

## MODEL ZGODNJEGA UČENJA ITALIJANSKEGA JEZIKA ZA SLOVENSKO UČNO PRAKSO

Lucija ČOK

doc. dr., direktorica, Znanstveno raziskovalno središče Republike Slovenije, Koper, SI-6000 Koper, Garibaldijeva 18  
doc., dott., direttore, Centro di ricerche scientifiche della Repubblica di Slovenia, Capodistria, SI-6000 Capodistria, Via Garibaldi 18

### IZVLEČEK

*Učenje italijanskega jezika kot drugega jezika v osnovni šoli ima na narodnostno mešanem obalnem območju Slovenske Istre 35-letno tradicijo. Pouk tega jezika je tradicionalno zasnovan, učni načrti in učbeniki so po večini zastareli. Aplikacije glotodidaktike na dvojezične modele izobraževanja v svetu ter potreba in želja učiteljev, da bi posodobili svoj pouk, so avtorico prispevka spodbujali v iskanju ustreznega modela zgodnjega učenja italijanskega jezika za slovensko šolsko prakso. Za raziskovalno dejavnost v tem izseku šolskega polja ji je ustrezala študija primera. Njen opis primera vsebuje longitudinalno spremljanje procesa učenja drugega jezika po inoviranem didaktičnem modelu. Inovacijski model je avtorica preizkusila v šolskih letih 1991/92, 1992/93 in 1993/94 v dveh vrtcih in v dveh osnovnih šolah na Koprskem na vzorcu 52 otrok. Opis primera in pojavov je pokazal, da je v učnem procesu pogostnost stika z jezikom pomembnejša od trajanja posameznega stika, da je uzaveščenost jezikovnega sistema materinščine podlaga za uspešno učenje drugega jezika in da je v osnovni šoli vpliv usklajenega jezikovnega učenja in poučevanja pomembnejši za dosežke v obeh jezikih od pospešenega učenja drugega jezika.*

**Ključne besede:** drugi jezik, medjezikovno vplivanje, organizacijski model pouka, akcijsko raziskovanje, študija primera, didaktična uresničitev, zgodnje učenje (usvajanje / poučevanje) drugega in tujega jezika

**Parole chiave:** lingua seconda, influenza interlinguistica, modello didattico-organizzativo, ricerca-azione, studio del caso, modulo scolastico, apprendimento / insegnamento precoce della lingua seconda

### 1. IZHODIŠČA PRENOVE POUKA ITALIJANSKEGA JEZIKA

Italijanski jezik je v večinskih osnovnih šolah narodnostno mešanega obalnega območja Slovenske Istre že od leta 1959 obvezni učni predmet. V zadnjih štirih desetletjih je bil pouk italijanskega jezika zdaj bolj, zdaj manj v središču političnih in pedagoških interesov dejavnikov razvoja osnovne šole. Ob posameznih reformnih obdobjih (1965: uvedba avdiovizualne metode,

1978: prenova učnih načrtov, 1980-1985: prenova učbenikov, 1981-1988: strokovno spopolnjevanje učiteljev) imamo tudi obdobja zastoja. Pouk italijanskega jezika v osnovni šoli, na primer, ni doživel inovacij, kot sta projektno delo in integrirani pouk. V času teženj po zgodnejšem uvajanju tujih jezikov v obvezno izobraževanje je pouk, poleg pouka madžarskega jezika, edino sistemsko organizirano zgodnje učenje drugega jezika. Vendar je bilo uvajanje italijanskega jezika kot drugega jezika na razredno stopnjo osnovne šole manj

načrtno in manj vodeno od učenja madžarščine v dvojezičnih šolah v Prekmurju. Prekmurški model prilagojene osnovne šole je bil bolj opredeljen od obalnega. Podobnosti v pristopu in vsebinah so razvijalci obalnega modela lahko našli v bolzanskem in valdostanskem modelu pouka drugega jezika.

Uvajanje novosti glotodidaktike v dvojezične modele izobraževanja ter dosežki raziskovalnih in razvojnih projektov interkulture vzgoje v Evropi in v svetu so pokazali, da je predmetno zasnovano učenje drugega jezika v zgodnji dobi šolanja manj uspešno. Jezikovni pouk v povezavi z glasbeno in motorično dejavnostjo, na primer, omogoča bolj celostno spoznavanje drugega jezika. Pristopi, ki pouk drugega in tujega jezika povezujejo s pomočjo korelacij v celostno poučevanje na razredni stopnji, se vse bolj uveljavljajo tudi drugod v svetu.

Zadnji reformni in razvojni posegi v razredno organizacijo pouka so pri nas obšli pouk drugega jezika. Njegova zasnova se od leta 1980 ni spremenila. Zastareli učbeniki, več kot desetletje stari učni načrti, primanjkljaj na področju sprotnega in permanentnega izobraževanja učiteljev italijanskega jezika so potrjevali potrebo po prenovi vsebin in izvedbe pouka drugega jezika. Uvajanje integrirane organizacije pouka na razredno stopnjo osnovne šole ni vključevalo učenja drugega jezika. Kot privesek preнове je to učenje izgubljalo svojo vzgojno in izobraževalno vlogo. Pouk italijanskega jezika je bilo potrebno posodobiti in integrirati v razredno didaktično organizacijo.

Pedagoška fakulteta v Ljubljani je pri svoji enoti v Kopru zasnovala razvojno nalogo *Italijanski jezik v integriranem pouku* in se z njo vključila v širši projekt specialno-didaktične preнове osnovne šole. Z isto nalogo se je vključila tudi v projekt Sveta Evrope Dvojezično izobraževanje (Bilingual Education), v didaktični delavnici 5A in 5B pod naslovom *Usvajanje dvojezičnosti na predšolski stopnji in v osnovni šoli - Jezikovni cilji in metode, ki ustrezajo starosti, izkušnjam in jezikovnim položajem učencev* (Bilingual Acquisition in Pre-school and Primary Sector - Language objectives and methods appropriate to the age, experience and language situation of learners).

Še pred tem je Ministrstvo za zdravstvo, socialno varstvo in družino potrdilo razvojno nalogo Drugi / tuji jezik na predšolski stopnji, ki smo jo prijaviли didaktiki koprške enote Pedagoške fakultete v Ljubljani. S to nalogo smo v letih 1989/90 in 1990/91 na vzorcu 52 otrok zastavili didaktični pristop predšolskega učenja drugega jezika. Skupina raziskovalcev je pripravila tudi gradiva za uvajanje italijanskega jezika na predšolsko stopnjo z naslovom *Un due tre* Ta gradiva predstavljajo prvi del didaktičnega kompleta *L'italiano in allegria*. Izšla so pri Tehnični založbi Slovenije 1995. leta. V pripravi inovacije so sodelovali raziskovalci Pedagoške fakultete, vzgojitelji v vrtcih Kekec in Školjka, učitelji ter strokovni delavci osnovnih šol Dušan Bordon in Janko Pre-

mrl-Vojko v Kopru. Svetovalka Zavoda za šolstvo, ki je na Koprskem uvajala in spremljala integrirani pouk na razredni stopnji osnovne šole, je opazovala, kako se italijanski jezik vanj vključuje.

Inovacijski model smo raziskovalci koprške enote Pedagoške fakultete v Ljubljani preizkušali v omenjenih vrtcih in osnovnih šolah, v vsaki ustanovi v enem oddelku. Pouk sta vodili dve vzgojiteljici ali učiteljici: matična vzgojiteljica / razredna učiteljica in učiteljica italijanskega jezika. Prilagoditev vsebin, organizacijsko shemo pouka, učna gradiva za pouk italijanskega jezika pa je pripravljala skupina raziskovalcev. Usklajevanje vsebin, organizacije in preнове je teklo na rednih mesečnih srečanjih skupine raziskovalcev, učiteljev - izvajalcev pouka in svetovalke za razredni pouk. Če se je pokazal kakršenkoli problem, pa so se srečanj udeležili še ravnatelj in delavci šolske svetovalne službe.

Spomladi 1992 smo inovacijo prijaviли v projektu *Inoviranje osnovne šole*, ki so ga izvedli Pedagoški inštitut in obe slovenski pedagoški fakulteti. Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje je na svoji seji 19. junija 1992 dal soglasje za njeno uvajanje. Maja 1993 smo za učitelje italijanskega jezika v osnovni šoli organizirali seminarsko delavnico, na kateri smo predstavili zasnovo, izvajanje in dosežke pouka italijanskega jezika v integriranem pouku. Osem šol obalnega območja in 12 učiteljev italijanskega jezika se je odločilo za sodelovanje z nami.

## 2. EMPIRIČNO SPREMLJANJE PRENOVE

### 2.1. Raziskovalni model

Veliko je postopkov, ki omogočajo raziskovalcem, da iz prve roke spoznavajo svet, se vključujejo vanj, ga spremljajo ali spreminjajo. Izobraževalno okolje je posebno sestavljeno družbeno okolje. Organizacija in izvajanje vzgojno-izobraževalnih vsebin ne dopuščata vselej svobodne izbire vrste in tehnik raziskovanja. Nekateri razsežnosti pouka in vzgoje se ne dajo meriti in izmeriti. Šolske stvarnosti ni mogoče vselej siliti v kalup. Podatki, do katerih pridejo učitelji, ravnatelji in drugi udeleženci šolskega sveta, predstavljajo šolsko življenje, ki ga ni mogoče vselej povezovati z določeno pedagoško ali sociološko teorijo.

Tradicionalno empirično-analitično raziskovanje zahteva objektivnost raziskovalca do predmeta raziskovanja. Raziskovalec, ki ni udeleženec v procesu nastajanja raziskovalne vsebine, to objektivnost najlažje zagotavlja. Znanstveno napredovanje in kontrola sta mogoča na osnovi posplošitev in zakonov, ki so neodvisni od časa, kraja in okoliščin. Hipoteze postavimo vnaprej, z raziskovalnimi postopki pa jih potrdimo ali ovzamemo. Graham Hitchoc in David Huges (1989), imenujeta ta model pozitivističen model raziskovanja socialnega sveta (*kavzalna* ali *pozitivistična raziskovalna paradigma*).

Avtorja, tako kot tudi Jack R. Fraenkel in Norman E. Wallen (1990), pa ugotavljata, da je raziskovanje odnosov, dejavnosti, situacij ali gradiv iz perspektive udeležencev pogosto nepogrešljivo za raziskovanje soskega socialnega okolja. Model raziskovanja, ki temelji na razumevanju mnogovrstnosti in celovitosti resničnosti ter poudarja razumevanje pomena socialnega sveta iz perspektive njegovih ustvarjalcev, imenujeta *alternativna* ali *interpretativna raziskovalna paradigma*. Pozitivistični model raziskovanja je bolj vezan na kvantitativno, alternativni pa na kvalitativno raziskovalno metodologijo. Prvega lahko vključujemo v kvantitativno, drugega pa v kvalitativno raziskovanje.

Egon G. Guba in Yvonna S. Lincoln (1988), govorita o konvencionalni in alternativni paradigmi. Prvo imenujeta tudi pozitivistično in znanstveno (*scientific*), drugo pa naravoslovno (*naturalistic*) paradigmo. Na svoj način predstavljata tudi temeljne razlike med obema.

1. Konvencionalna paradigma temelji na podmeni, da je resničnost objektivna, enovrstna, deljiva na dele. Dele je mogoče raziskovati ločeno od celote. Po alternativni paradigmi je resničnost subjektivna, mnogovrstna in jo moramo raziskovati celovito.
2. Pri konvencionalni paradigmi gre za neodvisen odnos med raziskovalcem in predmetom raziskovanja. Po alternativni paradigmi pa so vsaj tri ravni vzajemnega razmerja: reakcija predmeta raziskovanja (*respondenta*), motnja (*intervencija*) in interakcija.
3. Pri konvencionalni paradigmi vnaprej izberemo teorije in postavimo hipoteze. Njihovo preizkušanje gre po deduktivni poti. Po alternativni paradigmi je vpliv časa in konteksta odločilen. Zato raziskovalec lahko pričakuje niz delovnih hipotez, analiza podatkov se začne in poteka že med njihovim zbiranjem, pot do teorij in hipotez je induktivna.
4. Po konvencionalni paradigmi so med pojavi vzročno posledične zveze. Po alternativni je med vsemi elementi raziskovalnega konteksta stalno vzajemno delovanje in vplivanje.
5. Po konvencionalni paradigmi je raziskovanje nevtralno, neodvisno od vrednot. Po alternativni paradigmi pa se raziskovanje ne more izogniti vrednotam in njihovem vplivu na raziskovalne dosežke.

Pri preučevanju šolskega okolja ni smotno podpirati le ene usmeritve, jo sprejemati kot ustrežnejšo od druge. Pridružujem se mnenju J. Sagadina (1991:348):

*Sem na strani tistih, ki menijo, da ni logičnih razlogov proti skupni uporabi kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih postopkov, namreč proti uporabi obojih pri isti raziskavi, in da tudi vdanost eni ali drugi paradigmi ni nepremostljiva ovira za uporabo obojih. O možnostih skupne uporabe obojih postopkov pričajo raziskovalne izkušnje. Tudi se strinjam s tistimi, ki mislijo, da alternative ne kaže iskati v zamenjavi ene*

*paradigme z drugo paradigmo, temveč v iskanju ustreznih mest različnim paradigmam, saj se to prilega naravi vzgojno - izobraževalnega polja.*

Poučevanje italijanskega jezika kot drugega jezika je sestavni del obalnega modela prilagojenega šolstva v Sloveniji. Njegov obseg pokriva manjši izsek vzgojno - izobraževalnega polja. Za raziskovalno dejavnost v tem izseku bolj kot kontrolirani eksperiment ustreza *študija primera* (*case study*). Herbert W. Seliger in Elena Shohamy (1989) priporočata za manjše izseke raziskovanja pouka drugega jezika *eksplikativno metodo* spoznavanja pojavov. V omejenih možnostih pedagoškega raziskovanja je lažje priti do odgovora na vprašanje: Zakaj je pojav takšen? kot na vprašanje: Kakšen je pojav? Študijo primera kot obliko deskriptivne metode lahko z analizami, ki razlagajo vzročno posledična razmerja med pojavi, prevesimo na raven vzročnosti in tako prehajamo na eksplikativno metodo.

V našem primeru gre za opis in razlago *longitudinalnega spremljanja* procesa učenja drugega jezika po inoviranem didaktičnem modelu v dveh oblikah organizacije pouka. Kadar raziskovanje prehaja v *tradicionalno eksperimentalno delo*, ga dopolnjujemo s kvantitativnimi postopki zbiranja in obdelave podatkov. Kreativno sodelovanje praktikov pri raziskovalnem delu, njihov delež pri uravnavanju in spreminjanju vodenega primera, uvajanje sprememb na podlagi spoznanj, do katerih smo prišli z raziskovanjem, motiviranost praktikov za nadaljevanje raziskovanja in za uvrščanje inovacije v učno prakso - vse to potrjuje naravnost raziskovalnega primera v inovacijski proces, v katerega je neposredno vključeno empirično raziskovanje. Postopke pedagoškega raziskovanja, ki se oplajajo s kvalitativno obdelavo podatkov in interpretacijo rezultatov njihove obdelave, dopolnimo s komunikacijo in sodelovanjem med raziskovalci in inovatorji praktiki ter tako približamo študijo primera *akcijskemu raziskovanju*.

Izhodišče našega raziskovanja je, podobno kot pri akcijskem raziskovanju, nezadovoljstvo učiteljev in strokovnjakov z modelom izobraževanja. Želja po izboljšanju stanja, načrtno spreminjanje pristopa pri pouku, opora na utemeljeni teoriji, ki jo je potrebno pri tem uporabiti, spremenjeno ravnanje v učnem procesu in ugotavljanje učinkov drugačnega ravnanja, aktivno sodelovanje praktikov v raziskovanju in komunikacija med raziskovalci in praktiki so značilnosti našega inoviranja šolske prakse. Zagon sprememb pa je vendarle prišel iz vrst strokovnjakov, torej "od zunaj", vnesel je spremembe v pouk in pomagal praktikom, da so razumeli vzroke in posledice svojega ravnanja. Praktiki so posledično razvijali novosti, vendar so pričakovali vodenje in koordiniranje. S svojimi predlogi so pogosto pomagali izboljšati metodo raziskovanja. To "prosvetljeno" delovanje pa ni bilo dovolj trdno in ni pomagalo raziskovalcem, da bi sprožili, ne le med učitelji, ampak tudi med ravnatelji in pedagoškimi službami, dovolj močno

voljo za sistematično spremembo modela pouka drugega jezika. Naše inoviranje in raziskovanje lahko umestimo na pol poti *med interpretativnim in akcijskim raziskovanjem*.

Po vzoru akcijskega raziskovanja (Marentič-Požarnik, 1989:67) smo si postavili nekaj ciljev:

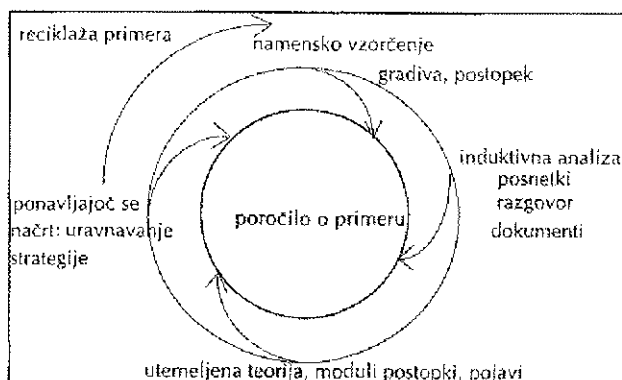
1. Izboljšati šolsko prakso učenja italijanskega jezika na razredni stopnji osnovne šole. Preučevanje do-gnanj o zgodnjem učenju drugega / tujega jezika smo želeli aplicirati na naš primer.
2. Bolje razumeti proces usvajanja in učenja (*acquisition and learning*) drugega jezika v šoli in različne didaktične uresničitve, ki ga (sedaj in po našem posegu) urejajo.
3. Bolje razumeti in izboljšati pouk na razredni stopnji osnovne šole z jezikovno vzgojo v celostno zasnovanem pouku.

Raziskovalno pot smo si zastavili po stopnjah, ki nas bodo s pomočjo samorefleksivnega preučevanja pripeljale do naštetih ciljev:

- oblikovanje izhodiščne ideje o primeru, ki pokriva pojav zgodnjega učenja drugega jezika,
- ugotavljanje teorije o pojavu,
- opazovanje pojava v pedagoški praksi,
- načrtovanje raziskovalnega dela,
- uresničevanje raziskovalnega načrta,
- priprava predlogov za spreminjanje pedagoške prakse in načrtovanje nadaljnjega raziskovanja.

Oblika raziskovanja je bila *studija primera v akcij-skem raziskovanju* (Stenhouse, 1988) ali *opazovalna studija primera* (Bogdan in Biklen, 1982). Do podatkov smo prišli po kvalitativno in kvantitativno induktivni poti. Kvalitativno pedagoško raziskovanje smo dopolnili s kvantitativnim raziskovanjem predvsem takrat, ko smo želeli ugotoviti vzročno posledične vplive med usvajanjem drugega jezika in materinščine. Pri vzorčenju smo bili zelo omejeni. Na voljo so nam bili otroci, ki so se vpisali v malo šolo 1991/92 v dveh koprskih vrtcih in katerih starši so zaprosili za intenzivno učenje ita-

### Krožni raziskovalni proces po Guba in Lincoln (1988).



lijanskega jezika. Oblikovali smo skupino inovatorjev - raziskovalcev in skupino inovatorjev - praktikov. Izdelali smo operativni načrt, inštrumente, določili delovne faze in termine za zbiranje podatkov in informacij.

Kvantitativne podatke smo statistično obdelali, kvalitativne pa interpretirali. Do kvalitativnih podatkov smo prišli s krožnim raziskovalnim procesom (Guba in Lincoln, 1988). Oblikovali smo v podatkih utemeljeno teorijo ("grounded theory"), in s kvantitativno analizo induktivno razvijali in oblikovali teorijo po metodi nenehnega preverjanja (Glaser in Strauss, 1967). Zbiranje podatkov in njihova analiza sta tako enoten proces, indukcija analize dopušča razlago podatkov tudi po fazi zbiranja.

Metoda nenehnega preverjanja ima štiri sestavine.

1. *Primerjanje pojavov znotraj iste kategorije* omogoča uvrščanje pojavov v posamezne kategorije na osnovi njihovih značilnosti in razsežnosti.
2. *Integriranje kategorij in njihovih značilnosti* je rezultat primerjanja. Vsako primerjavo osmislimo in preverimo; tako nastaja jedro vznikajoče teorije.
3. *Omejitev teorije* je potrebna, da se poveča ekonomičnost in uporabnost teorije za večji razpon situacij.
4. *Pisanje teorije* je zaključno dejanje. Sprotno zapisovanje ugotovitev (nastajanje kategorij, veljavnost hipotez, značilnost procesov), ogroditve teorije, omejitve teorije in postopki obdelave podatkov nam omogočajo, da zapišemo rezultate raziskovalnega dela. Snovanje teorije upošteva tako kvalitativne kot kvantitativne raziskovalne rezultate.

### 2.2. Izhodiščna ideja o primeru in problem raziskave

Že tretje desetletje se otroci na narodnostno mešanem območju slovenske obale pri šestem letu starosti začnejo učiti italijanski jezik kot drugi jezik. Pedagoški model za predšolsko učenje italijanskega jezika je našim razmeram prilagojen švedski model zgodnjega poučevanja drugega jezika. Didaktika tega učenja ni izdelana, delno jo usmerjajo domači raziskovalci področja. Težnje po zgodnjem uvajanju tujega jezika v obvezno izobraževanje pri nas odpirajo nove dimenzije problema. Na vprašanja Koga in kdaj učiti drugi / tuji jezik? Kje in kako učiti otroke poleg prvega še drugi jezik? je potrebno najti strokovno utemeljen odgovor.

Znanstvenih in strokovnih teorij o zgodnjem učenju drugega in tujega jezika je vse več. Primerjalne analize o ustreznosti tujih modelov zgodnjega učenja drugega jezika za naše potrebe so v pripravi. Nekateri med njimi pa se že uveljavljajo v pedagoški praksi. Stroka je zgodnjemu uvajanju tujega jezika v šolo manj naklonjena kot pedagoška praksa. Zasnova jezikovnega pouka, to je položaja materinščine ob drugem jeziku, ter razmerje

med jezikom nista dorečena. Pojav, da se na Obali vsako leto vključuje v zgodnje učenje drugega jezika več kot tisoč otrok in da to učenje nima ustrezne opore didaktičnih usmeritev, me je kot didaktika drugega jezika vznemiril, zbudil v meni raziskovalni interes in občutek odgovornosti za uresničitev, ki jih šolska praksa uvaja.

Problem raziskave sem najprej razdelila na več delnih problemov:

- a) oblikovati ustrezen integriran model pouka drugega jezika na začetni stopnji šolanja,
- b) spoznati učinke medsebojnega vplivanja vsebin učenja in pridobljenih zmožnosti (predvsem odnos materni / drugi jezik) v integrirani organizaciji pouka,
- c) ugotoviti uporabnost didaktičnih rešitev učenja drugega jezika za zgodnje učenje tujega jezika.

Postavili smo izhodiščne hipoteze, nove hipoteze pa so nastajale med samim raziskovanjem in ob preverjanju izhodiščnih hipotez.

### 2.3. Zgodnje učenje drugega in tujega jezika v šolski praksi

#### 2.3.1. Učenje jezikov v osnovni šoli

Otroci, ki si od rojstva v jezikovno mešani družini uzaveščajo rabo dveh ali več jezikov, zelo spretno preklaplajo iz enega v drug jezik in dokazujejo jezikovno manj spretnim odraslim, da to zmorejo brez večjih težav. Tako tudi veliko staršev otrok, ki nimajo možnosti sporazumevanja v več jezikih doma, želi, da bi si njihovi otroci v vrtcu, šoli ali v drugače organiziranih oblikah učenja pridobivali znanje drugega jezika. Do spodbud po večjezikovni vzgoji pa prihaja tudi v življenjskem okolju. Načelo, da se bo otrok bolje uresničil kot uspešen odrasel s tekočim znanjem angleškega ali nemškega ali italijanskega jezika, ima vedno večjo veljavo.

Motiv in želja staršev predstavljata za šolske in druge oblike jezikovnega izobraževanja določen pritisk. Mehanizem, imenovan "pritisk staršev", je v Sloveniji vznemiril šole, zaposlil pa tudi vse ponudnike jezikovnega izobraževanja. Šole so nerade popuščale pod tem pritiskom, predvsem zato, ker niso mogle vselej poskrbeti, da bi imeli otroci na razredni stopnji didaktično ustrezen, vsebinsko zanimiv in jezikovno neoporečen pouk tujega jezika.

Potreba po zgodnjem učenju tujega jezika pa ni edino, kar sili slovensko osnovno šolo v prenavo. Razvoj tehnike in znanosti, spreminjanje družbene strukture sveta, nastajanje vselej novih potreb po drugačnem usposabljanju mladih za bodočnost spreminjajo šolske programe. V svojih prvih projektih (1990-1995) je prenova osnovne šole usmerjena predvsem v naravoslovje, le delno v družboslovje. V okviru prenovi pa je nujno postaviti zasnovo jezikovno-kulturnega vzgajanja:

- pregledati, na novo postaviti globalne cilje materinščine,
- pregledati, na novo postaviti cilje drugega / tujega jezika,
- določiti povezanost ciljev prvega in drugega jezika,
- uskladiti družbene in individualne kulturno-jezikovne cilje.

Na Slovenskem uvajamo v osnovni šoli poleg materinščine še en tuji jezik. V petem razredu učenci začnejo spoznavati prvi tuji jezik, v večini slovenskih osnovnih šol je to angleščina. V šolah narodnostno mešanih okolij Obale in Prekmurja pa se učenci že od male šole navzgor učijo jezik manjšinske narodnosti: italijanščino oziroma madžarščino. Položaj tega jezika je izjemen, saj se ga učijo vsi učenci, po vsej izobraževalni vertikali, v vseh vrstah šol. Pri nas in drugod v svetu, kjer se v šolstvu uveljavlja normativna dvojezičnost, temu jeziku pravimo drugi jezik. V šolah italijanske narodnosti ima slovenščina enak položaj kot italijanščina v večinskih šolah Obale.

#### 2.3.2. Usvajanje drugega jezika na razredni stopnji osnovne šole

Pouk italijanskega jezika kot drugega jezika na narodnostno mešanem območju Obale je z zakonom določen od leta 1959. Politična in družbena načela so ta pouk ohranila do danes. Pedagoška in didaktična načela njegovega izvajanja pa so bila v glavnem prepuščena intuiciji učiteljev italijanskega jezika. Zato je bil pouk od šole do šole didaktično različno zasnovan, kar se je izkazalo v njegovih rezultatih. Pedagoška načela drugega jezika bi morala upoštevati teoretična izhodišča usvajanja maternega, drugega in tujega jezika, pedagoška praksa pa bi jih morala preverjati. V naši inovaciji smo preverjali štiri načela.

*Učno načelo:* Drugi jezik in kultura sta sestavni del življenjskega okolja učencev. Drugi jezik je lahko sredstvo poglobljanja, nadgrajevanja in vrednotenja maternega jezika in kulture učencev.

*Spoznavno načelo:* Upovedovanje v drugem jeziku je v soodvisnosti z usvajanjem prvega jezika in spoznavnim razvojem učenca. Celostno učenje drugega jezika omogoča harmoničen razvoj otroka.

*Didaktično načelo:* Metoda poučevanja drugega jezika je komunikacijska, zasnovana pa je na epistemoloških osnovah. Integracija jezikovnih, glasbenih, oblikovalnih in motoričnih dejavnosti pri pouku drugega jezika omogoča komunikacijo s pomočjo vseh izraznih možnosti.

*Jezikovno načelo:* Učenci spoznavajo jezikovne vsebine in uresničujejo sporočanje vloge po načelu en človek - en jezik.

Iz potrebe po prenovi tradicionalnega, prostega mo-

dela pouka italijanskega jezika na razredni stopnji smo zasnovali inovacijski model. Izhodišča za oblikovanje poskusnega modela in inercialni osnovni model smo postavili s pomočjo rezultatov predhodnega raziskovanja in sočasnih reformnih gibanj na področju obveznega izobraževanja. Raziskovalna naloga Opazovanje in vrednotenje jezikovnega odzivanja otrok (Čok, 1991), s katero smo prišli do podatkov o spremljanju modela celostnega učenja italijanskega jezika v vrtcih, nam je dala temeljne usmeritve za didaktični pristop, izbor vsebin in način izvedbe pouka.

## 2.4. Načrtovanje in uresničevanje raziskovalnega načrta

### 2.4.1. Cilji

#### *Cilji inoviranja pouka italijanskega jezika*

Učenje drugega jezika se začne v pripravi na vstop v osnovno šolo (mala šola). Prvi cilj naše inovacije je oblikovati ustrežno učno strategijo usvajanja drugega jezika v zgodnji šolski dobi.

Predmetno zasnovan pouk drugega jezika v integrirani organizaciji razredne stopnje osnovne šole razbija ritem učnega dela. Nepovezanost vsebin drugega jezika z vsebinami razrednega pouka in spreminjanje metode poučevanja pri drugem jeziku pomenita za otroke dodaten napor in upad motivacije za učenje tega jezika. Drugi cilj inovacije je podkrepiti motivacijo za pouk drugega jezika z življenjskimi vsebinami, celostnim učenjem, integriranjem vsebin in dejavnosti.

Tradicionalni model pouka italijanskega jezika v osnovni šoli je presežen. Učitelji uvajajo v ta pouk že marsikatero novost, vendar teh novosti ne spremljamo in jih ne vrednotimo. Organizacijski oklep (urnik in predmetnik) in zastareli učni načrti dušijo učiteljevo ustvarjalnost in inovatorstvo. Tretji cilj inovacije je povezati vsebine italijanskega jezika s petjem, likovnim oblikovanjem in gibalnimi dejavnostmi, trajanje pouka v italijanskem jeziku pa razdeliti na več krajših dob.

Po tradicionalnem modelu na predšolski in razredni stopnji osnovne šole je slovenski jezik učni jezik in učno načelo. Uči ga razredna učiteljica. Dva- do trikrat tedensko po dvajset minut v vrtcu in dvakrat tedensko po 45 minut v osnovni šoli pa se ji pridruži učiteljica italijanskega jezika. V inoviranem modelu je prisotnost učitelja italijanskega jezika enako dolga kot prej, le drugače razporejena (šibka varianta), ali daljša (krepka varianta).

Otrok spoznava drugi jezik brez težav, če je za učenje jezika motiviran, če je postopnost usvajanja drugega jezika usklajena s procesom uzaveščanja materinščine in če je spoznavanje drugega jezika sredstvo razvoja njegovih spoznavnih in izraznih možnosti. Četrty cilj inovacije je oblikovati gradiva za pouk drugega jezika, ki bodo jezikovno ustrezala starostni stopnji in

razvojnim zmožnostim otrok, omogočala otrokom sporočanje dejavnosti, vključevala pa tudi druge izrazne dejavnosti.

#### *Preizkus novega pristopa jezikovnega vzgajanja*

Naš študij primera opisuje upovedovanje drugega jezika po celostni zasnovi učenja, v integrirani organizaciji pouka, kjer učenec spoznava drugi jezik po načelu en človek - jezik. Prikaz raziskovalnih podatkov nam bo predstavil značilnosti upovedovanja drugega jezika in strukturo sporočanja v tem jeziku, odnose in zveze med pojavi, ki ob tem nastajajo, podobnosti in razlike med pojavi ter bo omogočil njihovo opisovanje in razlago.

S pomočjo kvalitativnega raziskovanja želim opisati:

- strukturo in vsebino sporočanj (izmenjav (dejavnosti)),
- vsebino sporočila v italijanskem jeziku z vidika sporočanj načel in jezikovne tvorbe s posebnim poudarkom na vplivih medjezikovnega prenosa in značilnostih interimnega jezika (produkti),
- sporočanje razmerja in odnose.

Sporočanje izmenjave med otrokom in učiteljem ter vrste sporočanj odzivov smo dooločali na osnovi zapisov vodenega sporočanja otrok v vzorcu. Iskali smo frekvenco izmenjav po prirejeni razčlembi Stemmelena (1984). Primerjali smo izmenjave (vpraševanje, jezikovno odzivanje, samodejna govorna dejanja) učitelja in otrok.

Vsebine pragmatičnih enot (povedne enote, povedi, besede) smo pridobivali s pomočjo vodenega razgovora. Pragmatične enote smo uredili po urejevalnih načelih (Grice, 1979). Ta so: načelo kooperacije, načelo kvantitete, načelo ustreznosti, načelo modalitete in načelo resnice. Povedi in besede smo na osnovi napak v tvorbi analizirali. Zanimale so nas predvsem napake, ki so nastale zaradi medjezikovnega vplivanja pri usvajanju drugega jezika in posebnosti sistema interimnega jezika otrok. Te smo razvrstili (Corder, 1983 in Odlin, 1989).

1. Napake prenosa materinščine na drugi jezik:

- napake zaradi podobnosti in razlik med jeziki,
- napačno razumevanje tuje strukture,
- značilnosti strategij prilagajanja in nadomeščanja.

2. Vplivi sistema interimnega jezika in napake transferja učenja:

- napake zaradi transferja učenja,
- prenos znanj znotraj jezikovnega sistema drugega jezika,
- značilnosti sistema interimnega jezika.

### 2.4.2. Izbor populacije, vzorca

Inovacijo smo umestili v populacijo otrok koprške občine, ki se je v 1991/92 vpisala v malo šolo; vzorec, na katerem smo jo preizkušali, je obsegal približno 10%

te populacije. Na osnovi prostovoljnosti staršev in pripravljenosti vzgojiteljic smo oblikovali vzorec. V inovacijo smo vključili 26 otrok iz vrtca Kekec in 26 otrok iz vrtca Školjka. Povprečna starost otrok na začetku je bila pet let. Otroci niso bili poenoteni glede na socialno strukturo, vendar niso odstopali od sestave, ki jo je ugotovila svetovalna služba pri oblikovanju razredov glede na socialno okolje učencev. Vzorec sta sestavljala dva mala, nesistematična podzorca, katerih spremenljivka je bila čas prisotnosti učitelja v razredu.

Po obstoječi šolski zakonodaji začenjajo otroci z učenjem drugega jezika v mali šoli. Otroci, vključeni v inovacijo, pa so začeli z učenjem italijanščine leto prej. S tem smo pridobili na času in v prvem letu lahko določili obseg in vsebino uvajanja drugega jezika na predšolski stopnji ter zasnovali učna gradiva. Psihodinamične teorije postavljajo začetek zaporednega usvajanja drugega jezika med peto in deveto leto starosti. Prožnost govornih organov, voljnost spontanega reagiranja otrok na govorne spodbude, vedoželjnost in radovednost otrok te starostne stopnje, njihova pripravljenost za doživljanje novih izkušenj, za sproščanje ustvarjalnosti - vse to nas je motiviralo za zgodnejši začetek učenja drugega jezika. Pri petem letu starosti si otrok že oblikuje s pomočjo intuitivnega učenja začasni jezikovni sistem materinščine na sintagmatski in na paradigmatski osi razvrščanja jezikovnih struktur. Obseg in globina njegovega jezikovnega sistema sta pogojena z zmogljivostjo metajezikovnega urejanja jezikovnih sestavin, ki je otroku lastna (*interimni jezik*). Materinščina mu je, kot prenesena ali izvirna spoznavna izkušnja, podlaga in predznanje. Omogoča mu uspešnejše učenje drugega jezika, učenje obeh jezikov pa spodbuja genezo njegove kognitivne strukture.

Čeprav je socialno-ekonomski status družine pomemben dejavnik uzaveščanja kulture in posredno tudi uspešnosti učenja otrok, je za nas pomembnejša motivacija za pouk drugega jezika, ki jo družina spodbuja ali duši. Med obema skupinama ni bilo bistvene razlike v izobrazbi staršev. V prvi skupini so skoraj vsi otroci slovenskih staršev, tudi v drugi so v glavnem otroci iz slovenskih družin. Z vprašalniki smo na samem začetku starše pridobili za sodelovanje in jih delno vključili v inovacijo. Njihove pripombe in nasvete smo koristno uporabili.

#### 2.4.3. Raziskovalni načrt

Čas, ki je pogojeval prenovo pouka, in obstoječi šolski kontekst sta bila dana. Predmetniki razredne stopnje osnovne šole niso dopuščali širitve obsega pouka. Enaindvajsetim tedenskim uram smo priključili eno uro dejavnosti iz sklopa interesnih vsebin. Učiteljev nismo posebej izbirali, saj so že učili na šoli. Učitelji, ravnatelj in starši (torej posredno tudi otroci) so se svobodno odločili za udeležbo v raziskovalnem procesu.

#### Izhodiščne hipoteze:

- Prenova pouka italijanskega jezika bo uskladila učno delo v integrirani organizaciji razredne stopnje.*
- Varianti didaktičnega modela bosta omogočili celostno učenje drugega jezika.*
- To učenje bo mogoče usmerjati z učnimi gradivi in uravnavati z interdisciplinarnim načrtovanjem vsebin.*
- Opazovanje pouka bo omogočilo odkrivanje pojavov, ki spremljajo upovedovanje v drugem jeziku.*
- Preizkus našega modela bo omogočil izdelavo organizacijskega in didaktičnega predloga za model uvajanja drugega jezika na začetek šolanja.*

Opazovanje usvajanja jezikovne in sporočanje sposobnosti v materinščini ni bilo naš osnovni interes. Ker je materinščina zaradi opismenjevanja in razvijanja govornega sporočanja v prvem razredu središnji predmet, nas je zanimalo, kakšne so bralne zmogljivosti učencev v inovacijskih oddelkih in če so dosežki v italijanskem jeziku v odvisnosti z dosežki v slovenskem jeziku. Za preverjanje iz slovenskega jezika smo sestavili bralne naloge, za preverjanje iz italijanskega jezika pa naloge razumevanja in tvorbe besed in besedila. Pisanje in branje pri italijanskem jeziku sta zaporedna pisanju in branju v materinščini. *Kriterijska spremenljivka* je stopnja znanja italijanskega in slovenskega jezika, določena na osnovi rezultatov preverjanja in izražena v točkovni vrednosti. Preverjanje v slovenskem jeziku smo ponovili v intervalu šestih mesecev.

#### Delovne (pridobljene) hipoteze:

- Znanje italijanskega jezika v inoviranem modelu pouka ni odvisno od organizacije pouka italijanskega jezika, pač pa od pogostosti stika z jezikom. Neodvisna spremenljivka je pri tem trajanje stika z jezikom, odvisna pa znanje jezika.*
- Med znanjem slovenskega jezika (I1) in znanjem italijanskega jezika (I2) je splošna tendenca odvisnosti, torej je rezultat nalog italijanskega jezika povezan z rezultatom nalog iz slovenskega jezika.*

#### 2.4.4. Tehnike in instrumenti zbiranja podatkov in postopki statistične obdelave

V procesu empiričnega spremljanja inovacije je bil odnos med raziskovalcem in predmetom raziskovanja, to je poukom in učinkom tega pouka, vzajemna (*interaktiven*). Oblikovali so ga odzivi učencev na pouk (*reakcija*), poseg raziskovalcev v dogajanje (*disturbacija*) ter vzajemno vplivanje raziskovanja na pouk in pouka na raziskovanje (*interakcija*). Sprotna in zaključna analiza podatkov je sicer vključevala tudi individualno intuicijo raziskovalca, temeljila pa je predvsem na proceduralnih, kvalitativnih in kvantitativnih tehnikah ter na intersubjektivnem postopku (Firestone in Dawson, 1988). Prepričali smo se o dejstvu, da je intuicija

najplodnejši vir in glavni vzvod za poznavanje pojavov. Vendar je zaseben proces, katerega rezultati se ne morejo preverjati v proceduralnih postopkih. Bolj so oprijemljivi rezultati intersubjektivnega raziskovalnega procesa. Ta zahteva interakcijo med raziskovalci ali med raziskovalci in udeleženci raziskovanja. Oblike te interakcije so srečanja, razprave, primerjanje ugotovitev o raziskovalnih rezultatih, soočanje problemov in doseganje soglasja.

Razgovor, opazovanje, branje dokumentov, interpretacijo zapisov in izdelkov, avdio in video posnetke smo dopolnili s podatki anketnih vprašalnikov in z rezultati testnih nalog iz italijanskega in slovenskega jezika. Uporabili smo tudi tiho znanje raziskovalcev in vire informacij o podobnih raziskavah. Podatke smo zbirali z nestrukturiranim opazovanjem z udeležbo: raziskovalca, izvajalca pouka, staršev. Sistem raziskovanja je bil odprt, sprotna induktivna analiza podatkov je omogočila uvajanje novih zamisli v pouk. Induktivno pridobivanje hipotez je dopolnjevalo izhodiščne hipoteze.

Kvalitativne raziskovalne tehnike (participacija, opazovanje, interakcija, dokumentacija) smo uvajali z instrumenti: intervju, vodeni razgovor, avdio in video posnetki, risbe, zapisi opažanj izvajalk pouka. Rezultate testnih nalog in podatke, pridobljene z anketiranjem, smo kvantitativno obdelali. Raziskovalne tehnike, ki smo jih uvajali, so v glavnem znane (Sagadin, 1977, 1989, 1993) in jih ne bomo znova opisovali. Tehniko vodene razgovora sem prevzela iz tujega raziskovanja pouka drugega jezika (Nuchèze, 1989).

### 3. PRIKAZ RAZISKOVANJA IN INTERPRETACIJA RAZISKOVALNEGA DELA

Protokoli opazovanja (zapis zvočnih posnetkov vodene razgovora, opombe v dnevnikih učiteljic, zapiski srečanj, dokumenti o inovaciji), analiza podatkov iz vprašalnikov in rezultati pisnih nalog predstavljajo dokumentacijo o primeru. *Zbirnik podatkov o primeru* (case data) nam je v drugi fazi raziskovalnega dela omogočil *zapis primera* (case record). Tretja raziskovalna faza, faza uvajanja inovacije v prakso (inplantacija), se je začela po raziskavi. Študijo primera smo oblikovali tako analitično (razčlenjeno po posameznih dejavnikih inovacije) kot sintetično (opis situacije in njene umestitve v šolski sistem).

#### 3.1. Izvedba in usmerjanje inovacije

##### 3.1.1. Vsebina delovnih srečanj raziskovalcev, inovatorjev in staršev

*Splošne ugotovitve* teh srečanj so bile didaktične, izobraževalne in vzgojne ter organizacijske vsebine. Te vsebine sem strnila v štiri sklope.

- *Temeljne didaktične novosti* (krajše, vendar pogostejše sekvence pouka italijanskega jezika, integrirani pouk, skupinsko poučevanje) se zdijo učinkovite in uspešne. Starši ugotavljajo, da je zahtevnost učiteljev precejšnja. Podpirajo opisno ocenjevanje in si želijo, da ga ne bi uveljavljali le pri italijanščini. Vendar sta pedagoško vodstvo šol in učiteljski aktiv odločila, da bo prehajanje na analitični način vrednotenja postopen. Ravnatelja sodita po splošnem uspehu otrok in na osnovi hospitacij v oddelkih, da rezultat celoletnega dela potrjuje zasnovo prenove pouka italijanskega jezika.
- *Razvoj otrok* v procesu šolanja je najbolj opazen na koncu šolskega leta. Z inovacijo pouka so otroci doživeli prehod na novo stopnjo brez stisk in pretresov. Ohranili so navdušenje in sproščenost, pridobili so vztrajnost in red pri delu. Radi hodijo v šolo in redno opravljajo svoje dolžnosti. Navajajo se na skupinsko delo in sklepajo nova prijateljstva. V primerjavi z drugimi oddelki na šoli učiteljice opažajo, da so otroci v inovaciji zelo ustvarjalni in delovni, bolj pomnijo, so bolj živahni od drugih otrok. V sporočanjih položajih so bolj dejavni in učinkoviti. Njihovi odnosi do učiteljic so neposredni, sproščeni, vendar spoštljivi.
- Poleg otrok doživljajo *učinke novega in drugačnega načina dela* tudi učiteljice. Sodelovanje v raziskovalnem delu, samoizobraževanje, izkušensko učenje veliko prispevajo k njihovi strokovni in osebni rasti. Didaktika skupinskega (timskega) poučevanja je učiteljem neznana. Uspeh dela v paru je odvisen od značajskih lastnosti, iznajdljivosti in izkušenosti učiteljic. Učiteljici morata približati načina poučevanja, poenotiti kriterije zahtevnosti pri delu, vrednotenje in ocenjevanje dosežkov. Ker tega modela v Sloveniji še ne uveljavljamo, so nedorečeni organizacijski in didaktični vidiki takega poučevanja.
- Šole niso pripravljene za večje *didaktične spremembe*. Prostorska stiska, omejena finančna sredstva, utečenost delovnih navad in organizacije pouka so največje ovire pri njihovem uvajanju. Na spremembe se je potrebno pripraviti, njihovo vključevanje v izobraževalni sistem mora biti sistematično. Njihova uspešnost in učinkovitost sta odvisni od usposobljenosti učiteljev.

#### 3.1.2. Strokovna obravnava raziskovalnega dela

##### 1. Kolokvij: Materinščina in tuji jeziki v osnovni šoli

V dneh od 2. do 4. decembra 1992 je bil na Pedagoški fakulteti v Ljubljani strokovni posvet z mednarodno udeležbo *Kaj hočemo in kaj zmoremo*. Kolokvij *Materinščina in tuji jeziki v osnovni šoli* je



potekal kot ena od tematskih skupin posveta. Na kolokviju se je zbralo 60 strokovnjakov, raziskovalcev, ravnateljev in učiteljev. Pobudo za umestitev kolokvija v posvet smo dali raziskovalci prenove pouka tujega in drugega jezika v osnovni šoli. Po predstavitvi projektov prenove jezikovne vzgoje in razpravi o stanju na tem področju so udeleženci oblikovali svoja mnenja in priporočila.

Kolokvij je opozoril na vrsto vprašanj pri uvajanju tujega in drugega jezika na razredno stopnjo osnovne šole. Udeleženci kolokvija so priporočili, da starše poučimo o škodljivosti neurejenega kopičenja več jezikov v otrokov spoznavni proces in jezikovni razvoj. Opozorili so tudi na škodljivo trženje jezikovnih programov. Šolskim oblastem so poslali zahtevo, da se v nacionalnem šolstvu postavi trdna jezikovna politika in utrdi položaj slovenskega jezika v šoli. Udeleženci so načrtovali, da bodo kolokviji, ki morajo slediti prvemu, prinesli operacionalizacijo pedagoških posegov v osnovno šolo in didaktične rešitve za zgodnje uvajanje tujega/d drugega jezika. Priporočila in sklepi posveta so strokovnjakom področja na voljo v strokovnem tisku (Sodobna pedagogika, 9-10, 1992, str. 587-593).

#### *Seminarska delavnica: Italijanski jezik v integriranem pouku*

18. maja 1993 smo raziskovalci na koprski enoti Pedagoške fakultete v Ljubljani organizirali seminarsko delavnico *Italijanski jezik v integriranem pouku*. Namenjena je bila učiteljem italijanskega jezika na razredni stopnji osnovne šole narodnostno mešanega območja, povabili pa smo tudi učitelje srednje in severne Primorske, ki poučujejo italijanski jezik na razredni stopnji. Delavnice se je udeležilo 39 učiteljev. Ti učitelji so bili doslej zunanji opazovalci dogajanja v razredu, saj niso bili načrtno vključeni v didaktične spremembe. Vsi so bili mnenja, da je bil pouk italijanskega jezika premalo vključen v prenavo osnovne šole. Spodbude k sodelovanju so pričakovali že prej.

#### *2. Kolokvij: Tuji in drugi jezik na razredni stopnji osnovne šole*

1. decembra 1993 je skupina raziskovalcev sodelovala na kolokviju *Specialno didaktična prenova osnovne šole*. Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Pedagoška fakulteta v Mariboru in Pedagoški inštitut v Ljubljani so v sodelovanju z učitelji osnovnih šol izvedli specialno didaktično prenavo osnovne šole na področjih razredne komunikacije, družbeno moralne vzgoje, pouka spoznavanja družbe, naravoslovja, tujega jezika, drugega jezika, matematike in estetskih vzgoj. Na kolokviju smo predstavili osnovna spoznanja, do katerih smo prišli z znanstveno razvojnim delom. Na plenarnem delu je bila predstavljena tudi naša inovacija, v skupini učiteljev

tujih jezikov v osnovni šoli pa smo razpravljali o razsežnostih zgodnjega učenja tujega jezika. Poskušali smo odgovoriti na nekatera vprašanja, ki jih je postavil kolokvij *Materinsščina in tuji jeziki v osnovni šoli* eno leto prej. Naša obravnava je bila usmerjena predvsem v pouk tujega jezika na razredni stopnji. Udeleženci so strnili svoje ugotovitve o izbiri jezika, začetku uvajanja tujega jezika na razredno stopnjo osnovne šole in razmišljali o liku učitelja za ta pouk.

#### **3.2. Stališča raziskovalcev do raziskovalnih rezultatov**

Po dveh letih raziskovalnega dela sem zelela izvedeti za stališča osemnajstih raziskovalcev in inovatorjev do sprememb, ki smo jih uvedli s prenavo pouka italijanskega jezika kot drugega jezika. V ta namen sem pripravila vprašalnik, ki je vseboval dejavnike inovacije pouka: otroke, starše, učitelje, raziskovalce, strokovno vodstvo šole, organizacijske osnove pouka. Tem sestavinam sem prisodila tri vrste vpliva na učinke prenove: v prid prenavi (zelo močan vpliv), za prenavo manj pomemben vpliv (srednje močan), za prenavo nepomemben vpliv (šibak vpliv in brez vpliva).

*Največji vpliv* na dosežke prenove pouka so po presoji raziskovalcev in inovatorjev imeli:

interes staršev, da se otroci učijo italijanski jezik, strokovna in pedagoška, usposobljenost učitelja, celostna zasnovanost metode, nadarjenost otrok za učenje jezikov, aplikacija teoretičnih podlag v praksi in priprava didaktičnih gradiv, usklajeno delovanje obeh učiteljic in integracija vsebin in metode dela, učiteljeva priprava na pouk, strokovno koordiniranje učnega dela.

*Najmanj* pa so po njihovem mnenju k prenavi doprinesli:

motorična sposobnost otrok, znanje materinsščine, nadarjenost za glasbeno in likovno izražanje, urnik uvajanja italijanskega jezika v pouk, koordiniranje pouka na ravni šole.

#### **3.3. Spremljanje prenove v gradivih inovatorjev**

##### *Dnevnik vzgojiteljic*

Vzgojiteljice so si zapisovale opažanja in opombe k posameznim enotam, vendar so bili ti opisi skromni. Zapisovanje, ki naj bi služilo analizi inovacijskega postopka, je zahtevno in vzgojiteljice niso navajene takega spremljanja svojega dela.

##### *Opazanja vzgojiteljic pri nenačrtovanih dejavnostih*

Vzgojiteljice predšolske stopnje so večkrat zaposlile otroke s prostimi dejavnostmi ali pa so jih spodbujale v prostem pripovedovanju. Tudi ti nenačrtovani izdelki so bili za naša opazovanja zanimivi.

### **Tednik integriranega poučevanja italijanskega jezika v osnovni šoli**

Učiteljice, vključene v inovacijo, so pod vodstvom pedagoške svetovalke, ki je na Koprskem uvajala integrirani pouk na razredno stopnjo osnovne šole, sestavile razpredelnico, s katero so načrtovale svoje delo. Opazanja o otrocih pa so posredovale na srečanjih. Razčlenitev tedenskega načrtovanja na tematsko enoto in tematski sklop je dajala integriranemu pouku okvir. Pri dnevnem načrtovanju pa so upoštevale metodologijo integriranega pouka. Učiteljice so učne korake načrtovale po sestavinah pouka: *predznanje, motivacija, nova vsebina, ponavljanje, vrednotenje*.

**Video posnetki** predstavljajo gradivo neposrednega spremljanja in vrednotenja raziskovalnega dela. Analiza dogajanja na posnetku je prispevala k stvarni obravnavi učnega pristopa, k oblikovanju kriterijev o ustreznosti vsebin in oblik dela, k vrednotenju usposobljenosti učiteljev. Posneli smo okoli štiristo minut pouka in po ogledu vsega materiala pripravili dva krajša posnetka, enega o predšolskem uvajanju italijanskega jezika po novem in enega o prenovi pouka v prvem razredu.

### **3.4. Struktura in vsebina sporočanjskih izmenjav v italijanskem jeziku**

**Zvočni posnetki** sporočanjskih izmenjav v vrtcu in osnovni šoli so zapisani v protokolih primera. Sporočajske izmenjave smo spodbujali in vodili s pomočjo ciljno usmerjenih iger. Otrokom na predšolski stopnji smo predstavili tematiko, v vodenem razgovoru pa smo jih ob igri usmerjali k rabi določenih jezikovnih struktur. V osnovni šoli pa smo usmerjali govorno sporočanje s pomočjo sličic, aplikatov in njihovih izdelkov.

### **3.5. Vrsta medjezikovnega prenosa, področja in učinki njegovega vplivanja**

Naš interes za pojave medjezikovnega vplivanja je bil didaktičen. Z analizo pojavov, ki nastajajo med jeziki v stiku, smo želeli ugotoviti, ali sta obseg in globina medjezikovnega vplivanja predvidljiva ter koliko so pojavi jezikovnega prenosa pogosti in moteči. Zato smo zvočne zapise vodenega sporočanja obdelali in jih opisali.

Slovenski jezik je za otroke prvi jezik, torej prevladujoči tako v šoli kot v življenjskem okolju. V vzorcu je bila večina otrok s slovenskim maternim jezikom, 12 otrok je v svojem družinskem okolju uporabljalo poleg slovenskega še hrvaški ali italijanski jezik. Naša podmena je torej bila, da je jezikovni prenos, ki se v vodenem sporočanju v italijanskem jeziku pojavlja, transfer jezikovnega substrata (*substratum transfer*, Thomason and Kaufman, 1988). Opisali smo torej pojave vpliva prvega od uzaveščenih jezikov (slovenskega jezika) na ciljni jezik učenja (italijanski jezik).

Na vseh ravneh jezika: fonološki, morfosintaktični in semantični smo opazovali odstopanja od jezikovne norme, ki jih je povzročila *interferenca materinščine* na drugi jezik, intrajezikovni prenos v italijanskem jeziku in *transfer učenja*. Nekateri posebnosti, kot so npr., posploševanje / poenostavljanje pravil, krajšanje in širitev sporočila, zamenjava teme pogovora, smo imeli za posledico nestanovitnosti sistema maternega jezika ali za posledico jezikovnega razvoja nasploh in smo jih zbrali v sklopu *strategije prilagajanja* (Corder, 1983).

### **3.6. Pisno preverjanje učinkov integriranega jezikovnega pouka**

V prvem razredu osnovne šole smo vključili v spremljanje inovacije tudi pisno preverjanje v materinščini in v drugem jeziku. Izbrali smo preverjanjebralnega razumevanja v obeh jezikih. Materinščina je zaradi opismenjevanja in razvijanja govornega sporočanja središnji predmet v prvem razredu osnovne šole. Ker je besedilnih nalog ali ustreznih vzorcev besedil za preverjanjebralnih sposobnosti v slovenskem jeziku malo, smo se oprli na vzorcebralnih nalog, ki jih je posredoval Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani iz mednarodne raziskave obralni pismenosti (*Raziskava obralni pismenosti*, Mednarodni koordinacijski center, Hamburg, 1990). Učinke inovacije pri slovenskem in italijanskem jeziku smo preverjali dvakrat.

#### **Statistična obdelava rezultatov preverjanja**

Rezultate pisnega razumevanja italijanskega jezika inbralnih sposobnosti slovenskega jezika smo zbrali, jim določili razpone in dobili lestvico vrednosti. Vrednosti smo statistično obdelali. Primerjali smo rezultate nalog iz italijanskega jezika z rezultati nalog v slovenskem jeziku in s pomočjo t-testa ugotavljali *razlike med skupinama* v obeh jezikih. Želeli smo poznati tudi odvisnost rezultatov v italijanskem jeziku od rezultatov v slovenskem jeziku v obeh skupinah. S tendenco odvisnosti in s korelacijskim koeficientom smo *odvisnost med jezikoma* tudi ugotovili.

Ugotovili smo, da sta skupini dovolj homogeni in ju je mogoče primerjati. V rezultatih preverjanja iz italijanskega jezika ni bilo bistvenih razlik med skupinama. Koeficient značilnosti t-testa v slovenskem jeziku je pokazal, da sta skupini po rezultatih nalog v slovenskem jeziku različni. Izračun korelacije med rezultati nalog v slovenskem in italijanskem jeziku nam je potrdil, da je bila povezanost med jezikoma dvosmerna, vendar komaj še statistično pomembna. Diagram razpršitve in regresijska premica sta pokazala pozitivno linearno korelacijo med jezikoma.

#### **Primerjava dosežkov pisnega preverjanja med skupinama**

V prvem razredu osnovne šole skoraj ni več za-

ključnega ocenjevanja, uveljavlja se analitično vrednotenje, s katerim učitelji ugotovljajo položaj učenca v skupini ter njegovo napredovanje, učenceve dosežke ocenjujejo v sobesedilu njegovih zmožnosti, pogojev za učenje in spodbud za napredovanje. Zato smo se tudi v našem primeru odločili za način vrednotenja, ki je bil prilagojen ciljem vrednotenja znanja v prvem razredu. Skupini smo lahko primerjali na osnovi ravni dosežkov učencev. Učence smo razporedili v tri ravni in ugotavljali število učencev v posamezni ravni. Za vsak sklop nalog smo pripravili točkovno lestvico posamezne ravni, učence uvrstili v ustrežno raven znanja in primerjali skupini med seboj.

#### 4. POJAVI V INOVACIJI

##### *Poskus posplošitve rezultatov*

##### **Učinki inovacijskega procesa na upovedovanje in učenje italijanskega jezika kot drugega jezika**

###### **4.1. Inovacijski model**

Obseg našega raziskovanja in inoviranja je pokrili manjši izsek vzgojno-izobraževalnega polja: jezikovno vzgojo na predšolski in razredni stopnji osnovne šole. Za raziskovalno dejavnost v tem izseku nam je ustrezala študija primera (*case study*). Naš študij primera je opisal upovedovanje drugega jezika pri celostno zasnovanem in integriranem pouku. Učenec spoznava drugi jezik po načelu en človek - en jezik. Za raziskovalni primer je bil izdelan didaktični model, ki ustreza položaju jezika v programu (drugi jezik), stopnji izobraževanja (razredni pouk), načelom in ciljem večjezičnega vzgajanja evropskega prostora (interkulturno in večjezično vzgajanje mladih prebivalcev Evrope), posebnim potrebam življenjskega okolja otrok (neposredna dvojezična komunikacija narodnostno mešanega okolja) ter didaktičnim principom zgodnjega učenja drugega in tujega jezika. Prikaz raziskovalnih podatkov nam predstavlja značilnosti upovedovanja italijanskega jezika kot drugega jezika, strukturo sporočanja v tem jeziku, odnose in zveze v sporočanjih položajih, vlogo učitelja in učenca v sporočanjih izmenjavah. Opazovanje pojavov medjezikovnega in intrajezikovnega vplivanja in razvojnih procesov govora otrok pri učenju drugega jezika nas je spodbujalo k razmišljanju o učinkovanju učenja več jezikov na otrokov razvoj.

Inovacijski model smo preizkusili v dveh oddelkih dveh koprskih vrtcev in v dveh oddelkih dveh koprskih osnovnih šol. Uvajanje italijanskega jezika v vrtec in pouk italijanskega jezika v osnovni šoli smo integrirali v vzgojno-izobraževalno delo, ki sta ga vodili po dve izvajalki: matična vzgojiteljica / razredna učiteljica in vzgojiteljica za italijanščino / učiteljica italijanskega jezika. Prilagoditev vsebin učnih načrtov za malo šolo

in prve tri razrede osnovne šole, organizacijsko shemo pouka ter učna gradiva za pouk italijanskega jezika je pripravila skupina raziskovalcev.

Posamezne vsebine raziskovanja (sporočila v italijanskem jeziku, vsebine jezikovne vzgoje v učnih načrtih, organizacija pouka jezikovne vzgoje) in dejavnike raziskovalnega procesa (otroke, učitelje, vsebino, organizacijo pouka) smo delno izolirali v raziskovalni obdelavi, delno povezali v sistem integriranega pouka. Neposredno okolje (šola s tradicionalno organizacijo pouka, svetovalna služba z vztrajanjem na šolskih merilih, strokovna telesa z zadrževanjem sistemskih posegov v šolski sistem) je delno motilo raziskovalno delo. V interakciji ravnanja in odzivanja otrok, posegov okolja, ukrepanja raziskovalcev se je raziskovalni proces moral prilagajati stanju in se se delno spreminjati. Vpliv časa in konteksta na naš primer sta bila odločilna. Raziskovalci smo si postavili izhodiščne hipoteze, analiza podatkov se je začela ob samem začetku raziskovalnega dela in se je nadaljevala ves čas raziskovanja. Nastajale so delovne hipoteze, pot do teorij je bila induktivna. Naše raziskovanje se ni moglo izogniti vrednotam in procesom, ki so nastajali sproti, in njihovem vplivu na raziskovalne dosežke. Na osnovi teh značilnosti raziskovalnega dela lahko potrdimo izhodiščno podmeno, da naše raziskovanje ni bilo konvencionalno, pač pa *alternativno raziskovanje* (Guba in Lincoln, 1988).

Naš primer je opisoval in razlagal *longitudinalno spremljanje* procesa učenja drugega jezika v inoviranem didaktičnem modelu in dveh variantah organizacije pouka. Ustvarjalno sodelovanje praktikov pri raziskovalnem delu, njihov delež pri uravnavanju primera, uvajanje sprememb na podlagi spoznanj, do katerih smo prišli z raziskovanjem, motiviranost praktikov za nadaljevanje raziskovanja in za uvrščanje inovacije v učno prakso - vse to potrjuje naravnost našega raziskovalnega primera v prenovi pouka in vsebin italijanskega jezika. Temeljna značilnost spremljanja prenov je empirično raziskovanje. Postopke pedagoškega raziskovanja s kvalitativno obdelavo podatkov in interpretacijo rezultatov smo dopolnili s komunikacijo in sodelovanjem med raziskovalci in inovatorji praktiki ter študijo našega primera približali *akcijskemu raziskovanju*.

Izhodišče našega raziskovanja je bilo, podobno kot pri akcijskem raziskovanju, nezadovoljstvo učiteljev in strokovnjakov z modelom izobraževanja. Želja po izboljšanju stanja, načrtno spreminjanje zasnove pouka, ki je temeljilo na preverjeni teoriji, spremenjeno ravnanje v učnem procesu in ugotavljanje učinkov drugačnega ravnanja, aktivno sodelovanje praktikov v raziskovanju ter komunikacija med raziskovalci in praktiki so značilnosti našega raziskovalnega primera. Zagon sprememb je prišel iz vrst strokovnjakov, vnesel je spremembe v pouk in pomagal praktikom, da so razumeli vzroke in posledice svojega ravnanja. Praktiki

so posledično razvijali novosti, vendar so pričakovali vodenje in koordiniranje. S svojimi predlogi so pogosto pomagali izboljšati metodo raziskovanja. Naše inoviranje in raziskovanje torej umestimo na pol poti med interpretativnim in akcijskim raziskovanjem.

#### 4.2. Rezultati raziskovalnega postopka

Do podatkov o učinkih našega raziskovanja in inoviranja smo prišli po *kvalitativno in kvantitativno induktivni poti*. Kvalitativno pedagoško raziskovanje smo dopolnili s kvantitativnim raziskovanjem predvsem takrat, ko smo želeli ugotoviti vzročno posledične vplive med uzaveščanjem drugega jezika in materinščino. Pri vzorčenju smo bili zelo omejeni.

Kvantitativne podatke smo statistično obdelali, kvalitativne pa poskusili razložiti. Do kvalitativnih podatkov smo prišli s krožnim raziskovalnim procesom, vendar je bilo krožno ponavljanje postopka po tretji fazi raziskovalnega dela prekinjeno (zamik reforme obveznega izobraževanja). Zbiranje podatkov in njihova analiza se lahko še nadaljujeta, indukcija analize pridobljenih rezultatov dopušča njihovo razlago in nadaljevanje raziskovanja tudi po fazi zbiranja.

##### *Cilji prenove*

Cilje, ki smo si jih z inovacijo postavili, smo v glavnem dosegli:

1. Oblikovali smo nov učni pristop v učenju drugega jezika v zgodnji šolski dobi.
2. Z vsebinami, ki smo jih interdisciplinarno povezovali, z usklajevanjem jezikovne vzgoje prvega in drugega jezika, z vključevanjem vseh izraznih sredstev v pouk smo otroke navdušili za učenje drugega jezika.
3. Stik z drugim jezikom smo podkrepili tako, da smo pouk drugega jezika razdelili na več krajših dob. Učinke drugačne organizacije pouka smo preizkusili v dveh variantah in ugotavljali razlike med njima.
4. Oblikovali smo gradiva za pouk drugega jezika, ki so ustrezala didaktični, organizacijski in jezikovni prenovi pouka drugega jezika.

##### *Učinki prenove*

V procesu akcijskega raziskovanja smo pridobivali podatke, na osnovi njihove obdelave pa smo uravnavali postopke inovacije in ugotavljali njene učinke:

- a) *Prenova pouka italijanskega jezika je uskladila učno delo v integrirani organizaciji razredne stopnje.*
- b) *Varianti didaktičnega modela sta omogočili celostno poučevanje drugega jezika.*
- c) *Pouk drugega jezika smo usmerjali z učnimi gradivi in uravnavali z interdisciplinarnim načrtovanjem vsebin.*
- d) *Z opazovanjem pouka smo ugotavljali pojave, ki spremljajo upovedovanje v drugem jeziku, in jih opisali.*

e) *Izdelali smo organizacijski in didaktični model za uvajanje drugega jezika na razredni stopnji osnovne šole.*

##### *Vpliv konteksta na upovedovanje in učenje drugega jezika*

Družbena in sporočajska interakcija (otroci/starši, otroci/učiteljice, otroci/raziskovalci, otroci v inovaciji/drugi otroci, starši/učiteljice, starši/raziskovalci, učiteljice/raziskovalci) je posredno in neposredno vplivala na pouk drugega jezika, na odnos otrok do učenja tega jezika in na dosežke pouka. Predstavljala je *družbeni kontekst upovedovanja* v drugem jeziku.

Šolsko učenje drugega jezika je spodbujala komunikacijska metoda pouka italijanskega jezika, ki sta jo uvajala učbenik in učiteljica. Razvijanje sporočajske zmožnosti v drugem jeziku je bilo težišče našega pouka, jezikovna zmožnost je nastajala spontano in vedno. Didaktični postopki usklajevanja jezikovnega uzaveščanja prvega in drugega jezika so uravnavali jezikovni pouk. Pedagoška in didaktična zasnova prenove je predstavljala *zunanj kontekst upovedovanja in sporočanja*.

Pouk je vplival na otrokovo voljo do učenja italijanščine. Izrazna področja, ki jih je metoda vključevala: govor, glasba, gib, likovno ustvarjanje, so vplivala na utrjevanje tako besednega kot motoričnega in senzornega spomina ter spodbujala radovednost in ustvarjalnost otrok. Postopki analitičnega vrednotenja dosežkov pa so blažili delovanje čustvenih ovir pri upovedovanju in sporočanju. Didaktične strategije (komunikacijske tehnike, igralne dejavnosti, opisovanje dosežkov) so omogočale *notranji kontekst upovedovanja*.

##### *Udeleženci v raziskovanju*

*Otroci* v inovaciji so čutili pripadnost k skupini, združeval jih je drugačen način dela in učenje drugega jezika. Zato jim prehod med predšolsko stopnjo in osnovno šolo ni povzročil stisk. Pri delu so bili navdušeni in sproščeni, vztrajni in redoljubni. Radi so hodili v šolo in redno opravljali svoje dolžnosti. Navajali so se na skupinsko delo in združevalo jih je prijateljstvo. Pri igralnih dejavnostih so pokazali svojo domišljijo in ustvarjalnost. Sporočanje, ki je nastajalo med snemanjem na zvočno kaseto, je bilo sicer vedno, vendar zasnovano na igrah. Igrali so se tudi prosto, da bi širili pot domišljiji.

*Starši* so spremljali prenovu pouka italijanskega jezika. Na predšolski stopnji so pričakovali največ sprememb v organizaciji in metodi vzgojnega dela, pričakovali pa so tudi vzgojne učinke. Največ ugodnih učinkov so opazili pri delu vzgojiteljic z otroki, v organizaciji in metodi prenove uvajanja italijanskega jezika ter v vsebinah vzgajanja. V prvem razredu so spremljali pouk in sodelovali pri opisovanju dosežkov svojih otrok, spoznali so načine preverjanja in vrednotenja znanja, ogledali so si pouk in posnetke pouka. Seznanili smo jih tudi z nalogami, ki so primerjale

dosežke otrok v italijanskem in slovenskem jeziku, in z rezultati preverjanja. Starši so v prenovi prostovoljno prevzeli aktivno vlogo.

**Učiteljice** so doživljale neposredne učinke novega načina dela. Sodelovanje v raziskovalnem delu, samoizobraževanje, izkušensko učenje so veliko prispevali k njihovi strokovni in osebnostni rasti. Didaktika timskega poučevanja jim ni bila znana, na skupno delo so se morale privaditi. Učiteljici sta morali približati načina poučevanja, poenotiti kriterije za vrednotenje in ocenjevanje dosežkov. S pomočjo zvočnih in video posnetkov so učiteljice vrednotile in preverjale svoje poklicne sposobnosti, jezikovne in sporočanje spretnosti ter zmožnosti.

**Raziskovalci** so pri opazovanju prenove ugotovili, da so najbolj vplivali na njen uspeh: interes staršev, strokovna in pedagoška usposobljenost učitelja, celostna zasnovanost metode, aplikacija teoretičnih podlag v pouk, priprava didaktičnih gradiv, usklajeno delovanje obeh učiteljic in integracija vsebin in metode dela. Inovacijski poseg so ocenili; ocena kaže, da so raziskovalci prepričani o njegovi učinkovitosti.

**Pedagoško vodstvo** osnovnih šol je prispevalo k prenovi organizacije pouka. Utečeni pouk italijanščine je bil popolnoma spremenjen. Didaktične novosti kot so evidenca pouka (urniki, dnevniki), načrtovanje in izvedba učnega dela (letna in sprotne učna priprava), krajše, vendar pogostejše sekvence pouka italijanskega jezika, integrirane vsebine in oblike dela, timsko poučevanje se ravnateljcem in strokovni službi zdijo uspešne. Želijo jih preučiti in postopoma uveljaviti v učnem procesu.

#### 4.3. Pojavi v raziskovalnem procesu

Z instrumenti kvalitativnega raziskovanja smo opisali:

- strukturo in vsebino sporočanijskih izmenjav (dejavnosti),
- vsebino sporočila v italijanskem jeziku z vidika sporočanijskih načel, sporočanijskih izmenjav ter medjezikovnega vplivanja (produkti),
- sporočanijska razmerja in odnose.

**Sporočanijske izmenjave** med otrokom in učiteljem ter vrste sporočanijskih odzivov smo določali na osnovi zapisov snemanja vodenega razgovora. Odzivanje otrok smo opazovali na jezikovni ravni, upoštevajoč jezikovne norme, na pedagoško-didaktični ravni, upoštevajoč inovacijski proces, in na sporočanijski ravni, upoštevajoč pragmatična načela. Iz organizacijskega vidika je bila naša sporočanijska situacija vodenega razgovora vzorčno-didaktična.

Vodeni razgovor, ki smo ga uporabljali za preverjanje usvojenega znanja v drugem jeziku in za pridobivanje podatkov o procesu upovedovanja, je imel

vse prednosti in hibe vodenega razgovora s pedagoškimi cilji. Pridobili smo pragmatične značilnosti sporočila (vrste odziva in odnose med govorniki) ter morfosintaktične in semantične enote upovedovanja. Struktura našega razgovora je bila *interakcijsko-ilokucijska*.

Odnos med vpraševanjem in odgovarjanjem, ali bolje, med vrsto vprašanja in danim odgovorom je **odnos med procesom preverjanja sporočanijske zmožnosti in rezultatom**. Iz matrike, ki smo jo izdelali, je razvidno, da sta učiteljici večinoma vpraševali po znanju in razumevanju jezikovne strukture. Iz zbirnika podatkov je mogoče sklepati, da sta učiteljici z vodenim razgovorom predvsem preverjali jezikovno znanje. V dejavnosti vpraševanja sta imeli učiteljici prevladujočo vlogo. Z vprašanjem sta pogojevali odgovor. V sklopu vpraševanja / odgovarjanja prevladuje *informativni metarazgovor*. Usmerjanje k cilju razgovora, dajanje besede, priključitev k razgovoru so govorna dejanja, ki so namenjena urejanju izmenjav. Alternativna vprašanja niso bila številna, učiteljici sta spraševali po vzroku ali posledici pojava, načinu dejavnosti, lastnostih oseb in predmetov. Ta vprašanja so uvajala *opisovalni metarazgovor*, odgovori pa dokazujejo, da so spodbujala tudi razumevanje vzročnosti in uvajala deduktivno razmišljanje. Presojanje je uvajalo tudi operacije mišljenja.

Učiteljici nista vztrajali v informativnem in razlagalnem metarazgovoru, urejali sta predvsem izmenjave, spodbujali k udeležbi in usmerjali k cilju razgovora. Frekvenčna porazdelitev stopenj **sporočanijskih načel** omogoča primerjavo med skupinama. Stopnje določajo sodelovanje otrok, obseg njihovega odziva ter ustreznost vsebine odziva glede na temo, ki so jo uvajale predlagane igre. Vrednotijo tudi način njihovega izražanja, predvsem razumljivost sporočila. Od snemanja do snemanja je bilo opaziti napredovanje otrok, saj se je frekvenca odziva višje ravni od snemanja do snemanja večala, frekvenca odziva nižje ravni pa upadala.

Razlike med skupinama niso velike, v obeh skupinah je močno zaznavno napredovanje od snemanja do snemanja. Pri natančnih primerjavah med skupinama lahko ugotovimo:

Večja dejavnost prve skupine je nastala zaradi uspešnejšega spodbujanja in vodenja otrok v razgovoru. Ocenjevalni postopki in korektivni posegi niso bili številni, pogosto je bilo preverjanje razumevanje sporočila. Vodeno sporočanje učiteljice prve skupine je bolj sledilo "pragmatični normi".

Otroci druge skupine so manj grešili v rabi jezikovnih struktur kot otroci prve skupine. Učiteljica druge skupine je pogosto preverjala znanje jezikovnih struktur, manj je ugotavljala razumevanje jezikovnih vsebin. Vodeno sporočanje učiteljice druge skupine je bolj sledilo "gramatični normi".

**Vsebinska pragmatičnih enot** nam je ponudila možnost opazovanja jezikovnega stika in medjezikovnega

vplivanja. Slednjega smo opazili v interferenci materinščine na drugi jezik, opazovali pa smo tudi intra-jezikovno interferenco in transfer učenja. Nekaterih napak pa nismo mogli razložiti kot pojav jezikovnega prenosa, saj jih je povzročal interimni jezikovni sistem otrok in so bile bolj napake, ki običajno nastajajo v procesu razvoja.

Predvsem so nas zanimali pojavi negativnega jezikovnega prenosa, saj zaradi njihovega nastajanja govorac odstopa od jezikovne norme. Včasih jih težko ločujemo od napak, ki so rezultat neznanja. Da bi napake, ki smo jih uvrstili med interferenco slovenskega jezika na italijanski jezik, lažje analizirali, smo jih še bolj razčlenili.

*a) Napake zaradi podobnosti in razlik med jeziki (Error Production)*

Na pomenoslovni ravni se pojavljajo kalki, substitucije in pretvorbe. Tvorba po vzorcu materinščine se pojavlja v istovetnostni in zanikovalni določitvi, pa tudi v stalnih zvezah nekaterih glagolov. Substitucije so pogoste, največ je popačenk, manj je izposojenk. Preklop v materinščino se pojavlja pri izražanju mnenj. S pretvorbo strukture ali spremembo stave v besedni zvezi so otroci določali besedam nov ali delno spremenjen pomen.

Na oblikoslovni ravni je najpogostejša med napakami opuščanje člena, nepravilna tvorba očenjenega predloga, zamenjava spola po vzorcu v materinščini, napačna raba predlogov, zamenjava prehodnost/neprehodnost glagola. Na skladenjski ravni pa je najpogostejši napačni besedni red, otroci težko oblikujejo stavke z oziralnimi zaimki, ne zmorejo upoštevati slednja časov v pripovedovanju preteklih dogajanj in stanj.

Na fonološki ravni smo opazovali napake v izreki fonemov in glasovnih zvez. Opuščanje dvojnega soglasnika v izreki smo razložili kot interferenco iz materinščine in istrsko-beneškega narečja.

*b) Napačno razumevanje tuje jezikovne strukture (Misinterpretation)*

Največ napak te vrste je zaradi vpliva fonologije materinščine na drugi jezik in istovetenje pomena in rabe nekaterih struktur s slovenskim jezikom.

*d) Strategije prilagajanja in nadomeščanja*

*Pomanjkljivo upovedovanje (Underproduction):* Že v obdelavi pragmatičnih izmenjav smo ugotovili, da so bili pri vodenem razgovoru otroci dejavni in ustvarjalni. Tudi s pomočjo analize medjezikovnega transferja lahko podobno sklepamo. Česar še niso znali upovedati (npr.: hotenjsko, možnostno, skladenjsko-naklonsko določitev), so opuščali.

*Čezmerno upovedovanje (Overproduction):* V živahnem, navdušenem pripovedovanju so se otroci izogibali

zloženih povedi. Predvsem so opuščali tvorbo stavkov z oziralnimi zaimki.

*Jezikovni preklop (Code switching):* Otroci so prehajali v materinščino pri zamenjavi teme, pri osebnem razgovoru med otroki, zaradi nestrpnosti pri vključevanju v sporočanjski položaj.

*e) Intrajezikovna interferenca kot posledica transferja učenja*

Najpogostejše so napake, ki nastajajo kot posledica pogojevanja v urjenju jezikovnih struktur, opazili pa smo tudi tvorbo oblik po analogiji.

*f) Napake zaradi procesa jezikovnega razvoja*

Otroci sicer razumejo, da so osebe in predmeti po lastnosti različni, v materinščini znajo te razlike določiti in upovedati. V rabi italijanskega jezika nastanejo težave predvsem v primerniku, ker pozna več vrst primerjav. Otrokom je nerazumljivo tudi sosledje časov, ker jim preddobnost in zadobnost nista še popolnoma uzaveščeni. Tudi različni registri sporočanja jim še niso prišli v ušesa, saj jih v starosti šest do sedem let šele privajamo na različne vzorce sporočanja.

Naša analiza napak in primerjava s podobnimi analizami nam potrjujeta, da sta obseg in globina medjezikovnega prenosa predvidljiva, v našem vodenem sporočanju prisotna, vendar ne posebno moteča.

Kvantitativne tehnike raziskovanja so v našem primeru dopolnjevale kvalitativne. S tehnikami statistične obdelave smo ugotovili razlike med skupinama glede na hipotezi:

1. Znanje italijanskega jezika v inoviranem modelu pouka ni odvisno od trajanja posamezne enote učenja italijanskega jezika, pač pa od pogostosti stika otroka z jezikom.
2. Med znanjem slovenskega jezika in znanjem italijanskega jezika je splošna tendenca odvisnosti, torej je rezultat nalog iz italijanskega jezika povezan z rezultatom nalog iz slovenskega jezika.

Ugotovili smo, da si skupini nista različni po rezultatih preverjanja v italijanskem jeziku, pač pa sta si različni po rezultatih preverjanja v slovenskem jeziku. Boljše rezultate v slovenskem jeziku je dosegla druga skupina. S tendenco odvisnosti in s korelacijskim koeficientom smo ugotovili odvisnost med jezikoma. Ugotovili smo statistično pomembno povezanost med jezikoma, kar pomeni, da znanje v slovenskem jeziku vpliva na dosežke v italijanskem jeziku.

Zgoraj omenjeni tezi smo potrdili. Naš opis primera in pojavov je pokazal, da je pogostnost stika z drugim jezikom v učnem procesu pomembnejša od trajanja posamezne enote učenja pri uvajanju jezika v zgodnjo šolsko dobo, da je uzaveščenost jezikovnega sistema materinščine podlaga za uspešno učenje drugega jezika, da je pri zgodnjem učenju drugega jezika vpliv uskla-

jenega jezikovnega vzgajanja močnejši od vpliva pospešenega učenja jezika. Gramatični pristop razvija sporočanje napak zaradi prenosa materinščine na drugi jezik. Pragmatični pristop pa dopušča pogostejše vključevanje

otrok v razgovor. Model integriranega poučevanja drugega jezika terja usklajeno načrtovanje vsebin tega jezika z materinščino, koordinirano jezikovno vzgajanje v obeh jezikih ter celostno preverjanje učinkov.

## RIASSUNTO

Nel territorio costiero nazionalmente misto dell'Istria slovena l'apprendimento dell'italiano quale lingua seconda nella scuola elementare ha una tradizione di 35 anni. L'insegnamento di questa lingua è concepito in modo tradizionale, i programmi di studio e i libri di testo sono per la maggior parte antiquati. Le applicazioni della glotodidattica ai modelli di istruzione bilingue nel mondo, la necessità e l'aspirazione degli insegnanti di modernizzare l'insegnamento, hanno indotto l'autrice del contributo alla ricerca di un adeguato modello di apprendimento precoce della lingua italiana per la scuola slovena. Nella ricerca in questo settore scolastico, l'autrice si è servita dello studio di un caso. L'illustrazione dello stesso, comprende un esame longitudinale del processo di insegnamento della lingua seconda sulla base di un modello didattico innovativo, modello che è stato sperimentato dall'autrice negli anni scolastici 1991/92, 1992/93 e 1993/94 in due asili e in due scuole elementari del Capodistriano su un campione di 52 bambini. La descrizione del caso e dei relativi fenomeni ha dimostrato che nel processo di insegnamento la frequenza del contatto con la lingua è più importante della durata del singolo contatto, che la conoscenza della lingua materna rappresenta la base per un proficuo insegnamento della lingua seconda e che nella scuola elementare, l'interdipendenza nell'apprendimento e insegnamento linguistico di entrambe le lingue condiziona maggiormente i risultati dell'insegnamento intensivo della lingua seconda.

## LITERATURA

- Corder, P. S. (1983):** Strategies of Communication. In Fearch C. and Casper, G. (ed.): Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.
- Čok, Lucija (1988):** Prispevek k didaktiki italijanskega jezika, Filozofska fakulteta v Ljubljani (neobjavljeno magistrsko delo).
- Čok, L. (1991):** Opazovanje in vrednotenje jezikovnega odzivanja otrok pri dejavnostih v italijanskem jeziku, str 27-32. Čok, Lipovec, Šukljan: ELLE, Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Čok, L. (1995) ured.:** Learning and Teaching languages in pre-school and primary bilingual contexts. Report on workshop 5B. CC - LANG (95). Council of Europe.
- Fraenkel, J.R. in Wallen, N. E. (1990):** How to design and evaluate research in education, New York, Mc Graw Hill.
- Firestone, W.A. in Dawson, J. A. (1988):** Approaches to Quantitative Data Analysis. Intuitive, Procedural and Intersubjective. V. D. M. Fetterman (ed.).
- Grice, H. P. (1979):** Logique et conversation, Communications, N° 30, Seuil, pp. 57-72.
- Glaser, B. G. in Strauss, A. L. (1967):** The Discovery of Grounded Theory. The Strategies for Qualitative Research, New York: Aldine.
- Guba, E. D. in Lincoln, Y. S. (1988):** Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? Fetterman Editor, 1988, str. 98-115.
- Huxley, R. and Ingram, E. (1971):** Language Acquisition: Models and Methods, Academic Press, London.
- Hitchcock, G in Huges, D. (1989):** Research and the teacher: A qualitative introduction to school - based research, London, New York, Routledge.
- Krashen, S. D. (1981):** Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- Kunst-Gnamuš, O. (1991):** Sporazumevanje med željo, resnico in učinkom, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana.
- Marentič-Požarnik, B. (1989):** Akcijsko raziskovanje, učiteljeva avtonomija in demokratizacija reformnih procesov, Akcijsko raziskovanje, Zbornik srečanja Slovenskega društva pedagogov, Pedagoški inštitut, Ljubljana, str. 64-78.

- Odlin, T. (1989):** Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning, Cambridge University Press.
- Pečjak, V. (1975):** Psihologija spoznavanja, DZS, Ljubljana.
- Sagadin, J. (1977):** Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja I. / II. del, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, št. 18 in 19.
- Sagadin, J. (1979):** Osnovne statistične metode za pedagoge, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Sagadin, J. (1989):** Akcijsko in tradicionalno empirično pedagoško raziskovanje, *Sodobna pedagogika*, 5-6, str. 242-256.
- Sagadin, J. (1990):** Umestitev akcijskega raziskovanja v celoto empiričnega pedagoškega raziskovanja, *Sodobna pedagogika*, 7-8, str. 355-362.
- Sagadin, J. (1991):** Kvalitativno empirično raziskovanje, *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, str. 345-355.
- Sagadin, J. (1991):** Študija primera, *Sodobna pedagogika*, št. 9-10, str. 465-472.
- Sagadin, J. (1993):** Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera, *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 217-224.
- Seliger, H. W. in Shohamy, E. (1989):** Second Language Research Methods, Oxford University Press.
- Stemmelen, P. (1984):** Instruments d'observation des échanges en classe et reflexion de l'enseignant, *ELA*, N° 55, Didier.
- Wells, G. (1971):** Coding Manual for the description of Child Speech. *Language Acquisition : Models and Methods*. Academic Press, London.