



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



ZA medkulturno
sobivanje



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI SKLAD
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

Projekt »Izzivi medkulturnega sobivanja«

POROČILO O EVALVACIJI

Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (2018)

ISA INSTITUT

AVGUST, 2018



POROČILO O EVALVACIJI Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (2018)

Zbrala in uredila: Katarina Kocbek
Jezikovni pregled: Polona Kovač

ISA Institut
Ljubljana, 2018
Prvi natis oz. spletna lokacija

Avtorice prispevkov in članice strokovne skupine za evalvacijo v okviru projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja«: dr. Irena Lesar, dr. Sonja Rutar, dr. Anja Podlesek, mag. Mateja Štirn, Mojca Jelen Madruša, Katarina Kocbek, Ivana Majcen

Pri izvajanju programa »Soočenje z izzivi medkulturnega sobivanja« so sodelovali vzgojno-izobraževalni zavodi, vključeni v projekt »Izzivi medkulturnega sobivanja« (www.medkulturnost.si).

Poročilo je bilo pripravljeno v okviru projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja«.
Naložbo financirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.



Kazalo vsebine

| | |
|--|----|
| 1. UVOD | 4 |
| 2. POTEK EVALVACIJE IN METODOLOGIJA..... | 5 |
| 3. EVALVACIJA POSAMEZNIH VSEBINSKIH PODROČIJ PREDLOGA PROGRAMA VKLJUČEVANJA OTROK PRISELJENCEV | 7 |
| 3.1 INDIVIDUALNI NAČRT AKTIVNOSTI (INA) KOT PODPORA PRI ZAGOTAVLJANJU SOCIALNE VKLJUČENOSTI IN UČNE USPEŠNOSTI OTROK | 8 |
| 3.2 ZAČETNO UČENJE SLOVENŠČINE V OBLIKI INTENZIVNEGA TEČAJA JEZIKA | 13 |
| 3.3 STALIŠČA OTROK IN MLADOSTNIKOV, VZGOJITELJEV IN UČITELJEV DO VKLJUČEVANJA OTROK PRISELJENCEV IN SAMOOCENA KOMPETENTNOSTI STROKOVNIH DELAVCEV ZA DELO Z OTROKI PRISELJENCI..... | 19 |
| 3.4 SOCIALNA VKLJUČENOST OTROK PRISELJENCEV..... | 33 |
| 3.5 RAZVIJANJE PODPORNEGA ŠOLSKEGA OKOLJA..... | 43 |
| 3.6 POVEZOVANJE Z LOKALNIM OKOLJEM | 47 |
| 3.7 IZKUŠNJA MULTIPLIKATORK Z IZVEDBO PREDLOGA PROGRAMA DELA Z OTROKI PRISELJENCI..... | 50 |
| 3.8 PREPOZNAVNOST MULTIPLIKATORJEV PRI RAZLIČNIH CILJNIH SKUPINAH..... | 54 |
| 4. POVZETEK IN ZAKLJUČEK..... | 56 |
| 5. PRILOGE | 60 |

Kazalo slik

| | |
|--|----|
| <i>Slika 1: Povprečno doseganje kriterijev znanja slovenščine pred in ob zaključku intenzivnega tečaja.</i> | 15 |
| <i>Slika 2: Primerjava povprečnega dosežka na testu slovenščine po tečaju slovenščine in ob koncu šolskega leta.</i> | 16 |
| <i>Slika 3: Primerjava povprečnega dosežka na testu znanja slovenščine ob koncu šolskega leta med vključenimi in kontrolnimi zavodi.</i> | 17 |
| <i>Slika 4: Primerjava povprečnih dosežkov učencev v heterogenih skupinah proti povprečnim dosežkom učencev v homogenih skupinah.</i> | 18 |
| <i>Slika 5: Frekvenčne porazdelitve dosežkov na lestvici kompetenc in faktorjih ter Spearmanovi koeficienti korelacije med temi dosežki.</i> | 27 |
| <i>Slika 6: Odstotek priseljenih in nepriseljenih otrok s posameznimi sociometričnimi položaji.</i> | 35 |
| <i>Slika 7: Delež različnih odgovorov strokovnih delavcev na vprašanje »Ob vključitvi učenca/dijaka priseljenca v razred, naredim naslednje ...«</i> | 40 |
| <i>Slika 8: Ocena Predloga programa dela z otroki priseljenci.</i> | 51 |

Kazalo tabel

| | |
|--|----|
| <i>Tabela 1: Korelacije med faktorji</i> | 22 |
| <i>Tabela 2: Opisna statistika odgovorov na šest postavk v skupini priseljenih in nepriseljenih otrok.</i> | 36 |



1. UVOD

V Sloveniji je tematika vključevanja priseljenih otrok vselej aktualna od zgodnjih devetdesetih let, do danes pa sistem ne ponuja celovitega programa, po katerem se lahko ravna strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju oz. otroci, ki so se priselili v Slovenijo. V okviru projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja« in na podlagi Programa SIMS – »Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja« ter Izvajanja neposrednih vzgojno-izobraževalnih aktivnosti z otroki priseljencev in njihovimi družinami je bil oblikovan »Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (2018) – v nadaljevanju Predlog (2018)«. Predlog je nastajal sočasno z oblikovanjem in izvajanjem prakse na konzorcijskih in partnerskih vzgojno-izobraževalnih zavodih, spremljan s strani strokovne skupine ter podprt s teoretičnimi oz. znanstvenimi izhodišči oz. zaključki. Izhodišča Predloga (2018) temeljijo tudi na preteklih projektih¹, prepoznanih potrebah v slovenskem vzgojno izobraževalnem prostoru, predlogih strokovne skupine² in strokovnih delavcev.

Cilj evalvacije je bil preveriti, ali predvidene aktivnosti Predloga (2018) omogočajo doseganje zastavljenih ciljev, ki so navedeni v Predlogu ter projektu »Izzivi medkulturnega sobivanja«. Evalvacijo smo zastavili po vsebinskih sklopih, ki smo jih definirali kot dejavnike uspešnega vključevanja. Poročilo podaja rezultate evalvacije po vsebinskih sklopih ter zaključke o ustreznosti zastavljenega Predloga skupaj z usmeritvami k nadgradnjam in izboljšavam.

Evalvacija temelji na naslednjih vsebinskih sklopih, ki jih je evalvacijska skupina³ začrtala pred začetkom izvajanja Predloga (2018), nato pa preverjala na zavodih, ki so bili vključeni v izvedbo Predloga (v nadaljevanju: vključeni zavodi) ter zavodih, ki v izvedbo Predloga niso bili vključeni (v nadaljevanju: kontrolni zavodi). Skupno je v evalvaciji sodelovalo 8 kontrolnih in 17 vključenih vzgojno-izobraževalnih zavodov; strokovni delavci, otroci in starši priseljenci, vrstniki otrok priseljencev.

Zastavljeni vsebinski sklopi evalvacije:

- 1) Učenje slovenščine in učna uspešnost
- 2) Razvijanje podpornega šolskega okolja
- 3) Socialna vključenost otroka, družine in sodelovanje s starši
- 4) Medkulturne vrednote, stališča do medkulturnosti ter kompetence za delo z otroki priseljenci
- 5) Povezovanje z lokalnim okoljem
- 6) Vloga dodatnega strokovnega delavca (t. i. multiplikatorja)

Več o poteku evalvacije in uporabljenih metodah je predstavljeno v naslednjem poglavju.

¹ »Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule (leto)«, »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja (2013–2015)« in »Izzivi medkulturnega sobivanja (2016–2021)«.

² Člani strokovne skupine za pripravo predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja: dr. Stanka Lunder - Verlič, dr. Mihaela Knez, dr. Katica Pevec Semec, dr. Sonja Rutar, dr. Anton Meden, Goran Popović, mag. Iva Pučnik Ozimič, Anton Baloh, mag. Mateja Štirn, Mojca Jelen Madruša.

³ Člani evalv. skupine: dr. Irena Lesar, dr. Sonja Rutar, dr. Anja Podlessek, mag. Mateja Štirn, Mojca Jelen Madruša, Katarina Kocbek, Ivana Majcen.



2. POTEK EVALVACIJE IN METODOLOGIJA

Evalvacija, ki smo jo izvajali tekom šolskega leta 2017/18, je vključevala kombinacijo kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih metod z namenom zagotavljanja večje objektivnosti in posplošljivosti rezultatov evalvacije. Zajeli smo različne ciljne skupine (otroke priseljence in njihove družine, vrstnike, multiplikatorje, strokovne delavce), pri vsaki pa smo na različnih področjih preverjali uspešnost programa ter smiselnost predvidenih aktivnosti, metod Predloga (2018).

S posameznimi instrumenti, ki so bili razviti ali prilagojeni za namene evalvacije, smo večinoma preverjali doseganje ciljev na več kot enem področju.

Med izvajanjem projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja« so bile aktivnosti Predloga (2018) implementirane v vseh vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki sodelujejo v projektu, neposredno evalvacijo, iz katere izhajajo rezultati v tem poročilu, pa smo izvedli na vseh konzorcijskih šolah projekta (15 šol) ter nekaterih zavodih, ki so vključeni v mrežo sodelujočih zavodov projekta. Evalvacija je potekala tekom celotnega šolskega leta. V spodnji tabeli so razvidni načrt, implementacija in obseg evalvacije. Vsebina posameznih merilnih instrumentov ter metodološki postopki pri obdelavi podatkov so podrobneje predstavljeni v posameznih poglavjih tega poročila.

| MERILNI INSTRUMENT (MI) | VSEBINA EVALVACIJE | IZVEDBA EVALVACIJSKIH AKTIVNOSTI | CILJNE SKUPINE | VZOREC |
|--|--|---|---------------------------|--|
| MI 1 – individualni načrt aktivnosti (INA) | učna uspešnost, socialna vključenost otroka in družine | september–junij 2018 | otroci priseljenci | 62 analiziranih načrtov otrok v vključenih zavodih |
| MI 2 – intervju s starši | socialna vključenost otroka in družine, počutje in varovalni dejavniki otroka in družine, zaznana podpora okolja v šoli, povezovanje z lokalnim okoljem, prepoznavanje vloge multiplikatorja | april–junij 2018 | starši otrok priseljencev | 41 staršev otrok v vključenih zavodih, 17 staršev otrok v kontrolnih zavodih |
| MI 3 – intervju z otroki priseljenci | socialna vključenost otroka, počutje in varovalni dejavniki, zaznana podpora okolja v šoli, povezovanje z lokalnim okoljem, | april–junij 2018 | otroci priseljenci | 48 otrok priseljencev iz vključenih zavodov, 13 otrok priseljencev iz kontrolnih zavodov |



| | | | | |
|--|--|----------------------|--|---|
| | prepoznavanje vloge multiplikatorja | | | |
| MI4 – vprašalnik za strokovne delavce | medkulturne vrednote, stališča do medkulturnosti ter kompetence za delo z otroki priseljenci, razvoj podpornih okolij, sodelovanje z lokalnim okoljem, prepoznavanje vloge multiplikatorja | april–junij 2018 | strokovni delavci v vrtcih, OŠ in SŠ (vključeni v projekt ter drugi) | delno (uporabno) izpolnjenih 763 vprašalnikov |
| MI 5 – sociometrična preizkušnja in vprašanja o počutju in občutku pripadanja | socialna vključenost otroka, počutje, občutek pripadanja in varovalni dejavniki | maj–junij 2018 | otroci priseljenci, vrstniki | 42 oddelkov (35 vključenih zavodov, 7 kontrolnih) z uporabnimi rezultati |
| MI 6 – vprašalnik za vrstnike | medkulturne vrednote, stališča do medkulturnosti, prepoznavanje vloge multiplikatorja | maj–junij 2018 | vrstniki ter otroci priseljenci | 706 izpolnjenih vprašalnikov |
| Tabela za spremljanje medkulturnih aktivnosti in aktivnosti povezovanja z lokalnim okoljem | razvoj podpornih okolij, sodelovanje z lokalnim okoljem | september–junij 2018 | otroci, vrstniki, starši, strokovni delavci | izpolnjenih 15 tabel konzorcijskih zavodov, kjer se je predlog programa izvajal v največji meri |
| Evalvacijski vprašalnik za multiplikatorke | medkulturne vrednote, stališča do medkulturnosti ter kompetence za delo z otroki priseljenci, razvoj podpornih okolij, sodelovanje z lokalnim okoljem, evalvacija Predloga | avgust 2018 | multiplikatorke projekta Izzivi medkulturnega sobivanja, ki so izvajale predlog Programa | 15 multiplikatorok |



3. EVALVACIJA POSAMEZNIH VSEBINSKIH PODROČIJ PREDLOGA PROGRAMA VKLJUČEVANJA OTROK PRISELJENCEV

V nadaljevanju poročila so predstavljeni rezultati evalvacije po različnih vsebinskih sklopih, predstavljenih v uvodnem delu. Ponekod se vsebina deloma nanaša na druga področja – v takih primerih je podana tudi usmeritev na podpoglavje, kjer je tema podrobneje razdelana.



3.1 INDIVIDUALNI NAČRT AKTIVNOSTI (INA) KOT PODPORA PRI ZAGOTAVLJANJU SOCIALNE VKLJUČENOSTI IN UČNE USPEŠNOSTI OTROK

dr. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
Mojca Jelen Madruša, Osnovna šola Koper

Povzetek: Ob vključevanju otrok priseljencev v novo okolje je potrebno upoštevati njihova predhodna znanja, izkušnje, pričakovanja, močna področja, potrebe, njihova kulturna in družinska ozadja. Priložnost za pripoznanje otrokovih značilnosti, načrtovanje in spremljanje njegovega napredka predstavlja individualni načrt aktivnosti (v nadaljevanju INA), ki so ga za otroka razvijali strokovni delavci z otroki in njihovimi starši na vseh vrtcih in šolah, vključenih v projekt Izzivi medkulturnega sobivanja. V procesu uvajanja INA nas je zanimalo, katere strategije dela v pedagoškem procesu pomembno prispevajo k boljši socialni vključenosti in učni uspešnosti otrok ter kateri procesni elementi priprave in spremljanja v INA vplivajo na kasnejšo boljšo vključenost in učno uspešnost otrok.

Ključne besede: vključenost, načrtovanje, spremljanje, učne prilagoditve.

Uvod

Otroci in njihove družine vstopajo v novo okolje z različnimi pričakovanji, različnimi izobraževalnimi in življenjskimi izkušnjami in zaradi različnih razlogov (ker so starši otrok priseljencev diplomati ali univerzitetni profesorji; zaradi odločitve za šolanje v drugem okolju, zato ker predvidevajo, da jim bo novo okolje nudilo več znanja ter boljšo izobrazbo; ker bežijo pred vojnim nasiljem; ker v drugi državi iščejo ekonomske priložnosti ...). Prihajajo tudi iz različnih kulturnih okolij, razumejo in govorijo različne jezike. Lahko so večjezični; predvsem pa govorijo jezike, ki so na žalost bolj ali manj cenjeni v določeni družbi (Rutar, 2014). Vse omenjeno predstavlja okolje in prostor, v katerem so otroci do prihoda v novo okolje razvijali svojo kulturno in osebno identiteto. Okolje, v katerem se je otrok do prihoda v novo okolje izobraževal, vzgajal, je pomembno vplivalo na to, kaj zna, česa je zmožen in kaj pričakuje od novega okolja. Zato je bil v okviru projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja« za uspešno vključevanje otrok priseljencev v programe vrtcev, osnovnih in srednjih šol, ob vključevanju vsakega otroka v vrtec ali šolo, pripravljen Individualni načrt aktivnosti (v nadaljevanju INA).

INA je bil oblikovan in spremljan v pogovoru med strokovnimi delavci, otrokom in staršem. Sama struktura INA je procesne narave. Je dokument, ki se začne razvijati ob vstopu otroka v novo okolje, razvija in spremlja pa se, dokler otrok priseljencev potrebuje pomoč, individualizirane prilagoditve. Ob podpori dokumenta se zagotavlja:

- vzpostavljanje prvega stika z otrokom, ki prihaja v novo okolje,
- načrtovanje ciljev, načinov poučevanja ter ustreznih prilagoditev za doseganje visoke stopnje vključenosti in učne uspešnosti,
- spremljanje vključevanja otroka v aktivnosti programa »Soočenje z izzivi medkulturnega sobivanja« (SIMS),



- spremljanje uspešnosti vključevanja v novo okolje, spremljanje učnih dosežkov ter presojanje ustreznosti in učinkovitosti prilagoditev za doseganje socialne vključenosti in učne uspešnosti otrok.

Vsebinsko INA vključuje:

- navajanje predhodnih predznanj, dosežkov, tega, kar otrok najbolj zna, opis dejavnosti, v katerih je otrok do sedaj sodeloval in pri katerih dejavnostih je bil uspešen,
- predstavitev načina vsakdanjega življenja, navad in zahtev okolja, v katerem se je otrok do vstopa v novo okolje izobraževal, načine učenja in pričakovanja okolja, kjer se je otrok šolal;
- informacije o znanju jezikov,
- pričakovanja v zvezi s tem, kar bi se otrok v novem okolju želel učiti, naučiti,
- predstavitev socialne vključenosti in počutja v okolju, v katerem se je do sedaj vzgajal, izobraževal,
- načrtovanje učnih ciljev in drugih dejavnosti, spremljanje izvajanja načrtov, socialne vključenosti in učnih dosežkov.

V okviru evalvacije testne izvedbe predloga programa dela z otroki priseljenci nas je pri uvajanju INA zanimalo:

- Katere strategije dela v pedagoškem procesu pomembno prispevajo k boljši socialni vključenosti otrok?
- Katere strategije dela (prilagoditve, metode dela ...) v pedagoškem procesu pomembno prispevajo k boljši učni uspešnosti otrok?
- Kateri procesni elementi priprave in spremljanja v INA vplivajo na kasnejšo boljšo vključenost in učno uspešnost otrok v šoli?

Metodologija

Za namene evalvacije testne izvedbe predloga programa dela z otroki priseljenci je bilo analiziranih 62 Individualnih načrtov aktivnosti (INA), razvitih v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah za otroke in z otroki, ki so se prvo leto vključevali v vzgojno-izobraževalne zavode, in sicer 12 načrtov 1. triade, 12 načrtov 2. triade, 10 načrtov 3. triade, 6 načrtov dijakov iz SŠ ter 2 načrta otrok v vrtcu. Dokumenti INA so bili zbrani; ob pregledu dokumentov smo v tekstih poiskali vsebinske sklope, ki so predstavljali odgovore na raziskovalna vprašanja. Vsebinske sklope, enote besedil smo ustrezno kodirali in kategorizirali ter iz poimenovanih sklopov izpeljali teorijo oziroma spoznanja.

Rezultati z interpretacijo

Strategije dela v pedagoškem procesu, ki pomembno prispevajo k boljši socialni vključenosti otrok

Iz dokumentacije INA, vsebinskega sklopa, ki vključuje pričakovanja, ki so jih otroci izrazili na uvodnem pogovoru pri pripravi dokumenta, je razvidno, da je večina otrok dobesedno izrazila, da bi želeli biti v okolju, v katerega se vključujejo, sprejeti. Želijo si, da bi jih vrstniki sprejeli in da bi se dobro počutili v skupini/razredu. Rezultati kažejo, da se otroci počutijo sprejeti, če imajo prijatelje in priložnosti za uspešno navezovanje stikov z drugimi vrstniki. K socialni vključenosti otrok prispeva upoštevanje predhodnih izkušenj, znanj, interesov pri načrtovanju in izvajanju pedagoškega procesa v vrtcih in v šolah ter pri nujenju priložnosti za vključevanje v interesne dejavnosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih in v lokalnem okolju.



Primerjava predhodne socialne vključenosti, pred začetkom vključevanja v novo okolje, z uspešnostjo vključevanja v novo okolje, kaže, da so dobro socialno vključeni tisti otroci, ki so bili dobro vključeni v socialne mreže in imeli prijatelje že v okolju, iz katerega prihajajo. Zaradi hitrejšega vključevanja v novo okolje tudi hitreje učno napredujejo v novem okolju in proaktivno iščejo pomoč. Visoka stopnja otrokove vključenosti je pogojena tudi z razumevanjem dogajanja v skupini oziroma razredu. Otrok se dobro počuti, če je v razredu, skupini, otrok ali druga oseba, ki govori njegov materni jezik, s katerim lahko uspešno komunicira, preverja razumevanje in tako tudi posredno vzpostavi stik z vrstniki in odraslimi.

Predvidevamo, da je velik delež otrokove socialne vključenosti odvisen od njegovih socialnih spretnosti in temperamentnih značilnosti, ki otroku omogočajo lažje oziroma hitro vstopanje v nove situacije. Pedagoški izziv ostaja spodbuda v primerih, ko ima otrok večje težave pri vključevanju v okolje in pri vzpostavljanju stikov z drugimi otroki in odraslimi, kajti kaže se, da so pri vključevanju otrok in proaktivnem delovanju pomembne spodbude vseh strokovnih delavcev. Druge raziskave pa tudi kažejo (Pečjak in Košir, 2002), da še posebej mlajšim učencem učiteljevo vedenje do določenega otroka predstavlja model ravnanja, na podlagi katerega učenci razvijejo svoj odnos do učenca.

Na podlagi evidentiranega spremljanja doseganja učnih ciljev in socialne vključenosti otrok priseljencev v INA se kaže, da so bolj socialno vključeni otroci, katerih starši so stalno prisotni, se zanimajo za delo in napredovanje otrok ter imajo visoke aspiracije. Poudariti pa je potrebno, da je zmožnost in pripravljenost staršev za sodelovanje v močni povezavi z zmožnostjo staršev za vključevanje. Raziskave namreč kažejo, da jezikovne in kulturne razlike omejujejo participacijo staršev v šolskih aktivnostih in njihovo neposredno komunikacijo z učitelji, sodelovanje s šolo in z otroki pri domačem delu za šolo (Seginer, 2006). Iz zbrane dokumentacije ter spremljanja vključevanja in spodbujanja staršev k sodelovanju s šolami ugotavljamo, da so očetje otrok priseljencev pogosto zaposleni do poznih večernih ur, zato se težko udeležujejo organiziranih oblik sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (govorilne ure, roditeljski sestanki, prireditve, delavnice za starše). V mnogih primerih matere otrok ne razumejo slovenskega jezika, zato težje vzpostavijo komunikacijo s strokovnimi delavci in drugimi starši, pogosto pa so tudi matere zaposlene v oblikah izmenskega dela. Opisane situacije in pogoji onemogočajo staršem, da bi se lahko kontinuirano in aktivno vključevali v organizirane oblike sodelovanja z vrtci in šolami.

Strategije dela v pedagoškem procesu, ki pomembno prispevajo k boljši učni uspešnosti otrok

Ugotavljamo, da je visoka stopnja socialne vključenosti pogosto pogoj za učno uspešnost otrok. Otroci si v šolah želijo, da bi jih učitelji razumeli in jim omogočali čas za učenje novega jezika ter ponudili priložnosti za skupno iskanje različnih načinov, oblik učenja, spremljanja in ocenjevanja znanja (v različnih okoljih, situacijah, v poenostavljenih besedilih, z manjšimi obsegi učnih sklopov), in s tem tudi možnosti, da bi lahko pokazali svoja znanja. Tako sami nakazujejo potrebo po ustreznih individualiziranih pristopih in participativnem učenju kot osnovnem pogoju za zagotavljanje smiselnosti učenja (Rutar, 2018). Rezultati tudi kažejo, da priložnosti za izražanje otrok kaj in kako bi se radi učili in naučili, pomembno prispevajo k razvoju samoregulacijskega učenja in k iskanju podpore ter priložnosti za aktivno vključevanje v delo v razredu in šolski skupnosti.

Ob pregledu realizacije učnih ciljev in učne uspešnosti pri različnih predmetih ugotavljamo, da otroci učno hitreje napredujejo, če imajo možnost izražanja v svojem maternem jeziku oziroma v jeziku, v katerem se lahko uspešno izražajo. Učno uspešni so tisti otroci, pri katerih je zagotovljeno jezikovno prilagojeno učenje in preverjanje ter ocenjevanje znanja (dopuščanje napak, ki izvirajo iz jezikovnih ovir; izogibanje preobsežnemu besedilu; manj zahtevne jezikovne strukture tekstov; kratka, enostavna navodila; poudarek na ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja; preverjanju razumevanja navodil, besedil; pomoč sošolcev v razredu; možnost uporabe prevajalnikov; domače naloge, ki jih otrok razume in zmore sam narediti).



Priložnosti, organizirane na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov, kot so tečaji začetnega učenja slovenščine, možnost ohranjanja maternih jezikov in kulture otrok priseljencev, podpora pri učenju (učna pomoč pri razlagi in usvajanju učne snovi, pisanju domačih nalog), učitelj zaupnik, odrasla oseba, ki ji otrok lahko zaupa, vključevanje v interesne dejavnosti in druge podporne aktivnosti v vrtcih in šolah ter lokalnem okolju, delavnice za razvijanje osebnostnih moči pri otrocih, aktivnosti za medkulturno druženje otrok in staršev, tutorstvo, prostovoljstvo, prireditve in dogodki z medkulturno vsebino, pomembno prispevajo k socialni vključenosti in učni uspešnosti otrok. Ugotavljamo, da je pri organizaciji in izvedbi teh dejavnosti pomembna predvsem kakovost, intenziteta interakcij z odraslimi in drugimi otroki ter smiselnost izvedenih dejavnosti, za katere je značilno vključevanje predhodnih znanj, močnih strani ter interesov otrok v načrtovanje in izvedbo dejavnosti.

Procesni elementi priprave in spremljanja v INA, ki vplivajo na kasnejšo boljše vključenost in učno uspešnost otrok v šoli

K socialni in učni uspešnosti otrok v šolah pomembno prispeva vključevanje otrok in staršev v oblikovanje načrta, v spremljanje otrokovih dosežkov, načrtovanje ustreznih in konkretnih prilagoditev pri pouku, domačem učenju, preverjanju in ocenjevanju znanja. Vključevanje in upoštevanje močnih področij, predznanj, otrokovih pričakovanj pri načrtovanju priložnosti in pri izvajanju formalnih ter neformalnih priložnosti za učenje in izražanje, se kaže kot osnovni element zagotavljanja smiselnega učenja otrok priseljencev.

INA in učna uspešnost otrok, v povezavi z vključenostjo strokovnih delavcev pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju napredovanja otrok, kažejo, da se mora v pripravo INA v šolah vključevati celoten oddelčni učiteljski zbor, ki otroka poučuje (ugotavljanje predznanja, individualizirano načrtovanje pouka in priprava konkretnih prilagoditev pri posameznih predmetih, predmetnih področjih). Vključevati pa se mora tudi v spremljanje napredovanja z akcijskim pristopom izvajanja, spremljanja ter načrtovanja spreminjanja pedagoške prakse (spreminjanje, dopolnjevanje pristopov, zagotavljanje ustreznosti pristopov individualnim potrebam učencev na podlagi ugotovitev v procesu spremljanja).

V šolo, ki je v pripravo INA vključevala celoten učiteljski zbor, je bil vključen otrok iz rusko govorečega okolja. Starši in otrok so imeli visoke aspiracije. K njegovi socialni vključenosti in učni uspešnosti so pomembno prispevale neformalne priložnosti, ki so se razvile zato, ker so učenca poznali in vključevali vsi učitelji. Učenec je bil tudi sam tutor učenki, ki se je na novo in kasneje kot on preselila v novo okolje, aktivno je sodeloval na valeti, družil se je z dijaki iz Rusije, ki so prišli na izmenjavo v Slovenijo. Ob tej priložnosti je lahko kompetentno uporabljal jezik, ki ga je razumel in znal govoriti ter sodeloval z dijaki, čeprav je bil sam še osnovnošolski učenec. Obenem pa se je ob neformalnih priložnostih pogovarjal v ruskem jeziku z učitelji, ki znajo govoriti rusko.



Zaključek, usmeritve za naprej

Evalvacija uvajanja INA kaže, da je za uspešno vključevanje otrok priseljencev ključno uvodno priznanje predhodnih znanj, izkušenj, interesov, načinov učenja, aspiracij otrok in staršev. Dokument mora biti razvojno pojmovan, osnovan, spremljan in dopolnjevan. Pregled dokumentacije INA nakazuje, da na učno uspešnost otrok vpliva stopnja socialne vključenosti otrok, ki je odvisna od otrokove socialne mreže, tudi otrokovih socialnih spretnosti in spodbud novega okolja, v katerega se otrok vključuje ter njegovih priložnosti za prispevanje v družbi (tutorstvo drugim otrokom, ki prihajajo v skupino, razred, uporaba jezika, ki ga otrok zna, v neformalnih oblikah učenja, sodelovanje na prireditvah, prevajanje, pogovarjanje z učitelji, ki znajo njegov jezik, vodenje jezikovnih delavnic ...). Kot ključnega pomena za učno uspešnost in integriranost otrok se kažejo konkretne učne prilagoditve pri učenju, poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja. Otrokov uspeh je odvisen od njegovega razumevanja vsebine in dogajanja v skupini/razredu, zato je potrebno zagotoviti prisotnost oseb ali učnih pripomočkov, ki so otroku v pomoč pri razumevanju vsebine (sošolec, učitelj, ki zna jezik, ki ga otrok razume, prevajalniki, multimodalna okolja, video-posnetki). Pregled INA v povezavi z učno uspešnostjo otrok kaže, da morajo vsi učitelji in vključeni v proces vzgoje in izobraževanja, ki so v stiku z otrokom, za zagotavljanje njegove socialne in učne uspešnosti poznati otrokova močna področja in interese, kar predstavlja izhodišče in priložnost za participacijo otrok v procesu učenja in življenja v skupnosti. Ravno priložnost za participativno vključevanje v učenje ter življenje v skupnosti pa dokument Policy Guidelines on Inclusion in Education (2009) priznava kot eno izmed temeljnih načel za zagotavljanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja.

Viri in literatura

- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Rutar, S. (2014). Večjezično učenje in poučevanje kot načelo inkluzivne prakse = Multilingual learning and teaching as a principle of inclusive practice. *Sodobna pedagogika*, 65(1), 22–36, 10–25.
- Rutar, S. (2018). Kakovost šole s perspektive učencev s priseljsko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu*, 48, 109–127. http://twohomelands.zrc-sazu.si/uploads/articles/1531426085_Rutar_kakovost%20sole%20s%20perpektive%20priseljencev.pdf.
- Seginer, R. (2006). Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective. *Parenting: Science and practice*, 6(1), 1–48.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. [spletna verzija] Paris: Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Dostopno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.



3.2 ZAČETNO UČENJE SLOVENŠČINE V OBLIKI INTENZIVNEGA TEČAJA JEZIKA

Mojca Jelen Madruša, Osnovna šola Koper
Katarina Kocbek, ISA Institut

Povzetek: V prispevku želimo predstaviti rezultate začetnega učenja slovenščine, ki smo ga otrokom, ki so se vključili v vzgojno-izobraževalni sistem v Sloveniji, omogočili ob vključitvi, in načine izvedbe intenzivnega tečaja v šolskem letu 2017/18 na VIZ, ki so bili vključeni v evalvacijo testne izvedbe predloga programa dela z otroki priseljenci. Sporazumevalna zmožnost in znanje jezika ter podpora pri vključevanju v novo okolje vplivata na otrokovo dobro počutje, navezovanje stikov z vrstniki, njegovo aktivnost in uspešnost. Intenzivni tečaj se je izkazal kot učinkovit način pridobivanja znanja slovenskega jezika ob vključitvi v VIZ.

Ključne besede: otroci priseljenci, sporazumevalna zmožnost otrok, začetno učenje slovenščine, intenzivna oblika učenja slovenščine, homogene in heterogene učne skupine.

Uvod

Program dela z otroki priseljencev za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja med ostalimi aktivnostmi uspešnega vključevanja, predvideva ob vključitvi otrok v vzgojno-izobraževalni zavod začetno učenje slovenščine, ki se ga izvaja v intenzivni obliki.

V šolskem letu 2017/2018 je bilo v času od septembra do novembra 2017 učenje slovenščine ponujeno 24-im vzgojno-izobraževalnim zavodom, od tega dvema vrtcema, 18-im osnovnim šolam in 4-im srednjim šolam. Za otroke, ki so se vključili med šolskim letom, so na nekaterih zavodih začetno učenje slovenščine v intenzivni obliki izpeljali še enkrat. Skupaj je bilo vključenih 269 otrok, 19 v predšolskem obdobju, 218 v osnovni šoli (94 1. VIO, 63 2. VIO in 61 3. VIO) in 32 v srednjih šolah (31 iz 1. letnika in 1 iz 2. letnika).

Število ur začetnega učenja slovenščine je bilo predvideno glede na število otrok v skupini. Na osnovnih in srednjih šolah je potekalo v intenzivni obliki, vsak dan od 2 do 4 ure. Ostale ure so se učenci vključevali k rednim uram pouka in drugim dejavnostim, ki so potekale na šoli. V vrtcu so bile ure začetnega učenja slovenščine organizirane v skupini, izvajala jih je vzgojiteljica otrok oddelka oz. vzgojiteljica otrok, ki je delovala v več enotah vrtca kot mobilna služba in je učenje jezika izvajala v oddelku oz. v manjših skupinah izven oddelka.



Vrtec

| Število otrok | 3 leta | 4 leta | pred vstopom v šolo |
|---------------|--------|--------|---------------------|
| do 7 | do 20 | do 30 | do 50 |
| od 8 do 12 | do 30 | do 40 | do 70 |
| nad 12 | do 40 | do 50 | do 80 |

Osnovna šola

| Število učencev | 1. VIO | 2. VIO | 3. VIO | Število ur za skupino |
|-----------------|--------|--------|--------|-----------------------|
| do 8 | do 30 | do 50 | do 70 | do 150 |
| od 9 do 16 | do 40 | do 60 | do 80 | do 180 |
| od 17 do 30 | do 50 | do 70 | do 90 | do 210 |

Srednja šola

| Število dijakov | število ur | Dodatno število ur | Število ur za skupino |
|-----------------|------------|--------------------|-----------------------|
| do 8 | do 140 | + 50 | do 190 |
| od 9 do 16 | do 160 | + 70 | do 230 |

Ob koncu šolskega leta smo primerjali znanje slovenščine otrok, ki so se jezika učili v intenzivni obliki ob začetku šolskega leta (na zavodih, ki so vključeni v projekt) in otrok, ki so se ga učili le nekajkrat na teden, v manjšem obsegu števila ur (kontrolni zavodi) v okviru trenutno razpoložljivih možnosti.

Zanimalo nas je tudi, ali je razlika v znanju otrok, ki so bili v homogenih skupinah intenzivnega tečaja (glede na starost otrok, predznanje slovenščine) v primerjavi z otroki, ki so bili vključeni v heterogene skupine intenzivnega tečaja.

Kriteriji za oblikovanje skupin so bili:

- število vključenih otrok priseljencev,
- starost in znanje slovenščine,
- opismenjenost otrok,
- slovanski in neslovanski govorniki,
- vključitev čim večjega števila otrok iz različnih zavodov in možnosti povezovanja.

Načini izvajanja začetnega učenja slovenščine:

- na zavodu, v katerega je vključen otrok,
- povezovanje med zavodi (otroci iz več osnovnih šol prihajajo na en zavod),
- povezovanje med srednjo in osnovno šolo.

Rezultati z interpretacijo

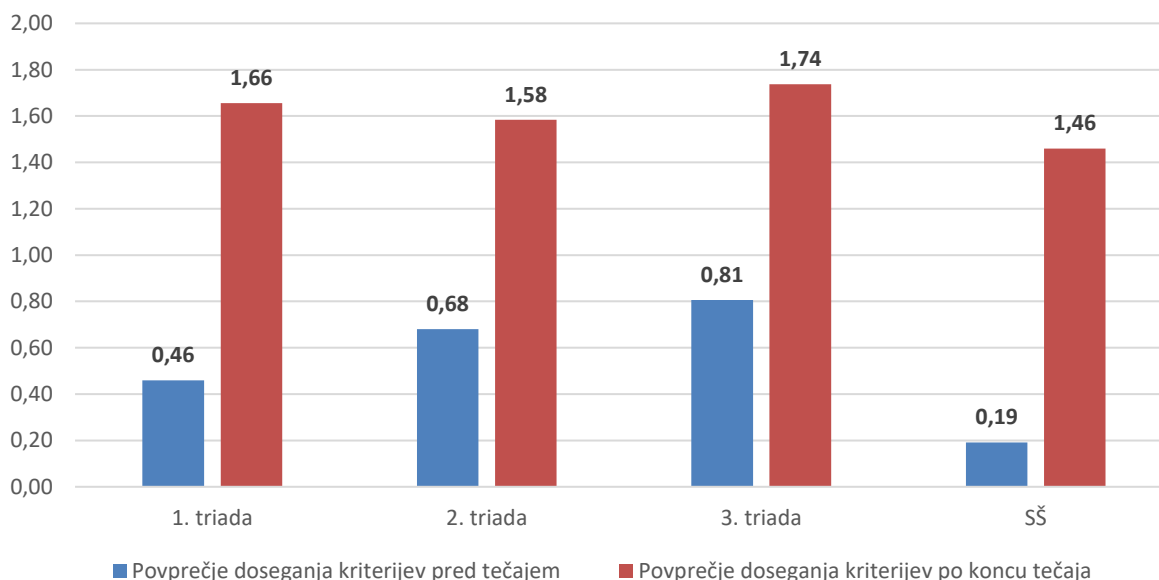
Spremljanje napredka otrok vključenih v začetno učenje slovenščine

Ob začetku izvajanja tečaja učenja slovenščine so na zavodih izvajalci tečaja (v glavnem multiplikatorke projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja«) predhodno znanje otrok preverili s pomočjo vnaprej določenih kriterijev, ki so preverjali sporazumevalne zmožnosti (preverjanje je potekalo ustno in pisno, slednje v primeru, ko so učenci bili opismenjeni). Kriterije so ocenjevali na trostopenjski lestvici (*ne dosega, delno dosega, dosega*). Po enakih kriterijih so učence ocenili tudi ob koncu tečaja, hkrati pa so ob koncu tečaja in ob zaključku šolskega leta znanje otrok preverili tudi s testom znanja, ki so ga za vsako triado posebej sestavile multiplikatorke projekta in je bil za obe preverjanji enak. Srednješolci so reševali test za 3. triado. Učencem, katerih znanje slovenščine ob zaključku tečaja še ni bilo zadovoljivo, je bila med letom s strani multiplikatorja nudena še dodatna podpora pri učenju jezika - obseg teh ur se je razlikoval od zavoda do zavoda.

Rezultate preverjanja znanja slovenščine smo izračunali na podlagi različnega števila otrok, saj nekateri otroci zaradi kasnejše pridružitve tečaju, izostankov ali prepisa na druge zavode niso bili udeleženi v katero izmed preverjanj znanja (otroke, ki so tečaj obiskovali v vrtcu, smo iz preverjanja znanja izpustili). Skupno smo v vseh vključenih skupinah kriterije prvič izračunali na podlagi rezultatov 197 otrok, drugič na podlagi rezultatov 194 otrok. Dosežke na testih smo prvič izračunali za 187 otrok, drugič pa za 178 otrok. Pri izračunih smo upoštevali povprečja skupin v prvem in drugem testiranju.

Učenci pred začetkom tečaja začetnega učenja slovenščine ocenjevanih kriterijev večinoma niso dosegali ali so delno dosegali, ob zaključku tečaja pa so jih večinoma dosegali oziroma delno dosegali. Največji napredek v znanju slovenščine je bilo zaznati v skupini srednješolcev.

Slika 1: Povprečno doseganje kriterijev znanja slovenščine pred in ob zaključku intenzivnega tečaja.

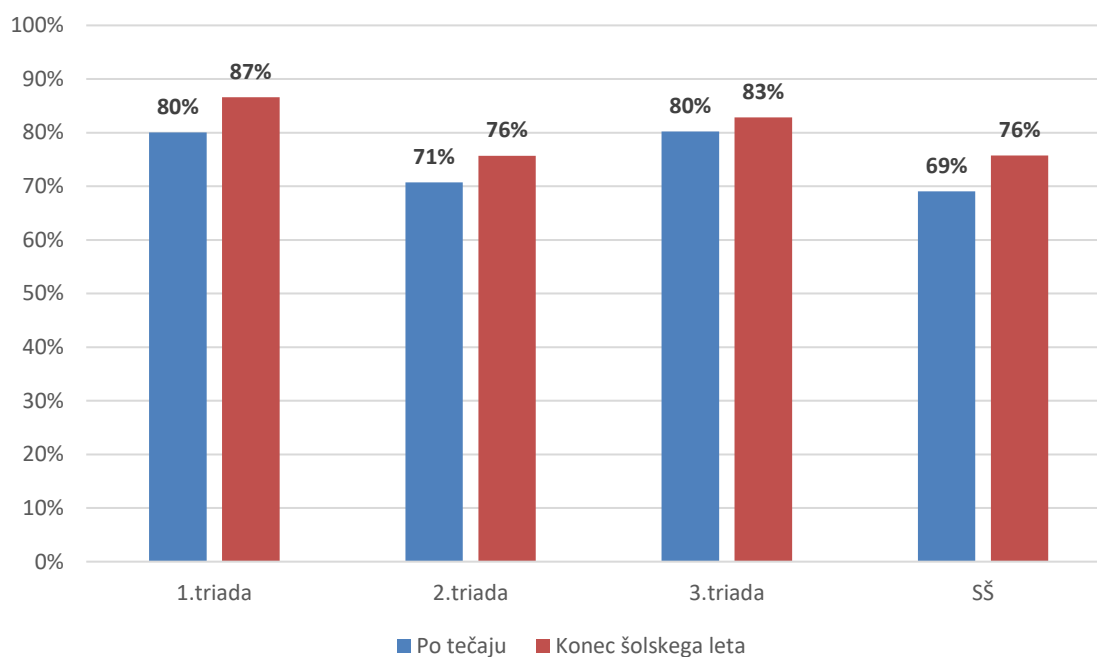


*op. Kriterije »ne dosega«, »delno dosega« in »dosega« smo številčno ovrednotili z 0, 1 in 2 ter povprečili na ravni posameznega učenca.



Po tečaju ter ob zaključku šolskega leta so učenci in dijaki pisali tudi test znanja slovenščine. Rezultati kažejo, da je pri vseh vključenih skupinah otrok med zaključkom tečaja ter koncem šolskega leta prišlo do nadgradnje znanja, hkrati pa so že ob zaključku tečaja izkazali visoko raven poznavanja besedišča, jezikovnih prvin in struktur ... Povprečna sprememba dosežkov vseh učencev/dijakov v posameznih skupinah med prvim in drugim testiranjem je znašala 14 % za 1. triado, 11 % za 2. triado, 5 % za 3. triado ter 16 % za skupino dijakov.

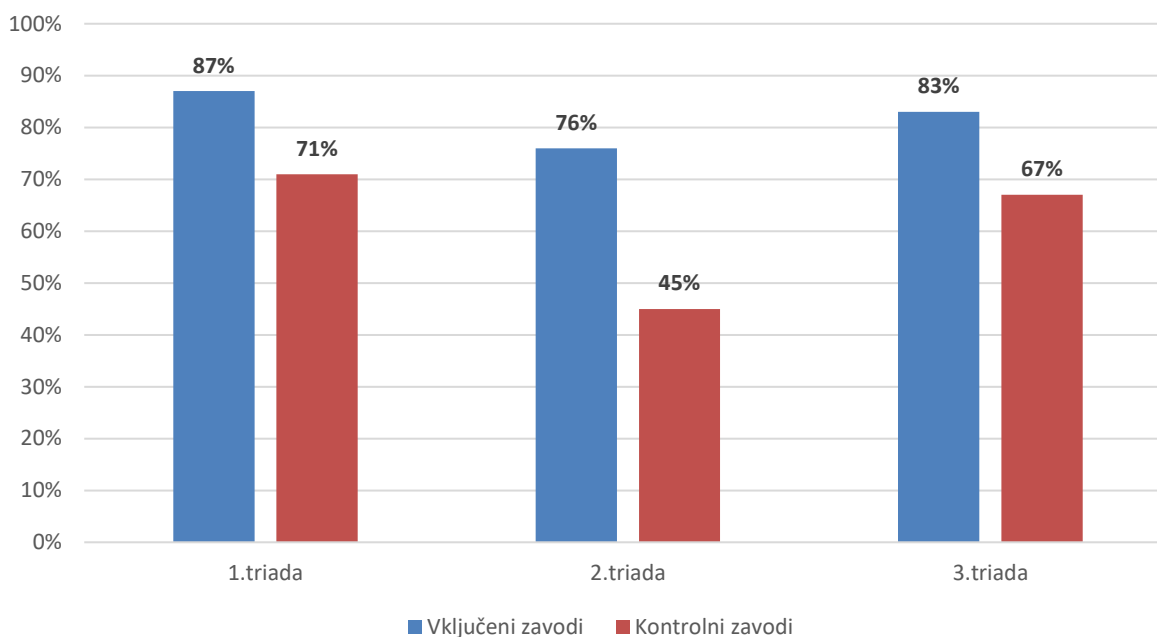
Slika 2: Primerjava povprečnega dosežka na testu slovenščine po tečaju slovenščine in ob koncu šolskega leta.





Z enakim testom smo preverjali tudi znanje slovenskega jezika ob koncu šolskega leta pri otrocih priseljencih, ki so 1. leto vključeni v slovenski VIZ v osnovnih šolah, ki niso vključene v projekt (kontrolne šole). Rezultati kažejo, da učenci, ki niso bili deležni začetnega učenja slovenščine v intenzivni obliki, v vseh treh triadah izkazujejo slabše poznavanje slovenskega jezika.

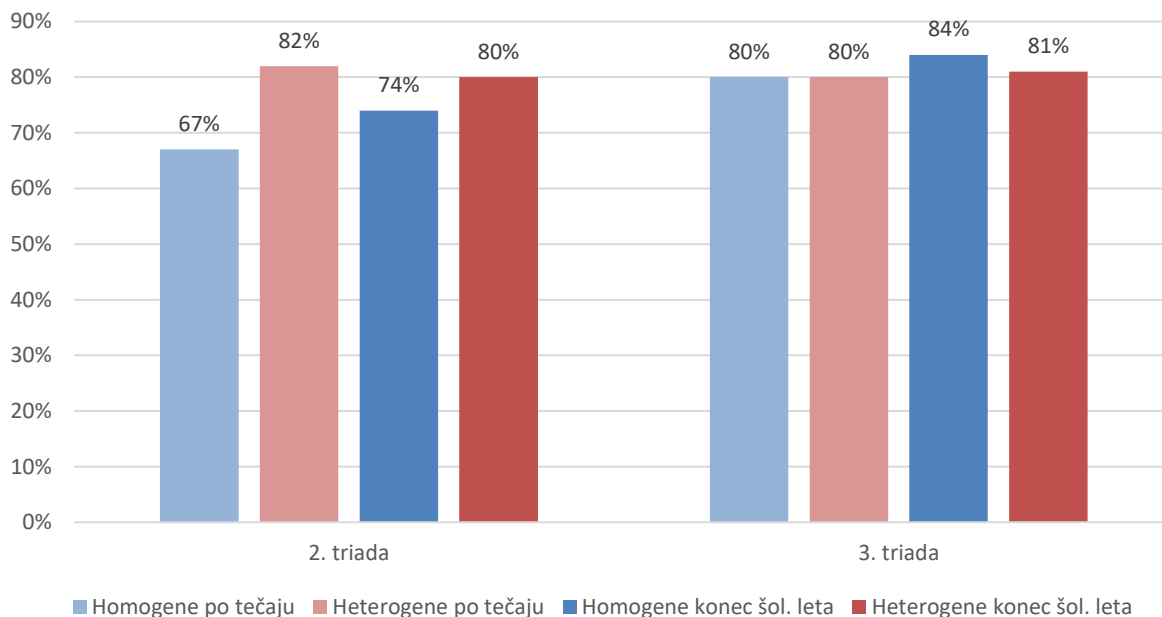
Slika 3: Primerjava povprečnega dosežka na testu znanja slovenščine ob koncu šolskega leta med vključenimi in kontrolnimi zavodi.



*op. V primerjavo je bilo vključenih 10 otrok iz 1., 10 otrok iz 2. ter 17. otrok 3. triade iz 4 kontrolnih zavodov.

Primerjali smo povprečne dosežke učencev na testu slovenščine ob zaključku tečaja ter ob koncu šolskega leta glede na vrsto skupine tečaja, v katerega so bili vključeni (heterogene ali homogene skupine). Rezultati kažejo, da so dosežki otrok v obeh vrstah skupin primerljivi, v drugi triadi so učenci, ki so obiskovali tečaj v heterogenih skupinah, ob zaključku tečaja izkazovali višje znanje slovenščine kot učenci, ki so tečaj obiskovali v homogenih skupinah.

Slika 4: Primerjava povprečnih dosežkov učencev v heterogenih skupinah proti povprečnim dosežkom učencev v homogenih skupinah.



Zaključek

Rezultati evalvacije kažejo, da je začetno učenje slovenščine v intenzivni obliki ob vključiti otroka v vzgojno-izobraževalni zavod učinkovita podpora otroku pri usvajanju sporazumevalne zmožnosti v novem jeziku in vključevanju v novo okolje. Glede na rezultate evalvacije je v primerih, ko ni možno vzpostaviti homogenih skupin učencev ali dijakov, smiselna ter podobno učinkovita tudi izvedba intenzivnega tečaja v heterogenih skupinah učencev in/ali dijakov.



3.3 STALIŠČA OTROK IN MLADOSTNIKOV, VZGOJITELJEV IN UČITELJEV DO VKLJUČEVANJA OTROK PRISELJENCEV IN SAMOOCENA KOMPETENTNOSTI STROKOVNIH DELAVCEV ZA DELO Z OTROKI PRISELJENCI

dr. Irena Lesar, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
dr. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
dr. Anja Podlesek, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Povzetek: Rezultati kažejo, da so predvsem otroci druge triade, v primerjavi z učenci tretje triade in dijaki srednjih šol, bolj naklonjeni vključevanju otrok priseljencev v šole, obenem pa tudi boljše ocenjujejo trenutno stanje (kot je ponujena pomoč tem otrokom, sprejemanje otrok priseljencev in klima v razredu) in vključenost otrok priseljencev v šolah. Strokovni delavci v vrtcih se počutijo najbolj kompetentni za delo z otroki priseljenci v primerjavi z učitelji iz osnovnih in srednjih šol. Pri vseh skupinah je zaznana zadržanost do kulturne raznolikosti, vendar se kažejo zmerno pozitivna stališča do otrok priseljencev in pozitivna stališča do pomoči.

Ključne besede: medkulturne kompetence, inkluzivnost, šola, vrtec, srednje šole.

Uvod

V vrtcih in šolah se vsi otroci (večina prvič!) soočijo z družbo zelo raznolikih vrstnikov (glede na spol, kulturo in jezik, vero ...) in zelo raznolikih učiteljev, kot tudi z novimi znanji, kar so sami po sebi vzgojni dejavniki (učitelj, vsebine, vrstniki). Če želimo v šolah dosegati inkluzivnost, torej šolajočim omogočiti izkušnje spoštljivega in pravičnega sobivanja v družbi raznolikih in izkušnje participacije pri sooblikovanju tega mikrokozmosa (Lesar, 2018a), je treba te vzgojne dejavnike temeljito premisliti in jih načrtno »uporabljati« kot vzgojna sredstva (Peček in Lesar, 2011). Pri tem razmisleku pa se je treba zavedati odvisnosti VIZ dejavnosti od širše družbene realnosti, ki se kaže zlasti v izrazitem poudarjanju odličnosti in meritokratizma; nezanemarljivem deležu šolajočih, ki se soočajo z revščino; iz leta v leto večjem deležu šolajočih, katerih prvi jezik ni učni jezik ipd. Gre za kompleksnost odnosov in dejavnikov, ki niso prav pogosto povezani enodimenzionalno vzročno-posledično, marveč sistemsko, kar pomeni, da je treba rešitve iskati na različnih ravneh: na ravni šolskega sistema, na institucionalni ravni in v mikropedagoških ravneh. Zato je pomembno, da se sprememb lotevamo premišljeno in načrtno. Vnašanje sprememb mora biti utemeljeno na teoretskih oz. konceptualnih in empiričnih analizah trenutnega stanja, izvajano z akcijskim pristopom na vseh ravneh, in s kompleksnim spremljanjem uvajanja sprememb.

Danes vemo, da asimilacija manjšinskih skupin ni niti pravno (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989) niti strokovno (zlasti skozi vidik razvoja posameznikove identitete; več v Razpotnik, 2004; Peček in Lesar, 2006), kaj šele etično sprejemljiva. Tudi nekatere druge rešitve vzpostavljanja odnosov med večinskimi in manjšinskimi skupinami so bile, žal, pogosto nedomišljene (npr. kulturna nevidnost, spoštovanje kulturne različnosti zunaj zgodovinskega konteksta), zato so imele na proces oblikovanja identitet pripadnikov manjšinskih skupin celo nasprotno učinke. Pri razvijanju osnovnih smeri in tudi



modelov medkulturnega izobraževanja je mogoče ugotoviti, da se je boj za enakopravnejši položaj najprej odvijal v smeri pravičnejše porazdelitve osnovnih socialnih dobrin (na področju šolanja s kompenzacijskimi programi, ki naj bi omogočali enake začetne možnosti). Ta izhaja iz predpostavke, da ima ekonomska hierarhija najmočnejši vpliv na družbene neenakosti. Sodobnejše smeri in modeli medkulturnega izobraževanja pa v svoje rešitve vključujejo tudi statusno hierarhijo, ki ni povsem neposredno povezana z ekonomsko, ima pa izjemno močan vpliv na prepoznavanje tistih z dna te statusne lestvice oz. na omogočanje, da sami zase spregovorijo in so njihovi glasovi slišani, upoštevani, predvsem pa spoštovani (Lesar, 2007).

Redistribucija oz. prerazporeditev socialnih dobrin in rekognicija oz. pripoznanje statusne hierarhije in zavedanje procesa oblikovanja identitet omogočita zagotavljanje uresničevanja individualnih pravic marginaliziranih oseb. Vendar bi za inkluzivnejše šolanje, ki bi omogočalo izkušnjo spoštljivega sobivanja, morali sprejeti tudi dejstvo obstoja politične in afektivne neenakosti in v tem smislu premisliti vprašanje reprezentacije oz. participacije šolajočih v vseh procesih, ki se jih tičejo, ter relacionalnosti oz. zagotavljanje bivanja v soodvisnosti in zavedanja naše ranljivosti, ki pa omogočita vključenost v pravično strukturirano družbeno okolje (Lesar, 2018b). Če pri opredeljevanju inkluzivnosti in pravičnosti torej ne izhajamo iz večdimenzionalnega koncepta pravičnosti, poimenovanega tudi 4 R-ji – redistribucija, rekognicija, reprezentacija in relacionalnost – (Lynch, Baker in Lyons, 2009), potem lahko pričakujemo, da bomo zgrešili vsaj enega od ciljev inkluzivnosti, saj konstrukcija umetno reguliranih odnosov med večinsko in manjšinsko populacijo otrok vodi v neuspelo inkluzivnost (Kroflič, 2002, str. 84).

Zato smo, v okviru evalvacije testne izvedbe predloga programa vključevanja otrok priseljencev s triangulacijo virov, vključili perspektivo otrok in mladostnikov ter strokovnih delavcev na vrtčevski, osnovnošolski in srednješolski ravni z namenom ugotavljanja stališč do medkulturnosti in raznolikosti ter prepoznavanja samoocene kompetentnosti strokovnih delavcev.

Natančneje so bili cilji raziskave v okviru evalvacije, v kateri smo podatke zbirali z vprašalnikom za otroke in mladostnike:

- *preveriti, katere prakse na področju medkulturnosti in inkluzije priseljencev na nivoju šole, razreda, učiteljev, sošolcev, zaznavajo učenci/dijaki;*
- *preveriti lastna stališča učencev/dijakov do medkulturnosti in inkluzivnosti;*
- *spodbuditi razmišljanje o lastnih stališčih in vrednotah pri učencih/dijakih.*

Z vprašalniki o kompetentnosti in stališčih za multiplikatorje in strokovne delavce pa smo želeli:

- *pridobiti splošne podatke o delu različnih strokovnih delavcev (tudi s priseljenci);*
- *preveriti samozaznano kompetentnost strokovnih delavcev pri delu z otroki priseljenci;*
- *preveriti stališča strokovnih delavcev v zvezi z inkluzivnim poučevanjem in kulturno raznolikostjo;*
- *spodbuditi razmišljanje o lastni kompetentnosti in stališčih v zvezi s poučevanjem otrok priseljencev.*



Metodologija

Pripomočki

Za otroke in mladostnike smo oblikovali zbirko trditev o stališčih otrok in mladostnikov do medkulturnosti in raznolikosti, pri čemer smo se naslonili na vsebino različnih pripomočkov iz tujine (glej npr. Booth in Ainscow, 2011; Rosenberg in Wilcox, 2006). Lestvica v končni obliki je vključevala 37 trditev, pri katerih so učenci z izborom ustrezne stopnje na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa (1 – sploh ne drži, 5 – povsem drži) označili, kako zelo posamezna trditev drži zanje. Lestvici smo dodali demografska vprašanja (šola, razred, starost, spol in jezik, ki ga govorijo doma) ter vprašanja o informiranosti o projektu SIMS oziroma o tem, kdo na posamezni šoli nudi pomoč otrokom priseljencem.

Za strokovne delavce in multiplikatorje smo razvili *Lestvico kompetenc za inkluzivno poučevanje in krepitev vrednot medkulturnosti* (v nadaljevanju *Lestvica kompetenc*), pri čemer smo izhajali iz vsebine več tujih pripomočkov (glej npr. Malone idr., 2016; Prieto, 2012). Razvita lestvica je vključevala 45 postavk, pri katerih so na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa (1 – sploh ne velja zame, 5 – povsem velja zame) ocenjevali, kako zelo zanje velja posamezna trditev.

Pri razvoju Lestvice stališč v zvezi z inkluzivnim poučevanjem in kulturno raznolikostjo v VIZ in lokalnih skupnostih (v nadaljevanju *Lestvica stališč*) smo izhajali iz vsebine nekaterih tujih pripomočkov (glej npr. Danso, Sedlovskaya in Suanda, 2007; Varela, Gonzales, Clark, Cramer in Crosby, 2013). Končna verzija razvite lestvice je vključevala 35 postavk, udeleženci so na 5-stopenjski Likertovi lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 5 – povsem se strinjam) odgovarjali, kako zelo se strinjajo s posamezno trditvijo.

Lestvicama kompetenc in stališč smo dodali nekaj vprašanj o značilnostih zaposlitve: številu let delovne dobe, kje in kaj poučuje, vključenosti šole v projekt SIMS, izkušnjah s poučevanjem otrok priseljencev, poznavanju in upoštevanju dokumentov, ki se nanašajo na vzgojno-izobraževalno delo z otroki priseljenci, in delu z otroki priseljenci (prilagajanju načinov ocenjevanja, načinu vključevanja otrok v razred, uporabljenih gradivih, opravljenih izobraževanjih).

Postopek

Zaposleni na šoli in multiplikatorji so anketo izpolnjevali v spletni obliki in anonimno med aprilom in junijem 2018. Na nagovor je v treh mesecih, ko je bila anketa aktivna, kliknila 1701 oseba, anketo je začelo reševati 991 oseb, delno pa jo je izpolnilo 876 oseb.

Učenci so anketo izpolnjevali v natisnjeni obliki med majem in junijem 2018. Ankete so izpolnjevali v razredu ob prisotnosti katerega od strokovnih delavcev med eno od učnih ur.

Udeleženci

Na vprašalnik za učence je skupaj odgovarjalo 706 učencev, od tega 633 učencev z 21 različnih osnovnih šol in 73 dijakov z dveh srednjih šol. V celotnem vzorcu je bilo 369 (52 %) deklet in 337 (48 %) fantov. Učenci so obiskovali različne razrede: 114 učencev (16 %) je obiskovalo 4. razred, 145 (21 %) 5. razred, 105 (15 %) 6. razred, 107 (15 %) 7. razred, 117 (17 %) 8. razred in 45 (6 %) 9. razred osnovne šole ter 62 dijakov (9 %) 1. letnik in 11 dijakov (2 %) 2. letnik srednje šole. Večina učencev oz. dijakov (tj. 516, kar je 73 %) doma govori samo slovensko, preostali pa drug jezik (bosanščino, albanščino, ruščino itd., skupno 109 otrok oz. 15 %) ali kombinacijo slovenskega in drugega jezika (73 otrok oz. 10 %). Za nekaj učencev oz. dijakov podatka nismo pridobili (8 otrok oz. 1 %).



Lestvico kompetenc in Lestvico stališč ter druga vprašanja v anketi za strokovne delavce je vsaj delno izpolnilo 763 strokovnih delavcev v VIZ in multiplikatorjev. Med njimi jih je bilo 495 (64,9 %) zaposlenih v osnovni šoli, 67 (8,8 %) v srednji šoli in 201 (26,3 %) v vrtcu. Njihova delovna doba je bila raznolika: 62 (8,1 %) jih je delalo med 0 in 3 leti, 53 (6,9 %) med 4 in 6 leti, 266 (34,9 %) med 7 in 18 leti, 203 (26,6 %) med 19 in 30 leti ter 179 (23,5 %) več kot 30 let.

Rezultati z interpretacijo

Najprej bomo predstavili rezultate analiziranih vprašalnikov za šolajoče, torej za osnovnošolce in srednješolce. Nadalje pa bomo pozornost namenili rezultatom, ki smo jih dobili z analizami vprašalnika za strokovne delavce v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

Stališča otrok in mladostnikov do medkulturnosti in raznolikosti

Šolajoči so izpolnjevali vprašalnik, v katerem so poleg demografskih podatkov izražali stališča na petstopenjski lestvici do 37 ponujenih trditev. Izvedena faktorjska analiza (podrobnosti so predstavljene v Prilogi 2) je izločila šest faktorjev, ki so skupaj pojasnjevali 49% variance odgovorov na postavke.

Tabela 1: Korelacije med faktorji

| Faktor | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| F1 – Zanimanje za druge kulture | | | | | |
| F2 – Pomoč in sprejemanje pri učiteljih | 0,29 | | | | |
| F3 – Sprejemanje novih učencev | 0,48 | 0,35 | | | |
| F4 – Pozitivna klima v razredu | 0,26 | 0,28 | 0,41 | | |
| F5 – Osebna pomoč in spoštljivost | 0,42 | 0,32 | 0,41 | 0,18 | |
| F6 – Zavračanje drugačnosti | -0,25 | -0,08 | -0,27 | -0,09 | -0,18 |

Iz Tabela 1 lahko razberemo srednje močno pozitivno povezanost med nekaterimi faktorji. Šolajoči, ki se zanimajo za druge kulture, tudi bolj sprejemajo nove sošolce ($F1-F3 = 0,48$) in so jim pripravljene pomagati ter izražajo spoštljivost do njih ($F1-F5 = 0,42$). Tisti, ki sprejemajo nove sošolce, pa poleg pripravljenosti nudenja osebne pomoči in izražanja spoštljivosti ($F3-F5 = 0,41$) ocenjujejo tudi, da je v njihovem razredu bolj pozitivna klima ($F3-F4 = 0,41$). Negativna šibka povezanost pa se je pokazala med faktorji F1 in F6 (-0,25) ter F3 in F6 (-0,27), kar pomeni, da šolajoči, ki sprejemajo nove sošolce in tudi tisti, ki se zanimajo za druge kulture, manj pogosto zavračajo drugačnost.

Primerjava povprečij šestih faktorjskih dosežkov (z multivariatno analizo variance) v skupini učencev druge triade OŠ, tretje triade OŠ in skupini srednješolcev s šol, ki so bile vključene v raziskavo v okviru evalvacije testne izvedbe predloga programa vključevanja otrok priseljencev, je pokazala, da **se stališča v različnih starostnih skupinah razlikujejo**:

- Učenci druge in tretje triade so v primerjavi s srednješolci poročali o večjem zanimanju za druge kulture in o večji osebni pomoči priseljenim učencem.
- Učenci druge triade so v višji meri kot učenci tretje triade, ti pa v višji meri kot srednješolci, poročali o tem, da učitelji učencem priseljencem pomagajo in jih sprejemajo.
- Učenci druge triade so v večji meri kot srednješolci poročali o pozitivni klimi v razredu.
- Učenci tretje triade pa so v primerjavi z ostalima dvema starostnima skupinama poročali o nižjem zavračanju drugačnosti.



Učenci druge triade se torej najbolj zanimajo za druge kulture in so bolj pripravljeni pomagati priseljenim učencem, med proučevanimi skupinami pa tudi najvišje ocenjujejo pomoč učiteljev učencem priseljencem in klimo v razredu.

Učenci tretje triade se podobno kot učenci druge triade bolj zanimajo za druge kulture in so bolj pripravljeni pomagati priseljenim učencem, višje ocenjujejo pomoč učiteljev učencem priseljencem kot srednješolci in poročajo o manjšem zavračanju drugačnosti.

Primerjali smo tudi **odgovore učencev glede na jezik, ki ga govorijo doma, glede na spol in glede na vključenost v projekt** »Izzivi medkulturnega sobivanja«:

- šolajoči, ki doma govorijo izključno slovensko, so v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki doma ne govorijo izključno slovensko, poročali o statistično značilno višjem zanimanju za druge kulture in večjem sprejemanju novih učencev ter večji pomoči učiteljev in njihovem sprejemanju učencev priseljencev;
- dekleta so v primerjavi s fanti v statistično značilno večji meri poročale, da same pomagajo drugim in so spoštljive, ter v manjši meri, da zavračajo drugačne.
- učenci, ki so bili vključeni v projekt, so v primerjavi s tistimi, ki v projekt niso bili vključeni, v statistično značilno manjši meri poročali, da sprejemajo nove učence in da sami pomagajo drugim in so spoštljivi do njih.

Med šolajočimi učenci in dijaki, vključenimi v raziskavo, je mogoče prepoznati zanimanje za druge kulture, sprejemanje novih sošolcev, pripravljenost ponuditi osebno pomoč in izražati spoštovanje do priseljencev. Osnovnošolci in srednješolci so ocenjevali tudi, da učitelji sprejemajo priseljence in so jim pripravljeni pomagati, pa tudi, da je v razredu pozitivna klima. Raziskava je pokazala, da se vse oblike naklonjenosti, povezane z identificiranimi faktorji, negativno povezujejo z zavračanjem drugačnosti. Učenci, ki se bolj zanimajo za druge kulture, sprejemajo nove učence, jim pomagajo in so spoštljivi do njih, v povprečju manj zavračajo drugačnost.

Na osnovi primerjave odgovorov otrok in mladostnikov iz 2. in 3. triade ter srednjih šol lahko sklepamo, da se **zlasti dijaki manj zanimajo za druge kulture in so manj pripravljeni pomagati priseljenim sošolcem**. Z vidika spola so se **dekleta izkazala kot bolj pripravljena pomagati drugim** in so bolj spoštljiva ter v manjši meri kot fantje zavračajo drugačne. Ugotavljamo, da predvsem **učenci druge triade, vključeni v raziskavo, izražajo najbolj pozitiven odnos do učencev priseljencev**. To je mogoče pojasniti z razvojnimi značilnostmi srednjega in poznega otroštva. Marjanovič Umek in Zupančič (2004, str. 459) navajata, da je za to obdobje med šolskimi otroki značilno veliko medsebojne pomoči, sodelovanja. V procesu moralnega presojanja pa poudarjata, da je otrokom v tem obdobju »pomembnejše od individualnih interesov soglasje z drugimi, skrb za njihovo dobrobit, interese in pričakovanja«. Rezultati tako kažejo večjo naklonjenost in skrb mlajših učencev do otrok priseljencev ter skrb za njihovo vključevanje in dobrobit v novem okolju.

Zanimiv pa je podatek, da so učenci, ki doma govorijo izključno slovensko (73 % vključenih v raziskavo), poročali o statistično značilno višjem zanimanju za druge kulture, višje ocenjevali stopnjo pomoči in sprejemanje pri učiteljih ter sprejemanje novih učencev kot učenci, ki doma ne govorijo izključno slovensko.

Najbolj zanimiva pa je ugotovitev, da so učenci, ki so bili vključeni v projekt, v primerjavi s tistimi, ki v projekt niso bili vključeni, pomembno nižje izražali svojo pripravljenost sprejemanja otrok priseljencev in nudenja pomoči ter izražanja spoštovanja. Sklepamo lahko, da zaradi izkušnje v projektu in višje stopnje zavedanja, kaj konkretno pomeni pomoč in naklonjenost v odnosu z otroki priseljenci, ocenjujejo trenutno stanje bolj kritično kot vrstniki, ki nimajo tolikšne možnosti samorefleksije.



Te ugotovitve nakazujejo, da je trenutna izvedba projekta v smislu zagotavljanja multiplikatorja na šoli, ki skrbi za otroke priseljence in ponudbe dodatnih usposabljanj strokovnim delavcem, nujno potrebna, obenem pa bo v prihodnosti treba pozornost namenjati tudi delovanju strokovnih delavcev ter razredni in šolski klimi, ki bo vsem vključenim omogočila občutenje sprejetosti, pomembnosti in skrbi zanje.

Večja stopnja informiranosti učencev in učiteljev ter poznavanje situacij priseljencev omogoča angažirano vpeljevanje mehanizmov redistributivne pravičnosti (t. i. pozitivne diskriminacije na sistemski ravni in na ravni odnosov med vrstniki). Vendar bo za celovitejši pristop treba pozornost nameniti še rekogniciji, reprezentaciji in relacionalnosti tako na sistemski kot na institucionalni in še posebej na mikropedagoški ravni.

Prepoznavanje potrebne pomoči ter posledično vrstniška angažirana pomoč otrokom priseljencem ter zmožnost realizacije skrbi do sovrstnikov priseljencev in ne nazadnje doživljanje občutka pomirjenosti in občutka ustreznosti svojega ravnanja je tudi v povezavi s t. i. dilemo razlikovanja (angl. Dilemma of Difference), v kateri se posebej opozarja, da:

- a) so učenci, ki imajo težave pri učenju, identificirani in označeni, da imajo »posebne potrebe«, najverjetneje deležni drugačnih pedagoških pristopov, žal pa tudi stigmatizacije in razvrednotenja;
- b) učenci, ki imajo težave pri učenju, pa niso identificirani in označeni, da imajo »posebne potrebe«, najverjetneje ne bodo deležni drugačnih oz. dodatnih pedagoških pristopov (Norwich, 2014).

Verjamemo, da samo prepoznavanje »posebnih potreb« in označevanje (angl. *labelling*) nosilcev »posebnih potreb« nima vedno samo negativnih posledic. Kot ugotavlja Riddick (2000), so posledice lahko tudi pozitivne, vendar je to odvisno zlasti od strokovnih delavcev, kako mehanizme pomoči in podpore vpeljujejo v pedagoško delo in kakšen odnos imajo do tega.

Menimo, da bo treba v prihodnje več pozornosti posvetiti tudi vlogi in občutjem učencev vrstnikov v razredih, v katere so vključeni otroci priseljenci. Očitno je, da tudi sovrstniki ocenjujejo, da prevzemajo soodgovornost za dobro počutje, vključenost ter uspešnost otrok priseljencev, vendar je treba v razrednih odnosih jasno poudarjati, da ni vse odvisno od njihovih odnosov z otroki priseljenci, pač k temu pomembno prispevajo tudi ustrezni dodatni pedagoški pristopi, ki lahko zagotovijo uspešno vključenost otrok priseljencev.

Strokovni delavci – ocena kompetentnosti in stališča do dela s priseljenci

Strokovne delavce v vrtcih, OŠ in SŠ smo primerjali po nekaterih spremenljivkah. Izvedeni hi-kvadrat testi so pokazali, da se primerjane skupine udeležencev med seboj statistično značilno razlikujejo v količini izkušenj z delom s priseljenci – manj izkušenj z delom z otroki priseljenci so imeli zaposleni v vrtcih. Analiza je tudi pokazala, da v primerjavi z zaposlenimi v vrtcih in SŠ, najbolj poznajo in upoštevajo Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (ZRSŠ, 2012) zaposleni v OŠ. Večina udeležencev iz OŠ in SŠ je poročala, da prilagaja načine ocenjevanja učencem priseljencem. Približno polovica udeležencev iz OŠ in SŠ je poročala, da učence priseljence, ki so prvo leto v slovenski šoli, ob koncu šolskega leta oceni.



Kompetence za delo z otroki priseljenci

Vzgojitelji in učitelji, vključeni v raziskavo, **so svojo kompetentnost ocenjevali pozitivno**. Pri pregledu ocen posameznih kompetenc smo ugotovili, da so najvišje ocenili svoj trud za zmanjšanje vsakršnih oblik diskriminacije, dosledno odzivanje na nespoštljivo, nestrpno vedenje otrok in odraslih na šoli ($M = 4,67$); svojo zmožnost, da vsem novim otrokom pomagajo vključiti se v razred/skupino in privaditi se na šolo ($M = 4,48$); svojo zmožnost iskati otrokova močna področja (nadarjenost, prednosti, uspešnosti) in jih krepiti ter s tem pripomoči k uspešnejšemu obvladanju in premagovanju njegovih šibkosti ($M = 4,43$); pa tudi svojo pomoč otrokom v razredu/skupini za to, da se povežejo, sprejemajo, spoštujejo drug drugega ($M = 4,47$). Visoko pa so ocenili tudi svoje zavedanje, da kultura vpliva na učenje in vedenje otrok ($M = 4,34$).

Rezultati kažejo, da ob srečanju z raznolikostjo, povezano z versko skupnostjo, narodnostjo, s spolno orientacijo, z jezikom, ki ga ne poznajo, vključeni v raziskavo niso v zadregi oziroma jim v takih situacijah ni neprijetno ($M = 2,41$). Zelo kritično pa so udeleženci ocenili svojo usposobljenost za diferenciacijo učnega dela z otroki priseljenci ($M = 2,97$). Očitno je, da niso zadovoljni s pogostostjo izvajanja prakse refleksije in samorefleksije v obliki intervizije, supervizije, izmenjave v strokovnih timih, spremljanjem povratnih informacij, ki jih dobijo od otrok in njihovih staršev ($M = 3,29$).

Pri oceni lastne kompetentnosti za delo z otroki priseljenci, opredeljeni s povprečjem odgovorov na postavke *Lestvice kompetenc*, smo zaznali razlike med strokovnimi delavci vrtcev, OŠ in SŠ. Najvišje so svojo kompetentnost ocenili strokovni delavci iz vrtcev ($M = 3,98$), nekoliko nižje učitelji OŠ ($M = 3,86$) in najnižje ($M = 3,72$) učitelji SŠ. Razlika med ocenami strokovnih delavcev iz vrtcev in srednješolskimi učitelji je bila tudi statistično značilna ($p = 0,027$). Obenem pa so se udeleženci, ki poučujejo pretežno v tretji triadi (se pravi, učitelji predmetnega pouka), zaznavali kot manj kompetentni za delo z otroki priseljenci od tistih, ki poučujejo pretežno v prvi ali drugi triadi. Nismo izsledili pomembnih razlik v ocenah kompetenc med različnimi skupinami učiteljev (ki poučujejo različne predmete).

Pokazale pa so se statistično značilne razlike v zaznavah lastnih kompetenc med strokovnimi delavci, ki so bili vključeni v projekt, in tistimi, ki v projekt niso bili vključeni – vključeni v projekt so svoje kompetence ocenjevali nižje od tistih, ki v projekt niso bili vključeni. **Zaposleni v SŠ so poročali o statistično značilno nižji ravni kompetenc za delo s priseljenci kot zaposleni v vrtcu in OŠ.**

In ne-nazadnje, **so o višji stopnji kompetentnosti poročali udeleženci, ki poznajo in upoštevajo Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (ZSSŠ, 2012)**; zaznana je bila statistično značilna razlika med udeleženci, ki smernice upoštevajo in udeleženci, ki smernic ne poznajo.



Stališča do priseljencev

Lestvico stališč, ki vključuje 35 trditev, je ustrezno izpolnilo 486 udeležencev. Opisne statistike odgovorov na posamezne postavke so prikazane v Prilogi 1 (tabela 4). Večina frekvenčnih porazdelitev odgovorov na postavke ni bila normalnih, velja pa poudariti razmeroma nizko vrednost povprečja odgovorov strokovnih delavcev (tj. vrednost na ravni neodločnosti) pri nekaterih postavkah, kot so: otroci priseljenci imajo slabo predznanje ($M = 3,00$); z otroki priseljenci je težko delati ($M = 3,03$); moti me, da je v Sloveniji toliko priseljencev, ki ne znajo/ne govorijo slovensko ($M = 3,03$); delo z otroki priseljenci bi moralo biti enako delu, ki je praksa za slovenske otroke ($M = 3,06$); v družini otroka priseljenca morajo govoriti slovensko, le tako lahko pomagajo otroku, da se bo hitro naučil slovenskega jezika ($M = 2,87$); otroci priseljenci naj se maternega jezika učijo in ga govorijo doma, ne pa v vrtcu ($M = 3,14$).

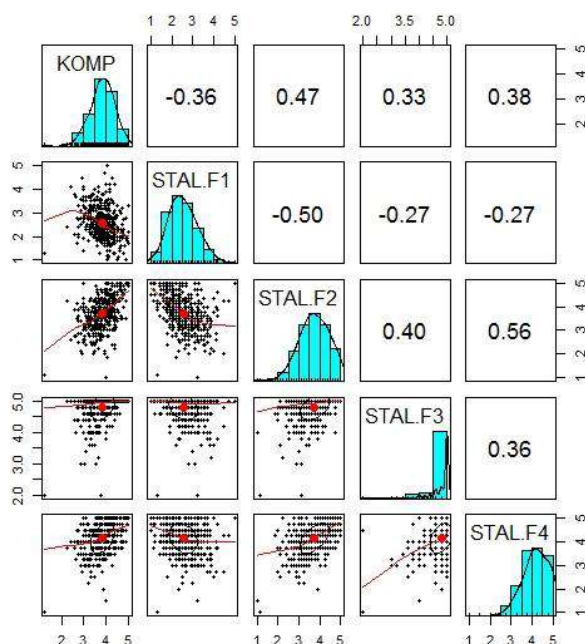
Kar pri treh od šestih trditvah, ki se nanašajo na jezik, smo izsledili nižjo povprečno vrednost odgovorov (neodločenost) strokovnih delavcev, kar jasno kaže na to, da med učitelji in vzgojitelji še ni zadostno razvito zavedanje in poznavanje vloge jezika pri razvoju posameznikove identitete (Suárez Orozco, C. in Suárez Orozco, M. M., 2001, str. 98, 99, 118). Zaznamo pa lahko tudi nestrpnost strokovnih delavcev do priseljencev na sploh v Sloveniji, ki ne govorijo slovenskega jezika, čeprav jim je to v državi Sloveniji ustavno omogočeno.

Nižja povprečna vrednost odgovorov (neodločenost) je očitna tudi pri trditvah, ki se nanašajo na delo s priseljenci: neodločeni so, ali bi delo s priseljenci moralo biti enako kot je delo s slovenskimi otroki, hkrati pa so neodločeni glede težavnosti dela z njimi. Poudariti velja, da je temeljni postulat pravičnega dela enako ravnanje z enakimi in različno z različnimi. Seveda pa to načelo ni zadosti precizno v smislu, kako konkretno postopati drugače z drugačnimi. Iz dosedanjih analiz je jasno, da Rawlsov koncept socialne pravičnosti (1999), ki je osnova strukturiranosti našega šolskega sistema, ne zadostuje (Peček in Lesar, 2006; Lesar, 2013a, 2013b), zato bi v bodoče pri koncipiranju VIZ dejavnosti v Sloveniji veljalo slediti večdimenzionalnemu konceptu pravičnosti, ki poleg redistribucije socialnih dobrin vključuje še rekognicijo, reprezentacijo in relacionalnost (več o tem v: Lesar, 2018b).

Odgovore na različne postavke *Lestvice stališč* smo zgostili v štiri factorske dosežke. Podrobnejši rezultati factorske analize so v Prilogi 1.

- Prvi faktor (F1) izraža negativno stališče do otrok oz. učencev priseljencev in prepričanje, da je delo z njimi težko, da se jim posveča preveč pozornosti, da bi se morali prilagoditi slovenskemu okolju ter govoriti slovenski jezik in sprejeti slovensko kulturo. Faktor smo poimenovali *negativna stališča do otrok priseljencev*.
- Drugi faktor (F2) izraža naklonjenost priseljencem, pozitiven odnos do kulturne raznolikosti ter sprejemanje izvirne kulture in maternega jezika priseljencev. Faktor smo poimenovali *pozitivna stališča do kulturne raznolikosti*.
- Tretji faktor (F3) govori o enakih možnostih otrok in vzgoji otrok za spoštovanje sebe in drugih. Faktor smo poimenovali *pozitiven odnos do vzgoje odprtosti*.
- Četrti faktor (F4) govori o podpori in pomoči otrokom priseljencem pri vključevanju v skupino in slovensko družbo. Faktor smo poimenovali *pozitivna stališča do pomoči priseljencem*.

Slika 5: Frekvenčne porazdelitve dosežkov na lestvici kompetenc in faktorjih ter Spearmanovi koeficienti korelacije med temi dosežki.



Na Slika 5 vidimo, da so korelacije med dosežki na faktorjih precej visoke. Dosežki na faktorjih F2, F3 in F4, ki izražajo pozitivna stališča, se smiselno negativno povezujejo z dosežki na faktorju F1 – negativnimi stališči do otrok priseljencev. Vidimo pa tudi, da se je višja zasnava lastnih kompetenc zmerno visoko in negativno povezovala z negativnimi stališči do otrok priseljencev (F1) ter zmerno visoko in pozitivno s pozitivnimi stališči do kulturne raznolikosti (F2) in pomoči priseljencem (F3) ter pozitivnejšim odnosom do vzgoje odprtosti (F4).

Primerjalno pa ugotavljamo, da so zaposleni v SŠ poročali o bolj negativnih stališčih do otrok priseljencev in manj pozitivnih stališčih do kulturne raznolikosti kot zaposleni v vrtcu in OŠ. Izsledili smo tudi statistično značilne razlike znotraj skupin (vrtci, osnovne šole, srednje šole). Tako vzgojitelji v primerjavi z vodstvenimi delavci izražajo bolj negativna stališča do otrok priseljencev.

Med učitelji, ki poučujejo različne predmete, smo ugotovili, da se v dosežku na faktorju F4 – pozitivna stališča do pomoči priseljencem ne razlikujejo statistično značilno; razlike pa so zaznane pri prvih treh faktorjih.

- Učitelji slovenščine in tujih jezikov so izbirali statistično značilno nižje vrednosti odgovorov na faktorju F1 – negativna stališča do otrok priseljencev, kar pomeni, da imajo manj negativna stališča do otrok priseljencev ($Mdn = 2,46$, $MAD = 0,59$, $n = 77$) kot učitelji strokovnih predmetov v SŠ ($Mdn = 3,30$, $MAD = 0,52$, $n = 14$); dosežki ostalih skupin so se nahajali nekje vmes (za učitelje družboslovnih predmetov $Mdn = 2,80$, $MAD = 0,74$, $n = 29$; za učitelje naravoslovnih predmetov in matematike $Mdn = 2,80$, $MAD = 0,59$, $n = 55$; za učitelje umetniških predmetov in športa $Mdn = 2,80$, $MAD = 0,82$, $n = 30$).
- Pozitivna stališča do kulturne raznolikosti (dosežek na faktorju F2) so bila pri učiteljih slovenščine in tujih jezikov statistično značilno višje izražena ($Mdn = 3,88$, $MAD = 0,56$) kot pri učiteljih naravoslovnih predmetov in matematike ($Mdn = 3,38$, $MAD = 0,56$), ostale skupine so bile nekje vmes (pri učiteljih družboslovnih predmetov $Mdn = 3,62$, $MAD = 0,74$; pri učiteljih strokovnih predmetov v SŠ $Mdn = 3,38$, $MAD = 0,65$; pri učiteljih umetniških predmetov in športa $Mdn = 4,00$, $MAD = 0,74$).



- Na faktorju F3 – pozitiven odnos do vzgoje odprtosti – parne primerjave niso odkrile statistično značilnih razlik med skupinami (za učitelje slovenščine in tujih jezikov, matematike in naravoslovja, strokovnih predmetov v SŠ ter umetniških predmetov in športa $Mdn = 5,00$, $MAD = 0,00$; za učitelje družboslovnih predmetov $Mdn = 4,80$, $MAD = 0,30$).

Na osnovi navedenih rezultatov, ki kažejo na **dokaj visoko izraženo negativno stališče do otrok priseljencev** (nevtralen odnos bi bil označen z vrednostjo 3 na lestvici 1–5; udeleženci v našem vzorcu so v povprečju dosegali vrednost 2,5) in **razmeroma zadržan odnos do kulturne raznolikosti** (nevtralen odnos bi bil označen z vrednostjo 3 na lestvici 1–5; udeleženci v našem vzorcu so v povprečju dosegali vrednost 3,75), menimo, da bi bilo **smiselno uvesti ukrepe za dodatno spodbujanje pozitivnega odnosa do (otrok) priseljencev in kulturne raznolikosti pri vzgojiteljih in pri učiteljih**. Pri razvoju ukrepov bi bilo smiselno upoštevati specifične predmetne področja in določenim skupinam učiteljev nameniti še posebno pozornost ter v procesu izobraževanja za poklic vzgojitelja, učitelja iskati tudi razloge za tolikšno mero zadržanosti pedagoških delavcev do otrok priseljencev.

V povezavi z možnostmi in priložnostmi za razvoj kompetenc je pomemben tudi podatek, da se je **količina izkušenj z delom z otroki priseljenci** nizko, vendar pozitivno povezovala z zaznanimi kompetencami za delo s temi otroki ($\rho = 0,17$, $p = 0,078$), s F2 – pozitivnimi stališči do kulturne raznolikosti ($\rho = 0,15$, $p = 0,112$) in F3 – pozitivnim odnosom do vzgoje odprtosti ($\rho = 0,17$, $p = 0,085$), nizko negativno s F1 – negativnimi stališči do otrok priseljencev ($\rho = -0,19$, $p = 0,049$). Ni pa bilo opazne povezanosti s F4 – pozitivnimi stališči do pomoči priseljencem ($\rho = 0,02$, $p = 0,833$). Pozitivna stališča do pomoči priseljencem so namreč visoko izražena v vseh skupinah (vrtci, šole) in znotraj skupin. Podobno se je delovna doba udeležencev zelo nizko, vendar pozitivno povezovala z dosežki na lestvici kompetenc ($\rho = 0,10$, $p = 0,025$).

Opazamo pa **zanemarljivo povezanost delovne dobe** s F1 – negativnimi stališči do otrok priseljencev ($\rho = 0,03$, $p = 0,443$), s F2 – pozitivnimi stališči do kulturne raznolikosti ($\rho = 0,03$, $p = 0,487$), s F3 – pozitivnim odnosom do vzgoje odprtosti ($\rho = 0,02$, $p = 0,589$) in F4 – pozitivnimi stališči do pomoči priseljencem ($\rho = 0,03$, $p = 0,464$). **Predvidevamo, da so pri delu z otroki priseljenci lahko zelo uspešni tudi mlajši strokovni delavci, učitelji, vzgojitelji, vendar izkušnje z delom z otroki priseljenci pomembno doprinesejo ne le k samoznavni višji kompetentnosti za to delo, pač pa tudi k pozitivnejšim stališčem do kulturne raznolikosti**. Predvsem izkušnje, tudi lastne izkušnje preseljevanja ali priložnosti za samorefleksijo in strokovno refleksijo, lahko pomembno pripomorejo k razvoju medkulturnih kompetenc strokovnih delavcev v vrtcih in šolah (Peček in Skubic Ermenc, 2016; Vižintin, 2017; Rutar 2018).

Kot kažejo rezultati, se **zaznane kompetence za delo z otroki priseljenci s stopnjo VIZ programa nižajo** (od vrtca do SŠ padajo), zato bi bilo smiselno uvesti **načrtne ukrepe za razvoj kompetenc** (npr. različna usposabljanja), še posebej pri učiteljih predmetnega pouka in učiteljih v SŠ. Prav tako rezultati nakazujejo, da **so z višanjem stopnje vzgojno-izobraževalnega programa prisotna vse bolj negativna stališča do otrok priseljencev**. Z ukrepi bi bilo smiselno vplivati tudi na spreminjanje stališč učiteljev. Pri tem bi se morali še posebej osredotočiti na učitelje, ki poučujejo v višjih razredih osnovnih šol in višjih stopnjah izobraževanja.



Zaključek, usmeritve za naprej

Glede na predstavljene ugotovitve bi bilo treba uvesti kar nekaj **sprememb na sistemski in institucionalni ravni**, ki bi po našem prepričanju nedvomno vplivale tudi na mikropedagoško raven. Na sistemski ravni predlagamo spremembo koncepta pravičnosti, saj trenutno uveljavljen Rawlsov koncept socialne pravičnosti ne ponuja dovolj kompleksnih rešitev pri šolanju manjšinskih in marginaliziranih skupin otrok in mladostnikov. Nadalje bi na sistemski ravni veljalo razmisliti o podpornih mehanizmih vzgojiteljem, učiteljem, ki se soočajo z izzivi vzgoje in izobraževanja otrok priseljencev. In ne-nazadnje bo treba več pozornosti nameniti programom (do)izobraževanja (bodočih) vzgojiteljev in učiteljev. V tem kontekstu bo treba:

- poskrbeti, da bodo v naših VIZ institucijah vsi strokovni delavci poznali Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (ZRSŠ, 2012) – poznavanje namreč predstavlja prvi korak k razvoju in izboljšanju kompetentnosti strokovnih delavcev za delo z otroki priseljenci in njihovimi družinami, z zakonodajnimi izhodišči, strokovnimi utemeljitvami in načeli;
- spremeniti in dopolniti študijske programe za izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev ter usposabljanja z namenom pridobivanja ustreznega znanja ter prepoznavanja stališč in predsodkov, saj to pomembno pripeva k razvoju ustreznih kompetenc in stališč za delo z otroki priseljenci;
- zagotoviti, da bodo učitelji, ki poučujejo na vseh stopnjah izobraževanja, v času študija pridobili ustrezna znanja in kompetence za vzpostavljanje in ohranjanje pozitivne klime v razredu;
- premisliti o zagotavljanju izkušenj dela z otroki priseljenci v okviru praktičnega usposabljanja na dodiplomski stopnji študija, saj so se izkušnje z delom z otroki priseljenci v naši raziskavi izkazale kot pomemben dejavnik vpliva na samoznavo kompetentnosti za delo z otroki priseljenci;
- pri poskusu naslavljanja ekonomsko pogojenih neenakosti bi se morali vprašati, ali načini prerazporeditve teh sistemsko predvidenih oblik pomoči omogočajo spoštovanje posameznikove identitete, njegovo sodelovanje pri odločanju o prejemanju teh pomoči in ali odražajo skrbnost za posameznika in njegov razvoj;
- zagotoviti kritično analizo regularnih kurikulumov z vidika statusno pogojenih neenakosti, kjer je neredko moč zaslediti očitno višje vrednotenje nekaterih načinov življenja od drugih;
- za zagotavljanje participacije učencev v vseh procesih, ki se jih tičejo, bi bilo treba narediti nemalo tako na ravni sistema (Kodele in Lesar, 2015) kot tudi še zlasti na ravni (do)izobraževanj in konkretnih pedagoških praks, saj pedagoški delavci le redko razumejo, zakaj bi pravzaprav bilo treba v pedagoški proces vključevati učence (Kodele, 2017).

Da bi bile neenakosti na afektivnem področju prepoznane in korigirane, bi **v šolah morali poskrbeti zlasti za:**

- skrbne učitelje, ki ne skrbijo samo za svoje učence (izkušnja objekta skrbi), marveč učence tudi spodbujajo, da skrbijo za nekoga, torej spodbujajo medsebojno skrb (izkušnja subjekta skrbi);
- omogočati spoznavanje in razumevanje relacijskega značaja človeških bitij; da torej ljudje živimo v globoki soodvisnosti gospodarsko, politično, kulturno in družbeno, pa tudi okoljsko;
- ozaveščati človeško ranljivost, saj smo vsi v določenem času v našem življenju bolj ali manj ranljivi in posledično tudi odvisni od drugih;
- integrirati koncept odvisnosti in soodvisnosti v naše razumevanje enakosti, človekovih pravic in državljanstva.



Poudariti bi želeli, da bo treba **na institucionalni ravni v prihodnosti pozornost nameniti:**

- kontinuiteti pristopov kulture skrbi in naklonjenosti do različnosti in drugih (odprtost do pripadnikov drugih kultur, pripravljenost pomagati sošolcem priseljencem, relacionalnost oz. zavedanje naše soodvisnosti in ranljivosti ter v tem kontekstu potrebnosti ponujanja in sprejemanja pomoči, krepitev solidarnosti), ki se izrazito kaže in je prisotna med učenci v nižjih razredih in na nižjih stopnjah izobraževanja;
- zagotavljanju priložnosti in izkušenj, v katerih bodo lahko dečki in deklice razvijali svojo skrb za drugega; obenem pa priložnosti za profesionalno refleksijo praks na področju vključevanja otrok priseljencev na vseh stopnjah izobraževanja;
- zagotavljanju priložnosti v razredih, da bodo vsi učenci (priseljenci in vrstniki v razredu) lahko pri vseh predmetih razvijali medkulturne kompetence (Vižintin, 2017), pridobivali izkušnje sobivanja, sožitja in priložnosti za razvoj pripadnosti (Rutar, 2018);
- prepoznavanju razlogov za dejansko ali navidezno neangažirano ravnanje in indiferentnost učencev do učencev, ki prihajajo iz drugih okolij v višjih razredih in na višjih stopnjah izobraževanja, kajti nakazuje se visoka stopnja kritičnosti in samokritičnosti vrstnikov srednješolcev do ocene vključenosti in njihovega odnosa do otrok priseljencev;
- razvoju poznavanja vloge vzgojiteljev in učiteljev v procesu izobraževanja za poklic (za poučevanje v osnovnih in srednjih šolah) pri sprejemanju priseljencev in pripravljenosti za nudenje pomoči, spoznavanje različnih možnih oblik pomoči; prepoznavanje lastnih predsodkov in stereotipov ter njihovega preseganja;
- spodbujanju kritične analize učnih vsebin (v učbenikih, delovnih zvezkih) skozi vidik zastopanosti različnih kultur, družbenih skupin in njihovo bolj ali manj spoštljivo predstavljanje (npr. romska skupnost ali Afričani v otroški literaturi, družine, spoli ipd.) ter načinov poučevanja;
- razvoju ustreznih kompetenc vzgojiteljev in učiteljev (ki poučujejo na vseh stopnjah izobraževanja) za delo z otroki v razredu za vzpostavljanje ustrezne razredne dinamike, klime v razredu in samorefleksijo občutij vseh otrok v situacijah raznolikosti v razredu.



Viri in literatura

- Booth, T. in Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3. izd.). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education. Danso, H. A., Sedlovskaya, A. in Suanda, S. H. (2007). *Immigration Attitudes Measure* [zapis v bazi]. Sneto s PsycTESTS. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/t18675-000>.
- Krek, J. (ur). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kodele, T. in Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? = Do formal and professional documents in the field of education promote pupil participation?. *Sodobna pedagogika*, 66(132), 3, 36–51, 42–58.
- Konvencija o otrokovih pravicah. (1989). Generalna skupščina ZN z resolucijo št. 44/25.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kuk, T. (2009). *Podobe Afrike v slovenskih časopisih in v očeh naključnih Ljubljančanov* (Diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Lesar, I. (2007). *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Lesar, I. (2013a). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64(130), 2, 76–95.
- Lesar, I. (2013b). Razmislek o vzpostavljanju bolj pravičnega šolskega sistema na konceptu treh R-jev (3 R). *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 24(5/6), 89–113, 165–166.
- Lesar, I. (2018a). Mapping inclusive education within the discipline of pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia. *International journal of inclusive education*, 22(7), 699–713.
- Lesar, I. (2018b): *Celovitejše razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti* (v tisku).
- Lynch, K., Baker, J. in Lyons, M. (2009). *Affective Equality: Love, Care and Injustice*. Dublin: Palgrave Macmillan.
- Malone, C. M., Briggs, C., Riscks, E., Middleton, K., Fisher, S. in Connell, J. (2016). Development and initial examination of the School Psychology Multicultural Competence Scale. *Contemporary School Psychology*, 20, 230–239. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s40688-015-0079-1>.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur). (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.



- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510.
- Ogulin, T. (2013). *Stališča (bodočih) razrednih učiteljev in učiteljic do homoseksualnosti in njene obravnave pri pouku* (Diplomsko delo). Univerza Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M. in Lesar, I. (2011). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. 2. natis. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Peček, M. in Skubic Ermenc, K. (2016). Educating Teachers to Teach in Culturally and Linguistically Heterogeneous Classrooms. *Sodobna pedagogika* 67(2), 8–25.
- Prieto, L. R. (2012). *Multicultural Teaching Competencies Inventory* [zapis v bazi]. Sneto s PsycTESTS. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/t07775-000>.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Oxford: University Press.
- Razpotnik, Š. (2004). *Preseki odvečnosti: nevidne identitete mladih priseljenc v družbi tranzicijskih vic*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Riddick, B. (2000). An Examination of the Relationship Between Labelling and Stigmatisation with Special Reference to Dyslexia. *Disability & Society*, 15(4), 653–667.
- Rosenberg, J. in Wilcox, W. B. (2006). *Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire—Service Provider Version* [zapis v bazi]. Sneto s PsycTESTS. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/t01819-000>.
- Rutar, S. (2018). Kakovost šole s perspektive učencev s priseljensko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu*, 48, 109–127.
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. (2012). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Suárez-Orozco, C. in Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Varela, J. G., Gonzalez, E., Jr., Clark, J. W., Cramer, R. J. in Crosby, J. W. (2013). *Negative Attitude Toward Immigrants Scale* [zapis v bazi]. Sneto s PsycTESTS. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/t24796-000>.
- Vižintin, M. A. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: Vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.



3.4 SOCIALNA VKLJUČENOST OTROK PRISELJENCEV

mag. Mateja Štirn, ISA institut

dr. Anja Podlesek, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

dr. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

Povzetek: Socialna vključenost otrok priseljencev je eden ključnih dejavnikov za njihovo psihosocialno dobrobit v novem okolju, njihovo učno uspešnost in v nadaljevanju uspešnost na trgu dela. V prispevku predstavljamo rezultate evalvacije programa dela z otroki priseljenci, osredotočeno na aktivnosti za spodbujanje in zagotavljanje socialne vključenosti otrok.

Ključne besede: socialna vključenost, občutek pripadanja, varovalni dejavniki.

Uvod

Kovacheva (2017) socialno vključenost z vidika populacije mladih opredeljuje kot proces posameznikove samorealizacije v družbi, sprejemanje in pripoznanje njegovega oz. njenega potenciala s strani socialnih institucij, vključenost in povezanost v mreži družbenih odnosov v skupnosti, ki se razvije skozi šolanje, zaposlovanje, prostovoljno delo ali preko drugih oblik participacije in sodelovanja.

Ključen dejavnik za razvoj relacijskega vidika socialne vključenosti (vpetosti v socialne odnose) je občutek pripadanja. O občutku pripadanja v šolskem okolju govorimo, ko **imajo učenci in dijaki občutek, da so del šole, čutijo pripadnost šoli, v šoli se počutijo dobro, so zadovoljni; imajo občutek, da je učiteljem mar za učence in dijake in jih obravnavajo pravično; imajo izkušnjo dobrega sodelovanja z učitelji in drugimi učenci oz. dijaki in se v šoli počutijo varno** (Libbey, 2007, str. 52).

Pripadati in imeti podporne medosebne odnose spadata med temeljne človekove potrebe. Potreba po pripadanju je še posebej pomembna v zgodnjem mladostništvu, ko so v ospredju mladostnikovo raziskovanje različnih vidikov osebne identitete ločeno od družine ter obračanje in navezovanje na referenčno skupino vrstnikov (Bernt, 1982). Rezultati različnih raziskav kažejo, da je večji občutek pripadanja povezan z višjo učno uspešnostjo otroka ter drugimi dejavniki, kot so samo-vrednotenje, zaupanje vase, telesno in duševno zdravje, zadovoljstvo z življenjem (CDC, 2009; Osterman, 2000). Pri dijakih naj bi bil večji občutek pripadanja povezan z višjo motivacijo za akademsko delo, nižjo stopnjo osipa, boljšim socialno-čustvenim delovanjem in višjim povprečjem ocen (Pittman in Richmond, 2007). Na drugi strani so lahko posledice nezadovoljene potrebe po pripadanju socialna izoliranost, odtujenost, osamljenost, depresivnost in vrsta drugih stisk in težav, stanj (Baumeister in Leary, 1995; Allen in Bowles, 2011). Socialna izključenost in pomanjkanje občutka pripadanja negativno vplivata ne samo na subjektivno (dobro) počutje, temveč tudi na akademske dosežke, samoregulacijo (Ricard, 2011), duševno in telesno zdravje (Allen in Bowles, 2011). Razlogi za spodbujanje, krepitev občutka pripadanja in socialne vključenosti so jasni. Kot poudarjata Kolenc in N. Lebarič (2007), mora imeti socialna vključenost otrok prednost pred učno storilnostjo in doseganjem primerljivega učnega uspeha vrstnikov.



Šola ima pri spodbujanju občutka pripadanja in socialne vključenosti otrok priseljencev zelo pomembno vlogo. Otroci in mladi prek izobraževalnega sistema pridobijo znanje, veščine in razvijejo podpirne odnose – ključne dejavnike, ki so pomembni za njihovo socialno vključenost na drugih področjih v življenju.

Dejavniki, ki spodbujajo otrokov in mladostnikov občutek pripadanja v šolskem okolju, so: a) zaznana podpora odraslih, b) pripadanje pozitivni/podporni skupini vrstnikov, c) motivacija, zavzetost za izobraževanje/delo v šoli in č) pozitivno šolsko okolje (fizično in psihosocialno, s povezanimi razrednimi skupnostmi) (CDC, 2009). Varovalni dejavniki otrok in mladostnikov so tudi izkušnje varne navezanosti in pripadanja, socialne vključenosti v drugih okoljih (npr. v matični državi, če se je otrok preselil v drugo državo), otrokova osebna prožnost, možnosti za uveljavljanje in pozitivne potrditve na različnih področjih v šolskem okolju in izven njega, podporni odnosi v družini in socialna vključenost družine.

Predlog programa dela z otroki priseljenci kot enemu ključnih »stebrov« za uspešno vključenost otrok priseljencev v novo šolsko okolje in družbo posebno pozornost namenja tudi spodbujanju socialne vključenosti otrok. V okviru evalvacije testne izvedbe predloga programa dela z otroki priseljenci smo tako spremljali tudi, kako uspešno smo z aktivnostmi programa dela z otroki priseljenci prispevali k razvoju in krepitvi občutka pripadanja otrok priseljencev v šolskem okolju, k njihovi socialni vključenosti in socialni vključenosti njihovih družin. V tem prispevku se osredotočamo na socialno vključenost otrok priseljencev.

Metodologija

Socialno vključenost otrok priseljencev smo ugotavljali preko polstrukturiranih intervjujev z učenci in dijaki ter njihovimi starši, sociometrične preizkušnje in z analizo individualnih načrtov aktivnosti.

Sociometrična preizkušnja je tehnika, s katero dobimo vpogled v strukturo odnosov med člani določene skupine. Izvedli smo sociometrično preizkušnjo, ki je obsegala dve vprašanji, kjer so učenci in dijaki navajali pozitivne izbire (s kom v razredu se najraje družijo, koga bi povabili na rojstni dan) ter eno vprašanje, kjer so navajali negativne izbire (s kom v razredu se najmanj radi družijo). Vključili smo še šest vprašanj o počutju v razredu, ki so jih učenci ocenjevali na Likertovi lestvici od 1-5 (od nikoli do vedno). Za analizo podatkov sociometrične preizkušnje smo uporabili program GroupDynamics (Mastrangelo, Sherman in Forsyth, 2016), s katerim smo izračunali socialne pozicije otrok. Sociometrični položaj otroka je bil izračunan glede na stopnjo sprejemanja otroka v primerjavi s povprečno stopnjo sprejemanja v razredu. Ta metoda otroke razvrsti v 6 sociometričnih pozicij (popularni, bolj všečen kot ne, bolj ne-všečen kot všečen, kontroverzni, zavrjnjeni ter spregledani).

Preizkušnjo smo aplicirali v skupno 42 oddelkih, od tega 10 oddelkih 3. razreda, 17 oddelkih 2. triade, 11 oddelkih 3. triade ter 4. oddelkih v srednji šoli (1. in 2. letnik). Vključenih je bilo 35 oddelkov 13 šol, ki so vključene v konzorcij projekta ter 7 oddelkov 3 kontrolnih šol. Skupno smo pridobili informacije o socialni poziciji 876 učencev v osnovni šoli (720 iz konzorcijskih, 156 iz kontrolnih šol) ter 76 dijakov, na vprašanja o počutju pa je odgovorilo 750 učencev v osnovni šoli (612 iz konzorcijskih, 138 iz kontrolnih šol) ter 73 dijakov srednje šole. Zaradi majhnega števila kontrolnih šol in sodelujočih učencev smo podatke za kontrolno skupino izločili iz analize.

Intervjuje z otroki priseljenci in njihovimi starši so v vključenih zavodih izvedle multiplikatorke. V intervjujih je sodelovalo 45 otrok, starih od 7 do 17 let in 41 staršev. Intervjuji so obsegali vprašanja o sodelovanju otroka in staršev z zavodom, o podpori in pomoči, ki jo prejemajo otrok ter starši s strani zavoda, o počutju in socialni vključenosti otroka, o vključenosti v lokalno okolje, o pristočasnih aktivnostih. V intervjuje je bilo vključenih 48 otrok, starih med 7 in 17 let ter 41 staršev.

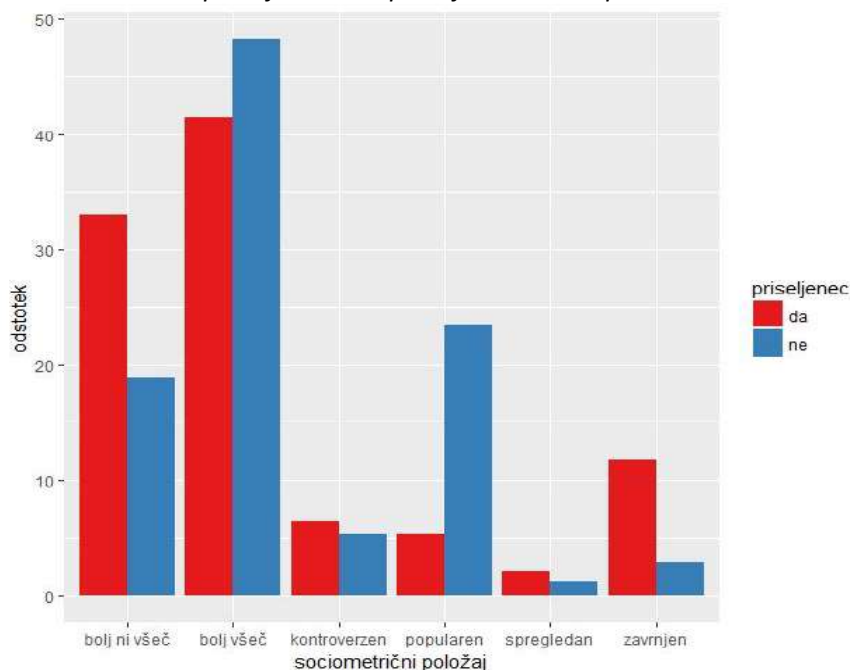
V nadaljevanju predstavljamo rezultate analize intervjujev in sociometrične preizkušnje ter del rezultatov analize odgovorov na vprašalnik za strokovne delavce »Kompetence za inkluzivno poučevanje in krepitev vrednot medkulturnosti«, ki se nanašajo na socialno vključevanje otrok priseljencev v novo šolsko okolje. Predstavljamo tudi povezanost rezultatov sociometrične preizkušnje z rezultati analize odgovorov na vprašalnik »Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju«. Rezultati analize individualnih načrtov aktivnosti so predstavljeni v poglavju 3.2.

Rezultati z interpretacijo

Sociometrična preizkušnja

Primerjava sociometričnega položaja priseljenih in nepriseljenih otrok

Slika 6: Odstotek priseljenih in nepriseljenih otrok s posameznimi sociometričnimi položaji.



Slika 6 prikazuje odstotek otrok s posameznim od šestih različnih sociometričnih položajev, in sicer za dve skupini otrok, priseljene in nepriseljene. Fisherjev eksaktni test je pokazal, da se skupina priseljenih otrok v pogostosti posameznih sociometričnih položajev statistično značilno razlikuje od skupine nepriseljenih otrok ($p < 0,001$). Na sliki 1 je razvidno, da je odstotek popularnih otrok v skupini nepriseljenih otrok (24 %) veliko višji kot v skupini priseljenih otrok (5 %). V skupini priseljenih otrok pa je višji odstotek otrok, ki drugim bolj niso všeč, kot so jim všeč (33 %; v skupini nepriseljenih: 19 %) in odstotek zavrjenih (priseljeni otroci: 12 %, nepriseljeni otroci: 3 %).

Primerjali smo tudi rezultate o sociometričnih položajih otrok priseljencev za oddelke 3. razreda, prve in druge triade osnovne šole in za oddelke v srednji šoli. Fisherjev eksaktni test ni pokazal statistično značilnih razlik med pogostostjo posameznih sociometričnih položajev priseljenih otrok v različnih starostnih skupinah.

Počutje otrok z različnimi sociometričnimi položaji v razredni skupnosti

Zbrali smo odgovore otrok pri naslednjih postavkah:

- V1 V našem razredu se počutim dobro.
- V2 V našem razredu se počutim sprejeto/sprejetega.
- V3 Imam občutek, da pripadam razredu (sem del razreda, vključen v odnosih, aktivnostih).
- V4 Rad/rada se družim s svojimi sošolci in sošolkami.
- V5 Zjutraj se veselim, da bom videl/videla svoje sošolce in sošolke.
- V6 V našem razredu si sošolci med seboj pomagamo.

Tabela 2: Opisna statistika odgovorov na šest postavk v skupini priseljenih in nepriseljenih otrok.

| Postavka | Priseljeni | | | Nepriseljeni | | | Rezultat Wilcoxonovega testa vsote rangov | |
|----------|------------|--------------------------|------|--------------|--------------------------|------|---|----------|
| | <i>n</i> | <i>M</i> _{trim} | MAD | <i>n</i> | <i>M</i> _{trim} | MAD | <i>W</i> | <i>p</i> |
| V1 | 80 | 4,36 | 0,74 | 605 | 4,22 | 1,48 | 26315 | 0,175 |
| V2 | 80 | 4,23 | 0,00 | 600 | 4,48 | 0,00 | 21677 | 0,119 |
| V3 | 80 | 4,17 | 0,74 | 604 | 4,59 | 0,00 | 20076 | 0,005 |
| V4 | 80 | 4,69 | 0,00 | 602 | 4,74 | 0,00 | 23263 | 0,545 |
| V5 | 80 | 4,28 | 1,48 | 604 | 4,26 | 1,48 | 24434 | 0,860 |
| V6 | 80 | 4,38 | 0,00 | 604 | 4,08 | 1,48 | 28399 | 0,007 |

Pri postavki »V našem razredu se počutim dobro« je 5 % otrok odgovorilo »nikoli« ali »redko«, 18 % jih je odgovorilo »včasih«, 77 % pa »pogosto« ali »vedno«. Pri postavki »V našem razredu se počutim sprejeto/sprejetega« je 6 % otrok odgovorilo »nikoli« ali »redko«, 12 % jih je odgovorilo »včasih«, 82 % pa »pogosto« ali »vedno«. Med otroki priseljenci in otroki nepriseljenci pri teh dveh postavkah ni bilo statistično značilnih razlik v odgovorih. **Večina otrok se torej v razredu počuti dobro in sprejeto.** Ne smemo pa spregledati deleža otrok, ki se v razredu nikoli, redko ali le včasih počutijo dobro in sprejeto. Pomembno je videti, slišati, prepoznati vsakega otroka, ki se v razredni skupnosti ne počuti dobro.

Priseljeni otroci so v primerjavi z nepriseljenimi otroki poročali o statistično značilno ($p < 0,05$) nižjem občutku pripadanja v razredu (V3; glej Tabela 2). Pri postavki »Imam občutek, da pripadam razredu (sem del razreda, vključen v odnosih, aktivnostih)« je 16 % otrok priseljencev odgovorilo »nikoli« ali »redko«, 16 % pa »včasih«; 69 % jih ima pogosto ali vedno občutek, da pripadajo razredu. Med otroki nepriseljenci jih ima 86 % pogosto ali vedno občutek, da pripadajo in so del razreda, le 4 % pa jih je odgovorilo, da imajo občutek, da pripadajo, »redko« ali »nikoli«.

Na drugi strani so otroci priseljenci v primerjavi s svojimi vrstniki (nepriseljenci) statistično značilno bolj pogosto poročali o tem, da si v razredu otroci med seboj pomagajo (V6; glej Tabela 2). Slednje je morda povezano s tem, da so v razredu s strani sošolcev bolj pogosto deležni pomoči pri učenju in na splošno pri vključevanju v novi šoli, razredu. Primerjava z odgovori pri postavki, ki se nanaša na občutek pripadanja v razredu, kaže, da samo nudenje oz. zagotavljanje podpore in pomoči ni dovolj za otrokov občutek, da je del razreda, aktivno vključen v odnosih, aktivnostih, izmenjavi v razredu. Rezultati naše evalvacije, ki se nanaša na proučevana stališča otrok in mladostnikov, vzgojiteljev in učiteljev do vključevanja otrok priseljencev in samoocena kompetentnosti strokovnih delavcev za delo z otroki priseljenci tudi kažejo, da obstaja med učitelji in učenci velika pripravljenost za pomoč otrokom priseljencem, vendar se kaže tudi precejšnja zadržanost strokovnih delavcev šol do kulturne raznolikosti (več v poglavju 3.3 tega dokumenta). Predvsem učenci druge triade, vključeni v raziskavo,



so izražali najbolj pozitiven odnos do učencev priseljencev v primerjavi s starejšimi učenci. Podobno so se za delo z otroki priseljenci počutili v primerjavi z drugimi učitelji in vzgojitelji najmanj kompetentni učitelji, ki poučujejo v višjih razredih osnovnih šol in srednjih šolah (prav tam). Povzamemo lahko, da je za razvoj otrokovega občutka, da je del razreda ter aktivno vključen v odnosih, izmenjavah v razredu, potrebna ne samo naklonjenost in pomoč strokovnih delavcev in vrstnikov otrokom priseljencem, pač pa tudi prisotnost pozitivnih stališč do kulturne raznolikosti ter ustrezna raven razvitosti medkulturnih kompetenc učiteljev za delo z otroki priseljenci.

Povezanost deleža otrok priseljencev z neugodnim sociometričnim statusom v razredu s stališči otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju

Pregledali smo korelacije med deležem otrok priseljencev z neugodnim sociometričnim statusom (bolj ne všeč kot všeč, kontroverzni, spregledani, zavrtnjeni) in povprečnimi rezultati učencev in dijakov šol vključenih zavodov na šestih faktorjih vprašalnika »Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju«. Višji kot je bil v razredu delež učencev in dijakov priseljencev z neugodnim sociometričnim položajem, nižji je bil v povprečju oddelčni rezultat učencev in dijakov pri faktorjih F1 (*Zanimanje za druge kulture*; $r = -0,41$), F2 (*Pomoč in sprejemanje pri učiteljih*; $r = -0,08$), F3 (*Sprejemanje novih učencev*; $r = -0,40$), F4 (*Pozitivna klima v razredu*; $r = -0,23$) in F5 (*Osebna pomoč in spoštljivost*; $r = -0,15$). Višji kot je bil v razredu delež učencev in dijakov priseljencev z neugodnim sociometričnim položajem, višji je bil v povprečju oddelčni rezultat učencev in dijakov pri faktorju F6 (*Zavračanje drugačnosti*; $r = 0,24$). Večji delež učencev in dijakov priseljencev ima torej neugoden sociometrični položaj v tistih oddelkih, kjer imajo učenci in dijaki na splošno manjše zanimanje za druge kulture, zaznavajo manj pomoči in sprejemanja pri učiteljih, so manj odprti za sprejemanje novih sošolcev, izražajo manj osebne pomoči sošolcem in spoštljivosti ter več zavračanja drugačnosti. V teh razrednih skupnostih imajo na splošno tudi manj pozitivno oddelčno klimo. **Rezultati torej jasno kažejo, da so povprečna stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti ter naravnost v razrednih skupnostih eden od dejavnikov, ki vplivajo na to, kakšen sociometrični položaj v razredu imajo učenci in dijaki priseljenci.**

Povezanost počutja otrok v razredu in stališč otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju

Preverili smo tudi, kako se povprečja dosežkov na faktorjih vprašalnika »Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju« povezujejo s povprečjem odgovorov vseh učencev oz. dijakov v oddelku na postavke sociometrične preizkušnje o njihovem počutju v razredu in s povprečjem odgovorov priseljenih učencev in dijakov na postavke o njihovem počutju v razredu. Med povprečnimi dosežki na stališčnih lestvicah in povprečnimi odgovori na postavke sociometrične preizkušnje o počutju v različnih oddelkih obstaja nekaj zmernih in visokih korelacij. Višje kot je bilo oddelčno povprečje faktorjskih dosežkov pri faktorjih F1, F2, F3, F4 in F5, ki se navezujejo na pozitivna stališča učencev in dijakov do priseljencev in kulturne raznolikosti, višje je bilo oddelčno povprečje odgovorov (boljše počutje) na postavke o počutju učencev in dijakov v razredu. Na drugi strani pa je bilo višje oddelčno povprečje pri faktorju F6, ki se navezuje na zavračanje drugačnosti (torej negativna stališča do nje), povezano z nižjim povprečjem odgovorov na postavke o počutju otrok v razredu.



Stališča učencev in dijakov v razredni skupnosti do raznolikosti in pomoči drugim se torej povezujejo s počutjem učencev in dijakov v razredu, kar velja tako v primeru, ko se osredotočimo samo na počutje priseljenih otrok v razredu, kot tudi v primeru, ko se osredotočimo na vse otroke v razredu. **Positivnejša stališča razredne skupnosti kot celote do priseljencev in drugačnosti se povezujejo z boljšim počutjem otrok priseljencev v razredu.** Rezultati so skladni z ugotovitvijo, da so bolj negativna stališča razredne skupnosti povezana z deležem učencev in dijakov priseljencev z neugodnim sociometričnim položajem. Za izboljšanje počutja otrok priseljencev v razredu, spodbujanje njihovega občutka pripadanja in spreminjanje njihovega sociometričnega položaja bi bilo potrebno v razredih skupnostih bolj načrtno in sistematično izvajati aktivnosti za spreminjanje negativnih stališč otrok do priseljencev, medkulturnosti, raznolikosti itd.

Intervjuji z otroki

Počutje v razredu in občutek sprejetosti, pripadanja

Večina učencev in dijakov (88 %) je v času izvedbe intervjuja poročala o pozitivnem počutju v šoli. Le 2 % jih je povedalo, da se v šoli ne počutijo dobro, 4 % pa se jih je občasno počutilo dobro, včasih pa malo manj dobro.

Večina (83 %) jih je poročala tudi o tem, da se počutijo sprejete, vključene v razredu. 4 % se jih v razredu ni počutila sprejetih, 6 % pa jih je imelo srednje močan občutek sprejetosti (včasih so se počutili sprejeti, včasih malo manj). Če odgovore otrok, ki so jih podali v intervjujih, primerjamo z rezultati sociometrične preizkušnje, je glede izraženega občutka sprejetosti, pripadanja v razredu delna razlika. V intervjujih so pogosteje poročali o občutku sprejetosti, pripadanja razredu. Slednje lahko pripišemo različno velikima in različno izbranim vzorcema sodelujočih otrok ter različnim metodam pridobivanja podatkov. Intervjuji so bili polstrukturirani, kar je bilo povezano z dejstvom, da so multiplikatorke nekatera vprašanja otrokom zastavila na različne načine. To je bilo zaznano tudi pri prepisih posnetkov intervjujev.

Kaj je otrokom pomagalo, da so se vključili v razred in se povezali z vrstniki? Kaj so bili varovalni dejavniki?

Med dejavniki, ki so jim najbolj pomagali pri vključitvi v razred in povezovanju z vrstniki, so otroci najpogosteje izpostavili znanje slovenskega jezika, podporo in pomoč sošolcev (tudi tutorjev), učiteljev in multiplikatorke ter svoj pozitiven odnos in prosocialne veščine (vzpostavljanje stika z vrstniki, pomoč drugim, humor, dajanje pobude za igro ...). V pomoč jim je bilo tudi, da so imeli skupne interese s sošolci in drugimi vrstniki in da so se predstavili sošolcem, ko so imeli priložnost. Zaznani varovalni dejavniki, ki pozitivno vplivajo na socialno vključenost otrok, so bile tudi ambicije in pozitivna pričakovanja otrok za prihodnost, prepoznanje in zavedanje svojih močnih področij. Veliko otrok je povedalo tudi, da imajo radi šport in so aktivni v prostem času. Rezultati se v celoti skladajo z ugotovitvami iz analize in delne evalvacije uvajanja Individualnih načrtov aktivnosti. S. Rutar in M. Jelen Madruša (glej poglavje 3.2 tega dokumenta) ugotavljata, da so ravno možnost izražanja ter predstavitev močnih področij, predhodnih izkušenj in pričakovanj v procesu razvoja Individualnega načrta aktivnosti ter vključevanje le-teh v načrtovanje ter izvajanje pedagoškega procesa, ključni faktorji vključevanja in vključenosti v razred ter pogosto tudi učne uspešnosti.



Zaznani izzivi

Veliko otrok je izpostavilo, da jim je bilo v prvih dneh in tednih šolanja na novi šoli težko, bili so pod pritiskom, zaskrbljeni in negotovi, ali jih bodo v novi šoli sprejeli. Skrbelo jih je, da bodo imeli težave s šolskimi obveznostmi. Kot rečeno se jih je ob koncu šolskega leta večina počutila dobro in sprejeto v svojem razredu, nekateri pa so imeli (še vedno) manjši občutek sprejetosti in/ali se v razredu niso počutili dobro. Veliko otrok ni bilo vključenih v izvenšolske dejavnosti, programe. Kot so povedali nekateri otroci, je njihove starše zanimalo, kako jim je šlo v šoli, kaj so se učili, jim pa včasih niso mogli pomagati, ker niso znali dovolj dobro govoriti slovensko.

Intervjuji s starši

Počutje otrok in občutek sprejetosti v razredu

Vsi starši so poročali o tem, da se je njihov otrok v šoli počutil dobro. Večina (71 %) jih je zaznavala, da se je otrok počutil sprejetega v razredu, 3 % so poročali o tem, da se je otrok včasih počutil sprejetega, občasno pa nekoliko manj. Dobra četrtina staršev pa na vprašanje glede otrokovega občutka sprejetosti ni odgovorila oziroma jih multiplikatorka tega ni vprašala. Otroci so po navedbah staršev doma največkrat omenjali svoje sošolce in prijatelje ter tudi učitelje. Odgovori staršev in otrok so deloma skladni.

Kaj je pomagalo staršem in njihovim otrokom povezati se in okrepiti občutek pripadanja?

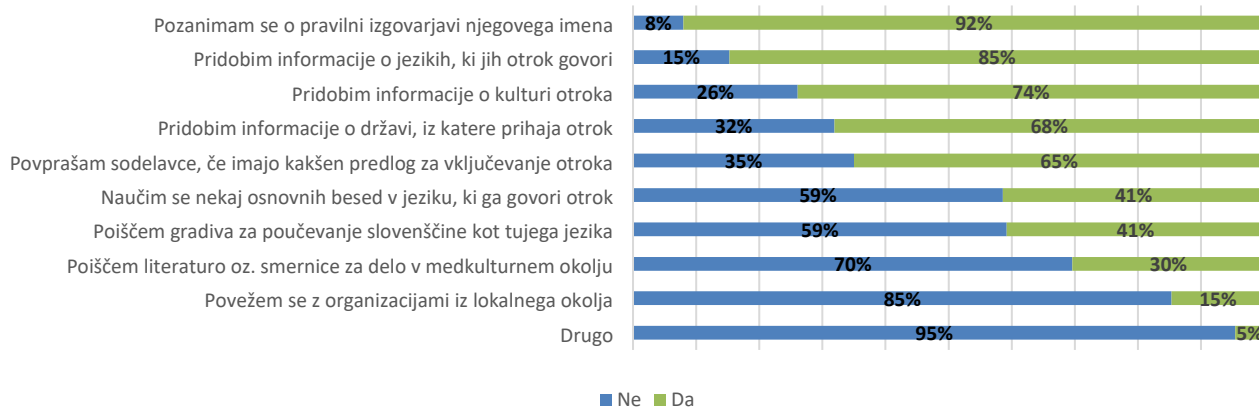
Veliko staršev je poudarilo, da so spodbujali svoje otroke pri učenju slovenskega jezika. Želeli so si, da bi se otroci hitro vključili v novo okolje, skupnosti in da bi bili uspešni. Izražali so interes za otrokovo delo v šoli; kaj so se učili, kako jim je šlo v šoli. Večina staršev (93 %) je sodelovala s šolo. Hodili so tudi na govorilne ure (88 %). Veliko jih je povedalo, da so zadovoljni s šolo in so imeli pozitiven odnos do šole. Zadovoljni in hvaležni so bili za podporo, ki so jo prejeli v šoli.

Zaznani izzivi in potenciali za spodbujanje socialne vključenosti otrok in družin

Kot je povedalo več staršev, si želijo biti bolj vključeni v šolske dejavnosti, vendar se zaradi službenih in drugih obveznosti ne uspejo tako aktivno vključiti, kot bi si želeli, kar smo zaznali tudi pri vsebinski analizi Individualnih načrtov aktivnosti (glej poglavje 3.2 tega dokumenta). Nekateri so povedali, da niso prejeli informacij o storitvah, ki so jim na voljo v šolah in lokalnih skupnostih. Večina staršev in družin ni vključena v priseljenska društva ali v druge programe in storitve v lokalnih skupnostih. Podatki o zaznani podpori in vključenosti družin v lokalna okolja so podrobneje predstavljeni v poglavjih 3.5 in 3.6.

Podpora učiteljev pri socialnem vključevanju otrok v razred

Slika 7: Delež različnih odgovorov strokovnih delavcev na vprašanje »Ob vključitvi učenca/dijaka priseljenca v razred, naredim naslednje ...«



Kot kaže analiza odgovorov strokovnih delavcev na vprašanje »Ob vključitvi učenca/dijaka priseljenca v razred, naredim naslednje ...« (vprašalnik »Kompetence za inkluzivno poučevanje in krepitev vrednot medkulturnosti«), več kot 65 % strokovnih delavcev v šolah, ki so vključene v mrežo projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja«, ob sprejemu novo priseljenega učenca ali dijaka izvede del aktivnosti, ki so (lahko) njim in otrokom v pomoč v procesu vključevanja v razred in novo šolsko okolje (glej Slika 7). Nekateri strokovni delavci glede na rezultate ne izvedejo nobene od predlaganih aktivnosti, ki so lahko v pomoč pri spodbujanju socialne vključenosti otrok priseljencev. Slednji podatek je glede na številne aktivnosti, projekte, izobraževanja in usposabljanja, ki so bila v preteklih letih izvedena in na voljo strokovnim delavcem v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter drugih VIZ, zaskrbljujoč.

Zaključek, usmeritve za naprej

Rezultati sociometrične preizkušnje jasno kažejo, da imajo otroci priseljenci v razrednih skupnostih pogosteje kot njihovi nepriseljeni vrstniki manj zelene sociometrične položaje. Pomemben delež jih ima šibkejši občutek pripadanja razredu. Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti ter klima, vzdušje v razrednih skupnostih vplivata na to, kakšen sociometrični položaj v razredu imajo učenci in dijaki priseljenci ter kakšno je njihovo počutje in občutek pripadanja. Slednje se sklada z ugotovitvami študij, da zaznana nepoštena obravnava in izkušnje diskriminacije v novem okolju delujejo negativno na razvoj občutka pripadanja novi skupnosti, državi (Hou et al., 2016).

Vključitev v vrtec in šolo ter zagotavljanje priložnosti za razumevanje učnega jezika in sporočanje v njem sta izjemno pomembna dejavnika za razvoj in spodbujanje socialne vključenosti otrok priseljencev, vsekakor pa nista zadostna. Samo dobro znanje slovenskega jezika ne bo zagotovilo otrokove socialne vključenosti in občutka pripadanja v razredu, šoli. Dejavniki, ki vplivajo na razvoj otrokovega in mladostnikovega občutka pripadanja v šolskem okolju, so zaznana podpora odraslih, pripadanje podporni skupini vrstnikov, zavzetost za izobraževanje/delo v šoli, pozitivno šolsko okolje, otrokova osebna prožnost, možnosti za uveljavljanje in pozitivne potrditve na različnih področjih v in izven šolskega okolja, podporni odnosi v družini in socialna vključenost družine, pozitivna stališča odraslih in vrstnikov v referenčni skupini do medkulturnosti in raznolikosti. Socialno vključevanje poteka v vzajemni izmenjavi med večinskim prebivalstvom in priseljenci. Za občutek pripadanja ni dovolj, da novo priseljenim otrokom in mladim izrazimo dobrodošlico in zagotovimo podporo in pomoč



pri šolskem delu. Pomembno je, da ustvarimo okolje oziroma pogoje, da bodo lahko aktivno vključeni v življenje v skupini, skupnosti, kjer bodo pripoznani kot enakovredni člani skupnosti.

Če upoštevamo dejstvo, ki ga potrjujejo rezultati različnih raziskav, da je občutek pripadanja v šoli predpogoj za uspešne učne izkušnje otrok, je potrebno v šoli več pozornosti nameniti bolj sistematičnemu spodbujanju občutka pripadanja in razvoju, krepitvi pozitivne klime in povezanosti razrednih skupnosti ter spreminjanju negativnih stališč otrok in odraslih do raznolikosti, medkulturnosti. Kolenc in N. Lebarič sta že pred desetletjem poudarjala, da je potrebno v šoli in v vrtcu »v večji meri vzgojno delo usmeriti v tiste vzgojne dejavnosti, v katerih se otroci spoznavajo, razvijajo kakovostne socialne odnose in občutljivost za druge« (Kolenc in Lebarič, 2007, str. 106). Včasih je pri nekaterih strokovnih delavcih moč zaznati razmišljanja, da se socialna vključenost otroka »zgodí« sama od sebe, in sicer že s tem, da je otrok v vrtcu ali v šoli, in da je samoumevno, da vsi učitelji v razredu namenijo pri svojem delu pozornost tudi vidiku socialne vključenosti otroka. Včasih se (še vedno) predpostavlja, da se bo otrok priseljenc ob vključitvi v razred ali skupino sam od sebe v čim krajšem času prilagodil in asimiliriral v skupino. Tovrstna razmišljanja in naravnost ne zagotavljajo ustreznega konteksta za razvoj socialne vključenosti otrok priseljencev.

Program »Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja«, ki je podlaga predloga programa dela z otroki priseljenci, predvideva različne aktivnosti za spodbujanje oz. zagotavljanje socialne vključenosti otrok (srečanje dobrodošlice, tutorstvo, učitelj zaupnik, delavnice za krepitev osebne prožnosti otrok, individualni načrt aktivnosti, prostovoljske aktivnosti, pristočasne in počitniške priložnosti, šolske prireditve, dogodki za krepitev medkulturnosti, medkulturno druženje otrok in staršev idr.). V program bi bilo dobro dodati še predlog sistematične izvedbe aktivnosti za spodbujanje občutka pripadanja otrok in aktivnosti za razvoj pozitivnih stališč do medkulturnosti ter za razvoj in krepitev medkulturnih kompetenc pri otrocih. Kot smo že izpostavili, je potrebno v vrtcih in šolah zagotoviti, da se bodo te aktivnosti izvajale bolj sistematično in pogosteje. S tem ne bodo pridobili samo otroci priseljenci, temveč vsi otroci, razredne skupnosti in tudi strokovni delavci in starši. Kot poudarjata Kolenc in N. Lebarič (2007, str. 98), izkušnje sprejetosti in uspešnosti otrok v sodelovanju z vrstniki učinkujejo na vse člane šolske skupnosti kot »motivacijski dejavnik pri ustvarjanju bogatejših socialnih odnosov«.

Predlog programa dela kot eno od prednostnih nalog izpostavlja in predvideva usposabljanje in izobraževanje šolskega osebja za razvoj in krepitev medkulturnih kompetenc. Prednostna naloga ostaja tudi vzpostavitev in krepitev partnerstev med otroki, šolskim osebjem, starši in lokalnimi skupnostmi. Slednje bo zagotavljajo podporo odraslih in podporo pozitivne vrstniške skupine kot ključnih dejavnikov za razvoj občutka pripadanja otrok v šolskem okolju.



Viri in literatura

- Allen, A. K. in Bowles, K. (2012). Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108–119.
- Baumeister, R. F. in Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529
- Bernt, T. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, str. 1447–1461.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Coie, J. D. in Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261–282.
- Hou, F., Schellenberg, G. in Berry, J. (2016). Patterns and determinants of immigrants' sense of belonging to Canada and their source country. *Analytical Studies Branch Research Paper Series*, 383, Katalog št. 11F0019M. Ottawa: Statistics Canada.
- Libbey, H. P. (2007). *School connectedness: Influence above and beyond family connectedness*. United states: UMI.
- Kolenc, J. in Lebarič, N. (2007). K inkluzivni obravnavi otrok s posebnimi potrebami. *Šolsko Polje*, XVIII(3/4), 95–108.
- Kovacheva, S. (2017). *EU-CoE youth partnership policy sheet. Social Inclusion. Youth Partnership*, <https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668219/Social+inclusion+by+Siyka+Kovacheva/651cf755-ca79-486d-9648-5ae89542650b> (zadnji dostop 12. 8. 2018).
- Mastrangelo, S., Sherman, L. W. in Forsyth, R. D. (2016). GroupDynamics – 1.2.x. Sociometry made simple. Priročnik dostopen v okviru programa GroupDynamics. Prenos možen na <https://sourceforge.net/projects/groupdynamics/> (zadnji dostop 22.8.2018).
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367.
- Pittman, L. in Richmond, A. (2007). Academic and Psychological Functioning in Late Adolescence: The Importance of School Belonging. *Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290.
- Ricard, N. (2011). *Effects of Social Exclusion and Inclusion on Basic Needs Satisfaction, Self-Determined Motivation, the Orientations of Interpersonal Relationships, and Behavioural Self-Regulation* (Thesis). Ottawa: School of Psychology Faculty of Social Sciences University of Ottawa.



3.5 RAZVIJANJE PODPORNEGA ŠOLSKEGA OKOLJA

Katarina Kocbek, ISA institut

Povzetek: Ustvarjanje varnega okolja, v katerem se otrok dobro počuti, je pomemben del uspešnega vključevanja v novo okolje. Rezultati, pridobljeni pri različnih skupinah, ki so povezane z ustvarjanjem podpornega okolja za otroke priseljence, kažejo, da so v zavodih, ki so vključeni v izvajanje programa SIMS, že prisotni nekateri elementi podpornega okolja, nekatere pa bi bilo potrebno še okrepiti. Pomembno je ustvarjati priložnosti za povezovanje ter spoznavanje učencev v razredu, vzpostaviti odnos ter redno komunicirati s starši, okrepiti pozitivno klimo v posameznem VIZ ter spodbujati izvedbo različnih medkulturnih aktivnosti.

Ključne besede: podporno vrtčevsko in šolsko okolje, medkulturne aktivnosti, sodelovanje s starši, pozitivna organizacijska klima.

Uvod in metodologija

Podporno šolsko in vrtčevsko okolje je eden izmed pomembnejših dejavnikov, ki lahko pripomorejo k uspešnejšemu vključevanju otrok priseljencev in njihovih družin v vzgojno-izobraževalni sistem. V okviru evalvacije smo zaznavanje in prisotnost podpornega okolja preučevali iz različnih zornih kotov. Na ravni otrok priseljencev smo zaznavanje podpornega šolskega okolja preverjali preko individualnih intervjujev, prav tako smo s pomočjo individualnih intervjujev preučevali zaznavo podpornega okolja pri starših otrok priseljencev. Izvedli smo polstrukturirane individualne intervjuje z otroki in starši na zavodih, ki so vključeni v konzorcij projekta ter kontrolnih zavodih. Intervjuji so obsegali vprašanja o sodelovanju otroka in staršev z zavodom, o podpori in pomoči, ki jo prejema otrok ter starši s strani zavoda, o počutju in socialni vključenosti otroka, o vključenosti v lokalno okolje, o pristočasnih aktivnostih. V intervjuje je bilo vključenih 48 otrok iz konzorcijskih zavodov, 13 otrok iz kontrolnih zavodov ter 41 staršev iz konzorcijskih zavodov ter 17 iz staršev kontrolnih zavodov.

Splošno klimo smo preučevali preko vprašalnikov za vrstnike in strokovne delavce (ki sta podrobneje predstavljena v poglavju 3.3) ter spremljanja izvedenih medkulturnih aktivnosti na vključenih zavodih. Šole, ki so vključene v konzorcij projekta Izzivi medkulturnega sobivanja, so tekom šolskega leta 2017/18 redno beležile medkulturne aktivnosti na šoli. Zabeležilo se je ime ter vrsto aktivnosti, datum, ciljne skupine, ki jim je bila aktivnost namenjena ter kratek opis aktivnosti. Določene dele evalvacije smo primerjali tudi s kontrolnimi zavodi, kjer se program SIMS ne izvaja.

Rezultati z interpretacijo

Zaznava šolskega okolja s strani učencev in dijakov priseljencev

Rezultati intervjujev z otroki priseljenci ($N = 48$) kažejo, da je v začetni fazi vključevanja v VIZ velika večina otrok imela pozitivne izkušnje s sošolci in učitelji (le en učenec je poročal o deloma pozitivni, deloma negativni izkušnji), čeprav jih večinoma niso razumeli oziroma so jih razumeli le deloma. Vsi otroci so odgovorili, da so se že na začetku družili s svojimi vrstniki, pri čemer je približno polovica navedla, da so se sprva družili z drugimi priseljenimi otroki. Vredno je omeniti, da je približno tretjina



otrok poročala o negativnih občutkih glede prvega šolskega dne (strah, zaskrbljenost, živčnost), kar bi bilo dobro upoštevati pri načrtovanju sprejema novih učencev in dijakov.

Glede počutja ob koncu šolskega leta so skoraj vsi otroci odgovorili, da se počutijo dobro, trije so poročali, da se počutijo »nekje vmes« (včasih dobro, včasih slabše) oziroma ne najboljše. Prav tako se večina učencev in dijakov v svojem razredu počuti sprejete, približno 10 % je takšnih, ki se počutijo delno oziroma nesprejete. Rezultati intervjujev otrok na kontrolnih zavodih ($N = 13$) v tem delu niso pokazali bistvenih odstopanj. Več o počutju ter socialni vključenosti otrok priseljencev je moč najti v poglavju 3.4.

Vsi intervjuvani otroci razen ene dijakinje so izjavili, da si želijo govoriti o svoji državi izvora, pri čemer jih večina ima to možnost, ne pa vsi. Prav tako je na vključenih zavodih 40 % otrok reklo, da se niso imeli priložnosti predstaviti v svojem maternem jeziku (na kontrolnih zavodih je delež takih otrok 58 %).

Vsi intervjuvani otroci (tako na vključenih kot kontrolnih zavodih) prepoznavajo različne načine dodatne pomoči, ki jim jo zagotavljajo učitelji, pri čemer je nabor metod in načinov širši na vključenih zavodih v primerjavi s kontrolnimi zavodi. Večina otrok je navedla učitelje, multiplikatorja ter sošolce kot glavne vire pomoči pri učenju jezika (v precej večji meri kot učenje doma oziroma izven šole). Otroci na vključenih zavodih so v precej večji meri (skupno 38 % na vključenih in 8 % na kontrolnih zavodih) poročali, da se za pomoč pri domačih nalogah obračajo na učitelje, multiplikatorja ali sošolce. Učenje jezika in podpora pri učenju sta bili tudi najpogosteje izvajani aktivnosti v šolskem letu 2017/18 s strani multiplikatorjev programa SIMS na konzorcijskih in sodelujočih zavodih. Hkrati je bila tretja najpogosteje izvedena aktivnosti programa SIMS aktivnost »Učitelj zaupnik«, pri kateri multiplikator nudi pomoč ter podporo otrokom priseljencem, ki ni vezana na učenje. To kaže na potrebo otrok po zaupni osebi na šoli, na katero se lahko obrnejo z različnimi težavami, hkrati pa tudi na sposobnost multiplikatorjev, da z otroki vzpostavijo zaupne odnose.

Zaznava šolskega okolja s strani staršev otrok priseljencev

V individualnih intervjujih s starši otrok priseljencev ($N = 41$) se je izkazalo, da je večina staršev ob všolanju otroka prejela dovolj relevantnih informacij s strani šolskega osebja. V nekaterih primerih, ko je otroka vpisal oče, ni prišlo do prenosa informacij še do matere. Skoraj vsi starši redno sodelujejo s šolo glede procesa šolanja otroka (komunikacija z razrednikom, drugimi učitelji ali svetovalno službo), prav tako se udeležujejo govornih ur in/ali roditeljskih sestankov, pri čemer pa je večje število staršev povedalo, da imajo zaradi izmenskega dela ali pomanjkanja varstva za mlajše otroke težavo pri redni udeležbi.

Samo polovica staršev je vključena v dejavnosti v zavodu (npr. se udeležujejo delavnic, dogodkov, sodelujejo v organih šole), v kontrolnih zavodih je delež še nižji (40 %). Kot razloge nekateri navajajo pomanjkanje informacij o dejavnostih, pomanjkanje časa zaradi izmenskega dela ali pa so še v procesu selitve in navajanja na novo okolje ter se nameravajo aktivneje vključiti v naslednjih mesecih oziroma šolskem letu.

Vsi starši splošno počutje otroka v šoli oziroma vrtcu opisujejo kot pozitivno, pri čemer pa jih je več poročalo o prilagoditvenih težavah v prvih tednih (slabo počutje otroka, otroci niso želeli v šolo ali vrtec, so se želeli vrniti v matično državo ...), ki so sčasoma izzvenele. Skoraj vsi starši tudi menijo, da je njihov otrok dobro sprejet v razred oziroma skupino.

Večina staršev prepozna učitelje, svetovalno službo, multiplikatorja pa tudi sošolce kot otrokov vir pomoči pri učenju jezika in drugih predmetov. Otroci doma največkrat omenjajo svoje sošolce in druge prijatelje, četrtina otrok doma omenja tudi učitelje oz. multiplikatorja.



Priložnosti za vključevanje otrok in razvijanje pozitivne klime na zavodih

Kot že predhodno omenjeno, so otroci priseljenci vrstnike v individualnih intervjujih izpostavljali kot sprejemajoče ter kot vir pomoči na različnih področjih. Tekom evalvacije smo raziskovali tudi stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju, ki so podrobneje razdelana v poglavju 3.3. V trenutnem poglavju pa nas zanima predvsem ali se prepričanja in stališča učencev povezujejo z drugimi dejavniki.

Zanimalo nas je, če se večja izpostavljenost medkulturnosti v šolskem okolju povezuje z bolj pozitivnimi oziroma negativnimi stališči in prepričanji učencev. Rezultati kažejo, da prihaja do zmerne povezanosti ($r = 0,52$) med deležem učencev priseljencev (prve ali druge generacije) ter zanimanjem za druge kulture v razredu (Faktor 1 vprašalnika za vrstnike, glej poglavje 3.3). Povezave z ostalimi faktorji so večinoma šibkejše (r je med 0,20 ter 0,34), razen v primeru povezanosti deleža učencev priseljencev, kjer je faktor osebne pomoči in spoštljivosti zmerno ($r = 0,44$) povezan z deležem učencev priseljencev, ki doma govorijo samo svoj materni jezik. Rezultati tako nakazujejo, da je večja izpostavljenost različnim kulturam v razredu povezana z večjim zanimanjem za druge kulture. Hkrati pa so učenci v razredih, kjer je več novo priseljenih učencev bolj senzibilni glede nudenja pomoči ter spoštovanja do sošolcev.

Nadalje nas je zanimala morebitna povezanost med medkulturno usmerjenimi aktivnostmi na šoli ter prepričanji in stališči učencev. Rezultati kažejo na zmerno povezanost med številom medkulturnih aktivnosti na šoli ter zanimanjem za druge kulture ($r = 0,43$), zaznano pomoč in sprejemanje pri učiteljih ($r = 0,54$) ter sprejemanjem novih učencev ($r = 0,55$). Ostali trije faktorji se s številom medkulturnih aktivnosti povezujejo šibko oziroma niso povezani. Rezultati nakazujejo, da imajo učenci na šolah, kjer so preko različnih aktivnosti in dogodkov več v stiku z drugimi kulturami, več zanimanja za druge kulture, bolj sprejemajo nove učence, hkrati pa bolj pozitivno zaznavajo tudi pomoč ter sprejemanje novih učencev s strani učiteljev. Število medkulturnih dogodkov ter delež učencev priseljencev nista bila povezana (kar pomeni, da učenci na šolah, kjer je bilo več priseljencev niso bili deležni več medkulturnih dogodkov ali obratno).

V povprečju so sicer na vključenih šolah zabeležili približno en medkulturni dogodek ali aktivnost na mesec, dogodki ali aktivnosti pa so bili med seboj zelo raznoliki. Primeri izvedenih aktivnosti so npr. šolske prireditve, priprava plakatov/voščil v različnih jezikih, kuharske delavnice, ustvarjalne delavnice, poslušanje glasbe ali pravljic v različnih jezikih, družabni dogodki z medkulturno noto, medkulturne delavnice, predstavitve jezikov in držav, predstavitve osebnih zgodb priseljencev, snemanje filma o učencih priseljencih ... Aktivnosti so vključevale učence in dijake, strokovne delavce ter starše otrok priseljencev, ponekod pa tudi druge deležnike iz lokalnega okolja.

Specifika stanja na srednjih šolah

Rezultati evalvacije (vprašalnika za vrstnike ter za strokovne delavce, glej poglavje 3.3) so pokazali, da so stališča ter prepričanja obeh skupin do priseljencev bolj negativna v primerjavi z učenci v OŠ ter strokovnimi delavci v OŠ ter vrtcu. Kljub temu da so bili v različne dele evalvacij vključeni manjši vzorci zaposlenih v SŠ ter dijakov, pa vseeno ne gre zanemariti tega trenda, ki nakazuje, da so v srednjih šolah potrebni še večji napor, da se zagotovi ustrezno podporno okolje za dijake priseljence ter njihove starše.



Zaključek, usmeritve za naprej

Rezultati, pridobljeni pri različnih skupinah, ki so povezane z ustvarjanjem podpornega okolja za otroke priseljence kažejo, da so v zavodih, ki so vključeni v izvajanje programa SIMS, že prisotni nekateri elementi podpornega okolja, nekatere pa bi bilo potrebno še okrepiti.

Ustvarjanje varnega okolja, v katerem se otrok dobro počuti, je pomemben del uspešnega vključevanja v novo okolje. Rezultati naše evalvacije kažejo mešane rezultate, po eni strani so otroci na intervjujih poročali o sprejetosti v razred ter dobrem počutju v šoli, po drugi pa so rezultati sociometričnih preizkušenj pokazali, da imajo priseljenci v razredih bolj negativne socialne pozicije in so pogosteje zavrtni ali spregledani s strani sošolcev. Pomembno je ustvarjati priložnosti za povezovanje ter spoznavanje učencev v razredu, začevši s prvim šolskim dnevom, ko se otrok priseljenec vključi v nov razred. Rezultati evalvacije kažejo, da imajo otroci z več medkulturnimi izkušnjami bolj pozitivna stališča do sprejemanja novih učencev.

Prvi šolski dan je tudi priložnost za strokovne delavce na šoli za vzpostavitev zaupnega odnosa z otrokom priseljencem, da otroka že pred vstopom v razred opogumijo, sprostijo, ga potolažijo in povedo, da se lahko obrne nanje. Slednje velja tudi za začetno obdobje navajanja na šolo, ki je bilo po navedbah staršev za večino otrok zelo stresno ter je pri otrocih vzbujalo različne negativne občutke.

Z vidika podpornega okolja za družine in starše se poleg že obstoječih dobrih praks (sprejem otroka oz. »dan dobrodošlice« ter vpis otroka, redno komuniciranje s starši, dogodki, tečaji jezika za starše ...) glede na rezultate intervjujev kaže še potreba po boljšem informiranju o možnosti vključevanja v aktivnosti šole, bodisi preko različnih kanalov bodisi z dodatno razlago v jeziku, ki ga starš razume. V primeru slabše udeležbe staršev na govorilnih urah in/ali roditeljskih sestankih je pomembno poiskati vzroke za neudeležbo ter poiskati rešitve (npr. možnost, da se starš udeleži pogovora izven predvidenega termina, če ima popoldansko izmensko delo), saj rezultati intervjujev s starši kažejo, da le-ti imajo željo in interes za udeležbo na različnih aktivnostih.

Na ravni posameznega zavoda bi bilo potrebno okrepiti pozitivno klimo in odnos do otrok priseljencev tako s strani drugih učencev kot s strani strokovnih delavcev, predvsem v srednjih šolah, kjer se kaže bolj izrazit negativen odnos tako s strani vrstnikov kot strokovnih delavcev. Rezultati evalvacije kažejo, da se učencih na zavodih, kjer se izvaja več medkulturnih aktivnosti, bolj zanimajo za druge kulture in sprejemajo nove učence, hkrati pa učenci tudi pri učiteljih zaznajo več pomoči in sprejemanja učencev priseljencev. Vredno je torej v aktivnosti posameznih zavodov vpeljati več aktivnosti, kjer imajo učenci in dijaki večinskega prebivalstva priložnosti za spoznavanje drugih kultur, zmanjševanje predsodkov ter spreminjanje negativnih prepričanj. Hkrati lahko aktivnosti, kot so npr. predstavitev otroka v svojem jeziku, govorjenje o svoji kulturi in državi izvora, sodelovanje staršev pri kuharskih, kulturnih dejavnostih, opolnomoči otroke in starše priseljence, ki imajo tako priložnost za demonstracijo svojih močnih področij ter kompetenc.



3.6 POVEZOVANJE Z LOKALNIM OKOLJEM

Katarina Kocbek, ISA institut

Povzetek: Pregled sodelovanja šol, ki so bile vključene v testno izvedbo Predloga (2018), z lokalnim okoljem kaže, da je sodelovanje sicer vzpostavljeno ter da obstajajo primeri dobrih praks sodelovanja z lokalnim okoljem, vendar hkrati obstajajo tudi možnosti za izboljšave na različnih področjih. Kot primer dobre prakse se je izkazal predvsem sistematičen pristop z vzpostavitvijo sodelovanja na začetku šolskega leta ter nato kontinuirano delo z vzajemnim obveščanjem ter skupnim načrtovanjem aktivnosti, pomoči za posameznega otroka.

Ključne besede: lokalno okolje, povezovanje, aktivnosti za otroke in starše, sistematični pristop.

Uvod in metodologija

Povezovanju z lokalnim okoljem se v okviru predloga programa dela z otroki priseljenci posveča posebno pozornost v okviru zagotavljanja podpornih mrež otrokom in staršem.

Na šolah, ki so vključene v konzorcij projekta Izzivi medkulturnega sobivanja, smo tekom celotnega šolskega leta spremljali aktivnosti povezovanja z lokalnim okoljem z namenom ugotavljanja trenutnega stanja, iskanja dobrih praks ter morebitnih izboljšav. Rezultate o povezovanju z lokalnim okoljem smo deloma pridobili preko intervjujev z otroki in starši priseljenci, vprašalnika za strokovne delavce ter beleženja aktivnosti s strani vključenih zavodov. Šole, ki so vključene v konzorcij projekta Izzivi medkulturnega sobivanja, so tekom šolskega leta 2017/18 redno beležile aktivnosti povezovanja z lokalnim okoljem. Zabeležilo se je ime ter vrsto aktivnosti, datum, ciljne skupine, ki jim je bila aktivnost namenjena ter kratek opis aktivnosti. Podatke o morebitnem povezovanju z lokalnim okoljem smo pridobili tudi od nekaterih vključenih kontrolnih zavodov (preko intervjujev z otroki in starši ter poročanja šol o sodelovanju z lokalnim okoljem).

Rezultati z interpretacijo

Vključenost otrok in staršev v lokalno okolje

Informacije o vključenosti otrok in staršev v lokalno okolje smo pridobili preko individualnih intervjujev ter preko analiziranja individualnih načrtov aktivnosti (INA). Iz zbranih podatkov je razvidno, da so otroci, ki so bili vključeni v testno izvedbo programa dela z otroki priseljenci, v intervjujih v manjši meri poročali o različnih vrstah sodelovanja z lokalnim okoljem. Potrebno pa je poudariti, da pri tem večinoma ni šlo za neposredno spraševanje po sodelovanju z lokalnim okoljem, temveč za vprašanja, kjer je otrok odgovarjal npr. na vprašanje »Kdo ti pomaga pri opravljanju domačih nalog?«.

Samo en otrok (2 %) je navedel, da mu pri opravljanju domačih nalog pomagajo nevladne organizacije, medtem ko je bilo pri učencih iz kontrolnih zavodov takšnih otrok približno ena tretjina. Podoben rezultat je bil pri učenju slovenščine, kjer je 8 % otrok iz vključenih zavodov navedlo nevladne organizacije v primerjavi z eno tretjino otrok iz kontrolnih zavodov. Slaba polovica otrok iz vključenih zavodov ter približno dve tretjini otrok iz kontrolnih zavodov je poročalo o obiskovanju organizirane



interesne dejavnosti (na šoli ali izven). Najpogosteje so otroci poročali o treniranju različnih športov (v klubih ali v okviru šole).

V okviru sistematičnega spremljanja preko Individualnih načrtov aktivnosti je slika nekoliko drugačna, in sicer so strokovni delavci pri slabi polovici otrok navedli, da so udeleženi v aktivnosti lokalnega okolja. Večinoma so udeleženi v aktivnosti različnih nevladnih organizacij, ki nudijo podporo pri učenju in različne organizirane aktivnosti, ali pa obiskujejo treninge športa.

Starši otrok priseljencev so poročali o obiskovanju tečajev jezika na Ljudskih univerzah ter nevladnih organizacijah (približno ena tretjina na vključenih zavodih ter polovica na kontrolnih zavodih), pri čemer je potrebno navesti, da so vključeni zavodi staršem nudili tudi tečaje slovenskega jezika na njihovi šoli, ki se jih je udeležila dobra tretjina intervjuvanih staršev, medtem ko na kontrolnih zavodih takšnih tečajev niso izvajali.

Starši otrok na vključenih zavodih niso navajali (nevladnih) organizacij v lokalnem okolju kot virov pomoči otrokom pri učenju ter domačih nalogah, starši otrok na kontrolnih zavodih pa so jih navajali v manjši meri (12 %). V manjši meri je bila iz intervjujev razvidna tudi vključenost družin v organizacije ter društva v lokalnem okolju. Samo 13 % družin v vključenih zavodih je poročalo o povezovanju z različnimi društvi, organizacijami, 69 % jih je navedlo, da niso vključeni, za ostale pa nismo pridobili podatka. Najpogosteje so bile družine vključene v športna društva ter klube otrok. Noben izmed staršev iz vključenih zavodov ni poročal o vključenosti v priseljenko (kulturno) društvo, v kontrolnih zavodih jih je bila vključenih približno ena petina. Kot razloge za ne vključenost v priseljenka (kulturna) društva so starši najpogosteje navajali pomanjkanje interesa (želijo se vključiti v naše okolje in zaenkrat še nimajo želje po udejstvovanju v lastnih kulturnih društvih) ter pomanjkanje časa.

Kljub raznolikim možnostim podpore in aktivnosti, ki obstajajo v lokalnih okoljih (ljudske univerze, večgeneracijski centri, mladinski centri, različne druge nevladne in humanitarne organizacije ...), rezultati evalvacijskih aktivnosti kažejo, da se jih udeležuje manjši delež otrok priseljencev ter njihovih staršev. Četudi v okviru evalvacijskih aktivnosti nismo preverjali vzrokov za slabše povezovanje z lokalnim okoljem, pa lahko na podlagi drugih izkušenj iz projekta upravičeno sklepamo, da je vsaj deloma vzrok neseznanjenost staršev in otrok z možnostmi, ki so jim na voljo.

Povezovanje z lokalnim okoljem na ravni šole

V okviru evalvacijskih aktivnosti smo preverjali tudi povezovanje z lokalnim okoljem na ravni šole. Preko vprašalnika za strokovne delavce smo preverili, koliko strokovnih delavcev se ob vključitvi novega učenca ali dijaka priseljenca poveže z organizacijami v lokalnem okolju. Rezultati kažejo, da sta takšna samo slaba 2 % strokovnih delavcev v vrtcu ter slabi 3% strokovnih delavcev v OŠ in SŠ na zavodih, ki so vključeni v projekt Izzivi medkulturnega sobivanja, približno enako visok je tudi delež pri tistih, ki v projekt niso vključeni.

Šole, ki so vključene v konzorcij projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja« so v preteklem šolskem letu izvajale raznolike oblike povezovanja z lokalnim okoljem. Najpogosteje so šole vzpostavile sodelovanje z ljudskimi univerzami, knjižnicami, mladinskimi, večgeneracijskimi ter medgeneracijskimi centri, sicer pa so sodelovale tudi z različnimi nevladnimi organizacijami v okolju, kulturnimi ustanovami ter kulturnimi društvi.

V največji meri so bile organizirane aktivnosti, kjer so otrokom in staršem otrok priseljencev predstavili organizacijo ter možnosti, ki zanje tam obstajajo, nudenje pomoči in podpore otrokom priseljencem, povezovanje pri tečajih slovenščine za starše, pa tudi raznorazne delavnice ter predavanja, ki so se jih udeležili otroci in starši. V sodelovanju šole z lokalnim okoljem so se učenci ter starši udeležili tudi različnih kulturnih dogodkov, ogledov krajev, kjer prebivajo, obiskali so podjetja, ki nudijo prakso dijakom ... Šole so organizirale tudi lokalne posvete, ki so bili namenjeni povezovanju organizacij, ki delujejo v lokalnem okolju, izmenjavi dobrih praks ter iskanju sinergij pri olajševanju vključevanja priseljencev.



Največje izkazano povezovanje z lokalnim okoljem je bilo zaznati pri šolah, ki so se procesa lotile bolj sistematično. Ob začetku šolskega leta so takšne šole bodisi organizirale sestanke z lokalnimi organizacijami, kjer so skupaj iskali možnosti za vključevanje otrok ter staršev priseljencev, bodisi so že ob začetku šolskega leta organizirale predstavitev/obisk organizacije za otroke in starše. Multiplikatorji so nato s temi organizacijami tekom šolskega leta sodelovali ter spremljali aktivnost otrok (npr. usklajevanje učne pomoči otroku).

Zaključek, usmeritve za naprej

Pregled sodelovanja šol z lokalnim okoljem kaže, da je sodelovanje sicer vzpostavljeno ter da obstajajo primeri dobrih praks sodelovanja z lokalnim okoljem, vendar hkrati obstajajo tudi možnosti za izboljšave na različnih področjih.

Kot prvo izboljšavo predlagamo sistematičen pristop do ugotavljanja, katere organizacije so v lokalnem okolju na voljo in katere oblike aktivnosti ter podpore lahko nudijo otrokom in staršem priseljencem. Nadalje se je kot primer dobre prakse izkazalo skupno načrtovanje sodelovanja med posamezno organizacijo in vzgojno-izobraževalnim zavodom na začetku šolskega leta ter nato kontinuirano sodelovanje v smislu vzajemnega obveščanja in načrtovanja dela z otroki in starši.

Po vzpostavitvi sodelovanja z organizacijo je potrebno tudi redno in kvalitetno obveščanje otrok in staršev priseljencev o možnostih, ki so jim na voljo (pri čemer je pomembno zagotoviti informacije v takšni obliki, ki jih otrok in starš razumeta). Zavodi takšno možnost informiranja imajo zaradi vsakodnevnega sodelovanja z otrokom ter možnostjo obveščanja staršev po različnih kanalih. Hkrati pa strokovni delavci vedo, kakšne so specifične potrebe posameznega otroka ali družine in jih zaradi tega lahko argumentirano usmerijo na določeno organizacijo v lokalnem okolju. Pri tem pa ne smemo pozabiti tudi na obveščanje strokovnih delavcev o taistih možnostih ter o prednostih, ki jih povezovanje z lokalnim okoljem prinaša tako otrokom in staršem ter tudi strokovnim delavcem (npr. možnost hitrejšega napredovanja otroka v znanju jezika ter drugih učnih predmetov, dodatno spoznavanje s slovensko kulturo in lokalnim okoljem, več priložnosti za socialno vključevanje in povezovanje ...).

Uporaba obstoječih razpoložljivih virov v lokalnem okolju lahko razbremeni tudi multiplikatorja ter strokovne delavce na zavodih, ki lahko zaradi tega otrokom in staršem nudijo druge potrebne oblike pomoči in podpore.

Zadnji predlog je sodelovanje zavoda z delodajalci staršev priseljencev v smislu obveščanja delodajalca o prednostih vključitve starša v organizirane tečaje jezika ter o pomembnosti udeležbe starša na dejavnostih šole (roditeljskih sestankih, govornih urah) ter boljši socialni vključenosti v kolektiv ter širše okolje.

Zaključimo lahko, da je za uspešno sodelovanje z lokalnim okoljem potreben sistematičen pristop s strani vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki vključuje različne deležnike (otroke in starše priseljence, strokovne delavce, lokalne organizacije ter delodajalce staršev) in kontinuirano skrbi za ustvarjanje sinergij med vsemi vključenimi. V lokalnih okoljih je na voljo veliko virov, ki pa zaradi manj učinkovitega sodelovanja med vključenimi stranmi lahko ostanejo neizkoriščeni, predvsem na škodo otrok in staršev priseljencev.



3.7 IZKUŠNJA MULTIPLIKATORK Z IZVEDBO PREDLOGA PROGRAMA DELA Z OTROKI PRISELJENCI

Ivana Majcen, Inštitut IVIZ
Katarina Kocbek, ISA institut

Povzetek: Predlog je bil ocenjevan tudi s strani neposrednih izvajalk Predloga (2018) – multiplikatork. Večini se zdi Predlog aktualen glede na obstoječe potrebe otrok priseljencev in njihovih družin. Večinoma je bilo njihovo delo v kolektivih podprto, nekatere so zaznale tudi spremembe v odnosih strokovnih delavcev do medkulturnosti. Kot velike prednosti programa so navedle povezovanje z lokalnim okoljem, sodelovanje s starši ter predvsem intenziven tečaj jezika ob vključitvi otroka v vzgojno-izobraževalni zavod. Slednjega so ocenile kot najpomembnejšega, a za nekatere otroke v premajhnem obsegu. Večina multiplikatork se je identificirala z vlogo učitelja zaupnika in prepoznala moč te vloge. Stališča do vsebin Programa so pozitivna, a so navedle tudi pomanjkljivosti: razpršenost, preobremenjenost zaradi izvajanja na različnih zavodih v regiji in velikega števila učencev, sprejemanje otrok priseljencev med šolskim letom, preobsežnost predvidenih aktivnosti. Po mnenju multiplikatork je uvajanje vseh področij programa lahko večleten proces na posameznem vzgojno-izobraževalnem zavodu, hkrati pa menijo, da je program izvedljiv kot dolgotrajen proces ob sodelovanju timov strokovnih delavcev.

Ključne besede: multiplikator, intenzivni tečaj jezika, učitelj zaupnik, izvedba Predloga.

Uvod

V šolskem letu 2017/2018 so bile strokovne delavke, t. i. multiplikatorke⁴, neposredne izvajalke Predloga (2018) v različnih vzgojno-izobraževalnih zavodih v Sloveniji (konzorcijski in sodelujoči VIZ v projektu). V okviru projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja« pa so že od septembra 2016 izvajale program »Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja« (SIMS), ki vključuje različne aktivnosti z otroki priseljenci in njihovimi starši, lasten profesionalni razvoj, usposabljanje strokovnih delavcev, hkrati pa so sledile aktualnim projektnim vsebinam, ki so jih vnašale v vsakodnevne aktivnosti. V sodelovanju s šolskimi strokovnimi timi so organizirale lokalne posvete, na katerih so spoznale delovanje različnih zavodov, vladnih in nevladnih organizacij, priseljenjskih in drugih društev v lokalnem okolju ter omogočile povezovanje le-teh. Program SIMS je del Predloga (2018), ki pa so mu dodane še druge aktivnosti in usmeritve, ki so jih multiplikatorke testno izvedle v šolskem letu 2017/2018 in so predmet tega evalvacijskega poročila.

⁴ Multiplikator je oseba, ki je zaposlena na projektu »Izzivi medkulturnega sobivanja« in skrbi za izvajanje neposrednih aktivnosti z otroki priseljenci, njihovimi starši in strokovnim delavci, se povezuje z lokalnim okoljem in se konstantno izobražuje ter usposablja na področju medkulturnosti. Aktivnosti programa »Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja« izvaja v več vzgojno-izobraževalnih zavodih, po vertikalni odprtosti od vrtca do srednje šole.

Zanimala nas je izkušnja neposrednih izvajalk Predloga (2018), multiplikatorok, in sicer:

- splošna ocena Predloga (2018) ter argumenti za podano oceno;
- ocena prednosti in pomanjkljivosti Predloga (2018);
- ocena uspešnosti/učinkovitosti posameznih področij oz. aktivnosti Predloga (2018);
- ocena razpoložljivih resursov, podpore in samoocena usposobljenosti pri izvajanju Predloga (2018);
- spremembe, dopolnitve, izboljšave Predloga (2018);

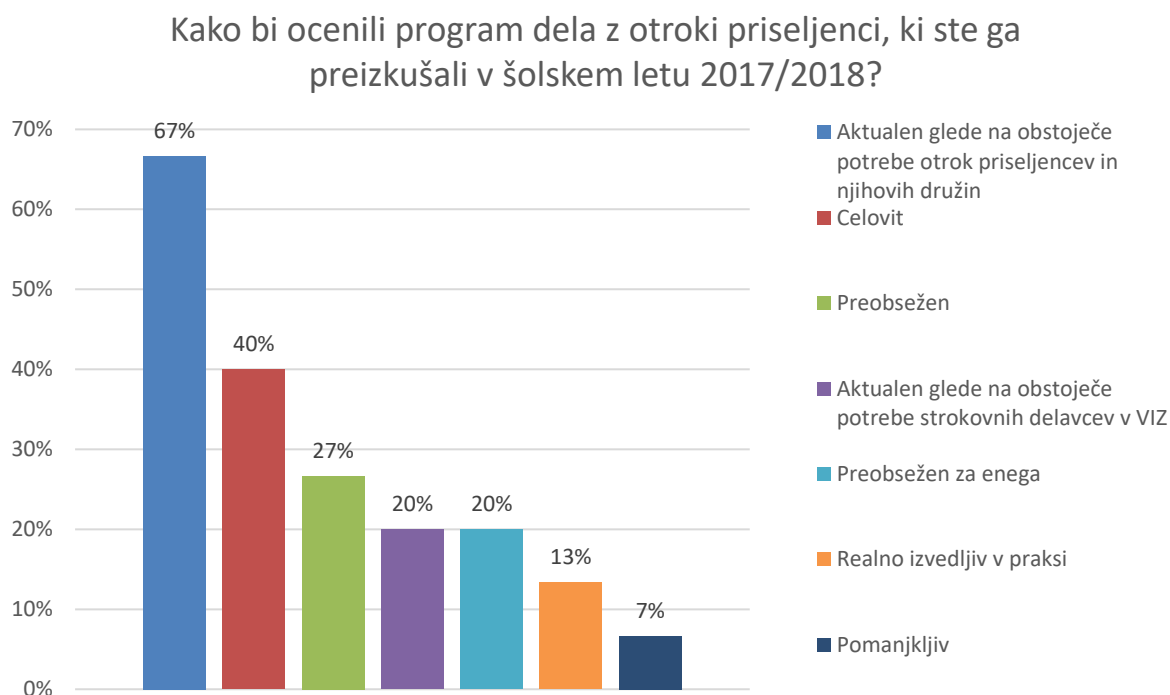
Metodologija in rezultati z interpretacijo

Instrument raziskovanja, s katerim smo želeli dobiti vpogled v izkušnje multiplikatorok in njihovo oceno Predloga, je bil vprašalnik z zaprtimi in odprtimi tipi vprašanj, čemur sta sledili kvantitativna in kvalitativna analiza. Vprašalnik je izpolnilo vseh 15 multiplikatorok.

Multiplikatorke so aktivnosti projekta izvajale v več vzgojno-izobraževalnih zavodih po vertikali od vrtca do srednje šole. Največ aktivnosti Predloga (2018) je bilo izvedenih na osnovnih šolah, najmanj v vrtcu. Splošna ocena programa, ki so jo multiplikatoke podale na lestvici 1–5 (zelo neuspešen do zelo uspešen), je dosegla povprečno vrednost 4,2. Od tega ga je 20 % multiplikatorok Predlog ocenilo z oceno 5 (zelo uspešen), največ, 80 %, pa z oceno 4 (uspešen).

Kot je razvidno iz Slike 8 je 10 multiplikatorok (67 %) program ocenilo kot aktualen glede na obstoječe potrebe otrok priseljencev in njihovih staršev. 40 % jih navaja, da je program celovit, 20 % jih je mnenja, da je preobsežen, da bi ga lahko izvajala ena oseba. Multiplikatorke so lahko izbrale vse odgovore, ki se jim zdijo ustrezni, in dodale svojo oceno. Tudi pri beleženju odgovorov »drugo« jih je 20 % zapisalo, da je Predlog preobsežen, če ga izvaja le ena oseba oz. za obstoječe »kadrovske razmere«.

Slika 8: Ocena Predloga programa dela z otroki priseljenci.





Pri ocenjevanju uspešnosti testne izvedbe Predloga so multiplikatorke brez izjeme navedle, da je intenziven tečaj jezika ključen pri prvi fazi vključevanja in obvezna sestavina Predloga (2018). Pri otrocih, ki so bili vključeni v testno izvedbo Predloga, opažajo učni napredek, boljši učni uspeh, boljše sodelovanje s starši, hitrejše vključevanje. Aktivnosti Predloga navajajo tudi kot orodja za rušenje predsodkov v kolektivu in boljše povezovanje oz. sodelovanje šole z organizacijami iz lokalnega okolja. Predlog na splošno navajajo kot pozitivno izkušnjo in smiselni doprinos vzgojno-izobraževalnim zavodom.

Kot pomanjkljivost navajajo preobsežnost Programa za enega izvajalca in poudarjajo, da je celosten in aktualen, a zahteva več časa ter človeških virov za realizacijo vseh ciljnih področij. S strani nekaterih strokovnih delavcev so naletele na odpor pri pripravi Individualnih načrtov aktivnosti (INA) ter na njihova pričakovanja, da bo samo intenzivni tečaj ali pa individualni napor multiplikatorja dovolj za to, da se bodo otroci naučili slovenščine.

Po mnenju multiplikatorke je najbolj v ospredju Predloga intenzivni tečaj slovenščine, ki poleg učinkovitega načina učenja slovenščine ponuja tudi priložnosti za socialno vključevanje, spletnje prijateljstev, otroci se lažje vključujejo, se boljše počutijo ter so bolj samozavestni. Hkrati se otroci informirajo o šoli in našem šolskem sistemu, izvajalci pa imajo tudi priložnost za vzpostavitev stika s starši. Multiplikatorkam se zdi pomembno, da otroci na začetku dobijo dobro jezikovno osnovo. Iz odgovorov je prav tako možno razbrati, da se multiplikatorke zavedajo, da so za učinkovito izvedbo Predloga potrebna določena znanja ter kompetence izvajalcev za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika in izvajanje medkulturnih delavnic in delavnic socialnega vključevanja, pripravo gradiv, informiranje o novem šolskem sistemu, sodelovanje s starši.

Pri zagotavljanju socialne vključenosti otrok priseljencev kot pomembne elemente navajajo začetno informiranje otrok in staršev, aktivnosti za sprejem otroka in povezovanje, izlete, medkulturne aktivnosti na šoli (npr. nastope, druženja), delo s celotnim razredom (npr. delavnice socialne vključenosti, socialne igre), vključevanje otroka v interesne/obšolske dejavnosti, sodelovanje z organizacijami lokalnega okolja, medvrstniško tutorstvo in prostovoljstvo, razvijanje in krepitev klime v kolektivu.

Med aktivnostmi programa, ki jih prepoznavajo kot najbolj uspešne oz. učinkovite za zagotavljanje podpornih okolij, navajajo usmerjanje otrok in staršev pri začetnem vključevanju, podajanje ključnih informacij, usmerjanje v lokalne organizacije, izpeljavo delavnic in aktivnosti za starše (po možnosti priseljene in nepriseljene skupaj), organizirane obiske različnih organizacij v lokalnem okolju, prostovoljstvo in tutorstvo, vključitev otroka v interesne in obšolske aktivnosti.

Kot manj uspešne aktivnosti za različne vidike vključevanja otrok priseljencev in njihovih družin so navedle počitniške aktivnosti, saj se otroci pogosto v času počitnic odpravijo v svojo domovino. Več kot polovica multiplikatorke navaja, da so vse aktivnosti iz različnih vsebinskih področij (učenje slovenščine oz. učna uspešnost, socialna vključenost, zagotavljanje podpornih okolij) doživljale kot učinkovite/uspešne, nobene aktivnosti pa niso prepoznale kot manj uspešne. Redko so opazile slabši interes otrok oz. staršev pri vključevanju v dane aktivnosti. Je pa bilo med odgovori opaziti slabšo integracijo individualnega načrta aktivnosti (INA) kot elementa predloga ter premalo pomoči sodelavcev oz. izvajanja Programa kot dela šole ter neučinkovita usposabljanja kolektivov.



Večina multiplikatorok (67 %) je izrazila, da je imela za uvajanje aktivnosti Predloga dovolj razpoložljivih resursov in večinoma dobro podporo s strani vodstva in sodelavcev. 33 % jih je odgovorilo, da so bili resursi delno zadostni: večinoma so pogrešale prostor za izvajanje aktivnosti programa oz. so se spopadale s prostorsko stisko. Sodelovanje kolektiva in strokovnega tima je bilo slabše v smislu pomoči pri izvedbi aktivnosti, samoiniciativnosti članov ... Zaznati je, da je podpora v kolektivih včasih bolj na načelni ravni, ne pa tudi operativna.

Svojo usposobljenost za izvajanje programa so multiplikatorke ocenjevale na lestvici 1–5 (*1 – nekompetentna, 2 – manj kompetentna, 3 – srednje kompetentna, 4 – kompetentna in 5 – zelo kompetentna*). Največkrat so se ocenile z oceno 4 (80 %), samo 1 multiplikatorka je svojo usposobljenost ocenila s 5 (6 %) in dve sta jo ocenili (13 %) z oceno 3. Pri tem velja poudariti, da so nekatere multiplikatorke z delom na projektu pričele šele z začetkom šolskega leta 2017/18 (oz. tekom tega šolskega leta) ter niso bile deležne vseh usposabljanj, ki so bila organizirana za izvedbo aktivnosti programa SIMS (ki je del Predloga).

V izvajanem programu bi večina uvedla manjše spremembe, in sicer: večletno oziroma podaljšano podporo glede na uspešnost otroka, podaljšan intenzivni tečaj jezika oz. izvedbo tečaja tudi v drugem letu, organizirano supervizijo za multiplikatorje, omejitev št. zavodov, na katerih deluje en multiplikator.

Zaključki, usmeritve za naprej

Iz evalvacije multiplikatorok, ki so predlog preizkušale in ga uvedle v vzgojno-izobraževalne zavode, ki so vključeni v projekt »Izzivi medkulturnega sobivanja«, lahko zaključimo, da ga doživljajo kot učinkovitega za delo s priseljenimi otroki. Kot najbolj učinkovit in uspešen se je že v prvem letu izvajanja potrdil intenzivni tečaj jezika. Med odgovori multiplikatorok je močno poudarjeno, da intenziven tečaj jezika obsega tudi druge elemente – spoznavanje, sodelovanje s starši, socialno vključevanje, medkulturne aktivnosti, ki se kasneje po zaključku tečaja tekoče nadaljujejo na drugih področjih. Ocenjeno je bilo, da je Predlog celovit, a pogosto preobsežen, kar botruje odzivom, preobremenjenosti multiplikatorok in izvajanju nekaterih aktivnosti Predloga (vezanih na program SIMS) v manjši meri. Tudi pri navajanju »sprememb« v programu so bile spremembe izrazito usmerjene v sodelovanje in timsko delo med strokovnimi delavci. Vsekakor ta izsledek vodi v razmislek, da bo potrebno okrepiti vlogo celotnega kolektiva pri izvajanju aktivnosti Predloga. Potrebno je upoštevati tudi dejstvo, da je izvajanje programa, ki obsega toliko različnih področij, ki jih je potrebno med seboj prepletati, lahko večletni proces, ki k sodelovanju navaja tako deležnike lokalnega okolja kot tudi šolsko osebje in strokovne delavce. Ker aktivnosti programa zahtevajo multiplikatorjevo delo na šoli v dopoldanskih in popoldanskih urah, bo potrebno zagotoviti resurse, kot so prostor in materiali. Ne glede na visoko samooceno usposobljenosti za izvajanje programa, je zanimivo, da se je z najvišjo oceno ocenila zgolj 1 multiplikatorka, kar nakazuje na to, da je delo, ki ga opravlja multiplikator, strokovno razpršeno in zahteva znanja, kompetence in izkušnje, ki jih morajo strokovni delavci v šolstvu dodatno pridobiti, ter kaže na potrebo po poglobljenem ter kontinuiranem dodatnem izobraževanju ter usposabljanju multiplikatorjev za opravljanje dela, ki ga predvideva Predlog (2018).

Rezultati evalvacije testne izvedbe Predloga programa s strani izvajalk so skladni z ostalimi rezultati, ki smo jih pridobili v okviru evalvacije z vidika uspešnosti aktivnosti, skladna je zaznava prednosti Predloga (učitelj zaupnik, intenzivni tečaj slovenskega jezika, vključevanje ter informiranje staršev, INA ...) ter točke, ki jih je potrebno okrepiti (stališča ter kompetence strokovnih delavcev, razvijanje pozitivne organizacijske klime, delo s celotnimi oddelki, vključevanje vseh strokovnih delavcev v delo z otroki priseljenci).



3.8 PREPOZNAVANOST MULTIPLIKATORJEV PRI RAZLIČNIH CILJNIH SKUPINAH

Katarina Kocbek, ISA institut

Povzetek: Pri različnih ciljnih skupinah smo preverjali prepoznavnost multiplikatorja skozi neposredna ali posredna vprašanja pri različnih metodah ter instrumentih (polstrukturirani intervjuji z otroki ter starši, vprašalnik za vrstnike ter vprašalnik za strokovne delavce). Rezultati kažejo, da otroci priseljenci multiplikatorja ter njegovo vlogo prepoznavajo v največji meri, medtem ko je prepoznavnost pri drugih ciljnih skupinah slabša. Potrebno bi bilo narediti več v smeri ozaveščanja ciljnih skupin o vlogi multiplikatorja.

Ključne besede: multiplikatorji, program SIMS, prepoznavnost pri ciljnih skupinah.

Uvod in rezultati

V evalvaciji testne izvedbe programa dela z otroki priseljenci smo preverjali tudi prepoznavnost multiplikatorjev programa SIMS ter deloma programa pri različnih ciljnih skupinah (otročih priseljencih, starših otrok priseljencev, vrstnikih otrok priseljencev ter strokovnih delavcev v VIZ).

Otroci priseljenci, s katerimi smo izvedli individualne intervjuje, so večkrat navajali multiplikatorja kot osebo, ki jim pomaga oziroma na katero se obračajo, ko potrebujejo pomoč (približno tri četrtine učencev so med intervjujem direktno navedle multiplikatorja).

Po drugi strani je samo približno četrtina staršev neposredno navedla multiplikatorja kot osebo, ki njihovim otrokom pomaga pri učenju slovenščine ali kot nekoga, ki ga otrok omenja doma.

Slaba tretjina vrstnikov otrok priseljencev na OŠ je na vprašalniku za vrstnike neposredno prepoznala multiplikatorja kot osebo, ki se na njihovi šoli ukvarja s pomočjo otrokom priseljencem, dobra tretjina otrok je prepoznala druge strokovne delavce na šoli, dobra četrtina pa ni vedela, da se na šoli kdo ukvarja s takšne vrste pomočjo. En odstotek vrstnikov je poročal, da na šoli ni nikogar, ki bi se ukvarjal z nudenjem pomoči otrokom priseljencem, preostali pa so vedeli, da pomoč obstaja, vendar niso vedeli, kdo jo izvaja.

V vključenih obeh srednjih šolah je multiplikatorja kot osebo, ki se ukvarja z nudenjem pomoči dijakom priseljencem prepoznalo 59 % dijakov, 12 % je prepoznalo drugega strokovnega delavca, 8 % je vedelo, da nekdo nudi pomoč, vendar niso vedeli kdo, 4 % dijakov so navedli, da na njihovi šoli ni takšne osebe, 16 % pa jih ni vedelo ali kdo nudi pomoč ali ne.

Na vprašalniku za strokovne delavce je med 330 delavci, ki so navedli, da je njihov zavod vključen v projekt »Izzivi medkulturnega sobivanja« ter ki so odgovorili na vprašanje, če je na njihovem zavodu kdo, ki nudi dodatno podporo pri vključevanju priseljenih otrok, 22 % vprašanih neposredno navedlo multiplikatorja kot strokovnega delavca, ki to izvaja, dodatnih 18 % je navedlo strokovnega delavca, za katerega lahko iz opisa nalog sklepamo, da gre za multiplikatorja projekta, približno ena tretjina vprašanih je navedla drugega strokovnega delavca na zavodu, 8 % vprašanih ni bilo prepričanih, da je na njihovem zavodu takšen strokovni delavec, 5 % pa je navedlo, da pri njih takšnega delavca ni.



Zaključki, usmeritve za naprej

Iz pridobljenih rezultatov je razvidno, da otroci priseljenci v največji meri neposredno navajajo multiplikatorja kot tistega, ki jim nudi pomoč in oporo, pri drugih ciljnih skupinah pa je prepoznavna vloga multiplikatorja precej nižja.

Glede na to, da sta glavni ciljni skupini v projektu tudi starši otrok priseljencev ter strokovni delavci, kjer so vlogo multiplikatorja prepoznali v precej manjši meri, pa bi bilo v prihodnje potrebno narediti več na ozaveščanju omenjenih skupin glede nalog ter vloge multiplikatorja pri nujenju podpore za vključevanje otrok priseljencev. Pri strokovnih delavcih je to možno zagotoviti skozi redne predstavitve ter usposabljanja strokovnih delavcev, organizacijo medkulturnih dogodkov in aktivnosti na šoli ... Pri starših so prav tako možnosti za izboljšanje prepoznavne vloge in nalog multiplikatorja skozi organizacijo in vabljenje staršev na različne aktivnosti in dogodke, organizacijo tečajev za starše.

Hkrati je potrebno pri ciljnih skupinah izboljšati prepoznavnost aktivnosti programa SIMS, ki v okviru projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja« potekajo na konzorcijskih ter sodelujočih šolah.



4. POVZETEK IN ZAKLJUČEK

V nadaljevanju povzeti izsledki in rezultati evalvacije strnjeno prikazujejo, da je Predlog (2018), oblikovan v sklopu projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja«, vsebinsko zasnovan na način, ki, glede na trenutne potrebe ciljnih skupin, prispeva k uspešnejšemu vključevanju otrok priseljencev. Modeli medkulturne vzgoje in izobraževanja, ki jim sledimo in na podlagi katerih smo definirali vsebinska področja evalvacije⁵, so prav tako sestavljeni iz različnih področij in vključujejo različne deležnike v procesu vključevanja: priseljene in nepriseljene učence, starše, strokovne delavce, lokalne organizacije, formalni ustroj (zakonodajo in druge sistemske rešitve). Nadalje je bilo ugotovljeno, da Program daje določene odgovore in rešitve, a se bodo morala posamezna področja Predloga (2018) še okrepiti in nadgraditi, predvsem pa bo posameznim deležnikom, ki so pomembni v izvedbi Predloga, potrebno nameniti več pozornosti. Ob testiranju aktivnosti, primerjavi in zaključnih analizah, se namreč odpirajo nove dimenzije raziskovanja in poglobljanja v načrtovana področja Predloga (2018).

Prvi področji, ki sta bili vključeni v evalvacijo, se nanašata na učenje slovenskega jezika ter učno uspešnost otrok. Učenje slovenščine v obliki intenzivnega tečaja, kot ga predvideva Predlog (2018), se je izkazalo kot učinkovit način pridobivanja znanja slovenskega jezika ob vključitvi v vzgojno-izobraževalni zavod. Sporazumevalna zmožnost in znanje jezika ter podpora pri vključevanju v novo okolje namreč vplivajo na otrokovo dobro počutje, navezovanje stikov z vrstniki, njihovo aktivnost in uspešnost. Ko gre za podporo pri učenju jezika zaključujemo, da je začetno učenje slovenščine v intenzivni obliki ob vključitvi otroka v vzgojno-izobraževalni zavod smiselna in večinoma zadostna podpora otroku pri usvajanju osnovne sporazumevalne zmožnosti v novem jeziku in vključevanju v novo okolje ter je v primerih, ko ni možno vzpostaviti homogenih skupin učencev ali dijakov, podobno učinkovita tudi izvedba intenzivnega tečaja v heterogenih skupinah učencev in/ali dijakov. Izkušnje izvajalcev po izvedbi intenzivnega tečaja kažejo, da predviden obseg zadostuje za večino vključenih otrok priseljencev, ne pa za vse. V teh primerih je potrebno zagotoviti dodatno podporo. Pomembno je poudariti, da zgolj učenje oz. usvajanje jezika ni dovolj za uspešne prve faze vključevanja ter da je ob vključevanju otrok priseljencev v novo okolje potrebno upoštevati njihova predhodna znanja, izkušnje, pričakovanja, močna področja, potrebe, njihova kulturna in družinska ozadja.

Priložnost za individualiziran pristop pa predstavlja individualni načrt aktivnosti otroka (v nadaljevanju INA), ki so ga razvijali strokovni delavci v sodelovanju z otroki in njihovimi starši v vrtcih in šolah. Evalvacija uvajanja INA potrjuje, da je za uspešno vključevanje otrok priseljencev individualizacija primeren pristop, ki naj bo razvojno pojmovan, osnovan, spremljan in dopolnjen. Pregled primerov INA nakazuje, da je učna uspešnost otrok povezana s stopnjo socialne vključenosti otrok, kot pomembni dejavniki učne uspešnosti in vključenosti otrok pa se kažejo tudi konkretne učne prilagoditve učiteljev pri poučevanju, učenju, preverjanju in ocenjevanju znanja. Pregled INA v povezavi z učno uspešnostjo otrok kaže tudi, da morajo vsi učitelji in drugi vključeni v proces vzgoje in izobraževanja, ki so v stiku z otrokom, za zagotavljanje njegove socialne in učne uspešnosti poznati otrokova močna področja in interese, kar predstavlja izhodišče in priložnost za participacijo otrok v procesu učenja in življenja v skupnosti. Ravno priložnost za participativno vključevanje v učenje ter življenje v skupnosti se pripoznava kot eno izmed temeljnih načel za zagotavljanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja.

⁵ Pri določanju kriterijev evalvacije oz. uspešnosti Predloga smo se oprli na utemeljene modele uspešnega vključevanja otrok priseljencev v slovenske vzgojno-izobraževalne zavode (Vižintin 2017 in Sinjur 2016) z dopolnitvami strokovne skupine in strokovnih delavcev.



Predlog (2018) izpostavlja in predvideva usposabljanje in izobraževanje šolskega osebja za razvoj in krepitev medkulturnih kompetenc. Kot kažejo rezultati, se zaznane kompetence za delo z otroki priseljenci s stopnjo vzgojno-izobraževalnega programa nižajo, prav tako rezultati nakazujejo, da so z višanjem stopnje vzgojno-izobraževalnega programa prisotna vse bolj negativna stališča do otrok priseljencev. Z ukrepi bi bilo smiselno vplivati tudi na spreminjanje stališč učiteljev. Pri tem bi se morali še posebej osredotočiti na učitelje, ki poučujejo v višjih razredih osnovnih šol in višjih stopnjah izobraževanja. Menimo, da bi bilo smiselno uvesti dodatne ukrepe za dodatno spodbujanje pozitivnega odnosa do (otrok) priseljencev in kulturne raznolikosti pri vzgojiteljih in pri učiteljih.

Slednje bo potrebno nadgraditi tudi na vsebine socialnega vključevanja, vzpostavitve in krepitev partnerstev med otroki, šolskim osebjem, starši in lokalnimi skupnostmi, saj so se prav ta izkazala kot šibkejša. Ključno je ustvarjati priložnosti za povezovanje ter spoznavanje učencev v razredu.

Socialna vključenost otrok priseljencev je eno od področij, ki jim je v Predlogu namenjena posebna pozornost, ter eden ključnih dejavnikov za njihovo psihosocialno dobrobit v novem okolju, učno uspešnost in v nadaljevanju uspešnost na trgu dela. V kontekstu socialne vključenosti so izsledki pokazali, da so predvsem otroci druge triade bolj naklonjeni vključevanju otrok priseljencev v šole, obenem pa tudi boljše ocenjujejo trenutno stanje in vključenost otrok priseljencev v šolah. Strokovni delavci v vrtcih se počutijo najbolj kompetentni za delo z otroki priseljenci v primerjavi z učitelji iz osnovnih in srednjih šol. Pri vseh skupinah je zaznana zadržanost do kulturne raznolikosti, vendar se kažejo zmerno pozitivna stališča do otrok priseljencev in pozitivna stališča do pomoči učencem priseljencem. Rezultati evalvacije kažejo tudi, da imajo otroci in strokovni delavci z več medkulturnimi izkušnjami bolj pozitivna stališča do sprejemanja učencev z različnim kulturnim in jezikovnim ozadjem.

Vključitev v vrtec in šolo ter zagotavljanje priložnosti za razumevanje učnega jezika in sporočanje v njem sta izjemno pomembna dejavnika za razvoj in spodbujanje socialne vključenosti otrok priseljencev, vsekakor pa nista zadostna. Občutek pripadanja v šoli je predpogoj za uspešne učne izkušnje otrok, zato je potrebno v šoli več pozornosti nameniti bolj sistematičnemu spodbujanju občutka pripadanja in razvoju, krepitvi pozitivne klime in povezanosti razrednih skupnosti ter spreminjanju negativnih stališč otrok in odraslih do raznolikosti, medkulturnosti. Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti ter klima in vzdušje v razrednih skupnostih vplivajo na to, kakšen sociometrični položaj v razredu imajo učenci in dijaki priseljenci ter kakšno je njihovo počutje in občutek pripadanja. Rezultati sociometrične preizkušnje so pokazali, da imajo otroci priseljenci v razrednih skupnostih pogosteje kot njihovi nepriseljeni vrstniki manj zelene sociometrične položaje. Pomemben delež jih ima šibkejši občutek pripadanja razredu.

Predlog (2018) v okviru programa »Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja« (SIMS) že predvideva različne aktivnosti za spodbujanje oz. zagotavljanje socialne vključenosti otrok. Smiselno bi bilo dodati še aktivnosti za spodbujanje občutka pripadanja otrok in aktivnosti za razvoj pozitivnih stališč do medkulturnosti ter za razvoj in krepitev medkulturnih kompetenc pri otrocih. Kot smo že izpostavili, je potrebno v vrtcih in šolah zagotoviti, da se bodo aktivnosti programa SIMS izvajale bolj sistematično in pogosteje, da v aktivnosti ne bodo vključeni zgolj otroci priseljenci, temveč vsi otroci, razredne skupnosti in tudi strokovni delavci in starši.

Varno okolje, v katerem se otrok dobro počuti, je v veliki meri odvisno od podpore odraslih in podpore pozitivne vrstniške skupine ter je prepoznano kot eden izmed ključnih dejavnikov za razvoj občutka pripadanja otrok v šolskem okolju. Rezultati, ki smo jih tekom izvajanja evalvacije pridobili pri različnih skupinah, ki so povezane z ustvarjanjem podpornega okolja za otroke priseljence, kažejo, da so v zavodih, ki so bili vključeni v projekt »Izzivi medkulturnega sobivanja« in so izvajali program SIMS, že prisotni nekateri elementi Predloga, ki se navezujejo na vzpostavljanje podpornega okolja, nekatere pa bi bilo potrebno še okrepiti in predužgati.



Z vidika podpore družini in sodelovanja s starši se, poleg že obstoječih dobrih praks, glede na rezultate intervjujev kaže še potreba po boljšem informiranju o možnostih vključevanja v aktivnosti šole: bodisi preko različnih kanalov bodisi z dodatno razlago v jeziku, ki ga starš razume. V primeru slabše udeležbe staršev na govorilnih urah in/ali roditeljskih sestankih je pomembno poiskati vzroke za neudeležbo ter odgovoriti z rešitvami, saj rezultati intervjujev s starši kažejo, da le-ti imajo željo in interes za udeležbo na različnih aktivnostih.

Na ravni posameznega zavoda bi bilo potrebno okrepiti pozitivno klimo ter odnos do medkulturnosti in otrok priseljencev tako s strani drugih učencev kot s strani strokovnih delavcev, predvsem v srednjih šolah, kjer se kaže bolj izrazit negativen odnos tako s strani vrstnikov kot strokovnih delavcev. Rezultati evalvacije so pokazali, da se učenci na zavodih, kjer se izvaja več medkulturnih aktivnosti, bolj zanimajo za druge kulture in bolje sprejemajo nove učence, hkrati pa učenci pri učiteljih zaznavajo, da ti novopriseljenim učencem nudijo več pomoči in jih sprejemajo. Predlagamo torej, da se v vzgojno-izobraževalne zavode vpelje več aktivnosti, kjer imajo učenci in dijaki večinskega prebivalstva priložnosti za spoznavanje drugih kultur, zmanjševanje predsodkov in stereotipov ter spreminjanje negativnih prepričanj. Hkrati lahko različne aktivnosti opolnomočijo otroke in starše priseljence, ki imajo tako priložnost za demonstracijo svojih močnih področij ter kompetenc – a le ob ustreznih pedagoških in medkulturnih vzvodih učitelja.

Pregled sodelovanja šol z lokalnim okoljem kaže, da je sodelovanje sicer vzpostavljeno, primere dobrih praks je zaznati, a je prostora za izboljšave še veliko. Predlagamo sistematičnost pri prepoznavanju organizacij v lokalnem okolju z vidika aktivnosti ter podpore, ki jo lahko le-te nudijo otrokom in staršem priseljencem in tako doprinesejo k uspešnejšemu vključevanju. Kot primer dobre prakse se je izkazalo skupno načrtovanje sodelovanja med posamezno lokalno organizacijo in vzgojno-izobraževalnim zavodom na začetku šolskega leta ter nato kontinuirano sodelovanje v smislu vzajemnega obveščanja in načrtovanja dela z otroki in starši. Po vzpostavitvi sodelovanja z organizacijo je potrebno tudi redno in kvalitetno obveščanje otrok in staršev priseljencev o možnostih, ki so jim na voljo (pri čemer je pomembno zagotoviti informacije v takšni obliki, ki jih otrok in starš razumeta). Pomembno je tudi obveščanje in ozaveščanje strokovnih delavcev o tistih možnostih ter o prednostih, ki jih povezovanje z lokalnim okoljem prinaša tako otrokom in staršem ter tudi njim. Uporaba obstoječih razpoložljivih virov v lokalnem okolju lahko razbremeni multiplikatorja ter strokovne delavce na zavodih, ki lahko zaradi tega otrokom in staršem nudijo druge potrebne oblike pomoči in podpore.

Predlog je bil ocenjevan tudi iz strani neposrednih izvajalcev – multiplikatorjev. Večini se zdi Predlog aktualen glede na obstoječe potrebe otrok priseljencev in njihovih družin. Večinoma je bilo njihovo delo v kolektivih podprto, nekateri so zaznali tudi spremembe v odnosih strokovnih delavcev do medkulturnosti. Kot velike prednosti programa so navedli povezovanje z lokalnim okoljem, sodelovanje s starši ter predvsem intenziven tečaj jezika ob vključitvi otroka v vzgojno-izobraževalni zavod – slednjega so ocenili kot najpomembnejšega, a v premajhnem obsegu. Večina multiplikatorjev se je identificirala z vlogo učitelja zaupnika in prepoznala moč te vloge. Stališča do vsebin Programa so pozitivna, a so navedli tudi pomanjkljivosti: razpršenost, preobremenjenost zaradi izvajanja na različnih zavodih v regiji in velikega števila učencev, obsežnost. Multiplikatorji izpostavljajo pomembnost vključenosti tudi drugih strokovnih delavcev šole v izvajanje aktivnosti in poudarjajo, da izvedba Predloga (oz. programa SIMS, ki ga le-ta predvideva) ne more sloneti na enem izvajalcu (multiplikatorju). Uvajanje vseh področij programa je lahko večleten proces na posamezni šoli, kar ugotavljamo tudi iz odgovorov multiplikatorjev (razpršenost, preobremenjenost) in neposrednega sporočila, da je program izvedljiv kot dolgotrajen proces.



Nazadnje smo v okviru evalvacije spremljali tudi prepoznavnost multiplikatorja pri različnih ciljnih skupinah. Iz pridobljenih rezultatov je razvidno, da tudi otroci priseljenci v največji meri neposredno navajajo multiplikatorja kot tistega, ki jim nudi pomoč in oporo, pri drugih ciljnih skupinah (vrstnikih, učiteljih, starših) pa je prepoznavna vloga multiplikatorja precej nižja. Starši otrok priseljencev in strokovni delavci so vlogo multiplikatorja prepoznali v precej manjši meri, kar kaže, da je bilo največ aktivnosti izvedenih neposredno z otroki oziroma vloga multiplikatorja pri organizaciji in izvedbi aktivnosti ni bila predstavljena v dovoljšni ali zadovoljivi meri. V prihodnosti se bo potrebno v večji meri usmeriti tudi na aktivnosti, namenjene staršem in strokovnim delavcem oz. kolektivu, kar je skladno tudi z drugimi rezultati evalvacije na posameznih vsebinskih področjih. Pri strokovnih delavcih je to možno zagotoviti skozi redne predstavitve ter usposabljanja in organizacijo medkulturnih dogodkov in spodbujanje vključevanja v aktivnosti na šoli ... Vloga multiplikatorja bo pri starših postala vidnejša, ko bo staršem ponujen večji nabor aktivnosti ter se bodo tudi v večji meri odzvali na aktivnosti Predloga.

Predlog (2018) uvaja aktivnosti, ki so glede na izvedeno evalvacijo Predloga, smiselne in pomembne za uspešno vključevanje otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem v Sloveniji. Rezultati testne izvedbe predloga programa kažejo, da so pri nekaterih aktivnostih rezultati vidni že po prvem letu izvajanja (učenje slovenščine v intenzivni obliki ob vključitvi otroka v VIZ, uporaba INA), na drugih področjih pa se je izkazalo, da so aktivnosti sicer ustrezno zastavljene, vendar bodo potrebni večji naporji ter kontinuirano delo za doseganje večjih sprememb ter zastavljenih ciljev. Tukaj gre predvsem za izboljševanje stališč do medkulturnosti tako strokovnih delavcev kot tudi vrstnikov otrok priseljencev, prav tako se je pokazal primanjkljaj strokovnih delavcev na področju lastne kompetentnosti za delo z otroki priseljenci. Pomembno je okrepiti aktivnosti, ki omogočajo socialno vključevanje otrok ter družin priseljencev ter nudijo možnost kakovostnega stika med priseljenci ter nepriseljenci. Menimo, da pri vključevanju otrok priseljencev ter njihovih družin obstajajo neizkoriščeni oz. slabše izkoriščeni viri pomoči in podpore multiplikatorjem, drugim strokovnim delavcem ter VIZ kot celoti, tako v samih zavodih kot tudi v lokalnem okolju (strokovni delavci zavoda, ki sedaj še niso neposredno vključeni v delo s priseljenci, učenci tutorji, prostovoljstvo, med-starševska pomoč, različne organizacije v okolju ...).

Menimo, da bo potrebno ob izvajanju Predloga (2018) na nacionalni ravni nadaljevati s sistematičnim izobraževanjem in usposabljanjem strokovnih delavcev ter spodbujanjem aktivnosti za krepitev pozitivnih stališč do medkulturnosti, uvesti zakonske spremembe (gl. Predlog 2018), kritično preveriti učna gradiva skozi vidik zastopanosti različnih kultur, družbenih skupin in njihovo bolj ali manj spoštljivo predstavljanje ter načine poučevanja; okrepiti in osmisliti sodelovanje z organizacijami iz lokalnega okolja; okrepiti vlogo kolektiva in kulturo šole, ki so ključni za odnose in stališča do otrok priseljencev ter njihovo socialno vključevanje.

V prihodnjih letih bomo nadaljevali z evalvacijskimi aktivnostmi, pri čemer bomo sledili in gradili na že pridobljenih rezultatih. Glede na pridobljene rezultate večletnega spremljanja izvajanja aktivnosti, ki so vključene v Predlog (2018), bomo predlagali morebitne potrebne nadgradnje in/ali spremembe predlaganih aktivnosti z namenom bolj učinkovitega vključevanja in dela z otroki priseljenci in njihovimi družinami ter bolj uspešnega doseganja zastavljenih ciljev projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja«.



5. PRILOGE

Priloga 1. Analiza kompetenc za delo z otroki priseljenci in stališč strokovnih delavcev do priseljencev, dr. Anja Podlesek

Priloga 2. Stališča otrok in mladostnikov do medkulturnosti in raznolikosti, dr. Anja Podlesek

Priloge so v elektronski verziji dosegljive na www.medkulturnost.si/gradiva/.

PRILOGA 1.

Analiza kompetenc za delo z otroki priseljenci in stališč strokovnih delavcev do priseljencev

Anja Podlesek

Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Vzorec

Anketo je vsaj delno izpolnilo 763 udeležencev. Med njimi jih je bilo 495 (64,9 %) zaposlenih v osnovni šoli, 67 (8,8 %) v srednji šoli in 201 (26,3 %) v vrtcu. Njihova delovna doba je bila raznolika: 62 (8,1 %) jih je delalo med 0 in 3 leti, 53 (6,9 %) med 4 in 6 leti, 266 (34,9 %) med 7 in 18 leti, 203 (26,6 %) med 19 in 30 leti ter 179 (23,5 %) več kot 30 let. Pogostost navedb posameznih vrst delovnih mest udeležencev je zapisana v tabeli 1.

Tabela 1

Delovna mesta udeležencev v vzorcu.

| Ustanova | Delovno mesto | <i>f</i> | % |
|-------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|-------|
| Vrtec | vzgojitelj/-ica | 83 | 10,9 |
| | pomočnik/-ca vzgojitelja/-ice | 40 | 5,2 |
| | svetovalna služba | 3 | 0,4 |
| | vodstveni delavec | 23 | 3,0 |
| | drugo | 4 | 0,5 |
| | Šola | slovenščina in tuji jeziki | 102 |
| družboslovni predmeti | | 40 | 5,2 |
| naravoslovni predmeti in matematika | | 84 | 11,0 |
| umetniški predmeti in šport | | 42 | 5,5 |
| drugi strokovni predmeti | | 25 | 3,3 |
| drugo | | 190 | 24,9 |
| Manjkajoč podatek | | | 129 |
| Skupaj | | 764 | 100,0 |

Opis vzorca zaposlenih v vrtcu

Med zaposlenimi v vrtcu ($n = 201$) jih je imelo 47 (31 %) izobrazbo V. stopnje, 101 (66 %) izobrazbo VI. ali VIII. stopnje in 5 (3 %) izobrazbo VIII. stopnje. Triinpetdeset oseb (26 %) je poročalo, da delajo v oddelku prvega starostnega obdobja, 100 (50 %), da delajo v oddelku drugega starostnega obdobja, 12 (6 %), da delajo v kombiniranem oddelku in 36 (18 %), da delajo drugje. V vzorcu je 122 strokovnih delavcev iz vrtca (61 %) poročalo, da je bil njihov vrtec vključen v projekt SIMS, 58 (29 %), da njihov vrtec ni bil vključen v projekt, 21 (10 %) pa jih ni vedelo, ali je njihov vrtec bil ali ni bil vključen v projekt.

Opis vzorca zaposlenih v osnovni šoli

Med zaposlenimi v osnovni šoli ($n = 495$) jih je v prvi triadi poučevalo 133 (27 %), v drugi triadi 67 (14 %), v tretji triadi 188 (38 %), v svetovalni službi jih je bilo zaposlenih 11 (2 %), v vodstvu 4 (1 %), 1 je poročal, da je multiplikator/-ka, 91 (18 %) pa jih je označilo, da je zanje značilno nekaj drugega (verjetno kombinacija druge in tretje triade ipd.). Večina (384, 78 %) jih je poročala, da je bila njihova šola vključena v projekt SIMS, 48 (10 %) jih je poročalo, da ne, 63 (13 %) pa jih tega ni vedelo.

Opis vzorca zaposlenih v srednji šoli

Med zaposlenimi v srednji šoli ($n = 67$) jih je 7 (10 %) poučevalo v gimnaziji, 45 (67 %) v programu srednjega strokovnega izobraževanja, 14 (21 %) v programu srednjega poklicnega izobraževanja in 1 (1 %) v programu nižjega poklicnega izobraževanja. Večina (50, 75 %) jih je poročala, da je bila njihova šola vključena v projekt SIMS, 5 (8 %) jih je poročalo, da ne, 12 (18 %) pa jih tega ni vedelo.

Na posamezne dele ankete in vprašanja je odgovorilo različno število udeležencev, zato je v nadaljevanju pri različnih analizah numerus različen.

Primerjava zaposlenih v vrtcu, OŠ in SŠ

Strokovne delavce v vrtcih, OŠ in SŠ smo primerjali po nekaterih spremenljivkah. V tabeli 2 so prikazane frekvenčne porazdelitve izkušenj z delom z otroki priseljenci. Izvedeni hi-kvadrat testi so pokazali, da se primerjane skupine udeležencev med seboj statistično značilno razlikujejo v količini izkušenj z delom s priseljenci – izstopala je nižja količina izkušenj z delom s priseljenci v vrtcih v primerjavi z drugima dvema skupinama udeležencev – in v upoštevanju Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtece in šole (ZRSŠ, 2012) – izstopal je višji delež upoštevanja smernic v OŠ v primerjavi z vrtcem in SŠ. Večina udeležencev iz OŠ in SŠ je poročala, da prilagaja načine ocenjevanja učencem priseljencem. Približno polovica udeležencev iz OŠ in SŠ je poročala, da učence priseljence, ki so prvo leto v slovenski šoli, ob koncu šolskega leta oceni.

Tabela 2

Primerjava udeležencev, zaposlenih v vrtcu, OŠ in SŠ

| Spremenljivka | Vrtec ($n = 201$) | | OŠ ($n = 495$) | | SŠ ($n = 67$) | | Statistični test razlik med skupinami |
|---------------------------------------|------------------------|----|---------------------|----|--------------------|----|---|
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | |
| Izkušnje z delom z otroki priseljenci | | | | | | | |
| nikoli | 45 | 22 | 82 | 17 | 5 | 8 | $\chi^2(6) = 21,54$ $p = ,001$ |
| enkrat | 23 | 11 | 45 | 9 | 4 | 6 | |
| 2- do 10-krat | 97 | 48 | 211 | 43 | 33 | 49 | |
| 11- ali večkrat | 36 | 18 | 157 | 32 | 25 | 37 | |
| Upoštevanje smernic | | | | | | | |
| da | 96 | 62 | 331 | 80 | 39 | 63 | $\chi^2(4) = 28,15, p < ,001$ Fisherjev eksaktni test $p < ,001$ |
| ne, čeprav jih pozna | 10 | 6 | 8 | 2 | 5 | 8 | |
| ne, jih ne pozna | 50 | 32 | 73 | 18 | 18 | 29 | |
| Prilagajanje načinov ocenjevanja | | | | | | | |
| da | -- | -- | 397 | 96 | 58 | 94 | Fisherjev eksaktni test $p = ,294$ |
| ne | -- | -- | 15 | 4 | 4 | 6 | |
| Ocenjevanje ob koncu šolskega leta | | | | | | | |
| da | -- | -- | 205 | 50 | 29 | 47 | $\chi^2(1) = 0,09, p = ,763$ Fisherjev eksaktni test $p = ,685$ |
| ne | -- | -- | 207 | 50 | 33 | 53 | |

Opombe: Navedeni odstotki se nanašajo na število udeležencev znotraj posamezne skupine, ki so odgovorili na zastavljeno vprašanje. Kjer so bile vsaj v enem polju kontingenčne tabele pričakovane frekvence nižje od 5, smo izvedli tudi Fisherjev eksaktni test. Kjer so bile teoretične frekvence v več kot 20 % polj manjše od 5, nismo izvedli hi-kvadrat testa.

Analiza strukture lestvic za merjenje kompetenc za delo s priseljenci in stališč o priseljencih

Da bi lahko v analizah primerjali odgovore zaposlenih v vrtcu, osnovni in srednji šoli, smo najprej združili odgovore na lestvici o kompetencah za delo s priseljenci (v nadaljevanju kompetence) in stališčih do priseljencev (v nadaljevanju stališčih). Lestvica stališč je imela v verzijah za zaposlene v vrtcih in zaposlene v OŠ in SŠ enako število postavk, ki so imele tudi enako vsebino (morebitno omenjanje šolske situacije je bilo v verziji za vrtec smiselno zamenjano z omenjanjem vrtčevske situacije). Lestvica za kompetence zaposlenih v vrtcu je imela v primerjavi z enako lestvico za zaposlene v OŠ in SŠ eno postavko manj (navezovala se je na ocenjevanje in preverjanje znanja). To postavko smo kljub temu upoštevali pri določanju strukture lestvice stališč. Ostale postavke, ki so se nanašale na različne situacije (vrtčevsko in šolsko), smo obravnavali kot vsebinsko enake, saj se je v preliminarnih analizah, izvedenih na vsakem vzorcu (zaposlenih v vrtcu in zaposlenih na šolah) posebej, izkazalo, da so postavke v obeh vzorcih zelo podobno nasičene s posameznimi faktorji.

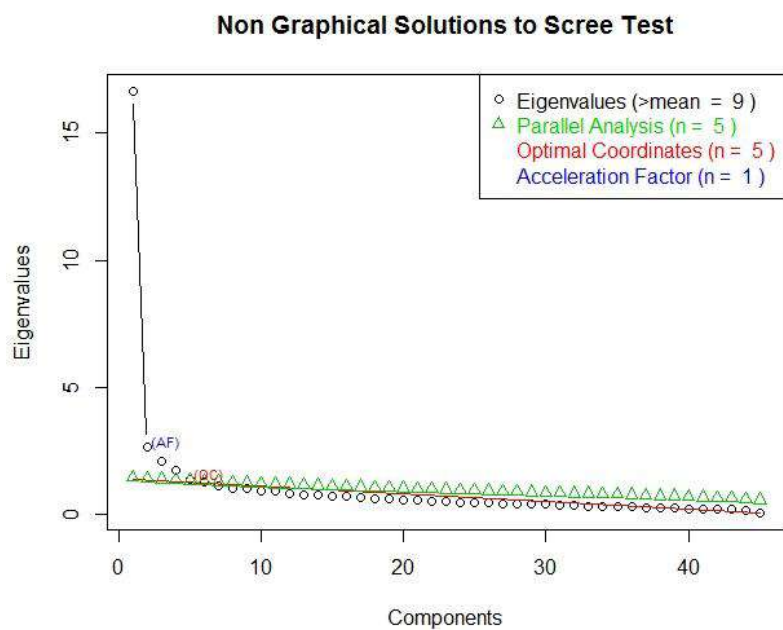
Za 5 udeležencev se je izkazalo, da so v delu ankete, s katerim smo merili kompetence in stališča, neustrezno odgovarjali – vsi njihovi odgovori pri postavkah o kompetencah in stališčih so bili enaki, pri čemer bi, vsaj pri stališčni lestvici, ki je vsebovala tako pozitivna kot negativna stališča, pričakovali vsaj nekoliko raznolike odgovore – zato smo jih izključili iz vseh nadaljnjih analiz. Za dodatnih 7 udeležencev se je izkazalo, da so neustrezno odgovarjali na lestvico o stališčih, zato smo jih izključili iz analiz postavk te lestvice.

Strukturo lestvice kompetenc in lestvice stališč smo preiskali z eksploratorno faktorjsko analizo, ki smo jo izvedli s statističnim orodjem R in paketom *psych* s funkcijo *fa*. Frekvenčne porazdelitve odgovorov so bile pri postavkah obeh lestvic povečini asimetrične, zato smo faktorjski analizi za posamezni lestvici izvedli z metodo minimalnih rezidualov (MINRES), ki ne predpostavlja normalne porazdelitve spremenljivk. Vhodne podatke v analizi so predstavljali bivariatni Pearsonovi korelacijski koeficienti, izračunani na razpoložljivih podatkih pri posameznem paru spremenljivk, saj polihorične korelacije niso bile izračunljive. Pri večfaktorjskih rešitvah smo uporabili poševnokotno *oblimin* rotacijo, saj smo predpostavljali koreliranost izločenih faktorjev. Faktorjske dosežke smo računali po metodi *tenBerge*. Faktorjski analizi smo ponovili tudi z metodo glavnih osi (angl. *principal axis*). Obe metodi sta dali podobne rezultate, zato v nadaljevanju prikazujemo samo rezultate MINRES faktorjskih analiz. Pred izvedbo faktorjskih analiz smo na osnovi metod paralelne analize in optimalnih koordinat ocenili, koliko faktorjev bi bilo smiselno izločiti, končno odločitev o številu izločenih faktorjev pa smo sprejeli tudi na osnovi vsebinskega pregleda in interpretabilnosti različnih faktorjskih rešitev.

Lestvica kompetenc za delo s priseljenci

Lestvico je ustrezno in v celoti izpolnilo 529 udeležencev. Opisne statistike odgovorov na posamezne postavke so prikazane v tabeli 3. Graf drobirja je prikazan na sliki 1. Paralelna analiza in metoda optimalnih koordinat sta nakazali prisotnost petih faktorjev (slika 1), ki bi pojasnili 48 % variance postavk, RMSR = 0,04, RMSEA = 0,074, vendar je bilo več razlogov, da se nismo odločili za petfaktorjsko rešitev: (a) pri taki rešitvi je bila struktura faktorjev pri pregledu nasičenosti postavk precej nejasna (kompleksnost postavk je bila visoka), (b) dva faktorja bi nasičala le po tri postavke, (c) korelacije med faktorji bi bile zmerne do visoke ($r = ,21- ,54$), (č) rešitev bi bila težko interpretabilna. Odločili smo se za enofaktorjsko rešitev, čeprav indeksi prilaganja niso bili najboljši. Izločeni faktor je pojasnjeval 35 % variance odgovorov na postavke, RMSR = 0,08, RMSEA = 0,10 (90-odstotni interval zaupanja za RMSEA = 0,096–0,1). V zadnjem stolpcu tabele 3 so navedene nasičenosti posameznih postavk s faktorjem. Nasičenosti so bile zadovoljivo visoke pri večini postavk, razen pri postavki KOMP.9 (*Ko se srečam z raznolikostjo, povezano z versko pripadnostjo, narodnostjo, s spolno orientacijo, z jezikom, ki ga ne poznam, mi je včasih neprijetno, sem v zadregi*), zato smo se odločili, da je v skupni dosežek ne vključimo. Dosežek udeležencev na lestvici kompetenc smo v nadaljevanju izračunali kot povprečno vrednost odgovorov udeležencev na vse preostale postavke in dosežek poimenovali *zaznane kompetence za delo s priseljenci* (krajše *kompetence* ali KOMP). Tak dosežek

je imel visoko zanesljivost, Cronbachova $\alpha = 0,96$, 95-odstotni interval zaupanja za alfo = [,95, ,96], Guttmanov koeficient G6 = ,97, popravljene korelacije postavk z vsoto odgovorov bi bile med ,30 in ,73.



Slika 1. Graf drobirja za postavke kompetenc za delo z otroki/učenci priseljenci.

Tabela 3

Odgovori udeležencev na postavke o kompetencah za delo s priseljenci (N = 529)

| Oznaka | Postavka | M | SD | Mdn | M _{trim} | As | Spl | λ |
|---------|---|------|------|-----|-------------------|-------|-------|------|
| KOMP.1 | Zavedam se, da kultura vpliva na učenje in vedenje otrok. | 4,34 | 0,73 | 4 | 4,44 | -1,00 | 1,13 | ,31 |
| KOMP.2 | Poznam prevladujoča prepričanja, navade, norme in vrednote otrok priseljencev in njihovih družin v našem lokalnem okolju. | 3,49 | 0,76 | 3 | 3,44 | 0,23 | -0,07 | ,48 |
| KOMP.3 | Spoštujem socioekonomsko in kulturno ozadje otrok priseljencev in njihovih družin ter stalno preverjam, če sem do tega ozadja dovolj spoštljiv/-a. | 4,09 | 0,77 | 4 | 4,15 | -0,51 | -0,13 | ,58 |
| KOMP.4 | Poznam načine pozdravljanja v skupnostih priseljencev, ki živijo v naši lokalni skupnosti. | 3,27 | 0,96 | 3 | 3,26 | -0,09 | -0,32 | ,50 |
| KOMP.5 | Vem, katere jezike govorijo skupnosti priseljencev, ki živijo v naši lokalni skupnosti. | 4,05 | 0,85 | 4 | 4,13 | -0,75 | 0,46 | ,38 |
| KOMP.6 | Poznam kulturno osnovane socialno podporne mreže otrok priseljencev in vem, kako se te mreže razlikujejo od socialnih podpornih mrež slovenskih otrok. | 3,19 | 0,93 | 3 | 3,18 | -0,06 | -0,05 | ,47 |
| KOMP.7 | Zavedam se, da je moje znanje o nekaterih kulturah omejeno, in si prizadevam iskati priložnosti, da bi se naučil več o tem. | 3,78 | 0,86 | 4 | 3,81 | -0,34 | -0,24 | ,47 |
| KOMP.8 | Kulturne pristranskosti in stereotipe, ki jih imam, si prizadevam spreminjati. | 4,03 | 0,91 | 4 | 4,15 | -1,03 | 1,10 | ,42 |
| KOMP.9 | Ko se srečam z raznolikostjo, povezano z versko pripadnostjo, narodnostjo, s spolno orientacijo, z jezikom, ki ga ne poznam, mi je včasih neprijetno, sem v zadregi. | 2,41 | 1,06 | 2 | 2,35 | 0,48 | -0,40 | -,13 |
| KOMP.10 | Pri delu z otroki priseljenci se ne »skrivam« za argumentom nevtralnosti in objektivnosti (»vse enako za vse«), ker menim, da so razlike v etnični pripadnosti, kulturnem kontekstu, verski pripadnosti itd. pomemben del identitete posameznika. | 3,86 | 0,90 | 4 | 3,91 | -0,58 | 0,35 | ,47 |
| KOMP.11 | Znam preveriti predznanje otroka priseljenca. | 3,57 | 0,92 | 4 | 3,62 | -0,44 | 0,26 | ,48 |
| KOMP.12 | Znam pridobiti informacije o učnih posebnostih otroka priseljenca. | 3,66 | 0,90 | 4 | 3,69 | -0,32 | -0,12 | ,54 |
| KOMP.13 | Spoznavam kulturno, jezikovno in družinsko ozadje otrok. | 3,68 | 0,85 | 4 | 3,71 | -0,40 | 0,01 | ,59 |
| KOMP.14 | Skupaj z otrokom priseljencem razdelam dolgoročne in kratkoročne cilje, ki jih želi doseči. | 3,63 | 0,94 | 4 | 3,69 | -0,50 | 0,07 | ,63 |
| KOMP.15 | Upoštevam posameznikovo potrebo po ohranitvi kulturne identitete. | 4,08 | 0,80 | 4 | 4,13 | -0,60 | 0,12 | ,66 |
| KOMP.16 | Pripravim individualni načrt aktivnosti za otroka priseljenca. | 3,80 | 1,03 | 4 | 3,91 | -0,73 | 0,08 | ,58 |
| KOMP.17 | Pri opredelitvi potreb otrok priseljencev in načrtovanju ciljev sodelujem z drugimi učitelji. | 4,09 | 0,87 | 4 | 4,18 | -0,89 | 0,79 | ,64 |
| KOMP.18 | Opredelim učne posebnosti vsakega otroka in se nanje odzovem z različnimi strategijami poučevanja. | 3,96 | 0,84 | 4 | 4,01 | -0,62 | 0,36 | ,75 |
| KOMP.19 | Prepoznam in upoštevam socialno-čustvene potrebe otroka priseljenca in načrtujem podporo za njegovo socialno vključenost. | 4,08 | 0,80 | 4 | 4,14 | -0,61 | 0,15 | ,74 |
| KOMP.20 | Upoštevam, da lahko dejavniki, povezani s kulturno-jezikovnim okoljem, vplivajo na | 4,28 | 0,69 | 4 | 4,37 | -0,81 | 1,26 | ,69 |

| Oznaka | Postavka | M | SD | Mdn | M _{trim} | As | Spl | λ |
|---------|--|------|------|-----|-------------------|-------|-------|-----|
| | otrokovo delo v šoli in izkazano znanje. | | | | | | | |
| KOMP.21 | Spremljam in poznam zakonodajo, ki zadeva vzgojo in izobraževanje otrok priseljencev. | 3,56 | 0,98 | 4 | 3,61 | -0,35 | -0,17 | ,52 |
| KOMP.22 | Pri delu uporabljam gradiva v zvezi s kulturno raznolikostjo, naslanjam se na primere dobrih praks ter se stalno zanimam za novosti na tem področju. | 3,53 | 1,00 | 4 | 3,58 | -0,36 | -0,25 | ,68 |
| KOMP.23 | Trudim se vključevati v dejavnosti izven razreda in šolskega/ vrtčevskega okolja, ki bi mi dale priložnost povečati moje znanje in veščine za delo z otroki priseljenci. | 3,15 | 1,10 | 3 | 3,17 | -0,14 | -0,60 | ,59 |
| KOMP.24 | V načrtovanje učnih strategij za otroke priseljence vnašam nove ideje. | 3,63 | 0,91 | 4 | 3,68 | -0,44 | 0,04 | ,70 |
| KOMP.25 | Izdelam ali prilagodim učna gradiva tako, da so razumljiva otroku priseljencu. | 3,90 | 0,90 | 4 | 3,98 | -0,77 | 0,70 | ,71 |
| KOMP.26 | Razvijem ali prilagodim teste in druge pripomočke za ocenjevanje otrok priseljencev. | 3,82 | 0,97 | 4 | 3,92 | -0,78 | 0,44 | ,65 |
| KOMP.27 | Učne ure načrtujem in izvajam tako, da spodbujajo participacijo vseh otrok v skupini. | 4,15 | 0,80 | 4 | 4,24 | -0,95 | 1,40 | ,65 |
| KOMP.28 | Vsem novim otrokom pomagam vključiti se v razred/skupino, privaditi se na šolo. | 4,48 | 0,67 | 5 | 4,58 | -1,13 | 1,20 | ,66 |
| KOMP.29 | Pri svojem delu se trudim za zmanjšanje vsakršnih oblik diskriminacije. Dosledno se odzovem na nespoštljivo, nestrpno vedenje otrok in odraslih na šoli. | 4,67 | 0,57 | 5 | 4,77 | -1,87 | 4,36 | ,53 |
| KOMP.30 | Skrbim za jezikovno in socialno vključevanje otroka priseljenca. | 4,37 | 0,73 | 5 | 4,48 | -0,99 | 0,87 | ,70 |
| KOMP.31 | Iščem otrokova močna področja (nadarjenosti, prednosti, uspešnosti) in jih krepim ter tako pripomorem k uspešnejšemu obvladanju in premagovanju njegovih šibkosti. | 4,43 | 0,70 | 5 | 4,55 | -1,15 | 1,57 | ,70 |
| KOMP.32 | Seznanjen/-a sem in se sprti seznanjam s trenutnimi pedagoškimi raziskavami o učinkovitem poučevanju, učnih strategijah in ocenjevanju, ki jih lahko uporabim pri delu z otroki priseljenci. | 3,50 | 0,94 | 4 | 3,53 | -0,36 | -0,09 | ,59 |
| KOMP.33 | Usposobljen/-a sem za individualizacijo učnega dela z otroki priseljenci. | 2,98 | 1,11 | 3 | 2,98 | 0,00 | -0,55 | ,55 |
| KOMP.34 | Usposobljen/-a sem za diferenciacijo učnega dela z otroki priseljenci. | 2,97 | 1,09 | 3 | 2,96 | 0,04 | -0,49 | ,55 |
| KOMP.35 | Otrokom v razredu/skupini pomagam, da se povežejo, sprejemajo in spoštujejo drug drugega. | 4,47 | 0,65 | 5 | 4,55 | -1,02 | 1,08 | ,66 |
| KOMP.36 | Z otroki izvajam aktivnosti za socialno vključenost vseh otrok v skupini/razredu. | 4,21 | 0,85 | 4 | 4,32 | -1,05 | 1,15 | ,61 |
| KOMP.37 | Primerjal/-a sem že vrednote in prevladujoča razmišljanja svoje kulture in kulture otroka priseljenca. | 3,44 | 1,03 | 3 | 3,47 | -0,31 | -0,38 | ,52 |
| KOMP.38 | Svoje pedagoško delo z otroki priseljenci analiziram, evalviram in ga na tej osnovi spreminjam. | 3,66 | 0,89 | 4 | 3,71 | -0,38 | -0,14 | ,68 |
| KOMP.39 | Povratne informacije o mojem delu z otroki priseljenci, ki mi jih dajo moji sodelavci, | 4,25 | 0,73 | 4 | 4,34 | -0,81 | 0,90 | ,64 |

| Oznaka | Postavka | M | SD | Mdn | M _{trim} | As | Spl | λ |
|---------|---|------|------|-----|-------------------|-------|-------|-----|
| | odprto sprejemem. | | | | | | | |
| KOMP.40 | Zavedam se stereotipov, ki jih imam, in spremljam, kako vplivajo na mojo prakso dela z otroki priseljenci in njihovimi družinami. | 3,81 | 0,99 | 4 | 3,93 | -0,86 | 0,61 | ,40 |
| KOMP.41 | Iščem in sem odprt/-a za povratne informacije s strani otrok priseljencev in njihovih staršev glede tega, katere veščine moram še razviti za še uspešnejše delo z otroki priseljenci. | 4,07 | 0,80 | 4 | 4,12 | -0,40 | -0,67 | ,64 |
| KOMP.42 | Izvajam redno prakso refleksije in samorefleksije v obliki intervizije, supervizije, izmenjave v strokovnih timih, spremljanja povratnih informacij, ki jih dobim od otrok in njihovih staršev. | 3,29 | 1,02 | 3 | 3,30 | -0,14 | -0,41 | ,59 |
| KOMP.43 | Staršem otroka priseljenca na razumljiv/jasen način podam povratno informacijo o rezultatih preverjanja znanja in ocenjevanja njihovega otroka. | 4,07 | 0,94 | 4 | 4,19 | -1,07 | 1,14 | ,65 |
| KOMP.44 | Sposoben/-na sem prilagoditi svoj način komuniciranja, da se lahko uspešno/učinkovito sporazumem z ljudmi, ki komunicirajo na način, ki se razlikuje od mojega. | 4,06 | 0,82 | 4 | 4,12 | -0,58 | -0,06 | ,59 |
| KOMP.45 | Otrokom priseljencem na razumljiv in podporen način podam povratno informacijo o njihovih domačih nalogah, rezultatih preverjanja in ocenjevanja znanja. | 4,24 | 0,73 | 4 | 4,32 | -0,79 | 0,97 | ,63 |

Opombe: M_{trim} = 5-odstotna prizrezana sredina, As = asimetričnost porazdelitve odgovorov, Spl = sploščenost, λ = nasičenost postavke z izločenim skupnim faktorjem.

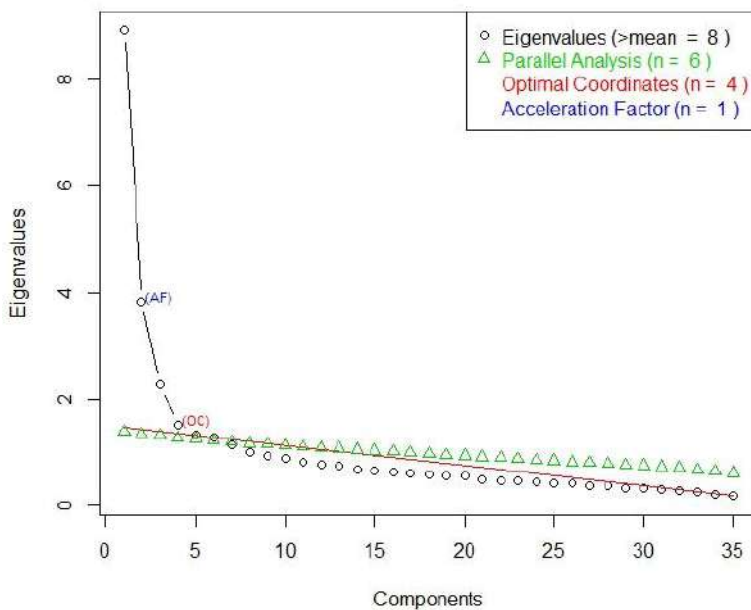
^aNa postavko KOMP.26 so odgovarjali le udeleženci, zaposleni v OŠ ali SŠ, zato je bil numerus pri tej postavki nižji, in sicer 418. Korelacijsko matriko, ki je predstavljala vhodne podatke v faktorsko analizo, smo računali s parnim brisanjem primerov (angl. *pairwise deletion*), tako da so korelacije te postavke z ostalimi ocenjene na vzorcu strokovnih delavcev OŠ in SŠ. Tudi to je lahko eden od razlogov za razmeroma slabo prilaganje testiranih faktorskih modelov podatkom.

Lestvica stališč do priseljencev

Lestvico je ustrezno izpolnilo 486 udeležencev. Opisne statistike odgovorov na posamezne postavke so prikazane v tabeli 4. Večina frekvenčnih porazdelitev odgovorov na postavke ni bila normalnih, kar je tipično za porazdelitve stališč. Graf drobirja je prikazan na sliki 2. Paralelna analiza je nakazala šestfaktorsko rešitev, metoda optimalnih koordinat pa štiri faktorje. Šestfaktorska rešitev ni bila optimalna, saj (a) je bila pri taki rešitvi struktura faktorjev pri pregledu nasičenosti postavk precej nejasna (kompleksnost postavk je bila visoka), (b) dva faktorja sta nasičala le po dve postavki, (c) nekatere korelacije med faktorji so bile zmerno visoke ($r = -,35$ do $+,45$). Odločili smo se za štirifaktorsko rešitev. Štirje faktorji so pojasnjevali 41 % variance postavk, RMSR = 0,04, RMSEA = 0,062 (90-odstotni interval zaupanja za RMSEA = 0,056–0,065).

Nasičenosti postavk s štirimi faktorji so prikazane v tabeli 4. V mastnem tisku so izpisane nasičenosti postavk s prevladujočim faktorjem, ki presegajo vrednost 0,32, kar pomeni, da faktor pojasnjuje vsaj 10 % variance postavke (Tabachnick in Fidell, 2001), in so jasno višje od nasičenosti z drugimi faktorji. Zaradi neizpolnjevanja teh pogojev bi izločili postavke 10, 16, 18, 22, 27, 31 in 33. Naknadno smo izločili še postavko 30, ker bi pri računanju notranje konsistentnosti lestvice F2 prišlo do zvišanja Cronbachovega koeficienta alfa ob izključitvi te postavke iz lestvice.

Non Graphical Solutions to Scree Test



Slika 2. Graf drobirja za postavke lestvice stališč do otrok/učencev priseljencev in dela z njimi.

Prvi faktor (F1) nasiča postavke 6, 7, 9, 11, 14, 15, 21, 23, 29 in 32, ki izražajo negativno stališče do otrok oz. učencev priseljencev in prepričanje, da je delo z njimi težko, da se jim posveča preveč pozornosti, da bi se morali prilagoditi slovenskemu okolju ter govoriti slovenski jezik in sprejeti slovensko kulturo. Faktor smo pomenovali *negativna stališča do otrok priseljencev*. Po rotaciji je bila vsota kvadriranih nasičenosti faktorja 4,17, faktor pa je pojasnjeval 12 % variance vseh postavk. Notranja zanesljivost podlestvice s postavkami tega faktorja bi bila ustrezna, standardizirana Cronbachova alfa = ,80, 95-odstotni interval zaupanja za alfo = [,78, ,82], Guttmanov koeficient G6 = ,80, popravljene korelacije postavk z vsoto odgovorov bi bile med ,32 in ,60.

Drugi faktor (F2) vključuje postavke 8, 12, 13, 17, 24, 25, 26 in 35, ki izražajo naklonjenost priseljencem, pozitiven odnos do kulturne raznolikosti ter sprejemanje izvirne kulture in maternega jezika priseljencev. Faktor smo poimenovali *pozitivna stališča do kulturne raznolikosti*. Notranja zanesljivost podlestvice s postavkami tega faktorja bi bila ustrezna, standardizirana Cronbachova alfa = ,86, 95-odstotni interval zaupanja za alfo = [,84, ,87], Guttmanov koeficient G6 = ,86, popravljene korelacije postavk z vsoto odgovorov bi bile med ,51 in ,71.

Tretji faktor (F3) nasiča postavke 1, 2, 3, 4 in 5, ki govorijo o enakih možnostih otrok in vzgoji otrok za spoštovanje sebe in drugih. Faktor bi lahko poimenovali *pozitiven odnos do vzgoje odprtosti*. Notranja zanesljivost podlestvice s postavkami tega faktorja bi bila ustrezna, standardizirana Cronbachova alfa = ,86, 95-odstotni interval zaupanja za alfo = [,84, ,87], Guttmanov koeficient G6 = ,85, popravljene korelacije postavk z vsoto odgovorov bi bile med ,58 in ,79.

Četrty faktor (F4) nasiča postavke 19, 20, 28 in 34, ki govorijo o podpori in pomoči otrokom priseljencem pri vključevanju v skupino in slovensko družbo. Faktor smo poimenovali *pozitivna stališča do pomoči priseljencem*. Notranja zanesljivost podlestvice s postavkami tega faktorja bi bila zadovoljiva kljub majhnemu številu postavk, standardizirana Cronbachova alfa = ,69, 95-odstotni interval zaupanja za alfo = [,66, ,73], Guttmanov koeficient G6 = ,66, popravljene korelacije postavk z vsoto odgovorov bi bile med ,41 in ,53.

Dosežek udeležencev na posamezni stališčni podlestvici smo v nadaljevanju izračunali kot povprečno vrednost odgovorov udeležencev na postavke podlestvice.

Tabela 4

Odgovori udeležencev na postavke o kompetencah za delo s priseljenci (N = 486)

| Oznaka | Postavka | M | SD | Mdn | M _{trim} | As | Spl | λ_1 | λ_2 | λ_3 | λ_4 | h^2 |
|---------|--|------|------|-----|-------------------|-------|-------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| STAL.1 | Vsi otroci bi morali imeti enake možnosti za učenje in uspeh. | 4,82 | 0,47 | 5 | 4,93 | -2,97 | 10,16 | ,07 | ,04 | ,66 | ,08 | ,48 |
| STAL.2 | Vsi otroci bi morali biti ponosni na svojo kulturno dediščino, na svoje »korenine«. | 4,81 | 0,47 | 5 | 4,93 | -2,91 | 9,78 | -,01 | ,03 | ,76 | ,05 | ,62 |
| STAL.3 | Vsi otroci bi morali spoznati različne kulture. | 4,67 | 0,61 | 5 | 4,79 | -1,87 | 3,20 | -,04 | ,13 | ,59 | ,06 | ,45 |
| STAL.4 | Otroci morajo imeti priložnost, da se naučijo spoštovati ljudi, ki so drugačni od njih. | 4,84 | 0,44 | 5 | 4,95 | -3,25 | 12,52 | -,03 | -,02 | ,91 | -,05 | ,80 |
| STAL.5 | Pomembno je, da vzgojitelji/strokovni delavci pomagamo otrokom razvijati in krepiti spoštovanje do sebe in drugih. | 4,85 | 0,46 | 5 | 4,98 | -3,58 | 14,25 | ,00 | -,01 | ,79 | -,07 | ,59 |
| STAL.6 | Otroci priseljenci nimajo motivacije in odločnosti, da bi se naučili novih znanj in spretnosti. | 2,70 | 1,21 | 3 | 2,63 | 0,28 | -0,73 | ,62 | ,19 | ,00 | -,06 | ,31 |
| STAL.7 | Otroci priseljenci imajo slabo predznanje. | 3,00 | 1,12 | 3 | 3,01 | 0,02 | -0,59 | ,60 | ,02 | ,03 | ,09 | ,34 |
| STAL.8 | Vzgojitelji bi morali načrtovati aktivnosti, ki upoštevajo različne potrebe otrok, omogočajo celosten razvoj otroka in spodbujajo razvoj sposobnosti otrok iz različnih etničnih okolij. | 4,14 | 0,83 | 4 | 4,21 | -0,66 | 0,05 | -,03 | ,49 | ,22 | ,08 | ,41 |
| STAL.9 | Z otroki priseljenci je težko delati. | 3,03 | 1,07 | 3 | 3,03 | 0,02 | -0,36 | ,54 | -,06 | -,08 | ,16 | ,34 |
| STAL.10 | Do vseh otrok imam enaka pričakovanja, ne glede na to, od kod prihajajo. | 3,45 | 1,19 | 3 | 3,51 | -0,30 | -0,81 | ,27 | ,12 | ,10 | -,01 | ,06 |
| STAL.11 | V vrtcih, kjer je preveč otrok priseljencev, je kakovost izobraževanja slabša. | 2,72 | 1,19 | 3 | 2,66 | 0,23 | -0,77 | ,64 | ,03 | ,02 | -,09 | ,41 |
| STAL.12 | Spoštujem in podpiram napore otrok priseljencev, da bi se učili v svojem maternem jeziku. | 3,27 | 1,17 | 3 | 3,31 | -0,09 | -0,73 | ,09 | ,67 | ,01 | -,05 | ,38 |
| STAL.13 | Spoštujem in podpiram izvirne učne stile otrok priseljencev in verjamem, da je pomembno prilagoditi poučevanje in metode dela s predšolskimi otroki tako, da so bliže njihovim izvornim. | 3,59 | 0,96 | 4 | 3,64 | -0,26 | -0,18 | ,11 | ,68 | ,05 | ,03 | ,44 |
| STAL.14 | Raje bi delal samo s slovenskimi otroki. | 2,23 | 1,27 | 2 | 2,07 | 0,72 | -0,62 | ,55 | -,23 | -,04 | ,03 | ,48 |
| STAL.15 | Delo z otroki priseljenci bi moralo biti enako delu, ki je praksa za slovenske otroke. | 3,06 | 1,12 | 3 | 3,07 | -0,04 | -0,52 | ,46 | -,14 | ,20 | -,03 | ,28 |
| STAL.16 | Za otroke priseljence bi moral obstajati posebni vrtec, kamor bi se vključili ob priselitvi v Slovenijo. | 3,74 | 1,41 | 4 | 3,92 | -0,70 | -0,91 | ,27 | -,21 | ,09 | ,32 | ,22 |
| STAL.17 | Otroci priseljenci naj imajo možnost učenja maternega jezika. | 3,70 | 1,16 | 4 | 3,81 | -0,49 | -0,64 | -,02 | ,47 | ,04 | ,14 | ,31 |

| Oznaka | Postavka | M | SD | Mdn | M _{trim} | As | Spl | λ ₁ | λ ₂ | λ ₃ | λ ₄ | h ² |
|---------|---|------|------|-----|-------------------|-------|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| STAL.18 | Otroci priseljenci naj se maternega jezika učijo in ga govorijo doma, ne pa v vrtcu. | 3,14 | 1,28 | 3 | 3,18 | -0,12 | -0,96 | ,38 | -,36 | ,07 | ,08 | ,37 |
| STAL.19 | Otroci priseljenci bi potrebovali več ustrezne podpore in pomoči (posebej usposobljene strokovne delavce, prilagojena gradiva in materiale, pomoč pri učenju jezika, tutorje, vzgojitelje z enakim etničnim in kulturnim kontekstom, kot je kontekst otrok priseljencev). | 4,07 | 0,96 | 4 | 4,17 | -0,80 | 0,07 | ,01 | ,15 | -,09 | ,67 | ,51 |
| STAL.20 | Vzgojitelji/strokovni delavci bi potrebovali več podpore, ko se v skupino vključi/-jo priseljen/-i otrok/-ci. | 4,35 | 0,81 | 5 | 4,47 | -1,28 | 1,73 | ,01 | -,04 | ,03 | ,70 | ,48 |
| STAL.21 | V družini otroka priseljenca morajo govoriti slovensko. Le tako lahko pomagajo otroku, da se bo hitro naučil slovenskega jezika. | 2,87 | 1,21 | 3 | 2,83 | 0,08 | -0,80 | ,45 | -,02 | ,01 | ,11 | ,21 |
| STAL.22 | Vodstvo vrtca mora ceniti različnost tako zaposlenih kot tudi otrok in spodbujati kolegalnost. | 4,56 | 0,66 | 5 | 4,66 | -1,66 | 3,68 | -,05 | ,16 | ,31 | ,39 | ,45 |
| STAL.23 | Delu z otroki priseljenci se v vrtcih posveča preveč pozornosti in sredstev. | 2,31 | 1,09 | 2 | 2,21 | 0,57 | -0,25 | ,70 | ,06 | -,10 | -,17 | ,54 |
| STAL.24 | Perspektive različnih etničnih skupin je treba vključiti v kurikul vrtca oz. vrtčevski kurikul. | 3,30 | 1,04 | 3 | 3,32 | -0,06 | -0,37 | ,02 | ,65 | ,00 | ,02 | ,41 |
| STAL.25 | Kulturna raznolikost je dragocen vir in jo je potrebno ohraniti, negovati. | 4,16 | 0,88 | 4 | 4,24 | -0,82 | 0,33 | -,13 | ,55 | ,19 | ,16 | ,61 |
| STAL.26 | Vsaka manjšina lahko pozitivno prispeva v slovenski družbi. | 3,94 | 0,97 | 4 | 4,02 | -0,61 | -0,19 | -,18 | ,52 | ,08 | ,22 | ,57 |
| STAL.27 | Priseljenci morajo sprejeti vrednote in način življenja večinske (slovenske) kulture. | 3,88 | 0,97 | 4 | 3,96 | -0,53 | -0,30 | ,38 | -,31 | ,23 | ,14 | ,34 |
| STAL.28 | Slovinci bi se morali zavedati, kakšne so posledice, s katerimi se soočajo priseljenci zaradi predsodkov ljudi. | 4,12 | 0,85 | 4 | 4,20 | -0,76 | 0,36 | -,11 | ,19 | ,18 | ,43 | ,43 |
| STAL.29 | Prisotnost ljudi drugih narodnosti in verskih pripadnosti v mojem okolju me na splošno moti. | 1,98 | 1,13 | 2 | 1,80 | 1,10 | 0,40 | ,47 | -,08 | -,13 | ,03 | ,30 |
| STAL.30 | Priseljenci naši družbi (v »proračun države«) prispevajo več, kot od nje dobijo. | 2,30 | 0,96 | 2 | 2,25 | 0,22 | -0,56 | -,12 | ,33 | -,16 | -,06 | ,15 |
| STAL.31 | Pristojne institucije si morajo prizadevati za izboljšanje položaja priseljencev v Sloveniji in EU, da bi lahko živeli neodvisno in uspešno življenje. | 3,63 | 1,02 | 4 | 3,70 | -0,33 | -0,32 | -,14 | ,39 | -,04 | ,38 | ,47 |
| STAL.32 | Da bi se uspešno vključili in postali v celoti sprejeti člani slovenske družbe, se morajo priseljenci odreči svoji kulturi in jeziku. | 1,63 | 0,93 | 1 | 1,44 | 1,68 | 2,58 | ,44 | ,07 | -,19 | -,10 | ,25 |

| Oznaka | Postavka | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Mdn</i> | <i>M</i> _{trim} | <i>As</i> | <i>Spl</i> | λ_1 | λ_2 | λ_3 | λ_4 | <i>h</i> ² |
|----------------|--|----------|-----------|------------|--------------------------|-----------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------------|
| STAL.33 | Moti me, da je v Sloveniji toliko priseljencev, ki ne znajo/ne govorijo slovensko. | 3,03 | 1,29 | 3 | 3,04 | -0,13 | -0,99 | ,43 | -,40 | -,03 | ,17 | ,47 |
| STAL.34 | Storiti moramo vse, kar lahko, da bi se priseljenci vključili v slovensko družbo. | 4,09 | 0,88 | 4 | 4,18 | -0,85 | 0,59 | -,06 | ,21 | ,12 | ,37 | ,33 |
| STAL.35 | Kulturna raznolikost je pozitivna sila v razvoju slovenske družbe. | 3,85 | 1,03 | 4 | 3,95 | -0,63 | -0,07 | -,14 | ,55 | ,03 | ,21 | ,55 |

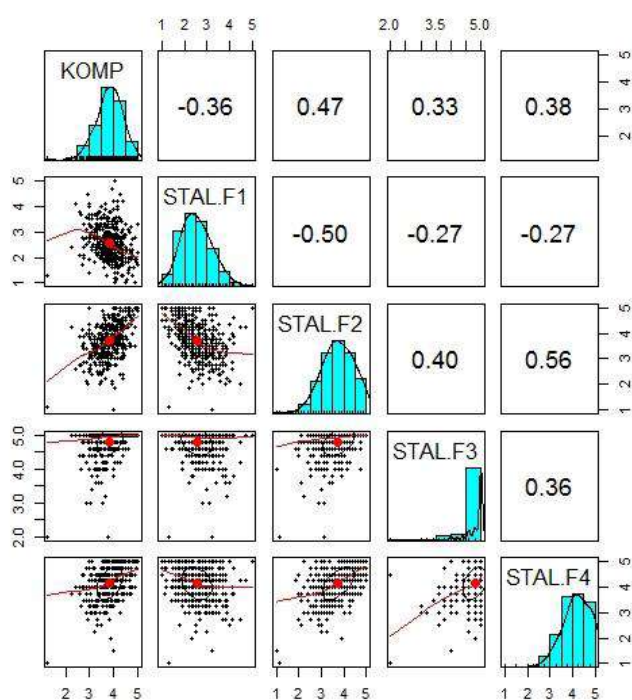
Opombe: *M*_{trim} = 5-odstotna prirezana sredina, *As* = asimetričnost porazdelitve odgovorov, *Spl* = sploščenost, $\lambda_{1/2/3/4}$ = nasičenost postavke s prvim/drugim/tretjim/četrtim izločenim skupnim faktorjem, *h*² = komunaliteta postavke. Z mastnim tiskom so označene najvišje faktorske nasičenosti posameznih postavk (višje od 0,40 in opazno višje od nasičenosti s preostalimi faktorji).

Odnos med dosežki na lestvici kompetenc in stališčnimi podleštvicami ter drugimi spremenljivkami

Dosežki na lestvici kompetenc in stališčnih podleštvicah so se porazdeljevali močno asimetrično (glej sliko 3) in so bili med seboj statistično značilno povezani (za vse Spearmanove koeficiente korelacije je veljal $p < ,001$, ob Holmovem popravku za multiple teste).

Na sliki 3 vidimo, da so korelacije med dosežki na podleštvicah stališč precej visoke. Dosežki na podleštvicah F2, F3 in F4, ki izražajo pozitivna stališča, se smiselno negativno povezujejo z dosežki na podleštvici F1 – negativnimi stališči do otrok priseljencev.

Na sliki 3 lahko vidimo tudi, da se je višja zaznava lastnih kompetenc zmerno visoko in negativno povezovala z negativnimi stališči do otrok priseljencev ter zmerno visoko in pozitivno s pozitivnimi stališči do kulturne raznolikosti in pomoči priseljencem ter pozitivnejšim odnosom do vzgoje odprtosti.



Slika 3. Frekvenčne porazdelitve dosežkov na lestvici kompetenc in stališčnih podleštvicah ter Spearmanovi koeficienti korelacije med temi dosežki.

V nadaljevanju smo pregledali, kako se kompetence in stališčni dosežki razlikujejo glede na druge spremenljivke. Ker so bile porazdelitve dosežkov na lestvicah kompetenc in stališč izrazito asimetrične, tudi v posameznih podskupinah udeležencev, smo pri vseh primerjavah izvedli neparametrične teste. Hipoteze smo testirali pri 5-odstotni ravni alfa napake. Za primerjavo sredin več kot dveh skupin smo uporabili Kruskal-Wallisov H test in v primeru statistično pomembne razlike med skupinami *post hoc* test multiplih parnih primerjav Dunnov test iz R paketa *dunn.test* (Dinno, 2017), z uporabo Holm-Šidákovega popravka, ki nadzoruje skupno raven alfa napake.

Učinek vključenosti v projekt SIMS

Tabela 6

Primerjava kompetenc in stališč pri udeležencih glede na odgovore o vključenosti v projekt SIMS

| | Da ($n_{KOMP} = 391,$ $n_{STAL} = 368$) | Ne ($n_{KOMP} = 66,$ $n_{STAL} = 62$) | Ne vem ($n_{KOMP} = 65,$ $n_{STAL} = 56$) | Rezultat statističnega testa |
|------------|---|---|---|--|
| Kompetence | 3,89 (0,51) | 4,05 (0,51) | 3,70 (0,40) | $\chi^2(2) = 21,38, p < ,001$; ne vem < da < ne |
| F1 | 2,45 (0,67) | 2,45 (0,67) | 2,85 (0,96) | $\chi^2(2) = 10,62, p = ,005$; da, ne < ne vem |
| F2 | 3,75 (0,74) | 3,69 (0,83) | 3,62 (0,74) | $\chi^2(2) = 4,03, p = ,133$ |
| F3 | 5,00 (0,00) | 5,00 (0,00) | 5,00 (0,00) | $\chi^2(2) = 2,31, p = ,314$ |
| F4 | 4,25 (0,74) | 4,25 (0,74) | 4,00 (0,74) | $\chi^2(2) = 1,44, p = ,487$ |

Opombe: n_{KOMP} = število udeležencev, ki so izpolnili lestvico kompetenc, n_{STAL} = število udeležencev, ki so izpolnili lestvico stališč, MAD = povprečni absolutni odklon od mediane, pomnožen z 1,4826. F1 = negativna stališča do otrok priseljencev, F2 = pozitivna stališča do kulturne raznolikosti, F3 = pozitiven odnos do vzgoje odprtosti, F4 = pozitivna stališča do pomoči priseljencem.

V tabeli 6 so navedene opisne statistike lestvičnih dosežkov v treh skupinah udeležencev: pri tistih, ki so poročali, da je bila njihova ustanova vključena v projekt SIMS, tistih, ki so poročali, da ni bila vključena v projekt, in pri tistih, ki tega niso vedeli. Med tistimi, ki so bili vključeni v projekt, in tistimi, ki v projekt niso bili vključeni, smo odkrili statistično značilno razliko v zaznavah lastnih kompetenc – vključeni v projekt so svoje kompetence ocenjevali kot nižje od tistih, ki v projekt niso bili vključeni. V stališčih se ti dve skupini udeležencev nista statistično značilno razlikovali med seboj.

Ker udeleženci, ki so sodelovali v projektu, niso poročali o višjih kompetencah za delo z otroki priseljenci in ker so bile razlike med skupino vključenih v projekt in ostalimi udeleženci majhne oz. bi jih težko pripisali učinku vključenosti v projekt, smo pri nadaljnjih analizah upoštevali odgovore vseh udeležencev, ne glede na njihovo vključenost v projekt.

Primerjava kompetenc in stališč pri udeležencih, ki delajo z različnimi starostnimi skupinami otrok in mladostnikov

V tabeli 7 so navedene opisne statistike lestvičnih dosežkov v treh skupinah udeležencev: pri zaposlenih v vrtcu, OŠ in SŠ. V desnem stolpcu tabele so navedeni rezultati Kruskal-Wallisovega testa in tiste parne razlike, ki so se izkazale za statistično značilne. Vidimo lahko, da so zaposleni v SŠ poročali o statistično značilno nižji ravni kompetenc za delo s priseljenci kot zaposleni v vrtcu. Zaposleni v SŠ so poročali o negativnejših stališčih do otrok priseljencev in manj pozitivnih stališčih do kulturne raznolikosti kot zaposleni v vrtcu in OŠ. Zaposleni v vrtcu so poročali o manj pozitivnih stališčih do pomoči priseljencem kot zaposleni v OŠ.

Tabela 7

Primerjava median (in MAD v oklepajih) dosežkov na lestvicah kompetenc in stališč pri udeležencih iz vrtca, OŠ in SŠ

| | Vrtec ($n_{KOMP} = 111,$ $n_{STAL} = 102$) | OŠ ($n_{KOMP} = 359,$ $n_{STAL} = 335$) | SŠ ($n_{KOMP} = 52,$ $n_{STAL} = 49$) | Rezultat statističnega testa |
|------------|--|---|---|--|
| Kompetence | 3,98 (0,41) | 3,86 (0,47) | 3,72 (0,79) | $\chi^2(2) = 7,23, p = ,027$; SŠ < vrtec |
| F1 | 2,50 (0,59) | 2,40 (0,59) | 3,00 (0,74) | $\chi^2(2) = 22,03, p < ,001$; vrtec, OŠ < SŠ |
| F2 | 3,62 (0,74) | 3,75 (0,74) | 3,50 (0,56) | $\chi^2(2) = 9,23, p = ,010$; SŠ < vrtec, OŠ |
| F3 | 5,00 (0,00) | 5,00 (0,00) | 5,00 (0,00) | $\chi^2(2) = 4,26, p = ,119$ |
| F4 | 4,00 (0,74) | 4,25 (0,74) | 4,00 (0,74) | $\chi^2(2) = 10,03, p = ,007$; vrtec < OŠ |

Opombe: n_{KOMP} = število udeležencev, ki so izpolnili lestvico kompetenc, n_{STAL} = število udeležencev, ki so izpolnili lestvico stališč, MAD = povprečni absolutni odklon od mediane, pomnožen z 1,4826. F1 = negativna stališča do otrok priseljencev, F2 = pozitivna stališča do kulturne raznolikosti, F3 = pozitiven odnos do vzgoje odprtosti, F4 = pozitivna stališča do pomoči priseljencem.

Pri zaposlenih v OŠ smo primerjali dosežke na lestvicah kompetenc in stališč pri učiteljih, ki delajo z otroki v različnih triadah (ostale skupine udeležencev, npr. svetovalni delavci, vodstveni delavci, multiplikatorji SIMS so bile za vključitev v primerjavo premajhne). V tabeli 8 vidimo rezultate primerjave. Udeleženci, ki poučujejo pretežno v tretji triadi (se pravi, učitelji predmetnega pouka), so se zaznavali kot manj kompetentni za delo z otroki priseljenci od tistih, ki poučujejo pretežno v prvi ali drugi triadi).

Tabela 8

Primerjava kompetenc in stališč pri udeležencih iz OŠ glede na triado, v kateri pretežno poučujejo

| | Prva triada ($n_{KOMP} = 92,$ $n_{STAL} = 84$) | Druga triada ($n_{KOMP} = 49,$ $n_{STAL} = 47$) | Tretja triada ($n_{KOMP} = 142,$ $n_{STAL} = 130$) | Rezultat statističnega testa |
|------------|--|---|--|---|
| Kompetence | 3,91 (0,42) | 4,00 (0,51) | 3,75 (0,49) | $\chi^2(2) = 9,57, p = ,008$; tretja < prva, druga |
| F1 | 2,45 (0,67) | 2,40 (0,59) | 2,50 (0,74) | $\chi^2(2) = 2,61, p = ,270$ |
| F2 | 3,75 (0,74) | 3,75 (0,74) | 3,75 (0,74) | $\chi^2(2) = 0,70, p = ,704$ |
| F3 | 5,00 (0,00) | 5,00 (0,00) | 5,00 (0,00) | $\chi^2(2) = 2,36, p = ,307$ |
| F4 | 4,00 (0,74) | 4,25 (0,74) | 4,25 (0,56) | $\chi^2(2) = 5,07, p = ,079$ |

Opombe: n_{KOMP} = število udeležencev, ki so izpolnili lestvico kompetenc, n_{STAL} = število udeležencev, ki so izpolnili lestvico stališč, MAD = povprečni absolutni odklon od mediane, pomnožen z 1,4826. F1 = negativna stališča do otrok priseljencev, F2 = pozitivna stališča do kulturne raznolikosti, F3 = pozitiven odnos do vzgoje odprtosti, F4 = pozitivna stališča do pomoči priseljencem.

Zaposleni v različnih izobraževalnih programih SŠ (srednjem poklicnem izobraževanju, srednjem strokovnem izobraževanju in gimnaziji) se v kompetencah in stališčih niso statistično značilno razlikovali.

Ker se, kot kaže, zaznane kompetence za delo z otroki priseljenci s stopnjo vzgojno-izobraževalnega programa nižajo (od vrtca do SŠ padajo), bi bilo smiselno uvesti ukrepe za višanje kompetenc (npr. različna usposabljanja), še posebej pri učiteljih predmetnega pouka in učiteljih v SŠ. Prav tako rezultati nakazujejo, da so z višanjem stopnje vzgojno-izobraževalnega programa prisotna vse bolj negativna stališča do otrok priseljencev. Z ukrepi bi bilo smiselno vplivati tudi na spreminjanje stališč učiteljev. Pri tem bi se morali še posebej osredotočiti na učitelje, ki poučujejo na višjih ravneh izobraževanja.

Kompetence in stališča pri različnih skupinah udeležencev iz vrtca in pri različnih skupinah učiteljev

Pri udeležencih iz vrtca smo pregledali povezave dosežkov na lestvicah kompetenc in stališč z doseženo izobrazbo zaposlenih, starostnim obdobjem, v katerem delajo, in delovnim mestom, na katerem so zaposleni. Tabela 9 kaže opisno statistiko kompetenc in stališč pri udeležencih s tremi različnimi vrstami delovnega mesta v vrtcu. Vzgojitelj/-ice so poročale o bolj negativnih stališčih do otrok priseljencev kot vodstveni delavci. Glede na starostno obdobje, v katerem delajo (prvo starostno obdobje, drugo starostno obdobje in kombinirani oddelki), se udeleženci niso statistično značilno razlikovali v kompetencah in stališčih, prav tako ne glede na doseženo izobrazbo (V. stopnja nasproti VI. ali VII. stopnji).

Tabela 9

Primerjava kompetenc in stališč pri udeležencih iz vrtca glede na delovno mesto

| | Vzgojitelj/-ica ($n_{KOMP} = 56,$ $n_{STAL} = 53$) | Pomočnik/-ca vzgojitelja/-ice ($n_{KOMP} = 14,$ $n_{STAL} = 11$) | Vodstveni delavec/-ka ($n_{KOMP} = 10,$ $n_{STAL} = 9$) | Rezultat statističnega testa |
|------------|--|---|--|---|
| Kompetence | 3,98 (0,34) | 4,00 (0,55) | 4,30 (0,47) | $\chi^2(2) = 5,23, p = ,073$ |
| F1 | 2,60 (0,59) | 2,40 (0,15) | 2,10 (0,59) | $\chi^2(2) = 6,73, p = ,034$; vzgojitelj > vodstveni |
| F2 | 3,62 (0,56) | 3,62 (0,74) | 4,25 (0,74) | $\chi^2(2) = 4,78, p = ,092$ |
| F3 | 5,00 (0,00) | 5,00 (0,00) | 5,00 (0,00) | $\chi^2(2) = 0,77, p = ,680$ |
| F4 | 4,00 (0,74) | 4,00 (0,37) | 4,25 (0,37) | $\chi^2(2) = 2,27, p = ,323$ |

Opombe: n_{KOMP} = število udeležencev, ki so izpolnili lestvico kompetenc, n_{STAL} = število udeležencev, ki so izpolnili lestvico stališč, MAD = povprečni absolutni odklon od mediane, pomnožen z 1,4826. F1 = negativna stališča do otrok priseljencev, F2 = pozitivna stališča do kulturne raznolikosti, F3 = pozitiven odnos do vzgoje odprtosti, F4 = pozitivna stališča do pomoči priseljencem.

Učitelji, ki priseljencem prilagodijo načine ocenjevanja, in tisti, ki načinov ocenjevanja ne prilagodijo, se niso razlikovali v kompetencah in stališčih, niti ni bilo razlik med učitelji, ki otroka, ki je prvo leto vključen v šolo v Sloveniji, ob koncu šolskega leta ocenijo, in učitelji, ki ga ne ocenijo.

Primerjali smo tudi kompetence in stališča pri učiteljih, ki poučujejo različne vrste predmetov. Ugotovili smo, da se zaznane kompetence med različnimi skupinami učiteljev ne razlikujejo statistično značilno, prav tako ne pozitivna stališča do pomoči priseljencem. Statistično značilne razlike med skupinami pa smo našli pri prvih treh stališčnih podlestvicah, na podlestvici F1, $\chi^2(4) = 16,64$, $p = ,002$, na podlestvici F2, $\chi^2(4) = 16,79$, $p = ,002$, in na podlestvici F3, $\chi^2(4) = 9,64$, $p = ,049$. Na podlestvici F1 – negativna stališča do otrok priseljencev so imeli učitelji slovenščine in tujih jezikov statistično značilno nižje dosežke ($Mdn = 2,46$, $MAD = 0,59$, $n = 77$) kot učitelji strokovnih predmetov v SŠ ($Mdn = 3,30$, $MAD = 0,52$, $n = 14$); dosežki ostalih skupin so se nahajali nekje vmes (za učitelje družboslovnih predmetov $Mdn = 2,80$, $MAD = 0,74$, $n = 29$; za učitelje naravoslovnih predmetov in matematike $Mdn = 2,80$, $MAD = 0,59$, $n = 55$; za učitelje umetniških predmetov in športa $Mdn = 2,80$, $MAD = 0,82$, $n = 30$). Na podlestvici F2 – pozitivna stališča do kulturne raznolikosti so imeli učitelji slovenščine in tujih jezikov statistično značilno višje dosežke ($Mdn = 3,88$, $MAD = 0,56$) kot učitelji naravoslovnih predmetov in matematike ($Mdn = 3,38$, $MAD = 0,56$), ostale skupine so bile nekje vmes (za učitelje družboslovnih predmetov $Mdn = 3,62$, $MAD = 0,74$; za učitelje strokovnih predmetov v SŠ $Mdn = 3,38$, $MAD = 0,65$; za učitelje umetniških predmetov in športa $Mdn = 4,00$, $MAD = 0,74$). Na podlestvici F3 – pozitiven odnos do vzgoje odprtosti parne primerjave niso odkrile statistično značilnih razlik med skupinami (za učitelje slovenščine in tujih jezikov, matematike in naravoslovja, strokovnih predmetov v SŠ ter umetniških predmetov in športa $Mdn = 5,00$, $MAD = 0,00$; za učitelje družboslovnih predmetov $Mdn = 4,80$, $MAD = 0,30$).

Na osnovi navedenih rezultatov, ki kažejo na dokaj visoko izraženost negativnih stališč do otrok priseljencev (nevtralen odnos bi bil označen z vrednostjo 3 na lestvici 1–5; udeleženci v našem vzorcu so v povprečju dosegali vrednost 2,5) in razmeroma zadržan odnos do kulturne raznolikosti (nevtralen odnos bi bil označen z vrednostjo 3 na lestvici 1–5; udeleženci v našem vzorcu so v povprečju dosegali vrednost 3,75), menimo, da bi bilo smiselno uvesti ukrepe za dodatno spodbujanje pozitivnega odnosa do (otrok) priseljencev in kulturne raznolikosti pri vzgojiteljih in pri učiteljih. Pri razvoju ukrepov bi bilo smiselno upoštevati specifične predmetnih področij in določenim skupinam učiteljev nameniti še posebno pozornost.

Učinek poznavanja Smernic

V tabeli 10 so navedene opisne statistike lestvičnih dosežkov v skupini udeležencev, ki pri delu z otroki priseljenci upoštevajo priporočila iz Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (ZRSS, 2012), v skupini tistih, ki so poročali, da smernic ne upoštevajo, čeprav jih poznajo, in tistih, ki so poročali, da smerni ne poznajo. Statistično značilna razlika je obstajala le v zaznavi lastnih kompetenc za delo z otroki priseljenci, in sicer so tisti, ki smernice upoštevajo, poročali o višjih kompetencah kot tisti, ki smernic ne poznajo.

Tabela 10

Primerjava kompetenc in stališč pri udeležencih glede na odgovore o upoštevanju priporočil iz Smernic

| | Ne upošteva, čeprav jih | | | Rezultat statističnega testa |
|------------|--|---|--|---|
| | Upošteva ($n_{KOMP} = 340$, $n_{STAL} = 318$) | pozna ($n_{KOMP} = 17$, $n_{STAL} = 15$) | Ne pozna ($n_{KOMP} = 89$, $n_{STAL} = 85$) | |
| Kompetence | 3,95 (0,48) | 3,74 (0,80) | 3,70 (0,45) | $\chi^2(2) = 20,33, p < ,001$; upošteva > ne pozna |
| F1 | 2,40 (0,59) | 2,60 (1,48) | 2,60 (0,59) | $\chi^2(2) = 0,85, p = ,653$ |
| F2 | 3,75 (0,74) | 3,88 (1,11) | 3,62 (0,74) | $\chi^2(2) = 1,07, p = ,586$ |
| F3 | 5,00 (0,00) | 5,00 (0,00) | 5,00 (0,00) | $\chi^2(2) = 1,06, p = ,586$ |
| F4 | 4,25 (0,74) | 4,00 (0,74) | 4,25 (0,74) | $\chi^2(2) = 3,54, p = ,171$ |

Opombe: n_{KOMP} = število udeležencev, ki so izpolnili lestvico kompetenc, n_{STAL} = število udeležencev, ki so izpolnili lestvico stališč, MAD = povprečni absolutni odklon od mediane, pomnožen z 1,4826. F1 = negativna stališča do otrok priseljencev, F2 = pozitivna stališča do kulturne raznolikosti, F3 = pozitiven odnos do vzgoje odprtosti, F4 = pozitivna stališča do pomoči priseljencem.

Zaključujemo, da igra poznavanje Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (ZRSŠ, 2012) pomembno vlogo pri zaznavanju lastnih kompetenc za delo z otroki priseljenci. Dokajšen delež udeležencev Smernic še ne pozna, zato bi bilo smiselno poskrbeti za to, da Smernice spoznajo vsi zaposleni v VIZ. Poznavanje Smernic je namreč lahko prvi korak k višjim kompetencam.

Učinek izkušenj z delom z otroki priseljenci

S Spearmanovim koeficientom korelacije smo izračunali velikost povezanosti med količino izkušenj vseh udeležencev z delom z otroki s priseljenci (za kategorije spremenljivke glej tabelo 2) in dosežki na lestvicah kompetenc in stališč. Količina izkušenj z delom z otroki priseljenci se je nizko pozitivno povezovala z zaznanimi kompetencami za delo s temi otroki ($\rho = ,17, p = ,078$), s F2 – pozitivnimi stališči do kulturne raznolikosti ($\rho = ,15, p = ,112$) in F3 – pozitivnim odnosom do vzgoje odprtosti ($\rho = ,17, p = ,085$), nizko negativno s F1 – negativnimi stališči do otrok priseljencev ($\rho = -,19, p = ,049$), ni pa bilo opazne povezanosti s F4 – pozitivnimi stališči do pomoči priseljencem ($\rho = ,02, p = ,833$).

Delovna doba udeležencev se je zelo nizko pozitivno povezovala z dosežkom na lestvici kompetenc ($\rho = ,10, p = ,025$), zanemarljivo pa s F1 – negativnimi stališči do otrok priseljencev ($\rho = ,03, p = ,443$), s F2 – pozitivnimi stališči do kulturne raznolikosti ($\rho = ,03, p = ,487$), s F3 – pozitivnim odnosom do vzgoje odprtosti ($\rho = ,02, p = ,589$) in F4 – pozitivnimi stališči do pomoči priseljencem ($\rho = ,03, p = ,464$).

Rezultati nakazujejo, da večja količina izkušenj z delom z otroki priseljenci lahko doprinese ne le k zaznani višji kompetentnosti za to delo, pač pa tudi k pozitivnejšim stališčem do kulturne raznolikosti.

Reference

Dinno, A. (2017). *dunn.test: Dunn's Test of Multiple Comparisons Using Rank Sums. R package version 1.3.5*. Dosegljivo na: <https://CRAN.R-project.org/package=dunn.test>

Tabachnick, B. G. in Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.

PRILOGA 2.

Stališča otrok in mladostnikov do medkulturnosti in raznolikosti

Anja Podlesek

Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Psihometrična analiza vprašalnika za učence

Na vprašalnik za učence je skupaj odgovarjalo 706 učencev, od tega 633 učencev z 21 različnih osnovnih šol in 73 dijakov z dveh srednjih šol. V celotnem vzorcu je bilo 369 (52 %) deklet in 337 (48 %) fantov. Učenci so obiskovali različne razrede: 114 učencev (16 %) jih je obiskovalo 4. razred, 145 (21 %) 5. razred, 105 (15 %) 6. razred, 107 (15 %) 7. razred, 117 (17 %) 8. razred in 45 (6 %) 9. razred osnovne šole ter 62 dijakov (9 %) 1. letnik in 11 dijakov (2 %) 2. letnik srednje šole. Večina učencev oz. dijakov (tj. 516, kar je 73 %) jih doma govori samo slovensko, preostali pa drug jezik (bosanščino, albanščino, ruščino itd., skupno 109 otrok oz. 15%) ali kombinacijo slovenskega in drugega jezika (73 otrok oz. 10%). Za nekaj učencev oz. dijakov podatka nismo pridobili (8 otrok oz. 1%).

Tabela 1

Opisne statistike odgovorov na posamezne postavke vprašalnika

| Postavka | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Mdn</i> | <i>M</i> _{trim} | <i>As</i> | <i>Spl</i> |
|---|----------|----------|-----------|------------|--------------------------|-----------|------------|
| 1. V našem razredu si sošolci med seboj pomagamo, če ima kdo od nas kakšen problem ali potrebuje pomoč. | 706 | 3,83 | 0,94 | 4 | 3,92 | -0,69 | 0,31 |
| 2. Sošolci iz mojega razreda se v šoli dobro počutijo. | 706 | 3,89 | 0,90 | 4 | 3,96 | -0,70 | 0,44 |
| 3. V šoli spoznavamo različne kulture (njihove običaje, simbole, jedi, znamenitosti) in se o njih pogovarjamo. | 703 | 3,67 | 1,26 | 4 | 3,80 | -0,62 | -0,70 |
| 4. Če kdo od sošolcev doživlja nasilje (žaljenje, zafrkavanje, zmerjanje, fizično nasilje), mu drugi učenci v razredu pomagajo. | 706 | 3,75 | 1,17 | 4 | 3,88 | -0,71 | -0,33 |
| 5. V naši šoli so dobrodošli vsi učenci, ne glede na to, od kod prihajajo ali kakšni so. | 705 | 4,31 | 1,06 | 5 | 4,53 | -1,54 | 1,51 |
| 6. V naši šoli (v razredu, na hodnikih, v jedilnici, garderobi, stranišču, na igrišču, v knjižnici ...) se počutim varno. | 706 | 4,16 | 1,03 | 4 | 4,34 | -1,31 | 1,28 |
| 7. V našem razredu smo prijazni drug do drugega. | 705 | 3,75 | 1,03 | 4 | 3,85 | -0,65 | -0,06 |
| 8. Učencev v naši šoli ne zafrkavajo ali žalijo, če so npr. drugače oblečeni kot drugi. | 704 | 3,38 | 1,31 | 4 | 3,48 | -0,41 | -0,92 |
| 9. Če v šolo pride nov učenec, mu sošolci pomagamo, da se lažje privadi na delo in dogajanje v šoli. | 706 | 4,13 | 1,04 | 4 | 4,30 | -1,10 | 0,50 |

| | | | | | | | |
|--|-----|------|------|---|------|-------|-------|
| 10. Učenci, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav, se v našem razredu počutijo dobro. | 703 | 4,05 | 1,02 | 4 | 4,20 | -0,99 | 0,41 |
| 11. Če v šolo pride nov učenec iz druge države, hitro najde prijatelje. | 704 | 3,75 | 1,14 | 4 | 3,87 | -0,63 | -0,44 |
| 12. Učitelji na naši šoli so prijazni do vseh učencev. | 704 | 3,87 | 1,23 | 4 | 4,04 | -0,92 | -0,15 |
| 13. Učitelji pomagajo sošolcem, ki ne govorijo dobro slovensko. | 705 | 4,50 | 0,88 | 5 | 4,70 | -1,97 | 3,64 |
| 14. Učitelji vse učence v našem razredu obravnavajo enako. | 705 | 3,82 | 1,29 | 4 | 4,02 | -0,93 | -0,20 |
| 15. Učitelji učencem v našem razredu, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav in ne govorijo dobro slovensko, prilagodijo pouk (npr. prilagodijo jim način razlage, učne liste, domače naloge in preizkuse znanja). | 703 | 4,19 | 1,12 | 5 | 4,42 | -1,49 | 1,49 |
| 16. Če v šolo pride nov učenec, mu učitelji prve tedne zelo pomagajo. | 699 | 4,41 | 0,91 | 5 | 4,60 | -1,77 | 2,97 |
| 17. Učitelji sošolcem, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav in ne govorijo dobro slovensko, preveč pomagajo. | 698 | 2,78 | 1,39 | 3 | 2,73 | 0,20 | -1,19 |
| 18. Zdi se mi prav, da imajo sošolci, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav in ne govorijo dobro slovensko, včasih zaradi tega drugačne teste znanja in spraševanje kot jaz. | 697 | 4,05 | 1,25 | 5 | 4,30 | -1,26 | 0,53 |
| 19. Super se mi zdi, da učenci v našem razredu prihajajo iz različnih krajev, držav. | 700 | 3,94 | 1,17 | 4 | 4,12 | -1,00 | 0,18 |
| 20. Moti me, če kdo od sošolcev v našem razredu ne zna govoriti slovensko. | 699 | 2,07 | 1,38 | 1 | 1,85 | 0,96 | -0,49 |
| 21. Rad spoznavam ljudi, ki so drugačni od mene (govorijo drugačen jezik, imajo drugačno vero, drugačne običaje). | 702 | 3,89 | 1,19 | 4 | 4,07 | -0,91 | -0,06 |
| 22. Moti me, če je kdo od sošolcev v našem razredu nesramen do drugih učencev. | 699 | 4,23 | 1,13 | 5 | 4,46 | -1,55 | 1,64 |
| 23. Druge kulture so enako pomembne kot moja kultura. | 701 | 4,42 | 1,04 | 5 | 4,66 | -1,96 | 3,21 |
| 24. Z otroki, ki so drugačni od mene, se raje ne družim. | 698 | 2,21 | 1,30 | 2 | 2,04 | 0,73 | -0,67 |
| 25. V našem razredu se dobro počutim. | 698 | 4,16 | 1,02 | 4 | 4,33 | -1,25 | 1,07 |
| 26. Pomagam sošolcem, če ima kdo kakšen problem in potrebuje pomoč. | 699 | 4,20 | 0,93 | 4 | 4,33 | -1,20 | 1,28 |
| 27. Moti me, če učitelj učencem, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav in ne govorijo dobro slovensko, ne pomaga. | 701 | 3,84 | 1,43 | 4 | 4,04 | -0,94 | -0,53 |
| 28. Všeč mi je, da v Sloveniji živi veliko ljudi iz različnih držav, kultur. | 698 | 3,80 | 1,20 | 4 | 3,96 | -0,79 | -0,27 |
| 29. Kadar kdo od sošolcev doživlja nasilje (žaljenje, zafrkavanje, zmerjanje, fizično nasilje ...), mu pomagam. | 701 | 4,13 | 0,96 | 4 | 4,26 | -1,07 | 0,82 |

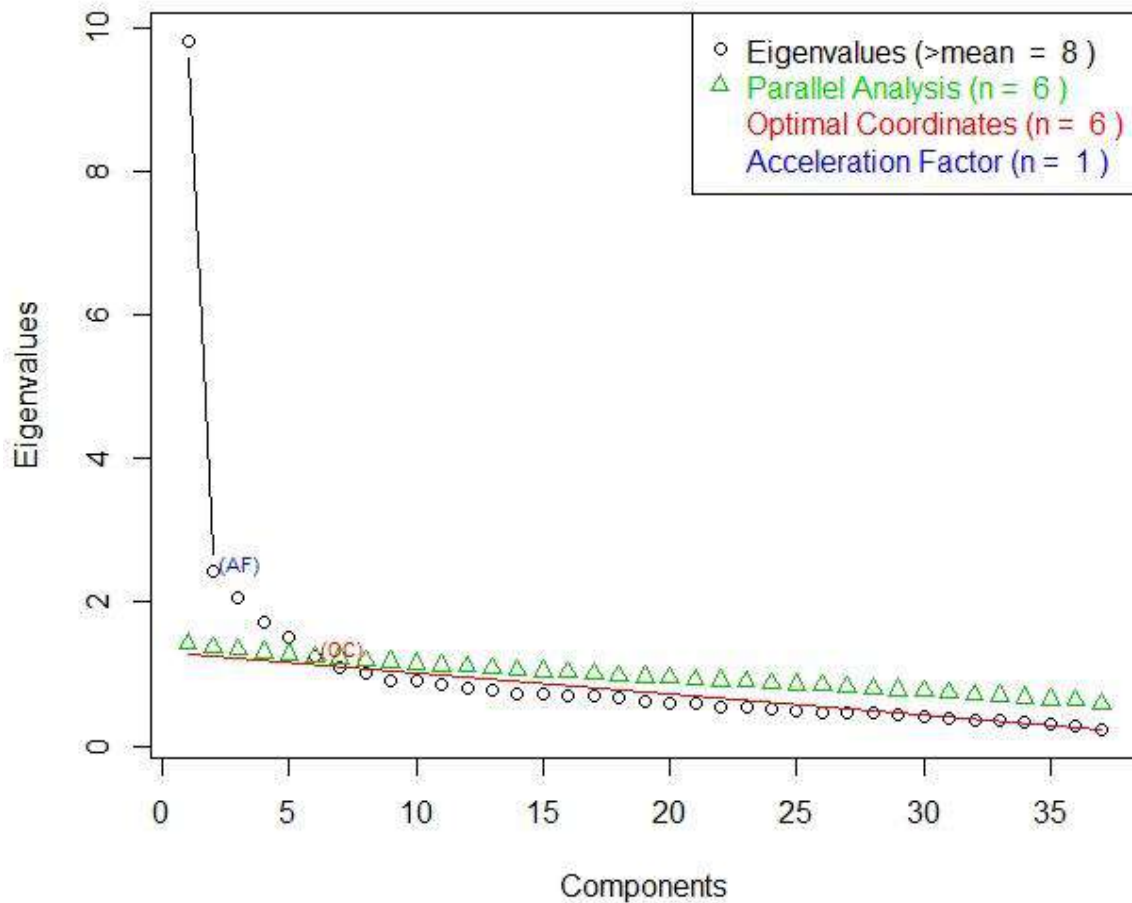
| | | | | | | | |
|--|-----|------|------|---|------|-------|-------|
| 30. Rad berem, gledam oddaje, filme o drugih deželah, kulturah, običajih. | 699 | 3,69 | 1,30 | 4 | 3,85 | -0,69 | -0,62 |
| 31. Pomagam sošolcem, ki ne govorijo dobro slovensko. | 700 | 3,85 | 1,12 | 4 | 3,98 | -0,68 | -0,40 |
| 32. Všeč mi je, če lahko spoznam ljudi, ki prihajajo iz drugih držav, kultur. | 701 | 3,97 | 1,15 | 4 | 4,14 | -0,91 | -0,04 |
| 33. Moti me, če učitelji učencem, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav in ne govorijo dobro slovensko, prilagodijo pouk. | 702 | 2,04 | 1,39 | 1 | 1,80 | 1,05 | -0,32 |
| 34. Če poznaš več ljudi, držav, kultur, jezikov, običajev, se lahko bolje znajdeš v življenju. | 704 | 4,40 | 0,97 | 5 | 4,60 | -1,74 | 2,54 |
| 35. Od sošolcev, ki so se priselili v Slovenijo, sem se naučil nekaj besed v njihovem jeziku. | 703 | 3,57 | 1,40 | 4 | 3,72 | -0,60 | -0,94 |
| 36. Poznam praznike, ki jih praznujejo v drugih državah. | 701 | 2,95 | 1,34 | 3 | 2,94 | 0,04 | -1,13 |
| 37. Sošolce, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav, sem povprašal o tem, kako je bilo v njihovi prejšnji šoli, kraju, državi, kjer so živeli. | 703 | 3,37 | 1,46 | 4 | 3,46 | -0,38 | -1,23 |

Opomba: Mtrim = 5-odstotna prirezana sredina, As = asimetričnost frekvenčne porazdelitve, Spl = sploščenost frekvenčne porazdelitve.

V tabeli 1 so predstavljene opisne statistike odgovorov na posamezne postavke vprašalnika za učence. Frekvenčne porazdelitve so bile pri postavkah, ki izražajo pozitiven odnos ali zaznave, močno levo asimetrične, torej so se učenci v veliki meri s takimi postavkami strinjali, pri tistih, ki izražajo negativen odnos ali zaznave (npr. postavki 24, 33), pa močno desno asimetrične, torej se učenci z njimi večinoma niso strinjali.

Zaradi nenormalnosti porazdelitev in uporabe Likertove (ordinalne) odgovorne lestvice smo se v nadaljevanju odločili za izvedbo MINRES faktorjske analize na matriki polihoričnih korelacij in s poševnokotno oblimin rotacijo. Pred tem smo iz baze izločili pet udeležencev (št. 175, 196, 197, 567 in 619), ker so jim manjkali odgovori na več zaporednih postavk. Večina udeležencev ($n = 653$) je imela odgovore pri vseh postavkah vprašalnika, ostalim pa je naključno manjkal posamezen odgovor. Take manjkajoče vrednosti smo v analizi nadomestili z mediano odgovorov. Paralelna analiza je pokazala, da bi lahko iz korelacijske matrike izločili šest faktorjev, katerih lastna vrednost je preseгла slučajno (slika 1). Čeprav so bili faktorji povezani in bi lahko izločili tudi samo enega, pa bi ta pojasnjeval premalo variance. Šest izločenih faktorjev je skupaj pojasnjevalo 49 % variance odgovorov na postavke.

Non Graphical Solutions to Scree Test



Slika 1. Graf drobirja z rezultati paralelne analize.

Šestfaktorski model je kazal zadovoljivo prileganje podatkom (RMSR = 0,03; RMSEA = ,069, 90-odstotni interval zaupanja za RMSEA [,064, ,071], prileganje na osnovi izvendiagonalnih vrednosti = ,99). Nasičenosti postavk s šestimi faktorji so prikazane v tabeli 2. Osenčena so polja, kjer je pri faktorju nasičenost postavke najvišja, presega vrednost 0,32, kar pomeni, da faktor pojasnjuje 10 % variance postavke (Tabachnick in Fidell, 2001), in je jasno višja od nasičenosti z drugimi faktorji. Zaradi neizpolnjevanja teh pogojev bi izločili postavke 8, 18 in 34.

Tabela 2

Faktorske nasičenosti postavk ter njihova komunaliteta in unikviteta

| Postavka | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 | h ² |
|--|-------|------|-------|-------|-------|-------|----------------|
| 1. V našem razredu si sošolci med seboj pomagamo, če ima kdo od nas kakšen problem ali potrebuje pomoč. | 0,18 | 0,00 | 0,12 | 0,59 | -0,04 | 0,00 | 0,51 |
| 2. Sošolci iz mojega razreda se v šoli dobro počutijo. | 0,16 | 0,16 | 0,13 | 0,35 | -0,05 | 0,06 | 0,31 |
| 3. V šoli spoznavamo različne kulture (njihove običaje, simbole, jedi, znamenitosti) in se o njih pogovarjamo. | 0,37 | 0,24 | 0,06 | 0,12 | -0,04 | 0,12 | 0,30 |
| 4. Če kdo od sošolcev doživlja nasilje (žaljenje, zafrkavanje, zmerjanje, fizično nasilje), mu drugi učenci v razredu pomagajo. | 0,15 | 0,00 | 0,05 | 0,56 | 0,14 | 0,15 | 0,46 |
| 5. V naši šoli so dobrodošli vsi učenci, ne glede na to, od kod prihajajo ali kakšni so. | -0,02 | 0,01 | 0,66 | 0,12 | 0,05 | -0,04 | 0,57 |
| 6. V naši šoli (v razredu, na hodnikih, v jedilnici, garderobi, stranišču, na igrišču, v knjižnici ...) se počutim varno. | -0,15 | 0,27 | 0,16 | 0,41 | 0,08 | -0,13 | 0,42 |
| 7. V našem razredu smo prijazni drug do drugega. | 0,01 | 0,02 | 0,18 | 0,66 | 0,10 | 0,01 | 0,63 |
| 8. Učencev v naši šoli ne zafrkavajo ali žalijo, če so npr. drugače oblečeni kot drugi. | -0,01 | 0,14 | 0,30 | 0,38 | -0,11 | 0,00 | 0,36 |
| 9. Če v šolo pride nov učenec, mu sošolci pomagamo, da se lažje privadi na delo in dogajanje v šoli. | 0,08 | 0,08 | 0,61 | 0,14 | 0,10 | -0,03 | 0,66 |
| 10. Učenci, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav, se v našem razredu počutijo dobro. | 0,01 | 0,01 | 0,73 | 0,16 | -0,02 | -0,03 | 0,66 |
| 11. Če v šolo pride nov učenec iz druge države, hitro najde prijatelje. | 0,18 | 0,11 | 0,55 | 0,03 | -0,13 | -0,03 | 0,45 |
| 12. Učitelji na naši šoli so prijazni do vseh učencev. | -0,04 | 0,81 | -0,07 | 0,18 | -0,04 | 0,00 | 0,69 |
| 13. Učitelji pomagajo sošolcem, ki ne govorijo dobro slovensko. | -0,02 | 0,75 | 0,12 | -0,07 | 0,07 | -0,08 | 0,67 |
| 14. Učitelji vse učence v našem razredu obravnavajo enako. | 0,06 | 0,70 | -0,10 | 0,12 | -0,08 | -0,11 | 0,52 |
| 15. Učitelji učencem v našem razredu, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav in ne govorijo dobro slovensko, prilagodijo pouk (npr. prilagodijo jim način razlage, učne liste, domače naloge in preizkuse znanja). | 0,05 | 0,47 | 0,25 | -0,14 | 0,18 | 0,14 | 0,46 |
| 16. Če v šolo pride nov učenec, mu učitelji prve tedne zelo pomagajo. | 0,05 | 0,66 | 0,12 | -0,16 | 0,13 | 0,15 | 0,56 |
| 17. Učitelji sošolcem, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav in ne govorijo dobro slovensko, preveč pomagajo. | 0,09 | 0,08 | 0,18 | -0,18 | 0,02 | 0,53 | 0,28 |

| | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 18. Zdi se mi prav, da imajo sošolci, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav in ne govorijo dobro slovensko, včasih zaradi tega drugačne teste znanja in spraševanje kot jaz. | 0,08 | 0,19 | 0,10 | -0,02 | 0,26 | -0,09 | 0,24 |
| 19. Super se mi zdi, da učenci v našem razredu prihajajo iz različnih krajev, držav. | 0,47 | 0,00 | 0,29 | 0,01 | 0,05 | -0,20 | 0,60 |
| 20. Moti me, če kdo od sošolcev v našem razredu ne zna govoriti slovensko. | -0,17 | -0,12 | -0,16 | 0,12 | 0,07 | 0,59 | 0,52 |
| 21. Rad spoznavam ljudi, ki so drugačni od mene (govorijo drugačen jezik, imajo drugačno vero, drugačne običaje). | 0,58 | -0,07 | 0,17 | 0,05 | 0,15 | -0,16 | 0,66 |
| 22. Moti me, če je kdo od sošolcev v našem razredu nesramen do drugih učencev. | 0,01 | 0,12 | -0,08 | 0,03 | 0,64 | -0,04 | 0,45 |
| 23. Druge kulture so enako pomembne kot moja kultura. | -0,03 | 0,12 | 0,11 | -0,04 | 0,48 | -0,20 | 0,40 |
| 24. Z otroki, ki so drugačni od mene, se raje ne družim. | -0,12 | -0,03 | -0,01 | 0,03 | -0,14 | 0,51 | 0,37 |
| 25. V našem razredu se dobro počutim. | -0,05 | 0,11 | 0,09 | 0,59 | 0,06 | -0,13 | 0,50 |
| 26. Pomagam sošolcem, če ima kdo kakšen problem in potrebuje pomoč. | 0,16 | 0,05 | 0,03 | 0,28 | 0,49 | 0,06 | 0,52 |
| 27. Moti me, če učitelj učencem, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav in ne govorijo dobro slovensko, ne pomaga. | -0,09 | -0,11 | 0,04 | 0,04 | 0,59 | -0,11 | 0,34 |
| 28. Všeč mi je, da v Sloveniji živi veliko ljudi iz različnih držav, kultur. | 0,54 | 0,00 | 0,22 | 0,01 | 0,10 | -0,10 | 0,59 |
| 29. Kadar kdo od sošolcev doživlja nasilje (žaljenje, zafrkavanje, zmerjanje, fizično nasilje ...), mu pomagam. | 0,25 | 0,07 | 0,01 | 0,18 | 0,49 | 0,16 | 0,51 |
| 30. Rad berem, gledam oddaje, filme o drugih deželah, kulturah, običajih. | 0,52 | 0,23 | -0,02 | -0,06 | 0,08 | 0,07 | 0,39 |
| 31. Pomagam sošolcem, ki ne govorijo dobro slovensko. | 0,45 | 0,00 | 0,24 | 0,00 | 0,28 | -0,04 | 0,63 |
| 32. Všeč mi je, če lahko spoznam ljudi, ki prihajajo iz drugih držav, kultur. | 0,57 | 0,00 | 0,23 | -0,04 | 0,24 | -0,14 | 0,79 |
| 33. Moti me, če učitelji učencem, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav in ne govorijo dobro slovensko, prilagodijo pouk. | -0,04 | 0,01 | -0,03 | 0,00 | -0,12 | 0,54 | 0,35 |
| 34. Če poznaš več ljudi, držav, kultur, jezikov, običajev, se lahko bolje znajdeš v življenju. | 0,33 | 0,29 | -0,14 | 0,01 | 0,28 | -0,14 | 0,42 |
| 35. Od sošolcev, ki so se priselili v Slovenijo, sem se naučil nekaj besed v njihovem jeziku. | 0,64 | 0,06 | -0,03 | 0,04 | 0,00 | 0,03 | 0,42 |
| 36. Poznam praznike, ki jih praznujejo v drugih državah. | 0,72 | -0,02 | -0,08 | 0,11 | -0,17 | -0,02 | 0,45 |
| 37. Sošolce, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav, sem povprašal o tem, kako je bilo v njihovi prejšnji šoli, kraju, državi, kjer so živeli. | 0,72 | 0,01 | -0,06 | 0,03 | 0,00 | 0,01 | 0,49 |

Opombe: F1 = Pozitivna klima v šoli, F2 = Zanimanje za druge kulture, F3 = Pomoč in sprejemanje pri učiteljih, F4 = Osebna pomoč in spoštljivost, F5 = Zavračanje drugačnosti, h^2 = delež pojasnjene variance postavke s šestimi faktorji. Osenčena polja označujejo, h kateremu faktorji bi lahko prištevali posamezno postavko.

Prvi faktor (F1) združuje 10 postavk, in sicer postavke 3, 19, 21, 28, 30, 31, 32, 35, 36 in 37. Na osnovi vsebine teh postavk bi faktor lahko poimenovali *Zanimanje za druge kulture*. Po rotaciji je bila vsota kvadriranih nasičenosti faktorja 4,52, faktor pa je pojasnjeval 12 % variance vseh postavk. Notranja zanesljivost lestvice iz navedenih postavk bi bila dobra, standardizirana Cronbachova alfa = ,88, 95-odstotni interval zaupanja za alfo = [,86, ,89], Guttmanov koeficient G_6 = ,88, popravljene korelacije postavk z vsoto odgovorov bi bile med ,46 in ,71.

Drugi faktor (F2) združuje 5 postavk, in sicer postavke 12, 13, 14, 15 in 16. Na osnovi vsebine teh postavk bi faktor lahko poimenovali *Pomoč in sprejemanje pri učiteljih*. Po rotaciji je bila vsota kvadriranih nasičenosti faktorja 3,33, faktor pa je pojasnjeval 9 % variance vseh postavk. Notranja zanesljivost lestvice, sestavljene iz navedenih postavk, bi bila ustrezna, standardizirana Cronbachova alfa = ,79, 95-odstotni interval zaupanja za alfo = [,75, ,81], Guttmanov koeficient G_6 = ,78, popravljene korelacije postavk z vsoto odgovorov bi bile med ,47 in ,63.

Tretji faktor (F3) združuje 4 postavke, in sicer postavke 5, 9, 10 in 11. Vsebina teh postavk je vezana na to, da učenci sprejemanje nove vrstnike, tudi učence priseljence, in da se ti dobro počutijo na šoli. Faktor bi lahko imenovali *Sprejemanje novih učencev*. Po rotaciji je bila vsota kvadriranih nasičenosti faktorja 3,27, faktor pa je pojasnjeval 9 % variance vseh postavk. Notranja zanesljivost lestvice, sestavljene iz navedenih postavk, bi bila dobra, standardizirana Cronbachova alfa = ,81, 95-odstotni interval zaupanja za alfo = [,78, ,83], Guttmanov koeficient G_6 = ,76, popravljene korelacije postavk z vsoto odgovorov bi bile med ,57 in ,58.

Četrti faktor (F4) združuje 6 postavk, in sicer postavke 1, 2, 4, 6, 7 in 25. Na osnovi vsebine teh postavk bi faktor lahko poimenovali *Pozitivna klima v razredu*. Postavke izražajo, da v razredu prevladuje sprejemanje, pomoč, varnost in dobro počutje učencev. Po rotaciji je bila vsota kvadriranih nasičenosti faktorja 2,75, faktor pa je pojasnjeval 7 % variance vseh postavk. Notranja zanesljivost lestvice, sestavljene iz navedenih postavk, bi bila ustrezna, standardizirana Cronbachova alfa = ,79, 95-odstotni interval zaupanja za alfo = [,77, ,82], Guttmanov koeficient G_6 = ,77, popravljene korelacije postavk z vsoto odgovorov bi bile med ,45 in ,67.

Peti faktor (F5) združuje 5 postavk, in sicer postavke 22, 23, 26, 27 in 29. Faktor bi lahko poimenovali *Osebna pomoč in spoštljivost*. Po rotaciji je bila vsota kvadriranih nasičenosti faktorja 2,60, faktor pa je pojasnjeval 7 % variance vseh postavk. Notranja zanesljivost lestvice bi bila, tudi zaradi majhnega števila postavk, zadovoljiva, standardizirana Cronbachova alfa = ,67, 95-odstotni interval zaupanja za alfo = [,62, ,70], Guttmanov koeficient G_6 = ,64, popravljene korelacije postavk z vsoto odgovorov bi bile med ,36 in ,49.

Šesti faktor (F6) združuje 4 postavke, in sicer postavke 17, 20, 24 in 33. To so postavke, ki izražajo negativna stališča do učencev priseljencev in drugih drugačnih otrok. Faktor bi lahko poimenovali *Zavračanje drugačnosti*. Po rotaciji je bila vsota kvadriranih nasičenosti faktorja 1,71, faktor je pojasnjeval 5 % variance vseh postavk. Notranja zanesljivost lestvice bi bila komaj zadovoljiva, standardizirana Cronbachova alfa = ,60, 95-odstotni interval zaupanja za alfo = [,55, ,65], Guttmanov koeficient G_6 = ,54, popravljene korelacije postavk z vsoto odgovorov bi bile med ,29 in ,44. Za zanesljivo merjenje tega faktorja bi bilo v prihodnje smiselno povečati število postavk, ki izražajo negativen odnos do učencev priseljencev.

Tabela 3
Korelacije med faktorji

| Faktor | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 |
|---|------|------|------|------|------|
| F1 – Zanimanje za druge kulture | | | | | |
| F2 – Pomoč in sprejemanje pri učiteljih | ,29 | | | | |
| F3 – Sprejemanje novih učencev | ,48 | ,35 | | | |
| F4 – Pozitivna klima v razredu | ,26 | ,28 | ,41 | | |
| F5 – Osebna pomoč in spoštljivost | ,42 | ,32 | ,41 | ,18 | |
| F6 – Zavračanje drugačnosti | -,25 | -,08 | -,27 | -,09 | -,18 |

Faktorske dosežke, ki smo jih uporabili v nadaljnjih analizah, smo izračunali kot povprečni odgovor na postavke posameznega faktorja (morebitnih posameznih manjkajočih odgovorov pri tem nismo upoštevali). Pregledali smo, kako se razlikujejo faktorski dosežki pri različnih skupinah učencev. Ker so porazdelitve faktorskih dosežkov v posameznih skupinah povečini odstopale od normalne (bile so asimetrične), v tabelah 4–7 poročamo o robustnih merah centralne tendence in razpršenosti. Zaradi dovolj velikih vzorcev smo za testiranje hipotez o enakosti sredin različnih skupin uporabili kar parametrične teste. Vse statistične hipoteze smo testirali pri 5-odstotni ravni tveganja za alfa napako.

Z multivariatno analizo variance (MANOVA) smo primerjali povprečja šestih faktorskih dosežkov v skupini učencev druge triade OŠ, skupini učencev tretje triade OŠ in skupini srednješolcev s šol, ki so bile vključene v projekt *Za medkulturno sobivanje*, da bi ugotovili, ali se stališča v različnih starostnih skupinah razlikujejo. MANOVA je pokazala, da se starostne skupine statistično značilno razlikujejo v šestih faktorskih dosežkih, Pillaijeva sled = ,20, $F(6, 555) = 23,42$, $p < ,001$. Opisne statistike faktorskih dosežkov obeh skupin učencev in rezultati naknadnih (univariatnih) analiz varianc posameznih faktorskih dosežkov so prikazani v tabeli 4. V zadnjem stolpcu tabele so dodani rezultati Tukeyjevega HSD testa, ki smo ga izvedli kot *post hoc* parne primerjave skupin v primeru, da so bili rezultate analize variance statistično značilni. Vidimo lahko, da so učenci druge in tretje triade v primerjavi z srednješolci poročali o večjem zanimanju za druge kulture in o večji osebni pomoči drugim učencem. Učenci druge triade so v višji meri kot učenci tretje triade, ti pa v višji meri kot srednješolci poročali o tem, da učitelji učencem priseljencem pomagajo in jih sprejemajo. Učenci druge triade so v večji meri kot srednješolci poročali o pozitivni klimi v razredu. Učenci tretje triade pa so v primerjavi z ostalima dvema starostnima skupinama poročali o nižjem zavračanju drugačnosti.

Tabela 4

Primerjava faktorskih dosežkov učencev druge in tretje triade ter srednješolcev

| Faktor | Druga triada ($n = 294$) | | Tretja triada ($n = 190$) | | SŠ ($n = 73$) | | Rezultat enosmerne ANOVE | | |
|--------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|--------------------|------|--------------------------|--------|----------------|
| | M_{trim} | MAD | M_{trim} | MAD | M_{trim} | MAD | $F(2, 554)$ | p | Tukeyjev HSD |
| F1 | 3,89 | 0,89 | 3,55 | 0,89 | 3,43 | 1,04 | 10,92 | < ,001 | OŠ3, OŠ2 > SŠ |
| F2 | 4,53 | 0,59 | 4,12 | 0,89 | 3,41 | 1,19 | 35,16 | < ,001 | OŠ2 > OŠ3 > SŠ |
| F3 | 4,22 | 0,74 | 4,06 | 0,74 | 3,92 | 0,37 | 2,46 | ,086 | -- |
| F4 | 4,05 | 0,74 | 3,96 | 0,74 | 3,83 | 0,49 | 3,26 | ,039 | OŠ2 > SŠ |
| F5 | 4,26 | 0,89 | 4,18 | 0,59 | 3,92 | 0,89 | 7,74 | < ,001 | OŠ2, OŠ3 > SŠ |
| F6 | 2,28 | 1,11 | 2,07 | 0,74 | 2,38 | 1,11 | 5,07 | ,007 | OŠ2, SŠ > OŠ3 |

Opombe: SŠ = srednješolci. M_{trim} = 5-odstotna prirezana sredina (v izračunu ni bilo upoštevanih 2.5 % podatkov na vsakem koncu porazdelitve). MAD = povprečni absolutni odklon od mediane, pomnožen z 1,4826. F1 = Zanimanje za druge kulture, F2 = Pomoč in sprejemanje pri učiteljih, F3 = Sprejemanje novih učencev, F4 = Pozitivna klima v razredu, F5 = Osebna pomoč in spoštljivost, F6 = Zavračanje drugačnosti. Pri *post hoc* Tukeyjevem HSD testu oznaka OŠ2 predstavlja skupino učencev druge triade v OŠ, oznaka OŠ3 skupino učencev tretje triade v OŠ, oznaka SŠ pa dijake srednje šole.

Primerjali smo tudi odgovore učencev, ki doma govorijo slovensko, in tistih, ki doma govorijo drug jezik ali kombinacijo drugega jezika in slovenščine. MANOVA je pokazala, da se skupini statistično značilno razlikujeta v šestih faktorskih dosežkih, Pillaijeva sled = ,09, $F(6, 694) = 10,99$, $p < ,001$. Za primerjavo obeh skupin učencev po posameznih faktorskih dosežkih smo v nadaljevanju uporabili

Welchev *t*-test. V tabeli 5, kjer so prikazane opisne statistike šestih faktorских dosežkov v obeh skupinah in rezultat Welchevega *t*-testa, lahko vidimo, da so učenci, ki doma govorijo izključno slovensko, v primerjavi z drugo skupino poročali o statistično značilno večjem zanimanju za druge kulture in večjem sprejemanju novih učencev, v večji meri so poročali tudi o tem, da učitelji pomagajo učencem in jih sprejemajo.

Tabela 5

Primerjava faktorских dosežkov učencev, ki doma govorijo izključno slovensko, in tistih, ki ne

| Faktor | Doma govorijo izključno slovensko (n = 515) | | Doma ne govorijo izključno slovensko (n = 182) | | Rezultat Welchevega <i>t</i> -testa | | | |
|--------|---|------|--|------|-------------------------------------|-----------|----------|--------------------|
| | <i>M</i> _{trim} | MAD | <i>M</i> _{trim} | MAD | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | 95% IZ za <i>d</i> |
| F1 | 4,08 | 0,74 | 3,60 | 0,89 | 7,34 | 391,0 | < ,001 | [0,35, 0,60] |
| F2 | 4,43 | 0,59 | 4,21 | 0,59 | 3,25 | 368,5 | ,001 | [0,08, 0,33] |
| F3 | 4,31 | 0,74 | 4,11 | 0,74 | 2,91 | 359,2 | ,004 | [0,06, 0,33] |
| F4 | 4,07 | 0,49 | 3,97 | 0,74 | 1,69 | 336,9 | ,091 | [-0,02, 0,22] |
| F5 | 4,25 | 0,89 | 4,24 | 0,59 | 0,01 | 309,2 | ,995 | [-0,12, 0,12] |
| F6 | 2,20 | 0,74 | 2,19 | 0,74 | 0,40 | 313,2 | ,688 | [-0,13, 0,19] |

Opombe: *M*_{trim} = 5-odstotna prirezana sredina (v izračunu ni bilo upoštevanih 2.5 % podatkov na vsakem koncu porazdelitve). MAD = povprečni absolutni odklon od mediane. *d* = razlika med aritmetičnima sredinama obeh skupin. F1 = Zanimanje za druge kulture, F2 = Pomoč in sprejemanje pri učiteljih, F3 = Sprejemanje novih učencev, F4 = Pozitivna klima v razredu, F5 = Osebna pomoč in spoštljivost, F6 = Zavračanje drugačnosti.

Primerjali smo še odgovore deklet in fantov. MANOVA je pokazala, da se skupini statistično značilno razlikujeta v šestih faktorских dosežkih, Pillaijeva sled = ,04, $F(6, 698) = 5,02$, $p < ,001$. V tabeli 6 lahko na osnovi naknadno izvedenih *t*-testov, s katerimi smo po posameznih faktorjih primerjali povprečna dosežka deklet in fantov, vidimo, da so dekleta v primerjavi s fanti v statistično značilno večji meri poročale, da same pomagajo drugim in so spoštljive, ter v manjši meri, da zavračajo drugačne.

Tabela 6

Primerjava faktorских dosežkov deklet in fantov

| Faktor | Dekleta (n = 367) | | Fantje (n = 334) | | Rezultat Welchevega <i>t</i> -testa | | | |
|--------|--------------------------|------|--------------------------|------|-------------------------------------|-----------|----------|--------------------|
| | <i>M</i> _{trim} | MAD | <i>M</i> _{trim} | MAD | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | 95% IZ za <i>d</i> |
| F1 | 3,78 | 0,74 | 3,68 | 1,04 | 1,42 | 668,8 | ,157 | [-0,04, 0,22] |
| F2 | 4,29 | 0,59 | 4,26 | 0,59 | 0,79 | 676,4 | ,433 | [-0,07, 0,17] |
| F3 | 4,19 | 0,74 | 4,15 | 0,74 | 0,62 | 685,3 | ,535 | [-0,08, 0,17] |
| F4 | 4,02 | 0,74 | 3,96 | 0,74 | 1,46 | 661,5 | ,145 | [-0,03, 0,19] |
| F5 | 4,35 | 0,59 | 4,13 | 0,89 | 3,90 | 647,7 | < ,001 | [0,11, 0,32] |
| F6 | 2,07 | 0,74 | 2,34 | 0,86 | -3,86 | 667,2 | < ,001 | [-0,41, -0,13] |

Opombe: glej opombe k tabeli 5.

Nazadnje smo pri osnovnošolcih primerjali še stališča učencev, ki so bili vključeni v projekt, in stališča učencev, ki v projekt niso bili vključeni (iz primerjave smo podatke srednješolcev izpustili, saj so šole, s katerih so prihajali vsi v raziskavo vključeni srednješolci, sodelovale v projektu). MANOVA je pokazala, da se skupini osnovnošolcev statistično značilno razlikujeta v šestih faktorских dosežkih, Pillaijeva sled = ,04, $F(6, 620) = 4,09$, $p < ,001$. V tabeli 7 lahko vidimo, da so učenci, ki so bili vključeni v projekt, v primerjavi s tistimi, ki v projekt niso bili vključeni, v statistično značilno manjši meri poročali, da sprejemajo nove učence in da sami pomagajo drugim in so spoštljivi do njih.

Tabela 7

Primerjava faktorskih dosežkov učencev, ki so bili vključeni v projekt, in učencev, ki niso bili vključeni vanj

| Faktor | Vključeni v projekt (n = 484) | | Niso bili vključeni v projekt (n = 144) | | Rezultat Welchevega t-testa | | | |
|--------|----------------------------------|------|--|------|-----------------------------|-------|--------|----------------|
| | M_{trim} | MAD | M_{trim} | MAD | t | df | p | 95% IZ za d |
| F1 | 3,75 | 0,89 | 3,80 | 0,74 | -0,70 | 270,2 | ,484 | [-0,19, 0,09] |
| F2 | 4,38 | 0,59 | 4,27 | 0,59 | 1,53 | 230,0 | ,128 | [-0,03, 0,24] |
| F3 | 4,16 | 0,74 | 4,33 | 0,74 | -2,84 | 289,8 | ,005 | [-0,35, -0,06] |
| F4 | 4,01 | 0,74 | 4,03 | 0,49 | -0,48 | 256,3 | ,631 | [-0,16, 0,09] |
| F5 | 4,23 | 0,89 | 4,42 | 0,59 | -3,53 | 283,0 | < ,001 | [-0,31, -0,09] |
| F6 | 2,19 | 0,74 | 2,12 | 0,74 | 1,02 | 245,2 | ,305 | [-0,08, 0,25] |

Opombe: glej opombe k tabeli 5.

Vprašalnik je vseboval tudi vprašanje o tem, ali kdo na šoli prav posebej dela z otroki priseljenci. Večina učencev (343, kar je 70 %) je odgovorila, da ja, 6 učencev (1 %), da ne, 138 (28 %) pa je odgovorilo, da ne vedo.

Reference

Tabachnick, B. G. in Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.