

Naslov članka/Article:

DRUŽINSKA PISMENOST OTROK PRISELJENCEV

Immigrant Children and Family Literacy Practices

Avtorja/Authors:

Mitja Drnovšek, Nika Drnovšek

DOI:

<https://doi.org/10.59132/viz/2025/1/45-49>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje št. 1/2025, letnik 56

ISSN 0350 -5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2025

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Mitja Drnovšek, OŠ Mengeš
Nika Drnovšek

DRUŽINSKA PISMENOST OTROK PRISELJENCEV

Immigrant Children and Family Literacy Practices

<https://doi.org/10.59132/viz/2025/1/45-49>

IZVLEČEK

Članek opredeljuje in išče rešitve za čim boljše družinsko pismenost otrok priseljencev. Kot jo opredeli Slovar slovenskega knjižnega jezika, je pismenost znanje branja in pisanja, družinska pismenost pa združuje več članov in več generacij družine. Pod to spadajo vse dejavnosti, kjer družinski člani uporabljajo bralne, pisne ali računske spretnosti, in bralno kulturo ter navade, povezane s pismenostjo. Priseljenci, predvsem otroci priseljenci, so pri tem v precej slabšem položaju, saj se morajo poleg opismenjevanja v maternem jeziku, naučiti tudi jezika okolja in se opismeniti v njem. Ti otroci so se primorani asimilirati na novo okolje, kar zahteva učenje novega jezika. Članek povzema ugotovitve različnih avtorjev glede vloge staršev na razvoj družinske pismenosti, pomembnosti programov družinske pismenosti in kako poteka vključevanje otrok priseljencev v vzgoji in izobraževanju. Predstavljeni so primeri dobre prakse iz Slovenije in tujine.

Ključne besede: družinska pismenost, materni jezik, otroci priseljenci, starši, vzgoja in izobraževanje

ABSTRACT

This article discusses effective family literacy programs for immigrant children and provides potential solutions. According to the Dictionary of Slovenian Standard Language, literacy refers to the ability to read and write, while family literacy involves activities that bring together relatives across generations. It includes any practices in which family members use their reading, writing, or arithmetic skills and the broader culture surrounding literacy. Immigrants, particularly immigrant children, face significant challenges as they need to be literate not only in their native language but also in the language of their new community. This dual necessity requires them to adapt and learn to read and write in a new language to thrive in an unfamiliar environment. The article summarises findings from various authors regarding the role of parents in the development of family literacy, highlights the importance of family literacy programmes, and emphasises the inclusion of immigrant children in the educational system. It also provides examples of good practices from Slovenia and other countries.

Keywords: family literacy, native language, immigrant children, parents, education

Družinska pismenost je del bralne pismenosti, ki vključuje medgeneracijsko branje na vseh kurikularnih področjih in vseh področjih otrokovega razvoja (Haramija, 2017b). Poseben pečat pa ji dajejo tudi kulturne značilnosti družin. Družinska pismenost temelji na spoštovanju načela zasebnosti in intimnosti, demokratičnosti in pluralizma, omogočanju izbire in drugačnosti, enakih možnosti ter upoštevanja različnosti (Resman, 2011).

Družinska pismenost predstavlja dejavnost, pri kateri družinski člani uporabljajo bralne, pisne ali računske spretnosti v družinski skupnosti v vsakdanjem življenju, hkrati pa vključuje bralno kulturo in navade, povezane s pismenostjo. Knaflič (2002, v Haramija, 2017a, str. 40) ugotavlja, da »močan vpliv pismenosti staršev na raven pismenosti otrok, ki je razviden iz raziskovalnih ugotovitev, kaže, da se določena raven pismenosti medgeneracijsko ohranja znotraj družine ter da šola v povprečju

v majhni meri nadoknadi primanjkljaje na področju pismenosti, ki izvirajo iz družine«. Medgeneracijsko prenašanje pismenosti pa je vzrok za ozaveščanje vseh državljanov o pomenu bralne pismenosti (Haramija, 2017a).

Mednarodno bralno društvo (angl. *International Reading Association – IRA*) opredeljuje družinsko pismenost kot kompleksen pojem, ki vključuje različne odnose, ki lahko nastanejo med družino in pismenostjo (Knaflič, 2002), medtem ko Licardo in Haramija (2017) pravita, da je to temelj bralne pismenosti in nujen pogoj za nemoteno delovanje v današnji informacijski družbi. O družinski pismenosti razpravlja tudi Marolt (2017), in sicer jo definira kot koncept, v katerega so vključene nastajajoče izobraževalne dejavnosti v okviru doma in družine. Za kakovostno družinsko opismenjevanje so ključne skupne bralne aktivnosti in pozitivna bralna motivacija; z načrtnim razvijanjem tega se namreč uči celotna družina, med njenimi člani pa

se tako ustvarjajo demokratični odnosi. Celotna družina se uči skupaj, ne glede na starost, spol in položaj v družbi (Knaflič, 1999).

Izraz »družinska pismenost« oziroma (angl. *family literacy*) se je v strokovni literaturi začel pojavljati v zadnjem desetletju. Leto 1990 je razglašeno za leto pismenosti, leto 1994 pa za mednarodno leto družine. Raziskave so pokazale, da je uspešnost opismenjevanja močno povezana in odvisna od pismenosti otrokove družine. Na prelomu stoletja so se po svetu – Knaflič (1999) izpostavlja Veliko Britanijo, ZDA, Avstralijo idr. – začeli poskusi uvedbe programov družinske pismenosti. Programi so upoštevali značilnosti in potrebe staršev ter otrok. Bistvena značilnost teh je stalna interakcija med starši in otroki kot tudi dejavnosti, ki so povezane s šolo. Slednja pripomore k boljši pismenosti in šolskemu uspehu (Gadsden, 1994, v Knaflič, 1999).

Reyes in Torres (2007) pravita, da so programi družinske pismenosti že nekaj let del programov socialnega dela in zdravja skupnosti, s pojavom zakona »No child left behind« (NCLB) pa je družinska pismenost postala del šolskih aktivnosti; sprva v ozadju zdaj pa je že v ospredju. Avtorja (Reyes in Torres, 2007) pravita, da literatura opisuje različne programe družinske pismenosti, med katerimi so programi, ki so osredotočeni na »izboljšavo« otrokove družinske skupnosti, in taki, ki so osredotočeni na »izboljšavo« otroka. Kot opisujeta avtorja, pa so še nekateri drugi programi, ki so tesno povezani z liberalno sočutnim odnosom, diskurzom in pristopom; programi, osredotočeni na slabše situirane družine, sprejemajo razlike med njimi in jim naivno želijo pomagati pri opismenjevanju. Skrbijo in podpirajo vloge teh ljudi, ki po njihovem mnenju ne zmorejo primerno skrbeti za svoje otroke. Kot primer take prakse sta Reyes in Torres (2007) navedla učiteljico književnosti evropsko-ameriških družin srednjega razreda, ki meni, da šole niso dovolj pozorne na revne in priseljene družine, zato sama skrbi, da bi tem družinam pokazala »pravo pot« – kako se opismeniti v okviru lastne kulture. Pri vsem skupaj pa je problem, da zanemarja številne druge, enako veljavne in priljubljene prakse družinskega opismenjevanja in ne priznava neravnovesja moči med šolami in neprevladujočimi družinami (revnih in priseljenih), proti čemur pa se ona zares bori. Avtorja (Reyes in Torres, 2007) na te programe gledata kritično, saj je tudi uspešnost programov družinske pismenosti in družinske pismenosti v zgodnjem otroštvu odvisna od vsakega posameznika in okolja, v katerem živi. Zato za neuspešnost programov ne moremo kriviti otrokove družine ali pa otroka samega. Poudarita tudi, da je pri takih programih treba iskati prednosti in močna področja teh družin, ne pa njihovih slabosti. Še vedno pa so programi, ki se izvajajo v sklopu šol in drugih organizacij, usmerjeni v »izboljšavo« takih družin, namesto da bi skupaj iskali in reševali probleme, ki te družine in otroke ovirajo pri opismenjevanju.

Avtorja v prispevku (Reyes in Torres, 2007) omenita tudi program družinske pismenosti za sorodnike in pilotno raziskavo, narejeno po tem programu. Tako kot zgoraj omenjeni se je tudi ta program nanašal na priseljene družine. Vključeval je mame in babice, očete in dedke, sestrične in bratrance, tete in strice, ki so skrbeli za otroke svojih sorodnikov. Prvi jezik vseh udeležencev je bila španščina (15 jih je pripadalo prvi generaciji Latinoameričanov, preostalih 5 pa je bilo nedavno priseljenih). Raziskava je potekala v podeželski skupnosti na jugu Nove Mehike.

Pilotna raziskava je potekala v šestih korakih.

Prvi je bila identifikacija parametrov in kazalnikov za vrednotenje: indeks zadovoljstva udeležencev; prispevek udeležencev v zvezi z organizacijo modulov programa; mnenje udeležencev in inštruktorjev o uporabnosti vsebine in komentarji na ustreznost načrtovanega časa za vadbo. Drugi korak je bila opredelitev instrumentov za zbiranje podatkov (podatki so vsebovali predhodno samooceno udeležencev, evalvacijo posameznega modula udeležencev in izvajalcev, zapiske inštruktorjev, končno oceno, videoposnetke seje in kolegialne dialoge med inštruktorji). Naslednji korak je bilo oblikovanje načrta za zbiranje informacij, čemur je sledilo zbiranje podatkov na podlagi parametrov in kazalnikov. Peti korak je bil pregled zbranih podatkov inštruktorjev in koordinatorjev projekta, zadnji pa posredovanje podatkov zunanjemu ocenjevalcu za namen analize in priporočil glede izboljšave (na tej točki se je začel administrativni proces, v katerega avtorji niso bili vključeni) (Reyes in Torres, 2007).

VLOGA STARŠEV PRI RAZVOJU PISMENOSTI OTROK

Bralna kultura in raven pismenosti se prenašata medgeneracijsko, zato je ozaveščanje staršev o dejavnostih, povezanih z družinsko pismenostjo, izjemno pomembno. Starši imajo pri razvoju pismenosti otrok pomembno vlogo, saj so posredniki med otrokom in literaturo. Otrok je poslušalec, ki nima avtonomije pri izbiri knjig, ki bi jih rad poslušal. Zaradi nepoznavanja književnosti in premalo bralnih izkušenj si ne more sam izbirati knjig. Tako je odvisen od posrednikov, od katerih je odvisno, ali mu sploh bodo brali ter kaj, kdaj, kako in kolikokrat mu bodo prebrali književno delo, ki mu je všeč. Za otroka je pomembno, da posredniki skrbijo za razvoj njegovega glasovnega zavedanja. Tega lahko spodbujajo z različnimi »dejavnostmi igranja z besedami, npr. prepoznavanje in oblikovanje rim in aliteracije, prepoznavanje dolžine besed (ločevanje med dolgimi in kratkimi besedami), členjenje vezane govornice na besede, členjenje besed na zloge in glasove, spajanje zlogov in glasov v besede ter odzemanje, dodajanje in nadomeščanje zlogov in glasov v besedah« (Medved Udovič, 2011, v Haramija, 2019, str. 40).

Odrasli mora kot posrednik med otrokom in pismenostjo imeti razvite receptivne in produktivne bralne zmožnosti, da lahko z otrokom stopa na polje družinske pismenosti. Družinska pismenost in z njo povezane dejavnosti najbolj vplivajo na govorni razvoj otroka. Posledično pa na govorni razvoj otroka vplivajo tudi sociodemografske značilnosti družine oziroma socialno-ekonomski status (Haramija, 2019). Socialno-ekonomski status družine (SES), predvsem izobrazba staršev in družinski prihodki, oblikujejo jezikovno učno okolje otroka in vplivajo na njegov govorni razvoj. Opazijo se tudi razlike med otroki iz družin z različnim SES.

Otroci iz družin z visokim SES hitreje širijo besedišče, uporabljajo več izjav, bolj zapleteno slovnico in več besedišča v komunikaciji s starši ter bolj doživeto pripovedujejo zgodbe kot otroci iz družin z nizkim SES. SES družine je posebej povezan tudi z otrokovim usvajanjem besedišča s starševskim govorom, usmerjenega v otroka. Mame z višjim SES uporabljajo večje besedišče,

bolj spodbujajo in so odzivnejše na otrokov govor kot mame s srednjim SES. Te pogosteje usmerjajo otrokovo obnašanje ter redkeje izzovejo ali spodbujajo otroka h govoru. **Tudi razpoložljivost materialov predstavlja enega od vidikov družinskega okolja (razpoložljivost knjig, starševsko spodbujanje učenja prek skupnega branja knjig in obiska različnih kulturnih ustanov, tj. knjižnice, gledališča).** Pri tem so zopet starši z višjim SES v prednosti; na razpolago imajo več knjig, otrokom pogosteje berejo, z njimi pogosteje obiskujejo knjižnico in gledališče, pogosteje se pogovarjajo med igro in skupnim branjem, njihovi učni pristopi pa vključujejo zahtevnejše verbalne strategije (Fekonja Peklaj, Marjanovič Umek, Sočan, 2015). Tudi longitudinalna študija avtorjev Deckner, Adamson in Bakeman (2006, v Fekonja Peklaj idr., 2015) je pokazala, da družinska pismenost, otrokovo zanimanje za branje in stopnja materinih metajezikovnih izjav močno vplivajo na razvoj otrokovega izraznega jezika med 18. in 42. mesecem starosti.

Avtorice Fekonja Peklaj idr. (2015) zagovarjajo **pomen skupnega branja in simbolne igre pri družinski pismenosti.** Če se osredotočimo na skupno branje staršev in otroka, to otroku ustvari interaktivno okolje za učenje ter razvijanje jezikovne in kognitivne kompetence. Skupno branje doma je pomembno za otrokov govorni razvoj, porajajočo se pismenost in bralno razumevanje. Ob skupnem branju pa avtorice (Fekonja Peklaj idr., 2015) dajejo velik pomen tudi simbolni igri, saj jezik in simbolna igra temeljita na podobnih simbolno-konceptualnih procesih (reprezentativna kompetenca), jezikovni in simbolni transformaciji objektov, ljudi ali aktivnosti. Simbolna igra je namreč povezana tako z otrokovim kognitivnim kot tudi jezikovnim razvojem. Tudi Lewis (2000, v Fekonja Peklaj idr., 2015) je ugotovil, da je razvojna stopnja otrokove simbolne igre povezana z otrokovo jezikovno kompetenco. Zato ima pri simbolni igri otroka pomembno vlogo odrasli in njegova spodbuda, saj otroško igro tako dvigne na višjo stopnjo (Fekonja Peklaj idr., 2015).

VKLJUČEVANJE IN JEZIKOVNO POUČEVANJE OTROK PRISELJENCEV

Vse večje migracije prebivalstva med evropskim in neevropskim delom ter vse lažja mobilnost so pripomogle k temu, da je vzgojno-izobraževalni sistem vse bolj multikulturen in večjezičen. **Razne institucije, še posebej šola in vrtec, so se znašle pred dvema izzivoma.**

Prvi je ta, da je otrokom priseljencem treba pomagati pri usvajanju primarnega izobraževalnega jezika, drugi pa je, da jim je treba nuditi podporo pri ohranjanju materne jezika. Ta izziva sta na papirju dobro rešena in zastavljena, vendar njuna realizacija ni učinkovita (Pulko in Zemljak Jontes, 2020). Kajee (2011) pravi, da otroci priseljenci v novo okolje prinašajo svoj jezik, kulturo in pismenost. Marsikateri vzgojno-izobraževalni delavec se zato ne zna kakovostno spoprijemati in soočiti z njihovimi potrebami in integracijo v novo okolje. Šola je namreč pomembno mesto družbene, kulturne in ideološke reprodukcije. Njena glavna naloga je otroke opismeniti. Avtorica Kajee (2011) izpostavlja dva ključna problema, in sicer: neskladnost domače in šolske pismenosti ter dejstvo, da se otroke priseljence obravnava neprofesionalno.

Gregory s sodelavci (2004, v Kajee, 2011) ugotavlja, da so današnji otroci morajo pisati, govoriti in se učiti v različnih jezikih in pisavah, kot sta urdujščina in angleščina. Mnoge šolske obveznosti so navadno v angleškem jeziku, zato otroci ne morejo izkazovati tako dobre pismenosti, kot če bi npr. slednje potekalo v urdujščini. Starši otrokom pri šolskih obveznostih ne zmorejo pomagati, šola pa programa ne zna ali celo ne želi prilagoditi za priseljene otroke. Mnogi raziskovalci, med katerimi so Blackledge (2000, v Kajee, 2011), Gregory (1994, v Kajee, 2011) in Delgado-Gaitan (1994, v Kajee, 2011), trdijo, da bi se morala šola tu odzvati in v svoj program vsaj delno vključiti razlage v jezikih, iz katerih prihajajo otroci. To bi lahko vsaj delno odpravilo neenakosti med prevladujočimi in manjšinskimi skupnostmi. Zgodovinsko gledano so se morali priseljenci vedno asimilirati v tujo državo; po navadi je k temu pripomogel prav izobraževalni sistem. Neredki so primeri, ko uspejo prav otroci usvojiti jezik nove kulture, saj so mu bolj izpostavljeni kot starši. Tako nato postanejo posredniki med domom in lokalnim ter širšim okoljem (1994, v Kajee, 2011).

V nadaljevanju Kajee (2011) predstavlja študijo primera dveh afriških deklic; o družinski pismenosti dveh priseljenskih družin iz Johannesburga. Študija primera je trajala tri mesece in je vključevala intervjuje, opazovanje in poslušanje pogovorov družin. Njen cilj je bil raziskati ter spoznati prakso in potek družinske pismenosti.

Prva preučevana je bila družina Rumi, ki je stara 25 let in je po rodu Bengalka. V Južno Afriko je prišla pri 19-ih letih kot nevesta. Rumi doma govori bengalsko, precej tekoče pa govori angleško, saj se je tega pred svojo poroko in selitvijo v Johannesburg učila v Bengaliji. Rumi ni zaposlena; je gospodinja in skrbi za otroke. Družina doma govori bengalsko, predvsem zaradi tega, da ohranjajo jezik. Čim zapustijo dom in se odpravijo v mesto, morajo vsi govoriti angleško. Oba z možem želita, da otroci govorijo angleško, bengalščina pa jim nudi duševni stik z domovino. To potrjuje zapis iz intervjuja, iz katerega je razbrati, da družina v želji po čim boljšem znanju angleščine otrokom kupuje angleške knjige in zgoščenke. Iz intervjuja je prav tako razbrati, da je mati tista, ki otroke bolj spodbuja k uporabi in učenju angleščine. Druga preučevana družina, ki jo predstavi avtorica (Kajee, 2011), je družina Sohe, po rodu Iračanke. Stara je 40 let in poročena ter v Južni Afriki živi že približno 10 let. Doma se sporazumevajo v perzijsčini in angleščini. Mož govori tekoče oba jezika, Soha in hčerki pri sporazumevanju v angleščini nista suvereni; pogosto iščeta prave besede za vsakdanji pogovor. Mož knjižno pogovorno govori v obeh jezikih. Tudi v tem primeru se mati trudi, da bi njuna otroka dobila najboljše možnosti za učenje angleščine. S pomočjo dodatnih tečajev se hčerka Fina relativno dobro počuti v šoli, prav tako sodeluje pri zunajšolskih dejavnostih in se druži z veliko prijateljji. Meni, da njeno znanje angleščine hitro napreduje in da bo nekoč na enaki ravni kot znanje perzijsčine.

Drugi pa je primer šestletne deklice Gene Johar, ki živi v indo-kanadski družini. Ta primer sta raziskovala Mui in Anderson (2008, v Anderson idr., 2010). So velika razširjena družina, saj poleg staršev in sorojencev z njimi živijo še strica, teti in njihovi otroci – Genini bratranci in sestrične. Avtorja (Mui in Anderson 2008, v Anderson idr., 2010) tako kot Gregory (2001) zagovarjata pomen sorojencev za razvoj pismenosti, le da se tu še toliko bolj izraža dodaten pomen bratrancev in sestri-

čen. Njena družina zelo ceni in spodbuja otroke, da bi jim omogočili čim boljšo pismenost. Zato imajo doma ogromno delovnih zvezkov in pripomočkov za aktivnosti, ki krepijo in izboljšujejo pismenost otrok. Družina je za razliko od afriških, ki so opisane zgoraj, finančno zelo dobro preskrbljena. Tudi varuške, ki jih družina najema, naj bi po besedah avtorjev Muia in Andersona (2008, v Anderson idr., 2010) zelo dobro vplivale na pismenost otrok, še posebej pri njihovi prosti igri v času varstva. Še en kazalnik dobre družinske pismenosti v Genini družini je ta, da obiskuje angleško šolo. Prav tako so ohranili njihov primarni jezik, zato še vedno tekoče govorijo tudi pandžabsčino.

Naslednji primer družine otrok priseljencev predstavljata Volk in de Acosta (2001, v Anderson idr., 2010). Preučevala sta portoriško družino s tremi otroki in prišla do podobne ugotovitve kot Mui in Anderson – člani razširjene družine močno vplivajo na družinsko pismenost najmlajših otrok. V nekaterih kulturah dajejo večji pomen učenju od staršev, medtem ko v drugih dajejo večji pomen medsebojnemu in vzajemnemu učenju sorojencev (Volk in de Acosta, 2001, v Anderson idr., 2010).

Kontinuiteto in skladnost med domom in šolo zagotovimo s tem, da učenje in poučevanje potekata v kontekstu, ki je skladen s kulturo otrok priseljencev; odgovornost tako ni le na enih ali drugih, temveč na obojih. Ti otroci so pogostokrat pod pritiskom, kako se asimilirati v novo družbo. Pri nekaterih nastopi tveganje, da bi zatajili oziroma zanikali svojo izvorno narodnost in prepričanje. To storijo samo zato, ker ne želijo biti izločeni iz družbe. Hornberger (1998, v Kajee, 2011) meni, da je zaradi tega veliko manjšinskih avtonomnih jezikov v nevarnosti, da izumrejo, saj se ne morejo prenašati na naslednjo generacijo. Prav zato pa podpira model dvojezičnega opismenjevanja, pri katerem je ključnega pomena to, da se jezikovnim manjšinam omogoči izbiro jezika in pismenosti glede na situacijo, v kateri se nahajajo. Pri tem mora biti vodilno načelo uravnoveženost nasprotnih razsežnosti jezikovnih pravic za zaščito vseh (Kajee, 2011).

RAZVIJANJE PISMENOSTI OTROK PRISELJENCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Vižintin (2009a) v svojem članku predstavi **pomen bralne značke za otroke priseljencev**. Opiše tudi svojo izkušnjo kot šolska knjižničarka, mentorica bralne značke, učiteljica slovenščine kot maternega in kot drugega/tujega jezika ter koordinatorica medkulturnega dialoga na Osnovni šoli Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje. V šolskem letu 2008/2009 je ta osnovna šola začela s poukom maternega jezika in kulture za otroke priseljence, pri čemer je sodelovala z dvema učiteljema maternih jezikov in kulture otrok priseljencev.

Pred uvedbo takega pouka so pri teh otrocih stremeli k intenzivnemu poučevanju slovenščine ter prilagojenemu načinu ocenjevanja in preverjanja znanja. Vzrok za uvedbo pouka maternega jezika in kulture je bilo upoštevanje 10. člena Zakona o osnovni šoli (1996), ki pravi, da imajo tudi otroci priseljenci pravico do učenja svojega maternega jezika in kulture. Prvotna naloga avtorice (Vižintin, 2009a) je bila poučevanje slovenščine otrok

Primer iz domače prakse

Pulko in Zemljak Jontes (2020) predstavljata izkušnje iz primera dobre prakse iz Osnovne šole Tabor I v Mariboru, ki sta jih pridobili v intervjuju z eno izmed učiteljic. Ta poudarja sproščeno in prijetno klimo v prostoru, kjer poteka poučevanje. Komuniciranje s kretnjami, mimiko ali uporabo slik učiteljica uporablja, če otroci ne razumejo nobenega jezika, s katerim učiteljica želi navezati stik. Če otrok priseljenec govori katerega izmed slovanskih jezikov, učenje vsaj na začetku poteka z uporabo preproste slovenščine, ki jo podkrepi s kretnjami ali obrazno mimiko. Občasno si pomaga z osnovami izbranega slovanskega jezika otrokove primarne države. Za lažje poučevanje učiteljica uporablja različne dejavnosti: risanje, barvanje, različne igre (pri mlajših otrocih), pogovor ob slikah in opisovanje teh slik. »Če obstaja posredni jezik, se zagotovo pogovarja v tem jeziku, saj je zagotovljena lažja komunikacija, npr. v angleščini, srbsčini, hrvaščini, v osnovni albanščini, ruščini. Če posrednega jezika ni, se to da urediti s kretnjami in z mimiko ob pomoči slik. Otrok se najlažje odpre skozi pogovor ali kretnje, nasmeh, zagotovo s prijaznostjo ter z razumevanjem« (Pulko in Zemljak Jontes, 2020, str. 210).

priseljencev, a je po prihodu učiteljev maternega jezika in kulture otrok priseljencev začela sodelovati tudi pri organizaciji pouka maternega jezika in kulture za otroke priseljence. Tudi v šolski knjižnici je svoje mesto dobila polica za knjige v makedonščini, ki jih je šoli podaril eden od učiteljev. Šolska knjižnica pa je tudi prostor, kjer poteka pouk slovenščine kot drugega/tujega jezika. Tako je postala tudi prostor medkulturnosti, katere pogoj je učiteljeva razvita medkulturna zavest. Otroke priseljence pa so povabili tudi k bralni znački, saj lahko z branjem razvijejo pozitiven odnos do slovenščine, pridobijo besedišče in usvojijo melodijo jezika. Otroci priseljenci bralno značko opravljajo s prilagoditvami, ki izhajajo iz prilagoditev za otroke s posebnimi potrebami, se pa načini opravljanja bralne značke prilagajajo značilnostim posameznega otroka in okolja, iz katerega izhaja, npr.: povedo lahko pesem iz berila; obnovijo zgodbo, prebrano na pravljničnem krožku; preberejo manj zahtevno slikanico; povedo pesem v svojem maternem jeziku; predstavijo pravljico na dvojezičnih urah; primerjava filma/gledališke predstave in literarne predloge; branje pesmi iz pesniških zbirk in izražanje osebnega mnenja o pesmih. Ker tem otrokom po navadi doma ne berejo pravljic ne v maternem jeziku in ne v slovenščini, avtorica (Vižintin, 2009a) pravi, da jim je tudi sama brala, ko v knjižnici ni bilo gneče. Tudi to se je lahko priznalo za bralno značko. Glavni cilj tega je večjezičnost in pismenost v več jezikih otrok priseljencev, v ospredju pa je še vedno pismenost v njihovem maternem jeziku in slovenščini (Vižintin, 2009a). V sodelovanju z učitelji maternega jezika in kulture pa se je razvil tudi medkulturni dialog, ki je med drugim pozitivno vplival na razvijanje občutka sprejetosti in vzpostavljanje vezi med otroki priseljenci ter večinskim prebivalstvom (Vižintin, 2009b).

Avtorica (Vižintin, 2009b) oriše tudi razmere otrok priseljencev v vzgoji in izobraževanju drugod po Evropi. V šestih evropskih državah je pravica do tolmača ustavna pravica beguncev, drugje je v komunikaciji z javnimi službami priporočljiva, medtem ko je v Sloveniji to plačljivo, zaradi česar si šole raje pomagajo z dvojezičnimi starši ali učenci. Za obveščanje in sodelovanje z družinami priseljencev imajo ponekod zaposlene posebne ljudi, drugje so za to odgovorni učitelji, v Sloveniji pa so za to zadolženi psihologi, pedagoški in socialni delavci. Uče-

nje maternega jezika in kulture podpira večina evropskih držav (Estonija, Grčija, Litva, Avstrija, Finska, Švedska), ponekod (Španija, Italija, Slovaška, Madžarska, Islandija) pa je to odvisno od iniciative posameznih šol in lokalnih oblasti. Pri nas pa je to omogočeno v obliki izbirnih predmetov učenja tujih jezikov (hrvaščina in srbsščina sta v taki obliki namenjeni tudi ohranjanju materinščine druge in tretje generacije otrok priseljencev) (Vižintin, 2009b).

VIRI IN LITERATURA

Anderson, J., Anderson, A., Friderich, N., in Eun Kim, J. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 33–53.

Fekonja Peklaj, U., Marjanovič Umek, L., in Sočan, G. (2015). Home environment as a predictor of child's language. *Psihološka obzorja*, 24, 1–12.

Haramija, D. (2017a). Model razvoja družinske pismenosti. V D. Haramija (ur.), *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju* (str. 1–14). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Haramija, D. (2017b). *Razvijanje družinske pismenosti V objemu besed: priročnik za starše*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Kajee, L. (2011). Literacy journeys: home and family literacy practices in immigrant households and their congruence with schooled literacy. *South African Education Journal of Education*, 31(3), 434–446.

Knaflič, L. (1999). Družinska pismenost. *AS. Andragoška spoznanja*, 5(2), 17–22.

Knaflič, L. (2002). Kako družinska pismenost vpliva na pismenost otrok. *Psihološka obzorja*, 11(2), 37–52.

Licardo, M., in Haramija D. (2017). Uvod. V M. Licardo in D. Haramija (ur.), *Kako razvijati družinsko pismenost v predšolskem obdobju* (str. 1–4). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Marolt, M. (2017). V objemu raziskovanja, igre in besed z najmlajšimi predšolskimi otroki. V M. Licardo in D. Haramija (ur.), *Kako razvijati družinsko pismenost v predšolskem obdobju* (str. 5–12). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Pulko, S., in Zemljak Jontes, M. (2020). Potrebe, izzivi in dobre prakse pri jezikovnem poučevanju priseljencev. *Slavia Centralis*, 13(2), 203–213.

Resman, S. (2011). Knjižnica za družine. *Knjižnica: odprt prostor za dialog in znanje*, str. 67–82.

Reyes, L. V., in Torres M. N. (2007). Decolonizing family literacy in a culture circle: reinventing the family literacy educator's role. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(1), 73–94.

Vižintin, M. A. (2009b). Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev. *Dve domovini*, 30, 193–213.

Vižintin, M. A. (2009a). Otroci priseljenci in bralna značka. *Otrok in knjiga*, 36(76), 55–61.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



Publikacije so nastale v okviru projekta **Aktivno EU poučevanje**, v sodelovanju med Fakulteto za družbene vede, Zavodom RS za šolstvo ter učiteljicami in učitelji aktivnega državljanstva v srednješolskih programih.

