

83

treatises and
documents

Journal of Ethnic Studies

razprave in
gradivo

Revija za narodnostna vprašanja

December 2019

Treatises and Documents, Journal of Ethnic Studies

Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja

UDC-UDK 323.15.342.4 (058) ISSN 0354-0286 (Print / Tiskana izdaja) ISSN 1854-5181 (On-line edition / Elektronska izdaja)

Editor-in-Chief / Odgovorni urednik

Sara Brežigar (Institute for Ethnic Studies, Slovenia / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija*)

Editors / Uredniki

Damir Josipovič (Institute for Ethnic Studies, Slovenia / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija*), **Sabina Zorčič** (Institute for Ethnic Studies, Slovenia / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija*), **Mitja Žagar** (Institute for Ethnic Studies, Slovenia / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija*)

Editorial Board / Uredniški odbor

Romana Bešter (Institute for Ethnic Studies, Slovenia / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija*), **Sara Brežigar** (Institute for Ethnic Studies, Slovenia / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija*), **Milan Bufon** (Science and Research Centre, Slovenia / *Znanstveno raziskovalno središče, Slovenija*), **Sean Byrne** (University of Manitoba, Canada / *Univerza v Manitobi, Kanada*), **Jadranka Čačić-Kumpes** (University of Zadar, Croatia / *Univerza v Zadru, Hrvatska*), **Fernand de Varennes** (University of Moncton, Canada / *Univerza v Monctonu, Kanada*), **Rainer Hofmann** (University of Frankfurt, Germany / *Univerza v Frankfurtu, Nemčija*), **Boris Jesih** (Institute for Ethnic Studies, Slovenia; Consulate General of the Republic of Slovenia in Szentgotthard / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija; Generalni konzulat Republike Slovenije v Monostru*), **Will Kymlicka** (Queen's University, Canada / *Kanada*) **Avguštin Malle** (Slovenian Scientific Institute, Austria / *Slovenski znanstveni inštitut, Avstrija*), **Mojca Medvešek** (Institute for Ethnic Studies, Slovenia / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija*), **Joseph Marko** (University of Graz, Austria; European Academy Bozen, Italy / *Univerza v Gradcu, Avstrija; Evropska akademija v Bocnu, Italija*), **Francesco Palermo** (University of Verona; European Academy Bozen, Italy / *Univerza v Veroni; Evropska akademija v Bocnu, Italija*), **Srdja Pavlovič** (University of Alberta, Canada / *Univerza v Alberti, Kanada*), **Janez Pirc** (Institute for Ethnic Studies, Slovenia / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija*), **Tom Priestly** (University of Alberta, Canada / *Univerza Alberta, Kanada*), **Albert Reiterer** (University of Vienna, Austria / *Univerza na Dunaju, Avstrija*) **Barbara Riman**, (Institute for Ethnic Studies, Slovenia / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija*), **Petra Roter** (University of Ljubljana, Slovenia / *Univerza v Ljubljani, Slovenija*), **Sherrill Stroschein** (University College London, U.K. / *Univerza v Londonu, V.B.*), **Patrick Thornberry** (Keele University; Oxford University, U. K. / *Univerza v Kedeju; Univerza v Oxfordu, V.B.*), **Zaira Vidau** (Slovene Research Institute, Italy / *Slovenski raziskovalni inštitut, Italija*), **Vladimir Wakounig** (University of Klagenfurt, Austria / *Univerza v Celovcu, Avstrija*), **Colin Williams** (Cardiff University, U. K. / *Univerza v Cardiffu, V.B.*), **Daniel Wutti** (University of Klagenfurt, Austria / *Univerza v Celovcu, Avstrija*), **Jernej Zupančič** (University of Ljubljana, Slovenia / *Univerza v Ljubljani, Slovenija*), **Sabina Zorčič** (Institute for Ethnic Studies, Slovenia / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija*), **Mitja Žagar** (Institute for Ethnic Studies, Slovenia / *Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenija*).

Technical editing / Tehnično urejanje

Sonja Kurinčič Mikuž

Proofreading / Lektoriranje

Meta Gostinčar Cerar, Jasmina Vajda Vrhunec

Published by / Založil in izdal

Inštitut za narodnostna vprašanja / *Institute for Ethnic Studies*
SI, 1000 Ljubljana, Erjavčeva 26, tel.: +386 (0)1 20 01 87 0, fax +386 (0)1 25 10 964, <http://www.inv.si>, e-mail: inv@inv.si
Legal representative / Predstavniki: **Sonja Novak-Lukanovič**
Co-financed by the Slovenian Research Agency / *Revijo sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS.*

Abstracting and indexing services / Vključitev v baze podatkov

The journal is currently noted in the following / *Revija je vključena v:*
CSA Sociological Abstracts, CSA Worldwide Political Science Abstract, International Political Science Abstracts (IPSA), FRANCIS, IBZ, IBSS, SCOPUS.

Contacts / Kontakti

Editorial correspondence should be addressed to / *Pošto za uredništvo revije naslovite na:*
Institute for Ethnic Studies / *Inštitut za narodnostna vprašanja*, Erjavčeva 26, 1000 Ljubljana, Slovenia,
e-mail: editortd@guest.arnes.si

Ordering information / *Naročila:* **Sonja Kurinčič Mikuž**, Institute for Ethnic Studies / *Inštitut za narodnostna vprašanja*, Erjavčeva 26, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: sonja.kurinacic@guest.arnes.si

Disclaimer / Pojasnilo

The published articles express authors' viewpoints. / *Objavljeni prispevki izražajo stališča avtorjev.*

The Journal was published as follows / *Revijo smo izdajali:*

1960-1986: Razprave in gradivo (Treatises and Documents) ISSN 0034-0251;

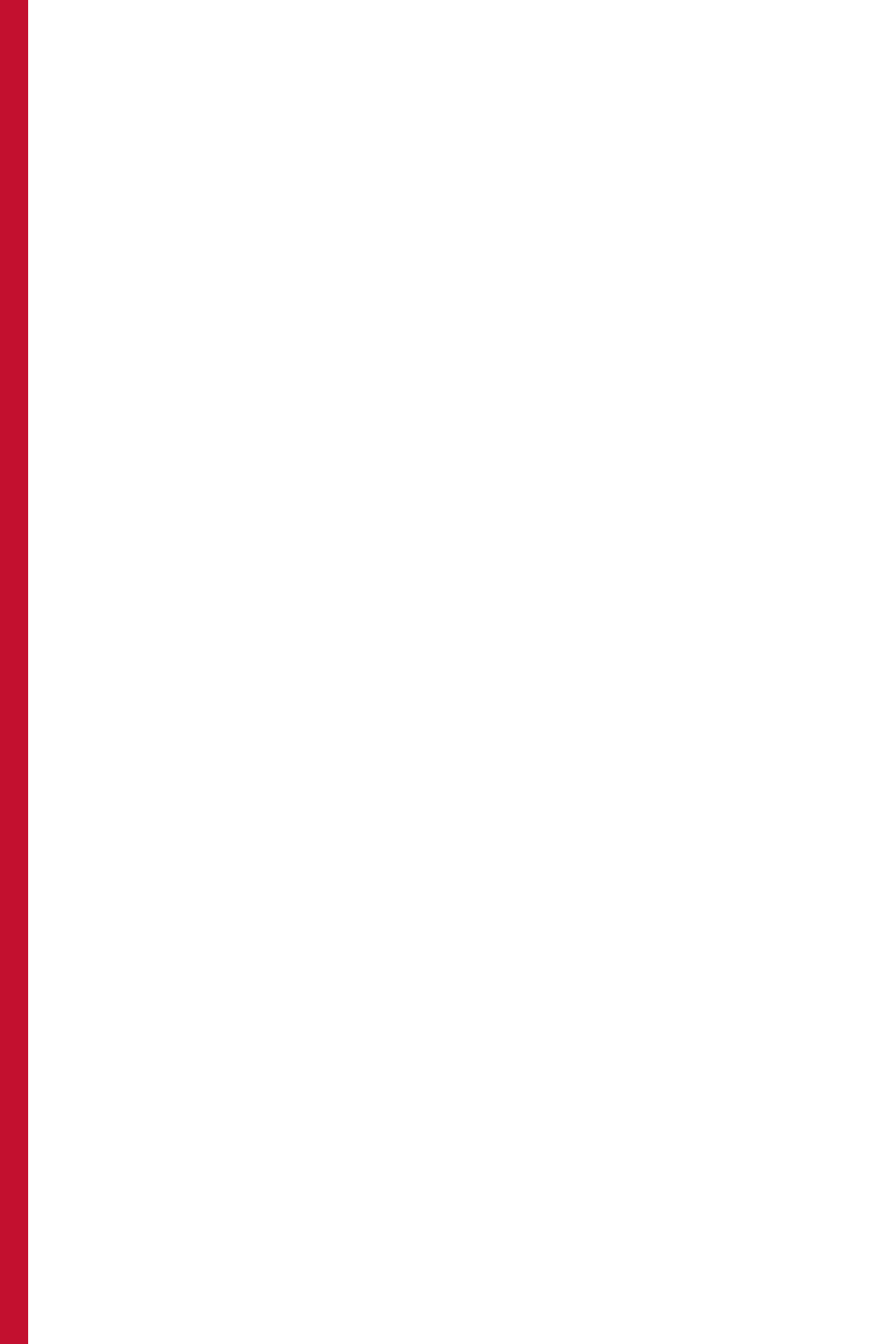
1987-1989: Revija za narodnostna vprašanja – Razprave in gradivo
(Journal of Ethnic Studies - Treatises and Documents) ISSN 0353-2720;

1990-2018: Razprave in gradivo: Revija za narodnostna vprašanja
(Treatises and Documents: Journal of Ethnic Studies) ISSN 0354-0286.

Table of contents / Kazalo

ARTICLES / ČLANKI

- 5 **Barbara Baloh, Silva Bratož**
Refleksija vloge učitelja v čezmejnem prostoru
Reflecting upon the Role of Teacher in the Cross-Border Territory
- 21 **Maja Mezgec**
**Cross-Border Higher Education for Primary School Teachers:
The Case at the Italo-Slovene Border**
Čezmejno univerzitetno izobraževanje za učitelje razrednega pouka:
primer na italijansko-slovenski meji
- 35 **Matejka Grgič**
**Manjšinski jeziki med Italijo in Slovenijo – zakaj potrebujemo
čezmejno šolstvo?**
Minority Languages Between Italy and Slovenia – Why Do We Need
a Cross-Border Schooling System?
- 51 **Sara Brezigar, Sofija Zver**
**Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v Furlaniji -
Julijski krajini: študija primera in razvojne možnosti**
Developing Teaching Materials for Teaching Slovene in FVG: A Case
Study and Development Opportunities
- 67 **Maja Melinc Mlekuž**
**Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom
v Italiji**
Communicative Competence in Schools with Slovene as the Language
of Instruction in Italy
- 83 **Ana Toroš**
Teaching Minority Literature: the Case of Trieste
Poučevanje manjšinske literature: primer Trsta



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 Dearthoffa (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 bolje 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 (sprotna) 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 igras 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 (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.

Maja Mezgec

Cross-Border Higher Education for Primary School Teachers: The Case at the Italo-Slovene Border

The aim of the paper is to discuss the mobility patterns of university students in the context of a border area, taking into consideration the unique characteristics of this region. Special attention is given to the area between Italy and Slovenia where research was conducted among cross-border students attending the study programme for primary school teachers in Slovenia. In the introduction, a distinction is made between cross-border, transnational and overseas education. The following presents the reality of the Italo-Slovene border, an analysis of the factors influencing cross-border mobility and the outcome of the EDUKA2 project.

Keywords: cross-border students, cross-border higher education, transnational students, Slovene schools in Italy.

Čezmejno univerzitetno izobraževanje za učitelje razrednega pouka: primer na italijansko-slovenski meji

Namen prispevka je prikazati model čezmejnih študentov, ki se je razvil v mejnih regijah, s posebnim poudarkom na obmejnem prostoru med Italijo in Slovenijo, kjer je bila izvedena študija med čezmejnimi študenti razrednega pouka v Sloveniji. V uvodnem poglavju so prikazane konceptualne razlike med čezmejnimi in mednarodnimi študenti, v nadaljevanju pa realnost obmejnega prostora, dejavniki vplivanja na čezmejno mobilnost študentov in rezultati projekta EDUKA2.

Ključne besede: čezmejni študenti, čezmejni visokošolski študij, mednarodni študenti, slovenske šole v Italiji.

Correspondence address: Maja Mezgec, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem/Faculty of Education, University of Primorska, Cankarjeva 5, 5000 Koper/Capodistria, Slovenia; Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI)/Slovene Research Institute, Via/Ulica Beccaria 6, 34133 Trieste/Trst, Italy, e-mail: m.mezgec@slori.org, maja.mezgec@pef.upr.si.

1. Introduction

The aim of the article is to examine the models of cross-border student mobility developing in the European border regions, with special attention on the area between Italy and Slovenia, where research was conducted among cross-border students attending the study programme for primary school teachers in Slovenia (Baloh & Mezgec 2017; Krmac 2019).

In this introductory section, the use of the term cross-border education will be analysed to see how the term is used in the scientific literature. In a European context, cross-border mobility has different connotations often not included in a more overseas-oriented understanding of this concept.

There is considerable confusion regarding the meaning and use of the three terms transnational, cross-border and borderless education (Knight 2006). Cross-border education highlights the presence of national borders central to many of the regulations, quality and financial issues related to the new mobility of programmes and providers (Knight 2006, 104). In fact, “cross-border education is a term that refers to the movement of education (students, researchers, professors, learning materials, programmes, providers, knowledge and so on) across national/regional jurisdictional or geographic borders” (Knight 2006, 104). Knight’s analysis offers a framework wherein there are several categories that refer to the “‘who/what’ moves. These are: people (students, professors/scholars, researchers, expert/consultants), programmes, providers, institutions, organisations and companies, projects/services” (Knight 2006, 104).

Cross-border higher education has become a significant issue in the higher education agenda and it is often related to the globalisation and internationalisation of higher education.

In fact, as Knight (2015) suggests, the international, intercultural and global dimensions are three terms used as a triad that complement one another. In the definition she proposed, internationalisation refers to the process of integrating an international, intercultural and global dimension into postsecondary education. While in the UNESCO publication on the globalisation of higher education and cross-border student mobility “the internationalisation of education implies the imparting of knowledge, skills and values which have universal appeal and application” (Varghese 2008, 10). It also implies that curriculum becomes cross-national and intercultural in nature. Moreover, the globalisation of higher education can be seen as part of internationalisation. The globalisation of higher education implies becoming an activity designed to introduce an international and multicultural outlook to suit the requirements of a global labour market centred on knowledge production (Varghese 2008, 10). Within this frame of analysis, higher education institutions have become a market-driven activity.

Cross-border education in the literature refers more generally to education in another country, across borders where the geographical proximity is not a

relevant factor and therefore even overseas student flow is considered cross-border in the literature. In the above-mentioned UNESCO publication, it is stated that “cross-border education entails mobility of provisions and services in foreign countries” (Varghese 2008, 11). Currently a new pattern has emerged showing an increase in the concentration of transnational providers offering courses in several countries. The border itself maintains its relevance since it influences above all, accreditation, funding, quality assurance (Knight 2015) and other aspects related to national regulations.

This introductory overview of the concept makes clear that cross-border higher education, as it appears in the literature, refers to a phenomenon much broader than what will be dealt with in this paper, and that the use of the term cross-border education is rather inappropriate as it is too broad in scope. For the aim of the present paper, the term transnational mobility will be adopted to describe the above mentioned concept, and furthermore, another context of cross-border student mobility will be presented, one that refers to a more European tradition, pattern, practice and vision.

2. Transnational and Cross-Border Mobility Patterns

Transnational student mobility has its own developmental patterns. In its early stages, transnational student mobility referred to the supportive policies developed during the colonial period to encourage the pursuit of higher education in the imperial capital. The flow of students was mainly from developing to developed countries (Varghese 2008). From that perspective, North America and Western Europe continue to be the favourite destinations for most foreign students, except for students from Central Asia, who go to the Russian Federation or other Eastern European countries (Varghese 2008, 16).¹ Currently, the dominant stream of transnational student mobility is from less developed and newly-industrialised countries to western industrialised countries (Li & Bray 2007). This paper, however, will show that continental Europe has another, different tradition of cross-border education related to a different historical evolution, in addition to the mobility patterns of the colonial period, although the current literature focuses more on student mobility to the UK and USA, making it more difficult to collect data on other areas. Even the aggregation of data in the above mentioned UNESCO publication related to North America and Western Europe in one category, and Central and Eastern Europe in a separate category, makes it difficult to differentiate the European dimension of cross-border students.

3. Towards a New Working Definition That Includes European Patterns and the Historical Evolution of Cross-Border Student Mobility

Since practice influences definition, it is reasonable that the English term refers to the Anglo-American evolution of cross-border education, which in reality, is more related to overseas education, overseas students and transnational students and transnational education, than to the European context where, in continental Europe, the term cross-border includes the neighbouring country. Within this context, in the Slovene and Italian languages there is an adjective translated into English as cross-border (*transfrontaliero* in Italian and *čezmejni* in Slovene) but in practice it refers to the reality of crossing the border of the neighbouring country/ies. Following a similar logic and terminology, the EU commission has adopted that meaning of the term cross-border and developed special policies and regulations for cross-border workers. In the terminology adopted by the European Commission cross-border workers are persons who work in one Member State but live in another (European Parliament 1997). In fact, in the European Migration Network Glossary we find the definition that “a cross-border worker is a person who works as an employee or self-employed person in one EU Member State but is recognised as residing in another (neighbouring) EU Member State” (EMN 2018). The terms cross-border workers and frontier workers are used synonymously. Further on:

what distinguishes frontier workers from traditional migrant workers is the fact of living in one State and working in another. The migrant worker leaves his country of origin completely, with or without his family, to live and work in a different country. The frontier worker, by contrast, has a dual national allegiance, stemming from his place of residence and his place of work (European Parliament 1997).

Data from the European Employment Service (EURES) shows that in 2016, more than 1.4 million people in the EU lived in one country and worked in another. EU internal border regions cover 40 per cent of EU territory and are home to almost 2 million cross-border commuters.

4. EU Student Mobility and Cross-Border Students in the EU

As cross-border workers are those who migrate from the country of residence to the neighbouring country of employment on a daily or weekly basis, similarly, cross-border students (for the aim of this paper) are students who study in the neighbouring country and return home daily or at weekends. This is a pattern

typical of border regions where there is more linguistic and cultural contact among the bordering territories and populations that facilitate certain patterns and decisions at the individual level. There are students from the Italian region of South Tyrol studying in Austria, students from the Slovenian and Croatian coastal area studying in north east Italy, students from the Italian region of Friuli Venezia Giulia studying in Slovenia etc.. Often these patterns involve individuals familiar with the realities, languages and cultures of both countries and who are frequently members of national minorities.

This phenomenon should not be confused with the international mobility schemes promoted by the EU Commission, although the development of the European Higher Education Area (EHEA) might have some positive secondary effect on cross-border student mobility. Within the EHEA the European Union has pursued a top-down strategy with the aim of creating a strong higher education region that can compete with other parts of the world and weaken student flow to overseas destinations (Roberston 2009; Slaughter & Cantwell 2012). Within these strategies, an important role is played by the Erasmus scheme. Although patterns of mobility differ across geographic regions within Europe (influenced by the attractiveness of particular European nations to mobile students, in general moving from east to west and from more marginal to more central points (Brooks 2018)), these patterns of intra-European student mobility differ from the cross-border mobility analysed herein. Mobility programmes take place under formally established programmes (top-down) and students seldom don't opt for geographically proximate nations as they are not interesting target destinations for an exchange experience (i.e. the Erasmus scheme), instead choosing more distant or attractive destinations.

5. The Reality of the Slovenes in Italy

Slovenes living in Italy are one of the autochthonous minorities living outside Slovenia. The legal framework granting cultural autonomy to the Slovene national community in Italy with the right to the public use of Slovene, a bilingual and Slovene-language educational system, and an autonomous organisational structure of its culture and economy encompasses the following laws: Norme a tutela della minoranza linguistica slovena della regione Friuli-Venezia Giulia (Regulations on the Protection of Slovene Linguistic Minority in the Region of Friuli-Venezia Giulia), Norme regionali per la tutela della minoranza linguistica slovena (Regional Law Governing the Protection of the Slovene Linguistic Minority) and Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche (Regulations on the Protection of Historical Linguistic Minorities) (Vidau 2017, 50–51).

The minority is settled in the provinces of Trieste, Udine (Videm or Viden) and Gorizia (Gorica), all belonging to the region of Friuli-Venezia Giulia (Furlanija - Julijska krajina or FVG).

The first schools with Slovene as the language of instruction (hereafter Slovene schools) were established in the provinces of Trieste and Gorizia by the Austro-Hungarian administration which was receptive to the other languages of the Empire. After World War I, Trieste and Gorizia was allocated to Italy, along with their hinterland, which also included a part of the present-day Republic of Slovenia and Val Canale (Kanalska dolina), the northernmost part of the present day province of Udine, near the three borders between Italy, Slovenia and Austria. Soon after the end of the war, the Italian authorities launched a denationalisation policy, which became increasingly systematic and cruel after the establishment of the Fascist regime that, among the other provisions against Slovene minority abolished Slovene schools. After World War II, Gorizia and Trieste were annexed to Italy, while their hinterland became part of the Socialist Federal Republic of Yugoslavia. Already in the period of the Habsburg Empire, the Slovenes in the territory of Trieste and Gorizia were well organised (with a capilar infrastucturue of cultural associations, economic associations, sport associations, religious facilities, media etc.). Fascist authorities put an end to all these activities, which, however, were slowly reestablished after Word War II (Bogatec 2019a; Čavdek et al. 2018).

The Slovene schools in Italy constitute an integral part of the Italian school system and function under the same rules that apply to state schools of the majority population. As determined by the Italian school system, there are two school cycles, namely the primary cycle (ages 3 to 11) and the secondary cycle (ages 11 to 19). The primary cycle is further subdivided into pre-primary school (ages 3 to 6) and primary school (ages 6 to 11), while the secondary cycle is divided into lower secondary school (ages 11 to 14) and upper secondary school (ages 14 to 19). The primary cycle and lower secondary schools are the same for all pupils, while upper secondary schools are divided into lyceums and technical and vocational institutes. A state examination is taken upon the completion of all upper secondary schools and allows access to any university or institution of higher education (Bogatec 2019a; Bogatec 2017).

Slovene schools differ from Italian schools in terms of the language of instruction (Slovene) and the curriculum (in addition to the mother tongue, the language of the environment – Italian – is also taught). All other elements, including learning and teaching objectives, programmes and content fully conform with the applicable national programmes, with the necessary adaptations and additions. The provinces of Trieste and Gorizia have schools with Slovene as the language of instruction of all kinds and levels, ranging from pre-primary schools to upper secondary schools (Bogatec 2017, 2019).

Specific legislation regulating the Slovene minority schools in Italy is twofold: a) international agreements and b) internal regulations. The Slovene schools in Italy (like the Italian schools in Slovenia) are crucial to the relations between the two neighbouring states, since it is the main educational institution of an

ethnic community. On the basis of existing agreements, part of the responsibility for Slovene schools in Italy is also born by the Republic of Slovenia (Bogatec 2019a).

6. Cross-Border Flow and Cross-Border Students from Italy to Slovenia

As a consequence of the process of European integration, there is an evident increase in several patterns that reflect the fact that cross-border flow into the border zone has grown more intense since Slovenian independence (1991), entrance into the European Union (2004) and Schengen area (2007). In fact, in the geographic proximal areas one can note the rising permeability of the frontier which is reflected in the following: an increase in the number of cross-border workers (Mezgec 2008), families who reside in Italy and then acquire real estate in Slovenia because of more convenient prices (Jagodic 2014), moving small businesses from the bordering region of Italy in the industrial areas just across the border into Slovenia in order to take advantage of the more convenient conditions such as less bureaucracy, lower taxes and the possibility to offer services and products to the whole cross-border area. Even the frequency of cross-border visits of the population has seen a significant increase, although it has always been high, confirming the strong functional cross-border co-dependence of the area (Bufon 2014). Following the admission of Slovenia to the Schengen zone, positive changes in the inhabitants' perception about cross-border cohesion can be noticed, not only in the classic area of shopping opportunities, i.e. buying goods cross-border, but in terms of cross-border work opportunities, study, real estate, personal contacts and attending cultural events (Bufon 2014).

University study in Slovenia is nearly free of charge as it is almost fully financed by the state, while in Italy there are tuition fees, the amount of which varies among different universities, faculties and study programmes. In the region of Friuli Venezia Giulia, which borders Slovenia, there are two public universities with several campuses: the University of Trieste (Università degli studi di Trieste) and the University of Udine (Università degli studi di Udine). On the Slovene side in the proximity of the border there is a University on the coast – the University of Primorska/Università del Litorale and more to the north, a private, ministry accredited institution – Univerza v Novi Gorici. In addition, in the capital of Ljubljana, there is also the oldest Slovene university – the University of Ljubljana (Univerza v Ljubljani)². For the bilingual high school population, the option to study in Slovenia free of charge is very reasonable, even taking into consideration the geographic proximity (ex. Koper/Capodistria lies approx. 23 km from the city of Trieste and Ljubljana is a distance of approx.

90 km). Students graduating from Slovene schools in Italy do not need to take any linguistic entrance examination in order to study in Slovenia, due to special agreements with the Slovene Ministry of Education. Data collected among the population who graduated from Slovene schools in Italy in 2018 shows that 51 per cent of those graduates are currently attending university in Slovenia (Bogatec 2019b). Other official data are not available. This category of students has certain specific features: firstly, they are bilingual and can confidently navigate both systems and therefore use both experiences (Slovenian and Italian) to their advantage, secondly, their plans for career development are not limited to one state, but they can gain study and work experience in both states, thirdly, they are accustomed to crossing the border daily and therefore are often overlooked from statistics and other classification systems, lastly, these patterns are influenced by bottom-up dynamics that are harder to track.

Within the EDUKA2 project,³ special attention was given to cross-border students in particular to improve the administrative workflows for the recognition of academic and professional qualifications in the field of education that are held by cross-border students and graduates. Within the project, tools were created to support students and graduates in the procedures necessary for the recognition of university and professional qualifications acquired in the neighbouring country, including a guide for students, joint-training courses for university staff responsible for student offices, career guidance and mentoring, and the development of a model for guidance for cross-border university students⁴.

7. Factors Influencing Student Flow in Transnational Education and the Analysed Case Study of Students Attending the Study Programme for Primary School Teachers

Within the Faculty of Education of the University of Primorska, data were collected among cross-border students attending the study programme for primary school teachers: a preliminary study was first conducted (Baloh & Mezgec 2017), followed by a pilot study (Krmac 2019). Data from the preliminary study (Baloh & Mezgec 2017) has shown interesting push and pull factors. Push factors indicate the less favourable conditions of pursuing higher education in a given country while the pull factors refer mainly to the funding support for studying abroad (Varghese 2008; Altabach 1997). Among the pull factors listed by cross-border students are geographic proximity and economically favourable conditions, the language of instruction, the curriculum of the study program and positive feedback from older students. As regards the geographic proximity, on the Italian side, the closest study programme for primary school teachers is

offered in Udine (approx. 80 km from Trieste), while Koper/Capodistria lies approx. 23 km from Trieste. The difference in distance renders it possible to drive to Koper on a daily basis, while the journey to Udine is longer and therefore renting a flat or a room in Udine could be a better solution, but one that is not economically convenient. The Slovenian government offers scholarships to study in Slovenia within The Public Scholarship, Development, Disability and Maintenance Fund of the Republic of Slovenia (2019). These scholarships are granted to members of Slovenian minorities in the neighbouring countries and Slovenians around the world for study at first- or second-cycle degree programs in Slovenia. The basic purpose of the scholarship programme is to promote the connection of young Slovenians living abroad with their homeland. Recipients of these scholarships are generally entitled to subsidised lodging in student dormitories. On the other side at the University of Udine the only institutional scholarships are offered by The regional agency ARDISS (2019). To be eligible for the scholarship, students' families must fulfil certain criteria, particularly with regards to financial status.

Even language was a push factor: respondents attended Slovene schools, so it is a natural choice to continue their education in the Slovene language. The study programme for teachers offered at the University of Udine has a special study programme for teachers in Slovene schools, where certain courses are taught in Slovene (3 courses, which total 21 ECTS⁵ credits out of 300) (Università degli studi di Udine 2019), while the rest is in Italian. Respondents attended Slovene medium high schools and reported not feeling comfortable studying all subjects in Italian, with the exception of Slovene language and literature. There is another language related reason mentioned by respondents: the option to continue to study in the Slovene language, attending university in Slovenia is related to their vision of career development: they are pursuing a diploma in order to teach in Slovene schools in Italy and therefore it is reasonable to try to get as much education as possible in that language in order to gain language proficiency. Studying in Slovenia means a full immersion in a Slovene speaking environment. One can note that the choice to study in Slovenia is not related to a plan to gain employment in Slovenia, but more to a plan to return to Italy to find a teaching engagement in Slovene schools.

Another interesting push factor was that in the opinion of the respondents, and compared to the Italian format, the same study programme for primary school teachers in Slovenia is less theoretically oriented since there is a great deal of seminar work, and teaching practice. Actually comparing the two curriculums, one can note that the number of ECTS credits devoted to the teaching practice is similar, but there are more seminars and laboratories in the Slovenian curriculum (Università degli studi di Udine 2019; Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem 2019). Moreover, respondents reported hearing positive feedback from previous generations of students, which was a significant influence on their decision making.

Among the negative aspects is the fact that respondents are preparing for a regulated profession which means that access to the profession is regulated by national law and is not automatically recognised in another country. Graduates must first fulfil all the requirements to obtain a professional qualification in Slovenia and then, following EU directive (Directive 2005/36/ES; Directive 2013/55/ES), they can apply to have their professional qualification recognised in Italy in order to teach in the Slovene schools there (Mezgec 2018). Secondly, in the enrolment procedure, as in the post-graduate procedure of the recognition of the professional qualification, students complain about the administrative procedures related to the provision of the official documents issued in the other countries and having these documents officially translated. All these factors were confirmed in a second study carried out in the same Faculty (Krmac 2019). It can be assumed that under these circumstances, if at present the faculty has approximately 50 cross-border students enrolled, this number may rise in the coming years.

Within the context of this paper, the aim of which was to analyse a particular category of cross-border students, it is interesting to compare the pull and push factors mentioned above with these detected among the transnational students. Cummins (1993) stated that since transnational student mobility began, one can note that the major reasons for overseas study fall into three categories: a lack of domestic facilities, the commercial value of a foreign degree and gaining experience in another country and culture. Comparing the two realities, several similarities come to the fore. The greater geographic distance to the closest faculty in Italy offering the same study programme can be considered, at least in part, as a factor that belongs to the first category regarding a lack of domestic facilities. Secondly, the commercial value of the foreign degree is, in this case, twofold: students who opt to study in Slovenia get the same professional qualification of a primary school teacher free of charge, i.e. without paying the tuition fees charged in Italy. In addition, pursuing the study in the Slovene language represents an added value when planning to teach in a Slovene school because of language proficiency. Thirdly, in case, upon graduation, the plan to go back to Italy to work fails for any reason, there remains the possibility to look for employment in Slovenia, which represents a back-up plane. It can be assumed that these factors are not strictly related only to students qualifying to be primary school teachers, but can be generalised to all teaching professions and also to other professional categories and students choosing different study programmes in Slovenia. In the above-mentioned UNESCO paper (Varghese 2008) there are even more factors influencing student choices when deciding to study abroad. Students choose the country and subject area of the study based on their calculations regarding monetary factors and the status of a foreign degree. Among the factors influencing the country of choice for transnational education Varghese (2008) lists: the cost of education (tuition fees and levels of living expenses),

ideological affinity, language proficiency, perceived academic superiority of the institutions in the host countries, acquisition of foreign language and culture, employment opportunities, increasing income levels in the country of origin, easy visa formalities. Even considering these factors, there are several analogies with the target group presented above: cost of education, ideological affinity, language proficiency, employment opportunities, easy entry formalities etc. As previously mentioned, studying in Slovenia is almost free of charge, as for ideological affinity, students who have attended Slovene medium high school are relatively confident with Slovene culture and society, nor is language proficiency a problem. As for employment opportunities, an extra steep is necessary in order to have one's professional qualifications officially recognised, but there are, in fact, more employment opportunities available, i.e. the possibility of finding a position in two countries. Visas and other related formalities are at a minimum, since both states are EU members and in the Schengen area, therefore allowing the free movement of citizenship and workers as regulated by European law.

8. Concluding Remarks

The aim of the article is to examine the models of cross-border student mobility developing in European border regions, with special attention to the area between Italy and Slovenia.

In the introductory section, the use of the term cross-border education was analysed and a different, more European paradigm to understand the concept of cross-border students was presented, as in a European context, cross-border mobility has different connotations often not included in a more overseas-oriented understanding of this concept. The introductory overview clearly indicates that cross-border higher education, as it appears in the literature, refers to a wide-spread phenomenon and that the use of the term cross-border education is rather inappropriate and too broad in scope as it more generally refers to transnational mobility. In the interpretation of cross-border students that has been formulated in the paper, the geographical proximity represents an important factor. The interpretation suggested considers the European patterns and the historical evolution of cross-border student mobility in Europe.

Considering the results of the pull and push factors examined in the second part of the paper, one can conclude that cross-border students represent a separate category from transnational students, but with similar dynamics in terms of the push and pull factors that shape these patterns; the cost of education (tuition fees and levels of living expenses), ideological affinity, language proficiency, perceived academic superiority of the institutions in the host countries, employment opportunities, easy visa formalities. Their flow reflects the broader changes in society and represents an interesting sub-category of students who are less visible, numerically weaker and less common, but nevertheless, relevant.

There is little data or research currently available on this topic, as it is often overlooked and frequently represents a bottom-up phenomenon not easy to track since it does not follow any top-down policy scheme. Within the EDUKA2 project, this category of students was examined and a pilot study was carried out (Krmac 2019) in order to develop useful tools such as a manual for cross-border students, training for university staff and thirdly a model for guidance.

Since EU internal border regions cover 40 per cent of EU territory (EURES 2019) we can suppose that the topic is not related to a negligible part of the population, but can affect a considerable part of the population of the EU, in particular those who live in border regions. There are no official statistics regarding the number of inhabitants in border regions who engage in cross-border studies, nor on how many develop a cross-border career, as data on this phenomenon is difficult to track. A significant effort has been made on the part of the cross-border workers to regulate that sphere of activity in order to guarantee free movement as a basic right of EU citizenship. Cross-border student mobility, however, is even more difficult to track and regulate compared to worker mobility. It is a bottom-up phenomenon that is difficult to regulate with policy scheme. The pull and push factors that influence individual decisions are subject to possible changes and the current trend is the result of the integration process of the border area between Italy and Slovenia, visible in a more intense cross-border flow. The young, bilingual generation act as consumers who evaluate products available on both sides of the border i.e. educational markets, and choose the product/service that better suits their needs. There are still jurisdictional barriers and regulations that affect the choices and patterns at the beginning and end of the students' careers. We can presume that the barriers at the end of the study career facilitate the phenomenon of brain drain. A lack of automatic recognition of professional qualifications in the case of regulated professions could put obstacles in the path of a young person who has studied abroad and could render it more likely that an individual would settle abroad, developing a career and therefore facilitating the brain drain.

It would be interesting to perform a longitudinal study to monitor the impact of this pattern of cross-border student flow on career opportunities and development.

References

- Altbach, P. G., 1997. *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*. Ablex Publishing Corporation, Westport (CT).
- ARDISS – Agenzia regionale per il diritto agli studi superiori, <http://www.ardiss.fvg.it> (accessed 4 November 2019).
- Baloh, B. & Mezgec, M., 2017. Procesi internacionalizacije visokega šolstva s čezmejne perspektive: izobraževanje zamejskih študentov na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. In S. Rutar, S. Čotar, T. Stemberger & S. Bratož (eds.) *Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu*. Založba Univerze na Primorskem, Koper, 93–107.

- Bogatec, N. (ed.), 2019a. *Slovene: The Slovene Language in Education in Italy*. Mercator Education, Ljouwert/Leeuwarden. Forthcoming.
- Bogatec, N., 2019b. Kje so in kaj delajo lanski maturanti. *Primorski dnevnik* 165, 13 July 2019, 12–13.
- Bogatec N., 2017. Šolanje, izobraževanje in raziskovanje v slovenskem jeziku v Italiji. In N. Bogatec & Z. Vidau (eds.) *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*. ZIT, Trst, 102–116.
- Brooks, R., 2018. Higher Education Mobilities: A Cross-National European Comparison. *Geoforum* 93, 87–96.
- Bufon, M., 2014. Spatial and Social (Re)Integration of Border And Multicultural Regions: Creating Unity in Diversity. In M. Bufon, J. Minghi & A. Paaso (eds.) *The New European Frontiers: Social and Spatial (Re)Integration Issues in Multicultural and Border Regions*. Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne, 2–23.
- Čavdek, J., Jagodic, D., Kosic, M., Lissiach, M., Majovski, J., Mezgec, M. & Vidau, Z., 2018. *Mi, Slovenci v Italiji/Noi, sloveni in Italia/We, the Slovenes in Italy*. SKGZ, SSO, Trst, Gorica.
- Cummins, W. K., 1993. Global Trends in Overseas Study. In C. D. Godwin (ed.) *International Investment in Human Capital: Overseas Educational for Development*. Institute for International Education, New York, 31–46.
- Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the Recognition of Professional Qualifications*. Official Journal of the European Union 255 (2005), 30 September 2005, 22–142.
- Directive 2013/55/EU of the European Parliament and of the Council of 20 November 2013 Amending Directive 2005/36/EC on the Recognition of Professional Qualifications and Regulation (EU) No 1024/2012 on Administrative Cooperation Through the Internal Market Information System ('the IMI Regulation')*. Official Journal of the European Union 354 (2013), 28 December 2013, 132–170.
- EURES – European Employment Service, <https://ec.europa.eu/eures/public/eures-in-cross-border-regions#/list> (accessed 25 October 2019).
- EMN – European Migration Network, 2018. *Asylum and Migration: Glossary Version 6.0*. EMN, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/european_migration_network/docs/interactive_glossary_6.0_final_version.pdf (accessed 25 October 2019).
- European Parliament, 1997. *Frontier Workers in the European Union, Working Paper*. European Parliament, Directorate General for Research, Bruxelles, http://www.europarl.europa.eu/workingpapers/soci/w16/summary_en.htm (accessed 25 October 2019).
- Jagodic, D., 2014. Cross-Border Residential Mobility in the Italian-Slovenian Borderland: A Transnational Laboratory for the Creation of European Space or a New Hotbed of National Tensions? In M. Bufon, J. V. Minghiand & A. Paasi (eds.) *The New European Frontiers: Social and Spatial (Re)Integration Issues in Multicultural and Border Regions*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 173–195.
- Knight, J., 2006. Commercial Cross-Border Education: Implications for Financing Higher Education. In Global University Network for Innovation (GUNI) *Higher Education in the World: The Financing of Universities*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, New York, 103–112.
- Knight, J., 2015. Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education* 33, 2–3.
- Krmac N., 2019. *Analiza intervjujev čezmejnih študentov, ki študirajo na UP PEF. Priloga 1 Modela informiranja in svetovanja čezmejnemu študentom, EDUKA 2: Čezmejno upravljanje izobraževanja/Per una governance transfrontaliera dell'istruzione*, Unpublished document.

- Li, M. & Bray, M., 2007. Cross-Border Flows of Students for Higher Education: Push-Pull Factors and Motivations of Mainland Chinese Students in Hong Kong and Macau. *Higher Education* 53, 791–818.
- Mezgec, M., 2008. Il lavoro transfrontaliero con la Slovenia. In *Il mercato del lavoro in Friuli Venezia Giulia: rapporto 2008*. FrancoAngeli, Trieste, 261–279.
- Mezgec, M., 2018. *Priročnik za čezmejne študente*. SLORI, Gorica.
- Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, 2019. Razredni pouk – Opis programa od vpisa v 1. letnik v študijskem letu 2018/2019 dalje, [https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/razredni_pouk_\(un\)/od_2018-2019](https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/razredni_pouk_(un)/od_2018-2019) (accessed 4 November 2019).
- Robertson, S., 2009. Europe, Competitiveness and Higher Education: An Evolving Project. In R. Dale & S. Robertson (eds.) *Globalisation and Europeanisation in Education*. Cambridge University Press, Oxford, 65–83.
- Slaughter, S. & Cantwell, B., 2012. Transatlantic Moves to the Market: The United States and the European Union. *Higher Education* 63, 583–606.
- The Public Scholarship, Development, Disability and Maintenance Fund of the Republic of Slovenia, <http://www.sklad-kadri.si/en/> (accessed 4 November 2019).
- Università degli studi di Udine, 2019. Corso di laurea magistrale a ciclo unico. Scienze della formazione primaria, <https://www.uniud.it/it/didattica/corsi-offerta/area-umanistica-formazione/lingue-comunicazione-formazione/magistrale-ciclo-unico/scienze-della-formazione-primaria> (accessed 4 November 2019).
- Varghese, N. V., 2008. *Globalisation of Higher Education and Cross-Border Student Mobility*. UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris.
- Vidau Z., 2017. Pravni okvir zaščite slovenske narodne skupnosti v Italiji. In N. Bogatec & Z. Vidau (eds.) *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*. ZIT, Trst, 50–55.

Notes

- ¹ Data refer to 2004.
- ² The third public university in Slovenia (Univerza v Mariboru) is located in Maribor.
- ³ EDUKA2 – For a Cross-Border Governance of Education – is a project funded by the European Regional Development Fund under the Interreg Cooperation Programme V-A Italy-Slovenia 2014–2020. The project addresses the shared challenge of poor cross-border cooperation in the field of education. The overall objective of the project is to strengthen cross-border cooperation and change the current situation by establishing common governance tools and shared educational and teaching models.
- ⁴ The output of the project EDUKA2 are available on the project home page www.eduka2.eu.
- ⁵ European Credit Transfer System.

Matejka Grgič

Manjšinski jeziki med Italijo in Slovenijo – zakaj potrebujemo čezmejno šolstvo?

V prispevku so obravnavani teoretska izhodišča in izsledki raziskav, opravljenih v sklopu projekta EDUKA2, iz katerih izhaja potreba po novih oziroma dopolnjenih izobraževalnih modelih na naselitvenih območjih dveh avtohtonih čezmejnih narodnih manjšinskih skupnosti – slovenske v Italiji in italijanske v Sloveniji. Vsaka izmed navedenih skupnosti sicer že ima svoj izobraževalni sistem, v katerem je manjšinski jezik tudi jezik učnega procesa. A čeprav je tovrstni model domnevno najboljši oziroma najučinkovitejši za zagotavljanje visoke sporazumevalne zmožnosti govorcev, so številne raziskave, opravljene drugod po svetu, že pokazale tudi nekatere njegove omejitve, ki jih potrjujejo tudi opazovanja znotraj projekta EDUKA2. V prispevku so izpostavljena nekatera odprta sociolingvistična vprašanja, ki lahko negativno vplivajo na rabo manjšinskega jezika, prav tako je orisana ena izmed možnosti za njihovo preseganje.

Ključne besede: Slovenci v Italiji, Italijani v Sloveniji, sociolingvistika, manjšinski jeziki, manjšinske šole.

Minority Languages Between Italy and Slovenia – Why Do We Need a Cross-Border Schooling System

The article presents some preliminary considerations and outcomes of a research programme conducted within the project Eduka2. The investigations brought to light the need of a new or – at least – renewed educational model in the multilingual border area between Italy in Slovenia. Both communities (the Slovenian in Italy and the Italian in Slovenia) have already established their own schooling system with the minority language used as the vehicular language in the education processes. Even though this model seems to be the most successful and efficient in ensuring the development of the speakers' communication competence, many studies have shown its limits – these limits are now confirmed also by the data collected within the project Eduka2. The article presents some open sociolinguistic issues that could have a negative impact on the maintenance of the minority languages, and suggests a possible solution with an upgrade of the existing schooling model.

Keywords: Slovenian in Italy, Italian in Slovenia, sociolinguistics, minority languages, minority schools.

Correspondence address: Matejka Grgič, Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI)/Slovene Research Institute, Via/Ulica Beccaria 6, 34133 Trieste/Trst, Italy, e-mail: m.grgic@slori.org.

1. Uvod

Prostor ob (nekdanji) meji med Republiko Slovenijo in Italijansko republiko je izrazito večjezičen, hkrati pa izkazuje tudi visoko stopnjo narečne diferenciacije in hibridizacije. Italijanska Republika je na nacionalnem in lokalnem (deželnem) nivoju z različnimi zakonskimi in podzakonskimi akti priznala in uredila status različnih skupnosti govorcev, ki jih opredeljuje kot jezikovne manjšine (Panzeri 2016; Bogatec & Vidau 2017, 13). Na območju Avtonomne dežele Furlanije - Julijske krajine so to furlanska, nemška in slovenska manjšinska skupnost (Vidau 2013). Prav tako je tudi Republika Slovenija opredelila okvir zaščite za italijansko narodno skupnost na območju Istre. Ob primerjanju italijanske in slovenske zakonodaje in drugih normativnih aktov, pa tudi znanstvene in strokovne literature, že takoj opazimo nekaj vzporednic in razlik v obravnavi manjšinskih vprašanj.

Zaustavimo se najprej pri terminoloških zagatah. Iz omenjenega pravno-normativnega in strokovnega gradiva izhaja, da se za skupnosti, ki imajo sicer podobne značilnosti in primerljiv status, uporabljajo različna poimenovanja (narodna manjšina, jezikovna manjšina, narodna skupnost itd.). V tem prispevku se bomo omejili predvsem na skupnost govorcev slovenskega jezika v Italiji in na skupnost govorcev italijanskega jezika v Sloveniji, ki imata vrsto skupnih ali vsaj primerljivih značilnosti, med drugim tudi vzpostavljen sistem enojezičnega javnega šolanja v manjšinskem jeziku. V nadaljevanju bomo na splošno uporabljali termin skupnost govorcev jezika, ki je v danem epistemološkem okviru najbolj primeren: z njim namreč označujemo vse govorce danega jezika, ne glede na njihovo opredelitev o pripadnosti določeni skupnosti. V primeru obeh skupnosti lahko namreč govorimo o nekem jedru, ki ga tvori tako imenovana avtohtona čezmejna narodna manjšinska skupnost oziroma govorcev, ki se opredeljujejo za njene pripadnike, in o periferiji, kjer so govorcev danega manjšinskega jezika, ki se na različnih ravneh identificirajo (ali tudi ne) z avtohtono čezmejno narodno manjšinsko skupnostjo (Brezigar 2013, 2017) – med temi perifernimi govorcev so na primer tudi taki, ki so manjšinski jezik usvojili kot drugi oziroma tuji jezik ali pa se mu ponovno približali kot dediščinskemu jeziku (Grgič 2019a).

Pojem manjšinska skupnost je lahko zelo širok in vključuje skupnosti, ki imajo zelo različen položaj, status, vlogo, izvor itd. in ki se tudi same drugače opredeljujejo v odnosu do večinske in drugih skupnosti. Tak je recimo primer furlanske manjšine/skupnosti v Furlaniji - Julijski krajini: v okviru tega prispevka izhajamo predvsem iz dejstva, da je furlanščina (za razliko od italijanščine in slovenščine) regionalni jezik. Nekoliko različen je položaj romske skupnosti in romskega jezika, ki ga obravnava zakonodaja v Republikli Sloveniji. V glavnem pa ostaja v obeh državah nedorečen status drugih manjšinskih jezikov, ki so zgodovinsko prisotni na nekem območju (npr. srbski, grški in judovski jezik v Trstu, srbski jezik v Beli krajini) ali posledica novejših migracij (albanski, kitajski,

romunski in bengalski jezik na različnih območjih Avtonomne dežele Furlanije - Julijske krajine).

Prvi vidik, ki ga želimo izpostaviti za primer slovenske manjšine v Italiji oziroma italijanske v Sloveniji, je njuna čezmejnost in nacionalnost: z vidika jezikovnega načrtovanja je namreč izjemno pomemben tudi referenčni model jezika, se pravi podatek, ali je dani jezik, ki je na določenem območju manjšinski, na drugem geografskem območju prevalentni, večinski oziroma državni, uradni jezik. S pojmom čezmejnost in nacionalnost, ki sicer nista najbolj uveljavljena v strokovni literaturi, mislimo predvsem na dvoje. Prvič: območje poselitve obeh manjšinskih skupnosti se nahaja tik ob meji s sosednjo državo, ki je (vsaj z jezikovnega vidika) tudi referenčna država za dani jezikovni kontinuum – ta bližina je lahko eden izmed ključnih vidikov jezikovne politike na področju šolstva in izobraževanja nasploh, a je bila doslej nezadostno ali celo neustrezno izkoriščena, kot bomo videli v nadaljevanju. Drugič: tako slovenščina kot italijanščina sta nacionalna jezika, kar pomeni, da imata v neki državi status uradnega, državnega jezika in da sta kot taka prepoznana tudi na mednarodni ravni – tudi ta vidik se v ukrepih na področju šolske jezikovne politike pogosto uporablja povsem neustrezno. Za razliko od slovenščine v Italiji in italijanščine v Sloveniji pa je furlanščina regionalni jezik, kar pomeni, da – ne glede na število in delež govorcev, rabo in razširjenost jezika, njegov popis in stopnjo zaščite ter druge dejavnike – nikjer ni državni jezik in da nima nekega zunanjega referenčnega prostora, kar navsezadnje vpliva tudi na procese in rezultate standardizacije in normiranja jezika.

Drugi vidik, ki ga želimo izpostaviti, je izobraževanje. Slovenska manjšina v Italiji in italijanska v Sloveniji imata vzpostavljen sistem enojezičnih šol, v katerih je manjšinski jezik učni kod in ne le eden izmed učnih predmetov. To pomeni, da se na teh šolah pouk izvaja v manjšinskem jeziku, kar po mnenju mnogih strokovnjakov (Kaučič Baša 2004; Cenoz & Gorter 2008; Van Dongera et al. 2017) zagotavlja najboljše pogoje za usvajanje danega jezika. Med obema skupnostma in modeloma poučevanja manjšinskega jezika so sicer tudi nekatere razlike, od katerih je treba izpostaviti predvsem dve: Prvič, na naselitvenem območju slovenske skupnosti v Italiji obstaja tudi ena dvojezična šola, in sicer Večstopenjski zavod Pavla Petričiča - Istituto onnicomprensivo Paolo Petricig v Špetru – to je edina šola v Videmski pokrajini, ki izvaja pouk (tudi) v slovenskem jeziku. Drugič, na območju naselitve italijanske skupnosti v Sloveniji je italijanski jezik obvezen učni predmet tudi na večinskih (slovenskih) šolah, obratno pa ne velja – na italijanskih šolah v Italiji slovenščina ni obvezna in le malo šol se je šele v zadnjem desetletju odločilo, da slovenščino uvede kot obvezni predmet ali vsaj kot izbirno popoldansko dejavnost zunaj šolskega kurikula. Za razliko od slovenščine v Italiji in italijanščine v Sloveniji pa furlanščina ni učni jezik v šolah na območju poselitve furlanske skupnosti v Italiji – furlanščina je vključena v pouk le kot dodatni izbirni učni predmet, v nekaterih primerih pa je predvidena kot učni jezik pri posameznih dejavnostih (Vidau 2015).

Vidiki, ki smo jih na kratko izpostavili, predstavljajo temelj za nadaljnje sociolingvistične raziskave na področju šolanja, predvsem če želimo osvetliti vpliv izobraževanja na razvoj sporazumevalne zmožnosti govorcev in promocijo manjšinskega jezika, kar je za uspešno jezikovno politiko ključnega pomena.

2. Teoretski okvir

Da lahko zastavimo raziskovalno delo, ki šolanje v manjšinskem jeziku umešča v epistemološki okvir sociolingvistike in, specifično, jezikovne politike, moramo najprej osvetliti nekatere izhodiščne pojme. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj takih pojmov, predvsem izhajajoč iz mednarodnih raziskav, opravljenih v drugih kontekstih, ki so lahko primerljivi s čezmejnimi prostorom med Italijo in Slovenijo.

2.1 Percepcija jezikovnega kontinuuma

Jezikovni kontinuum je še dokaj izmuzljiva sociolingvistična kategorija – uporabljata se predvsem za večje skupine jezikov, za katere se je v novejšem času, predvsem kot posledica hitrih političnih, družbenih in zgodovinskih premikov, pokazala potreba po novih opredelitvah (Kordić 2009). Ta pojem pa lahko s pridom uporabljamo tudi v primeru na videz veliko bolj kompaktnih oziroma nediferenciranih jezikov, ki imajo status nacionalnega idioma, na primer za italijanščino ali slovenščino. Tudi pri teh ostaja namreč odprto vprašanje jezikovne enotnosti in enovitosti oziroma ideološke opredelitve idioma – domnevno nezaznamovanega sporazumevalnega koda, ki ga stroka ali skupnost govorcev razume kot jezik, narečje ali kaj drugega – kot nacionalno konstitutivnega elementa (Škiljan 2002).

Da jeziki niso monolitne tvorbe z jasno določenimi mejami in razvojem ter da meje jezikov ne sovpadajo z mejami držav, je sociolingvistika dokazala že sredi dvajsetega stoletja (Stewart 1968). Danes, ob pospešeni regionalizaciji in deglobalizaciji, postajajo definicije jezika ponovno aktualne, predvsem pa se v ospredje postavljajo percepcije govorcev, njihovo opredeljevanje jezikov ter njihove možnosti identifikacije z različnimi skupinami in skupnostmi govorcev. Odraz tega je tudi nova vloga, ki jo pridobivajo narečni in drugi lokalni nestandardni kodi, ki pridobivajo ugled in se ne pojavljajo več izključno v najbolj neformalnih govornih položajih (Auer 2011). Skratka, posamezni govorniki in skupnosti ne sprejemajo več nujno apriorno strokovnih opredelitev in zamejitev jezikov, ki temeljijo na sistemskih diahronih in sinhronih kriterijih tipološkega razvrščanja oziroma zvrstnosti (Gorjanc et al. 2015). To lahko v nekaterih skrajnih primerih, predvsem na jezikovno izpostavljenih območjih, pomeni, da percepcija jezikovnega kontinuuma in pripadnost posameznega govornika določeni skupini oziroma skupnosti nista več nujno samoumevni.

Primere jezikovnega separatizma oziroma secesionizma (Grgič 2019a) opazamo tudi pri obeh omenjenih skupnostih govorcev, kjer nekatera narečja prevzemajo vloge standardnega jezika, lokalne (hibridizirane) rabe pa se dojemajo kot splošne in nezaznamovane (Grgič 2016; Pertot & Kosic 2014), zaradi česar se na nekaterih bolj izpostavljenih območjih lokalni idiom že dojemata kot samostojen jezik zunaj pričakovana referenčnega kontinuuma.¹

Jezikovni separatizem in secesionizem sta sicer v sociolingvistiki precej razširjena pojava, ki sta že dolgo tudi predmet raziskav (Kloss 1967; Schmid 2001; Trudgill 2004; Pöll 2005; Kordić 2009), a domnevamo, da imata lahko v primeru bolj izpostavljenih (npr. številčno omejenih, manjšinskih, geografsko perifernih, gospodarsko šibkejših itd.) skupnosti tudi negativne posledice. Dejavniki, ki vplivajo na vitalnost sporazumevalnih praks v danem jeziku znotraj določene skupnosti govorcev, so namreč tesno povezani z nekimi čisto kvantitativnimi merili, kot so število govorcev in njihova starost ter pogostost (npr. število ur na dan) in delež rabe jezika v vsakdanjem sporazumevanju. Pri manjših skupnostih (<1.000 govorcev), kjer se povprečna starost dnevno aktivnih govorcev viša proti kritični meji 65 let in kjer mlajši govorniki idioma ne uporabljajo redno za potrebe vsakdanjega sporazumevanja in dostopanja do virov informacij, ki so danes predvsem spletni (UNESCO 2003, 2011; Evropski parlament 2013), so taki procesi lahko za zagotavljanje nadaljnje rabe jezika problematični, saj vodijo v slabljenje, folklorizacijo in, nazadnje, opuščanje manjšinskega jezika.

Domnevamo, da je pri skupnostih, ki imajo – tako kot slovenska v Italiji in italijanska v Sloveniji – vzpostavljen izobraževalni sistem v manjšinskem jeziku, vloga šole pri omejevanju negativnih posledic jezikovnega separatizma ključna. Ne da bi skušali neposredno vplivati na percepcije govorcev in moralno vrednotiti njihov odnos do jezika (Brezigar 2017), lahko namreč pri pouku razvijamo tista znanja in veščine, ki blažijo ali celo odpravljajo procese slabljenja, folklorizacije in posledičnega opuščanja jezika. Hkrati pa lahko znotraj šolskega sistema poiščemo rešitve, ki dodatno promovirajo percepcijo, da je jezik kot neke vrste grozd (angl. *language cluster*), pri katerem na vsakem peclju raste več jagod, več pecljev skupaj pa ustvarja celoto grozda (Meecham & Rees-Miller 2001).

2.2 Izpostavljenost jeziku

Drugi ključni pojem pri jezikovnem načrtovanju (predvsem) manjšinskih jezikov je izpostavljenost. Da lahko ta pojem pravilno umestimo, moramo začeti pri diglosiji.

Jezikovne politike, katerih cilj je (bilo) ohranjanje manjšinskih jezikov, so dolgo postavljale v ospredje pravico skupnosti rojenih govorcev do uporabe lastnega (materne) jezika tudi v socialno najprestižnejših okoliščinah, na primer v odnosu do organov javne uprave, na sodiščih, v izvoljenih političnih telesih itd. (Kaučič Baša 1997). Ovire pri uresničevanju teh visokih ciljev so bile

družbenega (pomanjkanje ustrezne zakonodaje in normativnih aktov), kulturnega (percepcija lastnega jezika kot neustreznega za rabo v prestižnih okoljih) in jezikovnega tipa, kjer velja omeniti predvsem diglosijo. O (klasični) diglosiji govorimo namreč takrat, ko je med skupnostjo govorcev prisotno in razširjeno nepoznavanje visokih, knjižnih zvrsti (manjšinskega) jezika² – to oviro je skušala jezikovna politika premagati predvsem z uvajanjem izobraževanja ter širjenjem medijev in književnosti v manjšinskem jeziku.

Epistemološki okvir klasične diglosije pa se zdi danes nekoliko preveč ponostavljen. V kompleksnih družbenih dinamikah lahko namreč prav pri zaščitenih in dobro strukturiranih manjšinskih skupnostih opazamo nove oblike diglosije (Saxena 2014) in s tem tudi potrebo po novih, drugačnih ukrepih za njeno premagovanje. Če je do nedavnega veljalo, da so bile med govorce manjšinskega jezika pogoste dinamike (samo)marginalizacije in (samo)izključevanja zaradi nižje sporazumevalne zmožnosti v večinskem jeziku in/ali v knjižnih, formalnih zvrsteh manjšinskega jezika, lahko danes zasledimo že obratne trende. Govorci manjšinskih jezikov v nekaterih primerih bolje poznajo večinski jezik od manjšinskega, hkrati pa lahko v manjšinskem jeziku bolje obvladajo knjižne in formalne zvrsti od nestandardnih – temu pravimo inverzna diglosija (Grgič 2019a).

Eden izmed ključnih vidikov za odpravljanje teh pojavnih oblik inverzne diglosije se zdi izpostavljenost jeziku (Thordardottir 2011; Pauwels 2016).

Izpostavljenost jeziku pomeni, da so vsi (in ne samo tako imenovani rojeni) govorce redno v stiku z različnimi rabami in posledično različnimi zvrstmi jezika v različnih sporazumevalnih okoliščinah. Izpostavljenost mora torej biti redna (na dnevni ravni), kontinuirana (vseživljenjska) in predvsem raznolika – samo taka izpostavljenost naj bi omogočala razvijanje jezikovnih veščin in doseganje visoke sporazumevalne zmožnosti govorcev, kar naj bi bil eden izmed temeljev za dolgoročno rabo jezika znotraj dane skupnosti (Pauwels 2016). Predvsem pa tako dojeta izpostavljenost ne vzpostavlja nobene hierarhije med sporazumevalnimi okoliščinami – če že, pa postavlja v ospredje tiste okoliščine, ki so v življenju povprečnega govorca najpogostejše in ne najprestižnejše.

S pojmom izpostavljenosti se rušijo tudi drugi predvsem ideološki primati, ki so dolgo veljali za aksiomatične: primat rojenega govorca kot najboljšega (če že ne edinega) poznavalca jezika, primat šolanja kot najboljša (če že ne edine) oblike učenja jezika in primat knjižnega jezika kot tiste najvišje zvrsti, ki avtomatično omogoča poznavanje (in rabo) vseh drugih (Dorian 1994). Številne raziskave (Köpke & Schmid 2004; Hubbell Weinhold 2005; Schmid 2013) so namreč dokazale, da je slabljenje prvega (materne) jezika ob nezadostni izpostavljenosti izjemno pogost pojav, da šola ni edini in vsekakor sama po sebi niti ne zadostni prostor za učinkovito usvajanje jezika (Hickey 2001) ter da poznavanje knjižnega jezika ne predpostavlja nujno tudi poznavanja in suverene rabe vseh drugih zvrsti.

Pomanjkanje ustrezne izpostavljenosti je še zlasti zaskrbljujoče v primeru manjšinskih skupnosti oziroma jezikov: predpostavka, da šola v manjšinskem jeziku sama po sebi ponuja ustrezne pogoje za usvajanje jezika po sistemu popolne potopitve, se je v nekaterih okoljih že zdavnaj izkazala za ne (dovolj) utemeljeno (Hammerly 1989; Hickey 2001). Drži pa, da lahko strokovnjaki na osnovi obstoječih sistemov poiščejo rešitve, ki bodo tudi dolgoročno zagotavljale ustrezno izpostavljenost govorcev vsem rabam jezika.

2.3 Odnos do jezika in pričakovanja govorcev

Med teoretskimi izhodišči naj nazadnje omenimo še odnos govorcev do manjšinskega jezika in njihova pričakovanja v zvezi z jezikom. Da lahko odnos govorcev ključno vpliva na rabo danega jezika ali na njegovo opuščanje, je bilo že davno dokazano (Gardner 1985; Fishman 2001). Dejstvo pa je, da procesi, ki rabo jezika spodbujajo ali zavirajo, niso tako enostavni in linearni, kot se je zdelo do nedavnega. Kompleksne družbene dinamike, identitetne možnosti in kulturne paradigme, ki se vzpostavljajo po prehodu v novo tisočletje, kažejo, da je treba marsikateri aksiom na novo premisliti.

Na ravni odnosa govorcev večinskega do manjšinskega jezika je do nedavnega na primer veljalo, da je slednji boljši (pozitivnejši) v Sloveniji kot pa v Italiji – da so torej govorci slovenskega (večinskega) jezika na dvojezičnem območju v Sloveniji bolj naklonjeni italijanskemu (manjšinskemu) jeziku kot pa govorci italijanskega (večinskega) jezika na primerljivem območju v Italiji (Jagodić et al. 2015). Nekateri podatki, zbrani v zadnjih letih (Jagodić et al. 2017; Grgič 2019a), pa tudi pričevanja, zbrana ob zadnjih raziskavah, ki jih obravnavamo v nadaljevanju, so pokazali, da se ta slika spreminja. Med govorci italijanskega jezika v Italiji že vsaj dve desetletji opazamo pozitivnejši odnos do manjšinskega jezika in skupnosti govorcev, kar se na primer kaže tudi pri vpisu na razne jezikovne tečaje (Jagodić 2013), pri vključenosti pripadnikov večinske skupnosti v delovanje društev manjšinske skupnosti in pri odločitvi staršev, ki se opredeljujejo za govorce večinskega jezika, da svoje otroke vpišejo v slovenske šole oziroma vrtce (Pertot 2011; Bogatec 2015). Vzporedno s tem pa (nepričakovano?) opazamo celo vrsto negativnih trendov na področju rabe jezika in sporazumevalne zmožnosti govorcev (Grgič 2019a). Po drugi strani je v sklopu analiz, ki jih obravnavamo v nadaljevanju, prišlo do izraza dejstvo, da se odnos govorcev slovenščine kot večinskega jezika na dvojezičnem območju v Sloveniji do italijanščine kot manjšinskega jezika slabša, kar se po mnenju pričevalcev kaže tudi na ravni sporazumevalne zmožnosti (Novak - Lukanovič et al. 2011).

Tudi raziskave, opravljene v drugih okoljih, kažejo, da je pozitiven odnos le eden izmed dejavnikov, ki potencialno lahko spodbujajo rabo jezika oziroma omogočajo doseganje visoke sporazumevalne možnosti (Hickey 2001). Ne smemo

pa prezreti dejstva, da lahko na odnos govorcev do nekega jezika navsezadnje vplivajo tudi zgodovinski dogodki, politična slika, gospodarska rast, mednarodni ugled neke države ali skupnosti, ki je z danim jezikom povezana. Vsi ti dejavniki imajo le posreden vpliv na procese usvajanja jezika, ki so kot kognitivni procesi odvisni (tudi) od ustrezne izpostavljenosti govorcev oziroma od metod, s katerimi se skuša prav v didaktično strukturiranih okoljih nadoknaditi pomanjkljivo ali nezadostno izpostavljenost.

3. Metodologija

Izsledki, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju, izhajajo iz analiz in opazovanj, opravljenih v sklopu projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja, ki se je izvajal v okviru Programa čezmejnega sodelovanja Interreg V-A Italija–Slovenija (prednostna os 4: Izboljšanje krepitve zmogljivosti in čezmejnega upravljanja) (EDUKA2).³ Projekt je naslavljal skupni izziv programskega območja, in sicer šibko zmogljivost čezmejnega sodelovanja na področju izobraževanja. Splošni cilj projekta je bila krepitev te zmogljivosti z načrtovanjem sprememb obstoječega stanja, predvsem na podlagi orodij za usklajeno upravljanje izobraževalnih procesov ter implementacije enotnih didaktičnih in izobraževalnih modelov.

V delovnem sklopu 3.1 je bilo vzpostavljenih več delovnih skupin: na specifičnem področju manjšinskih jezikov je delovalo sedem skupin, od tega pa so se tri skupine (DS3.1.3) izrecno ukvarjale z metodami za krepitev sporazumevalne zmožnosti govorcev čezmejnih nacionalnih manjšinskih jezikov. Za furlanski jezik je bilo v sklopu projekta pripravljeno predvsem gradivo za učenje manjšinskega jezika z metodo CLIL (poučevanje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku, Content and Language Integrated Learning). Za slovenski jezik v Italiji in italijanski jezik v Sloveniji pa je bilo delo ob upoštevanju obstoječega izobraževalnega modela namenjeno oblikovanju gradiva, ki naj bi ga učitelji uporabljali pri pouku manjšinskega jezika za dodatno razvijanje jezikovnih veščin govorcev v vsakdanjih sporazumevalnih položajih (Brezigar & Zver 2019). V teh okoliščinah poteka sporazumevanje pogosto v večinskem jeziku ali v izrazito lokalnih, hibridiziranih različicah manjšinskega jezika – torej v tistih oblikah, ki izkazujejo neobičajno visoko stopnjo vpliva tujega (v tem primeru večinskega) jezika in nepričakovano variantnost glede na siceršnje idiome istega kontinuuma, uporabljajo pa se izključno na določenem geografskem območju.

Med delom v sklopu posameznih strokovnih skupin in med vzorčnim pilotnim testiranjem gradiva v razredih smo lahko zbrali, opazovali in analizirali nekatere trende, ki jih povzemamo v nadaljevanju. Delovne ekipe so bile namreč oblikovane kot fokusne skupine, pilotno testiranje osnutkov gradiva med ciljno publiko pa je nudilo dovolj materiala za opazovanje nekaterih sporazumevalnih praks in sporazumevalne zmožnosti učencev in dijakov v specifičnih okoliščinah.

4. Analiza in diskusija

Iz teoretskih in metodoloških premis, ki smo jih predstavili zgoraj, izhaja potreba po strokovno utemeljenem in ideološko neobremenjenem, predvsem pa ciljno naravnanim premisleku o obstoječih vzgojno-izobraževalnih modelih v obeh manjšinskih jezikih (slovenščini v Italiji in italijanščini v Sloveniji).

Manjšinski jeziki so ključen element za zagotavljanje jezikovne pestrosti in kulturne raznolikosti obmejnih prostorov, kar nadalje prispeva k večji socialni koheziji, konkurenčnosti in razvojnemu potencialu omenjenih območij (Da Silva & Heller 2009; Sproull 2009). Iz tega izhaja, da je manjšinske jezike vredno še nadalje razvijati tudi in predvsem v teh perifernih, jezikovno in kulturno zelo dinamičnih okoljih. Za zagotavljanje razvoja manjšinskega jezika pa je temeljnega pomena njegova raba: jezik se razvija samo v primeru, če se vse njegove različne zvrsti redno uporabljajo v vseh sporazumevalnih okoliščinah.

Zato da se govorniki odločajo za redno rabo ustreznih zvrsti nekega jezikovnega kontinuumu v vseh sporazumevalnih okoliščinah, morajo biti dani nekateri pogoji: pravica do rabe jezika (slednjo zagotavljajo zakonski viri), želja po rabi jezika (ki izhaja iz družbenega prestiža jezika in njegove simbolne vrednosti) in znanje jezika (Grosjean 2010). Raziskave so namreč dokazale, da govorniki, ki jezika ne poznajo v zadostni meri ali ki menijo, da ga ne poznajo, ta jezik opuščajo (Schmid 2013); dvo- in večjezični govorniki za potrebe sporazumevanja v različnih okoliščinah izberejo tisti jezik, za katerega menijo, da ga v danih okoliščinah najbolje obvladajo. Ukrepi, katerih cilj je srednje- in dolgoročno zagotavljanje rabe določenega (manjšinskega) jezika na danem območju, morajo torej podpirati doseganje visoke sporazumevalne zmožnosti in vzporedne jezikovne samozavesti govorcev.

Številne raziskave (Hubbell Weinhold 2005; Boikanyego 2014) so dokazale, da je za doseganje visoke sporazumevalne zmožnosti in vzporedne jezikovne samozavesti govorcev ključno, da so ti ustrezno izpostavljeni različnim rabam jezika. Tako izpostavljenost najlažje dosežemo s popolno potopitvijo v okolje, kjer je dani jezik prevalentni sporazumevalni kod – torej idiom, katerega različne zvrsti govorniki redno uporabljajo v vseh sporazumevalnih okoliščinah. Če smo do nedavnega mislili, da strukturirano manjšinsko okolje (šole, društva, mediji itd.) omogoča usvajanje manjšinskega jezika po sistemu popolne potopitve (Kaučič Baša 1997), se moramo danes soočiti z dejstvom, da sodobne analize in raziskave (Hickey 2001) te domneve ne potrjujejo. Mnoga manjšinska okolja so danes namreč neuravnoteženo dvojezična, in to v prid večinskemu jeziku.

Medtem ko se je do nedavnega dogajalo, da so govorniki manjšinskega jezika bolje obvladali svoj jezik kot večinskega (in so se zato pogosto samoizključevali iz okoliščin, kjer bi morali uporabljati večinski jezik), opažamo danes pogosto že nasproten trend (Grgič 2019a). Večinski jezik je tudi znotraj jedra skupnosti govorcev manjšinskega jezika vse bolj prisoten, včasih celo prevalentni oziroma

dominanten (torej najbolj samoumevna in neposredna izbira govorcev v največ sporazumevalnih okoliščinah), saj je že postal primarni sporazumevalni kod večine govorcev – se pravi jezik (ali različica jezika), ki ga/jo govorec najbolj suvereno uporablja v največ sporazumevalnih okoliščinah. To onemogoča ali vsaj otežuje popolno potopitev v manjšinski jezik, saj se lahko manj suvereni govorniki manjšinskega jezika vedno zatečejo k večinskemu, kar pogosto tudi počno, čeprav nezavedno oziroma podzavestno (Dal Negro 2005; Grgič 2016). Posledica tega so – na ravni jezikovnih pojavov – številne kompenzacijske strategije (npr. hibridizacija, preklapljanje kodov itd.) in standardizacije (fosilizacije) pojavov jezikovnega stikanja (paronimov, kalkov itd.)⁴, medtem ko na ravni sociolingvističnih pojavov opažamo slabljenje jezika, njegovo folklorizacijo in, nazadnje, opuščanje (Pertot & Kosic 2014; Jagodic et al. 2017; Grgič 2019a, 2019b).

Analize, opravljene v sklopu projekta EDUKA2, so pokazale, da so vsi ti trendi – sicer na različnih stopnjah in ravneh – že prisotni na območju naselitve obeh čezmejnih narodnih skupnosti, slovenske v Italiji in italijanske v Sloveniji. V projektu smo skušali prispevati k višji sporazumevalni zmožnosti predvsem z izdelavo učnih materialov, ki bi v sklopu pouka manjšinskega jezika na šolah, kjer je ta kod učni jezik, omogočali dodatni stik s pogovornimi, ne nujno knjižnimi zvrstmi v avtentičnih vsakodnevnih situacijah (Melinc Mlekuž 2019). Vendar pa je iz razgovorov znotraj delovnih skupin izšla tudi potreba po širših, ambicioznejših programih, ki presegajo okvir enega samega kratkotrajnega projekta in zahtevajo tehtnejši razmislek tudi na ravni bilateralnih dogovorov med državama.

Za srednje- in dolgoročno zagotavljanje visoke sporazumevalne zmožnosti govorcev obeh manjšinskih jezikov je treba učencem in dijakom šol z manjšinskim učnim jezikom zagotoviti pogoje za šolanje, ki bi v čim večji meri omogočalo in spodbujalo usvajanje jezika po sistemu popolne potopitve. Na podlagi doslej zbranih podatkov je to mogoče doseči le z zagotavljanjem stika z različnimi zvrstmi manjšinskega jezika, ki se spontano razvijajo takrat, ko se jezik uporablja v vseh sporazumevalnih okoliščinah – to pa se v okolju, kjer je dani jezik manjšinski, največkrat ne dogaja (Meecham & Rees-Miller 2001; Boikanyego 2014).

V ta namen in s tem ciljem se zdi priporočljiva vzpostavitev obsežnih, dolgoročnih in institucionaliziranih programov bilateralne čezmejne mobilnosti za učence in dijake. Sorodni programi, ki sicer delno že obstajajo na ravni Evropske unije, so namreč za zgoraj opisane potrebe obeh čezmejnih manjšinskih skupnosti premalo sistematizirani (ne zadevajo vseh ali vsaj večine izobraževalnih zavodov; niso obvezni, se ne obravnavajo v sklopu obveznih izbirnih vsebin, niso vključeni v šolski kurikulum itd.) in niso institucionalizirani (niso predmet bilateralnih dogovorov med državama), temveč predstavljajo zgolj neko popestritev ali dopolnitev izobraževalnega procesa. Obe manjšinski

skupnosti, slovenska v Italiji in italijanska v Sloveniji, pa potrebujeta specifične programe, ki bi učencem in dijakom po eni strani omogočali kontinuirano usvajanje manjšinskega jezika v okolju, kjer ta jezik ni v manjšinskem položaju, temveč je prevalentni sporazumevalni kod, po drugi strani pa bi tovrstni programi spodbujali tudi aktivne stike obeh manjšinskih skupnosti (italijanske v Sloveniji in slovenske v Italiji) s svojima referenčnima skupnostma (slovensko v Sloveniji in italijansko v Italiji). Prav pomanjkanje stikov (Grgič 2019a) in izključenost iz širših, nelokalnih mrež govorcev (Milroy 2002) sta namreč dejavnika, ki dodatno pospešujeta marginalizacijo manjšinskih skupnosti ter s tem jezikovne in sociolingvistične pojave, ki smo jih našli v uvodu. Nazadnje pa bi tesnejši, sistemsko definirani stiki pripomogli tudi k prepoznavnosti obeh manjšin na območju referenčnih držav – pomanjkljivo poznavanje manjšinske stvarnosti v referenčnih državah se zdi danes ena izmed glavnih ovir pri udejanjanju aktivnih in učinkovitih jezikovnih politik na vseh ravneh odločanja in implementacije (Grgič 2019b; Mezgec 2008, 196). Skratka, v okviru analiz, opravljenih v sklopu projekta EDUKA2 in drugih sorodnih projektov (Čok & Pertot 2010; Zudič Antonič 2016), je prišla na dan potreba po strukturiranih, institucionaliziranih programih izmenjave učencev in dijakov šol z manjšinskim učnim jezikom na obeh straneh slovensko-italijanske meje. Ti programi naj bi postali sestavni del šolskega kurikula in naj bi predstavljali neko sicer še vedno omejeno, a kljub temu kapilarno razširjeno obliko čezmejnega šolanja, po kateri bi vsak učenec in dijak manjšinskih šol danega območja opravil del svojih obveznosti v sosednji (referenčni) državi. Hkrati pa bi bili v sistem izmenjav vključeni tudi učenci in dijaki večinskih šol na danem območju, ki bi del svojih obveznosti lahko opravljali na manjšinskih šolah v sosednji državi.

Iz opazovanj, opravljenih znotraj delovnih skupin v sklopu projekta EDUKA2, izhaja tudi potreba po prevzemanju nekaterih metod in pristopov, namenjenih didaktiki tujih oziroma sosedskih jezikov, kar se zdi na prvi pogled reduktivno glede na poslanstvo in vlogo šol z manjšinskim učnim jezikom – posebnost in dodana vrednost teh šol je namreč prav v tem, da manjšinskega jezika ne obravnavajo le kot enega izmed predmetov, temveč kot učni kod, za katerega se pričakuje, da ga učenci in dijaki obvladajo na ravni J1 oziroma da je to njihov primarni sporazumevalni kod. A v trenutni situaciji moramo pri zasnovi novih orodij upoštevati predvsem dvoje:

1. populacija šol z manjšinskim učnim jezikom se je spremenila in se še naprej spreminja – v te šole se vpisujejo tudi otroci oziroma mladostniki, ki niso rojeni govorniki manjšinskega jezika in ki jim ta jezik ni primarni sporazumevalni kod (Novak - Lukanovič et al. 2011; Pertot 2011; Bogatec 2015; Melinc Mlekuž 2019); če želimo, da vsi učenci in dijaki omenjenih šol dosežejo visoko sporazumevalno zmožnost v manjšinskem jeziku, moramo pouk prilagoditi njihovim izhodiščnim pogojem;

2. ker je širjenje manjšinskega jezika med negovorci ključnega pomena za preživetje in razvoj skupnosti (Brezigar 2017), moramo poskrbeti, da bo ta proces pospešeno potekal na vseh ravneh, torej tudi v šolah z manjšinskim učnim jezikom, saj te sprejemajo tudi nezanemarljiv delež potencialnih govorcev omenjenega jezika.

Nazadnje je opazovanje rezultatov dela pokazalo tudi, da je doslej uveljavljeno razlikovanje med prvim, drugim in tujim jezikom neustrezno ter da je za primerno vrednotenje sporazumevalne zmožnosti govorcev oziroma za njeno učinkovito nadaljnje razvijanje treba uporabiti kompleksnejši model. Ta nikakor ne sme temeljiti samo na statičnih kategorijah, ki izhajajo iz dejavnikov, na katere govorec težko vpliva ali sploh ne more vplivati (jezik zgodnjega otroštva, jezik družine, jezik okolja, občutek pripadnosti določeni skupnosti, identitetne možnosti itd.), in ki so zato lahko celo diskriminatorne. Poleg srednje- in dolgoročnih načrtov na področju programov čezmejne mobilnosti za učence in dijake ter kratko- in srednjeročnih načrtov na področju didaktičnih metod in gradiv potrebujeta torej obe skupnosti govorcev manjšinskega jezika tudi nove paradigme razumevanja, umeščanja in razvijanja sporazumevalnih praks.

5. Zaključek

V prispevku smo skušali strniti nekatere vidike, ki so izšli iz opazovanj in dela s fokusnimi skupinami, vzpostavljenimi v sklopu projekta EDUKA2. Te vidike smo umestili v širši sociolingvistični kontekst, ki ga izrisujejo sodobne mednarodne raziskave na tem področju.

Iz opravljenega raziskovalnega dela na obstoječem bibliografskem gradivu ter na podlagi opazovanj in preverjanj, ki so bila opravljena v okvirih omenjenega projekta, izhaja, da potrebujeta obe skupnosti govorcev manjšinskega jezika (slovenskega v Italiji in italijanskega v Sloveniji) nekatere nove oziroma dodatne rešitve, modele in paradigme. Predvsem pa iz analiz izhaja, da je treba izobraževalni sistem vključiti v (nove) jezikovnopolične strategije, saj predstavlja enega izmed ključnih dejavnikov za zagotavljanje nadaljnjega razvoja in s tem rabe manjšinskega jezika tudi na perifernih območjih.

Literatura in viri

- Auer, P., 2011. Dialects vs. Standard. A Typology of Scenarios in Europe. V B. Kortmann & J. van der Auwera (ur.) *The Languages and Linguistics of Europe*. De Gruyter Mouton, Berlin, Boston, 485–500.
- Bogatec, N., 2015. Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 74, 5–21.
- Bogatec, N. & Vidau, Z. (ur.), 2017. *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*. ZIT, SLORI, Trst.

- Boikanyego, S., 2014. First Language Attrition in the Native Environment. *Language Studies Working Papers* 6, 53–60.
- Brezigar, S., 2013. Ali se jezikovna skupnost v Furlaniji Julijski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskim prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika: zaključki. V D. Jagodic & Š. Čok (ur.) *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Ciljno začasno združenje Jezik-Lingua, Trst, 97–119.
- Brezigar, S., 2017. Slovenska skupnost v Italiji med preteklostjo in prihodnostjo. V N. Bogatec & Z. Vidau (ur.) *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*. ZTT, SLORI, Trst, 21–30.
- Brezigar, S. & Zver, S., 2019. Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v FJK: študija primera in razvojne možnosti. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 83, 51–66.
- Cenoz, J. & Gorter, D., 2008. Applied Linguistics and the Use of Minority Languages in Education. *AILA Review* 21 (1), 5–12.
- Čok, L. & Pertot, S., 2010. Bilingual Education in the Ethnically Mixed Areas Along the Slovene-Italian Border. *Comparative Education* 46 (1), 63–78.
- Da Silva, E. & Heller, M., 2009. From Protector to Producer: The Role of the State in the Discursive Shift from Minority Rights to Economic Development. *Language Policy* 8, 95–116.
- Dal Negro, S., 2005. Il code switching in contesti minoritari soggetti a regressione linguistica. *Italian journal of linguistics* 17 (1), 157–178.
- Dorian, N., 1994. Purism vs. Compromise in Language Revitalization and Language Revival. *Language in Society* 23 (4), 479–494.
- EDUKA2, <http://www.eduka2.eu/slv/> (dostop 1. 12. 2019).
- Evropski parlament, 2013. *Endangered Languages and Linguistic Diversity in the European Union*. Evropske parlament, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT\(2013\)495851_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT(2013)495851_EN.pdf) (dostop 5. 9. 2019).
- Fishman, J., 1967. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues* 23 (2), 29–38.
- Fishman, J. (ur.), 2001. *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Gardner, H., 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold, London.
- Gorjanc, V., Krek, S. & Popič, D., 2015. Med ideologijo knjižnega in standardnega jezika. V V. Gorjanc, P. Gantar, I. Kosem & S. Krek (ur.) *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, 32–48.
- Grgič, M., 2016. Lo sloveno in Italia: fenomeni di contatto linguistico tra pragmatica, percezione e ideologia. *Ricerche slavistiche* 14, 387–415.
- Grgič, M., 2019a. Slovenian in Italy: Questioning the Role of Rights, Opportunities, and Positive Attitudes in Boosting Communication Skills among Minority Language Speakers. *European Journal of Minority Studies* 12 (1/2), 126–139.
- Grgič, M., 2019b. Kdo se boji slovenščine? Primeri ideološko pogojenega jezikovnega načrtovanja in (ne)implementacije jezikovnih strategij med Slovenci v Italiji. *Teorija in praksa*. V tisku.
- Grosjean, F., 2010. *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press, Cambridge (MA), London.

- Hammerly, H., 1989. *French Immersion: Myths and Reality*. Detselig Enterprises, Calgary.
- Hickey, T., 2001. Mixing Beginners and Native Speakers in Minority Language Immersion: Who is Immersing Whom? *The Canadian Modern Language Review* 57 (3), 443–474.
- Hubbell Weinhold, J. B., 2005. L1 Attrition and Recovery. A Case Study. V J. Cohen, K. T. McAlistler, K. Rolstad & J. MacSwan (ur.) *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press, Somerville (MA).
- Jagodic, D., 2013. Učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine: anketa med udeleženci jezikovnih tečajev. V D. Jagodic & Š. Čok (ur.) *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Ciljno začasno združenje Jezik-Lingua, Trst, 37–70.
- Jagodic, D., Janežič, A. & Sussi, E., 2015. Percepcija in odnos prebivalstva na mejnem območju Furlanije Julijske krajine glede javne rabe slovenskega jezika. V M. Tremul & E. Benedetti (ur.) *Analiza, izvajanje in razvoj zaščite narodnih skupnosti v Sloveniji in Italiji*. Italijanska unija, Koper, 97–127.
- Jagodic, D., Kaučič Baša, M. & Dapit, R., 2017. Jezikovni položaj Slovencev v Italiji. V N. Bogatec & Z. Vidau (ur.) *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*. ZTT, SLORI, Trst, 67–88.
- Kaučič Baša, M., 1997. Where Do Slovenes Speak Slovene and to Whom? Minority Language Choice in a Transactional Setting. *International Journal of the Sociology of Language* 124, 51–73.
- Kaučič Baša, M., 2004. Ohranjanje slovenščine pri Slovencih na Tržaškem in Goriškem: nekaj elementov za tezo o vzrokih opuščanja manjšinskih jezikov. *Slovenščina v šoli* 9 (3), 12–29.
- Kloss, H., 1967. Abstand Languages and Ausbau Languages. *Anthropological Linguistics* 9 (7), 29–41.
- Kordić, S., 2009. Plurizentrische Sprachen, Ausbausprachen, Abstandsprachen und die Serbokroatistik. *Zeitschrift für Balkanologie* 45 (2), 210–215.
- Köpke, B. & Schmid, M. S., 2004. First Language Attrition: The Next Phase. V M. S. Schmid & L. Weilemar (ur.) *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. John Benjamins, Amsterdam, 1–43.
- Meecham, M. & Rees-Miller, J., 2001. Language in Social Contexts. V W. O'Grady, J. Archibald, M. Aronoff & J. Rees-Miller (ur.) *Contemporary Linguistics: An Introduction*. Bedford/St. Martin's, Boston, 537–590.
- Melinc Mlekuž, M., 2019. Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom oz. dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom v Italiji. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 83, 67–82.
- Mezgec, M., 2008. "Delujemo, kot da meje ni več, kot da prostor nima ovir": evropski integracijski procesi in aktualnost ideje o skupnem slovenskem kulturnem prostoru. V G. Bajc, D. Jagodic, B. Klabjan, M. Mezgec & Ž. Vidali (ur.) *Pre-misliti manjšino. Pogledi reprezentativnih predstavnikov Slovencev v Italiji in pravno-politični okvir*. Založba Annales, Koper; SLORI, Trst, 169–198.
- Milroy, L., 2002. Social Networks. V J. Chambers, N. Schilling & P. Trudgill (ur.) *The Handbook of Language Variation and Change*. Blackwell, Oxford, 549–572.
- Novak - Lukanovič, S., Zudič Antonič, N. & Varga, Š., 2011. Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji. V J. Krek & M. Metljak (ur.) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 347–367.
- Panzeri, L., 2016. *La tutela dei diritti linguistici nella Repubblica delle autonomie*. Giuffré Editore, Milano.
- Pauwels, A., 2016. *Language Maintenance and Shift*. Cambridge University Press. Cambridge.

- Pertot, S., 2011. Identitetne spremembe med Slovenci v Italiji v družinah učencev šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 66, 24–43.
- Pertot, S. & Kosic, M., 2014. Jeziki in identitete v precepu. Mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji. SLORI,Trst.
- Pöll, B., 2005. *Le français langue pluricentrique? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Schmid, C. L., 2001. *The Politics of Language: Conflict, Identity and Cultural Pluralism in Comparative Perspective*. Oxford University Press, Oxford.
- Schmid, M. S., 2013. First Language Attrition. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 96–117.
- Sproull, A., 2009. Regional Economic Development and Minority Language Use: The Case of Gaelic Scotland. *International Journal of the Sociology of Language* 121(1), 93–118.
- Stewart, W. A., 1968. A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. V J. A. Fishman (ur.) *Readings in the Sociology of Language*. De Gruyter, New York, 531–545.
- Saxena, M., 2014. "Critical Diglossia" and "Lifestyle Diglossia": Development and the Interaction Between Multilingualism, Cultural Diversity, and English. *International Journal of the Sociology of Language* 225 (1), 91–112.
- Škiljan, D., 2002. *Govor nacije: jezik, nacija, Hrvati*. Golden marketing, Zagreb.
- Thordardottir, E., 2011. The Relationship Between Bilingual Exposure and Vocabulary Development. *International Journal of Bilingualism* 15 (4), 426–445.
- Trudgill, P., 2004. Globalisation and the Ausbau Sociolinguistics of Modern Europe. V A. Duszak & U. Okulska (ur.) *Speaking From the Margin: Global English From a European Perspective*, Peter Lang, Frankfurt, 35–49.
- UNESCO, 2003. *Language Vitality and Endangerment*. UNESCO, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf (dostop 5. 9. 2019).
- UNESCO, 2011. *UNESCO's Language Vitality and Endangerment Methodological Guideline: Review of Application and Feedback since 2003*. UNESCO, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_language_vitality_and_endangerment_methodological_guideline.pdf (dostop 5. 9. 2019).
- Van Dongera, R., Van der Meer, C. & Sterk, R., 2017. *Research for CULT Committee – Minority Languages and Education: Best Practices and Pitfalls*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels.
- Vidau, Z., 2013. The Legal Protection of National and Linguistic Minorities in the Region of Friuli Venezia Giulia: A Comparison of the Three Regional Laws for the "Slovene Linguistic Minority", for the "Friulian Language", and for the "German-Speaking Minorities". *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 71, 27–52.
- Vidau, Z., 2015. Izobraževanje v slovenskem, furlanskem in nemškem jeziku v deželi Furlaniji Julijski krajini: sodobni izzivi vzgajanja k medkulturnosti in večjezičnosti. V P. Karpf & S. Frenzl (ur.) *Dialog und Kultur: Beiträge zum Europäischen Volksgruppenkongress 2014 und Sonderthemen* (Kärnten Dokumentation, Bd. 31). Amt der Kärntner Landesregierung, Abteilung 1 – Landesamtsdirektion, Volksgruppenbüro, Klagenfurt, 60–73.
- Zudič Antonič, N., 2018. Teaching in Plurilinguistic Environments with a Minority Language: Analysis of a Pre-service Training Project. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 80, 89–103.

Opombe

50

- ¹ Na ozemlju Republike Italije so take dinamike posebno izrazite v videmski pokrajini, predvsem v Reziji (Jagodic et al. 2017).
- ² V nekaterih primerih je šlo pri klasični diglosiji tudi za neustrezno razvito sporazumevalno zmožnost v večinskem jeziku pri govorcih manjšinskega jezika, kar je pomenilo (samo) marginalizacijo in (samo) izključevanje teh govorcev iz okolij, kjer se je pričakovala ali celo zahtevala raba večinskega jezika (Fishman 1967).
- ³ Projekt se je financiral iz Evropskega sklada za regionalni razvoj na podlagi Javnega razpisa za standardne projekte št. 04/2016 – 11 ETS. Več o tem: <http://www.eduka2.eu/>.
- ⁴ Poudariti moramo, da pri pojavih jezikovnega stikanja ne gre nujno za kompenzacijske strategije, temveč pogosto za sporazumevalne (pragmatične) strategije dvojezičnih govorcev. Ti pojavi torej sami po sebi niso problematični in je njihovo preganjanje oziroma celo stigmatiziranje povsem ideološko. Je pa lahko srednjeročno problematična njihova standardizacija (fossilizacija), če je ta posledica nezadostne izpostavljenosti nekaterih že marginalnih skupin govorcev drugim zvrstem jezika in če ima zaradi neugodnega položaja teh skupin govorcev negativne učinke na sociolingvistični ravni.

Sara Brezigar, Sofija Zver

Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini: študija primera in razvojne možnosti

Avtorici v prispevku predstavita študijo primera o pripravi in evalvaciji učnih enot za poučevanje slovenščine v vrtcih in osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom in na dvojezični šoli v Italiji, ki so nastale v okviru INTERREG projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja. V nadaljevanju razmišljata o možnih razvojnih perspektivah na področju poučevanja manjšinskih jezikov in priprave didaktičnih gradiv. Avtorici ugotavljata, da sodobna tehnologija ponuja kar nekaj odgovorov na izzive pri distribuciji in delitvi didaktičnih gradiv za učitelje na šolah s slovenskim učnim jezikom na dvojezični šoli v zamejstvu, ki bi jih lahko slovenska skupnost v Italiji izkoristila, hkrati pa ugotavljata, da je vloga učitelja in vzgojitelja bistvena pri njihovi nadgradnji in prilagoditvi.

Ključne besede: Italija, poučevanje slovenščine, učne enote, didaktična gradiva, slovenska narodna skupnost.

Developing Teaching Materials for Teaching Slovene in FVG: A Case Study and Development Opportunities

The authors present a case study on the development and evaluation of teaching materials for teaching Slovene in schools with Slovene as language of instruction and in the Slovene-Italian bilingual school in Italy, as developed in the INTERREG project EDUKA2. The authors discuss possible developmental perspectives in the field of minority language teaching and preparation of teaching materials. The authors note that modern technology offers some answers to the challenges of distributing and sharing teaching materials among school and kindergarten teachers, and that the Slovenian community in Italy could take advantage of it, and conclude that the role of teachers and educators is still essential in upgrading and adapting teaching materials.

Keywords: Italy, teaching Slovene, teaching materials, Slovene minority.

Correspondence address: Sara Brezigar, Inštitut za narodnostna vprašanja/Institute for Ethnic Studies, Erjavčeva 26, SI-1000 Ljubljana, e-mail: sara.brezigar@guest.arnes.si; Sofija Zver, Inštitut za narodnostna vprašanja/Institute for Ethnic Studies, Erjavčeva 26, SI-1000 Ljubljana, e-mail: sofija.zver@inv.si.

1. Uvod

Dvojezičnost ima pozitiven vpliv na več dejavnikov otrokovega razvoja. Ugotovitve kažejo, da spodbuja otrokov spoznavni razvoj, metajezikovno zavedanje in divergentno razmišljanje ter pozitivno vpliva na zavedanje samega sebe (Marjanovič Umek 2009, 95). Dolgo je veljalo prepričanje (in ponekod še velja), da lahko hkratno učenje dveh jezikov zavira otrokov jezikovni razvoj (Pinter 2006). To prepričanje izvira iz strahu, da bodo otroci zmedeni in ne bodo v celoti obvladali nobenega jezika.

Otroci, ki se učijo dva jezika hkrati, oba jezika usvajajo nekoliko počasneje. Raziskave ne podpirajo domneve, da bi učenje dveh jezikov hkrati upočasnilo otrokov jezikovni razvoj ali posegalo v kognitivni in čustveni razvoj. Omejitve v jeziku dvojezičnih posameznikov so v večji meri posledica okoliščin, v katerih se posameznik uči jezika. Vzroke za omejitve pri tistih, ki usvajajo dva ali več jezikov hkrati, lahko pripišemo večji izpostavljenosti enemu jeziku ali temu, da je določen jezik bolj cenjen v skupnosti oziroma mu je posameznik bolj naklonjen (Lightbown & Spada 2006, 26).

Na območju, kjer živijo Slovenci v Italiji, se je v drugi polovici prejšnjega stoletja počasi razvijal trend vključevanja otrok iz neslovenskih družin v vzgojno-izobraževalne ustanove s slovenskim učnim jezikom. Ta trend je najprej zajemal predvsem otroke iz mešanih slovensko-italijanskih zakonov, kasneje pa je zajemal tudi vedno bolj številčno vključevanje otrok, katerih oba starša sta bila Italijana ali druge narodnosti. Najbolj se je ta trend okreпил z evropskimi integracijskimi procesi, ko je z vključitvijo Slovenije v Evropsko unijo in v šengenski prostor med italijanskim prebivalstvom v Furlaniji - Julijski krajini naraslo zanimanje za slovenski jezik in slovensko kulturo (Brezigar 2013; Jagodic & Čok 2013). To zanimanje se je odražalo tudi v povečanem vpisu otrok v vzgojno-izobraževalne ustanove s slovenskim učnim jezikom in v dvojezični šoli v Špetru, saj je vedno več italijanskih staršev v teh ustanovah videlo možnost, da otrok usvoji še en jezik in da ga vzgajajo dvojezično.

Vključevanje vedno večjega števila otrok, ki ne pozna slovenskega jezika, v slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove pa je pripeljalo do novih izzivov. Šole in vrtci so se morali predrugačiti iz ustanov, kjer se učijo v manjšinskem jeziku in ki so namenjeni primarno ohranjanju slovenske manjšinske skupnosti (Kaučič Baša 2012), v ustanove, kjer se učijo manjšinskega jezika (Brezigar 2015). V takšnih okoliščinah tradicionalne metode učenja niso več zadoščale potrebam večjezičnega in večkulturnega prostora (Baloh & Derganc 2017). Učitelji so se soočili s potrebo po novih veščinah za učenje v spremenjenih okoliščinah (Brezigar 2015), prav tako pa so se soočali s pomanjkanjem ustreznega didaktičnega gradiva (Strani 2011). Pojavile so se številne pobude, s katerimi so različni akterji iz šolskega okolja in civilne družbe poskušali zapolniti to vrzel. Ena izmed teh pobud je bil tudi INTERREG projekt EDUKA2 – Čezmejno

upravljanje izobraževanja (EDUKA2), ki posveča enega izmed delovnih sklopov prav pripravi gradiv in usposabljanju učiteljev na področju slovenščine v vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom in na dvojezični večstopenjski šoli v Špetru.

Namen tega prispevka je prikazati predpostavke in načela priprave učnih enot za krepitev jezikovnih veščin pri projektu EDUKA2 ter na osnovi evalvacije učnih enot razviti razpravo o možnih pristopih in prijemih, ki bi lahko pripomogli k izboljšanju jezikovnih veščin v slovenskem jeziku v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji in v dvojezični šoli v Špetru. V prvem delu prispevka bomo zato pogloblje preverili temeljna načela in teoretske predpostavke, na osnovi katerih so nastala didaktična gradiva. Naslednja poglavja bodo namenjena osvetlitvi priprave gradiv, metodološkemu okviru in evalvaciji gradiv oziroma učnih enot.¹ Na koncu bomo ponudili razmislek o tem, kako bi lahko bilo tovrstno delo v primeru slovenske skupnosti v Italiji v prihodnje učinkovitejše in na kakšne razvojne možnosti priprave tovrstnih gradiv nagovarjajo izkušnje pri projektu EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja.

2. Priprava učnih enot: teoretična izhodišča in pristopi

Strokovnjaki (npr. Brumen 2003; Strani 2011; Pižorn 2009; Pertot 2004; Kovačič 2007; Kranjc & Baloh 2007) spodbujajo učenje jezika že v predšolski dobi in v prvih razredih osnovne šole. Otroci se pri zgodnjem učenju jezikov seveda ne osredotočajo na slovnico, zanima jih samo uporabnost jezika, metajezik, s katerim opisujemo jezikovne pojave, jim je povsem neznan (Brumen 2003). Prednosti učenja jezika v otroštvu se kažejo skozi vse življenje in v številnih pojavnih oblikah. Pri izgovorjavi, melodiji in ritmu jezika otrok pridobi sposobnosti naravnega govornika jezika (Pižorn 2009), dvojezični otroci pa imajo boljše rezultate pri standardiziranih testih (predvsem pri bralnem razumevanju), imajo višjo samopodobo in razvijejo sposobnosti medkulturnega pluralizma (Pižorn 2009).

Glede na dognanja o uspešnosti zgodnjega učenja jezikov (in ob upoštevanju, da takrat prestiž jezika še ne igra odločilne vloge za motivacijo (Mezgec 2004)) se zdi vključevanje otrok v dvojezične ali slovenske manjšinske vzgojno-izobraževalne ustanove v tem zgodnjem obdobju najuspešnejše in najbolj smiselno (Baloh 2012). Tako se namreč otroci, ki ne poznajo slovenskega jezika in jih starši vključujejo v slovenske izobraževalne ustanove, hitro spoznajo s slovenskim jezikom in ga začnejo učinkovito usvajati.

Z vidika slovenske manjšine v Italiji gre za ključen proces, v katerem Nėslovinci usvajajo kompetence v slovenskem jeziku. Te jim omogočajo, da se v to (slovensko manjšinsko) okolje v čim večji meri vključujejo, ne da bi ga s svojim neznanjem spreminjali v dvojezično ali celo italijansko, kjer bi se jim zaradi

pomanjkljivih jezikovnih veščin morali slovensko govoreči otroci prilagajati pri izbiri jezika medsebojne komunikacije.

Izbira učnih metod je ključnega pomena: če je poučevanje jezika v vrtcu in v prvih razredih osnovne šole manj uspešno, otroci nimajo ustreznih veščin v slovenskem jeziku, to pa vodi v številne težave. Prvič, v višjih razredih sami težje sledijo pouku in se učijo. Drugič, okolje, ki naj bi bilo namenjeno pretežno krepitvi jezikovnih veščin v slovenskem jeziku, postane zaradi pomanjkljivih veščin dvojezično ali celo italijansko: kot pogovorni jezik se med otroki krepita italijanščina, ponekod pa jo tudi učitelji uporabljajo za poučevanje na šolah s slovenskim učnim jezikom. In tretjič, tako so na slabšem tudi tisti otroci, ki imajo sicer dobro razvite veščine komuniciranja v slovenskem jeziku, vendar so njihove možnosti rabe slovenskega jezika in učenja v tem jeziku omejene zaradi pomanjkljivih jezikovnih veščin drugih otrok.

Z vprašanjem, katere so najučinkovitejše metode za poučevanje otrok v zgodnjem otroštvu, so se ukvarjali strokovnjaki z različnih področij, in sicer razvoja otroka, teorij učenja, razvoja prvega jezika ter drugega in tujega jezika v različnih okoljih. Temeljni cilj vseh pa je otroke skozi igrivo metodologijo jezikovno, psihološko in kulturno pripraviti na učenje jezika (Skela & Dagarin Fojkar 2009). Pri projektu EDUKA2 smo z namenom, da bi bila didaktična gradiva čim učinkovitejša, proučili različne teorije učenja jezikov, iz katerih so se razvili različni didaktični pristopi: Brewster idr. (2002) navajajo na primer slušno-jezikovni pristop, komunikacijski pristop, na dejavnostih temelječ pristop, medpredmetni pristop, na zgodbah temelječ pristop in celostni telesni odziv. Značilnost slušno-jezikovnega pristopa je učenje jezika na pamet, pristop je osredinjen na učitelja (Brewster idr. 2002, 43). Komunikacijski pristop temelji na socialno-interakcijski teoriji in poudarja socialno druženje in interakcijo pri učenju jezika. Pri tem pristopu se otroci učijo jezika prek risanja, branja, pisanja, govora in poslušanja, vse to pa temelji na smiselnih dejavnostih (Brewster idr. 2002). Pri na dejavnostih temelječem pristopu učitelji spodbujajo učence k rabi jezika, ki so se ga ravnokar naučili. Vodilno načelo tega pristopa je, da si bodo učenci zapomnili tisti del jezika, ki ga potrebujejo (Brewster idr. 2002). Medpredmetni pristop lahko v šoli uporabimo za razvijanje drugega oziroma tujega jezika v povezavi z drugimi področji kurikula, kot so umetnost, gibanje, narava, matematika itn. (Brewster idr. 2002, 47). Na zgodbah temelječ pristop pa pomeni učenje jezika prek poslušanja zgodb in sodelovanja pri dejavnostih, kjer otroci lahko izdelujejo likovne umetnine, pojejo pesmi in se igrajo igre – vse na temo zgodbe (Brewster idr. 2002).

Vsi omenjeni pristopi so uporabni pri poučevanju jezika v otroštvu. Na osnovi temeljitega pregleda literature in praktičnih izkušenj vzgojiteljic, ki so sodelovale pri projektu, smo se za pripravo učnih enot za vrtec močno opirali na zadnjo predstavljeno metodo celostnega telesnega odziva. Razvil jo je profesor psihologije na Univerzi Kalifornije James Asher. Celostni telesni odziv uči jezik

skozi govor, hkrati pa skozi fizično aktivnost (Brewster idr. 2002). Pristop temelji na predpostavki, da se dodatnega jezika učimo podobno kot maternega, prek procesa dekodiranja. Avtor izhaja iz hipoteze, da so možgani in živčni sistem biološko programirani tako, da pridobivanje prvega in drugih jezikov poteka v točno določenem zaporedju in na točno določen način. Pomembna ugotovitev njegovih raziskav je, da se učenje jezikov začne prek recepcije (sprejemanja). Na začetku je vedno prisotna tako imenovana tiha doba (*angl. silent period*), ki traja različno dolgo, šele nato sledi govor (Asher 2012). Prednost te metode je, da otrokom ni treba dajati navodil, dokler niso pripravljeni, poleg tega pa metoda najbolj koristi tistim, ki se lažje učijo na kinestetični način (Harmer 2001, 90). Otroci na navodilo v drugem jeziku odgovorijo z gibanjem in na ta način povežejo jezik in gibanje. Otroci torej navodilo razumejo in ga izvršijo, niso pa ga sposobni še izgovoriti.

Vzgojiteljeva/učiteljeva odgovornost pri tem je, da otrokom omogoči najboljši mogoč sprejem ciljnega jezika za izgradnjo pravih slovničnih struktur (Asher 2012). Otroci počasi začnejo razumeti glasove okoli sebe in se nanje odzivati; spregovorijo šele takrat, ko so pripravljeni. To je povezava z učenjem prek celostnega telesnega odziva (Seliškar 1995). Pri mlajših otrocih je ta metoda zelo priljubljena, ker razvija poslušanje, vizualno in v kontekstu jim približa nov jezik, vključuje aktivnosti in gibanje ter ne predstavlja nobenega pritiska na otroke, da bi morali govoriti v drugem/tujem jeziku.

Asher (2012) je v svojih raziskavah dokazal, da so bili otroci, ki so se urili le v poslušanju, veliko boljši v poznavanju jezika od tistih, ki so se urili v poslušanju in govorjenju. Prav tako je dokazal, da urjenje poslušanja ugodno vpliva na kasnejši razvoj govora v drugem/tujem jeziku. Slišano, podkrepljeno z gibom, se shrani v dolgoročen spominu. S tem je potrdil tudi Krashenove (1978) ugotovitve o učenju tujega jezika, ki izpostavlja tri ključne vidike, ki jih moramo upoštevati pri poučevanju otrok z metodo celostnega telesnega odziva:

- razumevanje se razvija prek gibanja;
- otroci najprej razumejo jezik, ki ga slišijo, šele potem začnejo govoriti;
- otrok ne smemo siliti h govoru. Ko bodo ponotranjili slišani jezik, bodo začeli spontano govoriti (Krashen 1978).

Pri pripravi vsake didaktične enote je treba upoštevati starost otroka. Mlajši otroci imajo ogromno energije in se radi gibajo. Scott in Ytreberg (1990) poudarjata, da pride otrokovo razumevanje prek rok, oči in ušes.

Igra je pomembno in koristno orodje pri razvoju in učenju. Ob njej se otroci počutijo sproščene, spodbuja razvoj na zaznavno-gibalnem, čustvenem, socialnem in spoznavnem področju. Povečuje otrokovo motivacijo, razmišljanje in znanje. Spodbuja kreativnost, krepi samozavest. Didaktična igra je izobraževalno orodje, ki sledi didaktičnim ciljem. Ima svoja pravila, zahteva vodenje in končno oceno. Uvrščamo jo v inovativna izobraževalna orodja (Jurinová

2011). Didaktična igra je odličen način za vključevanje in spodbujanje otrok. Med igranjem lahko otroci naletijo na probleme, ki jih je treba rešiti, njihova želja po rešitvi pa je močan motivacijski dejavnik (Forišek & Steinová 2009). Igre imajo središčno vlogo v predšolskih ustanovah, njihova uporaba se nadaljuje tudi v šoli, predvsem v prvih treh razredih, saj pomenijo protiutež novim zahtevam (Bognar 1987).

Pri pripravi učnih enot za osnovno šolo je bilo treba upoštevati še nekaj pomembnih specifik, ki so povezane s položajem slovenskega jezika v tem okolju in s specifikami njegovega poučevanja. Grgičeva (2017) na primer opozarja na pomanjkanje posodobljenega didaktičnega gradiva, ki bi bilo v pomoč pri doseganju jezikovnih ciljev in promociji jezika med različnimi ciljnim skupinami z namenom, da bi se jezik ohranjal. Grgičeva (2017) pri svojih analizah opaža upad rabe slovenskega jezika na vsakodnevni ravni, vedno več govorcev pa se identificira z lokalnim narečjem oziroma z mešanico italijanskega in slovenskega jezika (Grgič 2016; Melinc Mlekuž 2019; Pertot & Kosic 2014).

Delo v vrtcih in predvsem v šolah, kjer jezikovna heterogenost otrok zahteva posebne pristope in metodologije dela, ni enostavno. Predvsem v predšolskem obdobju se otrok uči drugega/tujega jezika spontano in naravno. Vzgojiteljeva/učiteljeva naloga je, da mu skozi igralne dejavnosti nudi pozitivne spodbude, in izbor gradiva je pri tem bistvenega pomena. "Učitelj naj pri pouku drugega/tujega jezika uporabi veliko vizualnega gradiva (ilustracije, slike, fotografije, lutke), realije (žoga, oblačila, igrače) in druge dejavnosti." (Brumen 2011, 226) V jezikovno heterogenih skupinah ali v primeru večinsko italijansko govoreče skupine otrok spontanost učenja jezika od učnega osebja zahteva sistematično načrtovanje rutinskega in ustvarjalnega dela, igre ter specifičnega učnega gradiva. Vendar učitelji in vzgojitelji delujejo v skladu z vsedržavnimi italijanskimi smernicami, ki pa niso posebej prilagojene za jezikovno heterogene skupine v manjšinskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Kot pogoj za izvajanje kakovostne predšolske vzgoje Baloh in Derganc (2017) izpostavljata bistvena izhodišča, ki zaobjemajo ciljno načrtovanje, nestandardne oblike in metode učenja, kot so veččutno učenje², spodbudno učno okolje, interaktivnost, igra, pomen neverbalne komunikacije, participativnost, aktivno učenje, kritično mišljenje, razvijanje veščin in spretnosti itd. Didaktične metode in gradiva lahko s sprotno evalvacijo prilagajamo skupinam otrok glede na dosežke v sporazumevanju. Kot meni Baloh (2004), morajo strokovni delavci na narodno mešanem območju v Italiji za ustrezno seznanjanje otrok s slovenskim jezikom obvladati oba jezika, J1 in J2, ter imeti strokovna in specialna didaktična znanja za seznanjanje otrok z drugim jezikom. Otrok uzavesti, da poleg materinega jezika obstaja še neki drugi jezik. Ta proces poteka na receptivni ravni, načrtovano. Vzgojiteljice strokovno in premišljeno izberejo oblike dela v ta namen. To so po navadi igralne in raziskovalne dejavnosti, metode in tehnike dela, ki spodbujajo zanimanje za spoznavanje jezika.

3. Priprava gradiv in načrtovanje evalvacije

57

Didaktična gradiva so ključen dejavnik uspešnosti zgodnjega učenja jezikov. Pri projektu EDUKA2 smo veliko pozornosti posvetili prav pripravi didaktičnih gradiv, gradiv za krepitev jezikovnih veščin, ki jih otroci potrebujejo za vsakodnevno komunikacijo, saj smo ocenjevali, da bo prav na tem področju učinek izboljševanja jezikovnih veščin največji. Kasneje smo pa učitelje in vzgojitelje izobrazili, kako naj jih uporabljajo. V tem prispevku se bomo omejili na obravnavo gradiv, ki so bila pripravljena v okviru omenjenega projekta za vrtce in osnovne šole s slovenskim učnim jezikom ter za dvojezično šolo v Špetru.

Na treh delovnih sestankih so se 2 učiteljici, 2 vzgojiteljici in 2 raziskovalki dogovorile o pripravi šestih učnih enot, od tega treh za poučevanje slovenščine v vrtcih (od 3 do 6 let) in treh za poučevanje slovenščine v prvi triadi osnovne šole (od 6 do 8 let). Učne enote so bile razdeljene na posamezne aktivnosti, tako da bi se lahko učitelj ali vzgojitelj odločil, da izvaja zgolj del učne enote ali da učno enoto razdeli na več delov/dni. Namen tega je omogočiti pedagogu maksimalno fleksibilnost pri uporabi učnih enot in enostavno vključitev posameznih aktivnosti v njegov načrt dela in učni proces.

Poleg načelne izbire jezikovnih kompetenc, ki bi jih želeli razvijati, je bilo treba izbrati ustrezne metode poučevanja, ki so narekovalle pripravo didaktičnih gradiv. Ključni didaktični prijemi za pripravo učnih enot so temeljili na pristopih, ki so se izkazali za najučinkovitejše pri poučevanju tujih in drugih jezikov. Uporabili smo zgoraj predstavljena teoretična izhodišča, veliko pozornosti pa smo posvečali tudi preteklim izkušnjam sodelujočih učiteljic in vzgojiteljic. Pri pripravi učnih aktivnosti nas je ves čas vodilo načelo učenja skozi igro, uporabili smo tudi pristopa, ki temeljita na zgodbah in dejavnostih. Pri pripravi gradiv za vrtce pa je bil velik poudarek tudi na uporabi metode celostnega telesnega odziva. Učne enote³ vključujejo tudi veliko glasbe in dejavnosti, povezanih z ritmom (pesmice, melodije), gibanja (ples, vaje, igre, aktivnosti) ter kombinacije obojega.

Na delovnih sestankih so udeleženske opredelile nekaj ključnih področij vsakdanje rabe slovenskega jezika, na katerih bi bilo treba nujno krepiti jezikovne veščine. Tako so bile za osnovno šolo pripravljene enote z naslovi Hrana, Gospodinjski aparati in Moje telo v prostoru, za vrtec pa Hrana, Oblačila in Moje telo v prostoru (EDUKA2). Učni enoti Moje telo v prostoru sta bili namenjeni krepitvi jezikovnih veščin med poukom telesne vzgoje, torej povezovanju jezikovnega usvajanja in gibanja. Hkrati pa je v tej enoti stopalo v ospredje tudi spoznavanje in utrjevanje izrazoslovja, ki je povezano s telesom in izvajanjem športnih aktivnosti.

Temeljni namen učnih enot je krepiti izrazoslovje, ki ga otroci uporabljajo vsak dan, večkrat na dan, v običajnih vsakodnevnih okoliščinah, in kjer trenutno pre pogosto posegajo po italijanskih izrazih. Učne enote vključujejo tudi igre in vaje, ki krepijo odpravljanje največjih slovničnih pomanjkljivosti, ki izvirajo iz

stika z italijanskim jezikom in ki jih opažajo učiteljice in vzgojiteljice, zaznavajo pa tudi raziskovalci (npr. grem “zunaj” namesto grem “ven”, uporaba roditeljskega – npr. nočem juho namesto nočem juhe, razlika med “na” glavo in “nad” glavo ipd.) (EDUKA2).

Učne enote so opremljene z desetimi videoposnetki, ki prikazujejo izvajanje nekaterih vaj in iger, ki so zajete v učnih enotah (EDUKA2). Posnetki so bili pripravljani z namenom, da pomagajo uporabnikom učnih enot s predstavitvijo, kako se izvaja določena aktivnost. Priprava tovrstnih učnih pripomočkov za učitelje in vzgojitelje je izhajala iz predpostavke, da bodo ti uporabljali učne enote zgolj, če bodo preproste za uporabo in če bodo zelo hitro razumeli, kako naj jih uporabijo.

4. Metodološki okvir preizkušanja učnih enot

Cilj priprave učnih enot je bila krepitev jezikovnih veščin, ki jih kurikulum jemlje kot samoumevne, vendar jih otroci, ki živijo v drugojezičnem okolju, nimajo priložnosti usvajati, utrjevati in razvijati, ker na primer pri svoji vsakodnevni komunikaciji preprosto uporabljajo italijanske sopomenke.

Učne enote so preizkušali učitelji in vzgojitelji v mesecu juniju 2018 na Državni večstopenjski šoli s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom Pavel Petričič (v dvojezičnem vrtcu in dvojezični osnovni šoli v Špetru), na Večstopenjski šoli Opčine (v vrtcu s slovenskim učnim jezikom) in Večstopenjski šoli pri Sv. Jakobu (v vrtcu in šoli s slovenskim učnim jezikom). Te šole so sodelovale pri projektu. Na vsaki šoli je bil izbran referent, ki je bil zadolžen za koordiniranje preizkušanja učnih enot glede na učne načrte posameznih vzgojiteljev in učiteljev. Učitelji in vzgojitelji so se lahko sami odločali, ali bodo preizkušali učne enote v celoti ali samo nekatere njihove dele, ki so bili zanje relevantni glede na aktivnosti v trenutno izvajajočem se učnem načrtu. Učne enote so preizkušali v vrtcih in prvih treh razredih osnovne šole.

Po vsakem preizkušanju so učitelji in vzgojitelji odgovorili na vnaprej pripravljene vprašalnike, s katerimi smo pridobili povratne informacije o osnutkih učnih enot in poskušali preliminarno evalvirati njihovo ustreznost. Temeljni namen vprašalnikov je bil pridobiti povratno informacijo učiteljev in vzgojiteljev⁴ o učnih enotah z namenom, da jih lahko izboljšamo. Poleg tega smo želeli preveriti, ali jih bodo učitelji in vzgojitelji dojemali kot uporabno orodje za krepitev jezikovnih veščin – torej kot takšno, ki bi ga uporabljali tudi v prihodnosti. S tem smo želeli pridobiti neko preliminarno povratno informacijo, ali je ustvarjanje takšnih učnih enot za dvig kakovosti pouka slovenskega jezika v tem prostoru sploh smiselno.

Vsak vprašalnik je bil sestavljen iz desetih vprašanj, osem vprašanj je bilo odprtega tipa in dve vprašanji sta bili zaprtega tipa. Prva tri vprašanja so obsegala sklop o podatkih vprašanega (ime in priimek, izobrazba, področje zaposlitve),

naslednjih sedem vprašanj se je nanašalo na učne enote (datum preizkušanja gradiv, naslov oziroma opis didaktičnega gradiva/naloge, ki so jo preizkusili, kaj se je v praksi najbolj obneslo, kaj bi pri tem gradivu spremenili, izboljšali), pri devetem vprašanju so morali oceniti gradivo (manj uporabno, uporabno, zelo uporabno), pri desetem pa se opredeliti, ali bi na osnovi preizkušanja gradivo v prihodnosti uporabljali (zagotovo ga ne bom uporabljal, verjetno ga ne bom uporabljal, morda ga bom uporabljal, verjetno ga bom uporabljal, zagotovo ga bom uporabljal).

Skupno smo pridobili štirinajst izpolnjenih vprašalnikov in pridobljene informacije posredovali učiteljicama in vzgojiteljicama, da so v učne enote vnesle potrebne spremembe. Dodatno povratno informacijo⁵ o učnih enotah smo prejeli med izobraževanji, ki smo jih izvajali na omenjenih šolah v oktobru in novembru 2018.

5. Analiza vprašalnikov in razprava

Ker niso vse učiteljice in vzgojiteljice preizkušale enakega števila/deleža učnih enot in aktivnosti, vzorec pridobljenih izpolnjenih vprašalnikov pa je bil zelo majhen, na osnovi analize vprašalnikov težko potegnemo neke splošne in trdne zaključke o pripravljenih učnih enotah. Ne glede na to nam prejeta povratna informacija nakazuje nekaj možnih ugotovitev in ponuja nekaj zanimivih izhodišč za razmislek o tem, kako bi bilo v prihodnje smiselno pristopati k pripravi učnih gradiv.

Iz analize izpolnjenih vprašalnikov je razvidno, da je šest vzgojiteljic in učiteljic ocenilo gradivo kot uporabno. Dopisale so, kaj bi v posamezni učni enoti spremenile oziroma predlagale pri njeni izboljšavi. Izboljšave so se nanašale predvsem na delo na terenu, se pravi, da bi si otroci še v živo ogledali določene stvari (npr. vaške pralnice). Kot zelo uporabno je gradivo ocenilo osem vzgojiteljic in učiteljic. Te so z uporabo didaktičnega gradiva bile zelo zadovoljne in pri samih gradivih ne bi nič spremenile, bi pa gradivo še nadgradile. Ena izmed njih je na primer pri učni enoti Oblačila (aktivnosti pod naslovom Peričice) predlagala, da bi igro s pralnim strojem nadgradili tako, da bi otroci razvrščali perilo v pralni stroj po strukturi blaga (bombaž, volna, svila). Vse učiteljice in vzgojiteljice, ki so ocenile učna gradiva kot zelo uporabna, so zapisale, da jih bodo v prihodnosti še zagotovo uporabljale, ostale pa so zapisale, da jih bodo verjetno uporabljale ali pa jih bodo uporabljale v drugačni obliki. Vse učiteljice in vzgojiteljice so se strinjale, da je zasnova vseh učnih gradiv odlično zastavljena in zelo koristna za uporabo tako v vrtcih kot v prvi triadi osnovne šole. Na osnovi odziva na prejetih izpolnjenih vprašalnikih sklepamo, da so gradiva pripravljena smiselno in kakovostno ter da vzgojiteljice in učiteljice v njih vidijo neko uporabno vrednost.⁶

Na osnovi vsebinske analize izpolnjenih vprašalnikov lahko potegnemo še nekaj zaključkov. Vprašalniki, ki so bili izpolnjeni na Državni večstopenjski šoli s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom Pavel Petričič v Špetru, nakazujejo možnost, da bi morala biti gradiva za to (edino dvojezično) šolo morda pripravljena nekoliko drugače od učnih gradiv za vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom. Pri pripravi gradiv v okviru projekta EDUKA2 smo izhajali iz predpostavke, da bi bila za otroke, stare med 3 in 8 let, učna gradiva za poučevanje slovenščine približno enako primerna za vzgojno-izobraževalne ustanove v vseh treh pokrajinah, ne glede na drugačno jezikovno stanje v vsaki izmed njih. Vprašalniki, ki so jih izpolnili sodelujoči v večstopenjski šoli v Špetru, nakazujejo, da je bila morda ta predpostavka napačna. Ena izmed vzgojiteljic je na primer izpostavila, da se ji zdijo gradiva za vrtčevske otroke pretežka in da je za izvedbo ene učne enote potrebovala tri dni. Zato predlaga, da bi gradivo nekoliko predrugačili. Druga vzgojiteljica z iste šole je prav tako predlagala poenostavitev, in sicer poenostavitev jezikovne strukture "nočem juhe", ker uporablja drugi sklon. Tu velja poudariti, da je bil namen te aktivnosti prav krepitev uporabe nikalnice z rodilnikom, ki jo očitno omenjena vzgojiteljica zaznava kot preveč zahtevno za svojo skupino otrok. Tretja vzgojiteljica iz iste vzgojno-izobraževalne ustanove je prav tako predlagala, da se gradivo loči na več dejavnosti. Poudariti velja, da nobena druga vzgojiteljica oziroma učiteljica z nobene druge sodelujoče vzgojno-izobraževalne ustanove ni imela podobnih pripomb o zahtevnosti ali predlogov o poenostavitvi oziroma razkosanju gradiv.

Ker je gradiva preizkušalo zgolj šest učiteljic in osem vzgojiteljic, je težko splošiti ugotovitev, da so bila gradiva za Državno večstopenjsko šolo v Špetru preveč zahtevna. Vendar ker so kar tri vzgojiteljice nakazale potrebo po poenostavitvi, utemeljeno domnevamo, da bi bilo smiselno v prihodnje natančneje preveriti, ali je to dejansko odraz drugačnih potreb ali zgolj naključja. Omenjena povratna informacija namreč narekuje razmislek o tem, ali je stanje v Benečiji tudi pri začetnih fazah usvajanja slovenskega jezika (npr. v vrtcu) tako drugačno od stanja na Goriškem in Tržaškem (kjer vrtec obiskujejo tudi otroci, ki ne poznajo slovenskega jezika), da so potrebna drugačna učna gradiva in didaktični pripomočki.

Za najnovejše učne strategije, metode in novice številni pedagogi že nekaj časa uporabljajo svetovni splet. Obstaja namreč na stotine spletnih strani, kjer učitelji in vzgojitelji lahko dostopajo do različnih učnih virov, učnih načrtov, že pripravljenih učnih listov in gradiv. Ker je položaj slovenščine v Italiji poseben in so velikokrat potrebna prilagojena didaktična gradiva za poučevanje slovenščine v okolju, kjer je slovenščina manjšinski jezik, je pred nekaj leti nastal portal SMEJ se – Slovenščina kot manjšinski jezik⁷. Ta portal je nekakšno zbirališče novih in že obstoječih orodij, gradiv in informacij za razvoj jezikovnih veščin in spretnosti v slovenskem jeziku. Gre torej za platformo, kamor bi lahko umestili vsebino, ki je nastala v obliki učnih enot pri projektu EDUKA2, in kamor bi tudi druge

učiteljice in vzgojiteljice lahko prispevale učna gradiva, ki jih same razvijajo.

Pri preizkušanju učnih gradiv pri projektu EDUKA2 se je deset učiteljic in vzgojiteljic z zelo konkretnimi predlogi odzvalo na vprašanje, kako bi lahko izboljšali učno enoto/gradivo. Pri didaktični enoti Hrana so na primer učiteljice predlagale dodatne dejavnosti, kot na primer v zaključnem delu dodati še risbo z otrokovo najljubšo hrano, v uvodni fazi dodati igro s plastično hrano, hrano bi otroci lahko preizkušali z različnimi čutili (vid, vonj), gradivu bi lahko dodali še kakšno pesem (npr. o palačinkah), omislili bi si lahko motivacijsko igro v zvezi z zajtrkom, vključili bi lahko postopek priprave palačink (otroci narišejo sestavine in postopek priprave, doma pa s pomočjo staršev le-te pripravijo). Ena izmed vzgojiteljic je pesmici (rimi) Lačni zajček dodala še melodijo.

Iz zapisanega lahko sklepamo, da ne glede na to, v kolikšni meri so didaktične enote dovršene, bi jih vzgojiteljice in učiteljice lahko še prilagodile, dopolnile in nadgradile. Takšen odziv je odraz njihovega kreativnega dela, njihovega pristopa do učenja in njihovih izkušenj ter verjetno tudi odraz nekih zametkov nečesa, kar bi se lahko ob ustrezni institucionalni podpori razvilo v neko obliko akcijskega raziskovanja v šoli.⁸

Če bi vzpostavili mehanizme, ki učitelje in vzgojitelje ne le spodbujajo k uporabi že pripravljenih učnih enot, temveč jim tudi omogočajo sprotne dopolnitve, prilagoditve in nadgradnjo učnih enot, bi to lahko pomenilo korak naprej pri izboljševanju kompetenc učiteljev in vzgojiteljev za poučevanje slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini.⁹ Učitelji bi bili namreč hkrati uporabniki učnih enot in njihovi soustvarjalci – kreatorji. To, kar bi ustvarili, pa bi bilo na voljo tudi preostalim učiteljem in vzgojiteljem z namenom, da to lahko še oni koristijo pri poučevanju in se na takšen način opremijo z izkušnjami in znanjem vseh tistih, ki so dotlej sodelovali pri pripravi učnih enot. Vsako učno gradivo, ki ga posameznik razvije, je namreč koristna naložba za naslednjic, ko poučuje podobno enoto. Naložba časa ali denarja v dobra učna gradiva je naložba v dobro poučevanje. V primeru, da je ta naložba dostopna tudi drugim učiteljem in vzgojiteljem ter da ti k naložbi še dodatno prispevajo (svoje izkušnje in znanje), se povratek na investicijo časa in truda, v tem primeru z vidika skupnosti, neizmerno poveča.

Spletna tehnologija že nekaj desetletij omogoča tudi ustvarjanje virtualnih (spletnih) skupnosti (Renninger & Wesley 2002). Vzpostavitev takšne skupnosti med vzgojitelji in učitelji za poučevanje slovenskega jezika v Italiji bi bila neprecenljiva, saj bi ustrezno povezala delovni proces učiteljev in vzgojiteljev (v fazi priprave učne ure) z njihovim izpopolnjevanjem in piljenjem njihovih veščin. Ko bi namreč uporabljali spletna orodja za pripravo učne ure, bi se istočasno soočali z idejami kolegov, njihovimi učnimi listi in pristopi; posredno bi krepili svoje znanje in veščine. Hkrati pa bi s prispevanjem svojega inputa (z nadgradnjo učnih gradiv, z napotki za drugačne izvedbe, z izboljšavami in prilagoditvami) ustvarjali vsebino, ki bi jo uporabljali in na osnovi katere bi se učili tudi drugi

sodelujoči v skupnosti. Wagner (2012) namreč opozarja, da je pogosto velika pomanjkljivost šolskih sistemov prav ta, da imajo učitelji relativno malo možnosti za skupno delo, vzajemno učenje, svetovanje in piljenje veščin med opravljanjem dela. Izpopolnjevanje pedagogov je namreč zelo pogosto omejeno na seminarje in delavnice, ki se odvijajo daleč od učilnic. Wagner (2012) pa vidi največjo možnost za napredovanje pedagogov in piljenje njihovih veščin (in izboljšav v procesu poučevanja) prav v vzajemni delitvi idej, nasvetov, predlogov in konstruktivnih kritik.

Čeprav uporaba sodobnih tehnologij ne more nadomestiti tega, kar predlaga Wagner, predstavlja možnost ustvarjanja skupnosti učiteljev nedvomno velik korak naprej k ustvarjanju neke zaključene zanke, kjer pedagogi med delovnim procesom (priprave na uro) pilijo veščine in izboljšujejo svoje znanje (Renninger & Wesley 2002).

Odziv učiteljic in vzgojiteljic na preizkušanje gradiv pri projektu EDUKA2 nakazuje, da bi bil razvoj takšne učiteljske skupnosti mogoč in bi lahko bistveno prispeval k izboljševanju usvajanja slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini. Znanje, izkušnje, pristopi in konkretna gradiva bi bila dostopna vsem učiteljem in vzgojiteljem, dopolnjevala in nadgrajevala bi se ves čas, hkrati pa bi se učitelji med delom (torej pripravo na uro) tudi izobraževali. Gradiva bi se konstantno izboljševala, z njimi pa tudi pouk slovenskega jezika v Italiji.

6. Sklep

Priprava gradiv v okviru projekta EDUKA2 je pokazala, da je sodelovanje med raziskovalci, učitelji in vzgojitelji zelo plodno, ko združuje prispevek novega v dotično okolje (z raziskovalnega stališča so to teoretična izhodišča, ampak tudi novi pristopi in primeri dobrih praks iz drugih okolij in drugih situacij – na primer poučevanje tujih jezikov), z uporabo in širitvijo/delitvijo tega, kar že obstaja (izkušeni, znanja in dobre prakse učiteljic in vzgojiteljic). Sinergija “novega” s “preverjenim” hkrati zagotavlja osvežitev z novejšimi pristopi in dognanji, ob zagotavljanju zelene učinkovitosti.

Čeprav je bila evalvacija priprave učnih enot prvenstveno namenjena njihovem izboljševanju in manj dovršena, kot bi si z raziskovalnega stališča želeli, je iz nje vseeno mogoče izluščiti nekaj zanimivih izhodišč za razmislek. Pri nadaljnji pripravi učnih enot bi bilo smiselno preveriti, ali je že na stopnji predšolske vzgoje pomembno diferencirati med gradivi, ki so primerna za vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom, ter tistimi, ki so potrebna za dvojezične vzgojno-izobraževalne ustanove v Špetru. Pri pripravi učnih enot smo menili, da to ni potrebno, in sicer na osnovi dejstva, da je tudi na Tržaškem in Goriškem v vrtcih veliko otrok, ki ne zna slovenskega jezika. In vendar analiza izpolnjenih vprašalnikov nakazuje, da morda temu ni tako in da bi bilo treba pred nadaljnjo pripravo učnih gradiv to še ustrezno preveriti.

Nazadnje nas proaktivnost in kreativnost vzgojiteljic in učiteljic pri študiji primera napeljuje na misel, da morda obstaja nek potencial za grajenje skupnosti učiteljev, ki niso le uporabniki učnih enot, temveč skupaj sodelujejo pri njihovem nadaljnjem razvoju.

Čeprav je grajenje skupnosti na spletu vse prej kot preprosta naloga (O'Neill 2016), bi v tem primeru resnično veljalo preveriti, ali je izvedljiva. Aktivna učiteljska in vzgojiteljska skupnost v zamejstvu bi, prvič, pripomogla k pripravi, nadgradnji in široki uporabi dobrih učnih pripomočkov, drugič, delovni proces učiteljev in vzgojiteljev (pripravo učnih ur) bi prepredla z izpopolnjevanjem in pridobivanjem veščin, in tretjič, posledično bi lahko bistveno pripomogla k izboljševanju doseženega nivoja znanja slovenskega jezika v vrtcih in šolah s slovenskim učnim jezikom. Gre za predpostavko, ki je nastala kot neka razvojna možnost v študiji primera in bi jo bilo smiselno v prihodnosti podrobneje preveriti, in če bi se izkazala za izvedljivo, tudi uresničiti.

Literatura in viri

- Asher, J. J., 2012. *Learning Another Language through Actions*. Sky Oaks Productions, Los Gatos.
- Baloh, B., 2004. Seznanjanje s slovenščino v italijanskih vrtcih na narodnostno mešanem območju v Slovenski Istri. *Annales. Series historia et sociologia* 14 (2), 337–342.
- Baloh, B., 2012. Razvijanje kurikulumu za medkulturno zavedanje in zgodnje učenje jezika v dvojezičnem okolju/Developing Curriculum of Intercultural Awareness and Early Language Learning in Bilingual Environment. V M. Poznanovič Jezeršek (ur.) *Nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 299–311.
- Baloh, B. & Derganc, E., 2017. Jezikovna igra kot spodbuda in motivacija pri vsestranskem razvoju govora ter pri usvajanju drugega/tujega jezika v predšolskem obdobju. V M. Željeznov Seničar (ur.) *Igra in učenje predšolskega otroka*. MiB d.o.o., Ljubljana, 197–201.
- Bognar, L., 1987. *Igra pri pouku na začetku šolanja*. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- Brezigar, S., 2013. Ali se jezikovna skupnost v Furlaniji Julijski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskim prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika: zaključki / La comunità linguistica slovena nel Friuli Venezia Giulia si può ampliare? V D. Jagodic & Š. Čok (ur.) *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Ciljno začasno združenje Jezik-Lingua, Trst.
- Brezigar, S., 2015. Avoiding the Dinosaur Path: An Evaluation of the Status Quo and Developmental Perspectives of the Slovene Minority in Italy. V B. Schrammel-Leber & C. Korb (ur.) *Dominated Languages in the 21st Century: Papers from the International Conference on Minority Languages XIV*. Karl-Franzens-Universität, Graz, 148–167.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D., 2002. *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin English, London.
- Brumen, M., 2003. *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. DZS, Ljubljana.
- Brumen, M., 2011. Učinkovito učenje in poučevanje drugega/tujega jezika na nižji stopnji OŠ. V P. Strani (ur.) *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini*. Državna Agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino, Trst, 209–223.

- Corey, S. M., 1953. *Action Research to Improve School Practices*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
- EDUKA2, <http://www.eduka2.eu/slv/> (dostop 2. 11. 2019).
- Forišek, F. & Steinová, M., 2009. Didactic Games for Teaching Information Theory, <http://people.ksp.sk/~misof/publications/2010hry.pdf> (dostop 2.11.2019).
- Grgič, M., 2016. The Identification and Definition of the Minority Community as an Ideological Construct: The Case of Slovenians in Italy. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 77, 87–102.
- Grgič, M., 2017. Italijansko-slovenski jezikovni stik med ideologijo in pragmatiko. *Jezik in slovstvo* 62 (1), 89–98, 121.
- Jagodic, D. & Čok, Š. (ur.), 2013. *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Ciljno začasno združenje Jezik-Lingua, Trst.
- Jurinová, J., 2011. Creating Difference Didactic Games for Elementary School Pupils, <http://ki.fpv.ucm.sk/casopis/clanky/16-jurinova.pdf> (dostop 2. 11. 2019).
- Harmer, J., 2001. *The Practice of English Language*. Longman, Harlow.
- Kaučič Baša, M., 2012. Nekateri vidiki jezikovne inkluzivnosti v šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji. V D. Hozjan & M. Strle (ur.) *Inkluzija v sodobni šoli*. Univerzitetna založba Annales, Koper, 279–289.
- Kovačič, K. (ur.), 2007. *Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji Julijski Krajini: zgodnje učenje slovenskega jezika v jezikovno in narodnostno mešanem okolju Furlanije Julijske krajine*. Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini, Trst.
- Kranjc S. & Baloh, B., 2007. Didaktično metodične strategije zgodnjega učenja slovenščine. V K. Kovačič (ur.) *Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji Julijski Krajini: zgodnje učenje slovenskega jezika v jezikovno in narodnostno mešanem okolju Furlanije Julijske krajine*. Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini, Trst.
- Krashen, S., 1978. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, University of Southern California.
- Lewin, K., 1948. *Resolving Social Conflicts. Selected Papers On Group Dynamics*. McGraw-Hill, New York.
- Lightbown, P. M. & Spada, N., 2006. *How Languages are Learned* (2. izd.). Oxford University Press, Oxford.
- Marjanovič Umek, L., 2009. Razvoj otroškega govora: učinek poučevanja in učenja tujega/ drugega jezika. V K. Pižorn (ur.) *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 71–80.
- Melinc Mlekuž, M., 2019. Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 83, 67–82.
- Mezgec, M., 2004. Jezik v večjezičnih družinah. V S. Pertot (ur.) *Otroci in starši na poti do slovenščine*. SLORI, Trst, 85–122.
- O' Neill, R., 2016. Building Online Communities that Actually Work, 23 March 2016, <https://www.inc.com/springboard/building-online-communities-that-actually-work.html> (dostop 2. 11. 2019).
- Pertot, S., 2004. *Jezikovna vzgoja v vrtcu: vidiki vzgojiteljic*. SLORI, Gorica.
- Pertot, S. & Kosic, M., 2014. *Jeziki in identitete v precepu. Mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. SLORI, Trst.
- Pinter, A., 2006. *Teaching Young Language Learners. Oxford Handbooks for Languages Teachers*. Oxford University Press, New York.

- Pižorn, K., 2009. Dodatni tuji jeziki v otroštvu. (Pregledna evalvacijska študija), [https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tujji%20jeziki%20v%20otro%20A1tvu%20\(eval.studija\)_%20pižorn.pdf](https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tujji%20jeziki%20v%20otro%20A1tvu%20(eval.studija)_%20pižorn.pdf) (dostop 8. 3. 2018).
- Renninger, K. A. & Shumar, W., 2002. *Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Scott, W. & Ytreberg, L. H., 1990. *Teaching English to Children*. Longman, London.
- Seliškar, N., 1995. *Igramo se in učimo – zgodnje učenje tujega jezika*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Skela, J. & Dagarin Fojkar, M., 2009. Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. V K. Pižorn (ur.) *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 26–62.
- Strani, P. (ur.), 2011. Šola na obronkih slovenščine. Metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini. Državna Agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino, Trst.
- Šepec, V., 2013. Uporaba veččutnega poučevanja pri pouku tujih jezikov. *Vestnik za tuje jezike* 5 (1/2), 275–289.
- Vogrinc, J., 2011. Akcijsko raziskovanje – pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja, http://www.pef.uni.lj.si/profiles/gradiva2/2_SEMINAR_Akcijsko%20raziskovanje_janez_2_KROG.pdf (dostop 25. 11. 2019).

Opombe

- ¹ V prispevku uporabljamo izraze učne enote, didaktična gradiva in učna gradiva. Besedni zvezi didaktična in učna gradiva se v tem prispevku uporabljata kot sopomenki. Raznolikost poimenovanja izhaja iz samega projekta EDUKA2, ki je v prijavnici opredelil pripravo “didaktičnih gradiv” in “učnih enot”. V tem prispevku uporabljamo besedno zvezo učna enota v skladu z ustaljeno rabo na področju didaktike v slovenskem prostoru. Uporabljamo pa tudi besedni zvezi didaktična in učna gradiva, ker se je to izrazoslovje uporabljalo pri projektu EDUKA2, predvsem v zvezi z vprašalnikom za preizkušanje gradiva. Uporaba izrazov učna gradiva in didaktična gradiva je bila namerna, saj smo želeli, da se učitelji in vzgojitelji ne omejuje strogo na strukturo učne enote, temveč gradiva preizkušajo glede na lastne potrebe – po delčkih, lahko tudi iz različnih učnih enot.
- ² Veččutno učenje je metoda, s katero se približamo učenčevemu zaznavnemu načinu in s tem olajšamo usvajanje znanja tujega jezika (Šepec 2013).
- ³ Učne enote so dostopne na spletni strani <http://www.eduka2.eu/slv/didakticno-gradivo/poucevanje-slovenscine-kot-j1-v-italiji/> (EDUKA2).
- ⁴ Ker so bili otroci, vključeni v uporabo učnih enot, relativno majhni (vrtčevski otroci, otroci do tretjega razreda osnovne šole), jih v samo pridobivanje povratnih informacij/evalvacijo nismo vključili, čeprav bi bilo morda to v prihodnje vsaj za osnovnošolske otroke smiselno narediti.
- ⁵ V neformalni obliki pogovora med in po izvedbi izobraževanj.
- ⁶ Treba je vzeti v poštev tudi možnost, da so se vzgojiteljice in učiteljice, ki v gradivih niso zaznale neke uporabne vrednosti, preprosto odzvale tako, da vprašalnikov niso izpolnile. Vendar na osnovi pogovora z osebami, ki so bile na posameznih šolah odgovorne za koordinacijo preizkušanja gradiv, nismo zaznali, da bi to lahko bila omejitev opravljenega preizkušanja.
- ⁷ Portal SmejSE je dostopen na tem naslovu: <https://www.smejse.it/>.

- ⁸ Pri iskanju novih pristopov, ki spodbujajo sporazumevalno zmožnost otrok z različno stopnjo predznanja slovenskega jezika, se lahko namreč v šolah poslužujemo nadgradnje metode akcijskega raziskovanja. Socialni psiholog Kurt Lewin (1948) je akcijsko raziskavo opisal kot niz korakov v spirali, od katerih vsak sestoji iz načrtovanja, akcije in ocene doseženega rezultata. Proces se v praksi začne s splošnim spoznanjem, da je neka izboljšava ali sprememba potrebna in zaželeno (Vogrinc 2011). Namen akcijskega raziskovanja v šolah je, da pomaga izboljšati kakovost učenja s tem, da omogoči premišljeno uvajanje sprememb od tistih, ki jih spremembe zadevajo (tj. učitelji, vzgojitelji). Corey (1953) poudarja, da je pri tem pomembna vzgojiteljeva osebna vključenost v raziskovanje lastne prakse. Merilo uspešnosti je prispevek k izboljšanju izobraževanja v konkretnih situacijah, katere cilj je izboljšava oziroma sprememba prakse.
- ⁹ Poleg tega, da se morajo učitelji in vzgojitelji konstantno jezikovno in terminološko izpopolnjevati, je priporočljivo, da se pri poučevanju poslužujejo sodobne IKT za dolgoročno kakovost izvedbe ure/pouka. Pomembna je nadgradnja didaktičnih spretnosti za učitelje/vzgojitelje s pomočjo modernih pripomočkov in aplikacij, pomemben je torej razvoj novih oblik in metod poučevanja jezika.

Maja Melinc Mlekuž

Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji

Na naselitvenem območju slovenske narodne in jezikovne manjšine v Italiji ni dovolj sporazumevalnih okoliščin za usvajanje različic slovenščine znotraj slovenskega jezikovnega kontinuuma, zato je ključna odgovornost za razvoj spretnosti in veščin za uspešno sporazumevanje v slovenskem jeziku prenesena v didaktično strukturirano okolje. V prispevku je predstavljeno, kje vse se pojavljajo ovire pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, koliko pozornosti temu namenja didaktično-metodična zasnova pouka slovenščine na slovenskih šolah v Italiji in kako se to odraža pri nacionalnih preverjanjih znanja, maturitetnem preizkusu ob koncu drugostopenjske srednje šole in testiranju INVALSI na različnih stopnjah šolanja. Nakazane so smernice komunikacijskega modela pouka, predstavljen pa je tudi primer dobre prakse, in sicer učne enote, nastale v okviru projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja.

Ključne besede: sporazumevalna zmožnost, slovenska šola v Italiji, nacionalno preverjanje znanja, komunikacijski model pouka.

Communicative Competence in Schools with Slovene as the Language of Instruction in Italy

In the settlement area of the Slovene national and linguistic minority in Italy the situations in which Slovene language varieties are used are scarce. The main share of the responsibility for developing effective communication skills in Slovene is therefore transferred to the didactically structured environment. This paper examines the obstacles faced by educational institutions in developing communicative competence in Slovene, the extent to which these obstacles are tackled in the didactic-methodical structure of Slovene lessons conducted at Slovene-language schools in Italy, and the manner in which this is reflected in national examinations, the matura examination, i.e., a school-leaving examination at the end of the upper-secondary school, and the INVALSI examinations for different levels of schooling. The paper outlines the guidelines for conducting communication-based lessons and offers an example of good practice, namely a lesson plan developed within the project EDUKA 2 – Cross-Border Governance of Education.

Keywords: communicative competence, Slovene-language school in Italy, national examinations, communication-based lessons.

Correspondence address: Maja Melinc Mlekuž, Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), Via/Ul. Beccaria 6, 34100 Trieste/Trst, Italy, e-mail: m.melinc@slori.org.

1. Uvod

Povečan vpis otrok iz neslovenskih oziroma italijansko govorečih družin v zadnjih petindvajsetih letih je na eni strani slovenski skupnosti¹ v Italiji prinesel priložnost za povečanje števila² govorcev slovenščine in poznavalcev slovenske kulture v Italiji ter številčno polnejše razrede slovenskih šol, hkrati pa tudi didaktično-metodične izzive, kako te otroke uspešno vključiti v vzgojno-izobraževalni sistem, da bodo v skladu s kognitivnimi zmožnostmi jezikovno napredovali in bili v sicer jezikovno heterogenem razredu po znanju slovenščine primerljivi s sošolci iz slovensko govorečih družin. V tem času se je povečala tudi stopnja medkulturnih odnosov in integracije slovenske narodne in jezikovne skupnosti z večinskim prebivalstvom, o čemer pričajo številne raziskave (Bogatec 2014, 2015, 2019; Brezigar et al. 2012, 2013; Grgič 2016, 2017a, 2017b; Mezgec 2012; Pertot & Kosic 2014; Vidau 2015, 2018), med večinskim prebivalstvom pa je bilo opaziti tudi povečano zanimanje in povpraševanje po tečajih slovenskega jezika za odrasle (Jagodic 2013, 37–70). Na eni strani se sprejema prisotnost otrok iz neslovenskih, zlasti italijanskih družin kot znak pozitivnega razvijanja medkulturnih odnosov, po drugi pa se med pedagoškimi delavci in starši iz slovenskih oziroma mešanih družin stopnjuje nezadovoljstvo zaradi nižanja ravni slovenščine. Iz avtoričinega opazovanja v večletni pedagoški praksi izhaja, da prihaja do vedno večjega razkoraka glede pričakovane zahtevnosti in jezikovni ravni med pričakovani pripadnikov manjšine in pripadniki večine, za katere postaja šolanje otrok v slovenskem jeziku težko obvladljivo. Ob vsem tem se pojavlja vprašanje, ali je bila italijansko govorečim družinam v pedagoškem procesu nudena dovolj strokovna pedagoška opora, da bi se ta trend zanimanja za slovenske šole³ lahko nadaljeval tudi v prihodnje. Zaskrbljujoč je namreč podatek, da dinamika vpisov predšolskih otrok v zadnjih petih letih pada. V primerjavi s šolskim letom 2013/14 jih je bilo v šolskem letu 2018/19 za 16,3 odstotka manj (Bogatec 2019, 228). Razlogov za upad vpisa v slovenske vrtce je gotovo več, mednje spadata tudi prepočasna didaktično-metodična prilagoditev vzgojno-izobraževalnega dela otrokom iz neslovenskih družin in vztrajanje pri tradicionalno zasnovanem pouku, pri katerem učenci in dijaki ne dosežejo pričakovanih učnih ciljev ter dovolj visoke sporazumevalne zmožnosti v slovenščini v različnih govornih položajih (Melinc Mlekuž 2015, 152–174; Grgič 2017b).

Izhajamo iz predpostavke, da imajo osrednjo vlogo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti mladih v slovenski skupnosti v Italiji vzgojno-izobraževalne ustanove, torej vrtci in šole, zato sta ustrezna zasnova pouka in usposobljenost vzgojiteljev in učiteljev ključnega pomena (Melinc Mlekuž 2015, 2016). Odgovornost šolstva je še toliko večja, ker sicer prihaja med nevedenimi dejavnostmi do zamenjave manjšinskega jezika z večinskim, kar vodi h krčenju priložnosti za komunikacijo v slovenskem jeziku. Iz raziskave Bogatčeve (2014,

31) je namreč razvidno, da v odnosu s sošolci uporabljata (tudi) italijanski jezik kar dve tretjini učencev. Nezanemarljiv je tudi podatek, da poteka v italijanščini trening skoraj tretjine učencev in dijakov, ki se športno udeležujejo pri društvih, včlanjenih v Združenje slovenskih športnih društev v Italiji. Priložnost za kontinuirano izpostavljenost slovenskemu jeziku za otroke iz neslovenskih družin ostaja tako omejena skoraj izključno na šolsko rabo. Bogatčeva (2015, 14) ugotavlja, da številni italijanski starši svojih otrok v popoldanskem času ne vpisujejo v slovenska društva in organizacije, kjer bi svoje znanje slovenščine nadgradili oziroma razširili splošnosporazumevalne vzorce, temveč raje v italijanske, in sicer z razlogom, da jih ne bi prikrajšali za spoznavanje italijanskega okolja in vključevanje vanj. Omejeno besedišče in sporazumevalni vzorci, ki se navezujejo izključno na šolsko okolje in obravnavano učno snov, tako govorcem slovenščine ob zaključku šolanja in posledično tudi v odrasli dobi omogočajo premajhno prožnost oziroma nezmožnost izbiranja jezikovnih sredstev glede na konkretne govorne položaje. Cilj pouka slovenščine je učence in dijake usposobiti v kritične uporabnike slovenskega jezika, ki bi znali v naboru jezikovnih sredstev izbrati pravilne in primerne okoliščinam rabe. Grgičeva (2017b, 89) zavrača predpostavko, da šole same po sebi zagotavljajo ustrezno izpostavljenost slovenščini tudi v neformalnem sporazumevanju oziroma da nudijo možnost učenja po sistemu tako imenovane popolne potopitve oziroma jezikovne kopeli. Prav tako zavrača mnenje, da naj bi bil danes manjšinski jezik materni oziroma prvi jezik (J1) (vseh) učencev in dijakov ter prevalentni jezik okolja. Po Bogatčevi (2015) je namreč iz raziskave jasno razvidno, da slovenščina za pomemben delež učencev in dijakov slovenskih šol v Italiji ni prvi ali primarni jezik. Iz tega izhaja, da šole ne morejo vztrajati pri tradicionalno formalistično-racionalnem modelu pouka, temveč morajo vpeljati komunikacijski model, pri katerem je v izhodišče poučevanja jezika postavljeno (neumetnostno) besedilo, temeljna metoda je bolj ali manj usmerjena učenceva sporazumevalna dejavnost, temeljni cilj pa je vzgojiti čim učinkovitejšega uporabnika jezika (Vogel 2015). Obravnava slovničnih vzorcev je pri komunikacijskem modelu osredotočena predvsem na ustrezno rabo in ne na opisovanje njihovih slovničnih značilnosti. Ob tem je treba opozoriti, da se učenci in dijaki iz neslovensko govorečih družin ne morejo zanašati na jezikovni občutek, zato se mora pri pouku jezikovna pravila podajati postopno, in sicer po didaktično-metodični zasnovi poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika, ob tem pa ohraniti raven slovenščine na ravni J1.

2. Metodologija

Cilj prispevka je nakazati možnosti za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti učencev in dijakov, ki se šolajo v slovenskem jeziku v Italiji. Glavnina izsledkov, poleg analize znanstvene in strokovne literature, izhaja iz primerjalno-empirične

raziskave med dijaki in učitelji slovenščine na območju slovensko-italijanskega kulturnega stika, ki jo je avtorica prispevka leta 2015 opravila v okviru svoje doktorske disertacije z naslovom Pouk slovenščine kot dejavnik oblikovanja narodne zavesti na območju slovensko-italijanskega kulturnega stika. V raziskavi je sodelovalo skupno 420 dijakov in 43 učiteljev – 231 dijakov tretjih in četrth letnikov ter 25 učiteljev slovenščine iz drugostopenjskih srednjih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji in 189 dijakov tretjih letnikov ter 18 učiteljev slovenščine iz Slovenije. Ugotovitve dopolnjuje analiza pisnih preverjanj znanja iz slovenskega jezika (J1) v okviru Nacionalnega sistema preverjanja kakovosti prvega in drugega izobraževalnega obdobja v Italiji v šolskem letu 2018/19, ki izhaja iz avtoričinega sodelovanja pri pripravi nalog INVALSI. IZpitne pole INVALSI za preverjanje znanja slovenščine za drugi in peti razred osnovne šole, tretji razred prvostopenjske srednje šole ter drugi in peti razred drugostopenjske srednje šole so nastale v sodelovanju Slovenskega raziskovalnega inštituta (SLORI) v Trstu, Deželnega šolskega urada Furlanije - Julijske krajine, Državnega zavoda za vrednotenje vzgojno-izobraževalnega sistema (INVALSI) in skupine učiteljev slovenščine na slovenskih šolah v Italiji. Avtorica prispevka je pregledala in ovrednotila vse naloge, skupno 494 testnih nalog oziroma 20.466 odgovorov (Izpitne pole INVALSI za preverjanje znanja slovenščine 2018, 2019). Analizirani so tudi končni preizkusi ob zaključku drugostopenjske srednje šole, in sicer vsi maturitetni naslovi iz slovenščine na slovenskih šolah v Italiji od leta 1969⁴ do leta 2015 z navodili in priloženim gradivom (Melinc Mlekuž 2014a, 42–48; 2015, 50–66), ki so vsako leto konec junija, po maturitetni pisni nalogi iz slovenščine, objavljeni in komentirani v časopisu Primorski dnevnik. Prispevek zaključuje analiza učnih enot, ki so nastale po komunikacijskem modelu v souredništvu avtorice, in sicer v okviru projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja – INTERREG V-A Italija-Slovenija 2014–2020 (EDUKA2 2019b).

3. Ovire pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v slovenskih vrtcih in šolah v Italiji

Sporazumevalno zmožnost⁵ po pregledu znanstvenih prispevkov slovenskih jezikoslovc oziroma didaktičark jezika (Grgič 2016, 2017a, 2017b, 2019; Komac Gliha 2009; Bešter Turk 2011; Vogel 2015; Ferbežar 1999; Ferbežar & Pirih Svetina 2004; Mikolič 2005; Baloh 2016; Starc 2017) opredeljujemo kot kompleksno zmožnost, sestavljeno iz delnih zmožnosti, ki so med seboj povezane in vplivajo druga na drugo. Poleg jezikovne zmožnosti,⁶ ki jo sestavljajo poimenovalna, skladijska, pravorečna, pravopisna in besedilna zmožnost, ki jo sestavlja tudi pragmatična oziroma sociolingvistična zmožnost, ter strateška zmožnost, ki zajema poznavanje različnih sporazumevalnih strategij in omogoča

učinkovito uporabo vseh teh zmožnosti med sporazumevanjem, je pomemben del tudi motivacija za rabo jezika. V pričujočem prispevku sporazumevalno zmožnost razumemo kot nadpomenko jezikovne in strateške zmožnosti, ki jo Ferbežar (1999, 419–422) razlaga kot zmožnost, kako pridobljeno in usvojeno jezikovno znanje uporabiti v primernih govornih položajih oziroma konkretnih okoliščinah in za določen namen. Če nekoliko grobo poenostavimo, je jezikovna zmožnost brez posameznikove sposobnosti uporabe, torej strateške zmožnosti, v konkretnih okoliščinah brez vrednosti. Takšnih okoliščin, kjer bi bili govorci slovenščine na naselitvenem območju slovenske jezikovne in narodnostne skupnosti v Italiji izpostavljeni različnim rabam slovenskega jezika, ni dovolj, osrednji prostor razvijanja sporazumevalnih praks in priložnosti za rabo je strukturirano pedagoško okolje.

V vrtčevskem in osnovnošolskem jezikovnem okolju v slovenskem jeziku v Italiji so otroci iz neslovenskih družin pri učenju slovenščine izpostavljeni modificiranemu vnosu (Edmondson 1999, 35) jezika, prilagojeni rabi besedja, številnim ponovitvam in parafrazam, kar sicer na začetku omogoča večjo stopnjo razumevanja, nima pa nujno ustrezne učne vrednosti, saj so besedila preveč izvzeta iz realnega življenjskega konteksta. Edmondson (1999, 195–197) na osnovi raziskav namreč ugotavlja, da lahko modificirana neinterakcija, pri čemer mislimo na govorčev prispevek in poslušalčevo dejavnost, negativno vpliva na govorno produkcijo posameznika, ki ji je izpostavljen. Sprva so učeči se otroci deležni velike družbene podpore, vzgojitelji in učitelji jih nekritično spodbujajo, pomembno jim je, da se sploh sporazumevajo, vzpostavijo stik v slovenščini, pomembna je vsebina, manj pozornosti pa je namenjene jezikovni ustreznosti. Oblikujeta se vmesni jezik (Ferbežar 1999, 425) in posebna slovnica, ki sta posledici različnih napak. Tako nehote pride do fosilizacije napak (Steinberg 1993, 256–257; Ferbežar 1999, 426; Grgič 2016, 2017a, 2017b), ki se tako zakoreninijo, da jih je težko oziroma skoraj nemogoče odpraviti v vseh letih šolanja in ostanejo tudi v odrasli dobi. Učenci in dijaki dobijo premalo povratnih informacij, deležni so jih samo pri pouku slovenščine, pri ostalih predmetih, ki zajemajo dobršen del pedagoških ur, pa so učitelji in profesorji do jezikovnih napak pogosto preveč strpni, sami pa pri poučevanju svojega predmeta pogosto uporabljajo manjšinski jezik. Poleg navedenih zunanjih dejavnikov imajo velik vpliv pri učenju jezika tudi osebni dejavniki, kognitivni in čustveni, nadarjenost in motivacija (Melinc Mlekuž 2015, 176). Prav pri motivaciji za učenje jezika ima nezanemarljivo vlogo vpliv družine, pri čemer so tukaj v prednosti otroci iz slovensko govorečih družin. Vključevanje staršev v izobraževanje otrok je namreč pozitivno povezano s kakovostjo učenja in učno uspešnostjo otrok, kar potrjujejo tudi izsledki raziskav Ramóna Fleche in Marte Soler (2013, 454). Starši iz neslovensko govorečih družin bi zato potrebovali več smernic in podpore s strani pedagoških delavcev, da bi se lahko dejavneje vključili v izobraževanje svojih otrok in jim nudili oporo, da bi pri učenju in rabi jezika

vztrajali tudi zunaj razreda. Negotovost in nezadostno obvladovanje jezika v vseh sporazumevalnih okoliščinah namreč pomembno vplivata na posameznikovo družbeno vlogo in ustvarjata neko novo identiteto, kar posledično vodi govorce k jezikovnemu preklapljanju. V šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji to pomeni, da v pedagoško nestrukturiranem okolju, to je pred in po pouku, med odmori in obšolskimi dejavnostmi, mladi pogosto uporabljajo svoj prevalentni jezik, ki je (pogosto) italijanščina (Melinc Mlekuž 2015, 154).

4. Analiza ovir pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti na drugostopenjskih srednjih šolah v Italiji

V projektu DeSeCo so na podlagi interdisciplinarnih raziskav izoblikovali seznam osmih ključnih zmožnosti, ki se prek posameznih predmetov in medpredmetnih povezav razvijajo v vzgojno-izobraževalnem kontekstu.⁷ Pri predmetu slovenščina se razvijajo skoraj vse ključne zmožnosti, glede sestave ciljev in vsebin pa lahko kot temeljne naloge poudarimo predvsem sporazumevalno in kulturno zmožnost ter razvoj širših socialnih zmožnosti, to je medosebnih, medkulturnih, socialnih in državljanske zmožnosti (Melinc Mlekuž 2015, 49–51).

Pouk na slovenskih šolah v Italiji poteka po razvojnih smernicah italijanskega ministrstva za šolstvo, ki sicer veljajo za večinske šole v Italiji. Učitelji slovenščine se v osnovi teh šolskih smernic sicer držijo, vendar so pri izbiri učnih vsebin in učbenikov precej avtonomni (Melinc Mlekuž 2015, 45). V italijanskem sistemu za drugostopenjske srednje šole je uveljavljena členitev petletnega šolanja na uvajalni dve leti (bienij) in usmerjevalne zadnje tri letnike šolanja (trienij). Pri pouku slovenščine na drugostopenjskih srednjih šolah je jezikovni pouk predviden samo v prvih dveh letnikih, v preostalih treh letnikih pa se obravnava le književnost, in to samo slovenska. Tudi v osnovni šoli in prvostopenjski srednji šoli namenjajo učitelji pouku književnosti več časa in pozornosti. Slovenska skupnost v Italiji namreč literaturo od nekdaj dojema kot kulturni kapital oziroma sooblikovalko narodne pripadnosti in družbene identitete posameznika, saj učenci in dijaki v procesu branja literarnih besedil in pri obravnavi literarne zgodovine vgrajujejo v svojo osebno strukturo vrednote, ideološka stališča in norme obnašanja (Melinc Mlekuž 2007, 221–224; 2014a, 42–48; 2014b, 271–278). Velik poudarek je na razvoju kulturne zavesti, ohranjanje in razumevanje lastne kulture⁸ je namreč pogoj za kakovostno medkulturno sožitje. Slovenska šola v Italiji si prizadeva vzgojiti kulturno ozaveščene posameznike, ki ob spoznavanju in vrednotenju lastne kulture ter vzporednem spoznavanju in primerjanju druge kulture razvijajo medkulturno zavest. Prav zato je v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji velik poudarek namenjen poznavanju literarnega razvoja, razumevanju in vrednotenju zgodovinskega dogajanja. Velika

pozornost se namenja tudi širšim vzgojnim ciljem, to je oblikovanju estetskih in etičnih vrednot učencev in dijakov, predvsem pa oblikovanju meril in argumentov, ki temeljijo na obstoječem znanju, kar se kaže predvsem pri zahtevah maturitetnih pisnih nalog iz slovenščine. V skladu z razvojnimi smernicami državne šole v Italiji (Ministero della pubblica istruzione 2007), ki predvidevajo, da učenci in dijaki razvijajo jezikovne veščine iz okolja, te veščine pa pri pouku nadgradijo predvsem pri književnem pouku, so v ospredju vsebinska in procesna znanja, razvijanje splošne sporazumevalne zmožnosti in literarno-bralne pa je potisnjeno v ozadje. Prevladuje proučevanje besedila v kontekstu po načelih systemske didaktike, jezikovnemu pouku pa je odmerjenih premalo učnih ur, pa še to zgolj učenju slovnice in pravopisa. Učenci in dijaki slovenskih šol bi zato morali v vseh letih šolanja, tudi v vseh letnikih drugostopenjske srednje šole, namensko in sistematično usvajati sporazumevalne vzorce v različnih jezikovnih zvrsteh, ki so značilne za slovenski jezikovni kontinuum oziroma za prostor, v katerem je slovenski jezik primarni sporazumevalni kod (Grgič 2017b, 86). Na jezikovno nesamozavest v posameznih govornih položajih opozarjajo tudi dijaki sami, o čemer poročamo v izsledkih empirične raziskave v nadaljevanju.

V prispevku izpostavljen dejstvo, da učenci in dijaki slabo obvladajo sporazumevalne vzorce v različnih govornih situacijah, ki so značilne za slovenski jezikovni kontinuum, potrjuje tudi avtoričina primerjalna empirična raziskava, ki jo je leta 2015 opravila med dijaki in profesorji na območju slovensko-italijanskega kulturnega stika (Melinc Mlekuž 2015, 26–35; 2016, 41–49). Iz raziskave je razvidno, da 28,8 odstotka dijakov slovenskih šol v Italiji najbolj obvlada (skupno) jezikovne zvrsti slovenskega jezika, polovica manj (14,4 odstotka) jih najbolj obvlada zvrsti italijanskega jezika, vsi ostali (56,8 odstotka) pa najbolj obvladajo eno izmed kombinacij obeh jezikov. Raziskava je ovrgla splošno prepričanje, da je med dijaki zaradi prevlade italijanščine prisotno bistveno boljše znanje italijanskega jezika v primerjavi s slovenskim. Izkazalo se je tudi, da lahko učna uspešnost pri pouku italijanščine oziroma visoka jezikovna raven znanja italijanščine pozitivno vpliva na jezikovno raven znanja slovenščine. Jezikovne kompetence, usvojene v prvem oziroma boljše rečeno v primarnem jeziku (Grgič 2017a), ki je za mnoge učence in dijake italijanščina, namreč lahko postanejo medjezikovne, če so na dovolj visoki stopnji, kar pomeni, da pride do jezikovnega transferja, ki bistveno pospeši razvoj pisnih kompetenc v drugem jeziku (Mezgec 2012, 63). Vsekakor pa moramo razlikovati med kognitivnimi kompetencami, ki se izražajo tudi v pisnih kompetencah, in znanjem jezika. Cumming (1994 citirano v Mezgec 2012, 63) namreč ugotavlja, da so pisne kompetence v drugem jeziku odvisne od dveh dejavnikov, in sicer od stopnje razvoja pisnih kompetenc v izhodiščnem besedilu in znanja oziroma stopnje obvladovanja drugega jezika. Pisne kompetence, usvojene v izhodiščnem besedilu, delujejo kot nekakšno vodilo pri rabi pisnih kompetenc v drugih jezikih, medtem ko neizkušeni pisci nimajo modela, ki bi mu sledili pri pisnih dejavnostih

v drugem jeziku, kar se nam v nadaljevanju potrjuje tudi pri nacionalnih preverjanjih znanja. Iz raziskave (Melinc Mlekuž 2015, 151) je razvidno, da kar 22 odstotkov anketiranih dijakov na socialnih omrežjih s prijatelji in znanci uporablja kombinacijo slovenskega in italijanskega narečja, 21 odstotkov pa slovensko narečje. Zanimiv je podatek, da visok odstotek anketiranih dijakov e-sporočila piše v italijanskem knjižnem jeziku, kar je posledica tega, da je uradni jezik večinoma italijanščina in jo zato v formalnih oblikah komunikacije tudi bolje obvladajo.

Pri analizi odgovorov na vprašanja odprtega tipa smo pri dijakih drugostopenjskih srednjih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji zaznali jezikovno nesproščenost, nesamozavest, samokritiko, da slovenskega jezika ne obvladajo dovolj. Prav ta zaskrbljenost pa je pri dijakih in tudi pri nekaterih učiteljih privedla do jezikovne togosti. Tudi v leposlovju namreč s težavo in večkrat z neodobravanjem sprejemajo mešanico jezikovnih zvrsti v slovenskem jezikovnem kontinuumu, torej različice oziroma jezikovna odstopanja od slovenskega knjižnega jezika, ki so v rabi na območju Republike Slovenije. Nekatera dela mlajših slovenskih literarnih ustvarjalcev iz matične domovine so anketirani učitelji prav zaradi tega označili kot jezikovno neprimerna. Jezikovna nesproščenost pri nekaterih vodi celo do pretirane skrbi za jezik, iskanja vsebinske literarnosti, skladne klasične lepote in posledično izogibanja jezikovnemu eksperimentiranju. Večina dijakov slovenskih šol v Italiji (kar 75,3 odstotka) raje bere knjige v italijanskem jeziku in samo 2,6 odstotka raje v slovenščini. Skoraj 40 odstotkov jih ima doma več knjig v italijanščini, skoraj 41 odstotkov pa približno enako v slovenščini in italijanščini. Sicer pa je iz raziskave razvidno, da dijaki slovenskih šol v Italiji precej bolj aktivno sodelujejo v dejavnostih in organizacijah lastne narodne skupnosti kot anketirani sovrstniki iz Slovenije. Hkrati pa dijaki drugostopenjskih srednjih šol v Italiji kažejo večji občutek pripadnosti svoji skupini, če je ta opredeljena kot slovenska narodna skupnost, skoraj 80 odstotkov dijakov se namreč udeležuje slovenskih literarnih in kulturnih prireditev. Ta podatek pritrjuje tezi, da se skupnost ne identificira več s slovenskim jezikovnim kontinuumom, temveč samo še s svojo izrazito lokalno različico, in ima samo sebe za ločeno skupino govorcev, pri tem pa postaja slovenščina vedno bolj dediščinski jezik (Grgič 2016, 2017a, 2017b), kar pomeni, da se ohranja le v specifičnih kontekstih, ne pa za potrebe vsakdanjega sporazumevanja.

Anketirani zamejski učitelji slovenščine se zavedajo nezadovoljive ravni jezikovnega znanja svojih dijakov, ob tem pa opozorijo na vpliv učiteljev pri drugih predmetih, ki v razredu z dijaki preživijo dobršen del ur, pri tem pa v pedagoškem in odnosnem govoru uporabljajo manjšinski jezik. Kar 83 odstotkov anketiranih učiteljev slovenščine si želi več strokovnih izobraževanj oziroma pomoči pedagoških svetovalcev, pa tudi več izmenjav in ekskurzij v Slovenijo ter skupnega projektnega dela. Dober primer čezmejnega sodelovanja v okviru

projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja (2019a) navajamo v nadaljevanju prispevka.

5. Vrednotenje znanja slovenščine na slovenskih šolah v Italiji

V nadaljevanju prispevka bomo proučili sestavo dveh nacionalnih preverjanj znanja na slovenskih šolah v Italiji, in sicer maturo, končni državni izpit ob zaključku drugostopenjske srednje šole, ter testiranje INVALSI⁹ na različnih stopnjah šolanja v osnovni, prvostopenjski in drugostopenjski srednji šoli. Pregled nacionalnih preizkusov znanja namreč nudi vpogled v napredek učencev in dijakov ter kakovost pedagoškega dela, hkrati pa ima pomembno vlogo pri načrtovanju izobraževalnih politik. Rezultati preizkusov vplivajo na sprejemanje ukrepov za odpravo pomanjkljivosti v izobraževanju, pri oblikovanju učnih načrtov in načrtovanju izpopolnjevanja učiteljev. Vsako nacionalno preverjanje znanja je pomemben del izobraževalnega procesa in tesno povezano z njegovimi preostalimi fazami. Prizadeva si ovrednotiti učne dosežke šolajočih se ob koncu nekega obdobja, pri čemer zmožnosti, znanja in stališč, v našem primeru slovenskega jezika, ni mogoče neposredno meriti, temveč lahko o njih le sklepamo na podlagi performance, to je dejanske uresničitve sporazumevalne zmožnosti v konkretnih okoliščinah sporazumevanja (Grgič 2017b; Ferbežar & Pirih Svetina 2004; Vogel 2015). Takšno končno preverjanje lahko smatramo za legitimno le, če temelji na objektivnih merilih, kar po mnenju Štefanca (2012, 28–34) pomeni, da lahko merimo le dosežke, povezane z učnimi cilji, ki jih lahko objektiviziramo oziroma izrazimo v dovolj nedvoumni obliki. Vsako preverjanje in ocenjevanje znanja je vpeto v pouk kot celoto, saj končni izpiti po predpisanih vsebinah preverjajo cilje pouka in so pri izbiri dejavnosti čim bolj usklajeni z metodami preverjanja, s kakršnimi so se dijaki sicer srečevali med poukom.

Matura je državni izpit, s katerim dijaki zaključijo drugostopenjsko srednjo šolo in dokažejo, da dosegaajo predvidene standarde znanja in so pripravljeni na samostojnejši, poglobljen univerzitetni študij. V zadnjem triletju drugostopenjske srednje šole in posledično tudi na maturi, na ustnem in pisnem delu državnega izpita, je velik poudarek namenjen poznavanju literarnozgodovinskega razvoja, razumevanju in vrednotenju zgodovinskega dogajanja, medpredmetnemu povezovanju, pa tudi oblikovanju meril in argumentov, ki slonijo na izsekih iz literarnih kritik in recepcij (Melinc Mlekuž 2014a, 42–48; 2015, 50–66). Tako spoznavanje literature kot sistema pri pouku književnosti je podlaga za celosten razvoj tistih ključnih zmožnosti, pri katerih je literatura ključna sestavina, torej predvsem sporazumevalne, kulturne in širših socialnih zmožnosti (Melinc Mlekuž 2014a, 42–48; 2015, 50–66).

Pregled naslovov in tem maturitetnih izpitov od leta 1969 do leta 2019 je pokazal, da je v zamejskih šolah prisotno poučevanje literature kot besedila v

kontekstu, zaradi stalnega sobivanja dveh narodnih in jezikovnih skupnosti je izpostavljena tudi vrednota spoštovanja soseda in medkulturnega dialoga, kar se odraža tudi v literarnem ustvarjanju zamejskih književnih ustvarjalcev in posledično tudi v izbranih odlomkih maturitetnih nalog, pri tem pa se od maturantov pričakuje tudi lasten pogled oziroma refleksija narodne pripadnosti skozi razmisleke o literaturi (Melinc Mlekuž 2014a, 42–48; 2015, 50–66). Maturitetni naslovi in spremljajoči izseki iz literarnih del in literarnih kritik kažejo dva nasprotujoča si pogleda na zamejsko stvarnost. Na eni strani imamo narodno aktivistično literaturo, na drugi strani pa mlajši avtorji želijo preseči narodno ogroženost in bolečino zgodovinskih dogodkov ter sprejeti svojo slovensko narodno pripadnost brez kompleksov majhnosti in ogroženosti v novourejeni družbi, v kateri pa še vedno govorijo v jeziku, ki ni jezik okolja in večine. Literarnoumetnostni in zgodovinskopolitični maturitetni naslovi ter tudi rezultati raziskave (Melinc Mlekuž 2015; 2016, 41–49) so pokazali, da anketirani dijaki in učitelji slovenskih šol v Italiji v primerjavi z anketiranci iz Slovenije višje vrednotijo učiteljevo vlogo, da svoj predmet povezuje z vsebinami drugih predmetov. Iz analize izhaja, da so dijaki pri maturitetnem izpitu sposobni dokazati sporazumevalno zmožnost na visoki ravni,¹⁰ saj so zmožni reproducirati naučeno snov oziroma razglabljati o literarnozgodovinskih temah in ob tem pokazati izjemno splošnokulturno razgledanost, njihova sporazumevalna zmožnost v vsakodnevnih okoliščinah in nižjih zvrsteh jezika pa je zaradi uvodoma naštetih okoliščin okrnjena (Melinc Mlekuž 2014a, 42–48; 2015, 50–66). V tem primeru lahko govorimo o neenakomernem razvoju jezika in dediščinskem idiomu (Grgič 2017b, 92), torej razvijanju jezika v specifičnih kontekstih, ne pa za potrebe vsakdanjega sporazumevanja.¹¹

Drugo pomembnejše nacionalno preverjanje znanja v šolah s slovenskim učnim jezikom na območju Trsta in Gorice ter v dvojezični šoli v Špetru je pisno preverjanje znanja iz slovenskega jezika (J1) v okviru Nacionalnega sistema preverjanja kakovosti. Državni preizkusi potekajo ob koncu prvega in drugega izobraževalnega obdobja ter pred državnimi izpiti ob koncu prvega in drugega izobraževalnega obdobja ter imajo formativno vlogo, saj se rezultati uporabljajo za dodatne informacije o napredkih učencev in dijakov, predvsem pa za ugotavljanje kakovosti poučevanja. V šolskem letu 2018/19 so bila preverjanja iz znanja slovenščine prvič nekoliko prilagojena Nacionalnemu preverjanju znanja iz slovenščine, ki se odvija v Republiki Sloveniji, še vedno pa so bile v ospredju razvojne smernice za italijanski jezik državne šole v Italiji, in sicer Referenčni okvir za preizkus italijanščine (INVALSI 2018). V tem dokumentu je jezikovna zmožnost opredeljena kot obvladovanje jezika in zmožnost njegove rabe za različne sporazumevalne namene, zasnova testov pa je omejena samo na preverjanje bralne zmožnosti ob umetnostnem in neumetnostnem besedilu. Na izhodiščna besedila se navezujejo naloge, ki preverjajo pragmatično, leksikalno in slovnično zmožnost. Učenci in dijaki morajo torej iz sobesedila rekonstruirati

pomen in namen besedila ter posameznih delov in prepoznati zvrst, ki ji pripada. Testiranci morajo poleg ciljev na nižji stopnji Bloomove taksonomije prepoznati dobesedni in preneseni pomen besed, besednih zvez in tudi razmerij med besedami ter razviti interpretacijo, ki presega dobesedno razumevanje. Slovnico zmožnost preverjajo naloge s področij oblikoslovja, besedotvorja, skladnje in pravopisa. Kaluža Pocecco (2016, 111) v Referenčnem okviru za preizkus italijanščine prepozna razlikovanje med implicitno in eksplicitno slovnico, pri čemer je implicitna tista, ki jo uporabljajo govorniki za sporazumevanje, eksplicitna pa tista, ki jo učenec oziroma dijak postopoma usvoji na različnih stopnjah šolanja, tako da zna razvrstiti in imenovati sestavne elemente jezikovnega sistema ter upoštevati pravila. Preizkusi INVALSI zajemajo poznavanje in uporabo obeh.

Analiza nacionalnih preverjanj znanja iz slovenščine INVALSI v tretjem razredu prvostopenjske srednje šole ter drugem in petem razredu drugostopenjske srednje šole v šolskem letu 2018/19 je pokazala, da večina nalog preverja zmožnost razumevanja besedil, poudarek je tudi na pomenski razčlembi besedila in poimenovalni zmožnosti ter zmožnosti določanja prvin književnega besedila (Izpitne pole INVALSI za preverjanje znanja slovenščine 2018/2019). Zaradi lažjega vrednotenja preverjanj znanja je manj nalog odprtega tipa, ki bi preverjale upovedovalne oziroma skladienske zmožnosti na višjih ravneh znanja, torej analizo, sintezo in vrednotenje prebranega. Najmanj nalog je namenjenih preverjanju metajezikovne in pravopisne zmožnosti. Pregled 494 testnih nalog in skupno 20.466 odgovorov je pokazal, da so imeli dijaki največ težav pri utemeljitvah oziroma nalogah odprtega tipa, kjer je prišlo do poenostavljanj slovnicih paradigem po modelu dominantnega jezika, oblikoslovnih in skladijskih napak (Izpitne pole INVALSI za preverjanje znanja slovenščine 2018/2019).

6. Zaključek: primer dobre prakse in smernice za naprej

Učenci in dijaki slovenskih šol v Italiji zaradi manjše izpostavljenosti zgolj slovensko govorečemu okolju težje ponotranjijo temeljne jezikovne vzorce slovenske kulture, kar pomeni, da je treba pri didaktični operacionalizaciji na podlagi uporabnostnega načela izpostaviti tista znanja, ki neposredno prispevajo k razvijanju sporazumevalne zmožnosti. V didaktiki jezika se je za doseg tega cilja uveljavil tako imenovani dopolnjeni komunikacijski model (Vogel 2015), ki poudarja usvajanje jezika prek rabe jezika oziroma sporazumevalne izkušnje. Učenec oziroma dijak ni pasiven sprejemnik učiteljeve razlage, temveč ob obravnavanem besedilu razvije svoje stališče, ki ga potem v pogovoru deli s sošolci in učitelji. Temeljna metoda na vseh stopnjah šolanja naj bo torej celostna obravnava neumetnostnega besedila, njegovih pomenskih, funkcijskih, prag-

matičnih in jezikovnih vidikov, pri čemer sta jezik kot sistem in kot raba sicer povezana, v ospredju pa naj bo raba živega jezika. Obravnavana neumetnostna in tudi umetnostna besedila so pri komunikacijskem pouku prilagojena kognitivni zmožnosti naslovnika, njegovemu spoznavnemu in čustvenemu svetu. Pri tem je pomembno, da izbrano besedilo s kakšno prvino, temo, problemom ali junakom nagovarja mladega bralca in izzove motivacijo za nadaljnjo obravnavo. Izbor jezikovno, vsebinsko in oblikovno privlačnih besedil nudi naslovníkom motivacijo za poglobitev, črpanje iz osebnih izkušenj, medpredmetno povezovanje in metakognicijo. Več pozornosti bi bilo treba nameniti tudi tvorjenju različnih praktičnosporazumevalnih in uradoválnih besedilnih vrst, le v samostojni ubeseditvi se namreč sporazumevalna zmožnost preverja celostno.

Kot smo uvodoma že opredelili, je temeljni cilj komunikacijskega pouka vzgojiti uporabnike jezika z razvito zmožnostjo funkcionalnega sporazumevanja. Prav to je bil povod za pripravo učnih enot, ki so poleg drugih didaktičnih orodij in izobraževalnih modelov nastale v okviru projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja (Brezigar & Zver 2019).¹² Učno gradivo je namenjeno učencem in dijakom prvostopenjskih in prvih dveh razredov drugostopenjskih srednjih šol, ki se šolajo v slovenskem jeziku v Italiji. Pri zasnovi učnih enot smo izhajali iz Strateškega dokumenta o skupnih didaktičnih modelih (Vidau & Grgič 2019) in ugotovitev, da slovenščina kot učni jezik šole ni nujno tudi prvi in primarni jezik učencev in dijakov, ki obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, slovenščina pa tudi ni nujno jezik okolja, v katerem ti učenci in dijaki živijo. Strukturirane naloge so nastale s ciljem, da bi uporabnikom naslikale fiktivne okoliščine sporazumevanja in jim tako približale različne rabe slovenskega jezika, ki jih v svojem fizičnem prostoru niso oziroma ne morejo biti deležni. Učno gradivo zajema primerno dolga avtentična besedila,¹³ ki so vzeta iz realnih sporazumevalnih vzorcev vsakdanjega življenja, primerna kognitivni zmožnosti naslovníkov, torej učencev in dijakov v starosti od 11 do 16 let (EDUKA2 2019b). Na avtentična besedila, ki primarno niso nastala za pedagoško rabo, se nanašajo izvirne naloge, ki želijo ponazoriti proces praktičnosporazumevalnih vzorcev v vsakdanjem življenju. Povezane so s potrebami, ki se pojavljajo v različnih govornih položajih ter so tematsko relevantne in zanimive za starost naslovníkov. Spontani subjektivni odzivi učencev oziroma dijakov na obravnavane teme in komunikacijske vzorce vodijo v pogovor, ki izhaja iz njihovih osebnih izkušenj iz realnega sveta, poznavanja druge literature, sveta medijev in tehnologije, torej tem, ki mlade pritegnejo, učitelj pa jih pri tem usmerja, dopolnjuje in neznanu razloži. Naloge na nedvoumen način opozarjajo na napake in pojave jezikovnega stikanja na različnih ravneh jezika (paronimi, kalki, konvergence ipd.). Učenci in dijaki jih s pomočjo poenostavljene in nedvoumne razlage ter številnih nalog prepoznajo, ozavestijo in nadomestijo z ustrežno različico iz slovenskega jezikovnega kontinuuma.

Pričujoči primer dobre prakse, predvsem pa izsledki raziskav, ki jih je avtorica izvedla od leta 2015 do leta 2019, potrjujejo, da temeljno odgovornost za razvoj sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku v vseh sporazumevalnih okoliščinah nosijo vzgojno-izobraževalne ustanove. Pri pouku slovenščine bi bilo smiselno nameniti več pozornosti dopolnjenemu komunikacijskemu modelu,¹⁴ delu z avtentičnimi besedili in usvajanju vzorcev, ki so uporabni tudi zunaj strukturiranega pedagoškega okolja, ter tako vzgojiti učinkovitejše uporabnike slovenskega jezika.

Literatura in viri

- Baloh, B., 2016. Razvijanje sporazumevalne zmožnosti z neumetnostnimi besedili. *Trends and tendencies in modern philology* 1, 169–187.
- Bešter Turk, M., 2011. Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56, 111–130.
- Bogatec, N., 2014. Medkulturna vzgoja in izobraževanje v čezmejni perspektivi. V N. Bogatec & N. Zudič Antonič (ur.) *Vzgajati k različnosti: interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo*. Univerzitetna založba Annales, Koper, 23–53.
- Bogatec, N., 2015. Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 74, 5–21.
- Bogatec, N., 2019. Izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Koledar: za leto ... (2019)*, [Goriška Mohorjeva družba], 228–229.
- Brezigar, S., Bešter, R., Medvešek, M. & Žagar, M., 2012. Cultural Aspects and Life of Ethnic Minorities in Central Europe. V E. Lantschner, S. Constantin & J. Marko (ur.) *Practice of Minority Protection in Central Europe*. Nomos, Baden-Baden, 61–91.
- Brezigar, S., 2013. Ali se slovenska jezikovna skupnost v Furlaniji-Julijski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskim prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika V D. Jagodic & Š. Čok (ur.) *Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Ciljno začasno združenje Jezik-Lingua, SLORI, Trst, 97–116.
- Brezigar, S. & Zver, S., 2019. Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v FJK: študija primera in razvojne možnosti. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 83, 51–67.
- Brown, H. D., 2004. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education, New York.
- Canale, M. & Swain, M., 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistic* 1 (1), 1–47.
- Cavaion, I. M., 2018. Aree di confine e formazione degli insegnanti di LS: lo sloveno nelle scuole nell'area di confine italo-slovena. *Scuola e lingue moderne* 56 (7/9), 13–18.
- Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary, 2005. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf> (dostop 30. 8. 2019).
- Edmondson, W., 1999. *Twelve Lectures on Second Language Acquisition*. Tübingen, Narr Verlag, 195–197.
- EDUKA2, 2019a, <http://www.eduka2.eu/eng/> (dostop 22. 8. 2019).
- EDUKA2, 2019b. Didaktično gradivo – poučevanje slovenščine kot J1 v Italiji, <http://www.eduka2.eu/slv/> (dostop 28. 8. 2019).

- Ferbežar, I., 1999. Merjenje in merljivost v jeziku. *Slavistična revija* 47 (4), 417–436.
- Ferbežar, I. & Pirih Svetina, N., 2004. Certificiranje slovenščine kot drugega/tujega jezika – zgodovina in perspektive. *Jezik in slovstvo* 49 (3/4), 17–33.
- Flecha, R. & Soler, M., 2013. Turning Difficulties into Possibilities: Engaging Roma Families and Students in School through Dialogic Learning. *Cambridge Journal of Education* 43 (4), 451–465.
- Grgič, M., 2016. Opredeljevanje in definicija jezika narodne manjšinske skupnosti kot ideološki konstrukt: primer Slovencev v Italiji. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 77, 87–102.
- Grgič, M., 2017a. Italijansko-slovenski jezikovni stik med ideologijo in pragmatiko. *Jezik in slovstvo* 62, 89–98.
- Grgič, M., 2017b. Teoretska izhodišča in metodološki okvir pri izdelavi uporabnikom prijaznejšega spletišča: primer platforme SMEjse – slovenščina kot manjšinski jezik. *Slovenščina 2.0 2*, 85–110.
- Grgič, M., 2019. Manjšinski jeziki med Italijo in Slovenijo – zakaj potrebujemo čezmejno šolstvo? *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 83, 35–50.
- Hymes, D., 1972. On Communicative Competence. V J. B. Pride & J. Holmes (ur.) *Sociolinguistics: selected readings*. Penguin Books, Hamondsworth, 269–293.
- INVALSI – Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e educazione, 2018. *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*. INVALSI, Roma, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf (dostop 22. 8. 2019).
- Izpitne pole INVALSI za preverjanje znanja slovenščine v šolskem letu 2018/2019*. Interno gradivo, SLORI, Trst.
- Jagodic, D., 2013. Učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine: anketa med udeleženci jezikovnih tečajev. V D. Jagodic & Š. Čok (ur.) *Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Ciljnočasno združenje Jezik-Lingua, SLORI, Trst, 37–70.
- Kaluža Pocecco, T., 2016. Nacionalni preizkus znanja iz slovenščine ob zaključku srednje šole prve stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Revija za elementarno izobraževanje* 4, 105–122.
- Kaučič Baša, M., 1997. Where do Slovenes Speak Slovene and to Whom?: Minority Language Choice in a Transactional Setting. *International Journal of the Sociology of Language* 124, 51–73.
- Komac Gliha, N., 2009. *Slovenščina med jeziki Kanalske doline*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana; Slovensko kulturno središče Planika, Ukve; SLORI, Trst.
- Melinc Mlekuž, M., 2007. Literarna vzgoja – izhodišče za razvijanje nacionalne pripadnosti. V I. Novak-Popov (ur.) *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj*. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko FF, Ljubljana, 221–224.
- Melinc Mlekuž, M., 2014a. Maturitetna pisna naloga iz slovenščine na slovenskih šolah v Italiji – odraz kulturne zmožnosti zamejskih maturantov. *Slovenščina v šoli* 17 (3/4), 42–48.
- Melinc Mlekuž, M., 2014b. Vzgoja narodne pripadnosti pri književnem pouku. V A. Žbogar (ur.) *Repcija slovenske književnosti*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, 271–278.
- Melinc Mlekuž, M., 2015. *Pouk slovenščine kot dejavnik oblikovanja narodne zavesti na območju slovensko-italijanskega kulturnega stika*. Doktorska disertacija. Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani, Univerza v Ljubljani.

- Melinc Mlekuž, M., 2016. Didaktično-metodični vidiki pouka slovenščine na slovensko-italijanskem stiku/Didactic-Methodological Aspects of Teaching Slovenian in the Slovenian-Italian Cultural Contact Area. V R. Andres, L. Rezončnik, M. Rožič & N. Zavašnik (ur.) *Slovanski jeziki na stičišču kultur /Slavic Languages on the Cultural Contact*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, Studentska sekcija, Ljubljana, 41–49, 51–59.
- Mezgec, M., 2012. *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku*. Univerzitetna založba Annales, Trst.
- Mikolič, V., 2005. Nekatere lastnosti sporazumevalne zmožnosti v slovenskem in italijanskem jeziku v dvojezičnem okolju Slovenske Istre. *Slavistična revija* 53, 49–70.
- Ministero della pubblica istruzione, 2007. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Ministero della pubblica istruzione, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf (dostop 26. 8. 2019).
- Pertot, S. & Kosić, M. (ur.), 2014. *Jeziki in identitete v precepu: mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. SŁORI, Trst.
- Vidau, Z., 2015. Medkulturni položaj mladih, ki se šolajo v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 74, 23–39.
- Vidau, Z., 2018. Identitetne opredelitve mladih v slovenskem zamejstvu v Italiji. V M. Obid (ur.) *Identitetne opredelitve mladih v slovenskem zamejstvu*. Zvezek 2. Inštitut za narodnost na vprašanja, Ljubljana; Slovenski znanstveni inštitut, Celovec; Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik, Celovec; Slovenski raziskovalni inštitut, Trst, 51–95.
- Vidau, Z. & Grgič, M., 2019. *Strateški dokument o skupnih didaktičnih modelih/Documento strategico di modelli didattici condivisi*. Projekt EDUKA 2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja/ Per una governance transfrontaliera dell'istruzione. SŁORI, Trst.
- Vogel, J., 2015. Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* 60 (3/4), 173–183.
- Starc, S., 2017. *Učni načrt za slovenski jezik*. Državni izobraževalni zavod Jožef Štefan, Trst.
- Steinberg, D. D., 1993. *An Introduction to Psycholinguistic*. Longman, London, New York.
- Štefanc, D., 2012. Ocenjevanje – znanja ali pričakovanih rezultatov? V B. Šteh (ur.) *Preverjanje in ocenjevanje znanja in vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana.

Opombe

- ¹ V prispevku uporabljamo (tudi) besedno zvezo slovenska skupnost, pri tem pa mislimo na slovensko narodno in jezikovno skupnost. Po mnenju Vidauove (2015, 26) je namreč to, ali je slovenska manjšina v Italiji jezikovna ali narodna skupnost, družbenopolitično pomembno, saj gre za skupnost, ki teži k celostni družbeni in politični participaciji in realizaciji svojih kulturnih, gospodarskih in političnih interesov.
- ² Brezigarjeva (2013, 101) ugotavlja, da lahko postane pripadnik manjšine tudi nekdo, ki izhaja iz večinskega dela prebivalstva, če se ji s spoznavanjem in rabo manjšinskega jezika ter sprejemanjem kulturnih vrednot manjšinske skupnosti približa in postopoma vključi vanjo.
- ³ Z besedno zvezo slovenske šole mislimo na vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom v tržaški in goriški pokrajini ter večstopenjsko šolo s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Špetru. Na italijanskih šolah se je mogoče slovenščino kot učni predmet učiti na Večstopenjski šoli Iqbal Masih v Trstu in Večstopenjski šoli Giovanni Lucio na Miljah (Cavaion 2018).
- ⁴ Iz pregleda maturitetnih naslovov je razvidno, da se vse od prve splošne mature iz slovenščine leta 1969 do leta 1983 niti eden ni nanašal na slovensko narodnost, bili so le prevedeni iz italijanščine,

kar je bilo v nasprotju s četrtem členom posebnega statuta Londonskega memoranduma ter osmim členom Osimskega sporazuma, kjer je jasno zapisano, da mora slovenska šola vsebinsko odražati slovensko narodno skupnost in ne sme biti prevod italijanske šole. Prvi literarni naslov, ki se je nanašal na slovensko kulturo, je sindikatu slovenske šole in deželni komisiji uspelo priboriti šele leta 1983. Od šolske reforme v šolskem letu 1998/99 ostaja struktura pisnega maturitetnega izpita enaka. Dijaki izbirajo med interpretativnim esejem (naloga tipa A), zapisom kratkega eseja ali časopisnega članka iz literarnoumetnostnega, socioekonomskega, zgodovinskopolitičnega ali tehnično-znanstvenega področja (naloga tipa B), zgodovinsko temo (naloga tipa C) in tako imenovano splošno nalogo (naloga tipa D).

- ⁵ Po Canaleu in Swainu (1980, 1–47) sporazumevalno zmožnost sestavljajo tri delne zmožnosti, in sicer slovnična, sociolingvistična in strateška zmožnost. Po Bachmanu in Palmerju (1996) je sporazumevalna zmožnost sestav jezikovnega znanja oziroma zmožnosti, ki je sestavljena iz organizacijskega znanja in pragmatičnega znanja, in strateške zmožnosti, ki posamezniku omogoča, da učinkovito uporabi jezikovno znanje in druge sestavine za doseg sporazumevalnega cilja.
- ⁶ Hymes (1972, 269–293) je idealiziranemu pojmovanju jezikovne zmožnosti Chomskega (1965) dodal še družbeno vlogo jezika, saj se namreč posameznik ne uči le povedi danega jezika, temveč usvaja tudi pravila za njihovo rabo v raznih okoliščinah.
- ⁷ Sporazumevanje v prvem jeziku, sporazumevanje v drugem ali tujem jeziku, matematična pismenost, raba informacijsko-komunikacijske tehnologije, učenje učenja, medosebne, medkulturne in državljanske zmožnosti, podjetnost in kulturna zavest.
- ⁸ Kultura in jezik sta najbolj izpostavljena elementa diferenciacije med večinskimi in manjšinskimi skupnostmi v Srednji Evropi, prav vloga jezika pa je tudi ključna pri posredovanju manjšinske kulture, vrednot in tradicij v procesih socializacije in akulturacije (Brezigar et al. 2012, 65–67).
- ⁹ Nacionalni preizkus znanja, za katerega skrbi zavod INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione – Državni inštitut za evalvacijo vzgojno-izobraževalnega sistema), poteka v drugem in petem razredu osnovne šole, v tretjem razredu prvostopenjske srednje šole ter v drugem in petem letniku drugostopenjske srednje šole.
- ¹⁰ Reproduciranje učne snovi spada v visoko jezikovno zvrst, saj poteka v formalnih govornih situacijah. Fishman (1980, 3–15) znotraj dane skupnosti govorcev loči jezikovne zvrsti na nižje in višje oziroma nižjega in višjega statusa.
- ¹¹ Pojav je v nasprotju s klasičnim pojmovanjem diglosije v drugi polovici dvajsetega stoletja, ki poudarja nepoznavanje višjih zvrsti jezika v formalnih okoljih zaradi prepovedi in stigmatizacije (Kaučič Baša 1997).
- ¹² Projekt EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja/Per una governance transfrontaliera dell'istruzione je financial Program sodelovanja Interreg V-A Italija–Slovenija s sredstvi Evropskega sklada za regionalni razvoj. Cilj projekta EDUKA2 je krepitev čezmejnega sodelovanja na področju izobraževanja z razvijanjem enotnih didaktičnih orodij in izobraževalnih modelov. Vodilni partner projekta je Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI). Partnerji projekta so: Inštitut za narodnostna vprašanja (INV), Societät Filologjiche Furlane – Furlansko filološko društvo Graziadio Isaia Ascoli, Univerza v Novi Gorici, Univerza Ca' Foscari v Benetkah in Univerza na Primorskem – Pedagoška fakulteta. Več o projektu EDUKA2 na www.eduka2.eu.
- ¹³ Brown (2004) izpostavi, da je avtentičnost nalog zagotovljena, če je jezik čim bolj naraven, če so postavke povezane s kontekstom, če so izbrane teme smiselne, zanimive in relevantne za učence, če so postavke tematsko povezane in če se naloge približajo resničnim govornim položajem.
- ¹⁴ Na Izobraževalnem zavodu Jožefa Štefana v Trstu je v šolskem letu 2018/19 prvič potekal pouk po prenovljenem učnem načrtu za pouk slovenščine (Starc 2017), ki je v ospredje postavil delo z besedilom in komunikacijski pristop. Učni načrt uvaja večkodna besedila, ki spodbujajo dialog z naslovnikom.

Ana Toroš

Teaching Minority Literature: the Case of Trieste

The paper presents the guidelines for teaching minority literature in the Trieste area, namely at the Slovenian and Italian high schools in Trieste. The teaching method proposed was created as a result of the need for new approaches in teaching literature due to the increasing heterogeneity of the population of high school students. The method takes into account the specific factors characteristic of the Triestine literary system, which affect the production and reception of literature in the Trieste area, that is the turbulent history of this territory during the 20th century and thus also the presence of various traumatic collective memories and postmemories present in this area. Considering these facts, the new teaching method is based on memory studies and literary imagology. In terms of the selection of literary texts it shifts from the nationally prescribed literature curriculum towards regional comparative literature.

Keywords: Trieste, Istria, minority literature, collective trauma, postmemory, literary imagology.

Poučevanje manjšinske literature: primer Trsta

Pričujoči prispevek predstavlja smernice za poučevanje literature manjšine s tržaškega prostora na slovenskih in italijanskih srednjih šolah v Trstu. Predlagani model poučevanja je nastal na podlagi potrebe po novem pristopu do poučevanja književnosti zaradi etnično vse bolj heterogene populacije dijakov. Pri tem upošteva specifične dejavnike znotraj tržaškega literarnega sistema, ki vplivajo na produkcijo in recepcijo literature na Tržaškem, in sicer razburkano zgodovino tržaškega prostora tekom 20. stoletja ter posledično prisotnost različnih travmatičnih kolektivnih memorij in postmemorij na Tržaškem. Na podlagi teh danosti se novi model poučevanja opira na spominske študije in na literarno imagologijo. Pri delu z literarnimi besedili se odmika od nacionalno koncipirane literature v smeri regionalne literarne komparatistike.

Ključne besede: Trst, Istra, manjšinska književnost, kolektivna travma, postmemorija, literarna imagologija.

Correspondence address: Ana Toroš, Univerza v Novi Gorici/University of Nova Gorica, Fakulteta za podiplomski študij/Graduate School, Vipavska 13, 5000 Nova Gorica, Slovenia, e-mail: humanistika.fps@ung.si.

1. Introduction

The paper¹ discusses the possibilities of implementing a unified method of minority literature teaching in the Trieste area. The target users are high school students and teachers of the high schools in the Trieste area with the Slovenian and Italian languages of instruction. The method described strives for the highest level of unity possible, as the actual implementation of the method in the classroom depends on the circumstances in individual classrooms and the level of the multicultural consciousness that the high school students and teachers possess. Moreover, the method represents a shift from the nationally adopted concept of literary history towards regional literary comparative studies and the fact that the high school teachers of Italian and Slovenian literatures approach the method from two different standpoints (Slovenian or Italian literary history).

The method described forms a part of the wider research studying the opportunities for teaching multicultural education through language and literature.² The difference lies in the fact that this method as such does not focus on multicultural education, but rather already requires from teachers and students a satisfactory level of multicultural awareness so that they can become acquainted with the complex literature of the Trieste area. This method is thus most appropriate for the students of the final years of high schools (the students before graduation), who have already acquired the necessary cross-cultural competences during their schooling.³

The purpose of the model is thus to help the teachers to deal with the Triestine minority literature in literature classes. The decision to familiarise high school students with this corpus of texts might actually, despite the expected positive effects, cause uneasiness and many a dilemma, as the Trieste territory is very specific due to the nationalist tensions, clashes and migration which occurred there in the 20th century.

The paper also sheds light on the period of the Triestine irredentism, that is the struggles to annex Trieste to the Kingdom of Italy, and the later fascist period with its politics of planned assimilation of the Slovenian population. In addition, the post-war immigration of the Istrians to Trieste⁴ is also of significant importance for this study.

In the context of memory studies, one can assume that such experiences caused a traumatic collective memory and postmemory.⁵ Due to the multicultural character of the Trieste area they can be studied through the multidirectional memory (Rothberg 2009): Trieste is a city where different communities are present, therefore it is a city of different collective memories. Taking into account the hypothesis that literature represents a space for manifesting traumatic experiences (Boulter 2013), one can conclude that in Trieste the traumatic collective memories of different communities are reflected in literature. The authors in the Trieste area thus form the structure of the literary narration⁶

depending on the collective memory (postmemory) of the community that they belong to.

The above-mentioned fact represents a special challenge in teaching the Triestine literature, particularly if one takes into account the currently ethnically heterogeneous population of high school students in class and their different levels of identification with the Slovenian minority or the majority Italian nation (Pertot & Kosic 2014; Obid 2018), as the collective memory and postmemory do not only affect the production of literary works, but also its reception.

In terms of literary imagology,⁷ one can therefore claim that literary works are studied through the perspective of the home (observing) culture. Adopting this approach often leads to the automatic acceptance of the (stereotypical) literary images of The Other (the other culture, the observed culture), that is to the heteroimage. Besides that, no deeper reflection and critical distance are applied when accepting literary auto-images representing the images of one own's culture and metaimages, that is the opinion of the home culture on how it is accepted, valued and experienced by the other culture.

In terms of the minority literature, the paper focuses on the Slovenian Triestine literature and the Istrio-Triestine literature. The term Slovenian Triestine literature denotes the 20th and 21st centuries literature written in Slovenian by the authors belonging to the Slovenian community in the Trieste area. In the article, the term Istrio-Triestine literature denotes the literature of the authors from Istria who immigrated to Trieste after World War II and write in Italian. Both literatures are discussed as minority literatures, as their images of the Trieste area differ from the formal image found in the Italian Triestine literature.⁸ That is, all three images often stand in opposition to each other and the co-placement of all three literary images, arising from three different collective memories, offers a comprehensive representation of the literary image of Trieste. The teaching approach proposed is therefore based on the use of the comparative method.⁹

2. Teaching Minority Literature in Trieste: a Comparative Approach

According to the available data, high schools in the Trieste area do not deal with the three literatures simultaneously, meaning that the comparative method is not used. At present, these schools teach minority literature in separate sections, without establishing comparisons: the Slovenian Triestine literature is taught at the Slovenian high schools in Trieste within the scope of teaching hours dedicated to teaching national (Slovenian) literature.¹⁰ There is no data available on the systematic teaching of the Istrio-Triestine literature at the Slovenian or Italian high schools. In addition, no data is available about the actual teaching of the Slovenian Triestine literature at the Italian high schools in Trieste.

The obstacle for introducing a comparative approach and including the minority literature in the learning process is most likely not of linguistic nature. The high school students attending the Slovenian high schools in Trieste usually have a good command of the Italian language. To accommodate the needs of the students from the Italian high schools, who have a poor command of the Slovenian language, the translations of the Slovenian Triestine literature into Italian are available. One can therefore assume that the discomfort in teaching the minority literature is mostly due to the lack of the relevant cross-cultural competences¹¹ of high school teachers and students, and due to the lack of the teaching materials taking into account the multidirectional collective memory of Trieste.¹²

According to the ethnically heterogeneous population of high school students in Trieste at present, the use of the comparative teaching method seems to be reasonable not only at the Italian high schools, which do not teach minority literature yet, but also at the Slovenian high schools in the Trieste area, which have an already established method of teaching the Slovenian Triestine literature, described in the following parts of this study.

For the purpose of teaching the Slovenian literature at the Slovenian high schools in Italy, certain school readers and course books were published in the Trieste area in the second half of the 20th century.¹³ The latter comprise, in comparison with the school readers used in Slovenia, more authors from the territory of the present Friuli Venezia Giulia (Italy), and the Goriška and the Littoral-Karst regions (Slovenia). Such a selection of authors was most likely created in order to strengthen the image of the existence of the Slovenianness in a wider cross-border area between Italy and Slovenia and in order to contribute to the preserving of the memory of the traumatic events related to the suppression of the Slovenians. In line with this fact, the existing approaches to the Slovenian Triestine literature arise from the standpoint of the Slovenian Triestine community (the observing culture). The literary reception of the observed corpus of texts is thus based on a specific perspective on the Trieste area and on the collective memory and postmemory of the Slovenian Triestine community, which is, for the sake of the present study, illustrated through the following stages: Trieste at the end of the 19th century as one of the key centres of the Slovenian culture, the collective trauma of burning down the Narodni dom (the Slovenian Cultural Centre) in Trieste in 1920, the ban on the use of the Slovenian language between the two wars, forced assimilation and the loss of Trieste after World War II.

Since also the Slovenian Triestine authors¹⁴ share this standpoint, their works possess predictable structural elements supporting the given standpoint: their plots mostly occur in the Trieste area in 20th or 21st century. The struggle to preserve the Slovenian identity, language and culture is usually placed in the foreground of the literary work and the classification of the literary characters

follows this idea: the protagonists act in favour of Slovenianness, while their opponents are characterised by doubtful ethical values. The struggle for preserving the Slovenianness actually represents a struggle for everything good, fair and non-violent as accepted by the society. In the Slovenian Triestine literature, positive characters are mostly Slovenian characters. Their opponents are usually Italian speaking characters. Literary characters are thus mostly formed according to the principle of pure identity position (Slovenian or Italian). If the opponents of the Slovenianness do appear among the Slovenian characters, they are portrayed as negative characters, facing sentence or perhaps even death. And such is, for instance, the fate of the Slovenian female renegade described in the novel *Parnik trobi nji* (The Steamer Sounds a Horn for Her) by Boris Pahor (Pahor 1964). The emergence of the so-called multiple national identities in the Friuli Venezia Giulia are not yet discussed¹⁵ in the literary texts of the existing school readers.

It should be added that the structure described is not always placed in the foreground, which means that the literary work speaks of another place, period and topic. However, in the background one can notice a subtle narrative structure, which occasionally enters the literary work. This is, for example, characteristic of the modern Slovenian Triestine crime novel *Umor pod K2* by Dušan Jelinčič (Jelinčič 2000). The novel is about mountaineering and murders committed during the ascent to the summit of the Eiger, while the background of the novel depicts the everlasting tensions between the representatives of the former colonies (positive characters) and the representatives of the ruling community (negative characters). It can be assumed that this reflects the Slovenian-Italian tensions within the relations between the colonies and the West (a parallel already drawn by Kosovel earlier, upon reading Tagore's works (Jelnikar 2016).

As it can be noted, the existing approach towards the Slovenian Triestine literature taken by the Slovenian high schools in Trieste can have negative effects on the self-image of students, who identify themselves with the negatively characterised culture. Therefore, the proposed method for teaching literature in the minority language offers an upgrade of the already existing method, namely the simultaneous studies of two literary works created in the Trieste area in approximately the same literary period, but on the basis of different collective memories related to the Trieste area. The present study focuses on the discussion of the two narrative works, one belonging to the corpus of the Slovenian Triestine literature and the other to the corpus of the Istrio-Triestine literature: *Pena majskega vala* (Čuk 1998) and *Verde acqua* (Madiieri 1987).¹⁶

The Istrio-Triestine literature, like the literature of the Slovenian Triestine authors, is based on the collective trauma of the emigration from Istria. Consequently, the corpus of the Istrio-Triestine literature has a predictable plot: it depicts the two stages of emigration from Istria. First, the emigration decision-making moments and the emigration process itself are described, followed by

the second stage, namely the arrival and the settlement in the refugee centres in the Trieste area. As a result, these works depict Trieste as an alien city, a city of eradication, starving and unemployment. On the other hand, the works idealise Istria and praise its nature, soil, sea, sunshine and vegetation.¹⁷

The advantage of using the comparative method is the possibility for the high school students to observe the Trieste area from different perspectives, meaning that these students not only become acquainted with the expected image on the Trieste area, but also view it through the Istrio-Triestine perspective. The purpose of such a confrontation is not to value the two perspectives but rather to familiarise the students with the structural elements of the literary narration and literary conventions.

During the creative writing process, the high school students learn about the above-mentioned notions through various creative writing exercises, as they try to continue/change the given plot and put themselves in the shoes of the literary characters. Some examples are described below.

The novel *Pena majskega vala* sets its plot in the Trieste area in the second half of the 20th century. The main Romanesque characters are Maks and Luisa, who fall in love, but face the opposing external, socio-political factors. Maks is the son of a nationally conscious Triestine Slovenian, while Luisa is the daughter of an Istrian, who moved to the Trieste area and shows an explicitly anti-Slovenian orientation. The author leaves the end of the novel to a certain extent open as far as the plot is concerned, and thus the reader is unable to tell with certainty whether the young lovers will be able to surpass the ethnic contrasts. The author only points towards the fact that the characters have to bear the heavy burden of the external attempts to separate them from each other.

One can observe that the narrative structure fits the corpus of the literary works describing young lovers who are unable to live happily due to unfavourable external circumstances. One of such classic plots is the plot about Romeo and Juliet. When discussing the given works, the high school students can also search for other works of world literature which have a similar structure. At the same time, during the creative writing process the students attempt to compose a short sequence of the novel that follows, for instance, with the help of the guiding questions: "Write a chapter of the novel (one typed page), in which Maks and Luisa decide to leave Trieste and try to start a new life in Australia. How are they going to cope with the separation from their parents, relatives, friends and from the local environment? Which language are they going to use to communicate with each other? What fate is their love going to face?"

The main negative character of the novel in question is Luisa's father. In this case, a metaimage (this is the observing culture's perception of the way the Others look at them) is used and it is thus reasonable to establish a comparison with a literary work belonging to the Istrio-Triestine literature, such as with the narrative opus of Marisa Madieri, as it offers a different image of the immigrants

from Istria, based on the perspective of an Istrian immigrant in Trieste and her experiencing of the Trieste area. This plot is also placed in the Trieste area in the second half of the 20th century. The first-person female narrator of the plot revives her memories of her youth spent in a refugee centre in Trieste, and describes her feelings of being different and her feelings of shame due to poverty, as well as her nostalgic memories of her childhood period in Istria, described in an idealised manner.

According to its structure, the plot can be placed in the corpus of the texts presenting the main characters who are, due to unfavourable external circumstances, forced to leave their birthplace and start a new life in a new environment. Consequently, the birthplace is described in an idealised manner, while the settlement location is described in a negative manner. The high school students can, with the help of the teachers, try to find other works of world literature which have a comparable structure and are familiar to them. They can also search for the works of the Slovenian authors depicting homesickness as a result of emigration in the period between the two wars (as described in the sonnet of Alojz Gradnik: *V tujini I*). During the creative writing process, the students then produce an essay in which they imagine that they would suddenly have to leave Trieste (their home city) overnight due to war/natural disaster and move to an unknown place.

3. Conclusion

The teaching approach proposed can thus be understood as a new paradigm of teaching the Triestine literature. The feedback provided by the high school teachers and students who are going to tackle literature by following the new guidelines will enable the further development of the model. Since the teaching method proposed was created by taking into account the historical facts about the Trieste area and the current needs arising in the same territory, as well as the specifics of the Triestine literature, it cannot be directly applied to the curricula of the high schools in other parts of Europe with an ethnically heterogeneous structure of students. It can, however, serve as an idea or encouragement for constructing a new approach for teaching literature, which would be adapted to the needs of the target environment. It can actually be claimed that understanding the literature emerging in the local environment contributes to the understanding of oneself. This is, however, only possible if a comprehensive approach is adopted and the readers obtain the relevant knowledge of both – the minority literature and of the literature of the majority population living in the region.

References

90

- Bal, M., 2009. *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. 3rd ed. University of Toronto Press, Toronto.
- Bandelj, D., 2010. Literature of Slovenians in Italy: A Subsystem of Slovenian Supranational System? *Interlitteraria* 5 (2), 432–441.
- Bedenk, K. & Vučajnk, T., 2009. Avstroslovenistična pestrost pedagoškega izziva. In M. Stabej (ed.) *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, 41–48.
- Boulter, J., 2013. *Melancholy and the Archive: Trauma, History and Memory in the Contemporary Novel*. Bloomsbury Academic, London [etc.].
- Byram, M., 2005. *Brez prerasuda i stereotipa*. Izdavački center Rijeka, Rijeka.
- Cergol, J., 2014. K pojmovanju manjšinske literature: študija primera produkcije dveh manjšinskih skupnosti. In A. Žbogar (ed.) *Recepcija slovenske književnosti*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, 63–70.
- Čuk, M., 1998. *Pena majskega vala*. ZTT–EST, Trst.
- Deleuze, G. & Guattari, F., 1995. *Kafka: za manjšinsko književnost*. Literarno-umetniško društvo Literatura, Ljubljana.
- EDUKA2, <http://www.eduka2.eu/eng/> (dostop 15. 11. 2019).
- Gombač, J., 2005. *Esuli ali optanti?: zgodovinski primer v luči sodobne teorije*. Založba ZRC, Ljubljana.
- Grosman, M., 2004. *Književnost v medkulturnem položaju*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.
- Halbwachs, M., 2001. *Kolektivni spomin*. Studia humanitatis, Ljubljana.
- Hirsch, M., 2008. The Generation of Postmemory. *Poetics Today* 29 (1), 103–128.
- Jelinčič, D., 2000. *Umor pod K2*. Lipa, Koper.
- Jelnikar, A., 2016. *Universalist Hopes in India and Europe: The Worlds of Rabindranath Tagore and Srečko Kosovel*. Oxford University Press, New Delhi.
- Kacin-Wohinz, M. & Pirjevec, J., 2000. *Zgodovina Slovencev v Italiji 1866–2000*. Nova revija, Ljubljana.
- Košuta, M., 2008. *E-mejli: eseji o mejni literaturi*. Litera, Maribor.
- Krakar Vogel, B. & Mileva Blažič, M., 2012. *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Leerssen, J. T., 2006. Nationalism and the Cultivation of Culture. *Nations and Nationalism* 12 (4), 559–578.
- Leerssen, J. T., 2016. Imagology: On Using Ethnicity to Make Sense of the World. *Iberic@l: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines* 10, 13–31.
- Madieri, M., 1987. *Verde acqua*. Einaudi, Torino.
- Melinc Mlekuž, M., 2016. Didaktično-metodični vidiki pouka slovenščine na slovensko-italijanskem stiku/Didactic-Methodological Aspects of Teaching Slovenian in the Slovenian-Italian Cultural Contact Area. In R. Andres, L. Rezončnik, M. Rožič & N. Zavašnik (eds.) *Slovanski jeziki na stičišču kultur / Slavic Languages on the Cultural Contact*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, Študentska sekcija, Ljubljana, 41–49, 51–59.
- Obid, M. (ed.), 2018. *Identitetne opredelitve mladih v slovenskem zamejstvu*. Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana; Slovenski znanstveni inštitut, Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik, Celovec; SLORI, Trst.

- Pageaux, D.-H., 2008. Uvod v imagologijo. In M. Sunčič (ed.) *Imagološke razprave*. Institutum Studiorum Humanitatis, Fakulteta za podiplomski humanistični študij, Ljubljana, 17–52.
- Pageaux, D.-H., 2010. *Le scritture di Hermes*. Salerio editore, Palermo.
- Pahor, B., 1964. *Parnik trobi nji*. Cankarjeva Založba, Ljubljana.
- Pertot, S. & Kosic, M., 2014. Jeziki in identitete v precepu: mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *SLORI*, Trst.
- Rothberg, M., 2009. *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford University Press, Stanford.
- Scott Valentino, R., 2001. Utopian Dreams and the Nostalgic Impulse: Fulvio Tomizza's *Materada* and the Continuing Istrian Diasporic Discourse. *Ricerche sociali* 10, 7–19.
- Stekar, D., 2015. Sestavljene narodne identitete v romanu Eveline Umek *Zlata poroka ali Tržaški blues*. *Jezik in slovstvo* 2, 17–25.
- Toroš, A., 2014. Triestinità and Tržaškost: Common Points and Differences. *Slovene studies* 36 (1), 39–54.
- Umek, E., 2010. *Zlata poroka ali Tržaški blues*. Mladika, Trst.
- Vivante, A., 1984. *Irredentismo adriatico*. Edizioni Italo Svevo, Trieste.
- Zudič Antonič, N., 2012. Insegnare letteratura a scuola nell'ambito dell'italiano come L2. *Annales. Series historia et sociologia* 22 (1), 141–156.
- Zudič Antonič, N., 2014. *Storia e antologia della letteratura italiana di Capodistria, Isola e Pirano*. Unione italiana/Italijanska unija, Capodistria.
- Zudič Antonič, N., 2017. *Educazione letteraria per lo sviluppo della consapevolezza culturale*. *Annales. Series historia et sociologia* 27 (3), 611–628.
- Žbogar, A., 2018. Intra- in interkulturalna tujost antične književnosti v gimnaziji. *Pedagoška obzorja/Didactica Slovenica* 33 (3/4), 81–93.

Notes

- ¹ The paper is based on the research work carried out during the project EDUKA2 – Per una governance transfrontaliera dell'istruzione/Čezmejno upravljanje izobraževanja/For a cross-border governance of education pursuant to the Interreg Cooperation Programme V-A Italy-Slovenia 2014–2020 – European Regional Development Fund; CUP: G26E17000000009.
- ² E.g. Zudič Antonič 2012, 2017. One should also point out the findings of the study in the field of cross-cultural teaching methodology (teaching the Slovenian language and literature in Austria; Bedenk & Vučajnk 2009), which was performed in order to improve the teaching process, which includes very heterogeneous groups of students belonging to various cultures and languages. The study also showed that for all levels of learning Slovenian literary texts and materials covering socio-cultural contents should be prepared, if possible in the e-form.
- ³ One of the main aims of this teaching method is definitely developing the cross-cultural awareness. Byram (2005), for example, thinks that the two basic conditions for cross-cultural communication skills are the knowledge about oneself and the other. In this respect it is important to point out that in the border areas, where different cultures exist, getting to know one another and mutual respect are a necessary condition ensuring the quality of the teaching process at school. Literature classes offer an exchange of opinions, standpoints and values, while creative writing enables a constructive implementation of the curriculum content. In this respect, Meta Grosman (2004) points out the specifics and new challenges in acquiring the cross-cultural awareness of the 21st century, as this brings new migration processes, an increasingly global culture and thus new dimensions in the relationship between languages and cultures (such as the use of English in writing literary works by the representatives of other linguistic communities).

- ⁴ On the respective events related to the history of Trieste, see for example, Ara (2007), Gombač (2005), Vivante (1984), Kacin-Wohinz & Pirjevec (2000).
- ⁵ The paper is based on the concepts of collective memory (Halbwachs 2001) and postmemory, introduced by Marianne Hirsch, concerning the structure through which the traumatic experiences are passed on from the generation which experienced a collective trauma to the next generation (Hirsch 2008).
- ⁶ Arising from narratology (Bal 2009). In terms of the structural elements, according to the specifics of the corpus of the literary works studied, I have pointed out the place and time of narration, the manner of depicting a certain place (landscape, city), the plot's climax and the division of the characters into protagonists and antagonists according to their ethnic backgrounds.
- ⁷ Literary imagology is a branch of comparative literature, studying the image of the home culture in foreign works and the image of the foreign culture in home literature. For further information see Leerssen (2006, 2016), Pageaux (2008, 2010).
- ⁸ It is based on the concept of the minority literature in Deleuze and Guattari (1995). According to this concept, minority literature denotes the literature written by a minority in a dominant language. Consequently, the Istrio-Triestine literature is a minority literature. A specific question beyond the scope of this study is whether also Italian Triestine literature is a minority literature. More on the term Triestinità and the Italian Triestine literature see Toroš (2014).
- ⁹ According to the existing guidelines for teaching literature, the approach proposed belongs to the field of systemic literature teaching methodology (Krakar Vogel & Mileva Blažič 2012), as it includes learning about the context factors. The learning methods mostly include research work, team work, role play, artistic expression of the texts read and the use of media (Žbogar 2018, 88–89), and predominantly focus on the post-creation process and creative writing on the basis of the works read.
- ¹⁰ Classes of the Slovenian language and literature are carried out in all five years of schooling at the higher secondary schools in the Friuli Venezia Giulia region (higher secondary schools in Italy roughly correspond to high schools in Slovenia, encompassing the age group between 14 and 19 years of age and last for five years). In line with the Acts (1012/1961 and 932/1973), the Slovenian higher secondary schools in Italy have the right to the classes of the Slovenian language and literature: the number of teaching hours per week varies according to the vocational orientation of the school. At present, in Trieste there are six higher secondary schools with Slovenian as language of instruction. All Slovenian higher secondary schools in Italy have to carry out classes dedicated to the Slovenian language and literature as part of the syllabus designated for teaching the Italian language and literature. This means that the students of the Slovenian higher secondary schools in Italy have fewer contact hours of the Italian language and literature, and yet have to learn the whole syllabus prescribed by the legislation. World literature is usually taught during the Italian literature classes, while the classes of the Slovenian language and literature mostly only deal with the Slovenian literature. It must also be pointed out that in the first two years of schooling the classes of the Slovenian language and literature are dedicated to both – language and literature. Approximately half of the time is dedicated to the Slovenian language and the remaining half to the Slovenian literature. From the third to the fifth year all teaching hours are dedicated to the Slovenian literature. It should also be pointed out that the ministry guidelines as well as in the school curricula clearly state that the learning outcomes of the Slovenian language classes are, besides the main outcome, namely developing the ability to communicate and convey messages in the Slovenian language, also establishing similarities and comparisons of the Slovenian and Italian languages, culture, history and art; devoting attention to the questions of national identity and multiculturalism.
- ¹¹ On cross-cultural education see Zudič Antonič (2017).
- ¹² The first steps towards a comparative approach to dealing with literature were made during the project EDUKA2, <http://www.eduka2.eu/materiali-didattici/didattica-transfrontaliera/>. For

the needs concerning teaching the Istrian literature refer to Zudič Antonič (2014). Some of the previous suggestions should also be pointed out: the independent dealing with minority literature as an independent literary system, separated from the national system and rather incorporated into its own space and time, has also been discussed by David Bandelj (2010, 438), who was, among other reasons, led by the fact that certain minority authors decide to write in more languages. In this respect, Jadranka Cergol (2014, 65) has found out that one cannot talk about independent minority literature, as it is, due to the connections between language and culture, still incorporated in its national literature and it is tightly intertwined with it. Miran Košuta (2008) understands and describes the minority literature through five typological dimensions – the ontological, the ethnic, the national, the spatial and the linguistic dimensions. In addition, Cergol (2014) also mentions the historical memory, which should enable the ethnic community to preserve the testimonies of its ancestors.

- ¹³ E.g.: Nada Pertot, 1979, *Od antike do danes: I. slovensko berilo za višje srednje šole, Deželni šolski urad za Furlanijo-Julijsko krajino, Trst*. The comparative empirical study including 420 higher secondary school students and 43 teachers in total (Melinc Mlekuž 2016), clearly stated out that the teachers and students wished to have new course books for literature (and language), which would evaluate the life circumstances and the situation of the Slovenians in Italy, and would, above all, also include the works of younger Slovenian authors in Italy, writing about the topics related to identity, generational conflicts, loyalty to one own's roots and tradition.
- ¹⁴ Mainly the works of authors born in the first and second half of the 20th century have been taken into account.
- ¹⁵ A shift from this structure can be noticed in the novel *Zlata poroka ali Tržaški blues* (The Golden Wedding or The Blues of Trieste) by the Triestine novel writer Evelina Umek (Umek 2010), as we face the heterogeneous identity of the Slovenian minority in Italy, particularly in the Trieste area. Despite this, the most positive characters appearing in the novel are those who mostly identify themselves with the Slovenianness (Stekar 2015).
- ¹⁶ These two works are suitable for higher secondary school students in their last year of schooling, who are supposed to possess well-developed metacognitive reading skills and are therefore able to read literary works through evaluating, judging, comparing analysing and interpreting from various standpoints (Žbogar 2018, 84–85). Both works actually encourage these two particular aspects of the reading process, focusing on the comparison of two different experiences of the Triestine territory and its cultural and historical dynamics.
- ¹⁷ See also Scott Valentino (2001).

About the Contributors / *O avtorjih*

Silva Bratož

Silva Bratož is Associate Professor of English teaching methodology at the Faculty of Education of the University of Primorska, Slovenia, where she teaches several courses in the area of foreign language teaching. She earned her PhD in linguistics from the Faculty of Arts, University of Ljubljana. She has researched and published in the area of foreign language teaching methodology for young learners, English language teaching, cognitive linguistics, and conceptual metaphor theory. Her current research focuses on pre-service teachers' attitudes towards multilingualism, children's perceptions of language diversity, analysing the roles of a teacher through metaphors, and exploring the potential of classroom interaction for language development.

Izr. prof. dr. Silva Bratož je na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem nosilka različnih predmetov s področja učenja angleščine in didaktike poučevanja tujega jezika. Doktorirala je iz jezikoslovja na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. V okviru svojega znanstvenoraziskovalnega dela posega na različna področja, kot so zgodnje učenje tujega jezika, poučevanje angleščine kot tujega jezika ter kognitivno jezikoslovje in konceptualna teorija metafore. V zadnjem času se raziskovalno posveča zlasti proučevanju stališč prihodnjih učiteljev do večjezičnosti, načinom, kako otroci zaznavajo jezikovno raznolikost, analizi vloge učiteljev skozi metafore in proučevanju možnosti razredne interakcije za razvijanje jezikovnih zmožnosti.

Barbara Baloh

Barbara Baloh is assistant professor at the Faculty of Education of the University of Primorska. She obtained her PhD in Linguistics at the Faculty of Arts, University of Ljubljana, at the Slovenian language Department, having defended the thesis titled Story telling as a context of child's linguistic development from the ages 3 to 7. She has published several papers in national and foreign journals. Her research interest lies mainly in the area of Slovenian language teaching methodology and socio-linguistic issues. Over the past years she has focused primarily on issues connected to the development of linguistic competences (in first and second language). She is currently actively exploring the linguistic and socio-linguistic aspects of child's development, with a special emphasis on the storytelling of preschool and school-age children in a monolingual or plurilingual environment, the learning and teaching of the Slovenian language as a mother tongue, second and foreign language, and pre-literacy and literacy activities in a monolingual or plurilingual environment.

Barbara Baloh je zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem kot docentka za didaktiko slovenščine. Doktorirala je na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani na temo Pripovedovanje kot kontekst otrokovega govornega razvoja od tretjega do sedmega leta starosti

in tako pridobila znanstveni naslov doktorica znanosti s področja jezikoslovja. Svoja strokovna spoznanja objavlja v tujih in domačih strokovnih in znanstvenih revijah; posveča se predvsem didaktiki slovenščine in sociolingvistični problematiki, zadnja leta pa predvsem vprašanjem, povezanim z razvijanjem jezikovne zmožnosti (v prvem in drugem jeziku). Trenutno se ukvarja z jezikovnimi in sociolingvističnimi vidiki razvoja otrokovega govora, predvsem s pripovedovanjem otrok v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju v enojezičnem in večjezičnem okolju, z učenjem in poučevanjem slovenščine kot maternega, drugega in tujega jezika ter s predopismenjevanjem in opismenjevanjem v enojezičnem in večjezičnem okolju.

Maja Mezgec

Maja Mezgec graduated at the Faculty of Education of the University of Trieste and received her Ph.D. at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. Since 2002 she has been a researcher at the Slovene Research Institute, Trieste (SLORI), and since 2008 she has been an Assistant Professor in the Faculty of Education of the University of Primorska. Her major research interests focus on pedagogic issues, the education of adults, bi- and multilingual education, in particular in minority environments. She worked on several research projects about education in minority situations.

Maja Mezgec je diplomirala na Pedagoški fakulteti Univerze v Trstu in doktorirala iz pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Od leta 2002 sodeluje s Slovenskim raziskovalnim inštitutom (SLORI) v Trstu, od leta 2008 pa je zaposlena kot docentka za področje andragogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Njeno znanstveno raziskovanje zajema pedagogiko, andragogiko, dvojezično in večjezično izobraževanje s posebnim poudarkom na manjšinski stvarnosti. Sodelovala je v več projektih s področja vzgoje in izobraževanja v manjšinskih in večetničnih okoljih.

Matejka Grgič

Matejka Grgič studied at the University of Trieste and at the University of Ljubljana. She has worked as a junior researcher, a teaching assistant, and a lecturer in the field of language sciences. She currently cooperates with several universities across Slovenia and Italy. Since 2016 she has been working as a research fellow at the Slovene Research Institute (SLORI); in 2018, she started working at the Department of Translation Studies, Faculty of Arts (University of Ljubljana) and at the Science and Research Centre Koper.

Matejka Grgič je študirala na univerzah v Trstu in Ljubljani. Bila je mlada raziskovalka, asistentka, lektorica in docentka za področje jezikoslovnih ved. Kot predavateljica in nosilka različnih predmetov sodeluje z univerzami v Sloveniji in Italiji. Od leta 2016 je zaposlena na Slovenskem raziskovalnem inštitutu (SLORI) v Trstu, od leta 2018 pa tudi na Oddelku za prevajalstvo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in na Znanstvenoraziskovalnem središču v Koperu.

Sara Brezigar

Sara Brezigar, Ph.D, is a researcher at the Institute for Ethnic Studies in Ljubljana (Slovenia) and a Lecturer at the Faculty of Education, University of Primorska, Koper (Slovenia). She serves as President of the Management Board of the Slovene Research Institute in Trieste (Italy). She graduated at the Faculty of Social Sciences in Ljubljana, completed her Master's degree at the London School of Economics and Political Science and attained her PhD in Ethnic Studies at the Faculty of Social Sciences in Ljubljana. She has worked on a number of national and international research projects and published papers on ethnic and linguistic minorities and ethnic and racial discrimination. From 2009 to 2013, she was the Slovenian representative on the Network of socio-economic experts on discrimination (SEN network); in 2017 she was appointed as one of the Slovenian experts to the OSCE Moscow Mechanism. In 2008 she became editor and a year later Editor-in-Chief of the scholarly Journal Treatises and Documents, Journal of Ethnic Studies.

Dr. Sara Brezigar je raziskovalka na Inštitutu za narodnostna vprašanja v Ljubljani, docentka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru in predsednica Upravnega odbora Slovenskega raziskovalnega inštituta (SLORI) v Trstu (Italija). Diplomirala je na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani, magistrirala na London School of Economics and Political Science in doktorirala iz etničnih študij na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani. Sodelovala je na številnih mednarodnih raziskovalnih projektih in objavljala prispevke o narodnih in jezikovnih manjšinah ter etnični in rasni diskriminaciji. Od leta 2009 do leta 2013 je bila predstavnica Slovenije v mreži socialno-ekonomskih strokovnjakov za diskriminacijo (mreža SEN); leta 2017 jo je Ministrstvo za zunanje zadeve RS uvrstilo na seznam strokovnjakov Moskovskega mehanizma OVSE. Leta 2008 je postala urednica in leto kasneje odgovorna urednica znanstvene revije Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja.

Sofija Zver

Sofia Zver, PhD, linguist, completed her PhD in 2015 at the Interdisciplinary Doctoral Study Program in Humanities and Social Sciences at the Faculty of Arts in Ljubljana, in the field of Linguistics - Applied Linguistics, with a doctoral dissertation on "The Position of Languages in the Linguistic Market of the Ethnically Mixed Area in Prekmurje". She is employed at the Institute for Ethnic Studies in Ljubljana, where she serves as Head of the Infrastructure Program (since 2017).

Dr. Sofija Zver, jezikoslovka, je leta 2015 doktorirala na interdisciplinarnem doktorskem študijskem programu Humanistika in družboslovje - Uporabno jezikoslovje na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, z disertacijo "Položaj jezikov na jezikovnem trgu na narodnostno mešanem območju v Prekmurju". Zaposlena je kot asistentka z doktoratom na Inštitutu za narodnostna vprašanja, kjer je od leta 2017 tudi vodja Infrastrukturnega programa.

Maja Melinc Mlekuž

Maja Melinc Mlekuž, PhD, graduated in Slovene language, literature and cultural sociology at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana, where she also obtained her PhD in literature didactics. Since 2008, she has worked at the School of Humanities of the University of Nova Gorica as a lecturer of Slovene as a second/foreign language, a teaching assistant in Slovene literature, as well as in Literature didactics and Language didactics. Currently she is Full Professor of Slovene for foreigners. She has taught Slovene and History in Slovene-language schools in Italy for many years. Her fields of interest include the development of national identity, communicative and cultural competence, didactics of the Slovene language and empirical research relating to education in the contact area between the Slovene and the Italian language. Since 2019 she has been working as a researcher at the Slovene Research Institute (SLORI) in Trieste.

Maja Melinc Mlekuž je diplomirala iz slovenskega jezika in književnosti ter sociologije kulture na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in tam tudi doktorirala iz didaktike slovenščine. Od leta 2008 uči na Fakulteti za humanistiko Univerze v Novi Gorici, in sicer kot lektorica za slovenščino kot drugi/tuji jezik, asistentka za slovensko književnost ter didaktiko jezika in književnosti; sedaj je nosilka predmeta Slovenščina za tujce. Vrsto let je poučevala slovenščino in zgodovino na slovenskih šolah v Italiji. Posveča se vprašanjem razvijanja narodne identitete, sporazumevalne in medkulturne zmožnosti, didaktiki slovenskega jezika ter empiričnemu pedagoškemu raziskovanju na območju slovensko-italijanskega kulturnega stika. Od leta 2019 je kot raziskovalka zaposlena na Slovenskem raziskovalnem inštitutu (SLORI) v Trstu.

Ana Toroš

Dr. Ana Toroš is Assoc. Prof. of Literature and Doctoral Programme Director (Humanities) at the University of Nova Gorica. Her main research fields are minority literature, regional comparative literature, Triestine literature, Alojz Gradnik.

Dr. Ana Toroš je izredna profesorica za književnost in direktorica doktorskega študijskega programa Humanistika na Univerzi v Novi Gorici. Njena glavna področja raziskovanja so manjšinska literatura, regionalna primerjalna književnost, tržaška literatura in Alojz Gradnik.

Guidelines for Contributors

General — The editorial board of **Treatises and Documents, The Journal of Ethnic Studies** welcomes the submission of scholarly articles in the field of ethnic and minority studies, especially on racial and ethnic relations, ethnic identity, nationalism, xenophobia, the protection of (ethnic, national, linguistic, religious, and other) minorities, migration, multiculturalism and related subjects. The journal is particularly interested in discussions regarding ethnic and minority issues in the so-called Alpine-Adriatic-Pannonian area and all comparative studies, which include – only partially or as a whole - this geographic area. This area comprises the Alpine arc, the hinterland of the eastern Adriatic and Pannonian Basin. More technically, this area includes the following countries: Albania, Austria, Bosnia and Herzegovina, Croatia, Czech Republic, Italy, Germany (especially the southern part), Hungary, Kosovo, Montenegro, Romania, Serbia, Slovakia and Slovenia. Also Macedonia and Bulgaria may be interesting cases.

Two issues of the journal are published every year, usually in June and December.

Articles that are submitted must be original, unpublished material and should not be simultaneously under consideration - either in whole or in part - for publication elsewhere.

The journal encourages the submission of articles in English, since this enables authors to present their ideas and work to a broader public. However, articles in other languages – with a special emphasis on the Slovenian language – are also welcome. The abstracts of the articles are always published in the language of the article and in English.

Authors who do not have native or equivalent proficiency in English must prior to submission have the article read by someone with this proficiency. This step ensures that the academic content of your paper is fully understood by journal editors and reviewers. Articles which do not meet these requirements will most likely not be considered for publication.

Manuscripts should be submitted in electronic form and must include:

- the submitted article, with the title in the language of the article and in English;
- an abstract of the article in the language of the article and in English; this should include a brief presentation of the issues discussed, the methodology used, the main findings and the conclusions;
- 3 – 7 key words in the language of the article and in English.

The length of the title, the abstract and the key words in one language should not exceed 1,100 characters (including spaces). More detailed information about the form of submitted manuscripts is presented in the prescribed template, available at the journal's website (<http://rig-td.si>).

In a separate document please submit: the title of the article, the author(s) name and a brief biographical note on each author with full contact information (for publication in the journal). Please refer to the template (at the journal's website) for further detailed information.

All submitted manuscripts are subjected to peer-review procedure by at least two reviewers. The review procedure is double blind. Authors may be asked to revise their articles bearing in mind suggestions made by the editors or reviewers. The final decision on publication rests with the editorial board.

Manuscripts should be sent by e-mail, in Word (.doc), to editor-in-chief: editordt@guest.arnes.si.

Format and Style — The preferred **length for articles** is between 30,000 and 45,000 characters, including spaces (between approx. 4,500 and 6,500 words). Longer articles may be accepted at the discretion of the editorial board. A limited number of endnotes are permitted, if they are used for explanatory purposes only. They should be indicated serially within the article.

Authors should take into careful consideration also the **style and format requirements** of the journal, which are presented in the template (available at <http://rig-td.si>) in more detail. Particular attention should be paid to the formatting of references, single spacing throughout and the inclusion of keywords and abstracts. Articles that do not meet these requirements will be returned for modification before being read and reviewed.

Referencing Style — The **Harvard author-date system** of referencing must be used for bibliographical references in the text and in the alphabetical list of references at the end of the article. Authors should ensure that all and only those references cited in the text appear in the list of references. General bibliographies should not be provided. Authors must also follow the requirements regarding referencing style and format as presented in the table of examples, available at the journal's website (<http://rig-td.si>).

