



Sofinancira program
Evropske unije
Erasmus+



Norwegian Agency for
International Cooperation
and Quality Enhancement
in Higher Education



Open Education for Young Europeans
through History, Art and Cultural Learning

Odprto izobraževanje mladih Evropejcev skozi zgodovino, umetnost in kulturno učenje

OpenEYE učna metodologija

Pripravili

University of South-Eastern Norway (USN)

in

Izobraževalni Center Geoss d.o.o. (SL), Provincia di Livorno (IT), PRISMA Centre for
Development Studies (GR), Museum of Greek Children's Art (GR), Osnovna šola Litija (SL).



Izjava o omejitvi odgovornosti:

Publikacija je financirana s strani Evropske komisije. Vsebina publikacije odraža izključno stališča avtorjev. Nacionalna agencija in Evropska Komisija nista odgovorni za kakršno koli uporabo informacij, ki jih publikacija vsebuje.

Vsebina

1. Uvod	4
1. 1 Cilji	4
1. 2 Ciljne skupine	4
1. 3 Zgodovina, umetnost in kulturno učenje	5
1. 4 Struktura	5
2. Del 1: Temeljna načela OpenEYE učne metodologije	6
2. 1 Sprejetje pristopa, osredotočenega na učenca	7
2. 2 Sprejemanje večjezične in večkulturne perspektive	8
2. 3 Uporaba kulturnih izrazov kot načina, ki naredi učenje pomembno in privlačno	9
2. 4 Uporaba neformalnih metod učenja in skupinskega dela	10
2. 5 Vključevanje deležnikov v vključujoče izobraževanje	11
3. Del 2: Primeri prakse	12
3. 1 Pristop, ki je osredotočen na učenca	12
3. 2 Večjezični pristop	14
3. 3 Poseben poudarek na kulturnem izražanju	17
3. 4 Neformalne metode učenja	21
3. 5 Vključujoči pristop	24
4. Reference/nadaljnje branje	26

1. Uvod

1. 1 Cilji

Glavni cilj metodologije je bil ustvariti okvir pedagoških načel na katerih bo temeljil razvoj praktičnega orodja za osnovnošolske učitelje, ki učijo učence, ki so priseljeni iz drugih držav. S pomočjo tega orodja bodo učitelji okrepili jezikovne kompetence teh učencev (učni jezik) in spodbudili njihovo socialno integracijo. Načela temeljijo na raziskavi, ki je bila izvedena ob pričetku projekta in ki je ugotavljala potrebe učiteljev ter na razpravah fokusnih skupin, ki so vključevale starše, učitelje in druge strokovna delavce v štirih sodelujočih državah. Ugotovitve raziskave, ki je bila izvedena na Norveškem, v Grčiji, Sloveniji in Italiji, so dostopne v Sinteznem poročilu o učnih potrebah na spletni strani projekta: <https://erasmusopeneye.eu/project-results/>.

Splošne cilje metodologije lahko povzamemo na naslednji način:

- Opremiti učitelje, socialne delavce, ostalo podporno osebje, v formalnem in neformalnem okolju, z veščinami in znanjem za delo v večkulturnih razredih.
- Vplivati na določevalce politik v vseh partnerskih državah, da ti zagotovijo podporo izobraževalcem za učinkovito integracijo otrok, ki so priseljeni v izobraževalni sistem.

1. 2 Ciljne skupine

V projektu sta dve ciljni skupini:

1. primarna ciljna skupina: izobraževalci v formalnih in neformalnih okoljih, ki delajo z učenci, ki so priseljeni ali pa so iz priseljenih družin v starostnem razponu od 6 do 12 let.

2. sekundarna ciljna skupina: učenci v tej starostni skupini v jezikovno in kulturno raznolikih okoljih, s posebnim poudarkom na učencih, ki so priseljeni ali pa so iz družin, ki so priseljene.

Težko je jasno opredeliti priseljene učence glede na njihovo kulturno ozadje ali izkušnje z izobraževanjem. V nekaterih državah, na primer na Norveškem, so na novo prispeli učenci v nekaterih občinah združeni v ločene sprejemne razrede, kjer je mogoče učence, ki še niso opismenjeni združiti skupaj z učenci iz njihovih domovin, ki so že dokaj izobraženi. Takšni učenci imajo pogosto precejšnje vrzeli v znanju, medtem ko pa imajo vrsto različnih jezikovnih spretnosti zaradi daljšega ali krajšega bivanja v več različnih državah pred prihodom v novo domovino (Burner & Carlsen, 2017). Ugotovili smo, da je v partnerskih državah pri vključevanju otrok, ki so priseljeni v izobraževalni sistem najpogostejša praksa ta, da se jih vključi v običajne šole, a se sistem lahko razlikuje od države do države.

Rezultati projekta so sicer namenjeni predvsem učencem, ki so priseljeni v partnersko državo projekta, ampak njihove koristi segajo do vseh učencev, ne glede na njihovo osebno ozadje. Osnova za vključujoč pristop je, da imajo vsi učenci, ne glede na okoliščine iz katerih izhajajo, neposredne koristi od izobraževalnih pristopov, ki se osredotočajo na sprejemanje, medkulturne kompetence in večjezičnost. Za socialno integracijo je odgovorna tako uveljavljena skupnost kot posamezniki, ki želijo postati del nje.

1. 3 Zgodovina, umetnost in kulturno učenje

Osrednja predpostavka projekta OpenEYE je, da je poudarek na zgodovini, umetnosti in kulturi še posebej koristen pri spodbujanju kompetenc in podpori učencem z različnim jezikovnim in kulturnim ozadjem. Sem spadajo številna kulturna izražanja, umetniške oblike, literatura in pripovedovanje zgodb, kot so pravljice in miti. Pristopi, ki temeljijo na takšnih izrazih, so koristni pri uvajanju otrok z omejenimi jezikovnimi znanji v nove načine komunikacije, kar ima za posledico učenje in pospeševanje socialne integracije v novem okolju. Strokovno podpora na omenjenih področjih zagotavljata dva partnerja projekta - Muzej grške otroške umetnosti in Naravoslovni muzej v Livornu.

1. 4 Struktura

V prvem delu tega dokumenta bodo opisana ključna pedagoška načela tega projekta. Tu podrobneje opisujemo pedagoške in metodološke pristope, ki so še posebej pomembni za ciljne skupine projekta. Drugi del ponuja primere aktivnosti, ki kažejo, kako je mogoče pedagoška načela prenesti v prakso. Ti primeri naj bi bili tudi smernice za razvoj zbirke orodij OpenEYE. Aktivnosti so medsebojno povezane s temeljnim načelom, ki v središče učenja, ki temelji na kulturnem izražanju, postavlja učenca. Poudarjamo, da vse aktivnosti v 2. delu temeljijo na pedagoških principih, ki jih predstavljamo v tej metodologiji.

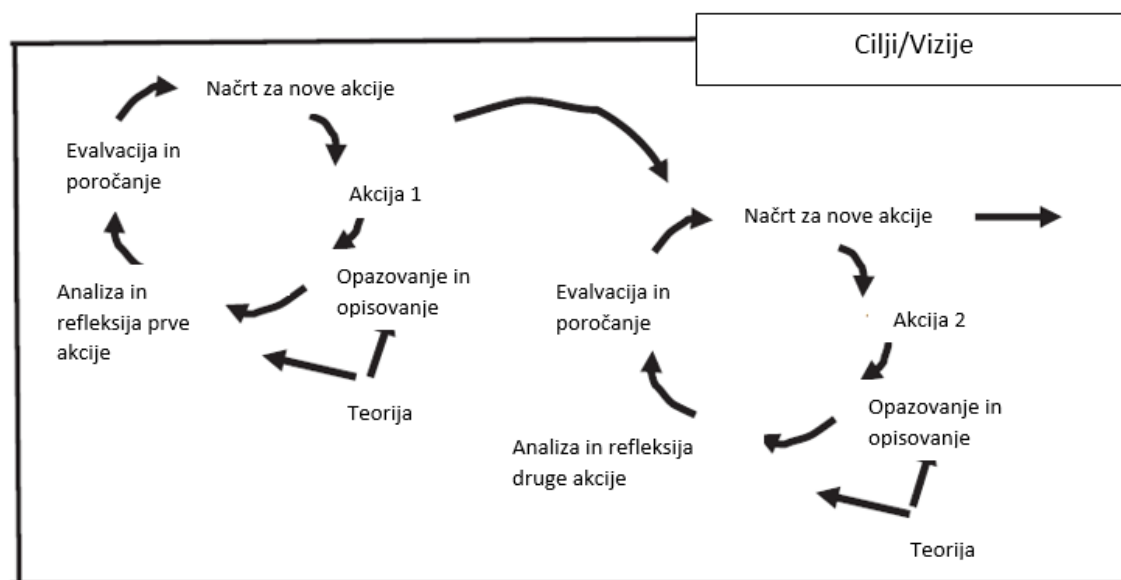


Artist: Evaggelou Nokoleta (12).
From a workshop at the Museum of Greek
Children's Art.

2. Del 1: Temeljna načela OpenEYE učne metodologije

Temeljna načela OpenEYE učne metodologije temeljijo na rezultatih Intelktualnega outputa 1 (IO1), kjer so bili uporabljeni vprašalniki za ugotavljanje potreb učiteljev pri delu z učenci, starimi od šest do dvanajst let, ki so priseljeni (M/R). Rezultati so pokazali, da izobraževalci nujno potrebujejo različne pristope za delo v večkulturnih in večjezičnih razredih, znanja s področja motivacije v skupini in spodbujanja komunikacijskih veščin učencev v varnih okoljih ter za vključevanje staršev v aktivnosti šole. Rezultati so tudi razkrili pomen vključevanja kulturnih izrazov in medkulturnega učenja v delo z učenci z M/R ozadjem ter razvijanje kulturno občutljive metodologije, da bi se izognili negativnim reakcijam na podlagi stereotipov. V skladu z IO1 mnogi učitelji že uporabljajo umetniške oblike, kot so vizualna umetnost, fotografija, oblikovanje, glasba, pripovedovanje zgodb, kulturna dediščina, gledališče, literatura, filmi. Zdi se, da je obseg uporabe takšnih kulturnih izrazov odvisen od ozadja in interesov posameznih izobraževalcev.

Kot metodološki pristop za izvajanje sprememb v praksi smo izbrali **akcijsko učenje**. Akcijsko učenje ima kot metodološko orodje dolgo zgodovino na različnih področjih, med drugim na področju zdravstva, socialnega varstva in izobraževanja. Gre za pristop od spodaj navzgor, kjer izobraževalci in starši skupaj z moderatorji - na primer kolegi iz drugih izobraževalnih ustanov ali zunanjimi strokovnjaki / raziskovalci - preizkušajo in razmišljajo o spremembah, ki bi jih radi izvedli (glej sliko 1).



Slika 1: Učni krog po inspiraciji Carr in Kemmis (1986), Korthagen (1985) in Zuber-Skerritt (1992)

Slika 1 prikazuje, kako deluje metodologija akcijskega učenja pri izvajanju pristopov, opisanih v IO1. Korak 'Akcijska' v projektu OpenEye temelji na spodaj opisanih aktivnostih in bo uresničen v naboru učnih orodij, ki jih bomo razvili. Na primer, skupina učiteljev v osnovni šoli, ki potrebuje orodja za delo z otroki z M/R ozadjem, razpravlja in izbere dve ali tri aktivnosti. Aktivnosti naj bi bile del ene ali več lekcij, opisanih kot akcijska. Nato se akcijska izvede, opazuje in

opiše. Učitelj lahko opazuje samega sebe, tako da se zaveda, kako potekajo aktivnosti - ali še bolje: naj sodelavec opazuje aktivnosti v akciji. V naslednjem koraku izobraževalci (v našem primeru učitelji), starši in drugi ustrezni zainteresirani deležniki razmišljajo o akciji. Ukrep je nenehno povezan s teorijo, na primer s teorijami o učenju jezikov in kulturni raznolikosti, kot je opisano v IO1. Ocenijo, kaj so storili - akcijo - in izvedejo vse potrebne prilagoditve in spremembe akcije, preden izvedejo nove cikle akcij. Akcije je mogoče ponoviti in preizkusiti nove. To je postopek, ki se ne konča, njegov končni cilj pa je spreminjati prakso in sprejeti pristope opisane v nadlajevanju. Metodologija akcijskega učenja je tako torej le sredstvo.

OpenEye učna metodologija **temelji na raziskavah**. Uporabljamo dokaze iz raziskav, ki so potekale v večjezičnih in večkulturnih okoljih o tem na kakšen način učitelji v večkulturnih razredih učijo jezik, kako dojemajo in uveljavljajo raznolikost ter kako interaktivne in komunikacijske spretnosti povečujejo participacijo in vključevanje učencev v družbo. Metodološki pristop k izvedbi – akcijsko učenje – pa prav tako temelji na raziskavah.

OpenEYE učna metodologija:

- temelji na raziskavah, ki izhajajo iz praktičnih ugotovitev intelektualnega outputa 1,
- se izvaja s pristopom od spodaj navzgor z uporabo raziskovalne metodologije imenovane akcijsko učenje,
- spodbuja različne pristope pri delu z učenci z M/R ozadjem,
- ceni kulturno in jezikovno raznolikost kot vir pri učenju jezikov,
- spodbuja socialno integracijo in medkulturno razumevanje,
- zagotavlja, da se pri izvajanju sprememb upošteva kulturne posebnosti in razlike,
- uporablja kulturno izražanje kot sredstvo za lažje učenje in prilagajanje pri procesu vključevanja učencev v šolo ali lokalno skupnost.

Pristopi, ki podpirajo OpenEye učno metodologijo so opisani spodaj, kjer so navedeni tudi primeri, kako lahko akcijsko učenje uporabimo za izvajanje sprememb v praksi. Pristopi so osredotočenost na učenca, večjezičnost in večkulturnost, kulturni izrazi, neformalno učenje in vključenost.

2. 1 Sprejetje pristopa, osredotočenega na učenca

Pristop k učenju, ki se osredotoča na učenca v središče tega procesa postavlja aktivno udeležbo otroka. (Dewey, 1916/2011; Vygotsky, 1978). Učenci se opirajo na svoje predhodno znanje in izkušnje (Dewey, 1938/1997) ter komunicirajo in sodelujejo z drugimi, da razvijejo razumevanje jezika. To je tudi ključna značilnost komunikativnega učenja jezikov, kjer so učenci motivirani za interakcijo v pomenljivih okoliščinah (glej na primer Burner et al., 2019).

Dejansko območje zmožnosti razvoja so predhodno pridobljene izkušnje in znanje na katere so opirajo. V kolikor želimo, da učenci razvijajo svoje razumevanje morajo ti narediti korak

naprej. Potrebno je ustvariti povezavo med na novo pridobljenimi informacijami in njihovim predhodno pridobljenim znanjem vstopajo v potencialno območje razvoja.

Predhodno pridobljeno znanje in izkušnje so tisto na kar se opirajo in predstavljajo območje zmožnosti razvoja. Učenci morajo narediti korak naprej, da bi lahko razvijali svoje razumevanje. Ko učenci ustvarijo povezavo med novimi informacijami in njihovim uveljavljenim znanjem vstopajo v svoje potencialno razvojno območje. Če so nove informacije daleč od njihovega že uveljavljenega znanja ali izkušenj, se jih je težko ali nemogoče naučiti. Dejansko razvojno območje učencev - tj. tisto, kar prinesejo s seboj od doma - se zelo razlikuje, zlasti pri učencih z M / R ozadjem, saj imajo ne samo različne prve jezike, temveč se razlikujejo tudi glede na formalne izkušnje z vrtci ali drugimi izobraževalnimi ustanovami ter vrstniki.

Vsak pristop, osredotočen na učenca, bi zato moral:

- zagotoviti varno okolje, v katerem lahko učenci komunicirajo, se učijo in razvijajo,
- izvajati aktivnosti, ki stimulirajo predhodno znanje in izkušnje učencev,
- spodbujati učence k interaktivni komunikaciji z odraslimi in vrstniki,
- motivirati učence k sodelovanju z vrstniki s pomočjo interaktivnih učnih tehnik,
- spodbujati povezave med predhodno pridobljenim znanjem in izkušnjami ter novim znanjem.

2. 2 Sprejemanje večjezične in večkulturne perspektive

Večjezičnost in medkulturne kompetence so močno vplivale na izobraževalne politike v zadnjih dveh desetletjih. Obe področji se močno odražata v *Skupnem evropskem jezikovnem okviru - SEJO* (Svet Evrope, 2001, 2018), ki ga je razvila Evropska komisija in je okvirni dokument, ki je oblikoval nacionalne kurikulumne za jezikovne predmete po Evropi. Večjezičnost vključuje ključno idejo, da lahko učenci pri učenju novih jezikov izkoristijo svoje predhodno pridobljene jezikovne veščine: učenec "gradi kompetence s področja komunikacije pri čemer prispeva vsa svoja jezikovna znanja in izkušnje v katerih se jeziki medsebojno povezujejo in so v interakciji" (Svet Evrope, 2001, str. 26). Ta ideja je v nasprotju s tradicionalnimi pogledi na učenje jezikov, ki si jezike predstavlja tako, kot da so ti shranjeni v ločenih predelkih v možganih in se želijo izogniti stikom med njimi. To tradicionalno stališče se še vedno odraža v izobraževanju in družbi na splošno ter se odraža v tem, da so tuji jeziki v učnih situacijah strogo ločeni (glej na primer Burner & Carlsen 2019; Haukås, 2018).

Nedavne raziskave o večjezičnosti so vzbudile pedagoški koncept *translanguaging*, pristop, pri katerem je treba učence spodbuditi k uporabi celotnega jezikovnega repertoarja, tako z namenom jezikovnega razvoja kot zaradi povečanja sprejetosti jezikovne raznolikosti v družbi na splošno (García & Wei, 2014). Vendar pa raziskava poudarja, da morajo izobraževalci izvajati večjezično perspektivo na aktiven in sistematičen način in da pozitiven odnos učiteljev ne vodi samodejno k jezikovno vključujočemu poučevanju jezikov.

Medkulturna kompetenca poudarja tudi stališče, da so lahko različna kulturna spoznanja in izkušnje učencev njihov vir. Družbeno in pragmatično zavedanje v enem jeziku se lahko prenese v nov kontekst. Spremljevalni zvezek SEJO z naslovom *Okvir referenc za pluralistične pristope k jeziku in kulturam* – ROPP (Svet Evrope, 2012) poudarja pomen jezika in kulture za identiteto posameznika in poudarja pomen učenja o kulturah, v katerih se govorijo jeziki, ki se jih učenec želi naučiti pa tudi o drugih kulturah sošolcev v razredu in v neposrednem okolju (Svet Evrope, 2012, str. 32-33). Raziskave o medkulturni kompetenci uporabljajo izraz "de-centriranje" za opis sposobnosti sprejemanja stališč drugih, ne le lastnih (glej Dypedahl & Lund, 2020).

Večjezični in medkulturni pristop k učenju bi zato moral:

- gojiti pozitiven odnos učencev do njihovih obstoječih jezikovnih veščin, ne glede na to, katere jezike govorijo,
- motivirati učence k aktivni uporabi celotnega jezikovnega repertoarja pri učenju jezika,
- spodbujati učence, da sprejmejo stališče drugih in razvijejo občutljivost za kulturno raznolikost

2. 3 Uporaba kulturnih izrazov kot načina, ki naredi učenje pomembno in privlačno

Izraz *kulturni izrazi*, kot je uporabljen v tem projektu, vključuje široko paleto umetniških oblik in z umetnostjo povezanih pristopov. Na področju učenja jezikov je uporaba literature, pripovedovanja zgodb, filma in drame uveljavljeno orodje. Literatura in film sta bila tradicionalno cenjena tako zaradi avtentičnih primerov uporabe jezika, kot tudi zaradi vpogleda v različne kulture in individualne perspektive (glej na primer Bland, 2020; Villanueva, 2020). Na ta način lahko fikcija in pripovedovanje zgodb z branjem ali filmom občinstvo izzoveta, da se »de-centrira«, kar spodbuja pomembne medkulturne kompetence, kot sta empatija in medsebojno razumevanje. Ti cilji so bili tudi jedro pristopov pri učenju jezikov skozi dramo, pri čemer so poudarili, da lahko drama na posebej učinkovit način izzove učence, da stopijo v različne situacije in stališča, tako v povezavi s komunikacijskimi veščinami kot z obsegom besedišča in tekočim govorjenjem (glej primer Wagner, 2002).

Pristopi k vizualni umetnosti pri učenju jezikov se lahko povežejo z multimodalnimi besedili, kjer je odnos med sliko in besedilom uporabljen kot orodje za učenje jezika) in kot takšen postavljen je postavljen tudi v središče preučevanja (glej na primer Rimmereide, 2020). To vključuje izdelavo multimodalnih besedil, kot so slikanice, plakati in pripovedovanje zgodb v fizični in digitalni obliki. Tako kot drama tudi umetnost pomaga učencem, da si predstavljajo jezik, in s tem vitalno podpira kognitivne procese usvajanja jezika, zlasti pri mladih učencih. Zagovorniki umetniških pristopov poudarjajo tudi medkulturne koristi pri uporabi umetniških objektov pri delu s kulturno in jezikovno raznolikimi učenci, ki jim omogočajo »možnosti za razvoj njihovega glasu; spodbujanje večkulturne zavesti; spoštovanje dediščine; in

prepoznavanje lastne vloge v svetu, odzivanje in sodelovanje v njem na splošno “(Oddelek za izobraževanje države New York, 2010, str. 3).

Pristop z uporabo kulturnih izrazov bi zato moral:

- izkoristiti potencial vizualnih, literarnih, z dramo povezanih in drugih oblik umetnosti za podporo pri učenju jezika,
- črpati iz umetniških oblik kot učnega gradiva in kreativnih pristopov, osredotočenih na učence,
- uporabljati raznolike kulturne izraze, ki predstavljajo različne kulturne perspektive, ki so zastopane v učnem okolju in družbi na splošno.

2. 4 Uporaba neformalnih metod učenja in skupinskega dela

Neformalne metode učenja ločimo od metod naključnega in priložnostnega učenja, ki niso namerne in / ali niso institucionalizirane. Do neformalnega učenja pride na “[...] načrtovan, a zelo prilagodljiv način v institucijah, organizacijah in situacijah, ki presegajo področje formalnega ali priložnostnega izobraževanja. Zanj je značilno tudi, da je posredovano znotraj formalnega izobraževanja, vendar je motivacija za učenje odvisna od učenca» (Eshach, 2007, str. 173). Neformalne metode učenja običajno temeljijo na notranji motivaciji učencev, običajno so prostovoljne (v nasprotju s šolskimi okolji), niso ocenjene, na splošno jih vodijo strokovni moderatorji (npr. mladinski trenerji) ali prostovoljci (na primer mladinski voditelji) in običajno niso zaporedne. Na kognitivno in afektivno področje učencev lahko vpliva tako, da ustvarja občutke začudenja, navdušenja in želje po učenju in po izkušanju novih stvari. Neformalno učno okolje lahko najdemo na primer v znanstvenih centrih, muzejih, knjižnicah, botaničnih vrtovih, planetarijih, na industrijskih območjih in v nevladnih institucijah, ki se ukvarjajo na primer z otrokovimi pravicami ali okoljskimi vprašanji. Pomembno je upoštevati razmerje med učnim načrtom in šolskimi dejavnostmi ter neformalnim učenjem, ki lahko poteka kot del tega. Ustanovo, kjer lahko potekajo tudi neformalne aktivnosti lahko predhodno obiščemo, učence o aktivnosti obvestimo in jih vprašamo o njihovih pričakovanjih ter jim pripravimo naloge, ki jih morajo opraviti ob obisku institucije, obvestiti starše in jih spodbuditi, naj se pridružijo, ter razmisliti, kako lahko aktivnosti nadaljujejo doma (Eshach, 2007). V projektu Open Eye sta dva člana konzorcija, ki sta ponudnika neformalnega izobraževanja in sicer Muzej grške otroške umetnosti (Atene) in Prirodoslovni muzej Sredozemlja (provinca Livorno, ki bosta testirala projektno metodologijo v situacijah neformalnega učenja.

Neformalne metode učenja bi zato morale:

- črpati iz lastne motivacije učencev,
- osredotočiti se na jasno opredeljenecilje,
- biti načrtovane v sodelovanju z učenci in njihovimi starši,

- biti povezane s šolskim učnim načrtom in se nadaljevati doma.

2. 5 Vključevanje deležnikov v vključujoče izobraževanje

Vključujoč pristop pomeni, da imajo vsi učenci, ne glede na njihovo poreklo, koristi od izobraževalnih pristopov, ki se osredotočajo na raznolikost, medkulturne kompetence in večjezičnost. Poleg tega je analiza potreb še posebej poudarila vključenost družin / skrbnikov učencev. Družine / skrbniki učencev bi morali biti dejavno vključeni ne samo zato, ker pomagajo krepiti vezi med učenci in izobraževalnim kontekstom, temveč tudi zato, ker lahko njihovi raznoliki kulturni viri obogatijo šolsko skupnost. Raziskave o vključenosti staršev v šole kažejo, da lahko aktivno partnerstvo med šolami in starši odločilno vpliva na motivacijo, dobro počutje in dosežke učencev v šoli (Oostdam & Hooze, 2013). V prvi vrsti je na izobraževalcih, da olajšajo to partnerstvo in zagotovijo premagovanje komunikacijskih ovir, na primer s podporo dvojezičnih učiteljev. Ugotovitve o starših z M / R ozadji kažejo, da je njihova vključenost v šolanje otrok pogosto visoka, vendar ni dovolj priložnosti in okoliščin za sodelovanje z učitelji in širšo šolsko skupnostjo (Schneider & Arnot, 2018). V kulturno zelo raznolikih starševskih skupnostih je pomembno poudariti skupno zavezanost k učenčevemu izobraževalnemu napredku kot skupnemu področju interesa.

Vključujoč pristop do deležnikov bi zato moral:

- vključiti vse učence in starše / skrbnike tako iz M / R, nacionalnega in drugih okolij,
- temeljiti na aktivni komunikaciji med deležniki, zlasti učitelji, učenci in njihovimi družinami / skrbniki, da se vzpostavi medsebojno zaupanje in skupno sodelovanje pri izobraževalnem napredku učencev,
- upoštevati, da lahko obstajajo komunikacijske ovire, in oblikovati načine za odpravo teh ovir,
- iskati priložnosti za vključitev deležnikov, npr. družine / skrbniki pri različnih dejavnostih v formalnih in neformalnih izobraževalnih dejavnostih.

3. Del 2: Primeri prakse

3. 1 Pristop, ki je osredotočen na učenca

Primer aktivnosti 1: Jezikovni kovček

Ta aktivnost vključuje učence ter delo z osnovnim besediščem in je v osnovnih šolah in vrtcih na Norveškem tehnika, ki se jo pogosto uporablja za pripovedovanje zgodb. Voditelj položi knjigo z zgodbo in predmete, ki se na zgodbo nanašajo, v torbo ali kovček. Namesto da bi zgodbo le preberal, učitelj najprej predstavi njene glavne značilnosti npr. glavne/ga junake/a, kraje in predmete, ki igrajo pomembno vlogo, pa tudi pomembne besede, ki jih učenci verjetno ne poznajo.

Predmeti pomagajo učencem, da si zgodbo predstavljajo ter ustvarijo zanimanje in pričakovanja o tem, kaj se bo zgodilo. S tem, ko ustvarjajo konkretne povezave med besedami in fizičnimi predmeti, pa hkrati tudi vzpodbujajo razvoj jezika. V idealnem primeru bi se aktivnost izvajala v skupinah z največ petimi otroki, tako da vsi dobijo priložnost za uporabo predmetov, postavljanje vprašanj in aktivno sodelovanje. Tipično zaporedje lahko poteka po naslednjih korakih:

- Učencem pokažite naslovnico knjige. O čem bi lahko govorila ta zgodba?
- Predstavite glavnega junaka/pomembne predmete.
- Opišite glavno točko ali težavo zgodbe.
- Pripovedujte o zgodbi z uporabo predmetov.
- Opišite dele knjige na podlagi njenih ilustracij.
- Udeležba učencev je ključnega pomena: Učencem omogočite, da postavljajo vprašanja, komentirajo, govorijo o asociacijah, ki jih dobijo, spominih itd.
- Učence spodbudite k poustvarjanju zgodbe z uporabo predmetov (na primer pri kasnejši uri).
- Nadaljnji koristni aktivnosti sta lahko ustvarjanje risb na podlagi zgodbe in dramatizacija pomembnih prizorov.



Ilustracija: jezikovni kovček za norveško otroško knjigo (vir: utdanningnytt.no)

Primer aktivnosti 2: Uporaba pesmi in napevov

Pesmi so lahko še posebej učinkovito orodje za uporabo osnovnega jezika in socialno integracijo. Za mlajše učence so pesmi pogosto motivacijske zaradi njihovih ritmičnih značilnosti, privlačnih besedil, predvsem pa zato, ker je petje skupna (sodelovalna) aktivnost.

Otroške pesmi pogosto vsebujejo ponavljanje besed in preproste jezikovne strukture v smiselnem kontekstu, hkrati pa tudi poseben poudarek na ritmu besed in besednih zvez. Običajno je tempo govora med petjem počasnejši. Te stvari podpirajo usvajanje jezika tako v smislu učenja besedišča in slovnice kot izgovorjave. Ob tem so pri petju ali recitiranju otroci ustvarjalni kot skupina, kar spodbuja socialno kohezijo. Zaradi te ustvarjalnosti in sodelovalnosti petje preusmeri pozornost od razlik v jezikovnih kompetencah in angažira učence, da v varnem okolju doprinesejo k aktivnosti. Otroške pesmi in posnetke je enostavno najti v različnih jezikih. Tudi učenci in starši so lahko vključeni v zbiranje pesmi, ki jih poznajo v maternem jeziku. Skupaj se jih lahko učijo in se o njih pogovarjajo v razredu.

Primer aktivnosti 3: Poišči nekoga, ki ...

"Poišči nekoga, ki" je aktivnost v obliki intervjua, kjer učenci intervjuvajo vrstnike in zbirajo odgovore na vsakdanja vprašanja, npr. takšna, kot so navedena v spodnji razpredelnici. Cilj je za vsako vprašanje najti nekoga v razredu, ki ustreza lastnosti. Aktivnost se osredotoča na govorne veščine, ki učencem omogočajo, da v varnem okolju vadijo vsakdanje fraze. Pogosto je koristno z učenci preučiti vprašanja vnaprej, da se odpravijo vsakršne negotovosti ali jezikovne težave. Poudarek na jezikovni raznolikosti bi lahko dodali tako, da bi vključili vprašanja o jezikovnih znanjih. V razpredelnici je vzorec izročka za to aktivnost:

Poišči nekoga, ki ...

Ima domačo žival.	Ima brata/sestro.	Je bil v tujini.	Ima rad namizne igre.
Govori več jezikov.	Obožuje filme.	Rad riše.	Igra inštrument.
Ima dve imeni.	Je rojen januarja.	Rad plava.	Je bil na nogometni tekmi.

Uporaba metodologije akcijskega raziskovanja za izvajanje ene ali več zgoraj navedenih aktivnosti pomeni, da si učitelji preberejo gradivo o pristopu, ki je osredotočen na učenca, načrtujejo aktivnosti (na podlagi danih primerov), jih izvedejo v praksi, opišejo, o njih razmislijo in jih evalvirajo pred ponovnim izvajanjem bodisi z istimi bodisi z novimi udeleženci. Če je mogoče, naj bodo v proces vključeni različni deležniki, na primer starši.

3. 2 Večjezični pristop

Primer aktivnosti 1: Pozdravi s celega sveta

Vizualna predstavitev jezikov, zastopanih v razredu ali šoli, na preprost, a učinkovit način sporoča, da ima šola vključujoč odnos do jezikovne raznolikosti. V ta namen lahko učence povabimo, naj oblikujejo govorne oblačke s pozdravi v njihovih maternih jezikih in narečjih. Vključi se lahko pozdrave v angleščini in drugih tujih jezikih, ki se jih učijo v šoli. Lahko se doda majhna oznaka z nazivom jezika, po potrebi pa tudi izgovorjava.

Končni izdelki so lahko osnova za razpravo o raznolikosti jezikov, zastopanih v razredu, primerjavo načinov zapisovanja, ki se v jezikih uporabljajo, in preprosta vaja izgovorjave, pri kateri vsak učenec izgovori svoj pozdrav, ostali v razredu pa ponavljajo. To omogoča vsakemu učencu, da deluje kot poznavalec svojega jezika in ozavešča o posebnostih, povezanih z izgovorjavo in intonacijo. Učence lahko prosimo, naj okrasijo oblačke, na primer tako, da vključijo zastavo države, državni simbol, slavno osebo iz države ali osebo, ki nosi tradicionalna oblačila. Učenci lahko naredijo tudi druge oblike, na primer, da oblaček oblikujejo v predmet, ki jih spominja na državo (npr. sladoled za Italijo ali los za Norveško).

Končne izdelke naj se razstavi, na primer na vhodu v šolo ali v učilnici.



Primer aktivnosti 2: Ustvarjanje družinskega jezikovnega drevesa

Jeziki in narečja, ki jih uporabljamo, so pomemben del tega, kdo smo – od kod prihaja naša družina, kje živimo in smo živeli. Vzorec družinskega drevesa lahko služi kot osnova za aktivnost, ki učence vabi k zbiranju informacij in vizualizaciji jezikovne zgodovine njihove družine.

Ta vaja spodbuja učence k vključevanju staršev in starih staršev, kar ustvarja neposredno povezavo med šolskim predmetom in domačim okoljem učencev. Kot poudarja Schader (2013, str. 123), je možen rezultat tega projekta vpogled v to, da so premikanja in migracije običajen del družinske zgodovine tudi za družine, ki se znotraj šolskega okrožja opredeljujejo za "lokalne".

Jezikovno drevo lahko vključuje polno ime, materni jezik/narečje in kraj izvora vsakega družinskega člana do veje starih staršev. Za starejše učence lahko projekt razširimo še na druge veje, vključno s prastarimi starši, tetami, strici in bratranci. Učencem lahko prikažemo vzorec za družinsko drevo, kakršen je spodaj, prilagodijo in oblikujejo pa ga individualno.



Primer aktivnosti 3: Besedila identitete

Besedilo identitete je širok izraz za multimodalno (kombinirano) besedilo, predstavljeno v različnih oblikah, kot so fizični plakati ali elektronske predstavitve – kot sta digitalna zgodba ali video posnetek. Aktivnost so razvili Jim Cummins in drugi kolegi v Kanadi z namenom vključevanja opismenjevanja, aktiviranja učenčeve večjezične podlage in "potrjevanja identitete" (Cummins et al., 2015). Ugotovitev, da učenci iz "marginaliziranih skupnosti" v šoli pogosto dosegajo (pre)slabe rezultate, je bila temelj za poudarek na razvoju učenčeve samozavesti glede njegove večjezične in večkulturne identitete. Zagovarja se, da s postavljanjem učencev pred izziv, naj svoje mešane identitete vizualizirajo v šolskih poslopih in jih s tem aktivno vključijo v šolo, ta besedila identitete lahko pomagajo spodbujati razumevanje in spoštovanje raznolikosti zlasti v šolski skupnosti in v družbi na splošno

Besedila identitete lahko govorijo o različnih temah, imajo pa določene ključne sestavine:

- osredotočanje na večjezične/večkulturne izkušnje učenca,
- besedilo v več jezikih (npr. angleščina in materni jezik/i učencev),
- multimodalno izražanje.

Aktivnost ima socialno razsežnost, poleg tega pa so besedila identitete tudi uporaben okvir za vključevanje raznolikih jezikovnih repertoarjev učencev. Ustvarjanje osebnega besedila v različnih jezikih poudari enakovrednost teh jezikov, ki so v uporabi kot način izražanja. Večjezična besedila so lahko tudi dobro izhodišče za vaje ozaveščanja jezika in primerjanje značilnosti ter izpostavljanje razlik vključenih jezikov.

Glavni cilj ni vaja prevajalskih veščin ali zagotavljanje, da so besedila popolnoma brez napak. Namen je bolj v tem, da je večjezičnost vidna v učilnici in na šoli, da se prepreči oblikovanje negativnih stereotipov do otrok manjšinskega jezika in da jim omogoči oblikovanje močnih identitet ter akademskega udejstvovanja.



Slika 1. Vir: Prasad (2016)

Zgornja slika prikazuje stran iz knjige besedil identitete, ki so jih ustvarili učenci v šoli v Montpellierju v Franciji. Na vsaki strani je kratko besedilo o učencu in ilustracija. Učenci so dobili navodila, naj opisno besedilo napišejo v francoščini, poleg tega pa še v narečju okcitanščina, angleščini in njihovih (drugih) maternih jezikih. Na primeru iz slike je učenec, katerega materni jezik je turščina.

Uporaba metodologije akcijskega raziskovanja za izvajanje ene ali več zgoraj navedenih aktivnosti pomeni, da si učitelji preberejo gradivo o večjezičnem pristopu k učenju, načrtujejo aktivnosti (na podlagi danih primerov), jih izvedejo v praksi, opišejo, o njih razmislijo in jih evalvirajo pred ponovnim izvajanjem bodisi z istimi bodisi z novimi udeleženci. Če je mogoče, naj bodo v proces vključeni različni deležniki, na primer starši.

3. 3 Poseben poudarek na kulturnem izražanju

Primer aktivnosti 1: Delo s slikanicami

Študije iz Norveške, Velike Britanije in ZDA kažejo, da so liki z manjšinskim ozadjem v otroški literaturi premalo zastopani (Heggernes, 2020). Vendar je, kot je poudaril Heggernes, pomembno, da se otroci v fikciji srečajo z liki, s katerimi se lahko identificirajo in ki "izgledajo, razmišljajo in živijo kot oni sami". Ta povezava lahko pomaga učencem okrepiti zanimanje in motivacijo za delo z besedilom. Hkrati je eno temeljnih načel uporabe literature v medkulturnem izobraževanju priložnost, ki jo zgodbe ponujajo za srečanje z različnimi osebnimi izkušnjami, perspektivami, stališči in miselnostjo. Takšna raznolika srečanja lahko pomagajo spodbuditi empatijo in sposobnost sprejemanja različnih stališč.

Slikanice so še posebej koristne za spodbujanje učenja jezikov med mlajšimi učenci, ker ilustracije bralcem predstavljajo gradnike, besedilo pa je pogosto kratko in jezikovno nezapleteno. Eden od izzivov, s katerimi se soočajo bralci, ki imajo težave z branjem, je sposobnost vizualizacije besed in občutek neobvladljivosti količine besed na strani.

Primeri aktivnosti:

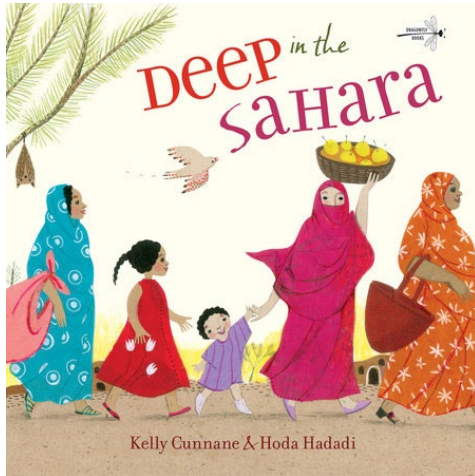
Poleg jezikovnega delovanja bi moral biti glavni cilj, da učenci razmislijo o vsebini zgodbe in ubesedijo svoje misli, vprašanja in izkušnje. Zato bi morali branje spremljati ali nadaljevati z vprašanji o besedilih in risbah, ki jim omogočajo, da govorijo o pomenu zapleta, motivaciji in občutkih likov ter o lastnih izkušnjah. Primeri vprašanj:

- Katere države/kraji so opisani v zgodbi? V čem so podobni/drugačni od krajev, v katerih so učenci živeli?
- Kako so si glavni junaki podobni in drugačni po oblačilih, navadah, tradiciji?
- Katere odločitve sprejemajo glavni junaki in zakaj?
- So bili učenci v podobni situaciji?
- Kaj bi učenci storili v isti situaciji?
- Kaj se bralci lahko naučijo iz zgodbe?

Nekaj slikanic iz različnih kulturnih okolij, primernih za starostno skupino OpenEYE:

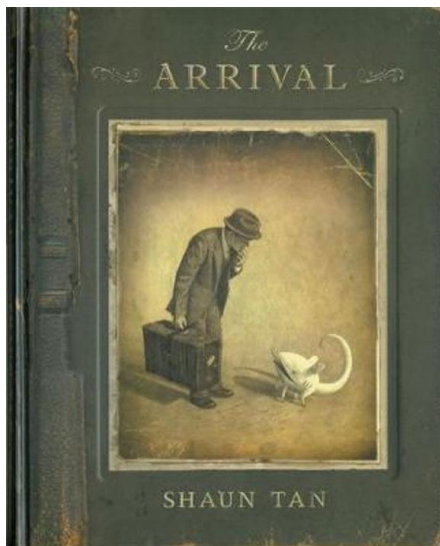
Deep in the Sahara (Cunnane & Hadadi, 2020)

Knjiga govori o Lalli, deklici iz Mavretanije. Deklica spoznava pomen tradicionalnega šala *malafa*, ki ga nosijo ženske v njeni družbi in simbolizira tradicijo, ženskost in vero.



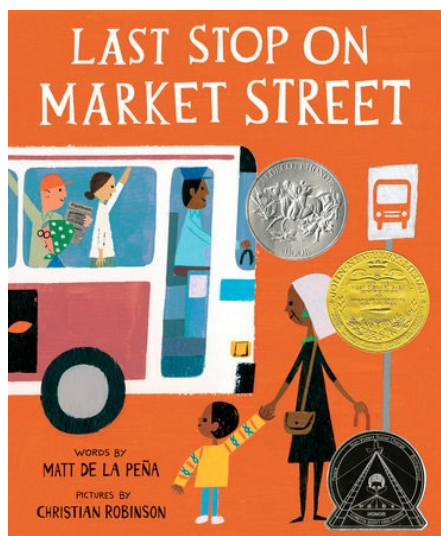
The Arrival (Tan, 2006)

Nagrajen avstralski ilustrator Shaun Tan je izdal nekaj privlačnih slikanic za mlade bralce in odrasle. *The Arrival* je slikanica brez besed. Spremlja mladeniča, ki se preseli v drugo državo in za seboj pusti ženo in otroka. Ilustracije ne določajo, katere države so vključene, bralec pa igra pomembno vlogo pri ustvarjanju zgodbe.



Last stop on Market Street (De La Pena & Robinson, 2015)

Newberyjeva nagrajena knjiga iz ZDA sledi mlademu fantu CJ-u, ki potuje z babico po New Yorku in se sprašuje, zakaj so stvari takšne, kakršne so.



Primer aktivnosti 2: Vizualno izražanje kulturnih vrednot

Ta aktivnost od učencev zahteva vizualno predstavitev kulturnih vrednot. Učenci naj individualno razmislijo, kaj so po njihovem mnenju tri najpomembnejše kulturne vrednote. Primer: Običajno pojmovanje kulturne vrednote na Norveškem med mladimi učenci bi bilo "svoboda", "pravičnost" ali "demokracija".

Nato se oblikujejo mikroskupine po 3–4 učencev, kjer podelijo svoje tri predloge in razložijo, zakaj mislijo, da so prav to kulturne vrednote in kako se opredeljujejo kot njihova kultura. Izbrati morajo dve vrednoti, s katerima se vsi strinjajo in ju želijo predstaviti ostalim vrstnikom. Dobijo liste v velikosti A3 format, barvice, flomastre, svinčnike itd. Z risbo ponazorijo izbrane vrednote.

Posameznik vsake mikroskupine predstavi kulturne vrednote ostalim vrstnikom, tako da jim po ogledu risb najprej pusti ugibati vrednote in potrdi pravilna ugibanja. Če ugibanje ni bilo uspešno, odgovore razkrije. Nato se predstavi naslednja mikroskupina.

Na koncu se vse risbe obesijo na stene, da se učenci lahko sprehodijo in si jih podrobneje ogledajo.

Primer aktivnosti 3: Raziskovanje krajev kulturne dediščine

Cilj te aktivnosti je seznaniti učence s statusom begunca s kulturo in zgodovino države gostiteljice.

Kulturna dediščina med drugim vključuje kraje, predmete, kulturno delovanje, zgradbe, industrijske strukture, tehnologijo, pokrajino, glasbo, verska prepričanja, predstave in družbeno preživetje.

Izobraževalci imajo širok spekter aktivnosti, ki jih lahko organizirajo in so koristne za učence. Izleti v muzeje, zgodovinske kraje in udeležba na praznovanjih so nekatere od vsebin, ki motivirajo učenje jezika. Eden od načinov raziskovanja dediščine je razprava in primerjava zgodovinske funkcije in kulturnega pomena različnih krajev v državi gostiteljici in domačih državah učencev. Ustrezna vprašanja so lahko:

- Zakaj je bila zgradba/spomenik/znamenje itd. zgrajena, kdaj in kako?
- Iz česa je narejena? Kaj je posebnega pri arhitekturi?
- Kaj danes pomenijo ljudem tiste dežele/kulturna območja?
- Katere kraje, ki jih poznaš, bi lahko primerjal z njimi?

Nekaj ustreznih primerov iz partnerskih držav OpenEYE bi bilo lahko:



Partenon v Atenah, Grčija



Cerkev Heddal Stave, Norveška



Katedrala in poševni stolp v Pisi, Italija



Predjamski grad, Slovenija

Uporaba metodologije akcijskega raziskovanja za izvajanje ene ali več zgoraj navedenih aktivnosti pomeni, da si učitelji preberejo gradivo o kulturnem izražanju in učenju, načrtujejo aktivnosti (na podlagi danih primerov), jih izvedejo v praksi, opišejo, o njih razmislijo in jih evalvirajo pred ponovnim izvajanjem bodisi z istimi bodisi z novimi udeleženci. Če je mogoče, naj bodo v proces vključeni različni deležniki, na primer starši.

3. 4 Neformalne metode učenja

Primer aktivnosti 1: "Skrbnost prek umetnosti" – delavnica v Muzeju otroške umetnosti (organizirana v begunskih kampih 2016–2017)

Izobraževalni program Muzeja grške otroške umetnosti »Skrbnost prek umetnosti« je vključeval učni proces, ki je temeljil na osebnih izkušnjah in se usmerjal na poglobljeno razumevanje zapletenega pomena skrbnosti. Skušal je ponazoriti, kako lahko skrbnost izrazimo preko kolektivnih oblik sodelovanja in ne le s pomočjo posameznih aktivnosti.

Natančneje: V umetniških delavnicah, ki jih je v begunskih kampih organiziral Muzej grške otroške umetnosti, je vodja delavnice otroke ločil v dve skupini. V nekaterih primerih je skupina vključevala otroke iz iste etnične skupine, v drugih pa otroke različnih narodnosti in starostne skupine. Otroke so prosili, naj na papir narišejo obris glave drug drugega. Otrok, ki je ustvaril obris, je dobil možnost, da portret dokonča sam, ali pa ga naredi skupaj z otrokom, ki je bil model. Glavna ideja te delavnice je bila spodbujanje timskega dela in sodelovanja, interakcija in komunikacija med otroki s pomočjo umetnosti, ne glede na jezikovne ovire. Hkrati je skrbno preučevanje obraznih značilnosti drugih članov skupine in opazovanje svojih skozi druge oči pomagalo otrokom prepoznati medsebojne razlike in podobnosti. S tem se je tudi olajšal postopek zaznave vseh članov kot delov iste ekipe in sprejemanje njihovih edinstvenih osebnosti. Poleg tega je samozavest vključenih otrok in pomen njihovega članstva v ekipi okrepilo tudi dejstvo, da so ustvarili dejansko umetniško delo – avtorski portret.

Naslednja faza umetniškega projekta je vsebovala ustvarjanje ozadja za ustvarjene portrete. Mlajši otroci so delali individualno, medtem ko so najstniki delali v skupini. Portrete so postavili v obsežno kompozicijo, in sicer na ozadje, ki ga je oblikovala celotna skupina udeležencev. Koncept habitata – kraja, kjer človek živi in se razvija, je za begunca, zlasti otroka, težko predstavljaliv. V tej fazi so otroci dobili možnost izbire, da se umestijo po svojih željah. Lahko so navedli, od kod prihajajo ali kam si želijo priti. Imeli so priložnost, da na preprost način izrazijo svoja čustva, in sicer s črtami in vzorci. Otroci, ki so sicer omejeni z resničnostmi svojega vsakdana, so tu dobili priložnost svobodnega izražanja in sanjarjenja. Med delavnico so najprej začeli delati otroci, ki so razumeli, kaj naj bi počeli, ostali pa so jim sledili z imitacijo. V mnogih primerih naključni opazovalec dejansko ne bi mogel zaznati, da so bile skupine sestavljene iz otrok, ki niso govorili istega jezika. Soočeni z izzivom, da morajo skupni projekt dokončati, so bili otroci prisiljeni premagati jezikovno oviro in najti druge načine za medsebojno komunikacijo in pomoč. Je pa prisotnost tolmača vseeno močno olajšala celoten postopek, zlasti z začetnimi navodili, pa tudi z vzpostavitvijo prijetnega, udobnega in varnega okolja za delo otrok.

Za zaključno vrednotenje delavnic »Skrbnost prek umetnosti«, ki so se izvajale z otroki s statusom begunca, se lahko povzame, da je bila tem otrokom ponujena priložnost za delo v okolju, ki ustreza njihovi starosti. Dobili so priložnost biti ponovno otroci. Izvajalci so poskrbeli za prijeten oddih, zabavno doživetje in mali umik iz njihove težke resničnosti. Z napredovanjem delovnih nalog so se krepili tudi odnosi med sodelujočimi, otroci so se zblíževali in se lahko rešili osebnih preprek, se sprostili in svobodno izrazili. Nenazadnje pa so se posamezniki različnih starosti in narodnosti, četudi v majhnem številu, lahko zbrali, da bi si delili prijetno izkušnjo in postali del skupine, katere skupni cilj je bil preprost – ustvarjanje umetnosti.



Primeri z delavnic



Evaggelou Nikoleta (12)



Keramari Sofia (11)



Flaka Katerina (11)

Primer aktivnosti 2: Medvrstniško učenje v muzeju (Prirodoslovni muzej, Livorno)

Prirodoslovni muzej Livorno že nekaj let uspešno uporablja tehnike medvrstniškega poučevanja, ki so se izkazale za učinkovite tako pri mladih učencih kot pri migrantih.

Muzej v šolah usposobi izbrano skupino učencev višjih razredov (11–14 let), da pomaga in podpira vrstnike med delavnicami ali skupinskimi aktivnostmi, ki jih za mlajše učence (5–10 let) organizirajo izobraževalci oz. moderatorji.

Muzej uporablja medvrstniško izobraževanje tudi pri odraslih beguncih: leta 2017 je bil v okviru projekta HETYA organiziran poseben voden ogled muzeja: Skupina migrantov/beguncev je bila usposobljena za vodenje obiskovalcev (dijakov lokalnih srednjih šol) po muzeju. Ob uporabi izbranih eksponatov so pripovedovali o svoji kulturi in izkušnjah pri soočanju z evropsko in italijansko kulturo.

Ta sistem prenosa znanja ima več prednosti. Izboljša samopodobo vrstnikov, jih preizkuša, izboljša medosebne odnose in komunikacijske sposobnosti. Učenci lažje osvojijo koncepte v delovnem okolju, v katerem se počutijo sproščeno, brez ocen ali predsodkov, obenem pa razvijajo spretnosti in sposobnosti. Omogoča tudi obravnavo tem (kot so prijateljstvo, ljubezen, raznolikost), o katerih je težko razpravljati z odraslimi, zlasti v kontekstu migrantov/beguncev, kjer bi kulturne razlike lahko ustvarile ovire med učencem in učiteljem. Medvrstniško izobraževanje je potrebno šteti za sistem preprečevanja negativnih pojavov, kot sta ustrahovanje ali diskriminacija, ker spodbuja medsebojno spoštovanje, zaupanje in sodelovanje med vrstniki,

Primer aktivnosti 3: Uporaba lokalne knjižnice

Študije kažejo, da branje zaradi užitka in v neformalnih okoljih krepi kognitivni razvoj mladih. Besedišče in matematične spretnosti imajo večji vpliv na učenčeve dosežke kot izobrazba njihovih staršev (Sullivan in Brown, 2015).

Knjižnice so eden takšnih krajev, kjer so bili izvedeni uspešni projekti za učence z begunskim ozadjem. Njihova posebna prednost je vključitev raznolike literature na različnih ravneh s poudarkom na večjezičnih in večkulturnih temah.

Knjižnice so pogosto prilagodljivi učni prostori, ki vabijo k socialni interakciji in raznolikemu učnemu gradivu v različnih jezikih. Pomembno je, da se longitudinalna partnerstva med lokalnimi knjižnicami povezujejo v prid spodbujanja neformalnega izobraževanja med učenci. Deležniki, kot so ravnatelji šol, predstojniki oddelkov, muzejev ali drugih ustanov, v katerih se novoprispeli otroci neformalno izobražujejo, lahko vzpostavijo formalna dolgoročna partnerstva z lokalnimi knjižnicami. Takšna partnerstva bi morala:

- Vključiti učitelje, da neformalno izobraževanje postane sestavni del formalnega izobraževanja. Na primer: Literaturo, ki se uporablja v formalnem izobraževanju, lahko včasih dopolnimo z neformalno, pozornost pa se preusmeri k branju iz užitka.
- Vključiti starše, tako da se jih obvesti o partnerstvu in povabi, da so kdaj z otroki prisotni v knjižnici (zlasti na začetku partnerstva).
- Uporabiti interese učencev za določene zvrsti.
- Aktivirati prejšnje jezikovno in kulturno ozadje učencev, na primer branje knjig v njihovem maternem jeziku in branje knjig avtorjev in/ali okoliščin, ki jih poznajo.

Uporaba metodologije akcijskega raziskovanja za izvajanje ene ali več zgoraj navedenih aktivnosti pomeni, da si učitelji preberejo gradivo o neformalnih načinih učenja, načrtujejo aktivnosti (na podlagi danih primerov), jih izvedejo v praksi, opišejo, o njih razmislijo in jih evalvirajo pred ponovnim izvajanjem bodisi z istimi bodisi z novimi udeleženci. Če je mogoče, naj bodo v proces vključeni različni deležniki, na primer starši.

3. 5 Vključujoči pristop

Vključevanje staršev/skrbnikov

Odgovornost za vključevanje staršev/skrbnikov nosi šola kot strokovna zainteresirana stran tega odnosa. Raziskave o vključenosti staršev/skrbnikov v prvi vrsti poudarjajo pozitivne učinke dobre komunikacije med starši in šolami v kulturno raznolikih izobraževalnih okoljih (Drugli & Nordal, 2016). Oblika komunikacije ni tako pomembna, ključnega pomena je, da je dobra – zlasti za starše novoprispelih otrok.

Komunikacija je običajno sestavljena iz kombinacije starševskih večerov, sestankov s posameznimi starši/skrbniki, izmenjave informacij v digitalnih učnih platformah, e-pošte, telefonskih klicev in v nekaterih primerih obiska na domu. Pomembno je, da je komunikacija dvosmerna in da imajo starši/skrbniki možnost, da redno izražajo svoje pomisleke, vprašanja in delijo izkušnje.

Šolski voditelji in učitelji bi morali imeti jasno opredeljene strategije za komunikacijo s starši/skrbniki. Komunikacija bi morala biti v čim večji meri pozitivno naravnana, tako da poudarja pozitivne dogodke, ki vključujejo učenca. To pa tudi olajša reševanje izzivov, če in ko se pojavijo (Drugli & Nordal, 2016).

Primer: Kulinarični bazar (IC Geoss)

Izobraževalni center Geoss d.o.o. je februarja 2020 v sodelovanju z Osnovno šolo Litija organiziral mednarodni kulinarični bazar v prostorih šole. Glavni cilj dogodka je bil spodbuditi mreženje med priseljenimi starši samimi, pa tudi z ostalimi prebivalci lokalne skupnosti ter jih motivirati za sodelovanje v prihodnjih projektnih aktivnostih, ki so jim namenjene.

Na kulinaričnem bazarju so starši predstavili tradicionalne jedi iz 9 držav, iz katerih prihajajo učenci Osnovne šole Litija: Slovenija, Bosna in Hercegovina, Srbija, Poljska, Severna Makedonija, Kosovo, Rusija, Jemen in Dominikanska Republika. Starši – predvsem matere, so pripravili po dve jedi, tipični za njihovo državo. Poleg jedi so bile mize okrašene z reprezentativnimi predmeti iz njihovih držav, pripravili so tudi natisnjene recepte predstavljenih jedi. Učenci so izdelali zastave in plakate vsake države, ki so bili prav tako razstavljeni na mizah. V ozadju se je vrtela glasba iz teh držav. Dogodek je potekal v času govorilnih ur za starše, zato je prišlo veliko obiskovalcev, ne le starši otrok in učiteljev s šole, pač pa tudi lokalni prebivalci. Dogodek je bil za sodelujoče starše uspešen, saj so bili ponosni, da so lahko predstavili svoje države, in lepo sprejet med obiskovalci iz lokalne skupnosti, zato načrtujemo ponovno organizacijo podobnega dogodka.



Uporaba metodologije akcijskega raziskovanja za izvajanje ene ali več zgoraj navedenih aktivnosti pomeni, da si učitelji preberejo gradivo o vključujočem pristopu k učenju, načrtujejo aktivnosti (na podlagi danih primerov), jih izvedejo v praksi, opišejo, o njih razmislijo in jih evalvirajo pred ponovnim izvajanjem bodisi z istimi bodisi z novimi udeleženci. Če je mogoče, naj bodo v proces vključeni različni deležniki, na primer starši.

4. Reference/nadaljnje branje

- Bland, J. (2020). Using Literature for Intercultural Learning in English Language Education. In M. Dypedahl & R. E. Lund (Eds.), *Teaching and Learning English Interculturally* (pp. 69–89). Cappelen Damm Akademisk.
- Burner, T., Carlsen, C. & Kverndokken, K. (Eds.). (2019). *101 Ways to Work with Communicative Skills - Theoretical and Practical Approaches in the English Classroom*. Fagbokforlaget.
- Burner, T., & Carlsen, C. (2017). English instruction in introductory classes in Norway. *I: Kvalitet og kreativitet i klasserommet - ulike perspektiver på undervisning* (pp. 193–208). Fagbokforlaget.
- Carlsen, C. & Burner, T. (2019). Communicative Skills in Multilingual Classrooms. In T. Burner, C. Carlsen & K. Kverndokken, *101 Ways to Work with Communicative Skills - Theoretical and Practical Approaches in the English Classroom* (pp. 85–98). Fagbokforlaget.
- Carlsen, C. (2020). Multilingualism and Intercultural Competence. In M. Dypedahl & R. E. Lund (Eds.), *Teaching and Learning English Interculturally* (p. 41–57). Cappelen Damm Akademisk.
- Carr, W., and S. Kemmis. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. Falmer Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources*. Council of Europe Publishing.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Montero, M. K. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581.
- Dewey, J. (1916/2011). *Democracy and Education*. Simon & Brown.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. Touchstone/Simon & Schuster.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Dypedahl, M. & Lund, R. E. (2020). *Teaching and Learning English Interculturally*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology* 16(2), 171–190.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Pelgrave Macmillan.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' Beliefs about Multilingualism and a Multilingual

Pedagogical Approach. *International Journal of Multilingualism* 13(1), 1–18.

- Heggernes, S. L. (2020). Using Picturebooks for Intercultural Learning. In M. Dypedahl and R. E. Lund (Eds.), *Teaching and Learning English Interculturally* (p. 112–129). Cappelen Damm Akademisk.
- Korthagen, F. (1985). Reflective Teaching and Pre-Service Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education* 36(5), 11–15.
- New York State Education Department. (2010). Art as a Tool for Teachers of English Language Learners.
https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/nbm3/art_tool.pdf
- Oostdam, R. & Hooze, E. (2013). Making the Difference with Active Parenting; Forming Educational Partnerships Between Parents and Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337–351.
- Prasad, G. L. (2015). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: exploring the creation of plurilingual ‘identity texts’ in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 26(6), p. 497–514.
- Rimmereide, H. E. (2020). Multimodal texts in the English classroom. In C. Carlsen, M. Dypedahl & S. Hoem Iversen (Eds.), *Teaching and Learning English* (pp. 191–209). Cappelen Damm Akademisk.
- Schader, B. (2013). *Sprachenvielfalt als Chance: 101 praktische Vorschläge*. Orell Füssli Verlag.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991.
- Villanueva, M. C. (2020). Using Film for Intercultural Learning. In M. Dypedahl & R. E. Lund (Eds.), *Teaching and Learning English Interculturally* (pp. 90–111). Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wagner, B. J. Understanding Drama-Based Education. In G. Bräuer (Ed.), *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama* (pp. 3–18). Ablex Publishing.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional Development in Higher Education: A Theoretical Framework for Action Research*. Kogan Page.