

Barbara Zorman

Izkušnje in priložnosti medkulturnega mentorstva

Povzetek: Po zgoščeni predstavitvi praks in teoretičnih pogledov na mentorstvo v ZDA in Evropski uniji prispevek predstavi primer medkulturnega mentorstva, ki se je razvijalo v sodelovanju med študenti Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem (medkulturnimi mentorji) in učenci priseljenci ene od obalnih osnovnih šol (varovanci) v akademskem letu 2015/16. Osredotoča se na izkušnje in stališča mentorjev, ki so predstavljeni z analizo intervjujev, izvedenih ob koncu štirimesečnega mentorskega dela, tj. v februarju 2016. Na osnovi številnih pozitivnih učinkov tega procesa, ki jih nakazujejo izjave mentorjev, npr. emocionalnega in profesionalnega zorenja mentorjev ter krepitev samozaupanja, kognitivnih zmožnosti in integracije varovancev, prispevek predpostavlja, da bi moralo medkulturno mentorstvo postati osrednji del integracijskega procesa za učence priseljence, ter v sklepnem delu predstavlja nekaj smernic za izboljšave tega procesa.

Ključne besede: medkulturno mentorstvo, medkulturni dialog, osnovna šola, izobraževanje pedagogov, izobraževanje učiteljev

UDK: 37.035:37.011.3-051

Znanstveni prispevek

Dr. Barbara Zorman, docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: barbara.zorman@pef.upr.si

Uvodni pregled nekaterih teoretičnih in praktičnih pristopov k mentorstvu

V uvodnem delu prispevek predstavlja nekaj opredelitev, klasifikacij in refleksij mentorskih programov, pa tudi nekaj ugotovitev, ki izhajajo iz evalvacij njihove uspešnosti. J. E. Rhodes (2002) mentorstvo definira kot proces, ki označuje nesorodstveni odnos med odraslim ter mladim varovancem (prav tam, str. 14). Mentor zagotavlja spodbudo, ki pomaga kognitivnemu, emocionalnemu ter socialnemu razvoju varovanca. Podobno Crul in Schneider (2014) ugotavljata, da se mentorstvo od bolj tradicionalnega tutorstva razlikuje predvsem po tem, da si ne prizadeva le za kognitivne pridobitve svojih varovancev, temveč tudi za njihov socialni in emocionalni razvoj, kar zagotavlja dolgotrajne učinke dela (prav tam, str. 4). Prispevek se nekoliko bolj posveča vplivom tega sodelovanja na mentorje, posebej ker gre za mlade odrasle, pri katerih je proces emocionalnega in socialnega zorenja ter identitetnih iskanj še zelo intenziven, in še zlasti zato, ker se v opisanem primeru mentorsko delo vključuje v profesionalno usposabljanje v pedagoški stroki.

Mentorstvo kot pomoč otrokom iz socialno in ekonomsko ogroženih okolij

Mentorstvo se lahko deli na formalno, ki bo primarno obravnavano v prispevku, in neformalno, pri katerem gre za dejstvo, da mladega človeka spontano, zunaj institucionalnega okvira podpira oziroma vodi odrasla oseba, ki ne spada v njegovo ožjo družino. Primere neformalnega mentorstva je preučevala klasična študija E. E. Werner in R. S. Smith (1982), ki je več kot 30 let spremljala havajske mladostnike iz ogroženih družin in zaključila, da so uspešni otroci brez izjeme imeli vsaj eno odraslo osebo, ki jim je zagotavljala stalno emocionalno podporo, na primer babico, starejšo sestro, učitelja, soseda (prav tam 1982). V zadnjih dveh desetletjih pa znanstveniki v ZDA poročajo tudi o močnem razmahu organizacij, ki zagotavljajo organizirane in infrastrukturno podprte procese mentorstva, v katerih se v partnerstva povezujejo razne organizacije, kot so lokalne in verske skupnosti, šole ter univerze (Dubois 2002, str. 106–120). Ena najstarejših – deluje

od leta 1904 – in najbolj raziskanih mentorskih organizacij v ZDA je Big Brothers and Big Sisters of America (v nadaljevanju: BBBSA). Ta na svoji spletni strani varovance opisuje kot mlade, ki živijo v oteženih socialnih in ekonomskih razmerah, denimo »otroke enostarševskih družin, revnih družin oziroma družin, v katerih se starši soočajo z zaporno kaznijo« (Big Brothers and Big Sisters of America 2016).

Omejitve in prednosti šolskega mentorstva

Organizacija BBBSA je najprej delovala na osnovi tako imenovanega »mentorstva v skupnosti« (*community based mentoring*, v nadaljevanju: MS), tj. mentorskih programov, v katerih so mentorske pare povezovale lokalne organizacije, pred približno 17 leti pa je začela ustvarjati tudi partnerstva s šolami v tako imenovanih »šolskih mentorstvih« (*school based mentoring*, v nadaljevanju: ŠM), kjer se mentor in varovanec največkrat srečata v učenčevi šoli neposredno po pouku ter skupaj preživita eno uro tedensko. Karcher in C. Herrera (2007) ugotavljata, da je bil v letu 2005 ŠM najhitreje rastoč in obenem najbolj razširjen formalni program mentorstva v ZDA (prav tam, str. 4). Čeprav je proces rigoroznega izbiranja mentorjev, njihovega začetnega in nadaljnjega usposabljanja, povezovanja dvojic, sprotnega svetovanja mentorjem ter evaluacije njihovega dela v obeh programih enak, je struktura ŠM bolj omejena od strukture MS, saj je določena z dejavnostmi, ki jih ponuja šolski prostor, poleg tega pa so srečanja ter mentorski odnos pri ŠM v povprečju krajši kot pri MS (prav tam, str. 11; Rhodes 2002, str. 56). Pri ŠM varovance za mentorski odnos predlagajo učitelji oziroma pedagogi, v nasprotju z MS, kjer za mentorstvo večinoma zaprosijo starši (Herrera in drugi 2007, str. 4). Ena od prednosti ŠM je dejstvo, da lahko uporablja znanje in veščine pedagoških delavcev pri povezovanju parov ter spremljanju mentorskega dela. Poleg tega se zdi, da je mentorsko delo v šolah izpostavljeno manjšemu številu nevarnosti in tveganj kot zunaj njih (Rhodes 2002, str. 109). ŠM se dalje deli na programe, ki se osredotočajo na učno pomoč (v teh primerih je več kot polovica trajanja srečanj namenjena šolskemu delu), ter programe, ki so usmerjeni predvsem v grajenje odnosa. A. Bayer, J. B. Grosman in DuBois (2013) ugotavljajo, da prvi statistično nimajo večjega učinka na izboljšanje šolskega uspeha od drugih (prav tam, str. 27). Karcher in C. Herrera (2007) dejavnosti, ki so najpogostejše znotraj ŠM, delita na: a) predpisane, kjer o ciljih, ki naj bi jih dosegal varovanec, in ustreznih dejavnostih odloča mentor, b) instrumentalne, kjer o spremembah, ki jih želi doseči, in ustreznih dejavnostih odloča predvsem sam varovanec, ter c) razvojne, ki temeljijo na vzpostavljanju odnosa, zabavi in interesih varovanca (prav tam, str. 10). Karcher in C. Herrera (2007) pritrjujeta M. Styles in K. Morrow (1995), da »predpisani« tip dejavnosti najmanj prispeva k vzpostavljanju pozitivnega odnosa v mentorski dvojici (Styles in Morrow 1995, str. 19). Ugotavljata tudi, da se delež razvojnih dejavnosti, ki so v raziskavah MS dolgo veljale za temelj grajenja dobrega odnosa v mentorskem paru, znotraj ŠM v osnovnih šolah znaša 30 % porabe mentorskega časa, v srednjih šolah pa njihov delež znatno upade – na 10 % (Karcher in Herrera 2007, str. 210).

Nekateri avtorji menijo, da je krajše trajanje partnerskega dela v ŠM ena od njegovih glavnih pomanjkljivosti. Študija, ki sta jo znotraj projekta ŠM BBBSA izvedli J. B. Grossman in J. E. Rhodes, kaže, da so pozitivni učinki povezani z daljšim trajanjem (več kot eno leto) mentorskega odnosa, pri krajših odnosih pa izboljšanja ni mogoče zaslediti, zato J. E. Rhodes (2002) meni, da imajo kratkotrajna mentorstva lahko negativen učinek na varovanca in da se vpliv mentorstva povečuje z njegovo dolžino oziroma trajanjem (prav tam, str. 145). Vendar pa nekatere študije nakazujejo, da se bližina ter zaupanje med varovancem in mentorjem v šolskem okolju vzpostavljata drugače kot v zunajšolskem okolju. A. Bayer, J. B. Grosman in Dubois (2013) denimo menijo, da v ŠM dolgo trajanje mentorskega odnosa ni nujno pogoj uspeha, kar dokazujejo s slučajnostno kontrolno raziskavo, ki so jo izvedli na več kot tisoč učencih iz 71 šol. Ta kaže, da ima pozitivne učinke na izboljšanje dela v šoli predvsem varovancev občutek bližine oziroma zaupanja v odnosu z mentorjem, ne pa dolžina odnosa. Avtorji torej trdijo, da ni vsak dolgotrajen proces ŠM avtomatično uspešen, mentor in varovanec pa lahko tudi v krajšem času (denimo mesecu ali dveh) ustvarita pozitiven in produktiven odnos (prav tam, str. 24–39). Avtorji to interpretirajo z domnevo, da se v šolskem okolju varovanci na mentorje navezujejo drugače – imajo morda manjša pričakovanja ali jim avtomatično bolj zaupajo – kot v okolju domače skupnosti (prav tam, str. 39). Zdi se torej, da dolžina trajanja odnosa pozitivno vpliva na zaupanje in bližino v dvojici, vendar ima lahko mentorsko delo v različnih kontekstih različne cilje, tem pa se prilagaja tudi trajanje odnosa.

Sicer pa se empirične analize ter evalvacije mentorstva pogosto ukvarjajo z dejavniki, ki vplivajo na pozitivne ter (nehotene) negativne posledice mentorskega dela, stopnje razvoja odnosa v mentorski dvojici, predčasne prekinitve dela v mentorskih odnosih, uspešne zaključke mentorskega programa idr. Predlagajo tudi izboljšave v usposabljanju in podpori mentorjev, načrtovanju mentorskega dela in izbiri dejavnosti, motivaciji varovancev itd. Za to študijo je posebej zanimiv tisti del raziskav, ki se ukvarja z vzvodi razumevanja kulturnih specifik (denimo različnih kulturnih razumevanj konceptov, kot so ožja/širša družina, odnos med odraslimi in mladoletniki ...) varovancev in posledičnega določanja cilja mentorskih odnosov.

Mentorstvo v kontekstu integracije in razvoja medkulturnega dialoga

V zadnjem desetletju se v Evropi mentorski programi pogosto osredotočajo na učence z migrantskim ozadjem. Kljub naporom in delnim uspehom pri odpravljanju neenakosti se namreč neravnovesje med uspehom učencev z migrantskim ozadjem ter večinsko populacijo še vedno ohranja. Zaradi razlik v učni uspešnosti, ki jih izkazuje PISA, pa tudi zaradi razlik v izbiri manj zahtevnih srednješolskih programov in zaradi večjega osipa ter absentizma se učenci z migrantskim ozadjem kažejo kot posebej ranljiv segment mladih Evropejcev (Education at a Glance 2015; OECD Indicators 2015). Številni mentorski programi v Evropi se zato umeščajo v procese integracije priseljencev oziroma razvijanja medkulturnega dialoga. Taki programi so po izbiri dejavnosti pogosto podobni ameriškim ŠM – osredotočajo se

denimo na pomoč učencem migrantom pri izbiri srednje šole ali pa nudijo učno pomoč srednješolcem z migrantskim ozadjem. Crul in Schneider (2014) kot primere takih programov navajata naslednje: amsterdamski Mentorproject, hamburški Junge Vorbilder, ki izkorišča potencial hamburških študentov z migrantskim ozadjem, nemško-turški forum Ağabey-Abla, razvijanje medkulturnega dialoga v mestu (turinski Giovanni al centro) ter nizozemsko krovno organizacijo N-point, ki nudi pomoč nadarjenim učencem z migrantskim ozadjem (prav tam, str. 4). Kot pri v ZDA uveljavljenih mentorstvih je v navedenih mentorskih programih temeljni cilj izboljšava varovančevega učnega uspeha, pot do doseganja tega pa temelji na zaupanju v lastne sposobnosti, ki ga varovanec črpa iz odnosa z mentorjem. A. García-Holgado (2016) ugotavlja, da medkulturni mentorji pogosto nudijo podporo, ki je varovanec ne more dobiti v svoji družini, na primer pomoč pri šolski nalogi, izbiri šolskih programov in motiviranju za učenje (prav tam, str. 4). Prakso medkulturnega mentorstva razvija tudi INTO, Comeniusov multilateralni projekt (Into 2016).

Kulturno homogene ali heterogene mentorske dvojice?

Medkulturno mentorstvo se pogosto vzpostavlja na ideji, da je proces uspešnejši, če izkoristi medkulturne kompetence mladih odraslih iz migrantskih okolij (Crul in Schneider 2014, str. 2). Mladi varovanci se lažje poistovetijo z mentorji, s katerimi delijo etnično, jezikovno ali religiozno identiteto in ki jim z osebnimi ali družinskimi migrantskimi izkušnjami lahko pomagajo pri premagovanju težav vključevanja v novo okolje. Zagotovo je za učenca priseljenca zelo ugodno, če ima možnost najti uspešnega vzornika v mladem odraslem, s katerim deli kulturno pripadnost.

Po drugi strani pa nekaj razlogov govori tudi v prid heterogenim mentorskim parom. J. E. Rhodes (2002) tako navaja pragmatično dejstvo, da je med mentorji v ZDA trenutno relativno majhno število odraslih iz manjšinskih skupin, zato morajo varovanci, ki si želijo sodelovati z mentorjem specifične kulturne pripadnosti, na začetek mentorskega odnosa pogosto čakati zelo dolgo (prav tam, str. 130). Obenem pa ne smemo pozabiti na evropsko idejo medkulturnega dialoga, v skladu s katero lahko mentor, ki je medkulturno kompetenten (glej denimo Byram 1997; Huber 2012; Vižintin 2013; Skubic Ermenc 2015) oziroma občutljiv (glej denimo Bennet 2004), z zavestnim delovanjem premaguje kulturno razliko. Tak odnos lahko pomaga premagovati stereotipe o drugačnih kulturnih identitetah, krepi varovančevo zaupanje v odrasle z drugačnimi kulturnimi pripadnostmi ter spodbuja njegovo konstruktivno udeležbo v večkulturnem okolju. Temu pritrjuje tudi študija M. Styles in K. Morrow (1995), ki (na sicer relativno majhnem vzorcu afroameriških udeležencev) ugotavljata, da se učinkovit odnos lahko vzpostavi tako v paru s homogeno kot heterogeno kulturno pripadnostjo, saj se kulturne razlike razrešujejo z ustrezno podporo in razumevanjem ter ne vplivajo bistveno na odnos (prav tam, str. 95). Podobno ugotavlja tudi C. Herrera s sodelavci (2000): mentorska dvojica z različno kulturno pripadnostjo je lahko prav tako uspešna kot homogena, saj drugi dejavniki, kot so na primer usposobljenost mentorja, podob-

nost interesov, stališča varovančeve družine in izbira dejavnosti, bolj učinkujejo na odnos kot rasna/kulturna identifikacija (prav tam, str. 12). Študija, ki jo je izvedla J. E. Rhodes s sodelavci (Rhodes idr., str. 2002), je celo pokazala, da so varovanci v etnično heterogenih dvojicah v primerjavi z varovanci v etnično homogenih parih večkrat poročali o občutku, da se lahko popolnoma zanesejo na neomajno podporo svojega mentorja, poleg tega pa so starši in učitelji varovancev v heterogenih parih pogostejše poročali o napredku varovancev kot starši/učitelji v homogenih parih, kar avtorje vodi k sklepu, da so se mentorji v heterogenih parih posebno močno trudili za preseganje kulturnih razlik, meja in ovir, s katerimi se soočajo njihovi varovanci (prav tam, str. 2127). V prid heterogenim parom govori tudi dejstvo, da lahko v takem paru varovanec v kontekstu primerne dejavnosti deluje kot učitelj, saj lahko mentorja nauči nekaj o svoji kulturi; dejstvo, da na določenem področju ve več kot mentor, lahko pozitivno vpliva na njegovo samopodobo, obenem pa tako ozavešča svojo kulturo v stiku z drugim, se svojo identiteto nauči artikulirati ter pridobiva tudi medjezikovne zmožnosti. Vsekakor je za uspeh ključno, da je medkulturni mentor primerno usposobljen na področju medkulturne komunikacije in da se pred začetkom odnosa z varovancem iz druge kulture s to temeljito seznani.

Prispevek pritrjuje stališču J. E. Rhodes (2002), Crula in Schneiderja (2013), da bi moralo medkulturno mentorstvo postati sestavni del sistemske podpore učencem priseljencem (prav tam). To mentorstvo bi moralo temeljiti na partnerstvih med različnimi ravni izobraževanja (šolami, univerzami in drugimi izobraževalnimi ustanovami). To bi bil korak nasproti šolam ter univerzam kot odprtim krajem kulture in učenja, kjer posamezniki hkrati delujejo kot učenci in učitelji, neposredno prenašajo znanje v (lokalno) skupnost in tako uresničujejo vizijo izobraževanja, kot jo predlaga Unescova komisija za izobraževanje v 21. stoletju (Delors 1996, str. 127–128).

Raziskava: prikaz problematike

Raziskovalni problem

Raziskava temelji na analizi medkulturnega mentorstva, ki so ga študentje Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem opravljali v akademskem letu 2015/16 znotraj predmeta Medkulturnost v vzgoji in izobraževanju. Mentorstvo so si izbrali kot eno od možnosti opravljanja seminarske obveznosti, za ta namen pa je fakulteta vzpostavila sodelovanje z eno od obalnih osnovnih šol. Za slednjo je značilno relativno veliko število učencev priseljencev, predvsem pa močna prizadevanja po vzpostavitvi medkulturnega dialoga na šoli. Tega posebej promovira ena od razrednih učiteljic, ki na šoli deluje kot koordinatorka dela z učenci priseljenci. Za delo v heterogenih šolskih skupnostih se je usposobila znotraj projekta Medkulturnost kot nova oblika sobivanja (glej *Razvijamo medkulturnost* 2016). Oblikuje individualne načrte dela učencev priseljencev, povezuje starše priseljence s šolo, izvaja strokovna usposabljanja za učitelje ter za učence priseljence vodi delavnice učenja slovenščine in učne pomoči. Znotraj teh delavnic je s podporo koordinatork

potekalo medkulturno mentorstvo. Bodoči mentorji so bili na uvodnih predavanjih ter seminarjih na fakulteti seznanjeni s študijami primerov medkulturnega mentorstva v tujini, s cilji, načrtovanjem, izvajanjem in evalvacijo mentorskega dela, pa tudi z opisi šibkih in močnih področij vsakega posameznega varovanca ter napotki zanj primernih didaktičnih pristopov (pripravila jih je koordinatorka). Na prvem srečanju med mentorji in varovanci so se ti predstavili, nato pa so se z različnimi dejavnostmi povezali v dvojice, v katerih so se nato od začetka oktobra 2015 do konca januarja 2016 srečevali na rednih tedenskih srečanjih. Študentje so s pripravo, izvedbo, evalvacijo ter poročilom o mentorskem delu opravili svojo seminarsko obveznost. Ob koncu mentorstva so na šoli prejeli uradno potrdilo o opravljenem delu. Njihova eksplicitna naloga je bila pomoč učencem pri učenju slovenskega jezika, samostojnem šolskem delu ter vključevanju v novo (šolsko) okolje. Ena od pomanjkljivosti dosedanjih mentorskih programov je njihovo kratko trajanje. Več truda bo treba vložiti v uveljavljanje mentorskega dela v širšem kontekstu povezave med univerzo in šolami.

Raziskovalna vprašanja

V ospredju raziskave je bilo vprašanje, kako so medkulturno mentorstvo izkusili študentje. Vprašalnik je bil zastavljen tako, da se je ugotavljalo, zakaj so se odločili za mentorsko delo in kako so doživljali razvoj odnosa z varovanci ter svoj prispevek k njihovemu privajanju novemu učnemu jeziku in okolju. Zanimalo nas je, kakšna je bila struktura njihovega dela z varovanci ter kako bi ovrednotili svoje delo oziroma podporo strokovnih delavcev na šoli. Naposled so študentje izrazili še svoje mnenje o stanju medkulturne vzgoje v šolskem okolju, kjer so delovali kot mentorji ter širše v kontekstu slovenske vzgoje in izobraževanja.

Raziskovana populacija

Raziskovana populacija zajema 16 študentov 2. letnika edukacijskih ved in devet študentov 4. letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, od tega 23 študentk in dva študenta.

Raziskovalna metoda

Ker smo želeli pridobiti poglobljen vpogled v izkušnje študentov, smo se odločili za kvalitativno raziskavo in deskriptivno raziskovalno metodo.

Zbiranje podatkov

Za zbiranje podatkov smo pripravili vprašalnik o mentorskem delu, na katerega so vsi vprašani odgovorili pisno. Na osnovi odgovorov smo v drugi fazi pripravili polstrukturirane intervjuje in jih z vsemi študenti individualno izvedli na seminarskih srečanjih. Odgovore sogovornikov smo sproti zapisovali.

Obdelava podatkov

Pri obdelavi podatkov smo delali po postopku kvalitativne analize: 1. urejanje gradiva, 2. določitev enot kodiranja, 3. odprto kodiranje, 4. izbor in definiranje relevantnih pojmov ter kategorij, 5. odnosno kodiranje, 6. oblikovanje končne teoretične formulacije (Mesec 1998, str. 103).

Rezultati in interpretacija

Motivi za odločitev za mentorsko delo

Vseh 25 anketirancev je kot temeljni razlog za svojo odločitev za mentorsko delo navedlo željo po pridobivanju praktičnih izkušenj v pedagoški stroki. Pet študentk je povedalo, da so želele delati z učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik. Štirje so napisali, da so se želeli preizkusiti, ali bodo zmogli učencem z drugačnim jezikovnim in kulturnim ozadjem nuditi učno pomoč. Ena mentorica je lastno izkušnjo življenja v večkulturnem okolju želela uporabiti pri medkulturnem mentorstvu, druga pa je povedala, da težave vključevanja v novo kulturo pozna zaradi očeta, ki se je priselil v Slovenijo. Pet mentoric je motivirala želja, da bi učencem pomagale pri vključevanju v slovenski šolski sistem ter pri pridobivanju občutka sprejetosti v družbi. Dve študentki sta se za mentorsko delo odločili zaradi pozitivnih izkušenj, ki sta jih pridobili prejšnje šolsko leto na praksi, ko sta na isti šoli pomagali v procesu vključevanja priseljencev. Povedali sta, da sta se z učenci zblížali in občutili, da je njuno delo obojestransko koristno. En mentor je svoje delo dojemal kot aktivno soustvarjanje boljše družbe, drugi pa je želel s sodelovanjem v mentorskem projektu poleg nudenja pomoči doseči samopotrditve, da je presegel »stereotipne predstave o Neslovencih«, ki so zaznamovale njegovo vzgojo in odraščanje »do vstopa na fakulteto. Učna pomoč učencu pa [mu] je dala še dodatno potrditev, da [je] premagal predsodke svojega okolja« (M21).

Odgovori kažejo na željo študentov po praktičnem delu in spoznavanju dejanskega stanja v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Študentje v pogovorih izražajo prepričanje, da bodo vzgojno-izobraževalne institucije v prihodnosti vse bolj večkulturne, in si želijo biti na tem področju čim bolj informirani ter usposobljeni. Njihova mnenja pritrjujejo znanstvenim ugotovitvam, da se je medkulturne kompetence ter kulturo sodelovanja nemogoče naučiti le teoretično (Neuner 2012) ter da je medkulturna vzgoja proces, v katerem se formalno izobraževanje prepleta z neformalnim ter priložnostnim (Huber 2014, str. 31). Spodbudne so zlasti naslednje ugotovitve: večina študentov želi sodelovati pri procesu vključevanja učencev priseljencev ter si prizadeva za izboljšanje svojih medkulturnih kompetenc. Študentje kritično razmišljajo o možnostih izboljšav trenutnega sistema integracije; vedeti želijo, kakšne so težave in občutja učencev priseljencev, zato iščejo dialog z njimi. V prihodnje bo potrebnega več ozaveščanja študentov o učinku mentorjevega vpliva na razvoj ter uspeh varovancev.

Talenti in težave varovanja

Študentje so imeli znotraj mentorskega dela nalogo identificirati talente in težave svojega varovanja. Pri opisih so pogosto izpostavljali pozitivne osebne lastnosti. Pet jih je izpostavilo inteligenco, komunikativnost in veliko zmožnost pomnjenja. Preostali so pri varovancih opazali še vljudnost in prijaznost, odprtost, optimizem, vztrajnost, natančnost, samoiniciativnost, kooperativnost (posebej pri medjezikovni komunikaciji). Devet mentorjev je zaznalo visoko motiviranost ter vedoželjnost varovancev, ki se je kazala v zavzetosti za delo, zlasti za učenje slovenščine; ena anketiranka je na primer omenila hitro napredovanje učenca, ki je v nekaj mesecih samostojno usvojil novo pisavo. Med veščinami so štirje mentorji omenjali visoko kompetenco pri matematiki oziroma likovnem ustvarjanju, športu (tri omembe), angleščini, slovenščini in italijanščini. Več mentorjev je v pogovorih pri seminarju pohvalilo učenčevo naklonjenost matični kulturi, ki se je izražala s pogostim pripovedovanjem o domovini. Ena od mentoric (M22) je zapisala: »*Menim, da je njegova močna plat tudi to, da ima izredno rad svojo državo ter ve o njej več, kot vem jaz o Sloveniji.*«

Večina anketiranih je navedla težave varovancev pri razumevanju slovenskega jezika, zlasti pisnega. Devet jih je poročalo, da učencem hitro poide koncentracija, sedem jih je poročalo o hitrem upadu zanimanja za delo, štirje pa o slabi organiziranosti učencev. Na področju osebnih lastnosti so trije mentorji navajali težave pri navezovanju stikov, dva pomanjkanje samozavesti, sramežljivost in nezaupljivost, ena nestrpnost do drugih otrok oziroma nemir, nezmožnost, da bi se varovanec umiril. Ena od anketiranih je pri učenki opazila bralno-napisovalne težave ter sodelovala pri sprožitvi postopka za pridobitev odločbe o usmeritvi po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (M1).

Spodbudno je, da so mentorji pri učencih opazili pozitivne osebne lastnosti, vedoželjnost in kompetence na številnih učnih področjih, saj so jim ta opažanja lahko posredovali in s tem vplivali na razvoj pozitivne samopodobe in samozaupanja. Mentorji so med pozitivnimi lastnostmi varovanja omenjali tudi naklonjenost izvorni kulturi. Več kot polovica jih je poročala o hitrem upadu koncentracije in motivacije pri varovancih. To je nemara mogoče pripisati dejstvu, da je delo potekalo v manj produktivnih popoldanskih urah. Poleg tega so mentorji varovancem pogosto pomagali pri (domaćih) nalogah, ki niso bile vselej dovolj prilagojene jezikovnemu znanju učencev, zaradi česar jih ti niso bili sposobni reševati samostojno. Upad pozornosti in motivacije je mogoče pripisati tudi kulturnemu šoku; k temu se bomo vrnili v razdelku o ugotovitvah mentorjev glede integracije učencev.

Razvoj odnosa med mentorjem in varovancem

Vsi anketirani so pri opisih odnosa z varovancem poročali o postopnem pridobivanju zaupanja, ki se je v nekaterih primerih razvilo v prijateljstvo. Ena od mentoric (M14) je zapisala: »*Zelo sem se razveselila, ko je deček izjavil, da bi se rad družil z mano vsak dan, in ne le enkrat tedensko.*« Na začetku srečanj so občasno nastajale težave zaradi jezikovnih mrkov oziroma sramežljivosti otrok,

ki pa so jih študentje večinoma spretno premagali. Ena od mentoric (M9) je zapisala:

»Na začetku prvega srečanja se mi je zdelo, da ne zmoreva navezati pravega stika. Vendar sem se ji predstavila v njenem jeziku in svoje ime zapisala v njeni pisavi. Takrat je učenka z mano začela vzpostavljati pozitiven odnos, bližino. Najbolj me je ganilo, ko mi je rekla, da me bo pogrešala v času božičnih počitnic, ter izrazila željo, da se videvava tudi med njimi.«

Tri mentorice so poročale o razočaranju nad dejstvom, da je bil učenec pogosto odsoten zaradi bolezni ali poškodb, zaradi česar se odnos in učna pomoč nista mogla optimalno razvijati. Ena mentorica je zapisala, da je bila jezikovna ovira prevelika, da bi z deklico vzpostavili zaupen in poglobljen odnos. Sedem mentorjev je poročalo, kako so se varovanci veselili svojega napredka, zlasti na jezikovnem področju (štiri omembe), pet mentorjev pa je napisalo, da so varovanci pridobili zaupanje v lastne zmožnosti.

Zelo spodbudno je, da so vsi mentorji poročali o pozitivnem razvoju svojega odnosa z varovancem, ki so ga vsaj v štirih primerih opisali kot prijateljstvo. Mentorji so opisovali tudi zadovoljstvo učencev z napredkom na kognitivnem področju ter povečanje zaupanja v lastne zmožnosti. Odgovori kažejo, da so bili mentorji pripravljeni na začetne težave v komunikaciji ter so jih večinoma premagovali s potrpežljivostjo, empatijo in aktivnim iskanjem pristopov, ki ustrezajo posameznemu učencu. V pogovorih so večkrat povedali, da so kot oviro za vzpostavitev odnosa dojemali pomanjkanje znanja jezika, saj so se z nekaterimi učenci, ki so bili v Sloveniji zelo kratek čas, težko sporazumevali. V prihodnje bo treba nameniti več pozornosti medjezikovni kompetenci mentorjev.

Uspehi in težave pri podpori integracije otrok

Študentje so svoje delo na področju integracije otrok večinoma ocenjevali kot uspešno. Osem mentorjev je izpostavilo obojestranske občutke zadovoljstva, ko so jim otroci predstavljali lastno kulturo in jezik, šest anketiranih pa je izpostavilo te občutke pri učenju slovenskega jezika. 12 jih je menilo, da so k učenčevi integraciji prispevali s trudom, da bi z učencem vzpostavili enakovreden, iskren in zaupen odnos. Nekaj mentorjev je poročalo, da so poskusili vplivati na vključitev varovanca med vrstnike.

»Zdi se mi oziroma upam, da je otrok z mojo pomočjo pridobil tudi kakšnega novega prijatelja v svojem razredu. Ko sva se srečevala z njegovimi sošolci, sem jim dečka vedno predstavil kot svojega prijatelja. In v oče osemletnika je imeti 20-letnega prijatelja verjetno precej velik dosežek. Njegovi sošolci so me velikokrat spraševali, ali se nama lahko kdaj pridružijo, se učijo, igrajo z nama ...« (M21)

»V spominu mi je ostal dogodek, ko sva z učencem po koncu dela igrala namizni nogomet in so se v igro vključili še preostali učenci, jaz pa sem se umaknila. Ta trenutek je bil zame velik uspeh, saj sem imela občutek, da je moj učenec socialno nesprejet oziroma prezrt zaradi svoje sramežljivosti.« (M18)

Sedem študentov je povedalo, da so spoznali, kako težaven je dejansko proces integracije ter da zahteva veliko znanja in pomoči strokovnih delavcev. Ena mento-

rica je zapisala, da je na začetku mentorskega dela opazila, da se varovanka težko vključuje v razredno in šolsko skupnost predvsem zaradi strahu pred jezikovnimi napakami, a se je ta težava med mentorskim delom zmanjševala, saj je bila varovanka vse samozavestnejša pri izražanju v slovenščini (M9). Tri anketiranke so zapisale, da ne morejo oceniti, ali je njihovo delo prispevalo k integraciji otrok. Eden od mentorjev je opisal upad začetnega zanimanja pri učencu, ki ga je razložil kot posledico kopičenja novih (učnih, jezikovnih, kulturnih) podatkov, kar je bilo za učenca stresno.

»Vsakič se mi je zdel manj zainteresiran za delo. To se mi po tehtnem premisleku zdi povsem logično. Verjetno je bil na začetku zelo motiviran, saj je verjel, da bo uspešen, kot je bil v svoji izvorni kulturi oziroma šoli. Zdaj pa se snov nabira in nabira, on pa ji nikakor ni kos in ne more slediti sošolcem. To je razlog, da bom temu učencu po izteku predvidenega mentorstva pomagal do konca leta, kolikor se bo dalo.« (M10)

Z izjemo treh anketirank so mentorji svoj prispevek k integraciji varovanca ocenili kot uspešen. Iz odgovorov je razvidno, da so se zavedali kompleksnosti integracije ter svojega prispevka v tem procesu in se močno angažirali. Večina študentov ključni pomen v tem procesu pripisuje jezikovni zmožnosti. Ker so se mentorji večinoma družili s svojimi varovanci ter drugimi učenci priseljenci, so imeli manj možnosti za pomoč pri vključevanju varovancev med vrstnike, vendar pa so te skope možnosti intenzivno izkoriščali. Opozarjali so na dejstvo, da sta začetna motivacija in zanimanje varovancev kmalu upadla (kot kaže prej navedena izjava). V nekaterih primerih je to dejstvo mogoče razložiti tudi kot posledico kulturnega šoka, trenutka, v katerem se v posameznikovi percepciji srečata dva kulturna sistema. Ta trenutek zaznamuje več stopenj: po začetnem navdušenju nad novo kulturo lahko nastopijo izčrpanost, agresija, pomanjkanje motivacije in koncentracije. Če je ta stopnja uspešno premagana, pri posamezniku ponovno nastopi obdobje čustvenega in socialnega ravnovesja, ki je obogateno z novimi medkulturnimi veščinami ter občutljivostjo (Guidelines to implementing mentoring model 2015). Več pozornosti bo v prihodnjem mentorskem delu treba nameniti prispevku mentorjev k vključevanju učencev priseljencev med vrstnike ter pomoči pri premagovanju nemotiviranosti zaradi kulturnega šoka.

Uspehi in težave pri usvajanju učnega jezika

Devet študentov je poročalo o solidni poimenovalni zmožnosti učencev priseljencev, 11 pa o dobri zmožnosti neformalnega sporazumevanja. Sedem (gre večinoma za mentorje otrok, ki so bili v Sloveniji le nekaj mesecev) jih je opazalo težave pri osnovnem sporazumevanju, ki so se izboljševale s sprotnim mentorskim delom. Poročali so predvsem o težavah pri naslednjih jezikovnih zmožnostih otrok: slovnični (osem omemb), skladenjski (šest), pravopisni (šest) in pravorečni (dve). Študentje so ugotavljali, da imajo učenci težave pri bralni pismenosti, najpogostejše pri sprejemanju strokovnih (štiri) in leposlovnih (štiri) besedil. Vsi so med mentorskim delom opazili napredek pri usvajanju slovenskega jezika. Tri mentorice, ki so z varovanci lahko govorile v njihovem maternem jeziku, so bile v veliki

prednosti, saj so se z otroki izmenično pogovarjale v obeh jezikih; v materinščini na začetku srečanja ter ob bolj igrivih, neformalnih kontekstih, v slovenščini pa ob bolj formalnem učenju. Trije študentje, ki so delali z otroki, ki so v Sloveniji šele krajši čas, so poročali o občasnih občutkih nemoči zaradi pomanjkanja skupne jezikovne kode. Pri prevajanju so jim zelo pomagali učenci priseljenci, ki so bili v Sloveniji že dlje časa. Navajam nekaj odgovorov, ki izražajo izkušnje študentk o jezikovni zmožnosti otrok.

»Največkrat je potrebovala pomoč pri razumevanju besed iz raznih pesmi in pripovedi iz šolskega berila. Velikokrat sem ji morala razložiti besede, ki jih je sicer že poznala, a so bile v besedilu nekoliko spremenjene, na primer kot pomanjševalnice. Težave sva imeli tudi s sopomenkami. S težavo sem ji razložila razliko med jurčkom kot občim imenom za gobo in Jurčkom kot pomanjševalnico lastnega moškega imena. Mislim, da sem ravno pri bralnih vajah dosegla, da se je dekličin besedni zaklad v slovenščini bogatil in nadgrajeval, saj je z umestitvijo besed v kontekst spoznavala nova področja besedišča, povezave med besedami in jezikovna pravila.« (M9)

»Učenca je bilo na začetku sram, ko ni poznal slovenske besede za določen pojem, toda naučila sem ga, da mi lahko ta pojem nariše, opiše ali izrazi s telesom, zvokom.« (M18)

»Opazila sem, da se učenec besede, ki jih ne razume, nauči na pamet in se sploh ne upraša, kaj pomenijo. Nasploh je bilo učenje na pamet njegova prevladujoča tehnika. Pri zadnjih srečanjih sem že opazila napredek, in sicer ni ga bilo več sram uprašati, kaj kakšna beseda pomeni.« (M25)

Odgovori kažejo, da so mentorji znali identificirati specifične pomanjkljivosti v jezikovnem znanju učencev ter jim pomagati pri njihovem premagovanju. Mentorji so si prizadevali pri učencih razvijati pozitiven odnos do jezika in metajezikovne zmožnosti ter so bili pozorni na jezikovno hierarhijo v odnosu. Spodbudno je, da so med svojim delom vsi mentorji opažali napredek pri jezikovni zmožnosti otrok. Izredno pozitivne izkušnje mentorice, ki so z varovanci lahko govorile v njihovem maternem jeziku, ter občutki nemoči zaradi pomanjkanja skupne jezikovne kode pri drugih študentih kažejo na potencial mentorjev z medkulturno oziroma migrantsko izkušnjo, ki bi jih bilo smiselno, kot predlagata Crul in Schneider (2014), v čim večjem številu pritegniti k medkulturnemu mentorstvu (prav tam, str. 1). Iz odgovorov je očitno tudi, da so imeli mentorji težave, ko njihovi varovanci jezikovnih znanj niso usvajali sistematično in postopno, kar nakazuje močno potrebo po uvedbi sistematičnega in strnjenege pouka učnega jezika. Velikokrat je bilo izpostavljeno dejstvo, da jezikovna kompleksnost besedilnih nalog za samostojno delo ter učna snov nista dovolj prilagojeni učenčevi stopnji jezikovne zmožnosti, torej je treba okrepiti sodelovanje z učitelji na področju prilagajanja pouka in gradiva učencem priseljencem.

Struktura in organizacija mentorskega dela

Mentorji so takole opisali strukturo mentorskega dela oziroma dejavnosti, ki so jim namenjali največ časa:

- neformalni pogovori, navadno ob začetkih ter koncih srečanj (to dejavnost je omenilo 16 študentov);
- 14 mentorjev je navedlo pomoč pri reševanju domače naloge;
- deset mentorjev je navedlo didaktične igre in vaje, ki so jih študentje pripravili sami, na primer spomin, tombola in druge namizne igre, delovni listi;
- devetkrat je bilo omenjeno usvajanje besedišča in razlaga pojmov;
- devet omemb je bilo glede ponavljanja in utrjevanja učne snovi;
- sedem mentorjev je navedlo pripravo učnega gradiva;
- pet mentorjev je omenilo didaktične igre ter vaje, ki jih študentje niso pripravili sami;
- petkrat je bilo navedeno učenje varovančevega jezika;
- štirikrat je šlo za skupno branje leposlovja in slikopisov;
- dvakrat so mentorji navajali spremstvo otrok (zlasti prvega triletja) od učilnice do jedilnice ter pri kosilu, gibalne igre, skupno branje strokovnih besedil, pomoč pri pripravi predstavitev in govornih nastopov;
- enkrat so navajali pomoč učencu pri izdelavi slovarčka, pogovor ob risanju in grafomotorične vaje.

Mentorji so veliko časa namenili izdelovanju didaktičnega gradiva, ki so ga prilagajali ravнем znanja varovancev. To po eni strani kaže, da so mentorji metode in pristope učenja prilagajali specifikam svojega varovanca in iskali optimalne načine za doseganje uspeha, po drugi strani pa kaže tudi pomanjkanje didaktičnega gradiva za to populacijo. Študentje so izkoriščali fleksibilnost mentorskih srečanj za učenje v bolj sproščenem, interaktivnem, neformalnem okolju; mentorji učencev prvega triletja so denimo veliko časa namenjali igri in gibanju. Čas srečanj so razporejali med pogovor, ki je varovancem omogočal naravno usvajanje jezika na sporazumevalni ravni, ter delo znotraj šolske snovi, s čimer so učenci pridobivali zmožnost izražanja v učnem jeziku. V neformalnih pogovorih brez učnih pritiskov se je poglobljalo tudi zaupanje med mentorjem in varovancem. V prihodnje bo treba v strukturo mentorskega dela vključiti tudi rednejšo evaluacijo, denimo v kratkem pogovoru mentorja z varovancem po vsakem srečanju, v katerem varovanec oceni delo in svoj napredek, tedenska skupna srečanja mentorjev in mesečna srečanja mentorjev z varovančevimi učitelji. Smiselna bi bila tudi srečanja mentorjev z varovančevimi starši.

Zadovoljstvo s koordinatorji na šoli

Vseh 25 študentov je izrazilo zadovoljstvo s koordinatorico mentorskega dela na šoli, posebej nad rednimi posveti (med koordinatorico in mentorjem) po vsakem srečanju z varovancem, v katerem so mentorji ovrednotili svoje delo in napredek učenca ter načrtovali nadaljnje delo. Ob tem so posebej izpostavili pomoč na naslednjih področjih: nevsiljivi nasveti glede uporabe didaktičnih gradiv in metod

(12-krat), pomoč ob težavah (trikrat), prijazen sprejem, informacije o zmožnostih in težavah otrok pred začetkom dela (enkrat), pomoč ob prvem stiku z učencem (enkrat). Študentom je bilo všeč tudi, da je koordinatorka pogosto pohvalila uspeh ter da je bila pozitivno naravnana do učencev in mentorjev. Eden od mentorjev (M10) je zapisal: »*Videlo se je, da koordinatorka dela s srcem, in to je predstavljalo zagon za nas mentorje.*« Trije anketirani so izrazili tudi zadovoljstvo s sodelovanjem z drugimi pedagoškimi delavci v šoli.

Iz odgovorov je razvidno, da so bili študentje s koordinacijo dela na šoli zelo zadovoljni in da je bil to eden izmed pomembnih motivacijskih elementov njihovega truda. Mentorjem je koordinatorka na šoli predstavljala vzor uspešnega medkulturno kompetentnega učitelja. Eno od pomembnih spoznanj raziskovanja študentskega medkulturnega mentorstva je, da je za uspešen potek takega dela ključen predan koordinator, ki na osnovni šoli (ali v občini oziroma regiji), kjer je zaposlen, ustvari okolje za razvoj kulture sodelovanja in medkulturnega dialoga. Koordinator lahko pomaga pri izbiri mentorjev in njihovem povezovanju z učenci, neguje in usmerja stike med mentorji ter učenci, pomaga pri načrtovanju dela ter reševanju težav in na številnih drugih področjih. Koordinator je ključen tudi pri usposabljanju mentorjev, s tem pa predstavlja vezni člen prenosa znanja z univerze na šole in obratno.

Spoznanja študentov o težavah in priložnostih vključevanja priseljencev v slovenski šolski sistem

Vsi anketirani so v odgovorih izrazili zadovoljstvo, da so imeli priložnost spoznati primer šole, ki je uspešna v prizadevanjih za integracijo učencev priseljencev ter razvoj medkulturnega dialoga. Vsi menijo tudi, da jezikovna in kulturna integracija učencev priseljencev v prvih dveh letih zahteva več systemske podpore; zavzemali so se za vsakodnevne ure slovenščine, »pripravljalni razred« ter več individualnih ur s priseljenci. Obenem vsi menijo, da je treba izboljšati izobraževanje pedagoških delavcev na področju medkulturne vzgoje in izobraževanja ter da je treba v šolske dejavnosti uvesti več medkulturnega dialoga, zlasti več izobraževanja za preprečevanje diskriminacije (tri omembe). Trije mentorji so se zavzeli za prenovo učnih načrtov na področju medkulturnosti in za razvoj dela na področju individualnih programov učencev priseljencev. Predlagajo bolj premišljeno državno financiranje integracije ter več sodelovanja šol s prostovoljci oziroma medkulturnimi mentorji. Mentorica M11 je ugotovila,

»*da je vključevanje veliko lažje za otroke v prvi triadi. Starejši ko je otrok ob vključitvi, težje je zanj. Na razredni stopnji učiteljice bolj prilagajajo pouk priseljencem, ker so z njimi stalno v razredu, na predmetni stopnji pa se vsak učitelj zanima predvsem za svoj predmet in včasih spregleda težave priseljencev.*«

Spodbudna je izredno visoka stopnja zadovoljstva mentorjev z dejstvom, da so imeli priložnost spoznati primer šole, ki je uspešna v prizadevanjih za integracijo učencev z migrantskim ozadjem ter razvoj medkulturnega dialoga. Iz odgovorov je mogoče razbrati, da bi bilo entuziastično delovanje posameznih strokovnih delavcev glede uvajanja medkulturnosti v šolski prostor učinkovitejše, če bi bilo

podprto sistemsko in bi bila medkulturnost dejansko prisotna na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja. Vključevanje učencev priseljencev naj bi temeljilo na identifikaciji začetnega znanja, nato pa na načrtovanju in doseganju etapnih ter končnih ciljev. V to delo bi bilo poleg strokovnih delavcev na šoli smiselno vključiti tudi medkulturne mentorje.

Ovrednotenje izkušnje mentorstva

Vsi mentorji so na pogovorih v seminarski skupini kljub težavam, s katerimi so se srečevali, izrazili veliko zadovoljstva z opravljenim mentorskim delom ter izkušnjo priporočili vsem bodočim pedagoškim delavcem. Ugotovili so, da se je med delom povečeval tudi njihov občutek odgovornosti do učencev in njihovega uspeha. Dve anketiranki sta povedali, da ju je bilo pred začetkom dela strah, ali ju bo učenec sprejel in ali bo motiviran za delo. Mentorica, ki je zaradi odhoda svoje varovanke na drugo institucijo dobila novega varovanca, je izrazila mnenje, da je uspeh dela močno odvisen tudi od motivacije in sposobnosti učenca. Trije študentje, katerih varovanci so bili v Sloveniji šele kratek čas, so ugotavljali, da je zaradi jezikovnih barier težje nuditi učno pomoč, kot so pričakovali. Štirje mentorji mlajših otrok so spoznali, da je njihovo delo z varovanci uspešnejše, če je zasnovano na igri in gibanju. Trije mentorji so pogrešali sodelovanje z učitelji in razredniki oziroma učinkovitejše prilagajanje šolskega dela jezikovni ravni varovanca. Šest mentorjev je izjavilo, da so se morali privajati popolni fleksibilnosti, saj so se pri delu prilagajali sprotnim zahtevam šolskega dela, na primer domačim nalogam, preverjanju znanja. Ena anketiranka je ob tem (v pogovoru v seminarski skupini) ugotavljala, da so mentorska srečanja spontan proces, pri katerem je mentor pogosto mediator, ne pa ekskluzivni vir znanja – zelo uporabna je bila v tem primeru kolegialna pomoč med študenti, prevajalska pomoč učencev, ki so v Sloveniji že dlje časa ter uporaba spletnih virov; v tem smislu je bilo koristno, da je delo potekalo v računalniški učilnici. Tri anketiranke bi si želele natančneje izdelan individualni načrt (naredile bi jim ga ekipe predmetnih učiteljev in strokovnih delavcev), ki bi jim omogočal učinkovitejše načrtovanje in doseganje ciljev. Ena mentorica je povedala, da je bila razočarana, ker je večino svojega časa morala posvečati pomoči pri domačih nalogah varovanca. Tri mentorice so kot težavo pri delu z učenci izpostavile nespodbudno domače okolje varovancev.

Izjave vseh mentorjev izkazujejo veliko zadovoljstvo z opravljenim mentorskim delom ter razvoj osebne odgovornosti in empatije do varovanca. Zanimiva je izjava mentorice, ki potrjuje ugotovitev, da je mentorsko delo najuspešnejše z varovanci, ki so močno motivirani za sodelovanje. Odgovori pa potrjujejo tudi ugotovitve v prejšnjem odstavku, in sicer da želja in entuziazem posameznika v pomoči pri integraciji ter razvoju medkulturnega dialoga lahko izgorevata, če ne najde sistemske podpore v vzgojno-izobraževalnem okolju.

Sklep

- Analiza mentorskega dela kaže pozitivne učinke tega procesa, in sicer:
- na krepitev samozaupanja in samopodobe varovancev je lahko pozitivno vplivalo dejstvo, da so mentorji pri učencih opažali pozitivne osebnostne lastnosti, vedoželjnost in kompetence na številnih učnih področjih ter da so odnos z varovancem dojemali kot pozitiven oziroma prijateljski;
 - na osebno rast mentorjev lahko sklepamo iz dejstva, da so vsi anketirani izrazili naraščajoči (med delom) občutek empatije do varovancev in osebne odgovornosti za njihov uspeh;
 - na kognitivni napredek varovancev in profesionalno rast mentorjev lahko sklepamo iz naslednjih dejstev: mentorji so znali identificirati specifične pomanjkljivosti v jezikovnem znanju učencev ter jim pomagati pri njihovem premagovanju, pri delu so uporabljali tako razvijanje neformalne komunikacije varovancev kot pomoč pri usvajanju učnih jezikov, vsi mentorji so med delom opažali napredek pri jezikovni zmožnosti otrok, veliko časa so namenili izdelovanju didaktičnega gradiva, kar kaže, da so metode in pristope učne pomoči prilagajali specifikam svojih varovancev in iskali optimalne načine za doseganje uspeha, mentorjem je bila koordinatorka na šoli vzor uspešne medkulturno kompetentne učiteljice;
 - prispevek mentorstva k integraciji učencev priseljencev kažejo dejstva, da so se mentorji zavedali kompleksnosti tega procesa ter se aktivno angažirali v njem. Skoraj vsi mentorji so menili, da so bili uspešni v prizadevanjih za integracijo učencev.

Tako lahko pritrdimo mnenju Crula in Schneiderja (2013), da bi morale medkulturno mentorstvo postati osrednji del integracijskega procesa za učence z migrantskim ozadjem (prav tam, str. 3).

Za ta namen bi bilo smiselno sistematično urediti sodelovanje oziroma partnerstva med različnimi vzgojno-izobraževalnimi institucijami oziroma zagotoviti trajni uspeh mentorskega dela z vključitvijo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Izvesti bi bilo treba zlasti naslednje:

1. načrtovanje dela šol ter univerz, znotraj tega pa sistematizirati cilje študentskega mentorskega dela in njegovo evalvacijo;
2. tesneje povezati učiteljsko delo z mentorskim, zagotoviti usposabljanje učiteljev za sodelovanje z mentorji (denimo pri usmerjanju iniciative, spremljanju in pogovoru o napredku varovanca) ter sistematizirati mesta koordinatorjev mentorskega dela;
3. sistematizirati usposabljanje medkulturnih mentorjev, zlasti na naslednjih področjih:
 - nudenje emocionalne podpore pri razvoju pozitivne samopodobe in samozaupanja varovancev ter pri premagovanju upada motivacije in

- koncentracije, ki so rezultat kulturnega šoka, pa tudi pri spodbujanju aktivnega vključevanja med vrstnike, ne le v svojo kulturno skupino;
- nudenje kognitivne podpore pri napredovanju v novem učnem jeziku in novem vzgojno-izobraževalnem sistemu;
 - medjezikovna komunikacija, npr. premagovanje komunikacijskih mrkov, uporaba večkodnega sporazumevanja, razumevanje vpliva socialnega konteksta in socialnih hierarhij na sporazumevanje v šoli;
4. iskanje trajnih sredstev financiranja mentorskega dela, denimo v obliki štipendij;
 5. k sodelovanju pritegniti študente z medkulturnimi oziroma migrantskimi izkušnjami;
 6. organizirati vzvode posredovanja dobrih praks med (tujimi in domačimi) medkulturnimi mentorji.

Literatura in viri

- Big Brothers Big Sisters of America*. (2016). Dostopno na: http://www.bbbs.org/site/c.9iILl3NGKhK6F/b.5962349/k.A334/So_many_ways_to_get_started.htm (pridobljeno 3. 5. 2016).
- Bennet, M. J. (2004). *Becoming Interculturally Sensitive* Dostopno na: http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/1/FILE_Documento.pdf (pridobljeno 3. 5. 2016).
- Bayer, A., Grossman, J. B. in DuBois, D. L. (2013). *School – Based Mentoring Programs: Using Volunteers to Improve the Academic Outcomes of Underserved Students*. Dostopno na: http://www.mdrc.org/sites/default/files/School-based%20Mentoring_Programs.pdf (pridobljeno 3. 5. 2016).
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crul, M. in Schneider, J. (2014). Mentoring. What Can Support Projects Achieve That Schools Cannot? *Sirius Network Policy Brief series*, št. 2. Dostopno na: <http://www.sirius-migrationeducation.org/library/> (pridobljeno 23. 1. 2016).
- Crul, M. (2007). The Integration of Immigrant youth. V: M. M. Suárez-Orozco (ur.). *Learning in the global era: international perspectives on globalization and education*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, New York: Ross Institute.
- Delors, J. (ur.). (1996). *Učenje: skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- DuBois, D. L. in Karcher, M. J. (ur.). (2014). *Handbook of Youth Mentoring*. Druga izdaja. Los Angeles, London, Delhi, Singapur: Sage.
- Education at a Glance 2015, OECD Indicators*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> (pridobljeno 3. 5. 2016).
- Ermenc Skubic, K. (2015). Izkušnje učiteljev s poučevanjem dijakov migrantskega ozadja v poklicnem izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 21, št. 3. str. 7–22.
- García-Holgado, A. (2016). *Intercultural Mentoring tools to support migrant integration at school (INTO)*. Dostopno na http://www.academia.edu/11447894/Intercultural_Mentoring_tools_to_support_migrant_integration_at_school_INTO (pridobljeno 4. 5. 2016).

- Herrera, C., Snipe, C. L. in McClanahan, W. S. (2000). *Mentoring School-Age Children: Relationship Development in Community-Based School-Based Programs*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., McMaken, J. in Jucovy, L. (2007). *Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Huber, J. (ur.). (2012). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Karcher, M. in Herrera, C. (2007). School-Based Mentoring. *Research in action*, št. 6. MENTOR/National Mentoring Partnership. Dostopno na: http://www.mentoring.org/new-site/wp-content/uploads/2015/09/RIA_ISSUE_6.pdf (pridobljeno 29. 2. 2016).
- Into. *Intercultural Mentoring Tools to Support Migrant Integration at School*. (2016). Dostopno na: <http://www.interculturalmentoring.eu/en/> (pridobljeno 24. 4. 2016).
- Huber, J. in Reynolds, C. (ur.). (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Dostopno na: http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2015/02/SIRIUS_Mentoring_FINAL.pdf (pridobljeno 27. 2. 2016).
- Guidelines to implementing mentoring model*. (2015). Dostopno na: http://www.interculturalmentoring.eu/images/Toolkits/GUIDELINES_TO_IMPLEMENTING_THE_MENTORING_MODEL.pdf (pridobljeno 25. 2. 2016).
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Morrow, K. V. in Styles, M. B. (1995). *Building Relationships With Youth in Program Settings: A Study of Big Brothers / Big Sisters*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. V: J. Huber (ur.). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Rhodes, J. E., Reddy, R., Grossman, J. B. in Lee, J. M. (2002). Volunteer Mentoring Relationships with Minority Youth: An Analysis of Same – Versus Cross – Race Matches. *Journal of Applied Social Psychology*, št. 32, str. 2114–2133.
- Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*. (2016). Dostopno na: <http://www.medkulturnost.si/> (pridobljeno 12. 5. 2016).
- Rhodes, J. E. (2004). *Stand by Me. The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Vizintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v osnovni šoli. Doktorska disertacija*. Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1952/1/Vizintin_doktorska_disertacija.pdf (pridobljeno 1. 1. 2016).
- Werner, E. E. in Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.

Barbara ZORMAN, Ph.D. (University of Primorska)

INTERCULTURAL MENTORING: EXPERIENCES AND OPPORTUNITIES

Abstract: An example of intercultural mentoring is presented in this article, as developed through cooperation between students of the University of Primorska, Faculty of Education Koper (intercultural mentors) and pupils from immigrant families (mentees) who attended one of the primary schools in the coastal area of Slovenia in the academic year 2015-2016. It focuses on the experiences and views of the mentors, which are portrayed through an analysis of interviews performed at the end of the four-month mentoring period, in February 2016. Based on the numerous positive outcomes of this process, as indicated by the mentors' statements—such as strengthening self-confidence and cognitive competences, as well as integration of the mentees and the professional maturation of mentors—the paper suggests that intercultural mentoring should become a central part of the integration process for pupils with migrant backgrounds, and in conclusion proposes a few guidelines for the improvement of this process.

Key words: intercultural mentoring, intercultural dialogue, basic school, education of pedagogues, teacher education

E-mail for correspondence: barbara.zorman@pef.upr.si