

Stanka Lunder Verlič

Vključevanje multikulturnih vsebin ameriških (zvezna država Kansas) razrednih učiteljev v poučevanje

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.011.33-054.72(73)

POVZETEK

Prispevek je oblikovan v okviru nastajajočega doktorskega dela z naslovom Izobraževanje in usposobljenost razrednih učiteljev v zvezni državi Kansas in Sloveniji za poučevanje v razredih z otroki priseljenci.

Raziskava z naslovom Vključevanje multikulturnih vsebin ameriških (zvezna država Kansas) razrednih učiteljev v poučevanje, ki je bila v letu 2007 izvedena na vzorcu 89 učiteljic in učiteljev razrednega pouka, za slovenski izobraževalni prostor predstavlja enega od dejavnikov pri ugotavljanju ustreznosti dodiplomskega izobraževanja s področja vsebin multikulturnega izobraževanja za učitelje razrednega pouka v Sloveniji in ZDA (zvezna država Kansas) ter usposobljenosti razrednih učiteljev za delo z otroki priseljenci v obeh državah. Čeprav ima multikulturno izobraževanje v zahodnih državah dolgoletno tradicijo, je naša raziskava dokazala, da so za ameriške razredne učitelje (zvezna država Kansas) še vedno značilna odstopanja glede dejanskega in optimalnega vključevanja multikulturnih vsebin v pouk. Omenjeno nakazuje, da je treba v prihodnje na dodiplomskem študiju še več časa namenjati pridobivanju multikulturnih kompetenc ter praktičnih izkušenj za delo z različnostjo.

Ključne besede: multikulturno izobraževanje, učitelj razrednega pouka, dodiplomsko izobraževanje, otroci priseljenci

Integrating Multicultural Subject Matters into Teaching Strategies of Elementary School Teachers (The U.S. State of Kansas)

Original scientific article

UDK: 37.011.33-054.72(73)

ABSTRACT

The following academic article is based on a PhD thesis that is currently being completed, titled Education and Qualifications of Elementary School Teachers in the U.S. State of Kansas and Slovenia for teaching in classes with immigrant children.

The research study titled Integrating Multicultural Subject Matters into Teaching Strategies of Elementary School Teachers (The U.S. State of Kansas), conducted in 2007 based on a sample of 89 elementary school teachers in the U.S. State of Kansas, represents one aspect of assessing the adequacy of undergraduate education regarding multicultural subject matters for elementary school teachers in Slovenia and the U.S. (State of Kansas) as well as the qualifications of elementary school teachers of both countries for working with immigrant children. Despite the long-standing tradition of multicultural education in western countries, the research results for Kansas elementary school teachers showed a presence of significant discrepancies between the actual and optimal integration of multicultural subject matters. These results indicate that future undergraduate study programs will have to invest more time in developing multicultural skills and providing practical experiences for working in a diverse environment.

Key words: multicultural education, elementary school teacher, undergraduate study program, immigrant children

Uvod

Dogodki v današnjem globaliziranem svetu, ki močno vplivajo na heterogeno sestavo razredov v šoli, kažejo na potrebo po nudenju pomoči učencem v šolah, da bodo lažje razvijali multikulturno pismenost, kozmopolitanska stališča in poglede ter bili pripravljeni podpirati in pospeševati socialno pravičnost v svetu.

Razširjena svetovna migracija je zvišala rasno, etnično, kulturno, jezikovno in versko različnost tako v ZDA kot tudi v drugih, predvsem zahodnoevropskih državah (Banks 2004, v Banks in McGee Banks 2007, 5). Raznolikost v ZDA se naraščajoče zrcali v ameriških vrtcih, šolah in univerzah. Dovolj zgovoren je podatek NCES (National Center for Education Statistics 2010, v Spring 2012), da se je odstotek belih učencev v javnih ameriških šolah v letih 1988–2008 znižal z 68 % na 55 %. Posledično je v šolah zaznati široko razsežnost jezikovnih različnosti. The Kids Count Data Book (Anna E. Casey Foundation 2005, v Banks in McGee Banks 2007, 6) navaja, da »19 % otrok, ki hodijo v ameriško šolo, doma govori drug jezik kot

pa v šoli«. Predvideva se, da se bo v ameriških šolah do leta 2025 20–25 % otrok angleščino učilo kot drugi jezik.

Demografski in socialni trendi imajo pomemben vpliv pri učenju in poučevanju v današnjih šolah. Mnogi avtorji (Banks in McGee Banks 2007; Gollnick in Chinn 2009; Noel 2008) navajajo, da medtem ko postaja populacija učencev vedno bolj raznolika, za učitelje velja, da je v ameriških šolah večina belopoltnih učiteljev, srednjega razreda in ženskega spola. Nekateri raziskovalci v ZDA (Clotfelter et al. 2007; Dee 2004; Ehrenberg et al. 1995; Meier et al. 1999; Pitts 2007, v Egalite et al. 2013) domnevajo, da so učenci lahko uspešnejši, če jih poučujejo učitelji iste rase ali etnične skupine. Egalite et al. (2013, 2) dopuščajo možnost, da je »tudi podzastopanost učiteljev iz različnih etničnih in rasnih skupin eden od dejavnikov, ki prispevajo k razlikam med učno uspešnostjo otrok večinske kulture in marginaliziranih skupin«. Posledično organizacije, kot so Education Commission of the States (2003), American Association of Colleges of Teacher Education (1999), National Educational Association (2004, v Ingersoll in May 2011), veliko truda vlagajo v novačenje kandidatov različnih kulturnih ozadij za pedagoški poklic.

Naraščajoča raznolikost med šolami predstavlja priložnosti in izzive. Izzive zato, ker »upravljanje kulturnih razlik znotraj državnih meja, ki so različnih oblik, vključno z razlikami v regionalni, rasni, verski in družbeno-ekonomski strukturi, lahko predstavlja velik izziv učinkovitemu poučevanju v okolju različnosti« (Hutchisin 2006, v Klemenčič in Štremfel 2011, 18). Hkrati pa je kulturna, rasna, etnična in religiozna različnost enkratna priložnost za učence, da preko teh izkušenj pridobijo multikulturno razumevanje in veščine, ki so potrebne, da bodo kasneje v življenju lahko učinkovito delovali na lokalni, nacionalni in globalni ravni. Učitelji morajo tekom izobraževanja pridobiti znanja in veščine, ki so potrebna, da različnost sprejemajo kot priložnost in se ne podredijo predsodkom in stereotipom. Programi, ki bi učitelje opolnomočili za multikulturno izobraževanje, naj bi jim pomagali sprejemati znanja o značilnostih različnih skupin. To bi učencem z različnimi kulturnimi ozadji pomagalo graditi lastno identiteto, prav tako pa naj bi učitelje ozavestili o pomembnosti usposabljanja učencev s kulturo večinskega prebivalstva za razvijanje multikulturnih znanj, multikulturnega dialoga in multikulturnih kompetenc.

V prispevku se bomo najprej seznanili z nekaterimi teoretičnimi izhodišči, pomembnimi za raziskavo, in sicer z analizo multikulturnega izobraževanja v ZDA ter z izobraževanjem ameriških razrednih učiteljev za vključevanje multikulturnih vsebin v razredu. V nadaljevanju se usmerimo v raziskavo, ki se osredotoča na učitelje razrednega pouka v ZDA kot na akterje pedagoškega procesa, ki imajo ključno vlogo pri vnosu multikulturnega izobraževanja v šolah. Glede na dejstvo, da se je multikulturno izobraževanje začelo v ZDA in da so ZDA najznačilnejša predstavnic večkulturne družbe, so cilji prispevka ugotoviti, ali med razrednimi učitelji v ZDA (zvezna država Kansas) obstajajo odstopanja med dejanskim vključevanjem multikulturnosti v poučevanje ter med osebnimi prepričanji

glede pomembnosti vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje. Hkrati želimo ugotoviti, ali so statistično pomembne razlike v pogostosti vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje glede na različna šolska okolja (mestno, primestno, podeželsko) razrednih učiteljev v ZDA. Zanima nas tudi, ali so med razrednimi učitelji, ki so zaključili študij do leta 2000, in učitelji, ki so zaključili študij po letu 2000, statistično značilne razlike pri dejanskem vključevanju multikulturnosti v poučevanje ter pri osebnih prepričanjih glede pomembnosti vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje. Kot je bilo v izvlečku že opredeljeno, naša raziskava za slovenski izobraževalni prostor predstavlja enega od dejavnikov pri ugotavljanju ustreznosti dodiplomskega izobraževanja s področja vsebin multikulturnega izobraževanja za učitelje razrednega pouka v Sloveniji in ZDA (zvezna država Kansas) ter usposobljenosti razrednih učiteljev za delo z otroki priseljenci v obeh državah. Prav ustrezno dodiplomsko izobraževanje učiteljev na področju multikulturnega izobraževanja je tema, ki je v Sloveniji nezadovoljivo obravnavana (Lesar 2007; Vižintin 2010; Vrečer 2011) in zato potrebna analize ter novih oblik izobraževanja.

Analiza multikulturnega izobraževanja v ZDA

V izobraževanju je multikulturno izobraževanje razumljeno kot odziv pedagogike na dogajanje v družbi, v kateri so migracije izostrile že obstoječe stanje družbenih antagonizmov, ki jih povzročata njena kulturna, etnična in socialna razslojenost.

Vsi avtorji ne govorijo o multikulturni pedagogiki, nekateri raje uporabljajo pojme kot interkulturalna ali mednarodna ali medkulturalna, v novejšem času tudi antirasistična pedagogika. V Evropi je nekako prevladalo stališče, da je najprimernejši izraz interkulturalna, v Združenih državah in Veliki Britaniji pa sta pogosteje v rabi multikulturna ali antirasistična pedagogika (Zidarić 1994 in Cushner 1998, v Skubic Ermenc 2003, 47). Glede na dejstvo, da se osredotočamo na analizo vključevanja multikulturnih vsebin ameriških razrednih učiteljev (zvezna država Kansas) v poučevanje, ter z vedenjem, da ameriška literatura uporablja predvsem termin multikulturno in ne interkulturalno izobraževanje, v prispevku uporabljamo v ameriškem prostoru uveljavljen izraz.

Temelj za razvoj multikulturnega izobraževanja sega v 18. stoletje, ko je v ZDA nastal moto *E Pluribus Unum* (iz mnogih eno). Leta 1776 so ga predlagali John Adams, Benjamin Franklin in Thomas Jefferson za žig ZDA in njegov cilj je bil podpirati pluralizem in enotnost (Nieto 2009, v Vrečer 2011). Multikulturno izobraževanje se je tako začelo v ZDA in imelo vpliv na razvoj multikulturnega izobraževanja tudi v drugih državah po svetu. Glede na aktualnost teme je seveda razvidno, da se s tem pojmom ukvarja široka množica zagovornikov in tudi oportunistov, temu primerno pa je tudi število definicij, razlag ter kritik o omenjeni temi. V nadaljevanju se bomo seznanili le z bistvenimi in najvidnejšimi predstavniki zagovornikov in nosilcev multikulturnega izobraževanja.

V ZDA je eden najbolj znanih in največkrat citiranih zagovornikov in teoretikov multikulturnega izobraževanja Banks (2007, v Banks in McGee Banks 2007, 1) zapisal:

»Multikulturno izobraževanje je ideja, izobraževalna reforma in proces, katerega glavni cilj je spremeniti strukturo izobraževalnih institucij tako, da bodo ženski in moški subjekti, učenci s posebnimi potrebami ter učenci, ki pripadajo različnim rasnim, etničnim in kulturnim skupinam, imeli enake **možnosti** za pridobitev izobrazbe v šoli.«

Sprejeti ga moramo kot nenehno »delujoč« proces, v katerem je poleg poudarjanja enakosti in nediskriminacije velik poudarek tudi na izboljšanju akademskih dosežkov. Poleg Banksa imajo na omenjenem področju zelo pomembno mesto še naslednji pionirji raziskovanja multikulturnega izobraževanja, kot so Nieto (2000), Sleeter (1996), Grant in Sleeter (1998) ter Gay (2000). Čeprav je vsak od njih razvil svojo definicijo, je vendarle razvidno, da so vsem skupna naslednja načela o multikulturnem izobraževanju:

- Multikulturno izobraževanje je politično gibanje in proces, ki se zavzema za socialno pravičnost vseh učencev, še posebej pa za učence, ki so bili tekom zgodovine ali pa so v današnjem času deležni zapostavljanja.
- Cilji socialne pravičnosti se lahko udejanjijo le preko obsežnih šolskih reform.
- Za uspešne šolske reforme je potreben kritičen pregled sistemov moči in privilegijev.
- Bistveni cilj multikulturnega izobraževanja je odprava izobraževalnih neenakosti.
- Multikulturno izobraževanje je »temeljno« izobraževanje in primerno za vse učence.
- Multikulturno izobraževanje je nenehen, vseživljenjski proces.

Glede na definicije različnih avtorjev o multikulturnem izobraževanju (Leistyna 2002; Nieto in Bode 2008; Banks in McGee Banks 2007; Clayton 2003; Boyle Baise 2002; Gay 2000) lahko dodamo, da poleg navedenega le-to obsega različne ukrepe izobraževalne politike, ki poskuša izvajati kulturni pluralizem v kontekstu različnosti spolov, razredov, ras, etničnosti ter spolne usmerjenosti. Raziskovalci, ki zagovarjajo ta pristop, poudarjajo pomembnost kulturne različnosti, alternativnih življenjskih stilov, primarnih kultur, človekovih pravic, medsebojne odvisnosti, enakopravnosti, spoštovanja človekovega dostojanstva ter pozitivnega vrednotenja kulturne različnosti.

Da imajo v multikulturnem izobraževanju pomembno mesto akademski dosežki, pišeta tudi Tiedt in Tiedt (2002, 17), ki sta multikulturno izobraževanje opredelili kot »inkluziven proces poučevanja in učenja, ki spodbuja vse učence k:

- razvijanju pozitivne samopodobe
- odkrivanju empatije do ljudi z različnimi kulturnimi ozadji
- uresničenju pravičnih in enakih možnosti za doseganje najvišjih potencialov«.

Omenjeni definiciji se pridružuje tudi Bennetova (2007, v Vižintin 2010, 143), ki kot glavni cilj multikulturalnega izobraževanja postavlja »razvoj intelektualnih, socialnih in osebnih potencialov vseh učencev do njihove najvišje ravni. Poudarja ključno vlogo učiteljev in zagovarja stališče, da učitelji lahko pomembno prispevajo k spremembam na lokalni, nacionalni in globalni ravni.«

Da bi dosegli zgoraj navedene cilje, so potrebne institucije oziroma izobraževalni programi za bodoče učitelje, ki so zavezani reformam multikulturalnega izobraževanja (Gay 2000; Irvine in Armento 2001; Ladson Billings 1995; Vavrus 2002).

Pri pregledu literature s področja multikulturalnega izobraževanja je mogoče ugotoviti, da raziskovalci multikulturalnega izobraževanja v ZDA namenjajo posebno pozornost naslednjim temam: kulturna in jezikovna raznolikost (Banks in McGee Banks 2007; Gollnick in Chin 2009), socialni dejavniki – rasa, etničnost, religija, jezik, spol, družbeni razred (Banks in McGee Banks 2007; Spring 2012), stereotipi in stališča o marginaliziranih etničnih, rasnih in verskih skupinah (Nieto 2002; Diaz 2001), multikulturalne kompetence (Bennett 2003; Gay 2010; Banks in McGee Banks 2007), poučevanje angleščine kot drugega jezika (Menken in Antunez 2001; Banks in McGee Banks 2007; Noel 2012), koncepti multikulturalnega izobraževanja (Banks 1993; McCharty 1995; Grant in Sleeter 1988; Nieto 2004), multikulturalni kurikulum (Asante 1991; Banks 1993; Tiedt in Tiedt 2002), kulturni stili poučevanja in učenja (Noel 2000), kritike multikulturalnega izobraževanja (Glazer 1997; Ravitch 1990), pedagogika enakosti (Banks 1993; Nieto 2004), kritična pedagogika (Nieto 2004), vloga državljanstva in demokracije znotraj globalizacijskih procesov (Banks 2004), akademski dosežki učencev in dijakov (Gay 2010; Bennett 2007, v Vižintin 2010; Grant in Sleeter 2006), šolska kultura (Schoefield 1995, v Banks 1995; Grant in Sleeter 2006; Villegas in Lucas 2002), sodelovanje z družino in lokalno skupnostjo (Kea et al. 2006; Banks in McGee Banks 2007; Nieto 2004; Noel 2012), pouk maternega jezika (Cummins 2000, v Noel 2012; Spring 2012), vloga šole v kontekstu družbene enakosti (Sleeter 1999; Grant in Sleeter 2006; Leistyna 2002), reforme izobraževanja učiteljev v kontekstu zavezanosti multikulturalnega izobraževanja (Gay 2000; Irvine in Armento 2001; Ladson Billings 1995; Vavrus 2002), praktične izkušnje za spoštovanje raznolikosti v izobraževalnem okolju (Kea et al. 2006; Wade 2006; Krummel 2013; Villegas in Lucas 2002).

Multikulturalno izobraževanje je proces, kjer cilji ne bodo nikoli popolnoma realizirani. Enakost v izobraževanju, tako kot svoboda in pravica, so ideali, ki se jim lahko ljudje le približamo, a jih zaradi družbenih dimenzij nikoli ne dosežemo popolnoma. Čeprav obstaja mnogo definicij multikulturalnega izobraževanja ter različnih pristopov k raziskovanju in razumevanju, so si strokovnjaki (Banks 1989a; Bennett 1990; Nieto 1992; Sleeter in Grant 1988; Suzuki 1984, v Banks 1993, 3) dokaj enotni v ciljih multikulturalnega izobraževanja. Glede na definicije že predhodno opredeljenih avtorjev je razvidno, da je vsem skupen cilj multikulturalnega izobraževanja kontinuirano prizadevanje za ustvarjanje enakih možnosti za vse učence. Raziskovalci omenjenega področja se strinjajo, da moramo, če želimo

multikulturno izobraževanje uvesti v šolski sistem, narediti pomembne premike, kot so: spremembe v učnih načrtih, učnih materialih, spremembe v učnih in poučevalnih stilih, stališčih, odnosih ter prepričanjih učiteljev in drugih zaposlenih na šoli, ter spremeniti šolsko kulturo. Pomemben del multikulturnega izobraževanja je torej posvečen izobraževanju bodočih in obstoječih učiteljev, ki so most med učenci, med kulturo večine in kulturo manjšine. Multikulturno izobraževanje naj bi doprineslo k večji zavezanosti do akademskih dosežkov in enakosti učencev različnih rasnih, etničnih in kulturnih ozadij.

Pa vendar, čeprav je bilo v smeri multikulturalizma narejenih ogromno naporov in oblikovanih nekaj modelov multikulturnega izobraževanja, Banks (1996) ter Nieto in Bode (2008) ugotavljajo, da se stanje na področju akademskih dosežkov učencev iz nižjih socialnih skupin in različnih kultur od začetka multikulturnega izobraževanja, ki ga v ZDA umeščamo v začetek sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ni bistveno spremenilo oziroma je zaznati le postopne in počasne izboljšave. Zdi se, da kljub poskusom »uhajanja« in spogledovanja z zadnjima, napredujočima modeloma multikulturnega izobraževanja (inkluzivno multikulturno ter multikulturno in socialno rekonstrukcionistično izobraževanje), ki šole ne prepoznavata »le v vlogi reprodukcije obstoječih družbenih razmerij, temveč tudi kot ključni dejavnik, ki lahko bistveno prispeva k spreminjanju neprimernih razmerij med pripadniki različnih manj-/večvrednih družbenih skupin« (Lesar 2009, 65), izobraževalni sferi v ZDA ne uspe veliki met in realizacija omenjenih modelov.

Izobraževanje ameriških razrednih učiteljev za vključevanje multikulturnih vsebin v razredu

Družbene spremembe zahtevajo nove pristope k izobraževanju. Močan poudarek je na odgovornosti učitelja in raziskavah, kako ugotavljati uspešnost učitelja in učinkovitost sistema, kar v svetu še naprej sproža strokovne razprave v izobraževanju tako na nacionalni ravni kot širše. Vse to zahteva spremembo izobraževalnih sistemov, ki spodbuja nove pristope k poučevanju in učenju ter strmi k preseganju neenakosti z namenom, da bi imeli vsi učenci enake izobraževalne možnosti. Učitelji so ključnega pomena za vnašanje teh sprememb in lahko igrajo pomembno vlogo pri izgradnji kurikula, pedagogike ter odnosov, potrebnih za podporo učencem in za njihov razvoj.

Mnogo ameriških avtorjev (Tiedt in Tiedt 2002; Banks in McGee Banks 2007; Nieto in Bode 2008; Vavrus 2002; Gay 2010) zatrjuje, da poudarjanje in soočanje z raznoliko populacijo v izobraževanju učiteljev še vedno ni zadovoljivo zastopano. Izražajo mnenja, da naj bi univerze v program za usposabljanje učiteljev čim prej uvedle spremembe, po katerih naj bi študenti poleg teoretičnih znanj pridobili tudi več praktičnih izkušenj za delo z različnostjo. Prav tako opozarjajo na pomembno dimenzijo usposobljenosti univerzitetnih profesorjev, saj so bili le maloštevilni učitelji in profesorji na univerzah, ki so odgovorni za izobraževanje učiteljev, izobraževani v smeri poznavanja in posredovanja vedenj o multikulturnih vsebinah.

ZDA imajo dolgo tradicijo multikulturnega izobraževanja za učitelje – od sedemdesetih let 20. stoletja, ko je postalo tudi izobraževanje učiteljev eno od pomembnih komponent multikulturnega izobraževanja. Multikulturne vsebine v ZDA so danes že vključene v različne predmete v programih za izobraževanje učiteljev, prav tako je predmet multikulturno izobraževanje izpostavljen in oblikovan kot samostojni predmet, a je lahko obvezen ali pa le izbirni predmet. Nekateri avtorji (Ladson Billings 1995; Zeichner 2003; Villegas in Lucas 2002; Banks in McGee Banks 2007; Metcalf Turner 2009) pomanjkljivo usposobljenost učiteljev povezujejo z dejstvom, da so predmeti multikulturnega izobraževanja še vedno pogosto le izbirni in tudi učni načrti za druge predmete ostajajo v smislu multikulturalnosti nemalokrat nespremenjeni. Omenjeni zagovorniki multikulturnega izobraževanja za bodoče učitelje opozarjajo, da v primeru ponudbe zgolj izbirnih predmetov multikulturnega izobraževanja v dodiplomskih programih bodoči učitelji vprašanja, ki se dotikajo različnosti, ocenjujejo kot nepomembna. Zato predlagajo, da bi morale biti multikulturne vsebine obvezni ter osrednji in ne le izbirni ter obrobni del kurikula za bodoče učitelje. Menijo, da bi bilo za bodoče učitelje zelo koristno, če bi imeli možnost izobraževati se o multikulturnem izobraževanju preko dodajanja multikulturnih vsebin pri vsakem predmetu in ne le v obliki specifičnega predmeta. Integracijo multikulturnih vsebin v vse predmete dodiplomskega izobraževanja učiteljev zagovarjajo s tem, da bodo posledično zaradi razumevanja pomena multikulturnega izobraževanja doseženi višji akademski dosežki učencev (Metcalf Turner 2009) ter osvojene strategije za poučevanje učencev z različnimi kulturnimi ozadji (Hopkins Gillispie 2009).

Metodologija

Opredelitev raziskovalnega problema

Glede na nizke učne dosežke ameriških učencev priseljencev in učencev različnih kulturnih ozadij (Gay 2000; Banks in McGee Banks 2007; PISA 2009; Ladson Billings 1995; Metcalf Turner 2009) ter z vedenjem, da je učitelj eden ključnih dejavnikov pri doseganju akademskih dosežkov marginaliziranih učencev (Wenglinsky 2000; Sanders in Horn 1998; Banks in McGee Banks 2007; Metcalf Turner 2009), lahko sklepamo, da delo učiteljev ni učinkovito. Z raziskavo smo želeli:

- raziskati, ali obstajajo med razrednimi učitelji v zvezni državi Kansas odstopanja med dejanskim vključevanjem multikulturalnosti v poučevanje ter med osebnimi prepričanji glede pomembnosti vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje;
- pridobiti ocene razrednih učiteljev iz različnih šolskih okolij (mestno, primestno, podeželsko) v ZDA (zvezna država Kansas) o pogostosti dejanskega vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje;

- raziskati, ali so pri dejanskem vključevanju multikulturalnosti v poučevanje ter osebnih prepričanjih glede pomembnosti vključevanja multikulturalnih vsebin v poučevanje odstopanja med razrednimi učitelji, ki so zaključili študij v obdobju od leta 1966 do leta 2000 ter učitelji, ki so zaključili študij po letu 2000.

Raziskovalne metode

V neeksperimentalni raziskavi, ki je temeljila na vprašalniku za razredne učitelje, smo uporabili tako »deskriptivno kot kavzalno-neeksperimentalno metodo raziskovanja« (Sagadin 1993, v Čagan et al. 2008, 18).

Raziskava je potekala tako, da smo analizirali odgovore ameriških (zvezna država Kansas) učiteljev razrednega pouka. Glede na dejstvo, da sem bila v zvezni državi Kansas časovno in organizacijsko omejena (tam sem živela v letu 2007 in v pripravljenosti na sodelovanje navezala stike z univerzami), smo uporabili podatke, ki sem jih s pomočjo profesorjev tamkajšnjih treh univerz, ki se ukvarjajo z izobraževanjem razrednih učiteljev, uspela pridobiti. Zaradi majhnega vzorca naše raziskave je možnost generalizacije spoznanj sicer nekoliko omejena, kar pa ne zmanjšuje pomena dobljenih rezultatov. Ob tem je potrebno upoštevati, da so v vzorcu zajeti učitelji iz podeželskih, primestnih in mestnih šol.

Raziskovalni vzorec

Za potrebe našega raziskovanja je bil oblikovan en vzorec. Sestavljalo ga je 89 ameriških (zvezna država Kansas) učiteljev razrednega pouka.

Glede na okolje šole je bilo v raziskavi vključenih 47,2 % učiteljev iz podeželskih šol, 40,4 % učiteljev iz primestnih šol ter 12,4 % učiteljev iz mestnih šol. Glede na spol je bilo v raziskavi vključenih 91 % žensk ter 9 % moških. Glede na leto zaključka študija lahko opredelimo, da je 25,8 % razrednih učiteljev študij zaključilo po letu 2000, 74,2 % razrednih učiteljev pa je pedagoški dodiplomski študij zaključilo v obdobju do leta 2000. Glede na rasno pripadnost je bilo v raziskavi vključenih 92,1 % belcev ter 7,9 % razrednih učiteljev drugih ras.

Merski instrumentarij

V raziskavi je uporabljen anketni vprašalnik, ki je bil na podlagi teoretičnih izhodišč in že preverjenih anketnih vprašalnikov, objavljenih v virih *Teaching and Learning in Diverse Classrooms* (Castaneda 2004) ter *Multicultural teaching* (Tiedt in Tiedt 2002), prirejen za potrebe naše raziskave. Prav tako je bila končna verzija vprašalnika evalvirana tudi s strani univerzitetne profesorice dr. Gretchen Wilbur s Saint Mary University v zvezni državi Kansas.

Vprašalnik za razredne učitelje ima dva sklopa. Za potrebe našega prispevka smo analizirali odgovore iz drugega dela vprašalnika, ki so relevantni za cilje naše raziskave.

V drugem delu vprašalnika je za prispevek pomembno prvo vprašanje, ki zajema samooceno učiteljev glede pogostosti dejanskega vključevanja multikulturalnih vsebin v poučevanje (trenutnih pedagoških izkušenj) v razmerju do optimalnega (zelenega) vključevanja multikulturalnih vsebin v poučevanje.

Merske karakteristike vprašalnika smo preverili na pilotnem vzorcu in so ustrezne. Ugotavljali smo tudi vsebinsko veljavnost, ki se nanaša na vsebino, razumljivost vprašanj, ekonomičnost, grafično podobo in ustreznost navodil (Cencič 2009, 47). Objektivnost z vidika izvajanja anketiranja in z vidika vrednotenja odgovorov na anketni vprašalnik zagotavljajo jasna in enopomenska navodila za anketiranje in vrednotenje odgovorov.

Diskriminativnost ocenjevalnih lestvic je bila zagotovljena s petstopenjsko ocenjevalno lestvico.

Vrednosti korigiranih Pearsonovih koeficientov korelacije med posamezno lestvico in kompozitno spremenljivko *dejanske izkušnje z vključevanjem multikulturnih vsebin v poučevanje* so od 0,256 do 0,613. Vrednosti korigiranih Pearsonovih koeficientov med posamezno lestvico in kompozitno spremenljivko *optimalno stanje vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje* so celo od 0,656 do 0,852. To predstavlja zelo visoko stopnjo diskriminativnosti posameznih ocenjevalnih lestvic. Za spremenljivke samoocen *dejanskih* izkušenj z vključevanjem multikulturnih vsebin v poučevanje je Cronbachov koeficient alfa 0,831, za spremenljivke samoocen *optimalnih* stanj vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje pa 0,960. Oboje kaže na zelo visoko stopnjo zanesljivosti (Field 2009, 675; Ferligoj et al. 1995, v Cencič 2009, 49). Vsebinsko veljavnost celotnega vprašalnika so pozitivno ocenili trije eksperti, konstruktno veljavnost pa smo preverili s faktorsko analizo, ki je pokazala latentno strukturo instrumenta.

Obdelava podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili ciljem primerne statistične metode. Podatki so analizirani z računalniškim programom IBM SPSS Statistics 22. Uporabljene so naslednje statistične metode:

- opisna statistika: za opisne spremenljivke smo izračunali frekvence in strukturne odstotke, za numerične spremenljivke pa aritmetične sredine in standardne odklone;
- za ugotavljanje povezave med numeričnimi spremenljivkami smo uporabili Pearsonov koeficient korelacije;
- za ugotavljanje razlik med dvema aritmetičnima sredinama pri isti skupini učiteljev smo uporabili t-test za odvisne vzorce;
- za ugotavljanje razlik med tremi aritmetičnimi sredinama pri treh različnih skupinah učiteljev smo uporabili enosmerno analizo variance (F-test) za neodvisne vzorce;
- za ugotavljanje razlik med dvema aritmetičnima sredinama pri dveh skupinah učiteljev smo uporabili t-test za neodvisne vzorce oziroma aproksimativno metodo t-testa (metoda Cochran in Coxove);
- za ugotavljanje homogenosti varianc smo uporabili Levenov F-test;
- za ugotavljanje diskriminativnosti posamezne ocenjevalne lestvice smo uporabili korigirani Pearsonov koeficient korelacije;

- za določitev konstruktne veljavnosti vprašalnika smo uporabili faktorsko analizo;
- za določitev zanesljivosti vprašalnika smo uporabili Cronbachov koeficient.

Rezultati in interpretacija

Preglednica 1: Prikaz pogostosti dejanskega vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje ter optimalnega (želenega) vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje

| Indikatorji | Dejanski potek pouka (dejansko) | | | Optimalni potek pouka (optimalno) | | |
|---|---------------------------------|-----------|-------|-----------------------------------|-----------|-------|
| | n | \bar{x} | s | n | \bar{x} | s |
| Učencem dajem možnosti, da izražajo, proslavljajo in ohranjajo etnične in rasne razlike. | 89 | 3,89 | 0,959 | 89 | 4,35 | 0,918 |
| Uporabljam multikulturni pristop in ustrezen material za poučevanje osnovnih veščin. | 89 | 3,43 | 0,907 | 89 | 4,09 | 0,937 |
| Poudarjam soodvisnost narodov in ljudi po svetu ter povezujem dogodke po svetu z našo skupnostjo. | 89 | 3,30 | 1,027 | 89 | 4,03 | 0,994 |
| Pri učencih razvijam veščine in vrednote, ki so potrebne za življenje v dominantni kulturi, ne da bi zanikal/a obstoj drugih vrednot, ki so enako primerne in značilne za otroke manjšinskih skupnosti. | 89 | 3,55 | 1,055 | 89 | 4,08 | 1,079 |
| Vem, kje lahko pridobim učne materiale, ki ne predstavljajo rasnih in kulturnih predsodkov za rabo v razredu. | 89 | 3,08 | 1,208 | 89 | 4,26 | 1,017 |
| Ocenil/a sem učbenike, ki jih uporabljam v razredu, z namenom, da bi ugotovil/a, ali pravično in primerno obravnavajo predstavnike različnih kulturnih skupin. | 89 | 3,01 | 1,386 | 89 | 4,11 | 1,122 |
| Gradiva, ki jih uporabljam v povezavi z manjšinami in ljudmi iz različnih kulturnih skupin, so sestavni del kurikula in jih ne obravnavam ločeno. | 89 | 3,65 | 1,139 | 89 | 4,33 | 0,939 |
| Menim, da moje vodenje razreda učence opogumlja, da drug drugega spoštujejo ter da so v svoji komunikaciji odprti in poštenu z menoj in z drugimi. | 89 | 4,31 | 1,040 | 89 | 4,53 | 1,098 |
| Iščem poti, kako bi premagal/a nenaklonjenost učencev za spoznavanje in pogovor o rasnih in etničnih vprašanjih. | 89 | 3,37 | 1,132 | 89 | 4,08 | 1,116 |
| Učencem iz različnih kulturnih, socialnih in ekonomskih ozadij prilagajam učne metode. | 89 | 3,51 | 1,057 | 89 | 4,21 | 1,039 |
| Pri sodelovalnem učenju načrtujem sestavo skupin tako, da jih sestavljajo učenci različnih spolov, sposobnosti in etničnih skupin. | 89 | 3,96 | 1,269 | 89 | 4,27 | 1,185 |
| Učence spodbujam, da redno sodelujejo in se drug od drugega učijo preko celotnega šolskega dne. | 89 | 4,29 | 1,160 | 89 | 4,45 | 1,158 |
| V širši skupnosti iščem pomoč z namenom razvijanja multikulturnih in globalnih aktivnosti. | 89 | 2,71 | 1,047 | 89 | 3,99 | 0,994 |
| Obiskal/a sem družine in člane skupnosti mojih učencev ter z njimi navezal/a stike. | 89 | 3,34 | 1,167 | 89 | 4,11 | 1,060 |
| Starše in člane skupnosti z različnimi kulturnimi ozadiji vključujem kot razredne pomočnike, gostujoče predavatelje ali kot predstavnike različnih poklicev. | 89 | 2,84 | 1,205 | 89 | 3,94 | 1,080 |
| Spremenljivki | 89 | 3,47 | 0,610 | 89 | 4,18 | |

Povprečje pri spremenljivkah *dejansko* in *optimalno* (ter povprečja pri posameznih indikatorjih) je izračunano na osnovi petstopenjske rekodirane lestvice z naslednjimi rekodiranimi vrednostmi: 1 – ne uporabljam, 2 – skoraj nikoli, 3 – priložnostno, 4 – pogosto, 5 – skoraj vedno.

Glede na spremenljivki *dejanski in optimalni pouk* je razvidno, da pri dejanskem in optimalnem pouku razredni učitelji iz ZDA najvišje uvrščajo trditev »Menim, da moje vodenje razreda učence opogumlja, da drug drugega spoštujejo ter da so v svoji komunikaciji odprti in pošteni z menoj in z drugimi«. Omenjeno sovпада z ugotovitvami raziskave Gorskega (2009), ki je analiziral 45 učnih načrtov s področja multikulturnega izobraževanja za bodoče učitelje. Raziskava je pokazala, da je bilo 15,6 % učnih načrtov glede na teoretične okvire za multikulturno poučevanje bodočih učiteljev (Jenks et al. 2001, v Gorski 2009, 311) opredeljenih v dimenziji konzervativnega multikulturalizma, 57,8 % v dimenziji liberalnega multikulturalizma ter 26,7 % v dimenziji kritičnega multikulturalizma. Medtem ko je za konzervativni multikulturalizem značilna težnja po asimilaciji manjšinskih kultur, liberalni multikulturalizem presega konzervativni multikulturalizem v tem, da priznava in ceni razlike namesto zahtevane skladnosti in zlitja v norme dominantne kulture. Čeprav je liberalni multikulturalizem že označen kot progresivni model, le-ta ne posveča pozornosti moči, privilegijem in nadzoru v družbi. Res je, da podpira programe različnosti, toda le na načine, ki ne vključujejo pomena teh razlik. Kritični multikulturalizem zagovarja tezo, da bo enakost v izobraževanju mogoča šele takrat, ko bomo naredili premike v razmerjih moči in ko bodo učitelji svoje poslanstvo izvajali v dimenziji širšega družbenopolitičnega konteksta, ki je obvladovan s strani dominantnih struktur. Naloga multikulturnega izobraževanja je po njihovem mnenju v tem, da učitelji odkrijejo ter razumejo omenjene odnose moči ter rekonstruirajo poučevanje na način, ki bo zmanjšal socialno razslojevanje.

Gorski je s to raziskavo potrdil ugotovitve avtorjev (Cochran Smith 2004, Vavrus 2002, Gorski 2006, v Gorski 2009, 316), da so učni načrti za multikulturno izobraževanje bodočih učiteljev oblikovani v smeri kulturne občutljivosti, strpnosti in multikulturnih kompetenc. Večina učnih načrtov ni oblikovanih v smeri poudarjanja odprave rasnih, socialno-ekonomskih in drugih neenakosti ali v smeri vzpostavitve pravičnih učnih okolij. Po avtorjevem mnenju (Gorski 2009, 316) je bilo le 26,7 % učnih načrtov oblikovanih skladno z načeli, ki opredeljujejo multikulturno izobraževanje.

Na najnižje mesto razredni učitelji iz ZDA pri dejanskem pouku uvrščajo trditev »V širši skupnosti iščem pomoč z namenom razvijanja multikulturnih in globalnih aktivnosti«, pri optimalnem pouku pa na najnižje mesto uvrščajo trditev »Starše in člane skupnosti iz različnih kulturnih ozadij uporabim kot razredne pomočnike, gostujoče predavatelje ali kot predstavnike različnih poklicev«. Ne glede na dejstvo, da mnogo ameriških avtorjev (Banks in McGee Banks 2007; Kea et al. 2006; Nieto 2004; Noel 2012) poudarja, da je odnos s starši in skupnostjo pravzaprav

vir in orodje za doseg šolskih ciljev, rezultati kažejo, da ameriški učitelji pri vsakdanjem pouku redko iščejo pomoč z namenom razvijanja multikulturnih in globalnih aktivnosti. Nekoliko zaskrbljujoče je dejstvo, da anketirani ameriški učitelji na najnižje mesto v kontekstu optimalnega pouka uvrščajo uporabo znanj staršev ter članov skupnosti iz različnih kulturnih ozadij. Z omenjenim izsledkom se pridružujemo mnenju ameriških raziskovalcev (Epstein 2001; Hamre in Pianta 2001; Hill et al. 2004), ki navajajo, da so sodelovalni vzorci med učitelji in starši ter skupnostjo učencev marginaliziranih skupin manj pogosti kot sodelovalni vzorci s starši in skupnostjo učencev večinske kulture.

Preglednica 2: Razlika v povprečjih novih spremenljivk **dejansko** in **optimalno** (t-test za odvisne vzorce)

| Spremenljivki | n | Aritmetična sredina | Standardni odklon | Preizkus razlik aritmetične sredine | |
|------------------|----|---------------------|-------------------|-------------------------------------|-------|
| | | \bar{x} | s | t | 2P |
| Dejansko | 89 | 3,47 | 0,613 | -10,521 | 0,000 |
| Optimalno | | 4,18 | 0,847 | | |

Preglednica 3: Koeficient korelacije med dejanskim in optimalnim stanjem

| | |
|-----------------------------|-------|
| Pearsonov koeficient | 0,671 |
| 2P | 0,000 |

Na osnovi koeficienta korelacije lahko zaključimo, da je povezanost med dejanskim stanjem in optimalnim potekom pouka velika in statistično značilna. Tisti, ki višje ocenjujejo dejansko stanje, ocenjujejo višje tudi optimalno stanje, in obratno.

Rezultati t-testa (za odvisne vzorce) so pokazali, da je povprečje pri *optimalnem* statistično značilno različno od povprečja pri *dejanskem*. Iz opredeljenega je razvidno, da so med razrednimi učitelji v zvezni državi Kansas statistično značilne razlike med dejanskim vključevanjem multikulturnosti v poučevanje ter med osebnimi prepričanji glede pomembnosti vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje. Dejstvo je, da se učitelji glede na prikaz pogostejšega optimalnega (želenega) vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje zavedajo, da bi morali povečati vnos multikulturnih vsebin pri dejanskem poučevanju. Vzroke za neustrezen vnos multikulturnih vsebin v poučevanje je seveda mogoče iskati tudi v pomanjkljivem dodiplomskem izobraževanju učiteljev, pri katerem naj bi študenti poleg teoretičnih znanj pridobili tudi več praktičnih izkušenj za delo z različnostjo. Izsledke naše raziskave lahko povežemo z ugotovitvami ameriških avtorjev (Metcalfe Turner 2009; Ladson Billings 1995; Penny et al. 2000, v Sharma 2005; Bennett 2003; Grant in Gomez 2001; Nieto 2004), ki ugotavljajo, da institucije, ki izobražujejo bodoče učitelje, le-te neustrezno pripravijo za soočenje z multikulturnim okoljem v razredih. V kontekstu izboljšanja dodiplomskih izobraževalnih programov za bodoče učitelje so različne študije enotne glede nujno potrebnega in učinkovitega vnosa treh dejavnikov:

- transformacija stališč bodočih učiteljev in samorefleksija (Gay 2010; Pang in Sablan 1998; Villegas in Lucas 2002; Chang et al. 2011);
- dodatno znanje o zgodovini in kulturi učencev različnih ozadij ter pomenu njihovih prednikov v družbi (Banks in McGee Banks 2007; Bennett 2003; Irvine in Armento 2001; Kunjufu 2002);
- izboljšanje učne prakse za bodoče učitelje, s prikazanimi veščinami za učinkovito poučevanje kulturno raznolikih učencev ter z ustreznim mentorstvom bodočim učiteljem (Leavell et al. 1999; Carter 2009; He in Cooper 2009).

Preglednica 4: Primerjalna analiza za spremenljivko **dejansko** med skupinami učiteljev glede na okolje šole (F-test za neodvisne vzorce)

| Skupina | n | Aritmetična sredina | Standardni odklon | Preizkus homogenosti varianc | | Preizkus razlik aritmetične sredine | |
|-----------|----|---------------------|-------------------|------------------------------|--------|-------------------------------------|-------|
| | | \bar{x} | s | F | P | F | P |
| Podeželje | 42 | 3,55 | 0,610 | 0,086 | 0,918* | 0,749 | 0,476 |
| Primestje | 36 | 3,40 | 0,601 | | | | |
| Mesto | 11 | 3,37 | 0,649 | | | | |

Variance so homogene.

Z analizo variance oziroma F-testom (za neodvisne vzorce) smo ugotovili, da pri spremenljivki *dejansko* ni statistično značilnih razlik med skupinami učiteljev glede na okolje šole. Navedeno dokazuje, da med mestnimi, primestnimi in podeželskimi šolami v ZDA (zvezna država Kansas) ni statistično pomembnih razlik glede pogostosti vključevanja multikulturnih vsebin v vsakdanje poučevanje. Glede na dejstvo, da mestne šole v ZDA v primerjavi s primestnimi in podeželskimi šolami veljajo za šole z občutno višjo koncentracijo učencev priseljencev in učencev z različnimi kulturnimi ozadji (Kincheloe 2010; Snyder et al. 2008; Ahram et al. 2014), preseneča ugotovitev, da za učitelje v mestnih šolah ni značilno pogostejše vključevanje multikulturnih vsebin v pouk.

Preglednica 5: Primerjalna analiza za spremenljivko **dejansko** in spremenljivko **optimalno** med skupinama učiteljev glede na zaključek šolanja (t-test za neodvisne vzorce)

| Spremenljivki | Skupina | n | Aritmetična sredina | Standardni odklon | Preizkus homogenosti varianc | | Preizkus razlik aritmetične sredine | |
|---------------|-----------|----|---------------------|-------------------|------------------------------|---------|-------------------------------------|-------|
| | | | \bar{x} | s | F | P | t | 2P |
| Dejansko | 1966–2000 | 66 | 3,43 | 0,636 | 1,036 | 0,312* | -1,009 | 0,316 |
| | 2001–2006 | 23 | 3,58 | 0,519 | | | | |
| Optimalno | 1966–2000 | 66 | 4,10 | 0,932 | 6,280 | 0,014** | -2,039*** | 0,045 |
| | 2001–2006 | 23 | 4,41 | 0,459 | | | | |

* Varianci sta homogeni.

** Varianci nista homogeni.

*** Aproximativna metoda t-testa.

S t-testom (za neodvisne vzorce) smo ugotovili, da pri spremenljivki *dejansko* ni statistično značilnih razlik med skupinami učiteljev glede na leto zaključka študija, medtem ko smo z aproksimativno metodo t-testa (metoda Cochran in Coxove) pri spremenljivki *optimalno* dokazali, da so statistično značilne razlike. Izsledki raziskave nam torej kažejo, da med razrednimi učitelji, ki so zaključili študij v

obdobju 1966–2000, in učitelji, ki so zaključili študij po letu 2000, ni statistično značilnih razlik pri dejanskem vključevanju multikulturalnosti v poučevanje. Statistično značilne razlike so pri osebnih prepričanjih glede pomembnosti vključevanja multikulturalnih vsebin v poučevanje, saj učitelji, ki so zaključili pedagoški študij po letu 2000, le-to ocenjujejo višje.

Glede na dejstvo, da so v ZDA v zadnjih desetletjih izvedeni občutni premiki v kontekstu izobraževanja učiteljev na področju multikulturalnosti, preseneča dejstvo, da pri spremenljivki *dejansko* ni statistično značilnih razlik. ZDA imajo namreč dolgo tradicijo multikulturalnega izobraževanja za učitelje, saj so morale fakultete, ki izobražujejo bodoče učitelje, v procesu akreditacije že v sedemdesetih letih (Goodwin 1997) dokazati, da njihovi učni načrti vsebujejo multikulturalne vsebine, s katerimi usposabljujejo učitelje za poučevanje v kulturno različnih razredih.

Dolgoletno tradicijo vnosa multikulturalnih vsebin v dodiplomsko izobraževanje sicer lahko prepoznamo v izsledkih raziskave, ki dokazuje, da so statistične razlike pri spremenljivki *optimalno*. Učitelji, ki so študij zaključili po letu 2000, se bolj kot učitelji, ki so študij zaključili pred letom 2000, zavedajo pomembnosti vključevanja multikulturalnih vsebin, toda to je treba še udejanjiti. Tu lahko potegnemo vzporednico z ameriškimi avtorji (Cochran Smith 2004, Vavrus 2002, Gorski 2006, v Gorski 2009), ki predlagajo izboljšanje izobraževalnih programov v kontekstu multikulturalnega izobraževanja za bodoče učitelje. Glede na njihove raziskave je mogoče sklepati, da se v ameriškem prostoru vnos multikulturalnih vsebin v izobraževanje postopoma izboljšuje, toda opozarjajo, da je multikulturalno izobraževanje za učitelje v ameriškem prostoru ne glede na dolgoletno tradicijo še vedno osredotočeno predvsem na strpnost in razumevanje raznolikosti, to pa nakazuje le na začetno fazo multikulturalnega udejstvovanja.

Sklep

Čeprav ima multikulturalno izobraževanje v zahodnih državah dolgoletno tradicijo, je naša raziskava dokazala, da so za ameriške razredne učitelje (zvezna država Kansas) še vedno značilna odstopanja glede dejanskega in optimalnega vključevanja multikulturalnih vsebin v pouk. Omenjeno nakazuje na to, da razredni učitelji za premik vnosa multikulturalnega izobraževanja v vsakodnevno poučevanje potrebujejo kvalitetnejše dodiplomsko izobraževanje in višjo stopnjo usposobljenosti za delo z raznolikimi razredi. Mnoge raziskave v ZDA (Gay 2002; Jenks et al. 2001; Obidah in Teel 2001; Tiedt in Tiedt 2002; Nieto in Bode 2008) namreč kažejo, da učiteljem ob vstopu v pedagoško delo primanjkuje znanja, spretnosti in senzibilnosti za delo s kulturno raznolikimi učenci. Čeprav obstaja mnogo dejavnikov, ki vplivajo na akademske dosežke učencev, lahko trdimo, da so učitelj in njegova kakovost poučevanja ter zavezanost h kulturno odgovorni pedagogiki tisti akter v dimenziji izobraževanja, ki lahko v veliki meri prispeva k izboljšanju akademskih dosežkov učencev priseljencev. Spoznanje, da statistično

značilnih razlik v pogostosti vključevanja multikulturnih vsebin med skupinami učiteljev glede na okolje šole ni, razumemo kot dejstvo, da anketirani razredni učitelji vključujejo multikulturne vsebine v poučevanje ne glede na številčnost raznolike populacije v razredih. Izsledke naše raziskave lahko povežemo s trditvijo (Banks in McGee Banks 2007), da je eden izmed ciljev programa za usposabljanje učiteljev ozaveščanje o pomembnosti izobraževanja učencev s kulturo večinskega prebivalstva za razvijanje senzibilnosti, multikulturnih znanj in multikulturnega dialoga. Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da kljub že nekaj desetletjem intenzivnejšemu vključevanju multikulturnih vsebin v izobraževalne programe za bodoče učitelje ni zadovoljivega premika v dejanskem stanju. Izsledki raziskave nam sicer dokazujejo, da se učitelji, ki so študij zaključili po letu 2000, bolj kot učitelji, ki so študij zaključili pred letom 2000, zavedajo pomembnosti vključevanja multikulturnih vsebin, toda to je zdaj treba tudi udejanjiti. Ni namreč dovolj, da pedagoški delavci poznajo koncepte multikulturalizma, ampak je potrebno delovanje skladno z omenjenimi dimenzijami.

Čeprav, kot je zgoraj navedeno, mnogi avtorji izražajo nezadovoljstvo z vnosom multikulturnega izobraževanja v izobraževalni program učiteljev, raziskave (Pang in Sablan 1998; Irvine 2003; Anderson in Stillman 2011) kažejo, da so po zaključenem oziroma opravljenem izpitu iz predmeta multikulturno izobraževanje učitelji samozavestnejši in učinkovitejši pri poučevanju otrok priseljencev.

Ugotovili smo, da je v ZDA kot v eni najznačilnejših predstavnic multikulturnih družb vpeto ogromno naporov za produktivnejše delo učiteljev z otroki priseljenci in otroki iz različnih kulturnih ozadij. Skladno z iz raziskave razvidnih odstopanj glede dejanskega in optimalnega vključevanja multikulturnih vsebin v pouk se strinjamo z akterji ameriške šolske politike, ki stremijo k dodiplomskim programom učinkovitejšega multikulturnega izobraževanja za bodoče učitelje ter predlagajo strategije za izboljšanje le-teh.

Na tem mestu gre opredeliti, da tudi mnogi slovenski avtorji (Medvešček in Bešter 2010; Hanuš 2010; Hartman 2009; Lesar 2007; Peček Čuk in Lesar 2006; Skubic Ermenc 2010; Vah Jevšnik in Toplak 2010; Vižintin 2013; Vrečer 2011) zagovarjajo stališče, da poudarjanje in soočanje z raznoliko populacijo v izobraževanju učiteljev še vedno ni dovolj zastopano, in pozivajo k spremembam izobraževalnih programov za bodoče učitelje. Ob zaključku prispevka lahko navedemo, da nam izsledki raziskave v ZDA, teoretične smernice ter posledično raziskava v Sloveniji nudijo osnovo za izboljšanje dodiplomskih študijskih programov v kontekstu multikulturnega izobraževanja na slovenskih pedagoških fakultetah ter za oblikovanje pedagoških programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Stanka Lunder Verlič

Integrating Multicultural Subject Matters into Teaching Strategies of Elementary School Teachers (The U.S. State of Kansas)

The United States of America were the first to introduce a curriculum of multicultural education which now represents a well-established teaching tradition of several decades. Considering this fact, the research objectives outlined for this study were to identify any discrepancies between the actual integration of multicultural subject matters and the personal view among Kansas elementary school teachers regarding the importance of the integration of multicultural subject matters. Another research objective was to identify differences of statistical significance in the integration frequency of multicultural subject matters regarding different school locations of elementary school teachers (urban, suburban, rural). The final research objective was to identify differences of statistical significance among Kansas elementary school teachers who graduated before 2000 and those who got their degree after the year 2000, focusing on the actual integration of multicultural subject matters into their teaching strategy and the personal view among the teachers regarding the importance of such an integration.

The research study was based on a sample of 89 elementary school teachers in the U.S. State of Kansas.

Despite the long-standing tradition of multicultural education in western countries, the research results for Kansas elementary school teachers showed a presence of significant discrepancies between the actual and optimal integration of multicultural subject matters. These results indicate that future undergraduate study programs will have to invest more time in developing intercultural skills and providing practical experiences for working in a diverse environment. In this respect, several U.S. research studies (Gay 2002; Jenks et al. 2001; Obidah and Teel 2001; Tiedt and Tiedt 2002; Nieto and Bode 2008) have indicated that teachers who are just entering the profession lack knowledge, skills, and sensibility for teaching pupils with different cultural backgrounds. Even though several factors can affect the academic success of pupils, it can be plausibly claimed that it is the teacher and the quality of his/her work as well as his/her commitment to a culturally responsive education who can most significantly contribute to improving academic achievements of pupils from migrant backgrounds. The research results did not show any discrepancies of statistical significance between the teacher groups in the case of different school locations. This might be interpreted as a general integration of multicultural subject matters, regardless of the range of cultural diversity in the teachers' classrooms. One of the main teacher education curriculum goals

is namely to associate pupils with the majority culture in order to develop their multicultural knowledge, values and skills (Banks and McGee Banks 2007).

The research findings also point out the alarming fact that there has not been a sufficient improvement in the status quo, even though an intensive integration of multicultural subject matters into curricula for future teachers has been carried out for several decades. There are indications that the teachers who graduated after the year 2000 recognize the importance of the integration of multicultural subject matters to a greater extent than those who got their degree earlier. However, this now has to be accomplished practically in a real-time setting. A theoretical knowledge of multiculturalism concepts is not enough, the teaching staff also have to act accordingly. At this point, a parallel can be drawn with American authors (Cochran Smith 2004, Vavrus 2002, Gorski 2006 v Gorski 2008, 2), who call on a curriculum improvement plan in the context of multicultural education for future teachers. Their research results for the U.S. territory indicate a gradual increase of the input rate of multicultural subject matters. However, they also point out the problem that despite the long-lasting tradition of multicultural education, teachers mainly focus on the comprehension and celebration of diversity, which indicates merely the beginning phase of the multicultural undertaking.

According to the research findings, the U.S. as one of the most noticeable multicultural societies is investing a lot of effort into a more effective teacher performance when dealing with child migrants and children with different cultural backgrounds. Due to the evident discrepancies between the actual and optimal integration of multicultural subject matters, the actions of the American educational policy seem plausible, since it is aiming to provide a more effective multicultural education for future teachers and is also proposing improvement strategies.

Finally, the research results based on the U.S. educational environment can form a starting point together with the current theoretical approaches and the following research performed in Slovenia, which could improve undergraduate curricula in the context of multicultural education at the Slovenian faculties of education as well as the curricula for the continuing professional development.

LITERATURA

Ahram, Roey, Stenbridge, Adeyemi, Fergus, Edward, Noguera, Pedro. *Framing urban school challenges: The problems to examine when implementing response to intervention*. <http://www.rtinetwork.org/learn/diversity/urban-school-challenges> (Pridobljeno 5. 1. 2014)

Anderson, Lauren, Stillman, Jamy. 2011. Student teaching for a specialized view of professional practice? Opportunities to learn in and for urban, highneeds schools. *Journal of Teacher Education*. 62 (5): 446–464.

Asante, Molefi, Kete. 1991. The Afrocentric idea in education. *Journal of Negro Education*. 60: 170–180.

Banks, James. 1993. *Multicultural education: Issues and Perspectives -2nd ed.* Boston: Allynand Bacon.

- Banks, James, Banks McGee, Cherry. 1995. *Multicultural Education: Its Effects on Students' Racial and Gender Role Attitudes. Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Banks, James. 1996. *Multicultural education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Banks, James. 2004. *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, James, Banks McGee, Cherry. 2007. *Multicultural Education: Issues and Perspectives-6th ed. Hoboken*. New York: John Wiley&Sons.
- Bennett, Christine. 2003. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Boyle Baise, Marilynne. 2002. *Multicultural service- learning. Educating teachers in diverse communities*. New York: Teachers College Press.
- Carter Andrews, Dorinda. 2009. The hardest thing to turn from: The effects of service-learning on preparing urban educators. *Equity & Excellence in Education*. 42 (3): 272–293.
- Castaneda, Carmelita. 2004. *Teaching and Learning in Diverse Classrooms*. New York: Routledge.
- Cencič, Majda. 2009. *Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Chang, Shih Pei, Anagnostopoulos, Dorothea, Omae, Hilda. 2011. The multidimensionality of multicultural service learning: The variable effects of social identity, context and pedagogy on pre service teachers' learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal on Research and Studies*. 27 (7): 1078–1089.
- Clayton Blake, Jacklyn. 2003. *One Classroom, Many Worlds. Teaching and learning in the cross-cultural classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Čagran, Branka, Pšunder, Majda, Fošnarič, Samo, Ladič, Judita. 2008. *Priročnik za izdelavo diplomskega dela*. Tretja izpopolnjena izdaja. Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.
- Diaz, Carlos. 2001. *Multicultural Education in the 21st Century*. New York: Addison-Wesley Educational Publishers.
- Egalite, Anna, Kisida, Brian, Winters, A. Marcus. 2013. *Representation in the Classroom: The Effect of Own- Race/Ethnicity Teacher Assignment on Student Achievement*. Pridobljeno 1. 9. 2014. http://www.uaedreform.org/wp-content/uploads/2013/08/Egalite-Kisida-Winters-Representation-in-the-Classroom_wp.pdf.
- Epstein, Joyce. 2001. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Field, Andy. 2009. *Discovering Statistics Using SPSS (3rded.)*. London: Sage Publications.
- Gay, Geneva. 2000. *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, Geneva. 2002. Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*. 53 (2): 106–116.
- Gay, Geneva. 2010. *Culturally responsive teaching. Theory, research, & practice (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Glazer, Nathan. 1997. *We are all Multiculturalists Now*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Goodwin, A. Lin, ur. 1997. *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children*. New York: Routledge.
- Gollnick, Donna, Chinn, Phillip. 2009. *Multicultural education in a Pluralistic Society (8th Ed)*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Gorski, C. Paul. 2006. Complicity with conservatism: the do-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*. 17 (2): 163–177.
- Gorski, C. Paul. 2009. What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*. 25 (2): 309–318.
- Grant, Carl, Gomez, Mary Louise. 2001. *Campus and Classroom: making schooling multicultural (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Grant, Carl, Sleeter, Christine. 1998. *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and disability (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Grant, Carl, Sleeter, Christine. 2006. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender (5th Edition)*. New York: Wiley.
- Hamre, K. Bridget, Pianta, C. Robert. 2001. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*. 72: 625–638.
- Hanuš, Barbara. 2010. Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika*. 61 (1): 122–135.
- Hartman, Mojca. 2009. *Učenje slovenščine kot drugega jezika v kontekstu medkulturne pedagogike*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- He, Ye, Copper, Jewell. 2009. The ABCs for pre-service teacher cultural competency development. *Teaching Education*. 20 (3): 205–322.
- Hill, E. Nancy, Castellino, R. Domini, Lansford, E. Jennifer, Nowlin, Patrick, Dodge, A. Kenneth, Bates, E. John, Pettit, S. Gregory. 2004. Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*. 75: 1491–1509.
- Hopkins Gillispie, Delphina. 2009. Preservice teachers: Teacher preparation multicultural curriculum and culturally relevant teaching. *AILACTE Journal*. 6: 71–91.
- Ingersoll, Richard, May, Henry. 2011. *Recruitment, Retention and the Minority Teacher Shortage*. Consortium for Policy Research in Education. Pridobljeno 2. 9. 2014. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1232&context=gse_pubs
- Irvine, Jacqueline Jordan. 2003. *Educating teachers for a diverse society: Seeing with the cultural eye*. New York: Teachers College Press.
- Irvine, Jacqueline Jordan, Armento, Beverly Jeanne. 2001. *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Jenks, Charles, Lee, James, Kanpol, Barry. 2001. Approaches to multicultural education in preservice teacher education: philosophical frameworks and models for teaching. *Urban Review*. 33 (2): 87–105.
- Kea, Cathy, Campbell Whatley, Gloria, Richards, Herald. 2006. *Becoming Culturally Responsive Educators: Rethinking Teacher Education Pedagogy*. National Center for Culturally Responsive Educational Systems (NCCREST): Arizona State University.
- Kincheloe, Lyons Joe. 2010. Why a book on urban education? V *19 urban questions: Teaching in the city (2nd ed.)*, (ur.) Shirley Steinberg, 1–28. New York, NY: Peter Lang Publishing.

- Klemenčič, Eva, Štremfel, Urška. 2011. *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi*. Ljubljana: ZRC SAZU in Pedagoški inštitut.
- Krummel, Anni. 2013. Multicultural Teaching Models to Educate Pre-Service Teachers: Reflections, Service-Learning, and Mentoring: *Current Issues in Education*. 16 (1): 1–8. Pridobljeno 20. 9. 2013. <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1059/450#>.
- Kunjufu, Jawanza. 2002. *Black students middle class teachers*. Chicago, IL: African American Images.
- Ladson Billings, Gloria. 1995. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*. 32: 670–674.
- Leavell, Alexandra, Cowart, Melinda, Wilhelm, Ronald. 1999. Strategies for preparing culturally responsive teachers. *Equity and Excellence in Education*. 32 (1): 64–71.
- Leistyna, Pepi. 2002. *Defining and Designing Multiculturalism*. Albany: State University of New York Press.
- Lesar, Irena. 2007. *Šola kot inkluzivno naravnana institucija*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- Medvešek, Mojca, Bešter, Romana. 2010. Vključevanje migrantskih otrok v vzgojnoizobraževalni sistem. V *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani?*, (ur.) Mojca Medvešek, Romana Bešter, 205–269. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- McCarthy, Cameron. 1995. Multicultural Policy Discourses on Racial Inequality in American Education. V *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education*, (ur.) Roxana Ng, Pat Staton, Joyce Scane, 21–44. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Menken, Kate, Antunez, Beth. 2001. *An Overview of the Preparation and Certification of Teachers Working with Limited English Proficient (LEP) Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Metcalfe Turner, Phyllis. 2009. Realizing the democratic ideal: A call for an integrative approach to inclusion of multicultural course content in teacher education programs. *Teacher Education and Practice*. 22 (4): 464–467.
- Nieto, Sonia. 2002. *Language, Culture and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nieto, Sonia, Bode, Patty. 2008. *Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Nieto, Sonia. 2004. *Affirming Diversity: The Sociocultural Context of Multicultural Education, 4th Edition*. Boston: Pearson.
- Noel, Jana. 2000. *Developing Multicultural Educators*. New York: Longman.
- Noel, Jana. 2012. *Classic Edition Sources: Multicultural Education. Third Edition*. New York: The McGraw- Hill Companies, Inc.
- Obidah, Jennifer, Teel, Karen. 2001. *Because of the kids: Facing racial and cultural differences in schools*. NY: Teachers College Press.
- Pang, Valerie Ooka, Sablan, Velma. 1998. Teacher efficacy: How do teachers feel about their abilities to teach African American students? V *Being responsive to cultural differences—how teachers learn*, (ur.) Mary E. Dilworth, 39–58. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Peček, Mojca, Lesar, Irena. 2006. *Pravičnost slovenske šole: Mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- PISA 2009. http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2009highlights_2.asp. (Pridobljeno 16. 5. 2012)

- Ravitch, Diane. 24. oktober, 1990. Multiculturalism, yes; particularism, no. *Chronicle of Higher Education*. A 44.
- Sanders, William, Horn, Sandra. 1998. Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12 (3): 247–256.
- Sharma, Sunita. 2005. Multicultural Education: Teachers Perception and Preparation. *Journal of College Teaching and Learning*. 2 (5): 53–63.
- Skubic Ermenc, Klara. 2003. Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*. 54 (1): 40–58.
- Skubic Ermenc, Klara. 2010. Slovenska strategija vključevanja učencev migrantov v izobraževanje v kontekstu evropske izobraževalne politike. V *Pedagoško andragoški dnevi: zbornik referatov*, (ur.) Nives Ličen, 79–89. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sleeter, Christine. 1999. *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender (3rd ed.)*. New York: John Wiley&Sons.
- Snyder, D. Thomas, Dillow, A. Sally, Hoffman, M. Charlene. 2008. *Digest of Education Statistics 2007*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Spring, Joel. 2012. *American Education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Tiedt, Pamela, Tiedt, Iris. 2002. *Multicultural teaching*. Boston: Allyn& Bacon.
- Vah Jevšnik, Mojca, Toplak, Kristina. 2011. *Migracije, etnična/kulturna raznolikost in medkulturni dialog kot pomembne tematike izobraževanja za trajnostni razvoj*. *IB revija*. 45 (1/2): 39–44. Pridobljeno 5. 11. 2013. http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/ib/2011/1-2-2011-splet.pdf.
- Vavrus, Michael. 2002. *Transforming the Multicultural Education of Teachers (Theory, Research and Practice)*. New York: College Press.
- Villegas, Maria, Lucas, Tamara. 2002. *Educating Culturally Responsive Teachers*. Albany: State University of New York Press.
- Vižintin, Marijanca Ajša. 2010. Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. *Dve domovini*. 32: 139–150.
- Vižintin, Marjanca Ajša. 2013. *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Vrečer, Natalija. 2011. Učeče kulture: Večkulturno izobraževanje v primerjalni perspektivi. *IB revija*. 45 (1/2): 19–27. Pridobljeno 1. 3. 2012. http://www.umar.gov.si/publikacije/single/publikacija/zapisi/ib_revija_1-2_2011.
- Wade, Rahima. 2006. Service-learning for multicultural teaching competency: Insights from the literature for teacher educators. *Equity & Excellence in Education*. 33 (3): 21–29.
- Wenglinsky, Harold. 2000. *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Zeichner, Kenneth. 2003. The Adequacies and Inadequacies of Three Current Strategies to Recruit, Prepare, and Retain the Best Teachers for All Students. *Teachers College Record*. 105 (3): 490–519.