

KAKOVOST ŠOLE S PERSPEKTIVE UČENCEV S PRISELJENSKO IZKUŠNJO KOT IZHODIŠČE ZA ZAGOTAVLJANJE INKLUZIVNEGA IZOBRAŽEVANJA

Sonja RUTAR¹

COBISS 1.01

IZVLEČEK

Kakovost šole s perspektive učencev s priseljsko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja

Avtorica v članku najprej predstavi rezultate mednarodnih primerjalnih raziskav (OECD 2015), ki kažejo, da so učni dosežki otrok priseljencev pomembno nižji od učnih dosežkov njihovih vrstnikov brez izkušnje preseljevanja. Na podlagi rezultatov ugotavlja, da je z namenom vzpostavljanja socialno kohezivne in inkluzivne družbe zagotavljanje kakovostnega pedagoškega procesa za otroke priseljencev velik pedagoški izziv. Z raziskavo v slovenskih osnovnih šolah, v katero je vključila 40 osnovnošolskih učencev s priseljsko izkušnjo, je z namenom, da bi se njihova stališča upoštevala pri oblikovanju predloga programa dela v slovenskih šolah in vrtcih, želela spoznati, kaj oni razumejo pod pojmom dobra šola.

KLJUČNE BESEDE: participacija otrok, otroci priseljenci, kakovost, inkluzija, šola, vključevanje

ABSTRACT

School Quality from the Perspective of Migrant Children as a Basis for Ensuring Inclusive Education

Comparative analyses (OECD 2015) indicate considerably lower school performance of migrant children compared to their non-migrating peers. Consequently, providing quality education for migrant children in order to establish a socially cohesive and inclusive society is seen as a serious challenge. The paper presents the results of a study conducted with migrant schoolchildren in Slovenian primary schools (n = 40) aimed at investigating their perception of what a good school is. The results of the study will allow us to include migrant children's perspectives when designing the programme for working with migrant children in Slovenian schools.

KEY WORDS: child participation, migrant children, education quality, inclusion of migrant children, integration of migrant children

¹ Dr. pedagogike, docentka, znanstvena sodelavka, Univerza na Primorskem, Titov trg 4, SI-6000 Koper; sonja.rutar@pef.upr.si

UVOD

Da sta razvoj in s tem sprememba pedagoškega procesa pri vključevanju otrok priseljencev upravičena in pričakovana, utemeljum s cilji Strateškega okvira ET 2020, ki je leta 2009 določil skupne cilje EU za reševanje izzivov v sistemih izobraževanja in usposabljanja do leta 2020. Svet Evropske unije je leta 2017 z namenom zagotavljanja visoke kakovosti izobraževanja za vse, sprejel tudi sklepe o inkluziji in raznolikosti, ker je, kot je zapisano v dokumentu, »osrednja vloga evropske politike spodbujanje inkluzije in spoštovanje raznolikosti v Evropski uniji« (*Draft Conclusions ... 2017*). Dokument poudarja, da je inkluzivno izobraževanje namenjeno vsem učencem in se na njihove različne potrebe odziva v vseh oblikah izobraževanja, skupne vrednote pa promovira z namenom spodbujanja sobivanja različnih kulturnih identitet v miroljubni in demokratični Evropi. Zaradi dejstva, da se bo Evropa v prihodnje sprejemala s povečano raznolikostjo, dokument predvideva potrebo po preprečevanju vseh oblik netolerantnosti in socialnega izločanja, bodisi evropskih državljanov bodisi migrantov, še zlasti pa v novo okolje pravkar priseljenih migrantov.

Argumenti, ki v povezavi s cilji Strateškega okvira ET 2020 podpirajo nujnost prizadevanja za spreminjanje pedagoške prakse pri vključevanju otrok migrantov in s tem izboljšanja kakovosti ter učinkovitosti izobraževanja v slovenskih vrtcih in šolah, so rezultati mednarodnih raziskav (OECD 2012; OECD 2015). Ti kažejo, da otroci migranti prve generacije v primerjavi s svojimi vrstniki, katerih starši so se v Slovenijo priselili pred njihovim rojstvom, in tistimi brez migrantskega ozadja izkazujejo pomembno nižje dosežke pri matematiki, branju in naravoslovju. Po rezultatih PISA 2015 (OECD 2016) dosegajo otroci z migrantskim ozadjem in s podobnim kulturnim in socialnoekonomskim ozadjem v različnih državah različne učne rezultate, kar pomeni, da dosežki otrok niso povezani zgolj z družinskim socialnoekonomskim statusom (izobrazba matere, znanje učnega jezika, družinski prihodki ...), pač pa tudi z značilnostmi izobraževalnega sistema v državi gostiteljici.

Slovenija je leta 2007 sprejela Strategijo vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, leta 2009 Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah in dopolnitve Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtece in šole (2012). Dokument Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (2017) opredeljuje sistemske vidike in proces vključevanja otrok priseljencev, s poudarkom na vključevanju otrok prosilcev za mednarodno zaščito in otrok z mednarodno zaščito v vzgojno-izobraževalni sistem. Poudariti je treba, da se dodatna strokovna pomoč pri učenju slovenščine priseljenim učencem, ki se prvo leto šolajo v Republiki Sloveniji, zagotavlja že od konca devetdesetih let, s šolskim letom 2010/11 se tovrstna pomoč priseljenim učencem zagotavlja tudi v drugem letu šolanja (*Vključevanje otrok priseljencev ... 2017*: 9). Marijanca Ajša Vižintin (2017) je razvila model medkulturne vzgoje in izobraževanja, ki predvideva medsebojno sodelovanje staršev, učiteljev, učencev in lokalnega okolja ter njihovo soodgovornost pri vključevanju otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni proces.

Ob že zagotovljenih sistemskih rešitvah in priporočilih v prispevku poudarjam, da je za uspešno vključevanje vseh otrok/učencev v vrtce in šole treba zagotavljati kakovost pedagoškega procesa, kar vpliva tudi na dobro počutje in učno uspešnost otrok (učencev in dijakov) migrantov. Na temelju postmodernističnega dvoma v ustreznost dominantne ekspertne resnice (Foucault 1980) pri določanju kazalcev dobre šole me je – z namenom upoštevanja otrokovih stališč pri oblikovanju predloga programa dela z otroki priseljenci v slovenskih osnovnih in srednjih šolah ter vrtcih – zanimalo, kako si na podlagi svojih lastnih izkušenj šolanja v novem okolju in selitve predstavljajo dobro (kakovostno) šolo.

POVEZANOST SOCIOKULTURNIH POGOJEV IN PEDAGOŠKIH NAČEL PRI ZAGOTAVLJANJU KAKOVOSTI PEDAGOŠKEGA PROCESA

Pri vključevanju otrok priseljencev v slovenske vrtce in šole je treba upoštevati, da je v Sloveniji več kot 40 odstotkov otrok migrantov prve generacije, katerih matere imajo nizko stopnjo izobrazbe (OECD 2012). Delež otrok priseljencev, ki imajo matere z nizko stopnjo izobrazbe, je v primerjavi s starši večinske populacije (v državah OECD) enako visok tudi na Nizozemskem, v Franciji, Švici in Luksemburgu. V nekaterih drugih državah OECD je tudi višji od 40 odstotkov, vendar je v teh državah pomembno višji tudi delež otrok brez migrantskega ozadja, katerih matere imajo nizko stopnjo izobrazbe. V Sloveniji je delež otrok brez migrantskega ozadja, ki imajo matere z nizko stopnjo izobrazbe, nižji od 10 odstotkov (OECD 2012). Iz tega razloga pedagoški izziv pri vključevanju otrok migrantov predstavlja tudi velika razlika v izobrazbeni strukturi staršev otrok migrantov in staršev otrok brez migrantskega ozadja. Rachel Seginer (2006) je analizirala 60 študij, ki so proučevale povezavo med vključevanjem staršev in otrokovimi dosežki. Ugotavlja, da se vključevanje staršev razlikuje glede na njihovo etnično pripadnost, vendar se tudi znotraj etničnih skupin razlikuje glede na njihov socialnoekonomski status. Iz študij povzema, 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. Zato se starši otrok migrantov raje odločajo za vključevanje v otrokovo domače delo za šolo. Ob tem spoznanju kot ključno poudarjam potrebo po razvoju sociokulturne ozaveščenosti učiteljev in drugih strokovnih delavcev. Zanj je, kot pravita Ana Maria Villegas in Tamara Lucas (2007), značilno zavedanje, da »posameznikov pogled na svet ni univerzalen, pač pa nanj pomembno vplivajo življenske izkušnje, uravnane z različnimi dejavniki, kot so rasa, nacionalnost, spol in socialnoekonomski status« (prav tam: 4), kar pomembno vpliva tudi na zmožnost staršev za njihovo sodelovanje s šolo in podporo pri učenju njihovih otrok.

Že vrtci, pozneje pa tudi šole, lahko opravljajo pomembno kompenzacijsko (Ramey, Ramey 2004), emancipatorno (Rutar 2013) ter socialno kohezivno vlogo, in to s prepoznavanjem neenakosti (Vandenbroeck 2011) in transformativno vlogo za re-

konceptualizacijo obstoječega socialnega reda (Freire 1970) tudi za otroke, katerih starši svojim otrokom ne zmorejo zagotoviti ustrezne podpore pri doseganju učnega uspeha. Podpora pri vključevanju otrok, učencev v novo okolje pa mora biti vedno povezana tudi s pozitivnim pripoznanjem jezikovne in kulturne raznolikosti otrok in njihovih družin ter njihovih potreb. To je mogoče zagotoviti v kulturno odzivnem pedagoškem procesu (Gay 2010), ki upošteva predhodne izkušnje učencev in njihove etnično specifične stile izražanja, z namenom, da zanje učenje postane pomembnejše in učinkovitejše (prav tam), predvsem pa otrokov prvi jezik upošteva kot njegovo bogastvo, ki vključje vrednote in prepričanja določene kulture. Lo'pez, Scribner in Mahitivanichcha (2001) so pri proučevanju pogojev za uspešno vključevanje migrantskih staršev v šole ugotovili, da je treba za razumevanje njihove življenjske realnosti osebno poznati družine otrok migrantov in njihove raznolike potrebe.

V skladu s postmodernističnim dvomom v ustreznost enoznačnega, univerzalističnega definiranja in razumevanja koncepta kakovosti ter merjenja kvalitativnih vidikov pedagoškega procesa morata vsaka šola in vrtec pred začetkom spreminjanja in zagotavljanja kakovosti izobraževalnega procesa definirati sam pojem kakovosti oz. definirati, kaj je dobra šola. Po Mossu, Dahlbergovi in Pencu (2000: 104) je kakovost »subjektiven, na vrednotah temelječ, relativen in dinamičen koncept, ki vključuje različne perspektive in razumevanja, kaj je kakovost«. Predstava in pojmovanje o tem, kaj je dobra šola oziroma vrtec, se lahko pomembno razlikujeta glede na zorni kot, perspektivo, pozicijo, vlogo in moč nosilcev določenega pojmovanja. Zato sta med pomembnimi perspektivami, poleg perspektiv zakonodajalcev, strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja, ravnateljev vrtcev, šol, svetovalnih delavcev in učiteljev, tudi perspektivi staršev in učencev migrantov. Perspektiva otrok je vse od sprejetja Konvencije o otrokovih pravicah (1989) ključna, saj konvencija določa, da morajo imeti otroci možnost izražanja svojih stališč in mnenj o vsebinah, povezanih z njimi samimi in njihovim življenjem.

Temeljna kazalca kakovosti pedagoškega procesa na vseh ravneh izobraževanja sta dobro počutje otroka/učenca/dijaka in vključenost, utemeljena v izobraževalnem modelu Experiential Education (EXE), razvitem v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja. Avtor modela Ferre Laevers (2011) meni, da je v procesu vzgoje treba spremljati, ali so zadovoljene otrokove osnovne potrebe za to, da je lahko sproščen, deluje spontano, vitalno, s samozaupanjem (dobro počutje). Obenem pa je treba glede na limite otrokovih zmožnosti spremljati tudi stopnjo osredotočenosti, zainteresiranosti, navdušenosti in stopnjo angažiranosti v dejavnostih (vključenost).

Navedena indikatorja sta manifestaciji in obenem rezultat pedagoškega procesa. Pri vključevanju otrok migrantov poudarjam:

- potrebo po pravični distribuciji dobrin in s tem dostopa do izobraževanja (Rawls 1999) z vključevanjem etike skrbi v delo z otroki (Slote 2007);
- spodbudno fizično in socialno učno okolje ter pogosto, intenzivno interakcijo odraslih z otroki in otrok z otroki (*ISSA Pedagogical Standards ... 2005*);

- smiselno učenje, ki vključuje prepoznavanje predhodnih znanj in izkušenj otrok, individualizacijo, organizacijo procesa, ki omogoča vzporedno uporabo materialov v otrokovem prvem jeziku in slovenskem jeziku (*ISSA Pedagogical Standards ... 2005; Smernice za vključevanje ... 2012*);
- participacijo otroka pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pedagoškega procesa (Rutar 2013);
- celostni pedagoški pristop spremljanja in evalvacije, ki je umeščen v prostor, čas in kulturo otrok ter družin, strokovnih delavcev, vrtcev, šol in širše skupnosti in omogoča poglobljeno kontekstualizacijo razumevanja otrokovega učenja (Formosinho, Formosinho 2016);
- vključevanje družin v proces vzgoje, kar lahko zagotovi tudi uspešen prehod otrok iz domačega oziroma predšolskega v šolsko okolje.

Starši lahko k uspešnemu vključevanju otroka prispevajo predvsem s predstavitvijo otroka, z informacijami »o otrokovem dozdajšnjem šolanju, predznanju in dosežkih; močnih in šibkih področjih« (Vižintin 2017: 304), obenem pa bodo starši, »ki imajo občutek, da s sodelovanjem resnično vplivajo – na otrokov učni uspeh in počutje, spreminjanje v šoli, na učiteljevo delovanje itd. – tudi v prihodnje sodelovali s šolo (Vec 2009: 80). Vandenbroeck, De Stercke in Gobeyn (2013: 190) poudarjajo, da sodelovanje s starši ni vedno preprosto, ker je »pogajanje s starši drzna avantura, če izpostavimo spraševanju nekaj naših najljubših sklepov in predpostavk«, vendar je, kot navajajo »... nemogoče spoštovati otroke, če ne spoštujemo staršev«.

RAZLOGI ZA VKLJUČEVANJE GLASU OTROK PRISELJENCEV V RAZVOJ USTREZNIH PEDAGOŠKIH PRAKS

Vsi izvajalci programov predšolskega, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja nimajo izkušnje preseljevanja v drugo okolje, državo, zato si težko predstavljajo občutja in potrebe otrok/učencev priseljencev. Veliko bolj senzibilni pa so lahko učitelji z lastno izkušnjo preseljevanja, ki so, kot pravi Marijanca Ajša Vižintin (2014), »sami izkusili medkulturni šok, proces izseljevanja in vključevanja v novo družbo, večleten trud za učenje jezika okolja, dileme, kako ohranjati in izpopolnjevati materni jezik, kulturo iz izvorne države ter hkrati sprejemati določena (drugačna) družbena pravila novega okolja« (prav tam: 75).

Predvidevam, da imajo študenti pedagoških študijskih programov, ki so med študijem v interakciji z učenci iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij, večjo možnost za razvoj medkulturnih kompetenc, če te interakcije z otroki/učenci spremlja in podpira teoretizirana refleksija (Peček, Skubic Ermenc 2016). Ključnega pomena je prav refleksija izkušnje z upoštevanjem različnih perspektiv, vključenih v pedagoško situacijo. Vse, kar se zgodi v praksi, je namreč mogoče interpretirati izključno s pomočjo enoznačnega, dominantnega režima resnice (Foucault 1980), ki v določenih situacijah lahko spregleda

razloge za vedenje oziroma ravnanje otrok in njihovih staršev. Tako je mogoče nezainteresirano vedenje otroka za delo v razredu interpretirati kot odsotnost želje za učenje, čeprav je lahko razlog otrokovo nerazumevanje učnega jezika. Kljub temu da je razlog za nezainteresirano vedenje otroka nerazumevanje jezika, v katerem poteka pouk, bi lahko s pomočjo dominantnega režima resnice trdili, da mora otrok pred vključitvijo v razred dovolj dobro znati jezik, v katerem poteka poučevanje, zato da bo lahko sledil pouku in bil učno uspešen. Ta dominantna resnica izhaja iz poučevalne prakse, v kateri sta izključna vira novih vsebin učitelj in tekstovno gradivo. Vendar je mogoče doseči višjo stopnjo dobrega počutja in zainteresirane vključenosti otroka v učno situacijo (po Laevers 2011), kljub temu da otrok ne zna učnega jezika, z zagotavljanjem intenzivnih in pogostih interakcij med otroki in z odraslimi ter multimodalnim poučevanjem (Jewitt 2012). Tudi aktivno delo s senzornimi in samoregulacijskimi gradivi otroku omogoča, da sam uvidi pravilnost rezultata, rešitve problema oziroma naloge. Sem spada tudi stalno preverjanje pomena izgovorjenih in napisanih besed ter drugih vsebin, ki se dogajajo v razredu s pomočjo IKT tehnologije ali spoznavanja novih vsebin v jeziku, ki ga otrok razume. Razlage oziroma interpretacije pedagoških situacij namreč ne izhajajo zgolj iz vsebin, ki se jih študent ali učitelj uči in nauči med svojim izobraževanjem za poklic učitelja oziroma nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem, pač pa tudi iz globljih profesionalnih plasti, ki jih Korthagen (2004) prepoznava v vrednotah, prepričanjih, stališčih in učiteljevem razumevanju svojega poslanstva. Zato je refleksija sicer obetaven koncept in priložnost za profesionalni razvoj in spreminjanje pedagoške prakse (prav tam), vendar samo v primeru soočanja različnih stališč staršev, otrok in učiteljev ter njihovih resnic. Ob tem pa je treba upoštevati tudi dejstvo, da lahko šibkejši predstavniki in nosilci stališč, to so otroci, prevzamejo resnice drugih, močnejših in dominantnih (čeprav s tem degradirajo svojo resnico oziroma stališče, perspektivo), kajti identitete in podobe o sebi otroci razvijajo predvsem v interakciji s pomembnimi drugimi (Vandenbroeck 1999). Zato za izboljšanje poučevanja ni treba zgolj spoznavati boljše strategije poučevanja, pač pa stalno in temeljno spreminjati stališča, predstave, koncepte, prepričanja in vedenja (Baird 2004).

Ob zavedanju, da je nemogoče posredno, zgolj z opazovanjem in interpretiranjem vedenja otrok/učencev spoznavati njihova občutja in potrebe, je treba poudariti ključni pomen neposrednega spoznavanja, poslušanja zgodb, pričakovanj otrok in njihovih družin, ki se vključujejo v nova okolja. Vključevanje glasu otrok/učencev je etična in moralna praksa, ki ima namen učencem omogočiti demokratično participacijo v šolskem procesu na ravni inštitucije in razreda (Taylor, Robinson 2009). Glas otrok priseljencev je pri njihovem vključevanju v slovenske šole pomemben tudi z vidika zagotavljanja redistribucije moči (Arnstein 1969), kar se lahko zgodi izključno v dialoški, enakovredni izmenjavi, predstavitvi in upoštevanju različnih socialnih, spoznavnih, emocionalnih stališč in perspektiv posameznikov ter skupin, udeleženih v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pripravljenost za redistribucijo moči pa lahko prepoznamo v pedagogiki poslušanja in participatorni pedagogiki ter praksi (Rutar 2013), ki se v procesu načrtovanja, izvajanja in evalvacije odmika od vnaprej natančno

določenih predstav o poteku vzgojnega procesa in rezultata. Participatorna pedagogika in praksa z vključevanjem glasu otrok/učencev pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pedagoškega procesa omogoča transformacijo odnosov in vsebin, kar pri vključevanju otrok priseljencev lahko pomeni spremembo načel in s tem samega procesa vzgoje. Obenem pa zmožnost in pripravljenost za delovanje v skladu z načeli participatorne pedagogike kažeta na interkulturno kompetentnost učiteljev/vzgojiteljev v teoriji in praksi. Ustreznost interkulturne kompetentnosti pa se po Klari Skubic Ermenc (2016) prepoznava v večperspektivnem in kulturno odzivnem kurikulumu ter razvoju zavedanja o večkulturni družbi pri poučevanju vseh predmetov (Vižintin 2017).

NAMEN RAZISKAVE

V pričujoči raziskavi sem želela raziskati, kako si otroci s priseljsko izkušnjo predstavljajo dobro (kakovostno) šolo in dobre učitelje. Spoznanja bodo lahko vplivala na odločitve pri oblikovanju predloga programa dela z otroki priseljenci v slovenskih osnovnih in srednjih šolah ter vrtcih, razvitem v projektu »Izzivi medkulturnega sobivanja«, ki poteka med letoma 2016 in 2021; sofinancirata ga Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.¹ V skladu s Konvencijo o otrokovih pravicah (1989), ki določa, »da morajo države pogodbenice jamčiti otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja le-teh v vseh zadevah v zvezi z njim, o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo«, je treba zagotoviti, da je pred pomembnimi odločitvami pri pripravi predloga programa slišan tudi glas otrok.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Z namenom priprave in organizacije ustreznega programa vključevanja otrok priseljencev sem želela pridobiti vpogled, kakšno šolo si želijo otroci priseljenci, ki že imajo izkušnjo izobraževanja v slovenskih javnih osnovnih šolah. Zanimalo me je:

- Kdaj se učenci v šoli dobro počutijo?
- Kaj je po mnenju učencev značilno za dobro šolo?
- Kdo je za učence dober učitelj?
- Kaj je učencem všeč pri odnosih sošolcev do njih?
- Kaj bi potrebovali učenci migranti in kaj bi morali upoštevati, da bi se učenci migranti lahko dobro počutili in bili učno uspešni?

¹ Vzporedno, prav tako med letoma 2016 in 2021, poteka tudi projekt »Le z drugimi smo«, ki ga financirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada, z namenom ozaveščanja pomena spoštovanja različnosti, medkulturnega sodelovanja in spoštljivega sobivanja v večkulturnih družbah za krepitev oblikovanja vključujočih šolskih in razrednih skupnosti v vzgojno-izobraževalnih organizacijah.

METODOLOGIJA

V raziskavi sem uporabila deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Vključeni v raziskavo

V raziskavo je bilo vključenih 40 učencev, starih od 8 do 15 let, ki obiskujejo pouk v slovenskih javnih šolah, vključenih v projekt »Izzivi medkulturnega sobivanja«, katerega cilj je med drugim tudi priprava predloga programa dela z otroki priseljenci v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah; projekt poteka med letoma 2016 in 2021; sofinancirata ga Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Podatki so bili zbrani junija 2017 s polstrukturiranimi intervjuji. Ob pogovoru z učenci so multiplikatorke projekta, ki sodelujejo z učenci na šolah, skupaj z učenci neposredno zapisovale njihove odgovore. Zbrani podatki so bili obdelani po načelih kvalitativne metodologije pedagoškega raziskovanja. Podatke sem uredila, transkribirala in odprto kodirala (Vogrinc 2008).

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Situacije in pogoji, ki omogočajo, da se učenci v šoli dobro počutijo

Izhajajoč iz dveh indikatorjev kakovosti pedagoškega procesa, in sicer »dobrega počutja« in »vključenosti« (po Laevers 2005), me je zanimalo, v katerih situacijah se otroci v šolah dobro počutijo. V odgovorih so učenci omenjali situacije, ki jih je bilo mogoče umestiti v štiri kategorije, in sicer: odnose in proces, materialne pogoje, vsebino in samozaznavo, kar se sklada s temeljnimi standardi kakovosti. Strukturni kazalci se nanašajo na organizacijske dimenzije inštitucije in materialne pogoje (velikost razredov, stopnjo izobrazbe strokovnih delavcev, število otrok na odraslo osebo ...), procesni so v povezavi s procesom in z odnosi v razredu, ki se kažejo na ravni individualizacije, učnega okolja, sodelovanja z družinami, strategij poučevanja in smiselnega učenja, načrtovanja in spremljanja, socialne inkluzije, profesionalnega razvoja (*ISSA Pedagogical Standards ...* 2005), rezultati pa so pričakovani učinki učnega procesa. V raziskavi se rezultati kažejo v samozaznavi učencev. Očitno za otroke priseljence niso zanemarljivi materialni pogoji, saj navajajo, da se počutijo dobro, ko so v telovadnici, računalniški učilnici, (v) veliki šoli z dobro opremo. Med

učnimi aktivnostmi, pri katerih se dobro počutijo, omenjajo aktivnosti, v katerih poteka veliko intenzivnih interakcij med učenci, kot so športni dnevi, šport, izleti, likovni in glasbeni pouk, multimedija, omenjajo tudi učenje slovenščine in matematike.

Rezultati kažejo, da je za dobro počutje otrok priseljencev ključnega pomena ustrezen odnos, pozitivno pripoznanje (Fraser 1996) in ne zgolj dostop do izobraževanja. Učenci omenjajo, da se dobro počutijo, ko je v šoli zabavno, ko dobijo pomoč, ko so vsi prijazni, učitelji prijazni, ko se družijo, so sproščeni, imajo prijatelje, dobre prijatelje in dodatno razlago. Očitno je, da se dobro počutijo, ko je zagotovljenih več različnih pogojev za učno uspešnost, saj omenjajo 1) materialne pogoje, 2) odnose, 3) učne strategije (pomoč, dodatna razlaga) ter 4) dobro počutje ob rezultatu: »ker se učim, ko nekaj znam«. Iz odgovorov je mogoče zaznati povezanost ustreznih materialnih pogojev, naklonjenih odnosov, in kot rezultat, učno uspešnost učencev.

Značilnosti dobre šole s perspektive učencev priseljencev

V odgovorih na vprašanja o značilnostih dobre šole so učenci s priseljsko izkušnjo predstavili svoj pogled na značilnosti dobre šole/dobrih šol. Odgovori ponovno odsevajo pomen prisotnosti vseh pogojev, značilnih za kakovostne šole (strukturnih, procesnih in rezultatov). Učenci so eksplicitno poudarili materialne pogoje, odnose in proces ter učne rezultate. V odgovorih, ki se nanašajo na procesne vidike kakovosti, je ponovno poudarjena pričakovana 1) spodbudna interakcija učiteljev z učenci in 2) učencev z učenci. Na ravni spodbudnih socialno-emocionalnih in učnih interakcij učenci priseljenci omenjajo naslednje značilnosti dobre šole: dobre prijateljice/prijatelje, da si učenci pomagajo med seboj, prijazne, pravične učitelje, pomoč učitelja, ko učenec potrebuje pomoč in možnost biti razumljen pri sporočanju.

Iz izjav učencev pa je mogoče sklepati, da je njihova predstava o dobri šoli povezana predvsem s pričakovanji do učiteljev, kot kaže izjava 14-letnega učenca iz Kosova, ki je dejal: »Če so učitelji dobri, je tudi šola dobra.«

Pri naštevanju strukturnih pogojev učenci omenjajo naslednje: lepa šola z lepim igriščem, lepo opremljene učilnice, knjižnica z veliko knjigami, velika telovadnica, malica v šoli, podaljšano bivanje, jedilnica v šoli. Materialne pogoje otroci priseljenci opazijo in cenijo ter zanje niso samoumevni. Na to kaže tudi izjava 8-letne učenke iz Moldavije, ki je dejala: »Da imamo podaljšano bivanje, pomoč, da šola nudi malico. Tega pri nas ni bilo. In kosilo v podaljšanem bivanju.«

Očitno pa dobri šoli učenci pripisujejo tudi učne rezultate. Značilnost dobrih šol je po mnenju učencev, »da se kaj naučiš, da se veliko naučiš in da se lahko učiš različne jezike«.

Značilnosti dobrih učiteljev s perspektive učencev priseljencev

Pri navajanju značilnosti dobrega učitelja so učenci ponovno navajali, tokrat še bolj poudarjeno 1) spodbudno socialno-emocionalno interakcijo in 2) spodbudno poučevalno interakcijo. Navajajo, da je dober učitelj tisti, »ki pomaga, posluša, ne nadere, hoče govoriti z mano, prijazen, pravičen, zabaven, se heca, se zna pohecati, lahko se pogovoriš, ko imaš težave in poskuša razumeti moj jezik«.

Pri poučevalni spodbudni interakciji pa so učenci navajali pedagoško-didaktične pristope. Za vse pričakovane in omenjene pristope je značilno, da so usmerjeni k zagotavljanju dodatnih spodbud za doseganje učne uspešnosti, kot so: »poskuša me razumeti; te uči, kako moraš delati; pomaga, da se hitreje naučim; dobro razloži snov, razlaga; potrudi se naučiti; razloži dodatno, če ne razumeš; zanimive ure, povezuje snov s primeri iz prakse; daje domače naloge, da ponovim; daje možnost, da popravimo, če so negativne ocene. Omenjena pa je bila tudi dimenzija vodenja razreda, kot je »ustavi klepetanje med uro«.

Rezultati kažejo, da je pozitivna podoba učiteljev v predstavah učencev priseljencev pri navajanju pedagoško-didaktičnih pristopov povezana z intrapersonalnimi kompetencami učiteljev (Stier 2006), s kognitivnimi veščinami in z zmožnostmi umeščanja sebe v pozicijo drugega, videnja sebe »od zunaj«, izmenjavo v delovanju glede na vlogo notranjega ali zunanjega akterja dogajanja, soočanja s problemi, ki izhajajo iz interkulturnih situacij, in odprtostjo, z upoštevanjem kulturnih posebnosti, ne da bi jih ocenjevali avtomatično ali nekritično. Interpersonalne kompetence vsebujejo tudi emocionalne veščine, kot so razumevanje vzroka pojava določenih občutij, zmožnost soočanja z različnimi občutki v povezavi z neznanimi kulturnimi okolji. Povezana pa je tudi z interpersonalnimi kompetencami učiteljev, kot so interaktivne veščine in zmožnosti ustreznega interpretiranja različnih neverbalnih in subtilnih znakov ter emocionalnih odzivov, razumevanje verbalnih in neverbalnih sporočil in kulturnih kodov pogovorov, zmožnost zavedanja lastnega interakcijskega stila in situacijska senzibilnost oz. ustrezna odzivnost na kontekstualni pomen (prav tam).

Predstava o dobrem učitelju/učiteljici, ki posredno kaže na potrebe otrok v procesu učenja, in izkušnja v odnosu z njima se sintezno odražata v naslednji izjavi 15-letne učenke iz Irana: »Meni vedno (učiteljica) pomaga za vse, rada se smeje in je zabavna, posluša, hoče govoriti z mano, vse razlaga 100-krat, lepo riše, je prijazna, mene ima rada.«

Rezultati raziskave se skladajo tudi s študijo Cornelius Whita (2007), v kateri avtor ugotavlja, da zlasti empatija, toplina, učiteljeva nedirektivnost ter spodbujanje učencev k razmišljanju pozitivno vplivajo na dosežke otrok na akademskem področju in še posebej pri razvoju kritičnega razmišljanja. Podobno Thijs in Koomen ugotavljata (2008), da ima podpora, naklonjenost vzgojitelja ključno vlogo pri otrokovem občutku varnosti kot izhodišču za otrokovo vključevanje v učne dejavnosti, naloge.

Kaj je učencem priseljencem všeč v odnosu sošolcev do njih

Spodbudna interakcija med učitelji in otroki je pogostejša kot interakcija med otroki prepoznana kot pomemben dejavnik učne uspešnosti učencev. Že v zgodnjih osemdesetih letih prejšnjega stoletja je Johnson (1981) ugotovil, da je lahko interakcija med otroki celo pomembnejši dejavnik vpliva na učno uspešnost otrok kot interakcija učitelja z učenci. Ob tem avtor poudarja, da zgolj bližina in prisotnost vrstnikov v razredu ne zagotavljata pozitivnega vpliva na učno uspešnost učencev. Za pozitiven vpliv odnosa učenec-učenec na učno uspešnost so potrebni sprejemanje, podpora in naklonjenost drug drugemu, kar lahko učitelj spodbuja z ustreznim oblikovanjem ciljev. K razvoju spodbudnih interakcij med učenci prispevajo predvsem sodelovalne oblike dela in cilji, v katerih se pojavljajo nestrinjanja in kontroverznosti, kar lahko konstruktivno prispeva k učnim dosežkom, socializaciji in razvoju, vendar morajo biti učenci v teh situacijah ustrezno spodbujani in vodeni (prav tam).

Pričujoča raziskava tudi kaže, da otroci priseljenci, vključeni v raziskavo, pri svojih vrstnikih ne cenijo zgolj njihovega odnosa z namenom vzpostavljanja prijateljstva, pač pa tudi odnos z namenom zagotavljanja učne uspešnosti. Prav zato je bilo mogoče vse odgovore povezati z dvema kategorijama, in sicer s socialno-emocionalnimi in spodbudnimi učnimi interakcijami. Učenci migranti v socialno-emocionalnih interakcijah cenijo, da se drugi učenci, kot navajajo: »pogovarjajo z mano, pomagajo, (so) dobri prijatelji; prijazni; me poslušajo; posodijo; družijo z mano; ne zafrkavajo; vabijo na rojstne dneve; so fajn; se hecajo; se skupaj igramo, se igrajo z mano«. Odgovori v celoti odsevajo temeljne človekove funkcije, kot jih antropologinja Martha Nussbaum (1992) priznava kot značilne za vsako človeško bitje, se pa v različnih družbah odražajo na različne načine. Pri njihovem prepoznavanju izhaja iz prepričanja, da mora družba takrat, ko identificiramo te še zlasti pomembe temeljne funkcije, razmisliti, kaj socialne in politične institucije naredijo za njihovo uresničevanje. Vprašati se moramo, ali družba nudi ljudem to, kar ti potrebujejo, da bi zmogli delovati v skladu s temeljnimi človekovimi funkcijami? Temeljne človekove funkcije lahko prevedemo tudi na področje vzgoje in pogojev v razredu. Zaželeno bližino in naklonjenost drugih otrok do migrantov lahko povežemo s temeljno človekovo funkcijo pripadnosti, kajti, kot pravi Nussbaum: »Vsa človeška bitja prepoznavajo in občutijo pripadnost in skrb za druge ljudi. Še več, cenimo način življenja, ki je konstituiran s pripoznanjem in pripadnostjo. Živimo za druge in z drugimi, in življenja, ne da bi pripadali, ni vredno živeti« (prav tam: 219). Tudi igra in humor sta temeljni človekovi funkciji, ki jo omenjajo v raziskavo vključeni učenci. In, kot meni Nussbaum (1992: 219–220): »Smeh in igra sta najpogostejše med najglobljimi in prvimi oblikami vzajemne oblike pripoznanja ... celotna skupnost, ki ne zmora humorja in igre, je zelo tuja in zastrašujoča.«

Izjave, ki podpirajo tezo, da se otroci priseljenci želijo učiti in naučiti več tudi v odnosu z vrstniki, kot bi se zmogli naučiti sami, se skladajo s sociokulturno teorijo Vygotskega (1978). Avtor poudarja, da če želimo odkriti aktualni odnos razvojnega procesa z učnimi zmožnostmi, učečega ne moremo omejiti z določanjem in ugotavljanjem

njegove trenutne razvojne stopnje, pač pa moramo zagotavljati priložnosti za učnje v območju bližnjega razvoja, v katerem je učenec lahko uspešen pri učenju s pomočjo vodenja odraslega ali v sodelovanju z bolj razvitim vrstnikom. Otroci priseljenci se ob sovrstnikih dobro počutijo tudi takrat, ko jim ti pomagajo pri hitrejšem učnem napredovanju. Navajajo, da jim je pri odnosu njihovih vrstnikov do njih všeč, ko jim: »pomagajo pri učenju, povejo, kako naj se učim; pomagajo narediti domačo nalogo; pomagajo učiti slovensko«. Prav ta spoznanja nas spodbujajo k ozaveščanju o velikem pomenu podpore, ki jo lahko nudijo tudi drugi otroci priseljenci, ki so že dlje časa vključeni v slovenske šole in vrtce oziroma govorijo jezik, ki ga razume otrok, ki se pravkar vključuje v novo okolje (Vižintin 2017).

Kaj bi potrebovali otroci migranti in kaj bi morali upoštevati, da bi se počutili dobro in bili učno uspešni

Z vključevanjem otrokovega glasu, glasu učencev migrantov, sem, izhajajoč iz njihovih doživetij in izkušenj, želela spoznati, kaj bi bilo treba upoštevati pri načrtovanju in izvajanju pedagoškega procesa v šolah. V nadaljevanju predstavljam nekaj tipičnih izjav učencev.

Da to, kar doživljam, je težko, in da je to, kar sem do zdaj delala največ, kar lahko. (Deklica iz Kosova, tri leta vključena v slovensko šolo)

Rad bi, da vejo, koliko se trudim in da večkrat ponovimo neko stvar. (Deček iz Srbije, eno leto vključen v slovensko šolo)

Da ni vsaka oseba ista, vsaka oseba ima svoje mišljenje in svoje življenje. (Deklica iz Bosne, eno leto vključena v slovensko šolo)

Da v Sloveniji ne živim dolgo. Da sem imel v Bosni same petice in štirice, tu pa zaradi nepoznavanja jezika dobivam slabše ocene, zato vsi mislijo, da sem slab učenec. Da sem dober športnik. (Deček iz Bosne, 10 mesecev vključen v slovensko šolo)

Rezultati kažejo, da je bila večina otrok v okolju, kjer so se do sedaj šolali, učno zelo uspešnih, pogosto so bili športno aktivni. Zaradi slabšega izražanja v slovenskem jeziku so v novem okolju pogosto prepoznani kot slabi učenci. Učenci želijo, da bi v okolju, v katerega se vključujejo, vedeli, »da jim je težko« in da so bili v okolju, iz katerega prihajajo, uspešni; želijo si pozitivnega pripoznanja. Spoznanja nas ponovno opozorijo na dejstvo, da pravica do vključevanja v šole ni dovolj, potrebna sta skrben odnos (Fraser 1996) in zagotavljanje priložnosti za participacijo (z možnostjo različnih načinov izražanja, upoštevanjem njihovih pobud, s prispevanjem in pripadanjem

v učeči se skupnosti). Svoje sedanje počutje in uspešnost učenci pogosto primerjajo s počutjem in z uspešnostjo v prejšnjem okolju, kjer so bili običajno uspešni oziroma uspešnejši kot v okolju, v katerega se vključujejo.

SKLEP

V raziskavi sem želela spoznati stališča otrok, učencev priseljencev, njihovo pojmovanje dobre šole, z namenom vključevanja njihove perspektive v razvoj strateških dokumentov na področju razvoja in zagotavljanja kakovosti pedagoškega procesa. Identificirani so bili ključni elementi, ki vplivajo na dobro počutje in stopnjo vključenosti (procesna indikatorja kakovosti pedagoškega procesa po Laevers 2011) otrok priseljencev v slovenske osnovne šole.

Učni dosežki učencev priseljencev v Sloveniji so pomembno nižji kot dosežki otrok brez migrantske izkušnje (PISA 2015). Rezultati pričujoče raziskave pa nakazujejo, da si učenci s priseljenkim ozadjem zelo želijo učne uspešnosti, s svojimi odgovori pa tudi predlagajo poti in pristope, za katere menijo, da bi k temu lahko prispevali (pomoč učiteljev, sodelovanje s sošolci, pomoč sošolcev, dodatne razlage, znanje učnega jezika oziroma poučevanje v maternem jeziku). Raziskava je tako empirično potrdila potrebo po organizaciji vzgojno-izobraževalnega procesa v skladu z načelom enakih možnosti z upoštevanjem različnosti otrok (spoštovanje otrokove izvorne kulture) in z razvijanjem večkulturnosti in raznojezičnosti, pri čemer naj bi »vrtec/šola/dijaški domovi otroka podpirali pri uporabi maternega jezika ter ga hkrati aktivno spodbujali k razvoju sporazumevalnih zmožnosti v slovenskem jeziku« (Smernice za vključevanje ... 2012: 4). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS že več let za učence priseljence podpira in omogoča izvajanje pouka maternih jezikov otrok (*Vključevanje otrok ...* 2017) tudi z vabili k oddaji vlog za sofinanciranje dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur za otroke priseljencev.

V raziskavi ugotavljam, da otroci priseljenci dobro šolo povezujejo s spodbudno socialno-emocionalno in poučevalno interakcijo ter z učiteljevimi ravnanji, povezanimi z njegovo intrapersonalno in interpersonalno kompetentnostjo. Predstava otrok priseljencev o dobri šoli je povezana predvsem s kakovostjo učnega procesa, čeprav velik pomen pripisujejo tudi materialnim pogojem, založenosti šol s knjigami in dostopnosti do druge infrastrukture, kot so igrišča, telovadnice, računalniške učilnice. Zgovoren pa je tudi podatek, da učenci pogosto poudarjajo dostopnost in organiziranost šolske prehrane.

Rezultati nakazujejo, da večina učiteljev in vzgojiteljev v slovenskih šolah in vrtcih, ki so vključeni v oblikovanje predloga programa dela z otroki priseljenci, empatično in skrbno vzpostavlja odnos z učenci priseljenci; večina učencev, vključenih v raziskavo, se v osnovni šoli dobro počuti, kar pomeni, da je zagotovljen individualiziran in personaliziran odnos učiteljev z učenci. Kot moteče dejavnike v interakciji

nekateri učenci omenjajo vpitje učiteljev oziroma njihovo neobčutljivost za počutje učencev in njihove težave pri učenju.

V raziskavo vključeni učenci priseljenci velik pomen pripisujejo tudi dobrim odnosom s sošolci. Kjer se pojavljajo težave v interakciji učencev priseljencev z drugimi učenci, bo treba s soočanjem različnih perspektiv vseh vključenih v pedagoški proces ugotoviti razloge za morebitno neustrezno razredno dinamiko, ki ne omogoča polnega uresničevanja temeljnih človekovih funkcij, po Marthi Nussbaum (1992) pripadnosti, igre in humorja v vzajemnem pozitivnem pripoznanju vseh vključenih v pedagoški proces.

Ugotavljam, da lahko uspešen prehod v novo okolje omogočimo s prepoznavanjem in povezovanjem otrokovih predhodnih znanj in izkušenj z novimi vsebinami, učnimi pogoji in pričakovanji. Možnost, da se otrok izrazi, predstavi, je mogoče zagotoviti z naklonjenim poslušanjem, v intervjujih z otroki in s starši, v neformalnih pogovorih in multimodalnem okolju (Jewitt 2012), v reprezentacijah s pomočjo uporabe sodobne tehnologije – kadar se otrok ne more verbalno izražati oz. sporočati v jeziku, ki ga razumejo učitelj in drugi otroci.

Pedagoški izziv je tudi zagotavljanje nepaternalističnega odnosa in spoštovanja drugega, ki si prizadeva izražati v jeziku, katerega le deloma obvlada. Treba je poudariti, da je lahko govorec, katerega materni jezik ni slovenščina, enakovredno kot sogovornik, s katerim je v govorni interakciji, kompetenten v drugem jeziku (Cenoz, Jasone, Durk Gorter 2011). Rezultati raziskave kažejo na preveliko odvisnost uspešnosti učencev od jezikovne zmožnosti sporočanja v slovenskem jeziku. Marijanca Ajša Vižintin (2017) pri poučevanju slovenščine kot drugega jezika v osnovni/srednji šoli v prvih šestih mesecih predlaga strnjeno obliko učenja vsak dan prve tri šolske ure, nato vključitev v razred oz. oddelek, po šestih mesecih do dveh let pa poučevanje slovenščine prvo šolsko uro ali med preduro. Spoznanja v projektu »Izzivi medkulturnega sobivanja« pa kažejo, da je pri poučevanju slovenščine kot drugega jezika v šoli ključnega pomena neposredna in takojšnja povezanost učenja slovenskega jezika z vsebinami, ki jih učenci pozneje, če je le mogoče še istega dne, spoznavajo pri pouku oziroma uporabijo v svojem vsakdanjem življenju. Pri razvijanju ustreznih pedagoških modelov je treba upoštevati tudi mednarodna spoznanja, po katerih integracija otrok migrantov v razrede že od samega začetka vključevanja v novo okolje prinaša boljše učne rezultate kot vključevanje otrok najprej v pripravljalne jezikovne tečaje z zavlačevanjem vključevanja v razred skupaj z drugimi otroki. Raziskave kažejo, da je učenje jezika pomembno, vendar mora biti organizirano kot dodatek rednega pouka in ne namesto njega (OECD 2012).

Spoštovanje jezikovnega in kulturnega ozadja vsakega otroka spodbuja njihov akademski uspeh s povečanjem samozaupanja in samozavesti (Herzog Punzenberger, Le Pichon Vorstman, Siarova 2017). Obenem pa ima nespoštovanje ali zniževanje vrednosti kultur otrok in jezikov, ki jih otrok govori in razume, negativni vpliv na njihove dosežke in motivacijo. Kljub temu v povezavi z jezikovno raznolikostjo pogosto prevladuje diskurz deficita. Jezikovno raznolikost se tudi v mednarodnem

okolju pogosto razume kot oviro in ne kot vir in priložnost (prav tam). Za zagotavljanje večkulturnega in večjezikovnega okolja bo treba v razrede vključevati družine in lokalno skupnost ter šolo povezovati s skupnostjo, kar dobro vpliva na (Radovan, Koscielniak 2015) kohezivnost lokalne skupnosti (z druženjem, s sodelovanjem, z izmenjavo znanja, izkušenj med različnimi posamezniki, kulturami, družbenimi skupinami in generacijami). Predvsem pa bo treba razvoj veščin in prenos znanja med različnimi jeziki in kulturami spodbujati z interaktivnimi strategijami učenja in spoštovanjem kulturnih razlik in raznolikosti v razredu in zunaj njega.

Pridobljena spoznanja pa navsezadnje kažejo, da učenci priseljenci zaznavajo različne stopnje vključenosti. Med 1) biti prisoten v določenem okolju, 2) biti vključen v življenje in dejavnosti v razredu, skupini ter 3) biti del skupine, ki ji pripadaš, obstajajo pomembne razlike, tako kot med toleranco in pozitivnim, skrbnim pripoznanjem v raznoliki, učeči se skupnosti.

LITERATURA

- Arnstein, Sherry R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *JAIIP* 35/4, 216–224.
- Baird, John R. (2004). Collaborative Reflection, Systematic Enquiry, Better Teaching. *Teachers and Teaching* (ur. H. Munby, T. Russell). London: Routledge, 39–54.
- Cenoz, Jasone, Durk Gorter (2011). A Holistic Approach in Multilingual Education: Introduction. Special issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts. *The Modern Language Journal* 95/3, 339–343.
- Cornelius White, Jeffrey (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 77, 113–143.
- Draft Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education for All* (2017), <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5741-2017-INIT/en/pdf> (23. 5. 2018).
- Ermenc Skubic, Klara (2016). Intercultural Dimensions of Education. *Nastava i vaspitanje: Časopis za pedagošku teoriju i praksu* 65/1, 7–16.
- Formosinho, João, Formosinho, Júlia (2016). The Search for a Holistic Approach to Evaluation. *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (ur. Julia Formosinho, Christine Pascal). Oxon, New York: Routledge, 93–106.
- Foucault, Michel (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Fraser, Nancy (1996). *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation*. The Tanner Lectures on Human Values. Stanford University.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Herzog Punzenberger, Barbara, Le Pichon Vorstman, Emmanuelle, Siarova, Hanna (2017). Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned. *NESET II Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

- ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades* (2005). Budimpešta, New York: International Step by Step Association.
- Jewitt, Carey (2012). *Technology, Literacy, Learning: A multimodal Approach*. London: Routledge.
- Johnson, David W. (1981). Student-Student Interaction: The Neglected Variable in Education. *Educational Researcher* 10/1, 5–10.
- Konvencija o otrokovih pravicah* (OZN), <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/> (1. 5. 2018).
- Korthagen, Fred A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 20/1, 77–97.
- Laevers, Ferre (2011). Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement. *Child Care – Early Childhood Education and Care* (ur. John Bennett). France: OECD, 52–56.
- Lopez, Gerardo R., Scribner Jay D., Mahitivanichcha, Kanya (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools. *American Educational Research Journal* 38/2, 253–288.
- Moss, Peter, Dahlberg, Gunilla, Pence, Alan (2000). Getting Beyond the Problem with Quality. *European Early Childhood Education Research Journal* 8/2, 103–115.
- Nussbaum, Martha C. (1992). Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism. *Political theory* 20/2, 202–246.
- OECD (2012). *Untapped Skills: Realizing the Potential of Immigrant Students*, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/school/Untapped%20Skills.pdf> (23. 5. 2018).
- OECD (2015) *Helping Immigrant Students to Succeed at Schools – and beyond*, <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf> (23. 5. 2018).
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing: Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> (23. 5. 2018).
- Peček, Mojca, Skubic Ermenc, Klara (2016). Educating Teachers to Teach in Culturally and Linguistically Heterogeneous Classrooms. *Sodobna pedagogika* 67/2, 8–25.
- Radovan, Marko, Kościelniak, Marek (ur.) (2015). *Learning and Education in Community: The Role of Schools and Community Organisations = Učenje in izobraževanje v skupnosti: Vloga šole in skupnostnih organizacij*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete = University Press, Faculty of Arts.
- Ramey, Craig T., Ramey L. Sharon (2004). Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly* 50/4, 471–491.
- Rawls, John (1999). *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Rutar, Sonja (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.

- Seginer, Rachel (2006). Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective. *Parenting: Science and practice* 6/1, 1–48.
- Slote, Michael (2007). *The Ethics of Care and Empathy*. London, New York: Routledge.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012), http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smer-nice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf (25. 4. 2018).
- Stier, Jonas (2006). Internationalisation, Intercultural Communication and Intercultural Competence. *Journal of Intercultural Communication* 11, 1–11.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007), http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/splosno/ (14. 5. 2018).
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012), http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/splosno/ (14. 5. 2018).
- Taylor, Carol, Robinson, Carol (2009). Student Voice: Theorising Power and Participation. *Pedagogy, Culture & Society* 17/2, 161–175.
- Thijs Jochem, T., Koomen, Helma M. Y. (2008). Taskrelated Interactions Between Kindergarten Children and their Teachers: The Role of Emotional Security. *Infant and Child Development* 17/2, 181–197.
- Vandenbroeck, Michel (1999). *The View of the Yeti: Bringing up Children in the Spirit of Self-Awareness and Kindredship*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Vandenbroeck, Michel, Coussée, Filip, Lieve, Bradt, Roose, Rudi (2011). Diversity in Early Childhood Education: A Matter of Social Pedagogical Embarrassment. *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet* (ur. Claire Cameron, Peter Moss). London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 53–68.
- Vandenbroeck, Michel, De Stercke, Nadine, Gobeyn, Hildregard (2013). What if the Rich Child has Poor Parents? The Relationship from a Flemish Perspective. *Early Childhood and Compulsory Education: Resonconceptualising the Relationship* (ur. Peter Moss). London, New York: Routledge, 174–191.
- Vec, Tomaž (2009). Partnerstvo med šolo in starši – enoznačni cilj in različnost poti. *Šola kot stičišče partnerjev: Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (ur. Franc Cankar, Tomi Deutsch). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 63–82.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2014). Model medkulturne vzgoje in izobraževanja: Za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev = The Model of Intercultural Education: For a More Successful Inclusion of Immigrant Children. *Dve domovini / Two Homelands* 40, 71–89.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: Vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (2017), http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/splosno/ (14. 5. 2018).

Vogrinc, Janez (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vygotsky Semyonovich, Lev (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

SUMMARY

SCHOOL QUALITY FROM THE PERSPECTIVE OF MIGRANT CHILDREN AS A BASIS FOR ENSURING INCLUSIVE EDUCATION

Sonja RUTAR

Ensuring the quality of the educational process for migrant children in order to establish a socially cohesive and inclusive society is a serious challenge. There is a clear connection between a successful integration of migrant children and school performance on the one hand and a positive recognition of children and their families' languages, cultures, previous knowledge and experiences on the other. The paper presents the results of a study conducted with migrant schoolchildren in Slovenian primary schools (n=40) aimed at investigating their perspectives on and perception of what a good school is. The results of the study will allow us to include migrant children's perspectives when designing the programme for working with migrant children in Slovenian schools and preschools.

The findings of the study indicate that students with an immigrant background really want to be successful academically; they suggest methods and approaches that could contribute to their school performance (assistance provided by their teachers and schoolmates, collaboration with schoolmates, additional explanations, knowledge of the teaching language or classes taught in their mother tongues). They associate a good school with encouraging socio-emotional and learning interaction as well as with teachers' actions that demonstrate the teachers' intrapersonal and interpersonal competence. Furthermore, they emphasize good relationships with schoolmates and material conditions.

The responses given by the children participating in the study indicate that students' academic achievements depend greatly on their proficiency in communicating in Slovene. To ensure a multicultural and multilingual environment, children's prior languages and experiences will have to be acknowledged (in interviews with children, parents, informal conversations and in multimodal environments). Moreover, schools will have to cooperate with the community, interactive learning strategies will have to be implemented and cultural differences/diversity inside and outside the classroom will have to be recognized.

Our findings also point to significant differences among (1) being present in an environment, (2) participating in the life and activities of a classroom or group and (3) being part of a group you belong to. In other words, there is a significant difference between tolerance and positive, caring recognition in a diverse, learning community.