

STALIŠČA (BODOČIH) PEDAGOŠKIH DELAVCEV KOT TEMELJ KAKOVOSTNEGA VKLJUČEVANJA OTROK PRISELJENCEV

Irena LESAR^I, Ivana MAJČEN^{II}, Anja PODLESEK^{III}

COBISS 1.01

IZVLEČEK

Stališča (bodočih) pedagoških delavcev kot temelj kakovostnega vključevanja otrok priseljencev

Glede na sodobne dokumente in smernice tako na nacionalni kot na ravni EU je treba razmišljati o udejanjanju koncepta inkluzivnosti kot transformacije šolskega sistema, ki vključuje tudi načelo medkulturnosti. Prispevek analizira stališča (bodočih) pedagoških delavcev do načinov vključevanja otrok priseljencev v šolski sistem. V raziskavi so študenti ($n = 411$) izražali manj negativna stališča do otrok priseljencev ter bolj pozitivna stališča do kulturne raznolikosti in pomoči otrokom priseljencem kot pedagoški delavci ($n = 763$). V članku so predstavljeni nekateri razlogi za dobljene ugotovitve in možnosti vplivanja na spremembo nekonstruktivnih stališč strokovnih delavcev v šolstvu.

KLJUČNE BESEDE: stališča, medkulturnost, otroci priseljenci, inkluzivnost

ABSTRACT

Attitudes of (Future) Educational Staff as a Basis for Quality Inclusion of Immigrant Children

Contemporary documents and guidelines, at both the national and EU levels, emphasize the importance of implementing the concept of inclusiveness, which also involves the principle of interculturalism. This paper provides insights into the attitudes of present and future teaching staff and towards intercultural education. The sample included 763 professional teachers and 411 students. Students expressed less negative attitudes toward immigrant children and more positive attitudes toward cultural diversity and helping immigrant children. The reasons for the negative attitudes and possible ways of promoting a change in the attitudes of the professional educational staff are discussed.

KEYWORDS: attitudes, intercultural education, immigrant children, inclusiveness

^I Dr. pedagogike, visokošolska učiteljica – profesorica; Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, SI-1000 Ljubljana; irena.lesar@guest.arnes.si

^{II} Prof. razrednega pouka, učiteljica; OŠ Tončke Čeč Trbovlje, Keršičeva cesta 50, SI-1420 Trbovlje; ivana.majcen@guest.arnes.si

^{III} Dr. psihološke metodologije, univ. dipl. psih.; Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana; anja.podlesek@ff.uni-lj.si

UVOD

V Sloveniji sta se od osamosvojitve do danes priseljevanje in izseljevanje povečala za najmanj trikrat, povečala pa se je tudi raznolikost priseljencev (SURs 2019). V šolskem letu 2018/19 je bilo v osnovno šolo vpisanih približno 10.000 učencev, v vrtec pa 4.000 otrok, ki nimajo slovenskega državljanstva (prav tam). Večina teh otrok ne razume slovenskega jezika in zato težko sledi vrtčevskemu oz. šolskemu vsakdanu. Od pedagoških delavcev se pričakujejo dobro razvite veščine oz. zmožnosti prilaganja vzgojno-izobraževalnega (nadalje VI) dela otrokom priseljencem ter povezovanja in gradnje (razrednih) skupnosti, ki temeljijo na skupnih sodobnih civilizacijskih vrednotah. Da te zmožnosti (bodoči) pedagoški delavci lahko razvijejo, je najprej treba okrepiti njihova pozitivna stališča do različnosti in zrahljati predsodke.

Predsodki so stališča z izrazito (praviloma negativno) čustveno valenco. Kažejo se v nespoštljivem, netolerantnem ali prezirljivem odnosu npr. do pripadnikov drugih narodov, etničnih skupnosti, kultur, oseb z drugačnimi načini življenja ter religioznimi in spolnimi usmeritvami (Ule 2005). Od leta 2015 se v Sloveniji predsodki krepijo predvsem do muslimanov in beguncev (Vižintin 2017). V raziskavah na reprezentativnih vzorcih osnovnošolskih učiteljev se kaže ambivalenten odnos do poučevanja učencev iz drugih držav (Lesar 2007; Valenčič Zuljan idr. 2011).

Globalizacija, težnje po mednarodnem sodelovanju in povečano število selitev prinašajo družbene spremembe in zahteve po razvijanju zmožnosti spoštljivega sobivanja v večkulturni družbi. V Sloveniji šolski sistem žal še ne ponuja celovite podpore pri vključevanju otrok priseljencev v VI-zavode niti strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju niti otrokom in njihovim staršem, ki so se priselili v Slovenijo.

Pedagoški delavci razpeti med formalno-strokovnimi zahtevami: Načelo inkluzivnosti vs. medkulturnosti

Največji del odgovornosti za navajanje na spoštljivo sobivanje v večkulturni družbi bi moral prevzemati VI-sistem oz. pedagoški delavci, saj gre za edini družbeni sistem, ki zaradi šoloobveznosti združuje vse otroke in mladostnike. Le v njem se odraščajoči lahko neposredno srečujejo s pripadniki različnih kultur, česar družine same ne zagotavljajo. Pedagoški delavci bi zato morali znati sprejemati in vzgajati spoštljivo sobivanje v raznolikosti, obenem pa skrbeti za pravično izobraževanje vseh udeleženi v procesu šolanja (ZOFVI 2017). V slovenskem VI-sistemu se na načelni ravni za delo z različnimi otroki in mladostniki omenja ideja inkluzije (npr. *Bela knjiga* 2011), pa vendar se na nacionalni ravni koncept še ni oblikoval.

Inkluzivnost je osrednji pojem tako v profesionalnem diskurzu kot tudi v splošni javnosti, med oblikovalci politik in starši (Zgaga 2019), čeprav so v njihovem pojmovanju zelo velike razlike (Lesar 2019). Koncept inkluzivnosti kot transformacije šolskega sistema (Opertti, Walker, Zhang 2014) zahteva upoštevanje vseh učencev – ne le tistih z različnimi primanjkljaji, motnjami in nezmožnostmi, ki se jih sicer v razpravah

o inkluzivnosti pri nas najpogosteje omenja – zlasti moramo imeti pred očmi vse tiste, ki so iz kateregakoli razloga družbeno marginalizirani in izključeni tudi v samem VI-procesu (Lesar 2019). V takšno pojmovanje inkluzivnosti lahko umestimo tudi načelo medkulturnosti v vzgoji in izobraževanju, katere temelji so odnos, sodelovanje in izmenjava, temelječi na odprtosti, sprejemanju in spoštovanju. Tudi v razvoju modelov medkulturnega izobraževanja (Seeberg idr. 1998, po Skubic Ermenc 2003: 104–106) je mogoče zaslediti t. i. inkluzivno multikulturno izobraževanje, ki promovira vrednost in moč kulturne raznolikosti ter človekovih pravic in spoštovanja tistih, ki so prepoznani kot drugačni. Čeprav je medkulturnost kot pojem oz. načelo rezervirana za pedagoško delo s pripadniki manjšinskih etničnih skupin, je model, ki se aktivno zavzema za odpravljanje zatiranja in nepravičnega družbenega *statusa quo*, namenjen vsem učencem.

V Sloveniji neposredna pedagoška praksa ureditev podpornih mehanizmov pri vključevanju otrok priseljencev pričakuje na sistemski ravni. Eden od pogojev za inkluzivno šolo je ustrezno izobražen in usposobljen pedagoški kader, ki ima do specifičnosti posameznikov pozitivna stališča in dovolj ustrezno širino metodično-didaktičnih znanj, da se zmore na te specifičnosti konstruktivno odzivati.

Stališča pedagoških delavcev kot pogoj udejanjanja medkulturnosti

Obstoječi modeli medkulturne vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (npr. Sinjur 2016; Vižintin 2017) med drugim poudarjajo pomen ustrezno usposobljenih učiteljev oz. učiteljev z medkulturno zmožnostjo. Ključni so kakovostno izobraževanje in stališča, ki vplivajo na učiteljevo vedenje v razredu (Lesar 2007; Peček, Ermenc 2016; Mažgon, Jeznik, Ermenc 2018). Stališča predstavljajo pripravljenost posameznika za določeno ravnanje in usmerjajo njegove odnose in ravnanje v konkretnih učno-vzgojnih situacijah in so še zlasti pomembna pri odločanju, katero metodo ali postopek uporabiti, kadar postopki niso predpisani ali rutinski (Razdevšek Pučko 1990). Stališča učitelju omogočajo, da se v nestrukturiranih situacijah lažje znajde ter da pojave in dogodke kategorizira, čeprav jih ne pozna dobro; še več, čeprav o določeni stvari vemo zelo malo, smo lahko do nje zelo močno čustveno opredeljeni in pripravljeni za akcijo (Vižintin 2017).

V metaanalizi raziskav o dejavnikih, ki vplivajo na uveljavljanje inkluzivnosti v šolah, so ugotovili, da so učiteljeva (in ravnateljeva) stališča in vrednote celo bolj pomembna od (specialno) didaktično-metodične usposobljenosti (Dyson, Howes, Roberts 2002). Sonia Nieto (2013) ugotavlja, da se učitelji kljub boljši metodično-didaktični usposobljenosti še vedno ne čutijo pripravljene poučevati drugačnih učencev. Poznavanje raznolikih metod in oblik dela še ne zagotavlja ustreznega odzivanja na učenca, neučinkovitost določenih metod pri učencih pa učitelji neredko pripisujejo »problematičnemu« učencu in ne metodi sami oz. smiselnosti uporabljene metode v konkretnem kontekstu.

Ob tem se sprašujemo o uspešnosti spreminjanja bolj ali manj togih predstav o poučevanju in vzgajanju, ki so jih študenti, bodoči pedagoški delavci, pridobili med šolanjem, pa z vidika udejanjanja načel inkluzivnosti in medkulturnosti niso najbolj konstruktivne. Ustrezna zakonodaja in pravična ureditev na sistemski ravni, ki spodbujata inkluzivno naravnost, še ne zagotavljata premikov na individualni ravni. Ta vidik je treba v izobraževanju bodočih učiteljev bolj jasno poudarjati oz. se zavedati (ne)moči trenutno uveljavljenih načinov usposabljanja pri ozaveščanju in spreminjanju prevzetih stališč in predsodkov ter iskati učinkovitejše (Lesar 2007; Peček, Ermenc 2016).

Ni dovolj le, da se v študijskem procesu spreminjajo stališča, nujno je ta stališča utrjevati tudi z lastnimi izkušnjami in s pozitivnimi izkušnjami ob učiteljih mentorjih. Kot zlasti kritično Cveta Razdevšek Pučko poudari prav začetno obdobje poučevanja, ko se stališča učitelja začetnika največkrat ne skladajo ne z vedenjem večine učiteljev ne z njegovim lastnim, zato:

[...] mora pogosto reagirati drugače, predvsem manj demokratično, kot si je predstavljal ali kot naj bi po naučenih stališčih. V stanju kognitivnega konflikta, ko je njegovo vedenje disonantno s stališči, se odloča za pot, ki je najlažja: spremeni stališča, ki so tudi še dokaj šibka, zato ta sprememba ni posebej težka. Pri tej spremembi (v bistvu gre za nazadovanje) stališč ga okolje podpira, saj prevzema stališča, ki v skupini (v zbornici) prevladujejo. S to spremembo si tudi olajša vstop (sprejetje) v skupino. [...] Sprejemanje stališč referenčne skupine je v interakciji s procesom poistovetenja, ta olajša in pospeši oblikovanje ali spremembo stališč, ki imajo obenem tudi pomen skupinskih norm. Na drugi strani pa sprejetje stališč, ki so značilnost skupine, utrdi proces poistovetenja s skupino. (Razdevšek Pučko 1990: 27)

Iz tega razmišljanja lahko sklepamo, da bi za učinkovitejše spreminjanje stališč študentov morali pozornost nameniti tudi zaposlenim v VI-zavodih, kjer poteka pedagoška praksa, in premisliti o programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki bi bili namenjeni celotnemu kolektivu in ne samo tistim, ki bi se zanj odločili.

V študijskem procesu stroka ne sugerira zgolj poznavanja relevantnih pedagoških teorij in od družbe odvisnega položaja marginaliziranih skupin, marveč omogočanje in izvajanje procesov (npr. spremljanje konkretnih posameznikov v njihovem življenjskem kontekstu), ki bodo (bodoče) pedagoške delavce ob pomoči univerzitetnih profesorjev in asistentov usmerili v razmislek o lastnih prepričanjih, morebitnih predsodkih in diskriminirajoči praksi (npr. Peček, Ermenc 2016; Mažgon, Jeznik, Ermenc 2018; Lesar, Žveglič Mihelič 2019). V nasprotnem primeru lahko nevede zaidemo v liberalni ali pluralistični multikulturalizem (Lukšič Hacin 1999) ali pa v nedosledne koncepte in ideje. To lahko pripelje do občutka, da je vsaka situacija, ki vključuje priseljence, »medkulturna«, še zlasti, če gre za »modni« družbeni trend skupin ali posameznikov, da je vključevanje priseljencev obvladljivo zgolj s ponujenimi metodami in recepti (Portera 2011).

Poleg stroke in raziskovalcev pa slabšo usposobljenost na tem področju zaznavajo tudi učitelji sami. V raziskavi (Čančar, Drljič 2015) je v vzorcu 144 učiteljev slovenskih šol 76 odstotkov učiteljev poročalo, da se med študijem niso srečali z vsebinami, ki bi se nanašale na delo z učenci priseljenci, 57 odstotkov pa je poročalo, da vsebin medkulturne vzgoje in izobraževanja ne poznajo oz. jih poznajo slabo. To lahko podkrepimo z ugotovitvami, da le dobri dve petini pedagoških delavcev na univerzitetni ravni v svoje predmete vključuje teme o marginaliziranih družbenih skupinah. Med različnimi študijskimi smermi so velike razlike, saj te vsebine v programe za učitelje vključuje manj kot tretjina (29,6 odstotka) univerzitetnih pedagoških delavcev, v programih za predšolsko vzgojo dobra polovica (55 odstotkov), v programih za bodoče svetovalne delavce pa skoraj tri četrtine (71,4 odstotka) (Lesar, Žveglič Mihelič 2019). Andreja Sinjur (2016) v svoji doktorski raziskavi ugotavlja, da se strokovni delavci tudi redko udeležijo izobraževanj na temo vključevanja otrok priseljencev, v več kot četrtini šol se takega seminarja, usposabljanja ali izpopolnjevanja še nikoli niso udeležili.

Ob zavedanju, da je treba pedagoške delavce v vzgoji in izobraževanju za medkulturnost posebej usposobiti, in sicer zlasti med študijem, se v pričujoči raziskavi sprašujemo, kakšna so trenutna stališča do vzgoje in izobraževanja učencev priseljencev tako pri študentih pedagoških smeri kot tudi pri pedagoških delavcih v VI-zavodih. Zanima nas, ali so med njimi razlike in na katerih področjih bo treba v procesu izobraževanja in usposabljanja kadrov vsebine prestrukturirati oz. dopolniti. Dejstvo je, da potrebujemo kadre s pozitivnimi stališči do drugačnosti, z lastno medkulturno zmožnostjo oz. zmožnostjo inkluzivnega delovanja; v nasprotnem primeru te pri otrocih ne morejo razviti.

METODA

V okviru evalvacijske študije projekta SIMS »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja«, ki si prizadeva za umestitev medkulturnosti v slovenske šole in vrtce ter ustvarja mehanizme za podporo vključevanja učencev priseljencev v slovenski VI-sistem, smo (bodočim) pedagoškim delavcem v anketi postavili tri sklope vprašanj in lestvic. Z njimi smo želeli opredeliti: a) stališča v zvezi z inkluzivnim poučevanjem in s kulturno raznolikostjo v VI- in lokalnih skupnostih; b) kompetence za inkluzivno poučevanje in krepitev vrednot medkulturnosti; c) različne osebne značilnosti anketiranih (med njimi tudi demografske podatke) in pedagoške izkušnje s priseljenimi. V tem prispevku pozornost namenjamo sklopoma a in c.

Vprašalnik

Pri razvoju Lestvice stališč v zvezi z inkluzivnim poučevanjem in s kulturno raznolikostjo v VI- in lokalnih skupnostih (v nadaljevanju Lestvica stališč) smo izhajali iz vsebine nekaterih tujih pripomočkov (glej npr. Danso, Sedlovskaya, Suanda 2007; Varela

idr. 2013). Končna verzija razvite lestvice je vključevala 35 postavk. Udeleženci so na 5-stopenjski Likertovi lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 5 – povsem se strinjam) odgovarjali, kako zelo se strinjajo s posamezno trditvijo. Lestvici stališč smo pri strokovnih delavcih dodali nekaj vprašanj o značilnostih zaposlitve: število let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju, kje in kaj poučujejo, vključenost šole v projekt SIMS, izkušnje s poučevanjem otrok priseljencev, poznavanje in upoštevanje dokumentov, ki se nanašajo na VI-delo z otroki priseljenci, pri samem delu z otroki priseljenci. Študente pa smo povprašali o: stopnji, letniku in smeri študija, številu ur strnjenega praktičnega usposabljanja (t. i. študijske prakse) v VI-zavodih, morebitnih izkušnjah in obsegu dela (v urah) z otroki priseljenci.

Postopek

Zaposleni pedagoški delavci v VI-zavodih, tj. vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, in multiplikatorji (v nadaljevanju strokovni delavci) so anketo med aprilom in junijem 2018 izpolnjevali v spletni obliki in anonimno, študenti pedagoških študijskih smeri pa med februarjem in junijem 2019.

Vzorca

Anketo je vsaj delno izpolnilo 763 strokovnih delavcev. Med njimi jih je bilo 64,9 odstotka zaposlenih v osnovni šoli (nadalje OŠ), 8,8 odstotka v srednji šoli (nadalje SŠ) in 26,3 odstotka v vrtcu. Po Hubermanovem modelu profesionalnega razvoja (Javrh 2011) je bila različna tudi njihova delovna doba: 8,1 odstotka jih je delalo med 0 in 3 leti, 6,9 odstotka med 4 in 6 let, 34,9 odstotka med 7 in 18 let, 26,6 odstotka med 19 in 30 let ter 23,5 odstotka več kot 30 let.

Vprašalnik so izpolnili učitelji (slovenščine in tujih) jezikov (13,3 odstotka), naravoslovnih predmetov in matematike (11 odstotkov), umetniških predmetov in športa (5,5 odstotka), družboslovnih predmetov (5,2 odstotka), strokovnih predmetov (3,3 odstotka) in drugi učitelji (24,9 odstotka), vzgojiteljice (10,9 odstotka), pomočnice vzgojiteljic (5,2 odstotka), vodstveni delavci v vrtcu (3 odstotki), zaposleni v svetovalnih službah v vrtcu (0,4 odstotka) in drugi delavci v vrtcu (0,5 odstotka).

V dejavnosti projekta SIMS je bilo vključenih 24 VI-zavodov: dva vrtca, 18 OŠ in štiri SŠ. V vzorcu je 61 odstotkov strokovnih delavcev iz vrtca poročalo, da je bil njihov vrtec vključen v projekt SIMS, 29 odstotkov, da njihov vrtec ni bil vključen v projekt, deset odstotkov pa jih ni vedelo, ali je bil njihov vrtec vključen v projekt ali ne. Večina osnovnošolskih (78 odstotkov) in srednješolskih učiteljev (75 odstotkov) je poročala, da je bila njihova šola vključena v projekt SIMS. Okoli desetina (10 odstotkov OŠ učiteljev in 8 odstotkov SŠ učiteljev) jih je poročalo, da ne, preostali (12 odstotkov OŠ učiteljev in 18 odstotkov SŠ učiteljev) pa tega niso vedeli.

Strokovne delavce v vrtcih, OŠ in SŠ smo primerjali po nekaterih spremenljivkah. V Tabeli 1 so prikazane frekvenčne porazdelitve izkušenj z delom z otroki priseljenci.

Izvedeni hi-kvadrat testi so pokazali, da so se primerjane skupine udeležencev med seboj statistično značilno razlikovale v količini izkušenj z delom s priseljenci – izstopala je nižja količina izkušenj z delom s priseljenci v vrtcih v primerjavi z drugima dvema skupinama udeležencev – in v upoštevanju *Smernic za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (ZRSS 2012) – izstopal je višji delež upoštevanja smernic v OŠ v primerjavi z vrtcem in s SŠ. Večina udeležencev iz OŠ in SŠ je poročala, da prilagaja načine ocenjevanja učencem priseljencem. Približno polovica udeležencev iz OŠ in SŠ je poročala, da učence priseljence, ki so prvo leto v slovenski šoli, ob koncu šolskega leta oceni.

Tabela 1: Primerjava udeležencev, zaposlenih v vrtcu, OŠ in SŠ

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

Opombe: Navedeni odstotki se nanašajo na število udeležencev znotraj posamezne skupine, ki so odgovorili na zastavljeno vprašanje.

^aKer so bile v več kot 20 odstotkih polj kontingenčne tabele pričakovane frekvence nižje od 5, smo izvedli Fisherjev eksaktni test namesto hi-kvadrat testa.

Anketo je vsaj delno izpolnilo 411 študentov, od tega 159 (39 odstotkov) s Filozofske fakultete, 33 (8 odstotkov) s Fakultete za socialno delo in 160 (39 odstotkov) s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, 34 (8 odstotkov) s Filozofske fakultete in 1 s Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru ter 13 (3 odstotki) s FAMNIT, 3 (1 odstotek) s Fakultete za humanistične študije in 8 (2 odstotka) s Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Večina je bila rednih študentov ($n = 403$), 258 (63 odstotkov) jih je študiralo na 1. stopnji, 151 (37 odstotkov) na drugi, dva pa sta bila študenta tretje stopnje.

Na vprašanje, koliko ur strnjenege praktičnega usposabljanja (študijske prakse) v VI-zavodih so že med študijem opravili v programu, na katerega so bili vpisani v času izpolnjevanja ankete, so 403 udeleženci v povprečju zapisali 187 ur (5-odstotna prirezana sredina = 46 ur, *Mdn* = 35 ur; 219 jih je zapisalo manj kot 40 ur, 93 med 41 in 80 urami, 91 pa več kot 80 ur).

Med udeleženci je imelo 156 (38 odstotkov) študentov že izkušnje z delom z otroki priseljenci, 255 (62 odstotkov) pa še ne. Prvi so v povprečju zapisali, da so z njimi delali 125 ur (prirezana sredina = 37 ur, *Mdn* = 25 ur; 105 jih je poročalo, da so z otroki priseljenci neposredno delali 40 ali manj ur in 50 več kot 40 ur).

Na koncu vprašalnika je med 87 študenti, ki so odgovarjali na vprašanje, ali so tudi sami priseljeni v Slovenijo, sedem študentov odgovorilo pritrdilo. Na vprašanje, ali so njihovi starši/skrbniki priseljeni v Slovenijo, jih je pritrdilno odgovorilo 14 od 91. Na vprašanje, ali imajo izkušnjo z daljšim bivanjem v tuji državi (več kot tri mesece, npr. AuPair, Erasmus), je pritrdilno odgovorilo 22 študentov od 92.

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

REZULTATI

Struktura uporabljene lestvice stališč v zvezi z inkluzivnim poučevanjem in s kulturno raznolikostjo v vzgojno-izobraževalnih in lokalnih skupnostih

Strukturo lestvice stališč smo pri podatkih, zbranih pri strokovnih delavcih, preiskali z eksploratorno faktorsko analizo, ki smo jo izvedli s statističnim orodjem R in paketom *psych* (Revelle 2019) s funkcijo *fa*. Na polihoričnih korelacijah, izračunanih na parno nemanjkajočih podatkih, smo po metodi minimalnih rezidualov (MINRES), ki ne predpostavlja normalne porazdelitve spremenljivk, z uporabo poševnokotne *oblmin* rotacije izločili štiri faktorje, ki so pojasnjevali 41-odstotne variance postavk, $RMSR = 0,04$, $RMSEA = 0,062$ (90-odstotni interval zaupanja za $RMSEA = 0,056-0,065$). Nekaj postavk, ki so bile nizko nasičene z izločenimi faktorji ali so bile nasičene z več faktorji, smo iz nadaljnjih analiz izločili. Natančnejši opis analize podatkov in dobljenih nasičenosti postavk s štirimi faktorji je prikazan v Poročilu o evalvaciji (Kocbek 2018). Pri podobno izvedeni analizi podatkov študentov smo ugotovili, da bi tudi strukturo podatkov študentov smiselno pojasnjevali enaki štirje faktorji.

Prvi faktor (F1) je nasičal deset postavk, ki izražajo negativno stališče do otrok oz. učencev priseljencev in prepričanje, da je delo z njimi težko, da se jim posveča preveč pozornosti, da bi se morali prilagoditi slovenskemu okolju ter govoriti slovenski jezik in sprejeti slovensko kulturo. (Primer postavke: »V šolah, kjer je preveč otrok priseljencev, je kakovost izobraževanja slabša.«) Faktor smo poimenovali negativna stališča do otrok priseljencev. Drugi faktor (F2) je vključeval osem postavk, ki izražajo naklonjenost priseljencem, pozitiven odnos do kulturne raznolikosti ter sprejemanje

izvirne kulture in maternega jezika priseljencev. (Primer postavke: »Kulturna raznolikost je pozitivna sila v razvoju slovenske družbe.«) Faktor smo poimenovali pozitivna stališča do kulturne raznolikosti. Tretji faktor (F3) je nasičal pet postavk, ki govorijo o enakih možnostih otrok in vzgoji otrok za spoštovanje sebe in drugih. (Primer postavke: »Otroci morajo imeti priložnost, da se naučijo spoštovati ljudi, ki so drugačni od njih.«) Faktor smo poimenovali pozitiven odnos do vzgoje odprtosti. Četrty faktor (F4) je nasičal štiri postavke, ki govorijo o podpori in pomoči otrokom priseljencem pri vključevanju v skupino in slovensko družbo. (Primer postavke: »Storiti moramo vse, kar lahko, da bi se priseljenci vključili v slovensko družbo.«) Faktor smo poimenovali pozitivna stališča do pomoči priseljencem.

V nadaljevanju smo dosežek udeležencev (tako strokovnih delavcev kot tudi študentov) na posamezni stališčni podlestvici izračunali kot povprečno vrednost odgovorov udeležencev na postavke podlestvice. Pregledali smo, kako so bili dosežki na štirih stališčnih podlestvicah povezani z različnimi drugimi spremenljivkami, ki smo jih spremljali. Ker so bile porazdelitve dosežkov na lestvici stališč izrazito asimetrične tudi v posameznih skupinah udeležencev, smo pri vseh primerjavah skupin izvedli neparametrične teste. Hipoteze smo testirali pri petodstotni ravni alfa napake. Za primerjavo sredin dveh skupin smo uporabili Wilcoxonov test vsote rangov. Za primerjavo sredin več kot dveh skupin smo uporabili Kruskal-Wallisov H test in v primeru statistično pomembne razlike med skupinami še *post hoc* test multiplih parnih primerjav, Dunnov test iz R paketa *dunn.test* (Dinno 2017) z uporabo Holm-Šidákovega popravka, ki nadzoruje skupno raven alfa napake. V nadaljevanju prikazujemo rezultate različnih primerjav. Ker smo na osnovi analize zanesljivosti ugotovili, da sta imela dosežka na F3 in F4 pri študentih nezadovoljivo zanesljivost (Cronbachova koeficienta alfa sta znašala ,57 in ,58), moramo rezultate analiz, povezane z njimi, interpretirati z rezervo.

Primerjava dosežkov na stališčnih lestvicah med različnimi skupinami udeležencev

Najprej smo se osredotočili na primerjavo stališčnih dosežkov v štirih skupinah udeležencev: strokovnih delavcih v vrtcu, v OŠ, v SŠ in pri študentih. V Tabeli 2 so navedene opisne statistike lestvičnih dosežkov v štirih skupinah udeležencev, rezultati Kruskal-Wallisovega testa in tiste parne razlike med skupinami, ki so se izkazale za statistično značilne. Nevtralen odnos označuje vrednost 3 na odgovorni lestvici 1–5. Udeleženci v našem vzorcu so v povprečju na lestvici F1, ki meri negativna stališča do otrok priseljencev, dosegali vrednost 2,5. Rezultati kažejo tudi njihov razmeroma zadržan odnos do kulturne raznolikosti, saj so na lestvici F2 v povprečju dosegali vrednost 3,75. Nekoliko višje so bile sredine dosežkov na lestvici F4, ki meri pozitivna stališča do pomoči priseljencem. Nasprotno pa so udeleženci v splošnem poročali o zelo pozitivnem odnosu do vzgoje odprtosti (F3).

V Tabeli 2 vidimo, da so se skupine udeležencev statistično značilno razlikovale v vseh dosežkih, razen dosežkih na lestvici F3 – Pozitiven odnos do vzgoje odprtosti. Študenti so izražali manj negativna stališča do otrok priseljencev ter bolj pozitivna stališča do kulturne raznolikosti kot preostale tri skupine. Izražali so tudi bolj pozitivna stališča do pomoči priseljencem kot strokovni delavci v vrtcih in srednjih šolah. Primerjava med skupinami strokovnih delavcev je pokazala, da so zaposleni v SŠ poročali o bolj negativnih stališčih do otrok priseljencev in manj pozitivnih stališčih do kulturne raznolikosti kot zaposleni v vrtcu in OŠ. Zaposleni v vrtcu so poročali o manj pozitivnih stališčih do pomoči priseljencem kot zaposleni v OŠ.

Tabela 2: Primerjava median dosežkov (in MAD v oklepajih) na lestvicah stališč pri strokovnih delavcih v vrtcu, osnovni in srednji šoli ter študentih

Lestvica	Strokovni delavci v vrtcu (n = 102)	Strokovni delavci v OŠ (n = 335)	Strokovni delavci v SŠ (n = 49)	Študenti (n = 376)	Rezultat statističnih testov
F1	2,50 (0,59)	2,40 (0,59)	3,00 (0,74)	2,30 (0,59)	$\chi^2(3) = 46,76, p < ,001$; SŠ > (V, OŠ) > Š
F2	3,62 (0,74)	3,75 (0,74)	3,50 (0,56)	4,00 (0,64)	$\chi^2(3) = 28,98, p < ,001$; SŠ < (OŠ, V) < Š
F3	5,00 (0,00)	5,00 (0,00)	5,00 (0,00)	5,00 (0,00)	$\chi^2(3) = 4,34, p = ,230$
F4	4,00 (0,74)	4,25 (0,74)	4,00 (0,74)	4,42 (0,49)	$\chi^2(3) = 19,87, p < ,001$; (V, SŠ) < Š; V < OŠ

Opombe: n = število udeležencev, ki so izpolnili lestvico stališč, MAD = povprečni absolutni odklon od mediane, pomnožen z 1,4826. F1 = negativna stališča do otrok priseljencev, F2 = pozitivna stališča do kulturne raznolikosti, F3 = pozitiven odnos do vzgoje odprtosti, F4 = pozitivna stališča do pomoči priseljencem. V = strokovni delavci v vrtcu, OŠ = strokovni delavci v osnovni šoli, SŠ = strokovni delavci v srednji šoli, Š = študenti.

Povezanost stališčnih dosežkov z drugimi spremenljivkami pri strokovnih delavcih

Pri udeležencih iz vrtca smo pregledali povezave dosežkov na lestvicah stališč z doseženo izobrazbo zaposlenih, s starostnim obdobjem, s katerim delajo, in delovnim mestom, na katerem so zaposleni. Razlike v stališčih smo izsledili le pri F1 – negativna stališča do otrok priseljencev, in le glede na delovno mesto, $\chi^2(2) = 6,73, p = ,034$. Parne primerjave skupin so pokazale, da so vzgojiteljice poročale o bolj negativnih stališčih do otrok priseljencev ($Mdn = 2,60, MAD = 0,59$) kot vodstveni delavci ($Mdn = 2,10, MAD = 0,59$).

Pri zaposlenih v OŠ smo primerjali dosežke na lestvicah stališč pri učiteljih, ki delajo z otroki v različnih triadah, vendar nismo izsledili statistično značilnih razlik. Zaposleni v različnih srednješolskih programih (srednjem poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju ter gimnaziji) se v stališčih niso statistično značilno razlikovali.

Pri združeni skupini učiteljev, ki poučujejo v OŠ ali SŠ, smo pregledali, kako se stališčni dosežki razlikujejo glede na uporabo prilagajanja načinov ocenjevanja. Učitelji, ki priseljencem prilagodijo načine ocenjevanja, in tisti, ki načinov ocenjevanja ne prilagodijo, se niso razlikovali v stališčih, niti ni bilo razlik med učitelji, ki otroka, ki je prvo leto vključen v šolo v Sloveniji, ob koncu šolskega leta ocenijo, in učitelji, ki ga ne ocenijo.

Primerjali smo tudi stališča pri učiteljih v OŠ in SŠ, ki poučujejo različne vrste predmetov. Ugotovili smo, da se dosežki na lestvici pozitivnih stališč do pomoči priseljencem (F4) ne razlikujejo statistično značilno. Statistično značilne razlike med skupinami pa smo našli pri prvih treh stališčnih podlestvicah, na podlestvici F1, $\chi^2(4) = 16,64$, $p = ,002$, na podlestvici F2, $\chi^2(4) = 16,79$, $p = ,002$, in na podlestvici F3, $\chi^2(4) = 9,64$, $p = ,049$. Na podlestvici F1 – negativna stališča do otrok priseljencev so imeli učitelji slovenščine in tujih jezikov statistično značilno nižje dosežke ($Mdn = 2,46$, $MAD = 0,59$) kot učitelji strokovnih predmetov v SŠ ($Mdn = 3,30$, $MAD = 0,52$); dosežki preostalih skupin so se nahajali nekje vmes. Na podlestvici F2 – pozitivna stališča do kulturne raznolikosti so imeli učitelji slovenščine in tujih jezikov statistično značilno višje dosežke ($Mdn = 3,88$, $MAD = 0,56$) kot učitelji naravoslovnih predmetov in matematike ($Mdn = 3,38$, $MAD = 0,56$), preostale skupine so bile nekje vmes. Na podlestvici F3 – pozitiven odnos do vzgoje odprtosti parne primerjave niso odkrile statistično značilnih razlik med skupinami.

Med strokovnimi delavci, ki so bili vključeni v projekt (združeno za vrtce, OŠ in SŠ), in tistimi, ki v projekt niso bili vključeni, nismo odkrili statistično značilnih razlik v dosežkih na lestvicah stališč. Prav tako razlik nismo izsledili med tistimi, ki poznajo *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah*, ter drugimi, ki jih ne poznajo.

S Spearmanovim koeficientom korelacije smo za celotno skupino strokovnih delavcev izračunali, kako močno se dosežki na lestvicah stališč povezujejo z njihovo delovno dobo in s količino izkušenj z delom z otroki priseljenci (za kategorije spremenljivke glej Tabelo 1). Delovna doba ni bila statistično značilno povezana z dosežki na nobeni od stališčnih lestvic (s F1: $r = ,03$, $p = ,443$; s F2: $r = ,03$, $p = ,487$; s F3: $r = ,02$, $p = ,589$; s F4: $r = ,03$, $p = ,464$). Količina izkušenj z delom z otroki priseljenci se je nizko pozitivno povezovala s F2 – pozitivnimi stališči do kulturne raznolikosti ($r = ,15$, $p = ,112$) in F3 – pozitivnim odnosom do vzgoje odprtosti ($r = ,17$, $p = ,085$), nizko negativno s F1 – negativnimi stališči do otrok priseljencev ($r = -,19$, $p = ,049$), ni pa bilo opazne povezanosti s F4 – pozitivnimi stališči do pomoči priseljencem ($r = ,02$, $p = ,833$). Rezultati nakazujejo, da večja količina izkušenj z delom z otroki priseljenci lahko doprinese k bolj pozitivnim stališčem do kulturne raznolikosti.

Povezanost stališčnih dosežkov z drugimi spremenljivkami pri študentih

Študenti prve in druge stopnje so se statistično značilno razlikovali v dosežkih na lestvici F4 – Pozitivna stališča do pomoči priseljencem, kjer so imeli študenti druge stopnje ($Mdn = 4,50$, $MAD = 0,74$) višje dosežke kot študenti prve stopnje študija

($Mdn = 4,25$, $MAD = 0,37$), $W = 14224$, $p = ,022$. Dosežki na preostalih stališčnih lestvicah se med stopnjama študija niso statistično značilno razlikovali.

Primerjali smo tudi stališčne dosežke študentov glede na to, o kolikšnem številu ur strnjene praktičnega usposabljanja v VI-zavodih so poročali. Študente smo razdelili na dve skupini – tiste, ki so poročali o 40 urah praktičnega usposabljanja ali manj ($n = 204$), in tiste, ki so poročali o 41 urah praktičnega usposabljanja ali več ($n = 164$). Študenti z več kot 40 urami praktičnega usposabljanja so izražali manj negativna stališča do otrok priseljencev ($Mdn = 2,20$, $MAD = 0,59$) od skupine z manj usposabljanja ($Mdn = 2,39$, $MAD = 0,57$), $W = 19706$, $p = ,003$. Študenti z več praktičnega usposabljanja so izražali tudi bolj pozitivna stališča do kulturne raznolikosti ($Mdn = 4,13$, $MAD = 0,57$) kot študenti z manj usposabljanja ($Mdn = 3,88$, $MAD = 0,56$), $W = 12643$, $p < ,001$. Prvi so izražali tudi bolj pozitivna stališča do pomoči priseljencem ($Mdn = 4,50$, $MAD = 0,37$) kot drugi ($Mdn = 4,25$, $MAD = 0,37$), $W = 14680$, $p = ,041$, medtem ko se skupini v dosežku na lestvici F3 (pozitiven odnos do vzgoje odprtosti) nista statistično značilno razlikovali.

Nadalje smo primerjali tudi stališčne dosežke študentov glede na to, ali so že imeli izkušnje z delom z otroki priseljenci ali ne. Skupini sta se statistično značilno razlikovali edino v dosežkih na lestvici F2 – Pozitivna stališča do kulturne raznolikosti, in sicer so bili dosežki v skupini z izkušnjami ($Mdn = 4,14$, $MAD = 0,58$) višji kot v skupini brez izkušenj ($Mdn = 4,00$, $MAD = 0,56$), $W = 20009$, $p = ,001$.

Dosežke na stališčnih lestvicah smo primerjali tudi glede na to, ali so bili udeleženci sami priseljeni v Slovenijo ali ne, ali so njihovi starši/skrbniki priseljeni v Slovenijo ali ne, in glede na to, ali so dlje časa bivali v tujini. Status priseljencev je bil statistično značilno povezan samo s pozitivnostjo stališč do pomoči priseljencem (v skupini priseljenih: $Mdn = 4,75$, $MAD = 0,37$; v skupini nepriseljenih: $Mdn = 4,50$, $MAD = 0,37$; $W = 418$, $p = ,029$), daljše bivanje v tujini pa z manj izraženimi negativnimi stališči do otrok priseljencev (v skupini s takimi izkušnjami: $Mdn = 1,90$, $MAD = 0,65$; v skupini brez takih izkušenj: $Mdn = 2,20$, $MAD = 0,44$; $W = 449$, $p = ,003$), medtem ko se staršev status priseljencev ni statistično značilno povezoval z dosežkom na nobeni od stališčnih lestvic.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Rezultati naše raziskave kažejo na dokaj visoko izraženost negativnih stališč do otrok priseljencev in razmeroma zadržan odnos do kulturne raznolikosti. Izkazalo se je, da so bila z višanjem stopnje VI-programa, v katerem delujejo strokovni delavci, prisotna vse bolj negativna stališča do otrok priseljencev. Ti raziskovalni izsledki odpirajo nova vprašanja, zlasti:

- Kje iskati razloge za manj spodbudna stališča pri strokovnih delavcih v primerjavi s študenti?

- Zakaj smo pri zaposlenih strokovnih delavcih v SŠ izsledili bolj negativna stališča kot pri preostalih dveh skupinah strokovnih delavcev?
- Kako v študij vključevati več izkušenj dela z učenci priseljenci oz. marginaliziranimi skupinami?
- Na kakšen način (z izobraževanjem) vplivati na spremembo stališč strokovnih delavcev?

Če pri odgovorih na omenjena vprašanja izhajamo iz v uvodu poudarjenih razmišljanj Cvete Razdevšek Pučko (1990), potem lahko manj spodbudna stališča pri strokovnih delavcih pripišemo zlasti »šibkosti« in neutrjenosti bolj konstruktivnih stališč, ki bi jih lahko oblikovali kot študenti med študijem. V delovnem okolju so nanje verjetno močneje vplivale kultura in ustaljene pedagoške prakse v posameznih VI-zavodih, kjer so se zaposlili. O takšnem dogajanju na univerzitetnem študiju poroča veliko študentov (zlasti na višjih stopnjah študija), ki že imajo neposredne izkušnje s pedagoškim delom. V tem kontekstu bi zato morali razmisliti o možnostih intenzivnega pedagoškega dela s celotnim kolektivom v posameznih VI-zavodih, z namenom spreminjanja nekonstruktivnih stališč oz. kritične refleksije ustaljenih pedagoških praks, ki so neredko žal strokovno in etično vprašljive.

Rezultati raziskave nakazujejo, da bi bilo pri strokovnih delavcih, še zlasti učiteljih strokovnih in naravoslovnno-matematičnih predmetov, smiselno uvesti ukrepe za dodatno spodbujanje pozitivnega odnosa do (otrok) priseljencev in kulturne raznolikosti. Pri razvoju ukrepov bi bilo smiselno upoštevati specifične predmetnih področij in določenim skupinam učiteljev nameniti še posebno pozornost. Z vidika izobraževanja bodočih pedagoških delavcev, kjer se kažejo očitne razlike glede na profil (npr. študij predšolske vzgoje ni univerzitetni, temveč visokošolski strokovni študij; pri bodočih osnovnošolskih učiteljih je večinoma uveljavljen t. i. integrirani model, medtem ko je za predmetne učitelje, zlasti srednješolske, uveljavljen t. i. 'vzporedni', *concurrent* model, ko se pedagoški predmeti pojavijo šele na drugi stopnji študija), bo treba razmisliti, kaj se zgodi v procesu »oblikovanja« učiteljev. Sodeč po naših podatkih trajanje študija ne igra prav velike vloge, saj imajo z vidika dela z otroki priseljenci zaposleni v vrtcu bistveno bolj konstruktivna stališča kot srednješolski učitelji. Ker je spreminjanje ustaljenih stališč dolgotrajen proces, bi bilo res treba temeljito razmisliti, ali v strnjeni obliki – ko naj bi bodoči učitelji po triletnem izobraževanju na izbranem strokovnem področju pridobili potrebna pedagoška znanja v enem letu – res lahko formiramo bodočega učitelja. V tem kontekstu je treba omeniti, da v obsegu 60 kreditnih točk študenti četrtno časa (15 KT) namenijo neposredni praksi. Že zgoraj pa smo omenili, da so v procesu spreminjanja nekonstruktivnih stališč izkušnje lahko kontraproduktivne.

Različni rezultati raziskave nakazujejo, da se večja količina izkušenj dela z otroki priseljenci povezuje s pozitivnejšimi stališči do kulturne raznolikosti in z manj izraženimi negativnimi stališči do priseljencev. Glede na podatke o številu otrok in mladostnikov priseljencev v naših VI-zavodih bi bilo v okviru študijske prakse dobro

razmisliti o bolj strukturiranih izkušnjah dela z njimi in tudi drugimi posamezniki, ki se med šolanjem soočajo z različnimi ovirami (npr. revni, otroci s posebnimi potrebami, Romi) (Macura, Dimitrijević 2016; Zorman 2016). Njihove sprotne izkušnje pa bi morale biti nato temeljito prediskutirane in podprte s teoretskimi koncepti, ki bi jim bili v oporo pri nadaljnjem bolj konstruktivnem odzivanju. To pomeni, da bi bilo dobro v študij kot tudi v nadaljnje strokovno izobraževanje vključiti več izkustvenega učenja (Marentič Požarnik, Šarić, Šteh 2019), ki pa zahteva nekaj več časa (kot npr. strnjenih osem ur dodatnega izobraževanja) in intenzivnega dela.

Na zadnja vprašanja v anketi o lastni izkušnji priseljenstva in daljšega bivanja v tujini je odgovorilo manj študentov kot na preostala vprašanja, zato zaključke težko posplošujemo. Bi pa veljalo razmisliti o dodatnih, bolj očitnih spodbudah, da bi se študenti in že zaposleni strokovni delavci pogosteje odločili za odhod v tujino, kjer bi bivali dlje časa in bili bolj izpostavljeni kulturni raznolikosti kot doma. Tako bi na podlagi lastnih izkušenj tudi bolje spoznali doživljanje priseljenih v novem okolju in s tem poglobili svoje razumevanje položaja priseljenih.

LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (ur. Janez Krek, Mira Metljak) (2011), http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (25. 10. 2019).
- Čančar, Ivana, Drljič, Karmen (2015). *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*, www.medkulturnost.si (10. 9. 2015).
- Danso, Henry A., Sedlovskaya, Alexandra, Suanda, Sumarga H. (2007). Perceptions of Immigrants: Modifying Attitudes of Individuals Higher in Social Dominance Orientation. *Personality and Social Psychology Bulletin* 33/8, 1113–1123.
- Dinno, Alexis (2017). *Dunn.test: Dunn's Test of Multiple Comparisons Using Rank Sums. R package version 1.3.5.*, <https://CRAN.R-project.org/package=dunn.test> (27. 10. 2017).
- Dyson, Alan, Howes, Andy, Roberts, Barbara (2002). A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by all Students (EPPI-Centre Review, version 1.1*). *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Javrh, Petra (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 2, Poklicanost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Lesar, Irena (2007). *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lesar, Irena (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika* 70/1, 50–69.
- Lesar, Irena, Žvegljč Mihelič, Mojca (2019). University Teaching Staff about the Inclusiveness: Are their Beliefs Barriers in the Process of Implementation of Inclusiveness in Slovenia? *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities* (ur. Pavel Zgaga). Berlin: Peter Lang, 71–96.

- Lukšič Hacin, Marina (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Macura, Sunčica, Dimitrijević, Bojana (2016). Medkulturno terensko delo kot strategija priprave bodočih učiteljev za poučevanje romskih učencev v Srbiji. *Sodobna pedagogika* 67/2, 46–62.
- Marentič Požarnik, Barica, Šarić, Marjeta, Šteh, Barbara (2019). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Mažgon, Jasna, Jeznik, Katja, Ermenc Skubic, Klara (2018). Evaluating Future School Counselors' Competences for Inclusive Education. *SAGE open* 8/4, 1–10.
- Nieto, Sonia (2013). *Finding Joy in Teaching Students of Diverse Background*. Portsmouth: Heinemann.
- Opertti, Renato, Walker, Zachary, Zhang, Yi (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. *Handbook of Special Education* (ur. Lani Florian). London: SAGE, 149–169.
- Peček, Mojca, Ermenc, Klara S. (2016). Izobraževanje učiteljev za poučevanje v kulturno in jezikovno heterogenih oddelkih. *Sodobna pedagogika* 67/2, 8–24.
- Poročilo o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (ur. Katarina Kocbek) (2018), http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Evalvacijsko-poro%C4%8Dilo_s-prilogami.pdf (1. 10. 2019).
- Portera, Agostino (2011). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural and Multicultural Education. Enchancing Global Interconnectedness* (ur. Carl A. Grant, Agostino Portera). New York, Oxon: Routledge, 12–30.
- Razdevšek Pučko, Cveta (1990). *Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Revelle, William (2019). Package 'psych'. R package version 1.8.12., <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html> (27. 10. 2017).
- Sinjur, Andreja (2016). *Specifični programi za podporo pri vključevanju priseljenskih učencev v osnovne šole v Sloveniji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Skubic Ermenc, Klara (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Statistični urad Republike Slovenije (SURS) (2019). *Izobraževanje*, <https://www.stat.si/StatWeb/Field/Index/9> (5. 10. 2019).
- Ule, Mirjana (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Varela, Jorge G. idr. (2013). Development and Preliminary Validation of the Negative Attitude Toward Immigrants Scale. *Journal of Latina/o Psychology* 1/3, 155–170.
- Vižintin, Marijanca A. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: Vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

- Valenčič Zuljan, Milena idr. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (2017), <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (1. 10. 2019).
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2012). *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zgaga, Pavel (2019). Inclusion in Education: Between Opportunities and Limits: Introduction to the Theme. *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities* (ur. Pavel Zgaga). Berlin: Peter Lang, 7–25.
- Zorman, Barbara (2016). Izkušnje in priložnosti medkulturnega mentorstva. *Sodobna pedagogika* 67/2, 64–82.

SUMMARY

ATTITUDES OF (FUTURE) EDUCATIONAL STAFF AS A BASIS FOR QUALITY INCLUSION OF IMMIGRANT CHILDREN

Irena LESAR, Ivana MAJCEN, Anja PODLESEK

In 2018/19, approximately 14,000 immigrant children were included in Slovenian educational institutions. It is thus necessary to address potential prejudice against such children and to develop inclusiveness and cross-cultural competencies in (future) teaching staff.

The present study aimed to assess the attitudes towards inclusive education, cultural diversity and immigrants in different groups of participants: staff in preschools ($n = 201$), primary schools ($n = 495$), and high schools ($n = 67$), and in students who are trained for work in education ($n = 411$). The developed attitude scale contained four subscales, which measured: (i) negative attitudes toward immigrant children, (ii) positive attitudes toward cultural diversity, (iii) positive attitudes toward education of openness, and (iv) positive attitudes toward helping immigrants.

We found that the participants reported extremely positive attitudes toward education of openness. However, the participants had relatively reserved attitudes toward cultural diversity and immigrant children. Among the four groups, high-school staff showed the most negative attitudes toward immigrant children and the least positive attitudes toward cultural diversity; students showed the most positive attitudes toward helping immigrants.

In preschools, teachers showed more negative attitudes toward immigrant children than headmasters. In primary and high school, teachers of Slovene and foreign languages showed the least negative attitudes toward immigrant children and the most positive attitudes toward cultural diversity. In contrast, teachers of vocational subjects showed the most negative attitudes toward immigrant children, and teachers of math and STEM subjects showed the least positive attitudes toward cultural diversity. The number of experiences with immigrant children showed a weak negative correlation with negative attitudes toward immigrant children and a weak positive correlation with positive attitudes toward cultural diversity and education of openness.

Students with more practice in a work setting exhibited more positive attitudes toward cultural diversity and helping immigrants and fewer negative attitudes toward immigrant children. Students with experience working with immigrant children exhibited more positive attitudes toward cultural diversity. Students who had spent more time abroad showed less negative attitudes toward immigrant children. The results, therefore, showed that exposure to cultural diversity might contribute to accepting diversity and developing more positive attitudes toward immigrant children.

Based on these findings, different measures are proposed to change the less constructive attitudes: providing teachers with support and further education on working with immigrant children; encouraging self-reflection; promoting an inclusive culture within the institution as a whole; and encouraging (future) teachers to spend some time abroad.