

UČENCI S PRISELJENSKIM OZADJEM PRI POUKU NA DALJAVO V DRUGEM VALU EPIDEMIJE BOLEZNI COVID-19 V SLOVENIJI

Alenka GRIL,^I Sabina AUTOR,^{II} Janja ŽMAVC^{III}

COBISS 1.01

IZVLEČEK

Učenci s priseljskim ozadjem pri pouku na daljavo v drugem valu epidemije bolezni Covid-19 v Sloveniji

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave o učinkovitih prilagoditvah pouka na daljavo za učence s priseljskim ozadjem v drugem valu epidemije v Sloveniji. Odgovori majhnih vzorcev učiteljev ($N = 29$) na spletno anketo nakazujejo upad težav z opremo IKT v primerjavi s prvim valom, medtem ko so se še vedno prisotne težave, povezane z učenjem in učnim jezikom ter posledicami socialne izolacije. Učitelji so individualizirali način poučevanja in učne pomoči glede na zaznane jezikovne in učne težave ter osebne stiske. Raznojezični pristopi so se izkazali za učinkovite pri zagotavljanju inkluzivnega poučevanja v večkulturnih okoljih in bi jih veljalo krepiti tudi pri pouku v šoli.

KLJUČNE BESEDE: pouk na daljavo, epidemija covid-19, učenci s priseljskim ozadjem, inkluzivno izobraževanje, večjezičnost

ABSTRACT

Pupils With an Immigrant Background in Distance Learning in the Second Wave of the COVID-19 Epidemic in Slovenia

The paper presents a study on the effective adaptation of distance learning for students with an immigrant background in the second wave of the COVID-19 epidemic in Slovenia. The online survey of a small sample of teachers indicates a decline in ICT equipment-related problems compared to the first wave, while learning and language problems and the social isolation effects persisted. Teachers adapted the teaching approaches and learning assistance individually to the perceived language and learning problems and personal distress of students. Plurilingual approaches prove to be effective in enabling an inclusive multicultural learning environment and should be strengthened also in the school classes.

KEYWORDS: distance learning, COVID-19 epidemic, students with an immigrant background, inclusive education, multilingualism

^I dr. psihologije; Pedagoški inštitut, Ljubljana; Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo; alenka.gril@pei.si; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1547-7816>

^{II} mag. filozofije; Pedagoški inštitut, Ljubljana; sabina.autor@pei.si; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6820-9666>

^{III} dr. jezikoslovja; Pedagoški inštitut, Ljubljana; janja.zmavc@pei.si, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2686-482X>

UVOD

Epidemija bolezni Covid-19 in ukrepi za njeno omejevanje, ki so spomladi 2020 vodili v zaprtje šol in izvajanje pouka na daljavo po vsem svetu, so se nadaljevali tudi v šolskem letu 2020/2021. Jeseni, v t. i. drugem valu epidemije, se je pouk v Sloveniji preselil na daljavo za več kot štiri mesece.¹ Sprememba načina poučevanja je povzročila težave vsem vključenim v izobraževalni proces: šolam, učiteljem, učencem, staršem. Poučevanje se je namreč preselilo iz šole, kjer se pouk izvaja v formalno temu namenjenem prostoru in v neposredni socialni interakciji, v pouk na daljavo, ki se v celoti izvaja v individualnih domačih okoljih in je povsem odvisen od informacijske tehnologije in digitalnih kompetenc uporabnikov. Posebej izrazito so se težave pokazale med učenci s priseljskim ozadjem (UNESCO, 2020),² ki so praviloma že predhodno imeli slabše domače razmere za učenje (tudi manjšo podporo staršev), omejen dostop do računalnikov in interneta ter manj razvite digitalne veščine (OECD, 2020).

V Sloveniji so bile težave UPO pri pouku na daljavo na eni strani podobne težavam drugih učencev iz splošne populacije (npr. Uršič & Puklek Levpušček, 2020): pomanjkanje opreme in veščin na področju informacijske in komunikacijske tehnologije, primerne prostora za šolsko delo, podpore staršev, učne motivacije, socialnih stikov in doživljanje čustvenih stisk itd. (Gornik et al., 2020; Žmavc et al., 2020). Na drugi strani pa so se ti učenci srečevali z zanje specifičnimi ovirami za učenje, ki so bile zlasti jezikovno pogojene, npr. nerazumevanje snovi in navodil v učnem jeziku, pomanjkanje stikov s slovensko govorečimi vrstniki, pomanjkljivo znanje slovenščine pri starših, da bi jim ti lahko pomagali pri učenju (Gornik et al., 2020; Žmavc et al., 2020). S podobnimi težavami pouka na daljavo so se pri nas soočali tudi romski učenci (Bešter & Pirc, 2020). Kot posebej ranljivi pri šolanju v pandemiji koronavirusa so se v različnih državah po svetu pokazali otroci begunci (npr. Edmonds & Flahault, 2021; Mudwari et al., 2021; Primdahl et al., 2021). Neustrezno odzivanje šol in podpornih institucij na ovire (materialne, jezikovne in socialne), ki so UPO dodatno onemogočile vključenost v izobraževanje na daljavo v prvem valu epidemije, nakužejo povečanje tveganja za neenake možnosti in izide izobraževanja zanje, tako v Sloveniji (Gornik et al., 2020) kot v drugih evropskih državah (Van der Graaf et al., 2021: 91–100).

Težave, povezane z novim načinom šolanja na daljavo v prvem valu epidemije, so precej raziskane, primanjkuje pa raziskav izvedbe pouka na daljavo v drugem valu. Takrat so imele šole z učitelji in učenci že precej izkušenj z uporabo informacijske

1 Šolanje na daljavo je v 1. valu epidemije potekalo od 19. 3. do 11. 5. 2020 (za učence 1.–4. razreda in zaključne razrede osnovnih in srednjih šol), za ostale učence in dijake pa do 24. 6. 2020. V 2. valu epidemije so se šole zaprle 23. 10. 2020, nižji razredi OŠ so se vrnili v šolo 22. 2. 2021, ostali pa 15. 3. 2021, vendar je za dijake pouk v šoli potekal le vsak drugi teden vse do 17. 5. 2021.

2 V nadaljevanju za učence s priseljskim ozadjem uporabljamo okrajšavo UPO.

tehnologije. Na pouk na daljavo naj bi bili bolje pripravljene, priskrbeli so manjkajočo računalniško opremo, izdelana so bila e-gradiva in verjetno tudi individualizirani načrti izvedbe pouka. Smernice za organizacijo pouka v času epidemije je pripravilo tudi ministrstvo (Logaj, 2020). Te domneve smo naslovile v pričujoči raziskavi z vidika subjektivnih izkušenj UPO in njihovih učiteljev s poukom na daljavo.

PRILAGODITVE POUKA NA DALJAVO ZA UČENCE S PRISELJENSKIM OZADJEM

Pri učencih, ki prihajajo iz drugačnega kulturno-jezikovnega okolja, lahko nespodbudno šolsko ali domače okolje izraziteje negativno vplivata na učno uspešnost in nadaljnjo karierno pot. Raziskave po svetu kažejo, da UPO v mnogih državah dosežajo v povprečju nižje učne rezultate kot učenci, ki tudi doma uporabljajo učni jezik (OECD, 2020). Toda pri razumevanju izobraževalnega konteksta je ključno, da UPO obravnavamo kot heterogeno skupino. Razlikujejo se namreč glede na materni jezik, znanje učnega jezika (pri nas slovenščine), predznanje, pridobljeno v državi izvora, razvitost različnih sposobnosti in digitalnih kompetenc, socialno-ekonomsko in izobrazbeno ozadje družine ter z njima povezano učno podporo doma, pa tudi glede na specifične psihosocialne stiske idr. Vse te različne osebne in socialne okoliščine UPO lahko predstavljajo ovire pri učenju in poglobljajo neenakosti v izobraževalnih izidih (OECD, 2020). Poučevanje UPO zahteva načrtovanje in izvedbo pouka, ki pripoznava njihove potenciale in pedagoškega procesa ne strukturira okoli njihovih šibkih, temveč okoli močnih točk, kot je denimo kompetenca v maternem jeziku (Žmavc, 2021). Zato je treba specifične potrebe in okoliščine učencev upoštevati pri individualiziranem načrtovanju prilagoditev učnega okolja in načinov poučevanja tako, da bodo pri različnih predmetih ustrezno podprle vsakega učenca posebej, mu omogočile učni napredek in razvoj sposobnosti ter osebnih potencialov na različnih področjih. Ustrezen pedagoški pristop, ki zagotavlja uresničevanje otrokovih pravic, izhaja iz koncepta inkluzije (npr. Lesar, 2019; Peček & Skubic Ermenc, 2016) kot pedagoškega načela medkulturnega izobraževanja (Lesar et al., 2012; Vižintin, 2018).

V Sloveniji je inkluzivni pristop v izobraževanju UPO začrtan že na sistemski ravni, npr. z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 2019) in s Smernicami za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (Zavod RS za šolstvo, 2012), ki predpisuje njihovo všolanje v redne oddelke vrtcev ter osnovnih in srednjih šol in določa obvezne prilagoditve zanje pri učenju slovenščine kot drugega jezika, dveletno prilagojeno ocenjevanje ter možnost organiziranja pouka maternih jezikov in kultur, pa tudi drugih oblik dodatne učne pomoči, sicer zagotovljenih vsem učencem. Tako so formalno zagotovljene enake možnosti izobraževanja. Težave pri učenju in sledenju pouku pa povzročata jezikovna ovira (npr. Knez, 2008), saj raznojezični pristopi v Sloveniji (še vedno) niso splošno uveljavljeni vsešolski pristopi, raven znanja učnega jezika pa UPO pogosto ne omogoča doseganja rezultatov, ki

bi bili primerljivi z dosežki v njihovem maternem jeziku. Zato so potrebne dodatne prilagoditve poučevanja, ki so odvisne od strokovne usposobljenosti učiteljev, njihove motivacije in senzibilnosti za različnost med učenci ter njihovih implicitnih prepričanj o poučevanju v medkulturnem okolju (Budinoska, 2017; Lesar, 2019). Za učinkovito šolanje UPO je torej treba zagotoviti celostno podporo, npr. po modelu medkulturnega izobraževanja (Vižintin, 2014), ki zajema že omenjeni področji sistemske podpore izvajanju pouka in razvijanja medkulturne zmožnosti učiteljev in učencev, privzemanje medkulturnosti kot pedagoškega načela, razvijanje medkulturnega dialoga v šoli in zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih vsebinah ob sodelovanju šole s starši priseljenci in lokalno skupnostjo.

Pred desetletjem opravljena primerjalna raziskava poučevanja UPO med učitelji v Sloveniji in na Švedskem (Lesar et al., 2012) je pri nas nakazala manj razvite podporne mehanizme na ravni lokalne skupnosti (npr. sodelovanje s prevajalci) in šolskega sistema (takrat še neurejeno učenje materinščine in slovenščine ter dodatne pomoči pri pouku, pomanjkanje gradiv v različnih jezikih), zaradi česar so bili učenci tedaj deležni le prostovoljne pomoči učiteljev. Ti so prilagajali učne cilje, ocenjevanje in delovne liste ter jim nudili dodatno pomoč po pouku, a so se manj zavedali pomena podpiranja razvoja materinščine pri UPO za učinkovitejše učenje jezika novega okolja in učno uspešnost. Od takrat so v različnih projektih na posameznih šolah po Sloveniji razvijali svoje, lokalno specifične pristope vključevanja UPO v izobraževanje – npr. »Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje« (Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, 2008) in »Izzivi medkulturnega sobivanja« (2016–2021)³ in svoje izkušnje dobrih praks prenašali tudi na druge šole in podporne organizacije v skupnosti (npr. SIRIUS 2.0, 2017–2021).⁴ Nekatere rešitve so bile nedavno vključene tudi na sistemsko raven (npr. večstopenjski učni programi za učenje slovenščine kot drugega jezika, sistematizacija pripadajočega delovnega mesta učitelja slovenščine kot drugega jezika; ZOFVI, 2019). Sistemska podpora je bila zagotovljena tudi s projektnim financiranjem izobraževanja učiteljev na področju socialnih, državljskih in medkulturnih kompetenc (npr. projekt »Le z drugimi smo«, 2016–2021).⁵ Vse to nakazuje, da naj bi bile slovenske šole že pred epidemijo pripravljene na poučevanje UPO in bi lahko te prakse izvajale tudi pri pouku na daljavo.

V kvalitativni raziskavi pouka na daljavo z UPO v prvem valu epidemije Covid-19 (Žmavc et al., 2020) se je pokazalo, da so na nekaterih šolah v Sloveniji učitelji prilagodili pouk tako, da so poučevanje individualizirali, zmanjšali obseg vsebin in učnih ciljev ter ocenjevanja, se osredinili na učenje slovenščine in oblikovali prilagojena učna gradiva (večjezična, slikovna in video gradiva). Pogosteje so se povezovali med sabo in prilagajali čas ter oblike komunikacije, da bi se osebno povezali z učenci in

3 <http://www.medkulturnost.si>

4 <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/projekti/sirius>

5 <https://lezdrugimismo.si>

njihovimi starši, jih podprli pri reševanju čustvenih in socialnih stisk ter jih spodbujali k učenju tudi skupaj s starši. Vključevanje raznojezičnih pristopov ni izstopalo kot posebna strategija pouka na daljavo. Nekateri učitelji so izvajali pouk enako za vse učence. Teh ugotovitev ne moremo posploševati, saj je šlo za raziskavo na majhnem, nereprezentativnem vzorcu učiteljev, ki poučujejo UPO v Sloveniji. Toda tudi raziskava, opravljena v terciarnem izobraževanju v Avstraliji,⁶ ki je prav tako obravnavala spremembe načina poučevanja na daljavo v času epidemije koronavirusa s študenti s priseljenskim ozadjem, je pokazala, da so učitelji razvili bolj angažiran, osebni in skrben pristop v komunikaciji, ki je bil osredinjen na študente in sodelovalno strukturiran, kar je omogočilo bolj pristne in zadovoljujoče izkušnje učenja ter spodbudilo učno motivacijo (Baker et al., 2022). Na podlagi teh pozitivnih izkušenj šolanja na daljavo avtorji raziskave predlagajo razmislek, kako jih prenesti tudi v poučevanje v neposrednih interakcijah v šoli. Tudi zato se nam je zdelo pomembno, da v pričujoči raziskavi preučimo, kakšne učinke so imele prilagoditve pouka na daljavo na UPO, ko so se vrnili v šolo po skoraj polletnem zaprtju v drugem valu epidemije.

PROBLEM

Namen raziskave je bil preučiti, kako učinkovito so prilagoditve pouka na daljavo za UPO v Sloveniji v času zaprtja šol v drugem valu epidemije (jesen 2020–pomlad 2021) podprle njihove specifične potrebe, ki izhajajo iz materialnih, jezikovnih in socialnih ovir v domačem okolju. Zastavile smo si več raziskovalnih vprašanj:

1. Kako pripravljene so bili učenci in učitelji na pouk na daljavo v 2. valu epidemije glede na izkušnje v 1. valu? Katere vrste težav so se zmanjšale oz. ostale enake?
2. Kakšne prilagoditve pouka na daljavo so v 2. valu epidemije načrtovali in izvajali učitelji za UPO? Kakšne dodatne učne pomoči so bili deležni učenci? Kako so se učitelji pri podpori učencem povezovali z drugimi šolami in lokalno skupnostjo?
3. Ali so učitelji v 2. valu epidemije prilagajali pouk na daljavo UPO glede na to, kakšne težave pri pouku in osebne stiske so pri njih zaznali?
4. Kako so se učinki prilagojenega pouka na daljavo v 2. valu epidemije izrazili v znanju, komunikaciji in medosebnih odnosih UPO po vrnitvi v šolo?

6 Navajamo raziskavo iz terciarnega izobraževanja, saj druge dostopne raziskave o izobraževanju UPO v pandemiji bolezni Covid-19 v drugih državah niso podrobneje obravnavale sprememb v načinu poučevanja.

METODA

V raziskavi smo uporabile kvantitativni pristop, in sicer spletno anketiranje.

Vzorec. Vzorec sodelujočih učiteljev je bil neslučajni, priložnostni. K sodelovanju smo preko elektronske pošte povabile učitelje iz osnovnih in srednjih šol, s katerimi smo sodelovale v projektih s področja vključevanja priseljencev v izobraževanje. Prosile smo jih, da vabilo posredujejo tudi drugim sodelavcem na svoji in drugih šolah ter UPO.⁷

V raziskavi je sodelovalo 29 učiteljev. Na posamezna vprašanja je odgovorilo manj učiteljev (vsaj 19).⁸ Večina sodelujočih je bila žensk (20), manj je bilo moških (3). Stari so bili med 20 in 65 let, največ jih je bilo v starostnih skupinah med 26 in 35 let (7) ter med 46 in 55 let (6). V šolstvu delajo različno dolgo: največ manj kot 5 let (7) ali več kot 25 let (8). Dva učitelja imata priseljenko ozadje (nista rojena v Sloveniji in njun materni jezik ni slovenski). To so učitelji različnih predmetov, ki poučujejo na osmih šolah v različnih krajih po Sloveniji, večina na osnovnih šolah (20), nekaj na srednjih šolah (4). Na njihovih šolah je med 12 in 200 UPO ($M=65,3$), sami pa jih poučujejo od 1 do 45 ($M=13,2$). Nekateri so zadolženi za pomoč pri vključevanju UPO (12) oz. poučujejo slovenščino kot drugi jezik (7). Sodelovali so tudi v projektih s področja vključevanja priseljencev v izobraževanje (17).

Merski pripomočki. Pripravile smo spletno anketo. Vprašanja zaprtega tipa smo oblikovale na osnovi izsledkov kvalitativne študije pouka na daljavo z UPO v 1. valu epidemije (Žmavc et al., 2020). Vprašanja so se nanašala na zaznane težave pri pouku na daljavo v 1. in 2. valu epidemije (odgovori da/ne) in pogostost le-teh med učenci v 2. valu (odgovori v 5 kategorijah: nihče – nekateri – polovica – večina – vsi). Ocenili so tudi pogostost zaznanih osebnih stisk učencev med šolanjem na daljavo in zaznanih učinkov šolanja na daljavo po vrnitvi v šolo (odgovori v 5 kategorijah pogostosti). Poročali so o lastnih načinih načrtovanja in izvajanja prilagoditev pouka na daljavo za UPO (odgovori da/ne) in oblikah učne pomoči ter povezovanja med šolami, ki so je bili deležni njihovi učenci (odgovori v 5 kategorijah pogostosti). Pri vseh vprašanjih je bila dodana možnost prostega odgovora pod »drugo«. Nazadnje so sporočili še svoje osebne podatke (demografske in o delovnih izkušnjah).

Postopek. Spletno anketo smo oblikovale na portalu 1ka in podatke zbirale dva meseca (24. 4.–30. 6. 2021). Udeleženci so najprej podali soglasje o zbiranju osebnih podatkov, skladno z GDPR (69 učiteljev), in nato odgovarjali na vprašanja. Veliko jih je prekinilo izpolnjevanje takoj po podanem soglasju (40 učiteljev), nekateri pa pred vprašanji o osebnih podatkih (5 učiteljev). Izpolnjevanje ankete je trajalo do 10 minut.

7 Vabilu za sodelovanje v raziskavi se je odzvalo le malo UPO (18), ki tudi niso odgovorili na vsa vprašanja, zato njihovih odgovorov ne predstavljamo v tem prispevku.

8 Numeruse respondentov navajamo pri posameznih vprašanjih; na demografska vprašanja jih je odgovorilo 23.

Za celoten vzorec smo izračunale frekvence odgovorov na posamezna vprašanja. Odgovore podane v 5 kategorijah pogostosti smo združile v 3 (nihče – manj kot polovica – več kot polovica) oz. 2 kategoriji (nihče – vsaj nekateri). Na tako preoblikovanih spremenljivkah smo z neparametričnimi statističnimi testi⁹ preverile povezanost med odgovori na dve spremenljivki ali razlike v distribuciji odgovorov na eno spremenljivko od slučajne razpršenosti.

REZULTATI

Težave in osebne stiske UPO med šolanjem na daljavo

Ali so bili učitelji in UPO bolj pripravljeni na pouk na daljavo v 2. valu epidemije, smo preverile s primerjavo zaznanih težav v obeh valih. Učitelji ($N=29$) so v 2. valu epidemije zaznali manj težav (1–10, $Mo=3$) kot v 1. valu (3–11 težav, $Mo=6$), vendar ne na vseh področjih. V 2. valu so zaznali občutno manj težav z računalniško opremo kot v 1. valu ($f_1=22, f_2=7; \chi^2_{(29,1)}=11,5; p<.001$),¹⁰ enako pogosto pa težave z dostopom do interneta ($f_1=22, f_2=15$). Težave z dostopnostjo tehnologije so v 2. valu imeli le nekateri UPO ($f_0=4; f_{<pol}=18; f_{>pol}=5; \chi^2_{(27,2)}=13,6; p=.001$).¹¹ Tudi težav z uporabo aplikacij so učitelji v 2. valu zaznali manj ($f_1=19, f_2=10; \chi^2_{(29,1)}=5,8; p=.016$), bodisi pri nekaterih ali pri večini UPO, le redko pa pri nobenem ($f_0=3; f_{<pol}=13; f_{>pol}=11; \chi^2_{(27,2)}=6,2; p=.045$).

V obeh valih epidemije je večina učiteljev zaznala težave UPO z razumevanjem navodil ($f_1=18, f_2=14$) in nerazumevanjem učne snovi ($f_1=21, f_2=20$). Po mnenju učiteljev se v 2. valu le redko kateri UPO ni soočal z jezikovnimi težavami ($f_0=2; f_{<pol}=13; f_{>pol}=12; \chi^2_{(27,2)}=8,2; p=.016$). Težave učiteljev zaradi pomanjkanja gradiv za samostojno učenje so v 2. valu skoraj izginile ($f_1=11; f_2=3; \chi^2_{(29,1)}=6,1; p=.013$), medtem ko so imeli v obeh valih večinoma težave zaradi pomanjkanja gradiv v različnih maternih jezikih učencev ($f_1=20, f_2=19$).

V obeh valih epidemije je tretjina učiteljev poročala o odsotnosti UPO od pouka ($f_1=12, f_2=9$), vendar so jo v 2. valu večinoma zaznali le pri nekaterih učencih ($f_0=6; f_{<pol}=16; f_{>pol}=9; \chi^2_{(27,2)}=8,2; p=.016$). Večina učiteljev je v obeh valih zaznala, da UPO niso redno opravljali nalog ($f_1=18, f_2=17$). Le pri nekaj UPO niso zaznali teh težav v 2. valu ($f_0=2; f_{<pol}=13; f_{>pol}=12; \chi^2_{(27,2)}=8,2; p=.016$). Prav tako učitelji v 2. valu le pri redkih UPO niso zaznali težav z motivacijo ($f_0=3; f_{<pol}=12; f_{>pol}=12; \chi^2_{(27,2)}=6,0; p=.050$) in organizacijo učenja ($f_0=2; f_{<pol}=11; f_{>pol}=14; \chi^2_{(27,2)}=8,7; p=.013$). Tretjina učiteljev je v

9 Uporabljene neparametrične teste navajamo pri predstavitvi posameznih vprašanj. Testne statistike navajamo le za odgovore, kjer so razlike značilne ($p<.05$).

10 McNemarjev test sprememb za povezane vzorce ($\chi^2, df=1$)

11 χ^2 -test skladnosti ocen pogostosti v treh kategorijah s slučajno razpršenostjo

obeh valih čas za poučevanje namenila pogovorom o čustvenih in socialnih stiskah učencev ($f_1=10, f_2=8$)¹².

Večina učiteljev je imela v obeh valih težave z neredno komunikacijo s starši ($f_1=16, f_2=16$). V 2. valu so učitelji pri večini svojih UPO zaznali težave pri pouku, ker doma niso imeli pomoči staršev ali skrbnikov ($f_0=3; f_{<pol}=8; f_{>pol}=16; \chi^2_{(27,2)}=9,6; p=.008$). Polovica učiteljev je v 2. valu zaznala težave večine svojih UPO zaradi pomanjkanja možnosti za sodelovanje s slovensko govorečimi sošolci, druga polovica učiteljev pa tega ni zaznala pri nobenem ali le pri nekaterih učencih ($f_0=7; f_{<pol}=7; f_{>pol}=13$).

Učitelji so zaznali nekatere osebne stiske UPO ($N=23$). Večinoma so vsaj pri nekaterih svojih učencih zaznali nemotiviranost ($f_0=5; f_{nekaaj}=18; \chi^2_{(23,1)}=7,3; p=.007$), manjšo zbranost ($f_0=6; f_{nekaaj}=17; \chi^2_{(23,1)}=5,3; p=.022$) in neorganiziranost ($f_0=5; f_{nekaaj}=18; \chi^2_{(23,1)}=7,3; p=.007$) ter stisko zaradi pomanjkanja stikov ($f_0=3; f_{nekaaj}=20; \chi^2_{(23,1)}=12,6; p=.000$).¹³

Prilagoditve pouka na daljavo za UPO

Pri oblikovanju načrta prilagoditve pouka na daljavo za UPO v 2. valu epidemije je sodelovala le tretjina sodelujočih učiteljev (10), večina (19) pa ne ($N=29$). Med tistimi, ki so načrtovali prilagoditve, jih je polovica načrtovala na individualni ravni učenca (5), nekateri na individualni ravni učitelja predmeta (3), na ravni aktivov učiteljev (3) ali na ravni šole (3), le en učitelj pa na ravni razrednega učiteljskega zbora. Prilagoditve so nekateri načrtovali že na začetku šolskega leta in jih izvajali tudi pri pouku na daljavo (2), drugi na začetku zaprtja šol (2) ali vsak teden (3), nihče pa etapno. Ponokod so načrtovali prilagoditve za te učence šele v mesecu februarju (torej ob koncu zaprtja šol). Večina učiteljev je načrt prilagoditev dopolnjevala glede na spremljanje napredka učencev, mesečno ali tedensko (5). Načrtovali so prilagoditve vsebine (5), npr. individualno srečanje z razlago vsebine; metod (5); učnih ciljev (6); preverjanja znanja (5), npr. drugačne oblike spremljanja znanja, več govornega in manj pisnega preverjanja. Nekateri so načrtovali prilagoditve oblik pouka (3) ali ocenjevanja (4), npr. individualno, z dodatno razlago pojmov in praktičnih primerov; postavili nižje kriterije (minimalne standarde); manj ocen (eno na leto), samo ustno ocenjevanje; vpis samo dobrih ocen kot obliko motivacije.

Večina učiteljev je prilagajala izvedbo pouka na daljavo UPO (18), le tretjina ne (10; $N=28$). Največ jih je izvedbo pouka prilagajalo tako, da so obravnavo snovi omejili na doseganje minimalnih standardov (12), obravnavali manjši obseg snovi (11) ali uporabljali prilagojena gradiva (več slikovnega gradiva, video posnetkov, iger, kvizov, ipd.) (11), da so na videokonferencah pri pouku v matičnem razredu UPO spodbujali k dialogu s sošolci, da bi zagotovili boljše razumevanje snovi (11), ali da

12 V kvalitativni raziskavi poučevanja na daljavo UPO v 1. valu so o tem poročali vsi učitelji (Žmavc at al., 2020), kar kaže na nezanesljivost zbranih podatkov na malih vzorcih.

13 χ^2 -test slučajne razpršenosti odgovorov v dveh kategorijah

so razlago prilagajali različnim ravnom znanja (10). Učence so spodbujali tudi k rabi učnih virov v njihovem maternem jeziku (8) ali uporabljali lastna gradiva, ki so spodbujala samostojno iskanje različnih virov (8). Nekateri učitelji (7) so uporabljali ista gradiva za vse, a dopolnjena s povezavami na drugačne predstavitve obravnavanih tematik. Nekateri učitelji so pri skupinskem delu UPO razvrščali v skupine z drugimi sošolci (7). Dajali so jim različne izbirne naloge, da bi spodbujali samostojno učenje (7). Nekateri učitelji (6) so pouk občasno izvajali v sodelovanju s šolsko svetovalno službo in drugimi učitelji. Nekateri (6) so učencem ocenjevali tudi izdelke, povezane z učno snovjo (oz. spise, ustne predstavitve). Nekaj učiteljev (4) je k sodelovanju pri učenju poskusilo pritegniti tudi starše, npr. za pojasnjevanje snovi, skupno učenje slovenščine, skupne naloge za razvedrilo. Nekateri (6) so razredne ure namenili pogovoru o stiskah učencev in povezovanju med sošolci. En učitelj je učencem dodatno razlagal snov ali z njimi individualno reševal dodeljene naloge.

Najpogosteje so učitelji večini svojih UPO nudili individualno učno pomoč pri opravljanju nalog rednega pouka preko videokonferenc ali telefona ($f_0=2$; $f_{<pol}=7$; $f_{>pol}=16$; $\chi^2_{(25,2)}=12,1$; $p=.002$).¹⁴ Le pri nekaj učiteljih so večini UPO pomagali prostovoljci iz lokalnih društev ($f_0=13$; $f_{<pol}=11$; $f_{>pol}=2$; $\chi^2_{(26,2)}=7,9$; $p=.019$) ali študenti ($f_0=13$; $f_{<pol}=9$; $f_{>pol}=2$; $\chi^2_{(24,2)}=7,8$; $p=.021$), pri polovici učiteljev pa teh oblik pomoči ni bil deležen nihče. Nekaj učiteljev je za pomoč pri učenju za nekatere UPO angažiralo kulturne mediatorke, večina učiteljev pa ne ($f_0=20$; $f_{<pol}=4$; $\chi^2_{(24,1)}=10,7$; $p=.001$).

Skoraj vsi učitelji (20) so poročali, da se z drugimi šolami niso povezovali pri izvedbi pouka na daljavo ($N=23$). Le nekateri so si z učitelji drugih šol delili prilagojena gradiva za poučevanje UPO (3). Nekaj učiteljev je poročalo, da so ti učenci z več šol imeli skupne dodatne ure učenja slovenščine (3). Nekaj učiteljev jim je za pomoč pri učenju dodelilo tutorje z druge šole, ki so znali isti jezik (3). Po en učitelj je navedel, da so UPO z več šol imeli skupne dodatne ure učenja posameznih predmetov ali skupne ure učenja maternih jezikov in kultur.

Prilagoditve pouka na daljavo glede na zaznane težave in osebne stiske UPO

Preverile smo, ali so učitelji individualizirali izvedbo pouka na daljavo in dodatno učno pomoč skladno s pogostostjo zaznanih težav in osebnih stisk pri UPO.¹⁵ Rezultati nakazujejo le nekaj povezav med prilagojeno izvedbo pouka in zaznanimi težavami učencev. Učitelji, ki so obravnavo snovi omejili na doseganje minimalnih standardov, so pri UPO pogosteje zaznali težave z nizko motivacijo ($U=9,5$; $p=.025$). Na videokonferencah v matičnem razredu so dialog pogosteje spodbujali tisti učitelji, ki so pri manj UPO zaznali jezikovne težave ($U=13,5$; $p=.037$) in neredno opravljanje nalog ($U=14,0$; $p=.044$). Učitelji, ki so uporabljali lastna gradiva tudi v

14 χ^2 – test

15 Mann-Whitneyev test rangov (U)

maternem jeziku učencev, so pri manj učencih zaznali neredno opravljanje nalog ($U=5,0$; $p=.034$) ter težave z organizacijo učenja ($U=1,5$; $p=.007$) ali nizko motivacijo ($U=2,0$; $p=.013$).

Učitelji so prilagajali izvedbo pouka tudi glede na zaznane osebne stiske UPO, in sicer tisti, ki so pri več učencih zaznali nemotiviranost in nezainteresiranost za učenje ($U=23,0$; $p=.022$), težave s spanjem ($U=27,5$; $p=.035$), težave s pomnjenjem učne snovi ($U=23,0$; $p=.022$) in težave z organiziranjem samostojnega učenja ($U=21,5$; $p=.018$). Učitelji, ki so pri več učencih zaznali osamljenost, so uporabljali gradiva, dopolnjena s povezavami na drugačne predstavitve tematik ($U=12,5$; $p=.044$) ali pripravili različne izbirne naloge za preverjanje znanja ($U=12,5$; $p=.033$). Tisti učitelji, ki so pri več učencih zaznali težave z zbranoostjo pri učenju ($U=8,0$; $p=.019$), pomnjenjem snovi ($U=8,0$; $p=.022$) ali jezo ($U=11,5$; $p=.039$), so učencem ocenjevali tudi izdelke, povezane z učno snovjo. Učitelji, ki so pri več učencih zaznali težave s pomnjenjem ($U=12,5$; $p=.033$), potrnost in tesnobo ($U=9,0$; $p=.033$), jezo ($U=11,5$; $p=.014$), pomanjkanje smisla življenja ($U=16,0$; $p=.027$) in zaskrbljenost zaradi dolgega zaprtja šol ($U=10,0$; $p=.016$), so uporabljali lastna učna gradiva, ki so spodbujala k samostojnemu iskanju virov. Gradiva v maternem jeziku učencev so uporabljali učitelji, ki so zaznali manj učencev, nemotiviranih in nezainteresiranih za učenje ($U=4,5$; $p=.030$) ali s težavami pri organiziranju samostojnega učenja ($U=4,5$; $p=.036$). Tisti učitelji, ki so skušali k sodelovanju pri učenju pritegniti tudi starše, so zaskrbljenost zaradi epidemije zaznali pri manj učencih ($U=8,5$; $p=.041$). Učitelji, ki so razredne ure namenili pogovorom o osebnih stiskah in povezovanju med sošolci, so pri manj učencih zaznali telesni nemir in težave z dihanjem ($U=12,5$; $p=.049$).

Zaznani učinki pouka na daljavo na UPO po vrnitvi v šolo

O učinkih pouka na daljavo so učitelji poročali z vidika težav, ki se po vrnitvi v šolo izražajo v znanju, komunikaciji in medosebnih odnosih. Učitelji so ocenili učinke pouka na daljavo glede na pogostost opažanja različnih težav med UPO pri pouku v šoli ($N=24$).¹⁶ Najpogosteje so za večino svojih učencev ocenili, da so v znanju slovenščine napredovali manj, kot bi pri pouku v šoli ($f_{>pol}=20$, $f_{<pol}=4$, $f_0=1$; $\chi^2_{(24,1)}=10,7$; $p=.001$), da imajo večje težave pri ubesedovanju znanja ($f_{>pol}=18$, $f_{<pol}=6$; $\chi^2_{(24,1)}=6,0$; $p=.014$) in pri razumevanju govora oz. pisane besede v slovenščini pri pouku v šoli ($f_{>pol}=17$, $f_{<pol}=7$; $\chi^2_{(24,1)}=4,2$; $p=.041$). Le za nekatere učence pa so pogosteje ocenili, da so v medosebnih odnosih manj strpni ($f_{>pol}=3$, $f_{<pol}=21$; $\chi^2_{(24,1)}=13,5$; $p=.000$). Vse druge navedene učinke šolanja od doma so učitelji zaznali približno enako pogosto pri večini ali nekaterih učencih (npr. da kažejo vrzeli v razumevanju naučenega ($f_{>pol}=15$, $f_{<pol}=9$), težje osmišljajo znanje ($f_{>pol}=16$, $f_{<pol}=8$), manj učinkovito opravljajo šolsko delo ($f_{>pol}=13$, $f_{<pol}=11$), težje komunicirajo s sošolci ($f_{>pol}=12$, $f_{<pol}=12$).

16 χ^2 -test slučajne razpršenosti odgovorov v dveh kategorijah (več kot polovica – manj kot polovica učencev)

Preverile smo, ali so zaznani učinki šolanja na daljavo pri UPO povezani z načini prilagajanja pouka in oblikami pomoči ($N=24$).¹⁷ Učitelji, ki so izvedbo pouka na daljavo prilagajali UPO, so po vrnitvi v šolo pri njih redkeje zaznali težave z osmišljanjem ($U=31,5; p=.046$) in ubesedovanjem znanja ($U=30,0; p=.045$). Pogostejše težave z ubesedovanjem znanja pri pouku v šoli so zaznali učitelji, ki so pri videokonferencah v matičnem razredu UPO razvrščali v skupine z drugimi sošolci ($U=11,5; p=.011$), ki so pouk občasno izvajali s šolsko svetovalno službo ($U=15,0; p=.044$) in ki so učenec ocenjevali tudi izdelke ($U=15,0; p=.044$). Pogosteje so pri učencih zaznali, da so v znanju slovenščine manj napredovali kot bi v šoli, tisti učitelji, ki so obravnavo snovi zanje omejili na doseganje minimalnih standardov ($U=12,5; p=.043$) ali so jih razvrščali v skupine z drugimi sošolci pri videokonferencah v matičnem razredu ($U=15,0; p=.032$). Učitelji, ki so pogosteje uporabljali lastna gradiva tudi v maternem jeziku učencev, so pri njih redkeje zaznali težave pri razumevanju govora oz. pisane besede v slovenščini pri pouku ($U=4,5; p=.027$) in komunikaciji s sošolci ($U=4,5; p=.023$). Učitelji, ki so spodbujali UPO k rabi učnih virov v njihovem maternem jeziku, so pri njih redkeje zaznali vrzeli v razumevanju in obvladovanju naučenega ($U=11,0; p=.011$). Ti rezultati kažejo na jezikovno senzibilno prilagajanje poučevanja na daljavo, ki je razmeroma uspešno podprlo UPO.

ZAKLJUČKI

Ugotovitve pričujoče raziskave predstavljajo indice¹⁸ težav učiteljev in UPO pri pouku na daljavo v 2. valu, ki pa niso zanemarljivi in nakazujejo možne učinkovite prilagoditve poučevanja, s katerimi so učitelji poskušali podpreti UPO pri njihovih učnih naporih v drugem jeziku, ki so jih pogosto ovirale domače bivanjske razmere.

Odgovori nakazujejo, da so se velike težave z opremo IKT, ki so ovirale pouk na daljavo v 1. valu epidemije, v glavnem uredile in so bile v 2. valu epidemije manj prisotne. To kaže na razmeroma dobro odzivnost odločevalcev pri zagotavljanju opreme, predvsem pa na izjemno prilagodljivost vseh uporabnikov digitalne tehnologije v učnem procesu.

Druga pomembnejša ugotovitev raziskave pa meri na jezikovni kontekst izobraževanja in prav na primeru dela z učenci s priseljenskim ozadjem kaže na pozitivne

17 Mann-Whitneyev test rangov – U

18 Rezultati pričujoče raziskave izhajajo iz zelo majhnega vzorca učiteljev, zato je njihova zanesljivost omejena in jih ne moremo posploševati. Natančnih razlogov za nizko odzivnost učiteljev sicer ne poznamo. Velja pa opozoriti na neustreznost spletnega anketiranja UPO, ki so se odzvali vabilu v še manjšem številu kot njihovi učitelji, zato njihovih odgovorov nismo predstavili. Menimo, da so pri spletnem anketiranju jezikovne ovire pri razumevanju uniformno oblikovanih trditev zlasti za nedavno prispelle učence iz tujine nepremostljive brez dodatne razlage, ki je na daljavo ni mogoče zagotoviti. Dodatno oviro predstavlja tudi zakonska norma varovanja osebnih podatkov, ki v primeru mladoletnih otrok zahteva zbiranje soglasij staršev za sodelovanje v raziskavah, kar je na daljavo težko zagotoviti.

učinke vpeljevanja jezikovno občutljivega poučevanja. Težave z rabo in obvladovanjem učnega jezika so bile namreč prisotne tudi v 2. valu. Izražale so se v nizki učni motivaciji, odsotnosti od pouka, prekinjeni komunikaciji učiteljev z družinami in različnih osebnih stiskah učencev, zlasti zaradi pomanjkanja neposrednih stikov z vrstniki v šoli. Slednji so nadvse pomembni za učenje slovenščine ter vključevanje v novo učno in socialno okolje, ne le zaradi urjenja jezikovnih in socialnih veščin, temveč tudi zaradi čustvene podpore pri doživljanju različnih stisk. Različne oblike sodelovanja s sošolci, ki so jih v 2. valu omogočili učitelji pri pouku na daljavo v obliki videokonferenc ali pri skupnem dopolnilnem pouku, so bile koristne, a UPO z njimi niso mogli premostiti jezikovnih primanjkljajev tako uspešno, kot bi jih lahko v razredu. Jezikovne ovire pri vseh učencih niso bile enake. Tudi to kaže, da gre za heterogeno skupino, pri kateri je za doseganje učnih ciljev ključna učiteljeva individualizacija v načrtovanju pedagoškega procesa.

Učitelji so se v 2. valu epidemije ponovno usmerili v spodbujanje učenja slovenščine – temu so prilagodili učne vsebine, obseg snovi, metode dela in ocenjevanje znanja tudi preko izdelkov. A kot ugotavljajo sami, se pouk slovenščine za priseljence na daljavo ni izkazal tako učinkovit kot v šoli. To ne more biti presenečenje, če upoštevamo vse okoliščine učenja od doma, ki so v času zaprtja šol oteževale spremljanje pouka vsem učencem. Toda učitelji so senzibilnost za učenje slovenščine kot drugega jezika, ki je nujna za razumevanje in obvladovanje učne snovi pri pouku, izkazali tudi z uvajanjem raznojezičnih pristopov v poučevanje. V 2. valu so učencem pogosteje omogočili rabo učnih gradiv, ki so jih sami pripravili v njihovih materinščinah in jih spodbujali tudi k rabi drugih tovrstnih virov. Takšno podporo učenju materinščine so zaznali kot učinkovito, predvsem pri lažjem učenju, premoščanju vrzeli v znanju in boljšem razumevanju govora in pisane besede v komunikaciji z učitelji in vrstniki v šoli. Obenem so lahko na ta način učenci dobili tudi pomoč staršev priseljencev, ki ni tako pogosta, kadar pouk temelji zgolj na rabi slovenščine.

Vsekakor bi lahko sklenili, da so učitelji tudi pri pouku na daljavo poskušali slediti načelom inkluzivnega poučevanja v medkulturnem okolju ter z individualizacijo ustvarjali ustrezne pogoje za premoščanje ovir in težav v osebnem in socialnem okolju, da bi zagotovili nemoteno učenje UPO in ohranjanje stika s šolsko skupnostjo. Toda opazno je, da to velja za posamezne učitelje in da prilagoditve sistemsko niso oblikovane tako, da bi spodbujale povezovanje v obliki medšolskega sodelovanja in iskanja podpore v lokalni skupnosti. Šole tako ne izkoristijo lastne avtonomije za odpiranje v lokalno okolje, temveč rešitve pogosteje iščejo znotraj svojega mikro okolja.

A hkrati velja spomniti, da so v okviru mednarodne raziskave TALIS 2018 (OECD, 2019) slovenski učitelji poročali, da se jih le 27 % čuti dobro ali zelo dobro pripravljene za poučevanje v večkulturnih in večjezičnih razredih. Naša raziskava je pokazala, da je tudi v 2. valu učiteljem primanjkovalo gradiv v maternih jezikih učencev, čeprav je bilo v vmesnem obdobju organiziranih veliko izobraževanj in so nastajala didaktična gradiva za pouk na daljavo. Prav tako se šole med sabo tudi v tem pogledu

niso povezovale. To kaže, da raznojezični pristopi niso bili integralni del sistemskega načrtovanja in da je bilo njihovo uvajanje ponovno prepuščeno senzibilnosti in usposobljenosti posameznih učiteljev.

Če ta podatek navežemo na glavno ugotovitev naše raziskave, se na primeru pouka na daljavo z UPO kaže pomembno spoznanje za razvoj slovenskega šolstva: pot do uspešnega obvladovanja učnega jezika, večje motiviranosti za učenje in boljših odnosov vodi tudi preko razumevanja in priznavanja didaktične vrednosti raznojezičnih pristopov pri načrtovanju in izvedbi pouka. Zato velja v prihodnosti posvetiti še več pozornosti razvijanju in implementaciji tistih vsešolskih pristopov, ki inkluzivno poučevanje utemeljujejo na večjezičnih podlagah in na razumevanju šolskega prostora kot primarno večjezičnega in večkulturnega.

VIRI IN LITERATURA

- Baker, Sally, Anderson, Joel, Burke, Rachel, De Fazio, Teresa, Due, Clemence, Hartley, Lisa, Molla, Tebeje, Morison, Carolina, Mude, William, Naidoo, Loshini, Sidhu, Ravinder (2022). Equitable Teaching for Cultural and Linguistic Diversity: Exploring the Possibilities for Engaged Pedagogy in post-COVID-19 Higher Education. *Educational Review*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2015293>.
- Bešter, Romana, Pirc, Janez (2020). Impact of Remote Learning during the Covid-19 Lockdown on Roma Pupils in Slovenia. *Razprave in gradivo. Revija za narodnostna vprašanja* 85/2020, 139–164. <https://doi.org/10.36144/RiG85.dec20.139-164>.
- Budinoska, Ines (2017). Učitelji o jezikovnih vprašanjih pri vključevanju učencev priseljencevvslovenskivzgojno-izobraževalnisistem.Jezikinslovstvo62/1,46–54, <https://jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2017%7C1%7C45%E2%80%9354> (15. 2. 2022).
- Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik (2008). *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011*. Filozofska fakulteta, <https://centerslo.si/za-otroke/projekti/migranti> (15. 2. 2022).
- Edmonds, Jennifer, Flahault, Antoine (2021). Refugees in Canada during the First Wave of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18/3, 947. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030947>.
- Gornik, Barbara, Dežan, Lucija, Sedmak, Mateja, Medarić, Zorana (2020). Distance Learning in the Time of Covid-19 Pandemic and the Reproduction of Social Inequality in the Case of Migrant Children. *Družboslovne razpraveXXXVI/94–95*, 149–168, <https://www.sociolosko-drustvo.si/wp-content/uploads/2021/10/DR94-95-Gornik-Dezan-Sedmak-Medaric-WEB.pdf> (15. 2. 2022).
- Knez, Mihaela (2008). Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference* (ur. Milena Ivšek). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 155–163, <https://www.zrss.si/pdf/zbornikJeziki2008.pdf> (15. 2. 2022).
- Langer Primdahl, Nina, Borsch, Anne Sofie, Verelst, An, Jervelund, Signe Smith, Derluyn, Ilse, Skovdal, Morten (2021). «It's Difficult to Help When I am not Sitting Next to Them»: How COVID-19 School Closures Interrupted Teachers' Care for Newly Arrived Migrant and Refugee Learners in Denmark. *Vulnerable Children and Youth Studies* 16/1, 75–85. <https://doi.org/10.1080/17450128.2020.1829228>.
- Lesar, Irena (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika* 70/1, 50–69, <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=1531> (15. 2. 2022).
- Lesar, Irena, Majcen, Ivana, Jug Došler, Anita (2012). Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo)priseljelih učencev. *Dve domovini / Two Homelands* 36, 59–72. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TSNH2X4T>.

- Logaj, Vinko, ur. (2020). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19; Modeli in priporočila*. Ljubljana: MIZŠ in ZRSS, https://www.zrss.si/digitalnahnjiznica/Covid_19 (15. 2. 2022).
- Mudwari, Nabaraj, Beasy, Kim, Murphy, Carol, Cuskelly, Monica (2021). Views of Adolescent Bhutanese Refugees on Home Learning during School Shutdown across the Period of COVID-19. *Journal of Ethnic and Cultural studies* 8/4, 286–306. <https://doi.org/10.29333/ejecs/828>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Pariz: OECD Publishing, <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en> (15. 2. 2022).
- OECD (2020). *What is the Impact of the COVID-19 Pandemic on Immigrants and their Children?*, <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/what-is-the-impact-of-the-covid-19-pandemic-on-immigrants-and-their-children-e7cbb7de> (15. 2. 2022).
- Peček, Mojca, Skubic Ermenc, Klara (2016). Izobraževanje učiteljev za poučevanje v kulturno in jezikovno heterogenih oddelkih. *Sodobna pedagogika* 67/2, 8–24, <https://www.sodobna-pedagogika.net/stevilke/02-2016> (15. 2. 2022).
- UNESCO (2020). *Adverse Consequences of School Closures*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> (15. 2. 2022).
- Uršič, Luka, Puklek Levpušček, Melita (2020). Učenci zadnje triade OŠ in dijaki o učenju na daljavo med epidemijo covid-19. *Psihologija pandemije, Posamezniki in družba v času koronske krize* (ur. Žan Lep, Kaja Hacin Beyazoglu). Ljubljana: ZIFF UL, 191–204. <https://doi.org/10.4312/9789610603979>.
- Van der Graaf, Loes, Didika, Justinas, Siarova, Hanna, Nada, Cosmin, ur. (2021). *Sirius Watch 2020: Taking Stock of SIRIUS Clear Agenda and New Developments in Migrant Education*. Brussels: SIRIUS, <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2021/10/SIRIUS-Watch-2020.pdf> (15. 2. 2022).
- Vižintin, Marijanca Ajša (2014). Model medkulturne vzgoje in izobraževanja : za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. *Dve domovini / Two Homelands* 40, 71–89. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-OXB8B02G>.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2018). Developing Intercultural Education. *Dve domovini/Two Homelands*, 47, 89–106. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-J2WCEHHY>.
- Zavod RS za šolstvo (2012). *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole*, <https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/smernice-za-sprejem-in-podporo-predsolskim-otrokom-ucencem-in-dijakom-iz-ukrajine> (15. 2. 2022).
- ZOFVI – Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2019). *Uradni list RS*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21 in 207/21. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.

Žmavc, Janja (2021). Mobilising the Potential Held by One's Entire Linguistic Repertoire for Positive Youth Development. *Positive Youth Development in Contexts* (ur. Ana Kozina, Nora Wium). Ljubljana: Pedagoški inštitut, 209–238. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-341-7.209-238>.

Žmavc, Janja, Autor, Sabina in Gril, Alenka (2020). »Tudi mama se vam zahvaljuje in vas pozdravlja« – Pedagoški proces z otroki priseljencev med epidemijo Covida-19. *Sodobna pedagogika* 71/4, 58–74, <https://www.sodobna-pedagogika.net/stevilke/04-2020> (15. 2. 2022).

SUMMARY

PUPILS WITH AN IMMIGRANT BACKGROUND IN DISTANCE LEARNING IN THE SECOND WAVE OF THE COVID-19 EPIDEMIC IN SLOVENIA

Alenka GRIL, Sabina AUTOR, Janja ŽMAVC

In the COVID-19 epidemic, the closure of schools led to distance learning and required schools, teachers, and students to adapt to new ways of teaching and learning in changing circumstances. The lack of computer equipment, digital skills, and e-materials, the inadequate living conditions, and the effects of long-term social isolation have caused many problems for all involved in the pedagogical process. For pupils with an immigrant background, these circumstances have brought a new form of risk of exclusion from education, as all listed material and social barriers may be even amplified for them. In addition, learning a new language of instruction has been severely hampered, especially for newly arrived immigrants. To support these pupils in overcoming the many barriers to learning and ensure equal educational opportunities, it was necessary to develop linguistically and culturally sensitive ways of distance learning while providing comprehensive support at school and the local level.

The present study aimed to investigate how distance learning was adapted for pupils with an immigrant background in the second wave of the epidemic in Slovenia. A small sample of teachers participated in an online survey at the end of the 2020/2021 school year.

The results show that the problems with ICT equipment decreased compared to the first wave. In contrast, the problems related to e-learning and the language of instruction persisted, exacerbated by unfavorable domestic living conditions. Teachers individualized the way of teaching to these pupils according to perceived language and learning difficulties and personal distress. They focused on promoting the learning of the Slovenian language, adapted learning contents and their scope, working methods (individual instruction, group work, and dialog with classmates), and assessed knowledge through products, but very rarely collaborated with other schools or local communities. They also prepared learning materials in pupils' mother tongues and encouraged them to use other such resources. Such support for mother-tongue learning was perceived as effective. However, online teaching of the Slovenian language for immigrants was not as effective as teaching at school, which may not be a surprise. We suggest that multilingual approaches in the teaching of immigrant pupils should also be strengthened in the school.

