

562022

shomelands

Two

dom

movi

Eni

Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU

Glavna urednica / Editor-in-Chief
Mirjam Milharčič Hladnik

Odgovorna urednica / Editor-in-Charge
Marina Lukšič Hacin

Tehnični urednik / Technical Editor
Tadej Turnšek

Gostujoča urednica 1. tematskega sklopa / Guest Editors of Thematic Section
Francesco Della Puppa in / and Fabio Perocco

Gostujoča urednica 2. tematskega sklopa / Guest Editor of Thematic Section II
Marijanca Ajša Vižintin

Mednarodni uredniški odbor / International Editorial Board
Synnove Bendixsen, Ulf Brunnbauer, Aleš Bučar Ručman, Martin Butler, Daniela I. Caglioti,
Jasna Čapo, Donna Gabaccia, Jure Gombač, Ketil Fred Hansen, Damir Josipovič,
Aleksej Kalc, Jernej Mlekuž, Claudia Morsut, Ikhlas Nouh Osman, Nils Olav Østrem,
Lydia Potts, Maya Povržanovič Frykman, Francesco della Puppa, Jaka Repič,
Rudi Rizman, Matteo Sanfilippo, Annemarie Steidl, Urška Strle, Kristina Toplak,
Adam Walaszek, Rolf Wörsdörfer, Simona Zavratnik, Janja Žitnik Serafin

Lektoriranje in korektura / Copyediting and proofreading
Jana Renée Wilcoxon (angleški jezik / English)
Tadej Turnšek (slovenski jezik / Slovenian)

Oblikovanje / Design
Anja Žabkar

Prelom / Typesetting
Inadvertising d. o. o.

Založila / Published by
ZRC SAZU, Založba ZRC

Izdal / Issued by
ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije /
ZRC SAZU, Slovenian Migration Institute, Založba ZRC

Tisk / Printed by
Birografika Bori, d. o. o.

Naklada / Printum
150

Naslov uredništva / Editorial Office Address
INŠTITUT ZA SLOVENSKO IZSELJENSTVO IN MIGRACIJE ZRC SAZU
p. p. 306, SI-1001 Ljubljana, Slovenija
Tel.: +386 (0)1 4706 485; Fax +386 (0)1 4257 802
E-naslov / E-mail: mgliha@zrc-sazu.si
Spletna stran / Website: <https://ojs.zrc-sazu.si/twohomelands>
<http://twohomelands.zrc-sazu.si>



VKLJUČEVANJE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM IZ PERSPEKTIVE STARŠEV IN OTROK BEGUNCEV

Lucija KLUN,^I Alaa ALALI,^{II} Jure GOMBAC^{III}

COBISS: 1.01

IZVLEČEK

Vključevanje v vzgojno-izobraževalni sistem iz perspektive staršev in otrok beguncev

Članek temelji na raziskavi, ki so jo avtorji opravili leta 2021. V središče postavlja izkušnje otrok in staršev beguncev z vključevanjem v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Sogovorniki iz dvanajstih družin so spregovorili o pozitivnih in negativnih vidikih vključevanja v vzgojno-izobraževalni sistem. Med njimi so prevladovale težave z učenjem jezika, učne težave, diskriminacija. Proces vključevanja, ki v zakonih in strategijah deluje kot enoznačen »postopek« prilagajanja otrok na nove jezikovne, kulturne, izobraževalne in institucionalne razmere, v raziskavi predstavljamo iz perspektive »subjektov vključevanja«. Ti proces doživljajo kot dolgotrajen, niansiran in težaven.

KLJUČNE BESEDE: vzgoja in izobraževanje, otroci priseljenci, otroci begunci, vključevanje, osnovna šola, srednja šola, vrtec

ABSTRACT

Educational Integration from the Perspective of Refugee Parents and Children

This article is based on a research project executed by the authors in 2021. It revolves around the experiences of refugee children and parents within the Slovenian educational system. Data was acquired from twelve families. Interviewees spoke about the positive and negative aspects of educational integration. Those mainly consisted of language difficulties, learning difficulties, and discrimination. The presented research aims to shift the perspective from the "easy integration" read about in laws and strategies to the more complex perspective held by the "subjects" of integration. They mostly perceive it as a long-lasting, nuanced, and troublesome process.

KEYWORDS: education, migrant children, refugee children, integration, primary school, secondary school, kindergarten

^I mag. sociologije kulture; ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, Ljubljana; lucija.klun@zrc-sazu.si, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0049-1909>

^{II} prevajalec in kulturni mediator; Mirovni inštitut, Ljubljana; alaa.alali@mirovni-institut.si

^{III} dr. sociologije; ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, Ljubljana; jure.gombac@zrc-sazu.si, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9938-2528>

UVOD

Zanimanje za raziskovalni projekt se je med avtorji vzbudilo postopoma, ko smo se med projektnim delom srečevali z zgodbami staršev in otrok, ki obiskujejo slovenske vrtce ter osnovne in srednje šole. Njihove pripovedi so, v nasprotju z mrtvo in postano črko zakonskih in podzakonskih aktov, orisale dolge, »zgoščene«, meandrične poti vključevanja otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. V nasprotju s strokovnimi delavci v institucijah so lahko kot »subjekti vključevanja« proces spremljali v prvi osebi ter celovito, tudi v liminalnih območjih, ki so značilna za življenje med in po prisilni migraciji: v času prehodov med institucijami (med vrtci in šolami, med različnimi osnovnimi šolami), med razredi, med pravnimi statusi, med mesti in med nastanitvami. V snovanju raziskave smo se oprli na ta »poslušalska« spoznanja. Odločili smo se zbrati, analizirati in predstaviti perspektive staršev in otrok, da bi spodbudili boljše politike in prakse vključevanja. Osredotočili smo se na otroke in starše s statusom begunca, saj se – v primerjavi z ostalimi priseljenci – s srečujejo z dodatnimi izzivi, med katere uvrščamo:

1. *Negotov pravni status in položaj*, ki ga ureja znatno število zakonov, pravilnikov in smernic, na primer Zakon o tujcih (2021) (ZTuj-2), Zakon o mednarodni zaščiti (2016) (ZMZ-1), Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb (ZZZRO), Pravilnik o pravicah prosilcev za mednarodno zaščito ter Zakon o zaposlovanju, samozaposlovanju in delu tujcev (ZZSDT). Njihov status lahko abruptno niha med legalnostjo in ilegalnostjo (skupno z grožnjo deportacije), vidnostjo in nevidnostjo; sploh v obdobju po vloženi prošnji za mednarodno zaščito oz. po prejeti negativni odločbi.
2. Številne menjave šol. Številni otroci, ki so prosilci za azil oziroma begunci, zamenjajo dve ali tri šole, nekateri pa celo več. Te menjave so vtakane v sam formalni proces integracije, ki družine vodi od azilnega doma (OŠ 8 talcev Logatec ali OŠ Livada v Ljubljani) in integracijske hiše (OŠ Vide Pregarčeve v Ljubljani ali OŠ Martina Konšaka Maribor) do zasebne nastanitve, večinoma v bližini urbanih središč – npr. Vrhnika, Pirniče, Medvode, Domžale, Maribor Tezno.
3. Nizek socialno ekonomski status, ki izhaja iz prepovedi dela prvih 9 mesecev po vložitvi prošnje za mednarodno zaščito ter kasnejših začasnih, trimesečnih delovnih dovoljenj; iz omejenega dostopa do trga dela, saj so delovna mesta povezana z dokazovanjem potrdil o predhodnem poklicu oz. izobrazbi, do česar ljudje po prisilni migraciji pogosto nimajo dostopa; iz neznanja slovenskega jezika; iz omahljivosti bank pri odpiranju bančnih računov ipd.
4. Nastanitveno negotovost. Družine priseljencev nimajo pravice do prijave na razpise stanovanjskega sklada, po preteklih petih letih od pridobljenega statusa ne dobijo več sofinancirane najemnine; srečujejo se z trdovratnim rasizmom stanodajalcev.

Tako je tudi izkušnja vključevanja v vrtec in šolo obtežena z večplastno marginalizacijo, ranljivostjo in grožnjo (trajne) socialne izključenosti (Dežan & Sedmak, 2020). Raziskava je v tem smislu blizu sporočilu, ki ga je zapisala Milharčič Hladnik (2012: 17):

Potrebna bo še veliko raziskovalnega truda, da bomo zaslišali glasove priseljencev, potomcev priseljencev, prosilcev za azil in beguncev, pa tudi »Drugih«, ki živijo z nami že stoletja. Njihove reprezentativne besede, raznolike izkušnje in različne interpretacije moramo slišati zato, da bomo lažje – in skupaj z njimi – ponovno premislili za današnje čas preozke koncepte naroda, nacionalne identitete, državljanstva, slovenske kulture, države.

POLOŽAJ OTROK PRISELJENCEV V ZAKONODAJI IN RAZISKAVAH

Opaziti je več zanimanja in raziskav o vključevanju otrok priseljencev v slovenski vzgojnoizobraževalni sistem – tako v okviru diplomskih, magistrskih in doktorskih nalog (Vižintin, 2013; Budinoska, 2013); strokovnih in znanstvenih člankov; kot tudi v smislu oblikovanja in predlaganja ukrepov za uspešnejše vključevanje (npr. Peček & Lesar, 2006; Peček & Lukšič Hacin, 2006; Milharčič Hladnik, 2006, 2011, 2012; Skubic Ermenc, 2007, 2010; Gaber & Marjanovič Umek, 2009; Vižintin, 2014, 2017, 2018) in popisovanja primerov dobrih praks na slovenskih osnovnih šolah (Baloh, 2010; Gombač et al., 2011). To je pozitiven premik glede predhodna desetletja (od leta 1970 naprej), ko je bila Slovenija že država priseljevanja, a so potrebe otrok priseljencev ostajale neopažene. Sprva, ker je šlo za t. i. notranje razseljevanje v Jugoslaviji, po letu 1991 pa je bil manko integracijske strategije povezan s skupnim jezikom priseljencev iz Bosne in Hercegovine, Srbije, Hrvaške, z izjemo Kosova (Milharčič Hladnik & Kožar Rosulnik, 2021). Prevladujoča shema priseljencev iz držav bivše Jugoslavije vztraja tudi v 21. stoletju – med šolskima letoma 2010/2011 in 2014/2015 je bilo v slovenske osnovne šole prvič vpisanih približno tisoč otrok priseljencev, večina (81 %) iz držav bivše Jugoslavije. V šolskem letu 2015/2016 se je tem pridružil tudi večji delež otrok beguncev oz. otrok prosilcev za azil (Banjac, 2015; Vižintin, 2018).

Povečanje števila priseljencev je vplivalo na postopno izoblikovanje integracijske politike, tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Vlogo je odigrala politika na ravni EU, tako s financiranjem programov in projektov za vključujoče izobraževanje kot tudi z »omejevanjem« moči nacionalnih držav za omejevanje priseljevanja ali obsega pravic državljanov tretjih držav (Doomernik & Burquetas-Callejo, 2016). Med pomembnejše dokumente spadajo Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007); Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtece in šole (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012) ter Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2019). Vsi navedeni dokumenti temeljijo na Zakonu o osnovni šoli (1996, spremembe 2006, 2010); ki v splošnem smislu ureja

pravico otrok, ki so tuji državljani, »do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakim pogojem kot državljanom Republike Slovenije«.

Te splošne zaznambe (v zakonu, pa tudi strategijah, smernicah in pravilnikih) sicer prispevajo k bolj učinkovitemu vključevanju v osnovne in srednje šole in učenju slovenskega jezika, a številni izzivi ostajajo. Avtorji raziskav med najbolj pereče uvrščajo pomanjkanje celostne (sistemske) podpore pedagoškim delavcem, staršem in otrokom priseljencem (Milharčič Hladnik & Kožar Rosulnik, 2021), povečano potrebo po sodelovanju med izobraževalnimi ustanovami in družinami (ibid.), ter sodelovanju osnovnih in srednjih šol z organizacijami in združenji v lokalnem okolju (Vižintin, 2013, 2017). Nadalje navajajo sistemsko (latentno) diskriminacijo do priseljskih otrok in staršev (Vižintin, 2018) ter pomembnost stališč pedagoških delavcev (Lesar et al., 2020) in njihovih stereotipov, predsodkov in pristopov (Peček & Skubic Ermenc, 2016), ki lahko nihajo od nespoštljivosti in prezirljivosti do pripadnikov drugih narodov in etničnih skupin, kultur (Ule, 2005) do brezbriznosti, ignorance in pasivnosti. Šlibar (2006: 23) opozarja na t. i. »lažno toleranco«, ki mestoma deluje v smislu individualizacije težav otrok priseljencev kot posebnih potreb. Najpogosteje pa avtorji vztrajajoče težave pri vključevanju otrok priseljencev povezujejo s pomanjkanjem znanja slovenskih učiteljev na področju medkulturne vzgoje in izobraževanja (Vah Jevšnik, 2010; Čančar, 2016). To sovпада z »vrzeljo« v univerzitetnem izobraževanju učiteljev, katerega kurikulum ne obsega sistematičnega medkulturnega izobraževanja (Lunder Verlič, 2015) in redko vključuje poučevanje slovenščine kot tujega jezika (Milharčič Hladnik & Kožar Rosulnik, 2021), večina učiteljev pa navaja, da se s tovrstnimi vsebinami v času izobraževanja sploh ni srečala (Čančar & Drlić, 2015).

Splošnemu neznanju o medkulturnosti kot vsebinskem in pedagoško-didaktičnem načelu (Skubic Ermenc, 2007, 2010) se pridružujejo še posamezna področja »potencirane odklonilnosti«, na primer do vključevanja romskih otrok (Bešter & Medvešek, 2016) ali otrok beguncev. Vižintin (2018: 43) navaja, da so učitelji zaradi neugodne politične klime in širjenja preplaha o naraščajočem številu beguncev pogosto pod stresom, kako »vključiti otroke begunce v obstoječi šolski sistem«. To je povezano tudi s pomanjkanjem (podrobnih, prvoosebni) informacij o tem, kdo so begunski otroci in starši ter kakšne so njihove »posebne« potrebe v okviru vrtcev, šol in življenja v lokalni skupnosti.

V zadnjih letih to vrzel polnijo raziskovalci, ki se v iskanju podatkov vse pogosteje obračajo k staršem priseljencem in z razvojem »otrokocentričnih« raziskovalnih pristopov (Mayeza, 2017; Gornik & Sedmak, 2021) celo k otrokom priseljencem. To je smiselna raziskovalna »protiutež« preteklosti, ko je večina podatkov o (ne)uspešnosti integracije prihajala s strani pedagoških in strokovnih delavcev. Pričujoča raziskava je droben korak v nakazano smer, pri čemer so v ospredju starši s statusom begunca, katerih otroci se vključujejo v slovenske vzgojno-izobraževalne institucije. Mnogoznačno in terminološko prepleteno skupino otrok priseljencev (imenovano

tudi »otrok tujcev«, »otrok državljanov tretjih držav«, »otrok priseljencev prve generacije« itd.) ožimo na podskupino otrok s statusom begunca.

PREUČEVANJE IZKUŠENJ STARŠEV IN OTROK BEGUNCEV

Raziskavo smo zasnovali v sodelovanju z Alaajem Alalijem, ki je pri intervjujih sodeloval kot prevajalec in kulturni mediator. Na podlagi osebne izkušnje migracije in poznavanja situacije družin z mednarodno zaščito je predlagal tudi zasnovano raziskavo. Osnovni problem predstavlja zapostavljenost perspektive otrok in staršev v raziskavah in pripravi politik vključevanja otrok beguncev v vzgojo in izobraževanje. Privilegiranje institucionalne perspektive je problematično, saj zanemarija pojem integracije kot dvosmernega procesa, pri katerem prihaja do prilagajanja in sprememb na obeh straneh – tako pri priseljencih kot pri družbi gostiteljici – oziroma dvosmernost poenostavi na seznam prilagoditev, ki so »na voljo« otrokom v institucijah, brez preiskovanja njihovih potreb.

Raziskovana skupina

Pogoj za sodelovanje v raziskavi je bil, da ima družina otroke, ki se vključujejo v vzgojno-izobraževalni sistem (predšolska vzgoja, osnovna šola ali srednja šola); da ima mednarodno zaščito; ter da v Sloveniji ne biva več kot 10 let. Ob upoštevanju kriterijev smo pridobili 12 sogovornikov, od tega 5 mater, 5 očetov in 2 otroke (stara 11 in 20 let); v enem primeru se je očetu pri intervjuju pridružil sin (7 let). V nobenem primeru ni šlo za skupno intervjuvanje para oz. očeta in matere iz ene družine. Pri skupini 12 intervjuvancev gre torej za 12 družin, katerih otroci se vključujejo v izobraževanje od vrtca do srednje šole. Nobeden od otrok ni obiskoval fakultete.

V raziskovani skupini so otroci in starši prispeli v Slovenijo na različne načine: skupaj (vsa družina) ali narazen (najprej nekateri člani družine, ki so jim sledili še drugi); postopoma ali hitro; na zakonite (z veljavnimi dokumenti in vizo, z združitvijo družine) ali nezakonite načine (z neregularnim prečkanjem državne meje, ki se »retroaktivno legalizira« z izrečeno prošnjo za mednarodno zaščito – take poti v Slovenijo so tvegane, dolge in izčrpavajoče).

- *Družinska migracija – hitra* (od države izvora do države gostiteljice manj kot en mesec)

»Hitra migracija« poenostavljeno pomeni, da vsa družina zapusti državo izvora in v relativno kratkem obdobju doseže ciljno državo (v tem primeru Slovenijo). Prisilna migracija »hitre« oblike je mogoča z začasno delovno vizo, turistično vizo ali neverodostojnimi potnimi listi (iz npr. Grčije). Poleg tega je hitro migracijo omogočal »začasni humanitarni koridor«, ki se je vzpostavil na t. i. balkanski begunski poti v letih 2015 in 2016. V raziskavo je vključena ena družina z izkušnjo »hitre migracije«, ki

je pripotovala iz Sirije v Turčijo ter v letu 2015 skozi humanitarni koridor preko Grčije in Zahodnega Balkana v Slovenijo.

- *Družinska migracija – podaljšana (več kot en mesec)*

V tem primeru družina potuje skupaj, vendar je njihova pot dolgotrajna (več kot en mesec) in bolj zapletena, pri čemer se družine neredko na poti ločijo in kasneje združijo v ciljni državi. Otroci so v nekaterih primerih začasno vključeni v izobraževalne programe in institucije »na poti«. Poleg tega podaljšano migracijo predstavlja tudi nadaljnja migracija v druge države EU in kasnejša vrnitev v Slovenijo (na primer poskus prošnje za mednarodno zaščito v Belgiji in vrnitev po Dublinskem sporazumu). Med sogovorniki je pet tovrstnih primerov.

- *Premestitev beguncev (upravičencev do mednarodne zaščite)*

Preselitve so globalni instrument nudenja mednarodne zaščite, v okviru katerih se zadovoljujejo posebne potrebe beguncev (UNHCR, 2011). Trenutno se programi preselitve izvajajo na podlagi začasnih preselitvenih shem, saj na ravni EU še ni bilj vzpostavljen trajen skupni okvir za preselitve. Slovenija je v okviru programa sprejela 34 premeščenih beguncev (UNHCR). V raziskovani skupini je en primer preselitve družine iz Turčije zaradi zdravljenja otroka v Sloveniji.

- *Združitev družine*

V tem primeru eden od družinskih članov pridobi status begunca in vloži prošnjo za združitev z družino. Ko je združitev odobrena, najožji družinski člani pripotujejo po zakoniti poti (starši, otroci, zakonci). V raziskovani skupini so štiri družine, ki so se združile po tem, ko je oče prejel status begunca v Sloveniji. Združitev družine ureja Zakon o tujcih (2021) (ZTuj).

- *Prehod z delovno vizo – prosilci za mednarodno zaščito*

Ena družina (iz Iraka) je pripotovala v Slovenijo na podlagi delovne vize očeta. Zaradi zapletene situacije (nezmožnost združitve s polnoletnimi člani družine in finančne težave) je družina kasneje (po treh letih bivanja v Sloveniji) zaprosila za mednarodno zaščito.

	Država izvora	Intervjuvavec	Migracija	Status	Leto prihoda v Slovenijo	Število otrok v družini	Število obiskovanih vrtec in šol (OŠ, SŠ)
1	Irak	otrok (Ž, polnoletna)	delovna viza → mednarodna zaščita	status begunca	2012	4	4 (3 programi SŠ, ena OŠ)
2	Palestina	oče in otrok (M, mladoleten)	združitev družine	status begunca	oče 2017, družina 2021	3	2 (vrtec, OŠ)
3	Irak	mama	podaljšana migracija	status begunca	družina 2017, mama 2019	2	1 (OŠ)
4	Sirija	oče	podaljšana migracija	status begunca	2015, ponovno 2016	4	1 (OŠ)
5	Sirija	oče	premestitev družine (angl. <i>resetlement</i>) iz Turčije	status begunca	2018	4	1 (OŠ)
6	Sirija	mama	hitra migracija, humanitarni koridor	status begunca	2015	2	3 (3 OŠ, ena SŠ)
7	Palestina	mama	podaljšana migracija	status begunca	2018	4	6 (4 OŠ, 2 SŠ)
8	Irak	otrok (M, mladoleten)	podaljšana migracija	status begunca	2018	6	4 (2 OŠ, 2 vrtca)
9	Sirija	oče	združitev družine	status begunca	ni podatka	2	1 (OŠ)
10	Sirija	oče	združitev družine	status begunca	ni podatka	4	2 (OŠ in Cene Štupar)
11	Irak	mama	podaljšana migracija	status begunca	2016	4	3 (1 vrtec, 2 OŠ)
12	Palestina	mama	združitev družine	status begunca	oče 2018, družina 2021	2	2 (vrtec, OŠ)
Skupno vključevanje v 30 vzgojno-izobraževalnih institucij v obdobju 2012–2021							

Tabela 1: Raziskovana skupina

Zbiranje in interpretacija podatkov

Empirična raziskava je zasnovana po načelih kvalitativne metodologije (Creswell, 2013, Denzin & Lincoln, 2015). Izbrali smo tehniko delno strukturiranih intervjujev (Vogrinc, 2008). Intervjuje smo opravljali v dvojicah (spraševalec oz. spraševalka in tolmač). Sogovornike smo raziskovalci poznali, zato smo se nanje obrnili z osebno prošnjo za privolitev k intervjuju. Vsi intervjuvanci so podali pisno soglasje. Intervjuji so potekali v arabskem in angleškem jeziku. Opravili smo 11 snemanih intervjujev in en intervju, kjer smo med potekom pogovora napravili zapiske – na željo sogovornice pogovora nismo posneli in dobesedno transkribirali. Intervjuji so trajali od 16 minut do 2 ur in pol. Intervjuje smo dobesedno prepisali, prevedli, jih kodirali (po dva raziskovalca skupaj). Vsebino vsakega od devetih kodov smo posamezno interpretirali. Imena so spremenjena za ohranjanje anonimnosti.

Predhodno izobraževanje

Družine z izkušnjo begunstva dosežejo Slovenijo na zelo različne načine – prisilne migracije niso preproste in enoznačne, temveč pogosto vključujejo vmesne postanke, vračanje, ločevanje in združevanje družin. Otroci posledično doživljajo kompleksne in mestoma težko sledljive prelome v osebnih izobraževalnih trajektorijah (npr. začasno izobraževanje na Nizozemskem, v Srbiji, v BiH, na Švedskem, v Turčiji itd.)

V desetih družinah so bili otroci deležni predhodnega izobraževanja v izvorni državi. V treh družinah so nekateri izmed otrok zaključili primarno izobraževanje (Sirija, Irak, Palestina), v enem primeru tudi sekundarno izobraževanje (Palestina). V enem od teh primerov so imeli težave z dokazovanjem pridobljene izobrazbe in so posledično zaključili osnovnošolsko izobraževanje na Zavodu Cene Štupar. V dveh primerih so pred začetkom migracije pripravili vse potrebne papirje ter v Sloveniji uveljavili že pridobljeno izobraževalno stopnjo (zaključena osnovna oziroma v enem primeru srednja šola).

V desetih družinah so otroci dokončali nekaj razredov osnovne šole. Družine so imele različne izkušnje z izobraževanjem v izvorni državi. V štirih primerih so navajali, da je bilo izobraževanje kvalitetno (Sirija, Palestina), v dveh primerih so bili do šole v izvorni državi kritični (Sirija in Irak). Kot opiše sogovornica (3, Irak): »Seveda jim je v šoli všeč [...] ker je v Iraku dosti težji sistem. Na primer dajo ti nalogo in rečejo 'pojdi domov', in ko prideš nazaj, mora biti narejena. Tukaj pa vse razložijo.«

V petih družinah so bili otroci deležni izobraževanja »na poti«. V prvem primeru (Sirija) so se otroci pred razselitvijo izobraževali v Turčiji. V drugem primeru (Palestina) so se pred »re-migracijo« v Sloveniji izobraževali na Švedskem. V tretjem

1 V nadaljevanju ob navajanju izjav sogovornikov v oklepajih na koncu citata navajamo zaporedno številko in državo izvora sogovornika (gl. Tabela 1).

primeru (Sirija) so se eno leto pred vrnitvijo po Dublinskem sporazumu izobraževali (predšolska vzgoja) na Nizozemskem. V četrtem primeru (Sirija) so se v teku migracije približno en mesec izobraževali v Grčiji. V petem primeru (Irak) so se otroci na balkanski begunski poti več mesecev izobraževali v javnem šolskem sistemu v Srbiji.

Nizek socialno-ekonomski status in negotova nastanitev

V proces pridobivanja mednarodne zaščite je »vtkano« pogosto menjavanje bivališč in šolskih okolišev. Družine se preselijo iz azilnega doma v integracijsko hišo in nazadnje v (subvencionirano) nastanitev (razen v primeru združitve družine, ko ima »nosilec« statusa begunca urejeno bivališče pred prihodom otrok iz države izvora). Ker imajo vsi sogovorniki nizke dohodke in težavo z diskriminacijo pri iskanju nastanitve, so bile med njimi pogoste selitve in nastanitve v naseljih v okolici večjih urbanih središč (Domžale, Vrhnika, Medvode, Črnuče, Maribor Tezno): »Imamo samo en res velik problem [...] kot vsi migranti. In to je nastanitev. Če plačaš tukaj (v Sloveniji) najemnino, ne ostane nič denarja za stroške in hrano« (5, Sirija).

Starši so v 7 intervjujih od 12 spregovorili o finančnih težavah, s katerimi se sooča družina. Težave so po njihovih besedah vključevale:

- nezmožnost otrokom zagotoviti primerno obleko in obutev (2),
- selitve in posledične menjave šol (4),
- nezmožnost otrokom zagotoviti primerno učno okolje (2) in pripomočke (2), sploh v času šolanja na domu,
- nezmožnost otrokom zagotoviti stabilno prihodnost (1).

Kot opiše oče (2, Palestina): »V kakšnih trenutkih je zame [...] težko. Oprostite, da rečem kaj takega. Ampak nimamo denarja in poskušam razložiti otrokom, 'čakajte, čakajte, naslednji teden bomo šli kupit čevlje, bomo šli kupit obleke'. In tako naprej in tako naprej. Pokličem prijatelje, rečem, 'dal ti bom nazaj, ko bom dobil denar od ministrstva' ali kaj takega. Poskušam se prebiti.«

Z nizkimi dohodki in pogostimi selitvami so povezane tudi menjave vrtcev in šol (glej Tabelo 1).

Razvrščanje v razrede

Razvrščanje v razrede je arbitrarno, v nekaterih primerih so otroke zadržali v vrtcu kljub doseženi starosti za šolsko obveznost (2), v nekaterih primerih so otroke samodejno pomaknili en razred (8) ali celo dva razreda nazaj (1); v dveh primerih so otroke testirali in tako določili njihovo stopnjo znanja (v enem primeru so jih »obdržali« na isti razredni stopnji, v drugem predstavili en razred nazaj). Kot pove sogovornica (3, Irak): »Hčerko so dali dva razreda nazaj, tako da je starejša kot vsi ostali. Rekli so, da ne zna slovensko in da bo zanjo to pretežko, če bo v istem razredu kot prej ... Tako da so jo spustili dva razreda nižje. [...] Mojega sina pa samo eno leto. Za sina so naredili

test. [...] Za hčerko ni bilo pa nobenega testa. [...] Sin pa je imel pri testu celo zraven prevajalca, da so videli, kakšno ima raven znanja.« Sogovornik (2, Palestina) razloži, da so njegovega sina testirali in obdržali v istem razredu: »Preden je začel [je] ena učiteljica iz šole poskušala ugotoviti, če gre lahko direktno v drugi razred ali ne. In ta učiteljica je govorila z njim. [...] A je OK, a lahko gre? Ali ne? Ali je pameten ali ne? Ali lahko razume ali ne? In po vsem tem reče: 'Ja ... On gre lahko direktno, ker razume vse dobro.'«

Zgodnje vključevanje v razred

V devetih primerih (osnovna šola) so otroke pred vstopom v razred sprejeli v šoli individualno, jim predstavili učiteljico, fizično okolje in svetovalno delavko: »Od začetka in vsako leto nas povabijo, naredijo turo po šoli, pokažejo nam vse sekcije, vključno s kuhinjo in knjižnico. Ko smo imeli prvič sestanek, smo imeli prevajalca, z M. [nevladna organizacija]« (9, Sirija).

V treh primerih v osnovni šoli in v dveh primerih v srednji šoli so bili otroci nemudoma vključeni v razrede – brez predhodne introdukcije. Starši so opisovali, da je prvotno vključevanje izredno stresno in da ta občutek »akutne krize« traja nekaj mesecev do enega leta: »Na začetku je bilo Noor strah, sram. Ni govorila. Za Ahmeda in Zuhoor je bilo zelo težko na začetku. Ampak sem razložila učiteljici v angleščini, ime, priimek, kaj imajo radi, kaj so njihove najljubše stvari. In potem je učiteljica razložila ostalim otrokom, sprejeli so moje otroke, povedali, da so iz Iraka. [...] Na začetku jim niso pomagali. Nihče jim ni pomagal. Samo učiteljica jim je razložila snov [v razredu]« (11, Irak).

Trije sogovorniki so podali predlog, da bi bilo potrebno na začetku vključiti prevajalce ali kulturne mediatorje, da bi otroci imeli bolj lažje prehodno obdobje. »Počutijo se [otroci] normalno, ampak še vedno kot tujci. Ne kot državljani. Ali se je pritoževal, da nihče ne razume [...]. Najstarejši otrok se je tudi pritoževal [...] Celo prvo leto. Ker ni v ni v razredu nihče razumel. [...] Na začetku bi bilo zelo pomembno, da bi vključili prevajalce in nekakšne kulturne mediatorje, da bi lahko otroci kaj razumeli« (4, Sirija).

Podpora pri učenju jezika

V osmih primerih so bili otroci v osnovni šoli deležni jezikovnega tečaja, v štirih primerih pa ne. Ob vstopu v vrtec ni imel nihče od otrok jezikovnega tečaja. V petih primerih so otroci po končanem »formalno organiziranem« učenju slovenskega jezika nadaljevali v okviru dopolnilnega pouka ali dodatne strokovne pomoči (v vseh primerih brez odločbe, zato sklepamo, da gre za »presežek« ur učitelja za dodatno strokovno pomoč)

Učne ure jezika so imeli enkrat ali dvakrat na teden, pred, med ali po pouku. Pri nekaterih je bil tečaj strnjen kot uvajalnica, pri drugih je potekal razpršeno v prvem

šolskem letu: »V šoli ni bilo dobrega jezikovnega tečaja. Imeli so eno uro jezika. Ne vsak dan ... Mogoče enkrat ali dvakrat na teden. Takrat, ko so imeli pouk. Ali pa popoldne, po pouku. Ni bil to en tečaj, bilo je malo tukaj, malo tam. Razdrobljeno, približno eno do dve uri na teden« (3, Sirija).

Komunikacija med starši in šolo

S komunikacijo s šolo so imeli starši zelo različne izkušnje. 2 od 12 sta imela pogost stik s šolo (vsaj enkrat na mesec), 9 od 12 redkejši stik (enkrat na nekaj mesecev), v enem primeru je bil stik izredno redek oziroma neobstoječ (enkrat na leto): »Skoraj ni nobene komunikacije med nami. Ne gremo tja ali pa da bi obiskovali šolo. Zaradi jezika je precej [...] Nihče nam ne pomaga iz šole, zato smo nehali komunicirati z njimi. Prevajalec stane 30, 50, 100 evrov« (4, Sirija).

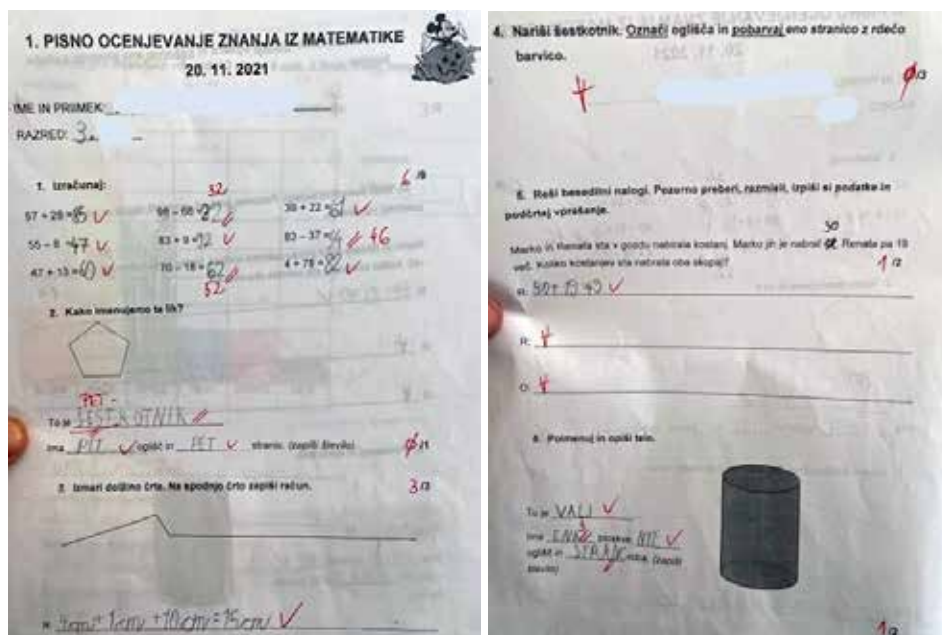
V devetih primerih starši s šolo komunicirajo v angleškem jeziku. V dveh primerih komunicirajo v slovenskem jeziku. V enem primeru komunicirajo preko prevajalca oziroma z »znaki in gestami«. V sedmih primerih so starši navedli, da so vsaj enkrat prišli v vrtec ali šolo s prevajalcem (prijateljem, prevajalcem iz društva Odnos v Ljubljani; v enem primeru je prevajalca zagotovila šola). »Ja, gremo v šolo, ves čas, ampak ... Najprej preko maila, ampak mi ne razumemo. To jezikovno bariero je nemogoče preiti. Prej smo pripeljali enega, da je prevajal. Ampak zdaj je postalo [vzdih], ker je Reza zelo sramežljiv. Vse, kar zvem od njega, je »v redu«, in konec. Kako naj potem vem« (6, Sirija). »Šola je komunicirala z nami v slovenščini. Je bilo zelo težko, ker je bilo moje znanje slovenščine zelo slabo [...]. Ko smo šli na sestanek na začetku, smo videli šolo od znotraj, drugače pa nismo dobili povabila, da bi šli pogledat šolo [...]. Z nami je bila Sonja [iz nevladne organizacije] in prevajalec Hassan« (10, Sirija).

V večini primerov je bilo med intervjujem razbrati, da sogovorniki (kljub morebitnim dvomom) sprejemajo odločitve pedagoških delavcev kot strokovno osnovane. V besedah intervjuvanke (1, Irak): »Vse je bilo dobro. Šli smo v tretji letnik ekonomske srednje šole. In potem! Pride ravnatelj in teče: 'Težko je, da so trije arabski ljudje v istem razredu.' Zato je naredil plan, da bo mene in mojo sestro [dvojčico] prestavil iz ekonomije na predšolsko vzgojo. In moj brat (eno leto starejši) je ostal v razredu na ekonomiji. [...] O tem se je zmenil v bistvu z mojim očetom. [...] Jaz sem to zvedela šele en dan pred začetkom šolskega leta.« Na vprašanje, kako to, da oče ni nič rekel, da je to malo čudno, odgovarja: »Ker oče je rekel: 'Ravnatelj ve. On je v tej šoli in on ve bolje [...] kot jaz in ti.' Strinjal se je, da greva iz tretjega nazaj v drugo leto. Saj je bilo čisto v redu. Ampak nama ni bilo všeč. Moje sanje niso bile, da bi bila vzgojiteljica v vrtcu.«

Izobraževalne težave

Deset sogovornikov je spregovorilo o učnih težavah otrok. V treh primerih je prišlo do ponavljanja razreda (v enem primeru večkrat), v dveh primerih pa je prišlo do napredovanja kljub neznanju. V enajstih primerih so starši govorili o težavah z učenjem, mučnem ponavljanju snovi, nerazumevanju, slabih ocenah. Trije starši so navedli, da otroke po pouku spodbujajo k dodatnemu učenju, čeprav pridejo iz šole utrujeni.

Večina sogovornikov je navedla, da imajo otroci težave s slovenščino in matematiko. Pri slednjem gre predvsem nerazumevanje zapletenih besedilnih nalog (glej Sliko 1 – sliko testa, ki ga je sin med intervjujem potegnil iz šolske torbe). Kot pove sogovornik: »On hodi samo tri mesece v slovensko šolo. Ampak ko pišejo test, vsi pišejo. Potem pride domov in joka: 'Jaz ne razumem, jaz ne znam.' Ampak vidiš, da zna vse račune, plus, minus. Samo ko je preveč besed, ne razume« (2, Palestina).



Slika 1: Fotografija pisnega ocenjevanja znanja iz matematike

Sogovorniki so navajali tudi težavo z drugačno učno snovjo, kot so je bili otroci vajeni od prej – glede količine, zahtevnosti, pa tudi vsebine. Večina staršev je navedla občutek nemoči, ker otrok ne zmorejo podpreti pri domačih nalogah in učenju. Večina (8) je navedla, da jim pomagajo pri predmetih, kot sta matematika in angleščina. Pri drugih predmetih se za pomoč obrnejo k sosedom (2), prijateljem, ki so prav tako priseljenci (2), naključnim neznanecem – na primer v restavraciji (1), prostovoljcem in zaposlenim v nevladnih organizacijah (12). Kot je opisal sogovornik (2, Palestina):

Trudim se, da bi mu pomagal, res! Prevajam kar znam. Kličem kogarkoli. Ja, prosim, pridite pomagat, kdorkoli, če lahko. Pošljem vsem ljudem po WhatsAppu ali e-mailu. Da prevedejo domačo nalogo in da mi pošljejo izgovorjavo besed. Včasih naredim tako, ne vedno. Ker včasih se počutim malo slabo. Vedno težim [...] Včasih najdem ljudi v restavraciji [...], medtem ko pijemo kavo. »Prosim, preberite tole,« »Kakšen je prevod tega?« [...] Čisto zares, iskreno ... To delamo včasih. Se zgodi. [se nasmehne]

Rasizem in diskriminacija s strani vrstnikov in strokovnih delavcev

V to poglavje uvrščamo izkušnje rasizma in diskriminacije, ki so jih bili deležni otroci s strani vrstnikov in strokovnih delavcev. V večini primerov je šlo za komentarje o barvi kože (2), vonju otroka (3), njegovem izvoru (2), veri (1) in negativne pripombe na nošenje hidžaba (1). Nekateri starši (3) so navedli, da učitelji sicer opazijo rasizem, zmerljivke («črnci», «cigani», «smrdiš»), a se temu ne posvečajo preveč: »Prisežem, res je slabo. Ne vemo, kaj naj rečemo, ves čas je ta problem s komunikacijo s šolo. In nazadnje obtožijo otroka. Kot da je on problem, ker nima dobrega znanja jezika, ker je iz Sirije. Lahko občutiš rasizem. [...] Res to vpliva na našega otroka, psihološko, situacija v šoli. Sploh ni lahko. Sploh zaradi pomanjkanja komunikacije med nami in šolo« (6, Sirija). Drugi starši (4) so navedli, da se učitelji pogovorijo le z otroki, s starši pa ne. »Noor je imela dvakrat problem lansko leto. Ampak učiteljica je potem govorila z otroki. In so nehali. Otroci ... Saj veš, kakšni so otroci. Zaradi njene kože rečejo: 'Umazana si, umazana si, umij se!' Ker ima črno barvo kože [se zasmehje]. In enkrat je prišla k meni, češ da so ji otroci rekli, da je 'cigan'. Sploh nisem vedela, kaj to pomeni.« »Kako pa se tvoji otroci odzivajo na to?« »Hussein se skrega, Noor pa samo joče« (11, Irak). Ena sogovornica je navedla, da v teh primerih šola odreagira celostno in korektno: »Mojo hči so enkrat zaprli v kopalnico. Zaklenili so jo v kopalnico. To je bil velik problem, zato sem šla v šolo. [...] Sedeli smo, skupaj z ravnateljem, in povabili so tudi starše od te deklince, ki jo je zaklenila. [...] Takrat so dali opozorilo tej deklici in njenim staršem. [...] Šola je naredila, kar smo od njih pričakovali« (3, Irak).

V enem primeru je bila srednješolka (sestra intervjuvanke) deležna posmehovanja s strani pedagoške delavke, učiteljice za slovenščino. Kljub intervenciji s strani ravnatelja se zlorabe niso ustavile, dokler ni zapustila šole. »Mislim, da je bila učiteljica od Naime zelo slaba. Ona eno celo leto ni šla k slovenščini. Prisežem, res ni šla. Ker vsakič, ko je vstopila v ta razred, je pobegnila, je šla ven in se jokala, ker je ta gospa govorila in [...] Govorila je z drugimi učenci, govorili so in se smejali Naimi. Tako da eno celo leto sploh ni šla k pouku« (1, Irak).

Stiske otrok in staršev

V tem poglavju obravnavamo navedbe o stiskah otrok, ki so obiskovali vzgojno-izobraževalne institucije. Mednje prištevamo jok (5), pogoste bolezni, ki so jih zdravniki označili za psihosomatske (2), jezo (1), zapiranje vase (3), žalost (1), strah pred šolo

in vrstniki (3) in upor proti obiskovanju šole (3). Starši so poročali, da se v šolah tovrstnim težavam ne posvečajo s pretirano vnemo oziroma zanje pogosto ne vedo (na primer jok pred odhodom v šolo in po prihodu iz šole). Najhujše stiske so se v večini primerov pojavljale na začetku. Kot pove oče, katerega otroci so v šolo vključeni šele nekaj mesecev:

Ampak več, v šoli je zelo, zelo težko za moje otroke. Zame je to katastrofa. Zakaj? Ker ni isti jezik, ni ista kultura. Vse je drugače za otroke. In moji otroci [...], oprosti, ne zato, ker je moj. Ampak Hassan ... V mojem mestu je bil najboljši v vsej šoli. [...] Tukaj je pa zanj vse drugače. Prej so otroci prišli okrog njega, »Hassan, Hassan, Hassan!!!« Zdaj pa pride in je sam, čisto sam. In saj več ... Jezik, kultura ... Ne razume. Celo pride iz šole in joče. Joče se! In jaz poskušam izsilit pogovor z njim. (2, Palestina)

Starši opisujejo tako svoje stiske kot stiske otrok ob »soočanju« z neznanim. »Strah jih je, skrbi jih, imajo veliko strahu. Ne razumejo vsega. To je zanje nekaj čisto novega. Mislim, da jih je bilo res strah, sploh prvi dan. In jaz! O, kako me je skrbelo zanje. Ker nisem vedela pet ur, kaj se dogaja z mojimi otroki. Samo čakala sem [...] do njih, da pridejo in da vidim, kaj se je dogajalo« (11, Irak).

ZAKLJUČEK

Raziskava, v kateri je sodelovalo 12 intervjuvancev iz 12 družin, katerih otroci se vključujejo v izobraževanje od vrtca do srednje šole, orisuje splošne značilnosti življenja oseb s statusom begunca v Sloveniji ter specifično njihove izkušnje z vzgojno-izobraževalnim sistemom. Večina staršev in otrok je ovrednotila vrtce in šole kot ključne za učenje jezika in socialno vključevanje; kljub temu pa je raziskava pokazala tudi bolj duhamorne vidike integracije. Ta na ravni zakonodaje deluje kot gladek in nezapleten proces »vstavljanja« in »prilagajanja« otrok na nove (kulturne, jezikovne, socialne, institucionalne) razmere. V realnosti pa proces vključevanja poteka počasi in s številnimi težavami, ki so »institucionalne« in »izveninstitucionalne« narave. V prvem primeru gre za učne, čustvene, psihosocialne in vedenjske težave, ki jih starši in otroci opažajo v vrtcih in šolah; za težave pri učenju jezika (v štirih od dvanajstih primerov otroci niso bili deležni pouka slovenskega jezika izven rednega oddelka), pri vključevanju v oddelek. Gre tudi za pomanjkanje podpore v vrtcu ali šoli; občutek nemoči in izoliranosti; za izkušnje rasizma, diskriminacije ter splošne nenaklonjenosti strokovnega kadra; za medvrstniško nasilje, neprilagojeno ocenjevanje, prehitro vključevanje v razrede, popuščanje (skozi šolski sistem brez doseženih standardov) ali po drugi strani pretirane zahteve (na primer testi z dolgimi esejskimi vprašanji), za (neopažen) absentizem. V drugem primeru pa gre za težave, s katerimi se družine soočajo v splošnem smislu in vplivajo na potek vključevanja v vrtce in šole – za neurejen status, težavno zgodovino migracije (npr. dolga migracija po balkanski

begunski poti, »nepriznane« izobraževalne izkušnje), za nizek socialno-ekonomski status, številne menjave bivališč (in posledično šol).

Trenutno se iz načrtov in politik integracije pogosto izvzema glasove otrok in staršev, a vendar so ti – kot »subjekti« vključevanja – edini verodostojen (čtetudi subjektiven) vir podatkov o njihovi učinkovitosti. S pričujočo raziskavo smo poskušali dati glas otrokom in staršem, pri čemer smo se osredotočili na starše s statusom begunca, katerih otroci se vključujejo v slovenske vzgojno-izobraževalne institucije.

VIRI IN LITERATURA

- Baloh, Anton (2010). *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule*. Koper: Osnovna šola Koper.
- Banjac, Živko (2015). Učenci priseljenci iz drugih držav v slovenskem šolskem sistemu. *Branje združuje: z BDS že 20 let: Zbornik Bralnega društva Slovenije* (ur. Veronika Rot Gabrovec). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 17–24.
- Bešter, Romana, Medvešek, Mojca (2016). Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika 2/2016*, 26–43. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-U7AZICAW>.
- Budinoska, Ines (2013). *Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Čančar, Ivana (2016). Področja medkulturnosti v sodobni šoli in potreba po izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika 2/2016*, 118–126.
- Čančar, Ivana, Drljić, Karmen (2015). *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-TDSDBYAR>.
- Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. (2015). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage Handbooks. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dežan, Lucija, Sedmak, Mateja (2020). Policy and Practice: The Integration of (Newly Arrived) Migrant Children in Slovenian Schools. *Annales, Historia et Sociologia 30/4*, 559–574. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.37>.
- Doomernik, Jeroen, Bruquetas-Callejo, Maria (2016). National Immigration and Integration Policies in Europe Since 1973. *Integration Processes and Policies in Europe. Contexts, Levels and Actors* (ur. Blanca Garcés-Mascareñas, Rinus Penninx). New York Dordrecht London: Springer Cham Heidelberg, 57–76, , <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-21674-4.pdf> (25. 4. 2022).
- Gaber, Slavko, Marjanovič Umek, Ljubica (2009). *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Gombač, Jure, Lukšič Hacin, Marina, Lokar, Metka, Mlekuž, Jernej, Sardoč, Mitja, Toplak, Kristina, Vižintin, Marijanca Ajša, Vrečer, Natalija, Tunič, Maja (2011). Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo. *Poročilo o opravljenem terenskem delu analize primerov dobrih praks: kvalitativna raziskava*, http://www.medkulturni-odnosi.si/images/stories/datoteke/porocilo_terensko_delo1.pdf (10. 5. 2022).
- Gornik, Barbara, Sedmak, Mateja (2021). The Child-Centred Approach to the Integration Of Migrant Childre: The MiCreate Project. *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies* (ur. Mateja Sedmak, Fernando Hernandez-Hernandez, Juana M. Sancho-Gil, Barbara

- Gornik. Barcelona: Octaedro, 99-118, <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/04/9788418615375.pdf> (17. 4. 2022).
- Lesar, Irena, Majcen, Ivana, Podlessek, Anja (2020). Stališča (bodočih) pedagoških delavcev kot temelj kakovostnega vključevanja otrok priseljencev. *Dve domovini / Two Homelands* 52, 147–164. <https://doi.org/10.3986/dd.2020.2.09>.
- Lunder Verlič, Stanka (2015). *Izobraževanje in usposobljenost razrednih učiteljev v zvezni državi Kansas in Sloveniji za poučevanje v razredih z otroki priseljenci* (Doktorska disertacija). Koper: Pedagoška fakulteta.
- Mayeza, Emmanuel (2017). Doing child-centered ethnography: Unravelling the complexities of reducing the perceptions of adult male power during fieldwork. *International Journal of Qualitative Methods* 16, 1–10. <https://doi.org/10.1177/1609406917714162>.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2006). Bogastvo konceptualizacij in analiz šolske pravičnosti. *Uspešnost in pravičnost v šoli* (ur. Mojca Peček, Cveta Razdevšek Pučko). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 49–60.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2011). Šola kot institucija izenačevanja razlik v precepu multikulturne raznolikosti. *IB revija* 45/1–2, 13–18.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2012). Medkulturni odnosi in socialne participacije v kontekstu migracij. *Dve domovini / Two Homelands* 36, 7–18. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-MWLLEZIR>.
- Milharčič Hladnik, Mirjam, Kožar Rosulnik, Klara (2021). The Challenges of Integrating Migrant Children into Slovenian Education System. *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies* (ur. Mateja Sedmak, Fernando Hernandez-Hernandez, Juana M. Sancho-Gil, Barbara Gornik. Barcelona: Octaedro, 187–205, <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/04/9788418615375.pdf> (17. 4. 2022).
- Peček, Mojca, Lukšič Hacin, Marina (2006). Uspešnost in pravičnost v osnovnih šolah v Sloveniji. *Uspešnost in pravičnost v šoli* (ur. Mojca Peček, Cveta Razdevšek Pučko). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 61–98.
- Peček, Mojca, Skubic Ermenc, Klara (2016). Educating Teachers to Teach in Culturally and Linguistically Heterogeneous Classrooms. *Sodobna pedagogika* 67/2, 8–25.
- Skubic Ermenc, Klara (2007). Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske šole. *Pedagoška obzorja* 22/1–2, 128–135.
- Skubic Ermenc, Klara (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika* 2/2010, 268–279. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-QQWVTWQZ>.
- Šlibar, Neva, ur. (2006). *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: Vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.
- Ule, Mirjana (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- UNHCR (2011). *UNHCR Resettlement Handbook*. Ženeva: United Nations High Commissioner for Refugees, Division of International Protection.

- Vah Jevšnik, Mojca (2010). Medkulturna vzgoja in izobraževanje v vrtcu in v prvem triletnem osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje* 3/2–3, 133–141. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-DHMAR39A>.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2014). Model medkulturne vzgoje in izobraževanja: za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. *Dve domovini / Two Homelands* 40, 71–89. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-OXB8B02G>.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2018). Developing intercultural education. *Dve domovini / Two Homelands* 47, 89–196. <https://doi.org/10.3986/dd.2018.1.06>.
- Vogrinc, Janez (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

SUMMARY

EDUCATIONAL INTEGRATION FROM THE PERSPECTIVE OF REFUGEE PARENTS AND CHILDREN

Lucija KLUN, Alaa ALALI, Jure GOMBAČ

The article is based on a research project (2021) involving twelve families. Researchers and a cultural mediator conducted interviews (eleven audiotaped and transcribed, one noted during execution) with five mothers, five fathers, and two children (an 11-year-old boy and a 20-year-old female). At the time of the interview, all family members had refugee status. Nonetheless, it had various migratory and bureaucratic trajectories. They reached Slovenia together or separately, illegally or legally, rapidly or gradually. Researchers accounted for the complex situations defining the families' lives following migration—these vastly co-define children's educational integration. The most critical factors are precarious legal status, numerous school changes, low socioeconomic status, and housing insecurity.

The interviewed families have resided in Slovenia for no longer than ten years. They all had experiences with primary schools, some also with preschools (4) and secondary schools (3).

The analysis gave an insight into experiences with educational integration. Families generally emphasized schools as the primary spaces enabling language learning and education. However, they also pointed out some issues with the efficiency of integration. Forced migration is commonly associated with abrupt departures, stoppages in transit countries, and returns due to the Dublin Regulation. Consequently, children's education is complex and full of temporary "educational inputs." In five cases, children were included in the formal/informal education "on the route": 1) in Turkey, preceding resettlement; 2) in Sweden, preceding a voluntary return to Slovenia; 3) in the Netherlands, preceding a return orchestrated by the Dublin Regulation; 4) in Greece, during transit; and 5) in Serbia, during transit.

Designating children into classes upon arrival to Slovenia seemed arbitrary: children were appointed a year (8) or two years lower (1) than their age or had a knowledge assessment (2). In eight cases, children had a Slovenian language course upon entering the school; in four cases, they did not. Interviewees spoke about learning difficulties, including failed classes (3), low grades (11), and a lack of understanding. Interviewees mentioned racist comments from classmates about skin color (2), smell (3), origin (2), and religion (2). Interviewees talked openly about emotional distress caused or amplified by educational institutions—mostly about children crying (5), frequent sicknesses (2), anger (1), enclosing (3), and fear and reluctance toward school (4).

Even though "integration" might read as a simple, unified procedure in the policy documents, it appears to be a much more nuanced process in the children's and parents' narratives. Integration, essentially a process of "two-sided convergence"

(between migrants and national sub-systems), can only be thoroughly evaluated through the perspectives of foreigners. Being “subjects of integration”, their views, remarks, and opinions strongly weigh into the (un)success of the educational system as a whole.