Kaj vpliva na uspešno vključevanje priseljenških učencev v slovenske šole

Andreja Sinjur

OŠ Dušana Bordona Semedela, Koper
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

Uvod

Na vključevanje priseljenških učencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem ne vplivajo le različne politike vključevanja, temveč tudi nekateri drugi dejavniki.¹ Bourdieu (1986) meni, da je izobraževalna uspešnost posameznika odvisna od ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala.

Ekonomski kapital je vir, ki ga je možno takoj in neposredno zamenjati za denar, in kar se institucionalizira v lastninskih pravicah. Sem torej lahko štejemo vse posameznikove prihodke in premoženje, vključno z vrednostnimi papirji, nepremičninami, živino itd. Ekonomski kapital je vir drugih kapitalov (in tudi njihova posledica), a preobrazba iz ene oblike kapitala v drugo ni nujno enostavna in brez dodatnih stroškov – npr. denar sicer omogoča lažji dostop do izobrazbe, a šolanje je dolgotrajno in truda polno početje; koristi, ki jih lahko imamo od ‚zvez in poznanstev‘, torej od socialnega kapitala, so marsikdaj rezultat dolgoletnega negovanja stikov (Bourdieu, 1986/1997, str. 47).

Socialni kapital je agregat dejanskih in potencialnih virov, ki izvirajo iz posameznikovih omrežij bolj ali manj institucionaliziranih odnosov in se kažejo v članstvu in/ali pripadnosti določeni družbeni skupini, za katero veljajo specifične socialne konvencije o tem, kaj pomeni biti član skupine in kaj so obveznosti članov za ohranjanje članstva. Količina socialnega kapi-

1 Prav tako »Integracija posameznika, kot ena vodilnih instanc socialne pedagogike, postaja vse težja.« (Marovič in Bajželj, 2015, str. 27).

tala, ki ga posameznik lahko poseduje, je odvisna od mreže povezav, ki jih lahko učinkovito mobilizira, in od količine kapitala (ekonomskega, socialnega, kulturnega), s katerim razpolagajo ljudje njegovega omrežja. Socialni kapital ni odvisen od enkratnega vložka, temveč zahteva vztrajno vlaganje in vzdrževanje, če želimo, da bi si z odnosi iz omrežja lahko na krajši ali daljši rok zagotovili materialne in simbolne profite (Bourdieu, 1986/1997, str. 51–52; prim. Coleman, 1999).

Kulturni kapital je oblika kapitala, ki jo je razvil Bourdieu (1986), da bi pojasnil neenakosti dosežkov otrok, ki izhajajo iz različnih družbenih razredov v povezavi z akademskim uspehom. Kulturni kapital vključuje demografske značilnosti in zdravje posameznika: vrednote, tradicijo, vzgojo in omiko, jezik, znanje, veščine, poznavanje pravil in motivacijo pa tudi posedovanje knjig, slik ali oblačil. Najpogosteje ga merijo s stopnjo izobrazbe (Bourdieu, 1986).

To pomeni, da na uspešno vključevanje priseljskih učencev in na njihove izobraževalne dosežke ne vplivajo le države s svojo politiko vključevanja, temveč tudi dohodek staršev, ki pogojuje njihovo zmožnost investiranja v prihodnost svojih otrok; čas, ki ga starši posvečajo svojim otrokom; odnos šole in lokalne skupnosti do priseljskih učencev in njihovih staršev; usvajanje in učenje drugega/tujega jezika itd. V nadaljevanju predstavljamo nekaj dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje priseljskih učencev v vzgojno-izobraževalni sistem.

Družbeni razred in družinsko okolje

Številne empirične raziskave (OECD, 2006; 2007; 2010; 2011; 2012) kažejo, da je šolski uspeh priseljskih otrok bistveno slabši od uspeha njihovih »domačih« vrstnikov. O tem poročajo tudi Colombo, Cvajner in Sciortino (2008), ki opozarjajo na pomembne probleme politike na tem področju. Prvi je ta, da so priseljski otroci po vsej EU skoraj brez dvoma izpostavljeni izrazitemu tveganju, da jim bo šlo v šoli slabše kot domačinom. Zato je verjetneje, da ne bodo optimalno sodelovali na trgu delovne sile in da bodo tvegali višjo stopnjo brezposelnosti, verjetnejša pa je tudi široka medgeneracijska reprodukcija neenakosti med otroki domačinov in otroki priseljskih učencev. Na podlagi zgoraj omenjenih raziskav so prišli do zaključkov, da otroci tujega porekla doživljajo pristransko povračilo vlaganja v človeški kapital²

- 2 Človeški kapital se nanaša na izobrazbo, znanje in kompetence posameznika. Ne moremo ga kupiti ali prodati, lahko ga dobimo le z investiranjem v človeka. Človeški kapital se imenuje človeški zato, ker je del človeka, kapital pa zato, ker je vir prihod-

v skoraj vseh zahodnoevropskih državah (pravzaprav v vseh razvitih državah). Takšno prikrajšanost zlahka prepoznamo celo ob upoštevanju drugih dejavnikov, kot je družbeni razred, iz katerega izhajajo. Znano je namreč, da igra družbeni razred družine pomembno vlogo pri doseženi stopnji šolske izobrazbe. Zato se je pojavila trditev, da se zabeleženi obseg etničnih razlik v doseženi šolski izobrazbi močno zmanjša ali celo izgine, ko začnemo nadzorovati družbeni razred (Colombo idr., 2008). To tezo zagovarja Bourdieu (1986), ki pravi, da otroci srednjega in višjega razreda v šoli lažje uspevajo zaradi ustreznega kulturnega in socialnega kapitala³ (se bolj vključujejo v kulturno življenje in dejavnosti v skupnosti itd.), medtem ko otroci delavskega razreda dosegajo slabše rezultate predvsem zaradi svojih drugačnih kulturnih značilnosti in ne zaradi manjših sposobnosti ali manjšega znanja. Bourdieu zlasti opozarja, da nižjih družbenih razredov pri uveljavljanju v družbi ne ovirajo samo manjša ekonomska sredstva (ekonomski kapital), temveč se srečujejo tudi s kulturnimi ovirami. Različne kulturne značilnosti so namreč v družbi različno cenjene, zato lahko te kulturne razlike krepijo in stopnjujejo razredne razlike. Večina skupin neevropskega porekla pravzaprav še naprej, v drugi (in naslednjih) generacijah, občuti precejšnje etnične sankcije, povezane s trgov delovne sile. V mnogih zahodnoevropskih državah so skoraj vse skupine neevropskega porekla v slabšem položaju, tako glede stopnje brezposelnosti kot tudi glede dostopa do visoko kvalificiranih zaposlitev na trgu delovne sile. Otroci tujega porekla so tudi pogostejše vključeni v poklicno usposabljanje. Zanje je verjetneje, da šole ne bodo končali, dosežena stopnja šolske izobrazbe teh otrok pa je nižja. V zahodnoevropskih državah ni konsistentnega vzorca glede etničnega izvora, čeprav v skoraj vseh državah obstajajo zelo različni nivoji dosežkov znanja med učenci različnega etničnega izvora (Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih, 2010).

Te raziskave na splošno kažejo, kako odločilno in nujno je, da bi si evropske družbe skupaj prizadevale upreti strukturnim in sistemskim težnjam po reprodukciji medgeneracijske neenakosti glede na etnično pripadnost ali pa vsaj poskušale zmanjšati njihovo resnost. Toda vzroke za takšne procese je še posebej težko prepoznati, saj priseljske družine v zahod-

njih zaslužkov. Človeški kapital je lahko investicija v šolanje in višjo izobrazbo, investicija v pošolsko učenje in usposabljanje, investicija v predšolske učne aktivnosti, investicije v notranje migracije, investicije v zdravje (Schultz, 1968; 1971).

- 3 »Socialni kapital /.../ ustvarja bistvene spremembe v našem življenju. Vpliva na psihološke in biološke procese ter s tem zvišuje ali znižuje vrednost našega življenja.« (Marovič, 2010, str. 262).

noevropski družbeni strukturi niso enakomerno zastopane. Priseljenskih družin je pravzaprav mnogo več med družinami delavskega razreda, zato je tudi njihova izobrazbena struktura nižja, kar je značilno za vse države članice EU.⁴ Vehovar, Makarovič, Podgornik in Černič (2009) so ugotovili, da je imelo od delovno aktivnih, ki so se v Slovenijo priselili v letu 2005, 60, 9 % oseb osnovnošolsko izobrazbo, 30, 6 % srednješolsko, medtem ko je imelo višje- ali visokošolsko izobrazbo le 6, 3 % oseb.

Da je šolski uspeh priseljenskih otrok bistveno slabši od uspeha njihovih domačih vrstnikov, so ugotovili že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Nižji uspeh so pripisovali zgolj neustrezni družinski vzgoji in socializaciji. S tem se delno strinjajo tudi Colombo idr. (2008), ki menijo, da večina neenakosti pravzaprav izhaja iz razrednega in ne iz etničnega položaja, kar pomeni, da bi morale politike socialnega vključevanja⁵ to tudi bolj upoštevati. Podobno meni tudi Levin (2003), saj vidi potrebo po uveljavljanju celovitih politik in ukrepov na ravni izobraževalnega sistema ter celotne družbe. Tudi v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so različni raziskovalci družbene reprodukcije preučevali odnos med dosežki učencev in izobrazbeno ravno družinskih članov vseh učencev, ne samo priseljenskih, kjer pa niso bili upoštevani mnogi drugi vidiki, ki prav tako pomembno vplivajo na učni uspeh. V *Analizi dobrih praks v evropskih šolskih sistemih* (2010) je zaslediti, da je eden od prezrtih vidikov pomembnost vključevanja priseljenskih družin in skupnosti v izobraževalni proces, drugi pa je lahko tudi ta, kot ugotavljajo Vehovar idr. (2009), da se večina dokumentov s priseljenko tematiko ne ukvarja s kakovostjo družinskega okolja, ki igra ključno vlogo pri razvoju kognitivnega potenciala revnih, marginaliziranih ali priseljenskih otrok. S tem se strinjajo tudi Colombo idr. (2008), ki pravijo, da obstaja mnogo oblik prikrajšanosti za (vsaj) nekatere podskupine otrok priseljencev v izobraževalnem sistemu in na trgu delovne sile. Na tem mestu naj izpostavimo le raziskavi OECD (2006; 2009), v katerih so zbirali podatke o številu knjig, ki jih imajo otroci doma, in o številu ur, ki jih družine in otroci posvetijo branju. Čeprav so ti indikatorji uporabni, ker zagotavljajo informacije o izobraževalnih virih v gospodinjstvu, niso dobra podlaga za pripravo strategij, s katerimi lahko izboljšamo šolski uspeh. Če analiziramo povezavo med izobrazbeno ravno staršev in uspehom učencev samo s podatki, kot je število knjig doma, tvegamo sklep, da se bo šolski uspeh

4 Več o tem v SURS-u.

5 Socialna politika je vrsta ukrepov za izboljšanje delovnih in življenjskih pogojev aktivnega in za delo nezmožnega prebivalstva.

otrok izboljšal, če bodo imeli doma več knjig. Posledica tega je, da so raziskovalci nekako uzakonili to »realnost«, ki se je vse do danes ohranila v številnih mednarodnih raziskavah (Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih, 2010). Če uporabimo podatke o izobrazbeni ravni staršev, obstaja nevarnost, da ne pridemo do nobene druge rešitve, vse dokler družba ne izboljša izobrazbene ravni vseh družin. Posledica tega je, da so drugi vidiki oz. vplivi na šolski uspeh priseljenjskih otrok prezrti. Eden izmed takih vidikov je na primer ideja, da se uspeh otrok izboljša, če imajo več interakcij v izobraževalnem procesu, kar vključuje interakcije s pripadniki drugih kultur in zlasti z družinskimi člani. Drugi indikator bi lahko bilo število tedajev, ki jih obiskujejo družinski člani, in kako se s tem spodbujajo tovrstne interakcije ter izboljša šolski uspeh učencev in dijakov (Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih, 2010, str. 68).

Da so izobrazbeni dosežki pomembno povezani s komunikacijo staršev in otrok, pričakovanji staršev in starševskim nadzorom, vpletenostjo staršev v delovanje šol in sodelovanjem staršev s šolo, so v svojih raziskavah ugotovili tudi mnogi drugi raziskovalci (npr. McNeal, Pong, Sun, Carbonaro, Morgan in Sørensen; Pribesh in Downey, v Dika in Singh 2002, str. 40–42). Faktorji, ki pozitivno vplivajo na izobrazbene dosežke učencev, so tudi sodelovanje učencev v šolskih organizacijah in skupnosti, število tesnih prijateljev, ki obiskujejo isto šolo, in vezi med sovrstniki. To pomeni, da imajo zelo pomembno vlogo pri doseganju šolskega uspeha tudi vzgojno-izobraževalne institucije, ki prispevajo k občutku sprejetosti, povezanosti, k občutku varnosti, enakopravnosti in enakovrednosti vseh učencev. Podobno razmišlja tudi Knaflič (1991), ki meni, da so celotno šolsko (socialno in kulturno) vzdušje ter stališča šole in odnos do otrok, ki ne pripadajo večinskemu prebivalstvu, pomembni dejavniki pri doseganju šolskega uspeha.

Odnos šole in lokalne skupnosti do priseljenjskih učencev

Šola in lokalna skupnost imata kot socializacijska dejavnika pri vključevanju priseljencev pomembno vlogo. R. Bešter (2006; 2009) poudarja, da je prav izobraževanje ključnega pomena za proces vključevanja priseljenjskih otrok v novo okolje. V tem procesu otroci pridobijo veščine, znanja in socialne vezi, ki so izredno pomembne za uspešno integracijo in kvaliteto posameznikovega življenja.

Delors idr. (v Medvešek, 2006, str. 144) menijo, da je šola javni prostor, kjer se srečujejo učenci različnih etničnih, verskih in kulturnih pripad-

nosti. V nekaterih šolah je kulturna raznolikost večja, v drugih manjša. Zavedati se je treba, da je tudi razred s samo slovensko govorečimi učen- ci, rojenimi v Sloveniji, večkulturni, večetnični razred. Različne življenjske izkušnje, osebnosti, spol, različno socialno-ekonomsko okolje izvora, et- nična pripadnost – vse to ustvarja večkulturnost. Šola kot taka je zelo pri- meren prostor oz. institucija, ki bi opremila (naučila) učence za življenje v raznovrstni, demokratični družbi (»learn to live together«).

V šoli in lokalni skupnosti učenci pridobivajo medosebne spretnosti in veščine komunikacije z različnimi ljudmi in skupinami, razvijajo prija- teljske medosebne odnose, s čimer širijo svoj socialni kapital, ter si izobli- kujejo življenjske cilje za prihodnost. Številne raziskave (Braddock; Eccles in Barber; Guiterez idr.; Jordan, v Banks in Banks, 2001) dokazujejo pozi- tivno povezanost med dosežki učencev in njihovo udeležbo v izvenšolskih dejavnostih. Udeležba v zunajšolskih dejavnostih (ne nujno v kulturnih in jezikovnih tečajih, ampak tudi v športnih aktivnostih) povzroča višje dosežke učencev. Prav tako izboljša disciplino in preprečuje osip. Okolje zunajšolskih dejavnosti (kot oblika neformalnega učenja) spodbuja dru- ženje pripadnikov različnih kultur. Pomembno je, da spodbujamo pred- vsem takšne dejavnosti, v katerih imajo učenci enakopraven status. Da bi izboljšali odnose med skupinami, je zaželeno ustanoviti tudi skupine, ki jih predstavljajo pripadniki različnih skupin, s katerimi se lahko vsi čla- ni identificirajo. Takšne skupine zmanjšujejo predsodke do drugih skupin, saj imajo (različne) skupne identitete, to je pripadnost skupini, navedeno pa prispeva k zmanjševanju nestrpnosti med člani (Banks in Banks, 2001, v Klemenčič in Štremfel, 2011). Resman (2003) dodaja, da je cilj šolske vzgo- je oblikovanje ljudi (otrok, učencev) za mirno sožitje različnih socialnih, kulturnih in drugih skupin človeštva ter vsajanje vrednot, kot so večkul- turnost, medkulturnost, razumevanje, pluralizem, toleranca, spoštovanje drugačnosti. V nasprotnem primeru lahko pride do stereotipiziranja, po- manjkanja spoštovanja do drugih kultur, diskriminacije in rasizma. Haji Kella (2001, str. 92) pravi, da smo ljudje nagnjeni k »predalčkanjem« dru- gih. To nam pomaga oblikovati svoj svet in se v njem počutiti varno. Druge ljudi razvrščamo v kategorije, kot so spol, rasa, socialni status itd. Ker želi- mo ustvariti čim boljši svet zase, postavljamo ljudi z lastnostmi, ki so nam blizu, na višjo pozicijo, na ostale pa začnemo gledati kot na manj vredne.

Ko se posameznik poda izven lastnega kulturnega okolja in je obkro- žen ter soočen z drugo kulturo, običajno doživi kulturni šok. Ko pa je posa- meznik v lastnem kulturnem okolju (neprostovoljno) soočen s tujo kulturo

(npr. ko se v njegovo okolje priselijo ljudje druge kulture), se pogosto pojavi občutek ogroženosti lastne kulturne identitete ter občutki etnocentrizma. Etnocentrizem je dojemanje lastne kulture kot večvredne in podcenjevanje ostalih kultur (Haji Kella, 2001, str. 97). Taylor (1995, str. 32–33) pravi, da gre pri etnocentrizmu za naše prepričanje, da so naše vrednote in naš način življenja univerzalni, najboljši za vsakogar, in da »*drugi*« tega preprosto ne vidijo ali ne razumejo. En sam stik z osebami iz druge kulture lahko zato še okrepi naše predsodke, saj gledamo skozi očala etnocentrizma. Nekatere kulture se nam sicer zdijo eksotične, večinoma pa imamo negativne predsodke⁶ in stereotipe⁷ o drugačnih ter jih zavračamo. To sta v svoji raziskavi potrdili tudi M. Peček Čuk in I. Lesar (2006), po katerih so bili učitelji v dilemi ali so celo izrazili nepripravljenost, da bi v svoj razred sprejeli Roma, priseljenca iz bivše Jugoslavije ali učenca s posebnimi potrebami. Pri slednjih je bila stopnja pripravljenosti sprejetja odvisna od učenčeve motnje.

Tudi zaradi nezavedanja lastnih predsodkov in stereotipov lahko pride do pojava diskriminacije, ki je v tesni korelaciji z obema pojmom (stereotipi in predsodki), saj sleherna diskriminacija v osnovi temelji na stereotipih in predsodkih, vendar v vsakdanji uporabi pojma predsodek in diskriminacija pogosto zamenjujemo. V bistvu se nanašata na različne stvari – medtem ko je predsodek stališče, skupek prepričanj o nekem posamezniku ali skupini, ki so utemeljena zgolj na osnovi njegove pripadnosti določeni skupini oz. značilnostih te skupine, pa je diskriminacija različna obravnava posameznikov zaradi njihovih posebnosti, ki so označene kot drugačne, in zaradi njihove pripadnosti »označenim« skupinam (Nastran Ule, 1997). Poznamo različne oblike, načine in prakse diskriminacije, ki se v najbolj splošni obliki dogaja preko družbenega izključevanja. V pravnem smislu diskriminacijo označimo kot z zakonom prepovedano neenako obravnavanje osebe ali skupine v primerjavi z drugo osebo, skupino zaradi ene/

6 Glavna razlika med stereotipi in predsodki je močna čustvena komponenta, ki je izražena pri predsodkih, medtem ko stereotipi temeljijo zgolj na kognitivni komponenti (na nepreverjenih dejstvih ali govoricah). Stereotip je pravzaprav rezultat nujnosti, sklepanja na osnovi omejenih informacij in obenem potrebe, da poenostavimo kompleksnost pojavov in dogajanj v svetu. Torej so stereotipi neke vrste predstopnja predsodkov (Nastran Ule, 1992, str. 121). Obstaja več teoretskih razlag, ki izvore o predsodkih tolmačijo drugače. Prvi pravijo, da predsodki izhajajo iz prirojenega strahu pred vsem tujim, nerazumljivim, drugačnim oz. iz potlačenih frustracij ljudi. Drugi, da izhajajo iz določene strukture osebnosti (anksiozne, negotove vase, avtoritarne). Tretji iščejo vzroke v socialnem okolju (starši, družina, tradicija, vrstniki, množični mediji) (Nastran Ule, 2000, str. 174).

7 Glej zgornjo opombo.

več osebnih okoliščin. V širšem sociološkem smislu je diskriminacija oblika družbene prakse, ki praviloma temelji na predsodkih in stereotipih, zakoreninjenih v kulturi določene družbe. Če strnemo, je diskriminacija vsaka praksa, ki določenim posameznikom ali skupinam onemogoči uživanje njihovih pravic in svoboščin in jih v primerjavi z ostalimi člani določene politične ali družbene entitete postavlja v slabši položaj ter jih v fizičnem ali simbolnem pomenu odrija na rob družbe (Kuhar, 2009, str. 15). Posledice diskriminacije so lahko zelo različne, najpogostejše pa vodijo v marginalizacijo in socialno izključenost.

Učitelji predstavljajo pomemben dejavnik pri vključevanju/izključevanju priseljenskih učencev v razred. S tem se strinja tudi Berdajs (2016, str. 9), ki meni, da »veliko ovir pri vključevanju priseljenskih učencev v razrede povzročijo ravno učitelji«. Njihova stališča in pričakovanja ter njihovo strokovno znanje so odločilnega pomena pri ustvarjanju pozitivnega učnega okolja za vse (priseljenske) učence. Gay (1986) opozarja, da imajo učitelji, ki so slabo »opremljeni« za delo v kulturno raznolikem razredu, ponavadi bolj negativen odnos do priseljenskih učencev in niso naklonjeni spremembam, kar pa lahko vodi, kot trdi Gay (2002, str. 614), v to, da ti učenci izgubijo zanimanje za učenje. To pa lahko vpliva na njihov akademski dosežek in na njihovo nadaljnje življenje. S tem se strinjata tudi Vah Jevšnik in Toplak (2011, str. 41), ki pravita, da lahko učitelji zaradi raznolikosti in heterogenosti učencev v razredu naletijo na različne težave, zlasti če niso dovolj ozaveščeni, empatični ali ne obvladajo pristopov, ki so primerni v tovrstnih razredih – torej nimajo razvitih medkulturnih kompetenc.⁸ Zaradi tega lahko (pogosto) pride do nenamerne in nezvestne diskriminacije otrok z različnim etničnim, kulturnim in/ali socialnim ozadjem. Diskriminacija, neposredna ali posredna, ima trajne negativne posledice za motivacijo za učenje priseljenskih učencev, to pa ima lahko dolgoročne negativne vplive na celoten potek njihovega življenja.

Razlog za nezmožnost dojemanja lastnih predsodkov in stereotipov ter pomanjkanje kritične refleksije učiteljev je lahko tudi posledica pomanjkanja več-/medkulturnih vsebin, s katerimi naj bi se (bodoči) učitelji seznanili tako med samim študijem kot tudi v svojem nadaljnjem poklicnem izobraževanju. Eden od razlogov, kot pravi Talib (2006), bi lahko bil tudi ta, da učitelji pogosto prihajajo iz monokulturnega okolja, zato je še toliko večji razlog, da bi jih morali nujno seznaniti z večkulturnimi vsebinami.

8 Več-/medkulturne kompetence pridobimo s poznavanjem jezikovne in kulturne raznolikosti in so predpogoj za uspešno delo v etnično/kulturno mešanem razredu.

Poleg več-/medkulturnih vsebin bi morali (bodoče) učitelje seznaniti tudi s poučevanjem slovenščine kot drugega/tujega jezika, jih seznaniti z metodami poučevanja in preverjanja znanja slovenščine kot drugega/tujega jezika. Priseljenski učenci se namreč vključujejo v razrede, v katerih se slovenščina poučuje zgolj kot prvi jezik. Posledica tega je, da so ti učenci večkratno prikrajšani, saj težko sledijo pouku in zato tudi dosegajo slabše učne rezultate ter se slabše vključujejo v vzgojno-izobraževalni sistem.

(Bodoče) učitelje je torej potrebno izobraževati za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika, saj je znanje jezika države gostiteljice eden od nujnih predpogojev za vključevanje priseljenjskih otrok v šolsko okolje in njihovo izobrazbeno uspešnost (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2007). Tako bi se verjetno izognili tudi odsotnosti kritične refleksije lastne prakse pri učiteljih, ki poučujejo priseljenjske učence, njihovi nepripravljenosti za presojo lastnih stereotipnih predstav in predsodkov ter nepripravljenost za presojo lastnega vpliva na odnos do priseljenjskih učencev.

Usvajanje in učenje drugega/tujega jezika

Zelo pomemben dejavnik, ki vpliva na uspešno vključevanje priseljenjskih učencev v sistem vzgoje in izobraževanja ter družbo na splošno, je jezik države gostiteljice (v našem primeru slovenščine). *Strategija* (2007, str. 12) navaja tri pomembne stvari: (1) razvijanje jezikovne zmožnosti (otroci usvojijo oz. se naučijo zadostnega nabora besedišča, slovničnih in sporazumevalnih vzorcev za uspešno sporazumevanje v vrtčevskem in šolskem okolju – sporazumevanje s strokovnimi delavci vrtca in z učitelji, sporazumevanje z vrstniki, dejavno sodelovanje pri izvedbenem kurikulumu oddelka vrtca oz. pri pouku), (2) razvijanje socialne zmožnosti (zmožnost izražanja mnenja, želja, namere oz. ustreznega reagiranja na želje drugih. Otroci imajo to zmožnost že razvito, vendar so jo razvili v lastnem okolju in jo znajo realizirati le v svojem jeziku ter na način, ki ustreza ustaljenim vzorcem v njihovem sociokulturnem okolju. Učenje jezika je tudi socializacijski proces, prilagajanje novim življenjskim okoliščinam, govornim položajem) in (3) razvijanje spoznavne zmožnosti (širjenje otrokovega pojmovnega sveta, čas vključevanja, način poučevanja, vrednotenje dosežene znanja jezika, socializacija otroka, način sodelovanja s starši, izbor gradiv oz. priprava novih ter uporaba že obstoječih). Vse naštetu pa je odvisno od posebnosti ciljne skupine, kot so npr. starost oz. stopnja izobraževanja (vrtec, osnovna šola, srednja šola), socialne okoliščine ter prvi jezik otrok

migrantov (tu poteka ločnica med otroki iz slovanske jezikovne skupine in otroki iz drugih jezikovnih skupin, npr. germanske, romanske in drugih).

Preden se lotimo tematike jezika, je potrebno opozoriti na razliko med usvajanjem in učenjem drugega/tujega jezika. Razlika izhaja iz okolja, v katerem oseba prihaja v stik z drugim/tujim jezikom, ter iz načina, kako pride do tega stika. Usvajanje se nanaša na osebo (otroka ali odraslega), ki je izpostavljena drugemu/tujemu jeziku v naravnem okolju. Učenje drugega/tujega jezika pa vključuje usmerjeno poučevanje in učenje drugega/tujega jezika v formalnem učnem procesu (Lük Nečak, 1995, str. 13).

Otroci v svoji domovini usvajajo jezik v naravnem okolju. Ko pa se starši skupaj z otroki iz različnih razlogov (selitev, ločitev, mešani zakoni, študij, služba itd.) ločijo od družbe, v kateri so uporabljali materinščino, vstopijo v drug kulturni, socialni in komunikacijski prostor, kjer se srečajo z drugim/tujim jezikom. Če ne prej, je za otroka prvi stik s tem jezikom vrtec oz. šola, ki mu omogoča, da se ob lastnem jeziku nauči tudi jezika družbe, v kateri živi. Resman (2003) pravi, da se bo otrok, ki ne bo obvladal jezika okolja in šole, slabše odzival in vključeval v okolje, pogosteje bo doživljal nesporazume z vrstniki, katerim ne bo enakovreden, zniževala pa se bo tudi njegova motivacija, kar pa lahko privede do tega, da bo otrok zavrt. Jezik je namreč ključ tudi do otrokovega učnega uspeha. K. Skubic Ermenc (2003b, str. 65) pravi, da je Evropa že pred dvema desetletjema sprejela ugotovitev, da učenje maternega jezika ni zgolj pravica manjšinskih etnij do ohranjanja lastne etnične oz. kulturne identitete, temveč je predvsem nujen pogoj za šolski uspeh učencev priseljencev. S tem se strinja tudi Resman (2003), ki pravi, da je prihodnost otrokovega razvoja zelo odvisna od obvladovanja jezika večine, kar velja tudi za njegovo šolsko delo in uveljavljanje v širšem socialnem prostoru. Brez dobro usvojenega jezika ni mogoče vzpostaviti sporazumevanja, brez slednjega pa ni možna niti participacija. Zato tudi ni vseeno, ali je otrokovo družinsko jezikovno okolje revno (npr. se uporablja le jezik manjšine ali celo samo narečje). Otrok, ki obvlada le svoj materni jezik, ki ni jezik socialnega okolja, v katerem družina živi, se bo socialno aktivneje vključeval v družbo šole, ko bo v družbi z vrstniki iz podobnega socialnega okolja. Taki otroci vse svoje sposobnosti pokažejo šele tedaj, ko pridejo v zanje ugodno socialno okolje. Pa vendar je materni jezik tisti, ki otroka spremlja od prvih dni življenja. Materni jezik je jezik naroda, kateremu oseba pripada, in na njem temelji govorni razvoj otroka. B. Hanuš in T. Neuman (1987) pravita, da materni jezik služi za identifikacijo, posameznik pa je nanj čustveno navezan. Tudi Knaflič (1991, str. 39) meni,

da je materni jezik izraz primarne identifikacije. Z imenovanjem predmetov in pojavov okoli sebe začne otrok spoznavati svet in svojo kulturo ter vzpostavi svoj stik z okoljem (Knaflič, 1991, str. 39). Ubeseđitev v prvem jeziku je oblika ideološkega doživljanja sveta, v katerem otrok živi. Otrok ozavešča norme, vrednote in stališča, pridobiva kulturne navade, spozna življenjski slog v neposredni okolici, oblikuje svojo etično in osebnostno individualnost (Čok, Skela, Kogoj in Razdevšek-Pučko, 1999). K. Skubic Ermenc (2003b, str. 65) celo navaja, da številne raziskave potrjujejo, da imajo otroci, ki ne obvladajo globlje svojega maternega jezika, lahko težave pri učenju drugega/tujega jezika. Lahko postajajo poljezični,⁹ ne pa dvojezični govorci. S tem se strinjata tudi B. Hanuš in T. Neuman (1987), ki menita, da je učenje drugega/tujega jezika mnogo lažje ob predpostavki, da dobro obvladamo materni jezik.

Učenje jezika države gostiteljice in jezikovno sporazumevanje sta pri vključevanju priseljenjskih otrok in njihovih staršev v šolsko okolje ter lokalno skupnost dve najpomembnejši nalogi. Če želi biti posameznik uspešen v družbi, se mora ne samo naučiti slovničnih in pravopisnih pravil, temveč tudi razvijati sporazumevalne zmožnosti. S tem se strinja tudi K. Skubic Ermenc (2003a, str. 53), ki pravi, da učenčevo obvladovanje jezika na pogovorni ravni še ne pomeni, da je sposoben razumeti in producirati akademska besedila. Medveš (2006) trdi, da je razvijanje sposobnosti za komunikacijo (tj. sposobnost ustnega in pisnega izražanja, sposobnost poslušanja oz. slušnega sprejemanja informacij, sposobnost spreminjanja slišnih informacij v pisne, sposobnost razumevanja informacij, sposobnost odločanja in delovanja na podlagi sprejetih informacij) ena od glavnih nalog pri učenju jezika.

Thomas in Collier (v Smyth, 2001) sta v svoji 14-letni raziskavi učnega uspeha v petih šolskih okrajih v Združenih državah Amerike ugotovila, da je prvi znanilec dolgoročnega šolskega uspeha (za učence iz jezikovne manjšine): (1) kognitivno kompleksno diferencirano šolanje v učenčevem maternem jeziku čim dlje je mogoče in (2) kognitivno kompleksno diferencirano šolanje v učenčevem drugem/tujem jeziku del šolskega dneva. V njuni raziskavi je sodelovalo 700.000 dvojezičnih učencev. Za vse sodelujoče učence je bil jezik v razredu večinski jezik (tj. angleščina).

9 Poljezičnost (ali semilingvizem) je tisto stanje v dvojezičnosti, v kateri sta jezikovna in sporočajska zmožnost v obeh jezikih zelo skromni (Bernjak, 2000). Poljezičnost je podobno kot absolutna dvojezičnost (brezhibno ustno in pisno obvladovanje dveh ali več jezikov) zelo redek pojav, zato se ta izraz danes uporablja samo v patoloških primerih nesposobnosti izražanja v zelo marginaliziranih družbenih kontekstih.

Pogovori s pedagogi so pokazali, da so bili mnogi navedeni izobrazbeni cilji učiteljev glede dvojezičnih otrok povezani z njihovo socializacijo. To pomeni, da so jim omogočili celostno udeležbo v enojezični šolski skupnosti. Ob opazovanju pouka so bili razvidni jezikovni cilji enojezičnosti v večinskem jeziku, ki so odsevali splošni cilj v šolah, da bi dvojezične učence jezikovno in kulturno asimilirali z večinskim jezikom in kulturo. Ti cilji pa so v skladu z Bakerjevim (v Smyth, 2001) tipom izobraževanja dvojezičnih otrok, ki ga imenuje »preplavljanje« in ga označuje kot najšibkejšo obliko izobraževanja v smislu spodbujanja dvojezičnosti. To »preplavljanje« ali »potopitev v enojezičnost« Cummins (1984, str. 156) označuje kot tip dvojezičnega izobraževanja, ki vključuje neko obliko prilagojenega učenja drugega/tujega jezika, vendar brez dvojezičnih učiteljev in brez uporabe znanja prvega jezika. Tak program lahko učinkovito prispeva k znanju angleščine, vendar Cummins dokazuje, da vodi k okrnjeni obliki dvojezičnosti, in sicer zaradi nižjega statusa učenčevega prvega jezika in pomanjkanja pisnih izkušenj v prvem jeziku.

Thomas in Collier (v Smyth, 2001) sta v svoji longitudinalni raziskavi preučevala tudi učinkovitost šestih oblik izobraževalnih ukrepov za dvojezične učence, ki so začeli šolanje z malo znanja angleščine. Šest analiziranih oblik programov je imelo različne izobrazbene cilje. Najuspešnejši so bili programi, ki so omogočali ohranitev maternega jezika skupaj z učenjem drugega/tujega jezika, medtem ko so bili programi z najslabšimi rezultati in učnim uspehom dvojezičnih učencev tisti, ki so se osredotočali samo na angleščino. Narejenih je bilo tudi veliko empiričnih raziskav (npr. OECD, 2006; 2007; 2010; 2011; 2012), katerih skupni imenovalec je prav tako, da imajo priseljski otroci, ki se ne šolajo v maternem jeziku, lahko težave na učnem, socialnem in emocionalnem področju ter na področju vedenja. V šolski praksi se to lahko kaže na različne načine, in sicer kot: pogosto podpovprečni učni rezultati; slabše bralne sposobnosti; slabše razumevanje prebranega; motena pozornost poslušanja; šibko jezikovno pomnjenje; slabše slušno pomnjenje; težave pri strukturiranju stavkov; pogoste napake v artikulaciji (izgovarjanju) glasov; nepravilno zapisovanje besed; nerazumevanje navodil; slabo razumevanje navad in pričakovanj države gostiteljice; impulzivnost; visoka stopnja negotovosti; posnemanje dela drugih, zlasti pri individualnih zahtevah; strah in sram pred socialnimi stiki; socialna osamljenost in nezainteresiranost. Na tem mestu bi izpostavili, da nekateri priseljski učenci izražajo veliko višjo stopnjo pripravljenosti za šolsko delo od svojih »domačih« sovrstnikov. To potrjuje tudi A. Miketič (2009),

ki je v svoji magistrski raziskavi ugotovila, da imajo priseljenški učenci obravnavane osnovne šole bolj izraženo storilnostno naravnost kot nepriseljenški učenci primerjalne skupine na drugi šoli. To povezuje s tem, da morajo priseljenški učenci, glede na to, da slovenščina ni njihov materni jezik, vložiti veliko več truda v učenje kot njihovi domači vrstniki. Ugotovila je tudi, da priseljenški učenci velikokrat učitelja sploh ne razumejo, niti ne upajo tega povedati. Posledica tega pa je, da učitelji takšno situacijo največkrat razumejo kot nezainteresiranost učencev.

V razpravi o nenehnih slabših rezultatih dvojezičnih učencev v Evropi, Kanadi in Združenih državah Amerike bi bilo dobro upoštevati Cumminsov teoretični okvir za usposabljanje in vključevanje manjšinskih učencev. Cummins (1986, str. 24) namreč pravi, da za slabši uspeh ni kriva dvojezičnost, temveč da pri poučevanju dvojezičnih otrok nekaj manjka. Avtor nadaljuje, da je potrebno učinke ukrepov v zvezi z dvojezičnimi učenci upoštevati skupaj z nenehnim usposabljanjem onesposobljenih dvojezičnih učencev, saj k stopnji usposobljenosti manjšinskih učencev prispevajo štirje strukturni elementi v organizaciji šolanja: (1) vključevanje kulture in jezika manjšinskih učencev, (2) vključevanje manjšinskih skupnosti v izobrazbo njihovih otrok, (3) pedagoške predpostavke in prakse v razredu in (4) ocenjevanje manjšinskih učencev. Temeljna teza Cumminsovega modela¹⁰ je ta, da bi morala biti šola pozitivno naravnana do dvojezičnih otrok, dvojezičnost pa bi morala veljati za nekaj pozitivnega in ne za problem. Mnoge raziskave (npr. Skutnabb-Kangas, 1981; Cummins, 1984; Gibbons, 1991; Thomas in Collier, v Smyth, 2001) so pokazale, da ima mišljenje učiteljev o dvojezičnosti kot pomanjkljivosti škodljive posledice za šolski uspeh dvojezičnih otrok, zato ti učenci nimajo priložnosti, da bi postali dvojezični z vsemi kognitivnimi, osebnimi in družbenimi prednostmi, ki jih imajo v celoti funkcionalni dvojezični govorci. Učenci, ki niso enojezični v dominantnem jeziku razreda, nimajo priložnosti, da bi uporabljali svoj prvi jezik za ustvarjalne namene. Te raziskave tudi nakazujejo, da je za dvojezične učence najbolje, če jim šola omogoča vzdrževanje znanja prvega jezika vzporedno z razvijanjem drugega jezika. Thomas in Collier (v Smyth, 2001) sta jasno pokazala, da se z enojezično izobraževalno podporo dvojezičnim učencem ne da premostiti razlike v šolskem uspehu med dvojezičnimi in enojezičnimi. To pomeni, da dvojezičnim učencem ne more zagotoviti doseganja njihovega izobrazbenega potenciala.

10 Več o modelu v Cummins, 1986..

Usvajanje jezika države gostiteljice je torej zelo pomembno sredstvo socializacije. S tem se strinja tudi Resman (1996), ki pravi, da je jezik eden najpomembnejših dejavnikov, ki vpliva na otrokov psihosocialni razvoj, oblikuje njegovo samopodobo in etično identiteto (uglašenost otrokovega zaznavanja, njegovo razmišljanje, občutenje in ravnanje) ter v kulturno pluralni družbi (poleg pogleda nase v svoji kulturni skupnosti) zahteva (vključuje) tudi razvoj odnosa do članov drugih skupnosti in kulture drugih. Iz tega pravzaprav izhaja šolska medkulturna vzgoja (Resman, 1996). Tako kot usvajanje jezika je torej pomemben tudi odnos večine do manjšine, ki se zaradi zgoraj naštetih težav priseljenjskih otrok velikokrat kaže kot diskriminacija. Prav zato je šola tako zelo pomembna institucija, saj znotraj nje poteka proces vključevanja posameznika v neko sredino, v kateri so (oz. naj bi bili) poudarjeni sprejetost, toleranca, sodelovanje, medsebojna komunikacija in prilagajanje. S tem se strinjajo tudi nekateri strokovnjaki (Lukšič-Hacin, 1999; Resman, 2006; Banks, in Banks 2001), ki izpostavljajo šolo kot najpomembnejšo institucijo, ki lahko zagotovi vzpostavitev večkulturnega diskurza in medkulturnega izobraževanja. M. Lukšič-Hacin (1999) celo meni, da je razumevanje medkulturnosti glavno pedagoško orodje večkulturnega izobraževanja, ki je neposredno usmerjeno v konstruktivno vključitev priseljenjskih otrok.

Sklep

Na uspešno vključevanje priseljenjskih učencev v proces vzgoje in izobraževanja v Sloveniji ne vpliva le država s svojo politiko vključevanja, temveč tudi nekateri drugi dejavniki. Učno okolje oz. kulturni kapital staršev je tisti, ki določa kakovost starševskih investicij v svoje otroke, vendar kulturni kapital ni vezan le na dohodek ali izobrazbo, temveč je povezan tudi s starševskim vrednotenjem izobrazbe ter pogojuje kakovost starševskih spodbud.

Za razumevanje načina življenja v novi državi je zelo pomembno usvajanje jezika države gostiteljice in odnos večine do drugačnega ali tujega, ki pa se v praksi velikokrat kaže kot diskriminacija, katere posledica so lahko stigmatizacija, socialna izključenost, marginalizacija in segregacija priseljencev. Šola ima zato pomembno vlogo socializacijskega dejavnika pri vključevanju priseljenjskih učencev, izobraževanje pa je ključnega pomena za proces vključevanja priseljenjskih otrok v novo okolje. V tem procesu otroci pridobijo večšine, znanja in socialne vezi, ki so izredno pomembne za uspešno vključevanje in kvaliteto posameznikovega življenja. Sprejetost pri-

seljenskih učencev v šoli ter lokalni skupnosti je namreč ključnega pomena za njihovo nadaljnje vključevanje v družbo, vendar kljub mnogim skupnim načelom (npr. Evropske komisije, javnih razpisov itd.), ki poudarjajo udeležbo priseljencev na lokalni ravni in krepitev sodelovanja priseljencev z lokalnim okoljem, še vedno ostaja dejstvo, da lokalne skupnosti v pravnih podlagah nimajo velike vloge. Šole s priseljskimi učenci bi zato morale imeti zaposlenega kompetentnega strokovnega delavca (npr. socialnega pedagoga), ki bi predstavljal vez med učitelji, starši priseljskih učencev, šolo in lokalno skupnostjo, ki bi bil odgovoren za sprejem, vodenje, koordinacijo, vzpostavljanje vezi s šolo in okoljem izven šole, krepitev sporazumevalnih zmožnosti med šolo in družinami, vpenjanje učenčeve družine v šolsko življenje ter sistematično vrednotenje oz. evalvacijo programov, s katerimi šole pomagajo pri vključevanju priseljskih učencev. V nekaterih drugih državah po svetu (npr. Belgija, Danska, Islandija, Bolgarija, Češka, Poljska, Grčija, Latvija, Lihtenštajn) šolske oblasti izdajo predpise ali priporočila v zvezi z osebjem za pomoč pri vključevanju priseljskih učencev, njihova glavna naloga pa je začetni sprejem priseljencev in lajšanje vključevanja priseljskih učencev v šolo. Na ta način bi se priseljski učenci izognili stresnim situacijam, kot jo je v enem od naših intervjujev doživela učenka iz Albanije, in prepričani smo, da ni edina: »Ko sem prvič prišla v šolo, mi je čistilka povedala, kam naj grem, v kateri razred.«

Literatura

- Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih. (2010). Andragoški center Republike Slovenije. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-A4ID638Z>
- Banks, J. A., in Banks, C. A. M. (2001). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berdajs, A. (2016). Socialnopedagoško delo učiteljev z rizičnimi dijaki v strokovnih šolah. V IV. *International Scientific conference »Special education and rehabilitation – early intervention«* (str. 196). Beograd: Beogradska defektološka škola.
- Bernjak, E. (2000). Nekateri jezikovno politični vidiki izgubljanja manjšinskega (slovenskega) jezika v Porabju. V I. Štrukelj (ur.), *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije* (str. 108–119). Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje.

- Bešter, R. (2006). *Integracijska politika – politika integracije imigrantov: teoretični model in študija primera Republike Slovenije* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Bešter, R. (2007). Integracija in model integracijskih politik. V M. Komac (ur.), *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo* (str. 105–134). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Bešter, R. (2009). Vključevanje imigrantskih otrok v izobraževalni sistem. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 59, 90–114.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. V J. G. Richardson (ur.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (str. 241–258). New York, NY: Greenwood Press.
- Coleman, L. M. (1999). Stigma – razkrita enigma. V M. Nastran Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije* (str. 198–216). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Colombo, A. D., Cvajner, M., in Sciortino, G. (2008). Priseljevanje: Izzivi in priložnosti na območjih ERLAIM-a. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_7030_854526400.pdf
- Cummins, J. (1984). *Bilingual education and special education: Issues in Assessment and pedagogy*. San Diego, CA: College Hill.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 7(4), 649–676.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., in Razdevšek-Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Dika, L. S., in Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, (72)1, 30–60.
- Gay, G. (1986). Multicultural teacher education. V J. A. Banks in J. Lynch (ur.), *Multicultural education in Western societies* (str. 154–177). Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15 (6), str. 613–629. Pridobljeno 20. 3. 2014, s http://culturallyresponsiveteaching.weebly.com/uploads/1/8/1/5/18153535/___crt_in_spd.pdf
- Haji Kella, M. (2001). Jeux de simulation'. *T-kit L'apprentissage interculturel*, 4, 58–65.

- Hanuš, B., in Neuman, T. (1987). Delo z otroki drugih narodov in narodnosti v Osnovni šoli Karla Destovnika Kajuha. V Z. Jelenc (ur.), *Drugačnost otrok v naši šoli: zbornik s strokovnega posvetovanja* (str. 302–307). Ljubljana: svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Klemenčič, E., in Štremfel, U. (2011). Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v večkulturni družbi. Pridobljeno s <http://www.medkulturni-odnosi.si/images/stories/publikacije/Perspektiva.pdf>
- Knaflič, L. (1991). Neslovenski otroci in šola. Jezikovni problemi otrok, ki se ne šolajo v maternem jeziku. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(2), 38–41.
- Kuhar, R. (2009). *Na križiščih diskriminacije: večplastna in intersekcijska diskriminacija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Lük Nečak, A. (1995). Dvojezičnost ni dvojna enojezičnost. Otrok v svetu dveh jezikov. *Uporabno jezikoslovje*, 4, 8–31.
- Lukšič-Hacin, M. (1999). *Večkulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Levin, B. (2003). *Approaches to equity in policy for lifelong learning*. Pridobljenos <http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf>
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., in Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 16(3), 7–48.
- Marovič, M. (2010). Romi, socialni kapital ter dileme glede nameščanja romskih otrok v vzgojne zavode. *Socialna pedagogika*, 14(2), 247–270.
- Marovič, M., in Bajželj, B. (2015). Participation – one of the (socio-)pedagogic educational concepts in the time of postmodernity. V M. Krajncan (ur.), *Educational sciences in postmodernity* (str. 25–46). Herzogenraft: Shaker Verlag GmbH.
- Medveš, Z. (2006). Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 10–41.
- Medvešek, M. (2006). Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 124–147.
- Miketič, A. (2009). *Motivacijsko-vedenjski stili učencev osnovne šole*. Magistrsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Nastran Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Nastran Ule, M. (2000). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- OECD (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in Pisa 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2007). PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1: Analysis. Paris: OECD.
- OECD (2010a). PISA 2009 Results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (Volume II). Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD (2010b). PISA 2009 Results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science (Volume I). Paris: OECD.
- OECD (2010c). PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices. Paris: OECD.
- OECD (2011a). PISA 2009 in focus 1. Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? Pridobljeno s <http://www.oecd.org/dataoecd/17/36/47181777.pdf>
- OECD (2011b). Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education. Paris: OECD.
- OECD (2012). Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Peček Čuk, M., in Lesar, I. (2006). Kako obravnavati različne učence v osnovni šoli – dilema na formalni ravni in z vidika učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 54–77.
- Resman, M. (1996). Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvaliteto delo. *Sodobna pedagogika*, 45(5–6), 213–226.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 64–83.
- Resman, M. (2006). Oblikovanje medkulturne šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 202–217.
- Schultz, T. W. (1968). Resource for higher education: An economist's view. *American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital – The role of education and of research*. New York, NY: The Free Press.
- Skubic Ermenc, K. (2003a). Komu je namenjena medkulturna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54(1), 44–58.
- Skubic Ermenc, K. (2003b). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive medkulturnosti* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

- Smyth, G. (2001). Odziv učiteljev na dvojezične učence v šestih osnovnih šolah na Škotskem: etnografska študija. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 100–121.
- Statistični urad Republike Slovenije (2010). *Popis prebivalstva, gospodinjstev in stanovanj 2002*. Koper: Annales.
- Statistični urad Republike Slovenije (2011). Pridobljeno 27. 12. 2012, s <http://www.stat.si/>
- Statistični urad Republike Slovenije (2013). Pridobljeno 27. 12. 2012, s <http://www.stat.si/>
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007). Pridobljeno 6. 11. 2010 s http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Smernice_izobr_otrok_tujcev_v_vrtcih
- Talib, M. T. (2006). Why is it so hard to encounter Diversity. V M. T. Talib (ur.), *Diversity challenge for educators* (str. 139–156). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Taylor, M. (1995). Concepts-clés et bases de l'éducation interculturelle. Tous différents, tous égaux. *Kit pédagogique*, 13–52.
- Vah Jevšnik, M., in Toplak, K. (2011). Migracije, etnična/kulturna raznolikost in medkulturni dialog kot pomembne tematike izobraževanja za trajnostni razvoj. *IB Revija*, 45(1–2), 39–43.
- Vehovar, U., Makarovič, M., Podgornik, N., in Černič, M. (2009). *Od ekonomskega do kulturnega kapitala: izobraževalni sistem kot dejavnik socialnega izključevanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Založba Vega.