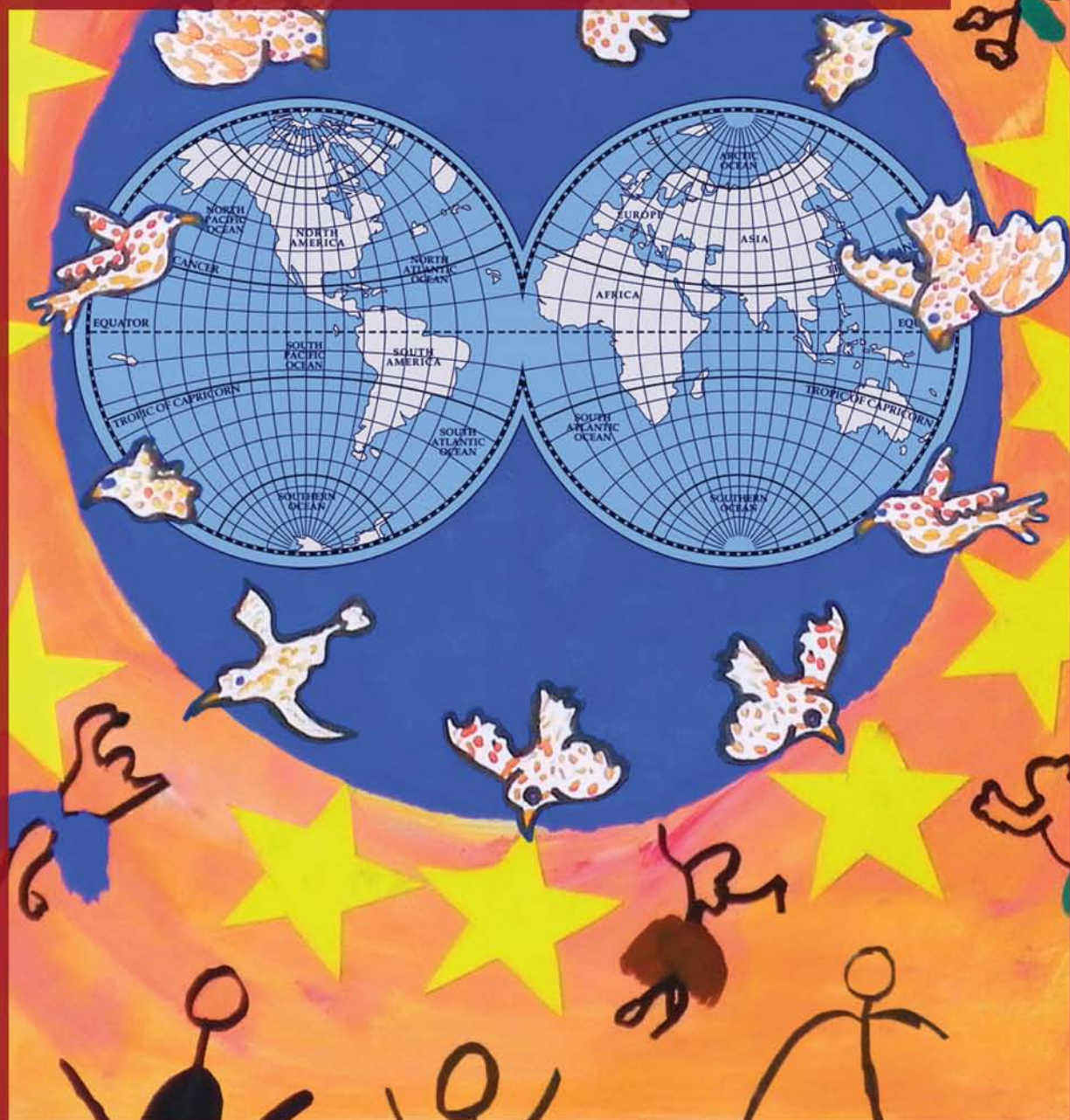


Večkulturna raznolikost in izobraževanje na področju posebnih potreb



VEČKULTURNA RAZNOLIKOST IN IZOBRAŽEVANJE NA PODROČJU POSEBNIH POTREB

ZBIRNO POROČILO

**Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju
posebnih potreb**



Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb je neodvisna in samoupravna organizacija, ki jo podpirajo države članice Agencije in evropske ustanove (Komisija in Parlament).

Stališča, ki jih zastopajo posamezniki v tem dokumentu, ne odražajo nujno uradnih mnenj Agencije, njenih držav članic ali Komisije. Komisija ni odgovorna za kakršnokoli uporabo informacij iz tega dokumenta.

Poročilo so uredili Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou in Victoria Soriano, Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, in sicer na osnovi prispevkov članov predstavnškega odbora Agencije, nacionalnih koordinatorjev in imenovanih nacionalnih ekspertov. Kontaktne podrobnosti vseh, ki so prispevali k nastanku poročila, so na seznamu na koncu dokumenta.

Omeniti moramo poseben prispevek Trinidada Rivere (svetovalca Nacionalne agencije za izobraževanje na področju posebnih potreb in šol), ki smo ga uporabili pri pripravi poročila.

Dovoljeno je narediti izvlečke tega poročila, v kolikor je vir jasno naveden, in sicer: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2009. *Večkulturna raznolikost in izobraževanje na področju posebnih potreb*, Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.

Elektronske različice poročila v 21 jezikih so na voljo na spletni strani Agencije: www.european-agency.org

Pričujoča različica dokumenta je prevod, ki ga pripravijo države članice Agencije na osnovi angleškega originala.

Prevedla: Neža Rojko

Slika na naslovnici: kolaž na osnovi dela Pascala Souvaise, Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, Belgija.

ISBN: 978-87-92387-72-1 (elektronska) ISBN: 978-87-92387-52-3 (pisna različica)

© Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb 2009

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Danska
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Urad v Bruslju
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Bruselj Belgija
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Izdelavo dokumenta je podprl GD za izobraževanje, usposabljanje, kulturo in večjezičnost pri Evropski komisiji:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm



VSEBINA

UVOD	5
PREDSTAVITEV	7
1. ELEMENTI TEORIJE IZ RAZISKAV	11
1.1 Stanje na evropski ravni	11
1.2 Polemike in razprave	14
1.2.1 Ciljna populacija	14
1.2.2 Obstoječi podatki.....	14
1.2.3 Izobraževalni ukrepi	15
1.3 Ključne skupne ugotovitve raziskav	16
1.3.1 Obstoječi podatki.....	16
1.3.2 Zagotavljanje izobraževanja.....	19
1.3.3 Podporni ukrepi.....	19
1.3.4 Ocenjevanje	22
2. INFORMACIJE POSAMEZNIH DRŽAV	25
2.1 Ciljno prebivalstvo.....	25
2.2 Obstoječi podatki o učencih s PIP in priseljskim ozadjem	28
2.3 Zagotavljanje izobraževanja	32
2.3.1 Izobraževalne možnosti za učence s priseljskim ozadjem.....	32
2.3.2 Izobraževalne možnosti za učence z invalidnostmi/PIP in priseljskim ozadjem.....	34
2.3.3 Odgovorne službe	35
2.3.4 Sodelovanje med službami	37
2.3.5 Informacije za starše in vključevanje staršev	37
2.3.6 Financiranje storitev	38
2.4 Podporni ukrepi.....	40
2.4.1 Glavni izzivi za šole/učitelje.....	40
2.4.2 Prepoznavanje deležnikov	42
2.4.3 Dosežki/pozitivni rezultati podpornih ukrepov	44
2.4.4 Dejavniki uspeha z ozirom na inkluzivno učno okolje znotraj okvira večkulturnega razreda	46
2.5 Ocenjevanje	47



3. ZBIRNI REZULTATI PRAKTIČNE ANALIZE	51
3.1 Predstavitev in glavne značilnosti obiskanih lokacij.....	52
3.1.1 <i>Malmö (Švedska)</i>	52
3.1.2 <i>Atene (Grčija)</i>	53
3.1.3 <i>Pariz (Francija)</i>	55
3.1.4 <i>Bruselj (Belgija)</i>	57
3.1.5 <i>Amsterdam (Nizozemska)</i>	59
3.1.6 <i>Varšava (Poljska)</i>	61
3.2 Splošne pripombe	63
3.2.1 <i>Ciljna populacija</i>	63
3.2.2 <i>Obstoječi podatki</i>	63
3.2.3 <i>Zagotavljanje izobraževanja</i>	64
3.2.4 <i>Podporni ukrepi</i>	65
3.2.5 <i>Ocenjevanje</i>	66
4. ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA	69
4.1 Obstoječi podatki	69
4.2 Zagotavljanje izobraževanja	70
4.3 Podporni ukrepi	72
4.4 Ocenjevanje	73
LITERATURA	75
SODELUJOČI	79
Imena in naslovi obiskanih krajev	82



UVOD

Poročilo je povzetek rezultatov analize Evropske agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (Agencija), ki obravnava temo izobraževanja na področju posebnih potreb in priseljenstvo – prednostno področje v državah članicah Agencije.

V letu 2005 so predstavniki ministrstev za šolstvo, ki sodelujejo z Agencijo, izrazili zanimanje za raziskavo, ki bi proučila omenjeno občutljivo temo, s poudarkom na najboljšem možnem odzivu na posebne izobraževalne potrebe učencev, ki izhajajo iz različnih kultur in pogosto govorijo jezik, ki je drugačen od jezika države gostiteljice.

V analizo je bilo vključenih skupno 25 držav – Avstrija, Belgija (flamsko in francosko govoreči skupnosti), Ciper, Češka republika, Danska, Estonija, Finska, Francija, Grčija, Islandija, Italija, Latvija, Litva, Luksemburg, Madžarska, Malta, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Poljska, Portugalska, Španija, Švedska, Švica (francosko in nemško govoreči skupnosti) in ZK (Anglija).

Za sodelovanje v analizi sta bila imenovana eden ali dva eksperta na državo. Brez njihovega strokovnega znanja analize ne bi mogli izvesti. Prispevali so namreč zelo dragocene podatke na lokalni in/ali nacionalni ravni ter doprinesli h končnemu rezultatu s svojimi razmisleki. Kontaktni podatki o ekspertih so na voljo na koncu poročila kakor tudi na projektni spletni strani. Njihov vložek, skupaj z delom članov predstavnškega odbora Agencije in nacionalnih koordinatorjev, je neprecenljiv. Vsi omenjeni prispevki so zagotovili uspeh projekta Agencije.

Zbirno poročilo predstavlja glavne ugotovitve projekta. Temelji na informacijah, ki so jih v svojih poročilih posredovale vse udeležene države kakor tudi na analizi obstoječe prakse. Vse informacije so na voljo na spletni strani projekta Večkulturna raznolikost in IPP, in sicer: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Direktor

Evropska Agencija za razvoj izobraževanja
na področju posebnih potreb



PREDSTAVITEV

Poročilo je povzetek analize, ki jo je na željo predstavnikov držav članic izvedla Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, in sicer na temo izobraževanje na področju posebnih potreb in priseljevanje. Predstavniki agencije so želeli dobiti podatke iz različnih držav o združenem učinku omenjenega dvojnega problema. Izražena je bila tudi želja po konkretnih predlogih, ki naj bi izhajali iz analize.

Izraz izobraževanje na področju posebnih potreb (IPP) se nanaša na izobraževalne ukrepe za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami (PIP). Znotraj okvira inkluzivnega izobraževanja opredeljuje UNESCO (1994) IPP kot izobraževalno intervencijo in pomoč, ki je namenjena posebnim izobraževalnim potrebam. Izraz je nadomestil nekdanje “posebno izobraževanje”.

Migracija je občutljiva tema z negativnim prizvokom. Toda migracijska gibanja so bila vedno značilnost evropske družbe – v glavnem so bili zanje odgovorni ekonomski razlogi, ko so državljani iskali boljše življenje in delovne pogoje. V novejšem času pa smo priča novi vrsti izseljevanja, ki je posledica konfliktov in vojn. Vendar je opaziti, da ljudje v evropskih družbah prebivalcev z drugačnimi kulturnimi ozadji ne dojemajo kot vir bogatenja njihove lastne družbe ali izobraževalnih sistemov. Namesto tega vidijo kulturne razlike kot problematične.

Iz navedenega razloga so ključne evropske in mednarodne organizacije izpostavile to vprašanje in spodbudile nacionalne organe oblasti, da nudijo pomoč in zagotovijo visoko kakovostno izobraževanje vsem učencem kljub njihovim drugačnim izvorom in kulturni situaciji. UNESCO (1994) jasno zahteva, da “morajo šole izobraževati vse otroke, ne glede na njihove telesne, umske, socialne, čustvene, jezikovne ali druge pogoje. Tu so vključeni tudi invalidni in nadarjeni otroci, otroci s ceste ali otroci delavci, otroci oddaljenih ali nomadskih prebivalstev, otroci jezikovnih, etničnih ali kulturnih manjšin in otroci iz drugih prikrajšanih in marginaliziranih okolij ali skupin” (str. 6).

Prav tako omenja Akcijski načrt Sveta Evrope za invalide 2006–2015, da “so ljudje z invalidnostmi iz manjšinskih skupin, invalidni migranti in begunci večkrat prikrajšani zaradi diskriminacije ali



pomanjkljivega poznavanja javnih storitev. Države članice morajo zagotoviti, da v pomoči ljudem z invalidnostmi upoštevajo njihov jezik ali kulturno ozadje kakor tudi posebne potrebe takšne manjšinske skupine” (Priloga 4.6, str. 32).

Konvencija Združenih narodov o pravicah invalidov pravi, da imajo invalidi enako kot drugi pravico, da se prizna in podpre njihova lastna kulturna in jezikovna identiteta (Člen 30, 2008).

Izraz “priseljensec” v posameznih državah različno pojmujejo. Razlike ustrezajo nacionalnim situacijam v odnosu do dotične populacije. Definicije ustrezajo tudi zgodovini določene države, njeni politični in gospodarski situaciji. Države uporabljajo izraz priseljenci ali tujci glede na rojstni kraj učenca ali njegovih staršev, ali glede na prvi jezik, ki ga govorijo doma – ki je včasih drugačen od jezika države gostiteljice.

OECD (2006) in Eurydice (2004) uporabljata izraz priseljski učenci za “tuje učence” ali za “učence prve generacije”, kadar so učenci in starši rojeni izven države gostiteljice. “Učenci druge generacije” so tisti učenci, ki so se rodili v državi gostiteljici, njihovi starši pa so bili rojeni v drugi državi. Učenci tretje ali četrte generacije so “domačini”: lahko imajo državljanstvo države bivanja, rojeni so v državi gostiteljici in vsaj eden od staršev je tudi rojen v državi gostiteljici. V državah z dolgoletno priseljsko tradicijo migrante tretje ali več generacij ne smatrajo za priseljske učence, temveč so to učenci z drugačnim etničnem ozadjem, ki pripadajo manjšinskim skupinam ali izhajajo iz etničnih manjšinskih skupin.

Poudariti je treba, da se analiza, ki jo je naredila Agencija, ne osredotoča na splošne izobraževalne probleme učencev s priseljskim ozadjem, temveč zgolj na izobraževalne probleme, povezane z učenci s PIP in priseljskim ozadjem. Glavni namen analize je bil proučiti, kako se na najboljši možni način odzvati na izobraževalne potrebe učencev s PIP z drugačnimi kulturnimi ozadji, ki v nekaterih primerih govorijo drug jezik od tistega, ki se uporablja v državi gostiteljici.

Dvojni problem odpira naslednja ključna vprašanja:

- a) Do kakšne mere se jezikovni problemi definirajo kot učne težave;
- b) Kako se ocenjujejo sposobnosti in potrebe učencev s priseljskim ozadjem;



c) Kako na najboljši način pomagati učiteljem in družinam.

Za namene analize je skupina imenovanih projektnih ekspertov opredelila značilnosti projektne ciljne skupine kot učence:

- Z vsemi vrstami invalidnosti/posebnih izobraževalnih potreb;
- Ki so "priseljenci" v smislu:
 - i) migrantov prve, druge ali tretje generacije;
 - ii) uporabljajo drugačen jezik, ali jezik, ki je podoben jeziku države bivanja;
 - iii) z/brez nacionalnosti države gostiteljice;
 - iv) z/brez nizkega izobrazbenega in/ali ekonomskega ozadja v primerjavi z državo gostiteljico;
- Ki imajo drugačno kulturno ozadje od kulture države gostiteljice.

Med izdelavo analize je postalo jasno, da je treba natančno opredeliti izraz "priseljenc". Definicija mora upoštevati celotno šolsko populacijo, novince (ki ustrezajo izrazu "priseljenci") in tiste učence, ki so državljani v državi bivanja, vendar pripadajo manjšinskim etničnim skupinam. Ciljna skupina analize je torej vključevala učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, ki so priseljenci ali ki pripadajo etničnim manjšinskim skupinam. V dokumentu uporabljen izraz priseljsko ozadje se nanaša na opredeljeno ciljno skupino.

Kljub razlikam med državami je analiza skušala obravnavati pet glavnih področij. To so področja, ki so bila osrednjega pomena za zbiranje informacij in nadaljnje praktične analize o izobraževanju učencev z dvojno značilnostjo, in sicer s PIP in priseljskim ozadjem:

1. Ciljna populacija, opredeljena na nacionalni ravni;
2. Obstoječi podatki na lokalni (in/ali nacionalni) ravni;
3. Zagotavljanje izobraževanja učencem in družinam;
4. Podporni ukrepi;
5. Uporabljeno ocenjevalno orodje za začetno ugotavljanje potreb in sposobnosti učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami in priseljskim ozadjem.



Pomanjkanje obstoječih podatkov na omenjeno temo je predstavljal znaten izziv, ki ga je bilo med analizo potrebno rešiti. Po našem mnenju je situacija omejenih podatkov ali pomanjkanja podatkov pozitiven rezultat in posledica nediskriminatorne politike, ki jo izvajajo državni izobraževalni sistemi.

Menimo, da je rezultat projekta Agencije zbirka informacij, ki odražajo realnost v več odtenkih, le-ti pa so obravnavani v poglavjih v nadaljevanju.

Celovita projektna analiza je rezultat procesa, ki je potekal v več korakih:

- Narejena je bila sinteza študij in objavljenih rezultatov raziskav o temi, kjer se je upoštevalo pet glavnih področij, omenjenih zgoraj. Prvo poglavje predstavlja pregled ključne literature.
- S projektnimi eksperti je bil pripravljen vprašalnik, na osnovi katerega so bili zbrani bistveni podatki na lokalni ravni, in sicer glede na pet zgoraj omenjenih področij. Razširjen vprašalnik za zbiranje informacij na nacionalni ravni je bil del neobvezne naloge. Eksperti so iz ugotovitev, ki so jih pridobili iz vprašalnikov, sestavili poročila o posamezni državi na lokalni/nacionalni ravni. Poročila so bila osnova globalni sintezi, predstavljeni v drugem poglavju.
- Pet ključnih področij vprašalnika predstavlja tudi osnovo za praktično analizo, ki je bila v projektu izvedena. Izbranih je bilo šest lokacij, kjer je bil narejen pregled, kako se izvaja izobraževanje v državah z dolgoletno priseljenko tradicijo, ali z novo priseljenimi učenci. Rezultati praktične analize so v tretjem poglavju.
- Projektna skupina Agencije je povzela ugotovitve raziskav, poročila posameznih držav in primere iz prakse. Povzetek je bil nato v ospredju razprave projektnih ekspertov. Predlogi, kakor tudi glavni sklepi oz. zaključki skupnega razmišljanja so predstavljeni v četrtem poglavju: Zaključki in priporočila.



1. ELEMENTI TEORIJE IZ RAZISKAV

1.1 Stanje na evropski ravni

Namen tega poglavja je povzeti ključne elemente več evropskih študij, analiz in raziskav o izobraževanju učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami (PIP) in priseljskim ozadjem, s posebnim poudarkom na v uvodu omenjenih petih področjih (definicija, podatki, zagotavljanje izobraževanja, podporni ukrepi in postopki ocenjevanja). Seznam literature, kjer so navedeni obstoječi evropski, mednarodni in nacionalni dokumenti, na osnovi katerih je analiza narejena, je na voljo na spletni strani Agencije, posvečeni tematskim projektom: www.european-agency.org/agency-projects

Metodologija, uporabljena pri pregledu literature, je bila naslednja: sistematičen pregled baze podatkov (kot so ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris, itd.) kakor tudi tiskane izdaje, ki omenjajo ali obravnavajo izobraževanje učencev s PIP in priseljskim ozadjem. Zaradi rastoče uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij za širjenje informacij je bilo moč izpeljati obširno iskanje po Internetu, z namenom najti pomembne spletne strani, online povzetke, poročila in doktorske naloge, ki proučujejo oz. govorijo o povezavi med učenci s PIP in priseljskim ozadjem.

Iskanje se je osredotočalo predvsem na rezultate raziskav in dela, opravljenega znotraj Evrope, ki je predstavljala geografsko področje, zajeto v projektu Agencije. Vendar je bilo veliko pomembnega dela opravljenega tudi izven Evrope, zato so bili v analizi upoštevani zanimivi prispevki iz ameriških in kanadskih virov (npr.: AMEIPH, 1998 in 2001; Nacionalni raziskovalni svet, Odbor za manjšinsko zastopništvo v posebnem izobraževanju, 2002; Losen in Orfield, 2002).

Poleg analiz posameznikov, ali tistih v nacionalnem oz. lokalnem obsegu, so bili pozornosti deležni tudi pregledi in poročila mednarodnih institucij z evropskim poudarkom, kot so Evropska komisija, Evropski center za boj proti rasizmu in ksenofobiji (zdaj Evropska agencija za temeljne pravice), Eurydice in ustanove, ki pokrivajo širše geografsko območje, kot so Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) ali Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO).



Zajete so bile ugotovitve in raziskave zadnjih 15 let: tako široko časovno obdobje je bilo nujno zaradi visoke stopnje specifičnosti obravnavane teme in omejene literature o njej.

Preden si podrobno pogledamo glavne ugotovitve, pridobljene z analizo del iz preteklosti, in povezane s petimi ključnimi področji, opredeljenimi za projekt Agencije, je potrebno najprej obravnavati pomembne dejavnike, prisotne v analizi.

Večina evropskih držav je priča znatnim priseljenjskim tokovom, za nekatere izmed njih je to trend z dolgoletno tradicijo, v drugih državah pa je priseljenstvo nov pojav. V nekaterih delih Evrope, kjer je prevladovalo izseljevanje, države zdaj ugotavljajo, da se znotraj njihovih meja naseljujejo tuje populacije. Nedavna študija OECD-ja o migracijah (2006) poudarja, da bo priseljenstvo "verjetno" ostalo na visoki ravni, znotraj evropskih držav pa se bo celo povečevalo. Takšne večstranske demografske spremembe so spremenile identiteto evropskega prebivalstva: evropska družba postaja večkulturna.

Omenjena raznolikost se odraža v sedanji šolski populaciji širom po Evropi. Šole sprejemajo učence z več etničnimi porekli. To so učenci, ki prihajajo iz države, ki ni njihova država bivanja, ali pa imajo starše, ki so se rodili v tujini. Njihova kultura in včasih tudi jezik sta drugačna od kulture in jezika države gostiteljice, v kateri se izobražujejo.

Izobraževalni sistemi in zakonodaja igrata podporno vlogo pri integraciji populacije s priseljenjskim ozadjem v družbo države gostiteljice. Zelena knjiga Evropske komisije o migracijah (2008) poudarja, da: "ima veliko število migrantskih učencev pomembne posledice za izobraževalne sisteme. Šole se jim morajo prilagoditi in njihove posebne potrebe vgraditi v tradicionalno usmerjenost zagotavljanja kakovostne in pravične izobrazbe ... Šole morajo imeti vodilno vlogo pri ustvarjanju inkluzivne družbe, saj so za mlade iz migrantskih skupnosti in skupnosti države gostiteljice najpomembnejša priložnost za spoznavanje in doseganje vzajemnega spoštovanja ... Jezikovna in kulturna raznolikost je lahko neprecenljivo bogastvo za šole" (str. 3). Nove populacije in zadovoljevanje potreb učencev s priseljenjskim ozadjem v šolah je ena glavnih tem oblikovalcev politik in pomemben izziv, s katerim se soočajo izobraževalni sistemi po vsej Evropi.



Na področju izobraževanja posebnih potreb so praktiki, raziskovalci in odločevalci na ravni EU in na nacionalnih ravneh pokazali rastoče zanimanje za položaj učencev s PIP in priseljskim ozadjem. Vendar pa kljub dejstvu, da želijo vse evropske države prilagoditi svoje izobraževalne politike in prakse, zato da bi upoštevali novo večkulturno identiteto šolske populacije, v Evropi še ni bila narejena nobena raziskava večjega obsega, ki bi analizirala vpliv teh sprememb na izobraževanje za posebne potrebe.

Tematski projekt, ki ga je izvedla Agencija, je tako prva pobuda, ki skuša analizirati položaj učencev s PIP in priseljskim ozadjem v šolah po Evropi.

Informacije iz obstoječe literature na tem področju dokazujejo, da je bilo narejenih nekaj evropskih študij, ki so se osredotočale na izobraževanje na področju posebnih potreb (npr.: Meijer, Soriano in Watkins, 2003, 2006; OECD, 2004) ali na problem učencev s priseljskim ozadjem (npr.: Eurydice, 2004; OECD, 2006). Raziskava, ki bi analizirala kombinacijo obeh tem v evropskem obsegu, pa še ni bila narejena.

Edine navedbe, ki smo jih našli v povezavi z delom, opravljenim na evropski ravni, kjer sta obe področji povezani, so: Akcijski projekt Comenius 2 (z naslovom "Razvoj pogojev invalidnih otrok ciganov in migrantskih delavcev – projekt IPP"), ki se je izvajal od 1996 do 1998 in je vključeval devet držav; Akcijski projekt Comenius 2 (z naslovom "Učno gradivo za invalidne učence s priseljskim ozadjem"), ki je potekal od 1999 do 2001 in je vključeval tri države ter Evropska konferenca o migrantskih otrocih s posebnimi izobraževalnimi potrebami, ki je potekala 7. in 8. junija 1999 v Københavnu.

Ob vsem tem bi bilo popolnoma napačno zaključiti, da znotraj Evrope ni bila opravljena nobena raziskava, ki bi proučevala potencialno dvakratno izobraževalno prikrajšanost otrok s PIP in priseljskim ozadjem. Nekaj pomembnih študij in analiz je dejansko bilo narejenih, toda vse so se osredotočale zgolj na lokalno ali nacionalno raven.

Preostali del poglavja podrobno navaja glavne ugotovitve teh raziskav. Poudariti moramo, da se pričujoča analiza namenoma osredotoča na dela, ki obravnavajo prav kombinacijo priseljenstva in izobraževanja na področju posebnih potreb. Zato smo, kljub temu, da je tema priseljenstva zanimiva za naš projekt, v največji možni meri



izločili ogromno število raziskav, ki so bile narejene in objavljene o položaju učencev s priseljskim ozadjem v šoli, v kolikor istočasno niso obravnavale tudi izobraževanja na področju posebnih potreb.

Preden preidemo na podrobno predstavitev ugotovitev iz objavljenih del, ki so bila izbrana za projekt Agencije (razdelek 1.3), bodo predstavljeni v literaturi zabeleženi vidiki, kjer obstajajo nesoglasja ali vprašanja in kjer so bili uporabljeni različni pristopi, ki so pripeljali do drugačnih izidov (razdelek 1.2). V obeh nadaljnjih razdelkih so vse ugotovitve predstavljene z ozirom na pet ključnih področij, analiziranih v projektu.

1.2 Polemike in razprave


1.2.1 Ciljna populacija

Soglasje glede terminologije, ki se uporablja za identifikacijo učencev s priseljskim ozadjem, na evropski ravni ne obstaja. Nekaj analiz uporablja izraz “etnična manjšina”, ali “manjšinske etnične skupine” (UNESCO, 1994; SIOS, 2004; Lindsay, Pather in Strand, 2006; Rosenqvist, 2007), medtem ko drugi uporabljajo izraze “migranti” (OECD, 2007; Evropska komisija, 2008), “priseljenci” (OECD, 2006; Eurydice, 2004), “dvojezični učenci” ali “manjšinske skupine” (Svet Evrope, 2006). Trenutno se v Evropi večina otrok rodi v državi bivanja in šolanja. Vendar pa je na področjih blizu evropskih meja, vedno več prehodnih priseljencev (ki morda ne nameravajo ostati v tisti evropski državi, v katero so najprej prišli, čeprav lahko kar dolgo časa ostanejo tam). Zato so izrazi, povezani z besedo “migracija” do določene mere problematični.

Raznolikost in odsotnost dogovora o uporabljeni terminologiji odraža različne pristope – na ravni politike in prakse – do pojava migracij, za katere so se odločile evropske države. Razlike odražajo tudi specifično zgodovinsko ozadje vsake posamezne države. Cilj analize ni bil proučevanje razlik, ki obstajajo na ravni definicij, temveč kako zadovoljiti izobraževalne potrebe učencev s PIP in priseljskim ozadjem.

1.2.2 Obstoječi podatki

Pregled literature, uporabljene v projektu, je pokazal, da je trenutno nemogoče dobiti globalno primerljivo statistično sliko o številu učencev s priseljskim ozadjem, zajetih v izobraževanje na področju posebnih potreb v Evropi. Študije so pokazale, da je komaj



možno zbrati statistiko o migraciji na mednarodni ravni. Razlog za to je, da nacionalni statistični sistemi med seboj niso usklajeni.

Kot poudarjajo Poulain, Perrin in Singleton (2006): "je splošno priznано, da migracijskih podatkov ni lahko zbirati, da se sistemi zbiranja podatkov, kot tudi definicije, uporabljene za migracijske dogodke v državah, znatno razlikujejo" (str. 77). Dodajajo še: "... iz statističnega vidika na mednarodni ravni ni bil sprejet še noben ustrezen kazalnik, s katerim bi lahko prešteli populacijo s tujim oz. priseljenjskim ozadjem ... Podatki, ki so morda zanesljivi, niso nujno primerljivi na ravni EU, ker so v rabi različni viri podatkov, definicij in pojmov" (str. 373).

Fassmann (v Pfliegerl, 2004) trdi, da priseljenstvo zdaj – in v nasprotju s petdesetimi leti prejšnjega stoletja – zadeva veliko več ljudi kot samo manjšo populacijo. Statistike, ki se osredotočajo na priseljenjske tokove je treba zelo previdno uporabljati, kajti resnični obseg priseljenstva je pogosto podcenjen. Fassman pravi, da je bila leta 2002 pozitivna neto migracija v EU višja kot pa v ZDA, čeprav ZDA pogosto štejejo kot vodilno državo v priseljevanju.

Analiza, ki jo je izvedla Agencija, naj bi predstavila sliko realnega stanja. Podatki, zbrani v glavnem na lokalnih ravneh, so podani v drugem poglavju.

1.2.3 Izobraževalni ukrepi

Mnenja o strategijah, s katerimi bi izboljšali kakovost izobraževanja za učence s PIP in priseljenjskim ozadjem, se razlikujejo.

Največ nesoglasja v raziskavah, analiziranih za ta pregled, je okoli kraja/lokacije in vloge maternega jezika učenca v šoli: nek splošen dogovor o rabi učenčevega maternega jezika v šoli ne obstaja; medtem ko so nekateri znanstveniki naklonjeni dvojezičnemu izobraževanju, drugi ugovarjajo, da bi morali učenci v šoli (in včasih celo v okviru družine) uporabljati samo jezik države gostiteljice.

Podobno lahko po eni strani smatramo uporabo maternega jezika v šoli kot pomoč učencu, istočasno pa predstavlja tveganje za izključitev tistih učencev, ki govorijo isti tuji jezik, iz skupine govorcev jezika države gostiteljice. Večjezikovni pristop za vse učence (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot in de Pietro, 2003) je nov socialno didaktični način priznavanja vseh jezikov v šoli in tudi izpostavljanje vseh otrok raznolikostim.



Druga razprava pod drobnogledom v literaturi, se osredotoča na profile strokovnjakov. Nekatere raziskave trdijo, da za uspešno interakcijo z učencem strokovnjakom ni treba veliko vedeti o njihovem kulturnem ozadju ali ozadju njihove družine. "Ni treba vedeti vsega o kulturnem ozadju osebe, da se lahko ustvari dober sprejem in da delo uspešno teče ... Ni potrebno biti strokovnjak za 'kulturo' ali za različne jezike. Toda potrebno je, da osebo in njegovo/njeno kulturo brezpogojno sprejmemo ... večjo težo ima tisto, kar je ljudem skupnega in kar je za vse enako" (SIOS, 2004, str. 64).

Nasprotno pa drugi dokumenti močno podpirajo intervencije strokovnjakov, ki imajo isto etnično ozadje kot učenec oz. družina. "Z dvojezičnimi otroki bi morali izključno delati – če ne dvojezični ali dvokulturni strokovnjaki, potem vsaj – ljudje s širokim razumevanjem ključnih značilnosti otrokovega kulturnega ozadja in jezika" (Poročilo evropske konference o migrantskih otrocih s posebnimi izobraževalnimi potrebami, København, junij 1999, str. 7).


Leman (1991) omenja prisotnost učiteljev iz priseljske skupnosti kot pomemben medkulturni dejavnik: ti učitelji igrajo premostitveno in jezikovno vlogo med šolo in izvorno skupnostjo. Verkuyten in Brug (2003) tudi poudarjata, da učitelji z drugačnim etničnim ozadjem predstavljajo za šolo dodatno perspektivo in lahko delujejo kot vzorniki.

Kljub gornjim razlikam pa evropska literatura o položaju otrok s PIP in priseljskim ozadjem na področju izobraževanja razkriva številne skupne ugotovitve in sklepe, ki so predstavljeni v naslednjem delu.

1.3 Ključne skupne ugotovitve raziskav

1.3.1 Obstoječi podatki

Prvi element, kjer se analizirane raziskave in študije ujemajo, je dejstvo, da obstaja razkorak v deležu učencev s priseljskim ozadjem znotraj izobraževanja posebnih potreb. Nekatere lokalne in nacionalne raziskave (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather in Strand, 2006; Werning, Löser in Urban, 2008) trdijo, da obstaja velika mera diskriminacije v ocenjevanju učencev s priseljskim ozadjem, ki vodi v njihovo preveliko ali premajhno zastopanost v posebnem izobraževanju. Mednarodne ankete potrjujejo enak trend, in sicer da "so priseljske in manjšinske



skupine nesorazmerno usmerjene v ustanove posebnega izobraževanja” (OECD, 2007, str. 156).

Kot je poudaril Evropski center za boj proti rasizmu in ksenofobiji, “je v številnih državah EU, v šolah za posebno izobraževanje, običajna prevelika zastopanost učencev migrantskih in etničnih manjšin ... Če predpostavljamo, da je porazdelitev invalidnih učencev podobna v vseh etničnih skupinah, kaže prevelika zastopanost migrantskih učencev in učencev iz manjšin v posebnih razredih, da je del teh učencev napačno napoten vanje” (Evropski center za boj proti rasizmu in ksenofobiji, 2004, str. 28). Študije, izvedene v ZDA, nakazujejo enak trend. Kot trdita Losen in Orfield (2002), “so rezultat neustreznih praks tako v učilnicah splošnega kot posebnega izobraževanja prevelika zastopanost, napačna razvrstitev in težke razmere za učence manjšin, zlasti črnih otrok” (str. xv).

Nesorazmerja v zastopanosti učencev s priseljskim ozadjem v posebnem izobraževanju se pojavijo večinoma takrat, ko gre za intelektualne motnje in učne težave. Možni razlogi za takšna nesorazmerja, ki jih navaja literatura, so: pogostejši problemi v socialnem vedenju znotraj priseljske populacije in manjšinskih etničnih skupin; pomanjkanje zgodnjih ukrepov ali zdravstvene oskrbe v teh skupinah; obstoj predsodkov v državi gostiteljici o ljudeh s priseljskim ozadjem; in končno, problemi pri ocenjevanju potreb in sposobnosti učencev s priseljskim ozadjem.

Razločevanje med učnimi težavami in jezikovnimi težavami ostaja izziv. Na primer, “premajhna zastopanost vseh azijskih in kitajskih učencev pri specifičnih učnih težavah in motnjah avtističnega spektra bi lahko pomenila, da obstajajo včasih problemi v ločevanju učnih težav od problemov, povezanih z angleščino kot dodatnim jezikom” (Lindsay, Pather in Strand, 2006, str. 117). Poleg tega dodaja Salameh (2003; 2006), “dvojezičnost nikoli ni vzrok jezikovnih motenj. Dvojezični otrok z jezikovno motnjo je prizadet v obeh jezikih: v materinščini in v jeziku države gostiteljice”.

Raziskave govorijo tudi o dejstvu, da ima revščina velik vpliv na napotitev učencev v posebno izobraževanje. Zaradi slabih socialno-ekonomskih pogojev, v katerih živijo nekateri priseljenci in etnične manjšine, pride lahko do zdravstvenih problemov, ki vplivajo na razvoj takšnih otrok. Revščina je torej dejavnik tveganja za kasnejši nastanek posebnih izobraževalnih potreb. To je osnova socialno-




ekonomske deprivacijske teorije, ki trdi, da se učenci s priseljskim ozadjem soočajo z enakimi problemi kot domačini s podobnim socialno-ekonomskim statusom (Nicaise, 2007).

Trdimo, da je nesorazmerno zastopanost učencev s priseljskim ozadjem v posebnem izobraževanju lahko razložiti z dejstvom, da je zastopanost etničnih manjšin večja v nižjih socialno-ekonomskih razredih evropske družbe. Werning, Löser in Urban (2008) trdijo, "da je položaj otrok in družin iz priseljskega ozadja možno razumeti kot njihovo večsistemsko izključenost. Izključenost družin iz državljanstva in njihova marginalizacija glede možnosti sodelovanja v gospodarskem sistemu in dostopu do trga dela sta povezani s strogimi omejitvami otrokovega potenciala za doseganje uspeha v šoli" (str. 51).

Vendar moramo takšne situacije skrbno analizirati, kot so poudarili Lindsay, Pather in Strand (2006): "Socialno-ekonomska prikrajšanost (revščina) in spol sta bolj kot etničnost povezana s celotno razširjenostjo posebnih izobraževalnih potreb in določenih kategorij posebnih izobraževalnih potreb. Toda po pregledu učinkov socialno-ekonomske prikrajšanosti, spola in letnika, je opaziti znatno preveliko in premajhno zastopanost različnih manjšinskih etničnih skupin v primerjavi z belimi britanskimi učenci" (str. 3).

Nesorazmerna zastopanost učencev s priseljskim ozadjem v posebnih šolah je lahko znak, da v nekaterih primerih redno izobraževanje ne zadovoljuje potreb teh učencev. Znanstveniki so se zato vprašali, kako je s kakovostjo izobraževanja, ki je zagotovljeno učencem s priseljskim ozadjem v rednem šolskem sistemu ter skrbno pregledali literaturo z ozirom na dva vidika: po eni strani napotitve in ocenjevanje in po drugi učne metode, ki se uporabljajo za učence s priseljskim ozadjem.

Analize v različnih evropskih državah na to temo so ugotovile še drug pomemben trend; posameznike s PIP kot tudi posameznike s priseljskim ozadjem drugi ljudje (socialni delavci, šolski strokovnjaki, drugi učenci, itd.) dojemajo kot predstavnike njihovih skupin. Ali z drugimi besedami, obstaja težnja k razvrščanju in ravnanju z učenci s priseljskim ozadjem ali z učenci s PIP na osnovi vnaprejšnjega prepričanja o "skupini", kateri pripadajo. Takšni predsodki prikrijejo resnično osebo, ker postane posamezen učenec simbol za kolektivno skupino, le-ta pa je povezana s skrbstvom in



podporo (v primeru ljudi s PIP) ali s kulturo in religijo (v primeru priseljencev in etničnih manjšin). Takšna težnja je obžalovanja vredna, ker ljudje pač niso predstavniki celotne kulture ali celotne skupine. Razvrščanje in vnaprejšnje prepričanje o “skupini” zakrivata resnično osebo, o kateri je govora, in jo naredita nepomembno; pojavi se proces marginalizacije (SIOS, 2004).

1.3.2 Zagotavljanje izobraževanja

Analizirane raziskave in objave o pričujoči temi nakazujejo, da je nesorazmerna zastopanost učencev s priseljskim ozadjem v posebnem izobraževanju odraz dejstva, da pedagogika in didaktika, ki se uporabljata v rednih razredih, ne zadovoljujeta izobraževalnih potreb omenjene skupine.

Literatura, ki obravnava položaj učencev s PIP in priseljskim ozadjem, navaja, da se učitelji ne zavedajo, kako močno je njihovo poučevanje ukoreninjeno v njihovo lastno kulturo. Učne metode in odnos učencev se glede na kulturo zelo razlikujejo. V nekaterih družbah je običaj, da se učenci učijo v interakciji z učitelji, medtem ko se v drugih kulturah otroci ne smejo pogovarjati neposredno z odraslo osebo, ampak se učijo tako, da poslušajo odrasle, ki se pogovarjajo med seboj. Zato bi morali učitelji razložiti – kolikor je to mogoče – kulturno ozadje svojega poučevanja in jasno povedati, kaj od učencev pričakujejo. Namesto da znižajo zapletenost nalog za učence s priseljskim ozadjem (zlasti, kadar niso naravni govorniki jezika države gostiteljice), bi morali učitelji učence s priseljskim ozadjem seznaniti z dejavnostmi v razredu (Poročilo Evropske konference o migrantskih otrocih s posebnimi izobraževalnimi potrebami, København, junij 1999).

1.3.3 Podporni ukrepi

Literatura, posvečena izobraževanju otrok s PIP in priseljskim ozadjem poudarja tudi pomembno vlogo družin. Analize so ugotovile, da družine učencev s PIP in priseljskim ozadjem običajno ne uporabljajo podpornih storitev v takšni meri, kot bi to lahko. Najpogosteje omenjeni razlogi za takšno stanje so med drugim: učenčeva družina ne govori jezika države gostiteljice; učenčeva družina ne razume dovolj sistema in storitev, ki so na voljo tej populaciji, ali pa takšne pomoči v izvorni državi ni prejemale; učenčeva družina se boji, da bo morala zapustiti državo gostiteljico, v kolikor bo imela “prevelike zahteve”.




Zato je bistvenega pomena, da se družinam učencev s PIP in priseljskim ozadjem nudijo zadovoljive in popolne informacije, katerih cilj je zagotoviti, da starši razumejo, kako država bivanja gleda na posebne izobraževalne potrebe in da razumejo sistem izobraževanja in izobraževalne pristope v državi bivanja. Od vsega začetka morajo biti družinam na voljo jasne, dostopne in neposredne informacije. V kolikor je to potrebno, se v ta namen zagotovi tolmača ali nekoga iz šolskega osebja, ki govori jezik družine. Z različnimi vrstami gradiva (fotografije o dejavnostih učencev, itd.) se zagotovi gladek pretok informacij med šolo in učenčevo družino. Dobra praksa so tudi debatne skupine za družine, ki omogočajo oblikovanje vezi med starši, s čimer ne pride do izolacije družin učencev s PIP in priseljskim ozadjem.

Raziskave poudarjajo, da tok informacij ne sme potekati zgolj v eno smer, to je od šole k družini. Tudi družine morajo šoli nuditi podatke o svojem otroku, z njimi se je potrebno posvetovati in jih vključiti v odločanje o njihovem otroku. Na Evropski konferenci o migrantskih otrocih s posebnimi izobraževalnimi potrebami v Københavnu, junija 1999, so izpostavili, "da je uspešno izobraževanje učenca z manjšinskim etničnim ozadjem v veliki meri odvisno od sodelovanja, posvetovanja in razumevanja med starši in učitelji. Učiteljska stroka mora biti demitologizirana in staršem je potrebno zagotoviti dostop do odločanja v šoli, ki naj poteka od spodaj navzgor" (Poročilo konference, str. 15).

Družine morajo biti v celoti vključene kot partnerke. Študije na to temo svetujejo, da mora šola upoštevati celotno družino, ne zgolj staršev, ampak tudi sorojence in stare starše ter širšo družino. Nekaterne analize so celo pokazale, da ima zlasti znotraj konteksta družin s priseljskim ozadjem, otrok s PIP velik vpliv na družinsko strukturo, kar včasih pripelje do spremenjenih vlog družinskih članov (SIOS, 2004).

Vloga strokovnjakov je skratka zagotoviti dobro interakcijo z družinami in se izogniti kulturnim spopadam. Kot je navedel Moro (2005): "za otroke priseljencev kakršnakoli ... metoda, ki ne upošteva kulturne posebnosti, prispeva k povečanju razkoraka med dvema referenčnima svetovoma. S tem prispevamo k de facto izključenosti otrok priseljencev iz prejemne družbe in k njihovi marginalizaciji. Upoštevanje kulturnega ozadja pa nasprotno vodi k uporabi strategij



individualne obravnave, ter prispeva k učnemu procesu in sodelovanju v prejemni družbi” (str. 21).

Literatura izpostavlja, da je potrebno zavzeti pozitiven pristop k vključevanju učencev in njihovih staršev, s poudarkom na uspehih. Proslavljanje socialno-kulturne, kognitivne in jezikovne raznolikosti družin in učencev je temeljnega pomena ne le v boju proti diskriminatornim odnosom, temveč krepi samospoštovanje in motivacijo učencev s PIP in priseljskim ozadjem.

Končno poudarja literatura tudi dejstvo, da morajo biti strokovnjaki dobro usposobljeni za izpolnitev te naloge in za uspešno soočanje z izzivi nove šolske populacije. Vse analize o izobraževalni situaciji učencev s PIP in priseljskim ozadjem govorijo o pomembnosti usposabljanja strokovnjakov, zato da se izboljša proces ocenjevanja, kakovost izobraževanja in sodelovanje z družinami učencev s PIP in priseljskim ozadjem. Da bi lahko zadovoljili potrebe nove šolske populacije, je treba zagotoviti usposabljanje na delovnem mestu, kakor tudi razviti ustrezne učne metode za učitelje. Razviti je treba sodelovanje različnih praktikov, da bodo potrebe učencev s PIP in priseljskim ozadjem resnično zadovoljene; potrebno je sodelovanje ne le učiteljev, ampak tudi psihologov, podpornega osebja, zdravstvenih delavcev, itd.

Kljub temu, da je izobraževanje učencev s PIP in priseljskim ozadjem prav gotovo vedno bolj v ospredju in na seznamu pomembnih tem oblikovalcev politik in praktikov, delujočih na področju izobraževanja za posebne potrebe, pa je glavni zaključek analize objavljenih del, predvsem v Evropi, da je količina raziskav in analiz, posvečenih omenjeni specifični temi, zelo omejena. Značilno je, da se posveča pozornost enemu ali drugemu dejavniku: izobraževanju učencev s PIP ali izobraževanju učencev s priseljskim ozadjem. Zelo maloštevilne pa so študije, ki obravnavajo kombinacijo obeh izobraževalnih vidikov.

Izobraževalna politika in praksa v evropskih državah sledi istemu enotirnemu pristopu. Analize kažejo, da je pomoč učencem s PIP in priseljskim ozadjem pogosto usmerjena zgolj na eno od obeh značilnosti ciljne skupine. Pozornost je dana ali učenčevim posebnim potrebam, ali pa njegovemu/njenemu priseljskemu ozadju. Tako na primer programi za učenje jezika države gostiteljice, ki so oblikovani za učence s priseljskim ozadjem, običajno ne



upoštevajo njihovih posebnih izobraževalnih potreb. Po drugi strani pa ocenjevalno orodje in metode za ugotavljanje učenčevih sposobnosti običajno ne upoštevajo učenčeve kulturne identitete.

Vse raziskave, ki so bile narejene o izobraževalni situaciji učencev s PIP in priseljskim ozadjem, zaključujejo, da je na tem področju potreben nadaljnji razvoj: razmišljanje o novih politikah in novi praksi, ki bi zadovoljevala potrebe učencev s PIP in priseljskim ozadjem. Da pa bi to lahko dosegli, je potrebno na tem področju narediti še več raziskav in analiz.

1.3.4 Ocenjevanje

Če je znatno nesorazmerje v zastopanosti učencev s priseljskim ozadjem v posebnem izobraževanju izhodiščna točka proučevanja, postavljajo študije pod vprašaj kakovost (predvsem začetnih) ocenjevalnih postopkov, ki se uporabljajo za učence s priseljskim ozadjem (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Ocenjevalno orodje in metode so pogosto zakoreninjene v kulturi učenčeve države bivanja in šolanja. Ocenjevalni proces je torej, kulturno gledano, pristranski; otroci s kulturo, ki se razlikuje od tiste v državi bivanja, imajo manj možnosti kot učenci s kulturo države bivanja do dostopa in dekodiranja kulturnih referenc, ki so implicitno prisotne v ocenjevalnem gradivu, s katerim so testirani. Zato je v literaturi najti več predlogov o tem, da je potrebno ocenjevalno gradivo in postopke pregledati in ugotoviti, kolikor je to mogoče, ali vsebujejo kakršnakoli sklicevanja na kulturo.

Ena glavnih in najbolj očitnih kulturnih ovir, s katero se soočajo učenci s priseljskim ozadjem v ocenjevanju – in katera je v literaturi vedno znova omenjena – je povezana z jezikom, ki se uporablja pri ocenjevanju učenčevih sposobnosti in potreb. Landon (1999) je na Konferenci o migrantskih otrocih s posebnimi izobraževalnimi potrebami v Københavnu uporabil primer disleksije: “odstraniti moramo težave, ki jih doživljajo ti učenci, preden odkrijemo tiste učence, ki imajo zaznavne ali kognitivne probleme. Število dvojezičnih otrok, za katere sumimo, da imajo disleksijo, je veliko nižje kot pri domačih otrocih; v resnici je tako, da imajo učenci bralne težave, toda nihče tu ne postavi jasne diagnoze ... Učitelji pa problema ne opazijo, ker tega ne znajo oceniti” (Poročilo s konference, str. 18).



Nekateri vztrajajo, da bi morali dvojezične učence s priseljskim ozadjem na začetku v celoti dvojezično oceniti; ocenjevanje pa mora izvajati strokovnjak, ki dobro razume učenčev jezik in njegovo kulturno ozadje (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

Gotovo je v nekaterih primerih tako, da se uvodno ocenjevanje lahko izpelje brez uporabe jezika. Vendar obstajajo kulturne razlike (na primer na ravni definicij barv ali učne vsebine, kot to trdi Salameh, 2006), ki lahko, v kolikor se jih ne upošteva, vplivajo tudi na neverbalne ocenjevalne postopke. Drugo poglavje podrobno obravnava uporabo neverbalnega ocenjevanja.

Končno je analiza raziskav pokazala, da mora biti ocenjevanje celostno, v smislu da mora upoštevati celotno učenčevo situacijo; okoliščine, povezane z razlogom za migracijo družine, jezik, kulturo, položaj skupnosti v državi bivanja, domače okolje, itd.

Analiza, ki jo je izvedla Agencija (Watkins, 2007) o ocenjevanju v inkluzivnih okoljih, je pokazala, da je v zadnjih letih v večini evropskih držav prišlo do spremembe v razumevanju formativnega¹ ocenjevanja; pokazale so se slabosti "testnega" pristopa. Posledica tega je bila, da se je formativno ocenjevanje razširilo in vključuje zdaj več kot zgolj akademske vsebine. Istočasno se postopki formativnega ocenjevanja, namesto da ga izvajajo strokovnjaki izven učilnice, razvijajo vedno bolj v smeri sodelovanja z učencem, njegovo/njeno družino in učitelji. V projektu Agencije je bilo ugotovljeno, da je za večino držav ta pristop na področju posebnih izobraževalnih potreb eden od ciljev, ki jih morajo še doseči.

¹ Kot je opredeljeno v projektu Agencije o ocenjevanju, pokriva "formativno ocenjevanje" (ki se imenuje tudi "stalno ocenjevanje") postopke, ki se izvajajo v razredih in jih v glavnem vodijo učitelji ter strokovniki, ki sodelujejo z razrednimi učitelji. Takšno ocenjevanje nudi informacije, ki so osnova za odločanje o učnih metodah in naslednjih korakih v učenju učenca. "Začetno ocenjevanje" ali "začetna identifikacija" pa pokriva prepoznavanje/odkrivanje možnih PIP pri učencu, kar potem vodi v postopek zbiranja sistematičnih informacij, ki se uporabljajo za oblikovanje profila o prednostih, slabostih in potrebah učenca. Začetna identifikacija PIP je povezana z drugimi ocenjevalnimi postopki in vključuje strokovnjake izven redne šole (vključno z zdravstvenimi strokovnjaki).



2. INFORMACIJE POSAMEZNIH DRŽAV

Namen tega poglavja je predstaviti sintezo poročil iz posameznih držav, ki so bila za namene analize projekta izdelana na osnovi petih ključnih področij – definicije ciljne populacije, podatkov, zagotavljanja izobraževanja, podpornih ukrepov in ocenjevanja. Poglavje temelji na informacijah in podatkih, ki so jih na osnovi vprašalnikov in v sodelovanju z različnimi službami, občinami in šolami, zbrali eksperti iz posameznih držav o izobraževanju učencev s PIP in priseljskim ozadjem, v katerih se odraža stanje na lokalni in/ali nacionalni ravni. Čeprav so navedeni tudi problemi, ki odražajo nacionalno situacijo, pa se zbrane informacije v glavnem osredotočajo na podatke, ki predstavljajo lokalno stanje. V poglavju so predstavljeni tudi odstotki prebivalstva s priseljskim ozadjem in odstotki učencev s priseljskim ozadjem v šolski populaciji v različnih državah. Odstotki učencev s PIP in priseljskim ozadjem niso navedeni, ker so bili podatki v poročilih posameznih držav glede tega omejeni.

Podrobnejše informacije o specifičnih nacionalnih in lokalnih podatkih, problemih in razpravah na temo položaja učencev s PIP in priseljskim ozadjem v različnih sodelujočih državah so na voljo v poročilih posameznih držav, in sicer na spletnih straneh Agencije, posvečenih tematskim projektom: www.european-agency.org/agency-projects

Sinteza odgovorov na vprašanja je predstavljena v nadaljevanju.

2.1 Ciljno prebivalstvo

V Evropi smo priča precejšnjemu toku priseljencev in problemi, povezani z “migracijo” so predmet rastočega zanimanja v številnih državah. Po poročilih iz posameznih držav obstajajo v Evropi različne definicije izraza “priseljensec”. Večina držav uporablja izraz “priseljensec”, ali “tujec” z ozirom na rojstni kraj osebe in njenih staršev, njihovo nacionalnost in jezik, ki ga govorijo doma.

Države z dolgoletno priseljsko tradicijo razlikujejo med:

- Novinci in/ali priseljenci prve generacije, ko so učenci in/ali njihovi starši rojeni v državi, drugi od države gostiteljice;
- Priseljenci druge generacije, ki so rojeni v državi gostiteljici, toda njihovi starši so se rodili v drugi državi; in



- Priseljenci tretje ali četrte generacije, ki so bili rojeni v državi gostiteljici, od katerih je bil vsaj eden od staršev tudi rojen v državi gostiteljici in ki imajo lahko državljanstvo države bivanja. V večini primerov se tretja, četrta (ali več) generacija ne smatra več kot "priseljenci", temveč so to "učenci z drugačnim etničnim ozadjem", ki pripadajo "manjšinskim skupinam" ali "etničnim skupinam".

Znotraj izobraževalnega okolja številnih držav temelji zakonodaja o priseljenjskih otrocih kakor tudi praksa na bolj izobraževalno usmerjenem pristopu, ki ustreza učenčevim jezikovnim spretnostim: dvojezični/večjezični učenci, ali učenci z drugim maternim jezikom, kot je jezik države bivanja. Ta definicija je primerna za vse učence, ki morajo v otroštvu usvojiti več kot en jezik.

Za namene analize – in kot je bilo omenjeno v uvodu – so bili eksperti posameznih držav naprošeni, da posredujejo informacije o vseh učencih s PIP in priseljenjskim ozadjem (novi priseljenci, kakor tudi učenci, ki pripadajo manjšinskim etničnim skupinam).

V skladu z vzorci priseljenjskih tokov v Evropi lahko države razdelimo v različne skupine:

- Države z dolgoletno priseljenjsko tradicijo, povezano z njihovimi industrijskimi in gospodarskimi značilnostmi in/ali kolonialno preteklostjo (npr.: Avstrija, Belgija, Danska, Francija, Luksemburg, Nemčija, Nizozemska, Švedska, Švica, ZK).
- Države, kjer je priseljevanje razmeroma nov pojav, ki izvira iz zadnjih desetletij dvajsetega stoletja, kot so Finska, Islandija, Norveška, ali države, ki so bile prvotno države izseljevanja, kot so Ciper, Grčija, Italija, Malta, Portugalska, Španija.
- Nove države članice EU: Češka republika, Estonija, Latvija, Litva, Madžarska, Poljska, ki v glavnem sprejemajo prosilce za azil ali begunce iz držav Bližnjega vzhoda in priseljence iz držav nekdanje Sovjetske zveze.

Priseljenci, ki so se naselili v Evropi, izvirajo iz številnih držav, vendar jih lahko razvrstimo v tri glavne kategorije: nekdanje državljane Evropske unije (EU), Evropskega gospodarskega prostora (EEA) ali Švice; prosilce za azil, begunce in nekdanje državljane iz Severne Afrike ter nekdanje državljane drugih držav.

Odstotek prebivalstva s priseljenjskim ozadjem je v evropskih državah zelo različen; nekatere države imajo okoli 1% priseljencev

(npr.: Poljska, Litva), druge okoli 40% prebivalstva s priseljenkim ozadjem (npr.: Luksemburg). Podatke posameznih držav je težko primerjati zaradi:

- Različnih definicij izraza “priseljensec”;
- Različnih postopkov naturalizacije znotraj posameznih držav;
- Dejstva, da se podatki nanašajo na lokalno ali nacionalno situacijo, ali na oboje;
- Različnih let zbiranja podatkov v državah (2005 ali 2006 ali 2007).

Ob vseh teh pridržkih pa je iz tabele 1 lahko razbrati, da je v večini držav med 6–20% celotnega prebivalstva s priseljenkim ozadjem.

Tabela 1 Odstotek prebivalstva s priseljenkim ozadjem (podatki temeljijo na poročilih držav za leto 2005/2006/2007)

1–5 %	5,01–10%	10,01–20%	> 20%
Češka republika	Belgija	Avstrija	Luksemburg*
Danska	Ciper	Estonija	Švica
Finska	Grčija	Francija	
Litva	Islandija	Latvija	
Madžarska	Italija	Nemčija	
Malta	Norveška	Nizozemska	
Poljska	Španija	Švedska	
Portugalska		ZK (Anglija)	

*več kot 40%

Število različnih jezikov, ki jih govorijo učenci in njihove družine s priseljenkim ozadjem, se v državah in občinah zelo razlikuje: v nekaterih državah od 18 do več kot 100 različnih jezikov.

Visok odstotek prebivalstva ima priseljenko ozadje – v nekaterih državah/občinah več kot polovica lokalnega prebivalstva izvira iz neevropskih držav (npr.: Turčije, Iraka, Somalije, Rusije, Pakistana, Brazilije, Ukrajine, Maroka, itd.).

V nekaterih državah, kot je Švedska, je bila do sedemdesetih let prejšnjega stoletja in v drugih državah do 1990, večina priseljencev v



Evropi ekonomskih migrantov, ki so iskali boljše delovne in življenjske pogoje. V devetdesetih letih se je število beguncev znatno povečalo, in sicer beguncev iz Bližnjega vzhoda, državljanov iz Vzhodne Evrope in nekdanje Sovjetske zveze.

Podatki iz posameznih držav se razlikujejo, toda osnovno dejstvo ostaja, in sicer da Evropa trenutno doživlja rast socialno-ekonomskih priseljencev. Dejavniki, ki k temu dodatno prispeva, je prosto gibanje evropskih državljanov znotraj meja EU.

2.2 Obstoječi podatki o učencih s PIP in priseljskim ozadjem

Številne države, vključene v projekt, poročajo, da obstaja pomanjkanje podatkov o učencih s PIP in priseljskim ozadjem. Različne vladne agencije imajo različne pristojnosti, tako da usklajenega pristopa k zbiranju podatkov ni. Obstajajo pa še drugi razlogi za pomanjkanje podatkov. Nekatere države ne vodijo uradne statistike o etničnem izvoru ljudi razen o njihovem državljanstvu in državi rojstva. Temu botruje načelo, da je obdelava osebnih podatkov, ki razkrivajo raso, etnični izvor, invalidnost ali versko prepričanje, prepovedana. V drugih državah na nacionalni ali lokalni ravni ne zbirajo sistematično podatkov o učencih s PIP ali učencih s PIP in priseljskim ozadjem. V nekaterih občinah je število učencev s priseljskim ozadjem tako majhno, da ni niti potrebno niti pomembno zbirati takšnih informacij. Najbolj smotrni in praktični način dostopa do podatkov je trenutno preko šol – one imajo otroke. Nekatere občine zbirajo takšne podatke, toda nacionalne statistike niso zanesljive.

Na osnovi lokalnih in/ali nacionalnih podatkov, ki so jih zbrali eksperti posameznih držav, je bilo ugotovljeno, da se odstotek učencev s priseljskim ozadjem zelo razlikuje tako med evropskimi državami kot tudi med različnimi občinami in/ali šolami v isti državi. Tudi tu podatkov zaradi različnih definicij izraza "priseljensec" ni moč primerjati, kakor tudi ne zaradi dejstva, da predstavljajo podatki lokalno ali nacionalno situacijo, ali pa oboje.

Ob teh pridržkih, je iz tabele 2 razvidno, da je v večini sodelujočih držav odstotek učencev s priseljskim ozadjem med 6–20% obvezne šolske populacije, (v Luksemburgu nad 38%).

Tabela 2 Odstotek učencev s priseljskim ozadjem v šolski populaciji (glede na učence v obveznem izobraževanju na lokalni ravni, šolsko leto 2005/2006/2007)

1–5%	5,01–10%	10,01–20%	> 20%
Češka republika	Belgija	Avstrija	Luksemburg
Finska	Ciper	Estonija	Nemčija
Litva	Danska	Francija	Švica
Madžarska	Grčija	Latvija	
Malta	Islandija	Nizozemska	
Poljska	Italija*	Švedska	
Portugalska	Norveška	ZK (Anglija)	
	Španija		

*Podatki za Italijo so iz šolskega leta 2007/2008

Število in deleži družin/učencev s priseljskim ozadjem se znatno razlikujejo že od ene občine do druge znotraj iste države. Pogosto je to povezano z geografsko lokacijo in velikostjo občine, v kateri so bili podatki zbrani. Večina družin s priseljskim ozadjem živi v velikih mestih ali v predmestjih teh mest, in sicer zaradi, po njihovem mnenju, boljših delovnih in izobraževalnih pogojev v urbanih področjih. Iz tega sledi, da je koncentracija učencev s priseljskim ozadjem v glavnih mestih (npr.: Amsterdam, Atene, Bruselj, Lizbona, London, Madrid, Pariz, itd.) dvakrat ali celo trikrat tolikšna kot je odstotek za celotno ozemlje.

Čeprav v pričujoči študiji ni podatkov o učencih s PIP in priseljskim ozadjem v vseh sodelujočih državah, so nekatere države posredovale podatke, zbrane na nacionalni, zvezni, regionalni in/ali lokalni ravni. Druge države (npr.: Avstrija, Ciper, Italija, Litva, Luksemburg, Nemčija, Nizozemska, Španija, Švica) so posredovale oboje, podatke z nacionalne in zvezne, regionalne ali lokalne ravni. Zopet druge (npr.: Belgija, Finska, Francija, Grčija) so prispevale podatke, ki so jih zbrali na regionalni ali lokalni/šolski ravni. V ostalih primerih (npr.: Češka republika, Portugalska, ZK (Anglija)), so posredovani podatki za nacionalno raven. Podatki, ki so jih zbrali eksperti, se nanašajo ali na splošno število in odstotek učencev s PIP in priseljskim ozadjem na nacionalni, zvezni, regionalni in/ali lokalni ravni, ali na specifično število in odstotke v različnih občinah



in/ali šolah. Posledično je takšne podatke težko primerjati in jih ni moč predstaviti v obliki tabele.


Podrobnejše informacije o specifičnih nacionalnih in lokalnih podatkih v različnih sodelujočih državah so na voljo v poročilih posameznih držav na spletnih straneh Agencije, posvečene projektu.

Na osnovi zgoraj omenjenih informacij je v številnih poročilih, kar se tiče učencev s priseljskim ozadjem, zaznati znatno nesorazmerje, katero vodi v njihovo preveliko ali premajhno zastopanost v izobraževanju za posebne potrebe. V zadnjih 30 letih je v nekaterih državah to tudi vzrok za veliko zaskrbljenost, npr. v ZK (Angliji). V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je bila namreč dokazana prevelika zastopanost otrok, ki so se izselili iz Karibskih otokov v ZK (Anglijo), v posebnih šolah. Druge države (npr.: Belgija, Danska, Finska, Norveška, Švedska) poročajo, da je v številnih občinah razmeroma več učencev s priseljskim ozadjem v izobraževanju za posebne potrebe in njihovo število narašča s stopnjo šolanja (konec osnovne in višje stopnje). Študija, ki je bila izvedena v Oslu leta 1998, je pokazala, da so učenci s priseljskim ozadjem preveč zastopani v vseh oblikah posebnega izobraževanja (Nordahl in Øverland, 1998).

Poleg tega je odstotek učencev s PIP in priseljskim ozadjem v posebnih šolah višji kot odstotek učencev s PIP iz države gostiteljice – obratno velja za redne šole. Poročilo Švice poudarja, da v zadnjih 20 letih takšna prevelika zastopanost stalno narašča in da je povprečen porast učencev s priseljskim ozadjem v posebnih šolah veliko večji kot pa celoten prirast učencev s priseljskim ozadjem v obveznem izobraževanju.

Pri pregledu statističnih informacij iz sodelujočih občin/šol (npr.: Avstrija, Finska, Grčija) je opaziti paradokсно situacijo. V nekaterih šolah je več učencev s PIP in priseljskim ozadjem kot učencev s PIP, ki nimajo priseljskega ozadja. V drugih občinah/šolah pa so zabeležili obratno stanje.

Ena od možnih razlag je po mnenju držav ta, da je zgolj slučaj tisti, ki določa, koliko učencev s PIP je v vsaki šoli. Druga razlaga bi lahko bila, da so nekatere šole učinkovitejše pri ocenjevanju učenčevega napredka od drugih. So poročila, ki trdijo, da sta večja ponudba posebnih razredov in naraščajoče število specialnih učiteljev tista dejavnika, ki vplivata na povpraševanje po takšnih ponudbah – če je



kakšna ponudba na voljo, jo učitelji radi uporabijo, posebno če nimajo na voljo nobene druge pomoči. Končno je tu še možnost, ko šole učence obravnavajo, kot da imajo PIP, medtem ko gre v resnici morda samo za težavo v komuniciranju, povezano z jezikom. Prevelika zastopanost se pogosto pojavlja zaradi jezikovnih težav, in sicer v govorjenju in branju (so pa tudi drugi dejavniki).

Po drugi strani pa učencev s PIP in priseljskim ozadjem ne odkrijejo kot takšnih, ker šola težave v učenju, jeziku, branju in pravopisu pripisuje pomanjkanju znanja jezika države gostiteljice. Glavni izziv je torej razlikovanje med učenci s priseljskim ozadjem, ki pri svojem izobraževanju potrebujejo jezikovno podporo in učenci s priseljskim ozadjem, ki imajo posebne izobraževalne potrebe.

V novejši nacionalni raziskavi v ZK (Anglija) so proučevali celotno šolsko populacijo v angleških državnih šolah (približno 6,5 milijonov učencev) in zabeležili so veliko bolj zapleteno situacijo (Lindsay, Pather in Strand, 2006). Na kratko, učenci iz katerekoli manjšinske etnične skupine, ki so bili identificirani kot učenci z nekaj PIP, ali s posebno vrsto PIP, so se zelo razlikovali med seboj. Zaključki, ki so v tej zvezi pomembni, so: kot prvo je študija pokazala, da obstajajo znatne razlike med različnimi manjšinskimi etničnimi skupinami glede na socialno-ekonomsko prikrajšanost. Medtem ko je, na primer, 14,1% belih britanskih otrok upravičenih do brezplačnega šolskega kosila (šolski program pomoči za otroke iz nižjih socialno-ekonomskih ozadij, uporabljen kot kazalnik revščine), je brezplačno kosilo prejelo 30% črnih karibskih otrok in 43,8% črnih afriških otrok.

Drugič, ko je vpliv socialno-ekonomske prikrajšanosti, spola in starosti enkrat upoštevan, se je z ozirom na verjetnost, da imajo učenci iz različnih etničnih manjšinskih skupin posebne izobraževalne potrebe, pokazal zelo zanimiv vzorec. V primerjavi z verjetnostjo belih britanskih otrok s PIP, odstotek črnih karibskih otrok s PIP *ni* bil bistveno višji. Vendar črne karibske otroke še vedno 1½ krat bolj verjetno obravnavajo, kot da imajo vedenjske, čustvene in socialne težave. Za učence s pakistansko in bangladeško dediščino pa je manj verjetno, da imajo v primerjavi z belimi britanskimi otroki različne vrste PIP. Toda zlasti pri pakistanskih učencih se je pokazala približno 2½ krat večja verjetnost za motnjo v sluhu in v vidu ter enaka verjetnost za težke učne težave kakor tudi za več učnih težav.



2.3 Zagotavljanje izobraževanja

Na osnovi poročil posameznih držav je bilo ugotovljeno, da je glede povečanega priseljskega toka v Evropi splošna težnja v večini od njih, da spodbujajo integracijsko politiko, temelječo na človekovih pravicah in enakih možnostih. S praktičnega vidika se omenjena politika za osebe s priseljskim ozadjem in njihove družine izvaja skozi različne ponudbe, poudarek pa je na učenju jezika države gostiteljice, iskanju službe in integraciji v lokalno skupnost. Takšne ponudbe oz. storitve vključujejo med drugim: jezikovne tečaje, zadostne izobraževalne priložnosti in možnosti poklicnega usposabljanja, izboljšanje socialnega in izobrazbenega položaja za dekleta in žene, integracijo v lokalno skupnost, življenje v večkulturnih okoljih in izboljšanje medkulturnih sposobnosti, integracijo z vključevanjem v športnih dejavnostih, itd.

Iz tega sledi, da imajo znotraj okvira splošne izobraževalne politike v večini evropskih držav učenci s priseljskim ozadjem enake pravice do predšolske vzgoje, obveznega šolanja in srednje šole kot učenci države gostiteljice. Z drugimi besedami, ista zakonodaja in predpisi o izobraževanju veljajo za vse učence, vključno z učenci s priseljskim ozadjem.

V skladu s splošno izobraževalno politiko poročila posameznih držav jasno navajajo, da vsi ukrepi za učence s PIP veljajo tudi za učence s PIP in priseljskim ozadjem. Tako so po zakonodaji in predpisih s področja izobraževanja v večini evropskih držav učenci s PIP in priseljskim ozadjem upravičeni do enakega izobraževanja za posebne potrebe in imajo na voljo enako vrsto izobraževalnih ponudb in storitev na nacionalni, regionalni ali lokalni ravni kot učenci države gostiteljice. V večini od sodelujočih držav prejemajo učenci s PIP in priseljskim ozadjem enake storitve kot ostali učenci.

Poleg tega so upravičeni do dodatnih storitev, ki jih lahko razvrstimo v dve kategoriji: storitve za vse učence s priseljskim ozadjem in storitve, namenjene posebej učencem s PIP in priseljskim ozadjem. V različnih državah gre v obeh primerih za vrsto storitev na nacionalni, regionalni in celo lokalni ravni. Storitve obeh kategorij so navedene v naslednjih razdelkih.

2.3.1 Izobraževalne možnosti za učence s priseljskim ozadjem

- Posebni sprejemni oddelek: na lokalni ali celo šolski ravni, katerega namen je sprejeti in poskrbeti za novince;



- Pripravljalni ali sprejemni razredi za učence s priseljskim ozadjem: običajno za novince in učence, ki ne znajo dovolj jezika države gostiteljice. Učenci imajo dodaten jezikovni pouk, da se naučijo jezik in spoznajo kulturo države gostiteljice, običajno za obdobje do enega leta. Po tem pa nadaljujejo z izobraževanjem, ki je zanje najprimernejše;
- Centri za pridržanje za prosilce za azil: za azilante in begunce, kjer so tudi šole za njihove otroke;
- Jezikovni presejalni testi za vse dvojezične učence, ki vstopajo v šolo, da se oceni njihova raven sposobnosti za učenje jezika države gostiteljice in prilagodi pouk glede na rezultate;
- Intenzivni jezikovni tečaji: za učenje jezika države gostiteljice;
- Strokovni center za večkulturnost: običajno je na lokalni ravni ena od šol določena, da sprejme učence s priseljskim ozadjem;
- Kulturni tolmači: običajno učitelji učenčevega maternega jezika, ki predstavljajo kulturni most med družinami s priseljskim ozadjem in šolsko skupnostjo;
- Dejavnosti, povezane z domačimi nalogami: učenci imajo možnost, da po pouku dobijo pomoč za izdelavo domačih nalog;
- Podporno izobraževanje: učenci imajo možnost dobiti bolj individualno vodenje in pomoč v manjši skupini;
- Šolski asistenti: nekateri izmed šolskih asistentov imajo priseljsko ozadje in lahko nudijo pomoč učencu v njegovem maternem jeziku;
- Tolmaške storitve: na voljo za pogovore med šolskim osebjem in starši s priseljskim ozadjem;
- Medkulturni programi za vse otroke: izvajajo se na različnih izobraževalnih ravneh, s ciljem razvijati socialne, kognitivne, afektivne in instrumentalne spretnosti, večjezikovno zavedanje, jezikovne in komunikacijske veščine;
- Posredovanje informacij staršem o šolanju in izobraževalnih storitvah: takšne informacijske brošure so običajno prevedene v različne jezike (večinoma v najpogostejše govornje tuje jezike);
- Dodatna učna pomoč, uporaba gradiva za večkulturno izobraževanje, možnost izobraževalnega in poklicnega vodenja,



razvoj in raba prilagojenih knjig in gradiva, interaktivno gradivo na internetu, itd.;

- Osnovno medkulturno usposabljanje in nadgradnja le-tega za vse učitelje.

Poročila posameznih držav poudarjajo priznavanje in sprejemanje vsega, kar s seboj prinesejo učenci s priseljskim ozadjem in njihove družine, da lahko gojijo svojo samopodobo in sestavine svoje identitete ter razvijajo motivacijo za učenje.

V nekaterih državah sta pomoč v maternem jeziku in učenje maternega jezika na predšolski stopnji, v okviru obveznega izobraževanja in v srednjih šolah zakonsko zajamčena. To je posledica raziskav, v katerih so ugotovili, da učenje maternega jezika izboljšuje učenčevo delo in šolski uspeh zlasti v zgodnjem otroštvu. Poleg tega pa učenci, v kolikor je to potrebno, lahko tudi druge predmete poslušajo v maternem jeziku. Cilj tega je, da se pomaga učencem razviti samozaupanje in spodbuja njihov razvoj kot dvojezični posamezniki z večkulturno identiteto.

Čeprav je v mnogih poročilih dvojezični pouk prikazan kot pozitivna pobuda, pa je poudarjen razkorak na tem področju med zakonskimi obvezami in dejansko prakso ter obstojem razlik v strategijah izvajanja med različnimi regijami/občinami znotraj iste države.

2.3.2 Izobraževalne možnosti za učence z invalidnostmi/PIP in priseljskim ozadjem

Poleg gornjih možnosti so učencem s PIP in priseljskim ozadjem na voljo tudi dodatne storitve, povezane z njihovimi posebnimi potrebami. Običajno so to enake storitve kot tiste za ostale otroke s PIP, in sicer:

- Učenci obiskujejo pouk v rednih razredih in imajo pomoč rehabilitacijskega pedagoga v učilnici;
- Učenci obiskujejo pouk v rednih razredih in imajo pomoč rehabilitacijskega pedagoga za omejen čas izven učilnice;
- Učenci obiskujejo pouk v rednih razredih in za krajše ali daljše obdobje tudi pouk v manjši skupini z rehabilitacijskim pedagogom;
- Učenec in razrednik lahko dobita pomoč iz lokalne službe za podporo ali drugega strokovnjaka;



- Za učence se oblikujejo individualni učni načrti, na osnovi katerih potem poteka pouk;
- Učenci obiskujejo ves čas ali delno posebne razrede v redni šoli;
- Učenci obiskujejo posebne šole.

Glavni izziv, ki je v večini poročil jasno zapisan, je, da vsi ti ukrepi, dejavnosti ali možnosti obravnavajo ločeno vidik "priseljenskega ozadja" ali pa "PIP". Ni veliko pobud in ukrepov, kjer so strokovno znanje in zmogljivosti na obeh področjih združeni, kar bi zagotavljalo, da nudi določen ukrep obojestransko pomoč in se odziva na vse učenčeve potrebe. Ponudniki storitev, šole, učitelji in strokovnjaki imajo na splošno malo izkušenj z učenci s priseljskim ozadjem. Še manj pa je takih, ki bi bili sposobni delovati na obeh področjih, na izobraževanju učencev s priseljskim ozadjem in na področju posebnih izobraževalnih potreb. Narediti je treba še veliko, da bodo učitelji razvili spretnosti in delovne metode, ki bodo zagotavljale pomoč v soočanju z dvojnimi izzivom PIP in priseljenskega ozadja.

2.3.3 Odgovorne službe

Vrsta služb je odgovornih za izvajanje ukrepov, dejavnosti in pobud za učence s PIP in priseljskim ozadjem. Izvajanje teh storitev je v skladu s centraliziranim ali decentraliziranim splošnim političnim in upravnim sistemom, kakor tudi z izobraževalnim sistemom v različnih evropskih državah.

V večini primerov ima glavno odgovornost Ministrstvo za šolstvo, ki določa splošne nacionalne cilje izobraževalne politike in ukrepe, ocenjuje rezultate in podpira kakovosten razvoj na tem področju. V nekaterih primerih delo opravljajo v sodelovanju z drugimi pristojnimi ministrstvi (npr.: Ministrstvom za priseljenstvo in integracijske zadeve).

Z ozirom na raven in obseg decentralizacije izobraževalnega sistema v različnih državah, temelji delitev odgovornosti na temeljnem načelu, in sicer da pristojno ministrstvo določi nacionalne izobraževalne cilje, medtem ko so centralni ali zvezni organi oblasti, občine in šole odgovorni za izvajanje izobraževalnih dejavnosti glede na zakonodajni okvir in za doseganje nacionalnih ali zveznih ciljev.

V večini primerov so v kurikularnih smernicah in okvirih opredeljene vodilne izobraževalne vrednote, odgovornost različnih vidikov šolskih dejavnosti in izobraževalni cilji. Znotraj tega nato vsaka občina ali




šola sestavi načrt za izobraževalni sistem na lokalni ravni. V mnogih primerih lahko vsaka šola po svoje organizira sredstva in vire, da doseže svoje cilje in tako obstaja vrsta različnih načinov, kako se učni načrt izvaja v praksi.

V izobraževanje in pomoč za učence s PIP in priseljskim ozadjem je vključena vrsta različnih služb in agencij na nacionalni, regionalni ali lokalni ravni. Najpogostejše so:

- Nacionalne agencije za izobraževanje;
- Nacionalne agencije za izboljšavo šol;
- Nacionalni inštituti za izobraževanje na področju posebnih potreb;
- Nacionalne agencije za šole s prilagojenim programom in zavode;
- Univerze (npr.: za usposabljanje učiteljev);
- Nacionalne organizacije za etnične manjšinske skupine;
- Zdravstveni centri in centri za socialne storitve;
- Diagnostični, ocenjevalni in svetovalni centri;
- Centri za razvijanje izobraževalnega gradiva;
- Centri za vire (informacijsko-dokumentacijski centri);
- Izobraževalno-psihološke svetovalne službe;
- Mreže šol, socialnih agencij in organizacij, občine, itd.;
- Rehabilitacijski centri;
- Medkulturni centri;
- Verska združenja.

V nekaterih občinah, kjer je veliko število učencev s priseljskim ozadjem, posebni koordinatorji načrtujejo in razvijajo izobraževanje teh učencev. V drugih občinah to delo opravlja posebna skupina različnih strokovnjakov za večkulturno izobraževanje, ki prihajajo iz različnih ravni izobraževanja: predšolske vzgoje, osnovne šole, poklicnega usposabljanja in izobraževanja za odrasle. Skupina oblikuje učinkovite oblike pomoči za razvojne in izobraževalne pogoje učencev s priseljskim ozadjem s perspektive vseživljenjskega učenja.



V velikih mestih, kjer je običajno veliko število družin s priseljskim ozadjem, nekaj šol sprejme veliko večino teh otrok, ki prihajajo tja z vseh delov mesta. Tako je v nekaj šolah več kot 80% učencev, ki imajo priseljsko ozadje, kar predstavlja nevarnost, da se ustvarijo "geti". Primer strategije, kako se izogniti tako imenovanim getom prihaja iz Danske, kjer zakonodaja učencem z drugačnim etničnim ozadjem omogoča, da so napoteni v druge šole, ne le v lokalno.

2.3.4 Sodelovanje med službami

Pomen sodelovanja med različnimi sektorji, ravnmi in akterji znotraj izobraževalnih organov za izobraževanje učencev s PIP in priseljskim ozadjem je v vseh poročilih jasno poudarjen. Aktivno medsektorsko sodelovanje med izobraževalnimi, socialnimi in zdravstvenimi službami; med sekcijami za delo z mladino, predšolskim izobraževanjem in vzgojo, otroškim varstvom, zdravstvenim varstvom, socialnim delom, itd., se smatra kot temeljna predpostavka. V praksi je v številnih državah zaslediti pomanjkanje zadostnega sodelovanja med službami, kar predstavlja eno glavnih ovir za učinkovito izobraževanje učencev s PIP in priseljskim ozadjem.

2.3.5 Informacije za starše in vključevanje staršev

Posredovanje informacij staršem, vključevanje staršev in različni ukrepi so v evropskih državah ustrezno urejeni, z namenom pomagati učencem s priseljskim ozadjem in njihovim družinam pri vpisu, prilagajanju na novo okolje in dostopu do informacij o izbirah šolskega sistema. Malo poudarka je dano na zagotavljanje izobraževanja priseljskih staršev, večina je namenjenega širjenju informacij. V tem pogledu obstajajo velike razlike v metodah, ki so v rabi v različnih državah, različnih občinah in celo šolah znotraj iste države z ozirom na aktivnost staršev.

Različne vrste ponudb vključujejo:

- Pisno ali multimedijско (DVD) gradivo v različnih jezikih (običajno v najpogosteje rabljenem tujem jeziku) o rednem izobraževalnem sistemu in sistemu izobraževanja za posebne potrebe, o storitvah, ki so na voljo, o učnem načrtu, itd.;
- Organiziranje informativnih dni na občinski ali šolski ravni ob pomoči tolmačev, z namenom da se posredujejo informacije o



izobraževalnem sistemu, o storitvah za učence s priseljskim ozadjem, o učnem načrtu, itd.;


- Tolmače v situacijah, ko gre za komunikacijo med šolo in domom in v nekaterih primerih na roditeljskih sestankih. Tolmačenje je po potrebi na voljo tudi na posebnih uvodnih sestankih za novo prispеле družine, kjer se jim razložijo njihove pravice v zvezi s predšolsko vzgojo in šolskim izobraževanjem, kakor tudi temeljne vrednote, ki so osnova nacionalnega učnega načrta;
- Učitelje maternega jezika ali asistente, ki sodelujejo z družinami;
- Srečanja z organizacijami za priseljske družine, kjer lahko družine dobijo informacije in postavljajo vprašanja na začetku otrokovega šolanja in tudi kasneje;
- Jezikovne tečaje jezika države gostiteljice;
- V nekaj primerih združenja staršev stopijo v stik s starši učencev s priseljskim ozadjem.

Večina poročil poudarja pomen sodelovanja med šolami in družinami za najboljši in najbolj uravnotežen razvoj in integracijo učencev s priseljskim ozadjem v izobraževalno skupnost. Poudarjajo tudi dejstvo, da je za vse to potrebno veliko časa in potrebno bo storiti še več za dejansko vključevanje staršev v šolske dejavnosti.

2.3.6 Financiranje storitev

Težko je podrobno opisati finančne posledice, ki izhajajo iz ukrepov za učence s PIP in priseljskim ozadjem in za njihove družine. To je v glavnem zaradi dejstva, da so v večini držav storitve na voljo vsem učencem s PIP, ne glede na njihov izvor ali status. Ministrstvo za šolstvo in druga ministrstva, pristojna za integracijsko politiko in politiko vključevanja učencev s PIP in priseljskim ozadjem, zagotavljajo sredstva za dodatne dejavnosti in projekte. V večini primerov so lokalni organi in šole najboljše kvalificirani, da določijo prednostne naloge in prejmejo sredstva za vse potrebne storitve od centralne ali zvezne vlade – z določenimi omejitvami glede porabe.

Dodatna sredstva so na voljo za integracijske dejavnosti in programe, katerih cilj je odpravljanje izobraževalnih prikrajšanosti in jezikovnih težav. Med drugim krijejo ta sredstva stroške za pripravljalne/sprejemne razrede, za predšolske skupine, osnovno šolo, srednjo šolo, storitve za posebne izobraževalne potrebe, pomoč



za jezikovne tečaje in za poučevanje maternega jezika. Namenjena so za projekte na osnovni in srednješolski ravni, s katerimi naj bi odpravili jezikovne težave novih učencev s priseljskim ozadjem, za projekte vključevanja staršev, ukrepe za pomoč v prehodu med različnimi izobrazbenimi ravni, za kvalifikacije jezikovnih učiteljev, pobude za nadzor in zmanjšanje velikega števila zgodnjih in neupravičenih osipnikov, itd.

Nova finančna pobuda, ki jo izvajajo v zgolj nekaj občinah (npr.: na Nizozemskem), t.i. “sredstva, vezana na učenca”, se je v primeru učencev s PIP in priseljskim ozadjem izkazala kot učinkovita. Koncept te pobude je sprememba iz financiranja, usmerjenega na ponudbo, v sistem, ki je usmerjen na povpraševanje. Učenci sredstva odnesejo v izbrano šolo, ali tisto, ki jo bodo obiskovali.

V drugih poročilih posameznih držav pa je pristop financiranja, usmerjenega na povpraševanje, deležen kritike. Nekateri avtorji (npr.: Bleidick, Rath in Schuck, 1995) govorijo o problematiki “dilemi etiketiranja virov”: šole dobijo sredstva le za problematične situacije (kot je povečano priseljenstvo), če so učenci etiketirani, oz. označeni z odklonom, primanjkljajem ali posebno potrebo.

V nekaterih švicarskih kantonih so uvedli alternativni sistem financiranja: namesto etiketiranja posameznih učencev s primanjkljaji ali PIP, dobijo šole sredstva glede na socialno-ekonomski status svoje šolske populacije. Tako imajo prednost za takšno financiranje šole v soseskah z visoko brezposelnostjo in manj enodružinskimi hišami, ki sprejemajo več otrok s priseljskim ozadjem. Socialni indeks, ki postavlja osnovo za delitev sredstev, so razvili na empirični osnovi (Milic, 1997, 1998). Šole se potem same odločijo, za kaj bodo porabile dodatna sredstva, npr. za zmanjšanje velikosti rednih razredov, za zaposlitev rehabilitacijskih pedagogov, ali za pošiljanje posameznih učencev v posebne programe.

Poučevanje predmetov v maternem jeziku je v nekaterih državah jabolko spora. Nekateri strokovnjaki kot tudi znanstveniki opozarjajo na visoke stroške dvojezičnega izobraževanja in postavljajo pod vprašaj zakonsko obveznost države, da ga organizira. Poleg tega je težko zares jamčiti pravico do pouka maternega jezika, če se v državi govori več kot 100 jezikov. Strokovnjaki trdijo, da je usposabljanje učiteljev na tem področju pomanjkljivo, medtem ko trdijo drugi, da obstaja potreba po individualnih vzgojnih poteh, s postopnim



prehodom od pouka v maternem jeziku do šolanja v jeziku države gostiteljice.

V tej zvezi je potrebno razlikovati:

- Poučevanje maternega jezika ločeno od rednega poučevanja;
- Razlage v učenčevem maternem jeziku (npr.: s pomočjo tolmačev) med poučevanjem jezika;
- Dvojezično poučevanje vseh predmetov.

V nekaterih državah se zgoraj omenjeni problem dvojezičnosti obravnava ne le v finančnem smislu, temveč je odvisen tudi od izobraževalne politike in ideologij, povezanih z nacionalno identiteto države.

V državah, kakor tudi regijah in občinah znotraj iste države so na voljo različne vrste in kakovosti storitev. Iz poročil je razbrati, da je takšna pestrost rezultat: nacionalne ali zvezne izobraževalne politike; centralizirane ali decentralizirane odgovornosti za zagotavljanje izobraževanja; zadostnosti človeških in finančnih virov; sodelovanja med službami in ponudniki storitev; primernosti in skladnosti strategij; usposobljenosti izobraževalne skupnosti in njene predanosti, itd.


2.4 Podporni ukrepi

Poleg različnih podpornih ukrepov držav za učence s PIP in priseljenskim ozadjem, navajajo poročila tudi glavne izzive, s katerimi se soočajo šole, učitelji, učenci in njihove družine kot tudi pozitivne rezultate podpornih ukrepov.

2.4.1 Glavni izzivi za šole/učitelje

Po mnenju držav deluje vrsta dejavnikov vzajemno in ustvarja glavne izzive za šole, učitelje, učence in njihove družine. V vseh poročilih je jasno zapisano, da je začetno ocenjevanje potreb dvojezičnih učencev tisti izziv, ki povzroča šolam in učiteljem največje težave. Rezultati standardiziranega ocenjevanje in/ali psihološki testi niso najbolj zanesljivi in ne nudijo natančne ocene učenčevih sposobnosti in potenciala. Glavni razlog je, da so ti preizkusi znanja narejeni in standardizirani na osnovi enojezičnih otrok v državi gostiteljici ali celo v drugih državah, npr.: v ZDA.

Ugotovitve iz raziskav se odražajo v poročilih številnih držav, tako npr. razkorak v deležu, v katerem so učenci s priseljenskim ozadjem



zastopani v posebnem izobraževanju. Nesorazmerje vodi v preveliko ali premajhno zastopanost v vseh oblikah posebnega izobraževanja. Prevelika zastopanost se pojavlja v zvezi z jezikovnimi težavami, komunikacijo in branjem. Po drugi strani pa obstaja možnost, da učencev s PIP in priseljskim ozadjem ne identificirajo, ker šola njihove težave v učenju, jeziku, branju in pravopisu pripisuje pomanjkanju znanja jezika države gostiteljice. Glavni izziv za šole in učitelje se pojavi pri razločevanju med učenci, ki potrebujejo jezikovno pomoč in učenci, ki imajo posebne izobraževalne potrebe.

V številnih občinah in tudi na državni ravni je v poročilih zapisano, da v šolah ni na voljo dovolj pomoči za učence s PIP in priseljskim ozadjem, da bi lahko izpolnili cilje učnega načrta. To je še zlasti težko, če se učenci še vedno učijo osnov jezika države gostiteljice. Poročila navajajo, da je zelo malo gradiva za poučevanje različnih predmetov v maternih jezikih učencev, kakor tudi za učence s PIP in priseljskim ozadjem. Učenci, ki pridejo v državo gostiteljico v starosti od 13–16 let in so se pomanjkljivo šolali ter imajo težave s pismenostjo, doživljajo resne težave, ko se soočijo z novo šolo. Neskladje v šolanju med izvorno državo in državo gostiteljico je velik problem. Šole se soočajo z ogromnimi težavami glede tega, kako pomagati učencem v takšni situaciji.

Drug problem je povezan z nezadostno usposobljenostjo šol in učiteljev za poučevanje učencev s priseljskim ozadjem na splošno. Še manj pa je takšnih šol, ki bi imele izkušnje z učenci, ki imajo oboje, PIP in priseljsko ozadje.

Nekatere države poročajo o ovirah, ukoreninjenih v odnosu nekaterih učiteljev, ki vidijo v prisotnosti učencev s PIP in priseljskim ozadjem v razredu dodatno breme. Učitelji se pogosto prilagodijo le eni od obeh značilnosti učenca: ali PIP ali pa učenčevemu priseljskemu ozadju. Včasih učitelji ta dva vidika predstavijo kot ločena ali nasprotujoča; tako so v poročilih omenjeni primeri učencev z avtizmom, ki jim ni bilo omogočeno poučevanje v maternem jeziku. V teh primerih so bile na prvo mesto postavljene učenčeve posebne potrebe, ki so bile predstavljene kot ovira za dostop do poučevanja, namenjenega učencem s priseljskim ozadjem. Učitelji morajo razmišljati o svojem učnem pristopu in ga prilagoditi novim učnim situacijam. To vključuje pregled vsebin, metod in procesov, uporabljenih pri poučevanju, pregled učnega gradiva in opreme, kakor tudi vključevanje staršev, itd. Poleg tega učitelji, ki delajo z



učenci s PIP in priseljskim ozadjem, pogosto pozabijo na učenčevo ozadje, ker morajo tekom dneva obravnavati toliko drugih stvari. Učenca posledično poučujejo le s perspektive invalidnosti.

V nekaterih poročilih je nakazano, da učenci s PIP in priseljskim ozadjem tvegajo, da pridejo pod vpliv drugih učencev, kar se dogaja zlasti v posebnih srednjih šolah. Zato morajo šole paziti, da se izognejo situacijam, ko bi učenci lahko postali sotorilci kaznivih dejanj. Pozitiven pristop k temu je aktivna priprava učencev na trg dela. Poleg tega je v švicarskem poročilu omenjen še drug problem, in sicer da lahko pride do socialne segregacije v/med šolami, zlasti takrat, ko šole vzpostavijo posebne razrede za učence s PIP, ali za učence, od katerih se pričakuje slabši šolski uspeh. Učenci v takšnih skupinah tvegajo, da se bodo od drugih učencev naučili stvari, ki niso družbeno sprejemljive in bodo posledično razvili nesprejemljivo obnašanje. Rešitev pred takšnim izidom je socialna vključenost vseh učencev.


Končno je tudi nezadostno sodelovanje med službami, ki so vključene v identifikacijo in izvajanje intervencijskih strategij za učence s PIP in priseljskim ozadjem, problem, o katerem poroča mnogo držav. V številnih občinah je premalo sistematičnega spremljanja in tudi evalvacija izvajanja medkulturnih pedagoških metod je pomanjkljiva.

Oblike izobraževalne homogenosti – kot je primer ločenih razredov – vodijo v dodatne socialne težave, medtem ko predstavlja inkluzivni pristop, ki spodbuja izobraževalno raznolikost, možnost za razvoj socialnih kompetenc vseh učencev.

2.4.2 Prepoznavanje deležnikov

V nekaterih šolah je opaziti pojave rasizma in negativnega odnosa do učencev s priseljskim ozadjem. Iz poročil je razbrati, da ni storjenega dovolj na medsebojnem prilagajanju med učenci s priseljskim ozadjem in učenci, ki so odraščali v državi gostiteljici. Na ravni šole ni dovolj različnih medkulturnih pristopov. Občasno se učenci s PIP in priseljskim ozadjem počutijo izolirane. Pogosto je tako, da je po obiskovanju pripravljalnega razreda učenca s priseljskim ozadjem težko integrirati v redni razred.

Integracijski proces zahteva veliko mero prožnosti s strani rednih učiteljev. V poročilih je tudi omenjeno, da so učenci s PIP in priseljskim ozadjem v šoli pogosto tarče ustrahovanja.



Poročila poudarjajo, da imajo starši včasih težave, ko želijo otroku pomagati pri domači nalogi, in sicer zaradi nezadostnega znanja jezika države gostiteljice, pomanjkanja izobrazbe in/ali ker so nepismeni. Starši s priseljskim ozadjem ne sodelujejo vedno aktivno s šolo. Morda imajo tudi drugačne poglede na izobraževanje posebnih potreb in na dopolnilni pouk kot pa ljudje, ki so odraščali v državi gostiteljici. Posebno izobraževanje morda vidijo kot obliko negativnega označevanja. Lahko imajo tudi drugačna pričakovanja za dekleta kot pa za fante; nekateri menijo, da je izobraževanje za dekleta manj koristno kot za fante, kar prispeva k nastanku težav v zvezi z vrednotami, ki veljajo doma in tistimi v šoli. Treba je doseči enotno razumevanje, čeprav moramo poudariti, da sta za krepitev sodelovanja z domom, kar pomaga k izravnavi socialnih razlik, odgovorna tudi šola in sam sistem.

Iz poročil je razvidno, da tudi kulturne in verske zadeve lahko povzročajo težave učencem s PIP in priseljskim ozadjem ter njihovim družinam. Tako je lahko na primer način poučevanja v državi gostiteljici drugačen od načina, kako učitelji poučujejo v učenčevi izvorni državi. V določenih kulturah otrok s PIP sploh ne spodbujajo v njihovem razvoju – starši se sramujejo, ker je njihov otrok invaliden. Najstniki, zlasti dekleta, ostajajo doma, da pomagajo pri gospodinjskih delih. Poleg tega je prilagoditveni proces samih staršev zelo zapleten in pogosto doživljajo socialne težave. Problemi otrok odražajo težke družinske situacije.

V drugih poročilih zasledimo, da se z največjimi izzivi soočajo tiste šole, ki se ne prilagodijo na spremenjeno okolje in na specifično šolsko populacijo. Tako na primer pride do situacij, ko so šolske soseske večkulturne, šole in učitelji pa še naprej vztrajajo v poučevanju za enojezično populacijo ter pripravljajo vse učence na statično in monokulturno prihodnost.

Stanovanjske politike za prebivalce s priseljskim ozadjem so v številnih občinah takšne, da veliko družin s priseljskim ozadjem biva na istem območju. Povečano prebivalstvo s priseljskim ozadjem na eni lokaciji ima lahko negativne posledice za integracijo učencev v lokalno skupnost. Po drugi strani pa nekatere občine sprejmejo le nekaj učencev s priseljskim ozadjem in posledično prejmejo šole na tistem območju zelo malo pomoči za takšne učence. V mnogih primerih ni na voljo dovolj kvalificiranih učiteljev in sredstev za pomoč učencem s priseljskim ozadjem.



Končno večina poročil navaja, da kulturne in jezikovne težave enega ali obeh staršev – in pogosto tudi otroka – povzročajo probleme pri komuniciranju s šolo.

2.4.3 Dosežki/pozitivni rezultati podpornih ukrepov


Poleg omenjenih izzivov je treba omeniti tudi številne pozitivne rezultate podpornih ukrepov, ki so na voljo šolam in tistih, ki jih šole nudijo učencem. Omeniti je treba pozitivne rezultate podpornih ukrepov, ki so na voljo učiteljem in tistih, ki jih oni nudijo učencem, kakor tudi ukrepov, namenjenih samim učencem s PIP in priseljskim ozadjem v različnih državah. V nadaljevanju je predstavljenih nekaj primerov.

V številnih državah so na občinski ravni koordinatorji znotraj različnih izobrazbenih ravni odgovorni za načrtovanje, organizacijo in razvoj izobraževanja učencev s PIP in priseljskim ozadjem. Ponekod so na voljo tudi eksperti, ki so strokovnjaki za priseljevanje: psihologi, socialni delavci, itd. Veliko občin zaposluje svetovalno in koordinacijsko osebje, ki sodeluje s šolami, učitelji in družinami s priseljskim ozadjem.

Na šolski ravni je bistvenega pomena posebno osebje, kot so učitelji maternega jezika in asistenti, učitelji jezika države gostiteljice kot drugega jezika, učitelji pripravljalnih razredov, sodelujoči pedagoški strokovnjaki, ki delujejo kot kulturni tolmači in rehabilitacijski pedagogi za učence s priseljskim ozadjem.

Individualni učni načrti, ki so narejeni in se izvajajo za učence s PIP in priseljskim ozadjem, so zelo koristna oblika pomoči. V nekaterih občinah se izvaja dvojezični pouk, ki tudi predstavlja učinkovito obliko podpore. Učenec s priseljskim ozadjem ima tako možnost napredovati v skladu s svojim osebnim učnim programom, namesto z učnim načrtom, ki je pripravljen za napredovanje letnika – kar je zelo učinkovito zlasti za novince. Takšen učni načrt pomeni prožnost glede časa za učenje in glede vsebine. Učencu ni treba ponavljati letnika, v kolikor ne doseže vseh ciljev rednega letnika oz. rednega programa. Številne šole nudijo učencem s priseljskim ozadjem dodatno pomoč in pomoč pri domačih nalogah po pouku.

Za poučevanje učencev s PIP in priseljskim ozadjem je izrednega pomena podpora s strani ravnatelja. Bistvena za uspeh pri svojem delu z učenci s PIP in priseljskim ozadjem sta po mnenju učiteljev skupinsko delo in podpora celotne učiteljske skupnosti. Pomembno



vlogo igrajo tudi učiteljeve spretnosti. Nekateri učitelji se za delo z omenjeno populacijo usposabljaajo na medšolskih tečajih in na šolskih programih usposabljanja in podpore za pomoč učencem s PIP ali s priseljskim ozadjem (ali oboje).

Raziskave, ki so jih izvedli v nekaterih državah (npr.: na Madžarskem), so pokazale, da so slučajni individualni dejavniki – predvsem odnos učiteljev, njihova profesionalna mobilnost in primernost oz. ustreznost – zelo pomembni pri uspešnem prilagajanju učencev s PIP in priseljskim ozadjem. Uspeh učencev v smislu integracije v šoli je predvsem odvisen od osebnosti, profesionalne predanosti in pedagoških izkušenj učiteljev.

Zgodnja jezikovna spodbuda za učence s priseljskim ozadjem (npr.: za otroke, stare med 3–5 let) ima pozitiven vpliv na otrokov kasnejši jezikovni razvoj. Poleg tega znanstveniki priznavajo dejstvo, da jezikovna stimulacija vodi k zgodnejšemu ugotavljanju dvojezičnih otrok s PIP. V nekaterih primerih (npr.: Švedska), so skupine za vire razvile program za pomoč mlajšim otrokom pri usvajanju jezika. Program temelji na najnovejših študijah in raziskavah.

Nekaj načel omenjenega programa: spodbujati otroke, da govorijo jezik države gostiteljice, kakor tudi svoj materni jezik; pomagati otrokom, da dosežejo dobro jezikovno znanje; veliko se z njimi pogovarjati in jim omogočiti, da tudi oni govorijo; otroke pozorno poslušati in imeti do njih odprt odnos; omogočiti interakcijo z odraslimi in vrstniki; se pogovarjati; ustvariti okolje, ki je bogato in spodbudno; organizirati delo v majhnih skupinah; prepoznati, kakšne vrednote prinašajo s seboj otroci in njihovi starši.

V drugih primerih (npr.: v Zürichu, Švica) kažejo rezultati zunanjega preverjanja, da se podoba večkulturnih šol izboljša, če šole kot celota prejemaajo pomoč za delo z vedno večjo populacijo učencev s priseljskim ozadjem. Starši in širša javnost imajo o teh šolah boljše mnenje; učenje vseh učencev – ne le tistih s priseljskim ozadjem – se izboljša; učitelji zelo razvijajo svoje spretnosti; izboljša se timsko delo in oblikujejo se skupne izobraževalne strategije.

V nekaterih državah se šole zavzemajo za medkulturni pristop, ko krepijo socialno skupnost vseh otrok in podpirajo večjezikovne programe, s katerimi razvijajo otrokove kognitivne, socialne in afektivne spretnosti. Spet v drugih primerih (npr.: Portugalska), je vse poučevanje, pomoč in ocenjevanje prepuščeno razredniku



posameznega učenca, tako da se vse vrste pomoči za zadovoljevanje učenčevih potreb usklajujejo na ravni redne šole. Pomoč pri razvoju jezikovnih spretnosti se usklajuje s pomočjo za PIP, in sicer v okviru individualnega učnega načrta. To je inkluzivna politika, ki krepi dobro prakso v okviru pristopa, usmerjenega na otroka.

2.4.4 Dejavniki uspeha z ozirom na inkluzivno učno okolje znotraj okvira večkulturnega razreda

Iz podatkov večine držav o načrtovanem ali že izvedenem ovrednotenju podpornih ukrepov za premagovanje dvojnega izziva PIP in priseljskega ozadja je razbrati, da je na voljo le malo celostnih raziskav o tem dvojnem problemu. Obstaja pa nekaj študij manjšega obsega in evalvacijskih poročil, narejenih na nacionalni ali lokalni ravni. Glavni dejavniki uspeha in ovire, povezane z inkluzivnimi ali segregiranimi učnimi okolji znotraj okvira večkulturnega razreda, o katerih poročajo države in ki izhajajo iz teh manjših študij in evalvacijskih poročil, so predstavljeni v nadaljevanju.

Kot prvo naj omenimo, da se načelo inkluzivnega učenja v številnih lokalnih šolah, ki jih učenci s PIP in priseljskim ozadjem obiskujejo skupaj s svojimi vrstniki, uspešno izvaja. Poudariti je treba, da je za takšen uspeh potrebno zagotoviti dodatna sredstva in pomoč za učence s PIP in priseljskim ozadjem. Diverzifikacija učnega načrta, z vključevanjem vsebin in učnih gradiv, ki upoštevajo izkušnje učencev s PIP in priseljskim ozadjem, je tudi zelo relevantna. Manjše učne skupine so se v določenih predmetih izkazale za uspešnejše.

Intervencija učiteljev maternega jezika ali asistentov, dvojezični učitelji ali rehabilitacijski pedagogi, ki so v učilnici skupaj z razrednikom, so se pokazali kot dobra praksa.

Podpora ravnatelja in pozitiven odnos celotnega šolskega osebja sta pozitivna dejavnika inkluzivnega učnega okolja. Pomembna sta tako osnovno izobraževanje učiteljev kot tudi njihovo stalno strokovno spopolnjevanje. Šolski strokovnjaki pozdravljajo odprtost šol, kjer učitelji sodelujejo drug z drugim, kakor tudi z organizacijami ter strokovnjaki izven področja izobraževanja. Nekatere občine menijo, da bi morali pripravljalni razredi sprejeti večkulturne skupine, ne pa skupin učencev s samo enim ali dvema etničnima izvoroma.



Pomembna prednost šole je tudi šolsko osebje s priseljskim ozadjem.

Končno predstavlja uporaba stalnega formativnega ocenjevanja v razredu – npr. opazovanje in ocenjevanje s portfelji – alternativo standardiziranim preizkusom znanja in igra pomembno vlogo v procesu inkluzivnega izobraževanja.

2.5 Ocenjevanje²

Trenutno je v večini držav veliko pozornosti usmerjeno na ocenjevanje jezikovnih sposobnosti dvojezičnih učencev, in sicer v jeziku države gostiteljice. Tudi tu se pokažejo učenčeve potrebe po podpori v usvajanju jezikovnih spretnosti na predšolski ravni ali ko se vpišejo v izobraževalni sistem. Jezikovne sposobnosti so bistvenega pomena za uspešno šolanje in v številnih državah uporabljajo v ta namen presejalno jezikovno gradivo.

V vseh državah so razvili vrsto ocenjevalnih orodij in preizkusov znanja, prilagojenih nacionalnim situacijam, ki se uporabljajo za ocenjevanje učenčevega razvoja, njegovih/njenih temeljnih šolskih spretnosti in kateri identificirajo učenčeve posebne izobraževalne potrebe. Večina le-teh so standardizirano ocenjevalno orodje in preizkusi znanja, ki so jih razvili predvsem za rabo z enojezičnimi učenci. Nekateri preizkusi znanja so bili prevedeni v različne jezike, toda kadar se prevaja jezikovne preizkuse znanja, se le-ti spremenijo – postanejo bolj zapleteni (ali lažji), kajti struktura stavka in sklanjane ali spregane oblike se od jezika do jezika razlikujejo. Tudi težavnostna stopnja besede ali izraza ni nujno enaka v vseh jezikih, čeprav ima beseda navidezno isti pomen. Kljub temu, da je gradivo prevedeno v učenčev materni jezik, pa lahko kulturne razlike predstavljajo oviro in vplivajo na rezultate preizkusov znanja.

V drugih primerih se postopki ocenjevanja izvajajo ob pomoči tolmača, ki prevede, kar je napisano v preizkusu kakor tudi navodila zanj, ali pa razloži sam preizkus, zato da se zmanjša vpliv razlik, ki

² "Ocenjevanje" pomeni različne načine, s katerimi učitelji ali drugi strokovnjaki sistematično zbirajo in uporabljajo informacije o učenčevi ravni uspeha in/ali razvoja na različnih področjih njihove izobraževalne izkušnje (šolske, vedenjske ali socialne). Ta razdelek upošteva oboje, *začetno ocenjevanje*, katerega cilj je ugotoviti učenčeve sposobnosti in možne posebne izobraževalne potrebe ter *formativno ocenjevanje*, ki ima za cilj posredovati učiteljem informacije o učenčevem učenju ter jih voditi v načrtovanju naslednjih korakov.



so povezane s kulturnimi in socialno-ekonomskimi dejavniki. Včasih so starši naprošeni, da opravijo to nalogo, čeprav je intervencija nekoga, ki je čustveno zelo blizu učencu, deležna ostre kritike.

Da bi zmanjšale kulturni vpliv in vpliv jezikovnih spretnosti v ocenjevalnem postopku, uporabljajo nekatere države tudi neverbalna orodja, s katerim ocenjujejo učenčeve kognitivne sposobnosti.

Glavni izziv, naveden v številnih poročilih držav (npr.: Ciper, Danska, Finska, Nemčija, Grčija, Švedska), je, da ocenjevalno orodje ni narejeno oz. prilagojeno za učence s priseljskim ozadjem in tako povzroča številne probleme. Strokovnjaki morajo zelo paziti, ko interpretirajo rezultate preizkusov znanja. Učenci s priseljskim ozadjem nimajo enakih možnosti za doseganje dobrih rezultatov kot učenci iz države gostiteljice, ker so njihove jezikovne spretnosti šibkejše, kakor tudi druge spretnosti, ki se v preizkusu znanja zahtevajo. Psihološka orodja in preizkusi znanja so redko tako prilagojeni, da bi ustrezali potrebam učencev s priseljskim ozadjem v Evropi.

Zato je učinkovito ocenjevanje učenčevih individualnih potreb zelo odvisno od strokovnjaka, ki je odgovoren za ocenjevalni postopek, kakor tudi od njegovega znanja in sposobnosti, da upošteva dvojezičnost in večkulturne vidike, kadar uporablja ocenjevalno orodje in ocenjuje rezultate. Čeprav v mnogih državah na nacionalni ravni dvojezični učenci predstavljajo več kot 10% vseh učencev, ni nobenih posebnih pravil ali zahtev za izobraževanje in znanje strokovnjakov znotraj področja.

Da bi premagali ta izziv, je treba zavzeti celostni pristop k ocenjevanju in se, ko ocenjujemo učence s PIP in priseljskim ozadjem, osredotočiti na postopek učenja in razvoja. V številnih primerih je tako, da uporabljajo učitelji stalno ocenjevanje in dialog z učenci in starši kot ocenjevalno orodje. Cilji, ki jih postavijo za učenčevo učenje, temeljijo na učenčevi ravni osnovnih spretnosti, njegovi/njeni učni preteklosti in njegovi/njeni življenjski situaciji. Temeljnega pomena v ocenjevalnem procesu so informacije, ki jih posredujejo starši in sami učenci. Kadar je potrebno izvesti nadaljnje ocenjevanje, uporabi šola večstranske strokovne ocenjevalne time. Informacije morajo posredovati vsi učitelji, ki učenca poučujejo (razrednik, predmetni učitelj, jezikovni učitelj, učitelj pripravljalnega razreda, učitelj maternega jezika in rehabilitacijski pedagogi). Tudi



socialni delavci in psihologi so vključeni v ocenjevanje in identifikacijo posebnih izobraževalnih potreb in učnih težav.

V nekaterih državah in/ali občinah (npr.: Finska) nekateri psihologi združijo tradicionalne ocenjevalne metode z analizo jezikov, in sicer analizirajo razvoj otrokovega drugega jezika in v nekaterih primerih tudi njegove jezikovne spretnosti v maternem jeziku.

V kolikor je potrebno dodatno ocenjevanje, da se identificirajo učenčeve PIP/učne težave, v večini držav šola in/ali starši učenca napotijo v posebne službe za ocenjevanje, diagnozo in nato za pomoč (npr.: izobraževalno-psihološka svetovalna služba, centri, za vire, medicinsko-pedagoški centri, ocenjevalni in podporni centri, itd.). Ocenjevalni postopki se izvajajo na osnovi izjav šole in staršev, skupaj z opazovanjem, študijami in preizkusi znanja otroka, ki jih izvajajo specialisti (npr.: psihologi, pedagogi, itd.). Ti nato svetujejo šolam in staršem glede otrokovega razvoja in pomoči, ki jo otrok potrebuje za svoje specifične potrebe.

Ob vstopu otroka v šolo v državi gostiteljici zahteva šola dokumente o učenčevem izobraževanju v državi izvora (spričevala, rezultate ocenjevanj, itd.), vendar je v večini držav situacija taka, da veliko staršev teh dokumentov nima več. V primerih, kjer ni dovolj podatkov ali pa obstajajo dvomi o učenčevih PIP v času vstopa v šolski sistem v državi gostiteljici, se izdelava izobraževalno-psihološka ocena, ki temelji na dokumentih države izvora, ki so na voljo in/ali dodatnih preizkusih znanja, da se identificirajo učenčeve sposobnosti in da se odloči o potrebnih pomočih za njegove potrebe.

V nekaterih državah, npr.: v Združenem kraljestvu (Angliji, Škotski in Walesu) imajo starši pravico do pritožbe na sodišču – ali na kakšnem drugem organu za reševanje sporov ali pri organizaciji, ki se ukvarja s posebnimi izobraževalnimi potrebami in invalidnostjo – če niso zadovoljni z odločitvami lokalnih organov glede ocenjevanja in dodatne pomoči za svojega otroka s PIP. Sporna odločitev je lahko v obliki zavrnitve s strani lokalne uprave, da izvede ocenjevanje ali poda "izjavo" o PIP, kjer je določena dodatna posebna izobraževalna storitev, ki jo otrok potrebuje in kjer so predlagane storitve ali napotitev otroka v določeno šolo.

V ocenjevanje učencev s PIP in priseljenskim ozadjem so vključene različne službe in strokovnjaki, kar je v skladu z različnimi predpisi in ocenjevalnimi metodami v posameznih državah. Običajno potrebe in



sposobnosti učencev najprej opazi razrednik; posebne potrebe pa nato ugotavlja v sodelovanju z rehabilitacijskimi pedagogi.

V številnih primerih skupina, sestavljena iz vseh učiteljev, ki so vključeni v poučevanje učenca s priseljskim ozadjem (razrednik pripravljalnega razreda, učitelj maternega jezika, učitelj jezika države gostiteljice, rehabilitacijski pedagog) sodeluje v postopkih ocenjevanja. V kolikor je potrebno, lahko pri ocenjevanju sodelujejo še drugi strokovnjaki (psiholog, medicinska sestra, socialni delavec, logoped, zdravnik, itd.) iz občinske/šolske socialne službe ali lokalnega centra za vire. Pomembno je, da tudi starši sodelujejo v ocenjevalnem postopku. Po potrebi šola svetuje in pomaga učencu in staršem, da poiščejo pomoč pri ocenjevalnih službah, rehabilitacijskih službah izven šole, socialnih in zdravstvenih službah, lokalnih centrih za vire, v ocenjevalnih, diagnostičnih ali podpornih centrih, ustanovah za izobraževanje za posebne potrebe, itd.

Na osnovi rezultatov ocenjevalnega postopka se nato sprejme odločitev. V večini primerov se odločajo lokalni šolski organi v sodelovanju s službami za posebno izobraževalno pomoč, ki jo učenec potrebuje. Nato se izdelata akcijski načrt, v katerem je podrobno opisana ustrezna pomoč, ki je potrebna za zadovoljevanje učenčevih potreb.

Vse informacije v tem poglavju se nanašajo na podatke, zajete v poročilih posameznih držav in opozarjajo na zapletenost povezave med PIP in priseljskim ozadjem. Različni parametri, kot so socialno-kulturno ozadje, normativi, versko prepričanje, spol, ekonomski dejavniki, itd. tudi lahko vplivajo na ta zapleten odnos.



3. ZBIRNI REZULTATI PRAKTIČNE ANALIZE

Praktična analiza, ki je bila izvedena v namene raziskave, temelji na rezultatih predstavitev in razprav v času šestih obiskov, organiziranih v okviru projekta v: Malmöju (Švedska), Atenah (Grčija), Parizu (Francija), Bruslju (Belgija), Amsterdamu (Nizozemska) in Varšavi (Poljska). Lokacije obiskov so bile izbrane na osnovi treh glavnih meril:

- a) Pripravljenost držav, da v času študijskih obiskov organizirajo delo, povezano s praktično analizo;
- b) Geografska lokacija držav izkazuje raznolikost v njihovi kulturi in izobraževalnem pristopu;
- c) Priseljenska tradicija – združevanje lokacij z dolgoletno priseljensko tradicijo in tistih z relativno novo priseljensko situacijo.

Namen obiskov je bil videti v praksi, kako se položaj učencev s PIP in priseljenskim ozadjem razlikuje glede na različna izobraževalna okolja, in sicer z ozirom na pet področij, obravnavanih v analizi projekta.

Vsi strokovnjaki, ki so sodelovali v času obiskov, so bili vnaprej obveščeni o projektu in o petih področjih, ki jih je skupina nameravala analizirati in o njih razpravljati na praktični ravni. Vsi obiski so potekali po istem vzorcu: predstavitev teme s strani lokalnih in/ali nacionalnih ekspertov; predstavitev lokacij s strani gostiteljev; obiski in razprave s strokovnjaki gostitelji, katerim so sledile razprave in predhodna analiza, ki jo je izdelala ekspertna skupina.

Čeprav so vsi obiski potekali po istem vzorcu in ob zavedanju pomembnosti različnih akterjev, ki sodelujejo v izobraževanju učencev s PIP in priseljenskim ozadjem, je bil na vsaki od lokacij med obiskom vključen v sodelovanje eden od naslednjih deležnikov: družine, strokovnjaki neučitelji, strokovnjaki iz ocenjevalnih centrov in oblikovalci politik.

Preden preidemo na povzetek glavnih značilnosti obiskanih krajev, je potrebno poudariti, da so bili strokovnjaki na vseh lokacijah zelo odprti in pripravljeni deliti svoje izkušnje o uspehih in težavah s strokovnjaki iz drugih držav. Vsi so pokazali visoko raven strokovne zavezanosti.



3.1 Predstavitev in glavne značilnosti obiskanih lokacij

Rezultati obiskov bodo predstavljeni najprej s kratkim uvodom različnih lokacij, čemur bodo sledile splošne pripombe. Podrobnejše informacije kot tudi kontaktne podrobnosti o obiskanih šolah in centrih v šestih državah so na voljo na spletnih straneh Agencije, kjer je dosegljiva tudi celotna informacija o državah: www.european-agency.org/agency-projects


Kontaktne podrobnosti obiskanih krajev so navedene na koncu poročila.

3.1.1 Malmö (Švedska)

Prvi obisk je bil v Malmöju. To je bil edini kraj, kjer ekspertna skupina ni obiskala izobraževalnih centrov, pač pa se je namesto tega srečala in vodila razprave s strokovnjaki iz rednih osnovnih šol – ki sprejemajo učence od 7 do 16 let – in iz centra za podporo.

Strokovnjaki gostitelji so bili vsi iz Rosengårda, urbanega področja mesta Malmö, enega glavnih večkulturnih švedskih mest, kjer ima približno 34% prebivalcev priseljenko ozadje. Zanje je značilna visoka stopnja brezposelnosti. V Rosengårdu prizadene skoraj 80% prebivalstva. Na Švedsko prihajajo učenci s priseljenkim ozadjem v glavnem iz držav Bližnjega vzhoda in iz republik nekdanje Jugoslavije. V šolah v Rosengårdu je visoka koncentracija učencev s tem etničnim ozadjem. Poleg tega predšolske ustanove v glavnem obiskujejo otroci s priseljenkim ozadjem; predšolski razredi se začnejo pri starosti 6 let.

Švedska ima zelo decentralizirano izobraževalno politiko; občine so avtonomne in pristojne za izvajanje izobraževanja. V primeru mesta Malmö, namenja mestni svet dodatna sredstva za pomoč tujemu prebivalstvu. Vsem učencem in njihovim družinam je na voljo kar precejšnje število služb, od katerih so nekatere posebej za tiste s priseljenkim ozadjem: migracijski svet; lokalni zdravstveni center za zelo majhne otroke; zdravstveni center za begunce in priseljence; center za materni jezik, itd. Vključevanje staršev ima veliko prednost, toda strokovnjaki poročajo, da imajo včasih s starši probleme v komuniciranju. Družine s priseljenkim ozadjem ne razumejo vedno strukture in delovanja šole ter izobraževalnega sistema. Rezultat vsega tega pa je, da učenci in družine občasno poročajo, kako se počutijo segregirane. Potem je tu še zelo dolgotrajen postopek, ki ga



morajo opraviti družine, preden dobijo dovoljenje za bivanje v državi gostiteljici.

Kar se tiče šol, pa zakon določa, da so otroci in mladostniki, katerih materni jezik ni švedščina, upravičeni do poučevanja maternega jezika v času obveznega šolanja in višjega srednješolskega izobraževanja. Cilj je pomagati otrokom in mladostnikom, da razvijejo svoj materni jezik in imajo možnost bolje spoznati svojo kulturo kot tudi razlike in podobnosti med obema kulturama. Poleg tega lahko učenci po potrebi prejemajo pomoč v maternem jeziku pri drugih predmetih. Strokovnjaki menijo, da je včasih težko najti učitelje, ki govore njihov materni jezik, zlasti če gre za maloštevilno manjšinsko skupino. Trdijo tudi, da je zelo pomembno poučevanje in ocenjevanje učencev v obeh jezikih, materinščini in švedščini. Različna kulturna ozadja zahtevajo drugačen način poučevanja in komuniciranja. Kulturna raznolikost mora biti v šoli predstavljena in spodbujana na pozitiven način.

Velja načelo, da učenci s priseljskim ozadjem obiskujejo redne šole, z izjemo učencev z okvaro sluha, ki imajo pogosto posebno pomoč in so deležni posebnih storitev ali programov. Poseben program je oblikovan za učence z intelektualnimi težavami: obiskujejo posebne razrede v rednih šolah, kjer se intervencija v glavnem izvaja znotraj razreda, z dodatnim učiteljem in mobilno službo. Šole uporabljajo kakovostna dodatna gradiva in orodja za učitelje.

Učitelji in tudi strokovnjaki s podpornega centra so predstavili jasne prednostne naloge, ki vključujejo: prednost zgodnje obravnave; pomen in potreba dela s starši; sodelovanje s/med strokovnjaki v šoli, ustvarjanje dobrega vzdušja v šoli. Zavedajo se, da lahko visoke koncentracije ljudi s priseljskim ozadjem pripeljejo do nastanka "getov".

3.1.2 Atene (Grčija)

Drugi obisk je potekal na eni osnovni in eni redni srednji šoli v Atenah. Učenci, ki obiskujejo omenjeni šoli, so stari od 5 do 16 let. Poleg tega smo obiskali tudi ocenjevalni center.

Osnovna šola ima skupno 110 učencev; vključno 40 s priseljskim ozadjem, od katerih jih je nekaj z lažjimi učnimi težavami. Srednja šola ima 270 učencev, vključno 25 s priseljskim ozadjem in dva učenca, za katera so bile ugotovljene posebne izobraževalne




potrebe. Večina učencev ni iz držav EU – so iz Albanije, Moldavije, Ukrajine, Rusije, Afrike, Pakistana, Združenih arabskih emiratov in Turčije – kakor tudi iz Romunije, Poljske in Bolgarije.

Tako osnovne kot tudi srednje šole so pred kratkim začele sprejemati znatno število učencev s priseljskim ozadjem iz različnih držav. Učence s priseljskim ozadjem je težko prepoznati, ker imajo družine možnost, da spremenijo svoje priimke v grške. Takšna možnost je dana družinam zato, da se izognejo kakršnikoli obliki diskriminacije in je splošno učinkovita zlasti za tiste, ki obvladajo grški jezik. Obe šoli sta odprti in sprejemljivi za večkulturnost ter uporabljata prožni izobraževalni pristop. Osnovna šola ima vzpostavljen stik z družinami z namenom, da jim pokaže, da jih sprejemajo enako kot njihove otroke. Učno osebje dobiva potrebno pomoč za izvajanje inkluzivne prakse. Čeprav morajo šole izpolnjevati nacionalni učni načrt, izdelajo učitelji za vse učence individualne učne načrte. Za novince je zagotovljen počasen in prožen integracijski proces, da se naučijo grščine. Med prvim letom in pol učenci ne opravljajo pisnih izpitov, samo ustne.

Učence s PIP in priseljskim ozadjem oceni ocenjevalni center, ki svetuje učiteljem, kako prilagoditi učni načrt. Pomoč nudita tudi psiholog in učitelj, ki je v glavnem specializiran za poučevanje matematike in grščine in uči do pet učencev v ločeni učilnici največ do deset ur.

Obiskani ocenjevalni center je nov. Nudi storitve učencem 250 šol v Atenah in zaposluje 18 strokovnjakov, ki delujejo interdisciplinarno. To je javna služba, ki spada pod Ministrstvo za šolstvo in nudi storitve brezplačno, s čakalnim seznamom od enega do dveh let. Ni razlik v vrsti storitev, ki jih ponujajo učencem (Grkom ali tistim s priseljskim ozadjem) s PIP. Vendar pa so naloge spremenjene in prilagojene glede na jezikovne in kulturne razlike. Strokovnjaki za učence s PIP in priseljskim ozadjem uporabljajo metodo opazovanja doma ali v šoli, neformalne, neverbalne in formalne preizkuse znanja. Če so bili učenci ocenjeni v državi izvora, se rezultate prevede v grščino, vendar se učence ponovno oceni. Nadaljevanje tega pristopa se načrtuje v novem postopku ocenjevanja, ki bo začel veljati čez tri leta. Ocenjevanje učencev s priseljskim ozadjem se vedno izvaja v šoli.



Center sodeluje s starši, šolo in Ministrstvom za šolstvo v glavnem neformalno. Starši dobijo dokončno izjavo o učenčevih posebnih potrebah, ki jo potem po lastni volji posredujejo šoli ali pa tudi ne. Strokovnjaki so omenili, da družine nimajo na voljo dovolj informacij v svojem jeziku, kar lahko prispeva k problemom v komunikaciji. Sodelovanje med šolami in ocenjevalnim centrom temelji na priporočilih strokovnjakom v šolah; vendar šole niso obvezane teh priporočil izvajati. Učitelji so kot razlog za takšno stanje navedli pomanjkanje sredstev, ali pa dejstvo, da delajo v prenatrpanih razredih. Center Ministrstvu za šolstvo posreduje tudi priporočila glede potrebnih sredstev, ki naj bi jih odobrili za učence in šole.

Čeprav je delo s povečanim številom učencev z različnimi kulturnimi ozadji razmeroma nova situacija, igra predanost ravnateljev in učiteljev v obeh šolah pomembno pozitivno vlogo. Šole izvajajo prožen učni načrt, sodelovalno učenje, sodelujejo z drugimi službami in si z njimi delijo odgovornost.

3.1.3 Pariz (Francija)

Tretji obisk je bil v Parizu v štirih rednih predšolskih in osnovnošolskih ustanovah. Učenci, ki obiskujejo te šole so stari od 3 do 11 let. Ena od šol ima "CLIS", posebni integracijski razred ("Classe d'Intégration Spécialisée"). V razredu izvajajo integracijski program, po katerem so učenci s PIP v rednih razredih deležni pomoči in po potrebi tudi ločene pomoči.

Štiri šole se nahajajo v istem, t.i. prednostnem izobraževalnem območju, z veliko gostoto prebivalstva s priseljskim ozadjem. Tu živi veliko število družin v težkih ekonomskih pogojih in se sooča z visoko stopnjo brezposelnosti. Od okoli 680 učencev, ki obiskujejo šolo, jih ima 85% priseljsko ozadje. Večina učencev s priseljskim ozadjem prihaja iz severne in zahodne Afrike, iz nekdanjih kolonij, vendar tudi iz Azije in manjši delež iz evropskih držav. 50% učencev prejema pomoč rehabilitacijskih pedagogov v šoli ali od medicinsko-psihološkega centra izven šole. 12 učencev obiskuje CLIS. Veliko število pristočasnih dejavnosti po pouku in v času šolskih počitnic organizirajo šole skupaj z lokalnimi službami, zato da nudijo učencem dejavnosti, ki jim jih družine ne morejo zagotoviti. Obstaja možnost nižjega prispevka za katerokoli šolsko dejavnost, ki je namenjen družinam z nižjim socialno-ekonomskim statusom, kakor tudi brezplačno kosilo v času pouka. Kljub temu




učitelji menijo, da finančna podpora ne zadošča za ustrezno zadovoljevanje potreb, s katerimi se šola sooča.

Obiskane šole tesno sodelujejo s "Centrom za pomoč, interakcijo in raziskave v etno-psihologiji", delno financiranim od občine. V njem so zaposleni psiholog in štirje kulturni mediatorji, ki predstavljajo most med starši in šolo. Osebe iz centra nudi pomoč šolskemu osebju in storitve družinam, katerih otroci imajo učne težave. Družine sprejemajo v šoli, in sicer dvakrat mesečno izven ur pouka. Poznavanje in razumevanje izvirne kulture je zelo pomembno za učinkovitejšo pomoč otroku, družini in posledično šoli. Šole so odprte za sodelovanje s starši. Ti starši so bili prisotni ob obisku projektne skupine. Prispevali so pomembne podatke v zvezi z razumevanjem učenčevih reakcij. Učenci so dodeljeni šoli (glede na kraj bivanja). Starši nimajo svobode v izbiri šole.

Učenci s priseljskim ozadjem obiskujejo redne šole. V primerih, ko imajo učne težave, ostanejo na šoli in dobijo potrebno pomoč rehabilitacijskih pedagogov in drugih strokovnjakov. Šola jim nudi učbenike, poenostavljene za učence s PIP. Pomoč pa je ukinjena takoj, ko dosežejo pričakovano izobrazbeno raven. V kolikor problemi vztrajajo, predlaga šolski psiholog, ki je zaposlen na šoli, skupaj z rehabilitacijskim pedagogom in v dogovoru s starši, da se učenčeve potrebe oceni. V primerih, ko je ponudba šole premajhna ali pa je družina ne sprejme, lahko intervenirajo zunanje socialne in zdravstvene službe. Službe sprejmejo družino in učenca, ocenijo njegove potrebe in morda začnejo s terapijo (npr.: pri učencih z okvaro sluha). V primeru problemov mobilnosti ali psiholoških motenj so na voljo druge vrste zunanjih intervencij. Ocenjevanje ima lahko za posledico obiskovanje pouka v posebnem razredu.

Francoski jezik se v šoli uporablja kot jezik pouka in v učbenikih. Ker pa imajo nekateri učenci zelo slabe jezikovne spretnosti v francoskem jeziku, ima nekaj šol v obravnavanem območju pripravljalne razrede, katerih cilj je izboljšati usvajanje jezika države gostiteljice. Učenci lahko obiskujejo pouk francoskega jezika od treh mesecev do največ enega leta, preden se ponovno vrnejo v svojo šolo. Učenje maternega jezika se ne smatra kot pomembno niti za učitelje s priseljskim ozadjem. Glavna prednostna naloga je, da se naučijo jezik države gostiteljice.



V šolah je bilo zaznati dobro vzdušje, z dovolj lepo urejenega prostora za učence. Organizacija šolskih dejavnosti je bila skrbno načrtovana glede na učenčeve potrebe. Učitelji so spregovorili o nekaterih izzivih: več finančne podpore, več stalnega strokovnega spopolnjevanja in problem nastavitve učiteljev na šolah v območjih, ki se smatrajo kot “problematična”.

3.1.4 Bruselj (Belgija)

Četrty obisk je potekal na dveh francosko govorečih šolah v Bruslju – eni redni osnovni šoli in eni posebni šoli – in na flamsko govorečem ocenjevalnem centru. Učenci obeh šol so stari od dve in pol do 14 let.

Pred obiskom je imela skupina možnost poslušati dve izpovedi družine in mladih s priseljenkim ozadjem ter s z njimi pogovarjati. Govorili so o ovirah, s katerimi se soočajo družine, da bi dobile najboljšo pomoč za svojega otroka v posebnem izobraževanju in pri prehodu v redno izobraževanje kot tudi o borbi proti indirektnemu rasizmu. Pogledi mladih so bili zelo podobni, čeprav so zaskrbljeni tudi za svojo identiteto: kateri kulturi pripadajo? Včasih se počutijo zavrnjene od države gostiteljice in od svoje lastne etnične skupine. Menijo, da imajo dejansko dve različni kulturi, kar morajo najprej sami sprejeti, kasneje pa bodo to sprejeli tudi drugi.

Redna šola vključuje osnovno in srednjo učno stopnjo. Locirana je na območju, kjer živi veliko število priseljenega prebivalstva, v glavnem iz severnega dela Afrike, pa tudi iz Azije, držav, ki niso v EU, poleg nekaj priseljencev iz Južne Amerike. Šola se s to situacijo precej ukvarja, saj imajo 400 učencev iz 57 različnih držav. Za novo prispele učence so pripravili pet “premostitvenih” razredov, v katerih ostanejo učenci največ eno leto preden gredo v razred, ki ustreza njihovi izobrazbeni ravni. Učenci se lahko vključijo v te razrede kadarkoli med šolskim letom. Premostitvene razrede obiskuje 80 učencev, ki nimajo skoraj nobenega znanja francoskega jezika. Jezikovne spretnosti so glavno merilo za sestavo razreda. Izgleda, da učenci nimajo nobenih posebnih izobraževalnih potreb, temveč samo potrebe, povezane z jezikovnimi težavami. Učenci govorijo različne jezike in so različnih starosti in sposobnosti. V osnovnošolskem oddelku, sestavljenem iz treh različnih stopenj, je eden od učiteljev tudi medkulturni učitelj. Srednja šola ima pet stopenj in samo francoske učitelje.




Vzdušje je prijetno, učenci in učitelji izgledajo motivirani. Disciplina in trdna pravila so del tradicionalnega načina poučevanja, toda sprejeta so dobro, kot del šolskega reda, v kombinaciji avtoritete in ob spoštovanju razlik. Šola sodeluje v pilotnem projektu, imenovanem "Jezik in kultura izvora", kjer je francoski jezik vključen v kulturo učencev s priseljenskim ozadjem. Cilj pilotnega projekta je nuditi podporo – v kolikor bodo rezultati pozitivni – ostalim 80 šolam francoske skupnosti v Belgiji.

Učitelji imajo zelo pozitiven odnos do različnih kultur učencev. Uporabljajo različne učne metode in didaktične pristope, da bi učence naučili jezik države gostiteljice. Da bi izboljšali komunikacijo in učni proces, uporabljajo vse možno učno orodje. Nekaj njihovih pripomb, ki jih je treba omeniti: izbira gradiva mora upoštevati ne le učenčevo jezikovno raven ampak tudi njihovo starost; za določene predmete je potrebno uporabiti prilagojena besedila; več skupnih dejavnosti z "vrstniškimi" razredi bi olajšalo učenčev kasnejši prehod v redne razrede. Skupno učenje ustvarja v "premostitvenih" razredih nediskriminatorno vzdušje in šola izpolnjuje svojo vlogo kot prva kontaktna točka med kulturami in državami. Omogočiti mora tudi vključevanje staršev in družin. Pomembno je zagotoviti prostor za dialog in potrebno pomoč učiteljem.

Posebna šola je osnovna in poklicna srednja šola s 300 učenci. 60% učencev ima priseljsko ozadje. To je razmeroma velika stavba, ki ima nekaj arhitekturnih ovir. Učenci imajo učne in vedenjske težave, nekateri tudi telesne invalidnosti. Poleg tega učitelji poročajo, da zaradi jezikovnih ovir pogosto ni dovolj komunikacije z družinami. V nekaterih primerih imajo komunikacijske probleme s samimi učenci s priseljskim ozadjem, ker poteka ves pouk v francoskem jeziku. Da bi premostili to težavo, komunicirajo učitelji s pomočjo slikanic. To je težava, ki lahko vpliva na učenčevo ocenjevanje in strokovnjaki se te situacije zavedajo. Stiki z rednimi šolami so zelo omejeni.

VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) je organizacija centrov za pomoč in svetovanje učencem. Njena glavna naloga je koordinirati in nuditi pomoč 48 pridruženim regionalnim centrom (CLB) in ne neposredno delati z učenci in njihovimi družinami. Vsi centri so brezplačni, organizirani in financirani pa so s strani Ministrstva za izobraževanje flamske skupnosti. Centri CLB nudijo pomoč in svetovanje učencem, staršem, učiteljem in osnovnim ter srednjim šolam. Cilj VCLB je krepiti moč šol, učiteljev in staršev.



Okrepiti želijo redne šole, zmanjšati ovire pri svetovanju, razviti preventivne strategije ter narediti ustrezne korake, da se doseže prava diagnoza – odstraniti moteče dejavnike in poudariti pozitivne strani. Po mnenju osebja imajo učenci države gostiteljice in učenci s priseljskim ozadjem podobne probleme, v kolikor imajo oboji nizko ekonomsko ozadje; in kar je dobro za otroka s priseljskim ozadjem, je dobro za vsakega otroka. Učencem s PIP in priseljskim ozadjem ne posvečajo posebne pozornosti.

3.1.5. Amsterdam (Nizozemska)

Peti obisk je potekal v Amsterdamu na dveh šolah s prilagojenim programom, na eni posebni srednji in poklicni šoli na petih različnih lokacijah in na dveh ocenjevalnih centrih. Med obiskom se je skupina srečala s članom nizozemskega parlamenta, ki je razložil težave, s katerimi se srečujejo in ukrepe, ki so bili sprejeti v izogib diskriminaciji. Spregovoril je tudi o zagotavljanju kakovostnega izobraževanja za bolj ranljive učence. Med drugim je bilo poudarjeno zagotavljanje predšolskega in zgodnjega izobraževanja, jezikovni pouk in dodatna sredstva za učence s pomanjkljivim jezikovnim znanjem.

Ena od osnovnih šol ima 320 učencev v starosti od 3 do 13 let, od katerih jih ima približno 70% priseljsko ozadje. Šola nudi pomoč učencem z govornimi in jezikovnimi motnjami in mobilno pomoč 180 učencem, ki obiskujejo druge šole v Amsterdamu. Razvoj dobrega govora in jezikovnih spretnosti je njihov prvenstveni cilj. Učenci so začeli s poukom v redni šoli, zaradi jezikovnih problemov pa so bili napoteni v posebno šolo. Čeprav se nekateri vrnejo v redno šolo, pa jih veliko ostane v posebni šoli do konca osnovnošolskega izobraževanja.

Starši se svobodno odločajo glede šole, čeprav to za starše s priseljskim ozadjem ni prav lahko. V bližnji prihodnosti bodo lokalne šole skupaj s starši odgovorne za ocenjevanje in izbiro najustreznejše šole za učence.

Kot učno gradivo uporablja šola različne vrste nazornih pripomočkov, kakor tudi vse druge možne načine, da bi povečali učenčevo besedišče in olajšali komunikacijo z družinami. Tesno sodeluje z rednimi šolami, ki organizirajo stalno strokovno spopolnjevanje, pomoč in nadaljnje storitve. Strokovnjaki so omenili pomen zgodnjega ocenjevanja, kateremu sledi zgodnja obravnava.



Druga osnovna šola ima 153 učencev v starosti od 4 do 12 let. Učenci v tej šoli imajo težje učne težave in resne probleme v komunikaciji (npr.: avtizem). 85% učencev ima priseljsko ozadje; v glavnem so iz Afrike, Azije, nekaj jih je iz evropskih držav. 40 učencev je vključenih v redne razrede. Šola nudi pomoč staršem pri izbiri osnovnošolskega izobraževanja blizu doma; nudi tudi mobilno pomoč in nadzor. V primeru učencev z avtizmom, vključenih v redno izobraževanje, so rehabilitacijski pedagogi za svoje kolege na rednih šolah izvedli usposabljanje na delovnem mestu. Rehabilitacijski pedagogi so bili za to delo plačani.

Šola izvaja "inkluzivno prakso", in sicer so učenci z avtizmom vključeni v mešane skupine. Niso v posebnih skupinah; vsi učenci delajo po individualnem učnem načrtu. Uporaba "neverbalne" komunikacije je dobro izbrana in se izvaja po vsej šoli.

Šola daje velik poudarek vključevanju staršev v vse šolske dejavnosti – izobraževanje, prostočasne dejavnosti, itd. Tolmači so vabljeni, da po potrebi pomagajo k boljši komunikaciji med učitelji in starši. Enako vlogo ima tako imenovana "kontaktna knjiga", ki je tudi namenjena lažji komunikaciji med učitelji, učenci in starši. Kljub temu nekateri učenci šole ne obiskujejo in ostajajo doma. Učenje maternega jezika v šoli ni prednostna naloga, čeprav imajo trije učitelji priseljsko ozadje. Velik poudarek je posvečen asimilaciji v kulturo države gostiteljice.

Srednja in poklicna šola je na petih različnih krajih. Sprejema mladostnike z lažjimi in zmernimi učnimi težavami, pogosto povezanimi z vedenjskimi problemi. Šola ima približno 300 učencev v starosti od 12 do 20 let. Visok odstotek učencev (80% ali več) ima priseljsko ozadje. Ena od šol ima veliko koncentracijo učencev iz Surinama, nekdanje nizozemske kolonije. Večina teh učencev bi lahko obiskovala redne šole, v kolikor bi bili deležni dodatne pomoči. V številnih primerih po mnenju strokovnjakov resna kulturna deprivacija vpliva na usvajanje jezika in učenje. Učenci nimajo dovolj kontrole, nimajo pouka predmetov, ki bi jih lahko razumeli, niti bolj praktično usmerjenih programov. Vsak mlad človek ima individualni učni načrt, ki je prikrojen njegovim/njenim sposobnostim. Po štirih letih v šoli začnejo z redno delovno prakso v podjetjih.

Vzdušje na različnih lokacijah je dobro; pravila so jasna in se jih spoštuje, okolje izgleda varno. Učitelji so predani svojemu delu in se



individualno posvečajo mladim ljudem; delajo celo v svojem prostem času. Gradiva in pripomočki oz. oprema je ustrezno prilagojena. Za pomoč mladostnikom pri vstopu na trg dela je vzpostavljen dobro strukturiran pristop, ki je povezan s trgom dela.

Odnosi s starši so različni: ponekod posvečajo veliko pozornosti izmenjavi informacij z družinami, kar pa ne velja za vse šole. Starši otrok iz šole z veliko koncentracijo učencev iz Surinama poročajo, da doživljajo močno diskriminacijo s strani družbe.

Šole imajo posebne jezikovne programe za učence, katerih materni jezik ni nizozemščina. Kontakti z rednimi šolami so razmeroma omejeni.

Dva ocenjevalna in rehabilitacijska centra delata predvsem z mladimi, ki imajo težje vedenjske in socialne probleme. Večina mladostnikov ima priseljsko ozadje – v glavnem prihajajo iz severnega dela Afrike. Nekateri izmed njih so že imeli opraviti s policijo in sodniki. Centri se posvečajo preteklosti teh mladostnikov, z njimi načrtujejo obdobje opazovanja ter jih usposabljaajo za iskanje zaposlitve. Delo z družinami je prednostna naloga in vključuje uporabo tolmačev in/ali mediatorjev, da si lažje ustvarijo jasno sliko in razumejo družinsko situacijo.

3.1.6 Varšava (Poljska)

Šesti obisk je potekal na petih šolah v Varšavi – dveh osnovnih in treh srednjih šolah – in na Združenju za pravno pomoč. Osnovne šole so javne šole, srednje šole niso javne.

Dve osnovni šoli obiskuje več kot 700 učencev, starih od 6 do 14 let. Ena od šol ima 35 učencev, ki so v glavnem iz Čečenije in severnega Kavkaza. Število učencev s priseljskim ozadjem je zelo različno, ker je treba upoštevati, da družine pogosto pridejo na Poljsko kot tranzitno državo (ki jo kasneje zapustijo). Jezikovne težave so glavni izziv teh učencev, skupaj s travmo vojne, ki so jo preživeli. Lokalni izobraževalni organi dvakrat tedensko organizirajo pouk poljskega jezika. Šola sodeluje z Združenjem za pravno pomoč v okviru pilotnega projekta "Večkulturna šola", ki ga podpira Urad za izobraževanje mesta Varšave. Cilj projekta je olajšati integracijo učencev s priseljskim ozadjem v šolsko skupnost. Na šoli je asistent iz Čečenije, ki je medkulturni mediator, tolmač in učitelj maternega jezika. To je pomembno za kulturno identiteto učencev in



njihovo nadaljnjo integracijo. V obiskanih šolah noben učenec ni bil identificiran kot učenec s PIP.

Na drugi osnovni šoli ima približno 10% učencev priseljsko ozadje; v glavnem prihajajo iz Vietnama. Nimajo PIP; nasprotno, v šoli so uspešni. Družine so pripravljene plačati dodatne ure in otrokom tako nuditi pomoč, kakor hitro se pokaže potreba.

Obiskane srednje šole so nove šole, kjer je pedagoška usmeritev pod močnim vplivom nacionalnih šolskih strokovnjakov in politikov. Dve srednji šoli imata 420 učencev, v starosti od 13 do 16 let. 30 učencev je beguncev iz Čečenije in drugih držav Azije in Afrike. 27 nadaljnjih učencev ima priseljsko ozadje. Dva učenca sta bila identificirana s PIP. Starši in učitelji skupaj vodijo omenjeni šoli.

Učence na obeh šolah sprejemajo na osnovi sprejemnega izpita, z izjemo tistih s PIP. Starši plačujejo šolnino, od katere je 6% predvidenih za posojila učencem iz družin, ki imajo ekonomske težave. Manj kot 10% učencev je oproščenih plačevanja šolnine. Šoli delno financirajo šolski organi.

Glavni cilji so: naučiti učence živeti v demokratični družbi in jih spodbujati k odprtemu odnosu do drugih kultur in okolij. Učitelji uživajo podporo staršev. Odgovornost si delijo vsi: učitelji, starši in učenci. Dve od izobraževalnih metod, uporabljenih v šoli, sta tutorstvo in formativno ocenjevanje. Dodatne ure poljskega jezika ali drugih predmetov šoli organizirata takoj, ko se ugotovi problem. Čečenski učenci so deležni nekaj ur pouka maternega jezika.

Tretja srednja šola ima 103 učencev v starosti od 16 do 19 let. 9 učencev ima priseljsko ozadje. Učencev s PIP ni. Ta in tudi drugi dve srednji šoli imajo za cilj pripraviti dijake na aktivno sodelovanje v sodobni, večkulturni in demokratični družbi.

Združenje za pravno pomoč je nevladna organizacija, katere cilj je nuditi brezplačno pravno pomoč ljudem, ki so marginalizirani in diskriminirani, in sicer so to migranti, begunci in prosilci za azil. Združenje jih zastopa kot mediator pred lokalnimi organi; nudi jim tudi pomoč tolmačev. Združenje je sodelovalo v pilotnem projektu z eno od zgoraj opisanih osnovnih šol, kateri so priskrbeli mediatorja za pomoč pri jeziku in pri socialni integraciji učencev.



3.2 Splošne pripombe

Obiski so med drugim nudili priložnost za ogled različnih praks, za izmenjavo izkušenj in za razprave s strokovnjaki na tem področju kakor tudi z družinami. Nemogoče je podrobno poročati o rezultatih razprav in spodnja zapažanja predstavljajo le povzetek glavnih tem, o katerih so se pogovarjali s strokovnjaki iz opisanih lokacij in znotraj skupine. Teme so predstavljene glede na pet področij, ki so bila predvidena za projektno analizo in se nanašajo zgolj na obiskane kraje.

3.2.1 Ciljna populacija

Obiski so nudili priložnost za ogled različnih situacij na lokalni ravni: po eni strani za ogled šol v državah z dolgoletno priseljenko tradicijo in po drugi strani za ogled šol v tistih državah, ki so komaj nedavno začele sprejemati družine iz drugih držav iz ekonomskih ali političnih razlogov. Na različnih lokacijah je zastopanih veliko število različnih držav izvora. Le na eni šoli je bila večina učencev iz nekdanje kolonije države gostiteljice. Strokovnjaki iz vseh lokacij so pod vtisom, da število novo prispelih učencev narašča. Takšna opažanja so bolj značilna za države brez priseljenke tradicije.

Šole kulturne raznolikosti ne dojemajo negativno. Na splošno obstaja v šolah pozitiven odnos in strokovnjaki poudarjajo vrednote, ki jih druge kulture vnašajo v državo gostiteljico, čeprav je raznolikost včasih povezana tudi s problemi "ki jih je potrebno rešiti". To so poudarile predvsem šole iz področij, kjer je visoka koncentracija prebivalstva s priseljenkim ozadjem in kjer se družine običajno soočajo s težkimi socialno-ekonomskimi situacijami. Nekateri strokovnjaki poročajo tudi o težavah, povezanih z obvladovanjem novega načina izobraževanja, s katerim se dandanes soočajo.

3.2.2 Obstoječi podatki

Glede podatkov je treba upoštevati dva vidika: lokacijo in vrsto šol, ki so bile obiskane. Kar se tiče lokacije, so šole locirane na področjih z veliko koncentracijo prebivalstva s priseljenkim ozadjem, kjer je velika gostota učencev s priseljenkim ozadjem; tudi do 85% učencev (ali več) v takšnih šolah. Strokovnjaki poročajo, da lahko takšno stanje vodi v nastanek "getov" ali "prevladujočih priseljenških šol". Obiskane šole so večinoma v socialno-ekonomsko prikrajšanih območjih.



Vrsta šole, ki jo učenci obiskujejo – redna ali posebna – je drugi vidik informacij, ki ga je v poročilu potrebno skrbno proučiti, kajti zbrane informacije se nanašajo le na nekaj šol. Obiskane redne šole z ali brez visokega števila učencev s priseljskim ozadjem so imele omejeno število učencev, pri katerih so bile ugotovljene PIP, v primerjavi z (pričakovano) velikim številom takšnih učencev v posebnih šolah. Redne šole integrirajo učence in jim nudijo pomoč specializiranega osebja in različnih služb. V primeru, da šola ne more zadovoljiti učenčevih potreb z razpoložljivimi viri, jih pošljejo v posebno šolo.

Odstotek učencev s PIP in priseljskim ozadjem v obiskanih posebnih šolah je med 60 do 80% skupnega števila učencev v šoli. Osebe se te situacije zaveda. V nekaterih krajih, posebne šole sodelujejo z rednimi šolami, integrirajo učence in jim nudijo pomoč, da ostanejo v redni šoli, čeprav to ni bilo splošno zatečeno stanje. Obiskane posebne šole sprejemajo predvsem učence z učnimi težavami in vedenjskimi problemi.

3.2.3 Zagotavljanje izobraževanja

Večina obiskanih šol in storitev je javnih in brezplačnih, čeprav to ne velja za enega od krajev. Šole so različno financirane, odvisno od situacije v različnih državah: ali so centralizirane na državni ravni, ali decentralizirane na občinski, ali celo šolski ravni, ali pa se v glavnem financirajo z zasebnimi donacijami.

Družine in učenci s priseljskim ozadjem imajo enake pravice kot prebivalci države gostiteljice. Pomen spoštovanja človekovih pravic učencev in njihovih družin, kakor tudi borba proti diskriminaciji, sta bili temi, ki so jih na obiskih poudarili strokovnjaki. Izraženi so bili tudi problemi, povezani s potencialnimi diskriminatorskimi situacijami. Starši nimajo vedno svobodne izbire, ko se odločajo za šolo in celo v državah, kjer ta izbira obstaja, je vprašljiva zaradi problemov v komunikaciji, ki obstajajo med družino in službami. V nekaterih krajih ali v določenih oblikah posebnega izobraževanja lahko pride do prevelikega števila učencev s priseljskim ozadjem. Družine tudi poročajo, da se pogosto čutijo segregirane in da jih prebivalci države gostiteljice v resnici ne sprejemajo.

Družine po potrebi prejemajo dodatno finančno pomoč, podobno tisti, ki je na voljo lokalni populaciji. V nekaterih primerih jim države gostiteljice nudijo znižanje stroškov ali brezplačne šolske dejavnosti



– kot na primer kosilo v šoli – kar je predvideno za družine z nizkim socialno-ekonomskim statusom. Vendar pa strokovnjaki poročajo, da financiranje ne pokriva vseh učenčevih potreb. To so povedali predvsem strokovnjaki iz šol na prikrajšanih območjih in velja za vse učence, ne le za tiste s priseljskim ozadjem.

V delo na tem področju so vključene različne službe, ki sodelujejo s šolami. V glavnem je sodelovanje različnih služb odvisno od vrste šole, toda običajno so to zdravstvene in socialne službe. V Parizu smo naleteli na posebno situacijo, ko je bil v delo vključen etnopsihološki center in v Malmöju, kjer je bila za lokalne šole na voljo podporna skupina.

Sodelovanje med šolami in službami poteka prepogosto na neformalni ravni. Strokovnjaki iz obiskanih šol so poudarili potrebo po povečanem sodelovanju z drugimi vrstami organizacij, kot so etnična združenja. Potencialno vrednost predstavljajo tudi asistenti z različnimi etničnimi in kulturnimi ozadji. Njihovo delo ni koristno samo iz praktičnih razlogov – da se vsi vpleteni izognejo jezikovnim oviram in se olajša komunikacija z družinami – ampak prispevajo tudi k boljšemu razumevanju o tem, kako različne kulture obravnavajo invalidnosti/PIP.

Informacije in komunikacije s starši kakor tudi njihovo polno sodelovanje v vseh odločitvah o otroku je bila jasna prioriteta na vseh lokacijah. Vendar pa se šolski strokovnjaki zavedajo resnih komunikacijskih vrzeli, ki obstajajo zaradi jezikovnih problemov.

3.2.4 Podporni ukrepi

Vse obiskane šole izvajajo številne ukrepe, da bi olajšale integracijo učencev s priseljskim ozadjem. Strokovnjaki se zelo zavedajo pomena učenja jezika države gostiteljice, s čimer morajo novo prispeli učenci začeti čim prej. Pomembno je tudi, da dosežejo zadovoljivo raven znanja jezika države gostiteljice. Po njihovem mnenju igrajo šole pri tem osrednjo vlogo; so kot stičišče med kulturami in predstavljajo prvi korak k nadaljnji integraciji v družbo države gostiteljice.

Glavni cilj je po mnenju strokovnjakov obiskanih šol premagati potencialne jezikovne ovire, za kar uporabljajo zelo različna sredstva. Nekaterne šole nudijo pomoč s “premostitvenimi” razredi, ali pa za določeno obdobje nudijo učencem možnost usvajanja jezika; na nekaj šolah nudijo dvojezično izobraževanje; v ostalih primerih pa je



na voljo učna pomoč – tudi v maternem jeziku – pri glavnih predmetih. Uporaba enojezičnih učbenikov je široko razširjena, čeprav se uporabljajo tudi alternativni učni pristopi z uporabo slik, poenostavljenih knjig, itd. Večina strokovnjakov dela po prožnem učnem načrtu, ponekod pa so zastavili individualne učne programe. Vsi strokovnjaki so poudarili, kako pomembno je posvetiti individualno pozornost učenčevim potrebam.

Pozitiven odnos osebja je prav gotovo pomemben za doseganje rezultatov, čeprav obstaja s tem v zvezi določen izziv, in sicer je to potreba po stalnem strokovnem spopolnjevanju.

Kljub naporom in predanosti delu, ki jih je bilo na obiskanih šolah opaziti, pa še vedno ostajajo odprta vprašanja:

- Kako jasno razmejiti jezikovne probleme od učnih težav?
- Do kakšne mere redne šole zagotavljajo, da bodo prevzele odgovornost za pomoč vsem učencem in do kakšne mere se posebne šole trudijo, da bi vrnile učence v redne šole?
- V kakšnem obsegu uporabljajo šole zanesljivo in zadovoljivo orodje za identifikacijo učenčevih resničnih potreb in jim nato zahtevano pomoč tudi nudijo?

3.2.5 Ocenjevanje

Obiskani ocenjevalni centri so javni in brezplačni. Na voljo so učencem, staršem, učiteljem in šolam. Njihov glavni cilj je identificirati učenčeve potrebe, informirati in voditi starše glede potreb njihovega otroka in krepiti delo rednih šol ter jim nuditi pomoč. Strokovnjaki s centrov so omenili pomen izvajanja preventivnih strategij in njihovo vlogo pri nudenju pomoči šolskemu osebju na to temo. Eden od primerov preventivne strategije je bil, ko sta dva centra vključila v delo strokovnjake iz pravosodnih služb, ker je šlo za primer mladostnikov z resnimi vedenjskimi težavami. Eden od centrov je uporabil kulturne mediatorje in za mladostnike uvedel opazovalni program za obdobje dveh mesecev.

Čeprav se strokovnjaki iz ocenjevalnih centrov zavedajo pomena (začetnega) ocenjevanja v dveh jezikih – maternem jeziku in jeziku države gostiteljice – za boljše razumevanje potreb učencev s priseljenskim ozadjem, le malo centrov to dejansko izvaja. Da bi premagali jezikovne ovire, uporabljajo neformalno kot tudi formalno ocenjevalno orodje, verbalne in neverbalne metode. Po njihovih



izjavah le maloštevilni novo prispeli učenci prinesejo s seboj informacije o ocenjevalnih postopkih, ki so bili opravljeni v državi izvora.

Ocenjevanje je občutljiva tema, ki odpira vrsto vprašanj. Jezikovne ovire so očitne in vplivajo na vse procese – stike in komunikacijo z družino, identifikacijo učenčevih potreb, itd. – do takšne mere, da omejujejo vrednost izvajanih ocenjevalnih postopkov. Po mnenju obiskanih ocenjevalnih centrov so učenci s priseljskim ozadjem premalo zastopani v populaciji, ki ocenjevalne centre obiskuje. Razlog za to je morda, da starši s priseljskim ozadjem ne dobijo ustreznih informacij o tej vrsti centrov (kot tudi o drugih službah). Lahko je povezano z dejstvom, da različne kulture različno dojemajo PIP. Ko gre za identifikacijo PIP učencev s priseljskim ozadjem, je treba torej upoštevati in obravnavati vrsto resnih problemov.

Seveda nudijo rezultati obiskov zgolj omejeno sliko o lokalnih situacijah – in niso nujno reprezentativni za nacionalno stanje. Videti jih je treba kot primere, ki nam lahko pomagajo razumeti lokalne okoliščine.



4. ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA

Rezultati analize kažejo na nekaj splošnih problemov, ki potrjujejo pomembnost vprašanj predstavnikov držav na začetku projekta:

- a) Do kakšne mere se jezikovni problemi definirajo kot učne težave;
- b) Kako se ocenjujejo sposobnosti in potrebe učencev s priseljskim ozadjem;
- c) Kako na najboljši način pomagati učiteljem in družinam.

Gotovo je, da postajajo šole po Evropi bolj večkulturne in tako bo tudi v prihodnosti. To pa pomeni, da se je potrebno odzivati na nove izobraževalne situacije – ki pogosto izgledajo zapletene, ker so nove ali razmeroma nove. V preteklosti so v države prihajale družine iz nekdanjih kolonij, ali držav, povezanih z njihovo gospodarsko in industrijsko rastjo. V zadnjem času pa zasledimo dve novi situaciji: družine, ki prihajajo v evropske države kot begunci ali prosilci za azil in družine, ki so, ko pridejo v evropsko državo, v tranzitu. Šole igrajo v obeh primerih pomembno vlogo, ker so včasih prva stična točka teh družin z družbo države gostiteljice.

Glavni zaključki gornjih štirih področij so v nadaljevanju, skupaj s ključnimi priporočili za strokovnjake in oblikovalce politik.

4.1 Obstoječi podatki

Po pričakovanju zbiranje podatkov ni bila lahka naloga. Znotraj okvira projekta je bilo možno zbrati pomembne podatke predvsem na lokalni ravni. V nekaterih državah so uvedli nov sistem zbiranja podatkov na to temo, ker je prav iz projekta prišla prošnja za takšne informacije. Poudariti moramo, da nudijo zbrani podatki zgolj omejeno sliko situacije v sodelujočih državah in niso nujno reprezentativni za nacionalno stanje.

V številnih poročilih posameznih držav je bilo zaslediti znatno nesorazmerje učencev s priseljskim ozadjem, in sicer v preveliki ali premajhni zastopanosti v posebnem izobraževanju. V poročilih je bilo ugotovljeno, da predstavlja odstotek učencev s priseljskim ozadjem 6 do 20% obvezne šolske populacije v večini vključenih držav (za šolsko leto 2005/2006).



Informacije iz posameznih držav in praktična analiza so pokazale, da je prevelika zastopanost učencev s priseljskim ozadjem v glavnem v ustanovah, ki so namenjene učencem z učnimi težavami in v določenem obsegu tudi učencem z vedenjskimi problemi. Situacijo je potrebno skrbno analizirati in se ne sme interpretirati preveč preprosto. Upoštevati je treba več medsebojno povezanih dejavnikov: vrsto posebne potrebe – učne težave; in vrsto populacije – učence z nizkim socialno-kulturnim in/ali ekonomskim statusom. Dejstvo, da so učenci s priseljskim ozadjem včasih preveč zastopani v posebnih ustanovah, namenjenih učencem z učnimi težavami, pa pomeni, da obstaja nejasnost oz. zmeda v razlikovanju med jezikovnimi težavami in učnimi problemi. Tako je očitno, da bo na tem področju potrebno narediti še več raziskav.

Priporočila v zvezi s podatki

Zbrati je treba več podatkov in narediti več raziskav, da se prouči očitno nesorazmerje učencev s priseljskim ozadjem v ustanovah posebnega izobraževanja.


Glavni cilj je zbrati dovolj dokazov glede obstoja znatnega nesorazmerja učencev s PIP in priseljskim ozadjem v posebnih ustanovah.

4.2 Zagotavljanje izobraževanja

Vse države nudijo vrsto različnih izobraževalnih možnosti, ki ustrezajo nacionalnemu posebnemu izobraževanju in/ali politiki inkluzije. Zakonodaja se od države do države razlikuje in tudi odgovornosti se razlikujejo; izobraževalna ponudba se razlikuje, toda spoštovanje človekovih pravic in politik v korist enakih možnosti je ključno načelo v vseh državah. Razpon izobraževanja, ki je na voljo učencem s PIP, velja tudi za učence s PIP in priseljskim ozadjem.

Na področju zagotavljanja izobraževanja izstopajo trije glavni izzivi. Prvič, različni strokovnjaki in službe nimajo potrebnega znanja o izobraževanju za posebne potrebe in istočasno za delo z učenci s priseljskim ozadjem, da bi lahko nudili najboljše izobraževalne možnosti za združene potrebe učenca.

Drugič, nekatere države poročajo, da pouk v obeh jezikih, v maternem jeziku in jeziku države gostiteljice izboljšuje učenčev uspeh – zlasti če mu je to omogočeno v zgodnjem obdobju. Pomaga mu namreč pri razvoju občutka lastne vrednosti in spodbuja njegov



osebni razvoj kot dvojezični posameznik z dvojno kulturno identiteto. Vendar pa se dvojezično izobraževanje izvaja na neenak način tako v različnih državah kot tudi znotraj posamezne države. Tretjič, vse države se strinjajo, da je sodelovanje med službami kot tudi vključevanje staršev temeljnega pomena na tem področju. Ob tem pa morajo tako strokovnjaki kot družine upoštevati kulturne razlike drug drugega.

Projektni eksperti so poudarili potrebo po izvajanju in izboljšanju sodelovanja z organizacijami, ki zastopajo različne etnične manjšine/priseljenske skupine, iz katerih izhajajo učenci. Sodelovanje z družinami in združenji je treba izvajati na bolj zadovoljiv način.

Priporočila v zvezi z zagotavljanjem izobraževanja

Oblikovalci politik morajo zagotoviti, da se bodo izvajala načela, kot je spoštovanje človekovih pravic in enake možnosti, ki jih jamči državna zakonodaja. Glavni cilji politik so borba proti diskriminaciji, rasizmu in ksenofobiji, istočasno pa je potrebno širiti zavest in podpirati ter širiti pozitivno prakso na lokalni in nacionalni ravni. Pozitivna praksa mora spodbujati integracijske in inkluzivne politike, ki so odprte za raznolikost, s poudarkom na izobraževalnih vrednotah, ki jih prinašajo vsi učenci, ne glede na izvor ali potrebe.

Šole morajo imeti na voljo ustrezne smernice in sredstva, da lahko izvajajo inkluzivno prakso. Njihov cilj mora biti, da:

- a) Razumejo in spoštujejo raznolikost;
- b) Se izogibajo kakršnikoli politiki vpisa in registracije, ki spodbuja segregacijo;
- c) Prepoznajo, podpirajo in izvajajo izobraževalne strategije, s katerimi se odzivajo na potrebe učencev s PIP in priseljskim ozadjem;
- d) Morajo biti aktivno vključene v sodelovanje s službami, vključno z združenji za priseljence in združenji priseljencev;
- e) Spodbujajo komunikacijo z družinami in sodelovanje z njimi.

Šole morajo imeti vzpostavljeno medkulturno politiko, ki ustreza potrebam lokalnega konteksta. Takšna politika zahteva od učiteljev na rednih šolah in od rehabilitacijskih pedagogov, da izboljšajo svoje



znanje in spretnosti in se udeležujejo programov usposabljanja, da lahko bolje razumejo večkulturno raznolikost ter ukrepajo na najustreznejši način.

Celostni cilj je povečati inkluzivno prakso, istočasno pa šolam in strokovnjakom nuditi potrebne vire. Z izogibanjem segregaciji in izključevanju se bodo "geto" situacije zmanjšale.

4.3 Podporni ukrepi

Za učence in učitelje je v različnih državah predvidenih vrsta izobraževalnih podpornih ukrepov, ki v glavnem nudijo pomoč v usvajanju jezika države gostiteljice, med drugim z dvojezičnim izobraževanjem, "premostitvenimi razredi", učno podporo, dodatno pomočjo in pomočjo pri domačih nalogah po pouku. Razvoj in izvajanje individualnih učnih načrtov sta omenjena kot dva pomembna podporna ukrepa. Podpora in zavezanost oz. predanost ravnatelja in osebja šole kakor tudi izvajanje timskega dela so pomembni dejavniki uspešnega dela. Učiteljeve sposobnosti, predanost delu in izkušnje igrajo pri tem ključno vlogo. V nekaterih državah je bilo v pregledu posredovanih podatkov identificiranih nekaj uspešnih podpornih ukrepov, kot na primer: učenci obiskujejo šolo v soseski skupaj s svojimi vrstniki; manjše učne skupine pri nekaterih predmetih; prisotnost učiteljev ali asistentov z enakim priseljskim ozadjem kot ga imajo učenci v rednih šolah, ki delajo skupaj z razrednikom.


Vključevanje vsebin in učnih gradiv v okvir individualnega učnega načrta ter sprejemanje izkušenj in kultur učencev, vključno tistih s PIP in priseljskim ozadjem, sta se izkazala kot pozitivna pristopa v delu na tem področju.

Priporočila v zvezi s podpornimi ukrepi

Izobraževalni organi bi morali ob upoštevanju lokalne situacije razmišljati, kakšno obliko dvojezičnega izobraževanja ali večkulturnih pristopov bi morali organizirati, da bi zagotovili učenčev izobraževalni razvoj, socialno vključenost in samozaupanje.

Šole z visokim odstotkom večjezičnih učencev je treba spodbujati, da oblikujejo specifično jezikovno politiko, ki ustreza njihovi šoli. Za to je potrebno:

a) Narediti analizo šolske situacije;



b) Oblikovati interni šolski načrt in predlog, katerega cilj je povečati kakovost podpornih ukrepov, ki jih nudijo učencem.

Učitelji morajo prilagoditi svoje metode poučevanja, olajšati vključevanje staršev in si zagotoviti pomoč kvalificiranih strokovnjakov kot tudi asistentov z različnimi kulturnimi ozadji.

Celostni cilj je nuditi pomoč rednim šolam, zato da bodo sposobne zadovoljevati potrebe heterogene populacije učencev, ne glede na njihove posebne izobraževalne potrebe ali etnični izvor.

4.4 Ocenjevanje

V začetnem ocenjevanju učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami in priseljskim ozadjem sodeluje vrsta služb in strokovnjakov, odvisno od različnih predpisov in ocenjevalnih metod v rabi v posamezni državi. Večina ocenjevalnih postopkov vključuje standardne ukrepe, ki jih uporabljajo za učence države gostiteljice. Nekatera teh orodij in preizkusov znanja so prevedena v različne jezike; v drugih situacijah se ocenjevalni postopek izvaja ob pomoči tolmača, spodbuja se tudi uporaba neverbalnih ocenjevalnih orodij. Kljub naporom strokovnjakov pa kulturni vidiki, ukoreninjeni v teh orodjih, še vedno predstavljajo oviro za učence s PIP in priseljskim ozadjem.

Da bi premagali jezikovne in kulturne ovire in potencialno pristranske rezultate standardiziranih ocenjevalnih postopkov, se uporablja celosten pristop, v katerem je poudarek na učenčevih procesih učenja in na njegovem razvoju. V številnih primerih uporabljajo učitelji metodo stalnega ocenjevanja in pogovor z učenci in starši. Znotraj tega procesa igrajo bistveno vlogo informacije in dokumentacija, ki jo posredujejo starši, čeprav slednja ni vedno na voljo. Glavni elementi, na katere se je pri takšnem ocenjevalnem pristopu treba osredotočiti, so učenčeva raven temeljnih spretnosti, njegova/njena učna preteklost in življenjska situacija. Treba je upoštevati informacije, ki jih posredujejo vsi vključeni učitelji (razrednik, podporni učitelj, defektolog, itd.) kot tudi drugi strokovnjaki, kot so socialni delavci in psihologi ter starši.



Priporočila za ocenjevanje

Ocenjevalni postopki bi morali pomagati pri razlikovanju med težavami, ki so povezane z usvajanjem jezika države gostiteljice in med učnimi težavami. Vsi šolski akterji morajo biti vključeni in si deliti odgovornost v zvezi z ocenjevalnimi postopki.

Glavni cilj je razviti ustrezno ocenjevalno gradivo za učence s PIP in priseljskim ozadjem.

Informacije, ki so bile zbrane ob pregledovanju obstoječe dokumentacije o temi in informacije, ki izhajajo iz vprašalnikov in praktične analize, so nudile nekaj odgovorov na zastavljena vprašanja. Pojavilo pa se je veliko novih problemov in – ker je to prvi poskus zbiranja informacij te vrste – je bilo postavljenih več vprašanj, kot pa je bilo danih odgovorov. Upamo, da bosta prva analiza in pregled odprla vrata nadaljnjemu proučevanju in poglobljeni analizi te teme.



LITERATURA

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Opinion presented to the Minister of Education of Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Document presented at the Durban UN World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm

Bleidick U., Rath W. and Schuck K., 1995. "Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" in *Zeitschrift für Pädagogik*, No.41, pp. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Council of Europe, 2006. *Recommendation on the Council of Europe Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities Improving the Quality of Life of People with Disabilities in Europe 2006–2015*, Strasbourg: Council of Europe. Recommendation Rec(2006)5 adopted by the Committee of Ministers on 5 April 2006 at the 961st meeting of the Ministers' deputies

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7th–8th June 1999*, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

European Commission, 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems*, European Commission: COM(2008) 423 final



European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. "Comparison on Enrolment Figures in Special Education" in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (European Commission, DG Education and Culture)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique" in *Revue Française de Pédagogie*, No.177: October–December 1996. pp. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. "Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?" in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: September 2007, pp. 351–374

Leman J., 1991. "The Education of Immigrant Children in Belgium" in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991, pp. 140–153

Lindsay G., Pather S. and Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. and Orfield G. (eds.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. "La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone" in *L'Observateur*, Pariz, n° 6–7, pp. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2003. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education



Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychoanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Brussels 9 October 2007

Nordahl T. and Øverland T., 1998. *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*, Ministry of Education and Research: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Pariz: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Pariz: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2007. "Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities" in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Pariz: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. and de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. vol I and II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18



Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (eds.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. “Considerations when meeting bilingual children”, Presentation to the European Agency for Development in Special Needs Education project experts group in Malmö on 7 December 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (entered into force on 3 May 2008, following adoption on 13 December 2006), New York: United Nations Organisation

Verkuyten M. and Brug P., 2003. “Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents” in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), pp. 189–200

Watkins, A. (ed.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. “Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools” in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: May 2008, pp. 47–54



SODELUJOČI

Avstrija	Irene MOSER	irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
Belgija (Fl)	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Belgija (Fr)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
Ciper	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
Češka republika	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
Danska	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
Estonija	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
Finska	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
Francija	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Grčija	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Islandija	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is



Italija	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Latvija	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
Litva	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Luksemburg	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Madžarska	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
Malta	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Nemčija	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
Nizozemska	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
Norveška	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Poljska	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Portugalska	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
Španija	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es

	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
Švedska	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se
Švica	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch
Združeno kraljestvo	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	spls@s@leeds.ac.uk



Imena in naslovi obiskanih krajev

Malmö	Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Atene	6 th Dimotiko Kifisias (primary school) 53, L.Katsoni Street (and 1 st May) 13561 Athens johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (secondary school) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
Pariz	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Pariz ce.0753737e@ac-Pariz.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Pariz ce.0751443L@ac-Pariz.fr

	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Pariz ce.0751380t@Pariz.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Pariz ce.0751107w@Pariz.fr
Bruselj	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
Amsterdam	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl



Varšava	Gymnasium n°20 Raszyńska street 22 02-026 Warszawa www.rasz.edu.pl
	Gymnasium N° 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl
	Multicultural Secondary School Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Primary School N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	The Association for Legal Intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Primary School N° 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl

Poročilo je povzetek analize, ki jo je na željo predstavnikov držav članic izvedla Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, in sicer na temo izobraževanje na področju posebnih potreb in večkulturne raznolikosti.

Cilj analize je bil odgovoriti na tri ključna vprašanja, in sicer:

a) do kakšne mere so jezikovni problemi povezani z učnimi težavami, b) kako se ocenjujejo sposobnosti in potrebe učencev s priseljskim ozadjem, c) kako na najboljši način pomagati učiteljem in družinam.

V času projekta, ki je trajal tri leta, so nacionalni eksperti iz 25 evropskih držav zbirali in analizirali podatke posameznih držav. Zbrano delo je sprožilo vrsto zanimivih uvodnih odzivov na gornja vprašanja.

Ker pa je to prvi poskus zbiranja takšnih informacij na evropski ravni, se je pojavila vrsta novih problemov in postavljenih je bilo več vprašanj, kot pa je bilo danih odgovorov. Upamo, da bosta prva analiza in pregled odprla vrata nadaljnjemu proučevanju in poglobljeni analizi te teme.

