

UČITELJI O JEZIKOVNIH VPRAŠANJIH PRI VKLJUČEVANJU UČENCEV PRISELJENCEV V SLOVENSKI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM

V prispevku so predstavljeni izsledki raziskave, narejene v okviru doktorskega študija, ki so tudi del doktorske disertacije.¹ V eni izmed prejšnjih števil² so bili predstavljeni rezultati o strategijah učiteljev pri vključevanju učencev priseljencev v pouk, v tem prispevku pa se osredotočamo na tisti del raziskave, ki se je osredotočil na poglede učiteljev glede jezikovnih vprašanj pri vključevanju učencev priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. V tem sklopu nas je zanimal predvsem odnos učiteljev do rabe različnih jezikov pri vključevanju učencev priseljencev v pouk ter do rabe, učenja in poučevanja njihovih maternih jezikov.

Ključne besede: učenci priseljenci, jezikovna integracija, odnos učiteljev do rabe različnih jezikov, odnos učiteljev do rabe maternih jezikov učencev priseljencev, odnos učiteljev do učenja in poučevanja maternih jezikov učencev priseljencev

1 Uvod

Učitelj³ pri vključevanju učencev priseljencev v pouk odigra ključno vlogo. Je prvi, s katerim novi učenec vzpostavi stik in s katerim lahko učenec priseljenec predvsem v začetnem obdobju vzpostavi zaupanja vreden odnos. Naloga učitelja je tako prijazen sprejem učenca priseljenca in pomoč ob začetnem vključevanju v novo okolje; v nov razred in med nove sovrstnike. Pri njegovem delu in pomoči pa je pomemben tudi

¹ Doktorska disertacija z naslovom *Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli* (2014).

² *Jezik in slovstvo* 58/3. 75–88.

³ V članku uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za oba spola.

odnos, ki ga ima do učencev priseljencev, do njihovega vključevanja ter do njihovih jezikov in kultur. Majda Schmidt in Branka Čagran (2005: 26–27) sta tako navedli raziskavo (Monsen in Frederickson 2004), katere rezultati kažejo, da v razredih, v katerih imajo učitelji poudarjeno pozitivna stališča do vključevanja učencev s posebnimi potrebami,⁴ je tudi pri učencih zaznana višja stopnja zadovoljstva in opazno nižji nivoji razrednih nesoglasij, prepirov kot v razredih, ki jih poučujejo učitelji z manj pozitivnimi stališči. To pomeni, da stališča in odnos učiteljev vplivajo na njihovo delovanje znotraj razreda in posledično na medosebne odnose, ki se vzpostavijo znotraj razredne skupnosti. Tudi Mihaela Knez (2012: 58) je zapisala, da je »pri poučevanju in učenju nasploh /.../ učiteljeva vloga ključna, še zlasti v kontekstu poučevanja otrok priseljencev. S svojim pristopom in zgledom pomembno vpliva tudi na šolsko in širšo skupnost, ki se od njega uči ustreznega ravnanja.« Prav tako so Cirila Peklaj et al. (2009: 59) zapisale, da so raziskave pokazale, da je eden izmed pomembnih dejavnikov, ki določa posameznikovo sprejetost v razredu, vedenje učitelja do njega.

Primerno usposobljeni učitelji za poučevanje razredov, v katere so vključeni tudi učenci priseljenci, naj bi imeli medkulturne kompetence (poleg socialnih, metodičnih in didaktičnih kompetenc), s katerimi bi lahko uspešno in ustrezno pomagali učencem priseljencem pri njihovem vključevanju v pouk in šolsko okolje. Po Nataliji Vrečer (2011: 173–174) so glavne medkulturne kompetence: empatija, spoštovanje mnenj drugih, odprtost za nove izkušnje, tolerantnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij, zmožnost prilagajanja na nove načine vedenja, znanje o drugih kulturah, normah in vrednotah v drugih kulturah, sposobnost prilagajanja vrednotam drugih, zavedanje lastne kulturne identitete, interpersonalne veščine, občutek za občutljive teme in kulturne razlike.

Poleg posedovanja medkulturnih kompetenc pa bi morali učitelji znati te kompetence tudi posredovati ostalim učencem in jih s tem naučiti medkulturnih odnosov. Tako so nekateri učitelji v raziskavi, katere del bo predstavljen v nadaljevanju, omenili pomembnost vključevanja medkulturne komunikacije v delo v razredu. Ta lahko bistveno pripomore k sprejemanju drugih in drugačnih. Pri tem gre za razvijanje ozaveščenosti in prepoznavanje kulturnih razlik ter njihovo spoštovanje in tolerantno odzivanje nanje. Tudi avtorji *Skupnega evropskega okvira za jezike* (2001: 128) so medkulturno ozaveščenost⁵ navedli med učenčevimi zmožnostmi, med medkulturne spretnosti pa vključili naslednje: sposobnost vzpostavljanja odnosa med izvorno in tujo kulturo, kulturna občutljivost in sposobnost identifikacije in uporabe različnih strategij za navezovanje stikov z ljudmi iz drugih kultur, sposobnost izpolnjevanja vloge kulturnega posrednika med lastno in tujo kulturo, sposobnost učinkovitega

⁴ Ob tem učence priseljence ne razumemo kot učence s posebnimi potrebami. Omenjena raziskava služi le kot prikaz, da učiteljeva stališča vplivajo na odnose med učenci znotraj razreda.

⁵ Medkulturna ozaveščenost je poznavanje, ozaveščenost in razumevanje razmerja (podobnosti in pomembnih razlik) med »izvornim svetom« in »svetom ciljne skupnosti« (*Skupni evropski okvir za jezike* 2001: 127).

reševanja medkulturnih nesporazumov in konfliktov ter sposobnost preseganja stereotipnih odnosov.

Znotraj prepoznavanja in ozaveščanja različnih kultur pa je pomembna tudi ozaveščenost in prepoznavanje različnih jezikov in jezikovnih razlik. Tudi Vesna Mikolič (2009: 118) je zapisala, da se je zaradi vse intenzivnejšega soočanja različnih jezikov in kultur porodila potreba po neposrednem stiku oz. primerjavi jezikov in kultur.

Ob tem pa moramo poudariti, da morajo biti učitelji pri razvijanju medkulturne ozaveščenosti previdni. Morajo se zavedati, da lahko s posredovanjem značilnosti neke kulture ustvarjajo tudi stereotype in predsodke, in zato je treba vsebine, povezane s kulturami in jeziki učencev priseljencev, izbirati premišljeno. Smiselno je tudi, da predstavitev značilnosti neke kulture ali jezika (kjer se da) prepustijo učencem samim in jih usmerjajo le pri izboru tem in načinih predstavitev.

2 Vsebinska in metodološka opredelitev raziskave

2.1 Namen raziskave

Kot pišeta Elsebeth Jensen in Helle Jensen (2011: 55), je v središču učiteljskega poklica pouk. S tem označujeta ukvarjanje z neko snovjo ali predmetom, v katerem je učitelj vodja učnih procesov in učenci udeleženci tega procesa. In kljub temu, da, kot pravita (prav tam 55–56), »učitelja v kontekstu šole najbolj zanima učenčev odnos do učnih vsebin«, pa je vloga učitelja tudi vzgojna (kar nakazuje tudi že poimenovanje *vzgojno-izobraževalni sistem*). Učitelj bi se moral zavedati, da njegov odnos do obravnavane tematike, odnos do učencev, interakcije in odnosi med učenci ter učiteljem in učenci, izbira strategij poučevanja vplivajo na učenčev odnos do snovi in na motivacijo do učenja ter na medskupinske odnose. Kot so poudarili v Beli knjigi (2011: 37):

Še posebno pozornost pa je treba posvetiti vsakdanjim praksam v razredu: z vidika interakcij, komunikacije, spodbud, pohval, organizacije časa, uporabe opreme ipd. Zato mora ostati prikriti kurikulum – mreža socialnih odnosov, pripomb, nagovarjanja in dejanj – bistveni del izhodišč za razmislek o (ne)diskriminatornih praksah.

Kot so še zapisali (prav tam 27–28), je vzgoja ena ključnih dejavnosti, pri kateri vzgojno-izobraževalnemu sistemu ne sme spodleteti, ker vpliva na navade, prepričanje in obnašanje mlajših generacij.

Kot nedvomno izhaja iz zapsanega, se zdi odnos učiteljev do vključevanja učencev priseljencev v pouk, do rabe slovenskega in drugih jezikov ter do poučevanja maternih jezikov učencev priseljencev znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema zelo pomemben. V omenjeni raziskavi, ki je želela osvetliti različne dejavnike in

dejansko udejanjanje jezikovnega in siceršnjega vključevanja otrok priseljencev v šolski praksi, so bila zato ta vprašanja uvrščena med ključna raziskovalna vprašanja in jih v pričujočem članku predstavljamo samostojno.

2.2 Instrumenti in vzorec

Za raziskavo je bil posebej oblikovan instrument, ki smo ga uporabili za načrtno, sistematično in strukturirano opazovanje pouka. Na ta način smo lahko naredili relativno objektivno analizo dogajanja v razredu. Instrument je prilagojena Flandersova shema (1972 v Razdevšek-Pučko 1990) za opazovanje razredne interakcije, ki je razdeljena na govor učitelja in učenca. Ker omenjena shema ne predvideva neverbalne komunikacije in vsebine informacij, smo si ob opazovanju pouka posebej beležili dodatne informacije, ki so bile za raziskavo pomembne in so lahko še posebej osvetlile govorne interakcije (predvsem) med učiteljem in učencem priseljencem. Del raziskave pa so bili tudi poglobljeni polstrukturirani intervjuji z učitelji in spletni vprašalniki za učitelje.

V raziskavo so bile vključene osnovne šole, ki so bile pripravljene sodelovati v raziskavi. In sicer take, v katere so se pred kratkim všolali učenci priseljenci iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij. Najpomembnejši kriterij pri izbiri opazovanih ur je bil vključen učenec priseljenec z omejenim znanjem ali neznanjem učnega jezika, tj. slovenskega jezika. Tako smo spremljali pouk pri različnih predmetih in različnih učiteljih v vseh triletjih osnovne šole. Prisotni smo bili pri 32 šolskih urah.

Raziskava je bila načrtovana v več fazah. Prvo fazo je predstavljalo opazovanje pouka in intervjuvanje učiteljev. V to fazo je bilo vključenih 9 osnovnih šol, 26 učiteljev (22 žensk in 4 moški) in 301 učenec, od teh 21 učencev priseljencev. Ti so prihajali iz Albanije, Bosne in Hercegovine, Rusije, s Hrvaške, Kosova, Tajske in Kitajske. Z 8 učitelji smo izvedli poglobljen polstrukturiran intervju. V drugi fazi smo pridobili 51 spletnih vprašalnikov, od tega 36 v celoti in 15 le delno izpolnjenih (49 žensk in 2 moška). V pričujočem članku navajamo skupaj odgovore (na štiri izbrana vprašanja), pridobljene z vprašalniki in v intervjujih.

3 Temeljne ugotovitve

V zvezi z jezikovnimi vprašanji pri vključevanju učencev priseljencev v pouk oz. vzgojno-izobraževalni sistem so nas zanimala predvsem mnenja učiteljev glede rabe različnih jezikov in vključevanja maternih jezikov učencev priseljencev v pouk oz. vzgojno-izobraževalni sistem. To smo pri učiteljih preverjali v spletnih vprašalnikih in intervjujih z naslednjimi vprašanji:

- Ali bi se naučili osnov maternega jezika učenca priseljenca? Zakaj?

- Ali menite, da bi bilo dobro, da bi se učenci priseljenci učili tudi svoj materni jezik?
- Kako komunicirate z učencem priseljencem? V katerem jeziku?
- Kaj storite, če učenec pri pouku uporablja svoj materni jezik? Zakaj?

Pri spremljanju pouka smo odnos do jezikov, predvsem maternih jezikov učencev priseljencev, preverjali z opazovanjem odzivov učitelja na uporabo maternega jezika otroka priseljenca in morebitnih spodbud učencu priseljencu, da kaj pove tudi v svojem maternem jeziku.

Na podlagi rezultatov lahko zapišemo, da so učitelji izražali pozitiven odnos do drugih jezikov in kultur, vendar to težko neposredno ugotavljamo iz opazovanja pouka. Tako lahko zapišemo, da na opazovanih urah pouka učitelji niso izkazovali pozitivnega (pa tudi negativnega ne) odnosa do jezikov in kultur učencev priseljencev. V dveh primerih so učencem priseljencem poskušali pomagati z razlago v njihovem maternem jeziku, sicer razlaga priseljencem ni bila v ničemer prilagojena. Prav tako učitelji učencev niso spodbujali, da bi kaj povedali sami v svojem maternem jeziku (razen pri eni opazovani uri) ali da bi jih vprašali, kako se čemu reče v njihovem maternem jeziku.

Na vprašanje (v spletnem vprašalniku) *Ali bi se naučili osnov maternega jezika učenca priseljenca? Zakaj?* je dobra polovica (19) učiteljev odgovorila, da bi se določenih osnov jezika učenca (na)učila. Nekaj od teh jih je reklo, da bi se naučili le nekaj osnovnih fraz, ki bi jim omogočale lažjo osnovno komunikacijo. Primera značilnih odgovorov:

Da. Zato, ker s tem dam zgled učencu. Jaz sem se naučil osnov njegovega jezika in se mu tako približal, od njega pa pričakujem, da se bo naučil slovenski jezik.

Če bi šlo le za osnove, bi se potrudila, kolikor bi mi dopuščal moj spomin in čas, ker so mi tuji jeziki zanimivi in otrok bi začutil sprejetost v novem okolju; menim pa, da je dolžnost priseljenca, da se čim prej nauči jezika države, v katero se je priselil.

Zgornja dva odgovora nakazujeta pripravljenost učiteljev, da se tudi sami naučijo nekaj osnov maternih jezikov učencev priseljencev in se tako učencem priseljencem približajo s tem, da pokažejo spoštovanje in sprejemanje njihovih razlik.

Med učitelji, ki so odgovorili na vprašanje, ali bi se naučili osnov maternega jezika učenca priseljenca, pa je slaba četrtnina (8) učiteljev odgovorila negativno oz. so odgovorili, da je to odvisno od tega, za kateri jezik gre oz. bi šlo.

Primera značilnih odgovorov:

Ne, menim, da mi to ni potrebno. Zgolj zaradi enega ali dveh učencev se ne bi učila jezika, še posebej ne, če mi jezik ni privlačen oz. me ne interesira. Menim, da to ne sodi v moje delo, da bi še kdo zahteval, da bi se učila jezika učenca priseljenca. Za to mora Ministrstvo najti drugačno rešitev. Učencem sicer zelo rada pomagam in sem z njimi

do sedaj vedno navezala poseben stik. Z učenko sem, tudi sedaj, ko je že srednješolka, še vedno v stiku in ji pomagam. Tako da ni problem v tem, da ne bi želela tem otrokom le najboljše – ampak do neke meje. Tudi mi učiteljki imamo svoja življenja.

Ne, saj je državni, uradni jezik RS slovenščina.

Zadnji odgovor je izrazito asimilacijsko usmerjen. Gre torej za to, da je v Sloveniji uradni jezik slovenski, zato se po njenem mnenju njej ni treba naučiti nekaj osnov jezika učenca priseljenca. Kot lahko sklepamo, se morajo po njenem mnenju prilagoditi torej le priseljenci. Učiteljica ne razume integracije kot dvosmernega procesa, v katerem bi morali aktivno sodelovati obe strani, kar pomeni, da bi se tudi učiteljica lahko naučila osnov maternega jezika učenca priseljenca. Integracija (jezikovna) je obojestransko prilagajanje; sprejemanje in dajanje večinskega prebivalstva in priseljencev in pomeni, da se »morajo« (učenci) priseljenci naučiti slovenski jezik, da jim mora biti ponujeno poučevanje njihovih maternih jezikov, ob tem pa da se tudi domače prebivalstvo aktivno vključi v integracijski proces (Skubic Ermenc 2010: 80, 82). Le tako lahko pride do resnične medkulturnosti, procesa, »ki vabi ljudi in skupnosti, da ne le živijo drug ob drugem, ampak da skupaj (so) delujejo« (Vižintin 2013: 143).

Na vprašanje *Ali menite, da bi bilo dobro, da bi se učenci priseljenci učili tudi svoj materni jezik?* so nekateri učiteljki odgovorili, da se učencem priseljencem ni treba učiti njihovega maternega jezika, ker ga govorijo doma, oz. da če se že želijo učiti materni jezik, to ni naloga šole. Ob tem se nam zastavlja vprašanje, do katerega nivoja in za katere govorne položaje se lahko učenci priseljenci naučijo materni jezik le doma.

Primeri značilnih odgovorov:

Ti učenci uporabljajo materni jezik v domačem okolju in je potrebno, da se naučijo jezika okolja.

Ne, ti učenci naj uporabljajo materni jezik v svojem domačem okolju, v Sloveniji pa naj se čim prej naučijo slovensko.

Lahko se ga učijo, samo ne v šoli. Morda kje drugje.

Nekateri učiteljki v intervjujih in v odgovorih na vprašalnike pa so poročali, da prav raba maternega jezika doma jezikovno integracijo učencem priseljencem otežuje oz. da bi morali starši učencev priseljencev s svojimi otroki govoriti slovensko, da bi se otroci boljše in hitreje naučili jezik. Marijanca Ajša Vižintin (2013: 61) je zapisala, da nekateri učiteljki celo spodbujajo starše, da doma govorijo slovenščino, učinki pa so po navadi ravno obratni: neznanje tako maternega kot slovenskega jezika, kriza identitete, odpor do slovenskega jezika in do vključevanja v slovensko družbo. Tudi Romana Bešter in Mojca Medvešek (2010: 224) sta v pogovorih z učiteljki zaznali neodobravanje uporabe maternih jezikov doma. Gre torej za temeljno nerazumevanje vlog različnih jezikov (prvi/materni jezik, drugi jezik, tuji jeziki),

pomena maternega jezika, procesa identifikacije, ki se oblikuje v maternem jeziku, vprašanj odnosa do maternega jezika (in s tem kulture in identitete) in drugih/tujih jezikov itd. Komunikacija v slovenskem jeziku, ki ga ne otroci ne starši še ne znajo dovolj, je lahko zelo omejena, prav tako pa lahko vpliva tudi na odnos do maternega jezika.

Takšna stališča lahko kažejo tudi na nepoznavanje izsledkov raziskav, ki poročajo o pozitivnih učinkih dvojezičnosti. Dvojezičnost naj bi spodbujala divergentno mišljenje, zviševala zmožnost jezikovne analize, vplivala na otrokovo metalingvistično zavedanje, spodbujala razvoj socialne kognicije, vplivala na pozitivno pojmovanje samega sebe (Kranjc 2009: 95). Tako sta Wayne P. Thomas in Virginia P. Collier (2001) v raziskavi ugotovila, da so bili učenci v programih, ki so omogočali ohranjanje maternega jezika ob učenju jezika države sprejemnice, uspešnejši kot v tistih programih, ki so se osredotočali samo na jezik okolja. Vse to pomeni, da moramo učitelje seznaniti s prednostmi dvojezičnosti in jim predstaviti vloge, ki jih imajo različni (prvi, drugi, tuji) jeziki v življenju vsakega posameznika, tudi učencev priseljencev.

Na vprašanje *Kako komunicirate z učencem priseljencem? V katerem jeziku?* so učitelji odgovarjali, da se morajo pri komunikaciji z učenci priseljenci znajti na različne načine. Poročali so, da se pogovarjajo večinoma v slovenščini ali angleščini, če znajo materni jezik učenca priseljenca, tudi v njegovem jeziku, sicer pa uporabljajo gestikulacijo oz. neverbalno komunikacijo in slikovni material, velikokrat pa za pomoč prosijo tudi druge učence v razredu ali na šoli, ki govorijo isti materni jezik in so se slovensko že naučili toliko, da lahko pomagajo s prevajanjem.

Primeri značilnih odgovorov:

Pogovarjam se slovensko, vprašam ga, če razume, večkrat ponovim.

Z besedami, rokami, sličicami ... trudim se preveriti, če me razume, a včasih mi to ne uspe. V njegovem maternem jeziku mu ne znam pojasniti snovi, zato komunikacija poteka z mimiko, sličicami, s pomočjo njegovih sonarodnjakov, ki slovenski jezik že bolje znajo.

Na začetku leta sva govorila predvsem angleško in zelo počasi. Sedaj že sam odgovarja slovensko, če pa »zmanjka« besed, preideva na angleščino.

Zgornji odgovori kažejo na to, da je v večini primerov v ospredju odnosa, v katerega vstopata učenec priseljenc in učitelj, predvsem želja po uspešni komunikaciji. Učitelji uporabljajo različne jezike, če jih le znajo, da tako olajšajo oz. sploh omogočijo komunikacijo z učencem priseljencem.

Nekateri učitelji so v intervjujih in v neformalnih pogovorih povedali, da učencem priseljencem dovolijo uporabo maternega jezika med poukom, še posebej na začetku, ko slovenskega jezika še ne znajo. Na ta način učencem priseljencem

olajšajo začetno vključevanje in s tem poskrbijo tudi za medkulturno ozaveščanje vseh ostalih učencev v razredu.

Primer značilnih odgovorov:

Če ga razumem, naj ga uporablja, dokler se ne bo naučil slovensko, če ga ne razumem ... odvisno, kateri jezik govori učenec priseljenc ... mu uporaba svojega jezika pri pouku ne koristi.

Tri učiteljice pa so v intervjuju tudi povedale, da učenci priseljenci ne želijo uporabljati svojega maternega jezika, tudi če jih spodbudijo, da kaj povejo v svojem jeziku.

4 Sklep

Predstavljeni rezultati kažejo, da učitelji izkazujejo večinoma pozitiven odnos do vključevanja učencev priseljencev ter njihovih jezikov in kultur v naš šolski sistem. Med učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, pa je bilo vseeno tudi nekaj takih, ki menijo, da se osnov maternih jezikov učencev priseljencev ne bi naučili, ker se jim to ne zdi pomembno ali za to nimajo časa, prav tako nekateri menijo, da poučevanje maternih jezikov v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema ni potrebno, ker se učenci lahko naučijo jezik doma. Nekaj učiteljev je celo reklo, da bi lahko starši učencem priseljencem olajšali integracijo prav s tem, da bi se doma med seboj pogovarjali v slovenskem jeziku.

Rezultati kažejo, da vsi učitelji ne poznajo različnih vlog maternega in drugih jezikov in da nekateri med njimi sobivanje različnih jezikov ne dojemajo kot bogatenje posameznika in se ne zavedajo prednosti, ki jih prinaša dvojezičnost. To pomeni tudi, da integracije ne razumejo kot dvosmerni proces, pri katerem naj bi sprejemali in dajali obe strani; tako priseljenci kot domače prebivalstvo. Tako, da bi se priseljenci naučili slovenski jezik in se seznanili s slovensko kulturo (to bi jim moralo biti tudi sistemsko omogočeno), domači prebivalci pa bi sprejemali priseljske kulture in jezike, na sistemski ravni pa bi morala biti zagotovljena možnost za poučevanje maternih jezikov učencev priseljencev, kar bi jim omogočilo polno funkcionalno komunikacijo tudi v maternem jeziku.

Kot pravi Soča Fidler (2008: 423–424), pomeni dejstvo, da se v naš vzgojno-izobraževalni sistem vključujejo tudi učenci, ki govorijo druge matere jezike, kot je slovenski, veliko prednost. In to prednost bi lahko izkoristili za različne cilje, kot na primer za »širjenje jezikovnih obzorij vseh učencev in posledično večanje interesa za različne jezike in kulture, večanje strpnosti do manj znanih in družbeno podcenjenih jezikov in kultur, njihovih govorcev in tujcev ter ohranjanje kulturne dediščine učencev, čigar materni jezik ni slovenski« (prav tam). Učitelji lahko tako z vključevanjem značilnosti drugih jezikov in kultur obogatijo pouk, učencem priseljencem s tem krepijo samozavest, ostali učenci pa si s tem širijo obzorja.

Pogoj za zapisano pa je vsekakor v razumevanju vseh učiteljev, da nas lahko znanje in uporaba več jezikov le kulturno bogati. Preseči moramo stališča o ogroženosti slovenskega jezika. Prav tako moramo premisliti razlikovanje med prestižnimi in manjvrednimi jeziki; prvimi kot zaželenimi in dobrodošlimi, drugih pa si ne želimo v naših okoljih in šolah, ker, kot menijo nekateri, spodkopavajo znanje slovenskega jezika. Doseči moramo tisto, kar Marko Stabej (2005: 17) imenuje »zrelost«. Po njegovih besedah (prav tam) gre za pogled, »ki ne temelji na omejevanju pravic in na izključevanju, temveč na zavedanju o raznolikosti govorcev, kodov, jezikovnih rab«.

Viri

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf>. (Dostop 15. 3. 2010.)

Skupni evropski okvir za jezike: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2001). Svet Evrope, Ministrstvo za šolstvo in šport.

Literatura

Bešter, Romana, in Medvešek, Mojca, 2010: Vključevanje migrantskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. Medvešek, Mojca, in Bešter, Romana (ur.): *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 205–269.

Fidler, Soča, 2008: Jezikovno in medkulturno uzaveščanje z večjezičnim pristopom. Skela, Janez (ur.): *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Založba Tangram.

Jensen, Elsebeth, in Jensen, Helle, 2011: *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.

Knez, Mihaela, 2012: Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo*. 57/3–4. 47–62.

Kranjc, Simona, 2009: (So)vplivanje učenja prvega in drugega/tujega jezika v otroštvu. Pižorn, Karmen (ur.): *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 81–96.

Mikolič, Vesna, 2009: Medkulturne vsebine v slovenskem jezikoslovju. *Jezik in slovstvo* 54/2. 116–120.

Pekljaj, Cirila, Kalin, Jana, Pečjak, Sonja, Puklek Levpušček, Melita, Valenčič Zuljan, Milena, in Ajdišek, Neža, 2009: *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Petrović, Tanja, 2010: *Jezik, državljanstvo, etničnost: jezikovne ideologije v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.drzavljanstva-vzgoja.org/Portals/0/Dokumenti/clanki/Petrovic_DMG_3.pdf>. (Dostop 22. 6. 2011.)

Razdevšek-Pučko, Cveta, 1990: *Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njegovega spreminjanja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Schmidt, Majda, in Čagran, Branka, 2005: Razredna klima v inkluzivnem razredu. *Sodobna pedagogika* 56/4. 24–40.

Skubic Ermenc, Klara, 2010: Slovenska strategija vključevanja učencev migrantov v izobraževanje v kontekstu evropske izobraževalne politike. Ličen, Nives (ur.): *Kulture v dialogu: zbornik/Pedagoško-andrargoški dnevi 2010*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 79–89.

Stabej, Marko, 2005: Kdo si, ki govoriš slovensko? Mikolič, Vesna, in Marc Bratina, Karin (ur.): *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Koper: Založba Annales.

Thomas, Wayne P., in Collier, Virginia P., 2001: *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Oddelek za izobraževanje (ZDA): CREDE. <<http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomasComplete.pdf>>. (Dostop 29. 4. 2016.)

Vižintin, Marijanca Ajša, 2013: *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Koper: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Vrečer, Natalija, 2011: Medkulturne kompetence kot prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog. Lukšič-Hacin, Marina, Milharčič-Hladnik, Mirjam, in Sardoč, Mitja (ur.): *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. 169–177.