

Kvalitativni del raziskave: analize in ugotovitve fokusnih skupin

449

Poglavje dopolnjuje rezultate kvantitativnega dela raziskave z vpogledi relevantnih akterjev (dijakov_inj, učitelj_ic ter vodstev šol) na pozitivni razvoj mladih znotraj različnih kontekstov v izbranih štirih srednjih šolah. Rezultati kažejo, da vključeni akterji relativno pozitivno ocenjujejo 5C-jev dijakov_inj, najpogosteje pa izpostavljajo povezanost. Šolsko klimo ocenjujejo kot pozitivno, pri tem pa je iz odgovorov zaznati številna odstopanja od spoštovanja različnosti. Izražanju priseljske kulture ali rabi jezikov priseljencev v šolskem okolju so sodelujoči_e učitelji_ce v veliki meri nenaklonjeni.

1.0 Analiza

Odgovore, pridobljene preko fokusnih skupin, smo analizirale s pomočjo usmerjene analize vsebine. Že pred samim pregledom transkriptov smo na podlagi modela pozitivnega razvoja mladih (Catalano idr., 2004; Lerner, 2007) oblikovale teme in (pod)kategorije:

- kazalniki pozitivnega razvoja mladih (definicije posameznih kazalnikov pozitivnega razvoja mladih so povzete po Bowersu idr. (2010)):
 - povezanost (preplet pozitivnih vzajemnih odnosov posameznice_ka z njej oz. njemu pomembnimi drugimi, institucijami ter skupnostmi);
 - samozavest (notranji občutek pozitivnega samovrednotenja in samoučinkovitosti);

- karakter (posedovanje etičnih standardov vedenja, ki so skladni z družbenimi in kulturnimi normami);
- skrb (empatija in sočustvovanje);
- kompetentnost (pozitivno mnenje o svojih dejanjih na specifičnih področjih).
- zunanji konteksti:
 - šolska klima (definicije podkategorij šolske klime so povzete po NSCC (2020)):
 - medosebni odnosi (odnosi med dijaki_njami, dijaki_njami in učitelji_cami, dijaki_njami in vodstvom);
 - zaposleni (odnosi med učitelji_cami, učitelji_cami in vodstvom);
 - varnost (pravila in norme, občutek fizične in čustveno-socialne varnosti);
 - poučevanje in učenje (podpora učenju, socialne in državljanske kompetence);
 - institucionalno okolje (povezanost, šolska zgradba, socialna vključenost);
 - socialna omrežja (varna raba socialnih omrežij);
 - večjezičnost:
 - raba jezikov: učni/drugi jeziki (formalna, neformalna komunikacija v šoli);
 - vključevanje jezikov v poučevanje;
 - odnos do jezikov (ozaveščenost o večjezičnosti);
 - jezikovni profili dijakinj_ov priseljenk_cev (jezikovno ozadje: samoocena, pogostost rabe jezika, preklapljanje; jezik in čustva, jezikovna anksioznost, odziv okolja: vrstniški odnosi, odnos profesorice_jev);
 - večkulturnost.

Vse tri raziskovalke smo v prvi fazi zaradi zagotavljanja objektivnosti raziskovanja prebrale transkripte fokusnih skupin v celoti in se hkrati osredotočile na dele, v katerih se je vsebina nanašala tako na pet kazalnikov pozitivnega razvoja mladih kot na zunanje kontekste pozitivnega razvoja mladih. V drugi fazi smo označene dele transkriptov kategorizirale v vnaprej definirane teme in (pod)kategorije. Po zaključeni drugi fazi smo skupaj uskladile posamezne kode in kategorije pri vnosih. V zadnji fazi smo ugotovitve analize postavile v model pozitivnega razvoja mladih znotraj konteksta slovenskega izobraževalnega prostora.

2.0 Rezultati¹

2.1 Kazalniki pozitivnega razvoja mladih (5C)

2.1.1 Povezanost

Povezanost svojega razreda so sodelujoči dijaki_nje na lestvici od 1–5 ocenili blizu 4, so pa bile med vključenimi dijaki_njami glede na šolo manjše razlike, saj so se povprečne ocene gibale med 3,5 in 4,3.

V splošnem dijaki_nje zelo pogosto govorijo o povezanosti in ocenjujejo, da so v svojem razredu med sabo povezani: »*Odlično smo povezani glede na to, da smo kratek čas skupaj.*« (BV031A15), »*Mislím, da smo se kar hitro povezali.*« (CV03O1A06) in »*Mislím, da se drugi še kar dobro počutíjo. /.../ V tem razredu, v katerem smo, nam je v redu.*« (A, Nas, EV01).

Na nekaterih šolah dijaki_nje zaznavajo tudi druženje po skupinah. Tako pravijo: »*Vsi se dobro razumemo, ampak sicer se družimo po skupinah.*« (BV031A23), »*Po skupinah se družimo. Nekateré punce se tudi s fanti družíjo, ampak tudi po spolu.*« (CV03T1A01) in »*Punce se bolj razumemo kot fantje. Družimo se ločeno.*« (Nas, EV01).

Podobno tudi pri pozitivnih lastnostih svojega razreda izpostavljajo ravnó povezanost, vendar pa dijaki_nje (tudi tisti_e, ki povezanost izpostavljajo kot dobro lastnost razreda) še večjo povezanost izpostavljajo tudi med lastnostmi razreda, ki bi jih želeli izboljšati, predvsem v smislu večje povezanosti celotnega razreda (ne le podskupin), druženja s sošolci_kami po puku ter spoznavanja drugih dijakov_inj na šoli. Dijaki_nje si želíjo, »*da bi se dobesedno povezali, pogovarjali med sabo o osebnih stvareh, ne samo tako*« (BV031A11), »*da bi šli večkrat kam skupaj, na pijačo*« (BV031A23), »*da bi v družbo vklopili tiste, s katerimi se družimo manj. Da bi se manj družili po skupinah in več vsi skupaj*« (BV031A23), »*da bi bolj stali skupaj, ne samo takrat, ko je treba, da bi se več družili*« (Nas, EV01) in »*da ne bi bilo več skupin, da bi se družili kot razred. Da bi imeli več skupnih izletov, ekskurzij tudi z drugimi razredi. Tako da bi se družili.*« (CV03O1C03). Kot je razvidno iz zadnje izjave, športne dneve označujejo kot aktivnost, s katero bi se lahko še bolj povezali. To potrjujejo tudi odgovori dijakov_inj na vprašanje, kako bi se lahko še bolj povezali, kjer npr. odgovarjajo: »*S skupnimi interesi. Na primer s športom, igricami, s tístim, kar je dobrega v šoli.*« (BV031A14).

Sodelujoči_e dijaki_nje povezanost pogosto povezujejo z medsebojno pomočjo: »*Ta povezanost, če npr. nekdo kaj rabi, mu drugi pomaga.*« (BV021A23).

Na dveh sodelujočih šolah dijaki_nje povezanost vežejo na iste interese, ki jih imajo s sošolci_kami in posledíčno izpostavljajo víšjo povezanost v srednji šoli, kot so jo čutili v osnovni šoli: »*Mislím, da smo precej povezan razred, v primerjavi z ostalimi in OŠ. Če želimo, kaj povedati, vprašati. /.../ Najbrž*

1 Nekateri odgovori se zaradi povezanosti tematik pojavljajo v okviru več kategorij.

zato, ker smo na srednji šoli zaradi podobnih interesov, prej smo bili v OŠ iz vseh strani.« (BV031A11) in »Vsi bi radi nekega dne imeli top poklic, za katerega se zdaj učimo.« (O3, DV01).

Sodelujoči_e dijaki_nje ocenjujejo, da svojim učiteljem_icam lahko zaujajo, poleg tega tudi zaznavajo, da jim le-ti pomagajo.

Čeprav so bili sodelujoči_e dijaki_nje v šoli fizično prisotni le krajši čas, odnose z dijaki_njami drugih razredov označujejo za omejene zaradi epidemije, a kljub temu pozitivne: »Jaz poznam prijatelje iz drugega izobraževalnega programa. Spoznali smo se na športnem dnevu. Ampak zdaj, ko smo bili na šoli, smo bili v svojem mehurčku po razredih. Tudi na hodnikih se nismo smeli družiti. Bi jih pa rad bolj spoznal.« (CVO3T1A03).

Sodelujoči_e učitelji_ce sicer pozitivno zaznavajo povezanost sodelujočih razredov. Nepovezanost razredov pa izpostavljajo v smislu vzpostavljenih podskupin (po spolu, glede na osnovno šolo, iz katere prihajajo, v enem primeru pa tudi glede na jezik).

»Dijaki so se v primerjavi s prejšnjimi generacijami hitro povezali. Mogoče je bilo dlje časa zaznati grupiranje glede na to, iz katere osnovne šole so prišli.« (U1, BV03)

»Oblikovale so se skupine predvsem po spolu. Punce skupaj tvorijo eno skupino in fantje eno.« (U4, EV01)

»Dokler smo bili v razredu, sem zaznavala dve skupini – glede na jezik. Moramo se zavedati, da če je v razredu 14 dijakov, je recimo polovica albansko govorečih. Prijetni so vsi, albansko in slovensko govoreči, a se glede jezika že nekako družijo med sabo. Tisti Albanci zase, Slovenci zase. Pa seveda tudi po spolu, kar je povedala že razredničarka.« (U3, EV01)

Na eni od šol učitelji_ce izpostavljajo ločenost razreda glede na izobraževalno smer. Gre za sistemsko ločnico, učitelji_ce pa združevanje različnih smeri ocenjujejo kot oteževalni dejavnik povezanosti dijakov v razredu.

»Torej vsi razredi, ki so združeni, kakršnikoli poklici, to ni v redu. In to se tudi čuti, otroci niso med seboj povezani, tudi sedijo vsak na svojem delu razreda, se ne družijo, sploh niti ne poskušajo. Mislim, da smo tudi mi – no, ne mi – ampak organizatorji dejavnosti na šoli delno prispevali k temu, ker, ko imajo dejavnosti, ki niso pouk, jih delijo. Ne grejo skupaj na športni dan, potem imajo kakšne druge dejavnosti, razred ni skupaj in ne funkcionira kot skupina. To čutimo tisti učitelji, ki učimo oba dela in ki jih imamo veliko noter.« (U5, DV01)

Vendar pa učitelji_ce pri tem kljub temu izpostavljajo, da: »/.../ čisto čisto nepovezani pa tudi niso. /.../ Nekako si med sabo le pomagajo, je pa res, da so v razredu nekako v dveh skupinah načeloma. Ni pa, da bi bili kakorkoli skregani med sabo.« (U1, DV01).

Sodelujoče šole so ob vstopu dijakov_inj v srednjo šolo namenile različno stopnjo pozornosti dejavnostim za vzpostavitev povezanosti med dijaki_njami. Sklepati je mogoče, da skušajo v sodelujočih šolah učitelji_ce na zelo različne načine vzpostaviti povezanost med dijaki_njami oziroma s šolo – od socialnih iger med dijaki_njami (na področju medsebojnih odnosov) do ogledov šole (na področju spoznavanja in povezanosti z institucijo). Nekateri razredniki_čarke poročajo, da pri razrednih urah pozornost posvečajo tudi različnim aktivnostim za povezovanje razreda, ki pa jih je med poukom na daljavo manj.

»Sprejel sem jih tako, da sem jih sprejel v jedilnici šole, jih popeljal do matičnega razreda. Potem sem razdelil obvezno birokracijo, smo šli čez hišni red, glede prehrane, potem pa smo šli po šoli, kjer sem jim razkazal, kje imajo pouk, dodatne informacije – knjižnica, administracija, kje se kopira, vodstvo, šolska svetovalna delavka ... Naredil sem tour.« (U5, CV03)

»Jaz sem jim v bistvu želela pripraviti mapo učnih dosežkov, pa sem že napisala neke delavnice, kako bi lahko raziskovali neko temo. Pa smo se o tem pogovarjali, ampak to ni šlo, sem pustila to pri miru. /.../ Na tablo sem narisala miselni vzorec, oni so pa govorili. /.../ Potem so pa oni meni govorili vse to, vse so povedali, so bili dobri odgovori. Skupinsko, sodelovalno, tako, da so oni med sabo povezani, to jim paše. /.../ Zdaj imamo ob petkih Zoom razredne ure pa jih vedno vprašam, kako so, kje so težave, kaj je novega, kaj se v razredu dogaja.« (U4, CV03)

»Vsak petek prvi del razredne ure namenimo administraciji, tedenski problematiki (opravičilom ...), drugo polovico pa socialnim igram iz različnih področij, da smo se na začetku spoznali, potem pa krepili odnose. Tudi tisti, ki se v prostem času ali med odmori ne družijo, da so se tudi na ta način med seboj spoznali in povezali. Na začetku smo imeli projektni teden pa smo skupaj več časa preživeli. To jim je bilo zelo všeč, da smo se na začetku bolj povezali, spoznali in vzpostavili neke odnose.« (U4, EV01) Ob vprašanju, ali tudi med poukom na daljavo med razrednimi urami še vedno krepijo odnose, razredničarka na šoli EV01 odgovarja: »Manj, ker je prioriteta vseeno vsebina pri pouku. /.../ Če pomislim za nazaj, smo morali res zanemariti ta del.«

Eden od razrednikov (U2, DV01) pa je izpostavil še povezanost dijakov_inj iz izbranega razreda s starši, predvsem na področju obveščanja staršev o ocenah in sestanku:

»Povejo vse doma. Včeraj sem imel roditeljskega, sem spraševal starše, če so seznanjeni z ocenami in jim vsi povejo. ... Staršem nisem poslal vabila na roditeljskega, ampak sem jim to naročil prek fantov. Deset staršev je bilo prisotnih, tako, da je to taka fajn stvar.«

2.1.2 Samozavest

Sodelujoči_e dijaki_nje v splošnem samozavest svojega razreda ocenjujejo zelo visoko, na lestvici od 1–5 jo je večina sodelujočih dijakov_inj ocenila s 4. V okviru ostalih vprašanj pa dijaki_nje samozavesti ne izpostavljajo.

Večkrat samozavest omenjajo sodelujoči_e učitelji_ce, ki pri dijakih_njah v izbranih prvih letnikih, predvsem na začetku šolskega leta, opažajo manko samozavesti v smislu nesodelovanja, ne postavljanja vprašanj in ne izražanja znanja pri pouku, kar pa je mogoče pripisati tudi kontekstu prehoda v srednjo šolo.

Učitelji_ce tako pravijo:

»Mogoče pri njih deluje še ta začetna prestrašenost, tista dva meseca so zaradi tega tihi, ker so ravno prišli v srednjo šolo.« (U4, DV01)

»V osnovi so rabili skoraj mesec, da so postali vsaj malo komunikativni. /.../ Drugače so prijetni in tudi sprašujejo.« (U2, BV03)

Nekateri_e učitelji_ce zadržane dijak_e_inje tudi spodbujajo k sodelovanju.

»Predvsem je meni pomembno, da imamo takrat, ko je razredna ura, sproščen pogovor. Vabim jih, da vsi izrazijo svoje mnenje. Včasih drezam v tiste, za katere vem, da so manj zgovorni, da vseeno poskusijo kaj povedati.« (U6, BV03)

Po oceni učiteljev_ic samozavest najmanj izražajo dijaki_nje na srednji šoli CV03, kar pa učitelji_ce, kot je bilo zapisano že zgoraj, povezujejo predvsem s prehodom iz osnovne na srednjo šolo, situacijo pa ocenjujejo kot prehodno.

»Tukaj so [dijaki_nje] še precej zadržani, moram precej vleči iz njih. Ne upajo še, niso prepričani, a znajo povedati, a bo v redu ... Nimajo še te prepričljivost, kar se tiče predmeta.« (U4, CV03)

»Na začetku so bili bolj pasivni, ne vem, če je to tisti strah pri prehodu v srednjo šolo.« (U2, CV03)

»Na začetku so bili zelo zaprti, ni bilo nobenega odziva v razredu, tudi če si se kaj pohecal, ni bilo pristnega odziva. Zdaj pa so veliko bolj priljudni, malo manj prestrašeni, tako da zdaj pa v tem razredu nekako najlepše teče pouk.« (U3, CV03)

Tudi na vprašanje, kaj bi v izbranem razredu učitelji_ce na tej šoli želeli izboljšati, se je izkazalo, da je to ravno samozavest:

»Eno injekcijo samozavesti. V bistvu dobro delujejo, ko so vodeni. Ko pa jim daš, da morajo nekaj sami, potem se že iščejo, kaj bi povedal in kdo.« (U3, CV03)

»Da bi mogoče malo več upali vprašati.« (U3, CV03)

Po drugi strani pa učitelj_i_ce zaznavajo, da so dijaki, s katerimi se večkrat vidijo, bolj odprti in samozavestni: *»Ker se tudi pogosto vidimo, se mi zdi, da so bolj odprti in ker se toliko vidimo, so bolj odprti, si bolj upajo spraševati za dodatno razlago.«* (U2, CV03)

2.1.3 Karakter

Sodelujoči_e dijaki_nje so karakter svojega razreda ocenili različno. Na dveh vključenih šolah (EV01, BV03) so namreč na lestvici od 1–5 v splošnem ocenili karakter svojega razreda med 3 in 4, medtem ko so sodelujoči_e dijaki_nje na dveh preostalih šolah (CV03, DV01) karakter svojega razreda ocenili med 4 in 5.

V okviru ostalih vprašanj vključeni_e dijaki_nje redko izpostavljajo karakter. V večini primerov povedo, da so sami zaupanja vredni, prav tako ocenjujejo, da so zaupanja vredni njihovi_e sošolci_ke.

Na eni od šol (EV01) je bilo preko odgovorov vključenih dijakinj moč zaznati, da se njihovi sošolci ne vedejo spoštljivo do učiteljev in učiteljic in da med poukom govorijo. Povedale so namreč: *»Fantje non stop govorijo med poukom«* (T, EV01). Na vprašanje, kaj si želijo, da bi se v njihovem razredu izboljšalo, pa odgovarjajo: *»Da se fantje ne bi drli na učiteljice, ker se do njih zelo grdo vedejo«* (Nas, EV01) in *»Da se fantje ne bi kregali in da ne bi provocirali učiteljice.«* (Nas, EV01).

455

Večina sodelujočih učiteljev_ic dijake_inje v izbranih razredih ocenjuje kot odgovorne, skrbne, iskrene, delovne in vodljive, ki se držijo dogovorov in upoštevajo pravila, med poukom pa ne klepetajo in si ne skačejo v besedo.

»Razred je v redu, deloven, vodljiv, upošteva vsa navodila, kljub razmeram, ki jih imamo zdaj.« (U5, DV01)

»Njihov odnos do mene se mi zdi v redu. Imamo vzpostavljena pravila. Vemo, kdaj je resno delo in kdaj sproščeno in se lahko pohecamo. So fer, niso nesramni. So zabavni, kdaj najstniško nagajivi, ampak na tak luškan, pri kupen način.« (U1, EV01)

»Kar se tiče navodil – imel sem test in po navodilu so morali napisati simbol elementa. /.../. Dijak je rekel, da je napisal pravilno, a so ga ostali popravili, da je navodilo narekovalo simbol. Potem se je dijak s tem sprijaznil. Kar se tega tiče, so zelo spoštljivi.« (U3, BV03)

»Iskreli, da povedo, kar mislijo, to je kar dobra lastnost.« (U1, CV03)

»So prijetni, rahločutni, vodljivi, tako kot osebnosti so zelo prijetni.« (U1 CV03)

»Pri angleščini opažam, da tisti, ki jim angleščina ne gre, trenutno na daljavo, so pa delovni. Opravijo delo, ki ga morajo.« (U3, DV01)

»Rekel bi, da so pozitiven razred. /.../ Sprašujejo, dopolnjujejo tudi stavke, povedi. Ravno ko smo imeli delo na daljavo, redno oddajajo domače naloge. Karkoli se zmenimo, se tega držijo. Meni je to zelo všeč, da se držijo dogovarjanja. Ko je prišlo do sprememb /.../ so se takoj prilagodili.« (U3, BV03)

Večina sodelujočih učiteljev_ic pri dijakih_njah v izbranem razredu prepozna spoštljivo vedenje in komunikacijo. Po mnenju nekaterih sodelujočih učiteljev_ic pa se je ta med poukom na daljavo še okrepila. Zaznavajo, da jih dijaki_nje tudi po elektronski pošti spoštljivo naslavljajo.

»Do mene osebno so spoštljivi. /.../ čisto normalno komuniciramo, se pogovarjamo in funkcioniramo v razredu. Ni težav z njimi, nič posebnega.« (U5, DV01)

»Zdi se, da so zelo spoštljivi. Hvaležni so za vsako pomoč. So zelo spoštljivi. Drug z drugim pa tudi do nas. Vsaj do mene.« (U2, EV01)

»Kar se tiče mailov so res spoštljivi, ne glede na to, ali piše predsednik razreda ali posamezni dijak.« (U3, BV03)

Učitelji_ce pa na nekaterih izbranih šolah opažajo, da so si dijaki_nje v izbranih razredih različni glede na motivacijo, delavnost ter upoštevanje pravil.

»So pa precej razdeljeni na dva pola. Eni so taki, temu lahko rečemo, da so zelo zagreti, da naredijo vse takoj v prvem trenutku, imajo veliko vprašanj, želijo izvedeti še več in več. Nekateri pa so taki, da bolj čakajo, da bo zadeva šla mimo.« (U3, CV03)

»Motivirani so tisti, ki redno oddajajo naloge, pravočasno, tudi prihajajo pravočasno, pripravljeni, in pač drugi del, nekateri sploh ne oddajajo nalog, nekateri niti ne prihajajo, drugi zamujajo z nalogami.« (U5, CV03)

»En del razreda je zelo miren in sodelujejo, delovni, pridni, en del razreda pa zna biti živahen.« (U3, DV01)

Poleg tega pa so nekateri vključeni_e učitelji_ce tudi opozorili, da se morajo dijaki_nje v izbranih razredih tudi še privaditi na drugačna pravila in delovne navade, kar povezujejo s prehodom iz osnovne na srednjo šolo.

»Obetajo veliko, jih je pa treba kot 1. letnike pripraviti na delovno disciplino, da jih poenotim, da se naučijo pravil dela, to pogrešam še. Sploh zdaj je večji problem, ker poteka pouk na daljavo.« U1, CV03)

»Od njih se pričakuje, da so spoštljivi in odgovorni in da se lepo vedejo. Mogoče je bilo na začetku opaziti, da je bilo v osnovni šoli dovoljeno, da govorijo en čez drugega. /.../ To smo morali razčistiti. Morajo počakati, da nekdo konča ali mora dvigniti roko.« (U6, BV03)

2.1.4 Skrb

Sodelujoči_e dijaki_nje so skrb svojega razreda ocenili med 3 in 4, kljub temu pa so se med vključenimi šolami pokazale manjše razlike. Na dveh šolah (CV03, DV01) so namreč sodelujoči_e dijaki_nje na lestvici od 1–5 v splošnem ocenili skrb bližje 3, medtem ko so sodelujoči_e dijaki_nje na dveh preostalih šolah (EV01, BV03) skrb svojega razreda ocenili bližje 4.

Skrb dijakov_inj je v večji meri mogoče zaznati v medsebojni učni pomoči.

»Tudi med predmetom, če nekdo neki ne zna, pa mu gre slabo, mu pomagamo.« (O3, DV01)

»Če na primer nekdo kaj rabi, mu drugi pomaga.« (BV031A23)

»Mojemu sošolcu X, on ni imel prepisane snovi, pa sem mu posodila, pa mi je pol vrnil.« (Nas, EV01)

Sodelujoči_e učitelji_ce medsebojno pomoč dijakov_inj zaznavajo ter jih k njej tudi usmerjajo.

»Ko predčasno pridem, si med odmorom pomagajo pri domačih nalogah.« (U3, BV03)

»Po spletu si pomagajo, se spodbujajo.« (U4, EV01)

»Opažam, da tudi en drugega obveščajo pri delu na daljavo, če je kaj narobe in si pomagajo.« (U5, BV03)

Predvsem v primeru izobraževanja na daljavo pa učitelji_ce zaznavajo, da dijaki_nje izkazujejo skrb za sošolce_ke in učitelje_ice tudi na področju prisotnosti oziroma odsotnosti od pouka.

»Tudi če nekoga ni na Zoomu, ga ostali pokličejo, naj pride, ali pa vprašajo, kaj je narobe, a mu ne dela zvok, pa potem meni povejo, da ne dela zvok, da potem ne kličem in se sekiram v prazno, da mi nočejo odgovoriti itn.« (U3, CV03)

»Opažam, da tudi en drugega obveščajo pri delu na daljavo, če je kaj narobe in si pomagajo.« (U5, BV03)

Učitelji_ce so na eni od šol (EV01) tudi izpostavili, da se albanski_e dijaki_nje v izbranem razredu zelo trudijo vključevati kitajskega dijaka in mu pri razumevanju učne snovi tudi poskušajo pomagati.

»V razredu se tudi precej trudijo, da bi mene kaj naučili. Tako tudi vključujejo našega Kitajčka in mu dostikrat dajo možnosti, si preko prevajalnika poiščejo.« (U1, EV01)

»Pri našem Kitajčku opažam, da mu fantje (albansko govoreči) zelo skušajo pomagati. Mu pomagajo, skušajo razložiti. Včasih na malo bolj šaljiv

način, a tega ne jemlje žaljivo in tudi mislim, da oni tega ne mislijo žaljivo.» (U1, EV01)

2.1.5 Kompetentnost

Sodelujoči_e dijaki_nje so kompetentnost svojega razreda na lestvici od 1 do 5 v povprečju ocenili zelo visoko, nad 4. Dijaki_nje iz treh šol (EV01, CV03 in DV01) so podali ocene blizu 4,4, dijaki_nje iz ene šole (BV03) pa oceno 3,7.

V nekaterih sodelujočih šolah dijaki_nje izražajo željo po več praktičnega pouka ter usvajanju znanj, ki jim bodo pomagala, »*kako v življenju preživetiti*« (EV01A).

Nekateri_e sodelujoči_e učitelji_ce izpostavljajo razlike med osnovnošolskim in srednješolskim izobraževanjem. V srednji šoli pouk poteka drugače, zahteve so drugačne, zato morajo dijaki_nje preiti k hitrejši obravnavi snovi, sledenju kompleksnejšim navodilom ter h kompleksnejšem izražanju svojega mnenja. Po besedah učiteljev_ic naj bi razvili zlasti višjo raven komuniciranja svojega znanja (strukturiranje in ubeseditev misli), izboljšali pozornost/koncentracijo za natančno branje in se naučili aktivneje sodelovati v procesu priprave izdelkov oz. opravljanja obveznosti z zastavljanjem smiselnih vprašanj. Slednje velja zlasti za program gimnazije, kjer učitelji_ce opažajo tudi nižjo raven znanja glede na pretekle generacije:

»/.../ izboljšati se da natančno branje. /.../ To želim krepiti in upam, da mi bo uspelo. /.../ Že na testu opazim, da dijaki želijo najti en pravičen odgovor, najdejo pa tri pravilne odgovore. Tako vidim, da ni prebral navodila. To moram krepiti. Sicer pa moram povedati še, da ima do zdaj ta generacija iz osnovne šole izjemno malo znanja. Nisem še izkusil, da bi imeli toliko malo znanja.« (U3, BV03)

Nekateri_e učitelji_ce vidijo razvoj omenjenih zmožnosti kot dlje časa trajajoči proces, ki je povezan tudi z osebnim razvojem dijakov_inj:

»Gre za pozornost, koncentracijo in na to vsi pozabimo. Kar se tiče razmišljanja, to dijaki postopno gradijo, zelo počasi nadgrajujejo. /.../ Ne začutijo, da se znanje povezuje in da je pravo znanje sestavljeno z različnih področij. To pride počasi z odraščanjem.« (U5, BV03)

Učitelji_ce gimnazijskega programa v skupini sodelujočih šol menijo tudi, da dijaki_nje še niso usvojili srednješolskega načina učenja oz. dela v šoli, zato so njihova pričakovanja drugačna od realnosti. Po mnenju učiteljev_ic se to kaže tako, da so prve ocene, ki so jih prejeli pri preizkusih, nižje, kot bi si dijaki_nje želeli oz. so pričakovali.

V gimnazijskem programu sodelujoči_e učitelji_ce tudi zelo poudarjajo kompetentnost dijakov_inj kot smoter izobraževanja, ki se odraža tudi v okviru drugih dveh kazalnikov pozitivnega razvoja, kot sta povezanost in

skrb, saj medsebojne pozitivne odnose in empatijo dijakov_inj prepoznava-
jo v kontekstu medsebojne učne pomoči. Na šolski ravni načrtno spodbujajo
tudi udeležbo na tekmovanjih iz znanja. Uspešnost dijakov_inj na tovrstnih
pa tudi športnih tekmovanjih po njihovem mnenju viša ugled šole, hkrati pa
krepi občutek kompetentnosti, samozavesti in pripadnosti šoli.

Kompetentnost in potenciale dijakov_inj prepoznava-
jo tudi sodelujoči_e učitelji_ce srednjih šol s strokovnim in poklicnim programom. V vodstvih več
sodelujočih šol je zaznati, da učitelje_ice usmerjajo k prepoznavanju in razvi-
janju potencialov dijakov_inj tako na ravni šolskih kot obšolskih dejavnosti.

Zlasti v okviru obšolskih dejavnosti se nakazuje povezava med drugimi
elementi pozitivnega razvoja in dejavnim vključevanjem dijakov_inj v aktiv-
nosti, kjer vsak_a posameznik_ca v medsebojnem sodelovanju (povezanost)
lahko (za)čuti, da je s svojimi dejanji prispeval k delovanju šole (prispevanje),
kar krepi njegov oz. njen občutek kompetentnosti, samozavesti in pripadno-
sti šoli.

*»Spodbujam take projekte sodelovanja s podjetji, da dijaki in profesor-
ji sodelujejo. Letos smo se priključili tudi podjetništvu. V naši šoli v pred-
metniku nimamo podjetništva, razen po projektih. /.../ Dijakom skušamo
pokazati različne možnosti. Mislim, da jih učitelji znajo motivirati. Učitelji
so z velikim "U", dijaki pa tudi izražajo zahvale.« (R, DV01)*

*»Ta pripadnost se najbolj odraža pri praktičnem pouku. /.../ Tisto, kar pro-
izvedejo, nekaj poskusijo, nekaj gre pa tudi v prodajalno. Ko so na PUD-u
v slaščičarnah, restavracijah, hotelih ..., takrat čutijo pripadnost naši šo-
li.« (R, EV01)*

V kontekstu kompetentnosti velja izpostaviti, da so v sodelujoči šoli s
programom nižjega poklicnega izobraževanja učitelji zaznali, da so sicer ko-
gnitivno sposobnejši_ dijaki_nje, ki so albanski_e priseljenci_ke, vpisani v
program NPI zaradi jezikovnega (morda tudi kulturnega) ozadja. Sodelujoča
učiteljica takole predstavi svoje opažanje:

*»Imam občutek, da je v tem razredu velika razlika v kognitivnih sposob-
nostih. Dijakinje, ki so iz slovenskega okolja, imajo nižje kognitivne spo-
sobnosti, kot priseljenci, ki imajo višje sposobnosti, a so pri programih niž-
jega poklicnega izobraževanja zaradi nižjih [jezikovnih] sposobnosti. Pri
takih nalogah se lahko pokažejo, ker znajo 7 x 9, ki lahko komu dela te-
žave. Vidim jih, da zacvetijo, ko imajo priložnost, da se izkažejo na pod-
ročjih, ko njihovo znanje jezika ni vrednoteno. Dobro se počutijo in jim
je to všeč. Verjamem pa, da je to pri nekem predmetu, ki ima drugačno
strukturo, veliko težje.« (U4, EV01)*

2.2 Zunanji konteksti

2.2.1 Šolska klima

Kot uvodoma opredeljeno, na podlagi raziskovalnega okvira ter vprašanj, zastavljenih v fokusnih skupinah, spoznanja o šolski klimi prikazujemo po posameznih kategorijah, kot jih opredeljuje NSCC (2020).

2.2.1.1 Medosebni odnosi

Uvodoma povzemamo ugotovitve, ki se nanašajo na medosebne odnose na sodelujočih šolah na splošno, v nadaljevanju pa se osredinimo na medosebne odnose in sodelovanje med posameznimi skupinami sodelujočih.

Sproščeno okolje je več sodelujočih učiteljev_ic ter vodstev šol izpostavilo kot ključ do odprtosti dijakov_inj v primeru težav in učne uspešnosti dijakov_inj.

»Jaz mislim, da so (odnosi) sproščeni in najbolj dvignjeni na neformalno raven v večini primerov.« (R, BV03)

»Mislim, da se je pokazalo, da je klima zelo vzpodbudna. Da se nihče ne počuti odrinjenega, da smo vsi, sploh v tej situaciji, zelo konstruktivni in nikakor ne negativni. /.../ ker klima je pogojena s komunikacijo in to komunikacijo očitno vodimo relativno uspešno, čeprav je popolnoma improvizirana, spontana, ne vem kakšna še, tudi čustveno obarvana, kar praviloma ni v normalni šoli.« (R, CV03)

Kot del pozitivne šolske klime je mogoče razumeti tudi izjave sodelujočih dijakov_inj vseh sodelujočih šol, da sošolcem_kam, ostalim dijakom_injam, učiteljem_icam in vodstvu lahko zaupajo (glejte tudi Povezanost in Karakter).

Kot pomemben del šolske klime sodelujoči_e izpostavljajo tudi reševanje težav.

»Na začetku leta, ko sprejmemo novince, greva tako jaz kot svetovalna delavka pa tudi ravnatelj, se predstavimo. Jih spodbudimo k temu, da povejo, če nastopi kakšna težava, da se to čim hitreje razreši.« (SD, CV03)

»Tudi mogoče kakšna nesoglasja uspemo uspešno rešiti, da ni kakih odprtih vprašanj, vsaj to, kar zaznavamo, da povejo dijaki ali starši, smo odzivni.« (SD, CV03)

»/.../ Skupaj rešujemo težave.« (SD, EV01)

»So kakšne težave, ki jih sproti rešujemo.« (R, EV01)

»Načeloma pa mislim, da je klima dobra in da sproti rešujemo težave. /.../ Dijakom damo vedeti, da težave rešujemo sproti in da skrbimo tudi za pridne dijake, ne samo lumpe, kot se reče.« (SD, DV01)

Dijaki_nje – dijaki_nje

Sodelujoči_e ravnateljji_ce, socialni_e delavci_ke in učiteljji_ce odnose med dijaki_njami na vseh sodelujočih šolah ocenjujejo kot dobre.

Ravnatelj (EVo1) ugotavlja, da si dijaki_nje medsebojno pomagajo (npr. z učno pomočjo), kot šola pa jih k temu usmerjajo.

Kot pomembne sodelujoči učiteljji_ce ocenjujejo tudi odnose med dijaki_njami različnih programov. *»Pri nas imamo tudi skrajšan program na šoli, ampak so drug program tako vključili, da jaz praktično nisem zaznala incidentov. To je naše najmočnejše področje.«* (SD, BVo1)

V redkih primerih sodelujoči_e izpostavijo primere, ko odnosi med dijaki_njami niso na najvišji ravni. *»V razredih je kakšen konflikt med puncami in fanti glede ljubezni.«* (SD, EVo1), kar pa je mogoče pripisati razvojnemu obdobju mladostništva.

Vse skupine sodelujočih v fokusnih skupinah izpostavljajo, da je omejeno število športnih, kulturnih dni, ekskurzij in obšolskih dejavnosti v času omejitev zaradi COVIDA-19 ohromilo socialne stike ter povezovanje med dijaki_njami istih razredov ter šole kot celote.

461

Dijaki_nje – učiteljji_ce

Glede na odgovore sodelujočih lahko odnose med učenci_kami in učiteljji_cami v sodelujočih šolah ocenimo kot pozitivne. Dijaki_nje učiteljji_ice v veliki večini zaznavajo kot spoštljive, razumne, take, ki razložijo stvari in tudi ponudijo pomoč.

Sodelujoča svetovalna delavka (BVo3) odnose med učiteljji_cami in dijaki_njami na njihovi šoli pojasni tako:

»Mislim, da so naši profesorji naravnani tako, da se znajo približati dijakom, če pride do kakih ovir, da skupaj to premostijo. Je možnost dialoga in ni tako strogo formalno, tako da se na ta način skušajo približati dijakom, da lahko kakšno delo lažje poteče. Ni neke vzvišenosti s strani profesorjev, v sproščenem okolju se lahko več doseže.« Na tej šoli dijake_inje ob razrednih urah glede COVID-19 situacije nagovori tudi ravnatelj. *»Ravnatelj, ko imajo razrednikove ure, je bili pri vsaki uri že in jim je poskušal malo razložiti, kakšno je stanje in tudi na nek način omehčati.«* (R, BVo3)

Sodelujoči_e dijaki_nje vseh sodelujočih šol večinoma menijo, da učiteljji_ce vse dijake_inje obravnavajo enako. Na eni izmed sodelujočih šol (BVo3) pa sodelujoči_e dijaki_nje enako obravnavo vseh dijakov_inj ocenjujejo različno. Medtem ko dva sodelujoča dijaka ocenjujeta *»Vse kolikor toliko enako obravnavajo.«* (BVo31A28) in *»So dokaj enaki do vseh.«* (BVo31A11), pa en sodelujoči dijak izpostavlja *»Mislim, da nekatere učence, ki zamočijo na začetku, manj marajo.«* (BVo31A14).

O ne vedno preprostih odnosih med dijaki_njami in učitelji_cami je mogoče sklepati iz naslednje izjave ravnateljice (DV01): *»Bolj kot v učiteljih je težava v dijakih. V teh letih nimajo vsi visoke motivacije. Tudi če ga poskusiš motivirati, ne moreš nič narediti za to.«*

V času izobraževanja na daljavo nekateri sodelujoči_e učitelji_ce posebno pozornost namenjajo blagostanju dijakov_inj s posebnimi nagovori, individualnimi pogovori, socialnimi igrami.

»Zdaj ko imamo ob petkih Zoom razredne ure pa jih vedno vprašam, kako so, kje so težave, kaj je novega, kaj se v razredu dogaja. /.../ Tako tudi individualno koga nagovorimo, pa če so slabe volje, jih nagovorim. Saj takoj vidim, ko se pojavijo obrazki, pa vidim, ali so dobre volje ali slabe volje.« (U4, CV03).

Na področju odnosov med dijaki_njami in učitelji_cami pa sodelujoči ravnatelj (CV03) kot prednost izobraževanja na daljavo izpostavlja sledeče: *»Ena izmed stvari šole na daljavo je, kako se dijaki učijo komunicirati neposredno z učitelji.«*

462

Dijaki_nje – vodstvo

Sodelujoči_e svetovalni_e delavci_ke navajajo številne aktivnosti, s katerimi po njihovi oceni prispevajo k blagostanju dijakov_inj ter pozitivni klimi na šoli (socialne igre, spodbudne vsebine), hkrati pa poudarjajo, da so dijakom_njam stalno na voljo v primeru, ko jih le-ti potrebujejo.

»/.../ Moja vrata so odprta in da sem jim na voljo, pravim, da ni uradnih ur, pošiljam jim (dijakom) spodbudne vsebine, ki jih pogleda več kot polovica. Zavedam se, da nikoli ne bom dosegla vseh, je pa odziv vseeno dober.« (SD, DV01)

O odprti komunikaciji med dijaki_njami in vodstvom na eni izmed sodelujočih šol pa je mogoče sklepati iz naslednje izjave: *»Mislim, da smo vedno odprti za nove ideje in kolegov in dijakov in da kar predlagajo, se poskušamo pogovoriti, dogovoriti, razmisliti o ideji, kako bi se idejo dalo umestiti v naš šolski prostor.« (SD, CV03)*

2.2.1.2 Zaposleni

Sodelujoča vodstva šol izpostavljajo pomen kakovosti učiteljev_ic.

»Poleg naših dijakov, ki so osnova, je pomembno, kakšni so učitelji. Jaz verjamem, da so za nogomet enako talentirani Slovenci, Brazilci itn., torej razlika je samo pri učiteljih.« (R, BV03)

Ravnatelj (BV03) je izpostavil skrben izbor učiteljev_ic, ki ga lahko opredelimo kot dejavnik spodbudne šolske klime na tej šoli.

»Mislim, da tudi učiteljski zbor na gimnaziji je bil prebran; izbirali smo 300 učiteljev, ker smo znotraj Šolskega centra /.../ Tiste, ki so malo zategovali, smo malo umaknili, če lahko tako rečem.«

Kot pomembno za delovanje učiteljev_ic in pozitivne šolske klime pa ne-kateri sodelujoči_e izpostavljajo tudi naslednje delovanje vodstva:

»Če bi bilo neko drugo okolje, drugo vodstvo, bi se kot učitelji mogoče raz-vili drugače. Če pa jim pravi čas nekako poveste, kakšna je naša filozofija, potem te stvari funkcionirajo.« (R, BV03)

»Vedno se najde nekdo v kolektivu, ki vleče dol. To je za kolektive normal-no. /.../ Načeloma pa mislim, da je zelo odvisno od vodje. Če vodja spod-buja, so lahko tudi odnosi dobri.« (SD, DV01)

Kot sledi iz naslednjih primerov, odnose med zaposlenimi sodelujoči_e učitelji_ce, ravnatelji_ce ter socialni_e delavci_ke ocenjujejo kot dobre.

Učitelji_ce – vodstvo

»Moram pa reči, da se učitelji kar naslanjajo na naju. Vedno sem imela ob-čutek, da obstaja neka visoka stopnja zaupanja.« (SD, DV01)

»Moje mnenje je, da imamo dobre odnose, tudi z vodstvom. Vedno se zgo-di, da nam kdaj kaj ne paše in se z nečim ne strinjamo, a mislim, da imamo možnost to tudi izraziti.« (U6, BV03)

Učitelji_ce – učitelji_ce

»Imamo neverjetno povezano zbornico /.../ zbornica je vse odmore ved-no v zbornici.« (R, CV03)

»Odnosi med profesorji so kar v redu, si pomagajo eden drugemu.« (R, EV01)

»Jaz sem tudi precej nova v tem kolektivu /.../ lahko rečem, da sem bila dobro sprejeta, da vlada prijetno vzdušje in da si gremo v tem času vsi na-sproti, z roko v roki in da dobro sodelujemo.« (U4, EV01)

V dveh sodelujočih šolah so sicer sodelujoči_e izpostavili, da učiteljski zbor ni v celoti enako povezan.

»Jaz med zaposlenimi vidim oblikovane manjše skupine. /.../ Drugače ne vidim, da bi bilo pretirano kaj slabo.« (R, DV01)

»Jaz opažam, mogoče, da je več manjših skupinic, kar je po mojem v vsa-kem poklicu podobno.« (U4, DV01)

»Tako profesionalno kot osebno se z določenimi precej dobro poznam, z določenimi precej manj. To je seveda povezano z našimi dejavnostmi.« (U2, BV03)

»Dejstvo je, da se v skupini z nekom ujameš bolj, z drugim manj.« (U6, BV03)

2.2.1.3 Varnost

Pravila

Vse sodelujoče šole imajo postavljena šolska pravila, sodelujoči_e pa njihovo dosledno upoštevanje izpostavljajo kot pomemben dejavnik discipline na šoli.

»Imamo pravilnik in hišni red, kjer je vse napisano. Pravila so napisana in se v prvem tednu pri razrednih urah samo to obravnava.« /.../ *Pravil se moramo držati. /.../ Ko pride do kršitve, rešuje to najprej razrednik, potem pedagoginja in še jaz, če je to potrebno. Potem ustrezno ukrepamo.*« (R, EV01)

»Poleg pravilnikov imamo hišni red, ki velja. V prvem letniku zelo veliko časa namenimo preventivi.« (SD, DV01)

»Imamo napisana šolska pravila, ki seveda ne morejo zaobjeti vseh naših odnosov, ampak mislim, da se tudi dovolj pogovarjamo na razrednih urah /.../ Včasih tudi s kakšno igro vlog, da se vživijo v vlogo nekoga. Tako na hodnikih, kot v razredu, šolskih delavnicah, športni vzgoji, mislim, da na tem področju vsi veliko delamo.« (SD, CV03)

»Če so te stvari jasno definirane, bolj poštene publike, odkritosrčne, kot so mladostniki, ni. /.../ Tukaj, ko mi jasno definiramo pravila igre, vas znajo otroci prebrati v dveh mili sekundah in odvisno je, kakšen je ta prostor. Mislim, da je pri nas stvar postavljena na pravih temeljih in zelo malo imamo incidentov, izpadov.« (R, CV03)

Na vzpostavljena (nepisana) pravila v razredu pa se sklicujejo tudi sodelujoči_e učitelji_ce: »Imamo vzpostavljena pravila. Vemo, kdaj je resno delo in kdaj sproščeno in se lahko pohecamo.« (U1, EV01).

Občutek varnosti

Sodelujoči_e dijaki_nje deviantnega vedenja v svojih šolah niso izpostavili. Podatek je treba interpretirati v luči dejstva, da so bili vključeni_e dijaki_nje vpisani v 1. letnik, v šoli pa so bili zaradi izobraževanja na daljavo prisotni le mesec in pol. Izjemo predstavlja dijakinja (EV01), ki je na vprašanje »Kaj bi si želeli spremeniti v vašem razredu?« odgovorila »Da se fantje ne bi kregali in da ne bi provocirali učiteljice.«

Sodelujoči_e učitelji_ce in vodstva šol so sicer pri oceni splošne šolske klime na sodelujočih šolah izpostavili:

»Če se čuti v nekem okolju, tudi v virtualnem, neka varnost, potem so praviloma tudi odnosi produktivni in spodbudni. Če pa so konfliktni, pa marsikaj ne bi špnilo. In zopet, v tem primeru je spet težko karkoli reševati.« (R, CV03)

»Redko, redko se zgodi, da so kdaj sošolci nestrpni ali pa da rečejo kako opazko nestrpno tistemu, ki se trudi ali se kdaj zmoti. Imajo res poseben odnos med sabo. Tisti, ki imajo učno pomoč, ali pa tisti, ki je nimajo.« (U3, EV01)

»Absolutno vedno poudarjamo ničelno toleranco do nasilja. Na to temo sama opravi veliko izobraževanj. /.../ Roko na srce, z nasiljem se srečujemo vsako leto.« (SD, DV01)

»Se pa seveda pojavijo kakšna nesoglasja med samimi dijaki /.../ praviloma nesoglasja med njimi ne izhajajo iz šolskega okolja, ampak jih nekje prinašajo iz svojega okolja v šolo, to pa poskušamo razrešiti.« (R, CV03)

Zanimivo interpretacijo občutka varnosti pri dijakih_njah, ki se nanaša na fizično prisotnost v šoli ter njeno umanjkanje pri izobraževanju na daljavo, pa je podal učitelj (U3, CV03): »/.../so dijaki na ta način, preko videokonferenc, veliko bolj izpostavljeni kot v razredu, kjer sicer čutijo, da imajo nekoga, ki jih recimo »varuje«, torej sošolce. Ko so pa ena in ena na kameri, pa tudi če vidi vse ostale, so še vedno sami. So nekako osamljeni, kot celica, sami zase.«

Sodelujoči_e učitelji_ce in vodstva šol izpostavljajo, da dijake_inje spodbujajo, da se v primeru kakršnihkoli težav obrnejo nanje. »/.../ A vedno pravim, da so moja vrata odprta in da sem jim na voljo, pravim, da ni uradnih ur.« (SD, DV01). Prav tako poudarjajo, da težave rešujejo skupaj in sproti. Na primer »So kakšne težave, ki jih sproti rešujemo.« (R, EV01), »Jih spodbudimo k temu, da povejo, če nastopi kakšna težava, da se to čim hitreje razreši.« (SD, CV03), »Načeloma pa mislim, da je klima dobra in da sproti rešujemo težave. /.../ Dijakom damo vedeti, da težave rešujemo sproti.« (SD, DV01). Navedeno pri dijakih_njah lahko vzbuja občutek varnosti (glejte tudi Medosebni odnosi).

Kot preventivo ali že kot intervenco pri tveganih in težavnih vedenjih sodelujoči_e učitelji_ce in vodstva šol poudarjajo individualni pristop (pogovor razrednika_čarke, socialnega_e delavca_ke, vodstva šole) z dijakom_injo/ dijakimi_injami.

2.2.1.4 Poučevanje in učenje

Podpora učenju

Pri podpori učenju se je kot pomemben element v sodelujočih šolah izkazal individualni pristop do različnih okoliščin in potreb dijakov_inj. Sodelujoča vodstva šol izpostavljajo, da individualni pristop omogoča spoznati dijakove_inji-

ne osebne okoliščine (npr. bolezen v družini, šport, delo poleg šole) ter ga oz. jo omogoča tudi ustrezno podpreti.

»Imamo kar precej individualnih načrtov, ravno skozi te aktivnosti, ki jih spodbujamo, šport, kultura, seveda tudi dijakom iz šibkejših socialnih okolij, /.../ da omogočamo prilagoditev njihovega dela iz študentskega servisa in prilagoditev šolskih obveznosti ali pa nekaterim redkim, ki si tekom šolanja ustvarijo družino.« (R, CV03)

»Tukaj pa potekajo komunikacije tudi o čisto konkretnih imenih dijakov. Sploh ne na formalni, ampak na osebni ravni poskušajo pridobiti podatke o nekom, kar pomeni, da jim je mar.« (R, CV03)

»A vsekakor morajo vsi doseči iste cilje. Vsekakor pa učitelji pri doseganju teh ciljev pomagajo z učnimi pomočmi, tekmovanji, prilagoditvami, pomagamo. Za vsakega se najde. Pričakovanje od vseh dijakov je minimum, to morajo doseči.« (R, DV01)

466 Sklepati je mogoče, da se s prepoznavanjem osebnih okoliščin dijakov_inj ter njihovim vključevanjem v številne aktivnosti šole ter lokalnega okolja pri dijakih_njah razvija samozavedanje in gradi ustrezna pot osebnega in kariernega razvoja.

»V šoli na daljavo pa se je zopet zgodila ena stvar in ravno včeraj sem imel razgovor z enim zelo prijetno presenečenim razrednikom, ki je imel individualne razgovore, celo s 1. letniki. Potem mi je povedal krajše poročilo, ki je potem trajal polurni telefonski pogovor, ampak je bil navdušen, da je spoznal ozadja nekih zgodb, zakaj nekoga ni, zakaj nekdo neki ne oddaja, saj se ne oglasijo kar vsi, da imajo mogoče doma neki, kar ni ravno za na Zoomu pokazati, ker je res ogromno stvari, ki vplivajo na neka ravnanja. /.../ Zopet, ta širina, da poskušamo vstopiti v neko zgodbo in razumeti širši kontekst, tudi socialnih razmer, ki jih imajo doma ... Marsikateri dijak zdaj tudi dela. S svetovalno delavko ugotavljava, da uni je v službi, uni je v službi, en dijak se celo na Zoom javlja iz službe. To so situacije, ki v šoli dobijo hiter predznak, da se mu ne ljubi, je len, je ne vem kaj.« (R, CV03)

Pri dijakih_njah nižjega poklicnega (EV01) in srednjega poklicnega izobraževanja (DV01) ima šolanje na daljavo posledice tudi pri izpadu praktičnega pouka v šoli in pri delodajalcih, ki je bistveni element njihovega srednješolskega izobraževanja. Kljub temu sodelujoči_e učitelji_ce in vodstva šol pomanjkanja motivacije teh dijakov_inj za izobraževanje v tem času ne izpostavljajo.

Socialne in državljske kompetence

Iz odgovorov nekaterih sodelujočih je sklepati, da nekatere izmed sodelujočih šol posebno pozornost namenjajo samostojnosti in širokemu naboru kompetenc dijakov_inj, ki segajo onkraj formalnega kurikula.

»Fante ne ujčkam, ampak jim razložim, kje lahko dobijo podatke, kako se morajo obnašati do oseb, od katerih rabijo uslugo. Jih ne vodim za roki-co več /.../ morajo se sami znajti, to pa je tudi vzgojni proces.« (U2, DV01)

»Da otrok živi življenje, dela, vzgaja, začne delati tudi tovrstno kariero, pa to velja za šport, kulturo, za vse živo, kar počno, jih podpiramo. Nekateri celo delajo. /.../ Torej spodbujamo vsa delovanja dijakov navzven na vseh področjih in smo tukaj kooperativni.« (R, CV03)

2.2.1.5 Institucionalno okolje

Šolska stavba

Kot prednosti institucionalnega okolja s potencialno pozitivnim učinkom na šolsko klimo nekateri sodelujoči izpostavljajo majhnost šole.

»To je relativno mala šola, po enem mesecu že vsak vsakega pozna. /.../ So prijateljski odnosi, kjer se tudi z ostalimi razredi družijo. Klima je kar dobra pri nas.« (U2, DV01)

»To je mala šola, povezani smo tako učitelji kot otroci /.../ Jaz bi rekla, da smo zelo povezani, zelo prijetna šola. Tudi dijaki se med seboj družijo, imamo veliko aktivnosti /.../ To se potem izraža v medsebojnih odnosih in oni se v šoli počutijo na nek način domače. Pristen, topel prostor.« (U1, EV01)

Zanimivo pa se ravno ti dve sodelujoči šoli srečujeta tudi z omejitvami institucionalnega okolja, ki potencialno lahko predstavljajo oviro pri razvoju spodbudne šolske klime.

»En hendikep je, ker smo tri šole in smo razbiti, nismo skupaj v isti stavbi, zato določene informacije do nas pridejo, pa so lahko malce drugačne. Ni takega sodelovanja, kot bi lahko bilo. Posledično odnosi so malce slabši iz tega vidika, definitivno.« (U2, DV01)

»Klima med učitelji, tistimi, s katerimi smo v istem prostoru, odlična, je pa primanjkljaj to, da z drugimi ne sodelujemo kaj dosti, razen kar moramo.« (U5, DV01)

»Šibkost je to, da nimamo telovadnice. To se že borimo od samega začetka, ko smo se preselili na to lokacijo. /.../ To je najbolj šibka točka, da se morajo dijaki sprehajati do dvorane XYZ. Bojimo se, da bi se kaj zgodilo na poti do tja.« (R, EV01)

Pripadnost

Vprašanji »Koliko pozornosti namenjate pripadnosti dijakov/dijakinj šoli? In na kakšen način to počnete?« sta bili zastavljeni sodelujočim vodstvom šol. Spodaj navedene ugotovitve zato temeljijo na njihovih odgovorih. Sodelujočih dijakov_inj o občutku pripadnosti šoli nismo spraševale, prav tako je niso postavljali sami. Sodelujoči učitelji_ce pa so pripadnost šoli v redkih primerih posredno naslavljali v okviru drugih odgovorov. Pomembno je poudariti tudi, da so bili sodelujoči_e dijaki_nje vključeni v 1. letnik in v kontekstu COVID-19 ukrepov v šolah fizično prisotni le mesec in pol, zato v dejavnosti, ki po navedbah sodelujočih ravnateljev_ic, socialnih delavk_cev ter učiteljev_ic na sodelujočih šolah potekajo z namenom krepitev občutka pripadnosti šoli, niso bili vključeni.

Pomen dejavnosti za krepitev občutka pripadnosti šoli pri dijakih_njah ponazarja sodelujoči ravnatelj (DV01): *»Ne moremo reči, zdaj pa bodi pripaden. Gre za to, da delamo različne akcije.«* Iz odgovorov sodelujočih ravnateljev_ic ter svetovalnih delavk_cev je razbrati, da sodelujoče šole občutek pripadnosti šoli pri dijakih_njah razvijajo na različne načine, na primer z njihovo aktivno vključenostjo v različne dejavnosti na šoli, kot so projektni tedni (BV03) ter informativni dnevi in promocije šole (CV03). V tem pogledu je mogoče sklepati, da nekatere od sodelujočih šol (BV03, CV03) občutek pripadnosti šoli pri dijakih_njah razvijajo preko aktivnega prispevanja vseh dijakov_inj k delovanju šole. Prispevanje torej ni razumljeno kot izid pripadnosti kot enega izmed 5C, temveč njen vir.

»Vsako leto bolj živi dijaška skupnost. Da so dijaki tudi vsako leto bolj aktivni, vse več smo jih zadnja leta vključevali v promocijo, izdelavo filmčkov, vsega, kar se na šoli dogaja. Vsak prispeva en svoj delček k temu našemu šolskemu življenju. Tudi tisti šibkejši niso na robu.« (R, CV03)

»Potem so marsikateri učitelji znali uporabiti sposobnosti nekaterih dijakov /.../ in smo videli, da je to nekaj neverjetnega, tukaj so se imeli možnost uveljaviti. /.../ Praktično vsi imajo možnost, da se na nek način še s čim drugim uveljavijo.« (R, BV03)

Iz odgovorov vodstev sodelujočih šol je zaznati, da občutek pripadnosti šoli pri dijakih_njah razvijajo tudi s povezanostjo z lokalno skupnostjo ter s prispevanjem k njenemu delovanju (npr. prenos lokalnih, državnih in evropskih športnih prireditev (BV03), pogostitve in kuharske delavnice (EV01), dobrodelnost (DV01)).

»Dobro sodelujemo z lokalnimi skupnostmi – preko našega MIC-a sodelujemo z vrtci in osnovnimi šolami, da jim dobavljamo eko meso. Z drugih šol pridejo tudi učenci na delavnice in lahko pripravljajo, spečejo izdelke.« (R, EV01)

»Konkretno zelo veliko delamo na dobroti. Ker smo šola, dijaki izdelujejo izdelke, ki jih kot terapevtske izdelke doniramo v dom starejših občanov.« (SD, DV01)

Iz odgovorov enega izmed sodelujočih ravnateljev (CV03) je zaznati, da pripadnost šoli povezuje z načrtnim grajenjem njenega imidža v (lokalnem) okolju, ki pri dijakih in dijakinjah razvija ponos, da obiskujejo to šolo (CV03). Krepitev občutka pripadnosti šoli, po tem, ko je panogo, za katero se izobražujejo, prizadela gospodarska kriza, razloži tako:

»Niso čutili pripadnosti in to se je videlo. In zdaj, že prej smo začeli graditi na imidžu, tako se pač reče, in danes je itak doba imidža, ki se ga nekeje ustvari. /.../ v zadnjih letih se je ta odnos, pripadnost šoli, blazno povečala.«

Občutek pripadnosti šoli po mnenju sodelujočih ravnateljev_ic ter svetovalnih delavk-cev dijaki_nje izražajo na različne načine. Po mnenju ravnatelja ene izmed sodelujočih šol (EV01) dijaki_nje občutek pripadnosti šoli najbolj občutijo pri izvedbi praktičnega pouka. Pojasnjuje tako:

»Ta pripadnost se najbolj odraža pri praktičnem pouku. Tam oni dosežejo pripadnost. Tisto, kar proizvedejo, nekaj poskusijo, nekaj gre tudi v prodajalno. Ko so na praktičnem usposabljanju z delom v slaščičarnah, restavracijah, hotelih ..., takrat čutijo pripadnost naši šoli.«

Ravnatelj (CV03) meni, da dijaki_nje pripadnost šoli izkazujejo tudi s tem, ko radi nosijo puloverje z logotipom šole, ki jih šola zagotavlja z namenom grajenja imidža in promocije šole.

»/.../ vsako leto nabavljamo potiskane hoodije z našim logom /.../ Reci mo te hoodie ima garantirano okrog 60 % dijakov, veliko od tega dijaki 1. letnikov /.../ To je čisto ena taka zadeva, če do nečesa nekaj ne čutiš, tega pač ne bi oblekel, zakaj bi ti pisalo neki čez cela prsa. V bistvu pa vidiš, da jim to vseeno neki pomeni.«

Pripadnost šoli (CV03) se po mnenju sodelujočega socialnega delavca izkazuje tudi s povezanostjo šole po formalnem zaključku šolanja. Pojasnjuje: »Naši dijaki, ko končajo šolanje, se še vedno radi vračajo, še vedno pridejo po informacije nazaj na šolo ali po kakšen nasvet. Predvsem pa ti, ki so končali poklicne šole pri nas in imajo potem svoje obrti. Tudi z veseljem potem naše dijake nazaj na prakso vzamejo, tako da v bistvu ta vez s šolo ni nikoli pretrgana.«

Povzamemo lahko, da vse sodelujoče šole namenjajo pozornost razvoju občutka pripadnosti šoli pri dijakih_njah z različnimi aktivnostmi v šolskem in lokalnem okolju, pri tem pa po njihovi oceni beležijo tudi pozitivne rezultate.

Socialna vključenost

Sodelujoči vodstvi šol, ki izvajata programe nižjega poklicnega izobraževanja (EV01) in srednjega poklicnega izobraževanja (DV01), izpostavljata veliko število dijakov_inj s posebnimi potrebami, pri katerih pa (tudi z individualnimi pristopi) želijo podpreti predvsem njihova močna področja.

»Procentualno imamo največ dijakov s posebnimi potrebami. To se mi zdi ključno. Pomeni, da imamo vsi zelo velik čut za odgovornost do teh otrok, da jim pomagamo v okviru vseh vrst pomoči. Vsak, ki to potrebuje, to tudi dobi. To pa na zelo visok in kakovosten način.« (SD, DV01)

»Tudi manjše razlike so mogoče med dijaki, tako intelektualne sposobnosti kot tudi sicer. In se potem počutijo sprejete, enakovredne, enakopravne.« (U4, EV01)

2.2.1.6 Socialna omrežja

V času izobraževanja na daljavo dijaki_nje navajajo pogosto komunikacijo po telefonu in spletu. Kot je izpostavil sodelujoči učitelj (U3, CV03), šolanje na daljavo *»tudi lahko vpliva na skupine oz. razrede, eni še bolj skupaj potegnejo, eni pa razpadejo, kjer se sošolci ne slišijo«.*

2.2.2 Večjezičnost

V intervjujih smo poskušale zajeti pogled sodelujočih na to, kako vidijo realno jezikovno situacijo v šoli in kakšen odnos imajo do različnih jezikov, ki so v šoli prisotni. Temeljna značilnost, ki se je pokazala pri vseh sodelujočih, je pojmovanje slovenskega šolskega prostora kot primarno enojezičnega, ki to perspektivo v vzgoji in izobraževanju razume v normativnem smislu. To pojmovanje je skladno z enojezičnimi izobraževalnimi politikami in praksami, ki so še vedno globoko zakoreninjene v slovenskem prostoru in temeljijo na monoglosičnem pojmovanju jezikov kot zamejenih avtonomnih sistemov, ki ne upoštevata kompleksnosti dejanske jezikovne prakse govorcev (Garcia, 2009). Reguliran način uporabe jezikov v šolah, oz. katere jezike je v šoli dovoljeno uporabljati in v kakšnih okoliščinah, ustvarja jezikovne hierarhije, znotraj katerih so nekateri načini uporabe (učnega) jezika_ov (zborna slovenščina : narečne oblike) in nekateri (tuji) jeziki (npr. angleščina, nemščina, francoščina : jeziki otrok s priseljenkim ozadjem) družbeno bolj zaželeni, njihovi govorniki in govorke pa privilegirani v smislu boljših izobraževalnih in življenjskih priložnosti.

Vprašanja, ki so se navezovala na zaznavanje večjezične situacije v šolskem okolju in odnosa do jezikov v sodelujočih šolah, so v odgovorih potrdila izhodiščni problem enojezične perspektive slovenske jezikovne in izobraževalne politike in praks, ki se kaže na dveh ravneh.

Prva je ta, da je slovenščina kot zakonsko predpisan učni jezik v sodelujočih šolah zaznana tudi kot edini ustrezní jezik izvajanja pedagoškega procesa z izjemo pouka tujih jezikov (zlasti angleščine), ki so del formalnega izobraževalnega programa. Navajamo primer:

»/.../ nimamo samo albansko in kitajsko govorečih, ampak tudi Bosance, Makedonce in Rome. Skratka pestro. Pa tudi Moldavijko in Ukrajinko. To niso njihovi materni jeziki /.../, nekateri pač že znajo, drugi ne. Jaz striktno /.../ želim in jim to tudi povem, da se pri mojih urah pogovarjamo samo v slovenščini, če razumejo ali pa ne. Sčasoma bodo razumeli. Seveda Albancem dopuščam, da si pomagajo. Ampak med seboj pri urah govorijo po slovensko ali pa so tiho. Imeli smo že ure, kjer so predstavljali svoje jezike (albansko, kitajsko, bosansko).« (U4, EV01)

Druga raven enojezične perspektive se kaže v razumevanju večjezičnosti v smislu soobstoja različnih jezikov kot med sabo nepovezanih, ločenih entitet, za katere po mnenju sodelujočih učiteljev_íc, vodstev, svetovalnih služb obstajata posebej določen prostor in čas rabe (npr. slovenščina in angleščina pri pouku; jeziki priseljencev zgolj med odmori in izven šolskega okolja). »Kršitev« menjave jezika je načeloma razumljena kot nespoštovanje pravil šolskega okolja, čeprav je pogosto ublažena tako, da učitelji_ice občasno in kratkotrajno preklapljanje med učnim jezikom in drugimi jeziki dopustijo, kadar gre za dijake_inje s priseljenkim ozadjem, ki na ta način predstavljajo posebnosti lastnega kulturnega okolja, in kadar se ti oz. te dijaki_nje šele privajajo na novo okolje ter na ta način lažje komunicirajo.

Primeri, ki jih navajamo, ilustrirajo zelo podobno stališče, ki so ga v zvezi z jezikovno rabo v šoli pogosto navedli učitelji_ice vseh sodelujočih šol:

»/.../ med odmorom se lahko dijaki pogovarjajo v kateremkoli jeziku, med slovenščino pa ne, razen če se takole med sabo »a si razumel, daj mi razloži to«, da si povedo v svojem jeziku, to dovolim ... oziroma dovolim ... govorimo pa o njihovi kulturi. Zadnjič smo imeli v prvem letniku državni jezik in smo na to navezali himno in smo potem poslušali tudi kakšno drugo himno, srbsko, hrvaško, ali pa od tistih dijakov, ki so bili v razredu. Ampak pouk pa poteka v slovenščini in se trudimo slovensko in oni tudi se morajo truditi, ker s tem razvijajo svoj jezik oziroma drug jezik, jezik okolja, kar je za njih slovenščina. Dijaki, ki so zainteresirani za to, se takoj naučijo slovensko in če vmes kakšna druga beseda vskoči, to ni težave. S tem, ko oni uporabljajo slovenščino, tudi izkažejo spoštovanje do kulture, države, v kateri živijo, do pravil, do ustave itn.« (U4, CV03)

»Mi se trudimo čim več delati v slovenščini. Če je potrebno, priskočijo dijaki. Trudim se, da govorim v slovenskem jeziku, tudi dijaki med sabo. Povem, da jih med testi in ocenjevanjem ne razumem, ko se pogovarjajo med sabo. Jaz tu tudi malo štopam, ko pride do jezika.« (U2, EV01)

»Mi imamo cel začetek 1. letnika to temo, tako da se skušamo o tem z nji-
mi veliko pogovarjati, kaj je materni, tuji jezik ipd. Skušam jim vedno do-
povedati, da mora vsak ceniti svojo materinščino, ampak se hkrati zave-
dati, kdaj je ta primerna za uporabo in kdaj ne, to se tiče priseljencev. Tudi
to, da je znanje dodatnega jezika prednost, /.../ Tudi pri književnosti, ker je
pogosta tema odnos do materinščine /.../.« (U4, DV01)

Podobno zaznavajo svetovalne službe in vodstva sodelujočih šol, pri če-
mer velja opozoriti, da je iz njihovih izjav mogoče razbrati tudi to, da imajo
učitelji_ ce znotraj kolektivov zelo raznolike poglede in pristope v povezavi z
večjezičnostjo. Slednje kaže tudi na dejstvo, da so v Sloveniji zelo redke šole,
ki večjezičnost vpeljujejo na ravni vsešolskega pristopa²:

»Ko se med sabo pogovarjajo, če niso glasni, kot vsi drugi, jih ne popravlja-
mo. Ampak če se pogovarjajo z mano in že nekaj znajo, pa vztrajamo na
slovenščini ali angleščini, če ne gre. Drugače vidimo, da kdo napreduje,
potem pa se preveč pogovarja v svojem jeziku in gre spet nazaj. Na ta na-
čin želimo, da vsaj z učitelji komunicira v slovenščini. Seveda, kolikor želi
in kolikor besed pozna.« (SD, EV01)

»Ja, glejte, tu so bile dileme. Eni učitelji so se pogovarjali z določenimi dija-
ki v angleščini. Niso je pa vsi obvladali. Eni ja, eni ne, pa je že diskriminaci-
ja. /.../ Bolje je zahtevati čim več v slovenščini pa mu ponoviti čim večkrat.
/.../ Gre za to, da se čim prej naučijo slovenščino. Če jih je v razredu več, je
slabše, ker se pogovarjajo med sabo v svojem jeziku. Če je pa samo en, se
hitro nauči, ker je samo en. Potem se hitro nauči, ker je v to prisiljen. Raz-
lične poti so.« (R, EV01)

Sodelujoči_e dijaki_nje večjezičnost vidijo skozi oči svojih učiteljev_ic
oz. razumejo jezikovno rabo v razredu kot usmeritev šole. Dijaki_nje sicer ne
zaznajo negativnega odnosa do sošolk_cev – govork_cev prvih jezikov, ki se
razlikujejo od učnega jezika, a predstava o ločenosti jezikovnih sistemov in
reguliranosti jezikov znotraj šole je opazna tudi pri njih. Navajamo primere:

»/.../ ja, jih sigurno ne prepovedujejo. Ampak jaz razen pri pouku angleščini-
ne, ne uporabljam drugega jezika kot slovenščine.« (CV03T1A06)

»Nam pomagajo, tistim, ki jim slovenščina ni prvi jezik. Uporabljamo knji-
žni jezik. Ne vem, ali je kakšen drug jezik dovoljen, ker ga nihče še ni upo-
rabljal. Pri pouku uporabljamo slovenščino.« (CV03T1A03)

»/.../ [učitelji, op. JŽ] govorijo, da je bolje znati nekaj jezikov, ne pa preveč.
/.../ Ker lahko zamešaš in poveš nekaj čisto tretjega.« (CV03T1A04)

2 Stanje nekoliko popravlja slovenski konzorcijski projekt Jeziki štejejo (<https://jeziki-stejejo.si>), v ka-
terem sodeluje 17 osnovnih in 8 srednjih šol in 3 vrtci ter katerega glavni cilj je razvijanje večjezič-
nosti naklonjenih šolskih okolij.

Za nekatere učitelje_ice je tudi uporaba prvega jezika, ki ni učni jezik (zlasti albanščina) in ki se dogaja izven pouka, problematična:

»Predvsem me moti govorica na hodnikih v njihovem maternem jeziku. Predvsem na to bi mogli biti bolj pozorni.« (U6, BV03)

Za nekatere sodelujoče učitelje_ice je lahko problematično že dejstvo, da je večjezičnost v šoli lahko pomenljiv dejavnik:

»/.../ me tole mal spodžge. Mi, se mi zdi, kot šola, se sploh ne bi smeli s tem ukvarjat. /.../ To, da jaz izgubljam čas z nekom, ki ne razume slovensko, to je zgrešena politika Slovenije. Ne bom več nakladal, ker mi je tole zdaj spulilo živce.« (U5, CV03)

Jezikovna multikompetenca kot dinamična, vse življenje razvijajoča se kompleksna zmožnost posameznika, da za potrebe vsakokratne komunikacije in interakcije aktivira vse svoje jezike, se v odgovorih sodelujočih šol deloma pojavi kot sestavni del paradigme o normativni enojezičnosti bodisi v kontekstu družbeno zaželenega dodajanja »novih jezikov starim« ali pa kot sestavni del diskurza o vključevanju otrok priseljencev, ki zaradi neznanja učnega jezika (slovenščine) v šoli smejo uporabljati svoj prvi jezik (L1) in druge jezike (L3, L4), da bi zadostili pričakovanjem učiteljem v smislu doseganja učnih ciljev. A vse to le do trenutka, ko v procesu učenja slovenščine kot drugega tujega jezika (L2) dosežejo raven, ki jim omogoča spremljanje pouka v učnem jeziku. Od takrat njihov prvi jezik v šolskem okolju nadomesti slovenščina, raba prej prvih jezikov pa je omejena na element popestritve pouka, če/ko ta vsebinsko sovпада z načrtovano učno vsebino. Slednje je opazno tako v odgovorih sodelujočih učiteljev_ic:

»Ko jim dovolim, da to predstavijo, del svoje kulture, jo lahko, ampak v slovenskem jeziku. Jaz podpiram, da predstavijo npr. svojo himno, se mi zdi, da je tudi za ostale zanimivo, da kaj drugega spoznajo ... ali kakšnega albanskega avtorja ...« (U4, DV01)

»/.../ kar se mojega pouka tiče, pretirano ne omejujem uporabe druge literature oziroma jezikov. Občasno uporabim šalo, ki je iz drugega jezika, za popestritev, ker prevajanje šal ni koristno za samo sporočilnost. Višje kot so po programu, letniku, več je tega.« (U2, BV03)

kot tudi dijakov_inj:

»Je zanimivo slišat druge jezike.« (BV031A14)

»Malo poživi dogajanje.« (BV031A28)

Sodelujoče šole (učitelji_ce in vodstva) imajo podoben pogled na pomembnost čim hitrejšega usvajanja učnega jezika pri otrocih priseljencev, ki je v šolskem okolju razumljena kot primarna komponenta pri razvijanju po-

sameznikove jezikovne zmožnosti ne glede na potencial njegovega prvega jezika:

»Mogoče me to res moti, ker oni prve tri mesece, včasih prvega pol leta, čeprav hodijo na tečaj slovenščine, sploh ne govorijo. So v razredu, pišejo, ampak niso odzivni. Nekateri so hitri, ravno primer Rusov, ker je jezik podoben in so se morda hitreje vklopili. In tudi hitreje hočejo sodelovati, tudi če kaj pove narobe, se vključi v pogovor. Medtem ko imamo, ne vem, eno punco iz Srbije, se je hitro naučila, se vidi, da govori s sošolkami in sošolci slovensko, v drugem oddelku pa fanta iz Srbije, pa se nikoli nič ne oglasi.« (U2, CV03)

Nekateri_e učitelji_ce sodelujočih šol na različne načine vključujejo prve jezike v razredu: kot povezovalni element v smislu medkulturnega ozaveščanja v razredu ali kot vir za usvajanje znanja, kjer (učiteljevo_ičino) komunikacijo v okviru vodenja pedagoškega procesa v prvem jeziku prevzamejo dvojezični_e dijaki_nje, v angleškem ali kakšnem drugem jeziku pa tudi sami_e učitelji_ce:

474

»Pri nas se za vsakega dijaka najde neka rešitev. Sploh za priseljence v tem smislu, saj jih večina prihaja s Kosova, zato lažje pomaga učiteljica. Drugače pa tudi pri kakšnih razrednih urah predstavijo svojo državo in kaj povedo v svojem jeziku. /.../ Na ta način nekako poskušamo vse jezike medkulturno povezovati. /.../ Pri priseljencih začnemo pri močnih področjih, npr. pri matematiki, kjer jezik ni tako potreben.« (R, EV01)

»Jaz si z znanjem tujega jezika težko pomagam. Jaz govorim normalno v slovenskem jeziku, so pa dijaki, tisti, ki znajo, toliko prijazni, da potem mojo razlago prevedejo v njihov jezik in jaz jim tudi pustim. Včasih mine tudi deset ali petnajst minut, pa dijak stoji pred razredom in vidim, da dela in jim razlaga snov, tisti, ki jo razume. Jih pustim, da se dogovorijo.« (U2, EV01)

»/.../ na šoli smo imeli že večkrat dijake, ki so prišli iz drugih držav. Tukaj po svojih zmožnostih pomagamo, kolikor razumemo. Imeli smo učenke z Bosne. Pomagaš, kolikor zmoreš. Z znanjem tujih jezikov smo pomagali na nek način. Vem, da so bili primeri iz Albanije, Kosova ... Če ne zna angleško, poskusimo hrvaško. Znajdemo se, kolikor je možno. Glavno je, da vzpostavimo komunikacijo. Na začetku v kateremkoli jeziku, ko se dijak nauči slovensko, pa gre lažje.« (U4, BV03)

A vsi_e sodelujoči_e dijaki_nje, tako s priseljenskim kot brez priseljenskega ozadja, poudarjajo pozitiven odnos učiteljev_ic do dijakov_inj, katerih prvi jezik ni slovenščina, ter njihovo pomoč in veliko pripravljenost učiteljev_ic, ki gre v smeri prilagajanja, da bi dijaki_nje čim prej lahko sledili pedagoškemu procesu v slovenščini:

»Imamo sošolko iz druge države in se uči in se trudi. Profesorji ji tudi pomagajo, če ne zna povedati česa v slovenščini.« (CVO3, dijakinja)

Kljub pozitivnemu odnosu do dijakov_inj je zanimiva okoliščina, da vodstvo in učitelji_ce sodelujočih šol v kontekstu pedagoškega procesa ne prepoznava dvojezičnega potenciala, ki ga imajo dijaki_nje, katerih prvi jezik ni slovenščina, temveč v šoli prisotne prve jezike vidijo prej kot oviro za obvladovanje učnega jezika, ki jo je treba čim prej premagati. Zdi se, da posledično poudarjajo pomen tečajev slovenščine kot drugega jezika, ki naj bi dijakom_injam omogočili čim hitrejšo integracijo, kar samo po sebi ni problematično. A v kontekstu spodbujanja dvojezičnega potenciala je to mogoče videti kot pomanjkljiv ukrep, ker dijaki_nje s priseljenkim ozadjem na podoben način (tj. v obliki tečajev) v šoli istočasno ne morejo razvijati svojega prvega jezika.

Ovire, ki jih predstavljajo prvi jeziki, so za sodelujoče učitelje_ice bolj kot ne komunikacijske:

»Ja, to je pri nas na naši šoli kar pestro. Imamo Albance, iz Kosova, to v glavnem obdelovalec lesa in grabinci. Imamo tudi Rome, tako da skoraj vseh narodnosti. Izkušnje so take, da nekateri ne znajo jezika, sploh iz Kosova in Albanci. Tisti, kateri se tukaj niso rodili, ne poznajo jezika, zato je težko komunicirati z njimi.« (U2, DV01)

Dvojezični potencial pa ni prepoznan kot prednost posameznikovega_činega osebnega razvoja, temveč v najboljšem pomenu kot koristna okoliščina v konkretnih življenjskih situacijah:

»/.../ pri stroki. Mogoče gradbeniki imajo prednost, ker na gradbiščih je prednost, sploh delovodja ima prednost, če obvlada jezike, ali hrvaško, bosansko, albansko ... in še slovensko. Pri nas v lesarstvu tega ni, morda kje. V firmah so zaposleni Slovenci, mogoče kdo iz Srbije, Bosne ... ampak to so jeziki, ki so bistveno lažje razumljivi kot albanščina ali kosovščina. O tem kaj dosti ne govorim v razredu.« (U2, DV01)

Več vodstev in učiteljev_ic sodelujočih šol označuje tudi kot manj primerno neposredno vključevanje otrok priseljencev v šolo/razred ter hkratno, včasih tudi z rednim poukom prekrivajoče opravljanje intenzivnega tečaja slovenskega jezika. Kot bolj smiselne izpostavijo hitre intenzivne tečaje slovenskega jezika, ki naj bi jih dijaki opravili še pred vstopom v šolo.

»Imeli smo tam primer, ko je bilo kar nekaj Bosancev v razredu, pa so stalno manjkali v razredu, ker so kao hodili na tečaj slovenščine. Jaz mislim, iz lastnih izkušenj, da bi bilo več koristi, če bi bili tukaj. Pa bi to organizirali v nekih drugih terminih. /.../ Mogoče bi bili primernejši hitri poletni tečaji /.../ ker oni se jezika učijo in pri zgodovini in pri elektrotehnik.« (BV03, R)

Na enojezično usmeritev v šolah se navezujejo tudi pogoste izjave učiteljev_ic, da rabo prvih jezikov »dopuščajo«, »dovolijo«, če raba teh jezikov ni »moteča«, sicer pa »vztrajajo«, da se pri pouku govori slovensko, pri čemer nekateri_e od dijakov_inj to celo »zahtevajo«. Tudi odgovori sodelujočih dijakov_inj takšne prakse v celoti potrjujejo.

Navajamo nekaj primerov, ki osvetljujejo zgornja opažanja:

»Mi to dopuščamo. Če so npr. dijaki Albanci, oni se lahko v svojem jeziku pogovarjajo na hodniku. Tega jim ne bo nihče preprečil. Če se pogovarjajo v albanščini pri pouku, pa tega ne dovolimo (ni higiensko), da tako komunicirajo. Nihče jih ne razume, nihče ne ve, kaj se pogovarjajo in to je moteče.« (R, DV01)

»Jaz sem pri teh, ki so iz Albanije, Kosova, vedno dovolila, ko smo imeli našo Zdravljico v obravnavi, da so oni predstavili svojo himno. To jim je bilo zanimivo, da so lahko povedali in recitirali. Ko so pisali kratke pesmi, sem dovolila, da sta napisala v romščini, pa nam prebrala, ampak to bolj redki, občasni trenutki, če je tema povezana ... Tudi kakega avtorja izbirajo za domače branje in dovolim, da izberejo tisto, kar je prevedeno v slovenščino od njihovih avtorjev. To so predvsem nižje poklicne ali poklicne šole. Sicer pa, ja, v slovenščini.« (U4, DV01)

»Jaz sem v bistvu zaznala, da me moti, ko pride do pretiravanja. /.../ Ali pa, da jih ti nekaj vprašaš, pa oni iz neke fore nazaj odgovorijo v tujem jeziku, ki ga ne razumeš. Pač jaz tega pri pouku ne toleriram. Pa gremo na neko ekskurzijo, pa imamo delo po skupinah in oni se pogovarjajo v svojem jeziku. V odmorih, zunaj super, pri pouku in obšolskih dejavnostih pa mi je bilo večinoma moteče.« (U2, CV03)

Nekateri_e učitelji_ce sodelujočih šol so sami večjezični oz. naklonjeni razvijanju tudi lastne raznojezične zmožnosti, da bi z dijaki_njami s priseljen-skim ozadjem lažje vzpostavili stik:

»Že po predmetniku imamo tuje jezike – angleščina, nemščina. /.../ Imamo tole učiteljico slovenščine, ki je albanskih korenin in pomaga v obliki dodatne pomoči, če kdo zaide v težave, ne samo v obliki tečaja.« (R, EV01)

»/.../ sem zelo vesela, da imam pri razrednih urah precej proste roke. Prilagodili smo igro activity. Nanizali smo preproste slovenske besede, zraven pa na isti listič pripisali albanske. S pomočjo google translate je tudi X dijak pripisal pismenke. Na ta način želim dati možnost, da enako sodelujejo pri igri, ker razumejo, za kaj gre. Zdi se mi, da so zelo veseli.« (U4, EV01)

»Jaz sem se tudi vpisala, in to dijakom tudi povem, sem se vpisala v en začetni tečaj albanščine, tako da marsikaj vem, kakšno besedo z njimi tudi spregovorimo. Jaz ji rečem, malo za šalo, dosti pa za res, da govorit še ne

znam, ampak da razumem jih. Da ne bi streljali oni po svoje tam. Se mi pa zdi, da nek stik pa navežeš, če kaj v njihovem jeziku poveš; tudi povezanost.« (U3, EV01)

A sodelujoče šole ne organizirajo denimo tečajev tujih jezikov za učitelje_ice oz. kakšnih drugih dejavnosti, ki bi delavcem_kam šole omogočile razvoj lastne raznojezične zmožnosti in posledično lahko spremenile njihov odnos do prvih jezikov v šolah:

»Ne. To je zelo ambiciozno. Imamo učitelje, ki znajo npr. makedonščino ali albansko in ki izhajajo iz tega okolja in potem oni pomagajo. Da bi se učitelji posebej to učili, pa ne.« (R, DV01)

Na drugi strani nekatera vodstva in učitelji_ce zaradi lastne priseljenske izkušnje oz. osebnega nazora, ki je bliže sprejemanju večkulturnosti in večjezičnosti, izkazujejo razumevanje jezikovne diverzitete, prepoznavajo obstoj večjezičnosti v šolskem okolju, čeprav ne omenjajo njenega sistematičnega vključevanja v pedagoški proces v smislu jezikovno občutljivega poučevanja ali celo vztrajajo pri slovenščini. Navajamo nekoliko daljše primere, iz katerih je razvidno, kaj vse vpliva na odnos posameznika_ce do večjezičnosti v šolskem okolju:

477

– Osebni nazor

»/.../ če stopim v nek prostor z nekim mojim omejenim znanjem nekega jezika, sem dal na drugi strani možnost, da nekdo vstopa z omejenim znanjem mojega jezika. S tem sva neformalno izkazala spoštovanje drug do drugega. To je vedno v komunikaciji, lahko uporabimo tudi tretji jezik, jaz npr. ne znam rusko, pa smo se pogovarjali angleško. /.../ Poiščeš neko pot v komunikaciji, saj tudi roke veliko naredijo. To počnemo in rigidnosti v šoli ne razumemo čisto dobro, ker ljudje se itak sporazumevamo vsepovsod in s komerkoli. /.../ kjer bi moral biti prostor odprt, ne samo za znanje, ampak znanje po različnih predmetnih področjih, ampak tudi za jezike in vse značilnost. Seveda pa v nekem spoštovanju jezika, ki v nekem okolju velja za jezik komunikacije.« (R, CV03)

– Priseljenska izkušnja

»Če prenašajo mene, morajo tudi tiste dijake. Zagotovo ne. Jaz zdaj ne vem, kaj nekdo, ko je sam v kopalnici, kaj govori in razmišlja. Res nikoli nisem, pa iskreno povem, čutil nekaj takega, da bi profesorji kazali kakšno odklonilno stališče. Res je, da mi v gimnazijskem programu nismo imeli so sedaj niti enkrat pripadnika romske skupnosti. Oni običajno že v osnovni šoli precej hitro odnehajo, pojavijo se na drugih šolah. Imamo enega, ki je zdaj v 3. letniku, mislim, da je to do zdaj najvišje tak primer. Niso samo ti primeri, ki jih omenjamo. Šolski centri in naša šola pokrivamo širo-

ko področje in je že, če uporabim to besedo, tudi med domorodci razlika. Jaz mislim, da je to en tak lonec, vsaj jaz ne zaznavam, mogoče me o tem nočejo obveščati. /.../ Tukaj, ko mi jasno definiramo pravila igre, vas znajo otroci prebrati v dveh milih sekundah in odvisno je, kakšen je ta prostor. Mislim, da je pri nas ta stvar postavljena na pravih temeljih in zelo malo imamo incidentov, izpadov. Če pa se kdaj zgodi, da se nekemu mojem zemljaku, da mu kak profesor, ki samo verjame v tisto, kar je napisano, da ga zakoliči in pride zaskrbljen, kaj bo na popravcu .. Jaz vam odkrito povem, da ni bilo enkrat, da ne bi malo tukaj kataliziral, pomagal, da se ti problemi rešijo. Ne zato, ker bi bil oportunist, ampak ker verjamem, da je treba vsakemu dati priložnost.« (R, BV03)

– Priseljenska izkušnja in vztrajanje pri učnem jeziku

»/.../ jaz prihajam iz Srbije in sem že 6 let v Sloveniji. Dve leti nazaj smo dobili dijaka, ki je prišel iz Beograda in ni razumel niti ene besede v slovenščini. Jaz sem ga popolnoma razumel, ko je v srbščini rekel »sumpor«. Oddelek sem vprašal, če jim povem kaj v srbščini, če ne bo razumel in so se s tem strinjali. Potem so želeli, da se tudi oni naučijo, kako se reče žveplo, svinec (»olovo«). Meni je bilo težko, ker sem končal študij v Srbiji in sem prišel v Slovenijo in nisem vedel, kaj je žveplova kislina, pa sem profesor kemije. Mene je bilo sram. Moram povedati, da sem mu povedal izključno v slovenščini in sem mu potem prevajal besede, ki mu niso bile jasne. Povedal sem mu, da ga ne bom posebej učil v njegovem jeziku. Uradni jezik je slovenščina in tako se bova pogovarjala. Tako da je napredoval. Tudi meni kdaj uide kakšna beseda po srbsko, ne rečem, da ne. Ko sem prišel prvo leto, sem namesto »atomsko število« rekel »atomski broj« in meni bo ta slika vedno ostala v spominu, ker so se vsi zbudili. Sem se opravičil. Ampak vedno povem, da sem tujec in da slovenščina ni moj prvi jezik. Povedali so, da govorim bolje kot oni in potem jih jaz popravljam.« (U3, BV03)

Vodstva nekaterih sodelujočih šol spodbujajo tudi komunikacijo dijakov v njihovem prvem jeziku, a jih poskušajo hkrati tudi spodbuditi, da govorijo v šoli slovensko zaradi uspešnejšega razumevanja snovi. Pri tem priznavajo, da imajo nekateri_e učitelji_ce do tega povsem drugačno stališče.

»/.../ seveda pa je tudi kdo od kolegov nestrpen, ampak s takim se poskušamo pogovoriti, delati, tukaj je naša osebna naravnost, da bi se na šoli kot celoti čutilo, pa ne, ker z ravnateljem, pomočnico, tudi ostalimi kolegi skušamo tudi temu posamezniku razložiti neko ozadje.« (SD, CV03)

»Uporaba jezika, kar je omenila kolegica, komunikacija v slovenščini pomaga predvsem to, da jo razviješ. Komunikacijo v maternem jeziku pa pravzaprav spodbujam, ker vsi imamo pravico negovati svojo kulturo in jezik in hvala bogu, da je tako, tudi v šoli.« (R, CV03)

Dopuščanje rabe prvih jezikov pri pouku (t. i. dopustitvena perspektiva) je pogosto tudi antitetično ubesedeno in postavlja učni jezik in prve jezike v nasprotje oz. polemičen odnos. Na eni strani sodelujoči učitelji in vodstva šol priznavajo legitimnost posameznikove rabe prvega jezika ali priložnostne rabe drugih jezikov za lažjo začetno komunikacijo, a jo z argumentom o jezikovni hierarhiji dokončno zavrne posvojeni diskurz šolske jezikovne politike o normativnosti slovenščine kot učnega jezika. Dijaki nje v šoli lahko uporabljajo prvi jezik pod določenimi pogoji, toda v določenem trenutku ga mora nadomestiti učni jezik, ker je to postulat slovenske šole. Navajamo nekaj primerov:

»/.../ imamo dijake, katerih slovenščina ni materni jezik, ampak v tem primeru vsekakor dovolim, če srbsko ali hrvaško govoreči, lahko imajo v zvezku napisane prevode v njihovem jeziku. To je pač edini način, da pridemo do skupne komunikacije in da snov razumejo. Ni pa to cilj slovenske šole in jaz pač potem pričakujem, da so tam zraven napisane tudi slovenske besede, jih spodbudim k temu, da se tako tudi učijo slovensko.« (U1, CV03)

»Prvi jezik je slovenščina, zato vztrajam, da govorijo slovensko. Medsebojna pomoč v njihovem jeziku je seveda zaželena oziroma dovoljena. Če govorijo slovensko tisti, ki so v Sloveniji prvo ali drugo leto, s tem tudi vadijo in jim gre bolje v uho. Seveda pa poudarim, da kar pač je njihov jezik, ne gre tega zanemariti. Njihov jezik lahko govorijo doma, v šoli pa slovensko. Na ta način tudi delamo.« (U5, EV01)

»Lahko izrazijo svoje poglede, svojo kulturo, govorijo svoj jezik med odmori, doma, kjerkoli, to je krasno. /.../ Tako med odmori, doma, kjerkoli. Je to lepo, da to delajo. Ne moreš tega zatirati. /.../ Med poukom ne morem tega početi /.../. Drugače pa ja, to nas bogati vse.« (U4, CV03)

Toda v kontekstu izobraževanja dijakov inj s priseljskim ozadjem učitelji sodelujoče šole rabo prvega jezika pri pouku razumejo tudi kot oblika medsebojne pomoči med dijaki njami ali pa da se v razredu počutijo sprejete:

»Zelo moramo paziti, da če skušam nekaj povedati albansko in slovensko, ne smemo pozabiti na bosansko govoreče. Oni se čutijo presrečne, če poveš nekaj po njihovo (zamenica, imenica) ... Če mu rečeš "sklon", ne ve, »padež«, takoj bo vedel. Prijazno se mu zdi, če tudi njemu nameniš nekaj osnovnih podatkov.« (U3, EV01)

»Mi tudi večinoma sicer v slovenščini, so pa tudi veseli, če jih vprašam, kaj to pomeni v albansčini. In takrat zelo radi povedo. To, da si medsebojno pomagajo albansko govoreči, smo že povedali. Opažam, da je problem, da večina albansko govorečih res zna samo albansko, nobenega druge-

ga jezika. Sploh v nižji poklicni, tako da jim ne moreš pomagati ne z nemškimi, ne angleškimi.» (U5, EV01)

Nekateri_e sodelujoči_e učitelji_ce imajo prakso z vključevanjem prvih jezikov v pedagoški proces, a v trenutnih razmerah v šoli to vidijo kot izgubo časa in kot nevarnost za neenakopravno obravnavo slovenskih dijakov_inj:

»Če bi mi imeli dovolj ur v učnem načrtu, se poigravati še s takimi zadevami, bi meni bilo to v veselje. /.../ nimamo samo albansko govorečih, ampak tudi slovenske govoreče, jaz mislim, da je premalo časa, da bi lahko to šlo vsako uro vzporedno. Jaz sem to pred 10 leti bolj delala kot zdaj. Ker sem opazila, da so potem zelo zelo prikrajšani dijaki Slovenci. Če pa oni, albansko govoreči, če delajo doma in si prevajajo – hvala bogu. Jaz v razredu nimam toliko časa, da bi prevajala, jih iskala.« (U3, EV0)

Sodelujoče šole v zelo omejenem obsegu izvajajo jezikovno občutljivo poučevanje. Vključevanje v razredu prisotnih jezikov v pedagoški proces kot virov znanja in za potrebe učinkovitejše interakcije učitelji opredelijo kot del lastne pedagoške prakse, če oz. kadar to dopušča učna vsebina. To pomeni, da se tovrstni elementi pojavljajo zlasti v okviru jezikovnega pouka (slovenščina, angleščina), nekoliko redkeje kot del ostalih družboslovno-humanističnih vsebin (zgodovina, družba) in še bolj redko pri naravoslovno-tehničnih vsebinah (npr. naravoslovje, naravovarstvo, okolje, fizika, kemija, matematika). Navajamo nekaj primerov izjav sodelujočih učiteljev_ic, ki poučujejo različne predmete in izpostavljajo različne razloge za vključevanje prvih jezikov – od inkluzivnih vidikov pa do popestritvenih elementov:

»Jaz imam to sreče, lahko tako rečem, ker poučujem jezik in se nekako povežemo. Moram povedati, da večina dijakov, ki pride, angleščino že lepo obvlada. /.../ V razredu se tudi precej trudijo, da bi mene kaj naučili. Tako tudi vključujejo /.../ in mu dostikrat dajo možnosti, si preko prevajalnik poiščejo. Poskušamo vključiti čim vem teh jezikovnih različnosti, da nekako naredimo eno celoto. Sodelujem tudi z našo /.../, ki jim nudi pomoč in dostikrat tudi še besedišče dodatno prevedemo v njihov jezik in slovenski jezik, pa še slikovno gradivo dam zraven.« (U1, EV01)

»/.../ kar se mojega pouka tiče, pretirano ne omejujem uporabe druge literature oziroma jezikov. Občasno uporabim šalo, ki je iz drugega jezika, za popestritev, ker prevajanje šal ni koristno za samo sporočilnost. Višje kot so po programu, letniku, več je tega.« (U2, BV03)

»Jaz vedno rečem "človek je bogat onoliko, koliko jezika zna". Jaz sem malo bog. Znam veliko jezikov (slovensko, malo makedonsko, dolensko, angleško, italijansko malo, španščino in bolgarščino) in spodbujam, da rabijo jezike. Tudi jaz pri kemiji uporabljam angleške izraze, tujke, ki jih uporabljam. /.../ Vsi govorijo bolje, kot jaz angleško. /.../ Če človek ne pozna svo-

jega maternega jezika, ne bo tudi tujega. Zato je pomembno, da obvladamo tudi svoj jezik, da bi obvladal tudi druge. Jaz srbsčino res obvladam, zato mi drugi niso delali težav.» (U3, BV03)

»Kje bi še dovolila rabo tujega jezika kot angleščine in slovenščine, bi bilo, ko karkoli predstavijo, da imamo kulturne teme, praznike predstavljajo v angleščini pa potem kaj vpletejo svoj jezik. Včasih se pa tudi postavijo oziroma pohvalijo s tem, da znajo kakšen tuj jezik, smo imeli že štiri v japonščini. So priložnosti, da bi bila praksa, pa res ne. Ali pa dijak nič ne razume slovensko, potem vzpostavim komunikacijo tako, da mu nekdo pomaga. To so trenutki, ko jaz to dovolim.« (U1, CV03)

V kontekstu jezikovno občutljivega poučevanja bi lahko razumeli tudi splošen odnos sodelujočih učiteljev_ic do jezikov kot učnih vsebin v šoli. Najlažje bi ga opredelili kot »dodajajočo večjezičnost« (angl. *additive multilingualism*), kjer gre za razumevanje večjezičnega izobraževanja, v okviru katerega učenci_ke v svoj obstoječi jezikovni repetoar jezike dodajajo in jih ne nadomeščajo. Vzgojno izobraževalni smoter takšnega pristopa se običajno izkazuje skozi diskurz posameznikove_čine koristi za življenje in ga najbolje ilustrira stara maksima »več jezikov znaš, več veljaš«. Pri tem velja opozoriti, da imamo v tako pojmovanem večjezičnem izobraževanju opraviti pravzaprav z »dvojno/trojno enojezičnostjo«, saj je smoter takšnega izobraževanja usmerjen k zgolj obvladovanju dveh oz. treh ločenih jezikov, ne pa k razvijanju jezikovne skupne multi-kompetence. Ker sta jezika razumljena kot ločena sistema, je prvi jezik običajno drugače razumljen, in sicer kot del posameznikove_čine identitete, medtem ko drugi (tuji) jezik predstavlja zunanji atribut, dodatno orodje, s katerim si izboljšamo življenje. Sledenje seveda pomeni tudi, da med drugimi (tujimi) jeziki obstaja hierarhija, da so eni videni koristnejši od drugih in kot najkoristnejši jezik v tem pogledu je brez dvoma in nekritično prepoznana angleščina. Sodelujoči_e učitelji_ce in dijaki_nje izražajo ta pogled pogosto in ga opredeljujejo kot pomemben vidik večjezičnosti.

Učitelji_ce na vprašanje »Ali se z dijaki kdaj pogovarjate o prednosti tega, če je nekdo večjezičen?« odgovarjajo:

»Seveda spodbujamo k temu, da je jezik čim boljše znati, ker ne veš, kdaj ti bo prišel prav. Pri angleščini jih lahko malo privijamo, ker je to maturitetni predmet, že zato ga morajo dobro znati. Za drugi tuji jezik (francoščina in nemščina) pa pravim, da je to najcenejši tečaj, ki ga bodo imeli v življenju.« (U6, BV03)

»Angleški jezik promovira pomembnost jezika v življenju kot tudi za poklicno prihodnost. Poskuša jim dati občutek, da je vsak jezik pomemben. Tvoj materni jezik je tvoja identiteta, del tebe, del tega, kar si, in to moramo vedno ceniti. Je pa spet drugo, ko pride do uporabe. Mi skušamo čim

bolj komunicirati v angleščini, če ne gre, pa v slovenščini. Toliko samo, da se ceni jezik, kot je. Poskušam to poudariti.» (U1, EV01)

»Kaj posebnega tudi jaz načeloma ne govorim z dijaki, mogoče kdaj pa kdaj. Jaz sem razrednik razredu, kjer imam Rome in Albance, tako, da ... mogoče kdaj se pri razredni uri pogovorimo, da pride prav, da veš več jezikov, ne samo svojega. Sploh če si ali če greš v tujino. Fajn je, če hočeš tam živeti, da se naučiš tistega jezika, ne pa da si v majhni skupinici. Pri tehnikih, ki nameravajo naprej študirati, je dobro vsaj angleščino razumeti, če ne še kaj drugega, ker je veliko literature, sploh strokovne, v tujih jezikih, angleščini, nemščini itd., je fajn, da se potrudijo pri jezikih, da jih obvladajo vsaj toliko, da se z nekom lahko po telefonu pogovorijo o nekem naročilu oz. kaj bi sploh želeli imeti.« (U1, DV01)

Sodelujoči_e dijaki_nje o tem povedo podobno, selitev v drugo državo in poklic sta največkrat omenjeni prednosti večjezičnosti, ki jo dijakom_injam predstavijo učitelji_ce:

»Ja, pri slovenščini včasih pove učiteljica, da je to uporabno, če greš v drugo državo.« (BV031A23),

a ne tudi na vseh sodelujočih šolah:

»/.../ dobro je znati več jezikov, da se lahko sporazumevaš z drugimi, a se ne spomnim, da bi o tem govorili v šoli.« (CV03T1A06)

Čeprav vodstva in učitelji_ce sodelujočih šol poudarjajo, da so dijaki_nje z drugačnim kulturnim ozadjem obravnani enako, najdemo tudi primere nenake obravnave dijakov_inj s priseljskim ozadjem, ki se kaže bodisi kot dvom v njihov učni dosežek ali kot stališče, da so ti oz. te dijaki_nje zaradi pozornosti, ki jim je namenjena, v privilegiranem položaju. Oboje se tesno povezuje z jezikovno oviro, ki jo predstavlja odsotnost pa tudi zadržanost do jezikovno občutljive perspektive v pedagoškem procesu:

»Opažam, da ko sem imela učno pomoč, obstaja velika razlika v interesu na obeh straneh – dijakov in profesorjev. Eni so zelo angažirani, drugi manj. /.../ Včasih kdo podvomi v to, kaj je njegovo delo. Pri slovenskem otroku pa ni bilo dvoma, ali je to njegovo delo ali ne. Tam smo morali dokazovati, kaj je naredil dijak.« (EV01, U4)

»Ne, niso drugače obravnavani oz. so še bolj obravnavani. Dajemo jim še več svojega časa. Včasih že slovensko govoreči rečejo, "zakaj pa samo oni". Pred več leti se mi zdi, da sem pri svojem pouku temu namenjala še več pozornosti, mogoče mi je bil takrat to še bolj izziv. Zdaj pa ne morem reči. Zame so vsi enaki. Če so vrženi v to okolje, morajo tudi oni kaj narediti. Se potruditi in čim prej spregovoriti. Mi jim stojimo ob strani, jih spodbujamo, jih tudi pocrkujemo, se pogovarjamo o njihovi kulturi. Nič niso prikrajšani.« (EV01, U3)

»/.../ treba se je truditi, da uporabljajo slovenščino in da izražajo do tega spoštovanje, da se trudijo uporabljati čim več slovenskih izrazov. /.../ Oni so večjezikovni, učitelji pa se moramo truditi za rabo slovenščine.« (BV03, U5)

Sodelujoče šole navajajo tudi aktivnosti, kjer dijaki_nje lahko izkažejo svoj jezik in kulturo. Dijaki_nje izpostavljajo šolske prireditve ob različnih priložnostih. Kot pomembno vsešolsko aktivnost, ki ni neposredno odvisna od učnih vsebin in jo poznajo vse sodelujoče šole, je izpostavljen Evropski dan jezikov. Ta dogodek neposredno in v najširšem smislu tematizira večjezičnost v šolskem okolju, od možnosti učenja različnih tujih jezikov do prvih jezikov, ki jih govorijo v šoli. Zato ni naključje, da ga kot možnost za razvijanje pozitivnega odnosa do večjezičnosti (kakorkoli to že razumejo) izpostavljajo vse sodelujoče šole.

»/.../ je dan jezikov in takrat predstavijo svojo državo, svoj pogled. V mesecu septembru smo imeli prireditev Vesela jesen, na kateri so lahko predstavili kakšen izdelek iz svoje države.« (EV01, svet. služba)

»Res je, da na naši šoli komuniciramo z več različnimi jeziki. /.../ Prvo stvar, kar se tiče jezikov, bi izpostavil na naši tehniški gimnaziji se zelo posvečamo Evropskemu dnevu jezikov.« (BV03, vodstvo)

483

2.2.2.1 Jezikovni kontekst znotraj modela pozitivnega razvoja mladih

Da bi nazorneje prikazali vlogo jezikovnega konteksta znotraj modela pozitivnega razvoja mladih, ki se kot relevanten dejavnik lahko kaže zlasti pri učencah_kah in dijakih_njah s priseljenskim ozadjem, katerih prvi jezik ni slovenščina, smo v raziskovalnem okviru slovenskega modela pozitivnega razvoja mladih poglobljene intervjuje o dojemanju lastne jezikovne situacije v različnih (formalnih in neformalnih) okoljih opravile tudi s skupino treh dijakov_inj s priseljenskim ozadjem.

Njihovi odgovori kažejo, da se medsebojni odnos med prvim in drugim jezikom, ki je intenzivnejši zlasti v začetnem obdobju posameznikove_čine akulturacije, odraža tudi v kvaliteti njegove oz. njene interakcije, čustvovanja in kognitivnih zmožnosti.

2.2.2.1.1 Jezikovno ozadje

Samoocena

Vsi_e udeleženci_ke kot svoj prvi jezik zaznavajo albanščino, v njej najpogosteje berejo, pišejo in se sporazumevajo. Kot razlog za to navedejo:

»Ker tam smo rodili. /.../ ne razumem dobro slovensko.« (EV01D1)

»Ker je moj materni jezik.« (EV01D2)

Pogostost uporabe

Udeleženci_e albansko govorijo s prijatelji in z družino, v šoli govorijo tudi slovensko. Dijak, ki slovensko še ne zna in mu učenje slednje trenutno predstavlja težavo, uporablja tudi angleščino.

»Največ z družino v albanščini.« (EV01D1)

»Tudi govorim albansko s prijateljicami, pišem tudi slovensko ali angleško.« (EV01D2)

Preklapljanje med jeziki

Vsi trije tudi preklaplajo med albanščino, slovenščino in angleščino glede na komunikacijsko situacijo:

»Preklapljam med albanščino in slovenščino.« (EV01D1)

»Ja, velikokrat. Preklapljam med angleščino in albanščino, razmišljam pa tudi v slovenščini, zdaj ko se je učim.« (EV01D3)

»Z učitelji [govorim; op. JŽ] v slovensko in angleško. S prijatelji v albanščini in slovenščini. (EV01D2)

»Z učitelji [govorim; op. JŽ] v slovenščini in včasih se naučim albanščino. Z bratrancem govorim tudi v slovenščini, čeprav je Albanec.« (EV01D1)

»Z učitelji po navadi mi pomagajo sošolci, ki prevajajo zadeve. Če želim povedati kaj sam, povem v angleščini. S prijatelji govorim v albanščini in angleščini.« (EV01D3)

2.2.2.1.1.2 Jezik in čustva

Vsi_e udeleženci_ke povedo, da v mislih govorijo in računajo v albanščini, v tem jeziku tudi najpogosteje izražajo čustva in najraje govorijo o čustvih. Kot razlog za to navedejo, da na ta način lažje razmišljajo ali so se v njem nekaterih stvari naučili (npr. računanja) in da se tako lažje izrazijo:

»V albanščini, ker mi je bolj lahko, ko razmišljam v albanščini.« (EV01D2)

»Najlažje se izražam v albanščini, ker pri slovenščini še nisem tako daleč, da bi izrazil čustva.« (EV01D3)

Na izražanje čustev udeleženk_cev pa vpliva tudi jezik okolja (slovenščina), pri čemer je raba odvisna tudi od intenzivnosti povezovanja z okoljem (akulturacije).

»Včasih albanščini, včasih slovenščini, zato ker imam te besede v glavi.« (EV01D2)

»Vesetje izražam v slovenščini, negativna čustva pa v albanščini. Zato ker se bolj sprostim pri negativnih čustvih.« (EV01D3)

2.2.2.1.1.3 Jezikovna anksioznost

Kadar ne govorijo v prvem jeziku, se udeleženci_ke počutijo drugače, pogosto nelagodno.

»Ko govorim slovensko, se počutim, kot da sem druga oseba. To je zame manj prijeten občutek.« (EV01D2)

»Jaz tudi tako kot X. Tudi zame je manj prijeten občutek.« (EV01D1)

»Počutim se popolnoma drugače, če govorim v slovenščini ali angleščini. Včasih se mi celo zdi, kot da sem v stiski, ko govorim v slovenščini ali angleščini.« (EV01D3)

Jezikovno nelagodje udeleženk_cev je intenzivnejše v šolskem okolju, ker naj bi se pisno in ustno izražali v knjižnem pogovornem jeziku – tega pa zaradi nižje jezikovne kompetence v slovenščini ne morejo vedno izpolniti.

485

»Ja. To mi je neprijetno, ko česa ne razumem.« (EV01D1)

»Ja. Na primer ko sem prvič prišla, nisem znala slovensko in mi je bilo slabo.« (EV01D2)

»Ja. Počutim se stresno, ker razmišljam, da bom povedal kaj narobe, ko govorim v jeziku, ki ni moj materni.« (EV01D3)

2.2.2.1.1.4 Odziv okolja

Vrstniški odnosi

Udeleženci_ke se v šolskem okolju počutijo sprejete, tako v smislu njihovega odnosa do sošolk_cev kot tudi obratno.

»V bistvu nimam težav s sprejetostjo. Počutim se domače v tem okolju. Lahko se izražam v razredu s sošolci, kot bi se izražal doma.« (EV01D1)

»V bistvu nimam težav s počutjem, z negativnimi čustvi do dijakov. Včasih se to pojavi, ko v slovenščini povem napačno.« (EV01D1)

Iz odgovorov je razvidno, da je občutek, da jih sprejemajo sošolci_ke, močnejši, če so na šoli prisotni dlje časa. Albanščina kot prvi jezik je le na začetku zaznamovala odnos sošolk_cev v razredu, ko pa so vzpostavili stike, so se med sabo povezali.

»Prvič ko sem prišel v Slovenijo, se mi je to zdelo, zdaj pa ne. (EV01D1)

Dijak, ki je prišel pred kratkim, se počuti manj sprejetega in se težje sprosti.

»V razredu se včasih počutim, kot da sem druga oseba. Nekako se ne morem sprostiti, kot se lahko doma.« (EV01D3)

»Zdi se mi, da me dijaki še vedno tako dojemajo, a se je to od začetka nekoliko spremenilo. Na začetku nisem vzpostavil stika, ker nisem imel prijatelja, zdaj pa so me že sprejeli.« (EV01D3)

Odnos profesorjev

Vsi_e udeleženci_ke odnos profesorjev_ic zaznavajo kot skrben, saj se jim ti prilagajajo in jim skušajo pomagati.

»Ja, zelo pomagajo in se prilagajajo.« (EV01D3)

Profesorji_ice od njih zahtevajo, da v šolskem okolju uporabljajo zgolj slovenščino, albanščine ne morejo uporabljati. O večjezičnosti in njenih prednostih se ne pogovarjajo, razen pri angleščini:

»Nam samo rečejo, da naj govorimo slovensko. Tudi za Albance v šoli. (EV01D1)

»Samo slovenščino lahko uporabljamo za izražanje.« (EV01D3)

»[o prednostih večjezičnosti smo se pogovarjali; op. JŽ] samo pri angleščini.« (EV01D2)

Pomembnost uporabe svojega prvega jezika v šoli vidijo pri premoščanju jezikovnih ovir s slovenščino, ko nečesa ne razumejo. Raba prvega jezika v šoli ne vpliva bistveno na njihovo počutje in dosežke, razen pri dijaku_inji, katerega proces akulturacije se je šele pričel in se težje izraža v slovenščini.

»Jaz se tudi počutim enako. Mislila sem, da če bom kaj povedala v albanščini, da bom povedala narobe. (EV01D2)

»Ob uporabi albanščine se doma in s prijatelji počutim drugače, ker je v šoli več dejavnikov, ki ga zmotijo.« (EV01D3)

»To vpliva na ocene, ker razmišljam v albanščini in se težje izražam v slovenščini in to vpliva na ocene, ki jih dobivam.« (EV01D3)

Intervjuju je prisostvovala večjezična učiteljica razredničarka, ki je bila v vlogi prevajalke iz slovenščine v albanščino in je na koncu intervjuja tudi sama predstavila svoj pogled na jezikovno situacijo v razredu. V razredu, od koder prihajajo sodelujoči_e dijaki_nje, je od štirinajstih dijakov_inj polovica dijakov_inj s priseljenskim ozadjem, kar po njenem mnenju vpliva na razredno dinamiko. V razredu pogosto uporabljajo prvi jezik dijakov_inj (albanšči-

na), zato je za premoščanje jezikovnih ovir in vzpostavitev stika z dijaki_njami pripravila vzajemen izziv pri usvajanju novega jezika, pri katerem dijaki_nje nastopajo v vlogi učiteljev_ic svojega prvega jezika:

»Precej uporabljamo albanščino, imamo izziv, da se toliko, kot se oni besed slovensko naučijo, morajo oni mene albansko. X in Y sta pomočnika, da ostalim, ki precej slabo govorijo, pomagata, da je tekoče delo.« (EV01, U4)

Na vprašanje o jezikovnih stiskah albanskih dijakov_inj v razredu učiteljica opaža dve skrajnosti. Nekateri_e dijaki_nje se sploh ne odzivajo, četudi imajo možnost spregovoriti v svojem prvem jeziku.

»Zaznavam dve skrajnosti; pri enih zelo velika, pri enih pa ne. Eni niti v albanščini ne želijo odgovoriti, pri puncah je večja stiska kot fantih.« (EV01, U4)

Večjo jezikovno stisko pri dekletih učiteljica pripisuje osebnemu razvoju in dejstvu, da se dekleta v tem obdobju nerada izpostavljajo in si težje dovolijo spodrsaljaje. Po njenem mnenju ta okoliščina ni povezana s kulturnim ozadjem dijakov_inj.

487

2.2.3 Večkulturnost

Šolsko okolje vseh štirih šol bi lahko opisali kot večkulturno. O tem poročajo tudi učitelji_ce in vodstva šol.

»Smo tako ali tako večnacionalna šola, tako da mislim, posebej tega ne izpostavljamo ali dajemo na plano, ker naši razredi so tako ali tako pisani. Praviloma imamo dijake iz bivše Jugoslavije, letos imamo tudi nekaj dijakov iz Rusije, ki so sicer že dlje časa tukaj. Imeli smo tudi, ki je direktno prišel, potem tudi dijaka azilanta iz Irana, ampak jih lepo vključujemo, ne izpostavljamo tega, jih pa vključujemo v vse šolske aktivnosti.« (R, CV03)

»Nimamo samo albansko in kitajsko govorečih, ampak tudi Bosance, Makedonce in Rome. Skratka pestro. Pa tudi Moldavijko in Ukrajinko.« (U4, EV01)

»Ja, to je pri nas na naši šoli kar pestro. Imamo Albance, iz Kosova /.../ Imamo tudi Rome, tako, da skoraj vseh narodnosti.« (U2, DV01)

»Jaz sem končal srednjo šolo v Banja Luki /.../ zadnje časi prihajajo iz roba bosanskega, Bihać, Kladuša, Cazinici, veliko je ljudi iz Kosova, Makedonije in tako naprej /.../ [delamo] tudi z romsko populacijo, to kar bi vi na inštitutu rekli »avtentično učenje«. Torej mi to ne načrtujemo, delamo, mi to tudi živimo.« (R, BV03)

Tako učitelji_ce kot vodstvo so na načelni ravni večkulturnosti naklonjeni, se pa v njihovih odgovorih mestoma kaže tudi zadržanost.

»Če so dijaki iz drugih kultur, jih rada vključim v razpravo in dogajanje, ko se pogovarjamo o drugi tematiki. Multikulturalnosti se je treba naučiti, v sodobnem času brez tega ne morejo delovati v celotni družbi.« (U5, BV03)

»Lahko izrazijo svoje poglede, svojo kulturo, govorijo svoj jezik med odmori, doma, kjerkoli, to je krasno. /.../ Tako med odmori, doma, kjerkoli. Je to lepo, da to delajo. Ne moreš tega zatirati. /.../ Med poukom ne morem tega početi. /.../ Drugače pa ja, to nas bogati vse.« (U4, CV03)

Učitelji_ce in vodstva šol eksplicitno trdijo, da dijakov_inj z drugačnim kulturnim ozadjem ne obravnavajo drugače. O tem poročajo tudi sodelujoči_e dijaki_nje. Učitelji_ce tudi poročajo, da dijakom_injam s priseljenkim ozadjem pomagajo, kakorkoli lahko (včasih, po besedah sodelujočih učiteljev_ic, tudi na škodo ostalih dijakov_inj). Učitelji_ice in vodstvo prav tako trdijo, da dijaki_inje sošolce_ke z drugačnim kulturnim ozadjem dobro sprejemajo.

»Da bi bilo karkoli namensko ovirajočega, se verjetno, vsaj zavestno, ne dogaja.« (U2, BV03)

»S strani učiteljev je stoodstotna podpora. S strani dijakov samih oziroma sošolcev pa je tudi pomoč, da se prilagodi. Mislim, da se še ni zgodilo, da bi bil dijak s strani sošolca kakorkoli zaničevan ali da bi imeli težave, ker prihaja iz drugega kulturnega območja.« (U6, BV03)

»Jaz do tega nimam nobenih predsodkov, obravnavam vse isto.« (U2, CV03)

»Ne delamo nobenih razlik. Tudi dijake vidim, da so lepo sprejeli vse. V bistvu jih hitro vzamejo za svoje, mogoče celo hitreje kot nekoga, ki pride iz Slovenije na šolo oz. drugo šolo.« (U3, CV03)

»Jaz mislim, da so [priseljenci] s strani sošolcev zelo lepo sprejeti. To zanašam tudi tako, zdaj imamo nekatere dijake v postopku pridobivanje vize, septembra so vpisani, ampak zaradi epidemije niso mogli prečkati državne meje, sošolci tudi sprašujejo, kdaj bo kdo prišel in kako bo stvari naredil. Tako da se mi zdi tudi skrb za njih, tudi s strani kolegov to zaznam, seveda pa je tudi kdo od kolegov nestrpen, ampak s takim se poskušamo pogovoriti, delati.« (R, CV03)

»Jaz ne vidim neke neenakopravnosti, učitelji se tudi na vse možne načine trudijo, da bi pridobili ocene, tako da jih še kličejo.« (SD, EV01)

»Definitivno, ko je dijak prvo leto v Sloveniji, včasih pride konec avgusta in začne s šolo 1. septembra. Takrat se seveda tudi toliko bolj zavedaš tega, da je postavljen v novo okolje, nov jezik in nikogar ne pozna /.../ Seveda

ga na začetku pocrklaš, a ga potem počasi spustiš v ta šolski sistem, da je enako obravnavan kot ostali.» (U1, EV01)

»Ne, niso drugače obravnavani oz. so še bolj obravnavani. Dajemo jim še več svojega časa. Včasih že slovensko govoreči rečejo, "zakaj pa samo oni!"« (U3, EV01)

Tako učitelj_i_ce kot dijaki_nje in na nekaterih šolah celo vodstvo poročajo, da je večkulturnost nekaj, kar popestri pouk in se omenja le v okviru kurikula ter v okviru raznih dogodkov na šoli.

»To je tudi del vsebin učnega načrta pri sociologiji in družboslovju /.../ Omenjamo te vsebine čim večkrat – dan odprtih vrat pa na informativnem dnevu.« (SD, DV01)

»Seveda, če je že sam učni načrt narejen tako, da spoznava večkulturnost, da dijaki spoznajo teh več kultur, da o tem izrazijo mnenja in o tem kaj preberejo. Če se navežem na učno snov ... [v nadaljevanju podaja primere iz učbenika]. Naš učni načrt je tako narejen, da se tudi skozi učbenik spozna ogromno večkulturnosti in to naredimo mimogrede.« (U6, BV03)

»Teme drugačnosti, imamo celo eno poglavje o drugačnosti v SSI, drugačni, zaznamovani, to je celo poglavje o tem in taka besedila, kjer se pojavijo literarne osebe, ki so drugačne, drugačno zaznamovani.« (U4, CV03)

Dijaki_nje tako na vprašanje, ali se v šoli pogovarjajo o večkulturnosti, odgovarjajo podobno:

»Ja, pri predmetih, pri družboslovju največ.« (O1, DV01)

»Po navadi so bile okrog božiča novoletne prireditve, pa si tam lahko pokazal svoje znanje.« (O1, DV01)

»Jaz se spomnim, da smo pri angleščini obravnavali druge kulture.« (CVO3T1A01)

»Ne pri vseh predmetih. Pri izbirnih zgodovinskih temah in slovenščini, pri drugih pa ne.« (CVO3T1A03)

Tudi dijaki_nje sami_e razmišljajo o kulturi bolj kot o kulturni dediščini in ne kot o nečem, kar živimo vsak dan, saj v odgovorih na vprašanje, kako doživljajo svojo kulturo oziroma kaj zanje pomeni kultura, največkrat omenjajo dediščino, običaje in praznike.

»Meni je fajn, da imaš kulturo, ker potem imaš božič, veliko noč... Tak drugačen čas v letu.« (CV03O1A06)

»Naši običaji.« (CV03T1A01)

»Neka dediščina, ki so jo pustili predniki pred nami.« (O1, DV01)

Izražanju priseljske kulture v šolskem okolju so sodelujoči_e učitelj_i_ce v veliki meri nenaklonjeni. Menijo, da šolsko okolje za to ni primerno, priseljsko kulturo in izražanje le-te pa postavljajo v privatno sfero življenja vsakega posameznika s priseljskih ozadjem. V nekaterih izjavah učiteljev_ic je mogoče celo zaslutiti, da izražanje priseljske kulture dijakov_inj pri učiteljih_cah vzbuja nelagodje. Nekateri_e učitelj_i_ce razumejo izražanje kulture priseljskih dijakov_inj tudi celo kot nespoštovanje večinske kulture in mesotoma tudi njeno ogrožanje.

»Nihče od nekoga ne pričakuje, da bo svojo kulturo, svoj izvor, postavil v ozadje, ampak v šolskem okolišu je treba, to je moje mnenje, otroke opozarjati na to, da ni vse primerno, kar jim pade na pamet. Poslušanje glasne glasbe njihovega okolja, pogovor v njihovem jeziku med sabo, če se slučajno srečajo, se mi ne zdi povsem primerno. Z načinom oblačenja imam jaz osebno še najmanj težav. Predvsem me moti govorica na hodnikih v njihovem maternem jeziku. Predvsem na to bi mogli biti bolj pozorni.« (U6, BV03)

490

»Pride do tega, da nekdo, ki se priseli v drugo kulturo, naj bi se tej kulturi prilagodil. Ni problem sprejemati določene elemente drugih kultur, če pa je tega preveč, postane [iz posnetka se ne razume povedanega]. Zato v šoli jaz osebno ne bi pustila, da se preveč izražajo pripadnosti določenih drugih kultur. To lahko sproža neko nelagodje. Spoštovanje do področja in kulture, kamor se priselimo, morajo izražati priseljenci tudi na tak način, da to kulturo poskusijo sprejeti in živeti. Nihče pa nima nič proti, da ohranjajo elemente svoje kulture. Tiste, poudarjeno, svoje bivše kulture je bolje, da gojijo v manjših skupinah ali doma. Mislim, da bi na tak način lažje potegnili toleranco, kot da popuščamo pri vsem. Ravno pri tem nastajajo težave.« (U5, BV03)

»Mene ne zanima, kaj delajo v svojih privat življenjih, v šoli pa so neka pravila za vse enaka in prav je, da se prilagodimo, ne glede na to, od kod prihajamo. Jaz rečem tako, da spoštujemo od vsakega kulturo, ampak če pridem v Nemčijo, se pač držim njihovih pravil in kulture, tako kot se morajo drugi pri nas. V šolskem prostoru se mi izražanje ne zdi primerno.« (U5, DV01)

»Tudi naši priseljenci, ki prihajajo, morajo osnovne stvari, ki se pri družboslovju pogovarjamo, o naši državi, tudi poznati. Ne glede na to, od kod prihajajo, kakšna religija ... Prišel si v Slovenijo, socializiraj se primerno naših kulturi in tukaj nadaljuj.« (U5, DV01)

Učitelj_i_ce dijakom_injam priseljencem_kam pri pouku dopuščajo izražanje svoje kulturne identitete le pri aktivnostih znotraj učnega načrta ali pri

posebnih dogodkih na šoli (npr. predstavitev samih sebe, Evropski dan jezikov ipd.).

»Na začetku šolskega leta imamo predstavitev samega sebe in tako lahko povedo vse, kar želijo povedati. S tem jih spodbujam, da če pridejo iz drugega okolja, da povedo kaj o tem kraju in o kakšnih posebnostih. Vsakič v prvem letniku, kasneje se k temu ne vračamo kaj dosti. Ob Evropskem dnevu jezika pa ima vsak dijak možnost, da predstavi kraj, od koder prihaja. Pa naj bo to slovenski ali tuj.« (U6, BV03)

»Ali pa recimo po učnem programu, kadar imamo predstavitev kraja, oni absolutno vzamejo Mališevo, Prištino, pač svoje kraje. Se s tem približajo. Pokažemo tudi potem na Googlu njihov kraj in tako.« (U3, EV01)

»Res pa, da v srednjem poklicnem izobraževanju v drugem letniku predstavljamo naravno in kulturno dediščino kraja. Takrat si lahko izberejo tudi svoj rojstni kraj in ga zelo radi predstavijo. Tudi če že 10 let živijo v Sloveniji, bodo še vedno izbrali in predstavili Prištino. In prav je in jih tudi k temu spodbujamo. Prav je, da se tudi slovensko govoreči učenci naučijo o kulturi drugih držav. Tako je pravilno.« (U5, EV01)

491

Dijake_inje z albanskim kulturnim ozadjem vključeni_e učitelji_ce, ponekod pa tudi vodstvo, v nekaterih primerih označijo kot posebno skupino dijakov_inj s priseljskim ozadjem (npr. nemotivirani, ponosni na svojo kulturo in jezik, se hitro povežejo med sabo). Iz odgovorov je mogoče tudi zaznati, da v večini primerov, ko je govora o dijakih_njah s priseljskim ozadjem, učitelji_ce in vodstvo govorijo o dijakih_njah z albanskim kulturnim ozadjem, tudi če to ni eksplicitno rečeno.

»Sploh Albanci so zelo zelo specifični, ker nimajo motivacije. To je itak vsesplošni slovenski problem. So Romi veliko bolj motivirani.« (SD, DV01)

»[Pred tem govori o albanskih dijakih.] To je drugačna kultura. Oni so ponosni na svoj jezik in svojo državo. Zelo.« (U3, EV01)

Poleg tega so na dveh šolah (EV01, DV01) učitelji_ce oziroma vodstvo v povezavi z dijaki_njami priseljenci_kami iz Albanije zaznali, da so med epidemijo le-ti morali delati, zato so pri pouku na daljavo manjkali.

»/.../ veliko albanskih otrok je šlo delat. Starši mislijo, da če so doma, jim hitro pri npr. stricu v pekarni uredijo zaposlitev. Morda je tudi težava, da jih zato ni prisotnih pri pouku. /.../ Morda to ni samo njihova volja, ampak so primorani v to.« (U4, EV01)

»Zdaj na daljavo, ti otroci pa potrebujejo vsako minuto, sekundo, da se jim posvetiš, da se z njimi pogovarjaš, da jih spodbujaš, da jim poveš napake ... Tega se na daljavo ne da. Tudi tega mi ne moremo izboljšati, da bodo dijaki Albanci prišli v šolo oziroma da bodo delali na daljavo, ker oni

delajo za ljubi kruhek. Tega mi učitelji ne moremo spremeniti. To je druga kultura.» (U3, EV01)

»Marsikateri dijak zdaj tudi dela. S kolegico /.../ ugotavljava, da uni je v službi, uni je v službi, en dijak se celo na Zoom javlja iz službe.« (R, CV03)

Na kar treh sodelujočih šolah je bilo iz odgovorov predvsem vodstev mo- goče zaznati tudi določene konflikte znotraj kolektiva glede odnosa do di- jakov_inj priseljenk_cev. Odgovori sodelujočih namreč implicirajo na to, da imajo nekateri_e učitelji_ce predsodke do dijakov_inj, ki temeljijo na kultur- nih razlikah.

»Drugo je učno polje, ampak tukaj pride pa še bolj do izraza, kar smo prej govorili, pogled v globino zgodbe, ki je še bolj komplicirana. /.../ Mislim pa, da v principu kot šola dobro funkcionira v tej smeri. Smo se pa tudi učitelji, čisto na naši ravni, s tem kar poukvarjali, ker imam cel spektra. Dela ni bilo malo in še ostaja na tem polju, gre pa za prvinske človeške očitno čustvo- vanja in obrambne mehanizme, ki jih civilizacija na tej stopnji absolutno ni uspela urediti.« (R, CV03)

»Mislim, da je pri nas ta stvar postavljena na pravih temeljih in zelo ma- lo imamo incidentov, izpadov. Če pa se kdaj zgodi, da se nekemu mojem zemljaku, da mu kak profesor, ki samo verjame v tisto, kar je napisano, da ga zakoliči in pride zaskrbljen, kaj bo na popravcu ... Jaz vam odkrito po- vem, da ni bilo enkrat, da ne bi malo tukaj kataliziral, pomagal, da se ti problemi rešijo. Ne zato, ker bi bil oportunist, ampak ker verjamem, da je treba vsakemu dati priložnost.« (R, BV03)

»Opažam, da ko sem imela učno pomoč, obstaja velika razlika v intere- su na obeh straneh – dijakov in profesorjev. Eni so zelo angažirani, dru- gi manj. /.../ Včasih kdo podvomi v to, kaj je njegovo delo. Pri slovenskem otroku pa ni bilo dvoma, ali je to njegovo delo ali ne. Tam smo morali do- kazovati, kaj je naredil dijak.« (U4, EV01)

3.0 Zaključki

Ključne ugotovitve analize izvedenih fokusnih skupin o tem, kako sodelujo- če šole, kot pomemben zunanji kontekst, spodbujajo pozitivni razvoj mladih (brez priseljenkega ozadja in s priseljenkim ozadjem), povzemamo sledeče:

Področje pozitivnega razvoja mladih:

- V splošnem dijaki_nje poročajo, da so med seboj povezani, poveza- nost pa pogosto povezujejo z medsebojno pomočjo. Podobno po- vezanost med dijaki_njami ocenjujejo tudi sodelujoči_e učitelji_

ce, čeprav na nekaterih šolah izpostavljajo, da se dijaki_nje družijo v manjših skupinah, največkrat glede na spol.

- Samozavesti sami_e dijaki_nje ne izpostavljajo, jo pa zato bolj izpostavljajo učitelji_ce, ki opažajo nižjo samozavest dijakov_inj v prvih letnikih (ne postavljajo vprašanj pri pouku, med poukom ne odgovarjajo na vprašanja učiteljev_ic ipd.), kar pripisujejo tudi kontekstu prehoda v srednjo šolo.
- Dijaki_nje redko omenjajo karakter, se pa samoocenjujejo kot zaupanja vredni. Učitelji_ce dijake_inje ocenjujejo kot spoštljive, opažajo pa, da se morajo dijaki_nje na prehodu iz osnovne šole še privaditi na nova pravila in delovne navade v srednji šoli. Skrb dijakov_inj se največkrat zazna v medsebojni (učni) pomoči.
- V kontekstu kompetentnosti učitelji_ce izpostavljajo, da se morajo dijaki_nje še privaditi na drugačne zahteve, ocenjevanje in potek pouka, kar je posledica prehoda med osnovno in srednjo šolo.

Področje šolske klime:

493

- Sodelujoči šolsko klimo na sodelujočih šolah ocenjujejo kot pozitivno.
- Sproščeni, neformalni odnosi učiteljev_ic in vodstva z dijaki_njami so izpostavljeni kot temelj zaupanja, odprtosti in uspešnega reševanja težav.
- Sodelovanje učiteljev_ic med seboj in z vodstvom je ocenjeno kot zelo dobro, k temu pa prispevata tudi delovanje vodstva kot tudi skrben izbor učiteljev_ic.
- K zagotavljanju varnosti prispeva obstoj, seznanjenost ter dosledno upoštevanje šolskih pravil ter odprtost ter spodbujanje k sprotne reševanju težav.
- Učno uspešnost in blagostanje vseh dijakov_inj omogočajo številni individualni učni načrti kot tudi neformalna obravnava individualnih okoliščin dijakov_inj.
- Institucionalno okolje ima pomembno vlogo pri povezanosti tako dijakov_inj kot učiteljev_ic (ločenost stavb) ter pri zagotavljanju varnosti dijakov_inj (zunanja telovadnica) in pripadnosti dijakov_inj (dobra opremljenost za izvedbo praktičnega pouka).
- Socialna omrežja omogočajo vzpostavljati in ohranjati dobre medosebne odnose tudi v času šolanja na daljavo.

Področje večjezičnosti in večkulturnosti:

- Okolje v vseh vključenih šolah je večkulturno, vendar ga učitelj_i_ce in ravnatelj_i_ce še vedno zaznavajo kot monokulturno in monolingvalno.
- Izražanju priseljske kulture ali rabi jezikov priseljencev v šolskem okolju so sodelujoči_e učitelj_i_ce v veliki meri nenaklonjeni. Izražanje priseljske kulture in jezika pa postavljajo v privatno sfero življenja vsake_ga dijaka_inje s priseljskim ozadjem.
- Različne kulture in različni jeziki so v večini primerov zaznani kot ovira pri doseganju učnih ciljev ali pa se jih obravnava kot obrobne tematike.

Pri interpretaciji ugotovitev je treba upoštevati, da gre pri izvedbi fokusnih skupin za osebne poglede in poročanja sodelujočih (dijakov_inj, učiteljev_ic, socialnih delavk_cev in vodstev šol). Navedene ugotovitve je zato smiselno primerjati s triangulacijo ugotovitev, pridobljenih z drugimi raziskovalnimi metodami, tudi kvantitativnega dela raziskave v okviru pričujočega projekta.

494

Literatura

- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of youth and adolescence*, 39(7), 720–735. doi: 10.1007/s10964-010-9530-9
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 98–124. doi: 10.1037//1522-3736.5.1.515a
- García, O. (2009). »Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century«. *Social Justice through Multilingual Education*, edited by Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty and Minati Panda, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 140–158. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- Lerner, R. M. (2007). *The good teen*. The Stonesong Press.
- NSCC. (2020). The 14 Dimensions of School Climate Measured by the CSCI. Accessed at https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/NSCC_14-CSCI.pdf

Priloga 1: Seznam izvedenih fokusnih skupin

Šola	Sodelujoči	Datum	
BV03	Dijaki	BV031A11	4. 12. 2020
		BV031A14	
		BV031A15	
		BV031A23	
		BV031A28	
	Učitelji	U1	4. 12. 2020
		U2	
		U3	
		U4	
		U5	
Vodstvo	U6	4. 12. 2020	
	SD		
	R		
CV03	Dijaki	CV03T1A01	9. 12. 2020
		CV03T1A03	
		CV03T1A04	
		CV03T1A06	
	Učitelji	Pat	9. 12. 2020
		U1	
		U2	
		U3	
		U4	
	Vodstvo	U5	10. 12. 2020
SD			
	R		

495

Šola	Sodelujoči	Datum	
DV01	Dijaki	O1	22. 1. 2021
		O3	
		O8	
		O9	
	Učitelji	U1	21. 1. 2021
		U2	
		U3	
		U4	
		U5	
	Vodstvo	SD	26. 1. 2021
EV01	Dijaki	A	1. 12. 2020
		NAS	
		NAT	
		T	
	Dijaki – priseljenci	A – EV01D1	1. 12. 2020
		R – EV01D2	
		L – EV01D3	
	Učitelji	U1	1. 12. 2020
		U2	
		U3	
U4			
U5			
Vodstvo	SD	1. 12. 2020	
R			