

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Sanja Djuričić

**Vpliv socialnega kapitala na proces vključevanja otrok priseljencev v izobraževalni
sistem skozi študijo primera**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2015

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Sanja Djuričić

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**Vpliv socialnega kapitala na proces vključevanja otrok priseljencev v izobraževalni
sistem skozi študijo primera**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2015

Iskrene zahvale mentorici doc. dr. Alojziji Židan za strokovno pomoč, vodenje in ideje pri izdelavi diplomskega dela.

Najlepša hvala tudi mojim najbližjim, ki so me vzpodbujali ter nudili vso podporo v času študija in pri nastajanju pričujočega diplomskega dela

Vpliv socialnega kapitala na proces vključevanja otrok priseljencev v izobraževalni sistem skozi študijo primera

O socialnem kapitalu in vplivu le-tega na izobraževalno-edukativni sistem lahko zasledimo vedno več informacij in različnih projektov, ki se osredotočajo na raziskovanje in izboljševanje tega področja. Sam koncept temelji na ideji, da socialni kapital predstavlja sredstvo, s pomočjo katerega postanemo bolj vključeni v družbo, predvsem zato, ker poznamo veliko ljudi, ki tvorijo pomembne medsebojne vezi, na katerih se gradi širša družbena struktura, hkrati pa nam recipročnost odnosov pomaga pri doseganju kolektivnih ali individualnih uspehov. Gre torej za dobro prepleteno socialno mrežo, torej naš socialni kapital. Odličen primer dobre prakse je projekt Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti, ki zajema številne osnovne šole in se osredotoča na širjenje socialnega kapitala znotraj izobraževalnega sistema. Znotraj tega je zajeto tudi vključevanje otrok priseljencev v izobraževalno-edukativni sistem in kako na vse to vpliva socialni kapital. Podroben pregled tega bom predstavila skozi svojo študijo primera, ki je bila opravljena v okviru sociološke prakse.

Ključne besede: socialni kapital, vključevanje otrok priseljencev, socialna pedagogika, izobraževalno-edukativni sistem.

The influence of social capital on the integration process of children of immigrants into the educational system through a case study

We can find an increasing number of information and various projects regarding social capital and its influence on the educational system which focus on researching and improving this field. The concept itself is based on the idea that social capital presents a means with which we can achieve better integration into society mainly because we know many people who form important interpersonal bonds which are the basis for a broader social structure; furthermore, the reciprocity of relationships helps achieve collective or individual success. It is thus a well interlaced social network, i.e. our social capital. An excellent example of good practise is the project Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti (Raising Social and Cultural Capital in Local Communities for the Development of Equal Possibilities and Promoting Social Integration) which covers numerous primary schools and focuses on spreading social capital inside the educational system. This also covers the integration of children of immigrants into the educational system and how all this is influenced by social capital. A detailed review of these issues will be presented through a case study which was made in the scope of sociological practise.

Key words: social capital, integration of children of immigrants, social pedagogy, educational system.

KAZALO

1 UVOD	6
2 OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV	8
2.1 Socialni kapital	8
2.2 Človeški kapital	11
2.3 Kulturni kapital	12
2.4 Intelektualni kapital	13
3 SOCIALNI KAPITAL V IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU	14
3.1 Vpliv socialnega kapitala na izobrazbo	16
3.2 Socializacija za multikulturalnost	18
3.2.1 Cilji in učinki multikulturalnega izobraževanja	20
3.2.2 Šola in razred	21
4 VKLJUČEVANJE UČENCEV PRISELJENCEV V ŽIVLJENJE IN DELO OSNOVNE ŠOLE	23
4.1 Dejavnosti na področju dviga socialnega in kulturnega kapitala	26
4.1.1 Materialna opora	26
4.1.2 Informacijska opora	27
4.1.3 Opora pri neformalnem druženju	27
4.1.4 Čustvena opora	27
5 IZZIVI SOCIALNE PEDAGOGIKE PRI VKLJUČEVANJU OTROK IZ TUJINE	28
6 EMPIRIČNI DEL: VKLJUČEVANJE OTROK PRISELJENCEV V IZOBRAŽEVALNO-EDUKATIVNI SISTEM – ŠTUDIJA PRIMERA	34
6.1 Cilj praktičnega usposabljanja	35
6.2 Potek sociološke prakse	35
6.3 Trajanje in potek zbiranja podatkov	36
6.4 Udeleženci	36
6.5 Metoda zbiranja podatkov	36
6.6 Opis posameznih srečanj	36
6.7 Refleksija in ugotovitve	44
7 SKLEP	52
8 LITERATURA	55
PRILOGA A: Sociološka praksa	59

1 UVOD

V zadnjem času je mogoče zaslediti vse več informacij in novih projektov na temo socialnega kapitala in vpliva le-tega na izobraževalno-edukativni sistem. Sam koncept temelji na ideji, da socialni kapital predstavlja sredstvo, s pomočjo katerega postanemo bolj vključeni v družbo, predvsem zato, ker poznamo veliko ljudi, ki tvorijo pomembne medsebojne vezi, na katerih se gradi širša družbena struktura, hkrati pa nam recipročnost odnosov pomaga pri doseganju kolektivnih ali individualnih uspehov. Gre torej za dobro prepleteno socialno mrežo, torej naš socialni kapital.

Eden izmed projektov, ki so bili v zadnjem času predstavljeni, je močno pritegnil moje zanimanje. Projekt Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti, ki ga s sofinanciranjem Evropskih socialnih skladov od leta 2013 vodi Šola za ravnatelje, zajema številne osnovne šole in se osredotoča na širjenje socialnega kapitala znotraj izobraževalnega sistema. Sam projekt predstavlja primere dobrih praks, s katerimi so v šolskem letu 2013/2014 spodbujali dvig socialnega in kulturnega kapitala. V tem času so na 136 šolah in vrtcih potekale različne dejavnosti. Sam projekt pa predstavlja odlično izhodišče, da v svoji diplomski nalogi raziščem, na kakšen način se le-ta širi, kako ga v izobraževalnem sistemu krepijo ter kakšno vlogo ima pri samih edukativnih dosežkih, in sicer predvsem v primerih učencev priseljencev.

Cilj diplomske naloge je čim bolj predstaviti pomen socialnega kapitala v izobraževalno-edukativnem sistemu, predvsem v primerih, ko gre za vključevanje otrok priseljencev v sam izobraževalni sistem. Izobraževalno okolje predstavlja ključni pomen za aktivno ustvarjanje socialnega kapitala, hkrati pa izobraževalno okolje spodbuja vrednote demokratičnosti, strpnosti, recipročnosti, enakopravnosti in navsezadnje tudi odprtosti do drugačnosti.

Na samem začetku diplomskega dela bom opredelila ključne operative pojme, ki so pomembni pri razumevanju socialnega kapitala in izobraževalnega sistema. Ob tem bom najprej predstavila ideje klasičnih teorij avtorjev, ki se ukvarjajo s konceptom socialnega kapitala, nato bom v nadaljevanju opredelila različne veje socialnega kapitala, ki jih je v praksi pogosto težko natančno ločiti, kasneje pa bom sam koncept socialnega kapitala razširila na izobraževalno-edukativno polje.

V jedru se bom ukvarjala predvsem z načini uspešnega oblikovanja izobraževalno-edukativnega procesa, in sicer predvsem v primerih, kjer se v omenjeni proces vključujejo

otroci iz tujine. Ključni fokus bo predvsem na oblikovanju uspešnih učnih načrtov, ki zagotavljajo želene izobrazbene rezultate. Ker pa je cilj diplomskega dela precej praktično naravnano, saj me zanima, na kakšen način se spodbuja krepitev socialnega kapitala v šolskem okolju, ter na kakšen način poteka vključevanje otrok priseljencev, bom odgovore poskušala podati skozi študijo primera, ki je potekala v sklopu mojega praktičnega dela. Slednja je vključevala opazovanje poteka pouka in pedagoškega dela, poučevanje dečka, ki je v januarju 2015 prišel iz Kosova ter navsezadnje spremljanje odnosov ostalih učencev do novega sošolca. Cilj prakse je predvsem spoznati, kakšen način in organizacija dela poteka v šoli, predvsem je poudarek na samem oblikovanju učnih ur za učence priseljence. Ob tem je seveda ključnega pomena samo timsko delo in sodelovanje med učitelji, drugimi strokovnimi delavci (npr. svetovalno službo) in samimi starši, ki s skupnimi močmi oblikujejo učni program, ki bo najbolj primeren za nove učence. Navsezadnje je poleg opazovanja različnih interakcij med učenci ključnega pomena učenčev napredek v izobraževalno-edukativnem sistemu, kako poteka njegova širitev socialnih omrežij, njegova motivacija in tudi odzivi njegovih sošolcev. Poleg tega pa sem lahko skozi opazovanje in sodelovanje dobila tudi vtis o tem, s kakšnimi ovirami se soočajo učitelji pri poučevanju novih učencev. V zaključku bom povzela ključne ugotovitve in poskušala ponuditi morebitne rešitve, ki bi pripomogle k izboljšanju krepitev socialnega kapitala v šolah.

Fokus diplomskega dela pa bodo predstavljala predvsem naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali so smernice za vključevanje otrok priseljencev v izobraževalni sistem, ki jih podaja Zavod Republike Slovenije za šolstvo, izvedljive v praksi?
2. Ali sodelovanje s starši priseljenci pripomore k hitrejšemu vključevanju otrok v šolsko in zunajšolsko okolje?
3. Ali je širitev socialnih omrežij otrok iz tujine pogojena s tem, kako ga sprejmejo njegovi sošolci?

Diplomska naloga bo tako sestavljena iz teoretičnega in empiričnega dela. Teoretični del bo zajemal ključne pojme, ki so pomembni za razumevanje socialnega kapitala, ki je v nadaljevanju pomemben pri opredelitvi samega izobraževalnega sistema in njegovega pomena pri širitvi prvega. Empirični del pa bo predstavljala ugotovitve skozi sociološko praktično usposabljanje. V empiričnem delu bom tako, v povezavi s teoretičnim delom, poskušala

raziskati in odgovoriti na zastavljena raziskovalna vprašanja. Skozi samo predstavitev poročil o praktičnem usposabljanju, ki je potekalo na Osnovni šoli Miroslava Vilharja v Postojni, bom lahko podala celotno sliko o delu organizacije, sodelovanju strokovnih delavcev, oblikovanju učnih načrtov in ne-nazadnje tudi vtis o tem, s kakšnimi morebitnimi težavami se pri tem soočajo pedagogi. V zaključnem delu diplomskega dela bom podala ključne ugotovitve in morebitne konkretne rešitve, ki bi pripomogle k izboljšanju razumevanja pomembnosti socialnega kapitala v izobraževalnem procesu ter rešitve, ki bi lahko bile v pomoč pri organizaciji dela in poučevanja v izobraževalnih ustanovah.

2 OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV

Za začetek naj se dotaknem ključnih operativnih pojmov, kot so: socialni kapital, človeški kapital, kulturni kapital in intelektualni kapital. Socialni kapital, ki se bo pojavljal skozi celotno diplomsko nalogo, je v praksi pogosto prepleten z ostalimi kapitali in mnogokrat delujejo komplementarno. Kapitali se tako med seboj dopolnjujejo, vsak izmed njih pa je uporabljen situacijsko, kar pomeni, da je lahko uporabljen v konkretni socialni situaciji.

2.1 Socialni kapital

Socialni kapital je relativno nov sociološki koncept, ki se v ospredje postavi predvsem z definicijami glavnih teoretikov, in sicer s Pierrom Bourdieujem, Jamesom Colemanom in Robertom Putnamom. V splošnem predstavlja idejo o vključenosti posameznika ali kolektivnih akterjev v družbene vezi in omrežja, ki delujejo kot temeljni gradniki družbene strukture. V ospredje so tako postavljena socialna omrežja, ki posameznikom/-cam predstavljajo sredstva, s katerimi sodelujejo v medsebojnih interakcijah in omogočajo pridobivanje skupnih koristi ter na ta način nudijo temelje za družbeno povezanost oziroma kohezijo (Fiedel 2003, 11–12).

Naphiet in Ghosal (v Rončević 2003, 15) podajata bolj natančno funkcijo socialnega kapitala. Pravita, da ima le-ta tri pomembne dimenzije – strukturno, relacijsko in spoznavno. Strukturna dimenzija se nanaša predvsem na neosebne vzorce med ljudmi, pove nam, s kom ima posameznik vezi in kaj lahko s pomočjo le-teh doseže. Relacijska dimenzija se nanaša na osebne odnose, ki vplivajo na vedenje ljudi. Omenjena dimenzija izpolnjujejo njihove socialne motive, kot so spoštovanje, prijateljstvo in zaupanje. Avtorja omenjata, da zaupanje vpliva predvsem na hitrost in učinkovitost sprejetih odločitev v okolju hitrih sprememb.

Zadnja, spoznavna dimenzija pa se nanaša predvsem na vire, ki nudijo skupne predstave in sisteme norm. Pozitivni učinki socialnega kapitala se kažejo predvsem v dostopu do informacij, določeni meri moči in vpliva v določenem socialnem krogu ter nazadnje tudi v solidarnosti in medsebojni pomoči (Naphiet in Ghosal v Rončevič 2003, 15).

Bourdieu pa se je v svoji obravnavi socialnega kapitala osredotočal predvsem na interakcije med tremi viri kapitala, in sicer na ekonomski, kulturni in socialni kapital (Field 2003, 13–20). Za Bourdieuja (1986/1997, 41) je kapital akumulacija dela, ki je lahko materializirana ali utelešena v različnih oblikah, ne le ekonomskih, temveč tudi v kulturnih, socialnih in simbolnih. Med seboj so vse vrste kapitala povezane in se lahko spreminjajo ena v drugo. »Velikost kapitala je odvisna predvsem od tega, koliko dela, truda, časa in odrekanja je posameznik pripravljen vložiti v akumulacijo kapitala in koliko dela je potrebno, da bi en kapital pretvoril v drugega.« (Bourdieu v Kamin in Tivadar 2011). Bourdieu (Kamin in Tivadar 2011) kot primer navaja učenje določenega glasbenega instrumenta. Sam trud in čas, ki ga posameznik vложи v učenje, je tesno povezan z ekonomskim kapitalom, saj zadostna količina ekonomskega kapitala posamezniku omogoča financiranje potrebnih učnih ur in neposredno tudi prosti čas, ki ga posameznik nameni učenju instrumenta. Glasbena izobrazba pa med drugim predstavlja tudi obliko kulturnega kapitala, saj omogoča sporazumevanje v glasbenem jeziku in je hkrati tudi večšina, ki posameznika razlikuje od drugih, ki je nimajo, hkrati pa je potemtakem na trgu takšno večšino mogoče pretvoriti v ekonomski kapital. Ne le da omogoča predor na trg in pretvorbo v ekonomski kapital, sama večšina odpira vrata v nov svet podobnih ljudi, s podobnimi interesi, večšinami in znanjem, kar seveda omogoča širitev našega socialnega omrežja in krepitev socialnega kapitala (Bourdieu v Tivadar in Kamin 2011, 48). Po Bourdieuju (1986/1997, 51–52) je tako socialni kapital agregat dejanskih in potencialnih virov, ki izvirajo iz posameznikovega omrežja in se kažejo predvsem v članstvu in/ali pripadnosti določeni družbeni skupini, za katero veljajo specifične socialne konvencije o tem, kaj pomeni biti član in kaj so obveznosti določenega člana v skupini. Količina socialnega kapitala je tako odvisna od mreže povezav in od količine kapitala, bodisi ekonomskega, socialnega ali kulturnega, s katerim razpolagajo posamezniki v samem omrežju.

Za razliko od Bourdieuja se je konceptualizacija socialnega kapitala Jamesa Colemana usidrala v literaturo sociologije izobraževanja. Coleman (1988) izpostavi različne tipe socialnega kapitala, vključujoč družbene norme, zaupanje v družbene strukture, medgeneracijsko povezanost in interakcijo med starši ter otoki. Specifično izpostavlja dva

tipa socialnega kapitala: socialni kapital znotraj družine in socialni kapital izven družinskega okolja. Prvi je tako osredotočen na interakcije, ki se odvijajo med starši in otroki, kar je po Colemanu primarni vir prenosa človeškega kapitala, veščin in produktivnosti staršev na njihove otroke. Socialni kapital, ki se oblikuje zunaj družinskega okolja, pa zajema tako kulturne norme kot tudi vrednostni sistem skupnosti, v katero je družina vključena. Prav tako je pomembna tudi razširjenost in pristnost prijateljskih vezi. Socialni kapital je tako pomemben vir, ki vedno vključuje zahtevo po recipročnosti. Zatorej socialni kapital ni le stvar posameznika/-ice, temveč vključuje širše omrežje, znotraj katerih se odnosi urejajo na podlagi visoke stopnje zaupanja in skupnih vrednot. Sam koncept socialnega kapitala je tako umestil v teorijo racionalne izbire. Le-ta predpostavlja, da je vse posledica individualne usmerjenosti v cilje oziroma posledica osebnih interesov. V sklopu tega je družbena interakcija razumljena kot oblika menjave.

Na zgornjo Colemanovo tezo se navezujeta tudi Andreja Barle Lakota in Mitja Sardoč (2014), ki pravita, da socialni kapital ne more obstajati sam po sebi, če ne obstaja medsebojno priznavanje med posamezniki/-cami, ki so člani/-ce določene mreže ali skupine. Kot pravita, je obstoj socialnega kapitala odvisen najprej od medsebojnega priznavanja posameznikov/-ic kot članov/-ic skupine in solidarnosti med njimi. Odnosi med člani/-cami so potemtakem lahko kratkoročni ali dolgoročno koristni in vključujejo subjektivno občutenje (hvaležnost, spoštovanje, prijateljstvo) ali institucionalizirane medsebojne obveznosti (npr. pravica do dedovanja). Sama reprodukcija in utrjevanje socialnega kapitala pa je odvisna od posameznikovega angažiranja v določenih mrežah (Bourdieu v Brle Lakota in Sardoč 2014, 13).

Ob tem je pomembno omeniti tudi zaupanje med partnerji, ki predstavlja enega izmed ključnih elementov socialnega kapitala. »Rus (v Lenarčič 2009, 14) glede na izvor informacij loči med naslednjimi tipi zaupanja: medsebojnim zaupanjem (informacije izvirajo iz neposredno osebnih izkušenj s posameznim partnerjem na mikro ravni), mrežnim zaupanjem (informacije izvirajo iz medorganizacijskih mrež na mezzo ravni) ter institucionalnim zaupanjem (informacije izvirajo iz javnih institucionalnih virov na makro ravni).« (Rus v Lenarčič 2009, 14). Kot lahko vidimo je za številne organizacije torej pomembno, da oblikujejo dobra partnerstva, v katerih se prepletajo vse tri ravni zaupanja. Izpostaviti je potrebno tudi recipročnost, ki predstavlja osrednji del družbenega življenja, povezan pa je s pojavom medsebojne vzajemnosti dajanja in prejemanja (Andolšek v Lenarčič 2009).

Andolšek še navaja, da je bistvo prejemanja in vračanja v tem, da se krepi pripadnost in povezanost. Kot zadnji element socialnega kapitala bi lahko izpostavili socialna omrežja, ki so opredeljena kot razvejana in dinamična družbena struktura, sestavljena iz vozlišč-posameznikov, ki jih povezuje vsaj eden izmed različnih tipov medsebojne odvisnosti (Lenarčič, 2009). Kot sem že omenila, so to lahko vrednote, ideje, prijateljstvo ipd. Igličeva (1988) ob tem še navaja, da je socialna mreža določena z množico enot, ki jih povezujejo socialne vezi. Kot enote tu razumemo posameznike, skupine, formalne organizacije itd. Socialna mreža je torej akterjevo socialno okolje, ki je sestavljeno iz posrednih in neposrednih vezi, ki imajo za posameznika instrumentalno vrednost.

Družba, obstoječa na znanju, se brez socialnega kapitala sploh ne more vzpostaviti. Zato sta zaupanje in kooperativnost, kot glavni sestavini socialnega kapitala, temelj za vzpostavitev struktur in organizacijskih oblik. O takšni povezavi razmišlja tudi Coleman (1988), ob enem pa socialni kapital vidi kot sposobnost ljudi, da delajo skupaj, da bi dosegli določen cilj, ob vsem tem pa je seveda potrebna določena mera zaupanja, ki pa v takšnem skupinskem ravnanju predstavlja tudi določeno mero tveganja.

Coleman (1988) je velik del svojega raziskovanja posvetil vplivu samega socialnega kapitala na izobrazbeni uspeh otrok, ob tem je želel pojasniti predvsem odnos med družbeno neenakostjo in akademskimi dosežki v šoli. Ob tem je ugotovil, da lastnosti družinskega okolja še kako vplivajo na uspeh učencev/-enk, še veliko bolj kot samo šolsko okolje (Coleman 1988, 22).

2.2 Človeški kapital

»Tradicionalno je človeški kapital razumljen kot skupek znanj, sposobnosti in kompetenc, ki so utelešene v posamezniku/-ci, zaradi česar človeški kapital in posledično znanje ni prenosljivo na druge.« (Lin 2009, 56). Znanje oziroma človeški kapital je namreč skupek informacij, ki jih ima posameznik/-ca, kar pomeni, da znanja ne moremo dati nekemu na enak način, kot lahko damo neko fizično stvar. Da bi prejemnik znanje pridobil, mora tako sodelovati v samem procesu pridobivanja le-tega. Ob tem je smiselno poudariti, da sta za prelivanje informacij pomembna kakovost in intenzivnost medsebojnih odnosov (Adam in drugi v Lenarčič 2007). V večini primerov se človeški kapital meri s stopnjo končne formalne izobrazbe, kar pa ni smiselno, saj je narava človeškega učenja mnogostranska, ki se

neprekinjeno odvija skozi celotno življenje posameznika skozi koncept vseživljenjskega učenja.

Colemanovo razumevanje socialnega kapitala najboljše prikaže njegova definicija razlike med človeškim in socialnim kapitalom. Socialni kapital je tu razumljen kot stranski produkt socialnih interakcij, v katerega posamezniki/-ice namerno ne vlagajo truda in ga ne gradijo z vnaprej premišljenimi motivi, medtem ko je človeški kapital rezultat premišljenih motivov in truda posameznikov/-ic, katerih cilj je graditi lastno entiteto (Field 2003, 25).

2.3 Kulturni kapital

Bourdieu je razvil koncepte različnih vrst kapitala, med drugim tudi koncept kulturnega kapitala. Po Bourdieuju (1986/1997, 242) je kulturni kapital oblika kapitala, ki ga lahko pod določenimi pogoji pretvorimo v druge vire oziroma prednosti pred drugimi. Specifično pa se nanaša na kulturne aktivnosti in izkušnje, ki so povezane s kulturno aktivnostjo (Strickfaden in Heylighen 2010, 122). Bourdieu (1986/1997, 258) tudi izpostavlja tri pojavne oblike kulturnega kapitala. Vsaka od njih ima svojo logiko prenosa, kar pomembno vpliva na njegovo kopičenje. Njegove pojavne oblike so:

- utelešenje kulturnega kapitala,
- objektivizirana oblika – kulturne dobrine (slike, knjige ...),
- institucionalizirana oblika.

Andreja Barle Lakota in Mitja Lesjak (2008) ob tem navajata, da je kultura oziroma vzgoja posameznika utelešeni kulturni kapital. Tovrstni kapital je tesno vezan na konkretno osebo in je ravno zato omejen z biološkimi dejstvi (ohranjanje spomina, smrt nosilca). Gre torej za preplet med podedovanim in pridobljenim. Kulturni kapital je tako vezan na konkretno osebo, oblikuje se le ob njenem udejstvovanju, ob enem pa njegova akumulacija poteka skozi celotno socializacijsko obdobje. Avtorja še navajata, da prenos kulturnega kapitala dobi pravo moč šele v okviru določenih reprodukcijskih strategij, zato je njegova največja moč ravno v logiki prenosa. Povezava med kulturnim in ekonomskim kapitalom se oblikuje prek časa, potrebnega za usvajanje oziroma pridobivanje kulturnega kapitala. Hkrati pa je kulturni kapital tudi v objektivizirani obliki, saj je objektiviziran v materialnih objektih in medijih, ki so v svoji materialnosti prenosljivi (Barle in drugi 2008). Značilnosti kulturnega kapitala v objektivizirani obliki so, da je avtonomen, koherenten in da ima svoje lastne zakone (npr.

jezik). Avtorji ob tem še opozarjajo, da je kulturni kapital simbolno in materialno aktiven ter učinkovit, samo dokler ga ljudje uporabljajo, si ga prisvajajo in ga uporabljajo kot orožje na področju kulturne produkcije (Barle in drugi 2008).

Institucionalizirana oblika kapitala so na primer različne kvalifikacije, certifikati, ki jih podelijo nosilcu določene listine kot konstantno oziroma pravno zagotovljeno vrednost (Barle in drugi 2008). Gre torej za obliko kapitala, ki je razmeroma avtonomen.

Preučevanja kulturnega kapitala se Bourdieu loti predvsem s primerjavo akademskega uspeha otrok, ki pripadajo različnim družbenim razredom, kar posledično prinaša tudi razlike v pridobljenih veščinah. Posledično lahko razberemo, da je pridobitev kulturnega kapitala odvisna od družbe in družbenega razreda, ki mu pripadamo, samo pridobivanje pa poteka spontano in nezavedno (Bourdieu 1986/1997).

2.4 Intelektualni kapital

V današnji družbi je znanje tisto, ki poudarja hitrost sprememb in pomembnost prilagajanja hitremu življenjskemu tempu. V tem aspektu znanje predstavlja vrednoto, ki tako vpliva na celoten družbeni razvoj. Alojzija Židan (2007, 21) v svojem delu znanje opredeli kot »dejavnik socializacije, kot sredstvo posameznikovega in družbenega preživetja, človekove duhovne rasti, posameznikovega prilagajanja, njegove kulture in civiliziranosti, njegovega obvladovanja sprememb ...«. Znanje je potemtakem generator novih idej in zamisli, ob enem pa je tudi ključno pri razumevanju koncepta intelektualnega kapitala.

Tako kulturni kot tudi intelektualni kapital predstavljata zalogo posameznikovega/-činega kulturnega delovanja in pridobivanja izkušenj iz področja kulture, soroden pa jima je tudi človeški kapital, ki predstavlja zaloga znanja, potenciala, veščine in sposobnosti.

Socialni kapital je tako pomembna komponenta posameznikovega/-činega življenja, ki bistveno vpliva na uspešnost, doseganje ciljev ter premagovanje ovir. Slednje so še kako prisotne pri mladih, ki se na svoji poti do uspeha soočajo s številnimi izzivi.

3 SOCIALNI KAPITAL V IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU

Ko danes govorimo o položaju mladih v sodobni družbi, se soočamo z vse bolj kompleksno situacijo kot kadar koli prej. Danes imajo mladi številne možnosti za različna doživetja, osebni in karakterni razvoj ter doseganje ciljev na različnih področjih življenja. Globalizacija je tako prinesla številne možnosti kot tudi izzive, predvsem pa nova tveganja. Tveganja se nanašajo predvsem na posameznikovo/-čino vse večjo individualizacijo življenjskih potekov in odgovornost posameznika/-ce glede uspešnega vključevanja v družbo. Slednje pa prinaša naraščanje negotovosti prehoda mladih v odraslost (Rener 2007,42).

»Glede na lizbonsko strategijo za razvoj Evrope do leta 2010 se izobraževanje in usposabljanje poudarjata kot pot do večje socialne kohezivnosti človeškega kapitala. Le-ta predstavlja bistvo družbe znanja. Zato so razvojne politike prvotno usmerjene v dvig človeškega kapitala, kot bi to bilo čudežno zdravilo za premagovanje vseh izzivov, ki jih prinaša sodobna družba« (Zrim-Martinjak 2006).

Dostop do izobraževanja je temeljnega pomena za razvoj človeškega kapitala. V družbi znanja so za posameznika/-co zelo pomembne socialne vezi in mreže, ki olajšajo dostop do izobraževanja. Sodobna družba ustvarja potrebo po pridobivanju vedno novih znanj ter tudi potrebo po socialnem kapitalu in njegovi zalogi, saj so zanjo značilne mrežne strukture (Baker 2000). V družbah znanja pa je ravno socialni kapital tisti, ki omogoča hitro povezovanje virov znanja z uporabniki. Posledično je tudi uspeh v izobraževanju odvisen od številnih dejavnikov, med katerimi se poudarja tudi socialni kapital (Zrim-Martinjak 2006, 175). Zrim-Martinjak (2006) poudarja socialne mreže, norme in kulturni kontekst kot ključen pomen pri učenju. Ker v sodobni družbi šola izgublja svojo ekonomsko funkcijo priprave na zaposlitev, potemtakem izobrazba ne zagotavlja več delovnega mesta. Zato Zrim-Martinjak (2006) poudarja dejstvo, da se edukacijske politike morajo soočiti s številnimi vprašanji, ki se nanašajo na to, kakšno znanje potrebujemo v sodobni družbi in ga bomo potrebovali v družbi prihodnosti. »Potrebno se je zavedati, da socialne mreže, ki smo jih razvili danes, morda jutri ne bodo več aktualne, da je socialni kapital neoprijemljiva dobrina, katere delovanje je nemogoče vnaprej predvideti. Vendar pa je vanj potrebno nenehno vlagati in zaupati, da se nam bo to obrestovalo.« (Blazinšek in drugi 2011, 17).

Ko govorimo o socialnem kapitalu v konceptu izobraževalnega sistema, se najprej osredotočamo na to, kako le-ta vpliva na naš zgodnji življenjski cikel. Dva glavna vira, skozi

katera se socialni kapital prenaša, sta vsekakor šola in družina (Crosnoe 2004, 267). Tu je treba poudariti, da imajo učenci in učenke kot člani oziroma članice šol, družin in navsezadnje skupnosti dostop do zelo različnih oblik socialne podpore, ki se odraža tudi na njihove dosežke. Poleg tega, da je posameznikov/-čin uspeh odvisen od njihovih lastnosti, karakternih lastnosti in samih predispozicij, je vsekakor pomembna tudi stopnja vpetosti posameznikov/-c v različne družbene strukture (Goddard 2003, 59).

»Šola tako ni le prostor, kjer potekajo proces učenja in z njim povezane različne formalne aktivnosti, ampak tudi bogato socialno okolje s stalnimi interakcijami med udeleženci in oblikovanjem pripadnosti določenim socialnim skupinam.« (Peklaj in Pečjak 2015, 13)

Za mlade ljudi pa družina predstavlja primarni vir socialnega kapitala, predvsem skozi sam izobraževalni proces. Poleg tega, da otrokom/mladim nudi emocionalno, finančno podporo, je družina tudi vir pomembnih informacij glede izobraževanja in nadaljnjih priložnosti v življenju, saj skozi vzgojo uveljavi želene norme obnašanja in želene potencialne dosežke svojih otrok (Furdtenberg in Hughes v Crosnoe 2004, 268).

Vse več avtorjev se tako odloča za raziskovanje vpliva socialnega kapitala na izobraževanje. Ena izmed zanimivejših longitudinalnih nacionalnih raziskav, ki v sklopu socialnega kapitala proučuje tako družino kot šolo, je raziskava Roberta Crosnoea (2004). V omenjeni raziskavi se avtor osredotoča na raziskovanje emocionalno šibkih odnosov med starši in otroki ter ali le-ti povzročajo slabšo akademsko uspešnost najstnikov, saj naj bi takšni odnosi bili deležni manjše povezanosti, slabše komunikacije, pomanjkanja skupnih aktivnosti ter družinske kohezije. Seveda pozornost namenja tudi demografskim značilnostim in socialnemu položaju samih družin.

Na splošno pa je raziskava osredotočena na šolo kot izobraževalno institucijo, ki soustvarja človeški kapital, in sicer spretnosti, znanje in strategije, ki spodbujajo individualno produktivnost (Becker v Crosnoe 2004). Šola ni le učni načrt za šolarje in šolarke, temveč je tudi organizirano okolje, v katerem učenci/-ke preživijo večji del svojega tedna. Kot primarni vir družbene interakcije je tako šola vir socialnega kapitala mladih (Harris in dr. v Crosnoe 2004, 268). Poudarjene so vezi med učenci in učitelji, bližina staršev in učencev ter izobrazba staršev omenjene populacije učencev. Slednja komponenta je tako bolj bistvena pri neposredni meritvi socialnega kapitala.

Drugi cilj raziskave pa se osredotoča na družbeno ozadje šolanja in vpliv le-tega na višje akademske dosežke. Za raziskovanje so tako upoštevali naslednje dejavnike: javna/zasebna šola, osnova/srednja šola ter povprečni učni dosežki.

Sami rezultati so pokazali, da so emocionalna podpora in močnejša povezanost med starši in najstniki pomemben dejavnik za doseganja boljših učnih dosežkov, ki so tesno povezane z izobrazbo staršev in njihovo željo po boljši edukacijski prihodnosti. Raziskava je pokazala, da so mladostniki, ki so bili v družinskem okolju deležni višje stopnje socialnega kapitala, bolje izkoristili oziroma so imeli večjo korist glede socialnega kapitala, pridobljenega v šoli. Kar pomeni, da so ekonomsko bolj stabilne družine otroke napotile v »boljše šole«, za razliko od ekonomsko manj stabilnih družin. Analiza je torej pokazala, da gre v tem primeru za družbeno reprodukcijo, saj družbeno emocionalni viri v šoli večajo oziroma krepijo domače. Na tej točki se je treba ustaviti, saj so te ugotovitve pomembne, ker prikazujejo tudi negativno stran šolanja. Slednja ima veliko moč pri širitvi različnih aspektov družbene neenakosti, ki je povezana z družinsko sfero, na podlagi katere poteka selekcija in socializacija. Družbene in medosebne lastnosti šol lahko prispevajo k širitvi akademskih razlik, ki so povezane z emocionalno naravo družinskih odnosov. V obeh primerih izobraževalni sistem prispeva k procesu kumulativne koristi ali škode.

»Ekonomsko ogrožen posameznik je ogrožen tudi v vseh svojih socialnih odnosih; od medsebojnih odnosov do odnosa z institucijami, zato je vse bolj globalno socialno izključen.« (Ule 2000, 39).

3.1 Vpliv socialnega kapitala na izobrazbo

Kakšen vpliv ima socialni kapital dejansko na izobraževanje, pa lahko pogledamo tudi na primeru učencev priseljencev. Zhou in Bankston (1994/1998) pravita, da posredujejo otroci priseljencev socialni kapital, ki je specifičen za njihovo etnično skupino. Hannum in Fuller (2002) se strinjata, da imajo različne etnične in kulturne skupine drugačne oblike socialnega kapitala. Kljub Colemanovi (1988) trditvi, da visoka stopnja socialnega kapitala izboljšuje oziroma pozitivno vpliva na izobrazbo in izobrazbene dosežke, mnoge empirične študije te trditve ne potrjujejo. Mnoge se tako osredotočajo na šolske dosežke in ocene, druge pa raziskujejo učenčevo prizadevanje za nadaljevanje šolanja. Pomembno pa je omeniti, da je velika večina raziskovalcev na področju socialnega kapitala zanemarila rasne in etnične

manjšine ter priseljence (Bankston in Zhou 2002). Le peščica študij obravnava to možnost, da so učinki socialnega kapitala pri priseljenih različni.

Ena izmed študij, ki se ukvarja z omenjeno problematiko, je študija avtoric Grace Kao in Lindsay Taggart Rutherford (2007). V svoji študiji se osredotočata na tri ključna raziskovalna vprašanja, in sicer:

1. Ali so otroci priseljencev prikrajšani pri dostopnosti in pridobivanju socialnega kapitala?

Tu se osredotočata predvsem na slabše komunikacijske sposobnosti priseljencev in posledično na šibkejše interakcije priseljencev z drugimi starši. Kot oviro za interakcije poudarita tudi kulturne razlike.

2. Kakšna je interakcija med manjšinami in priseljenimi, te se nanašajo predvsem na interakcijo med starši in med šolskimi uslužbenci ter med samimi starši.

Ob tem predpostavljata, da so starši priseljenimi prikrajšani pri vzpostavitvi stika z ostalimi starši ter v sodelovanju s šolstvom, predvsem zaradi jezikovnih barrier.

3. Kakšen vpliv ima sodelovanje med samimi starši in sodelovanje med starši in šolstvom na otroke (na priseljence in ne-priseljence)?

Raziskava je bila opravljena na vzorcu 16.489 učencev med leti 1988 in 1992. Raziskovali so predvsem kakovost socialnega kapitala in akademske dosežke.

Analiza je pokazala tri ključne ugotovitve. Prvič, pri otrocih priseljenih je bila zaznana bistveno nižja stopnja socialnega kapitala ne glede na njihovo rasno ali etnično pripadnost. Za to seveda obstajajo številni razlogi. Prvi razlog se nanaša na same starše, ki v večini ne poznajo navad in kulturnih norm prebivalstva, kamor so se preselili, hkrati pa jim posledično tudi novo šolsko okolje njihovih otrok predstavlja veliko neznanko, ki v njih spodbuja določeno mero strahu. Drugi razlog je seveda ne-znanje primarnega jezika, ki se v določeni družbi uporablja, kar seveda predstavlja oviro pri vključevanju v šolske dejavnosti, kamor se starši lahko vključijo in sodelujejo med sabo. Seveda pa veliko prednost predstavljajo sošolci ali starši, ki so v določeni družbi že tretjo generacijo (pripadajo etnični skupini kot priseljenimi) in so tako seznanjeni z domačimi normami ter normami, ki veljajo v novem okolju in s tem

bistveno pomagajo priseljencem pri vključevanju v novo okolje ali šolski sistem (Kao in Rutherford 2007).

Druga ugotovitev avtoric je pokazala bistveno pomembnost povezanosti vseh staršev in sodelovanja staršev s šolstvom, saj le-to močno vpliva na ocene in druge edukativne dosežke. Ker imajo priseljenci nižjo stopnjo socialnega kapitala, je povezovanje vseh staršev, tudi priseljencev, pomembno, saj na ta način večajo možnosti svojih otrok, da pridobijo širšo socialno podporo in s tem boljše možnosti za uspeh v izobraževanju.

Zadnja ugotovitev pa se nanaša predvsem na odnose med priseljenci, ki se s stopnjo socialnega kapitala začnejo različno spreminjati. Po mnenju avtoric je zadnja ugotovitev ena izmed pomembnejših za razumevanje kompleksne dinamike različnih šolskih dosežkov med priseljenci. Očitno je, da socialni kapital ne nudi enakih možnosti za vse učence, saj so za nekatere pomembnejše ene vrste socialnega kapitala kot druge. Avtorici razlagata, da so različni učinki socialnega kapitala, ki temeljijo na statusu imigrantov, posledica našega pomanjkanja znanja glede norm in vrednot, ki ga starši posredujejo svojim otrokom. To se nanaša predvsem na vrednote, ki jih ima določena družina. Ne glede na socialni kapital imajo nekateri starši visoka pričakovanja glede učnih dosežkov svojih otrok in jim visoka izobrazba predstavlja vrednoto. Večina otrok, ki so rasli ob takšnih pričakovanjih, imajo seveda večjo motivacijo in zagnanost pri doseganju svojih ciljev. Prav tako je pomembna povezava in sodelovanje med starši, ki so seznanjeni z vsem šolskim dogajanjem otrok (Kao in Rutherford 2007).

Razlike v socializaciji privedejo tudi do razlik v krepitvi in širitvi socialnega kapitala. V izobraževalno-edukativnem sistemu je zato še kako pomembno spodbujanje multikulturalnosti, saj se na ta način krepi zavedanje o različnosti in drugačnosti med otroki. Selitve in migracije postajajo del našega vsakdana, kar privede tudi do številnih stikov z novimi ljudmi, novimi kulturami in drugačnim načinom življenja.

3.2 Socializacija za multikulturalnost

Živimo torej v času hitrejšega večstranskega razvoja, zaradi česar je na razpotju svet, Evropa, narodi, posamezniki in tudi šola (Novak 1995). Prav tako pa naše življenje spremljajo besede, kot so tranzicija, človekove pravice, nacionalizem, pravna država, toleranca, identiteta, globalizacija itd. (Židan 2004). Pogosto se srečujemo tudi z besednima zvezama

multikulturno učenje in multikulturna socializacija. Ne le da je Slovenija bila del nekdanje Jugoslavije, znotraj katere so se prepletali različni narodi, temveč je tudi danes pozicionirana tako, da leži na križišču poti med Sredozemljem, Atlantikom, Uralom in Arabskim svetom, kjer se križajo tokovi različnih narodov.

Krepitev socializacije in multikulturnosti pa sta na tej točki še kako pomembna. Kot Židanova (2004) navaja, sta prepoznavanje in sprejemanje različnosti temeljnega pomena za multikulturno učenje. Številni narodi nekdanje Jugoslavije in drugi priseljenci se po svojem zgodovinskem poreklu in vrednotah zelo razlikujejo. Med njimi so velike razlike tako v kulturnih kot socialnih ter sploh etičnih identitetah.

Klemenčičeva (2011) poudarja dejstvo, da globalizacija poleg vseh ostalih vplivov močno vpliva tudi na sestavo razredov v šoli, ki postajajo vedno bolj heterogeni. Manjšinske skupine so danes prisotne skoraj po vseh šolah v EU, vedno pogosteje tudi v Sloveniji. Zato poudarja, da bi medkulturno izobraževanje moralo postati reden del izobraževanja 21. stoletja. Navaja tudi tri pglavitne razloge za to: zaradi družbene realnosti sodobne družbe, vpliva kulture in etničnosti na človekovo rast in razvoj ter zaradi spremenljivih pogojev za učinkovito poučevanje in učenje.

Židanova (2004) tako poudarja, da je za medkulturno učenje zelo pomembno, da različnost prepoznamo in jo tudi dejansko sprejmemo. Vsak posameznik/-ca je v kulturo rojen, se iz nje uči, kultura posameznika/-co socializira. Zato je na tej točki treba izpostaviti, da je širši cilj medkulturnega izobraževanja predvsem ta, da prispeva k transformaciji družbe ter ohranjanju družbene pravičnosti in enakosti (Gorski 2010). »Danes sta medkulturno izobraževanje in medkulturna pedagogika pojmovani kot najbolj primeren odziv na pojav globalizacije in naraščajočo konvergenco različnih jezikovnih, verskih, kulturnih vzorcev obnašanj in načinov razmišljanja« (Skubic Ermenčeva v Klemenčič in Štremfel 2010). Zato je tudi potrebno, da se šole navedenim posledicam globalizacije prilagodijo. Šole morajo imeti vodilno vlogo pri ustvarjanju inkluzivne družbe, saj so za mlade iz migrantskih skupnosti najpomembnejša priložnost za spoznavanje in doseganje vzajemnega spoštovanja (Evropska komisija 2008, 3).

Snovalci multikulturnega učenja opozarjajo, da mora šola krepiti spoštovanje kulturnih razlik posameznikov, ki šolo obiskujejo. Židanova (2004) ob tem navaja, da je naloga šole predvsem ta, da poskuša oblikovati enake družbene in izobraževalne možnosti za otroke iz manjšinskih

skupin, da dviguje zavest o kulturnih razlikah kot načinu, kako se upreti diskriminaciji, da brani in razvija kulturni pluralizem v družbi.

3.2.1 Cilji in učinki multikulturnega izobraževanja

Večina teoretikov soglaša, da so cilji medkulturnega izobraževanja izredno pomemben element izobraževanja v multikulturni družbi. Najosnovnejši, najširši cilj medkulturnega izobraževanja, glede katerega so si enotni domala vsi teoretiki tega področja, je doseči povečano komunikacijo in razumevanje med kulturami, narodi, skupinami in posamezniki (Ekstrand v Klemenčič in Štremfel 2011, 351).

Banks (2007) tako meni, da sta glavna cilja vključevanja multikulturnih vsebin v izobraževalni sistem ustvarjanje enakih možnosti za učence različnih etničnih, jezikovnih in družbenih skupin ter doseganje povečane komunikacije ter razumevanja med kulturami, skupinami in narodi ter posamezniki. Da je potrebno na izobraževanje vedno gledati v širšem okviru socialne kohezije, opozarja tudi Evropska komisija. Vsak neuspeh pri celoviti integraciji migrantskih učencev v šolah se bo namreč verjetno pokazal kot širši neuspeh pri socialni vključenosti. »Nizka dosežena izobrazba, nizka stopnja zaključka šolanja in visoka stopnja zgodnjega opuščanja šolanja bodo spodkopali možnosti mladih migrantskih učencev za uspešno vključitev na trg dela in kasneje v življenju.« (Klemenčič in Štremfel 2011). Potrebno je izpostaviti tudi dejstvo, da lahko neuspeh pri integraciji izobraževalnih sistemov ovira razvoj pozitivnih socialnih vezi in interakcijo med različnimi družbenimi skupinami, potrebno za povezano družbo. Neustrezno izobraževanje otrok migrantov torej lahko vodi k večanju socialnih razlik, katere se lahko prenašajo iz generacije v generacijo; vodi tudi v kulturno razlikovanje, izključenost skupnosti in medetnične spore (Evropska komisija 2008, 3–8)

Mujkanović (v Klemenčič in Štremfel 2010, 206) poudarja, da je pot medkulturne vzgoje sporazumevanje med »našo« in »vašo« kulturo, saj kot pravi, na manjšinske kulture pogosto gledamo z vidika stereotipov in poenostavljenih shem, čemur pa medkulturni pristop nasprotuje. Cilj medkulturnega izobraževanja je ustrezne poiskati poti in načine, v katerih struktura in vsebina izobraževanja naravnana tako, da spoštuje ter upošteva različnost učencev. »Toleranca oziroma strpnost potemtakem ni prvina medkulturne vzgoje, ampak smo medkulturno kompetenco dosegli, če nam ni treba drugih tolerirati, ampak jih preprosto

sprejemamo in lahko v tej njihovi drugačnosti celo uživamo.« (Mujkanović v Klemenčič Štremfel 2010, 206).

3.2.2 Šola in razred

Mnogi avtorji (v Lukšič Hacin 1999) izpostavljajo šolo kot najpomembnejšo institucijo, ki lahko zagotovi vzpostavitev novega medkulturnega diskurza nasploh. Šolstvo je zato potrebno razumeti kot institucijo, ki ima vlogo vzgoje družbenih vrednot, s tem pa prispeva k oblikovanju družbeno-kulturnih odnosov. »Multikulturalisti soglašajo, da je prvotni cilj medkulturnega izobraževanja preoblikovati izobraževalne institucije na način, da bodo učenci iz različnih rasnih, etničnih, spolnih in razrednih ozadij imeli priložnost enakih izobraževalnih možnosti in uspeha.« (Grant in Sleeter 1986; Banks 1996; Melnick in Zeichner 1997).

Peklaj in Pečjakova nazorno opredelita koncept šole, ki naj bi bila ustanova z odprtim odnosom do drugačnosti, z zagotavljanjem primerne šolske in razredne klime, pravičnosti in participacije vseh. Vendar je tu potrebno poudariti, da ima vsaka šola svojo specifično kulturo, cilje, vrednote in norme. Šola, kot zaprt socialni sistem, samodejno oblikuje svoj specifični vrednostni sistem, ki ga imenujemo tudi šolska kultura. (Peklaj in Pečjak 2015, 27). Avtorici ob tem izpostavljata, da je osnovna funkcija šolske kulture, strukturiranje šolskega okolja, tako da postane dovolj predvidljivo in s tem tudi obvladljivo, kar daje članom skupine občutek varnosti. To pomeni, da poznavanje šolske kulture omogoča, da člani skupin razumejo dogajanje in pravila v svojem okolju ter na ta način učinkovito obvladujejo situacije v katerih se znajdejo (Peklaj in Pečjak 2015, 29).

Ne glede na to, kako dobro je načrtovano izobraževanje, tudi medkulturno izobraževanje, na nacionalni ali šolski ravni, je vsakdanja izvedba aktivnosti v razredu tista, ki določa uspeh vsakega učenca. Medkulturno izobraževanje bi se zato moralo osredotočiti na učenčeve izkušnje v razredu, saj so aktivnosti v razredu bolj praktične kot kurikuli in lahko delujejo na učenčeve potenciale po bolj realistični poti (Mushi 2004).

V kontekstu razreda je izredno pomemben tudi odnos med učenci in učiteljem. Leask (2009, 206) ob tem poudarja, da zgolj postaviti domače in tuje učence skupaj v razred še ne pomeni, da bodo razvili ustrezne interakcije ali koristne medkulturne komunikacijske veščine. Rubin, Bukowski in Parker (v Peklaj in Pečjak 2015) poudarjajo dvojno vlogo vrstnikov: na eni strani predstavljajo okolje, ki omogoča posamezniku/-ci pridobivanje številnih izkušenj, na drugi strani pa hkrati služijo kot referenčna točka v njegovem/njenem socialnem, psihološkem

in akademskem razvoju. Poleg vrstnikov in staršev so za posameznikovo uspešnost v šoli pomembni tudi učitelji, ki lahko preko interakcij z učencem dolgoročno vplivajo na njegov razvoj in še zlasti uspešnost na različnih področjih življenja (Peklaj in Pečjak 2015, 71). Ob vsem tem so pomembni tudi odnosi med učitelji in učenci. Na odnose z učenci lahko v veliki meri vplivajo tudi učiteljeva/-ičina prepričanja, tako o sebi kot tudi učencih in njihovih zmožnostih, ter pričakovanja povezana z njimi (Peklaj in Pečjak 2015, 94). Bistvena je predvsem učiteljeva/-ičina samoučinkovitost, ki se nanaša predvsem na sodbe oziroma prepričanja o tem, kako lahko doseže pomembne cilje pri poučevanju tudi takrat, ko se sooča z ovirami. Potrebno je izpostaviti, da je učiteljeva/-ičina samoučinkovitost povezana z vodenjem v razredu, naporom, ki ga vlaga v poučevanje, s cilji, ki si jih postavlja, in z njegovimi oziroma njenimi aspiracijami (Peklaj in Pečjak 2015, 95). Avtorici ob tem izpostavljata, da visoka samoučinkovitost vpliva na boljšo organizacijo in načrtovanje pouka, prav tako na odprtost za preizkušanje novih metod, hkrati pa vpliva tudi na lažje prilagajanje individualnim potrebam učencev. Kot lahko vidimo imajo učitelji in učiteljice zelo pomembno vlogo, saj usvajajo veščine, potrebne za prevajanje svojega znanja v učinkovito poučevanje in bogatitev kurikula (Ladson-Billings 1995).

Kot že prikazano, se bistvo medkulturnosti uresničuje v razredu med učenci, kjer ima veliko vlogo učitelj, ki predstavlja povezavo med učenci – med kulturo manjšine in kulturo večine. Prav od njegovega znanja, usposobljenosti in stališč bo zelo odvisno, kako bodo otroci razvili svoje duševne in telesne potenciale (Resman 2003). Učitelji/-ce bi tako moral/-e drugačnost sprejeti kot izziv, pri tem pa je pomembno, da so fleksibilni/-e, odprti/-e za nova znanja, ne-konfliktni/-e in sposobni/-e samorefleksije ter pozitivnega razmišljanja o drugih kulturah, ob vsem tem pa je pomembno tudi to, da so kreativni/-e. Pri medkulturnih vsebinah mora učitelj znati upravljati kulturne razlike (te se največkrat kažejo v razlikah v sposobnosti učencev), uporabljati različne učne sloge, različna znanja in kulturne tradicije. Učitelji se morajo usmeriti k prepadu med večinskimi vrednotami razreda in različnimi kulturami, vrednotami, jeziki, ki so v njem še prisotne (Mushi 2004, 180).

Banks (1996) nas opomni, da so učitelji človeška bitja, ki s seboj v razred prinesejo tudi svoje poglede na kulturno različnost in določene vrednote. Ne zavedamo se da s seboj mnogokrat prinesejo tudi napačne predstave. Njihove vrednote in stališča pa tako vplivajo na način prenosa sporočil in vsebin, sprejetih s strani učencev. Zato je nadaljevalno izobraževanje učiteljev o različnosti še posebej pomembno. Klemenčič in Štremfel izpostavljata kar nekaj

razlogov za to: za učitelje in učiteljice je še kako pomembno, da odkrivajo in identificirajo osebna stališča do različnih rasnih, etničnih, jezikovnih in kulturnih skupin ter pokušajo pridobiti čim več znanja in informacij o zgodovini in kulturi različnih rasnih, etničnih, kulturnih in jezikovnih skupin znotraj države in znotraj šole, v kateri poučujejo; pomembna je tudi seznanjenost z različnimi pogledi, ki so prisotni znotraj različnih etničnih in kulturnih skupnosti. Skratka pridobivanje različnih znanj in veščin je še kako potrebno za oblikovanje in izvajanje medkulturnega izobraževanja (Klemenčič in Štremfel 2010).

Izpostaviti je potrebno predvsem učence, ki imajo v razredu manj ugoden socialni položaj ter pomembnost učiteljev in učiteljic pri spremembi tega položaja. Peklaj in Pečjak (2015, 267) opozarjata, da mnogim učencem, še posebej mlajšim, učiteljevo vedenje do določenega učenca predstavlja model, na podlagi katerega oblikujejo lastno vedenje do tega učenca. Kot še izpostavljata, je zato še kako pomembno, da se osredotočamo tudi na odnose med učenci in učitelji, saj se učitelji morajo zavedati vpliva svojega vedenja do socialno nesprejetih učencev ter posledično vpliva na oblikovanje predstav o teh učencih pri njihovih sošolcih. Učiteljeva podpora tako predstavlja enega izmed pomembnih dejavnikov za izboljšanje socialne sprejetosti učencev (Hughes in drugi v Peklaj in Pečjak 2015, 267).

Naj v nadaljevanju tako predstavim, kako poteka medkulturno izobraževanje in vključevanje otrok priseljencev v življenje in delo osnovne šole.

4 VKLJUČEVANJE UČENCEV PRISELJENCEV V ŽIVLJENJE IN DELO OSNOVNE ŠOLE

Učenci priseljenci s svojo navzočnostjo v življenju in delu osnovne šole predstavljajo ranljivo skupino učencev z nizko stopnjo socialnega in kulturnega kapitala, zato je k tovrstnim skupinam potreben celostni pristop. »Učitelji se ob delu z njimi srečujejo z dilemo in moralnimi vprašanji, kako doseči, da bo integracija postala inkluzivni proces za otroke in starše, saj bi jim le-ta olajšal vsakodnevno življenje, hkrati pa se soočajo tudi s tem, kako preprečiti, da bi tovrsten proces postal prisilna asimilacija učencev v novo družbeno in kulturno okolje.« (Škabar 2014).

Dobra šolska klima se vsekakor začne z začetno faza načrtovanja in priprave izobraževalno-vzgojnega procesa, ki je zelo pomembna za potek celotnega procesa in se prepleta z vsemi

njegovimi nadaljnjimi fazami. Kramar (1994) opozarja, da je potrebno načrtovanje in pripravo razumeti mnogo širše kot le izdelavo konkretnih načrtov in dnevnih učiteljevih priprav na izvajanje posameznih didaktičnih enot. V tej fazi se je potrebno miselno osredotočiti na vsa pomembna vprašanja izobraževalno-vzgojnega procesa od konceptualne do neposredne izvedbene ravni (Kramar 1994).

Celosten pristop k tovrstni problematiki je razvijala tudi Osnovna šola Dragotina Ketteja Ilirska Bistrica, ki je po besedah Bojane Škabar (2014) k takšni problematiki pristopila v obliki pomoči, tako na materialni, informacijski, socialni in čustveni ravni. Po njenih besedah so s projektom nameravali doseči lažje vključevanje učencev priseljencev in njihovih staršev v sistem izobraževanja in družbe. Vsak organizirani in namerni izobraževalno-vzgojni proces je torej usmerjen k uresničevanju določenega namena, ki je po besedah Kramarja (1994), najpogosteje označen kot vzgojno-izobraževalni smoter na splošni ravni in kot izobraževalno-vzgojni cilj na bolj konkretni ter izvedbeni ravni.

V omenjenem članku je tako predstavljen primer dobre prakse, in sicer poskus aplikacije socialnega in kulturnega kapitala na področje vzgoje in izobraževanja v primeru ranljive skupine učencev – učencev priseljencev. Številne študije so obravnavale omenjeno problematiko in vpliv socialnega ter kulturnega kapitala na uspešnost posameznika v družbi. Predvsem pa je raven socialnega in kulturnega kapitala pomembna za učence priseljence in njihovo integracijo ter uspešnost v šoli.

Zrim-Martinjakova je ena izmed avtoric, ki se aktivno ukvarjajo z izobraževanjem in pomembnostjo vloge, ki jo ima izobraževanje pri krepitvi socialne kohezije, saj preprečuje diskriminacijo, izključenost, sovraštvo do tujcev, ter spodbuja temeljni vrednoti, skupni evropskim družbam, in sicer strpnost in spoštovanje človekovih pravic (Zrim-Martinjak 2006, 172).

Ker je recipročnost pomemben vidik socialnega kapitala, so se pedagogi na omenjeni osnovni šoli v načrtovanih dejavnostih osredinili na ranljive skupine učencev, ki so predstavljale temeljni »poligon« za prejemanje in dajanje vsebin na področju socialnega in kulturnega kapitala, hkrati pa so se zavedali, da so načrtovane dejavnosti del vzajemnega delovanja vseh udeležencev in akterjev življenja v šoli na področju dviga socialnega in kulturnega kapitala. Razvidno je, da se v izobraževalni ustanovi zavedajo pomembnosti socialnega kapitala, ki ima najvišjo vrednost takrat, ko koristi celotni skupnosti in ne le posameznikom (Škabar 2014).

V slovenske šole se vključuje čedalje več učencev iz tujine, katerih materni jezik ni slovenski. Le-ti imajo nemalo težav pri vključevanju tako v šolski sistem kot v samo skupnost, zato je krepitev socialnega in kulturnega kapitala pri tako ranljivi skupini še kako pomembna.

Na osnovni šoli Dragotina Ketteja so tako izdelali odličen načrt, katerega cilji so postavljeni ločeno za učitelje, starše učencev priseljencev in učence. Seveda pa je temeljni in končni cilj zajemal vzpostavitev bolj kakovostne socialne mreže in večje sodelovanje učencev priseljencev v življenju in delovanju šole.

Bojana Škabar (2014) je v omenjenem članku poudarila problematiko slabe pozornosti na občutljivost učiteljev za resnične težave učencev priseljencev in njihovemu ozaveščanju, da bi bili pripravljene na medkulturno izobraževanje. Kot sama poudarja, učitelji in učiteljice pogosto delujejo na podlagi stereotipa in slabše znanje učencev, ki je posledica nerazumevanja jezika, zamenjujejo z manjšo učno sposobnostjo.

Poudarila je tudi dejstvo, da se starši otrok priseljencev neradi vključujejo v šolske dejavnosti. Da bi to spremenile, so starše na sestankih seznanile z delom v projektu. Predstavile so jim možnost, da so navzoči pri individualnih urah, vendar po njenih besedah posebnega zanimanja niso pokazali. Uspešneje so sodelovali na čajankah, na katerih so širši javnosti šole predstavili svoje navade in recepte. Za učenčev uspešnost je zelo pomembno skladno delovanje med družino in šolo, saj v teh dveh mikrosistemih posameznik/-ca preživi največ časa (Pekljaj in Pečjak 2015, 287).

Najbolj aktivno pa so se učitelji in učiteljice osredotočili na razvijanje in krepitev mreženja predvsem na ravni učenec priseljenec – učenec, ki izvira iz domačega okolja. Posledično so spodbujali občutljivost šolskega okolja v odnosu do kulture, jezikovne in socialne raznolikosti. Težili pa so tudi k boljšemu razumevanju in vključevanju učencev, ki izvirajo iz drugačnega kulturnega in socialnega okolja (Škabar 2014).

Novo okolje, v katerem priseljenci živijo, zelo slabo poznajo. Imajo zelo malo kulturnega kapitala in so posledično v slabšem položaju kot tisti, ki ga posedujejo. Bojana Škabar (2014) ugotavlja, da šolo obiskujejo predvsem kulturno in socialno prikrajšani otroci, pri katerih se kaže tudi slabše znanje njihovega maternega jezika. Posledično jim prvi jezik ni v pomoč pri opismenjevanju, jezikovne pomanjkljivosti pa vplivajo na učno uspešnost. To je tudi razlog, zakaj učenci ostajajo na robu socialne vključenosti, so osamljeni in imajo malo prijateljev.

Poleg tega so pedagogi in pedagoginje opazili, da imajo učenci priseljenci drugačen sistem vrednot, kar bistveno vpliva na njihovo delovanje v šoli.

Vključevanje otrok priseljencev v novo šolsko okolje prinaša negotovost in nezaupanje, hkrati pa vse to vpliva tudi na učence iz domačega okolja, saj se na nove učence odzivajo zelo negotovo. Največkrat z njimi ne morejo razvijati zaupljivega odnosa, saj jim oviro predstavlja jezikovno sporočanje, stigma ali pa nimajo potrebe po stikih, ker so že vzpostavili svojo socialno mrežo (Škabar 2014).

Številni razlogi in izzivi, ki so prisotni pri vključevanju otrok iz tujine, kažejo na to, da je k tovrstnemu projektu treba pristopiti z dobro oblikovanim načrtom, ki bi vključeval številne dejavnosti, ki bi pripomogle k boljši komunikaciji, spoznavanju, druženju in navsezadnje k dvigu socialnega in kulturnega kapitala.

4.1 Dejavnosti na področju dviga socialnega in kulturnega kapitala

Na Osnovni šoli Dragotina Ketteja so tako razvili številne dejavnosti, ki so predstavljene v okviru kompleksne socialne in kulturne opore učencem priseljencem. Naj jih v nadaljevanju tudi opišem.

4.1.1 Materialna opora

Številne raziskave, ki so že bile omenjene med diplomsko nalogo, kažejo, da otroci staršev z dobrim socialnim in kulturnim ozadjem dosegajo večje uspehe kot tisti z manj ugodnim. Zrim-Martinjak (2006) kot razlog za to navaja, da se družinski, kulturni in ekonomski kapital odseva v človeškem kapitalu otrok, v njihovih veščinah, znanju in kvalifikacijah. Svetovalna služba osnovne šole je izpostavila dejstvo, da večina otrok priseljencev prihaja iz ekonomsko šibkih družin, tako da se poleg socialne stiske soočajo še z ekonomsko. Da bi se socialne razlike zmanjšale, so v šoli izvedli številne dejavnosti. Ena izmed teh je bila, da so učencem, ki doma nimajo računalnikov, zagotovili, da so prejeli rabljene računalnike. Prav tako so na šoli zbirali šolske potrebščine za socialno ogrožene vrstnike. Tudi ekskurzije so velik finančni zalogaj, zato so za pomoč prosili številna podjetja, ki so ekonomsko šibkejšim učencem omogočila brezplačno udeležbo (Škabar 2014).

4.1.2 Informacijska opora

Šola je izvajala številne dejavnosti tudi na področju dviga kulturnega kapitala za vse učence, hkrati pa so bili še posebej pozorni, da so se jih udeleževali učenci priseljenci. Zanje so dodatno organizirali številne dejavnosti, ki so spodbujale učenje slovenskega jezika in boljše razumevanje učne snovi (Škabar 2014).

4.1.3 Opora pri neformalnem druženju

Socialni kapital temelji na tem, da si ljudje med seboj pomagamo in zaupamo. Ker je socialni kapital naložba v medsebojne odnose, je bistvenega pomena povezovanje posameznikov/-c znotraj skupin. Na osnovni šoli Dragotina Ketteja se tega še kako zavedajo, zato so spodbujali povezovanje med vsemi učenci tako, da je imela vsaka skupina učencev priseljencev svojega prostovoljca, torej učenca šole, ki jim je pomagal pri pisanju domačih nalog in druženju. Cilj je bil zagotoviti hitrejši napredek v učenju slovenskega jezika. Pedagogi in pedagoginje so oblikovali tudi spletno stran, katera je bila namenjena spoznavanju držav, od koder prihajajo učenci priseljenci. Ena izmed bistvenih ugotovitev, ki jo podajajo, je, da se bolje in hitreje integrirajo tisti učenci, katerih starši aktivno sodelujejo s šolo, posledično tudi sklepajo, da takšne družine posedujejo večji socialni kapital. Učenci, ki se slabše integrirajo, so po navadi izolirani in stigmatizirani, zato jim je potrebno nuditi tudi čustveno oporo (Škabar 2014).

4.1.4 Čustvena opora

Kot sem že omenila, so učenci priseljenci pogosto socialno izključena skupina in imajo poleg jezikovnih tudi čustvene in vedenjske težave. Zato je zelo pomembno, da se te učence spodbuja k temu, da spletajo vezi v socialne mreže, saj na ta način gradijo tudi lastno identiteto. Učenec s pomočjo iskanja in navezovanja stikov krepi zavedanje o samem sebi in ljudeh okrog sebe. Zato je v šolskem prostoru vzpostavljanje zaupanja pri vseh vrstah odnosov zelo pomembno (Škabar 2014).

Kot avtorica še omenja, so v ta namen enkrat na mesec pripravile uro, ki je bila namenjena razvijanju strpnosti in prejemanju drugačnosti. Pri učencih so tako poskušali razvijati veščine sodelovanja, komunikacije in empatičnosti. »Socialna mreža otroka je vir moči, prijateljstva, samospoštovanja, lahko pa je tudi vir stresov, pritiskov, izkoriščanja in zlorabe, kar je pomembna ovira za dober razplet.« (Vogrinčič v Škabar 2014). Poleg vseh različnih dejavnosti so učencem priseljencem in njihovim staršem nudili tudi psihosocialno pomoč,

pogovore v stiski in svetovanja glede težav. Na ta način so si prizadevali zmanjšati izključenost, zmanjšati stres in okrepiti duševno zdravje.

Kljub številnim oviram pa avtorica priznava, da je bil njihov trud in skrbno izdelan načrt poplačan. Skozi čas so opazili napredek tako pri učencih priseljencih kot pri domačih učencih. Razvidno je bilo večje sodelovanje in medsebojna pomoč. Kljub temu pa se socialna pedagogika še vedno sooča s številnimi izzivi pri vključevanju otrok priseljencev.

5 IZZIVI SOCIALNE PEDAGOGIKE PRI VKLJUČEVANJU OTROK IZ TUJINE

Socialna pedagogika že sama s svojim nazivom govori, da pokriva področje socialne vzgoje in izobraževanja. Pedagog je (po Slovarju slovenskega knjižnega jezika), kdor se poklicno ukvarja z vzgojo in izobraževanjem oziroma strokovnjak za pedagogiko, vedo o vzgoji in izobraževanju. Iz tega sledi, da je socialni pedagog tisti, ki se poklicno ukvarja s socialno vzgojo in izobraževanjem. Socialen (po SSKJ) se nanaša na družbo in proučuje socialne odnose. Zato so možnosti in potenciali (glede na dosednji razvoj) socialne pedagogike v učenju o/v medosebnih, socialnih odnosih, veščinah in kompetencah, kar pomeni prispevek k socialnemu razvoju posameznika in pridobivanje oz. dvigovanje zaloge socialnega kapitala, ki posledično prispeva k stopnji človeškega kapitala, ta pa v sistemu vzgoje in izobraževanja sodobne družbe zaseda vodilno mesto v pomenu in pozornosti, ki sta mu namenjeni. (Zrim-Martinjak 2006, 171–172).

Sama dostopnost do izobraževanja, uspeh ter prenos in širjenje pridobljenega znanja so še kako odvisni od mreže odnosov in vezi ter posledično socialnega kapitala. Vendar pa se morajo danes edukacijske politike soočiti predvsem s tem, kakšno znanje potrebujemo v sodobni družbi. Adam in Rončević (v Zrim-Martinjak 2006, 176) poudarjata predvsem vidike socialnega kapitala, ki so pomembni za razvoj družbe. V tem primeru socialni kapital razumeta kot vir, ki izvaja vlogo prenosa in širjenja pridobljenega znanja (176). Ob tem je naloga socialne pedagogike, da se zavzame za reševanje problematike širjenja pridobljenega znanja in s tem širitve socialnega kapitala.

Na področju Slovenije je tako Zavod Republike Slovenije za šolstvo izdal smernice, kako naj bi potekala integracija priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Vzgoja in

izobraževanje sta pomembna pri uspešnem vključevanju otrok priseljencev v novo okolje, ob tem učinkovito prispevata k zagotavljanju enakih možnosti za uspešen osebni razvoj in vključevanje v družbeno življenje (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012, 1). Da bi integracija otrok priseljencev potekala učinkoviteje, so tako oblikovali številne smernice in napotke ter načrte, s katerimi želijo zagotoviti uspešno premagovanje težav pri učenju, ki izvirajo iz nezadostnega jezikovnega znanja, razlik med kulturo družine in kulturo okolja, iz nepopolne vključenosti v družbo.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2012, 2–3) tako navaja naslednje smernice za izobraževanje otrok priseljencev:

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo,
- vzgajanje za medsebojno strpnost,
- razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov,
- spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi,
- spoštovanje otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin,
- razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi.

Pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnih programov v šolah in dijaških domovih ter kurikula v vrtcih so bistvenega pomena načelo odprtosti, avtonomnosti in strokovna odgovornost vzgojno-izobraževalnega zavoda in strokovnih delavcev v njem. Izobraževalni zavod se tako avtonomno odloča glede organizacije in načina dela, s katerim bi najučinkoviteje uresničil cilj uspešnega vključevanja posameznikov. Strokovnost in odgovornost izobraževalnih delavcev tiči v pojmovanju drugačnosti kot vrednote. Ob tem so potrebne kompetence za uspešno medkulturno učenje in poučevanje. Da bi se otrokom zagotovile dobre razvojne možnosti, je vsekakor pomembno medsebojno sodelovanje staršev z vrtcem/šolo. Med pomembne cilje medkulturnega izobraževanja štejemo, da vsak otrok ne glede na kulturno naravnost, spretnosti in potrebe v medkulturnem izobraževanju doseže aktivno in polno udeležbo v družbi. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012, 4).

Vsekakor je spodbujanje vključevanja otrok v različne šolske in izven šolske aktivnosti bistveno za ustvarjanje novih prijateljskih in drugih vezi, ki bodo posameznikom v

prihodnosti v pomoč pri številnih ovirah, ki se bodo našle na njihovi izobraževalni in zasebni poti.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2012) navaja tudi napotke in ideje za uresničevanje zgornjih načel. Poudarili so osem vsebinskih sklopov, ki opredeljujejo mogoče pristope pri delu z učenci priseljenci.

PRVI SKLOP: Priprava na vključitev otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja

V tem sklopu poudarjajo predvsem zagotavljanje prijetnega okolja sprejema, pri čemer so vključeni tako zaposleni kot tudi razred. Da bi to bilo čim boljše izvedljivo, so navedli nekaj predlogov in idej, kako naj bi to vključevanje potekalo. Ena izmed glavnih idej je bila ta, da se z različnimi fotografijami, brošurami, filmi, književnostjo, glasbo, zemljevidom in drugim slikovnim besedilom podajo informacije o državi, od koder učenec priseljenec prihaja. Kot še navajajo, je pomembna tudi temeljita informiranost zaposlenih o novem učencu, kar vključuje temeljno seznanitev s kulturami, družbenimi posebnostmi države novinca (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012).

DRUGI SKLOP: Vključitev otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja

V skladu z Zakonom o priznavanju in vrednotenju izobraževanja (ZPVI) se pri učencih in dijakih najprej ugotovi njihova dosežena izobrazba ter se jini na podlagi tega uvrsti v ustrezni razred oziroma letnik izobraževalnega programa. Ob tem je učencu in učenki potrebno zagotoviti kar najhitrejšo integracijo in nadaljevanje izobraževanja po programu (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012).

Za učence/dijake priseljencev, ki zaradi neznanja oziroma pomanjkljivega znanja slovenščine potrebujejo pomoč, se ob vstopu v šolo organizira dodatno učenje ali izpopolnjevanje znanja slovenščine, ki se ga nenehno izvaja tudi v nadaljevanju izobraževanja. Zato je potrebno prilagoditi tudi načine ocenjevanje znanja skladno z določili veljavnih zakonskih določil in pravilnikov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012,13). Ob tem izpostavljajo še naslednja priporočila:

- Pogosto se zgodi, da ob izpolnjevanju vpisne dokumentacije nastopijo težave zaradi nerazumevanja jezika, zato je vključitev tolmača še kako dobrodošla

- Ob vpisu v vzgojno-izobraževalni sistem je starše otrok priseljencev potrebno podati vse potrebne informirati vzgojno-izobraževalnem sistemu in še posebej o pravilih posamezne ustanove.
- Osnovne informacije o vzgojno-izobraževalnem sistemu so natisnjene v posebnih publikacijah za tujce, ki so v javnih uradih dosegljive v različnih jezikih.
- Pri vpisu je dobro pridobiti še nekaj glavnih informacij o zdravju in razvoju otroka/učenca ter morda specifične informacije v zvezi s prehrano, z načinom prehranjevanja in drugimi kulturnimi posebnostmi družine oz. z njenimi željami (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012).

TRETJI SKLOP: Obseg, oblike in načini prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012,16):

- Ugotovi učenčevo/dijakovo predznanje.
- Po ugotovljenem predznanju oddelčni učiteljski zbor oblikuje individualni načrt aktivnosti (INA). Kot še navajajo je ob tem pomembno upoštevati cilje, opredeljene z roki, hkrati je potrebno oblikovati različne prilagoditev pri posameznih predmetih, tudi dodatne ukrepe (če je to potrebno) za izravnavo razlik v znanju.
- Pri ocenjevanju je potrebno uporabljati prilagojene načine preverjanja in ocenjevanja znanja glede na trenutno raven komunikacijskih zmožnosti v slovenščini. Pomanjkljivosti v sporazumevanju in jezikovne napake potemtakem ne smejo vplivati na oceno znanja predmeta.
- Pouk je potrebno prilagoditi potrebam in jezikovnim zmožnostim učenca oziroma učenke, tudi vsebina, metode in oblike dela morajo biti prilagojene učenčevim zmožnostim, ki se glede na učenčev napredek skozi čas preoblikujejo in nadgrajujejo.
- Učence je potrebno spodbujati, da se vključujejo v različne šolske in obšolske dejavnosti na lokalni ravni, zato da bi učenec/dijak še bolje spoznal novo okolje in razvil sporazumevalne zmožnosti. V sklopu tega spodbujajo tudi medvrstniško pomoč in sodelovanje.
- V lokalnem okolju se poveže z nevladnimi in mladinskimi organizacijami, ki se ukvarjajo z integracijo priseljenih otrok in mladostnikov.

ČETRTI SKLOP: Slovenščina kot učni jezik (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012,17–18)

Pri pouku vseh predmetov in pri drugih oblikah vzgojnega in izobraževalnega dela je potrebno zagotoviti in oblikovati različne metode dela, ki bodo primerne za vse učence. Ob tem je seveda pomembno da so kurikuli oblikovani in izvedeni kakovostno ter hkrati omogočajo nenehen razvoj jezikovnih zmožnosti v slovenščini, vključno z jezikovnimi zvrstmi discipline ali predmeta.

»Po potrebi tudi v nadaljnjih letih šolanja organizira pomoč pri učenju slovenščine, bodisi individualno ali skupinsko, v okviru nadaljevalnih tečajev, dopolnilnega pouka, obveznih izbirnih vsebin oz. interesnih dejavnosti in v drugih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela.« (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012).

Poučevanje slovenščine, kot drugega jezika, je potrebno izvajati z usposobljenimi učitelji, ki imajo razvite medkulturne kompetence. Na področju razvoja jezika učencev priseljencev je še kako pomembno medsebojno sodelovanje vseh učiteljev ne glede na področje in predmet poučevanja. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012).

PETI SKLOP: Skrb za kakovostno poučevanje jezikov otrokov priseljencev

Ministrstvo za šolstvo (2012, 19–20) znotraj tega sklopa izpostavlja sledeče napotke:

- Raziskati je potrebno obstoječe načine organiziranosti, zlasti v sodelovanju z lokalno skupnostjo, društvi in drugimi oblikami organiziranosti pripadnikov narodne skupnosti, ki ji pripada učenec/dijak priseljenec. S pomočjo teh posameznik ohranja stik z maternim jezikom in kulturo staršev. To se nanaša predvsem na oblikovanje različnih tečajev jezika, projektov, kulturnih prireditev itd.
- Koristno je tudi, če se na šoli organizira pouk maternega jezika in kulture v sklopu katerega lahko sodelujejo tudi države iz katerih otroci priseljenci (možnost sofinanciranja MIZKŠ).
- Učenca priseljenca se spodbuja k branju knjig in drugih publikacij v maternem jeziku ter uporabo drugih virov.
- Prav tako se poišče različne spletne povezave s šolami iz kraja, od koder prihaja učenec/dijak.

- Šolski knjižnici je potrebno omogočiti pridobivanje literature in gradiva v jezikih učenca/dijaka priseljenca, s tem se spodbuja občutek »domačnosti«.
- Organiziranje bralne značke v maternih .

ŠESTI SKLOP: Razvijanje večkulturnosti in medkulturnih zmožnosti

Šesti sklop se v veliki meri povezuje s prvim sklopom, le da so napotki in ideje usmerjeni predvsem v to, kako organizirati učne ure, ustvariti pogoje za sporazumevanje, spodbujati učence k različnim medkulturnim dejavnostim, skratka osredotočajo se na spodbujanje interakcij in spoznavanje med vsemi učenci.

SEDMI SKLOP: Sodelovanje s starši (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012, 21–22):

- Ob vpisu učenca/dijaka priseljenca v šolo se ob pomoči prevajalca izpolnijo vpisni dokumenti.
- Starši se ob tem seznanijo z njihovimi pravicami in dolžnostmi; potrebno jim je predstaviti tudi značilnosti slovenskega šolskega sistema ter pričakovanja šole.
- Staršem je potrebno omogočiti, da se vključijo v življenje in delo šole.
- Najpomembnejše je, da se staršem in učencem ponudi možnost učenja slovenskega jezika.
- Pomembna je tudi povezava med samimi starši, zato je pomembno, da se organizirajo različne dejavnosti tako za starše priseljence kot ostale starše.

OSMI SKLOP IN DEVETI SKLOP: Kakovostno izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev ter ukrepi na nacionalni ravni.

V zadnjem sklopu izpostavljajo pomembnost zagotavljanja izobraževanja strokovnih delavcev, ki vključuje didaktično in jezikovno znanje, upoštevajoč specifične prilagoditve ter obvladovanje veščin za razvijanje medkulturne vzgoje pri vzgojno-izobraževalnem procesu z vsemi v skupini/razredu (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012, 22).

Poudarek je na razvijanju strokovnih kompetenc večkulturnosti in krepitvi jezikovnih zmožnosti. Pri tem velja poudariti, da gre na eni strani za izpopolnjevanje učiteljev za poučevanje slovenščine kot drugega jezika, po drugi strani pa za ozaveščanje vseh ostalih učiteljev za ustrezno didaktično prilagajanje pouka oz. vzgojnih dejavnosti, ki so v oporo otrokom in mladostnikom. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012, 23).

Številni napotki, ki jih Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2012 navaja, predstavljajo eno izmed tematik, ki jo bom v empiričnem delu diplomske naloge tudi raziskala. Pri opravljanju sociološke prakse, ki je tudi temelj empiričnega dela, sem imela odlično priložnost opazovati, ali se zgoraj omenjene smernice uporabljajo tudi v praksi. Naj v nadaljevanju prestavim potek sociološke prakse ter ključne ugotovitve, v uvodu zastavljenih raziskovalnih vprašanj.

6 EMPIRIČNI DEL: VKLJUČEVANJE OTROK PRISELJENCEV V IZOBRAŽEVALNO-EDUKATIVNI SISTEM – ŠTUDIJA PRIMERA

Kot smo lahko videli, so številne šole vključene v projekt dviga socialnega kapitala v osnovnih in srednjih šolah, kar je močno pritegnilo mojo pozornost za tovrstni projekt. V sklopu tega sem svojo sociološko prakso opravljala na Osnovni Šoli Miroslava Vilharja v Postojni, kjer sem lahko sodelovala in opazovala, kako poteka vključevanje otrok iz tujine v proces izobraževanja ter na kakšen način se pri učencih krepi socialni kapital. Moje sodelovanje in opazovanje se je odvijalo v 6.B razredu, ki je vključeval tudi novega učenca, ki se je januarja preselil iz Kosova. Ker je praksa potekala v času od marca do aprila, sem imela odlično priložnost opazovati njegovo začetno fazo prilagajanja na novo okolje, novo kulturo in navsezadnje prilagajanja na nov način življenja.

Skozi sociološko prakso sem poskušala pridobiti čim več informacij o samem načinu dela pedagogov, o načinu poučevanja otrok iz tujine ter kakšni so odnosi in odzivi sošolcev na novega učenca. Ugotovitve in informacije pa so mi pomagale pri opredelitvi raziskovalnih vprašanj v diplomskem delu:

1. Ali so smernice za vključevanje otrok priseljencev v izobraževalni sistem, ki jih podaja Zavod Republike Slovenije za šolstvo, izvedljive v praksi?
2. Ali sodelovanje s starši priseljenci pripomore k hitrejšemu vključevanju otrok v šolsko in izvenšolsko okolje?
3. Ali je širitev socialnih omrežij otrok iz tujine pogojena s tem, kako ga sprejmejo njegovi sošolci?

6.1 Cilj praktičnega usposabljanja

Cilj prakse je bil predvsem spoznati, kakšen način in organizacija dela poteka v šoli, predvsem je tu poudarek na samem oblikovanju učnih ur za učence priseljence. Ob tem je seveda ključnega pomena tudi timsko delo in sodelovanje med učitelji in učiteljicami, drugimi strokovnimi delavci (npr. svetovalno službo) in starši, ki s skupnimi močmi oblikujejo učni program, ki bo najbolj primeren za nove učence. Navsezadnje je poleg samega opazovanja različnih interakcij med učenci ključnega pomena učenčev napredek v izobraževalno-educativnem sistemu, kako poteka njegova širitev socialnih omrežij, njegova motivacija in tudi odzivi njegovih sošolcev. Poleg tega pa sem lahko skozi opazovanje in sodelovanje dobila tudi vtis o tem, s kakšnimi ovirami se soočajo učitelji pri poučevanju novih učencev.

6.2 Potek sociološke prakse

Na enem izmed srečanj z mentorico Darjo Debevec sva se okvirno dogovorili, kako naj bi sociološka praksa potekala. Glede na to, da me zanima vključevanje otrok iz tujine v izobraževalni sistem, se je odločila, da bom aktivno spremljala dečka, ki je v januarju prišel s Kosova in sedaj obiskuje šesti razred. Ker deček ne zna slovenskega jezika, jim še kako predstavlja izziv, kako ga poučevati. Da bi tudi sama dobila občutek, kako poteka delo pedagogov in pedagoginj, sem se tudi preizkusila v tej vlogi. Namesto ur slovenščine je imel deček individualne ure, kjer sem mu pomagala pri učenju osnov slovenskega jezika. Pred vsako uro je bila moja naloga, da pripravim načrt za poučevanje pri predvideni uri. Moje poučevanje se je tako odvijalo po eno uro na dan, 5 dni v tednu do konca praktičnega dela. Ker pa me je tudi zanimalo, kako poteka delo drugih učiteljev in učiteljic, ko so vsi prisotni pri določeni uri, sem spremljala celoten razred pri urah gospodinjstva in bila spremstvo pri naravoslovnem dnevu v Narin. To je bila odlična priložnost za opazovanje drugih otrok, kakšen odnos imajo do novega dečka, na kakšen način mu pomagajo ter kako sklepajo prijateljske vezi. Poleg aktivnega sodelovanja pri poučevanju sem se sestala tudi s svetovalno službo, kjer sem pridobila veliko informacij o njihovem delu, o tem, kako sodelujejo s starši in kako pripravijo načrt poučevanja za nove učence iz tujine.

6.3 Trajanje in potek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov se je odvijalo v sklopu praktičnega usposabljanja na Osnovni šoli Miroslava Vilharja v Postojni, kjer sem med poučevanjem in opazovanjem Ylla ter posledično tudi celotnega 6.B razreda spoznavala potek poučevanja, sodelovanja, socializacije ter navsezadnje celotnega šolskega sistema. Sociološka praksa je tako zajemala 30 ur in je potekala od marca do aprila. Sodelovanje v šolskem okolišu se je odvijalo vsak dan od ponedeljka do petka.

6.4 Udeleženci

Med celotnim sociološkim usposabljanjem sem se srečevala s številnimi pedagogi/-njami, učitelji in učiteljicami, vodstvom šole ter navsezadnje tudi z učenci in njihovimi starši. Vendar pa sta me med celotnim izzivom sociološke prakse spremljali mentorica sociologinja Darja Debevec in učiteljica slovenščine Nejka Ritonja, prav tako pa ne smem pozabiti na učenca Ylla, ki je bil ključna točka sociološke prakse. Poleg strokovnih delavcev na OŠ, ki so me usmerjali pri samem poteku prakse, sem veliko napotkov in smernic dobila tudi s strani mentorice na fakulteti.

6.5 Metoda zbiranja podatkov

Podatki za empirični del diplomskega dela so sestavljeni iz sekundarnih virov in literature, ki je bila uporabljena v teoretičnem delu diplomskega dela, primarne vire pa sem pridobila med sociološko prakso, ki je bilo sestavljena iz opazovanja z udeležbo (opazovanje tako učencev kot pedagogov in pedagoginj), mikropoučevanja in razgovorov s številnimi strokovnimi delavci šole. Primarni podatki so podani skozi poročila o sociološki praksi.

6.6 Opis posameznih srečanj

Za začetek je eno izmed srečanj bilo osredotočeno predvsem na pridobivanje informacij o formalnem postopku vpisa otrok v šolo in samem načinu dela svetovalne službe ter učiteljev in učiteljic. Srečanje je bilo tako sestavljeno iz dveh delov. V prvem delu sem pri svetovalni službi pridobila informacije o njihovem delu in samih formalnih zadevah, ki so povezane z vpisom v izobraževalni sistem in kasneje s samim načinom dela in vključevanja otrok v novo okolje. V drugem delu pa sem opravila razgovor z učiteljico slovenščine, ki mi je pojasnila, kakšne so njene naloge in kako se sooča z izzivi pri poučevanju.

Kot sem že omenila, sem se v prvem delu sestala s svetovalno službo osnove šole, ki jo sestavljajo psihologinja Barbara Oražem Grm, pedagoginja Nevija Kranjc Ritonja in socialna pedagoginja Tatjana Matič. Pojasnile so mi, da je deček skupaj s starši prišel s Kosova in ker ne znajo slovenskega jezika, je bil za vpis potreben prevajalec, ki je staršem prenesel potrebne informacije o samem vpisu, potrebni dokumentaciji in navsezadnje o samem učnem načrtu, ki so ga pripravili za poučevanje. Po opravljenih formalnih obveznostih svetovalna služba vedno skliče oddelčni zbor, na katerem sodelujejo vsi učitelji. Tu jim posredujejo podatke o novem učencu/-ki, od kod prihaja, koliko je star/-a, v kateri razred je vpisan/-a, kakšno je njegovo/njeno dosedanje znanje ter na kakšen način bo potekala njegova/njena učna pot. Seznanili so me tudi s tem, da ima učenec/-ka, ki pride iz tujine, na voljo dve leti privilegijev. Otrokom priseljencem, za katere se ugotovi, da slovenskega jezika še ne znajo oziroma ga ne znajo dovolj, pa Ministrstvo za šolstvo odobri do največ 35 ur letno dodatnega pouka slovenščine. Sam način izpeljevanja dodatnih ur pa šole izberejo same. Poleg tega so imeli na Osnovni šoli Miroslava Vilharja organizirane tudi ure materinščine, ki so omogočale priseljencem, da nadaljujejo z učenjem njihovega maternega jezika. Pri vsem tem je torej upoštevano načelo avtonomije, ki ga ima vsak izobraževalno-vzgojni zavod, pri oblikovanju in izvedbi načrta aktivnosti, ki seveda vključuje in upošteva značilnosti učencev ter v skladu s pričujočimi smernicami (Smernice za vključevanje otrok priseljencev, Zavod Republike Slovenije za šolstvo) poiščejo najustreznejšo rešitev konkretnih problemov. Poleg tega je naloga šole, da nenehno razvija, spremlja in dopolnjuje program ter skrbi za nadaljnje strokovno usposabljanje zaposlenih. Učitelji in ostali strokovni delavci poskušajo spodbujati interakcijo med kulturami in jeziki otrok, ki izvirajo iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij. S tem se zagotavlja priložnost za sooblikovanje kulture sobivanja vseh vključenih.

Po izčrpnem opisu nalog šole in zaposlenih me je zanimalo tudi to, kako poteka sodelovanje s starši ter iz kakšnih socialnih okolij priseljenci večinoma prihajajo. Odgovor je bil nekako pričakovan. Večina otrok in njihovih staršev prihaja iz socialno šibkejših okolij, kar se pozna tudi pri samem sodelovanju staršev s šolo. V večini primerov je to sodelovanje šibko, dokler se starši ne naučijo jezika, ki jim omogoča lažje razumevanje in komunikacijo. V začetnem prilagoditvenem obdobju komunikacija poteka večinoma z očetmi, ki predstavljajo dominantno figuro v družini, medtem ko se mame le redko vključijo v omenjene interakcije. Bolj aktivne postanejo večinoma, ko se zaposlijo in začnejo razumeti in govoriti slovenski jezik.

Po razgovoru s svetovalno službo sem se odpravila tudi k učiteljici slovenščine Nejki Ritonja, ki me je seznanila z njenim načinom dela, predvsem dela, ki se nanaša na poučevanje tujcev. Osredotočili sva se kar na primer dečka iz šestega razreda, ki sem ga opazovala in tudi sama poučevala. Že na začetku pogovora je omenila, da je imela nekoliko težav pri tem, kako dečku razložiti snov in na splošno oblikovati uro, ki bo zanj primerna. Zaradi učenčevega neznanja slovenščine in slabega razumevanja angleščine si je na začetku pomagala z učencem, ki razume albansko in je tako le-ta prevajal navodila. Vendar je sčasoma to postala obremenitev za omenjenega učenca, saj je zaradi nenehne pomoči padla njegova koncentracija pri učenju ter napredovanju. Učiteljica se je zato odločila, da bo poučevanje poskušala nadaljevati v angleščini in s slikovnim gradivom. Sama tudi prizna, da je velik problem, ker niso usposobljeni za takšen način dela, predvsem zaradi jezikovnih barier. Velik problem predstavlja tudi to, da poučevanje poteka v razredu z drugimi učenci, kar je lahko za druge učence moteče, zato so se odločili, da bi bilo najbolje, če dečka pri urah slovenščine vključijo v individualno poučevanje. Pri individualnem poučevanju sem se tako preizkusila kar sama ter si za vsako uro pripravila določeno tematiko ali naloge, ki bi bile motivacijsko naravnane in dovolj preproste, da bi učenje lahko potekalo.

Iz pogovora sem še izvedela, da je deček imel na začetku velike težave pri vključevanju v družbo, imel je tudi konflikte z drugimi sošolci, zaradi česar se je nenehno slabo počutil. Večkrat se je potožil, da ga boli glava, pri čemer bi prosil za dovoljenje, da odide domov. Tudi motivacije za učenje in spoznavanje sošolcev ni imel, nenehno se je družil le z enim sošolcem s Kosova. Njegova koncentracija pri urah je velikokrat padla, saj ni imel dodatnih nalog, ki bi ga zamotile, medtem ko je učiteljica namenjala pozornost drugim učencem pri predavanju redne snovi. Učiteljica je večkrat poskušala organizirati uro tako, da so sodelovali v skupinah in opravljali skupinske naloge, da bi se lahko sama bolje posvetila poučevanju dečka s Kosova.

Iz pogovora je bilo razvidno, da je neznanje slovenskega jezika velika ovira pri organizaciji dela kot tudi pri enakomerni porazdelitvi časa, ki ga lahko učiteljica nameni učencem, ob tem pa seveda trpi kakovost izobraževanja in kakovost same učne ure.

Naj za začetek predstavim, kako so potekale individualne ure z Yllom, ob tem pa naj predstavim tudi ugotovitve, spoznanja in težave, ki so se pojavljale tako pri individualnih kot skupinskih urah.

V ponedeljek (2. 3. 2015) se je pričela moja prva samostojna ura poučevanja slovenščine, ki je potekala individualno z dečkom Yllom, ki prihaja s Kosova in obiskuje šesti razred. Še pred pričetkom ure slovenščine sva se z gospo Darjo odpravili pred učilnico, kjer sva počakali Ylla in njegovega prijatelja Eriena. Skupaj smo se odpravili v prosto učilnico in pričeli uro tako, da smo se najprej spoznali. Erien prav tako prihaja s Kosova, vendar je v Sloveniji že nekaj let, tako da nam je bil v veliko pomoč pri prevajanju. Iz uvodnega spoznavanja sem tako izvedela, da Yll prihaja iz majhne vasice pri mestu Prizren, da se rad ukvarja z nogometom ter da ima tudi starejšo sestro, ki na isti šoli obiskuje osmi razred. Po uvodnem spoznavanju sta Erien in gospa Darja zapustila učilnico, da sva z Yllom lahko pričela z osnovami slovenščine. Na začetku je bilo kar težavno razložiti, kaj bova pri prvi uri počela ter kako naj reši določeno nalogo. Pri učenju sva se opirala kar na učbenik A, B, C ... 1, 2, 3, GREMO avtoric Nataše Pirih Svetina in Andreje Ponikvar, ki je namenjen ravno začetnikom na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika. Za poučevanje sem tudi sama sestavila nekaj osnovnih pojmov in nalog, ki bi jih lahko uporabila pri urah. Za začetek sem mu pripravila slovensko abecedo in nekatere razlike med slovensko in albansko abecedo, ki se pojavljajo predvsem pri pisanju in izgovarjanju določenih črk (naloge priložene v prilogi A). Menim, da je poznavanje razlik pomembno izhodišče za nadaljnje branje in razumevanje besedil. Ker nisem želela, da bi bil začetek težak, sva se poigrala s številkami, kjer sem lahko videla, ali ima že kaj predznanja. Števila do dvajset je že odlično znal, pojavile so se težave s številkami nad dvajset, zato sva začela vaditi pravilno pisanje in izgovarjanje števil do sto. Po predelani snovi so ga čakale pripravljene naloge (priloga A), da bi snov še bolje utrdil. Z rešenimi in pregledanimi nalogami je bila prva ura tako končana.

Opazila sem, da se zelo hitro uči. Pri prvi uri je poslušal z zanimanjem, čeprav me je zelo malo razumel. Stvari sem mu poskušala pojasniti čim bolj preprosto tudi v angleškem jeziku, vendar sem opazila, da je tudi angleščina njegova šibka točka, saj me je bolj malo razumel. Že pri prvi uri sem tako videla, kaj je največja težava pri samem poučevanju in vključevanju otrok, ki pridejo iz tujine, in sicer je največja ovira ravno jezik. Vsekakor bi bilo veliko bolje, da bi poučevanje potekalo z nekom, ki govori albanski jezik, saj bi na ta način lažje razložil snov in kaj od njega zahtevajo določene naloge. Po končani uri sem se zopet pogovorila z gospo Darjo in jo seznanila z delom na uri ter Yllovim sodelovanjem.

V torek (3. 3. 2015) sem se pred pričetkom ure slovenščine kar sama odpravila pred učilnico, kjer običajno poteka ura slovenščine za celoten razred. Ker je bil čas odmora, sem si vzela

nekaj časa za opazovanje Ylla in njegovih sošolcev med igro. Opazila sem, da je bil zelo sproščen in odprt do drugih, kljub temu pa je bil še vedno tik ob Erienu in se pogovarjal samo z njim. Počakala sem, dokler ni prišla učiteljica slovenščine, da jo obvestim o tem, da gre Yll z mano. Vsak naslednji dan je bil postopek enak. Pred pričetkom pouka mi je še zaupala, da je sedaj pri urah slovenščine veliko bolj mirno in se lažje posveti učencem. Poudarila je predvsem težavo Yllovega obnašanja, ki se težko umiri in tudi nenehno moti Eriena pri uri, posledično njuno obnašanje vpliva na celoten razred in kakovost poučevanja.

Vsaka naslednja individualna ura je potekala na enak način. Za vsako uro sem pripravila nove naloge ter s pomočjo slovarja prevedla navodila v albanski jezik, skozi katere je spoznaval osnove slovenščine, osnovne spoznavne fraze, števila, abecedo, poklice, predmete itd. Čez čas me je seznanil tudi s tem, da ga je šola napotila tudi v Mladinski center v Postojni, kjer so prav tako potekale ure slovenskega jezika, hkrati pa so imeli tudi dovolj prostega časa za igranje, zabavo in spoznavanje. Čez čas je začel obiskovati vse več dejavnosti, kar je bistvenega pomena za širitev njegovih socialnih mrež in spoznavanje kulture skozi številne interakcije. Naj v nadaljevanju poudarim morda najbolj zanimive ure, in sicer ure gospodinjstva, kjer sem opazovala celoten razred, interakcije in sodelovanje med učenci.

Po uri slovenščine sta tako sledili dve uri gospodinjstva, kjer je potekalo praktično delo. Že začetek ure je bil pester, saj se učenci nikakor niso mogli umiriti. Opazila sem, da sta glavna akterja pri klepetanju ravno Yll in Erien. Na začetku me je to kar precej začudilo, saj je Yll pri individualnih urah zelo miren, poslušen in navsezadnje deloven. Po daljšem opazovanju sem videla, da Yll povzema Erianove vzorce obnašanja. Klepetanje se je le stopnjevalo, učiteljčine zahteve po prenehanju le-tega niso imele nikakršnega učinka. Erianova neposlušnost se je stopnjevala tudi v nespoštovanje in posledično v odgovarjanje učiteljici. Vse to pa je Yll oponašal. Da bi jih nekako umirila, jima je določila nalogo, in sicer, da prepiseta recept za palačinke v zvezek, kar je bila tudi njihova današnja naloga pri praktičnem delu. Učiteljčinih zahtev nista hotela upoštevati. Tudi sama sem ju poskušala umiriti. Usedla sem se poleg njiju in Eriena prosila, naj Yllu prevede, kaj morata početi. Dokler sem sedela pri Yllu in ga nadzorovala pri prepisovanju recepta, so se zadeve nekoliko umirile, vendar le za kratek čas, saj se je začel upirati pri prepisovanju postopka, češ, da ga ne razume. Nato sem poskušala zamotiti tudi Eriana, da bi Yllu pomagal in mu postopek prevedel, kar je storil brez težav. Prevajanje je zaleglo za kratek čas, ravno prav, da je skupina, ki je bila na vrsti za današnjo uro, pripravila zmes za palačinke in jih začela peči. V tem času sem imela

priložnost, da se pogovorim z učiteljico in njenimi izkušnjami s celotnim razredom. Tudi sama mi je potrdila že moje današnje videnje, da Erien in Yll skupaj povzročata nemir v razredu. Seveda nista edina pri klepetanju, vendar sta edina, ki se nikakor ne moreta umiriti. Tu vidimo precejšen Erienov vpliv, saj se nenehno družita, hkrati pa Yll razume le njega. Kot sem še izvedela, oba prihajata iz socialno šibkejših območij, posledično je njun človeški, kulturni in intelektualni kapital precej šibak. Kot je značilno za družine, ki prihajajo iz marginaliziranih območij, so sinovi postavljeni v ospredje pred hčerami. To je bilo razvidno tudi na primeru Eriena in Ylla. Yll ima sestro, ki obiskuje osmi razred in je popolno nasprotje njenega brata. V njihovih družinah so starši bolj naklonjeni dečkom kod deklicam, tako dečkom veliko več dovolijo, prav tako pa tudi veliko bolj popuščajo. Yllova sestra je za učenje in sklepanje novih prijateljskih vezi veliko bolj motivirala kot njen brat. Čeprav tudi sama ne zna slovensko, se trudi komunicirati v angleščini, prosi za pomoč, ob enem ima čisto drugačen pristop do sošolk in sošolcev. Kar nekaj učiteljic mi je potrdilo, da je zelo poslušna in motivirana pri učenju. Morda razlog za to tiči ravno v družini in bolj strogi vzgoji deklic kot dečkov. Morda ji doma posvečajo tudi manj pozornosti in ji to predstavlja način, kako izstopati in se dokazati staršem. Tudi sama učiteljica mi je potrdila, da je v večini primerov, ko pridejo otroci iz Albanije, Kosova, podobno. Naj se vrnem na potek samega pouka. Seveda je preteklo več kot pol ure, da so se učenci umirili, v tem času je skupina že pričela peči palačinke. Opazila sem tudi, da večino učencev moti takšno vzdušje v razredu, po pogledih pa sem sklepala, da krivca vidijo v Yllu. Morda zato, ker je nov, morda pa samo zato, ker je Erien dobil nekoga, ki mu je podoben in lahko počneta, kar si želita. Ob peki palačink sem iz neuradnega pogovora z učiteljico izvedela, da razlog za njuno obnašanje tiči morda v tem, da imata v svoji družini doseženo oziroma imata priložnost, da dosežeta določeno izobrazbo, ki je njuni starši nimajo. Zato so tudi doma morda deležni manj stroge vzgoje, številnejših nagrad kot kazni, staršem so v ponos, čeprav je njihovo vedenje zelo slabo. Vendar pa starši tudi nimajo nekega stika z vodstvom šole in učitelji, kar predstavlja težavo ravno zaradi obnašanja. Ker ne razumejo jezika, ne hodijo v šolo na govorilne ure, skratka stik s šolo je zelo šibak. Posledično niti niso seznanjeni z otrokovim obnašanjem, da bi jim lahko doma svetovali, kako naj se obnašajo. Vendar niso samo starši tisti, ki vplivajo na vedenje, seveda je tu še krog prijateljev in sam otrokov značaj. Skleпам, da je Yll pri individualnih urah miren, saj nima Erienove podpore. Tako učiteljica gospodinjstva kot tudi učiteljica slovenščine sta se strinjali, da bi učenca morala pri urah sedeti ločeno, vendar tudi to ne bi predstavljalo dolgotrajno rešitev za njuno klepetanje in nespoštljivo obnašanje. Dobila sem občutek, kakor

da pri obeh učencih ni nobenega reda in organizacije, počneta skoraj vse, kar si želita, nista poslušna in ne upoštevata navodil.

Pri opazovanju ur gospodinjstva se je izpostavila velika težava, ki se nanaša na zelo težak nadzor učiteljev pri obeh učencih. Včasih lahko sošolec, ki zna albansko, predstavlja prednost, včasih pa je to lahko le slabost.

Vendar pa menim, da je potrebno takšne težave in ovire pri pouku rešiti takoj z ustrezno uporabo komunikacije in različnih opozoril. Naj ob tem omenim Gordonovo (v Peklaj in Pečjak 2015, 165) uspešno reševanje problemov, ki mu pravi metoda brez poraženca. Za to metodo je značilno, da je potrebno ugotoviti kdo v razredu ima problem. Večina bi takoj pomislila na učence, da so le-ti tisti, ki v razredu predstavljajo težavo. Vendar pa Gordon probleme v razredu razvrsti v tri skupine: učiteljevi problemi, učenčevi problemi in skupni problemi. Učiteljevi problemi se nanašajo predvsem na učenčevo neprestano govorjenje, motenje pouka, kar vpliva na učiteljevo uspešnost poučevanja in zagotavljanja ustreznega učnega okolja za učence. Ta težava je v večini primerov tudi najbolj izpostavljena, zato je ključnega pomena kako se učitelj z dano situacijo sooči. Vendar se tu lahko pojavi težava, saj ima vsak učitelj svoj stil in način poučevanja, prav tako tudi način reševanja težav. Nekateri takšne težave enostavno ignorirajo, nekateri pristopijo k takemu problemu na bolj sovražen oziroma agresiven način ter v učencu prebudijo občutek manjvrednosti, spet drugi težave poskušajo rešiti z pogovorom. Slednji poskušajo učencu pojasniti katero vedenje ni ustrezno ter kašne posledice povzročča, učenec pa na ta način dobi priložnost, da sam prostovoljno spremeni svoje vedenje (Peklaj in Pečjak 2015). Naj za enkrat na tej točki zaključim in se vrnem k poteku dneva.

V naslednjih dneh sva nekoliko spregovorila o družinskih članih in preživljanju prostega časa. V sklopu te tematike sem pridobila kar nekaj informacij o tem, kako poteka njegovo zasebno življenje oz. kaj počne doma. Večino časa igra nogomet, tenis in računalniške igrice, mama in sestra pa sta zadolženi za pospravljanje in pripravo hrane. Ko sem ga vprašala, ali sam pospravlja sobo, sem dobila dokaj pričakovan odgovor, in sicer, da sta za to zadolženi sestra in mama ter da moški pri njih doma tega ne počnejo. Tu se že kažejo stereotipne delitve na ženska in moška opravila in sama kultura, v katero so vzgojeni. Videla sem, da se ukvarja s številnim aktivnostmi, rad igra nogomet, drsa, se vozi s kolesom, rad bere knjige, igra igrice na računalniku, igra tudi tenis in se veliko druží s prijatelji. Iz tega je razvidno, da se njegova

socialna mreža nedvomno precej krepi, in sicer skozi številne aktivnosti, ki jih počne, s tem pa seveda pridobiva tudi nove prijatelje.

Sledil je še en zanimiv dan, in sicer naravoslovni dan v Narin. Dan prej sem bila zadolžena naj celotnemu 6.B razredu preberem potrebna navodila o naravoslovnem dnevu. Odpravila sem se do učilnice, kjer naj bi imeli slovenščino, da bi jim prenesla potrebne podatke o odhodu, malici, ceni, ustrezni obutvi in prihodu. V tem času, dokler se je razred poskušal umiriti, sva se z učiteljico ozrli na moje vtise o Yllu in njegovem sodelovanju, ki se pri individualnih urah precej razlikuje od ur s celotnim razredom. Tako mi je povedala, da je v sredo (ko z Yllom nimava individualnih srečanj) s sokom polil nekaj sošolk, tablo in mize. Ko so mu poskušali razložiti, da mora za seboj pospraviti, tega ni želel storiti, saj to pri njih počnejo ženske. Ne glede na to, da so mu povedali, da so v šoli pravila drugačna in da vsak pospravlja za sabo, je še vedno vztrajal, da on tega ne bo pospravil. Tu je razviden vpliv domače vzgoje, katere vzorci se prenesejo tudi v šolo in posledično vplivajo na nerazumevanje pravil in kulture, ki se ji je treba prilagoditi. Sledil je odhod v Arboretum Volčji Potok.

Po prihodu v Arboretum so se učenci razdelili v skupine in pričelo se je vodenje po Arboretumu. Seveda so dobili tudi učne delovne liste, ki jih je bilo treba reševati med vodenim ogledom. Na začetku je Yll malce klepetal, vendar ni bil edini. Dvakrat smo ga opomnili, da je treba poslušati in ne klepetati, potem se je umiril in hodil neposredno ob vodiču. Bolj, kot smo se približevali koncu ogleda, bolj ga je zanimal ogled različnih rastlin in dreves. Vodič jim je tudi pomagal pri reševanju delovnih listov, ker pa Yll besedila ni ravno razumel, si je pomagal tako, da je sošolce prosil, naj mu pomagajo. Vsi so bili pripravljeni in mu tudi povedali, kaj mora ob določeni sliki napisati in kaj v povedih dopolniti.

Kot celoten razred so bili pri samem ogledu kar precej mirni, veliko so sodelovali, spraševali in na koncu tudi uspešno izpolnili delovne liste. Opazila sem, da se Yll čedalje bolj druži z večino sošolcev, Erien pa mu je tu nekako v pomoč pri prevajanju. Za Ylla sem tako opazila, da je potrebno, da je pri urah nenehno animiran tako kot tudi v tem primeru na naravoslovnem dnevu. Na urah se verjetno dolgočasi, saj še vedno ne razume dovolj, da bi lahko sodeloval in posledično moti ostale sošolce, saj se želi zamotiti s pogovorom in igro.

6.7 Refleksija in ugotovitve

Kot sem na začetku že omenila, je bil cilj prakse predvsem spoznati, na kakšen način poteka organizacija dela v šoli, poudarek je bil na samem oblikovanju učnih ur za učence priseljence. Ob tem je bilo seveda ključnega pomena samo timsko delo in sodelovanje med učitelji, drugimi strokovnimi delavci (npr. svetovalno službo) in starši, ki s skupnimi močmi oblikujejo učni program, ki bo najbolj primeren za nove učence.

Vendar pa sem skozi celotno prakso ugotovila, da se lahko šola organizira le do določene mere, saj je napredek in učenje navsezadnje odvisen od učenčevega zanimanja, motiviranosti, organiziranosti in samega značaja. To je bilo razvidno iz različnih pogovorov z učitelji/-cami, ki so primerjali/-e Ylla in njegovo sestro. Največja razlika med njima je bila v motiviranosti in osredotočenosti na samo delo in učenje. Res, da je velik pomen imelo že samo predznanje. Če se osredotočim na učenje slovenskega jezika, sem opazila, da Yll bolje napreduje kot njegova sestra. Razlog pa je verjetno v tem, da sestra z vsemi komunicira v angleščini, ker pa Yll angleščine ne zna, je na neki način prisiljen, da poskuša komunicirati v slovenščini. Po mojem mnenju se bo pogovorne slovenščine najlažje naučil ravno med interakcijami s sošolci. Kar pa zadeva učni načrt in smernice, kako učenca vpeljati v novo okolje, pa menim, da so otroci že tako spontani in odprti za nove kulture, da dodatno spodbujanje na odprtost in sprejemanje v večini primerov sploh ni potrebno. Mogoče so sošolci na začetku bili nekoliko zaprti in odmaknjeni od Ylla, vendar menim, da je to čisto normalno, saj smo do novih ljudi vedno nekoliko zadržani, dokler ne spoznamo značaj osebe. Kar zadeva širitve socialnih mrež, je šola odlično mesto za to. Ne samo, da se sklepajo nova prijateljstva, temveč se širijo tudi dejavnosti, ki jih počnejo skupaj. Širitev socialnih mrež je seveda pogojena s tem, kako sošolci sprejmejo nove učence, vendar menim, da so negativni odzivi na nove sošolce zelo redki oziroma jih skoraj ni. Za posameznika je tako značilno, da razvija socialne veščine, s katerimi bolj ali manj uspešno vstopa v medsebojne odnose. Hkrati pa medsebojni odnosi predstavljajo tudi tisto polje, kjer se posameznik/-ca določenih socialnih veščin nauči, jih pridobi ter oblikuje. Socialne spretnosti tako vplivajo na kvaliteto odnosov v katere posameznik vstopa, in obratno (Pekljaj in Pečjak 2015, 191). Zelo pomembno je torej, da učenci, prav tako učenci priseljenci, sklepajo nove prijateljske vezi, saj le-ti otrokom omogočajo doživljanje pripadnosti, občutek enakopravnosti, bistvene pa so tudi v stresnih situacijah, saj lahko nudijo čustveno podporo. Zanimivo je tudi dejstvo, ki ga avtorici na podlagi raziskav izpostavljata, in sicer da so prijateljski odnosi povezani z večjo učno

uspešnostjo, ki vključuje doseganje višjih ocen na testih ter večjo motiviranost za šolsko delo. Vendar pa je socialna sprejetost učencev v razredu, v veliki meri odvisna od značilnosti samega učenca, predstave oziroma prepričanja učencev o tem sošolcu ter učiteljevo/-ičino vedenje do učencev, ki v veliki meri vpliva na predstave sošolcev do tega učenca (Peklaj in Pečjak 2015, 225). Zato je še kako pomembno, da učitelji in učiteljice k novim učencem pristopijo brez predsodkov in določenih pričakovanj.

Starši imajo pri vključevanju otrok v novo šolsko okolje pomembno vlogo. Mnoge raziskave se tudi pokazale, da psihološko družinsko okolje v veliki meri vpliva na otrokovo uspešnost in blagostanje v šoli (Hattie v Peklaj in Pečjak 2015, 290), ki se doseže preko spodbud in vrednot staršev, njihovih pričakovanj povezanih z izobraževanjem otrok, njihove vpletenosti v šolske in učne aktivnosti otrok. Vendar pa je tu potrebno opozoriti na različne vzgojne sloge, ki se med družinami razlikujejo. Znotraj tega so pomembne kakovostne interakcije med otrokom in starši, njihovi vzorci stališč do otroka, njihovo ravnanje do otrok in čustveno vzdušje v družini (Peklaj in Pečjak 2015, 291).

Največja težava, ki sem jo opazila, so starši, ki imajo s šolstvom zelo šibko komunikacijo. To predstavlja težavo predvsem v primerih, ko se učenec ne obnaša ustrezno. Pri olikih in pravilih obnašanja imajo starši precejšen vpliv, vendar pa, ker niso seznanjeni z dogajanjem v šoli, težko svetujejo otroku, kakšne so vrednote in načini obnašanja v novi kulturi. Takšni primeri se pojavljajo večinoma v milejši obliki, predvsem v primeru delitve opravil med deklicami in dečki, saj je pri nas značilno, da vsi pobrišejo tablo, klopi, strežejo malico itd., težava se pojavi, ko je posameznik vzgojen v drugačnem sistemu, kjer je morda prisotna stroga delitev med moškimi in ženskimi opravili. Čeprav starši ne bi posredovali v takšnih situacijah, menim, da bi novi učenec s časoma pričel spoznavati in tudi razumeti pravila in navade, ki veljajo tako v šoli kot tudi v družbi. Izpostavim lahko tudi vrednote povezane z znanjem in izobraževanjem, ki so pri nekaterih starših priseljencih zelo šibke. Menim, da bi starši, ki jim znanje predstavlja vrednoto, bili veliko bolj vključeni v šolske dejavnosti svojih otrok, prav tako bi otroke v svojem domačem okolju spodbujali k učenju, izobraževanju in osredotočanju na opravljanje domačih nalog. Pomembno je torej kakšna pričakovanja imajo starši do svojih otrok ter na kakšen način bodo otroke spodbujali na poti k uresničevanju zelenih ciljev. Seveda razumem, da je še vedno največja težava jezik oziroma sporazumevanje staršev z učitelji in učiteljicami. Kljub temu pa menim, da bi šolstvo našlo ustrezno rešitev, da bi

staršem pomagali pri razumevanju tako šolske kulture kot tudi navodil in nasvetov, ki se nanašajo na učence.

Tudi številne raziskave (Kalin in sod. v Peklaj in Pečjak 2015, 297) so pokazale, kako pomembno je sodelovanje med šolo in starši, tako za učno uspešnost učencev, kot tudi za njihovo boljše socialno prilagojenost. Avtorici navajata, da učenci, katerih starši bolj redno sodelujejo s šolo, tudi bolj redno opravljajo svoje obveznosti povezane s šolo, tudi njihovo vedenje je bolj prilagojeno, kažejo večjo učno motivacijo hkrati pa imajo tudi manj disciplinskih problemov. Izpostavljata tudi, da je takšno sodelovanje koristno tudi za učitelje, saj na ta način bolje spoznajo učenca. Starši lahko učiteljem in učiteljicam posredujejo številne informacije o otrokovih učnih navadah doma, ob tem pa spoznajo kakšne so vrednote in pričakovanja staršev ter si na ta način lažje razložijo učenčevo vedenje in mu morda tudi lažje pomagajo (Peklaj in Pečjak 2015, 297). Slednje je še kako pomembno, da si učitelji oblikujejo celotno sliko o posameznem učencu oziroma učenki ter na ta način pozabijo na morebitna pričakovanja in predsodke glede posameznikov in njihovih vedenj.

Če se vrnem nazaj na učitelje/-ice in njihove težave, lahko vidimo, da je pravzaprav največja težava jezik oziroma komunikacija tako s starši kot z učenci priseljenci. Težko je pripraviti naloge, ki bi učenca motivirale in ga zamotile pri urah, saj bi morale biti sestavljene na način, ki mu je razumljiv. V tem primeru bi to pomenilo, da bi morala biti naloga (ali vsaj navodila nalog) sestavljena v otroku razumljivem jeziku, v mojem primeru je bila to albanščina, to pa predstavlja velik problem za učitelje, ki albanskega jezika ali kakšnega drugega tujega jezika ne poznajo. Še večjo težavo pa predstavlja, če učenec ne zna angleškega jezika, saj mu potemtakem tudi v angleščini ni mogoče razložiti potrebnih informacij. Da bi se tej težavi izognili, bi lahko šola vpeljala gostujoče predavatelje oziroma učitelje in učiteljice, ki se ukvarjajo s poučevanjem tujih jezikov in bi bili tako v pomoč pri prevajanju in hkrati poučevanju. Zavedam se, da bi takšnih učiteljev in učiteljev potemtakem moralo biti več, kar predstavlja tudi velik finančni strošek. Druga rešitev bi lahko bila večja izdaja različnih učbenikov, prevedenih v različne jezike, ki bi zajemali osnove slovenskega jezika, osnovne spoznavne fraze, besede, števila itd. Tretja rešitev bi bila dodatno izobraževanje že zaposlenih učiteljev in učeljic, ki se ukvarjajo predvsem s poučevanjem tujih jezikov. Na šoli bi bilo treba izvesti analizo o tem, kateri jezik prevladuje med priseljenimi otroki. Na podlagi tega bi potemtakem izvedli dodatno šolanje za učitelje, ki bi se seznanili z osnovami prevladujočega jezika med priseljenci ter na ta način omogočili boljše začetno komunikacijo in razumevanje

med njimi. Glede na to, da je priseljencev čedalje več, znanje tujih jezikov pri učiteljih/-cah predstavlja le prednost. Menim, da bi Zavod Republike Slovenije za šolstvo poleg smernic, ki jih navaja glede vključevanja otrok v izobraževalni program, moralo razmisliti tudi o financiranju in navsezadnje o organizaciji dodatnih tečajev in usposabljanj za učitelje/-ice, pedagoge in pedagoginje kot tudi profesorje in profesorice. Nadgradnja znanja je le naložba v prihodnost in s tem prednost pri srečevanju z drugimi kulturami in jeziki.

Glede smernic, ki jih podaja Zavod Republike Slovenije za šolstvo, naj omenim, da so smernice vsekakor izvedljive in učinkovite pri hitrejši socializaciji priseljencev v novo okolje. Kot smo videli na primeru dobre prakse OŠ Dragotina Ketteja, so priseljencem poskušali organizirati sprejeme na čim bolj prijeten način. Ob tem so skušali z različnimi brošurami, fotografijami, filmi predstaviti državo in kulturno okolje, iz katerega novi učenci priseljenci prihajajo. Nadalje se tako OŠ Dragotina Ketteja kot tudi OŠ Miroslava Vilharja najprej seznanijo z učenčevim znanjem in ga umesti v ustrezen razred oziroma letnik izobraževalnega programa, in sicer tako, da mu zagotovi kar najhitrejšo integracijo in nadaljevanje izobraževanja po programu. Prav tako sta obe šoli organizirali dodatno poučevanje slovenskega jezika za tiste učence priseljence, ki slovenskega jezika ne znajo oziroma je njihovo znanje šibko. Neznanje jezika pa predstavlja veliko težavo že pri samem vpisu. Pri obeh omenjenih šolah so staršem ponudili pomoč prevajalca, ki jih je seznanil s celotno dokumentacijo, ki je pri vpisu potrebna, kot tudi s celotnim učnim načrtom, ki so ga za učence pripravili. Naloga šol naj bi bila tudi ta, da se učence priseljence spodbujajo, da se vključijo k različnim dejavnostim, ki potekajo tako v šoli kot tudi v mladinskih organizacijah. Številni mladinski centri, ne le da spodbujajo učenje in pomoč pri tem, temveč posameznikom omogočajo hitrejšo integracijo in spoznavanje drugih otrok skozi različne dejavnosti in zabavo. Osnovna šola Miroslava Vilharja prav tako spodbuja učenje maternega jezika, in sicer tako, da organizira dodatne ure materinščine za učence, ki prihajajo iz tujine, navsezadnje je dobro znanje maternega jezika temelj za nadaljnje učenje in izobraževanje. Najpomembnejša točka, ki jo poudarja Zavod Republike Slovenije za šolstvo, je nenehno izobraževanje strokovnih delavcev, poudarek je predvsem na razvijanju strokovnih kompetenc, večkulturnosti in na krepitvi jezikovnih zmožnosti. Največjo problematiko pa predstavljajo starši otrok priseljencev, ki se neradi vključujejo v šolske dejavnosti. Razlog za to tiči v tem, da ne poznajo navad in kulturnih norm prebivalstva, kamor so se preselili, hkrati pa jim posledično tudi novo šolsko okolje njihovih otrok predstavlja veliko neznanje, ki v njih

spodbuja določeno mero strahu. Na šoli Dragotina Ketteja si prizadevajo, da bi to spremenili tako, da so starše na sestankih seznanili z delom v projektu. Predstavili so jim možnost, da so navzoči pri individualnih urah, vendar pa starši posebnega zanimanja niso pokazali. Uspešneje so sodelovali na čajankah, na katerih so širši javnosti šole predstavili svoje navade in recepte.

Na šoli Miroslava Vilharja poudarjajo, da večina otrok in njihovih staršev prihaja iz socialno šibkejših okolij, kar se pozna tudi pri samem sodelovanju staršev s šolo. V večini primerov je to sodelovanje šibko tako dolgo, dokler se starši ne naučijo jezika, ki jim omogoča lažje razumevanje in komunikacijo. V začetnem prilagoditvenem obdobju komunikacija poteka večinoma z očetmi, ki predstavljajo dominantno figuro v družini, medtem ko se mame le redko vključijo v omenjene interakcije. Bolj aktivne postanejo večinoma, ko se zaposlijo in začnejo razumeti in govoriti slovenski jezik. Šibko sodelovanje staršev s šolstvom bistveno ne vpliva na otrokovo vključevanje v novo okolje, prav tako ne vpliva na njegov socialni kapital. Kot sem lahko videla na primeru Ylla, deček ni imel večjih težav pri vključevanju, pri spoznavanju svojih sošolcev in navsezadnje pri komunikaciji z njimi. Težava se pojavlja pri kulturnem kapitalu, ki se pri Yllu močno razlikuje. Že pri samih vrednotah in vzgoji staršev je vidna razlika in drugačnost. Morda bi starši z aktivnejšim sodelovanjem spoznali vrednote in kulturo tako novega okolja kot tudi samih pravil in vrednot znotraj okolja šole. Na ta način bi lahko svojim otrokom poskušali predstaviti razlike in jim navsezadnje poskušali razložiti, da je treba pravila upoštevati in se jim prilagoditi, čeprav se razlikujejo od nekaterih njegovih kulturnih vrednot. Ena izmed težav, ki sem jo opazila pri Yllu, je bila ta, da je pospravljenje njegova šibka točka. Doma je vaje, da vse postorita sestra in mama, na eni izmed individualnih ur je tudi omenil, da so to ženska opravila, da moški pri njih ne pospravljajo, ne kuhajo, skratka ne opravljajo gospodinjskih opravil. Za nas je morda takšna delitev stereotipna, zanj je takšen način dela popolnoma nekaj vsakdanjega in normalnega. Menim, da bi se starši ravno tu morali vključiti in otrokom poskušali razložiti kulturne razlike in jih usmerjati tako, da bi se novim pravilom in vrednotam začeli prilagajati vsaj znotraj šolskega okolja.

Kot smo videli, imajo starši in pedagogi veliko vlogo pri vključevanju v novo okolje, med drugim pa jim pri tem lahko pomagajo sami sošolci, pri katerih je treba spodbujati kulturno strpnost in medkulturno odprtost. Za učenca priseljenca je zelo pomembno, kako ga učenci sprejmejo in posledično z njim razvijejo prijateljske vezi in mu hkrati pomagajo k lažji

prilagoditvi na novo okolje in kulturo. Na OŠ Miroslava Vilharja sem imela možnost videti, kako se sošolci obnašajo do Ylla in njegove starejše sestre. V obeh primerih so ju sošolci zelo lepo sprejeli, z njima so poskušali komunicirati in jima pomagati, čeprav je neznanje jezika predstavljalo veliko oviro. Začetek je seveda povsod težak, vendar so se sčasoma začeli več družiti in pomagati med seboj, spleтали so prijateljstva tudi izven šolskih klopi in na ta način pomagali pri krepitvi tako kulturnega kot intelektualnega ter nazadnje socialnega kapitala. Veliko zaslugo ima seveda šolstvo, ki spodbuja učence k medkulturni odprtosti, vendar menim, da živimo na območju, kjer je priseljencev čedalje več, prav tako tudi učencev priseljencev, zato sprejemanje priseljencev predstavlja vse manjši problem. Kot sem lahko tudi sama videla, sošolci do Ylla nimajo nikakršnih predsodkov, prav tako pa niso potrebovali pretirane spodbude, da bi se spoprijateljili z njim.

Sociološka praksa je zame predstavljala velik izziv, ki pa se je z vsakim dnem spreminjal v veliko veselje in motiviranost za delo z otroki in sodelovanje z ostalimi strokovnimi delavci in delavkami na šoli. Skozi prakso sem prav tako okrepila in tudi pridobila določene kompetence. Sama organiziranost in sodelovanje sta se med potekom prakse močno okrepila, saj je bila vseskozi potrebna discipliniranost in doslednost pri pripravi učnih ur. Ob tem so se okrepile tudi komunikacijske in retorične spretnosti, ki so seveda potrebne pri komunikaciji z učitelji, vodstvom šole in navsezadnje tudi s samimi učenci. Poleg omenjenih kompetenc pa se pojavlja tudi ena, ki sem jo pridobila na novo, in sicer mikropoučevanje. Z mikropoučevanjem sem se seznanila prvič in lahko rečem, da mi je bilo v veselje poučevati in pomagati Yllu. Ob tem sem pridobila občutek, kako ustrezno pristopiti k učencu, kako mu pomagati, kako ga čim boljše aktivno vključiti in navsezadnje, kako ga ustrezno motivirati, da bi bile ure zanimive in hkrati učinkovite. Slednje lahko navedem kot izredno prednost mikropoučevanja, saj se učitelj/-ica v poučevanje veliko bolj poglobi ter ima tudi večjo fleksibilnost pri sami organizaciji in načinu poučevanja. V pedagoškem poklicu je mikropoučevanje odličen način za pridobivanje in razvijanje spretnosti poučevanja, kar pomeni, da se pedagogi in pedagoginje, v okviru manjše skupine učencev, lahko osredotočijo na posamezne in hkrati specifične spretnosti poučevanja. Prav tako lahko v času individualnih ur svojo pozornost usmerijo le na enega učenca/-ko ali manjšo skupino učencev ter na ta način pridobijo priložnost, da ga/jo/jih bolje spozna. Tu mislim predvsem na karakter posameznika oziroma posameznice, na njihovo vedenje ter učne sposobnosti. Vsekakor pa ima takšen način poučevanja veliko prednost tudi za same učence, saj imajo priložnost, da jim učitelji in

učiteljice pojasnijo tudi najmanjšo nejasnost, ki se pojavi pri učenju in razumevanju tako jezika kot tudi same učne snovi. Učitelji se tako učencu prilagodijo glede na njegovo učno sposobnost in hitrost razumevanja obravnavane tematike. V okviru mikropoučevanja imajo učitelji in učiteljice možnost videti, kako učenec/-ka sprejema informacije, ki so posredovane. Na ta način učitelji in učiteljice pridobijo povratne informacije o prednostih in slabostih njihovega stila poučevanja. Na podlagi tega lahko svoje sloge poučevanja prilagajajo in spreminjajo glede na potrebe učencev (Koch in Torkar, 2004). Vendar pa bi izpostavila tudi eno slabost, ki se nanaša na interakcije učenca priseljenca z sošolci. Če bi mikropoučevanje zajemalo večji del pouka, bi učenec/-ka, ki je sodeluje v sklopu takšnega načina poučevanja, bil izoliran od ostalih sošolcev, posledično bi bile interakcije med njimi zelo šibke, socialne mreže pa zelo krhke. Zato menim, da je mikropoučevanje primerno za poučevanje predvsem jezika – v okviru tega tudi spoznavanje kulture novega okolja, kot je bilo izvajano tudi v mojem primeru ter morda na kakšnih področjih kjer bi znanje določenega učenca/-ke ali manjše skupine učencev bilo šibko.

Practiciranje mikropoučevanja pozitivno vpliva na razvijanje tehnik poučevanja, na samozavest pri poučevanju, na obvladovanje razreda in različnih razrednih situacij, prav tako vpliva na razvijanje veščin kritičnega mišljenja (Koch in Torkar, 2004). Takšen način poučevanja je primeren predvsem za učitelje in učiteljice, ki šele vstopajo v svet poučevanja, saj na ta način razvijajo veščine in stile poučevanja, hkrati pa je njihovo delovanje bolj sproščeno, saj interakcija poteka znotraj manjše skupine učencev in učenk. Prav tako menim, da bi mikropoučevanje moralo biti sestavni del predvsem pedagoških praks v okviru dodiplomskega in podiplomskega študija. Na ta način bi se že v okviru študija srečali z konkretnimi situacijami, izzivi in izkušnjami, ki bi jih skozi leta izobraževanja lahko le nadgrajevali in izpopolnjevali.

Koch in Torkar (2004, 115) še navajata, da se mnogi učitelji in profesorji v prvih letih pedagoškega dela srečujejo s tem, da njihovo poučevanje pri učencih ne doseže zelenih ciljev. Prav tako opozarjata, da mnogi izkušeni praktiki, ki so uspešno prestali prva leta v pedagoškem poklicu, menijo, da programi izobraževanja bodočih učiteljev ne posvečajo dovolj pozornosti praktičnemu razvijanju spretnosti in veščin poučevanja, zato je uvedba in izvajanje mikropoučevanja pozitiven korak v smeri boljše praktične usposobljenosti za pedagoško delo.

Znotraj modela mikropoučevanja se študent postopoma sooča z večjimi zahtevami s področja znanj, veščin, organizacije dela in psihološko – metodoloških pristopov (Koch in Torkar 2004, 117).

Naj še za konec dodam, da sem s svojim praktičnim usposabljanjem izredno zadovoljna, predvsem zaradi same priložnosti, da se vključim v izobraževalno-edukativni sistem na nekoliko drugačen način, in sicer kot akter, ki znanje podaja in ne le sprejema. V veliko pomoč mi je bila tudi mentorica, ki me je na začetku ustrezno usmerila, kako naj bi moje delo potekalo ter mi svetovala o samem gradivu in načinu poučevanja. Poleg tega mi je omogočila spoznati širšo in celotno sliko samega dela šole in učiteljev, hkrati pa mi je ponudila tudi priložnost, da sodelujem s celotnim razredom in vsaj nekoliko začutim, kako poteka učiteljev dan.

7 SKLEP

Kot smo lahko videli, je socialna pedagogika pomembno mesto prisotnosti socialnega kapitala, katere cilj je povečevanje socialne vključenosti, pri tem pa je ključnega pomena uporaba socialnega kapitala za doseganje socialne pravičnosti v izobraževalni izkušnji, saj je le na tak način mogoče zagotoviti enakomerno razpršenost znanja znotraj izobraževalne skupine. Pri tem je pomembna predvsem gostota vezi znotraj posameznikovega omrežja, ki igra pomembno vlogo pri posameznikovem vključevanju v družbo. Pri vsem tem je bistvena tudi vloga socialnega kapitala, saj ima kot tak pozitiven učinek na izobraževalno-edukativni sistem. Sam projekt širitve socialnega kapitala v osnovnih šolah je pozitivna poteza pri krepitvi medsebojnih odnosov in učinkovitosti izobraževalno-edukativnih sistemov.

Če se vrnem na uvodna raziskovalna izhodišča, na kakšen način se socialni kapital širi, kako ga v izobraževalnem sistemu krepijo ter kakšno vlogo ima pri vključevanju otrok v novo okolje, lahko vidimo, da ima poleg učinkovitega vpliva na izobraževanje še velik učinek na integracijo tako otrok kot staršev priseljencev. Omogoča sklepanje novih poznanstev in krepitev medsebojnih prijateljskih vezi, kar močno vpliva na posameznikovo vključevanje v novo okolje in skupnost. Menim, da ima pravzaprav dvojni učinek, ko gre za sprejemanje drugačnosti in novih kultur ter spodbuja odprtost za drugačnost. Strokovni delavci so seveda tisti, ki ustvarjajo razmere in posledično spodbujajo interakcijo med posamezniki, ki izvirajo iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij. Ob tem jim zagotavljajo priložnosti za sooblikovanje kulture sobivanja vseh vključenih. Zanimivo je dodati, da so uspešnejša tista učna okolja, v katerih med strokovnimi delavci prevladujeta timsko delo in sodelovanje. Kot smo lahko videli je strokovno delo v kulturno obarvanih učnih okoljih za strokovne delavce mnogokrat naporno, vendar pa tovrstno delo prinaša številne obogatitve tako na osebni kot profesionalni ravni ter stalen izziv za razvoj ustanove kot celote ter posameznih strokovnih delavcev. Na tej točki je treba omeniti, da projekt širitve socialnega kapitala, ki med drugim vključuje tudi številne načrte za vključevanje otrok priseljencev v izobraževalni sistem, zahteva veliko mero doslednosti, organiziranosti in nazadnje tudi veliko časa. Organiziranost razreda tako vključuje širok spekter aktivnosti, ki so v veliki meri povezana z dobrim vodenjem razreda v katerem je zagotovljena disciplina in aktivno sodelovanje učencev pri učnih urah. Za kakovostno izvedbo omenjenih načrtov in projektov je potrebno izvajati tudi dodatne dejavnosti tako znotraj šolskega okolja kot tudi izven njega. To se nanaša predvsem na starše, predvsem starše priseljence, ki se redko sodelujejo z učitelji in pedagogi. Že

organizacija in izvedba dejavnosti znotraj šolskega načrta zahteva veliko časa, le-tega bi bilo treba nameniti tudi spodbujanju staršev k sodelovanju s šolo. Morda bi bilo potrebno organizirati zanimive delavnice, kjer bi starši in otroci med seboj sodelovali in si pomagali ter se na ta način tudi bolje spoznali med seboj. Kot lahko vidimo, se je treba v splošnem posvetiti trem področjem: staršem, otrokom oziroma učencem in učenkam ter oblikovanju primernih učnih načrtov. Vemo, da slednje zahteva veliko časa, ki se odvija znotraj uradnih učnih ur, zato je pogostejše izvajanje delavnic morda potisnjeno na stranski tir.

Vidimo, da je poleg šolskega okolja, ki učence spodbuja k odprtosti, napredovanju, širitvi socialnih mrež, za mlade ljudi družina primarni vir socialnega kapitala. Poleg tega, da otrokom/mladim nudi emocionalno, finančno podporo, je družina tudi vir pomembnih informacij glede izobraževanja in nadaljnjih priložnosti v življenju, saj skozi različne vzgojne sloge uveljavi želene norme obnašanja in želene potencialne dosežke. Prav tako je družina tista, znotraj katere otroci spoznavajo in krepijo vrednote. Slednje se razlikujejo že v posameznih družinah, še bolj pa med različnimi kulturami. Včasih lahko tudi vrednote predstavljajo veliko težavo predvsem v primerih, ko si vrednote priseljencev nasprotujejo z vrednotami novega okolja. Posledično lahko to, predvsem pri učencih »domačinih«, vpliva na negativno sprejemanje novih sošolcev. Zato je v okviru pouka treba predstaviti okolje, iz katerega učenci priseljenci prihajajo, saj se na ta način učenci lahko seznanijo in posledično lahko razumejo učenčeve vrednote, navade in obnašanje. V fazi spoznavanja bi bilo smiselno, da učitelji vsaj eno učno uro namenijo predstavitvi okolja, države, navad in običajev novega učenca.

Kako pomembna je organizacija in skrbno pripravljen načrt, pa smo lahko videli na primeru dobre prakse OŠ Dragotina Ketteja. Njihov načrt je izdelan tako, da zajema več ciljev, ki so postavljeni ločeno za učitelje, starše učencev priseljencev in učence. Tako starški kot učenci in učitelji se soočajo s številnimi ovirami, ki so prisotne v procesu vključevanja in posledično poučevanja otrok, ki pridejo iz drugih držav. Zato so smernice, ki jih podaja Zavod Republike Slovenije za šolstvo, še kako pomembne, saj nudijo napotke, ki pomagajo pri lažjem načrtovanju in izvajanju kurikula, v katerega so vključeni tako učenci priseljenci kot pedagog/-nje in ostali učenci. Seveda pa temeljni in končni cilj zajema vzpostavitev bolj kakovostne socialne mreže in večje sodelovanje učencev priseljencev v življenju in delovanju šole. Zato spodbujanje vseh učencev, tudi priseljencev, k obiskovanju različnih krožkov in drugih aktivnosti pripomore k širitvi socialnih mrež, spoznavanju novih prijateljev, hkrati pa

povečuje možnosti tudi za medkulturno povezovanje. Širša, kot je socialna mreža otrok, tudi otrok priseljencev, večje so tudi možnosti za pomoč pri učenju, reševanju nalog, spoznavanju jezika, kulture, skratka pomoči na vseh področjih otrokovega življenja. Veliko prednost predstavlja tudi, če se starši otrok priseljencev aktivno vključujejo, ne samo v šolski sistem, temveč tudi v družbo, kjer vzpostavijo stike z domačini in drugimi starši, ki lahko predstavljajo veliko oporo in nudijo pomoč ter koristne nasvete in informacije, ki se nanašajo tako na šolske kot izvenšolske izzive, s katerimi se starši priseljenci soočajo.

Vendar pa, kot sem že omenila, so otroci tisti, od katerih je odvisen napredek, razvoj, krepitev socialnih veščin in uspeh. Seveda vzgoja staršev in vrednote, ki prevladujejo znotraj družine, bistveno vplivajo na učenčevo motiviranost za šolske dejavnosti, vendar je pri sklepanju novih prijateljstev vse odvisno od otrok samih. Ne glede na to, od kod novi učenec prihaja, so sošolci v večini primerov odprti za sprejemanje novih prijateljev, za sprejemanje nove kulture in drugačnosti.

8 LITERATURA

1. Adam, Frane in Borut Rončević. 2003. *Socialni kapital: opredelitve in raziskovalne strategije*. V *Socialni kapital v Sloveniji*, ur. Matej Makarovič, 5–32. Ljubljana: Sophia.
2. Banks, James A. 1996. *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press.
3. Banks, James A. 2007. *Multicultural Education: Goals and Dimensions*. Dostopno prek: <http://education.washington.edu/cme/view.htm> (30. junij 2015).
4. Barle, Andreja, Nada T. Širca in Dušan Lesjak. 2008. *Družba znanja: Izzivi izobraževanja v 21. stoletju*. Koper: Fakulteta za management.
5. Barle, Andreja in Mitja Sarđoč. 2014. Socialni kapital, enake možnosti in izobraževalne politike. *Vodenje* 3: 9–27.
6. Blazinšek, Alenka, Andreja Luštek, Špela Gorjan in Urša Rozman. 2011. *Socialni kapital in mladi*. Ljubljana: Salve d. o. o.
7. Bourdieu, Pierre. 1986/1997. The forms of capital. V *Education, Culture, Economy and Society*, ur. A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown in Amy Stuart Wells (ur.), 46–58. Oxford: Oxford University Press.
8. Coleman, James. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* (94): 95–120.
9. Čačinovič Vogrinčič, G. 2006. *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
10. Crosnoe, Robert. 2004. *Social capital and the interplay of families and schools*. *Journal of Marriage and Family*. Dostopno prek: <http://www.jstor.org/stable/3599836?origin=JSTOR-pdf> (24. februar 2015).
11. Ekstrand, Lars H. (1997). *Multicultural education*. *International encyclopedia of the sociology of education*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 345–355.
12. Evropska komisija (2008). *Migracije in mobilnost: Izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme EU*. Brussels: European Commission.
13. Field, John. 2003. *Social capital*. London, New York: Routledge.

14. Goddard, Roger. 2003. Relational Networks, Social Trust, and Norms: A Social Capital Perspective on Students' Chances of Academic Success. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25 (1): 59–74.
15. Gorski, C. Paul. 2010. *Defining multicultural education*. Dostopno prek: [Http://www.edchange.org/multicultural/initial.html](http://www.edchange.org/multicultural/initial.html) (20. junij 2015).
16. Grant, Carl A. in Christine E. Sleeter. 1986. Race, class and gender in education research: An argument for intergrative analysis. *Review of Educational Research* 56(2): 195–211.
17. Grenfell, Michael in David James. 1998. *Bourdieu and education*. London: Falmer press.
18. Hannum, Emily in Bruce Fuller. 2002. Conclusion: Cross-Cultural Views of Social Capital, Institutions, and Stratification. V *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*, ur. Fuller Bruce, 171-9. Boston: JAI/Elsevier Scienc.
19. Igljč, Hajdeja. 1988. *Ego – centrične socialne mreže*. Dostopno prek: <http://dk.fdv.uni-lj.si/dr/dr6Igljic.PDF> (27. avgust 2015).
20. Kamin, Tanja in Blanka Tivadar. 2011. Kapital(i) in zdravje. *Teorija in praksa* 48 (4): 891–906.
21. Kao, Grace in Lindsay Taggart Rutherford. 2007. *Does Social capital still matter? Immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achivement*. University of California Press. Dostopno prek: <http://www.jstor.org/stable/10.1525/sop.2007.50.1.27?origin=JSTOR-pdf> (25. februar 2015).
22. Klemenčič Eva in Urška Štremfel. 2011. *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v medkulturni družbi*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU. Dostopno prek: <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/publikacije/NacMednPerspektiva.pdf> (30. junij 2015).
23. Koch, Verena in Gregor Torkar. 2004. Model mikropoučevanja in organiziranost pedagoške prakse na Irskem. *Pedagoška obzorja* 19(1):113–120.
24. Kramar, Martin. 1994. *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Nova Gorica: Educa.
25. Ladson-Billings, Gloria. 1995. *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*. *American Educational Research Journal* 32(3): 465–491.

26. Leask, Betty 2009. Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education* 13(2): 205–221.
27. Lenarčič, Blaž. 2007. Transfer znanja in socialni kapital v družbi znanja. *Družboslovne razprave* 23 (56): 91–108.
28. Lenarčič, Blaž. 2008. Vloga socialnega kapitala pri transferju znanja iz akademskih v gospodarska okolja. V *Sociokulturni in organizacijski vidik prenosa znanja*, ur. Darka Podmenik, 23–41. Ljubljana: Inštitut za razvojne strateške analize.
29. Lin, Nan. 2009. *Social capital: a theory of social structure and action*. New York: Cambridge University Press.
30. Lukšič Hacin, Marina. 1999. *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC.
31. Melnick, Susan L. in Kenneth M. Zeichner. 1997. Teacher education for cultural diversity. Enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. V *Meeting the challenge of diversity in teacher preparation*, ur. King, Joyce E., Etta R. Hollins in Warren C. Hayman, 23–39. New York: Teachers College Press.
32. Mushi, Selina. 2004. *Multicultural competences in teaching: a typology of classroom activities*. *International education* 15(1): 179–194.
33. Noguera A., Pedro. 2004. *Social capital and the education of immigrant students: Categories and generalizations*. American Sociological Association. Dostopno prek: <http://www.jstor.org/stable/3649386?origin=JSTOR-pdf> (20. februar 2015).
34. Novak, Bogomir. 1995. *Šola na razpotju*. Radovljica: Didaktika.
35. Peklaj, Cirila in Sonja Pečjak. 2015. *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
36. Rener, Tanja. 2007. *Globalizacija, individualizacija in socialna izključenost mladih*. UMAR, IB revija 40 (2): 40–49.
37. Resman, Metod. 2003. *Interkulturalna vzgoja in svetovanje*. *Sodobna pedagogika* 54(1): 60–79.
38. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2002. Ljubljana: DZS.
39. Strickfaden, Megan in Ann Heylighen. 2010. *Cultural Capital: A Thesaurus for Teaching Design*. *International Journal of Art & Design Education* 29 (2): 121–133.
40. Škaber, Bojana. 2014. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju: Vključevanje učencev priseljencev v življenje in delo osnovne šole*. *Vodenje* 3, 29–47.
41. Ule, Mirjana. 2000. *Socialna ranljivost mladih*. Maribor, Aristej.

42. Vehovar, Urban, Matej Makarovič, Nevenka Podgornik in Mateja Črnič. 2009. *Od ekonomskega do kulturnega kapitala: Izobraževalni sistem kot dejavnik socialnega izključevanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Vega.
43. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2012. *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. Dostopno prek: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_p_riseljencev.pdf (10. junij 2015).
44. Zhou, Min. 1997. Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *Annual Review of Sociology* 23: 63–95.
45. Zrim-Martinjak, Nataša. 2006. *Socialna pedagogika v kontekstu edukacijskih politik in koncepta socialnega kapitala*. Dostopno prek: <http://www.zzsp.org/revija/2006/06-2-169-180.pdf> (30. junij 2015).
46. Židan, Alojzija. 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja didaktični in znanstveni perspektivi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
47. Židan, Alojzija. 2007. *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

PRILOGA A: Sociološka praksa

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Poročilo o sociološki praksi na Osnovni šoli Miroslava Vilharja v Postojni

(Sanja Djuričić, Analitska sociologija, 21101132)

10. 2. 2015

Mentorici:

Dr. Alojzija Židan

Ga. Darja Debevec

NAČRT PRAKSE

1. VSEBINA PRAKSE

Sociološko prakso bom opravljala na Osnovni šoli Miroslava Vilharja v Postojni, kjer bom opazovala vključevanje otrok iz tujine v izobraževalni sistem. Skozi prakso bom poskušala pridobiti čim več informacij o samem načinu dela pedagogov, o načinu poučevanja otrok iz tujine ter sam odnos in odziv sošolcev na novega učenca. Ugotovitve in informacije mi bodo kasneje bistveno pomagale tudi pri diplomski nalogi.

2. OBSEG PRAKSE

Sociološka praksa bo izvedena v okviru 30 ur, potekala bo predvidoma od 5–7 ur na teden.

3. MENTORICI

Skozi že omenjeno prakso me bosta vodili dr. Alojzija Židan ter pomočnica ravnateljice na Osnovni šoli Miroslava Vilharja ga. Darja Debevec.

4. CILJI PRAKSE

Cilj prakse je predvsem spoznati, kakšen način in organizacija dela poteka v šoli, predvsem je poudarek na samem oblikovanju učnih ur za učence priseljence. Ob tem je seveda ključnega pomena samo timsko delo in sodelovanje med učitelji, drugimi strokovnimi delavci (npr. svetovalno službo) in samimi starši, ki s skupnimi močmi oblikujejo učni program, ki bo najbolj primeren za nove učence. Navsezadnje je poleg samega opazovanja različnih interakcij med učenci ključnega pomena učenčev napredek v izobraževalno-edukativnem sistemu, kako poteka njegova širitev socialnih omrežij, njegova motivacija in tudi odzivi njegovih sošolcev. Poleg tega pa bom lahko skozi opazovanje in sodelovanje dobila tudi kakšen vtis, s kakšnimi ovirami se soočajo sami učitelji pri poučevanju novih učencev.

5. POTEK PRAKSE

Na enem izmed srečanj z mentorico Darjo Debevec sva se okvirno dogovorili, kako naj bi sociološka praksa potekala. Glede na to, da me zanima vključevanje otrok iz tujine v izobraževalni sistem, se je odločila, da bom aktivno spremljala dečka, ki je v januarju prišel s Kosova in zdaj obiskuje šesti razred. Ker deček ne zna slovenskega jezika, jim to predstavlja še dodaten izziv, kako ga poučevati. Da bi tudi sama dobila občutek, kako poteka delo

pedagogov, se bom tudi sama preizkusila v tej vlogi. Na mesto ur slovenščine bo imel deček individualne ure, kjer mu bom pomagala pri učenju osnov slovenskega jezika. Pred vsako uro bo moja naloga, da pripravim načrt za poučevanje pri predvideni uri. Moje poučevanje se bo tako odvijalo po eno uro na dan, 5 dni v tednu do konca praktičnega dela. Ker me pa zanima, kako poteka delo drugih pedagogov, kadar so vsi prisotni pri določeni uri, bom kakšen dan spremljala tudi celoten razred pri vseh urah ali samo pri urah gospodinjstva, kar bo odlična priložnost za spremljanje drugih otrok, kakšen odnos imajo do novega dečka, na kakšen način mu pomagajo ter kako sklepa prijateljske vezi. Poleg aktivnega sodelovanja pri poučevanju se bom sestala tudi s svetovalno službo, da bi pridobila čim več informacij o njihovem delu, in sicer o tem, kako sodelujejo s starši, kako pripravijo načrt poučevanja za nove učence iz tujine.

POROČILO O SREČANJU S SVETOVALNO SLUŽBO IN UČITELJICO SLOVENŠČINE – 2 uri (17. 2. 2015)

Današnje srečanje je bilo osredotočeno predvsem na pridobivanje informacij o formalnem postopku vpisa otrok v šolo in samem načinu dela svetovalne službe ter učiteljev. Srečanje je bilo v nadaljevanju sestavljeno iz dveh delov. V prvem delu sem pri svetovalni službi pridobila informacije o njihovem delu in samih formalnih zadevah, ki so povezane z vpisom v izobraževalni sistem in kasneje s samim načinom dela in vključevanja otrok v novo okolje. V drugem delu pa sem opravila razgovor z učiteljico slovenščine, ki mi je pojasnila, kakšne so njene naloge in kako se sooča z izzivi pri poučevanju.

Kot sem že omenila, sem se v prvem delu sestala s svetovalno službo osnove šole, ki jo sestavljajo psihologinja Barbara Oražem Grm, pedagoginja Nevija Kranjc Ritonja in socialna pedagoginja Tatjana Matić. Pojasnile so mi, da je deček skupaj s starši prišel s Kosova in ker ne znajo slovenskega jezika, je bil za vpis potreben prevajalec, ki je staršem prenesel potrebne informacije o samem vpisu, potrebni dokumentaciji in navsezadnje o samem učnem načrtu, ki so ga pripravili za poučevanje. Po opravljenih formalnih obveznostih svetovalna služba vedno skliče oddelčni zbor, na katerem sodelujejo vsi učitelji. Tu jim posredujejo podatke o novem učencu, od kod prihaja, koliko je star, v kateri razred je vpisan, kakšno je njegovo dosedanje znanje ter na kakšen način bo potekala njegova učna pot. Za učence, ki pridejo iz tujine, velja, da imajo na voljo dve leti privilegijev. Otrokom migrantom, za katere se ugotovi, da slovenskega jezika še ne znajo oziroma ga ne znajo dovolj, pa Ministrstvo za šolstvo odobri

do največ 35 ur letno dodatnega pouka slovenščine. Sam način izpeljevanja dodatnih ur šole izberejo same. Poleg tega so imeli na Osnovni šoli Mirolava Vilharja organizirane tudi ure materinščine, ki so omogočale priseljencem, da nadaljujejo z učenjem njihovega maternega jezika. Pri vsem tem je torej upoštevano načelo avtonomije, ki ga ima vsak izobraževalno-vzgojni zavod, pri oblikovanju in izvedbi načrta aktivnosti, ki seveda vključuje in upošteva značilnosti učencev ter v skladu s pričujočimi smernicami (Smernice za vključevanje otrok priseljencev, ki so navedene na spletni strani Ministrstva za šolstvo) poiščejo najustreznejšo rešitev konkretnih problemov. Poleg tega je naloga šole, da nenehno razvija, spremlja in dopolnjuje program ter skrbi za nadaljnje strokovno usposabljanje zaposlenih. Učitelji in ostali strokovni delavci poskušajo spodbujati interakcijo med kulturami in jeziki otrok, ki izvirajo iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij. S tem se zagotavlja priložnost za sooblikovanje kulture sobivanja vseh vključenih.

Po izčrpnem opisu nalog šole in pedagogov me je tudi zanimalo, kako poteka sodelovanje s starši ter iz kakšnih socialnih okolij priseljenci večinoma prihajajo. Odgovor je bil nekako pričakovan. Večina otrok in njihovih staršev prihaja iz socialno šibkejših okolij, kar se pozna tudi pri samem sodelovanju staršev s šolo. V večini primerov je to sodelovanje šibko, dokler se starši ne naučijo jezika, ki jim omogoča lažje razumevanje in komunikacijo. V začetnem prilagoditvenem obdobju komunikacija poteka večinoma z očetmi, ki predstavljajo dominantno figuro v družini, medtem ko se mame le redko vključijo v omenjene interakcije. Bolj aktivne postanejo takrat, ko se zaposlijo in začnejo razumeti in govoriti slovenski jezik.

Po razgovoru s svetovalno službo sem se odpravila tudi k učiteljici slovenščine Nejki Ritonja, ki me je seznanila z njenim načinom dela, predvsem dela, ki se nanaša na poučevanje tujcev. Osredotočili sva se kar na primer dečka iz šestega razreda, ki ga bom opazovala in tudi sama poučevala. Že na začetku pogovora je omenila, da je imela kar nekaj težav pri tem, kako dečku razložiti snov in na splošno oblikovati uro, ki bo zanj primerna. Zaradi učenčevega neznanja slovenščine in slabega razumevanja angleščine si je na začetku pomagala z drugim učencem, ki razume albansko in je tako le-ta prevajal navodila. Vendar je sčasoma to postala obremenitev za omenjenega učenca, saj je zaradi nenehne pomoči padla njegova koncentracija pri učenju ter napredovanju. Učiteljica se je zato odločila, da bo poučevanje poskušala nadaljevati v angleščini in s slikovnim gradivom. Sama tudi prizna, da je velika težava, ker niso usposobljeni za takšen način dela, in sicer predvsem zaradi jezikovnih ovir. Veliko težavo predstavlja tudi to, da poučevanje poteka v razredu z drugimi učenci, kar je

lahko za druge učence moteče, zato so se odločili, da bi bilo najbolje, da dečka pri urah slovenščine vključijo v individualno poučevanje. Pri individualnem poučevanju bi se tako preizkusila kar sama ter si za vsako uro pripravila določeno tematiko ali naloge, ki bi bile motivacijsko naravnane in dovolj preproste, da bi učenje lahko potekalo.

Iz pogovora sem še izvedela, da je deček imel na začetku velike težave pri vključevanju v družbo, imel je tudi konflikte z drugimi sošolci, zaradi česar se je nenehno slabo počutil. Večkrat se je potožil, da ga boli glava, pri čemer je prosil za dovoljenje, da odide domov. Tudi motivacije za učenje in spoznavanje sošolcev ni imel, nenehno se je družil le z enim sošolcem iz Albanije. Njegova koncentracija pri urah je velikokrat padla, saj ni imel nekih dodatnih nalog, ki bi ga zamotile, medtem ko je učiteljica namenjala pozornost drugim učencem pri predavanju redne snovi. Učiteljica je večkrat poskušala organizirati uro tako, da so sodelovali v skupinah in opravljali skupinske naloge, da bi se lahko sama bolje posvetila poučevanju dečka s Kosova.

Iz pogovora je bilo razvidno, da je neznanje slovenskega jezika kar velika ovira pri organizaciji dela kot tudi pri enakomerni porazdelitvi časa, ki ga lahko učiteljica nameni učencem, ob tem pa seveda trpi kakovost izobraževanja in kakovost same učne ure.

PRVI TEDEN PRAKSE – 6 ur (+4 ure individualnih priprav za cel teden) (2. 3. 2015–6. 3. 2015)

V ponedeljek (2. 3. 2015) se je pričela moja prva samostojna ura poučevanja slovenščine, ki je potekala individualno z dečkom Yllom, ki prihaja iz Kosova in obiskuje šesti razred. Še pred pričetkom ure slovenščine sva se z gospo Darjo odpravili pred učilnico, kjer sva počakali Ylla in njegovega prijatelja Eriena. Skupaj smo se odpravili v prosto učilnico in uro pričeli tako, da smo se najprej spoznali. Erien prav tako prihaja s Kosova, vendar je v Sloveniji že nekaj let, tako da nam je bil v veliko pomoč pri prevajanju. Iz uvodnega spoznavanja sem tako izvedela, da Yll prihaja iz majhne vasice pri mestu Prizren, da se rad ukvarja z nogometom ter da ima tudi starejšo sestro, ki na isti šoli obiskuje osmi razred. Po uvodnem spoznavanju sta Erien in gospa Darja zapustila učilnico, da sva z Yllom lahko pričela z osnovami slovenščine. Na začetku je bilo kar težavno razložiti, kaj bova pri prvi uri počela ter kako naj reši določeno nalogo. Pri učenju sva se opirala kar na učbenik A, B, C ... 1, 2, 3,

GREMO avtoric Nataše Pirih Svetina in Andreje Ponikvar, ki je namenjen ravno začetnikom na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika. Za poučevanje sem tudi sama sestavila nekaj osnovnih pojmov in nalog, ki bi lahko koristile pri urah. Za začetek sem mu pripravila slovensko abecedo in nekatere razlike med slovensko in albansko abecedo, ki se pojavljajo predvsem pri pisanju in izgovarjanju določenih črk (naloge bodo priložene v prilogi 1). Menim, da je poznavanje razlik pomembno izhodišče za nadaljnje branje in razumevanje besedil. Ker nisem želela, da bi začetek bil težak, sva se poigrala s številkami, kjer sem lahko videla, ali ima že kaj predznanja. Števila do dvajset je že odlično poznal, pojavile so se težave s številkami nad dvajset, zato sva začela vaditi pravilno pisanje in izgovarjanje števil do sto. Po predelani snovi so ga čakale pripravljene naloge (priloga 1), da bi snov še bolj utrdil. Z rešenimi in pregledanimi nalogami je bila prva ura tako končana.

Opazila sem, da se zelo hitro uči. Pri prvi uri je poslušal z zanimanjem, čeprav me je zelo malo razumel. Stvari sem mu poskušala pojasniti čim bolj preprosto, tudi v angleškem jeziku, vendar sem opazila, da je tudi angleščina njegova šibka točka, saj me je bolj malo razumel. Že pri prvi uri sem tako videla, kaj je največja težava pri samem poučevanju in vključevanju otrok, ki pridejo iz tujine, in sicer je največja ovira ravno jezik. Vsekakor bi bilo veliko bolje, da bi poučevanje potekalo z nekom, ki govori albanski jezik, saj bi na ta način lažje razložil snov in kaj točno od njega zahtevajo določene naloge. Po končani uri sem se zopet pogovorila z gospo Darjo in jo seznanila z delom pri uri ter Yllovim sodelovanjem. Ob koncu pogovora je izrazila tudi zadovoljstvo glede samih individualnih priprav na uro.

V torek (3. 3. 2015) sem se pred pričetkom ure slovenščine odpravila kar sama pred učilnico, kjer običajno poteka ura slovenščine za celoten razred. Ker je bil čas odmora, sem si vzela nekaj časa za opazovanje Ylla in njegovih sošolcev med igro. Opazila sem, da je bil zelo sproščen in odprt do drugih, kljub temu pa je še vedno bil tik ob Erienu in se pogovarjal samo z njim. Počakala sem, dokler ni prišla učiteljica slovenščine, da jo obvestim o tem, da gre Yll z mano. Tudi vsak naslednji dan je bilo tako. Pred pričetkom pouka mi je še zaupala, da je sedaj pri urah slovenščine veliko bolj mirno in se lažje posveti učencem. Izpostavila je predvsem težavo Yllovega obnašanja, ki se težko umiri in tudi nenehno moti Eriena pri uri, posledično njuno obnašanje vpliva na celoten razred in kvaliteto poučevanja.

V torkovi uri sva na začetku v učbeniku A, B, C ... 1, 2, 3, GREMO najprej ponovila branje in pisanje števil in se nato lotila osnovnih komunikacijskih fraz. Zopet sem mu, za lažjo

orientacijo, osnovne fraze napisala v slovenskem jeziku ter mu s pomočjo slovarja prevedla v albanščino (priloga 1). Najprej je prebral osnovne fraze, s katerimi se predstavimo. V učbeniku za začetnike so ob vsaki sliki osebe napisani njihovi osnovni podatki, ki jih je poskušal oblikovati v povedi. Poskušal je osebo predstaviti, in sicer kako mu/ji je ime, od kod prihaja, koliko je star/a ter kaj je po poklicu. Slednje je ponovil na primeru osmih fotografij. Da bi uro malo popestrila, sem mu poskušala povedati, naj se tudi sam predstavi, kar je brez težav tudi storil. Kasneje sva brala različne predstavitve oseb, kjer sem ga po vsakem prebranem opisu vprašala po imenu, starosti, poklicu te osebe. S tem sem preverila, ali je prebrano besedilo dovolj dobro razumel. Že doma sem preletela vse naloge, ki so v učbeniku in prevedla navodila ter določene besede, ki jih morda ne bi razumel, da bi lažje razumel in reševal naloge. Opazila sem, da ima tudi težavo pri ločevanju moške in ženske osebe. Kljub poskusu, da mu razložim razlike, so se napake nadaljevale. Seveda je to razumljivo, saj se ne more vsega naučiti v enem dnevu, najbolje bo razliko razumel pri vsakdanjem pogovoru s sošolci. Tudi v torek je poučevanje potekalo brez težav, zato sva se z gospo Darjo odločili, da bo v sredo pri uri slovenščine sodeloval s celotnim razredom.

V četrtek (5. 3. 2015) sva za začetek pogledala, kako se imenujejo določeni poklici, da bi bilo to bolj zanimivo, sem ga vprašala, ali mi lahko določene poklice prevede v albanščino. Seveda moja izgovarjava ni bila precej dobra, kar ga je zelo nasmejalo in malo sprostito. Ob tem se je zelo trudil, da mi bi povedal, da obiskuje tudi tečaj slovenskega jezika v Mladinskem centru v Postojni ter da morajo za domačo nalogo prebrati knjigo Sneguljčica in sedem palčkov. Ker je imel knjigo s sabo, sem se odločila, da se raje posvetiva njegovi domači nalogi. Pri branju sem mu pomagala predvsem pri pravilni izgovarjavi težjih besed, v slovarju pa sem poiskala tudi prevode nekaterih besed, katerih pomen ga je zanimal. Ostanek ure je tako bil namenjen le branju in s tem širjenju besedišča.

V petek (6. 3. 2015) je sledil zelo pester dan. Po individualni uri z Yllom sta sledili še dve uri gospodinjstva, kjer sem spremljala celoten razred. Naj za začetek najprej opišem potek petkove individualne ure z Yllom.

Kot vsako uro se je tudi današnja začela s ponovitvijo snovi prejšnje ure. Zanj sem imela pripravljene dve nalogi (priloga 1). V prvi nalogi se je bilo treba predstaviti, v drugi nalogi pa so bili na sliki predstavljeni določeni poklici, ki jih je bilo treba na kratko opisati oziroma le dopolniti že navedene stavke. Po uspešno opravljenih nalogah je sledilo spoznavanje

osnovnih pozdravov skozi različne dialoge. Tudi tu sem mu poskušala prevesti osnovne fraze za pozdrave in pričetke dialoga, ki se nanašajo predvsem na spraševanje o počutju, kako nekoga predstaviti prijatelju, kako se zahvaliti itd. Sledilo je branje različnih dialogov, s katerimi je pridobil občutek, v kakšnih situacijah se določene fraze uporabljajo. Zanimive so tudi naloge, kjer je potrebno smiselno dopolniti dialoge. Tu je imel precej težav, saj sem mu zelo težko razložila, kaj naloga od njega zahteva. Zato sem za primer eno nalogo rešila jaz, ter mu ob tem počasi razlagala pomen določenih besed, nato pa sva skupaj poskušala rešiti ostale naloge. Že po treh nalogah je dobil občutek, kaj mora početi. V tej uri sva naredila kar veliko vaj. Prebrala in rešila sva približno petnajst dialogov in nalog. Z vsako nalogo se je stopnjevalo njegovo razumevanje besedil in razumevanje samih nalog. Opazila sem tudi, da mu je proti koncu ure koncentracija zelo popuščala, tudi besedila je začel hitro in površno brati, zato bi bilo smiselno, da petkove ure popestrim in pripravim kakšne naloge, ki so manj zahtevne in hkrati sproščujoče.

Po uri slovenščine sta sledili dve uri gospodinjstva, kjer je potekalo praktično delo. Že začetek ure je bil pester, saj se učenci nikakor niso mogli umiriti. Opazila sem, da sta glavna akterja pri klepetanju ravno Yll in Erien. Na začetku me je to kar precej začudilo, saj je pri individualnih urah zelo miren, poslušen in navsezadnje deloven. Po daljšem opazovanju sem videla, da Yll povzema Erianove vzorce obnašanja. Klepetanje se je le stopnjevalo, učiteljičine zahteve po prenehanju le-tega niso imele nikakršnega učinka. Erianova neposlušnost se je stopnjevala tudi v nespoštovanje in posledično v odgovarjanje učiteljici. Vse to pa je Yll oponašal. Da bi učiteljica učence nekoliko umirila, jim je določila nalogo, in sicer, da naj v zvezek prepisujejo recept za palačinke, kar je bila tudi njihova današnja naloga pri praktičnem delu. Yll in Erien učiteljičinih zahtev nista hotela upoštevati. Tudi sama sem ju poskušala umiriti. Usedla sem se poleg njiju in Eriena prosila, naj Yllu prevede, kaj morata početi. Dokler sem sedela pri Yllu in ga nadzorovala pri prepisovanju recepta, so se zadeve nekoliko umirile, vendar le za kratek čas, saj se je začel upirati pri prepisovanju postopka, češ, da ga ne razume. Nato sem poskušala tudi Eriana zamotiti, in sicer tako, da bi Yllu pomagal in mu postopek prevedel, kar je storil brez težav. Prevajanje je zaleglo za kratek čas, ravno toliko, da je skupina, ki je bila na vrsti za današnjo uro, pripravila zmes za palačinke in jih začela peči. V tem času sem imela priložnost, da se pogovorim z učiteljico in njenimi izkušnjami s celotnim razredom. Tudi sama mi je potrdila moje današnje videnje, da Erien in Yll skupaj povzročata nemir v razredu. Seveda nista edina pri klepetanju, vendar sta edina, ki

se nikakor ne moreta umiriti. Tu vidimo precejšen Erienov vpliv, saj se nenehno družita, hkrati pa Yll razume le njega. Kot sem še izvedela, oba prihajata iz socialno šibkejših območij, posledično je njun človeški, kulturni in intelektualni kapital precej šibak. Za albanske družine, ki prihajajo iz marginaliziranih območij, je značilno, da so sinovi postavljeni v ospredje pred hčerami, kar je razvidno tudi na primeru Eriena in Ylla. Yll ima sestro, ki obiskuje osmi razred in je popolno nasprotje njenemu bratu. V njihovih družinah so starši bolj naklonjeni dečkom kot deklicam, dečkom tako veliko več dovolijo in popuščajo. Yllova sestra je za učenje in sklepanje novih prijateljskih vezi veliko bolj motivirala kot njen brat. Čeprav tudi sama ne zna slovensko, se trudi komunicirati v angleščini, prosi za pomoč, ob enem ima čisto drugačen pristop do sošolk in sošolcev. Kar nekaj učiteljic mi je potrdilo, da je zelo poslušna in motivirana pri učenju. Morda je razlog za to ravno v družini in bolj strogi vzgoji deklic kot dečkov. Morda ji doma posvečajo tudi manj pozornosti in ji to predstavlja način, kako izstopati in se dokazati staršem. Tudi sama učiteljica mi je potrdila, da je v večini primerov, ko pridejo otroci iz Albanije, Kosova, podobno. Naj se vrnem na potek samega pouka. Seveda je preteklo več kot pol ure preden so se učenci umirili, v tem času je skupina že pričela peči palačinke. Opazila sem tudi, da večino učencev moti takšno vzdušje v razredu, po pogledih pa sem sklepala, da vidijo krivca v Yllu. Morda zato, ker je nov, morda pa samo zato, ker je Erien dobil nekoga, ki mu je podoben in lahko počneta, kar si želita. Ob peki palačink sem iz neuradnega pogovora z učiteljico izvedela, da je razlog za njihovo obnašanje morda v tem, da imata v svoji družini doseženo oziroma imata priložnost, da dosežeta določeno izobrazbo, ki je njuni starši nimajo. Zato so tudi doma morda deležni manj stroge vzgoje, številnejših nagrad kod kazni, staršem so v ponos, čeprav je njihovo vedenje zelo slabo. Vendar pa tudi starši nimajo nekega stika z vodstvom šole in učitelji, kar predstavlja problem ravno zaradi obnašanja. Ker ne razumejo jezika, ne hodijo v šolo na govorilne ure, skratka stik s šolo je zelo šibak. Posledično niti niso seznanjeni z otrokovim obnašanjem, da bi jim lahko doma svetovali, kako naj se obnašajo. Vendar niso samo starši tisti, ki vplivajo na vedenje, seveda je tu še krog prijateljev in sam otrokov značaj. Skleпам, da je Yll pri individualnih urah miren, saj nima Erienove podpore. Tako učiteljica gospodinjtva kot tudi učiteljica slovenščine sta se strinjali, da bi učenca morala pri urah sedeti ločeno, vendar tudi to ne bi predstavljalo dolgotrajne rešitve za njuno klepetanje in nespoštljivo obnašanje. Dobila sem občutek, kakor da pri obeh učencih ni nobenega reda in organizacije, počneta skoraj vse, kar si želita, nista poslušna in ne upoštevata navodil.

V današnjem sodelovanju pri urah gospodinjstva je bila izpostavljena velika težava, ki se nanaša na zelo težak nadzor učiteljev pri obeh učencih. Včasih lahko sošolec, ki zna albansko, predstavlja prednost, včasih pa je to lahko le slabost.

DRUGI TEDEN – 3 ure (+2 uri individualnih priprav)

(9. 3. 2015–13. 3. 2015)

V ponedeljek (9. 3. 2015) se je najino delo nadaljevalo, in sicer je sledila tretja enota v učbeniku A,B,C, ki zajema spoznavanje predmetov, opisovanja le-teh, spoznavanja različnih vprašalnic, poimenovanja članov družine in spoznavanje barv.

Za začetek sem mu doma ob vsaki sliki predmetov napisala slovenski izraz za ta predmet, v šoli pa sva skupaj te besede prebrala. Nato sva se malo ozrla po učilnici, kjer sem ga spraševala po imenih določenih predmetov in kje se določen predmet nahaja (npr. luč – zgoraj), da vidim, koliko si jih je zapomnil. Ponovno sem bila presenečena, kako hitro si je zapomnil nove besede. Nato sva nadaljevala s podobnimi nalogami, kjer so se predmeti in vprašalnice ponavljale, na ta način se je znanje le utrjevalo. Večinoma so bile naloge načrtane na enak način. V nekaterih je bilo potrebno le poimenovati stvari, v drugih pa spraševati, kako se imenuje določen predmet, kakšen je ta predmet in kje se nahaja. Sledilo je spoznavanje barv. Tu sem videla, da ima že nekaj predznanja, saj so barve spoznali že v Mladinskem centru, kamor hodi na učne ure slovenščine, zato sva jih pri najini uri le utrdila. Po kratkem postanku na barvah je sledilo spoznavanje družinskih članov oziroma poimenovanje le- teh. Seveda sem mu za lažje razumevanje kasnejših nalog besede ponovno prevedla. Za začetek je bila predstavljena le ožja družina, kot so mama, oče, brat, sestra, mož, žena, hčerka, sin, babica in dedek. Pri izgovarjavi ima največ težav z besedo hčerka, verjetno zaradi prvega zloga, vendar verjamem, da si bo z večkratno pravilno ponovitvijo besede tudi to besedo pravilno zapomnil. Za tem je sledila prva naloga na to temo, in sicer opisovanje družinskih članov, ki se nahajajo na sliki, druga naloga je predstavljala družinsko drevo, ob kateri je bilo treba dopolniti že dane stavke. Tu sem videla, da ima precej težav z razumevanjem družinskega drevesa. Čeprav je bila naloga preprosta, nikakor ni razumel, kako razbrati, kateri družinski člani sodijo skupaj. Poskušala sem mu nekako razložiti, vendar je bilo zaman. Tu se spet pokaže, da bi bilo treba imeti nekoga, ki zna učenčev jezik, in sicer ravno zaradi razlaganja podobnih nalog in razlaganja snovi. Sledili sta še dve nalogi na isto tematiko, ki sta mu obe predstavljali težavo, saj je bilo vključeno družinsko drevo. Prav tako sem opazila,

da v nalogah, kjer je treba vstaviti besedo, samega stavka ne prebere do konca. Torej začetek stavka prebere in se ustavi pri manjkajoči besedi in ne prebere stavka do konca, da bi videl, kaj bi bilo smiselno vstaviti. Ob takih nalogah se je pri manjkajoči besedi ustavil in poskušal na srečo vstaviti smiselno besedo. Opomnila sem ga, naj stavek prebere do konca in šele nato poišče ustrezno besedo, kar je z malo vaje tudi začel upoštevati, zato se je takoj opazil napredek pri reševanju nalog. Zadnja naloga pa je zajemala smernice. Potrebno je bilo izbrati pravilen odgovor glede na sliko, na kateri je prikazana smer. V pomoč so mu bile že prej prevedene besede, kot so naravnost, levo, desno in podobno. S to zadnjo nalogo se je najino ponedeljkovo srečanje tudi končalo.

V torek (10. 3. 2015) sem v šolo prišla zaman, saj Ylla ni bilo nikjer. V četrtek sem tako izvedela, da se je v času odmora izgubil in nikjer ni našel svojih sošolcev ter se tako odpravil domov brez vednosti učiteljev. Ob sredah smo dogovorjeni, da pri slovenščini sodeluje s svojim razredom, tako da sva se ponovno srečala v četrtek.

V četrtek (12. 3. 2015) sva najprej začela z obnovitvijo snovi, ki sva jo obravnavala v ponedeljek. Sama sem mu sestavila štiri naloge (priloga 2), ki so zajemale celotno ponedeljkovo snov. V prvi je bilo treba opisati, kaj ima Roberto (na sliki) oblečeno. V drugi je Yll moral napisati, kaj ima on oblečeno in kakšnih barv so njegova oblačila. V tretji nalogi pa sem mu napisala veliko besed v albanščini, ki jih je bilo treba prevesti v slovenščino in tu se je videlo, koliko si je pravzaprav zapomnil v ponedeljkovi uri. Bila sem zopet presenečena nad tem, kako hitro si stvari zapomni, saj je večino besed brez težav prevedel. V zadnji nalogi me je tako seznanil s svojo družino, koliko bratov in sester ima, kaj so starši po poklicu itd. Tu sem izvedela, da ima dve sestri, eno mlajšo, drugo starejšo od njega. Mamica je gospodinja, oče pa podjetnik, vsi skupaj pa živijo še z babico in dedkom v skupnem gospodinjstvu. Po ponovitvi snovi iz prejšnje ure je sledilo novo poglavje, ki je zajemalo opisovanje celotnega dneva. Nanašalo se je na to, kaj vse lahko počnemo od jutranjega bujenja do večera, ko gremo spat. Za začetek so bile v učbeniku prikazane slike, ob vsaki pa je bilo v oblačku navedeno, kaj oseba na sliki počne. Doma sem mu vse oblačke prevedla, da bi jih lahko razumel. Skozi slike je bil opisan potek dneva, kdaj vstanemo, kaj po navadi zajtrkujemo, kdaj gremo v službo ali šolo, kaj tam počnemo ter kaj na splošno radi počnemo, s čim se ukvarjamo in kdaj gremo spat. Ne samo da so bile zajete različne aktivnosti, ampak se tu pojavi tudi čas, ob katerem se aktivnosti dogajajo. Ob prebranih oblačkih je sledilo še branje različnih besed, ki pridejo v poštev pri opisovanju določenega dneva. Navedeni so bili

tudi sporazumevalni vzorci, kako vprašati, kaj kdo počne ter kdaj. Sledila je tudi prva naloga, v kateri je bilo treba označiti, kaj počne vsak dan. Naštete so bile številne dejavnosti, ki jih je Yll prebral, če česa ni razumel, me je vprašal in v slovarju sva skupaj poiskala ustrezen prevod, nato pa je označil, kaj vse počne v svojem običajnem dnevu. Ta naloga mi je pravzaprav tudi veliko povedala o njegovem življenju. Videla sem, da se ukvarja s številnim aktivnostmi, rad igra nogomet, drsa, se vozi s kolesom, rad bere knjige, igra igrice na računalniku, igra tudi tenis in se veliko družijo s prijatelji. Iz tega je razvidno, da se njegova socialna preža precej krepi, skozi številne aktivnosti, ki jih počne, pa seveda pridobiva tudi nove prijatelje. V nalogi je bilo navedeno pospravljanje, ki ga ni označil, zato sem ga vprašala, ali sam pospravlja svojo sobo, odgovoril mi je, da tega nikoli ne počne, saj to delata mama in starejša sestra, saj so to ženska opravila. Tu se pokaže stereotip razumevanja »ženskih« in »moških« opravil, ki je pri njih nekaj vsakdanjega. S slednjo nalogo se je četrtekova ura tudi končala.

V petek (13. 3. 2015) sva nadaljevala z nalogami. Sledilo je odgovarjanje na vprašanja, ki se nanašajo na to, kaj počne zjutraj, kaj dela po navadi dopoldan, popoldan in zvečer, kaj dela ob petkih zvečer in tako naprej. Naslednja naloga pa mu je bila tudi v pomoč za odgovarjanje v prvi, saj so bile zopet naštete različne aktivnosti. V eni izmed nalog je prebral besedilo, nato sem ga spraševala, kaj oseba v besedilu počne, da vidim, koliko je besedilo razumel. Opažam, da vprašalnic ne razume prav dobro, ne loči med tem, ali sem ga kaj vprašala in je potrebno odgovoriti ali pa sem mu le povedala določeno zadevo, zato ga sedaj pri takšnih besedilih več sprašujem, da se malo privadi in dobi občutek, kdaj ga sprašujem in kdaj le opisujem določeno zadevo. Sledilo je malo sproščanja. Ob tem mi je povedal, s čim se rad ukvarja in kaj rad počne. Povedal mi je, da se najraje ukvarja s športom, seveda je na prvem mestu nogomet, prav tako pa ga zanima tudi tenis, brez računalniških igrice pa seveda tudi ne gre.

Kot sem že omenila, poglavje zajema tudi ure oziroma naloge, kjer je pod vsako sliko ure treba napisati, koliko je ura. Tudi tu je imel nekaj težav, vendar le zaradi tega, ker vsak na svoj način pove, koliko je ura (ura je tri in petnajst minut ali ura je petnajst čez tri ali ura je petnajst in petnajst minut). Naslednji dve nalogi sta zajemali opisovanje opravil ob različnih urah. Sledilo je še eno besedilo in kasneje odgovarjanje na vprašanja. Za konec pa še nekoliko vaj o tem, kaj Yll počne vsak dan in česa ne počne nikoli.

TRETJI TEDEN – 10 ur (+2 uri za individualne priprave na poučevanje)

(16. 3. 2015–20. 3. 2015)

V ponedeljek (16. 3. 2015) sva nadaljevala s peto enoto in se seznanila z osnovnimi dialogi, ki potekajo v restavracijah, lokalih, trgovinah itd. Kot v vsaki enoti je tudi tokrat začetek potekal na enak način. Potrebno je bilo prebrati različne besede, ki se bodo v enoti pojavljale. Besede in sporazumevalne vzorce sem mu prevedla že doma, tako da je bilo to izhodišče in pomoč pri nadaljnjih nalogah v omenjeni enoti. Najlažje je bilo začeti s konkretnimi dialogi, ki niso bili v pravilnem vrstnem redu, zato jih je Yll moral pravilno oštevilčiti in posledično tudi ustrezno razumeti. Tu se je takoj pokazalo, koliko se je nadgradilo njegovo besedišče in razumevanje, saj je pri reševanju imel le nekaj težav. Slednje so se pojavljale predvsem zaradi površnega branja besedila in rahle nezainteresiranosti za učenje. Dialoge sva kasneje tudi prevedla v albanski jezik, da bi še bolje razumel določene fraze. Sledile so različne vaje, ki so vključevale asociacije na določene besede, kot na primer juha, čaj, mleko itd. Kasneje je naslednja naloga zajemala prepoznavanje oseb v dialogu, torej v nalogi so bili navedeni različni stavki (Kaj boste? Jedilni list, prosim. Izvolite.) in tu je bilo potrebno prepoznati, kaj reče natakar in kaj gost. Za to nalogo sva si vzela malo več časa, saj je imel težave pri povezovanju stavkov z osebami, verjetno zaradi nerazumevanja določenih povedi, vendar sva vajo trikrat ponovila, ob tem pa tudi prevedla stavke, da si je lahko fraze čim bolj zapomnil. V nadaljevanju je sledilo še nekaj vaj, ene so zajemale le branje besedil, v drugih je bilo potrebno iz tabele razbrati, kaj bo določena oseba kupila in to tudi ustrezno povedati (Barbara bo kupila ...), spet druge naloge so zajemale prepoznavanje živil, hkrati so takšne naloge pomenile utrjevanje snovi in večkratno ponovitev živil.

V torek (17. 3. 2015) je bil čas za naslednjo, šesto enoto. Tema je bila sproščujoča, saj je zajemala opis počitnic ali izletov. Za začetek je sledilo spoznavanje prevoznih sredstev, kako se po slovensko reče avtobusni, železniški postaji, letališču in podobnim besedam, ki so povezane s potovanjem. Enota je najbolj osredotočena na osnovne sporazumevalne vzorce, ki so potrebni pri potovanju. Naloga se nanaša predvsem na to, kako vprašati za smer, kako in kje kupiti vozovnico, kako vprašamo o prihodu določenega prevoznega sredstva, na katerem peronu se na primer nahaja vlak, ali ima le-ta zamudo ter ali je potrebno kje prestopiti. Ob spoznavanju besed in sporazumevalnih vzorcev sem ga tudi malo povprašala o njegovih izletih, s katerim prevoznim sredstvom je že potoval ter kam hodi na počitnice. Edino

prevozno sredstvo, s katerim je potoval, je bilo avto. Kot sem ga lahko še razumela, je med počitnicami bil večinoma doma. Po kratkem klepetu je sledilo reševanje nalog. V prvi nalogi je bilo treba dopolniti dialoge, vsak dialog se je odvijal na določeni lokaciji, zato je bilo treba smiselno dopolniti dialoge, ki so se nanašale na železniško in avtobusno postajo. V drugi nalogi so bili navedeni stavki, ki jih je bilo treba ustrezno povezati s tem, kje te stavke najpogosteje slišimo. Opazila sem, da ne loči med avtobusom in vlakom ter med avtobusno in železniško postajo, zato je tudi razumevanje naloge bilo v določenih trenutkih precej težavno. Zato sva se nenehno vračala na začetek enote, kjer so napisane in prevedene vse besede, ki jih potrebuje in je s pomočjo teh lažje reševal naloge. V naslednji nalogi je prebral besedilo o tem, kam bo Robert odšel na potovanje. Po prebranem besedilu sem preverila njegovo razumevanje besedila, in sicer tako, da sem ga spraševala o različnih podatkih, ki so se nahajali v besedilu. Zopet je bilo malo težav pri razumevanju, kaj sploh od njega želim oziroma kaj ga sprašujem, vendar sva se na koncu le razumela. Sledilo so naloge, kjer je bilo treba urediti stavke v smiselno zaporedje. Ko natančno in počasi prebere povedi, le takrat pravilno uredi zaporedje. Vendar pri vsaki uri opažam, da zadnjih 15 minut koncentracija zelo pade. Ko bere besedilo, ga bere tako površno, da določenih besed še sama ne razumem, kako jih prebere. Tu ga nenehno opominjam, naj bere počasi in pravilno, vendar koncentracija že toliko pade, da se enostavno ne umiri.

V četrtek (19. 3. 2015) sem bila zadolžena, da celotnemu 6.B razredu preberem navodila o naravoslovnem dnevu, ki bo potekal 20. 3. 2015. Sama sem bila ena izmed spremljevalk. Odpravila sem se do učilnice, kjer naj bi imeli slovenščino, da bi jim prenesla potrebne podatke o odhodu, malici, ceni, ustrezni obutvi in prihodu. V tem času, dokler se je razred poskušal umiriti, sva se z učiteljico ozrli na moje vtise o Yllu in njegovem sodelovanju, ki se pri individualnih urah precej razlikuje od ur s celotnim razredom. Tako mi je povedala, da je v sredo (ko z Yllom nimava individualnih srečanj) s sokom polil nekaj sošolk, tablo in mize. Ko so mu poskušali razložiti, da mora nered za seboj pospraviti, tega ni želel storiti, saj to pri njih počnejo ženske. Ne glede na to, da so mu povedali, da so v šoli pravila drugačna in da vsak pospravlja za sabo, je še vedno vztrajal, da on tega ne bo pospravil. Učiteljica mi je predlagala, naj mu poskušam skozi določeno nalogo razložiti šolska pravila in predvsem to, da je potrebno svoj nered tudi pospraviti. To bom poskušala storiti naslednji teden, in sicer pri eni izmed individualnih ur. Sledilo je branje navodil in odhod na individualno uro z Yllom. Ker nama je ostalo približno 20 minut za učenje, sem se odločila, da bo ura sproščujoča.

Pripravila sem mu različne igre za reševanje, kot so labirint, iskanje razlik, osmerosmerka – iskanje besed v mreži črk, povezovanje parov in poimenovanje različnih predmetov. Vse naloge so se seveda nanašale na ponovitev celotne učne snovi.

Petek (20. 3. 2015): Naravoslovni dan; Arboretum Volčji Potok

Kot ena izmed spremljevalk sem se udeležila petkovega naravoslovnega dneva v Arboretum Volčji Potok. Ob 8.00 smo se z avtobusi odpravili na pot, ki je bila precej glasna in razigrana. Ker so bili razredi med seboj pomešani, je bil to odličen čas za klepet in nagajivosti. Ker jim uporaba mobilnih telefonov in naprav za poslušanje glasbe ni bila dovoljena, so se poskušali zamotiti na različne načine. Eni so nagajali drugim in bili precej glasni, spet drugi so imeli priložnost, da malce spiyo. Razredničarka 6.B razreda ni bila zadovoljna s tem, da so bili preglasni in jih skušala pomiriti, vendar zaman. Po prihodu v Arboretum so se učenci razdelili v skupine in pričelo se je vodenje po Arboretumu. Seveda so dobili tudi učne delovne liste, ki jih je bilo treba reševati med vodenim ogledom. Na začetku je Yll malce klepetal, vendar ni bil edini. Dvakrat smo ga opomnili, da je potrebno poslušati in ne klepetati, potem se je umiril in bil vodiču tik za petami. Bolj, kot smo se približevali koncu ogleda, bolj ga je zanimal ogled različnih rastlin in dreves. Vodič jim je tudi pomagal pri reševanju delovnih listov, ker pa Yll besedila ni ravno razumel, si je pomagal tako, da je sošolce prosil, naj mu pomagajo. Vsi so bili pripravljeni in mu tudi povedali, kaj mora ob določeni sliki napisati in kaj v povedih dopolniti. Kot celoten razred so bili kar precej mirni pri samem ogledu, veliko so sodelovali, spraševali in na koncu tudi uspešno izpolnili delovne liste. Sam ogled je imel fokus na spoznavanje razlik med enosemenkami in dvosemenkami, med vetrocvetkami in žužkocvetkami ter spoznavanju zgradbe cvetov in poteku opraševanja. Po ogledu je sledila malica in ogled delnega sončnega mrka. Opazila sem, da se Yll čedalje bolj druži z večino sošolcev, Erien pa mu je tu nekako v pomoč pri prevajanju. Po malici smo imeli še dovolj časa za samostojen ogled. Učenci so se združili v skupinice po štiri in si ogledi tisto, kar jih je najbolj zanimalo. V pripravi je bila razstava dinozavrov, kamor se je odpravila večina učencev. Ker pa smo bili v naravi, so imeli učenci veliko prostora za tek, igro in porabo odvečne energije. Kljub eni uri »divjanja« so imeli po poti domov še precej energije. Ponovno jih je bilo treba miriti, vendar je večina omenila, da jim je bil petkov naravoslovni dan zelo zanimiv. Tudi Ylla sem vprašala, ali mu je bilo všeč, seveda je tudi on odgovoril, da je bilo lepo. Za Ylla sem tako opazila, da je potrebno to, da je pri urah nenehno animiran, tako je bilo tudi v tem primeru na naravoslovnem dnevu. Na urah se verjetno dolgočasi, saj še vedno ne

razume dovolj, da bi lahko sodeloval in posledično moti ostale sošolce, saj se želi zamotiti s pogovorom in igro.

ČETRTI TEDEN –2 uri (+2 uri individualnih priprav)

(23. 3. 2015 in 24. 3. 2015)

Z zadnjim dnem tretjega tedna prakse bi po številu ur praksa lahko bila zaključena, vendar sem se odločila, da bi bilo smiselno, če z Yllom predelava še zadnji dve enoti v učbeniku A, B, C ... 1, 2, 3 ... GREMO. Enoti sta se nanašali na spoznavanje delov telesa, spoznavanje osnovnih sporazumevalnih vzorcev glede zdravstva in odhoda k zdravniku. V večini nalog so bila v slikovnem gradivu predstavljena različna počutja in nasveti, ki bi pomagali pri različnih osebnih počutjih. Večina se je nanašala na to, kaj storiti, ko nekoga boli zob, ko ima vročino, ko je prehlajen, torej, kam se odpraviti po pomoč. Skozi naloge se je seznanil z novimi besedami, ki se navezujejo na zdravstvo, predvsem to, kako se po slovensko reče zdravnik, zobozdravnik, lekarna, zdravstveni dom itd. Zadnja enota pa je zajemala zbirko ustanov, kot so banka, menjalnica, gledališče, muzej, pošta, policija, gasilci, bencinska črpalka, trgovina, ob katerih se je seznanil z različnimi dejavnostmi, ki se opravljajo v posamezni ustanovi. Enota je zajemala veliko informacij, zato so bile prisotne težave pri razumevanju, saj je veliko stvari zamešal, vendar pa je to popolnoma razumljivo, saj sva do sedaj v eni enoti spoznala manjše količino informacij. Tudi naloge so bile težje razumljive, kar mi je predstavljalo težavo, saj sem mu težko razložila, kaj naloga zahteva. Čeprav sem mu navodila že vnaprej prevedla v albanski jezik, so naloge bile še vedno preveč zahtevne. Naloge sva tako reševala počasi, se ozirala nazaj na prevedene besede in si tudi z mimiko ponazorila določene besede ali dejanja.

ZAKLJUČEK

Kot sem na začetku že omenila, je bil cilj prakse predvsem spoznati, kakšen način in organizacija dela poteka v šoli, poudarek je bil na samem oblikovanju učnih ur za učence priseljence. Ob tem je bilo seveda ključnega pomena samo timsko delo in sodelovanje med učitelji, drugimi strokovnimi delavci (npr. svetovalno službo) in samimi starši, ki s skupnimi močmi oblikujejo učni program, ki bo najbolj primeren za nove učence.

Vendar pa sem skozi celotno prakso ugotovila, da se lahko šola organizira le do določene mere, saj je napredek in učenje navsezadnje odvisen od učenčevega zanimanja, motiviranosti, organiziranosti in samega značaja. To je bilo razvidno iz različnih pogovorov z učitelji, ki so primerjali Ylla in njegovo sestro. Največja razlika med njima je bila v motiviranosti in osredotočenosti na samo delo in učenje. Res, da je velik pomen imelo že samo predznanje. Če se osredotočim na učenje slovenskega jezika, smo opazili, da Yll bolje napreduje kot njegova sestra. Razlog za to pa je v tem, da sestra z vsemi komunicira v angleščini, ker pa Yll angleščine ne zna, je na neki način prisiljen, da komunicira v slovenščini. Po mojem mnenju se bo pogovorne slovenščine najlažje naučil ravno med interakcijami s sošolci. Kar pa zadeva učni načrt in smernice, kako učenca vpeljati v novo okolje, pa menim, da so otroci že tako spontani in odprti za nove kulture, da neko posebno spodbujanje na odprtost in sprejemanje sploh ni potrebno. Mogoče so sošolci na začetku bili nekoliko zaprti in odmaknjeni od Ylla, vendar menim, da je to čisto normalno, saj smo do novih ljudi vedno nekoliko zadržani, dokler ne spoznamo značaj osebe. Glede širitve socialnih mrež je šola odlično mesto za to. Ne samo, da se sklepajo nova prijateljstva, temveč se širijo tudi dejavnosti, ki jih počnejo skupaj. Največji problem pa predstavljajo starši, ki imajo s šolstvom zelo šibko komunikacijo. To predstavlja problem predvsem v primerih, kot smo lahko videli v našem primeru, ko se učenec ne obnaša ustrezno. Pri oliki in pravilih obnašanja imajo starši precejšen vpliv, vendar pa, ker niso seznanjeni z dogajanjem v šoli, težko svetujejo otroku, kakšne so vrednote in načini obnašanja v novi kulturi.

Če se ozrem malo na učitelje in s kakšnimi težavami se soočajo oni, lahko rečem, da je največja težava jezik. Težko je pripraviti naloge, ki bi učenca motivirale in ga zamotile pri urah, saj bi morale biti sestavljene na način, ki je njemu razumljiv. V tem primeru bi to pomenilo, da bi morala biti naloga ali vsaj navodila sestavljena v albanščini, kar predstavlja velik problem za učitelje, ki albanskega jezika ne poznajo. Še večjo težavo pa predstavlja, če

učenec ne zna angleškega jezika, saj mu potemtakem tudi v angleščini ni mogoče razložiti potrebnih informacij.

Poleg opazovanja pa sem med svojo prasko okrepila in tudi pridobila določene kompetence. Sama organiziranost in sodelovanje sta se skozi potek prakse močno okrepili, saj je vseskozi bila potrebna discipliniranost in doslednost pri pripravi učnih ur. Ob tem so se okrepile tudi komunikacijske in retorične spretnosti, ki so seveda potrebne pri komunikaciji z učitelji, vodstvom šole in navsezadnje tudi s samimi učenci. Poleg omenjenih kompetenc pa se pojavlja tudi ena, ki sem jo na novo pridobila, in sicer mikropoučevanje. Z mikropoučevanjem sem se seznanila prvič in lahko rečem, da mi je bilo v veselje poučevati in pomagati Yllu. Ob tem sem pridobila občutek, kako ustrezno pristopiti učencu, kako mu pomagati, kako ga čim boljše aktivno vključiti in navsezadnje kako ga ustrezno motivirati, da bi bile ure zanimive in hkrati učinkovite.

S svojim praktičnim usposabljanjem sem izredno zadovoljna, predvsem zaradi same priložnosti, da se vključim v izobraževalno-edukativni sistem na malce drugačen način, in sicer kot akter, ki znanje podaja in ne le sprejema. V veliko pomoč mi je bila tudi mentorica, ki me je na začetku ustrezno usmerila, kako naj bi moje delo potekalo ter mi svetovala o samem gradivu in načinu poučevanja. Poleg tega mi je omogočila spoznati širšo in celotno sliko samega dela šole in učiteljev, hkrati pa mi je ponudila tudi priložnost, da sodelujem s celotnim razredom in dobim vsaj delček občutka, kako poteka dan učiteljev.

PRILOGA 1: NALOGE

ABECEDA/ALFABET/ALPHABET

Aa	Gg	Nn	Uu
Bb	Hh	Oo	Vv
Cc	Ii	Pp	Zz
Čč→Ç	Jj	Rr	Žž→zh
Dd	Kk	Ss	
Ee	Ll→LL	Šš→sh	
Ff	Mm	Tt	

GLAVNI ŠTEVNIKI / NUMËRORËT THEMELORË / NUMBERS

0 NIÇ-ZERO

1 ENA-ONE-NJË

11 ENAJST-ELEVEN-NJËMBËDHJETË

2 DVA-TWO-DY

12 DVANJAST-TWELVE-DYMBËDHJETË

3 TRI-THREE-TRE

13 TRINAJST-THIRTEEN-TREMBËDHJETË

4 ŠTIRI-FOUR-KATËR

14 ŠTIRINAJST-FOURTEEN-KATËRMBËDHJETË

5 PET-FIVE-PESË

15 PETNAJST-FIFTEEN-PESËMBËDHJETË

6 ŠEST-SIX-GJASHTË

16 ŠESTNAJST-SIXTEEN-GJASHTËMBËDHJETË

7 SEDEM-SEVEN-SHTATË

17 SEDEMNAJST-SEVENTEEN-SHTATËMBËDHJETË

8 OSEM-EIGHT-TETË

18 OSEMNAJST-EIGHTEEN-TETËMBËDHJETË

9 DEVET-NINE-NËNTË

19 DEVETNAJST-NINETEEN-NËNTËMBËDHJETË

10 DESET-TEN-DHJETË

20 DVAJSET-TWENTY-NJËZET

21 ENAINDVAJSET-TWENTY ONE-NJËZET E NJË

22 DVAINDVAJSET-TWENTY TWO-NJËZET E DY

23 TRIINDVAJSET-TWENTY THREE-NJËZET E TRE

24 ŠTIRIINDVAJSET-TWENTY FOUR-NJËZET E KATËR

25 PETINDVAJSET-TWENTY FIVE-NJËZET E PESË

26 ŠESTINDVAJSET-TWENTY SIX-NJËZET E GJASHTË

27 SEDEMINDVAJSET-TWENTY SEVEN-NJËZET E SHTATË

28 OSEMINDVAJSET-TWENTY EIGHT-NJËZET E TETË

29 DEVETINDVAJSET-TWENTY NINE-NJËZET E NËNTË

30 TRIDASET-THIRTY-TRIDHJETË

40 ŠTIRIDASET-FORTY-DYZET

50 PETDESET-FIFTY-PEŠËDHJETË

60 ŠESTDESET-SIXTY-GJASHTËDHJETË

70 SEDEMDASET-SEVENTY-SHTATËDHJETË

80 OSEMDASET-EIGHTY-TETËDHJETË

90 DEVETDESET-NINETY-NËNTËDHJETË

100 STO-HUNDRED-NJËQIND

200 DVESTO-TWO HOUNDRED-DYQIND

1000 TISOČ-THOUSAND-NJËMIJË

2000 DVA TISOČ- TWO THOUSAND- DY MIJË

VRSTNILNI ŠTEVNIKI / NUMËRORËT RRESHTOR

PRVI, PRVA – I PARI, E PARA – FIRST (1.)

DRUGI, DRUGA – I DYTË, E DYTA – SECOND (2.)

TRETJI, TRETJA – I TRETË, E TRETË – THIRD (3.)

ÇETRTI, ÇETRTI – I KATËRTË, E KATËRTË – FOURTH(4.)

PETI, PETA – I PESTË, E PESTË – FIFTH (5.)

ŠESTI, ŠESTA – I GJASHTË, E GJASHTË - SIXTH (6.)

SEDMI, SEDMA – I SHTATË, E SHTATË SEVENTH (7.)

OSMI, OSMA – I TETË, E TETË - EIGHTH (8.)

DEVETI, DEVETA – I NËNTË, E NËNTË - NINTH (9.)

DESETI, DESETA – I DHJETË, E DHJETË - TENTH (10.)

ENAJSTI, ENAJSTA- I NJËMBËDJETË, E NJËMBËDJETË ELEVENTH (11.)

DVANAJSTI, DVANAJSTA – I DYMËBËDHJETË/A (12,)

TRINAJSTI, TRINAJSTA – I TREMBËDHJETË, E TREMBËDHJETË (13.)

ŠTIRINAJSTI, ŠTIRINAJSTA – I KATËRMBËDHJETË, E KATËRMBËDHJETË (14.)

DVAJSETI, DVAJSETA – I NJËZETË, E NJËZETË (20.)

PETINDVAJSETI – I NJËZETEPESTË (25.)

TRIDESETI – I TREDHJETË (30.)

ŠTIRIDESETI – I KATËRDJETË (40.)

PETDESETI – I PESËDHJETË (50.)

ŠESTDESETI – I GJASHTËDHJETË (60.)

SEDETDESETI – I SHTATËDHJETË (70.)

OSEMDESETI – I TETËDHJETË (80.)

DEVETDESETI – I NËNTËDHJETË(90.)

STOTI, STOTA (100.) – I QINDTË, E QINDTË (**STO PRVI 101.**)

TISOÇI – I NJË MIJËTË (1000.)

NALOGE

1. NAPIŠI ŠTEVILKE Z BESEDO / WRITE NUMBERS / SHKRUAJ NUMRAT

1 _____

21 _____

2 _____

25 _____

3 _____

33 _____

4 _____

47 _____

5 _____

59 _____

6 _____

62 _____

7 _____

74 _____

8 _____

86 _____

9 _____

99 _____

10 _____

101 _____

11 _____

117 _____

12 _____

211 _____

13 _____

435 _____

14 _____

66 _____

15 _____

28 _____

16 _____

42 _____

17 _____

111 _____

18 _____

81 _____

19 _____

444 _____

20 _____

1000 _____

2. POVEŽI / MATCH THE FOLLOWING

11	SEDEMINSI
12	DVAJSET
13	PETDESET
14	SEDEMNAJST
15	OSEMNAJST
16	PETNAJST
17	DEVETNAJST
18	ENAJST
19	DVAJSET
20	TRINAJST
50	ŠTIRINAJST
77	ŠESTNAJST

3. NAPIŠI GLAVNI ŠTEVNIK IN VRSTILNI ŠTEVNIK (SHKRUAJ NUMËRORËT THEMELORË DHE NUMËRORËT RRESHTOR)

GLAVNI ŠTEVNIK	VRSTILNI ŠTEVNIK
1 _____	_____
2 _____	_____
3 _____	_____
4 _____	_____
5 _____	_____
25 _____	_____
100 _____	_____

MATEMATIČNI ZNAKI/SHENJAT MATEMATIKE

+ PLUS	≠ NI ENAKO
– MINUS	< MANJŠE
× KRAT	> VEČJE
÷ DELJENO	≥ VEČJE ALI ENAKO
= ENAKO	≤ MANJŠE ALI ENAKO

ULOMKI/ THYESAT

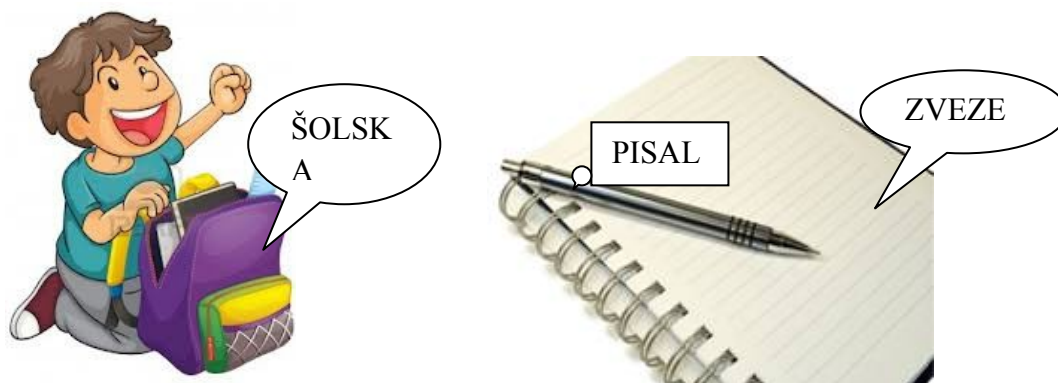
$\frac{1}{2}$ ENA POLOVICA (POL) - NJË E DYTA

$\frac{1}{3}$ ENA TRETJINA - NJË E TRETA

$\frac{1}{4}$ ENA ÇETRTINA - NJË E KATËRTA

$\frac{2}{3}$ DVE TRETJINI - DY TË TRETA

RAZRED / KLASË



POZDRAVI, ČESTITKE IN DRUGI IZRAZI / PËRSHËNDETJE, URIMEE DHE SHPREHJE TJERA

DOBRO JUTRO! → MIRËMENGJES!

DOBER DAN! → MIRËDITA!

DOBER VEČER! → MIRËMBRËMA!

DOBER TEK! → JU BËFTË MIRË!

HVALA! → FALEMINDERIT!

HVALA LEPA! → FALEMINDERIT SHUMË!

LAHKO NOČ! → NATËN E MIRË!

ZDRAVO! → TUNGJATJETA!

SREČNO! → ME FAT!

NA ZDRAVJE! → SHËNDET! GJITHË TË MIRAT!

PROSIM VAS.. → JU LUTEM...

-POVEJTE MI... → MË THONI...

- POKAŽITE MI... → MË TREGONI

- DAJTE MI ... → MË JEPNI..

KAKO STE? → SI JENI?

HVALA, DOBRO, KAJ PA VI? → FALEMINDERIT, MIRË, PO JU?

KAKO SE KLIČETE? (EMRI) MOJE IME JE

KAKO SE PIŠETE? (MBIEMRI) PIŠEM SE....

KOLIKO STE STARI? →ÇFARË MOSHE JENI?

STAR SEM 20 LET. → JAM 20 VJEÇAR

ČASOVNI IZRAZI/ SHPREHJE KOHORE

DNEVI V TEDNU / DITËT E JAVËS

PONEDELJEK → E HËNË

TOREK → E MARTË

SREDA → E MËRKURË

ÇETRTEK → E ENJTE

PETEK → E PREMTE

SOBOTA → E SHTUNË

NEDELJA → E DIEL

KATERI DAN JE DANES? → Ç'DITË ËSHTË SOT?

KATERI DATUM JE DANES? → SA ËSHTË DATA SOT?

MESECI / MUAJT

JANUAR → JANAR

JULIJ → KORRIK

FEBRUAR → SHKURT

AVGUST → GUSHT

MAREC → MARS

SEPTEMBER → SHTATOR

APRIL → PRILL

OKTOBER → TETOR

MAJ → MAJ

NOVEMBER → NËNTOR

JUNIJ → QERSHOR

DECEMBER → DHJETOR

LETNI ČASI / STINËT E VITIT

POMLAD → PRANVERË

POLETJE → VERË

JESEN → VJESHTË

ZIMA → DITË

1.

ENOTA- KAKO TI JE IME? / SI E

KE EMRIN?

OPIS OSEB / PËRSHKRIMI I POPULLIT

MOŠKI / MASHKULL

ŽENSKE / FEMËR

IME MU JE ...

IME JI JE ...

STAR JE ... LET.

STARA JE ... LET.

PRIHAJA IZ ...

PRIHAJA IZ ...

PO POKLICU JE ...

PO POKLICU JE ...

PREDSTAVI SE / PREZANTONI VETEN

JAZ SEM ...

UNË JAM...

SEM IZ ...

JAM NGA....

GOVORIM

BISEDOJ...

STAR SEM ... LET

JAM ...VJEÇAR

HODIM V 6. RAZRED

KLASË

MOJ NASLOV JE

IM ADRESË....

MOJA TELEFONSKA ŠTEVILKA JE ...

NUMRI IM TELEFON

1. NALOGA

PREDSTAVI SE / PREZANTION VETEN

Poklici

čevljar
delavec (ka)
električar
fotograf
frizer
gospodinja
inženir
kmet
kuhar (ica)
med. sestra
mehanik
mesar
natakar (ica)
notar (ka)
pravnik (pravnica)
sodnik (sodnica)
obrtnik
odvetnik (odvetnica)
optik
pek
prodajalec (ka)
ravnatelj-ica (direktor)
trgovec (ka)
uradnik
zdravnik (zdravnica)
zidar
zobozdravnik (ca)

Profesionet

këpucar
punëtor (e)
elektriçist
fotograf
berber (frizer)
amvise
inxhinjer
bujk
kuzhinjer (e)
infermiere
mekanik
kasap
kamarier (e)
noter (e)
jurist (e)
gjykatës (e)
zejtar
avokat (e)
optik
furrëtar
shitës (e)
drejtor (eshë)
tregtar (e)
nëpunës
mjek (e)
murator
dentist (e)

2.

NALOGA

OPIŠI OSEBE NA SLIKI / PËRSHKRIMI I PERSONIT NË FOTO

FRIZER, KUHINJI, UÇI, STRIŽE, KUHAR, FRIZERSKEM SALONU, UÇITELJICA, JEDI ŠOLI



NA SLIKI JE _____.

DELA V _____.

PRIPRAVLJA ODLIČNE _____.



NA SLIKI JE _____.

DELA V _____.

SVOJE STRANKE REDNO _____.



NA SLIKI JE _____.

DELA V _____.

V RAZREDU UÇENCE _____.

PRILOGA 2

ENOTA 3

1.

NALOGA

OGLEJ SI SLIKO. KAJ IMA NA SEBI ROBETRO? KAKŠNE BARVE JE? /SHIKO IMAGES. ÇFARË AJO KA I VESHUR ROBERTO?



2.

NALOGA

KAJ IMATE NA SEBI VI? NAPIŠITE. / ÇFARË KAM VESHIN? PYESE

3.

NALOGA

NAPIŠI PO SLOVENSKO

SHTEPI _____ BANESË _____ DHOMA _____

KARRIGË _____ TRYEZË _____ SHTRAT _____

DOLLAP _____ DRITARE _____ PORTË _____

DRITË _____ FIGURË _____ KOMPJUTER _____

TELEVIZOR _____ MAKINË _____ ORË _____

ÇELËS _____ GAZETË _____ SYZE _____

