

RAZREDNIKI IN VKLJUČEVANJE MARGINALIZIRANIH SKUPIN UČENCEV V ODDELČNO SKUPNOST

ANJA SMOLE¹ TINA VRŠNIK PERŠE²

Potrjeno /
Accepted
17.8.2018

¹ Osnovna šola Kozje, Kozje, Slovenija

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

Objavljeno /
Published
28.9.2018

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR
anja.smole1@gmail.com

Ključne besede:
marginalizirane
skupine;
socialno vključevanje;
razrednik;
oddelčna skupnost

Keywords:
marginalized groups
social integration;
class teacher;
class

UDK/UDC
373.3-054.72

Povzetek/Abstract V prvem delu prispevka smo predstavili značilnosti marginaliziranih skupin učencev in vlogo razrednika pri vključevanju le-teh v oddelčno skupnost. V empiričnem delu so predstavljeni rezultati raziskave, v kateri je sodelovalo 381 razrednikov iz slovenskih osnovnih šol. V raziskavi smo ugotavljali, ali obstajajo statistično značilne razlike v lastni oceni usposobljenosti za delo z marginaliziranimi skupinami učencev, obsegu med izobraževanjem pridobljenega znanja o integraciji marginaliziranih učencev, obsegu izkušenj o vključevanju marginaliziranih skupin učencev in obsegu dodatnega dela pri vključevanju teh skupin učencev v oddelčno skupnost glede na delovno dobo, velikost kraja in stopnjo poučevanja razrednikov. Raziskali smo težavnost vključitve posameznih marginaliziranih skupin v oddelčno skupnost in ugotavljali mnenja razrednikov o uspešnosti strategij za integracijo teh skupin učencev v pouk.

Class teachers and inclusion of marginalized groups of pupils in the class

In the first part of the article, we present the characteristics of marginalized groups of pupils and the role of the class teacher in integrating them into the class. The experimental part reports the results of the study, which included 381 class teachers from Slovenian elementary schools. Through this research, we sought to establish whether the statistics show characteristic differences in self-assessment of the qualification for working with marginalized groups of pupils; differences in the quantity of knowledge about integration of marginalized groups gained through education; differences in the quantity of experience in integrating marginalized groups of pupils; and differences in the quantity of additional work with integration of marginalized groups of pupils into the classroom, based on years of service, town size and educational level of the class teachers. We researched the difficulty of including various marginalized groups into classes. We also tried to find out the opinions of class teachers on the success of integration strategies for these groups of pupils in the classroom.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.11.3.233-250.2018>

Besedilo / Text © 2018 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Uvod

Identifikacija z določeno etnično, nacionalno, versko, kulturno ali rasno identiteto oziroma skupino je posameznikom dodeljena z rojstvom. Na te pripisane statuse ne moremo vplivati, saj so odvisni od okoliščin. Prav tako ne moremo vplivati na to, v kakšno družino se rodimo, in na to, ali imamo kakšne ovire, primanjkljaje oziroma motnje. Zaradi nesprejemanja posameznika ali skupine posameznikov, ki temelji na eni ali več omenjenih kategorij identifikacije, se lahko pojavlja socialno izključevanje posameznika ali skupine, ki jo poimenujemo tudi marginalizacija.

Kaj je marginalizacija

Po Pajnik (2003) se izraz marginalizirane skupine uporablja takrat, kadar želimo poudariti, da je marginalizacija proces, ki se dogaja od zunaj, da gre za etiketiranje s strani drugih in da ljudje primarno ne prepoznavajo sami sebe kot »marginalizirane«, ampak jih kot take prepozna družba.

Pojem marginalen označuje skupino ali posameznike, za katere veljajo:

- osebnostne, intelektualne, kulturne, socialne, statusne, ekonomske ali religiozne posebnosti;
- posebnosti duhovnega, duševnega in fizičnega značaja;
- način ter pogoji življenja, ki so razlog odrinjenosti na rob družbe ali celo izključenosti;
- so zaradi svojih lastnosti, oviranosti, načina življenja, življenjskih okoliščin in/ali pripisane stigme pogosto manj fleksibilne pri odzivanju na hitre in dinamične spremembe, ki jih prinaša sodobna družba, in manj konkurenčne na trgu delovne sile in na drugih področjih, ki delujejo po načelih tekmovalnosti in kjer so viri omejeni (Trbanc idr., 2003).

Na podlagi opredeljenih posebnosti je Žgavc (2011) marginalizirane skupine razdelila na naslednje podskupine:

- odklonske oziroma deviantne skupine,
- narkomanske skupine (tudi alternativne, ki drogo uporabljajo kot stimulans),
- skupine s posebnimi potrebami oziroma skupine z drugačnimi osebnostnimi lastnostmi,
- starostniki,

- skupine revnih,
- etnične in rasne skupine (sem spadajo začasni begunci, avtohtone narodne skupine ...),
- brezposelni,
- skupine različnih veroizpovedi.

Pojmi, povezani z marginalizacijo

Marginalizirane skupine so lahko zaradi svojih lastnosti, ki jih dominantna skupina označi za drugačne, ponekod odrinjene na rob, segregirane. Segregacija se lahko dogaja tudi v šolskem prostoru. Učenci se ob vstopu v šolo srečajo z različnostjo, zato med vrstniki pogosto pride do etiketiranja oziroma stigmatizacije. Goffman (1984) stigmatizacijo opisuje kot poseben odziv okolice na drugačnost, ki je v nekaterih okoljih lahko nezaželena in posledično stigmatizirana. Stigmatizirane osebe lahko drugi zaradi drugačnosti dojemajo kot manjvredne in so lahko tarča posmeha, opravljanja, zaničevanja in nasilja. To pa lahko vodi v marginaliziranje.

Kot rezultat različnosti med učenci se med vrstniki pojavljajo tudi predsodki, ki so negativne oznake in predstave o drugačnih. Manstead in Hewstone (1995) predsodke opredeljujeta kot poniževalna stališča, negativna čustva ali sovražno oziroma diskriminatorno vedenje posameznika do drugih zaradi njihove pripadnosti določeni socialni skupini. Šetinc Vernik in Vernik Šetinc (b. l.) navajata, da se predsodki velikokrat enačijo z diskriminacijo. To prepričanje je zmotno, saj je predsodek le miselni proces, ki se dogaja v glavi posameznika, diskriminacija pa je njegovo udejanjanje.

Ule (2004) diskriminacijo pojasnjuje kot različno obravnavo nekaterih oseb zaradi njihove posebnosti in pripadnosti stigmatiziranim skupinam. Gre za razlikovanje, omejevanje in izključevanje oseb oziroma za dajanje prednosti osebam na podlagi spola, starosti, invalidnosti, rase, narodnosti, etničnega izvora ipd. Pojma diskriminacija in marginalizacija imata torej tesne medsebojne povezave.

Pri učencih se v šolskem prostoru zaradi medsebojnega razlikovanja in diskriminacije pojavlja tudi medvrstniško nasilje. Lešnik Mugnaioni in Klemenčič (2014) ga definirata kot nedovoljen vstop v prostor telesne, socialne, čustvene, spolne in duhovne nedotakljivosti vrstnika. Vrstniško nasilje nelegitimno in na silo posega v otrokovo nedotakljivost in dostojanstvo. O vrstniškem nasilju govori tudi Olewus (1995), ki ga opisuje kot daljšo in večkratno izpostavljenost agresivnemu

vedenju oziroma negativnim dejanjem, povzročeni s strani vrstnika ali skupine učencev. Za vrstniško nasilje je značilno neravnotežje moči, saj močnejši odvzame pravice šibkejšemu. Pušnik (1999) v tem kontekstu navaja tudi angleški izraz bullying, ki vključuje posebne oblike nasilja med učenci v šolskem prostoru. Pri tem gre za trpinčenje, ki ga mladostniki izvajajo v obliki zasmehovanja, izključevanja iz skupin, nadlegovanja, skrivanja potrebsčin, brcanja itd., torej tudi v obliki marginalizacije.

Razrednik kot pomemben člen pri socialnem vključevanju marginaliziranih skupin učencev

Izključevanje drugačnih učencev lahko prepoznamo na ravni šole, še bolj specifično pa v oddelčni skupnosti, saj tam učenci skupaj preživijo veliko časa in so odnosi bolj poglobljeni. Ker gre za socialni prostor, ki ga Programske smernice (2005) opisujejo kot prostor, v katerem se vrši socializacijska funkcija in v katerem se ustvarjajo pogoji za doseg optimalnega razvoja otrok ne glede na spol, socialno-ekonomski status, narodno pripadnost, veroizpoved ter telesno in duševno konstitucijo, ima razrednik pomembno vlogo pri zagotavljanju enake obravnave vseh učencev.

»Razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom« (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996, čl. 68). Skrb za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, ki jo Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) opredeljuje kot nalogo razrednika, se posebej tiče marginaliziranih učencev, saj mora razrednik s svojim ravnanjem in vzgajanjem vse učence pripraviti na enakopravno sprejemanje vseh članov oddelčne skupnosti. Naloga razrednika, ki je vodja oddelčne skupnosti, je torej skrb, da se vsi učenci, tudi tisti, ki se od večine razlikujejo, počutijo sprejete in varne. Z različnimi strategijami in posegi mora poskrbeti za nemoteno in usklajeno delovanje oddelčne skupnosti.

Pečjak in Košir (2002) navajata, da je za uspešno vključevanje potrebna udeležba vseh: učenca s težavami, učitelja in sošolcev. Pri delu s socialno izključenim učencem so potrebni ukrepi na ravni posameznika in ravni razreda. Kot pomemben element pri socialnem vključevanju nesprejetih učencev pa avtorici navajata pomen učiteljevega vedenja, ki predstavlja model za vse učence. Avtorici prav tako

poudarjata, da so ukrepi za pomoč socialno nesprejetim učencem odvisni od vzroka nesprejetosti.

Kot ukrepe proti socialni izključenosti otrok z nižjim socialno-ekonomskim statusom Košak Babuder (2006) navaja trening socialnih spretnosti, ki je namenjen tako marginaliziranim otrokom kot njihovim vrstnikom, izpostavljanje močnih področij učencev in omogočanje pristočasnih dejavnosti v okviru šole, ki ne zahtevajo denarnih stroškov.

Vižintin (2014) je za potrebe vključevanja učencev priseljencev, ki so dandanes zelo aktualna marginalizirana skupina, oblikovala Model medkulturne vzgoje, ki bi omogočil učinkovitejše in uspešnejše vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces. Navaja sedem vidikov, ki nam skupaj omogočajo uspešno vključitev marginaliziranega učenca v proces vzgoje in izobraževanja. To so: medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo, sistemska podpora, učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo, razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih, razvoj medkulturnega dialoga na šoli, sodelovanje šole s (starši) priseljenci in sodelovanje šole z lokalno skupnostjo. Model je lahko v določeni meri, če ga preoblikujemo za potrebe vključevanja drugih marginaliziranih skupin, uporaben za integracijo ne samo priseljencev, ampak tudi na primer učencev s posebnimi potrebami.

Razrednik lahko k vključevanju marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost pripomore na veliko načinov. Eden izmed pomembnih načinov je sodelovanje s starši in drugimi strokovnimi delavci. Skubic Ermenc (2010) v svojih ukrepih za vključevanje marginaliziranih skupin učencev (v njenem konkretnem primeru so to priseljenci) poudarja pomen vzpostavitve sodelovanja med šolo in starši, ki temelji na temeljitem pogovoru z družino ob prvem vstopu otroka v šolo. Vižintin (2014, str. 79) pa o tem piše, »da vsi učitelji spremljajo otrokovo vključevanje v razredno in šolsko skupnost. Razrednik spremlja načine sodelovanja s starši.«

Razrednikom se priporoča povezovanje z ustreznimi institucijami, ki lahko pomagajo marginaliziranim učencem in njihovim družinam, ter lokalno skupnostjo, ki lahko pripomore k ozaveščanju o različnosti. Razrednik ima veliko vlogo pri podajanju medkulturno naravnanih znanj ter tudi pri organizaciji in vključevanju otrok v treninge socialne spretnosti. Razrednik se mora o različnosti in o pojmi, povezanih z njo, čim več pogovarjati z učenci in poudarjati pomen medkulturnega sodelovanja ter sprejemanja različnosti. Ne glede na to, kateri otroci iz

marginaliziranih skupin se pojavijo v oddelčni skupnosti, lahko razrednik s poudarjanjem močnih področij učencev krepí socialno vključenost vseh pripadnikov oddelka. Pri svojem delu si lahko pomaga tudi s filmi in knjigami, ki opisujejo počutja drugačnih otrok. Killen, Rutland in Ruck (2011) navajajo primer predvajanja makedonske otroške serije *Nashe Maalo* (Our Neighborhood), ki promovira medkulturno razumevanje. S predvajanjem serije so pri otrocih ustvarili pozitiven odnos do pripadnikov drugih etnij, saj v televizijski stvaritvi nastopajo makedonski, albanski, turški in italijanski otroci, ki jih povezuje prijateljstvo. Ista gradiva pa lahko služijo kot pripomoček za razvijanje empatije do učencev, ki ne razumejo slovenskega jezika, saj lahko s pomočjo tujejezičnega filma razrednik učencem pokaže, kako se počuti prišlek iz drugega jezikovnega okolja. Vižintin (2014) ter Šetinc Vernik in Vernik Šetinc (b. l.) med drugim tudi poudarjajo pomembnost kritičnega pogleda na učni načrt in učna gradiva z vidika medkulturnosti.

Metodologija

Opredelitev raziskovalnega problema

Z raziskavo smo želeli preučiti:

- ali obstajajo statistično značilne razlike v lastni oceni usposobljenosti za delo z marginaliziranimi skupinami učencev, v količini med izobraževanjem pridobljenega znanja o vključevanju marginaliziranih učencev, v količini izkušenj z vključevanjem marginaliziranih skupin učencev in v količini dodatnega dela pri vključevanju marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost glede na delovno dobo, velikost kraja poučevanja in stopnjo poučevanja razrednikov;
- mnenje razrednikov o težavnosti vključevanja posameznih skupin marginaliziranih učencev;
- oceno uspešnosti posameznih strategij vključevanja marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost po mnenju razrednikov.

Temeljna raziskovalna metoda

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalnom neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja.

Opredeleitev vzorca

Raziskava temelji na slučajnostnem vzorcu 381 razrednikov slovenskih osnovnih šol. Raziskovalni vzorec sestavlja 7,3 % razrednikov z delovno dobo do 5 let, 40,2 % razrednikov z delovno dobo med 6 in 20 leti in 52,5 % razrednikov, ki imajo nad 20 let delovne dobe. V strukturi anketirancev 44,4 % razrednikov službuje v kraju, ki ima manj kot 3000 prebivalcev. V kraju z med 3000 in 10 000 prebivalci poučuje 35,2 % anketiranih, 20,5 % razrednikov pa deluje v mestu, ki ima več kot 10 000 prebivalcev. Struktura sodelujočih je glede na to, ali delujejo na razredni ali na predmetni stopnji, precej uravnotežena. 58,3 % razrednikov deluje na razredni stopnji, 41,7 % na predmetni.

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo pridobili s pomočjo spletne ankete, ki smo jo posredovali na elektronske naslove slovenskih osnovnih šol.

Vprašalnik, ki je bil sestavljen za namen obširnejše raziskave, sestavljata dva dela. V prvem delu so demografska vprašanja zaprtega tipa, ki razrednike sprašujejo po delovni dobi, velikosti kraja, v katerem poučujejo, in stopnji poučevanja. Drugi sklop vprašanj je sestavljen iz petih vprašanj zaprtega tipa z večstransko izbiro ter treh lestvic stališč, pri katerih razredniki opredelijo stopnjo strinjanja z izjavami o marginaliziranih skupinah učencev, stopnjo težavnosti vključevanja posameznih marginaliziranih skupin ter oceno uspešnosti strategij za vključevanje le-teh v oddelčno skupnost. Za namen analize in rezultatov, ki jih predstavljamo v tem prispevku, so bila uporabljena štiri vprašanja zaprtega tipa z večstransko izbiro ter dve lestvici stališč, pri katerih razredniki opredelijo stopnjo težavnosti vključevanja posameznih marginaliziranih skupin ter oceno uspešnosti strategij za vključevanje le-teh v oddelčno skupnost.

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s pomočjo računalniškega programa SPSS. Za preizkušanje odvisnih zvez smo uporabili Mann-Whitnyjev in Kruskal-Wallisov preizkus.

Rezultati in interpretacija

Analiza povezav med delovno dobo, velikostjo kraja poučevanja in stopnjo poučevanja razrednikov s postavkami, povezanimi z delom in vključevanjem marginaliziranih učencev v oddelčno skupnost

Med raziskovalnimi vprašanji, zastavljenimi na podlagi teoretičnih spoznanj, nas je najprej zanimalo, ali razredniki z različno delovno dobo, razredniki iz različno velikih krajev in razredniki z različnih stopenj poučevanja v osnovni šoli podobno ocenjujejo svojo usposobljenost za vključevanje marginaliziranih učencev v oddelčno skupnost.

Preglednica 1: Razlike v lastni oceni usposobljenosti razrednikov za vključevanje marginaliziranih učencev v oddelčno skupnost glede na delovno dobo, velikost kraja in stopnjo poučevanja.

| | | ODGOVOR | \bar{R} | χ^2 / U | P |
|---------------------------------|--------------------|-------------------------------|-----------|------------------|-------|
| LASTNA OCENA USPOSOBLJENOSTI | delovna doba | do 5 let | 204,29 | $\chi^2 = 0,823$ | 0,663 |
| | | od 6 do 20 let | 187,17 | | |
| | | nad 20 let | 192,07 | | |
| LASTNA OCENA USPOSOBLJENOSTI | velikost kraja | do 3000 prebivalcev | 187,71 | $\chi^2 = 0,736$ | 0,692 |
| | | od 3000 do 10 000 prebivalcev | 196,65 | | |
| | | več kot 10 000 prebivalcev | 188,42 | | |
| LASTNA OCENA USPOSOBLJENOSTI | stopnja poučevanja | razredni pouk | 194,29 | U = 16918,5 | 0,424 |
| | | predmetni pouk | 186,41 | | |

Iz dobljenih izidov Kruskal-Wallisovega preizkusa (χ^2) in Mann-Whitneyjevega preizkusa (U) je razvidno, da ne obstajajo statistično značilne razlike v lastni oceni usposobljenosti za vključevanje marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost glede na nobeno izmed neodvisnih spremenljivk. Pričakovali smo, da bo z delovno dobo naraščala tudi lastna ocena usposobljenosti, vendar rezultati tega ne kažejo. Prav tako smo predpostavljali, da bodo učitelji v večjih krajih izražali boljšo oceno lastne pripravljenosti zaradi večje izpostavljenosti različnim skupinam učencev, kar se prav tako ne odraža v rezultatih, razlik pa ni niti med ocenami lastne usposobljenosti razrednikov, ki poučujejo na ravni razrednega pouka, in razrednikov, ki poučujejo na ravni predmetnega pouka.

V nadaljevanju nas je zanimalo, koliko znanja o vključevanju marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost so pridobili v času svojega izobraževanja oziroma kakšne so razlike v količini glede na delovno dobo, velikost kraja in stopnjo poučevanja.

Preglednica 2: Razlike v količini pridobljenega znanja v času izobraževanja o vključevanju marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost glede na delovno dobo, velikost kraja in stopnjo poučevanja

| | | ODGOVOR | \bar{R} | χ^2 / U | P |
|--|-----------------------|-------------------------------|-----------|------------------|-------|
| KOLIČINA PRIDOBLENEGA ZNANJA V ČASU IZOBRAŽEVANJA | delovna doba | do 5 let | 211,14 | $\chi^2 = 2,064$ | 0,356 |
| | | od 6 do 20 let | 183,69 | | |
| | | nad 20 let | 193,77 | | |
| | velikost kraja | do 3000 prebivalcev | 183,98 | $\chi^2 = 2,762$ | 0,251 |
| | | od 3000 do 10 000 prebivalcev | 190,57 | | |
| | | več kot 10 000 prebivalcev | 206,96 | | |
| | stopnja poučevanja | razredni pouk | 204,70 | U = 14607 | 0,002 |
| | | predmetni pouk | 171,87 | | |

Mann-Whitneyjev (U) preizkus je pokazal, da pri količini pridobljenega znanja o vključevanju marginaliziranih učencev v pouk v času izobraževanja obstaja statistično značilna razlika med odgovori učiteljev, ki poučujejo na razredni stopnji, in odgovori učiteljev, ki delujejo na predmetni stopnji ($U = 14607$; $P = 0,002$). Učitelji razrednega pouka menijo, da so v času izobraževanja pridobili več znanja o vključevanju ranljivih učencev v oddelčno skupnost kot predmetni učitelji. Takšne rezultate smo pričakovali, saj imajo po našem mnenju študenti razrednega pouka med študijem glede na učne načrte (Pedagoška fakulteta, 2017, Filozofska fakulteta, b. d., Fakulteta za naravoslovje in matematiko, b. d.) več poudarka na didaktikah predmetov, medtem ko študij predmetnih učiteljev bolj temelji na strokovnih predmetih. Razlik glede na delovno dobo in glede na velikost kraja nismo zaznali, čeprav smo pričakovali, da bodo mlajši učitelji (tisti s krajšo delovno dobo) poročali o več pridobljenega znanja na tem področju v času izobraževanja kot njihovi starejši kolegi. Vsebine, ki zajemajo pripravo bodočih učiteljev na vključevanje marginaliziranih skupin učencev v pouk, razen predmeta specialna pedagogika, iz predmetnika smeri izobraževalna biologija (b. d.), predmetnika dvopredmetnega študijskega programa nemški jezik in književnost (b. d.) in predmetnika študijskega programa razredni pouk (2017) niso eksplicitno razvidne. Vendar to ne pomeni, da se o teh vsebinah ne govori. Zaradi migracij in sobivanja različnih narodnih, verskih, rasnih skupnosti na istem prostoru se o vsebinah medkulturnosti pogovarjamo na vsakem koraku, tudi na univerzah.

Podrobneje so nas zanimale tudi razlike v količini izkušenj z vključevanjem marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost.

Preglednica 3: Razlike v količini izkušenj z vključevanjem marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost glede na delovno dobo, velikost kraja in stopnjo poučevanja

| KOLIČINA IZKUŠENJ Z VKLJUČEVANJEM | ODGOVOR | | \bar{R} | χ^2 / U | P |
|--------------------------------------|-------------------------------|--|-----------|------------------|-------|
| | | | | | |
| delovna doba | do 5 let | | 168,16 | $\chi^2 = 4,350$ | 0,114 |
| | od 6 do 20 let | | 182,64 | | |
| | nad 20 let | | 200,59 | | |
| velikost kraja | do 3000 prebivalcev | | 179,64 | $\chi^2 = 6,563$ | 0,038 |
| | od 3000 do 10 000 prebivalcev | | 191,49 | | |
| | več kot 10 000 prebivalcev | | 214,77 | | |
| stopnja poučevanja | razredni pouk | | 198,07 | U = 16078,5 | 0,103 |
| | poučevanja predmetni pouk | | 181,12 | | |

Analiza odgovorov, s katerimi so razredniki ocenili količino svojih izkušenj, ki jih imajo z vključevanjem marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost, je pokazala, da obstaja statistično značilna razlika glede na velikost kraja poučevanja ($\chi^2 = 6,563$, $P = 0,038$). Pričakovali smo, da pri količini izkušenj, pridobljenih z vključevanjem marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost, igra veliko vlogo velikost kraja, saj imajo učitelji, ki poučujejo v večjih krajih, tudi več izkušenj z vključevanjem različnih učencev. Ta rezultat je najverjetneje posledica raznovrstnega prebivalstva, ki živi v mestih, kar posledično prinese tudi različne učence, ki so zaradi svojih drugačnih lastnosti pogosto marginalizirani. V manjših krajih pa je pretočnost prebivalstva manjša, zato imajo razredniki, ki tam delujejo, tudi manj stika z marginaliziranimi učenci, posledično pa tudi manj izkušenj z vključevanjem le-teh. Zanimivo je, da so razredniki ne glede na stopnjo poučevanja in ne glede na delovno dobo poročali o podobni količini izkušenj z vključevanjem marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost.

Razlike glede na delovno dobo, velikost kraja in stopnjo poučevanja pa smo analizirali tudi pri navedbah razrednikov o količini dodatnega dela z vključevanjem marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost.

Preglednica 4: Razlike v količini dodatnega dela z vključevanjem marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost glede na delovno dobo, velikost kraja in stopnjo poučevanja

| KOLIČINA DODATNEGA DELA | ODGOVOR | \bar{R} | χ^2 / U | P |
|----------------------------|-------------------------------|-----------|------------------|------------------|
| | delovna doba | do 5 let | 184,79 | $\chi^2 = 0,209$ |
| od 6 do 20 let | | 189,57 | | |
| nad 20 let | | 192,97 | | |
| velikost kraja | do 3000 prebivalcev | 191,50 | $\chi^2 = 0,288$ | 0,866 |
| | od 3000 do 10 000 prebivalcev | 193,43 | | |
| | več kot 10 000 prebivalcev | 185,74 | | |
| stopnja poučevanja | razredni pouk | 209,45 | U = 13553 | 0,000 |
| | predmetni pouk | 165,24 | | |

Rezultati Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik so pokazali, da obstaja statistično značilna razlika ($U = 13553$, $P = 0,000$) v mnenju o količini dodatnega dela glede na učiteljevo stopnjo poučevanja. Marginalizirani učenci razrednikom na razredni stopnji predstavljajo več dodatnega dela kot učiteljem predmetnega pouka. Takšni rezultati so bili pričakovani, saj imajo učitelji razrednega pouka večjo vlogo pri uvajanju učencev v širšo socialno skupnost in navajanje na družbena pravila. V Učnem načrtu spoznavanja okolja (2011), ki se kot predmet pojavi v prvem triletju osnovne šole, sta kot splošna cilja predmeta opredeljena razumevanje okolja in razvijanje spoznavnega področja. »Ob tem se razvija odnos do dejstev, strpnost do negotovosti, odprtost za sprejemanje tujih zamisli in občutljivost za dogajanja v naravnem in družbenem okolju. Zlasti ta občutljivost za dogajanja v okolju naj bi se razvila v zavedanje o pomembnosti človekovega premišljenega ravnanja tako v medosebnih kot družbenih odnosih, v razvijanju strpnosti do drugačnih in upoštevanje načela enakosti med spoloma (socialne in državljanske kompetence)« (Učni načrt. Spoznavanje okolja, 2011, str. 5). Iz tega je razvidno, da učitelji razrednega pouka učence poglobljeno pripravljajo na principe delovanja družbe, saj le-ti pridejo iz družine v širšo socialno skupnost (oddelčno skupnost) in se s temi principi v primerjavi s starejšimi učenci šele spoznavajo. Zanimivo je, da razredniki iz večjih krajev, kjer poročajo o več izkušnjah z vključevanjem marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost, poročajo o podobni količini dodatnega dela kot razredniki iz manjših krajev. Razlika tudi ni bila statistično značilna med učitelji z različno dolžino delovne dobe.

Analiza težavnosti vključevanja posameznih marginaliziranih skupin

Na podlagi teoretskih opredelitev, da marginalizirane skupine opredeljujemo kot robne družbene skupine (Trbanc, 2003), smo analizirali tudi, ali razredniki zaznavajo razlike v težavnosti vključevanja različnih marginaliziranih skupin v oddelčno skupnost.

Preglednica 5: Rang, najmanjša in največja vrednost, aritmetična sredina, standardni odklon, koeficient asimetrije in koeficient sploščenosti za težavnost vključevanja različnih skupin marginaliziranih učencev v oddelčno skupnost

| SKUPINE | | N | min | max | M | SD | KA | KS |
|---------|--|-----|-----|-----|------|-------|--------|--------|
| RANG | MARGINALIZIRANIH UČENCEV | | | | | | | |
| 1 | učenci iz drugih kulturnih okolij (druge rasne, etnične in verske pripadnosti) | 381 | 1 | 5 | 3,45 | 0,969 | -0,298 | -0,522 |
| 2 | učenci s posebnimi potrebami | 381 | 1 | 5 | 3,40 | 0,836 | -0,569 | -0,342 |
| 3 | učenci z odstopajočimi socialnimi razmerami | 381 | 1 | 5 | 3,34 | 0,945 | -0,240 | -0,432 |

Rezultati osnovne deskriptivne statistike so pokazali, da se pri vseh treh marginaliziranih skupinah učencev pojavlja odgovor razrednikov, da posamezne skupine zelo lahko in zelo težko vključujejo v oddelčno skupnost (pojavljajo se vrednosti od 1 do 5). Pri vseh treh skupinah lahko zasledimo, da je koeficient asimetrije negativen, kar pomeni, da je krivulja usmerjena v levo. Iz tega je razvidno, da obstaja več odgovorov, ki pravijo, da je težavnost vključevanja marginaliziranih učencev v oddelčno skupnost precej visoka. Prav tako je pri vseh treh skupinah marginaliziranih učencev negativen tudi koeficient sploščenosti, kar pomeni, da je krivulja sploščena in so vrednosti nižje od normalne porazdelitve. Največja vrednost aritmetične sredine ($M = 3,45$) se pojavlja pri učencih iz drugih kulturnih okolij, kar pomeni, da razredniki to skupino marginaliziranih učencev po lastnem mnenju najtežje vključujejo v oddelčno skupnost. Najnižja vrednost aritmetične sredine ($M = 3,34$) se pojavlja pri učencih, ki bivajo v odstopajočih socialnih razmerah. Dobljeni rezultati kažejo na to, da razrednikom največ težav pri vključevanju predstavljajo jezikovne, verske, etnične in rasne ovire, medtem ko socialni status učenca nima takšnega vpliva pri zaznavanju težavnosti vključevanja učencev v oddelčno skupnost. Verjetno lahko del tega pripišemo tudi številčnejšim izkušnjam, ki jih imajo učitelji z vključevanjem učencev z nižjim socialno-ekonomskim statusom, in manj predsodkom, ki se pojavljajo v družbi.

Analiza ocen uspešnosti strategij vključevanja marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost

Za namen postavljanja smernic glede možnosti razrednikov za uspešnejše vključevanje marginaliziranih učencev v oddelčno skupnost nas je zanimalo, katere strategije razredniki prepoznajajo kot manj in katere kot bolj učinkovite.

Preglednica 6: Ranžirna vrsta strategij vključevanja marginaliziranih učencev v oddelčno skupnost glede na uspešnost

| RANG | M | STRATEGIJA |
|------|------|---|
| 1 | 4,21 | Spodbujanje učencev, da v šolo prinesejo predmet, ki jih spominja na njihovo kulturo. Tako lahko marginalizirani učenci ostalim predstavijo svojo kulturo. |
| 2 | 4,10 | Omogočanje, da učenci iz drugega jezikovnega okolja sošolce naučijo pesmico v svojem jeziku. |
| 3 | 4,09 | Formiranje raznolikih in vedno drugačnih skupin pri skupinskem delu, da imajo vsi učenci možnost socialnega stika z marginaliziranimi učenci. |
| 4 | 4,02 | Vključevanje marginaliziranih učencev v interesne in druge dejavnosti v programu šole, da spodbudimo druženje s sošolci. |
| 5 | 3,97 | Ogled filma, ki obravnava problematiko socialnega vključevanja marginaliziranih otrok v skupine, kjer imajo učenci uvid v čustva in mišljenje teh otrok. |
| 6 | 3,93 | Predstavitev različnih veroizpovedi v razredu in omogočanje učencem drugačne veroizpovedi, da sodelujejo pri predstavitvi svoje vere. |
| 7 | 3,89 | Vključevanje marginaliziranih učencev v jutranje varstvo in podaljšano bivanje, da spodbudimo druženje s sošolci. |
| 8 | 3,82 | Dodajanje knjig za domače branje o prijateljih drugačne verske/etnične/rasne pripadnosti, da učenci dobijo uvid v čustva in mišljenje teh otrok. |
| 9 | 3,60 | Določanje marginaliziranih učencev za svoje pomočnike in s tem dodeljevanje pomembne funkcije, zaradi česar te učence sošolci sprejmejo medse. |
| 10 | 3,41 | Organiziranje čajank oziroma druženj, kamor povabimo starše in otroke, da se družijo ter tako spletejo socialne vezi, ki vodijo k socialnemu vključevanju. |
| 11 | 3,20 | Uvedba sistema nudenja pomoči marginaliziranim učencem. Vsak učenec, ki na kakršen koli način pomaga marginaliziranemu učencu, dobi žeton. Ob določenem številu žetonov je učenec nagrajen. |

Izmed izbranih strategij, ki smo jih izluščili iz modela medkulturne vzgoje in izobraževanja (Vižintin, 2014) ter nekatere preoblikovali oziroma dodali, so anketirani razredniki najvišje ocenili strategijo, ki predvideva spodbujanje učencev, da v šolo prinesejo predmet, ki jih spominja na njihovo kulturo – aritmetična sredina te strategije znaša 4,21. Učitelji so prav tako zelo dobro ocenili omogočanje, da učenci iz drugega jezikovnega okolja sošolce naučijo pesmico v svojem jeziku – ta strategija je imela aritmetično sredino 4,10. Prvi dve strategiji sta si dokaj podobni, saj obe spodbujata, da marginalizirani učenci predstavijo del sebe (del svoje kulture

v prvem in jezika v drugem primeru). Kot tretja najuspešnejša strategija, ki je z aritmetično sredino 4,09 takoj sledila drugouvrščeni, se je po mnenju razrednikov izkazalo formiranje raznolikih in vedno drugačnih skupin pri skupinskem delu, da imajo vsi učenci možnost socialnega stika z drugimi. Pričakovali smo, da bo ta strategija med razredniki manj sprejeta in da bodo razredniki kot uspešnejše strategije ocenili tiste, ki spodbujajo razvoj empatije do marginaliziranih učencev. Presenetljivi so rezultati, da se je strategija, ki zajema organiziranje čajank oziroma druženj, kamor povabijo starše in otroke, da se družijo ter tako spletejo socialne vezi, ki vodijo k socialnemu vključevanju, z aritmetično sredino 3,41 izkazala za manj uspešno, saj je v ranžirni vrsti uspešnosti strategij pristala na predzadnjem mestu. Po mnenju sodelujočih se je kot najslabša strategija izkazala uvedba nudenja pomoči marginaliziranim učencem s sistemom nagrajevanja, kjer vsak učenec, ki na kakršen koli način pomaga marginaliziranemu učencu, dobi žeton. Razlogi za neučinkovitost strategije se po našem mnenju in mnenju sodelujočih, ki so poleg ocene te strategije to tudi pojasnili, skriva v problematiki nagrajevanja. S tem, ko učenca za pomoč marginaliziranemu vrstniku nagradimo, pri učencu ne razvijamo empatije, temveč željo po nagradi.

Sklep

V raziskavi smo ugotovili, da statistično značilne razlike v lastni oceni usposobljenosti za vključevanje marginaliziranih skupin učencev glede na delovno dobo, velikost kraja in stopnjo poučevanja, ne obstajajo. To pomeni, da se nobena izmed spremenljivk pomembno ne povezuje z lastno oceno usposobljenosti razrednikov za vključevanje marginaliziranih učencev. Ugotovili pa smo, da razredniki na razredni stopnji menijo, da so med študijem pridobili več znanja o vključevanju marginaliziranih učencev v oddelčno skupnost kot razredniki na predmetni stopnji. Rezultati so tudi pokazali, da pri količini pridobljenih izkušenj z delom z marginaliziranimi skupinami učencev igra pomembno vlogo velikost kraja, v katerem razredniki poučujejo. Razredniki, ki delujejo v večjih krajih, imajo tudi več izkušenj z vključevanjem marginaliziranih učencev. Med drugim je raziskava pokazala, da razredniki na predmetni stopnji zase ocenjujejo, da jim priprava na delo z marginaliziranimi učenci vzame manj časa kot to zase ocenjujejo razredniki na razredni stopnji. Razredniki, ki delujejo na razredni stopnji, torej ocenjujejo, da imajo več dodatnega dela s pripravo na delo z marginaliziranimi učenci.

Ko govorimo o različnih skupinah marginaliziranih učencev in težavnosti njihovega vključevanja v oddelčno skupnost, smo ugotovili, da razredniki menijo, da najtežje

vključujejo učence iz drugih kulturnih okolij, najlažje pa se jim zdi vključevanje učencev, ki bivajo v odstopajočih socialnih razmerah.

Ker je razrednik ključni element pri vključevanju marginaliziranih učencev v oddelčno skupnost, mora izoblikovati strategije, da bo omogočil okoliščine, v katerih bodo vsi učenci dobro vključeni v oddelčno skupnost. Z raziskavo smo zato želeli ugotoviti, kakšna so mnenja razrednikov o uspešnosti posameznih strategij za vključevanje marginaliziranih skupin učencev v oddelčno skupnost. Rezultati so pokazali, da se je kot najuspešnejša strategija pokazala spodbujanje učencev, da v šolo prinesejo predmet, ki jih spominja na njihovo kulturo, in s tem lahko marginalizirani učenci svojim vrstnikom predstavijo svojo kulturo. Na zadnjem mestu pa je pristala strategija, ki temelji na sistemu nagrajevanja, ko učenci z nudenjem pomoči marginaliziranim vrstnikom zbirajo žetone, ki jim sledi nagrada.

Prav tako smo ugotovili, da imajo razredniki različna mnenja o različnih strategijah, pri čemer razlike med ocenami posameznih strategij niso zelo velike. Zato bi bilo smiselno, da bi bili razredniki opolnomočeni s čim večjim naborom strategij za delo z učenci iz marginaliziranih skupin, saj bi na podlagi obširnejšega nabora strategij lažje izbrali takšno, ki bi ustrezala njim in delu v njihovi oddelčni skupnosti.

Summary

A class teacher has a very important role in the process of education. Student diversity is one of the challenges he/she faces at work. Diversity is a result of the various religious, racial and ethnic groups to which students belong, as well as of special needs status and the socio-economic status of students' families. All of the differences listed above may lead to marginalization at the school level and even more at the class level, where students spend most of their time in contact with one another. It often happens that students who are different from the majority are pushed aside. We can talk about segregation here. Peers react differently to diversity. In most cases, being different is something unwanted, and that is why students seen as 'different' are stigmatized. Goffman (1984) describes social stigma as a particular response of the environment to what is perceived as 'different'. Stereotypes and discrimination are terms closely connected to stigmatization. Manstead and Hewstone (1995) define stereotypes as degrading standpoints, negative emotions or hostile or discriminatory behaviour of a person towards others who belong to a particular social group. Šetinc Vernik and Vernik Šetinc (n.d.) understand discrimination as putting stereotypes into action.

Three hundred and eighty-one class teachers in Slovene schools were included in the survey. We found that neither the working age, the size of the place where teachers work nor the level of teaching are correlated with the self-evaluation of class teachers about the degree of qualification needed to integrate marginalized students. When talking about the amount of knowledge needed for integrating marginalized students into the class, we found that those who teach classes from the first to the fifth grade have acquired more competence in integrating marginalized students than those who teach the grades from six to nine. We believe that the reason is the higher number of pedagogical subjects that are included in the curriculum. The data analysis showed that teachers from larger towns have more experience with integrating marginalized students. The reason for this is probably the greater flow of people in big towns and consequently a very diverse population. We also established that teachers in the grades from one to five spend more time planning lessons for marginalized students than those who teach in higher grades. These results were expected, given the fact that teachers in lower grades have a greater role in teaching socialization skills than do teachers in higher grades. In the survey we asked class teachers about the difficulty of integrating particular marginalized groups. We found that class teachers have the most problems when integrating students from different cultural backgrounds, and the least difficulties when integrating those who live in disadvantaged social conditions. The research shows that teachers mainly evaluated the proposed strategies as very successful. Class teachers gave first place to the strategy that motivates students to bring an object that reminds them of their culture to school. Next in line is the strategy where students from a different language environment teach their school friends a song in their first language. Then there is the strategy of forming diverse and ever-changing groups for teamwork. Students thus have the chance to communicate with others. The worst strategy was the one that suggests offering help to marginalized students by a reward system, meaning that any student who helps a marginalized student receives a token. After accumulating a certain number of tokens, the student receives an award. We assume that the strategy was reviewed as undesirable because it involves trying to buy affection towards marginalized peers. Based on the research results, we conclude that it would be wise for class teachers to acquire as many strategies as possible for integrating marginalized groups during their formal education. That would make it easier for them to choose an appropriate strategy that suits the work in a classroom community and would consequently ease the integration of students considerably.

Literatura

- Ermenc Skubic, K. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, 61 (2), 268–279.
- Fakulteta za naravoslovje in matematiko. *Predmetnik smeri izobraževalna biologija*. (b. d.). Pridobljeno 5. 11. 2017, iz <http://www.fnm.um.si/index.php/2016/01/20/predmetni-uitelj-izo-bio-predmetnik/>.
- Filozofska fakulteta. *Predmetnik dvopredmetnega študijskega Nemskega jezika in književnost*. (b. d.). Pridobljeno 5. 11. 2017, iz <http://www.ff.um.si/dotAsset/66438.pdf>.
- Goffman, E. (1984). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Killen, M., Rutland, A., Ruck, M. (2011). *Social Policy Report Promoting Equity, Tolerance, and Justice in Childhood*. Pridobljeno 24. 2. 2016, iz <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531544.pdf>.
- Kolar, M. idr. (2011). Učni načrt spoznavanje okolja. Pridobljeno 5. 8. 2018, iz http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf.
- Košak Babuder, M. (2006). Kako pretrgati začarani krog revščine v izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 57 = 123 (posebna izdaja), 94–106.
- Lešnik Mugnaioni, D. in Klemenčič, I. (2014). Smernice za obravnavo vrstniškega nasilja v šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 12 (1), 33–57.
- Manstead, A. S. R. in Hewstone, M. (1995). *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Olewus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci, kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pajnik, M. (2003). Poročanje medijev o marginaliziranih skupinah. *Socialno delo*, 42 (2), 87–94.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pedagoška fakulteta. *Predmetnik študijskega programa razredni pouk*. (2017). Pridobljeno 5. 11. 2017, iz <https://pef.um.si/content/BRO%C5%A0URA%20%C5%A0TUDIJI%20NA%20PEF2017.pdf>.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti*. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šetinc Vernik, M. in Vernik Šetinc, B. (b. l.). *Recimo ne diskriminaciji v šoli*. Pridobljeno 27. 9. 2016, iz http://www.khetanes.si/doc/Rezultati/U%C4%8Dna%20gradiva/%C5%A0etinc%20Vernik_Recimo%20ne%20diskriminaciji%20v%20%C5%A1oli_za%20spletno%20stran.pdf.
- Trbanc, M., Boškic, R., Kobal, B. in Rihter, L. (2003). *Socialna in ekonomska vključenost ranljivih skupin v Sloveniji – možni ukrepi za dvig zaposljivosti najbolj ranljivih kategorij težje zaposljivih in neaktivnih oseb: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. (2004). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vizintin, M. A. (2014). Model medkulturne vzgoje in izobraževanja. *Dve domovini*, 40, 71–89.
- Žgavc, D. (2011). *Marginalne družbene skupine: gradivo za 2. letnik*. Pridobljeno 20. 2. 2016, iz http://www.impletum.zavod-irc.si/docs/Skriti_dokumenti/Marginalne_druzbene_skupine-Zgavc.pdf.

Avtorici**Anja Smole, mag. prof. raz. pouka; MA**

Osnovna šola Kozje, Kozje 131, 3260 Kozje, Slovenija, e-mail: anja.smole1@gmail.com

Elementary School Kozje, Kozje 131, 3260 Kozje, Slovenia, e-mail: anja.smole1@gmail.com

Dr. Tina Vršnik Perše, PhD

Izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-mail: tina.vrsnik@um.si

Associate Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: tina.vrsnik@um.si