

Barbara Baloh, Silva Bratož

## Refleksija vloge učitelja v čezmejnem prostoru

Učitelji v obmejnem prostoru so v razredu nenehno izpostavljeni situacijam, za katere je značilna izrazita jezikovna in kulturna raznolikost. V prispevku je predstavljen model tako imenovanih čezmejnih razredov, ki je bil razvit v okviru projekta EDUKA2. Pri tem je izpostavljena zlasti vloga učitelja kot reflektivnega praktika, ki predpostavlja znanje, spretnosti in osebnostne lastnosti, s katerimi se bo ta sposoben soočiti z izzivi sodobnega razreda. V empiričnem delu je predstavljena raziskava, katere namen je bil učitelje spodbuditi k refleksiji in kritičnemu razmisleku o tem, kakšne spremembe bi lahko uvedli pri svojem pedagoškem delu na osnovi znanja in izkušenj, pridobljenih na usposabljanju v okviru projekta. Rezultati kažejo, da se učitelji zavedajo prednosti, ki jih nudi čezmejni prostor, in da so pripravljeni uvesti spremembe v svojo pedagoško prakso.

**Ključne besede:** čezmejni razredi, sodobna didaktična izhodišča, medkulturne kompetence učiteljev, učitelj kot reflektivni praktik.

## Reflecting upon the Role of Teacher in the Cross-Border Territory

*Teachers in cross-border regions are constantly exposed to situations which are characterised by a rich linguistic and cultural diversity. The article presents the model of cross-border classrooms which was developed in the project EDUKA2. A special emphasis is paid to the role of teacher as reflective practitioner which presupposes knowledge, skills and personality traits necessary for meeting the challenges of the contemporary classroom. The empirical part presents the results of a study aimed at encouraging teachers to reflect upon their teaching and critically examine which changes they could implement in their work on the basis of the knowledge and experiences gained during the project training activities. The results indicate that the teachers are well aware of the benefits provided by the cross-border territory and are willing to implement changes in their teaching practice.*

**Keywords:** cross-border classrooms, teaching approaches, teachers' intercultural competences, teacher as reflective practitioner.

---

**Correspondence address:** Barbara Baloh, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem / Faculty of Education, University of Primorska, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, e-mail: barbara.baloh@pef.upr.si; Silva Bratož, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem / Faculty of Education, University of Primorska, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, e-mail: silva.bratoz@pef.upr.si.

## 1. Uvod

Čezmejni prostor je priložnost za razmišljanje o konceptih identitete, različnosti, kulture, monokulturnosti in večkulturnosti ter o tem, kako vzpostaviti pozitivne in konstruktivne odnose z odraslimi osebami in vrstniki, razumeti svoje kulturno okolje in se zavedati lastne identitete. Okoliščine medkulturnega sporazumevanja vključujejo dve ali več kultur, različne jezike in vedenjske vzorce, ki se jih večinoma niti ne zavedamo, vendar pa od pripadnikov drugih kultur neupravičeno pričakujemo, da se naših vedenjskih vzorcev zavedajo in jih prakticirajo. Bagnall (2005) navaja, da se zahodni izobraževalni sistemi niso uspeli učinkovito odzvati na potrebe kulturno in jezikovno raznolikih okolij. Učitelji, ki živijo in delujejo v obmejnem prostoru, so nenehno soočeni s kulturno, etnično in jezikovno raznolikostjo učencev, ki jih poučujejo. Različni avtorji (Čok 1999; Grosman 2004; Byram 2009; Byram, Gribkova & Starkey 2002) poudarjajo potrebo po vključevanju kulturne dimenzije v poučevanje na vseh ravneh izobraževanja. Razvijanje medkulturnih kompetenc pa ni nujno zgolj za zagotavljanje uspešne pedagoške prakse v sodobnem razredu, za katerega je značilna izrazita jezikovna in kulturna raznolikost, te namreč pomembno vplivajo tudi na kritično razmišljanje in profesionalni razvoj učitelja. Tako večjezičnost kot medkulturnost, tako Byram (2009), zajemata spretnosti in znanje za medkulturni dialog, ki naj bi postal del zapletene sodobne večkulturne družbe. Pri tem poudarja (prav tam), da medkulturna občutljivost ni le stvar spretnosti (pri čemer je poudarek na usposabljanju), temveč tudi stvar vrednot in kritičnega mišljenja (pri čemer je poudarek na izobraževanju). Poleg tega Byram, Gribkova in Starkey (2002) poudarjajo, da morajo biti učitelji tudi sami medkulturni učenci, ki so zmožni analize in refleksije lastnih izkušenj in učenja, kar posledično vnašajo v svoje pedagoško delo.

Kot poudarja Larrivee (2000), učinkovito poučevanje predpostavlja veliko več kot zgolj nabiranje določenih spretnosti in strategij poučevanja. Odločitve, povezane s poučevanjem, se tesno povezujejo s prepričanji o učenju, poučevanju in razvoju. Učinkovito poučevanje torej predpostavlja vlogo učitelja kot razmišljujočega oziroma reflektivnega praktika, ki predpostavlja, da učitelj o svojem delu razmišlja in zahteva določene osebne lastnosti, kot so odprtost, iskrenost, sodelovanje, etičnost ipd. (Cencič 2015). Kot reflektivni praktik se učitelj zravni, na kateri uporablja nabor pridobljenih znanj in spretnosti, pomakne na raven, na kateri je zmožen pridobljeno znanje in spretnosti integrirati in spremeniti glede na dani kontekst (Larrivee 2000, 293). Reflektivno razmišljanje zahteva neprestano ovrednotenje prepričanj, predpostavk in hipotez o podatkih in informacijah, ki so nam na voljo, kot tudi kritično presojo različnih interpretacij podatkov (Dewey 1933, citirano v Larrivee 2000). V kontekstu večkulturnih in večjezičnih razredov, ki so značilni za današnje šolsko okolje, lahko razvijanje medkulturnih kompetenc razumemo kot ključno za razumevanje vloge učitelja

kot reflektivnega praktika. Kot navajata Moloney in Oguro (2015), refleksija odraža pojmovanje medkulturnega razvoja kot individualnega vseživljenjskega učnega procesa.

Namen prispevka je analizirati odzive učiteljev, ki so se udeležili usposabljanj v okviru projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja (projekt Interreg med Slovenijo in Italijo), ki temelji na čezmejnem sodelovanju med šolami z istim in različnim učnim jezikom na meji med Italijo in Slovenijo (EDUKA2). Med cilji projekta je bilo tudi oblikovanje skupnih učnih vsebin in orodij, in sicer v obliki tako imenovanih čezmejnih razredov, v okviru katerih so se učenci sorodnih šol z obeh strani meje srečevali in vključevali v različne učne dejavnosti. Ta oblika sodelovanja je omogočila medsebojno spoznavanje, vzpostavljanje prijateljskih vezi in izmenjavo šolskih izkušenj tako med učenci kot med učitelji. Dejavnostim v okviru čezmejnih razredov je sledilo izobraževanje za učitelje, ki pri projektu niso sodelovali, namenjeno pa je bilo predvsem evalvaciji projekta in predstavitvi v projektu nastalega gradiva. Osnovni cilj pričujočega prispevka je na osnovi refleksije učiteljev o dejavnostih, izvedenih v okviru usposabljanja pri projektu EDUKA2, proučiti vlogo učitelja v obmejnem okolju, za katerega je značilna družbena, kulturna in jezikovna raznolikost.

## 2. Razvijanje medkulturne zmožnosti učiteljev

Vzgojitelji in učitelji na vseh stopnjah izobraževanja imajo pri spodbujanju medkulturnega sporazumevanja ključno vlogo, saj niso zgolj posredniki znanja, temveč tudi vzorniki, ki prenašajo in sooblikujejo temelje za odgovorno, pravično in medkulturno delovanje posameznikov v družbi. Uspešna vzpostavitev medkulturnega dialoga je temelj za razvoj in obstoj inkluzivnih družb, ki stremijo k integraciji in družbeni koheziji ter zavračajo marginalizacijo ranljivih družbenih skupin, hkrati pa prispevajo k boju proti predsodkom in stereotipom v javnem življenju in političnemu diskurzu (Council of Europe 2008).

Bennett (2011) medkulturno zmožnost definira kot enovitost kognitivnih, čustvenih in vedenjskih lastnosti ter sposobnosti, ki učinkovito in primerno medsebojno sovplivajo v različnih kulturnih okoljih. Ko govori o kognitivnem vidiku medkulturne zmožnosti, poudarja zavedanje in poznavanje lastne in drugih kultur, splošna in specifična znanja o kulturi in zmožnost analize vplivov ene kulture na drugo. Čustveni vidik sestavljajo radovednost, kognitivna prožnost, motivacija in odprtost, vedenjskega pa povezovalnost, potrpežljivost, empatičnost, zmožnost poslušanja in upoštevanja mnenj (prav tam). Kot meni Huber (2012), kulturno večplastnost in empatijo najtežje pridobimo, saj zahtevata učenje v skupnosti, v medosebni interakciji, v izvirnem kulturnem okolju. Kurikuli, ki jim sledimo v današnjem času, predvsem v Sloveniji, so storilnostno in ciljno naravnani, kar dopušča malo možnosti za neformalno in fleksibilno pridobivanje medkulturne zmožnosti, ki je pogoj za dolgoročno razvijanje medkulturnosti.

Bešter in Medvešek (2016), ki izhajata iz modela Dearsdoffa (2006, 2009) in njegove nadgradnje (Boecker 2008), razvoj medkulturnih zmožnosti opisujeta v okviru štirih dimenzij: 1. odnosa in stališč do drugih in drugačnih, 2. znanja, razumevanja in specifičnih veščin, 3. medkulturne refleksije (ki predstavlja zelen notranji rezultat) in 4. konstruktivne interakcije (kar predstavlja zelen zunanji rezultat). Bolj kot ima posameznik izoblikovan odnos do kulturne raznolikosti, bolj je občutljiv in bolj razume ter sprejema medkulturnost. Ko posameznik na podlagi neke izkušnje oblikuje odnos do kulturne različnosti, ohranja pridobljen odnos do vseh pojavov, ki so povezani s to kulturo. Tako je sposoben pridobljeno znanje posplošiti na različne zmožnostne ravni in na različne vrste kulturne raznolikosti.

Byram, Gribkova in Starkey (2002) med osnovne elemente medkulturne zmožnosti prištevajo znanje, spretnosti in stališča, te pa dopolnjujejo še vrednote posameznika, ki izhajajo iz njegove pripadnosti različnim družbenim skupinam. Temelj medkulturne zmožnosti predstavljajo medkulturna stališča (*savoir être*), ki se izražajo skozi radovednost in odprtost posameznika do drugih kultur ter vključujejo njegovo pripravljenost za relativizacijo lastnih vrednot, stališč in vedenja. To pomeni, da je posameznik zmožen na svojo kulturo pogledati s perspektive nekoga, ki prihaja iz druge kulture, z drugimi vrednotami, prepričanji in vedenjem. Drugi pomemben dejavnik je znanje (*savoirs*), ki se ne nanaša zgolj na znanje o določeni kulturi, temveč predvsem na znanje o tem, kako družbene skupine in identitete delujejo v medkulturni interakciji. Pri tem avtorji (prav tam) poudarjajo, da učitelj ni nujno edini vir informacij o drugi kulturi, saj lahko te pridobi skupaj z učenci.

Ravno tako pomembne kot stališča in znanje so spretnosti, ki se nanašajo na sposobnost posameznika, da razume, kako lahko pride do napačnega razumevanja, in poišče rešitev. Pri tem so še zlasti izpostavljene spretnosti interpretacije in povezovanja (*savoir comprendre*). Na osnovi interpretacije in primerjave idej, dokumentov ali dogodkov iz druge kulture s tistimi v svoji kulturi lahko medkulturni posrednik na primer predvidi in razume neustrezno razumevanje določene situacije. Prav tako pomembna je spretnost posameznika, da poišče novo znanje o določeni kulturi in ga ustrezno integrira z že pridobljenim znanjem, kar Byram, Gribkova in Starkey (2002) označujejo kot spretnosti raziskovanja in interakcije (*savoir apprendre/faire*).

Poleg omenjenih dejavnikov pa je za medkulturnega posrednika ključnega pomena tudi kritično kulturno zavedanje (*savoir s'engager*), ki se nanaša na spretnost posameznika, da se zaveda lastnih vrednot in načinov, kako te vplivajo na njegovo razumevanje vrednot drugih ljudi. Kot poudarjajo avtorji (prav tam), je vloga učitelja kot medkulturnega posrednika večplastna, saj poleg razvijanja znanja o določeni kulturi predpostavlja razvijanje spretnosti, stališč in zavedanja vrednot in prepričanj.

Kot poudarja Huber (2012), se medkulturna zmožnost razvija prek medkulturne vzgoje, kar je v Listini Sveta Evrope o izobraževanju za demokratično državljanstvo in spoštovanje človekovih pravic (Council of Europe 2010) opredeljeno kot:

- a. priložnostno (angl. *informal*) izobraževanje, kar pomeni vseživljenjsko pridobivanje medkulturnih stališč prek družine, vrstnikov, sosedov, naključnih srečanj, knjižnega gradiva, medijev ipd.;
- b. neformalno (angl. *non-formal*) izobraževanje, kar pomeni izobraževanje, ki poteka zunaj formalnega izobraževanja v obliki tečajev, izpopolnjevanj – v tem okviru je medkulturna zmožnost pedagoški cilj, ki ga učeči se pridobivajo prek načrtovanih aktivnosti;
- c. formalno (angl. *formal*) izobraževanje: v tem kontekstu imajo odgovornost za pridobivanje medkulturne zmožnosti vsi strokovni delavci, zaposleni v izobraževalni instituciji, ki želijo medkulturno zmožnost spodbujati.

### 3. Vloga učitelja v procesu spodbujanja medkulturnega zavedanja

Proces izobraževanja v večkulturnem in večjezičnem okolju mora biti zasnovan na poznavanju realnosti tako jezikovnega kot kulturnega okvira, v katerem tovrsten proces poteka, temu ustrezno pa bi ga bilo treba spremljati in prilagajati novejšim družbenim in zgodovinskim dogajanjem.

Gay (2000) poudarja, da lahko učitelj z upoštevanjem kulturnega znanja, predhodnih izkušenj in referenčnih okvirjev učencev iz različnih kulturnih okolij omogoči učinkovitost in smiselnost učenčeve učne izkušnje. Gre za poučevanje, ki se ustrezno odziva na kulturno okolje in omogoča učenje skozi pozitivne izkušnje učencev. Tovrstno razumevanje poučevanja v večkulturnih okoljih izhaja iz predpostavke, da se učni proces odvija v “kompleksnem družbeno-kulturnem prostoru in da se udejanja skozi kulturne prizme, ki jih v razred prinašajo tako učenci kot učitelji” (Gay 2000, 54). Pri poučevanju, ki se odziva na kulturo (angl. *culturally responsive instruction*), učitelji na različne načine vključujejo elemente kulture oziroma kultur učencev (Harmon 2012; Gay 2000). Pri tem je ključno, da učitelj dobro pozna tako sebe kot svoje učence kot kulturna bitja in razume vlogo kulture pri učenju in poučevanju. Še posebej pomembno pa je, da učitelj, preden razvije zmožnost odzivanja na kulturo, najprej razvije kulturno zavedanje in medkulturno občutljivost (Gay 2000).

Kot poudarjata Bešter in Medvešek (2016), morajo učitelji, da bi lahko udejanjili načelo medkulturnosti v izobraževanju, po eni strani dosegati visoko strokovno usposobljenost na področju predmeta, ki ga poučujejo, hkrati pa morajo znati ravnati z etničnimi, verskimi, kulturnimi in drugimi razlikami (in jih pri tem upoštevati), s katerimi se srečujejo v razredu, kar pomeni, da morajo imeti razvite medkulturne zmožnosti.



Izobraževalne možnosti so lahko omejene, če učitelj ne upošteva lastnega ter drugega etničnega, jezikovnega in kulturnega izvora. Nujno je torej, da je medkulturni učitelj tudi raziskovalno radoveden ter proučuje lastno medkulturnost in medkulturnost drugega (Bešter & Medvešek 2016), kar so dejavnosti v okviru projekta EDUKA2 omogočale učiteljem in tudi otrokom. Kot poudarjata avtorici (prav tam), bolj kot ima posameznik pozitiven odnos do kulturne raznolikosti, več znanja kot pridobi in ob tem razvija potrebne veščine, večkrat kot reflektira svoja ravnanja v medkulturnih situacijah, verjetneje je, da bo dosegel višjo stopnjo medkulturnih zmožnosti.

Byram (2009) razume vlogo večjezičnega in medkulturnega izobraževanja kot premislek o lastni izkušnji, katerega posledica je sprejemanje odločitve o tem, kako se bo posameznik odzval na jezikovno in kulturno situacijo. Namen izobraževanja (prav tam) ne bi smel biti razvijati ljudi, ki se identificirajo z drugimi kulturnimi in jezikovnimi skupinami, to se lahko zgodi kot posledica njihovega življenja v določenih okoliščinah. Namen izobraževanja pa ni ustvarjanje tovrstnih okoliščin, saj bi to pripeljalo do procesa indoktrinacije.

Bernjak (2009) v zvezi s tem navaja, da mora medkulturno usmerjeni učitelj razpolagati ne samo z aktualiziranim in aktivnim znanjem o kulturi ciljne jezikovne skupnosti, temveč tudi z informacijami v zvezi s svojo državo, s posebnim poudarkom na tem, kako vse to lahko vidi neki zunanji opazovalec s popolnoma drugačnimi kulturnimi običaji in jezikovno podobo sveta.

Tovrstnih zahtev, tako Byram (2009), pa ne morejo izpolniti tradicionalni koncepti kurikula, kjer je na urniku vsakemu predmetu dodeljen ločen in neodvisen položaj. Prostor za učenje ni nujno šolska učilnica, saj sodobni učni pristopi poudarjajo učenje kot proces, ki v ospredje postavlja učenca v sociokulturnem, političnem in ekonomskem kontekstu.

## 4. Čezmejni razredi

V večjezičnem in večkulturnem čezmejnem prostoru med Slovenijo in Italijo je po eni strani nujno upoštevati pravico otrok izobraževati se v maternem jeziku, s katerim ohranjajo svoj jezik in kulturo, po drugi strani pa je treba tankočutno prisluhniti drugim, sosedskim kulturam. Eden izmed načinov za doseganje učinkovitega čezmejnega sodelovanja med šolami z istim in različnim učnim jezikom na meji med Italijo in Slovenijo je spodbujanje oblikovanja skupnih učnih vsebin in orodij, ki bi šolske dejavnosti zbliževale in povezale v neko čezmejno učno enoto. To je bil tudi eden izmed ključnih ciljev sklopa Čezmejno upravljanje izobraževanja v okviru projekta EDUKA2. Za namen projekta so bili oblikovani tako imenovani čezmejni razredi, v okviru katerih so sodelujoči iskali skupne didaktične poti za šole čezmejnega območja. Osnovni namen je bil oblikovati dvojezične interdisciplinarne učne enote za spoznavanje čezmejnega prostora in tako okrepiti čezmejno sodelovanje na področju izobraževanja.

Osnovno izhodišče delovnega sklopa Čezmejni razredi 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 in izmenjavo šolskih izkušenj tako med učenci kot med učitelji. Didaktična izhodišča in metode dela, ki smo jih pri oblikovanju dejavnosti v čezmejnih razredih upoštevali, so didaktična igra, spodbudno učno okolje/ učni prostor, izkustveno/aktivno učenje, učenje v avtentičnem okolju, načela doživljajske pedagogike ter vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (CLIL). V ospredje smo postavili izkušnjo kot uspešno metodo za razvoj spoštovanja, radovednosti in odprtosti do drugih kultur. Učenci so prek lastnih aktivnosti v avtentičnem okolju neposredno izkusili, kako ljudje delujejo in komunicirajo, ter to skušali razumeti tako, da so se poglobili v drugo kulturo in jezik. Lahko so primerjali tuje kulturne koncepte s svojimi in se do njih opredelili. Neposreden stik z okoljem jim je omogočil, da so ga čim boljše razumeli, sprejeli in se v njem dobro počutili. Prek različnih dejavnosti (npr. vodenega 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 več-kulturni prostor.

V delovnem sklopu Čezmejni razredi, ki je bil namenjen učencem četrtega in petega razreda osnovne šole, so sodelovale štiri šole, dve iz Slovenije in dve iz Italije, dve s slovenskim in dve z italijanskim učnim jezikom. Čezmejni razred je štel devetindevetdeset učencev, ki so se pod mentorskim vodstvom sedmih učiteljev in koordinatorice udeležili treh delavnic, in sicer v Kopru, Miljah in Strunjanu. Pomembno je poudariti tudi to, da so dejavnosti ves čas potekale v obeh jezikih, slovenščini in italijanščini. Dejavnosti v okviru čezmejnih razredov 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 imenovalac, morje, zato je bila tematika morja in obmejnega prostora vključena v širok obseg vsebin, od naravoslovja, družboslovja (zgodovine, geografije) do jezika.

Odločili smo se za akcijsko raziskavo. Učitelji mentorji so najprej pripravili prožen raziskovalni načrt, določili so tudi temo projekta, ki so jo predstavili učencem čezmejnega razreda. Ti so izrazili željo, da se na začetku projekta med seboj spoznajo, zato se posneli kratke video predstavitve in si jih z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) med seboj preposlali. Raziskavo so učitelji mentorji razgradili na posamezne uresničljive akcijske korake – dejavnosti, ki so temeljile na dejanskem stiku med učenci različnih šol z obeh

strani meje, v okviru katerih so učenci in učitelji spoznavali in doživljali čezmejni prostor. V okviru delavnic je nastalo obsežno gradivo (npr. opis poti, didaktični scenarij in učni listi), ki je na voljo na spletni strani projekta (EDUKA 2). Poleg gradiva je bila kot rezultat tega sklopa projekta razvita tudi interaktivna didaktična igra z naslovom Čezmejni valovi/Le onde transfrontaliere, kjer se lahko učenci virtualno sprehodijo po itinerarju posameznih delavnic in rešujejo didaktične naloge, povezane z vsebinami projekta.

Po vsaki dejavnosti so učitelji mentorji opravili refleksijo lastnega dela (opazovanje, beleženje, zbiranje materiala, načrtovanje), v delovni skupini so se s kolegi pogovorili o opazovanju učencev med dejavnostmi, z učenci pa so opravili pogovor ter zbrali njihove vtise in doživetja. Evalvacija v obliki refleksije, zbiranja nastalega materiala in posameznih zapisov je bila tako formativna (sprotne) kot sumativna (končna). Tako učitelji kot učenci so po končanih delavnicah navajali predvsem pozitivne učinke didaktičnih dejavnosti, ki so potekale v čezmejnih razredih. V središče dejavnosti je bilo postavljeno učenje, ki je bilo usklajeno s cilji projekta in je bilo medpredmetno povezano. Učenci so ob koncu projekta ugotavljali, da je geografska regija, ki so jo spoznali, enovita in da imata kraja, iz katerih prihajajo (Koper in Milje), številne sorodne lastnosti. Ugotovili so na primer, da sta oba kraja obmorska, imata podobno arhitekturno obliko, oba imata mandrač, ulice so enako tlakovane, stavbe so si podobne, prebivalci so prijazni, se ukvarjajo s turizmom, povezani so z ribištvo, v obeh mestih govorijo tako slovensko kot italijansko. Eno izmed najpomembnejših spoznanj, ki so jih učenci navedli, je to, da so, ko so se pripravljali na vodenje sovrstnikov iz sosednje države, tudi sami spoznali in se naučili veliko novega o lastnem kraju in kulturi, bili so ponosni, da so lahko sovrstnike vodili po svojem mestu. Hkrati so se z učenci iz sosednje države samostojno in nenačrtovano sporazumevali kot sovrstniki, pokazali so jim, na primer, kam hodijo na sladoleđ, na dejavnosti, v kino, kje se družijo ipd. Čeprav so nekateri učenci izrazili začetno zadrego zaradi težav s sporazumevanjem v tujem/drugem jeziku, so jezikovne prepreke hitro premostili z različnimi podpornimi strategijami.

Predvsem so učenci poudarili, da so se učili, čeprav 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 prepoznava 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. Naklonjenost tovrstni obliki dela so pokazali tudi učitelji, ki so predvsem ugotavljali, da je pri tovrstnem učenju treba 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.



Učenci, vključeni v čezmejne didaktične dejavnosti v avtentičnem okolju, lažje razumejo potrebo po učenju jezika/-ov sosednjih skupnosti, razumevanju kulturnih navad ter spoštovanju zgodovinskega in naravnega bogastva sosednje regije. K temu pa pomembno pripomore pristop k poučevanju, ki vključuje aktivno učenje v sodelovanju s sovrstniki iz različnih kulturnih, jezikovnih in socialnih okolij zunaj šolskih prostorov, s poudarkom na čezmejnih vsebinah in povezanosti med Slovenijo in Italijo, z uporabo IKT, vključno s stiki učencev na spletnih platformah in participacijo učencev. Učitelji, ki so bili vključeni v projekt, zaznavajo kot pomemben element kulture jezik, čeprav dejavnosti čezmejnih razredov tega niso postavljale v ospredje, vendar je to še posebej smiselno, če izvirmo iz dejstva, da je jezikovna komunikacija pomemben prenosnik kulture. Vključeni v projekt potrjujejo tudi dejstvo, da je kultura neločljivo povezana z jezikom, saj se, ko spoznavamo kulturno ozadje določenega prostora, neizbežno hkrati učimo tudi jezika.

Učitelji, ki so sodelovali v dejavnostih v okviru čezmejnih razredov, so ugotavljali, da je pri tovrstnem načinu učenja treba ponovno premisliti tako o lastni pedagoški praksi kot o stališčih in prepričanjih, ki jih gojimo do sosedske kulture. Sodelovanje v projektu jim je ponudilo možnost za refleksijo in kritičen premislek o tem, kaj bi lahko spremenili pri svojem poučevanju. Dejavnostim v okviru čezmejnih razredov je sledilo usposabljanje učiteljev iz šol v obmejnem območju, ki niso neposredno sodelovali v projektu.

## 5. Metodologija

Izhajajoč iz ugotovitev projekta je bil osnovni namen raziskave, ki smo jo zasnovali za namen pričujočega prispevka, ugotoviti, kakšne spremembe bi učitelji iz šol na čezmejnem območju, ki so se udeležili usposabljanja v okviru projekta EDUKA2, uvedli v svojo pedagoško prakso na osnovi znanja in izkušenj, pridobljenih na izvedenih delavnicah. S tem namenom smo učitelje spodbudili k refleksiji svojega dela in kritičnemu razmisleku o svojih prepričanjih in stališčih do vključitve medkulturnih elementov v učni proces. Kot poudarjeno zgoraj, tudi Byram, Gribkova in Starkey (2002) med prioriteta mi na področju razvijanja medkulturnih zmožnosti navajajo izkušnje učiteljev v mednarodnih projektih, strokovnih združenjih ipd., kjer so ti med drugim postavljeni tudi v vlogo medkulturnih učencev, ki preizkušajo, analizirajo in reflektirajo lastne izkušnje ter jih kasneje uporabijo pri svojem pedagoškem delu.

Za namen raziskave smo oblikovali vprašalnik, ki so ga udeleženci usposabljanja v okviru projekta izpolnjevali neposredno po izvedenih delavnicah. V prvem delu vprašalnika so učitelji ocenjevali stopnjo strinjanja s posameznimi trditvami na tristopenjski lestvici (se ne strinjam, deloma se strinjam in se strinjam). Pri tem nas je zanimalo, v kolikšni meri udeleženci usposabljanja obravnavane vsebine vidijo kot novost, kako uporabne so bile predstavljene

vsebine in ali bi pridobljeno znanje lahko uporabili pri svojem delu. V drugem delu vprašalnika pa so udeleženci odgovarjali na tri odprta vprašanja, pri čemer nas je zanimalo, katere vsebine so se jim zdele še posebej uporabne, ali bi na osnovi usposabljanja uvedli spremembe v svojo pedagoško prakso in kje vidijo potrebe za nadaljnje usposabljanje. Vprašalnik je bil oblikovan v slovenščini in preveden v italijanski jezik za udeležence, ki jim je italijanščina materni jezik. Pri prvem delu vprašalnika smo podatke obdelali statistično, medtem ko smo odgovore na odprta vprašanja obdelali po načelih za kvalitativno obdelavo podatkov.

## 5.1 Vzorec

V raziskavi so sodelovali osnovnošolski učitelji, ki prihajajo iz obmejnega območja med Italijo in Slovenijo, in sicer iz zavodov s slovenskim in italijanskim učnim jezikom v Sloveniji in prav tako v Italiji. Gre torej za obmejne večinske in manjšinske šole. V anketi je sodelovalo 36 osnovnošolskih učiteljev, in sicer 16 učiteljev iz Slovenije (10 učiteljev iz šol z italijanskim in 6 učiteljev iz šol s slovenskim učnim jezikom) ter 20 iz Italije (12 učiteljev iz šol s slovenskim in 8 učiteljev iz šol z italijanskim učnim jezikom).

## 5.2 Izvedba

V okviru sklopa Čezmejni razredi je bilo izvedenih pet delavnic na različnih lokacijah v Sloveniji in Italiji, ki so bile namenjene evalvaciji projekta in predstavitvi v projektu nastalega gradiva, to je 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, kulturnozgodovinskega, umetnostnega in jezikovnega bogastva ter širše predstavitvi didaktičnih izhodišč za spodbujanje učenja jezikov okolja. Prvi del delavnic je bil namenjen predstavitvi in evalvaciji izdelanega in uporabljenega gradiva, vključno z analizo gradiva po končani dejavnosti z didaktično igro. V drugem delu so učitelji, ki so sodelovali v projektu, predstavili izvedene dejavnosti in didaktični material, ki je vključeval tudi povratno informacijo udeležencev (učencev in učiteljev). Tretji del je bil namenjen predstavitvi teoretičnih podlag uporabljenih didaktičnih izhodišč in pristopov. Pomemben del evalvacije projekta je predstavljal odziv učiteljev na izvedeno usposabljanje, zato smo po zaključenih delavnicah izvedli anketo med udeleženci, s katero smo jih spodbudili k refleksiji in kritičnemu razmisleku o predstavljenih dejavnostih.

## 5.3 Rezultati in razprava

Najprej nas je zanimalo, ali so bile predstavljene vsebine za udeležence novost. Večina izmed 36 anketirancev (27) se je deloma strinjala s trditvijo, da so vsebine

zanje novost, medtem ko so 4 učitelji označili, da se s trditvijo strinjajo, 3 pa, da se z njo ne strinjajo. Pri trditvi o uporabnosti predstavljenih vsebin je večina udeležencev (35) označila, da se strinjajo, da so vsebine uporabne, eden pa je obkrožil, da so bile vsebine delno uporabne. Večina udeležencev je tudi mnenja, da bi pridobljeno znanje lahko uporabili pri svojem delu (33), medtem ko so se 3 udeleženci deloma strinjali s to trditvijo. Iz teh rezultatov lahko zaključimo, da so udeleženci usposabljanja pridobljeno znanje ocenili kot uporabno in koristno za njihovo nadaljnje delo, medtem ko so predstavljene vsebine zanje le delno novost. Domnevamo lahko, da gre za vsebine, ki so zanje relevantne in smiselne, saj se z njimi pogosto srečujejo pri svojem delu in imajo zato na tem področju že določeno znanje in izkušnje.

Pri prvem odprtem vprašanju smo ugotavljali, katere vsebine bi udeleženci izpostavili kot najuporabnejše z vidika njihove pedagoške prakse. Njihove odgovore lahko strnemo v tri sklope, in sicer pomen čezmejnega povezovanja, didaktična izhodišča za učenje jezika okolja in pozitivne izkušnje učencev.

Udeleženci so potrebo po čezmejnem sodelovanju izpostavili s tem, ko so poudarili pomen učenja geografskih značilnosti obmejnega prostora (odkrivanje Kopra in Milj) in spoznavanja kulturne dediščine. Opozorili so tudi na potrebo po spoznavanju podobnosti in razlik med stvarnostmi v obeh okoljih. Kot poudarjajo Byram, Gribkova in Starkey (2002), sta ena izmed ključnih dejavnikov medkulturne zmožnosti znanje o določeni kulturi in sposobnost primerjave med elementi različnih kultur, ki vključuje tudi raziskovanje druge kulture in iskanje novega znanja.

Delavnice o čezmejnih razredih so temeljile na predstavitvi didaktičnih izhodišč za spodbujanje učenja jezikov okolja. Udeleženci so to zaznali, saj so med najbolj uporabnimi vsebinami izpostavili pristope k učenju jezika, kjer pa so poudarili zlasti pomen pristopa CLIL za učenje sosedskega jezika, medpredmetno povezovanje in interdisciplinarnost (npr. raba določevalnega ključa pri učenju lastnosti morskih organizmov v slovenščini in italijanščini). Med didaktičnimi izhodišči so kot zelo uporabne navedli izkustveno učenje in didaktične igre, in sicer zlasti igratih Sosedujmo in Burja, ki so jih v okviru delavnic podrobno spoznali. Izpostavili so tudi razvijanje večjezičnosti v povezavi s tehnologijo in različnimi predmeti ter predstavitev primerov dobre prakse.

Poleg omenjenih sklopov so udeleženci omenili tudi pozitivne izkušnje z vidika učencev, saj so v okviru delavnic svoje videnje predstavili tudi predstavniki učencev, ki so bili udeleženi v projektu. Učitelji so izpostavili zlasti pozitivno doživljanje učencev in dejstvo, da so bile dejavnosti izvedene zunaj vsakdanjega šolskega konteksta. Udeleženci so kot uporabne navedli tiste dejavnosti, kjer so bili učenci še posebej aktivni, in sicer dejavnost predstavitve mesta učenca učencu in vodenje učencev drugih šol po lastnih krajih. Učenci so bili z drugo kulturo soočeni prek svojih vrstnikov, njihove pozitivne izkušnje pa odražajo razvoj pozitivnih stališč do druge kulture, ki predstavljajo temelj medkulturne

zmožnosti (Byram, Gribkova & Starkey 2002; Dearsdoff 2006; Boecker 2008). Za učitelja, ki deluje v medkulturnem prostoru, pa je pomembno, da tudi svoje učence spozna kot kulturna bitja (Gay 2000).

Nadalje smo želeli pridobiti razmišljanje udeležencev o možnih spremembah, ki bi jih na osnovi pridobljenih znanj in izkušenj na delavnicah lahko uvedli v svojo pedagoško prakso. Tudi v tem primeru bi lahko odgovore razdelili v tri sklope: spremembe v odnosu do medkulturnega okolja, spremembe oblik dela z učenci in večja participacija učencev.

Med možnimi spremembami, ki bi jih lahko uvedli v pedagoško prakso, so udeleženci usposabljanj omenili spremembe v odnosu do medkulturnega okolja, saj so mnenja, da bi lahko več spodbujali učenje v avtentičnem okolju in še bolj izkoristili značilnosti obmejnega prostora. Po njihovem mnenju bi lahko več poudarka posvetili čezmejnimi vsebinam in povezanosti med Slovenijo in Italijo ter izkoristili možnosti sodelovanja s čezmejno šolo in s sosedsko šolo z italijanskim učnim jezikom. Poleg tega bi lahko v svoji pedagoški praksi ustvarili in izvedli več didaktičnih dejavnosti na medkulturnem področju. S tem so udeleženci izrazili zavedanje in pomen medkulturne občutljivosti, za katero Gay (2000) poudarja, da jo mora učitelj razviti, da se lahko učinkovito odziva na kulturno okolje.

Poleg tem, ki se navezujejo na poučevanje v čezmejnem prostoru, vidijo udeleženci možnost sprememb tudi na področju dela z učenci. V svojo pedagoško prakso bi uvedli več praktičnega dela z učenci, pri čemer bi uporabili igre, ki so jih ustvarili učenci sami. Ustvarili bi lahko tudi podobne igre, kot so jih spoznali na usposabljanju, oziroma jih prilagodili svojim pedagoškim potrebam in zmožnostim. Med spremembami, ki bi jih lahko uvedli pri oblikah dela z učenci, vidijo tudi možnost vzpostavljanja stikov na spletnih platformah, možnosti intervjujev in predstavitev učencev v video obliki. Več udeležencev je med možnimi spremembami omenilo pogostejšo rabo IKT in poučevanja zunaj, na terenu.

Poleg omenjenih sklopov vidijo udeleženci možnosti za spremembe v svoji pedagoški praksi še v spodbujanju participacije učencev in aktivnega učenja v učnem procesu. Pri tem so še posebej izpostavili možnost razvijanja interaktivnih gradiv in rabe IKT s strani učencev ter večje vključevanje učencev v pripravo učnih enot.

Pri zadnjem vprašanju, ki se je nanašalo na predloge udeležencev za nadaljnje usposabljanje, so udeleženci prav tako poudarili potrebo po razvijanju zmožnosti rabe interaktivnih pripomočkov pri pouku. Še posebej so izpostavili možnosti krepitve sodelovanja med šolami na obeh straneh meje in vključevanje vseh šol na obmejnem področju. Glede na to, da so bile projektne dejavnosti usmerjene zlasti na področje Milj in Kopra, so udeleženci iz drugih krajev predlagali izvajanje podobnih programov tudi na njihovem območju (območju Gorice).

Iz analiz odgovorov učiteljev je razvidno, da se ti zavedajo pomena več-kulturnega okolja, v katerem živijo in delujejo, saj bi pri svojem delu v prihodnje lahko izkoristili več značilnosti čezmejnega prostora. Njihovi odgovori odražajo kompleksnost vloge učitelja v medkulturnem okolju, saj ta poleg pridobivanja znanja o določeni kulturi predpostavlja tudi razvijanje spretnosti, stališč ter zavedanja vrednot in prepričanj (Byram, Gribkova & Starkey 2002).

Še posebej so poudarili vrednost učenčeve učne izkušnje, kar je po Gayu (2000) ključno za razvoj poučevanja, ki se ustrezno odziva na dano kulturno okolje. Izrazili pa so tudi kritični pogled na svojo lastno prakso, saj bi na podlagi izkušenj in znanja, pridobljenega na usposabljanju, v svojo pedagoško prakso vnesli elemente sodobnih pristopov k poučevanju. S tem so prepoznali potrebo po učenju, ki je usmerjeno v učenca in učni proces, kar, kot poudarja Byram (2009), presega tradicionalno pojmovanje kurikula. Poudarili so možnost sprememb v lastni praksi z upoštevanjem didaktičnih izhodišč in metod dela, ki smo jih pri oblikovanju dejavnosti v čezmejnih razredih še posebej izpostavili, in sicer didaktično igro, spodbudno učno okolje, participacija učencev, izkustveno učenje in učenje v avtentičnem okolju, načela doživljajske pedagogike ter medpredmetno povezovanje in CLIL. S tem so pokazali zmožnost refleksije lastnega dela, saj je, kot poudarja Larrivee (2000), učitelj v vlogi reflektivnega praktika zmožen pridobljeno znanje in spretnosti integrirati in spremeniti glede na dani kontekst.

## 6. Zaključek

Poučevanje, ki se učinkovito odziva na dano kulturno okolje, od učitelja zahteva, da o svojem delu in okolju, iz katerega izhaja, kritično razmišlja. Vloga učitelja kot reflektivnega praktika predpostavlja osebnostne lastnosti, s katerimi se bo učitelj sposoben soočiti z izzivi sodobnega razreda, za katerega je značilna izrazita jezikovna in kulturna raznolikost. Rezultati raziskave, ki smo jo izvedli z udeleženci usposabljanja v okviru projekta EDUKA2, kažejo, da se učitelji zavedajo prednosti, ki jih nudi čezmejni prostor, in da so pripravljeni uvesti spremembe v svojo pedagoško prakso. Poleg refleksije o vlogi učitelja z vidika čezmejnega prostora so udeleženci usposabljanja prepoznali kot uporabna didaktična izhodišča in podporne strategije, ki še posebej poudarjajo participacijo in aktivnost učencev v učnem procesu.

Didaktično gradivo, ki je nastalo v okviru dejavnosti čezmejnih razredov in ki so ga udeleženci usposabljanja podrobneje spoznali in preizkusili, učitelju omogoča, da raziskuje in razmišlja o svoji kulturi in kulturi obmejnega prostora. Hkrati pa je geografsko področje, ki smo ga zajeli v raziskavo, medkulturno in jezikovno pestro ter omogoča refleksijo tudi o medkulturnih in medjezikovnih zmožnostih nasploh.



Na osnovi raziskave lahko sklenemo, da predstavljata čezmejno sodelovanje in krepitev medkulturnosti precejšen izziv, s katerim se lahko učinkovito soočimo z razvijanjem pedagoških kompetenc učiteljev in krepitevijo njihove vloge pri spodbujanju medkulturnega in medjezikovnega zavedanja. Prav zato je pomembno, da učenec uzavesti svojo vlogo v procesu učenja, v našem primeru medkulturnega in medjezikovnega zavedanja, učitelj pa svojo vlogo pedagoškega posrednika in reflektivnega praktika, saj s svojim znanjem, stališči in kulturnim kapitalom neposredno vpliva na razvoj učenčevega medkulturnega in medjezikovnega kapitala.

## Literatura in viri

- Bagnall, N. F., 2005. Teacher Cultural Reflection and Cultural Action Learning: Researching a Cultural Dimension in Teacher Education. *Ethnography and Education European Review* 4, 101–116.
- Bennett, J. M., 2011. Developing Intercultural Competence: For International Education Faculty and Staff. *AIEA Conference*, 20. – 23. 2. 2011, San Francisco.
- Bernjak, E., 2009. Medkulturna paradigma slovenistike v medkulturnem okolju. V M. Stabej (ur.) *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, 57–63.
- Bešter, R. & Medvešek, M., 2016. Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika* 2 (2016), 26–44.
- Boecker, M. C., 2008. *Intercultural Competence – The Key Competence in the 21st Century*. Bertelsmann Stiftung in Fondazione Cariplo, <https://www.ngobg.info/bg/documents/49/726bertelsmanninterculturalcompetences.pdf> (dostop 20. 8. 2019).
- Byram, M., 2009. Jezikovno izobraževanje za plurilingvistične in medkulturne učence. V K. Pižorn (ur.) *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 116–135.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H., 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16802fc1c3> (dostop 20. 8. 2019).
- Cencič, M., 2015. *Izbrani pristopi k spodbujanju refleksije učiteljev*. Založba Univerze na Primorskem, Koper.
- Council of Europe, 2008. *White Paper on Intercultural Dialogue*. Council of Europe, Strasbourg, [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf) (dostop 20. 8. 2019).
- Council of Europe, 2010. *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16803034e3> (dostop 28. 8. 2019).
- Čok, L., 1999. Zgodnja večjezičnost in izobraževanje. Osnove za oblikovanje modela. *Annales, Series Historia et Sociologia* 9 (1), 111–126.
- Čok, L., 2009. Poučevanje jezikov v otroštvu – sociološki in medkulturni vidiki. V K. Pižorn (ur.) *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 136–152.
- Deardorff, D. K., 2006. Identification and Assessment in Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10 (3), 241–266.

- Deardorff, D. K., 2009. Implementing Intercultural Competence Assessment. V D. K. Deardorff (ur.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Sage, Thousand Oaks (CA), 477–491.
- Dewey, J., 1933. *How we Think. A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process*. D. C. Heath Company, Boston.
- EDUKA2, <http://www.eduka2.eu/slv/> (dostop 1. 12. 2019).
- Gay, G., 2000. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press, New York.
- Grosman, M., 2004. *Književnost v medkulturnem položaju*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.
- Harmon, D. A., 2012. Culturally Responsive Teaching through a Historical Lens: Will History Repeat Itself?. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning* 2 (1), 12–22.
- Huber, J. (ur.), 2012. *Intercultural Competence for All. Preparation for Living in a Heterogeneous World*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Larrivee, B., 2000. Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Reflective practice* 1 (3), 293–307.
- Moloney, R. & Oguro, S., 2015. The Effect of Intercultural Narrative Reflection in Shaping Pre-Service Teachers' Future Practice. *Reflective Practice* 16 (1), 96–108.