

# Spodbujanje medkulturne zmožnosti s čezmejnimi razredi

Barbara Baloh, Silva Bratož

---

## Uvod

Za sodobno evropsko družbo pomenita kulturna in jezikovna raznolikost tako obogatitev kakor tudi izziv. Kultura je neločljivo povezana z jezikom, saj ko se učimo jezika, obenem spoznavamo tudi kulturo, iz katere ta izhaja. To se odraža tudi v jezikovnem okviru, ki so ga sprejele članice Evropske unije (Svet Evrope 2011), saj poleg jezikovnih in pragmatičnih zmožnosti predlagani model sporazumevalne zmožnosti obsega tudi sociolingvistične zmožnosti, ki se nanašajo na sociokulturne pogoje rabe jezika in predpostavljajo, da je za uspešno sporazumevanje nujno usvojiti tudi medkulturno zmožnost. Pri opredelitvi medkulturne zmožnosti različni avtorji (Byram, Gribkova in Starkey 2002; Boecker 2008; Dearsdoff 2006) poleg znanja in razumevanja drugih kultur ter spretnosti, povezanih z interpretacijo drugih kultur, poudarjajo predvsem odnos in stališča do drugih in drugačnih. Ta se izražajo skozi radovednost in odprtost posameznika do drugih kultur ter vključujejo njegovo pripravljenost, da lastne vrednote, stališča in vedenja postavi pod vprašaj in s tem razvije zmožnost svojo kulturo pogledati s perspektive nekoga, ki prihaja iz druge kulture, z drugimi vrednotami, prepričanji in vedenjem. Omenjeni vidiki so še posebej poudarjeni v obmejnih prostorih, v katerih so učenci nenehno izpostavljeni jezikovni in kulturni raznolikosti.

Okoliščine medkulturnega sporazumevanja vključujejo dve ali več kultur, različne jezike in vedenjske vzorce, ki se jih večinoma niti ne za-

vedamo, pač pa neupravičeno pričakujemo od pripadnikov drugih kultur, da se naših vedenjskih vzorcev zavedajo in da jih prakticirajo. Grosman (2004) meni, da je za uresničevanje razumevanja medkulturnih okoliščin in uspešno sporazumevanje potrebno razviti medkulturno zavest. Z razvijanjem medkulturnega zavedanja, spoštovanja in sprejemanja različnih kultur in jezikov je smiselno začeti že v zgodnjem otroštvu, zlasti zato, ker je pri zgodnjem učenju/poučevanju jezika/jezikov učenčeva pozitivna izkušnja z jezikom največja motivacija za nadaljnje delo in spodbuda za doseganje višje ravni znanja. Učenec za razvoj jezika in medkulturne zmožnosti potrebuje predvsem spodbudno okolje, imeti mora priložnost slišati in uporabiti jezik v različnih okoliščinah, pri tem pa potrebuje tudi spodbudo odraslih in vrstnikov.

Namen pričujočega prispevka je predstaviti rezultate akcijske raziskave, ki smo jo izvedli v okviru projekta EDUKA 2 - Čezmejno upravljanje izobraževanja (projekt Interreg med Slovenijo in Italijo) in ki temelji na čezmejnem sodelovanju med šolami z istim in različnim učnim jezikom na meji med Italijo in Slovenijo. Osnovni cilj projekta je bil oblikovati in v praksi preizkusiti skupne učne vsebine in orodja, in sicer v obliki t. i. čezmejnih razredov, v okviru katerih so se učenci sorodnih šol iz obeh strani meje srečevali ter vključevali v različne učne dejavnosti. Ta oblika sodelovanja je omogočila medsebojno spoznavanje, vzpostavljanje prijateljskih vezi ter izmenjavo šolskih izkušenj tako med učenci kot med učitelji. Koncept čezmejnih razredov temelji na izbranih didaktičnih izhodiščih, ki upoštevajo sodobne učne pristope in strategije, podprte s spodbudnim, aktivnim, odprtim in avtentičnim učnim okoljem.

## Teoretični okvir

### *Razvijanje sporazumevalne zmožnosti*

Model sporazumevalnih zmožnosti, kot ga opredeljuje Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO), opisuje sporazumevalne jezikovne zmožnosti kot tiste, »ki osebi omogočajo delovanje z uporabo specifičnih jezikovnih sredstev« (Svet Evrope 2011: 31). Razdelimo jih lahko na več sestavin (jezikovno, sociolingvistično in pragmatično), ki obsegajo določeno znanje, spretnosti in t.i. know-how ali operativno znanje. Jezikovne zmožnosti, ki vključujejo fonološko, skladijsko znanje in spretnosti ter druge razsežnosti jezika kot sistema, ne zajemajo le obsega in kakovosti znanja, temveč tudi načine, kako je to znanje organizirano, shranjeno in kako se do nje-

ga dostopa (npr. z aktiviranjem ali priklicem), kar pa se razlikuje od posameznika do posameznika in je lahko odvisno od drugih dejavnikov, kot so, denimo, znanje drugih jezikov ali kulturno okolje, iz katerega oseba prihaja. Sociolingvistične zmožnosti zadevajo sociokulturne pogoje rabe jezika, ki so povezane z družbenimi konvencijami, kot so na primer pravila vljudnosti, norme vedenja in druge družbene konvencije. V tej sestavini se sporazumevalne jezikovne zmožnosti najbolj približajo medkulturnim razlikam, ki se odražajo v jeziku. Pragmatične zmožnosti pa se nanašajo na rabo različnih interakcijskih izmenjav (funkcionalno rabo razpoložljivih jezikovnih virov) in od učencev zahtevajo sposobnost obvladovanja diskurza (t.j. sposobnost urejanja stavkov v koherentne jezikovne celote), vključujejo pa še funkcijsko zmožnost (t.j. rabo govornega diskurza in pisnih besedil v sporazumevanju z določenim funkcionalnim ciljem) in zmožnost oblikovanja (t.j. poznavanje konvencij oblikovanja besedil v določeni skupnosti).

Poleg omenjenih sestavin pa SEJO uvaja še dodatno dimenzijo, in sicer razvijanje t.i. raznojezične in z njo povezane raznokulturne zmožnosti. Ta se nanaša na sposobnost osebe, da se sporazumeva z uporabo celotnega jezikovnega repertoarja, ki mu je na voljo, vključno z maternim jezikom. Tak pogled temelji na predpostavki, da v procesu usvajanja drugega jezika učenec ne izključi svojega maternega jezika in s tem povezane kulture. Ravno tako se s pridobivanjem znanja v drugem jeziku ne razvije popolnoma novega načina sporazumevanja in delovanja, ki je neskladen s tistim, ki ga je učenec že usvojil. Ravno nasprotno, »jezikovno in kulturno zmožnost za vsak jezik delno preoblikuje znanje drugega in vsak prispeva k medkulturnemu zavedanju, spretnostim in operativnemu znanju« (Svet Evrope 2011: 67).

Kot poudarja Baloh (2019), je v dvojezičnih in večjezičnih okoljih še posebej pomembno razvijati zavedanje, da poleg maternega v okolju obstaja še nek drugi jezik oziroma jeziki. Seznanjanje z jezikom/senzibilizacija je proces, v katerem posameznik uzavesti, da poleg prvega jezika ob njem obstaja še drug jezik ali jeziki. Seznanjanje poteka predvsem na receptivni ravni, pri tem pa učitelj/vzgojitelj premišljeno in strokovno utemeljeno izbira vsebine in oblike dela ter načrtuje dejavnosti, ki učečemu se omogočajo seznanjanje z drugim jezikom. To lahko poteka v okviru socialnih stikov, ko je učenec v stiku z rojenimi govorci drugega jezika (jezika okolja), med obiski institucij pripadnikov drugega jezika (vrtec, šola, radio, TV ...) v urbanem okolju in neposredno v pridobivanju jezikovne zmožnosti v dru-

gem jeziku, kjer gre predvsem za igralne ter raziskovalne dejavnosti, metode in tehnike dela, ki spodbujajo interes za spoznavanje jezika in razvijanje sporazumevalne zmožnosti. V času seznanjanja z jezikom je učečemu se jezika potrebno ponuditi dovolj časa, da usvoji melodijo novega jezika, razume preproste besede in sporočila, da igraje zbira besede in jih postavlja v svoj vrednostni sistem s ciljem razumeti in vzljubiti drugi jezik. Zato da bi znal spoštovati drugo kulturo, stališča, vrednote, navade ipd., pa mora učeči se jezika najprej spoznati sebe kot posameznika in se doživeti v okviru lastne kulture.

### *Spodbudno učno okolje*

Raziskave kažejo (Cenčič in Perger Kuščar 2012; Baloh in Cenčič 2018; Istance in Dumond 2013; Komljanc 2010), da spodbudno in odprto učno okolje bistveno prispeva k oblikovanju popolnejše sporazumevalne zmožnosti otrok tudi v večjezičnem in večkulturnem okolju. Kot menita Cenčič in Perger Kuščar (2012), se danes poudarja pomen interaktivnih učnih okolij, ki naj bi bila hkrati izobraževalna, ustvarjalna in zabavna okolja učenja. Poleg tega naj bi spodbujala izražanje različnih inteligentnosti otrok, kar se navezuje na Gardnerja (2010), ki zagovarja stališče, da so za različne ljudi značilne različne inteligentnosti in da se posamezniki razlikujejo po kombinaciji in jakosti različnih inteligentnosti (jezikovne, logično-matematične, glasbene, prostorske, telesno-gibalne ter medosebne in osebne). Z vidika poučevanja gre za na učenca osredinjen pristop, ki poudarja razlike med učenci in različne učne stile, kar se odraža tudi v metodah in tehnikah poučevanja tujega jezika. Če je učni prostor raznovrsten in razgiban, omogoča različne dejavnosti in medpredmetno povezovanje, spodbudno okolje pa deluje kot tretji učitelj/vzgojitelj ali tudi kot tridimenzionalni učbenik kot menita avtorici (Cenčič in Perger Kuščar 2012).

Sodobno in spodbudno učno okolje razumemo kot okolje, ki spodbuja otrokovo raziskovanje, dinamično interakcijo in celostno podoživljanje otrokove subjektivne izkušnje ter možnost za aktivno vključevanje vseh otrok. Sodobno spodbudno učno okolje razvija aktivno (raziskovalno) pridobivanje znanja in veščin, kar vključuje otrokovo udeležbo, saj otroci v domišljenih/izbranih situacijah (življenjskih okoliščinah) z lastno aktivnostjo pridejo do novega znanja. Učenje v učinkovitem in spodbudnem učnem okolju je, kot menita David Istance in Hanna Dumond (2013: 285), postavlja učenje v središče, spodbuja zavzetost za učenje in omogoča učencem, da se dojemajo kot učenci, je socialno in pogosto sodelovalno, v največji meri je

usklajeno z motivacijo učencev in pomembnostjo čustev, je zelo občutljivo za individualne razlike, vključno s predhodnim znanjem, je zahtevno za vsakega učenca, vendar brez čezmernega preobremenjevanja, uporablja vrednotenje, ki je usklajeno s cilji in z močnim poudarkom na formativni povratni informaciji ter spodbuja horizontalno povezanost med dejavnostmi in predmeti v šoli in zunaj nje. Na takšen način v otroku spodbuja in razvija znanstvene navade razmišljanja, ki mu v življenju pomagajo pri soočanju z novimi situacijami in problemi in uspešnejšem iskanju rešitev zanje.

### *Aktivno učenje*

Ena izmed uspešnejših učnih strategij, ki omogoča samostojno iskanje in razmišljanje z lastno aktivnostjo ter s tem pridobivanje lastnih izkušenj in trajno spreminjanje posameznika je izkustveno učenje (Hus in Ivanuš Grmek 2006). Marentič Požarnik (1998) izpostavlja, naj tako poučevanje temelji na trajnem spreminjanju posameznika in ne le na pridobivanju znanja, spretnosti in stališč. Plut Pregelj (2005) meni, da je najboljši način pridobivanja znanja preko lastnih izkušenj. Primeri dobre prakse (Agnič, Babšek in Udovič 2014) kažejo, da se z medpodročnim povezovanjem, ki poudarja izkustveno učenje na prostem, učenec na fizičnem, čustvenem in osebnem področju razvija celostno, razvija pa se tudi socialno in na kognitivnem področju. Pri tem morajo biti povezave jasno povezane z življenjskimi situacijami, oz. nakazana mora biti njihova uporaba v vsakdanjem življenju.

Kot meni Kužnik (2009), je ključna vloga odraslega, da s svojim zgledom in spodbudo učencu ponudi različne situacije raziskovanja in spoznavanja. Izkoristiti mora to razvojno fazo in uporabiti učenčevo notranjo motivacijo za spodbujanje k učenju in spoznavanju sveta. Pomembna pa je tudi interakcija z vrstniki, saj otroci zaradi podobnega načina razmišljanja večje in hitrejše možnosti iskanja izvirnih rešitev pri razmišljanju kot v interakciji z odraslo osebo.

### *Vsebinsko in jezikovno integrirano učenje*

Vsebinsko in jezikovno integrirano učenje, za katerega tudi v slovenščini uporabljamo akronim CLIL, pogosto opisujejo kot inovativen, sodoben in odprt pristop k poučevanju tujega jezika (Lipavac Oštir, Lipovec in Rajšp 2015; Brumen, Kolbl Ivanjšič in Pšunder 2015). Nekateri ga opisujejo kot eno največjih inovacij v izobraževanju v preteklih dvajsetih letih. Gre za

»izobraževalni pristop, pri katerem predmete, kot so geografija ali biologija, poučujemo skozi tuji jezik, in sicer udeležence, ki so vključeni v določeno obliko formalnega izobraževanja na primarni, sekundarni ali terciarni ravni«. (Dalton-Puffer, Nikula in Smit 2010, 1). Koncept predpostavlja zlitje ciljev poučevanja tujega jezika in drugih predmetnih področij.

Za razumevanje CLIL-a je pomemben štiridimenzionalni okvir, ki vključuje vsebino, kognicijo, komunikacijo in kulturo (4C - content, cognition, communication and culture), ki ga je razvila Do Coyle (2005). Pri CLIL-u je osnovni cilj poučevanja integracija vsebine (vsebina in kognicija) in jezika (komunikacija in kultura). Ob tem avtorica poudarja, da je vsebina tista, ki določa, kaj bomo poučevali, ne jezik. Z drugimi besedami, pri CLIL-u ne gre za učenje različnih vidikov jezika, temveč za rabo jezika za razpravljanje o določeni vsebini. Ključnega pomena pa je, da je jezik, ki ga pri tem uporabljamo, učencem razumljiv in dostopen. Coyle (2005) pri tem poudarja, da glavni namen CLIL-a ni ure jezika zamenjati z drugimi predmeti, temveč omogočiti učenje jezika v kontekstu in z določenim namenom.

### *Odrprto učno okolje*

Komljanc (2010) poudarja pomen odprtega učnega okolja kot prostora za čas in izmenjavo izkušenj in interesov, saj odprt učni prostor sledi potrebam človeka (učenca in učitelja), ki skupaj z drugimi razvija kulturo bivanja in odnosov za vseživljenjsko učenje. Ključni dejavnik v odprtem učnem okolju (prav tam) je svoboda za skupno prilagajanje s pozitivno učno klimo, ki spodbuja ustvarjalnost. Učimo se drug od drugega, da bi vedeli, znali in živeli ter puščali napredne sledove za kulturni razvoj družbe. Lastnosti odprtega učenja v odprtem učnem okolju so varno raziskovanje za prilagajanje, fleksibilna organizacija pouka, bogato učno okolje, skupno načrtovanje in refleksija dela, podporne oblike sodelovanja in aktivno vključevanje v bivalni prostor. Vse navedene lastnosti ponujajo izkušnje za samorazvoj tako učenca kakor tudi učitelja.

Odrprto učenje povezuje formalno in neformalno ter priložnostno učenje (Komljanc 2010). Tako učenje ni odvisno samo od posameznika, temveč tudi od ponudb/možnosti v danem okolju. Kot prednosti učenja v odprtem učnem okolju navaja, da učenci postanejo bolj pogumni in samozavestni pri učenju in prilagajanju v življenju. Sposobni so komunicirati z različnimi ljudmi, naučijo se samouravnava, timskega in individualnega dela, razvijajo raziskovalni pristop k učenju, opredeljujejo osebne (učne) cilje in

jim znajo slediti, znajo samostojno poiskati učne vire in učno skupino za interakcijo. Vse to podpira tudi Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020), ki si prizadeva za uresničitev naslednjih štirih skupnih ciljev EU: uresničevanje načela vseživljenjskega učenja in mobilnosti, izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja, spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva, spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti, vključno s podjetništvom, na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja.

Čezmejni prostor, ki je tudi predmet naše raziskave, je priložnost za razmišljanje o izobraževanju odprtem učnem okolju v večkulturnem in večjezičnem prostoru, ki mora biti zasnovano na poznavanju realnosti tako jezikovnega kakor tudi kulturnega okvira, v kateri tovrsten proces poteka, temu ustrezno pa ga je potrebno spremljati in prilagajati novejšim družbenim in zgodovinskim dogajanjem. V večjezičnem in večkulturnem čezmejnem prostoru med Slovenijo in Italijo je neizbežno po eni strani upoštevati pravico učencev izobraževati se v maternem jeziku, s katerim ohranjamo svoj jezik in kulturo, po drugi strani pa je potrebno tenkočutno prisluhniti drugim, sosedskim kulturam. Ker je čezmejno sodelovanje med šolami z istim in različnim učnim jezikom na meji med Italijo in Slovenijo še premalo razširjeno, smo poskušali dobro in učinkovito oblikovati skupne učne vsebine in orodja, ki bi šolske dejavnosti zblíževale in povezale v neko čezmejno učno enoto. Zato smo v okviru projekta EDUKA2<sup>1</sup> Čezmejno upravljanje izobraževanja oblikovali čezmejne razrede, v okviru katerih smo iskali skupne didaktične poti za šole čezmejnega območja. Želeli smo oblikovati dvojezične interdisciplinarne učne enote za spoznavanje čezmejnega prostora ter tako okrepiti čezmejno sodelovanje na področju izobraževanja.

## Raziskava

V nadaljevanju predstavljamo rezultate akcijske raziskave, ki temelji na čezmejnem sodelovanju med šolami z istim in različnim učnim jezikom na meji med Italijo in Slovenijo.

- 1 Projekt EDUKA2 je bil sofinanciran v sklopu Programa Interreg V-A Italija-Slovenija 20142020 in iz sredstev Evropskega sklada za regionalni razvoj. Vodilni partner projekta je bil Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), partnerji pa Inštitut za narodnostna vprašanja (INV), Societât Filologjiche Furlane, Univerza v Novi Gorici, Univerza Ca'Foscari v Benetkah in Univerza na Primorskem (Pedagoška Fakulteta).

Izhajamo iz delovnega sklopa projekta EDUKA 2 »Čezmejni razredi«, katerega osnovno izhodišče je bilo spoznavanje čezmejnega prostora, kar je prvi korak k razvijanju tudi drugih dejavnosti in pobud, ki pripomorejo k ohranjanju in ovrednotenju čezmejnega sodelovanja. Ta oblika sodelovanja je omogočila medsebojno spoznavanje, vzpostavljanje prijateljskih vezi ter izmenjavo šolskih izkušenj tako med učenci kot med učitelji. Pri oblikovanju koncepta čezmejnih razredov smo upoštevali naslednja didaktična izhodišča in metode dela: didaktična igra, spodbudno učno okolje, izkustveno/aktivno učenje, vsebinsko in jezikovno integrirano učenje ter učenje v avtentičnem, odprtem učnem okolju.

### *Vzorec*

V delovnem sklopu čezmejni razredi<sup>2</sup>, ki je bil namenjen učencem 4. in 5. razreda osnovne šole, so sodelovale štiri šole, dve iz Slovenije in dve iz Italije, dve s slovenskim učnim jezikom in dve z italijanskim učnim jezikom: Osnovna šola Elvire Vatovec Prade in podružnica Sv. Anton, Osnovna šola Frana Milčinskega s Katinare (Večstopenjska šola Vladimirja Bartola Trst), Osnovna šola Pier Paolo Vergerio il Vecchio iz Kopra in Osnovna šola Edmondo de Amicis (Večstopenjska šola Giovanni Lucio) iz Milj. Čezmejni razred je štel 99 učencev, ki so se pod mentorskim vodstvom 7<sup>3</sup> učiteljev in koordinatorice udeležili treh delavnic, in sicer v Kopru, Miljah in Strunjanu. Dejavnosti so ves čas potekale v dveh jezikih.

### *Izvedba*

Prvi del raziskave je bil namenjen analizi stanja in ugotavljanju ustreznih didaktičnih pristopov za razvijanje medkulturnega in medjezikovnega zavedanja v čezmejnem območju v Slovenski Istri in na Tržaškem. Eden osnovnih namenov je bil vzpostaviti trajne povezave med vzgojno-izobraževalnimi zavodi s slovenskim in italijanskim učnim jezikom v Sloveniji in Italiji ter tudi s širšim urbanim okoljem in lokalnimi skupnostmi.

- 2 V okviru projekta EDUKA2 sta nastala dva čezmejna razreda. Eden je bil namenjen učencem 4. in 5. razreda osnovne šole v Sloveniji in v Italiji in ga je koordinirala doc. dr. Barbara Baloh s UP Pedagoške fakultete. Drugi je bil namenjen učencem tretjega VIO v Sloveniji in učencem prvostopenjske srednje šole v Italiji. Ta sklop je vodila dr. Norina Bogatec, raziskovalka s Slovenskega raziskovalnega inštituta v Trstu.
- 3 Vesna Vojvoda Gorjan, Tamara Tedesco Ljutič, Lučka Križmančič, Helena Maglica, Roberta Kalc, Valentina Budak in Cristiana Donaggio



Tabela 8: Faze akcijske raziskave

Zasnova raziskave	Zbiranje podatkov	Analiza podatkov	Poročanje	Ukrepanje
<b>Začetek študije</b>	<b>Zbiranje informacij</b>	<b>Ugotavljanje ključnih zadev in izkušenj</b>	<b>Pisna poročila</b> Formalna poročila	<b>Ustvarjanje rešitev</b>
Priprava učnega okolja	Opazovanje		Pripovedna poročila	Reševanje težav
Osredinjenje in uokvirjenje	Pregled dokumentov, zapisov, posnetkov in drugega gradiva	Analiziranje ključnih izkušenj		Implementacija kurikula
Udeleženci		Kategoriziranje in kodiranje	<b>Predstavitve in nastopi</b>	Evalvacija
Pregled literature	Intervjuji	Izboljševanje analize	Predstavitve	Povezava z družinami in s skupnostjo
Viri informacije	Kvalitativni poudarki		Gledališka predstava	Vzgojno izobraževalni program
Veljavnost	Pregled literature		Video	
			Večpredstavnost	

Okvirni načrt akcijske raziskave, ki smo ga oblikovali na začetku raziskovalnega procesa, smo izpopolnjevali skozi celotno raziskavo. Kot je razvidno iz Tabele 8, smo celotno akcijsko raziskavo razgradili na posamezne uresničljive akcijske korake, pri čemer je bil vsak korak usmerjen v dejavnost s konkretnimi cilji. Sledili smo fazam akcijskega raziskovanja po Stringerju (2008). Število akcijskih korakov in njihovo trajanje je bilo odvisno od konkretnega raziskovalnega problema. Pri vsakem koraku smo vnaprej predvideli način, kako bomo spremljali in beležili učinke v posamezni fazi raziskave. Uporabili smo naslednje tehnike zbiranja podatkov:

- opazovanje z udeležbo,
- polstrukturirani intervjuji,
- opazovalni listi (vprašalniki z odprtimi vprašanji),
- fotografije, avdio in video posnetki,
- izdelki učiteljev (delovni listi) in otrok (likovni izdelki, fotografije, izpolnjeni delovni listi...),
- izjave in zgodbe/pripovedi otrok (ustne in pisne).

Dejavnosti v čezmejnem razredu so nastajale tako na delovnih srečanjih učiteljev mentorjev in vodje delovne skupine kot tudi med učenci samimi. Ugotovili so, da je tisto, kar jih druži, torej nekakšen skupni imenovalec morje, zato smo tematiko morja in obmejnega prostora skušali zajeti v širok obseg vsebin, od naravoslovja, družboslovja (zgodovine, geografije) do jezika. Poleg tega so učenci ugotovili, da se morajo najprej med seboj spoznati, zato se posneli kratke video predstavitve, ki so jih poslali učen-

cem na drugi strani meje. Nato se je začelo pravo druženje v obliki skupnih delavnic. Gradivo, ki je nastalo v okviru delavnic (opis poti, didaktični scenarij in učni listi), je na voljo na spletni strani projekta [www.eduka2.eu](http://www.eduka2.eu), vključno z interaktivno didaktično igro z naslovom Čezmejni valovi/Le onde transfrontaliere, kjer se učenci lahko virtualno sprehodijo po itinerarju posameznih delavnic in rešujejo didaktične naloge, povezane z vsebinami projekta.

Prva delavnica v okviru čezmejnih razredov je potekala v Kopru. Začeli smo s spoznavnimi dejavnostmi in igro Burja/La bora, ki jo je čezmejna skupina učiteljev izdelala v okviru projekta EDUKA 1 - Vzgajati k različnosti. Sledil je ogled mesta Koper. Njegove kulturne in zgodovinske zanimivosti so učenci dveh šol iz Slovenije prikazali sovrstnikom iz Italije. Med ogledom so zbirali fotografije, video posnetke, podatke, zapiske, ki so jih nato oblikovali in dopolnili v okviru rednega pouka na svoji šoli. Na osnovi gradiva, ki so ga učenci ustvarili v okviru teh in nadaljnjih delavnic, je čezmejna skupina učiteljev oblikovala dvojezični učni enoti v obliki interdisciplinarne didaktične poti za spoznavanje čezmejnega prostora kot celovite in enovite geografske enote.

Druga delavnica je potekala v Miljah. Učenci iz Italije so sovrstnikom iz Slovenije prikazali kulturne in zgodovinske zanimivosti tega obmorskega mesta. Pripravili so sprejem na županstvu, ki je potekal v obeh jezikih, v slovenščini in italijanščini.

Tretja delavnica je potekala v naravnem parku Strunjanske soline. Zaradi slabega vremena smo morali delavnico nekoliko prilagoditi. Izvedli smo jo na eni izmed šol in ne v celoti v naravnem okolju, kot je bilo sprva načrtovano. Načrtovali smo sprehod po solinah in dve delavnici, proučevanje flore in favne naravnega parka s pomočjo tabličnega računalnika in dihotomnega ključa za določanje organizmov morske obale Tržaškega zaliva in likovni extempore na temo morja. Obe dejavnosti smo izvedli, vendar v računalniški učilnici in v večnamenskem prostoru.

### *Rezultati in razprava*

Na osnovi sistematičnega opazovanja, analize opazovalnih listov in izdelkov, izjav in pripovedi otrok ter intervjujev in razgovorov z učitelji lahko sklenemo, da so udeleženci čezmejnih razredov prepoznali prednosti tovrstnega učenja in poučevanja. Tako učitelji kot učenci so po končanih delavnicah navajali predvsem pozitivne učinke didaktičnih dejavnosti, ki so potekale v čezmejnih razredih, saj bile primerno zahtevne za vsakega učen-

ca, v središče dejavnosti je bilo postavljeno učenje, ki je bilo usklajeno s cilji projekta in je temeljilo na integraciji vsebin in jezika.

Neposredni stik z okoljem je omogočil učencem, da so ga čim bolje razumeli, sprejeli in se v njem dobro počutili. Prek različnih dejavnosti (vodenege ogleda urbanih in naravnih krajev s strani učencev gostiteljev, izpolnjevanja učnih listov in tekmovanja v poznavanju različnih učnih vsebin med čezmejnimi skupinami) so si učenci postopoma ustvarili predstavo čezmejne regije kot celovite in enovite geografske enote, v kateri se razlike in podobnosti kulturnega, jezikovnega, naravnega in arhitektonskega okolja edinstveno prepletajo, periferna območja v posamezni državi pa se postopno preoblikujejo v čezmejni večjezični in večkulturni prostor.

Učenci so ob koncu projekta ugotavljali, da je geografska regija, ki so jo spoznali, enovita, da so vsi kraji, ki so jih obiskali, ob morju, da imata obe mesti, tako Koper kot Milje podobno arhitekturno obliko, obe imata mandrač, ulice so enako tlakovane, stavbe so si podobne, prebivalci so prijazni, se ukvarjajo s turizmom, povezani so z ribištvom, v obeh mestih govorijo tako slovensko kot tudi italijansko. Navajali so, da so, ker so se pripravljali na vodenje sovrstnikov, tudi sami spoznali veliko novega o lastnem kraju in kulturi, bili so ponosni, da so lahko sovrstnike vodili po svojem mestu in jim hkrati pokazali tudi kaj, česar ni bilo v načrtu, recimo, kam hodijo na sladoleđ, na dejavnosti, v kino, kje se družijo... Nekateri so povedali, da jim je bilo težko sporazumevati se v tujem/drugem jeziku, vendar pa so te prepreke hitro in brez predsodkov premostili. Pri zgodnjem učenju/poučevanju jezika/jezikov je namreč učenčeva pozitivna izkušnja z jezikom največja motivacija za nadaljnje delo in spodbuda za doseganje višje ravni znanja.

Predvsem so učenci poudarili to, da so se učili, kljub temu, da niso sedeli v učilnici, hkrati pa so izrazili ponos, da so premagali lastne strahove in nastopili pred veliko skupino sovrstnikov. Govorimo lahko torej o učnem okolju, ki prepozna učence kot ključne udeležence in zato spodbuja njihovo aktivnost s tem pa tudi razumevanje njihove lastne dejavnosti. Učinkovito učenje, ki smo ga razvili v čezmejnem razredu, ni le individualna dejavnost, temveč se dogaja v procesu sodelovanja, skupnega načrtovanja, skupinskega dela. Navdušenje nad tako obliko dela so pokazali tudi učitelji, ki so ugotavljali predvsem, da je pri tovrstnem učenju potrebno ponovno premisliti o lastni pedagoški praksi, pa tudi o lastnih vrednotah in oblikovati dejavnosti tako, da so otroci akterji učnega procesa, kar je bistvo sodobnega pouka.

Na osnovi podatkov, ki smo jih zbrali v prvem delu akcijske raziskave, smo ugotovili, da so didaktični pristopi, ki smo jih načrtovali za spodbujanje medkulturnega in medjezikovnega zavedanja za udeležene v raziskavi novost in da nismo spodbujali že ustaljenih znanj ter prepričanj, zato je dejavnostim v okviru čezmejnih razredov sledilo usposabljanje drugih učiteljev, ki niso sodelovali v projektu. Izvedli smo pet delavnic na različnih lokacijah v Sloveniji in Italiji, ki so bile namenjene evalvaciji projekta in predstavitvi v projektu nastalega gradiva. Evalvacija dejavnosti, izvedenih v okviru delovnega sklopa Čezmejni razredi, je potekala v različnih oblikah. Najprej je bila izvedena evalvacija izdelanega in uporabljenega gradiva, vključno z didaktično analizo po končani dejavnosti z didaktično igro, ki so jo na osnovi refleksije izvedli učitelji, ki so se udeležili usposabljanja v okviru projekta. Drugi del evalvacije je predstavljala refleksija učiteljev, ki so sodelovali v projektu, o izvedenih dejavnostih, in sicer v obliki predstavitev dejavnosti in didaktičnega materiala, ki je vključevala tudi povratno informacijo udeležencev (učencev in učiteljev).

Poleg omenjenih oblik evalvacije smo oblikovali tudi vprašalnik in izvedli anketo med udeleženci usposabljanja v okviru projekta (Baloh in Bratož 2019), ki je bilo namenjeno predstavitvi učnih enot za različna predmetna področja, ki omogočajo učencem, da spoznajo celovitost čezmejnega območja med Slovenijo in Italijo ter se soočijo s potrebo po zaščiti njegovega naravovarstvenega, zgodovinsko-kulturnega, umetnostnega in jezikovnega bogastva in širše predstavitvi didaktičnih izhodišč za spodbujanje učenja jezikov okolja. Osnovni namen vprašalnika je bil kritično ovrednotiti uporabnost predstavljenih vsebin in pridobiti povratno informacijo udeležencev o možnih spremembah v pedagoški praksi na podlagi izvedenega usposabljanja.

Na osnovi kritične analize oblikovanih gradiv in izvedenih dejavnosti lahko zaključimo, da didaktični koncept čezmejnih razredov sledi sodobnim didaktičnim izhodiščem in pristopom, podani pa so tudi predlogi za izboljšave, in sicer zlasti v obliki bolj sistematičnega načrtovanja razvijanja jezikovnih zmožnosti prvega jezika v manjšinskih šolah in drugega jezika na dvojezičnem območju. Rezultati evalvacije usposabljanja za učitelje kažejo, da udeleženci uporabnost koncepta čezmejnih razredov vidijo zlasti v interdisciplinarnosti in medpredmetnem povezovanju in spoznavanju kulturne dediščine okolja ter podobnosti in razlik med stvarnostmi v obeh okoljih ter v učenju izven vsakdanjega šolskega konteksta. Na temelju usposabljanja, ki so se ga udeležili v okviru projekta, pa vidijo številne možnos-

ti sprememb v svoji pedagoški praksi, kot so spodbujanje učenja v avtentičnem okolju, praktičnega, aktivnega dela z učenci izven šolskih prostorov, več poudarka na čezmejnih vsebinah in povezanosti med Slovenijo in Italijo, spodbujanje rabe IKT, vključno s stiki učencev na spletnih platformah in participacijo učencev, predvsem pa potrebo po izkoriščanju značilnosti okolja in ustvariti ter izvesti več medkulturnih in večjezičnih dejavnosti.

### Zaključek

V prispevku smo predstavili koncept t. i. čezmejnih razredov, v okviru katerih so se učenci sorodnih šol iz obeh strani meje srečevali ter vključevali v različne učne dejavnosti. Koncept čezmejnih razredov je sodelujočim učencem omogočil boljše poznavanje in razumevanje čezmejnega okolja, v katerem živijo. Še pomembneje pa je da so učenci skozi sodelovanje z vrstniki in vključevanje v dejavnosti v okviru projekta razvili pozitivna stališča in odnose do sosedskega okolja in kulture.

Za izobraževanje v prihodnosti morajo raznolike potrebe učencev predstavljati učitelju, ki načrtuje in izvaja jezikovne dejavnosti, izziv, kako oblikovati učni proces, da bo vsak učenec dosegel optimalne rezultate pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti. Pri tem je pomembno, da učenec uzavesti svojo vlogo v procesu učenja, v našem primeru medkulturnega in medjezikovnega zavedanja, učitelj pa svojo vlogo pedagoškega kulturnega posrednika, saj s svojim kulturnim kapitalom neposredno vpliva na razvoj učenčevega medkulturnega in medjezikovnega kapitala. Bešter in Medvešek (2016) poudarjata, da so izobraževalne možnosti lahko omejene, če učitelj ne upošteva etničnega, jezikovnega in kulturnega izvora sogovorca (otroka ali odrasle osebe). Nujno, je torej, da je medkulturni učitelj tudi „raziskovalno radoveden“ in proučuje lastno medkulturnost ter medkulturnost drugega, je pripravljen za pridobivanje tudi tovrstnega znanja in izkušenj.

### Literatura

- Agnič, Aariadna, Babšek, Renata in Udovič, Radojka. 2014. »Vrtec v gozdu in njegove skrivnosti.« *Zbornik zbranih povzetkov vsebin projekta Zgodnje naravoslovje temelj za trajnostni razvoj* (2014): 19–23. Dostopno prek: <http://www.ekosola.si/uploads/2010-08/Zbornik2014.pdf#page=19> (12. 12. 2019)
- Baloh, Barbara. »Zgodnje učenje in poučevanje slovenščine kot J2/JT« V *Doslidžennja navčannja*, uredila Omelčenko, Svitlana. Slovjansk: Don-

- baskij državni pedagogični univerzitet: Gorlivskij institut inozemniž mov, (2019): 47–64.
- Baloh, Barbara in Cencič, Majda. »Učni prostor kot spodbuda inovativnega učenja sporazumevalne zmožnosti otrok v vrtcu.« *V Oblikovanje inovativnih učnih*, uredile Štemberger, Tina, Čotar Konrad, Sonja, Rutar, Sonja in Žakelj, Amalija. Koper: Založba Univerze na Primorskem. (2018): 267–281.
- Baloh, Barbara in Bratož, Silva. »Refleksija vloge učitelja v čezmejnem prostoru.« *Razprave in gradivo. Revija za narodnostna vprašanja*, št. 83 (2019): 5–19.
- Bešter, Romana in Medvešek, Mojca. »Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev.« *Sodobna pedagogika*, št. 2 (2016): 26–44.
- Boecker, M. C. »Intercultural competence – The Key Competence in the 21st Century. Bertelsmann Stiftung in fondazione Cariplo.« (2008). Dostopno prek <https://www.ngobg.info/bg/documents/49/726bertelsmanninterculturalcompetences.pdf> (16. 12. 2019).
- Brumen, Mihaela, Kolbl *Ivanjšič*, Polonca in Pšunder, Mateja. »Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku.« *Revija za elementarno izobraževanje*, št. 8 (1/2) (2015): 27–42.
- Byram, Michael, Gribkova, Bella in Starkey, Hugh. »Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers.« Strasbourg: Council of Europe, (2002). Dostopno prek <https://rm.coe.int/16802fc1c3> (16. 12. 2019)
- Cencič, Majda, in Kuščer Perger, Marjanca. »Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora.« *Sodobna pedagogika*, št. 63(1) (2012): 112–124.
- Coyle, Do, Hood, Philip in Marsh, David. »Content and Language Integrated Learning.« Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- Dalton-Puffer, Christiane, Nikula, Tarja in Smit, Ute. (Urednice). »Language use and language learning in CLIL classrooms (Vol. 7).« John Benjamins Publishing, 2010.
- Deardorff, Darla K. »Identification and Assessment in Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization.« *Journal of Studies in International Education*, št. 10, 3, (2006): 241–266.
- Dumont, Hanna in Istance, David. »Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. Stoletje.« *V O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, uredniki Dumont, Hanna, Istance, David in Benavides, Francisco. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, (2013): 23–36.

- »Evropsko sodelovanje v politiki (okvir ET 2020).« Dostopno prek [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_sl](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_sl) (22. 12. 2019).
- Gardner, Howard. »Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah.« Ljubljana: Tangram, 2010.
- Hus, Vlasta in Ivanuš Grmek, Milena. »Odprti pouk pri predmetu spoznavanje okolja.« *Sodobna pedagogika*, št. 57(2), (2006): 68–83.
- Jager, Justin. »The Analysis of the Conditions Enabling a Successful Inclusion of Romani Pupils.« V: *Conference Proceedings: Hawaii International Conference on Education*. Honolulu: University of Louisville, (2013): 3578–3585.
- Jazbec, Saša in Lovrin, Metka. »Koncept CLIL–novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji: študija primera.« *Revija za elementarno izobraževanje*, št. 8 (1/2), (2015): 65–80.
- Komljanc, Natalija. »Koncept odprtega učenja v odprtem učnem okolju.« (2010). Dostopno prek [https://www.google.com/search?safe=active&sxsrf=ACYBGNsb6uOpy-9tNjKxVhY31mR3kjPBwQ%3A1579023815298&source=hp&ei=x\\_odXoHUD8r5sAe4p5LA Ag&q=koncept+odprtega+u%C4%8Denja+v+odprtem+u%C4%8Dnem+okolju&oq=Koncept+&gs\\_l=psy-ab.1.0.35139joi203l9.1301.3844..5955...1.0..0.557.2339.0j5j4-1j2.....0.....1.gws-wiz.....0.D12vNqG8H3Q](https://www.google.com/search?safe=active&sxsrf=ACYBGNsb6uOpy-9tNjKxVhY31mR3kjPBwQ%3A1579023815298&source=hp&ei=x_odXoHUD8r5sAe4p5LA Ag&q=koncept+odprtega+u%C4%8Denja+v+odprtem+u%C4%8Dnem+okolju&oq=Koncept+&gs_l=psy-ab.1.0.35139joi203l9.1301.3844..5955...1.0..0.557.2339.0j5j4-1j2.....0.....1.gws-wiz.....0.D12vNqG8H3Q) (12. 1. 2020)
- Krek, Janez in Vogrinc, Janez. »Izbrani predlogi sistemskih rešitev v šolskem sistemu z vidika socialne kohezivnosti.« V *Social Cohesion in Education*. Uredili Borota, Bogdana, Cotič, Mara, Hozjan, Dejan in Ljubov, Zjenja Horlivka. Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages, (2011): 79–93.
- Kužnik, Lea. »Interaktivno učno okolje in muzeji za otroke. Teoretski model in zasnova.« UL FF. Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo. Zbirka Kulturna dediščina. Zvezek 3. Ljubljana, (2009).
- Marentič Požarnik, Barica. »Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove.« *Sodobna pedagogika*, št. 49 (3), (1998): 244–261.
- Mehisto, Peeter, Marsh, David in Frigols, Maria Jesus. »Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education.« Macmillan, (2008).
- Mello, Robin. »The Power of Storytelling: How Oral Narrative influences Children's Relationships in Classrooms.« *International Journal of education*

- ☞ *Arts*, n. 2 (1), (2001). Dostopno prek <http://www.ijea.org/v2n1/> (12. 12. 2019).
- Oštir, Lipavic Alja, Lipovec, Alenka in Rajšp, Martina. »CLIL–orodje za izbiro nejezikovnih vsebin.« *Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku. Revija za elementarno izobraževanje*. št. 8 (1/2), (2015): 11–27.
- Plut Pregelj, Leopoldina. »Sodobna šola ostaja šola: Kaj se je spremenilo?« *Sodobna pedagogika*, št. 56 (1), (2005): 16–32.
- Rutar, Sonja. »Večjezično učenje in poučevanje kot načelo inkluzivne prakse.« *Sodobna pedagogika*, št. 1, (2014): 22–37.
- Stringer, Ernie. »Aksijsko raziskovanje v izobraževanju.« Ljubljana: Šola za ravnatelje. (2008)
- Svet Evrope »Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje.« Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, 2011.
- Vonta, Tatjana. »Za uspešno integracijo romskih otrok v šolo je odlično komaj dovolj dobro.« *Šolsko polje*, 17, št. 5/6, (2006): 3–28.
- Zipes, Jack. »Creative Storytelling: Building Community. Changing Lives.« New York/London: Routledge, 1995.