

Janja Žmavc, Sabina Autor in Alenka Gril

»Tudi mama se vam zahvaljuje in vas pozdravlja«¹ – Pedagoški proces z otroki priseljencev med epidemijo covida-19

Povzetek: Prispevek tematizira posebnosti izobraževanja priseljencev med epidemijo covida-19 spomladi 2020 skozi didaktično perspektivo. Uvodoma omenja problem dokumentov šolske politike v tem času, ki so bili v glavnem omejeni na zagotavljanje IKT-opreme kot bistvenega elementa poučevanja na daljavo, medtem ko se z didaktičnim načrtovanjem sprememb poučevanja v spremenjenih razmerah niso posebej ukvarjali, prav tako ne z ranljivimi skupinami otrok, posledično tudi ne z otroki priseljencev. V nadaljevanju prikaže kvalitativno raziskavo, v kateri je sodelovalo 20 učiteljev in ravnateljev ter učencev in dijakov priseljencev. V analizi njihovih prostih odgovorov na tri pisna vprašanja o poteku in posebnih pristopih izvajanja poučevanja na daljavo v izrednih razmerah ter odzivov udeležencev se prispevek osredinja na spremembe nekaterih dejavnikov pouka pri uresničevanju učnega procesa za otroke priseljencev. Rezultati analize kažejo na zoženje učnih vsebin, ki ob težje razumljivih pisnih navodilih, tehničnih omejitvah in specifikah domačega prostora učenja zahtevajo od učiteljev angažirano, neposredno vzpostavljajo dialoga prek telefona ali socialnih medijev ter privolitev na fluiden čas poučevanja. Učni proces, ki je bil omejen v glavnem na pouk slovenščine, je lahko stekel šele ob zagotavljanju osnovne moralne in čustvene podpore učencem in njihovim staršem, ki so med epidemijo ostali brez stika s slovenskim jezikovnim okoljem. Analiza opozarja, kako so dejavniki pouka v specifičnem trenutku vplivali na didaktične odločitve učiteljev pri načrtovanju, pripravi in izvedbi procesa ter kako so te odločitve zaznamovale interakcijo med subjekti, ki so bili posredno ali neposredno udeleženi pri izvajanju pouka (učitelji, učenci, delavci šole, starši), in spomni, da še tako »fragmentarna interpretacija« neke šolske situacije vedno pove nekaj o trenutno aktualnih izobraževalnih paradigmah in šolskem sistemu kot celoti.

Ključne besede: izobraževanje priseljencev, načrtovanje in izvajanje pouka, poučevanje na daljavo v izrednih razmerah, epidemija covida-19

UDK: 376.684

Znanstveni prispevek

Dr. Janja Žmavc, docentka, znanstvena sodelavka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: janja.zmavc@pei.si

Mag. Sabina Autor, asistentka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: sabina.autor@pei.si

Dr. Alenka Gril, docentka, višja znanstvena sodelavka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: alenka.gril@pei.si

¹ Odgovor sodelujoče učiteljice v anketi o izvajanju pouka s priseljenci med epidemijo covida-19 na vprašanje o odzivih učencev in staršev. Izjava ilustrira vključenost družine kot eno glavnih značilnosti pedagoškega procesa med poučevanjem na daljavo v izrednih razmerah.

Šola med epidemijo covida-19 spomladi 2020: med zagotavljanjem opreme in ohranitvijo izobraževalnega procesa

V času epidemije covida-19 je šolanje v mnogih državah zaradi zaprtja šol potekalo od doma.² Spremembe v organizaciji in izvedbi šolanja so se močno odrazile v izobraževanju priseljencev, ki je pomemben kazalnik senzibilnosti nekega izobraževalnega sistema bodisi v času izrednih bodisi običajnih razmer. Na ravni Evropske unije, kjer so različne institucije opozarjale na pomen usmerjanja pozornosti k problemom izobraževanja ranljivih skupin v času covida-19,³ je bilo opaziti bistvene razlike v dostopnosti strokovnega svetovanja, pedagoških orodij, navodil in podpore za izvajanje različnih oblik poučevanja na daljavo v izrednih razmerah.⁴ Iz pregleda dejavnosti političnih odločevalcev v slovenskem izobraževanju lahko razberemo, da so bile te med epidemijo osredinjene na zagotavljanje primernih IKT-orodij ter na usmerjanje za njihovo uporabo.⁵ Vprašanj enakih možnosti in ranljivih skupin so se zgolj dotaknile. V *Strokovnih navodilih za ravnatelje za izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah v osnovnih in srednjih šolah* (v nadaljevanju *Navodila OŠ oz. SŠ*) je ob opozorilih o vlogi romskih pomočnikov pri izvajanju pouka mogoče najti še nekaj navodil za delo z učenci priseljenci. Šole naj pri organizaciji pouka

² V Sloveniji so se vzgojno-izobraževalne ustanove zaprle 16. 3. 2020 in se začele postopno odpirati z 18. 5. 2020.

³ Ena takih je bila Evropska mreža za vključevanje priseljencev v izobraževanje (SIRIUS), ki je izhajala s stališča, da skozi zbir različnih (kulturnih, nacionalnih, institucionalnih itd.) perspektiv in praks v času covida-19 lahko uspešneje premislimo samoumevne družbene predpostavke o delovanju izobraževalnih sistemov v izrednih razmerah in kakšno vlogo imajo v njih dejanja posameznikov (tj. učiteljev, učencev, staršev). Odzivi nekaterih članic so objavljeni v *Moving Educational Policy Forward After Covid-19. A SIRIUS Perspective* (2020), kjer so nakazane možne smeri načrtovanja izobraževalnih politik v razmerah epidemije. Za poročilo o razmerah v Sloveniji prim. Gril idr. (2020).

⁴ Gre za prevod izraza *emergency remote teaching*, ki ga privzemamo iz Skubic Ermenc idr. (2020). Izraz *poučevanje na daljavo v izrednih razmerah* dobro vpeljuje distinkcijo od že bolj uveljavljenega *online teaching* oz. *šolanja na daljavo in pouka na daljavo*, ki pokrivata tudi vsebinsko povsem drugačne oblike izobraževanja. Ker okvir in namen pričujočega prispevka onemogočata daljše razjasnitve in utemeljitve uporabe posameznih izrazov, v prispevku uporabljamo, odvisno od konteksta, tako *pouk na daljavo* kakor *izobraževanje na daljavo v izrednih razmerah*.

⁵ Vsi dokumenti in njihovo časovno sosledje so dostopni na spletni strani MIZŠ.

na daljavo v okviru možnosti zagotovijo pouk slovenščine (Navodila OŠ), učitelji pa naj uporabljajo slikovne predstavitve učnih vsebin, prilagodijo pričakovanja in zahteve ter posredujejo zgolj vsebine, ki zadevajo najnujnejše cilje (prav tam, str. 7). Temu trendu lahko sledimo tudi v *Modelih in priporočilih za izvajanje pouka na daljavo* (2020), ki naj bi prinašali sintezo izkušenj iz obdobja zaprtja šol in strokovno podprtega premisleka o načrtovanju izobraževalnih politik v razmerah epidemije. Omenjeni dokument nakazuje razumevanje izobraževalnih politik, kjer primarni interes poučevanja na daljavo v izrednih razmerah vidijo predvsem v organizaciji pouka ter zagotavljanju IKT in digitalnih veščin. Manj pozornosti pa namenjajo primerni zasnovi učne snovi, didaktičnim pristopom, posebnostim komuniciranja med akterji, ki so različno vešči komuniciranja.

Načrtovanje učnega procesa med epidemijo

Učitelji so se znašli v situaciji, ko so morali sredi šolskega leta v novih razmerah brez prekinitve izvajati vzgojno-izobraževalni proces, ki naj bi ga tudi ustrezno načrtovali.⁶ Na podlagi navedb o vpeljevanju poučevanja na daljavo v izrednih razmerah bi si lahko ustvarili vtis, da sta zagotavljanje IKT-opreme in krepitev digitalnih veščin učiteljev zasenčila pomembnost načrtovanja učnega procesa.⁷ Slednje se, onkraj prilagajanja obsega in zahtevnosti učne snovi skladno z *Navodili OŠ* (2020, str. 3), na prvi pogled morda zdi drugotnega pomena, a kot opozarja Zdenko Medveš (2020), se ob odsotnosti didaktične in pedagoške perspektive v sistemskih usmeritvah razprejo vprašanja pravičnosti in enakosti v izobraževanju. Kajti poslabšanje pogojev za individualizacijo dela, večja prepuščenost učencev in dijakov lastni motivaciji, oviran pretok povratnih informacij, odsotnost ustreznih spodbud za organiziranje delovnega dne in didaktičnih usmeritev za razvijanje učnih navad in strategij vodijo v povečevanje individualnih razlik med učenci (prav tam). Poleg individualizacije pouka na daljavo kot stalne naloge učitelja se v smeri večjega poudarka pedagoškim in didaktičnim temam, »ki omogočajo osvetlitev [...] novih vlog [učiteljev in ravnateljev] pri doseganju ustreznega izobraževalnega učinka«, ter razvijanja »socialnih odnosov, humanizma in življenjske drže otrok ter mladostnikov v teh izjemnih razmerah« (prav tam) zdi koristno spomniti tudi na Klafkijev pogled na izobraževanje. Kot predstavnik t. i. izobraževalno teoretične didaktike je Klafki v ospredje postavljal zlasti učno vsebino in njen izobrazbeni potencial, ki

⁶ Pred epidemijo letne učne priprave ali nacionalni dokumenti niso vključevali primerov uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev v spremenjenih razmerah, npr. zaradi epidemije, naravnih nesreč, vojne. Od zaprtja šol (16. 3. 2020) do izdaje navodil ZRSŠ (25. oz. 26. 3. 2020) so učitelji morali samostojno načrtovati in izvajati proces. To se je odražalo v različnih oblikah izvajanja pouka (takojšnje izvajanje pouka ali s tedenskim zamikom, videokonference ali le navodila za samostojno delo ipd.).

⁷ Ministrstvo je konec marca 2020 v izjavi za javnost odgovorilo na vprašanje o preprečevanju nastajanja prevelikih razlik v znanju med učenci in dijaki: »Večjih razlik ne bi smelo biti, saj tudi izobraževanje na daljavo sledi potrjenim učnim načrtom, torej je vsebina znana, spremenjena je le oblika dela. Sicer pa je zelo pomembno zavedanje, da je delo na daljavo za učence in učitelje sedaj obvezni del izobraževanja.« (Poudarki dneva z MIZŠ 30. 3. 2020, poudarile avtorice).

morata biti v središču vsakega načrtovanja učnega procesa (Klafki 2010, str. 143).⁸ Če izhajamo iz posebnosti okoliščin, ki so nastale z epidemijo, je bilo kljub vsem težavam z IKT za učitelja še vedno primarno vprašanje, kako v novih razmerah uresničiti izobraževalne cilje oz. kako načrtovati učni proces tako, da se bodo učenci lahko čim bolj »plodno soočili s posamezno učno vsebino« (Klafki, prav tam). Kot zapiše tudi Kramar (2009, str. 44), je učna vsebina tisti konkretni objekt pouka, »ki skupaj z drugimi komponentami tvori *nosilno strukturo pouka* in na katerega se nanaša in veže delovanje učiteljev in učencev« (prav tam, poudarile avtorice). Z vidika uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev (zlasti neposrednih, operativnih, v določeni meri pa tudi etapnih in globalnih ciljev) je nova situacija za učitelje pomenila spremembo tako na ravni makroartikulacije (organizacija in izvedba pouka na ravni šole kot celote) kot tudi mikroartikulacije učnega procesa, ki se nanaša na individualno kurikularno načrtovanje (analizo in strukturiranje učnega procesa ter v drugem koraku organizacijo ter izvedbo posameznih didaktičnih enot).

Metodologija raziskave o posebnostih izvajanja poučevanja na daljavo v izrednih razmerah pri učencih priseljencih

Oprelitev ciljev in problema

Iz doslej povedanega lahko izpeljemo, da so spremenjene razmere v izvajanju izobraževalnega procesa vplivale tudi na kakovost načrtovanja in uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev in vsebin ter so posebej relevantne za učence iz ranljivih skupin. Zato v prispevku preučujemo dejavnike, ki so med epidemijo posebej izstopili pri izrednem poučevanju priseljencev na daljavo. Na podlagi identificiranih dejavnikov bi namreč lahko sklepale o vplivu, ki so ga imeli na didaktične odločitve učiteljev pri načrtovanju in izvedbi procesa, ter o tem, kako so te odločitve zaznamovale interakcijo med subjekti, ki so posredno ali neposredno udeleženi pri pouku (učitelji, učenci, delavci šole, starši).

Problem raziskave je bil tako prikazati pomembne vidike sprememb v interakciji med udeleženci procesa ter v učiteljevi vlogi in posebnostih individualizacije pouka za učence priseljence pri poučevanju na daljavo v izrednih razmerah. Na podlagi tega bi lahko identificirale tudi odprta vprašanja v zvezi s sistemsko podprtim prilagajanjem učiteljev in učencev spremenjenim razmeram poučevanja na daljavo in fleksibilnostjo učnega procesa. Uporabile smo kvalitativni pristop k raziskovanju.

⁸ Klafki je svoj model didaktične analize oblikoval kot proces načrtovanja, v katerem učitelj celovito reflektira predvsem »izobraževalno substanco« določene učne vsebine (Štefanc 2012, str. 29). Šele v naslednjem koraku je predvidel tudi načrtovanje metodološke izvedbe kot opredelitev načinov, ki lahko vodijo k plodnemu soočanju učencev z vsebino. A poudarja, da se slednje lahko zgodi šele po didaktični analizi vsebine, kajti vprašanja učnih vsebin niso identična kronološkemu vrstnemu redu metodičnih korakov (Klafki 2010, str. 158). S to opombo želimo pokazati na kompleksnost didaktičnega načrtovanja, ki v razmerah izrednega poučevanja na daljavo, in če učitelj zanj nima ustreznega časa in podpore za strokovno načrtovanje, lahko postane problematično ravno v ključnem elementu – učni vsebini, s čimer zamaže temelje pouka, v daljši perspektivi pa tudi izobraževanja.

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 12 šol (devet osnovnih in tri srednje) od 21 povabljenih (15 osnovnih in šest srednjih), ki so se v preteklih dveh letih udeležile nacionalnega posveta SIRIUS in imajo vključene otroke priseljencev. Sodelovalo je 13 strokovnih delavk (učiteljice, knjižničarke, multiplikatorke),⁹ trije ravnatelji_ce in štirje dijaki_nje priseljenci.

Pripomočki

Sodelujoči so odgovorili na vprašalnik, ki je zajemal eno zaprto in tri odprta vprašanja. Pri zaprtem vprašanju so označili ovire, s katerimi se najpogosteje srečujejo pri izvajanju pouka na daljavo z učenci priseljenci (teh odgovorov nismo vključile v prispevek). Pri odprtih vprašanjih so na kratko opisali: 1) kako poteka pouk na daljavo z učenci priseljenci, 2) ali so vzpostavili kakšen poseben pristop ali način dela v času šolanja od doma, 3) ali so prejeli kakšne odzive ali izjave učencev oz. dijakov priseljencev ali njihovih staršev.

Postopek

Vprašalnike smo po e-pošti poslale na šole v sredini aprila 2020, ko je pouk na daljavo potekal že približno mesec dni. Odgovore smo zbirale tri tedne.

Pisne odgovore na tri odprta vprašanja smo analizirale po metodi kvalitativne analize vsebine, pri kateri smo se osredinile na zaznane spremembe tistih elementov pouka, ki so od učiteljev zahtevali največ prilagajanja pri poučevanju na daljavo v izrednih razmerah. Pri analizi odgovorov smo izhajale iz okvirnih dejavnikov oz. strukturnih elementov pouka, ki jih učitelji primarno upoštevajo tudi pri individualnem kurikularnem načrtovanju. Po Kramarjevi delitvi (Kramar 2009) smo t. i. objektivne (*vsebine, gradiva, didaktično okolje, materialni pogoji*) in subjektivne strukturne elemente pouka (*učitelji, učenci/dijaki in starši*) uporabile kot vsebinske kategorije, znotraj katerih v nadaljevanju podajamo tudi rezultate.

⁹ V projektu Izzivi medkulturnega sobivanja (2016–2021), ki ga sofinancira MIZŠ v okviru projektov ESS, so na šolah zaposlene strokovne delavke (multiplikatorke), ki skrbijo za poučevanje slovenščine in učno pomoč ter socialno vključevanje otrok priseljencev.

Rezultati¹⁰

Omejena vsebina in cilji

Pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v izrednem izobraževanju učencev/dijakov priseljencev so učitelji, poleg nujnega *zmanjšanja količine snovi*, prilagodili bodisi učne vsebine, in sicer *zgolj na pouk slovenščine* (skladno z navodili ZRŠŠ; Navodila OŠ, str. 3, 7), bodisi so se usmerili na določeno *fazo učnega procesa*, tj. na ponavljanje in utrjevanje snovi: »Na šoli smo v začetku pouka na daljavo sprejeli sklep, da učenci priseljenci *večino svojega pouka doma izkoristijo prav za učenje jezika – slovenščine*. Tako jih učitelji ostalih predmetov *ne dodatno bremenijo in se nanje ne jezijo*, če takih nalog, kot jih rešujejo ostali učenci, ne rešujejo. Poudarek je na učenju jezika.« (OŠ U10) Izjava učiteljice obenem nakazuje, da se ob zmanjšanju količine vsebine izrazijo tudi znižana pričakovanja učiteljev do učencev priseljencev, ki v danih razmerah lahko vplivajo na kakovost njihovega izobraževanja.

Učitelji so prepoznali tudi pomembnost primerne oblikovanja navodil za delo, da bodo razumljiva različnim učencem (glede na starost, zmožnosti, znanje učnega jezika): »Učenci in starši priseljenci se pri tem srečujejo še z nezadostnim znanjem jezika, tako so jim včasih *navodila za uporabo spletnih učilnic nerazumljiva* itd. Poleg tega *slabo razumejo navodila učitelja*, on pa jim jih *težko dodatno razloži*, kot to navadno poteka v učilnici med rednim poukom.« (OŠ U9) Iz izjave lahko razberemo, da so učitelji prepoznali ubesedovanje navodil kot težavno in različno od običajnega podajanja navodil za delo pri pouku v šoli, kjer lahko v neposrednem dialogu razjasnijo nerazumljive dele navodil. Nerazumljivost navodil potrjujejo tudi izjave dijakov: »[...] *sem slabo razumela navodila na začetku* in sem večinoma vprašala [sošolke] za pomoč in rada sta mi pomagata. Delo pri posameznih profesorih mi je slabo razumljivo in imam neopravljenih nalog zaradi mog slabega razumevanja ali pa njihove slabe razložitve.« (SŠ D4)

Virtualno didaktično okolje

Pri načrtovanju izvedbe učnega procesa so učitelji veliko pozornosti namenjali organizaciji učnega okolja – na tehnični ravni (niso vsi imeli opreme) in osebni ravni (niso sodelovali pri pouku na daljavo, niso znali uporabljati opreme), kar pri rednem pouku zagotavlja že ustrezno urejeno učno okolje v šoli. Najprej je bilo treba vzpostaviti možnost komunikacije na daljavo oz. preveriti, ali imajo učenci *ustrezno opremo in orodja*, tj. računalnike, dostop do interneta ipd. Če opreme niso imeli, so jo prisrbele šole.

Treba je bilo *preveriti in zagotoviti zmožnost učencev za uporabo digitalnih orodij*, da bi vsem omogočili dostopnost informacij ter komunikacijo med učitelji

¹⁰Navajamo le najbolj reprezentativne primere odgovorov. Izjavitelji v navedkih so anonimizirani in zapisani z oznakami: »OŠ/SŠ U1...13«, »OŠ/SŠ R1...3«; »SŠ D1...4«, pri čemer je U – učiteljica/profesorica, R – ravnatelj/-ica, D – dijak/-inja. Zapisni odgovorov, ki jih navajamo v rezultatih, so ohranjeni v izvirni obliki. Vse poudarke v navedkih smo dodale avtorice.

in učenci. Zato so na šolah *vzpostavili spletne učilnice* in oblikovali *videonavodila za uporabo spletnih orodij komunikacije*. Učiteljice so osebno poklicale vse starše učencev priseljencev, preverile njihove tehnične zmožnosti in jim po korakih pomagale pri namestitvi računalniških programov. Če učenci niso imeli internetnega dostopa, so se šole prilagodile tudi tako, da so učencem *dostavljale natisnjena gradiva* iz spletnih učilnic po pošti ali osebno v nabiralnike.

Nekateri učitelji so prilagajali svoje izbire ustreznega orodja oz. medija komunikacije glede na možnosti posameznega učenca/dijaka: »Nekateri dijaki priseljenci so *neodzivni na e-maile, spletne učilnice, e-asistent*. Tako *komuniciramo z njimi preko socialnih omrežij* (mesenger). Prav tako jih veliko nima doma računalnika, naloge pišejo na roko, slikajo in pošiljajo profesorjem. Težave se pojavi pri neodzivnih tudi preko socialnih omrežij, *nekateri se oglasijo na telefon*, vendar pa nalog ne pošiljajo. Sicer gre za pretežno dijake v programu NPI.« (SŠ U11)

Proces vzpostavitve komunikacije s posameznimi učenci je sicer del pouka, delno ločen od usvajanja znanja, ki je v šoli samoumeven in pogosto neopazen. Pri poučevanju na daljavo v izrednih razmerah pa je to nujen del procesa poučevanja, ki zahteva veliko časa, drugače namenjenega poučevanju učnih vsebin. Vendar v teh okoliščinah pouka drugače ni bilo možno začeti izvajati.

Za učence priseljence so šole pouk organizirale podobno kot sicer v šoli, le da zdaj prek spletnih učilnic, videokonferenc ali telefona. Za izvajanje učne pomoči so nekatere šole organizirale tudi tutorje¹¹: »[...] nekateri učenci z večjimi jezikovnimi barijerami ne morejo slediti programu, zato smo jim *dodelili individualno učno pomoč – tutorstvo*. *Tutorstvo ni namenjeno samo poučevanju, ampak tudi spodbujanju, druženju, pogovorom*, da bi učenci imeli občutek, da niso sami in da imajo nekoga, ki jim je vsakodnevno na voljo za pomoč in pogovore. Kot smo že omenili, se nam zdi najboljši individualni, osebni pristop – tutorstvo.« (OŠ R2)

Spremenjena učna gradiva

Spremembe v načrtovanju pedagoškega procesa so se najprej pokazale v manj individualiziranih prilagoditvah gradiva oz. učnih vsebin učencem: »Učitelji v času dela od doma *manj gradiv prilagajajo učencem*. V šoli ob neposrednem stiku je prilagajanje vsebin mnogo lažje.« (OŠ U2)

Odgovor nakazuje, da učitelji diferenciacije učnih gradiv glede na individualne specifične svojih učencev običajno ne načrtujejo vnaprej, temveč to izvajajo neposredno (in naključno) med samo izvedbo pedagoškega procesa. Šele pri poučevanju na daljavo v izrednih razmerah se je načrtovanje individualno prilagojenih učnih gradiv posameznim učencem, zlasti učencem priseljencev, pokazalo kot nujno potrebno.

Učencem priseljencem je bilo treba pri učenju slovenščine prilagoditi tudi *obliko gradiva*. Pisna gradiva so vsebovala več slikovnega materiala. Nekateri so

¹¹ Poučevanje na daljavo v izrednih razmerah je odprlo pot tutorstvu iz univerzitetnega okolja tudi v osnovne šole, kjer so to vlogo prevzeli učitelji. Nekatere šole sistema tutorstva niso vzpostavile le za učence priseljence, temveč za vse učence, ki so potrebovali pomoč pri pouku na daljavo, ne glede na njihovo socialno ozadje.

oblikovali videovsebine, ki so omogočale tudi uresničevanje ciljev na ravni razvijanja zmožnosti poslušanja, govora, hkrati pa so na ta način učitelji lahko poustvarili dvosmerni komunikacijski vidik poučevanja v razredu: »Z učenci si včasih *pošljemo kakšen videoposnetek*, na katerem se pozdravimo, si pomahamo in *povemo*, *ali nam je nova snov težka, lahka, razjasnimo dvome*. Nekaj naših posnetkov sem zbrala in zložila v krajši video, ki smo ga z učenci nato objavili v Srečkovi ustvarjalnici – tj. spletna stran, ki smo jo na šoli oblikovali posebej za to, da se različni oddelki in učenci lahko pokažemo s svojim pridnim delom na daljavo.« (OŠ U10)

Toda večina komunikacije pri učenju na daljavo je zaradi tehničnih ovir potekala pisno, v eni smeri, kar je dodatno oteževalo učenje slovenskega jezika med učenci priseljenci: »Poučujem učenca tujce (priseljence in begunce) od 1. razreda do 6. razreda. Pouk poteka *prek spletnih učilnic*. Snov, učne liste, predstavitve v Power pointu, slikopise, pesmice in vse drugo naložim v mapo predmeta 'Slovenščina za tujce'. Učenci *rešujejo učne liste v zvezke* (velika večina jih nima možnosti natisniti) in rešene naloge prepisujejo v zvezek, *poslikajo ali se posnamejo ter mi pošljejo po viberju*, kot *sporočilo na mobitel* ali po *elektronskem sporočilu*. Pri učenju jezika je izredno pomembno, da učenci *slišijo jezik*. Pri pouku na daljavo je to velika *pomanjkljivost*, ker te možnosti ni. Kljub, da sem poskušala in predlagala, da se bi posnela sem od učencev dobila povratno informacijo, da *večina nima možnosti poslušanja*. Učenci, ki jih poučujem so večinoma iz nižjih razredov tako, da *do spletnih učilnic dostopajo prek mobilnih telefonov svojih staršev*.« (OŠ U5)

Fizični prostor izvajanja učnega procesa ali kdo vse prisostvuje pouku

Pomen stalnega, primerno urejenega fizičnega okolja, ki ga zlasti učencem in dijakom priseljencem ponuja šola, se je pri učenju doma pokazal skozi *številne in raznolike motilce*, kot so večje *število članov družine z omejeno IKT-opremo*, omejeno *število prostorov v stanovanju* ali *navzkrižje različnih nalog v družini*, ki so sovpadale z učenjem. To so bili novi elementi v pedagoškem procesu, ki jih v institucionalnem okolju ni: »Nekateri starši so izrazili skrb, ker so morali starejši otroci (dijaki) *poskrbeti za varstvo in učenje mlajših, ko so oni zdoma*; doma ni ustreznih pogojev za učenje (družina živi v majhnem stanovanju, *več otrok uporablja isti računalnik, nimajo internetne povezave*, le zakupljene količine podatkov); pogosto tudi starši doživljajo stisko, ker ne znajo pomagati.« (SŠ R1)

V novi situaciji so nove prostorske okoliščine pomembno vplivale na potek učnega procesa, zbranost učencev pri učenju za šolo doma in kakovost uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev: »Sploh v začetku je bilo izjemno težko jim razložiti, da to ni čas počitnic in da se *pouk nadaljuje kljub temu, da fizično nismo skupaj*. Učenci iz azilnega doma so *v šoli imeli urejen način dela in življenja*, imeli so urnik, mir za učenje in ustvarjanje, oni še posebej *pogrešajo ta red*.« (OŠ U5)

*Fluidni čas poučevanja*¹²

Ustrezno načrtovanje časa pouka se je prav tako izkazalo za dejavnik uspešne izvedbe učnega procesa. Ob zaprtju šol se je zamejitev časa poučevanja spregledala, čeprav so *Navodila* opozarjala na smiselno prilagoditev urnika. Izjave učiteljev kažejo, da se je v praksi delo za šolo raztegnilo *čez ves dan*, tako za učence priseljence kot učitelje, pogosto tudi *na vse dni v tednu*. Zlasti učitelji so zato, da bi se prilagodili možnostim v domačem okolju učencev, *povečali svojo dostopnost za učence* – pogostost in časovni razpon (pokličejo jih večkrat na teden, popoldne ali zvečer oz. kadarkoli imajo potrebo po pogovoru), pa tudi za starše: »Ker učenci večino rednih šolskih obveznosti opravljajo v dopoldanskem času (pouk preko video povezav z učitelji) se prilagam njihovim potrebam. *Delamo popoldne, zvečer na takšen način, ki njim najbolj ustreza*. Uporabljamo sredstva s katerimi oni razpolagajo.« (OŠ U4)

Pri tem odgovoru ne gre spregledati, da prostorske in časovne spremembe, ki so se zgodile s poukom na daljavo, odpirajo pomembna vprašanja načina in obsega delovnega časa oz. učiteljevih delovnih pogojev nasploh.

Okrepljeno sodelovanje med učitelji in delavci šole pri individualizaciji pouka in neposredna komunikacija z učenci

Šolski kolektivi so vzpostavili *različne poti medsebojnega usklajevanja* (npr. med učitelji in razredniki ali svetovalnimi delavci ali multiplikatorkami, prerazporeditev delovnih nalog učiteljev OPB, DSP, knjižničark) in *različne načine spremljanja odzivnosti in dela učencev* (npr. evidenčne tabele povratnih informacij otrok, tutorstvo), da bi zagotovili ustrezno in sprotno odzivanje na težave posameznih učencev. Sodelovanje med strokovnimi delavci je potekalo tudi z *izmenjavo gradiv, priprav in z medsebojno podporo* pri izvajanju pouka na daljavo z učenci priseljenci.

Na nekaterih šolah so se strokovni delavci povezali z nevladnimi organizacijami v lokalni skupnosti, da bi zagotovili obveščanje in podporo učencem priseljencem in njihovim staršem: »Na OŠ [...] smo vzpostavili *tedenske videokonference, na katerih sodelujemo* svetovalni delavci, izvajalci dodatne strokovne pomoči, multiplikatorka programa SIMS, *strokovni delavci [lokalne NVO]* in ostali, ki delajo z učenci priseljenci in učenci Romi. Tedensko preverjamo vključevanje in napredovanje posameznega učenca, če je potrebno, kontaktiramo starše ali učenca ter *skupaj z razredniki načrtujemo* delo v bodoče. Trudimo se, da je vsak učenec kar najbolj vključen v pouk na daljavo ter da od vsakega dobivamo povratne informacije.« (OŠ U9)

Poznavanje specifik domačega kulturnega okolja učencev priseljencev se je izkazalo za nujen pogoj uspešnega prilagajanja dela, pri čemer so učitelji aktivirali znanja medkulturnega dialoga: »V veliko pomoč je učitelju *poznavanje veščin medkulturnega dialoga*, v smislu poznavanja okolja iz katerega otrok izhaja [...] se mi prav ob delu z učenci priseljenci zopet potrjuje dragocenost *znanj in veščin, ki sem jih pridobila na izobraževanjih o medkulturnem dialogu* [...]«. (OŠ U7)

¹²O času poučevanja so poročali samo učitelji.

Pri individualiziranem izvajanju pouka so se učitelji prilagajali učencem priseljencem v neposredni komunikaciji. V telefonskih pogovorih so učitelji z učenci razjasnili morebitno nerazumevanje snovi, jim pomagali rešiti težave pri učenju in jih spodbujali.

Učitelji so poudarili, da je zaradi izrednih razmer pri individualiziranem poučevanju pomembno upoštevati predvsem razlike v čustvenem odzivanju učencev. Zato so večinoma v neformalni komunikaciji osebno pristopili k uravnavanju razpoloženja učencev: »Menim, da karkoli naredimo za otroke *v tej situaciji*, da iz nje pridejo normalni kot ljudje, je najbolj pomembno. *Osebni pristop in človeška pomoč sta bistveno pomembna v tem času*. 2-3 meseca izpada običajnega izobraževanja, ne bi smela biti problem v njihovem vseživljenjskem izobraževalnem procesu – sicer je nekaj hudo narobe z izobraževalnim sistemom. Zato se na OŠ [...] trudimo, da poleg rednega pouka na daljavo ohranimo to človeško plat (po kateri naša šola slovi) in *prijazen odnos z učenci in njihovimi starši*.« (OŠ U4)

Primer nakazuje, da se je razmerje med poučevanjem in vzgojno vlogo učitelja obrnilo v prid slednji. Glede na pogosto poudarjeno pomembnost učiteljevega odzivanja na čustvene stiske otrok priseljencev pri poučevanju na daljavo v izrednih razmerah bi lahko sklepali, da je šlo za splošno sprejet pristop. Toda ne glede na izrednost družbenih razmer se je treba zavedati, da so zlasti otroci priseljencev vsakodnevno soočeni s podobno situacijo. Ta je posebej očitna pri učencih, ki bivajo v azilnem domu, saj so zaradi slabših bivanjskih razmer njihove stiske še pogostejše.

Vendar niso vsi učitelji pouka individualizirali v enaki meri: »*Nekateri učitelji se izjemno trudijo*, iščejo inovativne poti, kako razložiti učno snov čim bolj jasno in razumljivo, otrokom so ves čas na razpolago za dodatne informacije, *drugi ne*.« (OŠ U4) Ta izjava pokaže medsebojno zaznavo učiteljev, ki tudi sicer različno vidijo delo svojih kolegov. A pri tem ni bistvena vrednostna opredelitev, temveč zaznava, da pomanjkanje smernic za načrtovanje in izvedbo procesa v novih razmerah vodi v poljubno uresničevanje individualizacije. Ponekod niso nič spreminjali pri delu, če so na primer zaznali, da so učenci priseljenci že v času rednega pouka prejeli vso potrebno podporo in lahko sledijo pouku kot ostali učenci. Ali kot ilustrira dijak: »*Velikih razlik pri delu z priseljenci in z ostalimi učenci ni*. Pouk se odvija kot da priseljencev niti ni ali se tak meni samo zdi.« (SŠ D2)

*Učenci v novih razmerah osvajajo digitalne veščine in različno uspešno premagujejo težave pri učenju*¹³

Novemu učnemu okolju so se prilagajali tudi učenci in sčasoma postali vse bolj vešči v digitalni interakciji z učitelji: »*Nekateri učenci pa so bili sprva malo zadržani*, saj je osebno komuniciranje preko računalnika z učitelji zanje nekaj novega. Počasi pa se *navajajo in so bolj sproščeni ter pogumnejši*.« (OŠ R2)

Toda učitelji so zaznali, da so težave učencev povezane tudi s pomanjkanjem ustreznih digitalnih veščin, ki bi jih učenci morali razvijati pri rednem pouku v šoli:

¹³Na prilagoditve učencev sklepamo zlasti iz izjav učiteljev in nekaterih izjav dijakov, kajti učenci niso sodelovali v raziskavi.

»Delo na daljavo je veliki izziv za učence in *zahteva od njih ogromno samoorganiziranosti, odgovornosti, motivacije za delo, veliko veščin za delo z računalnikom in različnimi mediji*. A smo jih do zdaj učili (in naučili!), kako se uporablja ZOOM, Office365, Oblak365, Google Classroom, PowerPoint, Excel ...? Te veščine *od njih zdaj vsi pričakujemo*. [...] Zavedati se je treba, da tisti, ki nimajo ustreznega IKT-znanja, da bi znali uporabljati računalniško tehnologijo in aplikacije, zato porabijo ogromno časa, da se naučijo vsaj najbolj nujnega, kar povzroča še dodaten stres in stisko.« (OŠ U4)

Težave so učencem povzročale tudi različne aplikacije, ki so jih uporabljali učitelji: »Nimam velikih težav, če imam pišem sošolcima ali pa profesorjima in vedno rada pomagajo vsi. Šola na daljavo se vsak dan izboljšuje in lažje je delati od doma kot pa v šoli. Seveda, boljše se učimo in več znamo, ko so predavanja v šoli. Edino kaj me moti je, ko *vsak profesor koristi različne 'programe' in načine za pošiljanje nalog* (eni na mail, drugi pa na googleove učilnice, nekateri na arnesove sp. učilnice). *Še boljše bi bilo da se dogovorite in vsi na eden ali dva načina pošiljate, ker pozabimo preveriti vse to [...]*« (SŠ D4)

Učenci so se različno odzivali na obveznosti pri pouku, pogosto so bili manj odzivni, kot bi si učitelji želeli: »Pri delu z učenci priseljenci *opazamo večjo neodzivnost na zadolžitve učiteljev*. Redkeje posredujejo povratne informacije, ugotovljeno na podlagi ustvarjene tabele, kamor učitelji ob koncu tedna vpisujejo oddane naloge. Večkrat, tudi kadar pošljejo povratno informacijo, opazamo, da *zaostajajo pri dnevni/tedenski zadolžitvah*.« (OŠ U2)

Učne težave so se pokazale zlasti pri tistih učencih, ki so bili že prej učno šibki: »Dijaki [...], ki imajo *že sicer večje težave z jezikom, težje sodelujejo pri pouku na daljavo*. Na naši šoli so to *tudi sicer šibkejši dijaki*, ki potrebujejo veliko pomoči, da dosežejo včasih samo minimalne standarde.« (SŠ R1)

Težave pri učenju so nastale zlasti zaradi nezadostnega znanja slovenskega jezika, pa tudi slabšega razumevanja snovi in odsotnosti razlage učiteljev: »[...] *šola je bila okolje, kjer so uporabljali jezik saj 7-8 ur zdaj tega okolja ni*, jezik ne uporabljajo aktivno in znanje peša. Opažam, da *postajajo bolj negotovi v izražanju na slovenskem jeziku, pozabljajo izraze, besedišče se jim zožuje, manj berejo*, skratka mislim, da jim zaradi celotne situacije v kateri so, *znanje jezika bo stagniralo in posledično še poslabšalo*. Ko se znanje jezika poslabša se to avtomatično odraža tudi na drugih predmetih, ker jih ne razumejo in jim težje sledijo kot bi jih drugače, v normalnih okoliščinah in pogojih.« (OŠ U5) »Snov npr, iz matematike, ki je zelo težka je *nimamo v celoti obrazložene oziroma nismo dobili dobre razlage* da bi snov lahko naučili. Isto je pri drugih predmetih.« (SŠ D2)

Dodatna obremenitev je bila za starejše učence priseljence tudi učna pomoč mlajšim sorojencem: »Dijaki prihajajo iz šibkejšega socialno-ekonomskega okolja, pomoči s strani staršev ni; *običajno so oni tisti, ki pomagajo mlajšim sorojencem* in so dodatno obremenjeni. Motivacija za šolsko delo jim zelo niha.« (SŠ R1)

Iz različnih razlogov nekaterim dijakom priseljencem učenje na daljavo ni povzročalo težav (npr. ker ni bilo izvenšolskih dejavnosti, so imeli več časa za šolo) in so bili pri tem uspešni: »Nama je pouk na daljavo v redu, imava dovolj časa za rešitev nalog in dobro je tudi to, da lahko slediva vse, ker dobivamo svoje

naloge redno, imava tudi pomoč od družine, ali pa, ker sva blizu doma, si lahko pomagava ena drugi. Do zdaj nisva imeli težav, nas veseli pa, da če nekaj ne razumeva, se lahko oglasiva vama in ostalim profesorjem. Redno delava vse [...]« (SŠ D1)

Navedeni primer, ki ni bil edini, kaže, da so učenci in dijaki priseljenci prav tako heterogena skupina in se v tem pogledu ne razlikujejo od večinske populacije. Tudi oni so pogrešali stike s sošolci in nekateri so zaznali boljše medsebojno sodelovanje v razredu. Zelo pozitivno so se odzivali na učitelje, ker so z njimi vzpostavili individualizirano komunikacijo. Učenci so jim sporočili, na primer: »Hvala, ker nas pokličete. Hvala, ker se učite z nami.« (OŠ U3)

Starši kot akterji učnega procesa¹⁴

V razmerah epidemije je bilo pouk nemogoče izvajati, ne da bi pri tem aktivno sodelovali tudi starši. Starši so namreč prevzeli naloge šolskega osebja: otrokom so zagotavljali osnovne pogoje, kot so prehrana, prostor, čas za pomoč in motivacijo, pozabiti pa ne gre tudi na okoliščino, da so bili starši vsaj osnovnošolskih otrok tudi primarni uporabniki digitalne opreme, na kateri se je pouk izvajal, in v veliko primerih prvi učitelji IKT-veščin. Zlasti zaradi nezadostnega znanja slovenskega jezika so starši priseljenci učno pomoč težje zagotovili. Učitelji so navajali različne dodatne razloge, ki so onemogočali uspešen potek pouka (npr. na novo priseljena družina še nima vzpostavljenega socialnega omrežja, nepoznavanje drugih jezikov, ki bi olajšali komunikacijo, stopnja izobrazbe, pomanjkljive IKT-veščine). Toda nekatere šole so jezikovne težave v komunikaciji s starši rešile inovativno, s sodelovanjem NVO v lokalni skupnosti: »Povezali smo se z [lokalno NVO] in s pomočjo njihove kulturne mediatorke prevedli sporočilo v albanščino ter ga preko sms-a poslali vsem albansko govorečim staršem. Iz izkušenj smo namreč vedeli, da veliko staršev elektronske pošte ne prebira redno, hkrati pa je pri albansko govorečih starših prisotna še jezikovna bariera. Enako smo naredili z navodili za spletne učilnice. Mame učencev priseljencev [...] smo povezali v Facebook skupino, preko katere dobivajo vse pomembne informacije glede šolanja na daljavo, po potrebi prevedene.« (OŠ U9)

Starši priseljenci so se na moralno-čustveno podporo učiteljev odzvali pozitivno in opazili napredek, povezan z individualnim dodatnim delom z učenci: »Bili smo deležni toplih zahval s strani staršev, kar malo so bili presenečeni, da se tudi v tem času iskreno zanimamo za počutje njihovih otrok in jim skušamo pomagati na daljavo.« (OŠ R2)

¹⁴Navodila OŠ (2020, str. 5) so eksplicitno opozorila, naj učitelji ne vključujejo staršev v pouk. V okviru raziskave med starši, ki so jo izvedli pri ZASSS, so poudarili protislovje, da starši niso učitelji, vendar so bili nepogrešljivi za izvajanje poučevanja na daljavo v izrednih razmerah (prim. Izobraževanje na daljavo« in pogled naprej 2020). Zagotavljali so namreč nujne materialne pogoje in pogosto tudi učno pomoč. Izhajajoč iz načel didaktične stroke, so kasneje tudi avtorji priporočil o zagotavljanju strokovno legitimnega ocenjevanja med izobraževanjem na daljavo zahtevali prilagoditve procesa učenca, tako da pomoč staršev ne bo potrebna (prim. Štefanc idr. 2020).

Razprava

Iz odgovorov na vprašanja, ki smo jih zastavile v vprašalniku, smo skušale ugotoviti, katerim strukturnim elementom pouka so se morali učitelji najbolj posvečati pri načrtovanju in izvajanju pouka za učence/dijake priseljence, pa tudi, kateri vidiki vloge učitelja so se izkazali kot ključni za uspešno poučevanje na daljavo v izrednih razmerah. Rezultati so pokazali na spremembe v načrtovanju in izvedbi pouka na ravni: 1) učnih vsebin (zmanjšan obseg vsebin in prilagojeni cilji pri posameznih predmetih, tematska zamejitev izobraževanja le na pouk slovenščine), 2) materialnega in didaktičnega učnega okolja (vzpostavljanje virtualnega didaktičnega okolja, prilagajanje spletnih orodij glede na individualne (z)možnosti učencev, adaptacija učnih gradiv, posebnosti domačega učnega okolja in fluidnosti časa poučevanja) in 3) subjektivnih elementov učne interakcije (okrepljeno sodelovanje med učitelji, individualizirana komunikacija med učitelji in učenci s poudarkom na uravnavanju razpoloženja, premagovanju težav s poukom na daljavo in jezikovnih ovir, vključenost staršev v učni proces). Pri tem je treba spomniti, da so se šole po možnostih in načinih izvedbe učnega procesa v času pomladanske epidemije covida-19 med seboj zelo razlikovale. A rezultati raziskave, ki je bila omejena na izobraževanje priseljencev in je vključevala dovolj veliko število sodelujočih šol, da so bile tudi te razlike opazne, hkrati razkrijejo skupno značilnost, ki bi jo v kontekstu dinamike aktiviranja dejavnikov pouka lahko okvirno opredelili kot preusmeritev pozornosti vzgoje in izobraževanja k »novemu« materialnemu okolju in interakcijam, ki so v njem potekale.

Kot piše Strmčnik, je pouk »izjemno kompleksna dejavnost« (Strmčnik 2001, str. 112). In čeprav lahko govorimo o enovitem sistemu med sabo različnih in soodvisnih elementov pouka, ki variirajo v izstopanju glede na konkretno situacijo, so prav zaradi vpetosti v konkretnost neke situacije tako posamezni dejavniki kot pouk sam »težko do kraja razvidni in dojemljivi ter še manj eksaktno merljivi« (prav tam). Njihove interpretacije so fragmentarne ter veljavne le za krajši čas in povsem določeno situacijo (prav tam, str. 113), hkrati pa vedno odsevajo tudi interpretov pogled na svet (Jank in Meyer 2006, str. 79). Toda zaprtje šol v pomladanskem obdobju lahko razumemo kot ključni dejavnik, ki je temeljno preokviril in zaznamoval vse ostale podravni v sistemu dejavnikov pouka, ki so zato postali opazno drugačni in dostopni za interpretacijo.

Znotraj kompleksnosti pouka in nepredvidljivosti kot njegovih temeljnih značilnosti (Jank in Meyer 2006, str. 80) bi na prvi pogled lahko celo rekli, da je prilagajanje na trenutne posebnosti situacije nekaj, kar v pedagoškem kontekstu po definiciji ne more biti problematično. Še več, učiteljeva adaptacija oz. zmožnost improvizacije je ena njegovih temeljnih profesionalnih kompetenc. A slednje velja, kadar ostajajo temeljne predpostavke institucionalnega šolskega okolja bolj ali manj trdne (kje, kdaj, kdo in kako, zakaj in čemu izvajati pouk) in kadar so na voljo sistemske podlage, ki vsako tovrstno »nenadno« adaptacijo ustrezno usmerjajo tudi na ravni učiteljeve mikroartikulacije pouka. Okoliščina, da so morale šole v začetku načrtovati in izvajati izobraževalni proces tudi brez formalnih usmeritev, je morala vplivati tudi na odmik od tistega načrtovanja, ki mu Klafki pravi vsebinska

didaktična analiza in zahteva od učitelja celovit premislek o temeljnem smotru izobraževanja. Na drugi strani pa je nujna podreditev ukvarjanju z digitalno tehnologijo vsaj v začetnem obdobju morala rezultirati v manj uspešnem uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Na to so aktivno opozarjali strokovnjaki (Štefanc idr. 2020) in šele v daljši perspektivi bo mogoča ustrezna analiza vseh učinkov omenjene spremembe.

Raziskava je pokazala, da je zlasti v kontekstu izobraževanja priseljencev znotraj načrtovanja in izvajanja pouka (tako pri učiteljih kot učencih) posebej opazen premik pozornosti od uresničevanja učnih ciljev k tehničnim in organizacijskim problemom ter posledicam, ki jih ima za njihovo uspešno izobraževanje fizična izključenost iz vsakdanjega šolskega formalnega, družabnega, kulturnega in jezikovnega okolja. Zdenko Medveš težave, v katerih so se znašli učitelji in učenci, jasno poveže s problemom odsotnosti refleksije pouka. Pomembna značilnost poučevanja na daljavo v izrednih razmerah je namreč, da se »težišče dela v izobraževanju močno nagne na posameznika in razlike med njimi v sposobnostih, motivaciji in zlasti v učnih navadah bodo še bolj prihajale do izraza. In kot vedno, *čim manj se tega zavedamo v izvajanju pouka, tem bolj močan bo učinek teh razlik, in kot je običajno, najbolj bo prizadelo najbolj ranljive.*« (Medveš 2020, poudarile avtorice)¹⁵

V *Navodilih* sicer lahko beremo, da naj šole za učence in dijake priseljence v okviru izobraževanja na daljavo in v *okviru možnosti* vzpostavijo učenje slovenskega jezika (Navodila OŠ 2020, str. 5; Navodila SŠ 2020, str. 5).¹⁶ Toda kljub temu, da so šole pouk slovenščine za učence in dijake priseljence vzpostavile, pedagoški delavci v svojih odgovorih tako rekoč brez izjeme poudarjajo, da je bila zlasti *sprememba fizičnega okolja* (tj. odsotnost izvajanja pouka v učilnici, fizična ločenost učitelja in učencev, prekinjen stik otrok priseljencev s slovensko govorečimi vrstniki in odraslimi) dejavnik, ki je pomembno vplival na uspešnost učenja slovenščine pri učencih in dijakih priseljencih. Ker slednja velja za glavno oviro pri njihovem uspešnem vključevanju v izobraževanje, so posledično učenci in dijaki, kot so povedali tudi sami, težje sledili navodilom pri ostalih predmetih in opravljali zahtevane obveznosti. V domačem okolju, ki v mnogih pogledih ni in ne more biti adekvatno formalnemu šolskemu, kjer slovenščina ni jezik vsakdanjega sporazumevanja in kjer učenci in dijaki priseljenci pri učnih vsebinah zaradi mnogih razlogov (zlasti pa jezikovnih ovir) običajno ne morejo pričakovati pomoči staršev – in ta se je v času zaprtja šol pokazala kot ključni dejavnik, da sploh lahko govorimo o uspešnosti izobraževanja

¹⁵Prav to je poudarila tudi učiteljica v odgovoru na anketno vprašanje, kako poteka pouk od doma v času epidemije: »Razlike med učenci so zdaj najbolj prišle do izraza – različna tehnična opremljenost doma, različne spretnosti pri uporabi računalniških programov, podpora staršev, stanovanjski pogoji za delo, učenci se tudi čustveno različno odzivajo [...]«

¹⁶To je edina eksplicitna omemba izobraževanja otrok, katerih prvi jezik ni slovenščina, in razumeti je, da smernice veljajo za vse učence in dijake enako, ne glede na njihovo kulturno in jezikovno ozadje. Hkrati ni mogoče prezreti poljubnosti, ki ga v navodilih implicira formulacija »v okviru možnosti«, s čimer je pod vprašaj postavljena resnost snovalcev izobraževalnih politik glede zavezanosti šol pri uresničevanju ciljev učenja slovenščine v kontekstu izobraževanja priseljencev. A tudi novi *Modeli in priporočila* (2020) ne omenjajo prilagoditev za otroke priseljence. S tem se seveda ohranja tiha predpostavka o slovenskem izobraževanju kot monolingvalnem in monokulturnem sistemu in velja se vprašati, čemu so pravzaprav namenjeni številni seminarji in projekti na to temo.

na daljavo –, so namesto izobraževalnih učnih vsebin v ospredje stopile izrazito *individualizirane teme* medosebne komunikacije med učitelji in učenci (ter njihovimi starši), ki so se navezovala na učiteljevo ponujanje vsakovrstne pomoči učencem in njihovim družinam. Čeprav je diferenciacija pouka in znotraj nje individualizacija kot način organiziranja pouka ključna za njegovo uspešno uresničevanje, zlasti pa gre za temeljno značilnost v izobraževanju priseljencev, nam okoliščine v času zaprtja šol kažejo neko njegovo specifiko. Ta je v temah, ki primarno niso namenjene kakovostnemu usvajanju znanja pri nekem predmetu, temveč bolj sodijo v območje svetovalnega dela, in jih učitelj v individualiziranih oblikah uresničuje kot pouk na daljavo. S tem vloga učitelja iz poučevalne prehaja bolj v »terapevtsko«. Posebnost razmer (zlasti, če jih razumemo kot začasne) upravičuje tak prehod, a hkrati bi nekritično prevzemanje takega ravnanja, ki se je v konkretnih razmerah sicer izkazalo za delujoče, lahko vodilo natančno v smer ekonomskim interesom podrejenega paradigmatskega obrata v vzgoji in izobraževanju, pred katerega »terapevtizacijo« svari Furedi (2016). Značilnost terapevtskega obrata, o katerem piše, namreč »sloni na podmeni, da je skrb za čustveni nadzor otrok logično predhodna njihovi vzgoji in izobraževanju« (prav tam, str. 215), in danes prevladuje pri oblikovanju politik v vzgoji in izobraževanju.

Zdi se, da v kontekstu terapevtizacije vzgoje in izobraževanja spontano vpeljana dejavnost učitelja tutorja v času epidemije lahko razpre prostor za premislek o primarni vlogi učitelja. Vloga tutorja, ki se začasno vzpostavi in jo prevzame kateri koli strokovni delavec v šolskem okolju, pomembno prispeva k prilagajanju na nove izobraževalne razmere z vidika čustveno-moralne podpore, dodatne pomoči pri razumevanju in usvajanju snovi, krepitvi veščin ipd. S tutorjevo pomočjo se učitelj v svoji didaktični analizi lažje osredini na učne vsebine in z njimi povezane cilje usvajanja znanja, v katere so primarno vpisani tudi vzgojni in socializacijski cilji. Na drugi strani pa tutorjevo delovanje lahko koristno vpliva na neposredno uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev, saj v interakciji med učiteljem in učenci denimo jezikovne ovire niso več primarna tematika, zgolj s katero bi se ukvarjali pri pouku na daljavo. Zdi se, da bi lahko šlo za primer profesionalnega sodelovanja, ki učitelju omogoča ohranjanje poučevalne vloge, znanje (pridobivanje in usvajanje) pa tudi za ranljive skupine ohranja kot glavni smoter izobraževanja. Obenem pa prepreči, da bi bila »terapevtska vloga« osrednji način učiteljevega delovanja pri pouku. Poudarjeni primeri prilagoditev v načrtovanju in izvajanju poučevanja na daljavo v izrednih razmerah torej pokažejo, da so potrebne sistemske smernice, ki bi se eksplicitno osredinjale tudi na specifike načrtovanja pedagoškega procesa za učence in dijake priseljence. Kot lahko vidimo, prav primer učencev in dijakov priseljencev pokaže na izpraznjenost uradnih dokumentov, ko gre za oblikovanje strokovnih podlag v novih razmerah. Okviri za načrtovanje individualizacije dela, ki so nujni pogoj za izvajanje uspešnega izobraževanja, bi morali biti učiteljem posredovani že v sistemskih dokumentih, kot so *Smernice* in *Modeli*. Ti pa so se in se še vedno ukvarjajo predvsem z modeliranjem logističnih variant izvajanja pouka in njihovih ciljev, vprašanje načrtovanja pa v celoti prepuščajo avtonomiji in odgovornosti učitelja.

Literatura in viri

- Ermenc Skubic, K., Kalin, J. in Mažgon, J. (2020). *Soočanje ravnateljcev z epidemijo covid-19*. Dostopno na: <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/www.ff.uni-lj.si/files/documents/ravnateljci-covid19.pdf> (pridobljeno 27. 9. 2020).
- Furedi, F. (2009). *Zapravljeno. Zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Krtina.
- Gril, A., Autor, S. in Žmavc, J. (2020). *Izvajanje pouka s priseljenci v času splošne karantene v Sloveniji zaradi epidemije Covid-19*. Dostopno na: https://www.pei.si/wp-content/uploads/2020/05/pouk_doma_ucenci_priseljenci_SIRIUS.pdf (pridobljeno 27. 9. 2020).
- Izobraževanje na daljavo in pogled naprej*. (2020). Dostopno na: <http://www.zasss.si/> (pridobljeno 4. 7. 2020).
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Klafki, W. (2010). Didaktik analysis as the core of preparation. V: I. Westbury, S. Hopmann in K. Riquarts (ur.). *Teaching as reflective practice. The German Didaktik tradition*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group, str. 139–159.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa.
- Medveš, Z. (2020). *Šolanje na daljavo – izziv za individualizacijo pouka*. Dostopno na: <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19> (pridobljeno 27. 9. 2020).
- Moving educational policy forward after Covid-19 A SIRIUS perspective*. (2020). Dostopno na: <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2020/04/Moving-Educational-Policy-Forward-after-Covid-19-A-SIRIUS-Perspective-FINAL-1.pdf> (pridobljeno 27. 9. 2020).
- Poudarki dneva z Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, 30. marec 2020*. (2020). Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2020-03-30-poudarki-dneva-z-ministrstva-za-izobrazevanje-znanost-in-sport-30-marec-2020/> (pridobljeno 9. 7. 2020).
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: FF.
- Strokovna navodila za ravnateljice in ravnatelje osnovnih šol za izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah*. (2020). Dostopno na: <https://sio.si/wp-content/uploads/2020/03/Strokovne-usmeritve-Navodila-ZRSS.pdf> (pridobljeno 27. 9. 2020).
- Strokovna navodila za ravnateljice in ravnatelje v programih gimnazij, srednjega strokovnega, srednjega poklicnega in nižjega poklicnega izobraževanja*. (2020). Dostopno na: https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-03-27-navodila-za-ravnateljce_ss_26032020.pdf (pridobljeno 27. 9. 2020).
- Štefanc, D. (2012). Načrtovanje in didaktična izvedba učne situacije. V: K. Ermenc Skubic, J. Drobne in D. Štefanc (ur.). *Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, str. 17–44.
- Štefanc, D., Makovec Radovan, D., Kalin, J., Mažgon, J., Ermenc Skubic, K., Šteh, B. (2020). *Kaj je potrebno zagotoviti, da bo ocenjevanje znanja v času izobraževanja na daljavo strokovno legitimno?* Dostopno na: http://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/dogodki/covid_19/ocenjevanje_znanja_v_casu_izobrazevanja_na_daljavo (pridobljeno 27. 9. 2020).
- Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19, Modeli in priporočila*. (2020). Dostopno na: https://www.zrss.si/digitalnahnaknjiznica/Covid_19/ (pridobljeno 15. 9. 2020).

Janja ŽMAVC (Educational Research Institute, Slovenia)

Sabina AUTOR (Educational Research Institute, Slovenia)

Alenka GRIL (Educational Research Institute, Slovenia)

»MY MOM THANKS YOU AND SENDS HER REGARDS AS WELL« – PEDAGOGICAL PROCESS AND MIGRANT STUDENTS DURING THE COVID-19

Abstract: The paper deals with the education of students from a migrant background during the Covid-19 epidemic in the spring of 2020 through a curricular perspective. It points out the problem of Slovene school policy documents at that time, which were mainly focused on the supplying of ICT equipment as an essential element of remote teaching, while curricular planning in the new conditions and dealing with vulnerable groups of children migrant students respectively were not a part of extensive treatment. The main part of the paper represents a qualitative survey involving 20 teachers and principals and migrant pupils and students. In analyzing their answers to three written open-ended questions about the course and specific approaches to the implementation of emergency remote teaching and the responses of participants in the pedagogical process, the paper focuses on changes of relevant factors in the implementation of the learning process for migrant students. The results of the analysis show a reduction of learning content, which, with more difficult-to-understand written instructions, technical limitations and specifics of home learning space, requires teachers to engage in dialogue directly via telephone or social media and agree to fluid teaching time. The learning process, which was limited mainly to the teaching of Slovene, could only start with the provision of basic moral and emotional support to migrant students and their parents who were left without contact with the Slovene language environment during the epidemic. The analysis points out how certain factors of teaching at a specific time influenced the decisions of teachers in their curricular planning, preparing and implementing the process and how these decisions marked the interaction between subjects directly or indirectly involved in teaching (teachers, students, school staff, parents), and recalls that even a »fragmentary interpretation« of a school situation always says something about current educational paradigms and the school system as a whole.

Keywords: education of migrant students, lesson planning and implementation, emergency remote teaching, epidemics Covid-19.

E-mail for correspondence: janja.zmavc@pei.si

