

Mojca Medvešek

Uresničevanje dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur: sistemski izzivi in perspektive staršev

Izvleček

Prispevek na podlagi perspektive staršev analizira uresničevanje dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur za otroke drugih narodnosti v Sloveniji ter pokaže, da kljub obstoječemu pravnemu okviru v praksi ostaja pomemben razkorak med deklarirano jezikovno politiko (*policy-as-text*) in njenim izvajanjem (*policy-as-practice*).

Raziskava temelji na administrativnih (uradnih) podatkih Ministrstva za vzgojo in izobraževanje ter primarnih empiričnih podatkih, zbranih z anketa med učitelji dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur ter starši. Teoretično izhodišče temelji na treh paradigmah jezikovne politike (jezik kot resurs, jezik kot pravica in jezik kot problem) ter na vlogi posredniških akterjev pri implementaciji.

Rezultati raziskave kažejo visoko zadovoljstvo staršev s pedagoškimi vidiki dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur, medtem ko organizacijsko-prostorske vidike ocenjujejo nekoliko slabše. Med ključnimi izzivi starši izpostavljajo usklajevanje urnika ter pomanjkanje institucionalne podpore na ravni šol. Analiza pokaže, da je dostop do DPMJK prostorsko neenačmeren in močno odvisen od odločitev šol (prijava na javni poziv MVI ter zagotavljanje prostorov), pri čemer se del programa izvaja tudi izven sheme sofinanciranja ministrstva.

Glede tega, kako naj bi se program izvajal, so mnenja staršev dokaj izenačena: približno polovica podpira obstoječi način, druga polovica pa se zavzema za večjo institucionalno integracijo programa v redni kurikulum oziroma razširjeni program šole.

Raziskava izpostavi tri sistemske dejavnike, ki prispevajo k razkoraku med normativnimi usmeritvami in dejanskim izvajanjem DPMJK: (1) program je umeščen zunaj rednega šolskega urnika, (2) financiranje in odgovornosti so

razdeljene med državo izvora in Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, (3) posledično je dostop do programa med jezikovnimi skupnostmi in območji neenakomeren.

Ključne besede: dopolnilni pouk maternih jezikov in kultur, jezikovna politika, večjezičnost, implementacija politik, priseljenci, Slovenija

1 Uvod

Dopolnilni pouk maternih jezikov in kultur (DPMJK) za otroke drugih narodnosti predstavlja v kontekstu naraščajoče jezikovne raznolikosti slovenskega šolskega prostora pomemben, a pogosto spregledan element jezikovne politike. Za področje vzgoje in izobraževanja so posebej relevantni podatki o vključenosti priseljenih otrok: delež v vrtcih je narasel s 3,1 % (v letu 2017) na 9,1 % (v letu 2024), v osnovni šoli s 3,8 % na 9,0 %, v srednjem šolstvu pa s 5,4 % na 6,9 % (Pevc Semec et al. 2024, 4). Ta trend se umešča v širši demografski kontekst, kjer je bilo leta 2024 v Sloveniji približno 15 % prebivalcev rojenih v tujini, pri čemer prevladujejo priseljenci iz držav z območja nekdanje Jugoslavije (SURS 2025). Povečevanje priseljske populacije vpliva na jezikovno, etnično in kulturno sestavo šolske populacije ter odpira dve vprašanji: kako zagotoviti učinkovito učenje slovenščine kot učnega jezika za otroke s priseljskim ozadjem in kako lahko pouk maternega jezika deluje kot strateška podpora pri šolski uspešnosti, razvoju kompetenc v slovenskem jeziku ter oblikovanju individualne identitete.

Slovenska jezikovna politika izhaja s stališča, da je dobro razvita kompetenca v prvem jeziku temelj za razvoj jezikovne zmožnosti v slovenščini ter da je pouk maternega jezika temeljna človekova pravica. Ta usmeritev se odraža v ključnih normativnih in programskih dokumentih, ki urejajo vključevanje otrok s priseljskim ozadjem ter jezikovno podporo v vzgojno-izobraževalnem sistemu. V tem okviru je DPMJK prepoznan način podpore ohranjanju in razvoju prvega jezika otrok s priseljskim ozadjem.

DPMJK je obšolska oblika izobraževanja, umeščena v slovenski pravni okvir, pri kateri se del izvedbe praviloma opira tudi na sodelovanje z državami izvora. Poleg pedagoških koristi ima pouk maternega jezika potencial tudi za širše pozitivne učinke: z vidika jezikovnih pravic zagotavlja enake možnosti vsem učencem in dijakom, z vidika identitete in psihosocialnega razvoja krepi samozavest, občutek pripadnosti in splošno počutje učencev in dijakov, z vidika družbenoekonomskih koristi pa lahko prispeva k povečanju zaposljivosti posameznikov in gospodarsko dodano vrednost države sprejema zaradi razvoja človeškega kapitala.

Namen prispevka je evalvirati izvajanje DPMJK z vidika staršev, katerih otroci so vključeni v program, s poudarkom na njihovih izkušnjah z izvajanjem, organizacijo, dostopnostjo in institucionalno podporo. Čeprav normativni okvir omogoča izvajanje programa, literatura o implementaciji jezikovnih politik (Ball et al. 2012; Menken & García 2010) opozarja na razkorak med politikom na deklarativni ali normativni ravni (*policy-as-text*) in izvedbeno ravno politiko (*policy-as-practice*). Starši kot vmesni akterji ta razkorak neposredno doživljajo, njihova perspektiva pa osvetljuje sistemske ovire, ki jih formalna ureditev ne zajame. Starševska perspektiva je zato ključna, vendar

je v slovenskem prostoru razmeroma redko sistematično obravnavana. V prispevku naslavljamo naslednja vprašanja: 1) kako zadovoljni so starši z različnimi vidiki DPMJK, 2) katere izzive (strukturne in organizacijsko-časovne) identificirajo starši pri spodbujanju otrokove udeležbe, 3) kje se DPMJK dejansko izvaja (šole vs. drugi prostori), 4) v kolikšni meri negativni odzivi okolice (vrstnikov, učiteljev, drugih staršev) vplivajo na motivacijo otrok za obiskovanje DPMJK in 5) kakšne so preference staršev glede institucionalne ureditve DPMJK.

2 Pravni in institucionalni okvir DPMJK

Normativni okvir DPMJK v Sloveniji je večstopenjski, a v praksi dopušča različne izvedbene modele. Na ustavni ravni 61. člen Ustave Republike Slovenije zagotavlja svobodo izražanja narodne pripadnosti, gojenja kulture ter uporabe jezika in pisave. To je načelna podlaga, ki legitimira programe učenja maternega jezika in kulture priseljencev v javnih institucijah.

Na zakonski ravni Zakon o osnovni šoli (od leta 1996) priznava možnost učenja maternega jezika. V 8. členu določa, da se učenje maternega jezika in kulture učencev lahko organizira v sodelovanju z državami izvora, medtem ko na ravni srednjega šolstva zakonodaja ne vsebuje posebnih določb o učenju maternega jezika in kulture otrok s priseljskim ozadjem.

Financiranje poteka enako v osnovni in srednji šoli na podlagi 81. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter javnih pozivov Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (MVI), ki zagotavljajo sofinanciranje iz državnega proračuna ob sodelovanju z državo izvora.

Nedavno sprejeti Zakon o uresničevanju kulturnih pravic pripadnikov narodnih skupnosti narodov nekdanje Socialistične federativne republike Jugoslavije v Republiki Sloveniji (2024) na področju osnovnošolskega in srednješolskega učenja maternega jezika in kulture ne določa novih izvedbenih mehanizmov ali obveznosti šol, temveč predvsem formalno umesti področje v pristojnost ministrstva za vzgojo in izobraževanje.

Usmerjevalno raven dopolnjuje niz strateških dokumentov, ki sicer nimajo zavezujoče moči, vendar določajo priporočljivo prakso vzgojno-izobraževalnih ustanov: Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja (2007), Smernice za izobraževanje otrok tujcev (2009), dopolnjene Smernice za celostno vključevanje priseljencev (2012) ter Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (2024). Ti dokumenti predlagajo organizacijske rešitve (sodelovanje s skupnostmi, strokovna podpora učiteljem, vključevanje učencev v dejavnosti razširjenega programa – tutorstvo, dopolnilni pouk, mentorske ure) ter poudarjajo, da

naj šola starše in učence/dijake seznaniti tudi z obšolskimi dejavnostmi, med njimi z DPMJK.¹ Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 poudarja stalno podporo pouku maternega jezika, Deklaracija Republike Slovenije o položaju skupnosti narodov nekdanje SFRJ v Republiki Sloveniji (2011) pa politično potrjuje skrb za ohranjanje jezikovne in kulturne identitete teh skupnosti.

Skupni imenovalec navedenih dokumentov je, da načelno omogočajo izvajanje DPMJK, vendar ne določajo njegove systemske integracije v redni urnik. Posledično se pouk izvaja kot obšolska dejavnost, njegova umeščenost pa je odvisna od zmožnosti in volje posameznih šol ter od sodelovanja z državami izvora (npr. pri učnih načrtih, učiteljih in učnih materialih). To vodi v raznolikost izvedbenih modelov in krepi vlogo »vratarstva« na ravni šol (npr. odločanje o prostorih, terminih, komunikaciji s starši). Takšen okvir je skladen z izsledki iz 6. poglavja: v analiziranem vzorcu se kaže visoko zadovoljstvo s pedagoškimi vidiki in hkrati ponavljajoče organizacijsko-prostorske ovire (termini po pouku, lokacije izven matičnih šol, omejeni prostori). Normativni okvir programu daje legitimnost, MVI pa prek javnega poziva zagotavlja osnovno sofinanciranje, ne pa tudi standardizirane institucionalne umestitve, kar v praksi ustvarja prepoznan razkorak med normativno in izvedbeno ravno.

3 Uresničevanje DPMJK v praksi

Izvajanje DPMJK sofinancirata Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije ter država, katere jezik se poučuje, oziroma starši učencev in dijakov ali drugi zainteresirani subjekti. MVI zagotavlja infrastrukturno podporo v obliki letnega pavšalnega zneska,² ki je za šolsko leto 2024/25 znašal 45 EUR na učenca ali dijaka.³ Plačilo učitelja in njegovi potni stroški niso vključeni v pavšal, temveč jih krije država izvora, starši ali drugi financerji. DPMJK se izvaja v obsegu najmanj 60 ur letno, v skupini pa je lahko največ 15 učencev. Pouk poteka po učnem načrtu države izvora ali po usmeritvah za DPMJK, opredeljenih v Motik in Steiner (2012).

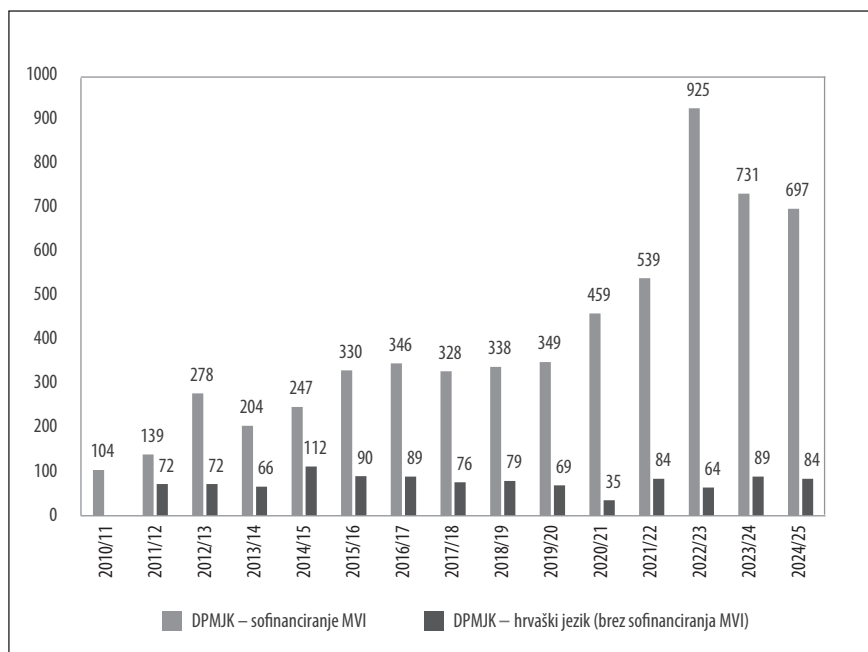
1 Bela knjiga je kot možnost systemske ureditve izpostavila umestitev prvega jezika med izbirne predmete po posebnem kurikulumu, s čimer bi bil jezikovni predmet del rednega programa. Vendar je ta zasnova konceptualno ločena od DPMJK, ki je praviloma obšolski program, vezan na ohranjanje maternega jezika in kulture otrok določene skupnosti (Krek & Metljak 2011).

2 Sredstva se zagotovijo zavodu, ki izvaja program in krijejo: uporabo šolskih prostorov, osnovna učna gradiva in učila, materialne stroške izvajanja programa (npr. komunikacija, fotokopiranje). Do ene tretjine pavšala se lahko namenijo stroškom uporabe prostorov.

3 Za šolsko leto 2025/2026 se je pavšal povečal na 50 evrov (MVI 2025a).

Od leta 1993, ko je bil vzpostavljen dopolnilni pouk makedonščine (Motik & Steiner 2012, 3), pa do danes se je po podatkih MVI pouk izvajal za naslednje jezike: albanščina, bosanščina, francoščina, hrvaščina, makedonščina, nemščina, nizozemščina, srbsčina, ruščina, kitajščina in ukrajinščina. Pouk kitajščine, nizozemščine in hrvaščine vsaj desetletje ni več vključen v shemo sofinanciranja MVI. Graf 1 prikazuje podatke MVI o številu učencev in dijakov, vključenih v DPMJK, od leta 2010 dalje. Podatki o hrvaščini so prikazani ločeno, saj ta pouk večinoma ni vključen v shemo sofinanciranja MVI. Omeniti velja, da podatki MVI ne izkazujejo nobene srednje šole kot lokacije izvajanja DPMJK, so pa dijaki lahko vključeni v skupine, organizirane na osnovnih šolah. V šolskem letu 2024/25 je DPMJK po teh podatkih obiskovalo 15 dijakov.

Graf 1: Prikazani so podatki o številu učencev in dijakov, ki obiskujejo DPMJK za naslednje jezike: albanščina, bosanščina, francoščina, hrvaščina, kitajščina, makedonščina, nemščina, nizozemščina, ruščina, srbsčina, ukrajinščina, vključene v shemo sofinanciranja MVI. Hrvaški jezik je prikazan ločeno, saj večinoma ni sofinanciran s strani MVI.

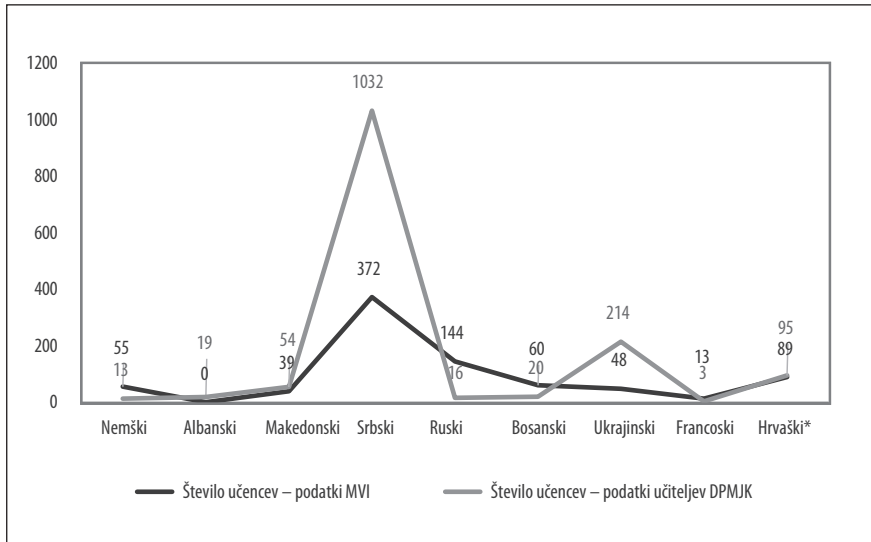


Opomba: v šolskem letu 2016/2017 je bilo 5 učencev vključenih v dopolnilni pouk hrvaškega jezika in kulture na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol, kar je sofinanciralo MVI.

Vir: MVI 2025b.

Podatke, ki jih MVI zbira v povezavi z izvajanjem in sofinanciranjem DPMJK, smo primerjali s podatki, zbranimi z anketo med učitelji leta 2024 (Medvešek & Balažič Bulc 2025a). Pokaže se, da pomemben del poučevanja priseljskih jezikov poteka tudi brez sofinanciranja MVI.

Graf 2: Število učencev, ki so obiskovali DPMJK, v šolskem letu 2023/24: primerjava podatkov MVI in navedb učiteljev, vključenih v anketo (2024).



*Za pouk hrvaškega jezika se šole praviloma ne prijavljajo na javni poziv MVI za sofinanciranje; kljub temu MVI spremlja podatke o izvajanju.

Vir: MVI 2025b; Medvešek & Balažič Bulc 2025a.

V šolskem letu 2023/24 je bilo v DPMJK po podatkih MVI vključenih 731 učencev na 30 osnovnih šolah po vsej Sloveniji, medtem ko so učitelji, ki so sodelovali v anketi, navedli, da je v DPMJK vključenih 50 predšolskih otrok, 1.355 osnovnošolcev in 61 dijakov,⁴ skupaj 1.466 otrok in mladih. Pri tem velja dodati, da v anketi niso sodelovali vsi učitelji, ki izvajajo DPMJK, in hkrati nekateri učitelji, ki so sodelovali v anketi, niso podali števila njihovih učencev. To kaže na razkorak med podatki MVI in anketnimi podatki ter potrjuje, da pomemben del učenja jezikov in kultur priseljskih skupnosti poteka izven sheme MVI.

4 V praksi je DPMJK na srednjih šolah še redkejši kot v osnovnih – organizacija za dižake je otežena (urniki, prevoz) in manj je pobud, ko se nekdanji učenci razpršijo po različnih srednjih šolah.

4 Teoretični okvir

Teoretični okvir, ki razlikuje med deklarativno in izvedbeno politiko ter med tremi paradigmi razumevanja večjezičnosti, nam omogoča sistematično analizo uresničevanja DPMJK v praksi. V podpoglavjih najprej opredelimo tri paradigme razumevanja večjezičnosti, nato okvir *policy-as-text/policy-as-practice*, na koncu pa pojasnimo, kako ta izhodišča uporabimo v empirični analizi.

4.1 Paradigme jezikovne politike

Razprave o jezikovni politiki pogosto izpostavljajo tri paradigme (Ruiz 1984; García & Wei 2014). Prva, jezik kot resurs (*language-as-resource*), obravnava materni jezik kot pomemben kapital, ki podpira akademski uspeh, krepi posameznikovo identiteto in spodbuja družbeno povezanost. Druga, jezik kot pravica (*language-as-right*), se navezuje na to, da imajo jezikovne manjšine pravico do ohranjanja maternega jezika. Nasprotno pa paradigma jezik kot problem (*language-as-problem*) materni jezik dojema kot oviro pri integraciji, ki jo je treba nadomestiti z večinskim jezikom, da bi se posameznik lažje vključil v družbo.

V slovenskem kontekstu je DPMJK del jezikovne politike, saj normativni okvir in javno sofinanciranje programsko sledita paradigmi jezika kot resursa in jezika kot pravice. Tretja paradigma, jezik kot problem, v uradnih dokumentih ni eksplicitno zastopana. Vendar pa lahko v skladu z literaturo o implementaciji jezikovnih politik (Johnson 2013) predpostavljamo, da na uresničevanje DPMJK ključno vplivajo lokalni akterji, kot so šole, občine in izvajalci. Odločitve teh akterjev lahko tudi v okviru uradno podpornih politik povzročijo razlike v dostopnosti oziroma organizaciji programa ter potencialno reproducirajo elemente paradigme jezika kot problema na lokalni ravni.

4.2 Od *policy-as-text* k *policy-as-practice*

Raziskave (Ball et al. 2012; Menken & García 2010) opozarjajo na razkorak med deklarativno politiko (*policy-as-text*) in izvedbeno politiko (*policy-as-practice*). Ključno vlogo pri tem igrajo vmesni akterji, kot so ravnatelji, učitelji in starši, ki politike interpretirajo in prilagajajo glede na svoje vire, prepričanja in lokalne okoliščine. Posledica je neenakomerna implementacija politik, tudi če je formalna ureditev enotna.

Raziskave o izvajanju jezikovnih politik se pogosto osredotočajo na formalne kurikularne predmete v rednem šolskem sistemu (Ball et al. 2012). DPMJK pa se od tega razlikuje v treh ključnih dimenzijah:

1. Obšolski status programa: izvaja se zunaj rednega urnika, kar šolam omogoča večjo diskrecijsko moč pri odločanju o prijavi na poziv MVI.
2. Razdeljeno financiranje: normativni okvir predvideva tudi bilateralne sporazume z državami izvora: te praviloma zagotavljajo učitelje, MVI pa infrastrukturo. Ta razpršena odgovornost ustvarja šibkejši vertikalni nadzor in zmanjšuje enotnost implementacije.
3. Možnost stigmatizacije: jeziki priseljskih skupnosti so lahko tarča negativnih stališč, kar vpliva na šolsko klimo in lokalne odzive na izvajanje DPMJK.

Te posebnosti skupaj povečujejo verjetnost razhajanj med deklarativno politiko in prakso: na deklarativni ravni dokumenti predvidevajo, da je program dostopen vsem otrokom drugih narodnosti, da naj bi se izvajal v prostorih vzgojno-izobraževalnih ustanov ter da naj bi država zagotovila sredstva za prostore, učila in operativne stroške; hkrati pa je že normativno del ureditve vezan na bilateralne mehanizme. Na ravni prakse se nato dodatno pokaže variabilnost (npr. (ne)odziv šol na javni poziv MVI) kar lahko poglobi razhajanja med zapisanim in izvedenim.

4.3 Operacionalizacija teoretičnih konceptov v raziskavi

Teoretični okvir, ki razlikuje med deklarativno in izvedbeno politiko ter med tremi paradigmi razumevanja večjezičnosti, nam omogoča sistematično analizo uresničevanja DPMJK v praksi. V empiričnem delu prispevka te koncepte operacionaliziramo skozi pet analitičnih dimenzij, ki zajemajo izkušnje staršev z izvajanjem DPMJK.

Zadovoljstvo staršev z različnimi vidiki DPMJK nam razkriva, kaj deluje v skladu z normativnimi usmeritvami, kje pa se pojavljajo razhajanja. Ločeno obravnavamo pedagoške vidike (strokovno delo in pristop učitelja), ki so praviloma manj neposredno odvisni od ureditve programa v Sloveniji, ter organizacijsko-infrastrukturne vidike (lokacija, urnik, komunikacija) in vidike dostopnosti (finančna dostopnost, razpoložljivost gradiv), ki so v veliki meri odvisni od ureditve in podpore slovenskih institucij. Ta razčlenitev nam omogoča prepoznati, kje formalna ureditev ne dosega zastavljenih ciljev.

Analiza prostorske organizacije programa osvetljuje neenakost dostopa med jezikovnimi skupnostmi in razkriva vlogo šol kot vratarjev do sofinanciranja MVI. Podatki o lokacijah izvajanja (šola, prostori verskih skupnosti, prostori društev, spletno učenje) kažejo, kako se program organizira tam, kjer institucionalna podpora manjka, ter kako lokalna pripravljenost šol vpliva na geografsko dostopnost programa. Bilateralne ureditve pri tem praviloma najbolj neposredno določajo kadrovske in deloma kurikularno plat izvajanja.

Strukturne in organizacijsko-časovne ovire, ki jih starši identificirajo pri vključevanju otrok v program, nam omogočajo razumevanje sistemskih

izzivov, ki izhajajo iz obšolskega statusa DPMJK. Posebej nas zanima navidežno protislovje med visokim zadovoljstvom z urnikom in pogostim poročanjem o težavah pri usklajevanju, kar lahko razkriva razkorak med oceno konkretnega termina in strukturnega problema programa, ki tekmuje z drugimi obveznostmi otrok.

Negativni odzivi okolice (vrstnikov, učiteljev, drugih staršev) in njihov vpliv na otrokovo motivacijo nam omogočajo prepoznati, v kolikšni meri se v praksi uveljavlja paradigma »jezik kot problem«, kljub formalni uveljavitvi paradigme »jezik kot resurs« v politiki. Analiza starševskih opisov teh izkušenj razkriva mehanizme stigmatizacije, institucionalnega odvrčanja in vlogo starševske podpore kot kompenzatornega dejavnika.

Preference staršev glede institucionalne ureditve programa (obšolski model, izbirni predmet, razširjeni program, društveni model) nam pokažejo, kako uporabniki programa vrednotijo trenutni model in kakšne spremembe si želijo za premostitev razkoraka med politiko in prakso. Razporeditev preferenc razkriva iskanje ravnotežja med fleksibilnostjo in neformalnostjo trenutnega modela ter željo po večji institucionalni legitimnosti in stabilnosti. Če starši podpirajo spremembe (npr. vključitev v redni šolski kurikulum), to neposredno kaže na razkorak med deklarativnimi cilji programa in njihovimi dejanskimi izkušnjami.

Te dimenzije skupaj razkrivajo razkorak med normativno ureditvijo in praktičnim izvajanjem programa, kot ga doživljajo starši.

5 Metodologija

V prispevku analiziramo administrativne podatke o izvajanju DPMJK, ki jih zbira MVI, in izsledke dveh empiričnih raziskav (Medvešek & Balažič Bulc 2025a; 2025b), izvedenih med učitelji DPMJK in starši.

Raziskavo med učitelji, ki dejansko izvajajo dopolnilni pouk, smo izvedli s spletno anketo.⁵ Anketni vprašalnik je vseboval 18 vprašanj (večinoma zaprtega tipa) in skupaj 76 spremenljivk, ki so pokrivalo različne vsebinske sklope: organizacija DPMJK, izzivi pri izvajanju pouka, sodelovanje z institucijami, jezikovne potrebe učencev in oblike zaželeno podpore. Povabilo k izpolnitvi ankete smo poslali na 29 elektronskih naslovov učiteljev in koordinatorjev DPMJK, zbiranje podatkov pa je potekalo od 21. marca do 15. aprila 2024. Udeležba je bila prostovoljna. Učitelji so ob povabilu prejeli tudi informacije o obdelavi osebnih podatkov skladno s Splošno uredbo EU o varstvu podatkov ter podali soglasje za sodelovanje. Odgovori so bili anonimni in obdelani zgolj v agregirani obliki. Udeleženci so bili predhodno seznanjeni s ciljem

⁵ S pomočjo orodja 1KA.

raziskave. Prejeli smo 33 izpolnjenih vprašalnikov. Anketirani učitelji so poučevali naslednje jezike: ukrajinski (10), srbski (12), bosanski (2), albanski (1), makedonski (1), nemški (2), francoski (2), ruski (2), hrvaški (1) (Medvešek & Balažič Bulc 2025a).

Raziskava, izvedena leta 2025 med starši otrok, ki so vključeni v DPMJK, temelji na anketnem vprašalniku, pripravljenem v slovenski in angleški različici, ki je vključeval 34 vsebinskih vprašanj. Vprašanja so pokrivala demografske značilnosti, jezikovno prakso v družini, izkušnje z DPMJK, zadovoljstvo z različnimi vidiki programa (organizacija, strokovno delo učitelja, pristop učitelja, kakovost gradiv, razpoložljivost gradiv, lokacija, urnik, finančna dostopnost), izzive pri vključevanju, preference glede institucionalne ureditve itd. Vprašalnik je vključeval zaprti in odprti tip vprašanj. Anketiranje je potekalo prek spletnega orodja 1KA ter v tiskani obliki.

Uporabljen je bil priložnostni vzorec (*convenience sampling*), pri katerem so bili starši povabljeni k sodelovanju prek učiteljev in koordinatorjev DPMJK, ki so prejeli obvestilo o raziskavi, vključno z dokumentacijo, skladno s splošno uredbo EU o varstvu podatkov in informiranim soglasjem. Sodelovanje je bilo prostovoljno in anonimno. Tako oblikovan vzorec lahko vodi v selekcijsko pristranskost, saj so se verjetno odzvali bolj motivirani in zadovoljni starši. Geografska koncentracija v osrednjeslovenski regiji (70,6 % vzorca) dodatno omejuje posplošljivost ugotovitev na druge regije Slovenije. Zaradi nizkega začetnega odziva smo poslali več opomnikov in izvedli dodaten osebni nagovor učiteljem med njihovim usposabljanjem 29. maja 2025 na Inštitutu za narodnostna vprašanja. Zbiranje podatkov je potekalo od 9. maja do 12. avgusta 2025.

Pridobili smo 222 veljavnih odgovorov. Med njimi je bilo 14 tiskanih anket, ki so bile ročno vnesene v spletni obrazec. Ker vzorec zajema starše otrok, ki so že vključeni v DPMJK, ugotovitve interpretiramo kot vpogled v izkušnje in percepcije v okoljih izvajanja programa, ne pa kot reprezentativno sliko praks na ravni celotnega sistema oziroma države.

Izrazita prevlada srbske jezikovne skupnosti (74,3 %) v raziskavi odraža dejansko distribucijo DPMJK v Sloveniji. Makedonska, albanska, bošnjaška in hrvaška skupnost, ki sicer poleg srbske sodijo med najštevilčnejše v Sloveniji, niso izkazale interesa za sodelovanje v raziskavi in se niso odzvale na anketo oziroma so se odzvale v zelo majhnem številu. Zaradi majhnih podvzorcev drugih jezikov (N = 1–24) smo izvedli agregatno analizo, osredotočeno na sistemske vidike programa, ki so skupni vsem jezikovnim skupinam.

Prevlada srbske skupnosti lahko podcenjuje obseg nekaterih problemov (npr. stigmatizacija, dostop do prostorov), ki so pri manjših ali bolj stigmatiziranih skupnostih (npr. albanska) morda izrazitejši. Literatura o albanskih priseljenicah v Celju (Mandelc & Gajić 2022) kaže na večjo stigmatizacijo, vendar ta skupina v vzorcu ni zastopana.

Tabela 1: Demografska sestava vzorca (N = 222)

		N	%
Spol	ženski	184	82,9
	moški	38	17,1
Starost	do 35 let	31	14
	36–50 let	171	77,0
	nad 51 let	17	7,7
	brez odgovora	3	1,4
Izobrazba	visoka	145	65,3
	srednja	64	28,8
	nizka	12	5,4
	brez odgovora	1	0,5
Zaposlitveni status	zaposleni	179	80,6
	nezaposleni	39	17,6
	brez odgovora	4	1,8
Država rojstva	Slovenija	58	26,1
	drugo	163	73,4
	brez odgovora	1	0,5
Jezik pouka DPMJK	srbski	165	74,3
	ruski	24	10,8
	ukrajinski	20	9,0
	nemški	7	3,2
	bosanski	3	1,4
	makedonski	1	0,5
	brez odgovora	2	0,9
Migracijsko ozadje otroka*	1. otroci, rojeni v tujini	87	39,2
	2. otroci, rojeni v Sloveniji, oba starša sta rojena v drugi državi	53	23,9
	3. otroci, rojeni v Sloveniji, en starš je rojen v drugi državi	43	19,4
	4. otroci, rojeni v Sloveniji, oba starša sta rojena v Sloveniji	34	15,3
	brez odgovora	5	2,3

*Tabela prikazuje tipologijo družin glede na migracijsko ozadje otrok, oblikovano po hierarhičnem principu (hierarhija 1 > 2 > 3 > 4). Analitični pristop temelji na razvrstitvi družin v migracijski tip, pri čemer je upoštevan podatek o vseh otrocih v gospodinjstvu. Hierarhija je zasnovana tako, da se najprej identificira najmočnejša vez z migracijskim ozadjem (rojstvo v tujini), nato pa postopoma šibkejše oblike. Razvrstitev poteka po naslednjem zaporedju: 1. družine, v katerih je vsaj en otrok rojen v tujini; 2. družine, kjer so vsi otroci rojeni v Sloveniji, vendar sta oba starša rojena v tujini; 3. družine, kjer so vsi otroci rojeni v Sloveniji, pri čemer je en starš rojen v tujini, in 4. družine, kjer so vsi otroci rojeni v Sloveniji in oba starša rojena v Sloveniji. Pri razvrščanju velja pravilo najvišjega ujemanja: družino uvrstimo v prvo (najvišjo) kategorijo v hierarhiji, ki jo izpolnjuje vsaj en otrok. Če ima družina vsaj enega otroka, rojenega v tujini, je vedno uvrščena v kategorijo 1, tudi če so drugi otroci rojeni v Sloveniji.

6 Prikaz izsledkov raziskave med starši

V tem poglavju predstavljamo izbrane izsledke raziskave med starši vključenih otrok. Poudariti velja, da v prispevku ne ocenjujemo kakovosti izvajanja, kurikula ali učnih rezultatov, temveč predstavljamo starševske izkušnje in stališča.

6.1 Zadovoljstvo staršev z DPMJK

Starše smo vprašali, kako so zadovoljni s posameznimi vidiki DPMJK. Zaradi verjetne selekcijske pristranskosti vzorca (odzvali so se bolj motivirani starši) je treba te rezultate interpretirati kot zgornjo mejo zadovoljstva med starši, katerih otroci obiskujejo DPMJK. Dejanska stopnja zadovoljstva v celotni populaciji je verjetno nižja.

Tabela 2: Zadovoljstvo staršev z vidiki DPMJK

	N (veljaven)	Zelo nezadovoljen	Nezadovoljen	Niti zadovoljen niti nezadovoljen	Zadovoljen	Zelo zadovoljen	Ne vem	Spodnji dve oceni (%)	Zgornji dve oceni (%)	Brez odgovora (% od 222)
a) Organizacija (komunikacija, informiranje)	222	0,9	0,9	2,3	25,7	68,9	1,4	1,8	94,6	0,0
b) Strokovno delo učitelja/ice	214	1,4	0,0	1,4	16,8	79,9	0,5	1,4	96,7	3,6
c) Pristop učitelja/ice	213	1,4	0,0	0,5	15,5	81,7	0,9	1,4	97,2	4,1
d) Kakovost učnih gradiv	212	0,9	1,4	2,8	34,9	57,1	2,8	2,3	92,0	4,5
e) Razpoložljivost učnih gradiv	212	0,5	0,9	7,5	42,0	47,6	1,4	1,4	89,6	4,5
f) Lokacija pouka (bližina)	212	1,4	0,9	8,5	17,5	70,8	0,9	2,3	88,3	4,5
g) Urnik pouka (termini)	212	0,5	1,9	6,6	40,6	50,0	0,5	2,4	90,6	4,5
h) Finančna dostopnost (stroški)	212	0,5	0,5	4,7	24,1	67,5	2,8	1,0	91,6	4,5

Opomba: V tabeli sta prikazana združena deleža skrajnih ocen na 5-stopenjski lestvici zadovoljstva: »zgornji dve oceni« pomenita vsoto ocen 4 (zadovoljen) in 5 (zelo zadovoljen), »spodnji dve oceni« pa vsoto ocen 1 (zelo nezadovoljen) in 2 (nezadovoljen). Deleži so izračunani na veljavnih odgovorih (brez manjkajočih).

Vir: Medvešek & Balažič Bulc 2025b.

Rezultati kažejo visoko zadovoljstvo staršev s pedagoškimi vidiki programa, ki so v manjši meri odvisni od sistemske ureditve DPMJK v Sloveniji in praviloma niso v neposredni pristojnosti šol ali MVI. Pristop učiteljev (97,2 %) in njihovo strokovno delo (96,7 %) predstavljata dve najvišje ocenjeni komponenti, pri čemer se vrednosti približujejo maksimalni možni

ravni zadovoljstva. Še posebej pomembna je ugotovitev, da je nezadovoljstvo s pedagoškimi vidiki minimalno (spodnji dve oceni: 1,4 %), kar kaže na odsotnost težav v neposredni interakciji med učitelji in udeleženci programa.

Visoko zadovoljstvo z organizacijskimi vidiki (komunikacija in informiranje: 94,6 %) ob popolnem odzivu respondentov (0 % manjkajočih odgovorov) kaže na dobro vzpostavljene komunikacijske kanale med organizatorji programa in starši.

Zanimiva je razlika med zaznavanjem kakovosti učnih gradiv (92,0 %) in njihove razpoložljivosti (89,6 %). Razlika 2,4 odstotne točke nakazuje, da so morebitne pomanjkljivosti nekoliko bolj povezane z razpoložljivostjo gradiv kot z njihovo zaznano kakovostjo. Višji delež odgovorov »ne vem« pri kakovosti gradiv (2,8 %) v primerjavi z razpoložljivostjo (1,4 %) dodatno podpira interpretacijo, da starši lažje presodijo, ali so gradiva na voljo, kot pa njihovo vsebinsko ustreznost, saj slednje zahteva bolj neposreden vpogled v učni proces.

Zadovoljstvo z lokacijo pouka (88,3 %) je najnižje med vsemi merjenimi vidiki, vendar še vedno ostaja na visoki ravni. Razlika skoraj 10 odstotnih točk med zadovoljstvom z lokacijo in s pedagoškimi vidiki kaže na strukturno omejitve programa, ki ni neposredno odvisna od kakovosti izvedbe.

Zadovoljstvo z urnikom pouka (90,6 %) je nekoliko višje kot z lokacijo (88,3 %), kar lahko kaže, da je termine v praksi lažje prilagajati kot zagotoviti prostorsko bližino izvajanja. Relativno visok delež nezadovoljstva z urnikom (2,4 %, najvišji spodnji dve oceni med vsemi vidiki) lahko odraža usklajevanje DPMJK z rednimi šolskimi obveznostmi ter drugimi popoldanskimi dejavnostmi otrok.

Visoko zadovoljstvo s finančno dostopnostjo (91,6 %) ob najmanjšem deležu nezadovoljstva (1,0 %) kaže, da so stroški programa za večino udeležencev sprejemljivi. Relativno visok delež odgovorov »ne vem« (2,8 %) lahko odraža različne načine financiranja programa.

Manjkajoči odgovori so pri večini postavk redki (3,6–4,5 %), pri vprašanju o organizaciji pa jih ni (0 %). Približno enak delež manjkajočih odgovorov pri večini vprašanj je skladen z možnostjo, da manjši del respondentov posamezne postavke pogosteje preskoči (npr. zaradi manjše informiranosti o programu ali nezmožnosti podati oceno), pri čemer iz prikazanih podatkov ni mogoče zanesljivo sklepati o specifičnih vzrokih manjkajočnosti. Odstopanje pri prvem vprašanju lahko kaže na večjo splošno relevantnost ali razumljivost te postavke.

6.2 Izzivi pri spodbujanju otrokove udeležbe v DPMJK

Visoko zadovoljstvo staršev s pedagoškimi vidiki (> 95 %) in organizacijskimi vidiki (88–91 %) ne pomeni odsotnosti strukturnih izzivov. Analiza ovir pri spodbujanju otrokove udeležbe razkriva, da težave ne izhajajo iz kakovosti izvajanja, temveč iz sistemske ureditve programa.

Tabela 3 prikazuje razporeditev izzivov, s katerimi se srečujejo starši pri spodbujanju udeležbe otrok v DPMJK. Vprašanje je omogočalo izbiro več odgovorov. Med 222 anketiranimi starši je na to vprašanje odgovorilo 118 oseb (53,2 %).

Tabela 3: Izzivi pri spodbujanju otrokove udeležbe v DPMJK (možnih je več odgovorov)

Izziv	N	% odgovorov	% primerov
Težko uskladam urnik pouka z drugimi dejavnostmi otroka.	53	31,0	44,9
Nimam dovolj časa za spremljanje otrokovega učenja.	38	22,2	32,2
V vrtcu/šoli ni zadostne podpore za ohranjanje maternega jezika.	32	18,7	27,1
Težko vzdržujem otrokovo motivacijo za učenje maternega jezika.	25	14,6	21,2
Težko najdem učne vire in gradiva.	13	7,6	11,0
Moje znanje maternega jezika je omejeno.	6	3,5	5,1
Nimam zadostne podpore družine/sorodnikov.	2	1,2	1,7
Finančni stroški pouka so previsoki.	2	1,2	1,7
Skupaj	171	100,0	144,9

Opomba: Možnih je bilo več odgovorov. »% odgovorov« se nanaša na delež med vsemi izbranimi odgovori (N = 171), »% primerov« pa na delež med starši, ki so odgovorili na vprašanje (N = 118); vsota »% primerov« lahko preseže 100 %.

Vir: Medvešek & Balažic Bulc 2025b.

Usklajevanje urnika predstavlja najpogostejši izziv, s katerim se srečuje 44,9 % družin. Navidezno protislovje med visokim zadovoljstvom z urnikom DPMJK (90,6 %) (tabela 2) in pogostim poročanjem o težavah pri usklajevanju (44,9 %) (tabela 3): razkriva razliko med oceno programa samega in strukturnim problemom obšolske narave dopolnilnega pouka. Starši pogosto ocenjujejo, da obšolska narava programa ustvarja časovni konflikt z drugimi obveznostmi otrok. Predvidevamo, da problem ni nujno v konkretnem izboru terminov, temveč vsaj delno v sistemski umestitvi programa zunaj rednega šolskega urnika.

Časovne omejitve staršev pri spremljanju otrokovega učenja (32,2 %) predstavljajo drugi najpogostejši izziv. Ob tem podatek, da je velika večina staršev zaposlena (80,6 %), nakazuje na omejene časovne vire za podporo otrokovemu učenju. Skupaj z najpogosteje navedeno oviro usklajevanja

urnika (44,9 %) ti izidi kažejo, da je časovna organizacija pogosta ovira med starši, ki poročajo o izzivih.

Skoraj tretjina respondentov (27,1 %) zaznava pomanjkanje podpore za ohranjanje maternega jezika v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Če šola samo ponudi prostor, hkrati pa programa ne podpira aktivno (npr. z obveščanjem in vključevanjem v šolsko življenje) in ga obravnava kot »zunanjost« aktivnost, to lahko prispeva k zmanjšanju motivacije učencev ter statusa DPMJK.

Težave z vzdrževanjem otrokove motivacije (21,2 %) je mogoče razumeti kot posledico več dejavnikov: preobremenjenosti otroka z obveznostmi, nezanimivostjo, možnih stigmatizacijskih izkušenj ter pomanjkanja vrstniške podpore.

Pomembna je ugotovitev o minimalnem deležu finančnih (1,7 %) in jezikovnih (5,1 %) ovir. Nizka pojavnost finančnih izzivov korespondira z visokim zadovoljstvom s finančno dostopnostjo programa (91,6 %) (tabela 2), kar potrjuje, da stroški programa za družine niso ovira za udeležbo.

Širši kontekst teh izzivov je tudi prostorska organizacija programa: dostopnost je prostorsko neenakomerna in močno odvisna od odločitev šol (prijava na poziv, zagotavljanje prostorov), kar ustvarja razlike v možnosti sofinanciranja in nadomestnih lokacijah izvajanja. Tem vidikom se podrobneje posvetimo v naslednjem razdelku.

6.3 Prostorska organizacija DPMJK

Ker MVI sofinancira DPMJK praviloma le ob izvajanju v prostorih izobraževalnih institucij, je dostop v praksi odvisen od odločitev šol oz. sorodnih ustanov (prijava na poziv in zagotavljanje prostorov). To se odraža v lokacijah izvajanja, prikazanih v nadaljevanju.

Odgovori staršev, ki so sodelovali v raziskavi, kažejo, da je šola najpogostejši kraj izvajanja: 64,8 % vseh veljavnih odgovorov (seštevek po otrocih; skupaj N = 381). Po rojstnem redu: 1. otrok 73,2 %, 2. 64,1 %, 3. 51,5 %, 4. 15,4 %, 5. 0,0 %; pri 3.–5. otroku so Nji majhni, zato moramo biti pri interpretaciji previdni. Verski prostori predstavljajo 11,3 % vseh veljavnih primerov; delež je višji pri 4. otroku (23,1 %; N = 13), pri ostalih pa se giblje okrog 10–12 %. Prostori društev (5,0 %), knjižnic (2,1 %) in spletno učenje (2,1 %) so razmeroma redki kraji izvedbe.

Tabela 4: Kraj izvajanja pouka (veljavni % po posameznem otroku)

Kraj pouka / Otrok	1. otrok (N = 209)	2. otrok (N = 117)	3. otrok (N = 33)	4. otrok (N = 13)	5. otrok (N = 9)	Skupaj (N = 381)
v šoli	73,2	64,1	51,5	15,4	0,0	64,8
v društvu	5,7	5,1	0,0	7,7	0,0	5,0
v knjižnici	1,9	3,4	0,0	0,0	0,0	2,1
v verskih prostorih	10,0	12,0	12,1	23,1	11,1	11,3
spletno učenje	1,4	2,6	6,1	0,0	0,0	2,1
drugo	7,7	12,8	30,3	53,8	88,9	14,7
skupaj	100	100	100	100	100	100

Opomba: Enota analize je otrok (ne družina). Stolpec »Skupaj (N = 381)« prikazuje deleže po vseh otrocih z veljavnim odgovorom; stolpci »1.–5. otrok« prikazujejo veljavne deleže po rojstnem redu (brez »brez odgovora«).

Pri postavkah za 2.–5. otroka visok delež »brez odgovora« ne označuje neodziva respondentov, temveč dejstvo, da v gospodinjstvu ni otroka z ustrezno zaporedno številko (vprašanje zanje ni relevantno). Kategorija »brez odgovora« vključuje: (a) družine, ki nimajo toliko otrok, in (b) primere, kjer je odgovor manjkal. Deleži »brez odgovora«: 1. otrok (5,9 %), 2. otrok (47,3 %), 3. otrok (85,1 %), 4. otrok (94,1 %), 5. otrok (95,9 %) na N = 222.

Kategorija »drugo« predstavlja 14,7 % veljavnih odgovorov (pri 3.–5. otroku 30,3 %, 53,8 % in 88,9 %). Ker vprašalnik ni omogočal specifikacije lokacije, ni mogoče presoditi dejanske institucionalne umestitve DPMJK za te primere, kar predstavlja omejitev interpretacije prostorske organizacije programa.

Vir: Medvešek & Balažic Bulc 2025b.

Dostop do šolskih prostorov, ki je pogoj za vključitev v shemo sofinanciranja MVI, je med jezikovnimi skupnostmi neenakomeren in v praksi odvisen od pripravljenosti šol za prijavo na javni poziv ter zagotavljanje prostorov. Na razkorak med formalno shemo in dejanskim izvajanjem opozarja primerjava evidenc MVI z anketnimi podatki učiteljev, ki kaže, da se pomemben del pouka izvaja tudi izven sheme MVI (graf 2). V tem kontekstu imajo skupnosti, v katerih država izvora zagotavlja učitelje in njihovo financiranje, praviloma večjo organizacijsko avtonomijo in stabilnejše izhodišče za vzpostavitev ter kontinuiteto izvajanja, kar lahko zmanjšuje njihovo odvisnost od institucionalnih pogojev sofinanciranja MVI, medtem ko so druge skupnosti izraziteje odvisne od sofinanciranja MVI in s tem od odločitev šol.

Primer srbske skupnosti kaže, da ob omejenem dostopu do šolskih prostorov program poteka v knjižnicah, verskih ustanovah ali na spletu (Hrdlička Bergelj et al. 2024). Kjer država izvora ne financira učiteljev, je za izvedbo in vzdržnost programa praviloma nujno vsaj sofinanciranje s strani MVI.

V Celju DPMJK kljub zanimanju učencev in staršev albanske skupnosti ter razpoložljivosti učiteljic ni bil organiziran oziroma sofinanciran s strani MVI vsako leto, saj ni bilo šole, ki bi prevzela vlogo nosilke. K neodzivnosti šol so dodatno prispevala zadržana stališča dela lokalne skupnosti do albanske

skupnosti, pogosto povezana z negativno medijsko podobo in stereotipi (Mandelc & Gajić 2022, 133). Posledično se je poučevanje albanščine umaknilo iz šolskega okolja. Primer razkriva dvojno oviro, administrativno in družbeno-kulturno, ter poudarja odvisnost od lokalne pripravljenosti, kar povzroča razlike v dostopnosti in obsegu izvajanja programa med različnimi območji.

Pokazalo pa se je tudi, da marsikatera šola zainteresirani skupnosti omogoči prostor za izvajanje DPMJK, vendar se ne odzove na poziv MVI, s tem pa dopolnili pouk ne pridobi sofinanciranja.

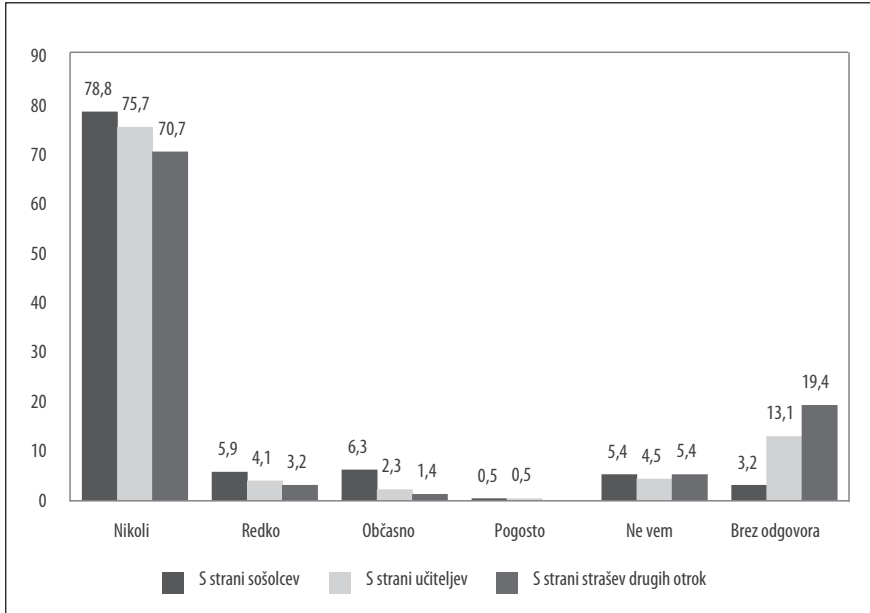
Skupni imenovalec je, da prostorska dostopnost DPMJK ni sistemsko urejena, temveč je odvisna od pripravljenosti posameznih šol. Zato nastaja geografska neenakost: družine v občinah z aktivnimi šolami imajo dostop, druge pa so prepuščene alternativnim rešitvam.

6.4 Negativni odzivi okolice: razširjenost in vpliv

Naši podatki kažejo, da osrednjo vlogo pri omejevanju udeležbe igrajo organizacijsko-časovni dejavniki, medtem ko se negativni odzivi okolja pojavljajo razmeroma redko. Večina staršev meni, da njihovi otroci nikoli niso doživeli negativnih odzivov od sošolcev, učiteljev ali staršev drugih otrok. V primerih, ko pa se negativni odzivi pojavijo, so ti najpogosteje s strani sošolcev (12,7 % skupaj: redko, občasno in pogosto), manj pa s strani učiteljev (6,9 % skupaj: redko, občasno in pogosto) in staršev drugih otrok (4,6 % skupaj: redko, občasno in pogosto). Pri slednjih dveh virih je hkrati višji delež »brez odgovora«, zato je treba sklepe brati previdno. Iz tega lahko predvidevamo, da negativni odzivi okolja niso osrednja ovira za udeležbo, večjo vlogo imajo organizacijsko-časovni dejavniki. Ob tem je treba upoštevati, da so v vzorcu nekateri večji jezikovni sklopi odsotni oziroma močno podzastopani (npr. albanska, makedonska, bošnjaška in hrvaška skupnost), zato je pojavnost negativnih odzivov lahko podcenjena. To je lahko posebej relevantno pri albanski skupnosti, kjer literatura in tudi primeri iz prakse opozarjajo na zadržana/odklonilna stališča dela lokalnega okolja, povezana s stereotipi, kar lahko vpliva na šolsko klimo in odzive okolice.

Med 222 respondenti je 18 staršev (8,1 %) na odprto vprašanje podalo opise vplivov negativnih odzivov na otrokovo motivacijo. Ta podvzorec ne predstavlja nujno vseh staršev, katerih otroci so doživeli negativne odzive, temveč zgolj tiste, ki so se odzvali na odprto vprašanje, zato te ugotovitve služijo zgolj kot ilustracija možnih mehanizmov, ne pa kot osnova za posploševanje.

Graf 3: Pogostost negativnih odzivov po virih: s strani sošolcev, s strani učiteljev in s strani drugih staršev, N = 222 (v %)



Vir: Medvešek & Balažic Bulc 2025b.

Odprte odgovore smo najprej kodirali po primarnem izidu (A–C), nato pa še po sekundarnih mehanizmih (M1–M4).

Primarni izid (glavne kategorije):

(A) Ohranjena motivacija / brez vpliva (8 od 18 staršev). Osem staršev poroča, da negativni odzivi niso bistveno vplivali na otrokovo motivacijo za učenje maternega jezika, pogosto zaradi starševske podpore.

»Otroka ne skrbijo mnenja drugih, obiskuje materni jezik, ker si želi.« (R10)⁶

(B) Zmanjšana motivacija ali izogibanje (5 od 18 staršev). Pet staršev je navedlo, da pri otrocih negativni odzivi vodijo do zmanjšane motivacije ali izogibanja rabi maternega jezika, zlasti v šolskem okolju.

»Možnost pouka domačega jezika je potrebna v sodobni družbi, ne le za večjezične družine, ampak tudi v podporo multikulturalnosti in toleranci v družbi. Oboje je v Sloveniji še na zelo nizki stopnji, tema pa se prepogosto zlorablja v cenenih političnih predstavah in medijskih manipulacijah. Več let smo živeli na Švedskem, tam se možnost pouka v domačem jeziku ponuja in spodbuja že v vrtcu. Stopnja nerazumevanja pomena in prednosti, ki jih večjezičnost prinaša, je v Sloveniji ogromna. Mnoge družine, ki doma

6 R1–R18 označuje posamezne starše, ki so odgovorili na odprto vprašanje.

govorijo drug jezik, se ne odločajo za vpis otrok v dodatni pouk ravno zaradi strahu pred stigmatom, ki jo bodo otroci s tem pridobili. To velja zlasti za slovan-ske jezike s prostora bivše Jugoslavije. Posledično je v pouk vključenih precej manj otrok, kot bi jih lahko bilo, skupine so pogosto starostno heterogene in lokacija pouka je lahko zelo daleč od mesta bivanja – zaradi združevanja otrok iz več različnih šol itd. To je v našem primeru tudi objektivno negativno vplivalo na motivacijo za obisk ur pri naših otrocih v zadnji triadi OŠ. Obstajajo tudi primeri nenaklonjenosti ravnateljev v OŠ za izvedbo tovrstnega pouka. Pot pred Slovenijo je, žal, še zelo dolga.« (R5)

(C) Negativni učinki na počutje, motivacija ostane (5 od 18 staršev). Pet staršev je opisalo, da negativni odzivi poslabšujejo otrokovo počutje (na primer anksioznost, razburjenje, strah pred izključenostjo), a motivacija za učenje ostaja.

»Ker se je soočal s posmehovanjem učiteljice rednega pouka, je bil zelo razočaran in anksiozen, saj se je počutil nesprejetega.« (R3)

Porazdelitev kaže, da je v več kot dveh tretjinah primerov (13 od 18 staršev; 72,2 %) motivacija otrok kljub negativnim odzivom ostala (kategoriji A in C), kar nakazuje na določeno odpornost; v 7 od 18 odgovorov je bila ohranjena motivacija izrecno pripisana starševski podpori. Pri tem enak delež odgovorov v kategorijah B in C (5 od 18 staršev; 27,8 %) kaže na dva primerljivo pogosta tipa težav: bodisi zmanjšanje motivacije/izogibanje bodisi poslabšanje otrokovega počutja ob ohranjeni motivaciji.

Za boljše razumevanje smo odgovore analizirali v dveh korakih: najprej smo vsak odgovor uvrstili v enega od treh glavnih izidov (A–C), ki opisujejo učinek negativnih odzivov na otrokovo motivacijo oziroma počutje. Nato smo vsak odgovor dodatno označili še z eno ali več pojasnjevalnimi okoliščinami – mehanizmi (M1–M4), ki pomagajo razumeti, zakaj se pojavi posamezen izid. Ker se lahko v enem odgovoru prepleta več dejavnikov, smo isti odgovor lahko označili z več oznakami M.

Sekundarni mehanizmi razkrivajo ključne dejavnike, ki vplivajo na primarne izide:

(M1) Starševska podpora je pri 7 od 18 staršev povezana z ohranjeno motivacijo (kategorija A). Starši z razlago pomena jezika, kulture in znanja (npr. »Več veš, več veljaš.«) krepijo otrokovo odpornost proti negativnim odzivom. To kaže, da aktivna vloga staršev bistveno blaži negativne vplive okolja.

(M2) Vrstniška/družbena stigma: pojavi se pri 4 od 18 odgovorov, povezanih z zmanjšano motivacijo ali negativnim počutjem (kategoriji B in C). Predsodki vrstnikov ali širše družbe (npr. »čefurji«, »čudno«) povzročajo sram ali strah pred izključenostjo, kar vpliva na otrokovo pripravljenost za rabo jezika v javnosti.

(M3) Institucionalno odvrčanje: je prisotno v 3 od 18 odgovorov, povezanih z negativnimi učinki na počutje ali zmanjšano motivacijo (kategoriji C in B). Primeri, kot je posmeh učiteljice ali odsvetovanje rabe maternega jezika (npr. razredničarka, ki prosi, naj otroci ne govorijo v ruščini), kažejo na pomanjkanje institucionalne podpore in celo aktivno odvrčanje, kar povečuje občutek nesprejetosti.

(M4) Organizacijske/logistične ovire: so se pojavile v enem odgovoru od 18 in so povezane z zmanjšano motivacijo (kategorija B). Oddaljenost lokacije pouka in heterogene skupine otežujejo redno udeležbo, kar dodatno zmanjšuje motivacijo.

Analiza negativnih odzivov kaže, da šola kot institucija v nekaterih primerih deluje znotraj paradigme »jezik kot problem«, kljub formalni uveljavitvi paradigme »jezik kot resurs« v politiki. Iz odgovorov je razvidno, da se vrstniška stigma in institucionalno odvrčanje pojavljata kot mehanizma, ki lahko pri delu otrok prispevata k zmanjšani motivaciji oziroma poslabšanemu počutju ob obiskovanju DPMJK.

6.5 Preference staršev glede organizacijskega modela DPMJK

Starše smo vprašali, kako naj bi bil organiziran DPMJK. V anketi so respondenti izbirali med štirimi možnostmi, ki predstavljajo različne modele integracije v izobraževalni sistem. Interpretacija rezultatov je zato omejena na sodelujoči del vzorca; preference neodzivnih staršev, zlasti tistih, katerih otroci niso vključeni v DPMJK, se lahko razlikujejo

Tabela 5: Preference staršev glede institucionalne ureditve učenja maternega jezika (N = 205)

Oblika organizacije	N	% (veljavni)
Dopolnilni pouk (obstoječi model)	98	47,8
Izbirni predmet v rednem pouku (z oceno)	48	23,4
Razširjeni program OŠ (brez ocene)	47	22,9
Učenje jezika bi moralo potekati v okviru društev posameznih etničnih skupnosti	9	4,4
Drugo	3	1,5
Skupaj	205	100,0

Opomba: brez odgovora 7,7 % (N = 17 od 222).

Vir: Medvešek & Balažič Bulc 2025b.

Skoraj polovica respondentov (47,8 %) podpira ohranjanje obstoječega (obšolskega) modela DPMJK. Ta rezultat je določen pokazatelj legitimnosti trenutnega modela kljub strukturnim omejitvam, ki jih starši identificirajo. Podpora nakazuje, da starši prepoznavajo prednosti obšolske organizacije

DPMJK, ki omogoča manj formaliziran okvir učenja, brez ocen. Če podpora obstoječemu modelu povežemo z visokim zadovoljstvom s pedagoškimi vidiki programa (pristop učitelja 97,2 %, strokovno delo 96,7 %), podatki v tem vzorcu kažejo, da starši ne zaznavajo potrebe po temeljni transformaciji programa, temveč po njegovih prilagoditvah. Kumulativno 46,3 % staršev (23,4 % + 22,9 %) podpira integracijo DPMJK v redni šolski sistem, bodisi kot izbirni predmet z oceno bodisi kot del razširjenega programa brez ocene. Skoraj identična porazdelitev med tema dvema modalitetama nakazuje na heterogenost preferenc glede formalizacije učenja maternega jezika. Model izbirnega predmeta z oceno (23,4 %) predstavlja najvišjo stopnjo institucionalizacije in bi pomenil izenačitev DPMJK z drugimi šolskimi predmeti. Tak model bi potencialno rešil glavne strukturne izzive, ki jih starši identificirajo: problem usklajevanja urnika bi se rešil z integracijo v redni šolski urnik, pomanjkanje institucionalne podpore pa bi se odpravilo z vključitvijo v kurikulum. Hkrati bi formalna ocena lahko zvišala percipirano vrednost predmeta in s tem tudi motivacijo otrok. Model razširjenega programa⁷ brez ocene (22,9 %) predstavlja vmesno rešitev, ki ohranja neformalnosti (brez ocene) ob istočasni integraciji v šolski prostor in čas. Ta model bi lahko nagovoril skrbi tistih staršev, ki zaznavajo negativne učinke ocene na motivacijo in dobro počutje otrok, hkrati pa rešil organizacijske težave obšolskega pouka.

Minimalna podpora društvenemu modelu (4,4 %) je pomembna ugotovitev, saj predstavlja najbolj decentraliziran in najmanj institucionaliziran pristop. Ta nizka podpora kaže, da starši pripisujejo pomembnost ali pa pragmatičnost (bližina šole) formalni izobraževalni infrastrukturi.

Pomembna je ugotovitev, da 7,7 % anketirancev ni odgovorilo na to vprašanje, kar je razmeroma visok delež pri enem od osrednjih raziskovalnih vprašanj. Možni razlogi vključujejo nezadostno razumevanje razlik med modeli, dvoumnost glede osebnih preferenc ali nezadostno poznavanje alternativnih sistemov.

Delitev preferenc odraža iskanje ravnotežja med ohranjanjem prednosti trenutnega modela (fleksibilnost, neformalnost) in reševanjem njegovih strukturnih pomanjkljivosti (časovna nedostopnost, nizka simbolna legitimnost). Skoraj polovična podpora neki obliki integracije v redni izobraževalni sistem nakazuje preferenco za izboljšanje dostopnosti in institucionalno umestitev.

7 Razširjeni program je del programa osnovnošolskega izobraževanja, ki dopolnjuje obvezni program; šola ga načrtuje in ponudi, učenci pa se v dejavnosti vključujejo prostovoljno. Izvaja se na treh področjih (gibanje in zdravje, kultura in državljanska vzgoja, učenje učenja). Kurikulum je bil določen leta 2023, uvajanje pa poteka postopno od šolskega leta 2024/25 do 2028/29.

7 Zaključek

V prispevku preverjamo izvajanje DPMJK z vidika staršev, s poudarkom na razkoraku med formalno ureditvijo (*policy-as-text*) in praktičnim izvajanjem (*policy-as-practice*).

Raziskava zajema izključno starše, katerih otroci trenutno obiskujejo DPMJK, kar pomeni, da ugotovitve ne odražajo izkušenj družin, ki se za program niso odločile ali pa v kraju, kjer živijo, izvajanje programa ni bilo mogoče. Zaradi prevlade respondentov srbske jezikovne skupnosti (74,3 %) in odsotnosti oziroma slabšega odziva nekaterih jezikovnih skupnosti (albanske, makedonske, bošnjaške in hrvaške) ter geografske koncentracije v osrednjeslovenski regiji (70,6 %) rezultati niso posplošljivi na vse jezike in regije. Zaradi teh omejitev lahko upravičeno predvidevamo, da raziskava podcenjuje obseg pojavov stigmatizacije in ovir pri dostopu do DPMJK. Ugotovitve o nizki pojavnosti negativnih odzivov (vrstnikov, učiteljev, drugih staršev) je zato treba razumeti kot specifične za jezikovne skupnosti, ki so v večjem številu sodelovale v raziskavi. Analiza empiričnih podatkov je podala naslednje odgovore na zastavljena raziskovalna vprašanja.

Na prvo raziskovalno vprašanje, kako zadovoljni so starši z različnimi vidiki DPMJK, starši, katerih otroci obiskujejo program, izražajo visoko zadovoljstvo s pedagoškimi vidiki (> 95 %), medtem ko organizacijsko-prostorske vidike ocenjujejo nekoliko nižje (88–91 %). To razkriva, da kakovost izvajanja ni problem, temveč dostopnost in institucionalna podpora, pri čemer je treba omeniti, da je visoko izraženo zadovoljstvo treba razumeti v kontekstu verjetne selekcijske pristranskosti vzorca.

Drugo raziskovalno vprašanje se je glasilo, katere izzive (strukturne in organizacijsko-časovne) identificirajo starši pri spodbujanju otrokove udeležbe. Med izzivi pri spodbujanju otrokove udeležbe starši v največjem deležu izpostavljajo usklajevanje urnika (44,9 %), kar odraža obšolski status DPMJK. Kljub zadovoljstvu s konkretnimi termini (90,6 %) strukturni problem ostaja, ker program tekmuje z drugimi obveznostmi otrok.

V zvezi s tretjim raziskovalnim vprašanjem, kje se DPMJK dejansko izvaja (šole vs. drugi prostori), podatki kažejo, da je dostop do DPMJK odvisen od pripravljenosti šole, ali bo vložila vlogo na javni poziv MVI ali ne in ali bodo zagotovili prostore ali ne, kar lahko ustvarja neenakosti. 64,8 % otrok v raziskavo vključenih družin obiskuje DPMJK v šolah. Izvajanje v verskih prostorih, knjižnicah in društvih kaže na alternativne poti tam, kjer institucionalna podpora manjka. Zaradi tega program DPMJK, ki naj bi bil v veliki meri univerzalna pravica, postane lokalni privilegij.

Glede četrtega raziskovalnega vprašanja, v kolikšni meri negativni odzivi okolice (vrstnikov, učiteljev, drugih staršev) vplivajo na motivacijo otrok za obiskovanje DPMJK, so starši v manjših deležih poročali o negativnih odzivih

(vrstnikov, učiteljev ali drugih staršev), vendar tudi ti deleži niso zanemarljivi. V tretjini primerov, med 18 starši, ki so opisali vplive negativnih odzivov, imajo le-ti učinek na motivacijo ali počutje otrok.

Peto raziskovalno vprašanje je bilo, kakšne so preference staršev glede institucionalne ureditve programa. Preference staršev glede institucionalne ureditve kažejo, da so starši razdeljeni: 47,8 % jih podpira obstoječi model, 46,3 % pa neko obliko integracije v redni sistem (bodisi v redni kurikulum bodisi v razširjen program). To odraža iskanje ravnotežja med fleksibilnostjo, neformalnostjo in institucionalno legitimnostjo.

Teoretični okvir predpostavlja razkorak med normativno politiko (*policy-as-text*) ter izvedbeno politiko (*policy-as-practice*) in empirični podatki to v nekaterih vidikih potrjujejo:

- Pedagoška raven: ni razkoraka. Starši izkazujejo zadovoljstvo z učitelji, ki jih zagotavljajo države izvora.
- Organizacijska raven: razkorak je izrazit. Formalna ureditev predvideva, da je program dostopen vsem otrokom drugih narodnosti v šolskih prostorih s sofinanciranjem MVI. Praksa pa kaže, da je dostop pogojen s pripravljenostjo šol prijaviti se na javni poziv MVI. Primerjava podatkov MVI in anketnih podatkov učiteljev razkriva, da se pomemben del programa izvaja izven sheme sofinanciranja MVI. Družine v občinah z aktivnimi šolami imajo dostop, druge so prepuščene alternativnim rešitvam (verski prostori, društva, spletno učenje). Šole delujejo kot »vratarji« dostopa do sofinanciranja, kar ustvarja strukturno neenakost, ki ni razvidna iz formalne ureditve.
- Institucionalna klima: razkorak je prisoten, a variabilen. Manjšina staršev (27,1 %) zaznava pomanjkanje institucionalne podpore v vzgojno-izobraževalnih ustanovah za ohranjanje materne jezika. Manjši delež staršev je tudi poročal o tem, da so otroci zaradi obiskovanja DPMJK doživljali negativne odzive s strani vrstnikov, učiteljev in drugih staršev. To kaže na sobivanje paradigem: formalna uveljavitev »jezika kot resurs« v politiki ne izključuje prisotnosti paradigme »jezik kot problem« v praksi nekaterih šolskih okolij.

Raziskava identificira tri strukturne značilnosti DPMJK, ki povečujejo potencial za razkorak med politiko in prakso: 1. Obšolski status programa: izvajanje zunaj rednega šolskega urnika šolam omogoča diskrecijsko moč pri sodelovanju oz. nesodelovanju. 2. Razdeljeno financiranje: država izvora financira učitelje, MVI infrastrukturo. Ta razpršena odgovornost ustvarja šibkejši vertikalni nadzor in povečuje odvisnost od pripravljenosti lokalnih akterjev. 3. Razlike med jezikovnimi skupnostmi v dostopu do DPMJK: jezikovne skupnosti, katerim država izvora zagotavlja financiranje učiteljev (npr. srbska, hrvaška in makedonska skupnost), imajo večjo avtonomijo pri

organizaciji alternativnih rešitev. Skupnosti brez te podpore so bolj odvisne od sofinanciranja MVI in s tem od pripravljenosti šol.

Raziskava empirično dokumentira mehanizme razkoraka med normativno jezikovno politiko in izvedbeno politiko v specifičnem kontekstu obšolskega programa, kar dopolnjuje literaturo, ki se pretežno osredotoča na formalne kurikularne predmete v rednem šolskem sistemu (Ball et al. 2012; Menken & García 2010). Naše ugotovitve nakazujejo, da formalna usmeritev v »jezik kot resurs« ne zagotavlja enotne prakse; lokalno se lahko ohranjajo tudi elementi paradigme »jezik kot problem«.

Literatura in viri

- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A., 2012. *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge, London.
- Deklaracija Republike Slovenije o položaju narodnih skupnosti pripadnikov narodov nekdanje SFRJ v Republiki Sloveniji (DePNNS). Uradni list RS, 7/2011.
- García, O. & Wei, L., 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, New York, <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Hrdlička Bergelj, V., Stanić Gjorgijevska, T. & Žikić, B., 2024. Dopolnilni pouk srbskega jezika na OŠ Trnovo, Dan hrvaškega jezika na Filozofski fakulteti, Feministični pevski zbor Z'borke praznuje, Sami naši, 17. 4. 2024, Prvi program Radia Slovenija, RTV SLO, <https://prvi.rtv slo.si/podkast/sami-nasi/173250728/175038261> (dostop 5. 11. 2025).
- Johnson, David Cassels. 2013. *Language Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Krek, J. & Metljak, M. (ur.), 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mandelc, D. & Gajić, V., 2022. Odnos večinskega prebivalstva do priseljenskih skupnosti: Celje in priseljenci albanske narodnosti. *Teorija in praksa: revija za družbena vprašanja* 59 (1), 115–137.
- Medvešek, M. & Balažič Bulc, T., 2025a. Dopolnilni pouk maternih jezikov in kulture otrok drugih narodnosti v Sloveniji [Zbirka podatkov]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14608205>
- Medvešek, M. & Balažič Bulc, T., 2025b. Dopolnilni pouk maternih jezikov (nemščina, albanščina, makedonščina, srbsščina, ruščina, bosanščina, ukrajinsščina, francoščina in hrvaščina) in kulture otrok drugih narodnosti: percepcije staršev. *Strokovno razvojna naloga*. Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana.
- Menken, K. & García, O. (ur.), 2010. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. Routledge, New York, NY.
- Motik, D. & Steiner M., 2012. Načrt/usmeritve za dopolnilni pouk maternih jezikov in kultur za pripadnike drugih jezikovnih in kulturnih skupnosti v Sloveniji. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana, <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/09/2021-09-17-Usmeritve-za-ucenje-maternih-jezikov-in-kultur.pdf> (dostop 12. 2. 2024).
- MVI – Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. 2025a. Povabilo vzgojno-izobraževalnim zavodom k oddaji vlog za sofinanciranje dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur za otroke drugih narodnosti v šolskem letu 2025/2026, 4. 9. 2025, <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/Javni-razpisi/Povabilo-vzgojno-izobrazevalnim-zavodom-2025-26.docx> (dostop 5. 11. 2025).
- MVI – Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. 2025b. Komunikacija po elektronski pošti z Bronko Štraus (dostop 7. 7. 2025).
- Pevec Semec, K., Rutar Ilc, Z., Klobasa, H., Fras-Berro, F. & Rutar, S., 2024. *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (Spletna izd.). ZRSS - Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/>

- Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Smernice-za-vkljucevanje-otrok.pdf (dostop 26. 11. 2025).
- Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 (ReNPJP21–25)*, 2021. Uradni list RS 61 (2021), <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RESO123> (dostop 26. 11. 2025).
- Ruiz, R., 1984. Orientations in Language Planning. *NABE: The Journal of the National Association for Bilingual Education* 8 (2), 15–34, <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah*, 2009. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole: Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*, 2012. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*, 2007. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- SURS – Statistični urad Republike Slovenije, 2025. *Prebivalstvo, 1. januar 2025*. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/13582> (dostop 5. 11. 2025).
- Ustava Republike Slovenije*, 1991. Uradni list RS, 33 (1991).
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn)*. Uradni list RS 12 (1996), 33 (1997), 59 (2001), 71 (2004), 23 (2005) 53 (2005), 70 (2005), 60 (2006), 63 (2006), 81 (2006) 102 (2007), 107 (2010), 87 (2011), 40 (2012), 63 (2013), 46 (2016), 76 (2023).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. Uradni list RS 16 (2007), 36 (2008), 58 (2009), 64 (2009), 65 (2009), 20 (2011), 40 (2012) – ZUJE, 57 (2012) – ZPCP-2D, 47 (2015), 46 (2016), 49 (2016), 25 (2017) – ZVaj, 123 (2021), 172 (2021), 207 (2021), 105 (2022) – ZZNŠPP, 141 (2022), 158 (2022) – ZDoh-2AA in 71 (2023).
- Zakon o uresničevanju kulturnih pravic pripadnikov narodnih skupnosti narodov nekdanje Socialistične federativne republike Jugoslavije v Republiki Sloveniji (ZUKPPNS)* Uradni list RS 45 (2024).

Financiranje

Prispevek je rezultat strokovno-razvojne naloge Dopolnilni pouk maternih jezikov (nemščine, albanščine, makedonščine, srbsčine, ruščine, bosanščine, ukrajinščine, francoščine in hrvaščine) in kultur otrok drugih narodnosti: percepcije staršev (št. pogodbe: C3350-24-431003), ki jo je financiralo Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, ter je bil pripravljen v okviru raziskovalnega programa Manjšinske in etnične študije ter slovensko narodno vprašanje (P5-008), ki ga financira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Provision of Supplementary Mother Tongue and Culture Classes: Systemic Challenges and Parents' Perspectives

Abstract

Drawing on parents' perspectives, this article analyses the provision of supplementary mother tongue and culture classes for children of other nationalities in Slovenia. It demonstrates that, despite the existing legal framework, a significant gap persists between *policy as text* and *policy as practice*.

The research is based on administrative (official) data from the Ministry of Education as well as primary empirical data collected through surveys involving teachers delivering supplementary mother tongue and culture classes and students' parents. The theoretical framework draws on three paradigms of language policy – *language as a resource*, *language as a right*, and *language as a problem* – and in the role of mediating actors in the implementation process.

The findings indicate a high level of parental satisfaction with the pedagogical aspects of supplementary mother tongue and culture classes, while organizational and spatial aspects received slightly lower ratings. The key challenges most frequently highlighted by parents include difficulties in timetable coordination and a lack of institutional support at the school level. The analysis further reveals that access to supplementary mother tongue and culture classes varies by location and is dependent on the decisions of individual schools, particularly regarding applications to the Ministry of Education's public calls and the provision of premises. In addition, part of the programme is implemented outside the Ministry's co-financing scheme.

Parents' views on how the programme should be implemented are fairly evenly divided: approximately half support the current approach, while the other half advocate for greater institutional integration of the programme into the regular curriculum or at least into the school's extended programme.

The study highlights three systemic factors that contribute to the gap between normative guidelines and the actual implementation of DPMJK: (1) the programme is positioned outside the regular school timetable, (2) funding and responsibilities are shared between the country of origin and the Ministry of Education, and (3) as a result, access to the programme is uneven across language communities and regions. The findings suggest that formal commitments to the *language as a resource* paradigm alone are insufficient to prevent discrepancies between declared policy goals and inconsistent implementation practices.

Keywords: supplementary mother tongue and culture classes, language policy, multilingualism, policy implementation, immigrants, Slovenia