

UR. KARMEN PIŽORN,
ALJA LIPAVIC OŠTIR
IN JANJA ŽMAVC

*obrazi
več-/raznojezičnosti*

dissertationes

obrazi več-/raznojezičnosti

ur. Karmen Pižorn, Alja Lipavic Oštir in Janja Žmavc

Vsebina Contents

- Karmen Pižorn, Alja Lipavic Oštir, Janja Žmavc
- 11 **Obrazi več-/in raznojezičnosti**
The faces of multi-/plurilingualism
- Več- in raznojezičnost v slovenskem izobraževalnem prostoru**
- Silva Bratož, Anja Pirih, Mojca Žefran
- 17 **Jezikovna raznolikost s perspektive tretješolcev**
Language diversity from the perspective of third-grade learners
- Katarina Tibaut, Karina Soršak Kukovec, Alja Lipavic Oštir
- 35 **Kako pomembno je učiteljem znanje jezikov?**
Raziskava stališč učiteljev do njihovega prvega jezika
in do tujih jezikov
How important is language knowledge to teachers?
A research on teachers' perspective towards their first language
and foreign languages
- Tina Rozmanič, Karmen Pižorn, Janez Vogrinc
- 63 **Stališče staršev osnovnošolcev do raznojezičnosti**
Attitudes of primary school pupils' parents towards plurilingualism

Andreja Retelj, Nataša Pirih Svetina

- 87 Mreža za promocijo večjezičnosti kot sistemska rešitev
za spodbujanje večjezičnosti v kontekstu slovenskega izobraževanja
na vseh ravneh
Network for promotion of multilingualism as a system solution
for developing multilingualism in the context of Slovene educational
system

Liljana Kač

- 107 Raznojezične učne ure so s pomočjo Referenčnega okvira
za pluralistične pristope k jezikom in kulturam več kot samo učenje
jezikov
Plurilingual lessons with the Framework of References
for Plurilingual Approaches are more than only languages learning

Vesna Mikolič

- 131 Vloga književnosti pri medkulturnem pristopu poučevanja jezika
The role of literature in the intercultural approach to language
teaching

Medpredmetno povezovanje kot priložnost za jezike

Alenka Lipovec, Alja Lipavic Oštir

- 149 Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji
Mathematics in the soft CLIL approach in high schools

Ana Vovk, Jana Ambrožič Dolinšek

- 179 Razumevanje trajnostnosti med mladimi v luči vpliva soft CLIL
učnih enot pri dijakih drugih letnikov gimnazijskih programov
Understanding sustainability among young people in the light
of the influence of soft CLIL learning units in second year students
of high school programs

Saša Jazbec, Brigita Kacjan

- 201 O monokulturnosti, medkulturnosti in/ali večkulturnosti
pri pouku tujega jezika
Monoculturality, interculturality and pluriculturality
in foreign language teaching

Več- in raznojezičnost v izobraževalnih prostorih po Evropi

Katarína Vilčeková

- 231 Mehrsprachigkeit – die einzige Herausforderung
in der Flüchtlingsbeschulung?
Večjezičnost – edini izziv v izobraževanju beguncev in begunk?

Monika Hornáček Banášová

- 257 Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen
FS-Unterricht – Ergebnisse der internationalen Umfragen
Problemoriented Soft CLIL for non-english language learner -
Results of the international surveys

David Little, Déirdre Kirwan

- 279 Rethinking language teaching: the theory and practice
of plurilingual education
Ponovni razmislek o poučevanju jezikov:
teorija in praksa raznojezičnega izobraževanja

- 309 Predstavitve avtoric

Authors

- 317 Stvarno kazalo

Index

Obrazi več-/in raznojezičnosti The faces of multi-/plurilingualism

Karmen Pižorn, Alja Lipavic Oštir, Janja Žmavc

Današnja družba je zelo raznolika – v njej se mešajo kulture, jeziki, prepričanja, stališča itd. V takšni družbi je težko sobivati, če ljudje med sabo ne morejo, ne znajo ali ne želijo komunicirati. Da pa so v komunikaciji uspešni, potrebujejo poleg različnih znanj in spretnosti predvsem znanje oziroma zavedanje o obstoju različnih jezikov in z njimi povezanimi kulturami, stališči, identitetami, razumevanjem sveta itn. V odprti družbi, osnovani na enakih pravicah za vse pripadnike, lahko uspešno sobivamo samo ob spodbujanju uspešnosti vseh, kar vključuje različne kulture in seveda tudi jezike. S tem razumevanjem postanejo jeziki dodana vrednost vsem, ki se jih dotaknejo oz. ki jih rabijo, razumejo, spoštujejo itn.

Znanja in zmožnosti uporabe več jezikov in z njimi povezane številne druge (pod)spretnosti in elementi demokratične družbe se v številnih kontekstih stapljajo v konceptu dveh različnih poimenovanj, in sicer *večjezičnost* (ang. *multilingualism*) oziroma *raznojezičnost* (ang. *plurilingualism*). *Večjezičnost* je opredeljena kot »znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi. *Večjezičnost* lahko dosežemo preprosto tako, da povečamo število jezikov, ki so na voljo v neki šoli ali izobraževalnem sistemu, ali tako, da učence spodbujamo k učenju več kot enega tujega jezika ...« Pojem *raznojezičnost* temelji na dejstvu, »da posameznik takrat, ko se njegove izkušnje z jezikom v različnih kulturnih kontekstih širijo, od jezika v domačem okolju do jezika v širši družbi in nato do jezikov drugih ljudstev (ne glede na to, ali se jih je naučil v šoli ali neposredno v drugojezičnem oko-

lju), teh jezikov in kultur ne drži več v strogo ločenih mentalnih predalčkih, pač pa gradi sporazumevalno zmožnost, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in medsebojno delujejo» (SEJO 2011, str. 26).

Razlikovanje med tema dvema pojmomoma se je v evropskem prostoru razširilo na predlog Sveta Evrope, medtem ko v neevropskih prostorih razlike med obema terminoma ni zaznati v tako veliki meri, saj koncept *večjezičnost* prevzema lastnosti *raznojezičnosti* in obratno. Tudi Evropska unija v svojih uradnih dokumentih uporablja izraz *večjezičnost*, ki pa prevzema lastnosti *raznojezičnosti*, kot jo je opredelil Svet Evrope v svojem najpomembnejšem dokumentu SEJO (Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje). Tudi vplivnejši raziskovalci na področju uporabnega jezikoslovja (npr. Cook, Han, Hult, Little, Ortega, Sridharjeva idr.) ki preučujejo učenje, poučevanje in delovanje večjezičnosti v izobraževalnem in drugih kontekstih, uporabljajo termin *večjezičnost* (ang. *multilingualism*).

Tretji pojem, ki ga najdemo v pričujoči monografiji in prihaja iz trenutno zelo propulzivne teoretske smeri raziskovanja in oblikovanja pedagoških praks na področju večjezičnosti, se v angleščini imenuje *translanguaging*. Sam koncept in poimenovanje izhajata iz Evrope, a nimata izobraževalno političnega izvora kot denimo *raznojezičnost*, ki odraža prizadevanja EU za politično in socialno kohezijo, temveč prihajata neposredno iz manjšinske dvojezične skupnosti v Walesu, pri čemer se je prava teoretska smer, ki danes označuje *translanguaging*, oblikovala v ZDA. S preseganjem pojmovanja jezikov kot avtonomnih sistemov ter prevpraševanjem jezikovne in socialne neenakosti, ki se vzpostavlja med t. i. dominantnimi in nedominantnimi jeziki, tovrstni teorija in praksa ponujata nekaj dragocenih izhodišč in primerov za vključujoče in emancipatorično učenje in poučevanje. To je pomembno predvsem za lažje sprejemanje in razumevanje potrebe po spreminjanju pogleda na vlogo večjezičnosti v sodobni vzgoji in izobraževanju. V slovenščini se za angleški izraz *translanguaging* uporabljata dve poimenovanji, in sicer izraz *(med)jezikovno prepletanje* ter zlasti v projektu Jeziki štejejo (JeŠt) rabljeni različici: *čezjezičnost* (prevodno sicer manj ustrezna) in *čezjezikovanje*, ki je po obliki kalk in deloma že ima podlago v slovenski prevodni praksi (prim. Ferbežar, 2019, str. 93). Obe prevodni rešitvi (tj. »prepletanje« in »jezikovanje«) želita posebej poudariti fluidnost in hibridnost jezikovne rabe (tj. mešanja in preklapljanja med jeziki) ter vidik posameznikove aktivne vloge v tem procesu.

Prav slednja se pri predstavah o vlogi jezikovnih praks v vzgoji in izobraževanju pogosto izgublja in je bolj ali manj usmerjena v razumevanje večjezičnosti kot formalnega nabora jezikov ali individualne zmožnosti njihove rabe ne pa tudi v splošno sprejeto razumevanje večjezičnosti kot norme. Ta perspektiva večjezičnosti namreč predpostavlja zavedanje tako o stalni prisotnosti govorcev z raznojezično zmožnostjo kot tudi potencialu inkluzivnih pristopov, ki to zmožnost pripoznajo kot konstitutivni element pedagoškega procesa. Zdi se, da je zaradi kompleksnosti sodobnih jezikovnih praks posameznikov in skupnosti ter pedagoških pristopov, ki te prakse lahko uspešno integrirajo v formalna šolska okolja, danes še toliko bolj pomembno, da poznamo terminološko raznolike pojme z različnimi konceptualnimi podlagami in konteksti rabe, hkrati pa se moramo zavedati, da pri vseh primarno govorimo o večjezičnem okolju, (kompleksni) kompetenci obvladovanja več jezikov in večjezičnih pristopih.

To je tudi razlog, da smo se v pričujoči znanstveni monografiji odločili uporabiti krovni izraz *večjezičnost*, s čimer puščamo odprt prostor za različno razumevanje in rabo terminologij v najrazličnejših kontekstih tako v raziskovanju kot pedagoški praksi.

Večjezičnost je kot pravica in hkrati cilj zapisana v vseh najpomembnejših dokumentih Sveta Evrope, Evropske skupnosti in tudi UNESC-a, prav tako tudi v jezikovnih politikah mednarodnih in nacionalnih izobraževalnih sistemov, pa tudi v učnih načrtih številnih predmetov. Kot takšna je na papirju in v besedah politikov ter drugih odločevalcev v šolskem prostoru dorečena, zaželeno in skupna vsem pripradnikom skupnosti, vendar pa je njeno uresničevanje v šolskem vsakdanjiku veliko bolj kompleksna realnost, ki odseva stališča, vrednote in znanja posamezne družbe o večjezičnosti. Razvijanje večjezičnosti se povezuje z vsemi področji življenja posameznika – od vzgoje, šolanja in zaposlovanja pa do družinskega življenja, prostega časa, verskega življenja idr. Ta kompleksnost različno reflektira v jezikovni in šolski politiki posameznih držav ali regij. Ker govorimo o izjemno kompleksnih razmerjih in najširših področjih življenja, je tudi raziskovanje večjezičnosti danes zelo razvejano. Ta razvejanost sega od tradicionalnega psiholingvističnega, nevrolingvističnega in sociolingvističnega aspekta raziskovanja do konteksta poučevanja v najrazličnejših oblikah in situacijah pa do stičnih točk z drugimi znanostmi. Raziskave se danes pogosto osredotočajo na nove situacije v šolskem kontekstu, pri čemer so v ospredju medkulturne in večjezične situacije v razredih oz. šolah. Raziskave, ki tematizirajo večjezičnost, poskušajo pokazati uspešne poti, po

katerih uspešno razvijamo zavedanje o jezikih in kulturah ter usvajamo jezikovne spretnosti. S tem raziskovanje v osnovi ostaja na področju uporabnega jezikoslovja, ki že desetletja ostaja pomembno polje iskanja odgovorov na vprašanja, povezana z uporabo jezikov v vsakdanjiku.

Ob upoštevanju sodobnega raziskovanja večjezičnosti danes v Sloveniji potekajo tako posamezne raziskave kot tudi najrazličnejši projekti. Del tega predstavljamo v pričujoči znanstveni monografiji.

V prvem delu raziskovalke in raziskovalci, ki sodelujejo pri projektu *Jeziki štejejo*, predstavljajo nekatere izsledke empiričnih raziskav v slovenskem prostoru. Ta del prinaša raziskovanje področij večjezičnosti v izobraževalnih prostorih predvsem v slovenskem izobraževalnem prostoru, vendar jih postavlja tudi v širši kontekst.

Drugi del je posvečen medpredmetnemu povezovanju, ki sodi med pomembne izzive sodobne šole in se dotika vseh predmetnih področij v celotni izobraževalni vertikali. Pri tem tuji jeziki v šoli ter različni prvi jeziki učencev seveda ne smejo biti izvzeti, saj ravno pridobivanje jezikovnih spretnosti ponuja izvrstne možnosti za povezovanje z drugimi predmeti ob dejstvu, da je jezik prisoten na vseh področjih življenja. Tako danes raziskovalci in praktiki iščejo poti, kako tuje jezike kognitivnemu razvoju učencev ustrezno povezati z nejezikovnimi cilji. Prispevke so prispevale nekatere vodilne raziskovalke na tem področju danes v Sloveniji.

V tretjem delu se obračamo v evropski prostor, saj se večjezičnost v izobraževalnih prostorih v različnih državah / regijah uresničuje na zelo različne načine. Nekje je zapisana, vendar se ne implementira, drugje spet so dokumenti manj jasni, a se v praksi dogajajo procesi, ki podpirajo večjezičnost. Kaj jim je skupnega in kaj jih razlikuje, kje so dobre prakse in rešitve tudi za slovenski šolski sistem, nam bodo odgovorili avtorji in avtorice iz nekaterih evropskih držav.

Literatura

- Ferbežar, I. (2019). Kakovost v jezikovnem testiranju: misija nemogoče? *Jezik in slovstvo*, 64 (3–4), 83–94.
- Svet Evrope (2001, 2011). SEJO. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>

*več- in raznojezičnost
v slovenskem
izobraževalnem
prostoru*

Jezikovna raznolikost s perspektive tretješolcev Language diversity from the perspective of third-grade learners

Silva Bratož, Univerza na Primorskem
Anja Piriš, Univerza na Primorskem
Mojca Žefran, Univerza na Primorskem

Povzetek

V prispevku predstavljamo raziskavo, v okviru katere smo preučevali, kako učenci tretjega razreda osnovne šole zaznavajo različne jezike. V teoretičnem okviru najprej predstavljamo različne pristope, ki pri poučevanju tujega jezika izpostavljajo jezikovno ozaveščenost in pozitivna stališča do drugih jezikov in kultur. Gre za t. i. pluralistične pristope, kot so teorija jezikovnega ozaveščanja, raznojezično poučevanje in različne pobude pod skupnim imenom »evlang« ali »jezikovno prebujenje«, katerih cilj je spodbujanje ozaveščenosti o jezikovni in kulturni raznolikosti. Nadalje so predstavljene raziskave, ki preučujejo zaznavanje jezikovne raznolikosti, s poudarkom na ugotavljanju zaznavanja in stališč otrok različnih starostnih skupin. V empiričnem delu prispevka predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo ugotavljali, katere jezike anketirani učenci prepoznavajo kot del svojega jezikovnega repertoarja in v katerih situacijah in okoljih se z njimi srečujejo. V raziskavo je bilo vključenih 472 tretješolcev, starih 8/9 let, iz različnih slovenskih osnovnih šol, ki so vključene v projekt *Jeziki štejejo*. Pridobljeni podatki kažejo, da se tretješolci dobro zavedajo jezikovne raznolikosti in da jo doživljajo skozi številne situacije v svojih življenjskih okoljih, od počitnic na morju pa vse do igranja igrice ali gledanja televizijskih oddaj.

Ključne besede: jezikovna raznolikost, raznojezično poučevanje, stališča do jezikov, jezikovno ozaveščanje, zaznavanje jezikov

Abstract

The main aim of the article is to identify third-grade learners' perceptions of language diversity. The theoretical part looks at different language teaching approaches which integrate language awareness and positive attitudes towards other languages and cultures. The so-called pluralistic approaches include, among others, the language awareness theory, plurilingual education and a range of initiatives commonly known as "evlang" or "awakening to languages" aimed at sensitizing learners to linguistic and cultural diversity. In addition, the article presents several studies focused on examining perceptions of language diversity with a special emphasis on studying the perceptions of children of different age groups. The empirical part of the article presents the results of a study aimed at identifying the languages perceived by the respondents as part of their linguistic repertoire and the situations in which the respondents are exposed to different languages. The study is based on a survey which was conducted on a sample of 472 third-grade pupils, aged 8/9, from different primary schools in Slovenia which were involved in the "Languages matter" project. On the basis of the results we have argued that third-grade pupils show a considerable level of language diversity awareness and that they experience language diversity through a variety of situations in different environments, from summer holidays on the sea to playing games or watching TV shows.

Keywords: language diversity, plurilingual education, language attitudes, language awareness, perceptions of languages

1. Uvod

Kot drugod v Evropi in svetu so danes učitelji v Sloveniji soočeni z jezikovno in kulturno raznolikimi razredi, kar od njih zahteva tako razumevanje pojava jezikovne in družbeno-kulturne raznolikosti kot dodatne kompetence za učinkovito poučevanje v tovrstnih učnih okoljih (Bagnall, 2005; Byram, 2009; Baloh in Bratož, 2019; Čok, 2021). Preučevanje pomena in vloge jezikovne raznolikosti v kontekstu izobraževanja je moč zaslediti na različnih področjih, kot so večjezičnost, jezikovno ozaveščanje, raznojezično izobraževanje in drugih. Skupno omenjenim področjem in prizadevanjem je zlasti spodbujanje pozitivnih stališč, vendar ne le do določenih jezikov in kultur, temveč do jezikov in kultur na sploh. To je tudi osnovni cilj projekta *Jeziki štejejo* (<https://www.jeziki-stejejo.si/>), katerega namen je prepoznati in promovirati dejavnike, ki prispevajo k ustvarjanju podpornega učnega okolja za razvoj raznojezičnosti in slovenskem šolskem prostoru, in s tem omogočiti ozaveščeno sprejemanje različnih jezikovnih in

kulturnih stvarnosti. Pomemben vidik projekta je tako ugotavljanje stališč različnih skupin (predšolskih otrok, učencev, dijakov, učiteljev in drugih) do drugih jezikov in kultur. V pričujočem članku se osredotočamo zlasti na tretješolce in njihovo zaznavanje jezikovne raznolikosti.

2. Vidiki jezikovne raznolikosti

Vprašanje jezikovne raznolikosti v izobraževanju je tesno povezano s »pluralističnimi pristopi k jeziku in kulturam«, t. j. z didaktičnimi pristopi, ki pri tujejezikovnem pouku upoštevajo več različnih jezikov in kultur (Candelier idr., 2017). Med tovrstnimi pristopi, ki se še posebej ukvarjajo z jezikovno raznolikostjo, najdemo t. i. teorijo jezikovnega ozaveščanja. Številni avtorji (Cots, 2008; Finkbeiner in White, 2017; Oliveira in Ançã, 2009) poudarjajo, da igra jezikovno zavedanje pomembno vlogo pri razvoju raznojezične zmožnosti. Ob tem je pomembno poudariti, da je bil prvotni cilj teorije jezikovnega ozaveščanja, katere zametke najdemo v Združenem kraljestvu v 80-ih letih prejšnjega stoletja, predvsem spodbujanje učenja tujega jezika s poudarkom na znanju o jeziku in njegovem delovanju. James in Garrett (1991) sta prepoznala pet domen jezikovnega zavedanja. Kognitivna domena se osredotoča na zgradbo jezika in primerjavo med učenčevim prvim in drugim jezikom. Afektivna domena se navezuje na stališča in čustveni vidik jezikovnega zavedanja, in sicer s ciljem razvijanja strpnosti in pozitivnih stališč do jezikovne in kulturne raznolikosti. Pri socialni domeni je poudarek zlasti na jeziku kot orodju za učinkovito sporazumevanje in interakcijo, medtem ko je domena moči mišljena predvsem v smislu zavedanja, da je jezik lahko sredstvo manipulacije. Domena jezikovne rabe jezikovno zavedanje neposredno povezuje z jezikovnimi zmožnostmi v določenem jeziku.

Kot poudarja Darquennes (2017), lahko danes jezikovno zavedanje razumemo širše, saj se je področje razširilo na preučevanje številnih drugih vidikov jezikovne raznolikosti, kot so večjezičnost, raznojezično izobraževanje, jeziki priseljencev in manjšinski jeziki. Ko danes govorimo o jezikovnem zavedanju in ozaveščanju, imamo torej prej v mislih razumevanje jezika kot družbenega konstrukta in njegove rabe v družbi kot zgolj razumevanje delovanja določenega jezika. Pomemben vidik jezikovnega zavedanja tako vključuje spodbujanje pozitivnih stališč tako do določenih jezikov kot do jezikov na sploh (Little, Leung in Avermaet, 2013, str. 216).

Z uvedbo koncepta raznojezične zmožnosti se perspektiva premakne od razumevanja jezikovne raznolikosti v smislu soobstoja različnih jezi-

kov v določenem prostoru k posamezniku in jezikom, ki jih ima ta na voljo, saj, kot je poudarjeno v Skupnem evropskem jezikovnem okvirju (Svet Evrope, 2011, str. 8), raznojezičnost »ni le vsota čimbolj popolne jezikovne zmožnosti v posameznih tujih jezikih, ampak je celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcev posameznih jezikov.«. V tem smislu je domet pojma raznojezičnosti veliko širši, saj predpostavlja sporazumevalno zmožnost, ki zajema celotno znanje in izkušnje z jeziki, pri čemer se ti medsebojno prepletajo in drug na drugega vplivajo. Zato je raznojezičnost predvsem »*conditio sine qua non* za uspešno sporazumevanje z ljudmi iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij« (prav tam, str. 9).

Kot poudarjata Beacco in Byram (2007, str. 13), je jezikovna raznolikost neposredno povezana s sprejemanjem jezikov drugih ljudi in pa z občutkom radovednosti do teh jezikov. Prav zato avtorja zagovarjata raznojezično izobraževanje, s katerim spodbujamo jezikovne vire in jezikovni potencial učencev. To pa obenem pomeni vključitev maternega jezika učencev, ki ni nujno učni ali uradni jezik okolja. Ob tem je še posebej pomembno poudariti, da samo razvijanje jezikovnih spretnosti ali širjenje posameznikovega jezikovnega repertoarja še ne pomeni, da bodo učenci razvili tudi pozitivna stališča ali radovednost do drugih jezikov in kultur, zato bi morala biti raznojezična zmožnost osnovna sestavina vsakršnega jezikovnega poučevanja (prav tam, str. 68-69). To je tudi osredni cilj dokumenta Sveta Evrope »Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam« (ROPP)¹, ki pri procesu učenja in poučevanja tujega jezika v evropskem prostoru izpostavlja vlogo in pomen medkulturne sporazumevalne zmožnosti (Svet Evrope, 2012).

Prizadevanja za spodbujanje pozitivnih stališč do tujih jezikov najdemo tudi v pobudi za spodbujanje jezikovne raznolikosti, ki se je razširila v Franciji v 90. letih 20. stoletja pod imenom »evlang« (fr. *Éveil aux langues*) ali »jezikovno prebujanje« (ang. *awakening to languages*), katere cilj je bil zlasti širjenje zavedanja jezikovne raznolikosti v razredu (Candelier in Kervran, 2018; Darquennes, 2017; Finkbeiner in White, 2017; Svalberg, 2007). Pomembno je poudariti, da osnovni namen jezikovnega prebujanja ni bil poučevanje različnih tujih jezikov, temveč učence spodbuditi, da razmišljajo o jeziku kot sistemu, kar se navezuje na različne jezike, vkl-

1 Angleški akronim je FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources), francoski pa CARAP (Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures: Compétences et ressources). (Svet Evrope, 2012).

jučno z učenčevimi maternimi jeziki, manjšinskimi jeziki, znakovnim jezikom idr. Pri poskusu prevoda francoskega oz. angleškega izraza v slovenščino, bi lahko dodali, da ne gre zgolj za prebujanje jezikov², temveč za to, da učenci prek ozaveščanja o jezikovni raznolikosti »sprevidijo« vlogo različnih jezikov v svojem življenju in družbi, v kateri živijo. Ob tem Darquennes (2017, str. 6) navaja, da gre pri pristopu jezikovnega prebujenja predvsem za inkluzivni pristop, pri katerem cilj učenja ni jezik, temveč zavedanje o raznolikosti kot taki, kar je še posebej poudarjeno tudi v ROPP-u (Candelier idr., 2017, str. 15):

Pristop obravnava jezik izobraževanja in vsak drug jezik v procesu učenja. Vendar pa ni omejen na „naučene“ jezike in vključuje vse vrste jezikovnih različic – iz njihovih domov, okolja in celotnega sveta, brez kakršnegakoli izključevanja. Zaradi velikega števila jezikov, ki jih obravnavajo učenci (pogosto več deset jezikov), se lahko zdi jezikovno prebujanje najbolj »skrajna« oblika pluralističnega pristopa.

V Sloveniji smo bili priča diseminaciji pristopa »evlang« v obliki projekta *Ja-Ling Comenius – Janua Linguarum – Vrata v jezike*, v katerega so bile vključene tudi številne druge evropske države (Fidler, 2004, 2006). Osnovni cilj projekta, v okviru katerega so udeleženi učitelji razvili številna raznojezična gradiva, je bil ozavestiti učence prvega in drugega triletja osnovne šole o pomenu večjezičnosti in medkulturnosti.

3. Ugotavljanje zaznavanja jezikovne raznolikosti pri otrocih

Raziskave jezikovnega zavedanja in stališč do jezika/ov se v začetku niso posvečale starostni skupini otrok. Veljalo je prepričanje, da se človekova občutljivost za družbene aspekte jezika razvije relativno pozno, šele proti koncu najstništva (Labov, 1966), vendar so kasnejše študije pokazale, da že otroci na predšolski stopnji (3-4 letniki) razlikujejo med maternim in tujim jezikom, pri petih letih prepoznajo različice istega jezika (Mercer, 1975; Rosenthal, 1977), po šestem letu pa so sposobni ločevati med različnimi tujimi jeziki (Mercer, 1975). Te ugotovitve so pomembne, saj velja, da je sposobnost razločevanja med jeziki ali jezikovnimi različicami predpogoj za

2 Angleški izraz "awakening to languages" je v slovenskem prevodu Referenčnega okvira za pluralistične pristope k jezikom in kulturam (Candelier, 2017) preveden kot "jezikovno prebujanje", medtem ko pri Svetina idr. (2016) najdemo dobesedni prevod "prebujenje k jezikom".

oblikovanje jezikovnega zavedanja (Satraki, 2015, str. 54). Kljub tem dognanjem se študije jezikovnih stališč, tudi stališč do večjezičnosti, pretežno posvečajo raziskovanju stališč študentov in odraslih (Djigunović, 2013; Doiz idr., 2014; Lasagabaster idr., 2013), manj dijakov (Garrett, 2010; Huguet, 2006; Ladegaard, 2000), še manj pa otrok (Bokhorst-Heng in Santos CaLeon, 2009; Falomir, 2015; Kissau, 2006; Ladegaard, 1998).

Z uveljavitvijo prej omenjenih didaktičnih pristopov, ki pri tujejezikovnem pouku upoštevajo več različnih jezikov in kultur (teorija jezikovnega ozaveščanja, jezikovno prebujanje idr.), so se nekateri raziskovalci usmerili v preučevanje učinkov teh pristopov na različne skupine otrok, v veliki meri predšolsko (Coelho idr., 2018; Lourenço in Andrade, 2014; Maad, 2016) in osnovnošolsko populacijo (Barrera in Maluf, 2003; Fidler, 2013; Peyer idr., 2020), čeprav, kot ugotavljajo Coelho idr. (2018), je študij o jezikovnem zavedanju otrok še vedno razmeroma malo. Obstoječe raziskave se v večji meri osredotočajo na pozitivne učinke didaktičnih pristopov na sporazumevalno zmožnost otrok v tujem jeziku, torej učenje jezika (Barrera in Maluf, 2003; Coelho idr., 2018; Denham in Lobeck, 2010; Svalberg, 2015), manj pa na vprašanja spodbujanja radovednosti in sprejemanja raznolikosti (Maad, 2016; Peyer idr., 2020), čeprav je pristop jezikovnega prebujenja predvsem inkluzivni pristop, katerega cilj je zavedanje o raznolikosti jezikov in kultur, ne učenje jezika (Darquennes, 2017, str. 6). Učenci naj torej »jezike doživijo, ne se jih učijo« (Maad, 2016, str. 323). Maad (2016), ki je raziskoval vpliv pristopa jezikovnega prebujenja na 5 - 7-letnike v Tuniziji in za ta namen tudi oblikoval in validiral vprašalnik za merjenje odprtosti do jezikovne in kulturne raznolikosti mlajših otrok, poroča, da se je sprejemanje kulturne raznolikosti med otroci izrazito okrepilo, še posebej je bilo visoko med otroci iz urbanih okolij, medtem ko razlik po starosti in spolu niso izmerili. Za razliko od študij Pavlenko in Pillerja (2007) ter Kissaua (2006), ki poročajo, da kažejo deklice bolj pozitivna stališča do večjezičnosti kot dečki.

Spremenil se je tudi pogled na vlogo otrok v raziskovanju, saj so sodobnejše raziskovalne metode začele otroke vključevati kot aktivne udeležence v raziskavah. Vedno bolj se uveljavlja stališče, da je smiselno mnenja otrok pridobivati neposredno od njih samih in ne preko posrednikov, t. j. staršev, učiteljev idr., saj so otroci lahko verodostojen vir podatkov za stvari, ki se nanašajo na njih same (De Leeuw, 2011; Fuchs, 2005; Read in Fine, 2005). Tako pridobimo njihov edinstven pogled na določena vprašanja, ki ne le dopolnjuje pogled odraslega, pač pa mu lahko celo oporeka (Kuchah

in Pinter 2012, str. 284). Pri tem je potrebno upoštevati določene specifične starostne skupine, saj se v smislu kognitivnega razvoja, sporazumevalne in socialne zmožnosti ipd. razlikujejo od ostale populacije, kar zahteva specifičen raziskovalni pristop. Posebno pozornost je potrebno nameniti tako oblikovanju ankete in samih vprašanj ali trditev kot tudi izvedbi anketiranja (Bratož idr., 2019). Eden od ključnih dejavnikov, ki ga moramo pri tem upoštevati, je otrokov kognitivni razvoj (Bell, 2007; Borgers, De Leeuw in Hox, 2000), predvsem zmožnost abstraktnega mišljenja, razumevanje pojmov in logičnih zaporedij ter jezikovni spomin. V vprašalnikih in drugih raziskovalnih inštrumentih za to starostno skupino se moramo izogibati nejasnim in dvoumnim formulacijam, nikalnim in zloženim povedim, zahtevnim izrazom in pojmom, uporabljati pa kratke in preproste povedi, vprašanja z manj možnimi odgovori ali izbiro da/ne (Bell, 2007; De Leeuw, 2011), kar smo upoštevali tudi pri oblikovanju naše ankete. Ker smo se pri pričujoči raziskavi odločili za možnost spletnega anketiranja, bi dodatno težavo lahko predstavljalo rokovanje otrok z računalnikom, vendar raziskave ugotavljajo (Bratož, 2018; Read in Fine, 2005), da so učenci na tej starostni stopnji že razmeroma spretni uporabniki tehnologije, kar omogoča učinkovito spletno anketiranje tudi mlajših respondentov.

4. Raziskava

V okviru projekta »Jeziki štejejo« smo ugotavljali stališča učencev do različnih jezikov. Za ta namen smo oblikovali vprašalnike za različne stopnje učencev, vključno s tretješolci, starimi 8/9 let. Gre za najmlajše učence, pri katerih smo v skladu s priporočili za to starostno skupino uporabili direktno metodo raziskovanja, kar pomeni, da smo jih anketirali brez posrednikov, medtem ko smo stališča mlajših učencev in predšolskih otrok pridobili prek staršev. Cilj vprašalnika je bil preučiti splošna stališča tretješolcev o različnih jezikih in njihovo zaznavanje jezikovne raznolikosti. V pričujočem prispevku se osredotočamo zlasti na to, katere jezike anketirani učenci prepoznavajo kot del svojega jezikovnega repertoarja. To smo ugotavljali z dvema vprašanjema; pri prvem vprašanju so anketiranci izbirali jezike na spustnem seznamu, drugo vprašanje pa je bilo odprtega tipa, anketirance smo povprašali, ali poznajo kakšno zanimivo besedo v tujem jeziku. Njihove odgovore navajamo v poševnem tisku, kot so jih zapisali. Zanimalo nas je še, v katerih situacijah in okoljih se z njimi srečujejo, pri čemer so na danem seznamu izbirali odgovor da/ne. Ugotavljali smo tudi, ali pri tem obstajajo razlike med spoloma.

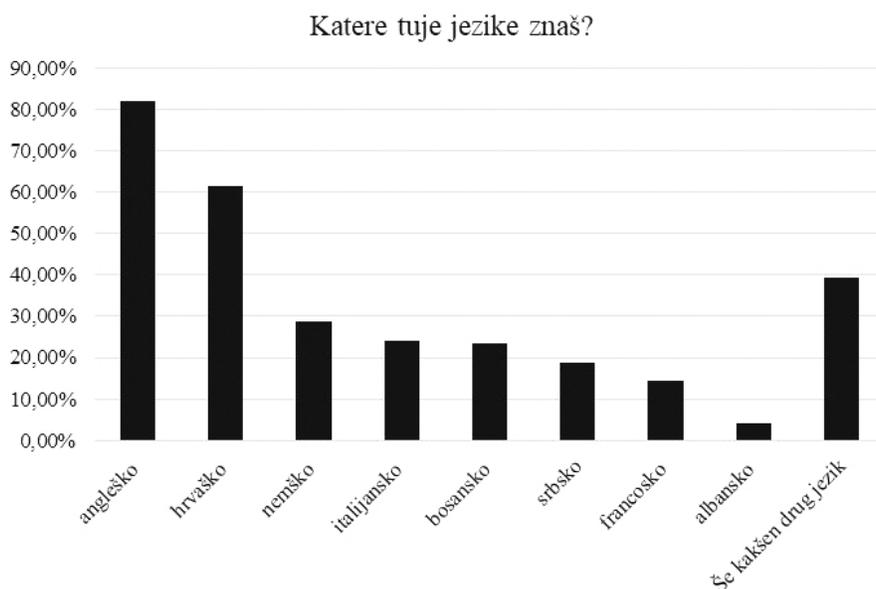
V raziskavo je bilo vključenih 472 tretješolcev iz različnih slovenskih osnovnih šol, ki so vključene v projekt »Jeziki štejejo«, med njimi tudi šole iz dvojezičnih območij iz Obalno kraške in Pomurske regije. Anketiranci so imeli na izbiro reševanje vprašalnika v tiskani ali spletni obliki v spletnem orodju 1KA. Spletni vprašalnik je rešilo 199 učencev, tiskanega pa 273. V skladu s priporočili za izvajanje anket z mlajšimi otroci (Bratož idr., 2019) so anketirancem pri reševanju vprašalnika pomagali učitelji, tako da so skupaj z njimi prebrali posamezna vprašanja.

Pridobljene podatke smo obdelali kvantitativno s pomočjo programa SPSS, pri čemer smo uporabili deskriptivno analizo, za razliko med spoloma pri vprašanju, kje vprašani vidijo ali slišijo tuje jezike, pa smo uporabili Spearmanov koeficient korelacije. Odgovore na odprto vprašanje smo analizirali kvalitativno in rezultate predstavili po sklopih.

4.1 Rezultati raziskave

Kvantitativni del

Tabela 1: Jeziki, ki jih znajo tretješolci

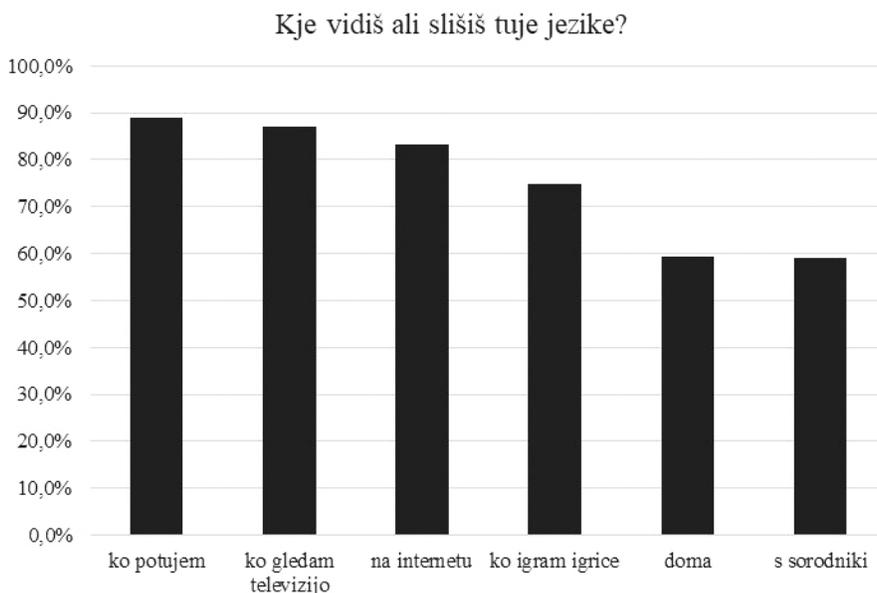


V kvantitativnem delu raziskave smo učence tretjega razreda najprej vprašali, katere tuje jezike znajo. Odločili smo se za rabo izraza ‚tuji jeziki‘, saj

nas je zanimalo, katere jezike otroci prepoznavajo kot tuje, pri pilotiranju vprašalnika pa se je tudi izkazalo, da je to izraz, ki ga učenci najbolj razumejo, medtem ko so drugi izrazi (npr. drugi jeziki) otroke begali. Kot je razvidno iz Tabele 1, sta bila najpogosteje izbrana angleščina (82,0 % vprašanih) in hrvaščina (61,4 % vprašanih), sledijo pa jima nemščina (28,8 %), italijanščina (24,2 %), bosanščina (23,5 %), srbščina (18,9 %), francoščina (14,4 %) in albanščina (4,2 %). Poleg tega je 39,2 % vprašanih napisalo, da znajo še dodatne jezike, najpogosteje so navedli špansko (20 vprašanih), madžarsko (20 vprašanih), turško (8), rusko (7), makedonsko (6), japonsko (5), kitajsko (4), po dva sta napisala črnogorsko in slovaško, po eden pa še tajsko, ukrajinsko, švedsko, indijsko in nizozemsko.

Med odgovori, ki so jih zapisali otroci, so bili tudi *malo angleško in malo nemško, malo angleško in malo slovaško, malo angleško in zelo malo francosko, malo italijanščine in angleščine, malo čisto malo albansko, rusko, malo angleško, ukrajinsko, malo špansko, malo angleško (8x) in malo rusko in kitajsko.*

Tabela 2: Kje se tretješolci srečujejo s tujimi jeziki?



Zanimalo nas je tudi, kje vprašani vidijo oz. slišijo tuje jezike. Pri tem vprašanju so učenci izbirali med ponujenimi odgovori. Kot je razvidno iz

Tabele 2, se največ vprašanih s tujimi jeziki srečuje, ko potujejo (89,0 %), ko gledajo televizijo (86,9 %) in na internetu (83,1 %), prav tako pa je veliko takšnih, ki tuje jezike slišijo oz. vidijo med igranjem igrice (74,8 %), doma (59,0 %) in s sorodniki (59,0 %).

Ugotavljali smo tudi, ali pri vprašanju, kje vidijo ali slišijo tuje jezike, obstajajo morebitne razlike med spoloma. Spearmanov koeficient korelacije nakazuje, da obstajajo šibke statistično pomembne povezave med spolom vprašanih in srečevanjem s tujimi jeziki med igranjem igrice ($r_s=0,121$, $p=0,012$) ter med spolom vprašanih in srečevanjem s tujimi jeziki med potovanjem ($r_s=-0,123$, $p=0,011$). Izkazalo se je, da se med igranjem igrice s tujimi jeziki srečuje 80,8 % vseh fantov in 69,4 % vseh deklet, medtem ko se med potovanji z jeziki srečuje 92,8 % vseh deklet in 85,1 % vseh fantov, kar kaže na to, da se več fantov z jeziki bolj srečuje med igranjem igrice, več deklet pa med potovanji.

Kvalitativni del

Pri vprašanju odprtega tipa smo anketirance povprašali, ali poznajo kakšno zanimivo besedo v tujem jeziku. Analiza odgovorov pokaže, da je velika večina vprašanih (397) podala odgovor tako, da so navedli eno ali več besed v tujem jeziku v obliki tuje besede, 53 vprašanih jih na vprašanje ni odgovorilo, 20 jih je navedlo, da ne poznajo nobene zanimive besede v tujem jeziku, eden je navedel, da še *ne*, eden pa *ja, ampak jih ne znam napisati*. Največ navedenih besed je angleških, sledijo nemške, španske in hrvaške, prepoznati pa je moč tudi druge jezike, predvsem italijanščino, madžarščino, francoščino, kitajščino in ruščino, medtem ko je nekaj primerov besed tudi iz drugih jezikov, kot so makedonščina, tajščina, arabščina ipd. Njihovi odgovori se le delno prekrivajo z rezultati iz preglednice 1, iz česar lahko sklepamo, da učenci pri navajanju besed pomislili tudi na jezike, za katere menijo, da jih ne znajo.

Med navedenimi besedami izstopajo pozdravi v vseh jezikih (*hello, Guten tag, aloha, bonjour, buenos dias, koničiva, salajmalejkum*), imena živali, zlasti v angleščini (*cat, dog, monkey, elephant, hedgehog, horse* ipd.) in izražanje zahvale (*thank you, Danke, gracias, grazie*).

Iz odgovorov anketiranih tretješolcev je moč sklepati, da zanimive besede v tujem jeziku pogosto povezujejo z nečim, kaj jim je v življenju pomembno, npr. priljubljeno glasbeno skupino (*dobiljoza koletiv*) ali igrico (*minecraft*), ki jih prav tako prepoznajo kot tuje besede. Številni primeri pa kažejo, da vprašani tuje besede povezujejo z določeno situacijo oziroma iz-

kušnjo, kar je še posebej razvidno pri navajanju hrvaških besed in izrazov, za katere bi lahko sklepali, da so povezani z izkušnjami otrok na počitnicah, npr.:

sunce, lopta, fudbal
kako si
šta radiš
može ti platiti jedno pivo
jesi li dobro
mlijeko
četrdivadeset kuna
idemo se igrati z lopto

Iz ankete je tudi razvidno, da je kar 46 anketiranih tretješolcev pri tem vprašanju navedlo besede iz več kot dveh jezikov, v nekaterih odgovorih je moč prepoznati celo štiri različne jezike:

gracie, bonjur, danke, godina (španščina, francoščina, nemščina, hrvaščina)

alfabeto, šokolade, bonžur, aloha, wi (italijanščina, nemščina, francoščina, španščina)

hello, ola, parfabor, no, adios, gutentak, thank you for, uaching (angleščina, španščina, nemščina)

hellowin, spasiba, I love you, jedan, dva tri četiri (angleščina, ruščina, hrvaščina)

Nenazadnje je smiselno omeniti, da so anketirani poskušali podati odgovor, tudi če niso poznali pravilnega zapisa. To lahko prepoznamo v številnih različicah zapisa angleške besede "hello" (*helo, hellov, helov, helou, helov*) in pri številnih drugih navedenih primerih:

ha varju fajn tenkiv (ang. How are you? Fine, thank you.)

činkue (it. cinque)

bonžu (fr. bonjour)

koniči va, keničiva, konjičiva, koonjičju va, koničiva (kit. konnichiwa)

wainahatscman (nem. Weihnachtsmann)

gracjas (šp. gracias)

barčurno (it. buon giorno)

hospidol bolšit (ang. hospital, bullshit)

Tudi sicer nekaj tretješolcev pri vprašanju, ali poznajo kakšno zanimivo besedo v tujem jeziku, ni navedlo besede ali besedno zveze, temveč frazo, vprašanje oziroma komunikacijski vzorec, na primer:

Hallo, wie geht es?
como teljamas
šta radiš
hey hau are you
tace di camomomila

Nekaj vprašanih je v odgovoru dodalo tudi jezik ali pojasnilo, kaj beseda pomeni, npr.:

svada bi haa: tajščina dober dan
francosko sendviš pomeni sendvič
makedonščina, jok,
come e stas špansko kako se počutiš
muci (krava) po madžarsko
po francosko pomeni wi wi ja

Zanimiv je tudi primer odgovora *kazen* (izgovorjava za *cousin*), kjer anketirani izpostavlja podobnost med izgovorjavo angleške besede in slovensko besedo z drugim pomenom.

5. Razprava in zaključek

Rezultati kvantitativnega dela raziskave kažejo, da med jeziki, za katere so vprašani navedli, da jih znajo, v veliki meri izstopata angleščina in hrvaščina. Za angleščino, ki jo je pri tem vprašanju izbralo prek 80% vprašanih, je podatek pričakovan, saj gre za prvi tuji jezik, ki se ga v obliki obveznega predmeta uči največ učencev v Sloveniji. Ravno zato pa je morda nekoliko presenetljivo število vprašanih, ki so izbrali hrvaščino (prek 60 %), ki se je tretješolci v šoli ne učijo, se pa z njo srečujejo tako v družinskem okolju kot v drugih situacijah, npr. na počitnicah. Iz tega podatka lahko sklepamo, da je izpostavljenost tujim jezikom precejšnja tudi izven šolskega okolja.

Poleg tega je iz odgovorov v kvantitativnem delu razvidno, da se nekateri otroci zavedajo tudi tega, da je raven znanja tujega jezika lahko raz-

lična. Med odgovori je namreč bilo kar nekaj takšnih, ki so vsebovali njihove komentarje o tem, kako dobro znajo določene jezike (*malo čisto malo albansko, malo angleško in zelo malo francosko*). Gre torej tudi za zavedanje tega, da obstaja razlika med različnimi stopnjami znanja jezika. Učenci s pojasnilom o stopnji znanja jezika kažejo zmožnost razmišljanja o jeziku in analiziranja, kar lahko povežemo z metakognicijo oziroma kognitivno domeno jezikovnega zavedanja (Raofi, Chan, Mukundan in Rashid, 2014).

V raziskavi nas je zanimalo tudi, kje vprašani vidijo oz. slišijo tuje jezike izven šolskega okolja. Največ tretješolcev se s tujimi jeziki srečuje na potovanjih in pri gledanju televizije, razmeroma visoke odstotke pa smo zabeležili tudi pri preživljanju časa na internetu in igranju igrice. Skoraj 60 odstotkov vprašanih pa je navedlo, da tuje jezike vidijo ali slišijo tudi doma in s sorodniki. Iz teh podatkov lahko zaključimo, da so učenci tretjih razredov razmeroma visoko izpostavljeni tujim jezikom v različnih situacijah in okoljih. Ugotavljali smo tudi povezavo med spolom vprašanih in med tem, kje se srečujejo s tujimi jeziki. Ugotovili smo, da obstajajo statistično pomembne razlike med spoloma pri igranju igrice in potovanjih. Ob tem moramo poudariti, da gre za šibke razlike, saj so številke pri obeh spolih razmeroma visoke, a rezultati vseeno nakazujejo na trend, da se dečki več ukvarjajo z igranjem igrice kot dekleta in se posledično tam srečujejo tudi s tujimi jeziki, in obratno, da več deklet kot dečkov na potovanjih pride v stik s tujimi jeziki.

Podatki iz kvalitativnega dela kažejo, da je večina anketiranih tretješolcev brez težav navedla eno ali več besed v tujem jeziku, pri čemer jih je nekaj manj kot desetina navedla besede iz kar štirih različnih jezikov. Pri tem je še zlasti pomembno to, da smo jih povprašali o tujih besedah, ki jih ocenjujejo kot zanimive, kar bi lahko povezali z radovednostjo do tujih jezikov. Na osnovi pridobljenih podatkov bi torej lahko sklepali, da kažejo tretješolci visoko stopnjo radovednosti do tujih jezikov, kar lahko povežemo z afektivno domeno jezikovnega zavedanja, ki izpostavlja pozitivna stališča do jezikovne raznolikosti (James in Garrett, 1991).

Rezultati raziskave tudi kažejo, da se nekateri anketirani zavedajo razlik med jeziki, kar dobro ponazarja primer, v katerem anketirani izpostavi glasovno podobnost med slovensko besedo *kazen* in angleško *cousin*. Kar nekaj vprašanih pa je tudi dodalo pojasnilo, kaj beseda pomeni, iz česar bi lahko sklepali, da o jeziku in primerjavi med jeziki aktivno razmišljajo, da jih jeziki zanimajo in v njih vzbujajo radovednost. Nekatere raziskave kažejo, da so otroci, ki so pogosto izpostavljeni drugim jezikom, bolj učinko-

viti pri prepoznavanju in primerjanju pomena besed v primerjavi s tistimi, ki živijo v enojezičnem okolju (Bialystok, 2013). Poleg tega nekateri primeri kažejo tudi zmožnost rabe metajezika, ki ne vključuje zgolj rabe strokovnega izrazoslovja, temveč ga, kot poudarja Berry (2005), lahko razumemo širše kot vsakršno izražanje o jeziku, vključno z neformalnimi komentarji.

Ugotovili smo tudi, da na vprašanje, ali poznajo kakšno zanimivo besedo v tujem jeziku, vprašani niso navajali samo besed temveč tudi fraze in komunikacijske vzorce, kar pomeni, da učenci v tej starostni skupini jezik dojemajo predvsem pomensko, zato se pri odgovoru niso omejili le na posamezne besede kot jezikovne enote, temveč so navajali tudi primere, kjer so poudarili predvsem sporočilno vrednost jezika. Iz tega lahko sklepamo, da otroci v tem starostnem obdobju prepoznavajo vlogo jezika kot orodja za učinkovito sporazumevanje, kar se povezuje s socialno domeno jezikovnega zavedanja (James in Garrett, 1991).

Pri tem je pomembno tudi to, da so številni poskusili podati odgovor, tudi če niso poznali pravilnega zapisa besed, kar pomeni, da se niso obremenjevali s pravilnostjo, če se jim je beseda zdela zanimiva. Iz številnih napačnih zapisov lahko sklepamo, da so se vprašani osredotočili na glasovno podobo bolj kot na pravilen zapis. To lahko povežemo z rezultati raziskave, ki jo navaja Fidler (2006), pri kateri je večina vprašanih učencev navedla, da se jeziki razlikujejo predvsem po izgovorjavi in glasovih. Iz naše raziskave je tudi razvidno, da vprašani niso navajali samo tipičnih besed, ki se jih učijo v šoli (npr. imena živali, pozdravi), marveč tudi besede in izraze, ki so povezani z njihovimi izkušnjami v različnih situacijah. Številni primeri zanimivih besed iz tujih jezikov, ki jih navajajo tretješolci, kažejo na to, da je za zaznavanje jezikovne raznolikosti pri tej starostni skupini pomemben ravno izkušenjski vidik, ki ga Maad (2016) vidi kot ključnega za razvijanje zavedanja o raznolikosti jezikov in kultur. Zaključimo lahko, da tretješolci tuje jezike doživljajo tako skozi šolsko izkušnjo kot skozi številne situacije v svojih življenjskih okoljih, od počitnic na morju pa vse do igranja igrice ali gledanja televizijskih oddaj.

Literatura

- Bagnall, N. F. (2005). Teacher cultural reflection and cultural action learning: Researching a cultural dimension in teacher education. *Ethnography and Education European Review*, 4, 101–116.
- Baloh, B. in Bratož, S. (2019). Refleksija vloge učitelja v čezmejnem prostoru. *Razprave in Gradivo: Revija za Narodnostna Vprašanja*, 83, 5–19.

- Barrera, S.D. in Maluf, M.R. (2003). Consciencia metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental [Metalinguistic awareness and literacy: A study with first grade elementary school children]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491–502.
- Beacco, J. C. in Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of Language Education Policies in Europe Executive Version*. Council of Europe.
- Bell, A. (2007). Designing and testing questionnaires for children. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 461–469.
- Berry, R. (2005). Making the most of metalanguage. *Language awareness*, 14(1), 3–20.
- Bokhorst-Heng, W. D., in Santos Caleon, I. (2009). The language attitudes of bilingual youth in multilingual Singapore. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(3), 235–251.
- Borgers, N., De Leeuw, E. in Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66 (1), 60–75.
- Bialystok, E. (2013). The impact of bilingualism on language and literacy development. V T. K. Bahtia in W. C. Ritchie (ur.), *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Chichester, UK: Blackwell Publishing.
- Bratož, S. (2018). Anketiranje tretješolcev s spletnim vprašalnikom [Conducting Online Surveys with Third Grade Pupils]. V T. Štemberger, S. Čotar Konrad, S. Rutar in A. Žakelj (ur.), *Constructing Innovative Learning Environments* (237–251). Koper: Univerza na Primorskem.
- Bratož, S., Pirih, A. in Štemberger, T. (2019). Identifying children's attitudes towards languages: construction and validation of the LANGattMini Scale. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(2), 1–13.
- Byram, M. (2009). Jezikovno izobraževanje za plurilingvistične in medkulturne učence. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (116–135). Ljubljana: ZRSŠ.
- Candelier, M. in Kervran, M. (2018). 1997–2017: Twenty Years of Innovation and Research about Awakening to Languages-Evlang Heritage. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education (IJBIDE)*, 3(1), 10–21.
- Candelier, M., Camilleri, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Nogueroles, A. in Schröder-Sura, A. (2017). *ROPP – referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TA8NU8OS>

- Coelho, D., Andrade A. I. in Portugal, G. (2018). The 'Awakening to Languages' approach at preschool: developing children's communicative competence. *Language Awareness*, 27(3), 197–221.
- Cots, J. M. (2008). Knowledge about language in the mother tongue and foreign language curricula. *Encyclopedia of language and education*, 6, 15–30.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Čok, L. (ur.) (2021). *Jeziki štejejo. Priročnik dobre prakse*. Koper: Annales ZRS, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Darquennes, J. (2017). Language Awareness and Minority Languages. V J. Cenoz, D. Gorter, in S. May (ur.), *Language Awareness and Multilingualism, Encyclopaedia of Language and Education*, 297–308. Suiza: Springer.
- De Leeuw, E. D. (2011). *Improving Data Quality when Surveying Children and Adolescents: Cognitive and Social Development and its Role in Questionnaire Construction and Pretesting*. https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/lapset/presentations-of-the-annual-seminar-10-12-may-2011/surveying-children-and-adolescents_de-leeuw.pdf
- Denham, K. in Lobeck, A. (ur.) (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Djigunović, J. M. (2013). 7 Multilingual attitudes and attitudes to multilingualism in Croatia. *Current Multilingualism: A New Linguistic Dispensation*, 163–186.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. in Sierra, J. M. (2014). Language friction and multilingual policies in higher education: the stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 345–360.
- Falomir, L. P. (2015). *Multilingualism and very young learners: An analysis of pragmatic awareness and language attitudes*. Vol. 12. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Fidler, S. (2004). *Jezikovno in medkulturno ozaveščanje v osnovni šoli. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Fidler, S. (2006). Awakening to languages in primary school. *ELT Journal*, 60(4), 346–354.
- Finkbeiner, C. in White, J. (2017). Language awareness and multilingualism: A historical

- overview. V J. Cenoz, D. Gorter in S. May (ur.), *Language awareness and multilingualism, encyclopedia of language and education*. New York, NY: Springer International Publishing AG.
- Fuchs, M. (2005). Children and adolescents as respondents. Experiments on question order, response order, scale effects and the effect of numeric values associated with response options. *Journal of Official Statistics*, 21(4), 701–725.
- Garret, P. in James, C. (1993). What's language awareness?. *Babel-AFIAL: Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, (2), 109–114.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huguet, A. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect?. *Journal of multilingual and multicultural development*, 27(5), 413–429.
- Kissau, S. (2006). Gender differences in second language motivation: An investigation of micro- and macro-level influences. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 73–96.
- Kuchah, K. in Pinter, A. (2012). Was this an interview? Breaking the power barrier in adult-child interviews in an African context. *Issues in Educational Research*, 22(3), 283–297.
- Little, D., Leung, C. in Van Avermaet, P. (ur.). (2013). *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (Vol. 33). Multilingual matters.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York city*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Ladegaard, H. J. (1998). Boys, girls, language and identity: Language attitudes and linguistic behavior in a rural community in Denmark. *International Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 3–25.
- Ladegaard, H. J. (2000). Language attitudes and sociolinguistic behaviour: Exploring attitude-behaviour relations in language. *Journal of sociolinguistics*, 4 (2), 214–233.
- Lasagabaster, D., Cots, J. in Mancho-Barés, G. (2013). Teaching staff's views about the internationalisation of higher education: the case of two bilingual communities in Spain. *Multilingua-journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*, 32, 751–778.
- Lourenço, M. in Andrade, A. I. (2014). Promoting phonological awareness in pre-primary education: possibilities of the 'awakening to languages' approach. *Language awareness*, 23(4), 304–318.

- Mercer, G. V. (1975). *The Development of Children's Ability to Discriminate between Languages and Varieties of the Same Language*. M.A. diss. Montreal: McGill University.
- Maad, M. R. B. (2016). Awakening young children to foreign languages: openness to diversity highlighted. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 319–336.
- Pavlenko, A. in Piller, I. (2007). Language education and gender. V S. May. (ur.), *The Encyclopedia of Language and Education, Vol. 1: Political Issues*, 57–69. New York: Springer.
- Peyer, E., Barras, M. in Lüthi, G. (2020): Including home languages in the classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1736080>
- Raofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J. in Rashid, S. M. (2014). Metacognition and Second/Foreign Language Learning. *English Language Teaching*, 7(1), 36–49.
- Read, J. in Fine, K. (2005). Using survey methods for design and evaluation in child computer interaction. V *Workshop on Child Computer Interaction: Methodological Research at Interact*. Rome, Italy.
- Rosenthal, M. S. (1977). *The Magic Boxes: Children and Black English*. Arlington: ERIC/CLL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136553.pdf>
- Satraki, M. P. (2015). *The development of children's attitudes towards linguistic variation: a study on a dialect/register continuum*. Doktorska disertacija, Ciperska univerza.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287–308.
- Svalberg, A. (2015). Language Awareness research: where we are now. *Language Awareness*, 25(1), 1–13.
- Svetina, N. P., Brezar, M. S., Perko, G. in Pognan, P. (2016). Ko vsak uporablja svoj lastni jezik in razume svojega sogovorca. *Journal for Foreign Languages*, 8(1), 99–111.

Kako pomembno je učiteljem znanje jezikov? Raziskava stališč učiteljev do njihovega prvega jezika in do tujih jezikov

How important is language knowledge to teachers? A research on teachers' perspective towards their first language and foreign languages

Katarina Tibaut, Karina Soršak Kukovec, Alja Lipavic Oštir
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Povzetek

V prispevku skušamo ugotoviti, kakšen je odnos učiteljev iz projekta *Jeziki štejejo* do njihovega prvega jezika in do tujih jezikov. V okviru tega projekta so učitelji (n = 452) izpolnjevali anketni vprašalnik, s pomočjo katerega smo pridobili podatke o implikaciji jezikov v njihovem vsakdanjiku. Temeljni element anketnega vprašalnika predstavljajo trditve, ki se nanašajo na različne jezike in učenje jezikov, učitelji pa so morali določiti, v kolikšni meri se strinjajo z njimi. Strinjanje s posameznimi trditvami so učitelji izražali v 5-stopenjski lestvici. Pridobljene podatke smo analizirali s pomočjo statističnega paketa SPSS. Za namen analize smo izbrane trditve razvrstili v sedem kategorij: (1) splošna stališča do zgodnjega učenja, (2) pomen obvladovanja slovenščine, (3) vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebnostni razvoj, (4) jezik in kultura, (5) potek usvajanja jezika, (6) jezik in emocije ter (7) šolska politika. Zanimalo nas je, ali v posameznih kategorijah trditev obstajajo statistične razlike med učitelji tujih jezikov in učiteljih drugih oz. nejezikovnih predmetov. Obstoj statistično značilnih razlik smo prav tako preverjali med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji.

Ključne besede: (tuji) jezik(i), učitelj(i), znanje jezikov, učenje jezikov, šola

Abstract

In this research paper, we aim to discover the attitude of teachers from the project Languages count towards their mother tongue as well as foreign languages. As part of this project, teachers ($n = 452$) filled out a questionnaire, which was used to obtain data on the implications of languages in their daily lives. Statements relating to different languages and learning languages, and the extent to which the teachers agree with them are a fundamental element of the questionnaire. The teachers expressed their agreement with the individual statements on a 5-point scale. The obtained data was analysed with the help of the SPSS Statistics software package. For the purpose of the analysis, the selected statements were divided into seven categories: (1) general attitudes towards early learning, (2) the importance of mastering Slovene, (3) the value of foreign language skills for the profession, career and personal development, (4) language and culture, 5) the course of language acquisition, (6) language and emotions, and (7) school policy. We were interested in finding out whether there are statistical differences in individual categories between foreign language teachers and teachers of other or non-linguistic subjects. The existence of statistically significant differences was also checked between teachers residing in the Eastern vs the Western Cohesion Region.

Keywords: (foreign) language(s), teacher(s), language skills, language learning, school

1. Uvod

Vsakdanji in medkulturni izzivi nam danes sporočajo, da je večjezičnost po eni strani pričakovano stanje, po drugi strani pa izziv za jezikovno in šolsko politiko v nacionalnih državah Evropske unije, v katerih, kot vemo iz preteklosti, razvijanje večjezičnosti ni bilo nujno zaželeno. Formalno se Evropska unija še posebej zavzema za jezikovno raznolikost in učenje jezikov držav članic, kar povzema v sloganu »Združena v raznolikosti«. Znanje jezikov nas povezuje z drugimi ljudmi, nam da vpogled v druge kulture in poleg osebne rasti in miselnega razvoja omogoča tudi poslovno povezovanje in mednarodno gospodarsko komunikacijo, kar pripomore k zaposljivosti in mobilnosti ljudi. To so razlogi za oblikovanje ustreznih postulatov in aktivnosti v okviru današnje jezikovne in šolske politike v državah članicah. K temu sodi tudi prizadevanje za izboljšanje poučevanja in učenja jezikov. V ta sklop sodijo tudi kompetence in stališča tistih, ki jezike poučujejo. Vendar pa poučevanja in učenja jezikov danes ne moremo razu-

meti samo kot izolirane poti, na kateri imamo pred očmi izključno jezikovne cilje oz. razvijanje vseh jezikovnih spretnosti. Povezljivost učenja jezikov je takoj očitna, ko jo primerjamo z usvajanjem jezikov v različnih kontekstih (kot J1, J2 itd.). V procesu usvajanja jezikov je namreč povezanost s tako imenovanimi nejezikovnimi področji neobhodna in smiselno utemeljena, saj izhaja iz same narave jezikovne rabe. Tako razumevanje učenja jezikov postavlja vprašanje ne samo stališč učiteljev jezikov, ampak vseh, ki so vključeni v učni proces; učiteljev nejezikovnih predmetov, svetovalne službe in tudi vodstva šol, kar želimo v prispevku vsaj deloma tematizirati.

Prispevek obravnava mnenja in stališča učiteljev, kar zadeva pomembnost znanja jezikov. V teoretičnem delu predstavljamo izhodišča za raziskavo in sklope anketnih vprašanj, v empiričnem delu pa predstavljamo kvantitativno in kvalitativno analizo anketnega vprašalnika, izvedenega med učitelji v Sloveniji v sklopu projekta *Jeziki štejejo*. Z raziskavo smo hoteli konkretno odgovoriti na vprašanje, kako pomembno je učiteljem v Sloveniji znanje jezika ter ali so ponotranjili cilje ne samo učenja in poučevanja tako prvega kot tujega ali drugega jezika, ampak tudi, v koliki meri so ponotranjili lastno rabo tujega/ drugega jezika in s tem povezano dojemanje kulturne raznolikosti.

2. Utemeljitev izhodišč raziskave

Osnova izhodišč za vprašanja, ki so bila v okviru projekta *Jeziki štejejo* pripravljena za vprašalnik, izhaja iz navedbe osnutka Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2019–2023, prevzete v tretjo Resolucijo o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 (v nadaljevanju Resolucija):

Za jezikovno izobraževanje je bistvena razširitev razumevanja vloge učiteljev in učiteljic slovenščine, drugih jezikov in tudi nejezikovnih predmetov. Vsi učitelji in učiteljice so namreč tudi učitelji oziroma učiteljice jezika, bralne pismenosti in bralne kulture; ne posredujejo le jezikovnega, ampak tudi kulturnocivilizacijska in medkulturnostna znanja ter so tako vezni člen med različnimi jeziki, kulturami in identitetami. (ReNPJP21–25, 2021, str. 12).

Prepletanje področij s skupnim imenovalcem, ki mu na kratko lahko rečemo *jeziki*, je gotovo eden od pričakovanih ciljev v šolskem prostoru in tudi širše, kar se odraža tudi na raziskovalnem polju. Raziskave o stališčih učiteljev, o njihovih prepričanjih, kar zadeva učenje in poučevanje tujih jezikov, so se v slovenskem prostoru začele pojavljati predvsem v 90ih

letih (Borg, 2009, str. 334). Ukvarjajo se predvsem s tem, kar učitelji mislijo, verjamejo in vedo. Omogočajo nam vpogled v miselne procese učiteljev, ki se odražajo seveda na njihovem didaktičnem in pedagoškem delu.

Na tem mestu izpostavljamo tri manjše raziskave, narejene v Sloveniji v zadnjih letih. Osredotočamo se na izključno na slovenski prostor, saj razumevanje večjezičnosti in uspešnosti učenja jezikov ni enotno v vseh evropskih državah. Ker se empirični del prispevka nanaša samo na zaposlene v šolah v Sloveniji, ostajamo tudi tukaj v tem okvirju.

Odnos vzgojiteljic do učenja tujih jezikov (in večjezičnosti) v predšolskem obdobju (Kunej, 2011) kaže načeloma pozitivna stališča vzgojiteljic (n=122, iz različnih krajev Sloveniji) do učenja tujih jezikov v predšolskem obdobju, obenem pa se njihova stališča pokažejo kot paradoksalna. Vzgojiteljice namreč menijo, da učenje tujih jezikov ni primerno za otroke, ki imajo težave z razvojem govora, obenem pa menijo, da učenje tujih jezikov pozitivno vpliva na razvoj prvega jezika. Ta paradoks kaže na to, da je zavedanje in poznavanje razvoja (tuje)jezikovnih spretnosti vzgojiteljicam premalo poznano, sploh kar zadeva sodobnejše raziskave. Gotovo takšne raziskave nakazujejo, da je potrebno preveriti vsebine študijskih programov s področja predšolske vzgoje in vsebine programov profesionalnega izobraževanja zaposlenih v šolstvu. Raziskava med učitelji španščine v Sloveniji (Podgoršek Rožanc, 2017) na sicer izjemno majhnem vzorcu (n=33) je pokazala, da so učitelji večinoma naklonjeni uvajanju Tj2 v 2. ali 3. VIO osnovne šole, kar pomeni, da ne uvidijo prednosti zgodnjega učenja tujih jezikov. Prav tako jih približno polovico meni, da Tj ne sme biti obvezni predmet v osnovni šoli. Tudi takšno stališče kaže na nepoznavanje ali nestrinjanje s sodobnimi pogledi na razvijanje večjezičnosti. S tem sovpada tudi stališče iz iste raziskave, da je za Tj2 primerno obdobje, v katerem učenci lažje razumejo in usvojijo slovnico. To stališče postavlja pod vprašaj poznavanje in ponotranjanje sodobnih pristopov na področju učenja in poučevanja tujih jezikov. Študenti študijskih programov na področju šolstva so nedvomno tudi zanimiva ciljna skupina, kadar govorimo o stališčih učiteljev do jezikov, saj gre za skupine, ki bodo kmalu sami realizirali jezikovno in šolsko politiko v izobraževalnih ustanovah. Raziskava med študenti razrednega pouka (Pratnemer, 2017; n=183) je pokazala zelo pozitivna splošna stališča do učenja jezikov – znanje jezikov je dandanes izjemno pomembno, spretnosti v angleščini sodijo med osnovne spretnosti in večina študentov si želi, da bi obvladali še kak drug tuji jezik. Prav tako podpirajo zgodnje učenje angleščine. Ob tem je analiza poka-

zala šibko povezanost med lastnimi izkušnjami učenja angleščine in rabo angleščine vsak dan, obenem pa kažejo, da nimajo lastnih negativnih izkušenj, kar je vzpodbudno in kaže na pozitivno spreminjanje paradigme poučevanja TJ v zadnjih desetletjih. Vse tri raziskave nam predstavljajo samo omejen vpogled v stališča učiteljev, saj se predvsem osredinjajo samo na določene skupine (vzgojiteljice, učiteljice španščine, študentke razrednega pouka) ter obenem izkazujejo samo majhne vzorce vprašanih (predvsem v primeru učiteljic španščine). Z lastno raziskavo želimo vrzel na tem področju dopolniti, predvsem s stališči učiteljev, ki ne poučujejo TJ.

3. Empirična raziskava

V sklopu projekta *Jeziki štejejo* smo pridobili podatke za empirično analizo. Podatki so se zbirali decembra 2019 s pomočjo anketnega vprašalnika. V analizo so bile vključene trditve, ki se nanašajo na različne jezike in učenje jezikov. Strinjanje s posameznimi trditvami so učitelji izražali v 5-stopenjski lestvici. Za namen analize smo izbrane trditve razvrstili v sedem kategorij: (1) splošna stališča do zgodnjega učenja, (2) pomen obvladovanja slovenščine, (3) vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebni razvoj, (4) jezik in kultura, (5) potek usvajanja jezika, (6) jezik in emocije, (7) šolska politika. Na osnovi teh kategorij bomo pridobili poglobljen vpogled v stališča učiteljev do njihovega prvega jezika in do tujih jezikov, kar v dosedanjih raziskavah v tem obsegu še ni bilo obravnavano.

Ker je vzorec vprašanih dovolj reprezentativen, nas je zanimalo ali obstajajo statistično značilne razlike v posameznih kategorijah trditev med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov. Prav tako se do sedaj še nobena raziskava ni osredotočila na ugotavljanje morebitnih razlik med učitelji glede na to, v kateri kohezijski regiji prebivajo. Kot nakazujejo podatki Statističnega urada Republike Slovenije, velja vzhodni del Slovenije v primerjavi z zahodnim delom Slovenije kot manj razvit, kar se npr. izraža v višji stopnji brezposelnosti, nižjem socialno-ekonomskem statusu prebivalcev in izobraževalni deprivanosti (gl. Kovač Šebart in Štefanc, 2016). Vzhodne kohezijske regije Slovenije dosegajo v primerjavi z zahodnimi pomembno nižje povprečne vrednosti točk tako na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) kot na mednarodnem preverjanju znanja TIMSS (2011, gl. Kovač Šebart in Štefanc, 2016; Japelj Pavešič idr., 2012). Na osnovi tega želimo ugotoviti, ali se to do neke mere reflektira tudi v stališčih učiteljev do učenja jezikov.

3.1 Raziskovalni vzorec

V projektu je sodelovalo 452 učiteljev; 206 (45,6 %) jih poučuje jezik in 246 (54,4 %) drugi oz. nejezikovni predmet. Med njimi jih 256 prebiva (56,6 %) v vzhodni (Pomurska, Podravska, Koroška, Savinjska, Zasavska, Spodnje-posavska, Jugovzhodna in Notranjsko-Kraška) in 196 (43,4 %) v zahodni (Osrednjeslovenska, Gorenjska, Goriška in Obalno-Kraška) kohezijski regiji. Podatke o tem, v kateri kohezijski regiji učitelji prebivajo, smo pridobili v sklopu anketnega vprašalnika.

3.2 Postopek obdelave podatkov

Za potrebe empirične analize smo pridobljene podatke statistično obdelali s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Statistično značilnost razlik smo preverjali na ravni tveganja $p \leq 0,05$. Na nivoju deskriptivne statistike smo uporabili aritmetične sredine (\bar{x}) numerično izraženih spremenljivk v 5-stopenjski ocenjevalni lestvici, pri čemer 1 pomeni najvišjo, 5 pa najnižjo stopnjo strinjanja. Na nivoju inferenčne statistike smo uporabili Mann-Whitneyev preizkus za preverjanje razlik v zajetih ordinalnih spremenljivkah.

4. Rezultati z interpretacijo

4.1 Splošna stališča do zgodnjega učenja tujega jezika

Številne študije potrjujejo, da ima zgodnje učenje jezikov pozitiven vpliv na učenje in inteligenco (npr. Cooper, 1987; Armstrong in Rogers, 1997; Garfinkel in Tabor, 1991; Samuels in Griffore 1979; Robinson, 1992 idr.). Kot kažejo rezultati raziskav, ki smo jih omenili v teoretičnem delu, pa se ta pozitiven vpliv ne izraža v stališčih vzgojiteljic in učiteljev španščine v slovenskem prostoru. Vzgojiteljice sicer menijo, da učenje tujih jezikov pozitivno vpliva na razvoj prvega jezika, paradoksalno k temu pa po njihovem mnenju učenje tujih jezikov naj ne bi bilo primerno za otroke, ki imajo težave z razvojem govora (Kunej, 2011). Tudi učitelji španščine niso naklonjeni k uvajanju tujega jezika, in sicer že v 1. VIO osnovne šole, kaj šele v predšolskem obdobju (Podgoršek Rožanc, 2017). Ta stališča se ne skladajo z rezultati zgoraj omenjenih raziskav. V sklopu te raziskave smo torej želeli najprej raziskati splošna stališča učiteljev do zgodnjega učenja tujega jezika.

Iz tabele 1 lahko povzamemo, da učitelji učenje jezika ocenjujejo kot dolg in naporen proces. Učitelji se bolj nagibajo k temu, da bi se otroci najprej morali dobro naučiti J1 in šele nato tujih jezikov. Posledično je para-

Tabela 1: Aritmetične sredine učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije splošna stališča do zgodnjega učenja

Trditev		
4.1.1.	Otroci bi se najprej morali dobro naučiti maternega jezika in šele nato tujih jezikov.	2,40
4.1.2.	Učenje jezika je dolg in naporen proces.	2,22
4.1.3.	Z učenjem tujega jezika moramo začeti zgodaj v otroštvu.	2,43
4.1.4.	Učenje tujih jezikov v otroštvu slabo vpliva na znanje maternega jezika.	4,03
4.1.5.	Tujega jezika se lahko zelo dobro naučimo samo, če se ga začnemo učiti zgodaj v otroštvu.	3,47

doksalno, da učitelji obenem menijo, da bi z učenjem tujega jezika morali začeti zgodaj v otroštvu in da učenje tujih jezikov v otroštvu ne vpliva slabo na znanje J1. Domnevamo, da je ta paradoks povezan z dejstvom, da se formalna oblika učenja tujih jezikov začne v 2. VIO osnovne šole. Kot ugotavlja Jazbec (2011), pa se večina otrok začne učiti tuji jezik prej, torej preden jim to šola formalno omogoča. Obenem opozarja (prav tam), da še se zmeraj pojavljajo skeptiki, ki menijo, da je učenje tujega jezika za otroka obremenitev in se bi najprej moral naučiti J1 in šele nato tujega jezika. Raziskave o kognitivnem razvoju dokazujejo, da vnos tujega jezika v zgodnjem otroštvu pospeši rast povezav v otroških možganih, ki olajšajo učenje prvega in drugega jezika (npr. Curtain, 1990; Willis, 1998 idr.). Na podlagi izvedenih raziskav ugotavlja npr. Marcos (1998), da učenje tujega jezika celo vzpodbuja pospešeni razvoj J1. Sicer se lahko tujega jezika zelo dobro naučimo tudi kasneje, torej ne samo zgodaj v otroštvu, kot večinoma menijo vprašani

Tabela 2: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije splošna stališča do zgodnjega učenja

Trditev	Predmet poučevanja	Izidi M-W-preizkusa	
		U	P
4.1.1.	učitelj jezika	220,15	18288,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	194,42	
4.1.2.	učitelj jezika	199,74	19747,500
	učitelj nejezikovnega predmeta	211,12	
4.1.3.	učitelj jezika	202,06	20176,500
	učitelj nejezikovnega predmeta	209,22	
4.1.4.	učitelj jezika	214,41	19349,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	199,12	
4.1.5.	učitelj jezika	212,54	19695,500
	učitelj nejezikovnega predmeta	200,65	

učitelji, dejstvo pa je, da je oblikovanje povezav v možganih v prvih šestih letih še posebej dejavno (prav tam).

Učitelje, ki so sodelovali v anketi, lahko razdelimo na dve skupini glede na to, kaj poučujejo, pri čemer izhajamo iz tega, da imajo za to tudi ustrezno izobrazbo. Ti dve skupini sta: učitelji tujih jezikov (in slovenščine) in učitelji nejezikovnih predmetov. Seveda tudi učitelji nejezikovnih predmetov na nek način nezavedno in deloma zavedno poučujejo jezik, vendar pa je poimenovanje nejezikovni predmeti dovolj razločevalno za opis razlik, saj pri tej skupini učiteljev razvijanje jezikovnih spretnosti ne stoji v ospredju, kot je to pri učiteljih jezikov. V tabeli 2 prikazujemo razlike med stališči obeh skupin učiteljev.

Med učitelji tujih jezikov in učitelji nejezikovnih predmetov pri trditvi 4.1.1 prihaja do statističnih značilnih razlik. Učitelji nejezikovnih predmetov v večji meri zastopajo mnenje, da bi se otroci najprej morali dobro naučiti J1 in šele nato tujih jezikov. Pižorn in Nagode (2016) razjasnjujeta to stališče učiteljev nejezikovnih predmetov na osnovi mita, ki se glasi, da večina napak, ki jih delajo učenci v drugem/ tujem jeziku, nastane prav zaradi vpliva prvega jezika. Če jezika pripadata isti jezikovni skupini in je med njima več podobnosti, lahko to ugodno vpliva na usvajanje drugega jezika. Govorimo o pozitivnem transferju. Podobnosti pa so lahko včasih tudi ovira, ker omogočajo zamenjave oz. interference med prvim in tujim jezikom. Ko govorec zavedno ali nezavedno uporablja besede drugega jezikovnega koda ali sledi njegovim pravilom, gre torej za negativni transfer (Colja, 2013, str. 29). Mnenje učiteljev nejezikovnih predmetov si lahko razlagamo z njihovim nepoznavanjem področja psiholingvistike in teorij o učenju tujega/ drugega jezika (*second language acquisition*; npr. Krashen, 1981; Mitchell in Myles, 2004; Butler in Hakuta, 2004 idr.). Medtem ko poznavalci teh teorij ocenjujejo zgodnje učenje jezikov kot pozitivno, so nepoznavalci še vedno mnenja, da je treba najprej znati J1.

Glede na zgoraj opisane razlike med kohezijskima regijama v Sloveniji prikazuje tabela 3 stališča med učitelji z ozirom na obe regiji.

Glede na to, v kateri regiji – vzhodni ali zahodni – prebivajo učitelji, prihaja pri vseh trditvah do statistično značilnih razlik. Z vsemi zgoraj navedenimi trditvami se manj strinjajo učitelji, ki prihajajo iz vzhodne kohezijske regije. To pomeni, da so bolj naklonjeni hkratnemu učenju tujega jezika in materinščine ter so mnenja, da se lahko jezik učimo ne glede na starost in da učenje jezika ni nujno dolg in naporen proces. Kljub temu

Tabela 3: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije splošna stališča do zgodnjega učenja

Trditev	Kohezijska regija	Izidi M-W-preizkusa		
		U	P	
4.1.1.	vzhodna	195,63	18283,500	0,036
	zahodna	219,70		
4.1.2.	vzhodna	195,59	18272,500	0,029
	zahodna	219,77		
4.1.3.	vzhodna	195,71	18301,000	0,036
	zahodna	219,60		
4.1.4.	vzhodna	196,03	18375,500	0,036
	zahodna	219,18		
4.1.5.	vzhodna	194,76	18079,000	0,020
	zahodna	220,86		

da učenci iz vzhodne kohezijske regije dosegajo nižje povprečne vrednosti točk pri nacionalnih preizkusih znanja na in mednarodnem preverjanju znanja TIMSS (gl. Kovač Šebart in Štefanc, 2016), rezultati ankete kažejo, da so njihovi učitelji bolj dovzetni za prednosti zgodnjega učenja jezikov. Lahko bi trdili, da je morda prav višja stopnja brezposelnosti prebivalcev vzhodne kohezijske regije gonilo, da se z znanjem tujih jezikov lahko ta stopnja zniža; učitelji posledično podpirajo zgodnje učenje tujih jezikov, saj kompetence v tujih jezikih povišajo možnost zaposlitve v tujini. Potrebno pa je omeniti še nekaj. V določenem delu vzhodne kohezijske regije (Maribor in širša okolica) občine tradicionalno že nekaj desetletij financirajo zgodnje učenje jezika sosedov, tj. nemščine na osnovnih šolah (prim. Jazbec, 2012). Tudi ta praksa pripomore k razvijanju stališč vseh učiteljev in ne samo tistih, ki poučujejo tuje jezike. Diametralno nasprotne primerjave lahko najdemo tudi drugje. Tako je npr. raziskava stališč gimnazijcev do jezikov (Lipavic in Muzikářová, 2021, str. 92) pokazala, da med slednjimi ni razlik glede na kohezijski regiji, kar zadeva razumevanje zgodnje večjezičnosti. V obeh kohezijskih regijah namreč gimnazijci v visokem odstotku (94 %) menijo, da se z odraščanjem z dvema jezikoma oba naučiš enako dobro, kar pomeni, da razumejo zgodnjo večjezičnost kot nekaj pozitivnega. Sklepamo lahko, da to prenašajo tudi na razmerje zgodnjega učenja tujih jezikov. Če torej mlajša generacija izkazuje sodoben pogled na večjezičnost, potem lahko razumemo razlike med kohezijskim regijama samo kot generacijsko specifične.

4.2 Pomen obvladovanja slovenščine

Nato nas je zanimalo, kako učitelji ocenjujejo pomen obvladovanja slovenščine. Učenje tujih jezikov se vzpodbuja v slovensko govorečem prostoru, ampak kot prvi jezik ima slovenščina primarno vlogo (ReNPJP21–25, 2021).

Tabela 4: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije pomen obvladovanja slovenščine)

Trditev		
4.2.1.	Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje.	4,28
4.2.2.	Dobro znanje slovenščine je pomembno za uspešno življenje v Sloveniji.	1,89

Kot prikazujejo rezultati iz tabele 4, se učitelji ne strinjajo s trditvijo, da znanje J1 popolnoma zadostuje, je pa dobro znanje slovenščine pomembno za uspešno življenje v Sloveniji. Prvo trditev prav tako negira Pižorn (2009), ki pravi: »Nujno je treba izstopiti iz varnega zavetja enojezičnosti. Enojezičnost je namreč tista udobna in pomirjujoča iluzija, da je samo lasten jezik tisti, ki je možen in veljaven.« Nadalje meni, da je večjezičnost pomembna za vse članice Evropske unije, ker pospešuje sporazumevanje in boljše medsebojno razumevanje.

Stališča do obvladovanja slovenščine smo preverili tudi glede na skupini učiteljev, kot kaže tabela 5.

Tabela 5: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije pomen obvladovanja slovenščine

Trditev	Predmet poučevanja	Izidi M-W-preizkusa	
		U	P
4.2.1.	učitelj jezika	217,86	18710,500
	učitelj nejezikovnega predmeta	196,29	
4.2.2.	učitelj jezika	193,54	18600,500
	učitelj nejezikovnega predmeta	216,20	

Pri obeh trditvah prihaja do statistično značilnih razlik med mnenji učiteljev nejezikovnih predmetov in učitelji jezikovnih predmetov. Učitelji nejezikovnih predmetov se bolj strinjajo s trditvijo, da znanje J1 popolnoma zadostuje in da je dobro znanje slovenščine pomembno za uspešno življenje v Sloveniji. Tak rezultat ne preseneča, saj glede na poklicne zadolžitve in skozi poklic oblikovana stališča pričakujemo, da se učitelji jezikov v večji meri zavedajo pomena znanja jezikov oz. razvijanja večjezičnosti.

Ista stališča smo preverili tudi glede na razlike med kohezijskima regijama, kar kaže tabela 6.

Tabela 6: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije pomen obvladovanja slovenščine

Trditev	Kohezijska regija	Izidi M-W-preizkusa	
		U	P
4.2.1.	vzhodna	195,32	18210,000
	zahodna	220,12	
4.2.2.	vzhodna	204,82	20432,500
	zahodna	207,56	

Pri tabeli 6 prihaja do statistično značilnih razlik pri prvi trditvi, kjer se učitelji iz vzhodne kohezijske regije manj strinjajo s trditvijo, da znanje J1 popolnoma zadostuje. Ta rezultat potrjuje trditve splošnih stališč do zgodnjega učenja (gl. tabelo 3), pri katerih učitelji vzhodne regije večjezičnost pozitivneje vrednotijo kot učitelji zahodne regije.

4.3 Vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebni razvoj

Nadalje nas je zanimalo, kako učitelji vrednotijo znanje tujih jezikov za poklic, kariero in osebni razvoj.

Tabela 7: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebni razvoj)

Trditev		
4.3.1.	Znanje angleščine danes popolnoma zadostuje.	3,54
4.3.2.	Kdor zna več jezikov, bo lahko uspešnejši na poklicni poti.	1,67
4.3.3.	Znanje različnih jezikov prispeva k osebnemu razvoju posameznika.	1,60
4.3.4.	Kdor zna več jezikov, ima večji ugled v družbi.	2,19
4.3.5.	Rad/-a bi znal/-a govoriti več tujih jezikov.	1,77
4.3.6.	Znanje tujih jezikov ni nujno potrebno, saj se lahko najdemo tudi drugače.	3,73
4.3.7.	V okolju, v katerem živim, znanje tujih jezikov ni tako pomembno.	3,72

Iz tabele 7 je razvidno, da bi učitelji radi znali govoriti več tujih jezikov, saj se strinjajo, da kdor zna več jezikov, bo lahko uspešnejši na poklicni poti in da znanje različnih jezikov prispeva k osebnemu razvoju posameznika. Po drugi strani se zavedajo, da zgolj znanje angleščine danes ni dovolj, da je znanje tujih jezikov nujno potrebno in da je v okolju, v kate-

rem živimo, znanje tujih jezikov pomembno. Ti rezultati potrjujejo Pratnerjeve (2017) ugotovitve raziskave med študenti razrednega pouka. Glede znanja jezikov in uspeha v poklicu tudi Pižorn (2009) poudarja, da je večjezičnost in višja raven jezikovnega znanja ključnega pomena za učinkovitejšo porazdelitev delovne sile v Evropi, saj obvladanje jezika pomeni boljše uresničevanje pravic in svoboščin, ki jih pogojuje mobilnost znotraj trga delovne sile Evropske unije.

Tabela 8 prikazuje razlike glede na skupini učiteljev.

Tabela 8: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebostni razvoj

Trditev	Predmet poučevanja		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.3.1.	učitelj jezika	232,58	15987,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	184,24		
4.3.2.	učitelj jezika	187,45	17472,500	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	221,19		
4.3.3.	učitelj jezika	177,75	15678,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	229,13		
4.3.4.	učitelj jezika	193,32	18559,500	0,038
	učitelj nejezikovnega predmeta	216,38		
4.3.5.	učitelj jezika	190,63	18062,000	0,009
	učitelj nejezikovnega predmeta	218,58		
4.3.6.	učitelj jezika	221,56	18025,500	0,011
	učitelj nejezikovnega predmeta	193,26		
4.3.7.	učitelj jezika	232,10	16077,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	184,64		

Pri vseh zgoraj navedenih trditvah prihaja do statistično značilnih razlik med učitelji jezikov in učitelji nejezikovnih predmetov (tabela 8). Učitelji jezikov bolj podpirajo nujnost znanja tujih jezikov kot učitelji nejezikovnih predmetov. Učitelji nejezikovnih predmetov pogosteje menijo, da znanje angleščine danes popolnoma zadostuje, da znanje tujih jezikov ni tako pomembno, saj se lahko najdemo tudi drugače, in da znanje tujih jezikov ni tako pomembno v okolju, v katerem živijo. Učitelji jezikov pa so mnenja, da je tisti, ki zna več jezikov, lahko uspešnejši na poklicni poti in da znanje jezikov pozitivno vpliva tako na osebostni razvoj posameznika kot tudi na ugled v družbi. Učitelji jezikov bi tudi radi znali govoriti več tujih jezikov. Te statistično značilne razlike ne presenečajo, saj že zaradi narave poklica učitelji jezikov pozitivneje ocenjujejo znanje tujih jezikov.

V tabeli 9 prikazujemo ista stališča glede na obe kohezijski regiji.

Tabela 9: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebni razvoj

Trditev	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.3.1.	vzhodna	199,34	19149,500	0,162
	zahodna	214,81		
4.3.2.	vzhodna	204,80	20428,000	0,793
	zahodna	207,59		
4.3.3.	vzhodna	212,20	19258,000	0,170
	zahodna	197,80		
4.3.4.	vzhodna	204,28	20307,000	0,721
	zahodna	208,27		
4.3.5.	vzhodna	222,85	16765,000	0,000
	zahodna	183,72		
4.3.6.	vzhodna	198,23	18890,500	0,108
	zahodna	216,27		
4.3.7.	vzhodna	196,84	18566,500	0,056
	zahodna	218,10		

Statistično značilna razlika je vidna le pri trditvi 4.3.5 pri učiteljih, ki prebivajo v zahodni kohezijski regiji, saj bi radi v primerjavi z učitelji iz vzhodne kohezijske regije nekoliko manj znali govoriti več tujih jezikov. V celotni raziskavi se učitelji iz vzhodne kohezijske regije kažejo kot tisti, ki so nekako bolj naklonjeni večjezičnosti, kar se kaže tudi tukaj s perspektive zahodne kohezijske regije. Te ugotovitve bi zahtevale primerjalne analize, ki pa žal niso na voljo. Primerjalne analize obeh regij govorijo o ekonomskih in socialnih razlikah in ne o stališčih glede jezikov. Deloma je možna primerjava z najnovejšo raziskavo Mladina 2020 (Lavrič idr., 2021), ki je pokazala manj zanimanja za kulturo in umetnost pri mladih v vzhodni kohezijski regiji. Vendar pa primerjava z našo raziskavo ne vzdrži zaradi dveh razlogov; prvi je dejstvo, da je študija Mladina 2020 zajela samo mlade, med učitelji iz naše raziskave pa je samo 1,5 % mladih do 24 let. Drugi razlog je ta, da naša raziskava kaže ravno nasprotni rezultat, če seveda izhajamo iz tega, da so jeziki neobhodno povezani s kulturami. Pri tem ostaja tudi odprto vprašanje, ali so mladi iz raziskave Mladina 2020 pri razmišljanju o kulturi ostajali v okvirju slovenske kulture in jezika ali pa so razmišljali širše.

Pomen tujih jezikov je možno tudi pojasnjevati zgodovinsko, pri čemer so razlike med vzhodno in zahodno kohezijsko regijo očitne: velik del vzhodne kohezijske regije zajema področje tradicionalnih regij Štajerske, Koroška, ki sta bili v zgodovini pred 1918 veliko intenzivneje povezani z nemškimi govornimi prostorom. Toda tudi to perspektivo razlage bi bilo potrebno raziskati in utemeljiti s slednjem razvoja od 1918 do danes, kar pa presega okvir tega prispevka.

4.4 Jezik in kultura

Zanimali so nas tudi pogledi učiteljev na povezavo med jezikom in kulturo.

Tabela 10: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in kultura

Trditev		
4.4.1.	Znanje različnih jezikov je pomembno, saj se lahko tako sporazumemo z več ljudmi in se seznanimo z več kulturami.	1,32
4.4.2.	Jezik je neločljiv del kulture.	1,41
4.4.3.	Če želimo dobro znati tuji jezik, ni nujno dobro poznati tudi kulture, iz katere izhaja.	3,39
4.4.4.	Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav.	2,28
4.4.5.	Znam primerjati lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami.	2,19
4.4.6.	V skupnostih (mestih, naseljih, šolah, univerzah), v katerih se govorijo različni jeziki, lahko zaradi tega pride do različnih težav.	3,38
4.4.7.	Kdor želi dobro znati jezik, ki se uporablja v neki državi, mora poznati tudi zgodovino in zemljepisne značilnosti te države.	2,97
4.4.8.	Lažje se je naučiti tujega jezika, če nam je z njim povezana kultura vseč.	1,98
4.4.9.	Dobro je imeti prijatelje različnih narodnosti.	1,96
4.4.10.	Kjer se ljudje spoštujejo in so strpni drug do drugega, raba različnih jezikov ni težava.	1,91
4.4.11.	Znanje tujih jezikov prispeva k razumevanju razlik med posamezniki in njihove drugačnosti.	1,95
4.4.12.	Spoštujem jezik vsakega posameznika, zato naj ga uporablja ob vsaki priložnosti, ko mu je v pomoč.	1,78

Učitelji se strinjajo glede trditev v tabeli 10, da je znanje jezikov pomembno, saj se lahko tako sporazumemo z več ljudmi in se seznanimo z več kulturami ter da je jezik neločljiv del kulture, tako da je nujno dobro poznati tujo kulturo, če želimo dobro znati jezik, ki iz nje izhaja. Prav tako so učitelji mnenja, da se je lažje naučiti tujega jezika, če nam je z njim povezana kultura vseč. Menijo, da je dobro imeti prijatelje različnih narodnosti in da raba različnih jezikov ne predstavlja težave, kjer se ljudje spoštuje-

jo in so strpni drug do drugega. Zastopajo mnenje, da znanje tujih jezikov prispeva k razumevanju razlik med posamezniki in njihove drugačnosti ter spoštujejo jezik vsakega posameznika, zato naj ga ta uporablja ob vsaki priložnosti, ko mu je v pomoč. Ne strinjajo pa se, da v skupnostih (mestih, naseljih, šolah, univerzah), v katerih se govorijo različni jeziki, lahko zaradi tega pride do različnih težav.

Stališča smo preverili tudi glede na skupini učiteljev, kar prikazuje tabela 11.

Tabela 11: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in kultura

Trditev	Predmet poučevanja		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.4.1.	učitelj jezika	189,15	17787,500	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	219,79		
4.4.2.	učitelj jezika	189,45	17843,500	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	219,55		
4.4.3.	učitelj jezika	226,95	17030,000	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	188,85		
4.4.4.	učitelj jezika	163,12	12972,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	241,10		
4.4.5.	učitelj jezika	158,14	12050,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	245,18		
4.4.6.	učitelj jezika	209,30	20295,000	0,593
	učitelj nejezikovnega predmeta	203,30		
4.4.7.	učitelj jezika	186,28	17256,000	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	222,15		
4.4.8.	učitelj jezika	187,39	17461,500	0,002
	učitelj nejezikovnega predmeta	221,24		
4.4.9.	učitelj jezika	191,14	18156,500	0,014
	učitelj nejezikovnega predmeta	218,16		
4.4.10.	učitelj jezika	194,85	18842,000	0,062
	učitelj nejezikovnega predmeta	215,13		
4.4.11.	učitelj jezika	174,37	15054,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	231,89		
4.4.12.	učitelj jezika	191,73	18265,500	0,017
	učitelj nejezikovnega predmeta	217,68		

Do statistično značilnih razlik prihaja pri večini trditev glede kulture in jezika. Učitelji jezikov so bolj dovzetni za zvezo kulture in jezika in se strinjajo, da je znanje različnih jezikov pomembno, saj se lahko tako spora-

zumemo z več ljudmi in se seznanimo z več kulturami. Prav tako pogosteje menijo, da je zanje jezika neločljiv del kulture. V večji meri jih zanimajo podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav. Poleg tega nekoliko bolj menijo, da se je lažje naučiti tujega jezika, če nam je z njim povezana kultura vseč. Učitelji jezikov intenzivneje primerjajo lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami. Bolj delijo mnenje, da kdor želi dobro znati jezik, ki se uporablja v neki državi, mora poznati tudi zgodovino in zemljepisne značilnosti te države. Prav tako v večji meri menijo, da je dobro imeti prijatelje različnih narodnosti. V primerjavi z učitelji nejezikovnih predmetov učitelji jezikov bolj zastopajo mnenje, da znanje tujih jezikov prispeva k razumevanju razlik med posamezniki in njihove drugačnosti. So tudi bolj naklonjeni do tega, da vsak posameznik naj uporablja svoj J1 ob vsaki priložnosti, ko mu je v pomoč.

Do statistično značilnih razlik prihaja tudi pri trditvi 4.4.3, kjer učitelji nejezikovnih predmetov bolj zastopajo mnenje, da če želimo dobro znati tuji jezik, ni nujno dobro poznati tudi kulture, iz katere izhaja.

Tabela 12 prikazuje razlike v stališčih glede na obe kohezijski regiji.

Tabela 12: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in kultura

Trditev	Kohezijska regija	Izidi M-W-preizkusa		
		U	P	
4.4.1.	vzhodna	209,13	19977,500	0,416
	zahodna	201,87		
4.4.2.	vzhodna	206,83	20514,000	0,839
	zahodna	204,90		
4.4.3.	vzhodna	193,23	17720,000	0,009
	zahodna	222,89		
4.4.4.	vzhodna	217,26	18073,000	0,020
	zahodna	191,11		
4.4.5.	vzhodna	216,30	18298,500	0,032
	zahodna	192,38		
4.4.6.	vzhodna	197,71	18769,500	0,088
	zahodna	216,96		
4.4.7.	vzhodna	207,65	20323,000	0,736
	zahodna	203,82		
4.4.8.	vzhodna	207,12	20447,500	0,809
	zahodna	204,52		
4.4.9.	vzhodna	213,07	19053,500	0,138
	zahodna	196,65		

Trditvev	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.4.10.	vzhodna	211,26	19479,000	0,264
	zahodna	199,05		
4.4.11.	vzhodna	212,87	19100,500	0,143
	zahodna	196,91		
4.4.12.	vzhodna	205,59	20614,000	0,931
	zahodna	206,54		

Kot je razvidno iz tabele 12, prihaja do statistično značilnih razlik pri trditvah 4.4.3, 4.4.4 in 4.4.5. Učitelji iz vzhodne kohezijske regije bolj povezujejo jezik s kulturo, saj se bolj zanimajo za podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav. Posledično tudi večkrat primerjajo lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami. Učitelji zahodne kohezijske regije bolj zastopajo stališče, da, če želimo dobro znati tuji jezik, ni nujno dobro poznati tudi kulture, iz katere izhaja.

4.5 Potek usvajanja jezika

Pridobili smo tudi mnenja učiteljev glede poteka usvajanja jezika.

Tabela 13: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije potek usvajanja jezika

Trditvev		
4.5.1.	Znanje enega tujega jezika je lahko odskočna deska za lažje usvajanje drugega tujega jezika.	1,91
4.5.2.	Znanje maternega jezika pozitivno vpliva na učenje tujega jezika in nasprotno.	1,97
4.5.3.	Če se učimo več tujih jezikov hkrati, bomo težko vsakega posebej dobro obvladali.	3,51
4.5.4.	Znanje latinščine koristi pri učenju nekaterih drugih tujih jezikov.	2,46

Učitelji vidijo znanje enega tujega jezika kot odskočno desko za lažje usvajanje drugega tujega jezika, kot prikazuje tabela 13. Podpirajo tudi trditve, da znanje J1 pozitivno vpliva na učenje tujega jezika in obratno. Na tak način deluje metoda EuroComRom, ki podpira zgornji trditvi in po kateri se lahko denimo na podlagi znanja enega romanskega jezika naučimo drugega, tako da poenostavljeno povedano poiščemo obema jezikoma 7 skupnih točk, zato se proces tudi imenuje Metoda sedmih sit (Fremdsprachenwerkstatt, 2007). Tudi Zybatow (1999) zagovarja to metodo za učenje slovanskih jezikov.

Razlike med obema skupinama učiteljev prikazuje tabela 14.

Tabela 14: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije potek usvajanja jezika

Trditev	Predmet poučevanja		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.5-1.	učitelj jezika	178,28	15776,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	228,69		
4.5-2.	učitelj jezika	179,12	15931,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	228,01		
4.5-3.	učitelj jezika	221,59	18021,000	0,010
	učitelj nejezikovnega predmeta	193,24		
4.5-4.	učitelj jezika	193,21	18539,500	0,038
	učitelj nejezikovnega predmeta	216,47		

Med učitelji jezikov in učitelji nejezikovnih predmetov prihaja pri vseh trditvah do statistično značilnih razlik. V primerjavi z učitelji nejezikovnih predmetov učitelji jezikov intenzivneje dojemajo znanje enega tujega jezika kot odskočno desko za lažje usvajanje drugega tujega jezika. Prav tako v večji meri menijo, da znanje J1 pozitivno vpliva na učenje tujega jezika in nasprotno. Učitelji jezikov menijo tudi bolj, da je lahko latinščina zelo koristna pri usvajanju nekaterih drugih tujih jezikov. To potrjuje tudi Pižorn (2009), saj nekje 65 % angleških besed izhaja iz latinščine. Latinščina se izgovarja tako, kot se piše, kar lahko pride prav pri poučevanju branja. Če učenec osvoji osnovno, logično in slovnično strukturo latinščine, potem je lažje osvojiti tudi slovnične izjeme pri angleščini.

Tabela 15: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije potek usvajanja jezika

Trditev	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.5-1.	vzhodna	213,44	18969,000	0,115
	zahodna	196,17		
4.5-2.	vzhodna	213,55	18942,500	0,116
	zahodna	196,02		
4.5-3.	vzhodna	202,35	19856,000	0,447
	zahodna	210,82		
4.5-4.	vzhodna	231,42	14761,000	0,000
	zahodna	172,40		

Kot je razvidno iz tabele 15, prihaja do statistično značilnih razlik pri trditvi 4.5.4, kjer se v zahodni kohezijski regiji manj strinjajo, da je znanje latinščine koristno pri učenju nekaterih drugih tujih jezikov. Tudi ta rezultat bi lahko pojasnili samo z širše zasnovanimi in primerjalnimi študijami, ki pa žal niso na voljo. Vsekakor tako kot druge razlike med kohezijskimi regijama kaže na to, da so nadaljnje raziskave potrebne.

4.6 Jezik in emocije

Kakšna so stališča učiteljev glede lastne samozavesti, strahov in kompetenc pri rabi tujega jezika? Odgovore smo zbrali v tabeli 16.

Tabela 16: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in emocije

Trditev		
4.6.1.	Ko govorim v tujem jeziku, mi je vedno nekoliko neprijetno.	3,16
4.6.2.	Ko govorim v tujem jeziku, me je vedno strah, da bom naredil/-a kakšno napako.	2,99
4.6.3.	Zaupam v lastne sposobnosti učenja tujega jezika.	2,52
4.6.4.	Znanje tujih jezikov me zelo zanima.	2,16
4.6.5.	Bolj kot pravilnost povedanega v tujem jeziku je pomembno to, da si sploh upaš govoriti.	1,98

Iz tabele 16 je razvidno, da učiteljem ni neprijetno govoriti v tujem jeziku. Večino učiteljev zanima znanje tujih jezikov in tudi zaupajo v svoje sposobnosti učenja tujega jezika. Bolj pomembno jim je, da si sploh upajo govoriti v tujem jeziku, kot pa strah pred delanjem napak pri komunikaciji v tujem jeziku.

Glede emocij in jezikov pričakujemo razlike med obema skupinama učiteljev, kar kaže tabela 17.

Tabela 17: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in emocije

Trditev	Predmet poučevanja	Izidi M-W-preizkusa	
		U	P
4.6.1.	učitelj jezika	238,64	14866,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	179,28	
4.6.2.	učitelj jezika	236,48	15266,500
	učitelj nejezikovnega predmeta	181,05	

Trditvev	Predmet poučevanja		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.6.3.	učitelj jezika	168,38	13944,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	236,80		
4.6.4.	učitelj jezika	164,52	13230,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	239,96		
4.6.5.	učitelj jezika	191,84	18285,000	0,015
	učitelj nejezikovnega predmeta	217,59		

Statistično značilne razlike med učitelji jezikov in nejezikovnih predmetov so se pojavile pri vseh petih trditvah na temo jezika in emocij. Učitelji jezikov so bolj samozavestni pri rabi tujih jezikov v primerjavi z učitelji nejezikovnih predmetov, kajti govorjenje v tujem jeziku je zanje bolj neprijetno. Obenem jih tudi bolj skrbi, da bodo naredili kakšne napake. Učitelji jezikov bolj zaupajo v svoje sposobnosti učenja tujega jezika, znanje tujih jezikov jih tudi bolj zanima. Prav tako bolj vzpodbujajo uporabo tujega jezika ne glede na pravilnost povedanega.

Rezultate prikazujemo tudi glede na obe kohezijski regiji, kar kaže tabela 18.

Tabela 18: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in emocije

Trditvev	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.6.1.	vzhodna	200,46	19412,500	0,262
	zahodna	213,32		
4.6.2.	vzhodna	206,61	20567,000	0,902
	zahodna	205,20		
4.6.3.	vzhodna	209,34	19926,500	0,492
	zahodna	201,58		
4.6.4.	vzhodna	214,70	18674,000	0,073
	zahodna	194,50		
4.6.5.	vzhodna	201,39	19631,000	0,314
	zahodna	212,09		

Iz tabele 18 je razvidno, da ne prihaja do statistično značilnih razlik med vzhodno in zahodno kohezijsko regijo.

4.7 Šolska politika

Nazadnje smo še pogledali vključenost tujih jezikov v šolsko politiko.

Tabela 19: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije šolska politika

Trditev		
4.7.1.	V šoli bi se morali učiti vsaj dveh tujih jezikov.	2,10
4.7.2.	V šoli imamo dovolj literature v tujih jezikih za podporo pri poučevanju mojega predmeta.	2,65
4.7.3.	Učbeniki, ki jih uporabljamo v šoli za učenje jezikov, so kakovostni.	2,41
4.7.4.	Znam motivirati učence za učenje tujih jezikov.	2,39
4.7.5.	Zavedam se, kako pomembno je, da znajo učenci tuje jezike.	1,76
4.7.6.	Starši učencev se zavedajo, kako pomembno je, da znajo njihovi otroci tuje jezike.	2,34
4.7.7.	Učenje tujih jezikov bi moralo potekati na različnih zahtevnostnih ravneh.	2,03
4.7.8.	Na naši šoli tudi učitelji drugih predmetov dajejo učencem v branje literaturo, ki je v tujem jeziku.	2,88
4.7.9.	Tudi pri drugih predmetih dajemo učencem v branje literaturo, ki je v tujem jeziku.	2,99
4.7.10.	Na naši šoli se tudi pri drugih predmetih učenci učijo tuji jezik.	2,48
4.7.11.	Menim, da šola/ustanova, na kateri sem zaposlen/-a, spodbuja učenje tujih jezikov in spoznavanje drugih kultur.	1,78
4.7.12.	Slovenski šolski sistem (pravilniki, zakonodaja) je oblikovan tako, da spodbuja pri učencih večjezičnost in poznavanje različnih kultur.	2,42

Iz tabele 19 je razvidno, da učitelji podpirajo učenje dveh ali več tujih jezikov, a na različnih težavnostnih stopnjah. Zavedajo se, kako pomembno je za učence znanje tujih jezikov in jih znajo k temu motivirati. Tudi starši učencev se po mnenju učiteljev zavedajo pomembnosti znanja tujih jezikov svojih otrok. Tukaj je treba opomniti, da so bili prav starši pobudniki zgodnjega učenja tujih jezikov v šoli (Pižorn 2009). Učitelji menijo, da je šolski sistem naravnano k spodbujanju učenceve večjezičnosti in poznavanja različnih kultur ter da ustanova, na kateri so zaposleni, spodbuja učenje tujih jezikov, saj imajo za učenje jezikov na razpolago kakovostne učbenike in tudi dovolj literature v tujih jezikih za poučevanje lastnega predmeta. Po navedbah učiteljev se učenci pri različnih predmetih učijo tuji jezik in jim dajejo v branje tudi literaturo v tujem jeziku. Iz navedb učiteljev lahko sklepamo, da gre v širšem pomenu za koncept pouka CLIL (Content and Language Integrated Learning), kjer učenci pridobivajo znanje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku (gl. Jazbec in Lipavc Oštir, 2010).

Prikaz razlik glede na skupini učiteljev kaže tabela 20.

Tabela 20: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije šolska politika

Trditev	Predmet poučevanja		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.7.1.	učitelj jezika	183,33	16711,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	224,56		
4.7.2.	učitelj jezika	186,10	17223,000	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	222,29		
4.7.3.	učitelj jezika	177,30	15595,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	229,49		
4.7.4.	učitelj jezika	161,30	12636,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	242,59		
4.7.5.	učitelj jezika	179,49	16001,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	227,70		
4.7.6.	učitelj jezika	174,49	15129,000	0,007
	učitelj nejezikovnega predmeta	202,61		
4.7.7.	učitelj jezika	195,35	18934,000	0,066
	učitelj nejezikovnega predmeta	214,72		
4.7.8.	učitelj jezika	196,23	16706,500	0,293
	učitelj nejezikovnega predmeta	184,94		
4.7.9.	učitelj jezika	135,21	5215,000	0,633
	učitelj nejezikovnega predmeta	129,95		
4.7.10.	učitelj jezika	17,91	121,500	0,586
	učitelj nejezikovnega predmeta	16,15		
4.7.11.	učitelj jezika	189,31	17818,000	0,005
	učitelj nejezikovnega predmeta	219,66		
4.7.12.	učitelj jezika	215,15	19212,500	0,136
	učitelj nejezikovnega predmeta	198,51		

Med učitelji jezikov in učitelji nejezikovnih predmetov prihaja do statistično značilnih razlik. Učitelji jezikov bolj podpirajo učenje dveh ali več tujih jezikov in znajo svoje učence tudi k temu bolj motivirati. Bolj se zavedajo, kako pomembno je znanje tujih jezikov za njihove učence, in po njihovem mnenju se tega zavedajo tudi starši učencev. Šola oz. ustanova, na kateri so učitelji jezikov zaposleni, spodbuja učenje tujih jezikov in kultur, zato imajo učenci tudi na razpolago kakovostne učbenike in dovolj literature v tujih jezikih za podporo učenja predmeta.

Iste podatke smo prikazali tudi glede na obe kohezijski regiji, kar je zbrano v tabeli 21.

Tabela 21: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije šolska politika

Trditvev	Kohezijska regija	Izidi M-W-preizkusa		
		U	P	
4.7.1.	vzhodna	204,34	20321,000	0,732
	zahodna	208,19		
4.7.2.	vzhodna	208,12	20213,500	0,667
	zahodna	203,20		
4.7.3.	vzhodna	204,65	20392,000	0,776
	zahodna	207,79		
4.7.4.	vzhodna	208,92	20026,000	0,539
	zahodna	202,14		
4.7.5.	vzhodna	206,59	20571,000	0,898
	zahodna	205,22		
4.7.6.	vzhodna	189,01	16907,500	0,813
	zahodna	191,53		
4.7.7.	vzhodna	201,84	19736,000	0,362
	zahodna	211,50		
4.7.8.	vzhodna	194,14	16182,000	0,335
	zahodna	183,60		
4.7.9.	vzhodna	127,83	7470,500	0,353
	zahodna	136,27		
4.7.10.	vzhodna	12,63	40,500	0,315
	zahodna	17,60		
4.7.11.	vzhodna	202,99	20004,000	0,519
	zahodna	209,98		
4.7.12.	vzhodna	194,53	18025,500	0,018
	zahodna	221,16		

Statistično značilna razlika je vidna samo pri eni trditvi iz sklopa trditvev o šolski politiki. Do šolske politike so bolj kritični v vzhodni kohezijski regiji, kjer so mnenja, da slovenski šolski sistem ni oblikovan tako, da bi vzpodbujal učenčevu večjezičnost in poznavanje različnih kultur. Če to povežemo s tem, da opažamo večjo naklonjenost večjezičnosti med učitelji iz vzhodne kohezijske regije, potem se s tem skladajo tudi stališča do šolske politike. Seveda tudi v tem aspektu manjka primerljivih raziskav za obe regiji.

5. Sklep

Za boljšo preglednost nad rezultati raziskave se bomo v nadaljevanju osredotočili na tiste trditve, pri katerih so se pokazale statistično značilne raz-

like. Najprej bomo pogledali razlike med učitelji jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov.

Tabela 22

Učitelji jezikov	
4.3.2.	Kdor zna več jezikov, bo lahko uspešnejši na poklicni poti.
4.3.3.	Znanje različnih jezikov prispeva k osebnemu razvoju posameznika.
4.3.4.	Kdor zna več jezikov, ima večji ugled v družbi.
4.3.5.	Rad/-a bi znal/-a govoriti več tujih jezikov.
4.4.1.	Znanje različnih jezikov je pomembno, saj se lahko tako sporazumemo z več ljudmi in se seznanimo z več kulturami.
4.4.2.	Jezik je neoločljiv del kulture.
4.4.4.	Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav.
4.4.5.	Znam primerjati lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami.
4.4.7.	Kdor želi dobro znati jezik, ki se uporablja v neki državi, mora poznati tudi zgodovino in zemljepisne značilnosti te države.
4.4.8.	Lažje se je naučiti tujega jezika, če nam je z njim povezana kultura vseh.
4.4.9.	Dobro je imeti prijatelje različnih narodnosti.
4.4.11.	Znanje tujih jezikov prispeva k razumevanju razlik med posamezniki in njihove drugačnosti.
4.4.12.	Spoštujem jezik vsakega posameznika, zato naj ga uporablja ob vsaki priložnosti, ko mu je v pomoč.
4.5.1.	Znanje enega tujega jezika je lahko odskočna deska za lažje usvajanje drugega tujega jezika.
4.5.2.	Znanje maternega jezika pozitivno vpliva na učenje tujega jezika in nasprotno.
4.5.4.	Znanje latinščine koristi pri učenju nekaterih drugih tujih jezikov.
4.6.3.	Zaupam v lastne sposobnosti učenja tujega jezika.
4.6.4.	Znanje tujih jezikov me zelo zanima.
4.6.5.	Bolj kot pravilnost povedanega v tujem jeziku je pomembno to, da si sploh upaš govoriti.
4.7.1.	V šoli bi se morali učiti vsaj dveh tujih jezikov.
4.7.2.	V šoli imamo dovolj literature v tujih jezikih za podporo pri poučevanju mojega predmeta.
4.7.3.	Učbeniki, ki jih uporabljamo v šoli za učenje jezikov, so kakovostni.
4.7.4.	Znam motivirati učence za učenje tujih jezikov.
4.7.5.	Zavedam se, kako pomembno je, da znajo učenci tuje jezike.
4.7.6.	Starši učencev se zavedajo, kako pomembno je, da znajo njihovi otroci tuje jezike.
4.7.11.	Menim, da šola/ustanova, na kateri sem zaposlen/-a, spodbuja učenje tujih jezikov in spoznavanje drugih kultur.
Učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov	
4.1.1.	Otroci bi se najprej morali dobro naučiti maternega jezika in šele nato tujih jezikov.
4.2.1.	Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje.
4.2.2.	Dobro znanje slovenščine je pomembno za uspešno življenje v Sloveniji.
4.3.1.	Znanje angleščine danes popolnoma zadostuje.
4.3.6.	Znanje tujih jezikov ni nujno potrebno, saj se lahko najdemo tudi drugače.

4.3.7.	V okolju, v katerem živim, znanje tujih jezikov ni tako pomembno.
4.4.3.	Če želimo dobro znati tuji jezik, ni nujno dobro poznati tudi kulture, iz katere izhaja.
4.5.3.	Če se učimo več tujih jezikov hkrati, bomo težko vsakega posebej dobro obvladali.
4.6.1.	Ko govorim v tujem jeziku, mi je vedno nekoliko neprijetno.
4.6.2.	Ko govorim v tujem jeziku, me je vedno strah, da bom naredil/-a kakšno napako.

Če primerjamo trditve učiteljev jezikov in učiteljev drugih oz. nejezikovnih predmetov, opazimo, da so vse statistično značilne trditve učiteljev jezikov naklonjene učenju tujih jezikov. Ta rezultat ne preseneča, saj glede na poklicne zadolžitve lahko pričakujemo, da se učitelji jezikov v večji meri zavedajo pomena znanja jezikov oz. razvijanja večjezičnosti. Pri tem izstopajo predvsem trditve iz kategorije jezik in kultura, kjer se pojavlja največ statistično značilnih razlik. Učitelji jezikov veliko bolj doujamejo povezavo med jezikom in kulturo, do spoznavanja in učenja drugih kultur so posledično tudi bolj naklonjeni. Pri učiteljih jezikov prav tako izstopa emocionalna komponenta. Medtem ko učitelji jezikov bolj zaupajo v svoje sposobnosti tujih jezikov, se počutijo učitelji nejezikovnih predmetov ob uporabi tujih jezikov bolj kot ne neprijetno, gojijo tudi več strahu, da bodo pri govorjenju naredili napake. V ospredje stopa tudi dejstvo, da se učitelji nejezikovnih predmetov bolj nagibajo k prepričanju, da znanje J1 zadostuje; če je govor o tujem jeziku, pa zadostuje znanje angleščine. Potemtakem ni presenetljivo, da učitelji nejezikovnih predmetov menijo, da sočasno učenje več jezikov ni tako učinkovito, kar nekako sovпада s prepričanjem, da bi se otroci po njihovem mnenju morali najprej naučiti J1 in šele nato tujih jezikov. Domnevamo, da te razlike nastajajo, ker v njihovem neposrednem okolju znanje tujih jezikov ni toliko potrebno, kar tudi nakazujejo rezultati. Posledično ocenjujejo tudi poznavanje kulture, iz katere tuji jezik izhaja, kot manj pomembno. Lahko trdimo, da imajo učitelji nejezikovnih predmetov premalo predznanja o pozitivnih učinkih zgodnjega učenja tujih jezikov, torej s prodročja psiholingvistike, teorij o učenju tujega/ drugega jezika ipd. Po drugi strani pa lahko spet domnevamo, da to nima tolikšnega pomena, saj raziskava Podgoršek Rožanc (2017) kaže, da tudi učitelji tujega jezika – v tem primeru španščine – niso bili naklonjeni uvajanju TJ2 v 2. ali 3. VIO osnovne šole.

Tudi med učitelji, ki prihajajo iz različnih kohezijskih regij, prihaja do nekaterih statistično značilnih razlik.

Ob primerjavi trditev stopa v ospredje, da učitelji iz vzhodne kohezijske regije v primerjavi z učitelji iz zahodne kohezijske regije učenje in znanje tujih jezikov ocenjujejo in dojemajo pozitivneje. Učitelji iz vzhod-

Tabela 23

Učitelji, ki prihajajo iz vzhodne kohezijske regije	
4.1.3.	Z učenjem tujega jezika moramo začeti zgodaj v otroštvu.
4.3.5.	Rad/-a bi znal/-a govoriti več tujih jezikov.
4.4.4.	Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav.
4.4.5.	Znam primerjati lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami.
4.5.4.	Znanje latinščine koristi pri učenju nekaterih drugih tujih jezikov.
Učitelji, ki prihajajo iz zahodne kohezijske regije	
4.1.1.	Otroci bi se najprej morali dobro naučiti maternega jezika in šele nato tujih jezikov.
4.1.2.	Učenje jezika je dolg in naporen proces.
4.1.4.	Učenje tujih jezikov v otroštvu slabo vpliva na znanje maternega jezika.
4.2.1.	Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje.
4.4.3.	Če želimo dobro znati tuji jezik, ni nujno dobro poznati tudi kulture, iz katere izhaja.
4.7.12.	Slovenski šolski sistem (pravilniki, zakonodaja) je oblikovan tako, da spodbuja pri učencih večjezičnost in poznavanje različnih kultur.

ne kohezijske regije se bolj zavedajo pozitivnih učinkov zgodnjega učenja tujega jezika. V prav nasprotno tega so učitelji iz zahodne kohezijske regije bolj prepričani v to, da bi se otroci najprej morali naučiti J1 in šele nato tujih jezikov. S tem sovпада tudi trditev, da bi naj učenje tujih jezikov v otroštvu slabo vplivalo na znanje J1, v kar so bolj prepričani učitelji iz zahodne kohezijske regije. V primerjavi z njimi se učitelji iz vzhodne kohezijske regije bolj zanimajo za kulturo, iz katere tuji jeziki izhajajo in jo tudi večkrat primerjajo z J1 ter lastno kulturo. Učitelji iz zahodne kohezijske regije pa so bolj prepričani v to, da poznavanje kulture, iz katere tuji jezik izhaja, ni tako pomembno pri procesu usvajanja tujega jezika. Učitelji iz vzhodne kohezijske regije učenje tujih jezikov in razvijanje večjezičnosti torej prioritizirajo. Posledično so tudi bolj kritični do šolskega sistema, ki po njihovem mnenju prav to, torej razvijanje večjezičnosti pri učencih, ne spodbuja v dovoljšnji meri. Zakaj prihaja do takšnih razlik v mnenju glede na kohezijsko regijo, bi lahko bil predmet nadaljnjih raziskav.

Viri in literatura

- Armstrong, P. W. in Rogers, J. D. (1997). Basic Skills Revisited: The Effects of Foreign Language Instruction on Reading, Math and Language Arts. *Learning Languages*, Spring, 20–31.
- Borg, S. (2009). Kaj učitelji dodatnih jezikov v otroštvu mislijo, vedo in verjamejo – učiteljeva kognicija. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 334–357.

- Butler, Y. in Hakuta, K. (2004). Bilingualism and Second Language Acquisition. V T. K. Bhatia in W. Ritchie (ur.), *The Handbook of Bilingualism*, Malden, 114–144.
- Colja, T. (2013). *Porajajoča se pismenost v dvojezičnem okolju. Primer otrok, ki obiskujejo vrtnice s slovenskim učnim jezikom v Italiji in dvojezični vrtec v Špetru*. Trst : Ciljno začasno združenje „Jezik – Lingua“.
- Cooper, T. C. (1987). Foreign Language Study and SAT-Verbal Scores. *The Modern Language Journal*, 71(4), 381–387.
- Curtain, H. (1990). *Foreign Language Learning: An Early Start*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics, (Document No. EDO-FL-90-12). Fremdsprachenwerkstatt (2007). *Die Methode EuroComRom*. <http://www.fremdsprachenwerkstatt.ch/module/2/1/1>
- Garfinkel, A. in Tabor, K. E. (1991). Elementary School Foreign Languages and English Reading Achievement: A New View of the Relationship. *Foreign Language Annals*, 24(5), 375–382.
- Japelj Pavešič, B., Svetlik, K. in Kozina, A. (2012). *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu. Izsledki raziskave TIMSS 2011*. http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMSS2011/porocilo_timss11_celo.pdf
- Jazbec, S. (2009). *O osnutku načrta za pouk tujega jezika v prvem vzgojnoizobraževalnem obdobju (za potrebe poskusnega uvajanja) in komunikacijsko-informacijskem menedžmentu (Evalvacijska študija)*. Maribor: Filozofska fakulteta Maribor.
- Jazbec, S. in Lipavac Oštir, A. (2010). *Pot v večjezičnost: zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole – zgledi CLIL-a*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf>
- Jazbec, S. (2012). Zur Stellung von Deutsch als Fremdsprache im slowenischen Ausbildungskontext. V H. Breitenfelner in M. Škofljanec, M. (ur.), *Avstrija_Slovenija: kulturni stiki. Österreich_Slowenien: kulturelle Begegnungen*. Maribor: Univerzitetna knjižnica.
- Kovač Šebart, M. in Štefanc, D. (2016). Izobraževanje otrok. V A. Črnak Meglič, A. in B. Kobal Tomc (ur.), *Položaj otrok v Sloveniji danes: situacijska analiza*. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo, 111–134.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Kunej, B. (2011). *Stališča vzgojiteljic o vplivu zgodnjega učenja tujega jezika na jezikovno zmožnost otroka v prvem jeziku*. https://www.slov.si/dipl/kunej_bernarda.pdf
- Lavrič, Mitja idr. (ur.). *Mladina 2020. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino.
- Lipavc Oštir, A. in Muzikářová, M. (2021). *Über Sprachen aus der Perspektive von Gymnasiast*innen aus Slowenien und aus der Slowakei*. Maribor: University of Maribor Press.
- Marcos, K. M. (1998). Learning a Second Language: What Parents Need to Know. *National PTA Magazine*, August/September, 32–33.
- Mitchell, R. in Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. New York: Oxford University Press.
- Pižorn, K. (2009). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Podgoršek Rožanc, A. (2017). *Stališča učiteljev do zgodnjega učenja španščine kot dodatnega tujega jezika*. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=101401&lang=slv>
- Pratnemer, M. (2017). *Stališča študentov razrednega pouka do učenja in poučevanja angleščine v prvem triletju*. Magistrsko delo. http://pefprints.pef.uni-lj.si/4811/1/M_Pratnemer_magistrsko_delo.pdf
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2019-2023/ ReNPJP19-23/*. <https://e-uprava.gov.si/download/edemokracija/datotekaVsebinska/367913?disposition=inline>
- Robinson, D. W. (1992). The Cognitive, Academic and Attitudinal Benefits of Early Language Learning. V M. Met (ur.), *Critical Issues in Early Language Learning*. White Plains, NY: Longman.
- Samuels, D. D. in Griffiore, R. J. (1979). The Plattsburgh French Language Immersion Program: Its Influence on Intelligence and Self-esteem. *Language Learning*, 29(1), 45–52.
- TIMSS (2012). *Poročilo*. Ljubljana: PEI. http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMMS2011/porocilo_timss11_celo.pdf
- Willis, S. (1998). Foreign Languages: Learning to Communicate in the Real World. *Association for Supervision and Curriculum Development*, Winter, 1–8.
- Zybatow, L. (1999). Die sieben Siebe des EuroComRom für den multilingualen Einstieg in die Welt der slawischen Sprachen. *Grenzgänge*, 12, 44–61.

Stališče staršev osnovnošolcev do raznojezičnosti Attitudes of primary school pupils' parents towards plurilingualism

Tina Rozmanič, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Karmen Pižorn, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Janez Vogrinc, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Za sodobno globalizirano družbo so značilne mobilnost in spremembe, pojava, ki neposredno vplivata na širšo jezikovno skupnost. Prebivalci Slovenije in Evrope na splošno potrebujejo raznojezično zmožnost, vendar pa je obširnih empiričnih raziskav v literaturi, še posebej v slovenskem izobraževalnem kontekstu, s tega področja, izjemno malo. Za raziskavo, pri kateri smo se osredotočili na raznojezično zmožnost staršev osnovnošolcev, ki so vključeni v projekt *Jeziki štejejo*, smo se odločili zato, ker je ugotavljanje trenutnega stanja glede stališč, prepričanj in izkušenj na področju raznojezičnosti med udeleženci v slovenskem javnem izobraževalnem sistemu izredno pomembno. Staršem osnovnošolcem namreč lahko zagotovimo ogromno podatkov, virov in podpore na področju raznojezičnosti, vendar je še pomembnejše nasloviti njihova stališča in prepričanja. Če so starši nenaklonjeni raznojezičnosti, jih bomo zelo težko spodbudili k učenju tujih jezikov, lahko pa tudi zmanjšajo pomen znanja tujega jezika in poznavanja različnih kultur pri njihovih otrocih. Ker stališča, prepričanja in izkušnje staršev osnovnošolcev na področju raznojezičnosti še niso bile podrobno in celovito raziskane, se je raziskava osredotočila nanje. Ugotovili smo, da sta približno dve tretjini anketiranih staršev naklonjeni raznojezičnosti. Strinjajo se, da je znanje več jezikov izredno pomembno, da je z učenjem tujih jezikov treba začeti v otroštvu, poleg tega bi tudi sami želeli znati več jezikov in spodbujajo učenje tujih jezikov tudi doma (npr. literatura v tujih jezikih, uporaba digitalnih virov itn.).

Ključne besede: raznojezičnost, starši osnovnošolcev, prepričanja, stališča, podporni dejavniki

Abstract

Modern globalized society is characterized by mobility and change, phenomena that directly affect the wider language community. The inhabitants of Slovenia and Europe in general need multilingual ability, but there is extremely little extensive empirical research present in literature, especially in the Slovenian educational context. We decided on this research, focused on the plurilingual ability of the parents of primary school pupils involved in the project *Languages Matter*, as determining the current situation regarding attitudes, beliefs and experiences in the field of plurilingualism is extremely important among participants in the Slovenian public education system. We can provide parents with a wealth of information, resources and support in the field of plurilingualism, but it is even more important to address their views and beliefs. If parents are averse to plurilingualism, it will be very difficult to encourage them to take a more favourable view of it. As parents' views, beliefs and experiences in the field of plurilingualism have not yet been thoroughly and comprehensively researched, the research will focus on them. We found out that about two-thirds of the parents surveyed favoured plurilingualism. They agree that learning several languages is extremely important, that learning foreign languages should start already in childhood, that they would also like to know more languages themselves, and that they also encourage learning foreign languages at home (e.g., literature in foreign languages, use of digital resources, etc.).

Key words: plurilingualism, parents of primary school pupils, beliefs, attitudes, support factors

1. Teoretični okvir

Za sodobno globalizirano družbo so značilne mobilnost in spremembe, pojava, ki neposredno vplivata na širšo jezikovno skupnost. Prebivalci Slovenije in Evrope na splošno potrebujejo več-/raznojezično zmožnost, vendar pa je obširnih empiričnih raziskav v literaturi, še posebej v slovenskem izobraževalnem kontekstu, s tega področja, izjemno malo. Več-/raznojezično zmožnost je treba vseskozi raziskovati, prav tako pa je treba spremljati različno, velikokrat tudi neustrezno razumevanje jezikovnega učenja, ki več-/raznojezičnosti ne podpira in je med nekaterimi posamezniki trdno ponotranjeno. Za raziskavo, pri kateri smo se osredotočili na raznojezično

zmožnost staršev osnovnošolcev, ki so vključeni v projekt *Jeziki štejejo*, smo se odločili zato, ker je ugotavljanje trenutnega stanja glede stališč, prepričanj in izkušenj na področju raznojezičnosti med udeleženci v slovenskem javnem izobraževalnem sistemu izredno pomembno. Staršem osnovnošolcev namreč lahko zagotovimo ogromno podatkov, virov in podpore na področju raznojezičnosti, vendar je še pomembnejše nasloviti njihova stališča in prepričanja.

Podatke smo pridobili s pomočjo vprašalnika, zbirali pa smo jih v obdobju med septembrom 2019 in decembrom 2020. Vprašalnik je sestavljen iz vprašanj, ki preverjajo demografsko ozadje staršev in trditev o znanju, stališčih in spretnostih, do katerih so se opredelili na petstopenjski Likertovi lestvici. Trditve v vprašalnikih so bile sestavljene na podlagi *Referenčne ga okvira za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri – ROPP* (Kač, ur., 2017).

1.1 Razvoj terminologije, povezane z več- in raznojezičnostjo

Zadnja tri desetletja so bila priča obsežnim političnim in ekonomskim spremembam po vsem svetu, kar je pripeljalo do izrazitega povečanja medkulturnega stika. Kot navajata Glaser (2005) in Grosman (2009), je v Evropi več desetletno usmerjanje jezikovne politike pripeljalo do spoznanja, da Evropejci za uspešno delovanje potrebujejo sporazumevalno zmožnost v več jezikih. Usposabljanje vseh ljudi za globalno sodelovanje je tudi cilj Unescope deklaracije o izobraževanju (Unesco, 2003), ki predvideva medkulturno in raznojezično delovanje na vseh ravneh ter znanje jezikov kot bistveno sestavino medkulturne izobrazbe za spodbujanje razumevanja med različnimi skupinami prebivalcev in zagotavljanje spoštovanja njihovih pravic (American Council on the Teaching of Foreign Languages, b. d.; Council of Europe, b. d.; Evropski parlament, b. d.).

Povečana mobilnost in migracije se odražajo v novih konceptih, ki so zajeli kulturno in jezikovno integracijo različnih skupnosti in družb, med drugim preklapljanje med jezikovnimi kodi, oziroma »code-switching« (Canagarajah, 2006), mešanje kodov oziroma »code mixing« (Canagarajah, 2011), prepletanje kodov oziroma »code-meshing« (Canagarajah, 2013) in čezjezičnost oziroma »translanguaging« (García, 2009; García in Otheguy, 2019). Preklapljanje se nanaša na proces izmenjevanja med dvema ali več jeziki ali njihovimi različicami (tudi narečji) med sporazumevanjem. Posameznik izbere vrsto komunikacije glede na to, s kom se sporazumeva, npr. govorniki preklaplajo, ker se želijo vklopiti v neko družbeno okolje. Mešanje

kodov obravnava jezike kot del enotnega integriranega sistema in omogoča možnost mešanja oblik komunikacije, npr. uporabo slovnice, intonacije in besedišča enega jezika med sporazumevanjem v drugem jeziku. Prepletanje jezikovnih kodov združuje različne različice jezika (narečja, sleng ipd.), ter s tem pripomore k veljavi vseh jezikov. Čezjezičnost pa obsega celoten jezikovni repertoar govorca, ne glede na spoštovanje družbeno in politično opredeljenih meja nacionalnih in državnih jezikov (Otheguy, García in Reid, 2015), osredinja pa se predvsem na funkcionalno uporabo jezika, tj. kako naj bi te jezike uporabljali za učinkovito komunikacijo in učenje (Piccardo in Galante, 2018). Omenjenim terminom in obenem razvoju koncepta več-/raznojezične zmožnosti pa sta, kot navaja Cook (2016), skupni dve predpostavki: več-/raznojezična zmožnost obsega celoten sistem vseh jezikov posameznika oziroma skupnosti in njihove povezave; več-/raznojezična zmožnost vpliva na celoten um, torej na vse posameznikove jezikovne in kognitivne sisteme, ne glede na jezik.

Spremembe, prisotne vse od začetka 20. stoletja, predvsem globalizacija in razvoj novih tehnologij, so močno povečale stik med jezikovnimi skupnostmi, ki so bile pred tem izolirane. Zmotno razmišljanje o jeziku kot dodatnem, diskretnem sistemu, pri čemer imamo ločene kognitivne predalčke za posamezne jezike z različnimi kompetencami za vsakega, so nadomestile ugotovitve raziskav, da so jeziki nenehno v stiku, da vzajemno vplivajo drug na drugega in jih je mogoče prilagoditi različnim namenom (Makoni in Pennycook, 2007; Canagarajah, 2013). Zato se raziskave na področju več-/raznojezičnosti na začetku niso osredinjale na jezike kot izobraževalno sredstvo, temveč na ljudi, jezikovno politiko in prostor, v katerem so uporabljali različne jezike in besedišča (Canagarajah, 2013). Kot navajajo Ollerhead, Choi in French (2018), je to širjenje novih načinov konceptualizacije jezikovne raznolikosti pripeljalo do razlikovanja med terminoma večjezičnost in raznojezičnost. Medtem ko večjezičnost označuje različne jezike, ki soobstajajo na neki fizični lokaciji oziroma v nekem socialnem kontekstu, med raznojezičnost štejemo primere, ko posameznikovi repertoarji sovpadajo in se razvijajo na različne načine z obzirom na posamezne jezike, narečja in registre. Večjezičnost je torej preučevanje t. i. socialnega stika, raznojezičnost pa omogoča preučevanje posameznikovega repertoarja v različnih jezikih (Moore in Gajo, 2009). Raznojezičnost je bila tako prepoznana kot pomemben okvir za poučevanje jezikov. Canagarajah in Liynage (2012) trdita, da raznojezičnost v nasprotju z večjezičnostjo dopušča interakcijo in vzajemen vpliv jezikov na bolj dinamičen način. Več-

jezičnost jezike ločuje na družbeni in individualni ravni ter teži k ločevanju naprednega obvladovanja vsakega posameznega jezika, ki ga oseba govori. Raznojezičnost pa se po drugi strani osredinja na dejstvo, da se jeziki povezujejo predvsem na osebni ravni vsakega posameznika. Poudarja dinamičen proces jezikovnega prevzema in uporabe v nasprotju z obvladanjem posameznega jezika. Prehod iz večjezičnosti k raznojezičnosti torej spodbuja uporabo predhodnega jezikovnega in kulturnega znanja z namenom, da bi se naučili oziroma vsaj spoznali več jezikov in kultur (Conteh in Meier, 2014; May, 2014; Kubota, 2016). Rezultat omenjenega procesa jezikovnega prevzema in uporabe je integriran raznojezični repertoar, na katerega se govorec lahko opre glede na različne potrebe oziroma situacije. V evropskem jezikovnem prostoru raznojezičnost označuje posameznikovo znanje dveh ali več jezikov, večjezičnost pa označuje zemljepisno lokacijo, na kateri različni jeziki soobstajajo. V anglosaškem prostoru raznojezičnost pomenjujejo kot posameznikovo ali individualno (ang. *individual multilingualism*), večjezičnost pa kot družbeno (ang. *societal multilingualism*; Ruiz de Zarobe in Ruiz de Zarobe, 2015). Raznojezični posameznik po besedah Rutar Leban idr. (2013) obvlada različne jezike in jezikovne različice na različnih jezikovnih in težavnostnih ravneh glede na pretekle izkušnje. V dokumentu SEJO (2011) pojem raznojezičnost predstavijo kot celoto, sestavljeno iz znanja jezikov in izkušenj, ki jih je pridobil posameznik. Pri tem je pomembno razumeti, da posameznik svojo sporazumevalno zmožnost gradi tako, da svoje izkušnje in znanje dojema kot celoto in ne kot posamezne in enkratne izkušnje. Raznojezična zmožnost tako pomeni posameznikovo zmožnost funkcionalnega sporazumevanja v različnih kulturnih in jezikovnih okoliščinah. V dokumentu SEJO (2011, str. 9) je zapisano: »Politika jezikovnega izobraževanja Sveta Evrope torej temelji na ključnem konceptu raznojezičnosti posameznika (ang. *plurilingualism*), ki jo je treba ločevati od večjezičnosti (ang. *multilingualism*), saj raznojezičnost ,ni le vsota čim bolj popolne jezikovne zmožnosti v posameznih tujih jezikih, ampak je celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcov posameznih jezikov.« Večjezičnost in raznojezičnost sta torej po navedbi Rutar Leban idr. (2013) ključna dejavnika, ki omogočata demokratično državljanstvo in sta v evropskem prostoru ena najpogostejših in najučinkovitejših oblik komunikacije v javni razpravi. Omenjena koncepta v svojem bistvu zastopata vrednote, kot so strpnost, toleranca, sprejemanje različnosti, drugačnosti in sprejemanje manjšin. V tej raziskavi bomo poenoteno uporabljali termin raznojezičnost, saj se bomo osredi-

nili na posameznika (Council of Europe, b. d.; Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, 2011; Fielding, 2015).

1.2 Raznojezična zmožnost staršev osnovnošolcev

Čeprav raznojezičnost ni nov pojem (Glaser, 2005; Cenoz, 2013), je v (med) jezikovnem izobraževanju veljavo pridobil s *Skupnim evropskim okvirom za jezike (SEJO)* (ang. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*; Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport (2011)) leta 2001 in v dopoljnjeni izdaji leta 2018 z dodanimi opisniki za raznojezičnost (Council of Europe, 2001 in 2018). Raznojezično izobraževanje sestavljata dva glavna vidika – izobraževanje za raznojezičnost in izobraževanje skozi raznojezičnost. Razumevanje in doživljanje raznolikosti jezikov in kultur pa je obenem cilj kakovostnega izobraževanja. Udejanjanje raznojezičnega izobraževanja je sestavljeno iz številnih ključnih konceptov, in sicer iz celovitega pogleda na jezike v izobraževanju, jezikovnega repertoarja in različno razvitih zmožnosti; koncepta, da raznojezičnost pomeni normo in je dosegljiva za vse; koristi, ki jih ima raznojezično izobraževanje na kognitivnem in družbenem področju; ter iz koncepta, da raznojezična zmožnost stremi k opolnomočenju vseh učencev ter drugih deležnikov (Evropski center za sodobne jezike, b. d.). Ti koncepti skupaj sestavljajo t. i. teoretični okvir raznojezičnega izobraževanja. Sama raznojezična zmožnost pa je sestavljena iz treh sestavin, tj. iz znanja, stališč in spretnosti, te pa so podrobneje razdelane z opisniki v *Referenčnem okviru za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri – ROPP* (Kač, ur., 2017; ang. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources – FREPA*, 2012).

Na področju raznojezičnosti so že bile podane smernice za razvoj in implementacijo učnega načrta za raznojezično in medkulturno izobraževanje (Beacco idr., 2016), izvedene so bile raziskave o vlogi učitelja in staršev pri učenju tujih jezikov (Desforges in Abouchaar, 2003; Moon, 2006; Hewitt, 2009; Lindgren in Muñoz, 2013), poleg tega pa tudi empirične raziskave kažejo, da razvoj pismenosti v dveh oziroma več jezikih raznojezičnim posameznikom prinaša ne le jezikovne, temveč tudi številne druge prednosti, npr. razvitejše besedišče v maternem jeziku, razvitejše govorne spretnosti v maternem jeziku in vseh drugih jezikih, sposobnost hitrejšega učenja dodatnih novih jezikov itn. (Nikolov in Mihaljević Djigunović, 2006; Pinter, 2006; Nikolov 2009a in 2009b).

Vloga staršev v izobraževanju na splošno je bila do danes zelo obsežno raziskana (Eccles, 1983 idr.; Eccles, 1993; Ule, 2015; Kovač, 2009). Vpletenost staršev se je tako že nekajkrat izkazala za ključno pri uspehu otrok v šoli. Veliko raziskav je namreč pokazalo, da prepričanja staršev močno vplivajo na prepričanja otrok. Med drugim Young (1994), Sung in Padilla (1998), Lindgren in Muñoz (2013), opažajo, da starši s svojim pozitivnim odnosom do tujih jezikov močno vplivajo tudi na željo otrok po znanju več jezikov. Poleg kontekstualnih dejavnikov, raziskave socialno-afektivnih dejavnikov, zlasti motivacije in odnosa učencev, pri zgodnjem učenju tujega jezika, kažejo, da so mlajši učenci bolj motivirani in imajo bolj pozitiven odnos kot njihovi starejši vrstniki, vendar se oba dejavnika s časom zmanjšujeta (npr. Nikolov 1999; Jantscher in Landsiedler 2000; MacIntyre idr. 2002; Mihaljević Djigunović in Lopriore 2011). Raziskava je preučila tudi vlogo staršev in ugotovila, da izobrazba staršev, usposobljenost staršev v tujem jeziku (npr. Chambers 1999; Hewitt 2009), njihova vključenost in odnos do učenja jezikov, priložnosti, ki jih nudijo otroku, da spoznajo jezik z izpostavljenostjo in interakcijo, ter njihova poklicna uporaba tujega jezika, vplivajo na zgodnje učenje tujega jezika (Muñoz in Lindgren 2011; Lindgren in Muñoz 2013). Tudi način, kako starši vzgajajo otroke, je precej pomembnejši kot npr. delo, ki ga opravljajo, njihov dohodek ali izobrazba (Snow, Barnes, Chandler, Goodman in Hemphill 1991; Lindgren in Muñoz 2013). Tudi Desforges in Abouchar (2003) trdita, da je vpletenost/angažiranost staršev v domačem okolju zelo pomembna, saj otrok tako gradi pozitiven odnos do učenja in razvija težnje po višjih stopnjah izobrazbe.

2. Opredelitev raziskovalnega problema

Za raziskavo smo se odločili, ker je ugotavljanje trenutnega stanja glede stališč, prepričanj in izkušenj na področju raznojezičnosti med udeleženci v slovenskem javnem izobraževalnem sistemu izredno pomembno, če želimo spodbujati in razvijati raznojezično zmožnost vseh osnovnošolcev v času njihovega izobraževanja. Staršem osnovnošolcev namreč lahko zagotovimo ogromno podatkov, virov in podpore na področju raznojezičnosti, vendar je še pomembnejše nasloviti njihova stališča in prepričanja o raznojezičnosti. Če so starši osnovnošolcev nenaklonjeni raznojezičnosti, jih bomo zelo težko spodbudili k učenju tujih jezikov, hkrati pa bodo težko razumeli, zakaj je raznojezičnost pomembna za njihove otroke. Kot je razvidno iz raziskav, imajo stališča staršev izredno močan vpliv na poglede otrok, še posebej pri mlajših učencih. Treba je torej seči do njihovih zakoreninjenih

prepričanj, predsodkov, nevednosti itn. in jih podpreti pri usvajanju bolj odprtega (naklonjenega) pogleda sprejemanju več/raznojezičnosti. Ker stališča, prepričanja in izkušnje staršev osnovnošolcev na področju raznojezičnosti še niso bile podrobno in celovito raziskane v slovenskem izobraževalnem prostoru, se je raziskava osredotočila nanje.

3. Namen in cilji raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšna stališča imajo starši osnovnošolcev do raznojezičnosti ter pridobiti podatke o rabi jezikov. Zanimalo nas je tudi: (1) ali se med moškimi in ženskami pojavljajo statistično pomembne razlike v njihovih stališčih glede raznojezičnosti; (2) ali se med različno stariimi starši osnovnošolcev pojavljajo statistično pomembne razlike v njihovih stališčih glede raznojezičnosti in (3) ali se med starši, ki so bili rojeni v Sloveniji in tistimi, ki so bili rojeni izven Slovenije, pojavljajo statistično pomembne razlike v njihovih stališčih glede raznojezičnosti.

Raziskava se je opirala na opisnike raznojezične zmožnosti (ROPP opisniki – referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam, dosegljivi na <https://carap.ecml.at/Slovenia/tabid/3022/language/en-GB/Default.aspx>). S pomočjo vprašalnika smo analizirali trenutno stanje na področju raznojezičnosti in v nadaljevanju stremeli k izoblikovanju profila starša, ki je najuspešnejši pri ustvarjanju raznojezičnosti naklonjenemu spodbudnemu okolju. Tako izoblikovan profil bo starše pomagal usmerjati v preseganje stališč, ki se tičejo monojezičnosti in monokulturnosti, kar v danem svetu globalizacije ni niti zaželeno niti dobro. Starši, ki bodo stremeli k izoblikovanemu profilu, bodo posledično omogočali tako sebi kot tudi svojim otrokom večje ozaveščanje o raznojezičnosti; okolje, ki sprejema raznojezičnost in raznokulturnost; večjo zmožnost (samo)kritičnosti in uspešnosti v globaliziranem okolju.

3.1 Metodologija

Glavni cilj projekta *Jeziki štejejo* je ugotoviti, kateri dejavniki podpirajo in kateri zavirajo ustvarjanje podpornega učnega okolja za razvoj raznojezičnosti v slovenskem šolskem prostoru. V sklopu projekta želimo na podlagi podatkov ciljnih analiz in ugotovljenih spremenljivk oblikovati smernice, ki bodo pomagale vzpostaviti raznojezičnosti naklonjeno izobraževalno okolje.

Projekt pomaga usmerjati pedagoške delavce in starše učencev v preseganje spoznavanja in podajanja samo ene kulture in enega jezika, saj se je zaradi njihovega intenzivnejšega spopadanja v sodobnem svetu porodila potreba po prisotnosti več-/raznojezičnih in medkulturnih vsebin pri prav vseh predmetnih področjih. Prizadevamo si spodbujati vključevanje več-/raznojezičnih medkulturnih vidikov pri jezikovnih kot tudi nejezikovnih predmetih, saj naj bi to vodilo k ozaveščenemu sprejemanju različnih jezikovnih in kulturnih stvarnosti, da se bodo učenci, dijaki in študenti lažje izognili spodrseljajem v medkulturnem sporazumevanju in razvijali zmožnost kritične kulturne zavesti ter bodo tako spodbujani k nenehnemu raziskovanju spreminjajoče se stvarnosti in se bodo nanjo odzivali brez odvečnih stereotipov in predsodkov.

Projekt namenja posebno pozornost manj razširjenim oziroma v našem izobraževalnem okolju manj poučevanim jezikom, jezikom priseljencev in jezikom, ki jim šolska politika v zadnjih desetletjih ni bila najbolj naklonjena (npr. latinščina, grščina).

Člani projektne skupine *Jeziki štejejo* so številne ustanove, ki tako ali drugače delujejo na področju izobraževanja. V našem primeru raziskava zajema starše otrok, ki obiskujejo 17 osnovnih šol iz različnih koncev Slovenije, ki so vključene v projekt. Prav omenjenim izobraževalnim ustanovam, članicam projekta (in še nekaterim drugim), je bil v sklopu raziskave poslan vprašalnik, namenjen pa je bil staršem učencev od 4. do 9. razreda. Podatke smo zbirali v obdobju med septembrom 2019 in decembrom 2020. Staršem dijakov, ki obiskujejo srednje šole, vključene v projekt *Jeziki štejejo*, vprašalnika nismo poslali, saj so glede na raziskave srednješolci bolj samostojni in starši niso več tako zelo vpleteni v njihovo izobraževanje (npr. Nikolov 1999; Jantscher in Landsiedler 2000; MacIntyre idr. 2002; Mihaljević Djigunović in Lopriore 2011).

3.2 Opis postopka zbiranja podatkov

Vprašalnik so sestavljali trije vsebinski sklopi oziroma deli, in sicer prvi del z demografskimi podatki sodelujočih; drugi del, ki je sodelujoče povpraševal o njihovi rabi jezikov; ter tretji del, v katerem so se sodelujoči opredelili glede svojega znanja, stališč in vrednot o raznojezičnosti. Vprašalnik je zajemal 25 vprašanj, in sicer 13 vprašanj v demografskem delu, 10 vprašanj v delu o rabi jezikov ter 2 vprašanja s 74 trditvami v delu o znanju, stališčih in vrednotah o raznojezičnosti.

3.3 Opis vzorca

Raziskava je zajemala 671 staršev, od tega 506 ženskega spola (75,4 %) in 165 moškega spola (24,6 %). Največ sodelujočih staršev (59,9 %) je bilo starih med 36 in 45 let. Velika večina staršev, ki so sodelovali v raziskavi, je bila rojena v Sloveniji (88,5 %); 8,2 % je bilo rojenih v eni izmed držav nekdanje republike Jugoslavije; 3,3 % pa v drugih državah, npr. v Nemčiji, Franciji, Italiji, Kazahstanu, na Portugalskem, v Rusiji, Švici itn. Glede stopnje izobrazbe je skoraj polovica (47,6 %) staršev navedla, da so dokončali univerzitetni ali visokošolski strokovni študij, nekaj manj (32,3 %) pa jih je navedlo, da so dokončali srednje splošno izobraževanje, gimnazijo ali srednje poklicno izobraževanje. Največji odstotek staršev (41,4 %) deluje na področju družboslovnih, poslovnih in pravnih ved; 25,8 % na področju tehniških in tehnoloških ved; 22,1 % na področju izobraževalnih ved; najmanj (10,6 %) pa jih deluje na področju naravoslovja, matematike in računalništva. Preverili smo tudi, katere jezike so anketirani starši redno govorili doma (do petih let) oziroma v katerem jeziku so se pogovarjali s preostalimi družinskimi člani. Največ jih je govorilo slovensko (83,1 %), sledijo madžarščina (14,1 %), hrvaščina (10,1 %), nemščina (6,5 %), angleščina (5,4 %) in srbsčina (5,1 %). Druge jezike (npr. bosanski, arabski, albanski, italijanski, ruski itn.) je govorilo manj kot 5 % staršev. Pri vprašanju o jezikih, ki jih danes redno govorijo doma, je večina staršev označila slovenščino (90,9 %). Naslednji jezik, ki ga redno govorijo doma, je madžarščina (12,6 %), sledijo angleščina (7,6 %), nemščina in hrvaščina (oba 5,2 %). Delež drugih jezikov, ki jih redno govorijo doma, pa je manjši od 5 %.

3.4 Postopek obdelave podatkov

Odgovori anketirancev so bili statistično analizirani na deskriptivnem (izračunane so bile frekvence in odstotki) in inferenčnem nivoju (izračunan je bil hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti oziroma Likelihood ratio, kjer pogoj o teoretičnih frekvencah za hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti ni bil izpolnjen).

4. Rezultati

Najprej predstavljamo nekaj odgovorov na različne trditve, povezane z znanjem, s stališči in z vrednotami o raznojezičnosti. Pri trditvi, da bi se otroci najprej morali dobro naučiti maternega jezika in šele nato tujih jezikov, so bila mnenja precej deljena, saj se je 57,2 % staršev (popolnoma) strinjalo,

25,2 % se jih (sploh) ni strinjalo, 17,6 % pa se jih ni moglo odločiti. Raziskave sicer kažejo, da naj bi bili tisti, ki se od zgodnjega otroštva učijo dva jezika, boljši v maternem jeziku. Predvidevamo, da so ravno zato mnenja staršev deljena. Mnenja so bila precej porazdeljena tudi pri trditvi, da jim je vedno nekoliko neprijetno, ko govorijo v tujem jeziku. S to trditvijo se jih 48,7 % (sploh) ni strinjalo, medtem ko se jih je 36,4 % (popolnoma) strinjalo. Razmerja so bila precej podobna pri trditvi, da jih je vedno strah, da bodo naredili napako, ko govorijo v tujem jeziku, in sicer se jih je 44,1 % (popolnoma) strinjalo, 46,3 % pa se jih (sploh) ni strinjalo. Kar 57,3 % staršev se je (popolnoma) strinjalo s trditvijo, da zaupajo v lastne sposobnosti učenja tujega jezika; 29,9 % pa se jih ni moglo odločiti. Omenjeni rezultat lahko pripisujemo dejstvu, da se je velika večina staršev angleščino začela učiti šele v osnovni šoli ali celo pozneje. Zanimivo bi bilo preveriti tudi, kdaj so se nazadnje učili angleščino (npr. v srednji šoli, na fakulteti itn.) oziroma kako pogosto jo uporabljajo danes (npr. v službi, v zasebnem življenju, doma z otroki itn.).

Precej enotni so bili pri tem, da jih znanje tujih jezikov zelo zanima, saj se jih je kar 70,7 % (popolnoma) strinjalo. S trditvijo ‚Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav‘ se je 59,2 % anketirancev (popolnoma) strinjalo; 23,6 % pa se glede omenjene trditve ni moglo opredeliti. Z naslednjo trditvijo ‚Znam primerjati lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami‘ se je prav tako večina (popolnoma) strinjala (61,4 %), 26,1 % pa se jih ponovno ni moglo odločiti. Pri trditvi, da je učenje jezika dolg in naporen proces, so bili starši bolj enotni, saj se jih je kar 57,9 % (popolnoma) strinjalo, precej manjši delež, 21,9 %, pa je bilo tistih, ki se (sploh) niso strinjali. V večini so se (popolnoma) strinjali tudi s trditvijo, da je z učenjem tujega jezika treba začeti zgodaj v otroštvu (68,9 %). Velika večina staršev se je (popolnoma) strinjala, da je bolj kot pravilnost povedanega v tujem jeziku pomembno to, da si sploh upaš govoriti (81,7 %). Precej enotni so bili tudi pri trditvi ‚Učenje tujih jezikov v otroštvu slabo vpliva na znanje maternega jezika‘, saj se jih kar 80 % ni strinjalo z zapisanim. Pri trditvi ‚Tujega jezika se lahko zelo dobro naučimo samo, če se ga začnemo učiti zgodaj v otroštvu‘ so bila mnenja bolj deljena, saj se je 26,9 % staršev (popolnoma) strinjalo; 55,6 % pa (sploh) ne. Povsem enotni niso bili niti pri trditvi ‚Če se učimo več tujih jezikov hkrati, bomo težko vsakega posebej dobro obvladali‘, pri kateri se jih 53,7 % (sploh) ni strinjalo; 28,7 % pa se jih ni moglo odločiti. Zelo podobno je bilo tudi pri trditvi ‚Pomembno je, da šola omogoči tudi učenje katerega izmed klasič-

nih jezikov (npr. latinščino), saj tako učenci dobijo dober vpogled v evropsko kulturno dediščino, pri kateri se jih 37,3 % ni moglo odločiti, 41,6 % pa se jih je (popolnoma) strinjalo. Strinjali so se verjetno predvsem tisti starši, ki so se tudi sami učili klasičnih jezikov oziroma so se med svojim izobraževanjem z njimi vsaj srečali.

Pri naslednji trditvi so bili starši precej bolj enotni, saj se je velika večina (popolnoma) strinjala, in sicer pri ‚V šoli bi se morali učiti vsaj dveh tujih jezikov‘ (76,5 %). Pri tem je pomembno zavedanje, da se vsakega nadaljnje- ga tujega jezika učimo lažje, saj se že usvojene jezikovne strategije in strate- gije učenja tujih jezikov med jeziki prenašajo. Na ravni šole je pomembno zmanjšati jasno mejo med jeziki in se usmeriti v oblikovanje skupnega jezi- kovnega učnega načrta. Vse to je pomembno, saj je temeljni cilj pouka vsa- kega tujega jezika ta, da je učenec sposoben navezovati stike v tujem jeziku, pa čeprav le na vstopni ravni.

Kar 84,3 % staršev se (popolnoma) strinja s tem, da bi morale uče- nje jezikov potekati na različnih zahtevnostnih ravneh. Pri trditvi ‚Sloven- ski šolski sistem (pravilniki, zakonodaja) je oblikovan tako, da pri učencih spodbuja večjezičnost in poznavanje različnih kultur‘ so bili manj enotni, saj se jih je 56,2 % (popolnoma) strinjalo; 34,2 % pa se jih ni moglo odloči- ti. Velika večina (65,4 %) se (sploh) ni strinjala, da je skrb za učenje tujih je- zikov zlasti stvar šole, kar je precej vzpodbudno, saj vemo, kako zelo je po- membo, da se tuje jezike učimo tudi zunaj šolskih prostorov in kontekstov. Kot navajata Epstein in Sheldon (2006), starši potrebujejo nenehne infor- macije učiteljev, da lahko ostanejo vpleteni v šolanje svojih otrok.

Vzpodbuden je tudi podatek, da velika večina staršev doma spodbuja učenje tujih jezikov (92,9 %). Kar nekaj avtorjev, med drugimi Desforges in Abouchaar (2003), Gardner (1985) in Griffith (1996), poudarjajo, kako po- membna je vpletenost staršev pri uspehu njihovih otrok v šoli na splošno in pri učenju tujih jezikov (Lindgren in Muñoz 2013; Mihaljević in Djigunović 2009; Xuesong 2006). S tem, da imajo doma dovolj literature v tujih jezikih za podporo pri učenju, se je (popolnoma) strinjalo 55,7 % anketirancev, 22,2 % pa se jih ni moglo odločiti. Mnenja so bila spet deljena pri trditvi ‚Učitelji tujih jezikov znajo motivirati mojega otroka za učenje tujih jezikov‘, pri ka- teri se je 57,5 % staršev strinjalo, kar 27,6 % pa se jih ni moglo odločiti. Hewitt (2009) poudarja, da starši lahko šele takrat, ko so v nenehnem stiku z ot- roki, nudijo podporo, kažejo interes za njihov napredek in »nadzorujejo« svojo vpletenost pri tem, kako dobro jim gre v šoli in zunaj nje. Zanimiv je tudi podatek, da niso vsi starši enotni glede učenja tujih jezikov, saj so starši

učencev precej bolj pozitivno naravnani k učenju tujih jezikov in na splošno bolj vpleteni kot pa starši dijakov (Sung in Padilla, 1998).

Pri trditvi ‚Moj otrok se tudi pri drugih predmetih uči tuji jezik‘ so mnjenja spet malenkost deljena, saj se 30,2 % staršev ni moglo odločiti, 40,6 % pa se jih je (popolnoma) strinjalo. Vzpodbuden je tudi podatek, da se velika večina (81,5 %) strinja oziroma popolnoma strinja, da šola, ki jo obiskuje njihov otrok, spodbuja učenje jezikov. Kot navajata Dagarin Fojkar in Pižorn (2014), se je pri raziskavi odnosa staršev do zgodnjega učenja tujih jezikov izkazalo, da bi se otroci radi učili tuje jezike skupaj s starši, zato je treba storiti še več v tej smeri in izobraziti starše, da bodo lahko otrokom pomagali pri učenju tujih jezikov, ne le v zgodnjem otroštvu, temveč tudi pozneje. Za lažjo predstavbo smo zgornje rezultate zbrali tudi v tabeli.

Tabela 1: Trditve, ki se nanašajo na različne jezike in učenje jezikov

	se (popolnoma) strinjam (%)	se ne morem odločiti (%)	(sploh) se ne strinjam (%)
Otroci bi se najprej morali dobro naučiti maternega jezika in šele nato tujih jezikov.	57,2	17,6	25,2
Ko govorim v tujem jeziku, mi je vedno nekoliko neprijetno.	36,4	14,2	48,7
Ko govorim v tujem jeziku, me je vedno strah, da bom naredil/-a kakšno napako.	44,1	9,6	46,3
Zaupam v lastne sposobnosti učenja tujega jezika.	57,3	29,9	12,8
Znanje tujih jezikov me zelo zanima.	70,7	15,7	13,6
Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav.	59,2	23,6	17,3
Znam primerjati lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami.	61,4	26,1	12,5
Učenje jezika je dolg in naporen proces.	57,9	20,1	21,9
Z učenjem tujega jezika moramo začeti zgodaj v otroštvu.	68,9	14,4	16,8
Bolj kot pravilnost povedanega v tujem jeziku je pomembno to, da si sploh upaš govoriti.	81,7	11,3	7
Učenje tujih jezikov v otroštvu slabo vpliva na znanje maternega jezika.	7,3	12,7	80

	se (popolnoma) strinjam (%)	se ne morem odločiti (%)	(sploh) se ne strinjam (%)
Tujega jezika se lahko zelo dobro naučimo samo, če se ga začnemo učiti zgodaj v otroštvu.	26,9	17,5	55,6
Če se učimo več tujih jezikov hkrati, bomo težko vsakega posebej dobro obvladali.	17,7	28,7	53,7
Pomembno je, da šola omogoči tudi učenje katerega izmed klasičnih jezikov (npr. latinščino), saj tako učenci dobijo dober vpogled v evropsko kulturno dediščino.	41,6	37,3	21
V šoli bi se morali učiti vsaj dveh tujih jezikov.	76,5	16,3	7,2
Učenje tujih jezikov bi moralo potekati na različnih zahtevnostnih ravneh.	82,2	13,5	4,3
Slovenski šolski sistem (pravilniki, zakonodaja) je oblikovan tako, da spodbuja pri učencih večjezičnost in poznavanje različnih kultur.	56,2	34,2	9,7
Skrb za učenje tujih jezikov je zlasti stvar šole.	16,3	18,2	65,4
Doma spodbujamo učenje tujih jezikov.	92,9	4,7	2,4
Doma imamo dovolj literature v tujih jezikih za podporo pri učenju.	55,7	22,2	22,1
Učitelji tujih jezikov znajo motivirati mojega otroka za učenje tujih jezikov.	57,5	27,6	15
Moj otrok se tudi pri drugih predmetih uči tuji jezik.	40,6	30,2	29,2
Šola, ki jo obiskuje moj otrok, spodbuja učenje jezikov.	81,5	13	5,5

Posamezne odgovore staršev na nekatere trditve smo povezali tudi z njihovimi demografskimi podatki, in sicer glede na spol, starost in kraj rojstva. Razlike med moškimi in ženskami glede tega, da je znanje različnih jezikov pomembno, saj se lahko tako sporazumemo z več ljudmi in se seznanimo z več kulturami, so statistično nepomembne ($z\hat{1} = 3,791$, $g = 3$, $p = 0,285$), saj se je s trditvijo strinjalo 80 % moških in 76,5 % žensk. Statistično nepomembne so razlike med moškimi in ženskami tudi pri trditvi ‚Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje‘ ($\chi^2 = 3,855$, $g = 4$, $p = 0,426$). Da se ne strinjajo oziroma sploh ne strinjajo, je odgovorila večina žensk (87,7 %) in moških (86,1 %). Statistično pomembne pa so npr. razlike

med moškimi in ženskami glede tega, ali jim je, ko govorijo v tujem jeziku, vedno nekoliko neprijetno ($\chi^2 = 23,759$, $g = 7$, $p = 0,000$). Več žensk (41,9 %) kot moških (21,2 %) se je s trditvijo strinjalo oziroma popolnoma strinjalo. Da se ne strinjajo oziroma sploh ne strinjajo pa je odgovorila večina moških (60,0 %) in 45,4 % žensk. Prav tako so razlike statistično pomembne tudi pri trditvi ‚Ko govorim v tujem jeziku, me je vedno strah, da bom naredil/-a kakšno napako‘ ($\chi^2 = 25,751$, $g = 4$, $p = 0,000$). Več žensk (39,5 %) kot moških (27,3 %) se je s trditvijo strinjalo. Da se ne strinjajo oziroma sploh ne strinjajo pa je odgovorilo več moških (59,4 %) kot žensk (41,5 %). Statistično pomembne razlike so se pokazale tudi pri trditvi ‚Lažje se je naučiti tujega jezika, če nam je z njim povezana kultura vseh‘ ($\chi^2 = 10,175$, $g = 4$, $p = 0,038$). Strinjalo oziroma popolnoma strinjalo se je več moških (78,8 %) kot žensk (71,2 %). S trditvijo ‚Rad/-a bi znal/-a govoriti več tujih jezikov‘ ($2\hat{I} = 10,643$, $g = 4$, $p = 0,031$) se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo več žensk (91,7 %) kot moških (86,1 %). Podobne rezultate smo dobili tudi pri trditvi ‚V šoli bi se morali učiti vsaj dveh tujih jezikov‘ ($\chi^2 = 11,278$, $g = 4$, $p = 0,024$), pri kateri se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo več žensk (78,6 %) kot moških (72,2 %). Statistično pomembne razlike so se pokazale tudi pri trditvi ‚Učitelji tujih jezikov znajo motivirati mojega otroka za učenje tujih jezikov‘ ($\chi^2 = 15,369$, $g = 4$, $p = 0,004$). S trditvijo se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo več žensk (61,1 %) kot moških (48,5 %). Tudi pri trditvi ‚Ko slišim, da moj otrok govori tuji jezik, sem ponosen‘, so se pokazale statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 10,556$, $g = 3$, $p = 0,014$). Strinjalo oziroma popolnoma strinjalo se je tudi v tem primeru več žensk (96,6 %) kot moških (91,5 %). Več moških (46,1 %) kot žensk (39,2 %) se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo s trditvijo ‚Moj otrok se tudi pri drugih predmetih uči tuji jezik‘ ($\chi^2 = 16,530$, $g = 4$, $p = 0,002$).

Nekaj statistično pomembnih razlik se je pokazalo tudi pri kraju rojstva. Odgovore smo združili na Slovenijo in vse preostale države (t. j. drugje). Statistično pomembne razlike so se pokazale pri trditvi ‚Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje‘, s katero se ni oziroma se sploh ni strinjalo kar 88,1 % anketirancev, ki so bili rojeni v Sloveniji ($2\hat{I} = 19,286$, $g = 4$, $p = 0,001$) ter 80,6 % anketirancev, ki so bili rojeni drugje. Izkazalo se je ($\chi^2 = 10,358$, $g = 4$, $p = 0,035$), da se za znanje tujih jezikov bolj zanimajo tisti, ki so bili rojeni drugje kot v Sloveniji (84,4 %), kot tisti, ki so bili rojeni v Sloveniji (69,5 %). Statistično pomembne razlike so se pokazale tudi pri trditvi ‚Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav‘ ($\chi^2 = 13,949$, $g = 4$, $p = 0,007$). Strinja-

lo oziroma popolnoma strinjalo se je 77,9 % staršev, ki niso bili rojeni v Sloveniji, ter 57,1 % staršev, ki so bili rojeni v Sloveniji. Prav tako se je s trditvijo ‚Tujega jezika se lahko zelo dobro naučimo samo, če se ga začnemo učiti zgodaj v otroštvu‘ ($\chi^2 = 14,351$, $g = 4$, $p = 0,006$) strinjalo več tistih, ki niso bili rojeni v Sloveniji (41,6 %), kot tistih, ki so bili rojeni v Sloveniji (25,5 %). S trditvijo ‚Če se učimo več jezikov hkrati, bomo težko vsakega posebej dobro obvladali‘ ($\chi^2 = 11,527$, $g = 4$, $p = 0,021$) se ni strinjalo oziroma se sploh ni strinjalo več staršev, ki niso bili rojeni v Sloveniji (64,9 %), kot staršev, ki so bili rojeni v Sloveniji (52 %). Tudi s trditvijo ‚Dobro je imeti prijatelje različnih narodnosti‘ ($2\hat{I} = 25,873$, $g = 4$, $p = 0,000$) se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo več tistih, ki niso bili rojeni v Sloveniji (100 %), kot pa tistih, ki so bili rojeni v Sloveniji (84,5 %). Statistično pomembne razlike so se pokazale tudi pri trditvi ‚Znanje tujih jezikov prispeva k razumevanju razlik med posamezniki in njihove drugačnosti‘ ($2\hat{I} = 10,871$, $g = 4$, $p = 0,028$), s katero se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo več staršev, ki niso bili rojeni v Sloveniji (89,6 %), kot staršev, ki so bili rojeni v Sloveniji (74,2 %). Izkazalo se je, da so tujim jezikom in kulturam bolj naklonjeni starši, ki so bili rojeni drugje kot v Sloveniji, kar je smiselno, saj so se preselili v okolje z novim jezikom in kulturo.

Kar nekaj statistično pomembnih podatkov smo dobili tudi s primerjavo starosti anketirancev ter njihovih odgovorov. Anketirane starše smo razdelili v tri skupine, na mlajše od 35 let, stare med 36 in 45 let ter starejše od 46 let. S trditvijo ‚Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje‘ ($\chi^2 = 22,684$, $g = 8$, $p = 0,004$) se ni strinjalo oziroma se sploh ni strinjalo kar 92,4 % staršev starejših od 46 let, 86,8 % starih med 36 in 45 let, ter 75,7 % mlajših od 35 let. Statistično pomembne razlike so se pokazale tudi pri trditvi ‚Znanje angleščine danes popolnoma zadostuje‘ ($\chi^2 = 23,217$, $g = 8$, $p = 0,003$). S trditvijo se ni strinjalo oziroma se sploh ni strinjalo kar 65,5 % starejših od 46 let, 61,9 % starih med 26 in 45 let ter 48,6 % mlajših od 35 let. Tudi pri trditvi ‚Ko govorim v tujem jeziku, mi je vedno nekoliko neprijetno‘ so se pokazale statistično pomembne razlike. S trditvijo se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo največ (51,4 %) staršev, ki so mlajši od 35 let; 37,3 % staršev, ki so stari med 36 in 45 let, ter najmanj staršev, ki so starejši od 46 let (30,6 %). Izkazalo se je, da so starejši od 46 let bolj naklonjeni jeziku ter bolj samozavestni, ko govorijo v drugem jeziku, kar bi lahko pripisali večletnim izkušnjam. Pokazale so se še nekatere druge statistično pomembne razlike, ki pa jih tokrat v obdelavo podatkov nismo vključili.

5. Diskusija

V diskusiji bomo predstavili nekaj zanimivosti, ki so se pojavile med analizo vprašalnika. Začetek učenja tujih jezikov je bil pri starših večinoma pozneje kot pri otrocih, saj je večina odgovorila, da so se tuje jezike začeli učiti med šolanjem v osnovni šoli (82,8 %). Samo 10,5 % sodelujočih staršev se je tuje jezike začelo učiti v vrtcu; 1,2 % pa šele v srednji šoli. Kar se tiče angleščine, so se je starši v manjšem deležu učili v osnovni šoli. Nabor jezikov, ki so se jih učili v formalnem šolskem okolju, je izredno širok, čeprav so se jih učili v manjših odstotkih. Vprašani so se v največjem deležu v osnovni šoli učili angleščino (69,5 %) in nemščino (69 %), sledijo slovenščina (24,8 %), hrvaščina (27,1 %), srbsščina (17,9 %), italijanščina (11,1 %), madžarščina (9,9 %), latinščina (8,2 %), francoščina (6,5 %), bosanščina (2,6 %), ruščina (2 %), španščina (1,6 %), z manj kot 1 % pa so zastopani naslednji jeziki: stara grščina, kitajščina, romunščina, češčina, slovaščina, arabščina, albanščina, nizozemščina, ukrajinščina in japonščina, grščina, makedonščina, švedščina, hetitščina, stara indijsščina, esperanto in portugalsščina. Podobna slovenska raziskava (Dagarin Fojkar in Pižorn, 2014) je pokazala, da se je večina staršev (70 %) učila enega ali dva tuja jezika, 25 % se je učilo tri tuje jezike, 5 % pa kar štiri ali več. Tudi v tej raziskavi so kot najbolj uporaben jezik označili angleščino (66 %), sledili sta nemščina (14 %) in italijanščina (5 %).

V primerjavi z današnjo situacijo lahko vidimo, da se je manj staršev (kot učencev danes) učilo angleščine kot tujega jezika, saj je v zadnjih par desetletjih angleščina postala *lingua franca* in obenem jezik, ki je nujen za enakopravno delovanje v globalnem svetu. Hkrati lahko spoznamo, da je danes v šolah in po domovih veliko odraslih, ki imajo izkušnje oziroma znanja številnih jezikov na različno visokih ravneh, kar pa najverjetneje ostaja neizkoriščen potencial. Pri otrocih je pri poučevanju prvih in drugih tujih jezikov treba uporabljati pristopa integrirane didaktike in (medsebojnega) razumevanja med sorodnimi jeziki, saj se učijo oziroma uporabljajo več jezikov. Ta pristopa sta morda staršem manj poznana, saj so se med šolanjem z njima najverjetneje srečevali redkeje. Zato je o teh pristopih pomembno ozaveščati tudi druge deležnike, ki niso neposredno vključeni v (tuje-)jezikovni razred.

Kar se tiče učenja jezikov zunaj šolskega konteksta, se približno tretjina staršev ni vključila vanj. Pri vprašanju glede tujih jezikov, vključno s klasičnimi, ki so se jih starši učili zunaj šole (na tečajih, pri bivanju v tujini, sami prek spleta itn.), je 28,3 % sodelujočih oziroma slaba tretjina označila,

da se zunaj šole niso učili nobenega tujega jezika. Medtem ko smo pri vzporedni raziskavi opazili, da je rezultat pri učencih višji, in sicer 40 %. Pri tem je nujno upoštevati, da so učenci precej mlajši od staršev, zato so imeli veliko manj možnosti za učenje izven šole. Izmed staršev, ki so se zunaj šole učili tujih jezikov, je bilo največ odgovorov za angleščino, in sicer (31,8 %), učili pa so se tudi drugih jezikov, kot so na primer nemščina (27,2 %), italijanščina (13,5 %), hrvaščina (8,7 %), španščina (8 %), francoščina (6,5 %), tudi slovenščina (6 %) itn. Ugotovimo lahko, da so jeziki, ki se jih oziroma so se jih učili starši zunaj šolskega prostora, podobni tistim, ki se jih učenci učijo tudi danes. Oboji v največjem številu poročajo o angleščini in sosedskih jezikih, hkrati pa se pojavi tudi velik nabor drugih jezikov. V prihodnosti je treba raziskati, koliko je določena šolska skupnost ozaveščena o jezikih, ki so se jih učili njihovi kolegi oziroma sošolci. Sistematično spodbujanje in informiranje o jezikih, ki jih skupnost pozna/se jih uči/zna, bi lahko navdušilo preostale deležnike za vključevanje v jezikovno učenje, hkrati pa bi jezikovno znanje pridobilo tudi na statusu in dodani vrednosti skupnosti in njenih deležnikov.

V raziskavi se je izkazalo tudi, da dve tretjini staršev ne obiščeta nobenega tujega okolja, da bi se tam izpopolnjevali pri učenju lokalnega jezika. Na vprašanje, ali so anketirani starši kdaj v kateri državi bivali več kot 14 dni skupaj in se tam učili lokalnega jezika, je kar 67,7 % odgovorilo nikalno. Ta podatek kaže, da je učenja jezika v skupnosti, v kateri se jezika učimo skupaj s kulturo in resničnim življenjem, še zelo malo. Glede jezikov so na prvih treh mestih angleščina, nemščina in italijanščina. So pa posamezni odgovori tudi za druge jezike, vse od evropskih do azijskih. Kot vzrok za bivanje v tujini so se najpogosteje pojavljali odgovori, povezani s potovanji oziroma preživetjem počitnic v določeni državi (13,4 %), kar seveda pomeni, da se je jezikovno učenje odvijalo v neformalnem učnem prostoru. Le 6,9 % sodelujočih je navedlo, da je bilo njihovo bivanje v tujini vezano na obiskovanje jezikovnega tečaja, 7 % pa je navedlo študij oziroma študijsko izmenjavo. Take izkušnje bi bilo treba večkrat predstaviti v šolskih prostorih oziroma prostorih lokalne skupnosti, v šolskih in lokalnih medijih in tako z dobrimi praksami spodbujati mlade, da se tudi sami podajo na to pot. Tako neformalno kot formalno učenje jezika v avtentičnem okolju prinaša določene rezultate. Lahko pa domnevamo, da bodo učenci učinkoviteje usvajali tuji/drugi jezik v avtentičnem okolju, če bodo predhodno usvojili metajezikovne zmožnosti oziroma vsaj delno usvojili raznojezično zmožnost. Hkrati pa je tudi v šolskem prostoru in družbi nasploh po-

membno spodbujati mednarodno mobilnost, saj se osebne izkušnje s tujim jezikom in kulturo najbolj dolgo in trajno beležijo v človeški spomin.

V nadaljevanju so starši morali oceniti svoje znanje jezikov, ki jih uporabljajo, tudi maternega. Po pričakovanjih so najvišje ocenili svoje znanje slovenščine (84,4 %), znanje angleščine je 31,6 % vprašanih ocenilo z oceno 5 in še 31,5 % z oceno 3. Skoraj 21 % pa je takih, ki so svoje znanje angleščine ocenili z oceno nezadostno. Visoki rezultati so na primer tudi pri hrvaščini in srbščini. Vsekakor se je treba zavedati, da niso vsi odrasli ocenili svojega znanja slovenščine kot odličnega, kar pomeni, da se tudi odrasli srečujejo s težavami pismenosti v slovenščini, pa naj gre za odrasle priseljence, odrasle z neidentificiranimi bralno-napisovalnimi težavami, odrasle z nižjo doseženo izobrazbo, pri katerih gre za nizko stopnjo funkcionalne pismenosti itn. Razlogov je lahko veliko, za šolski prostor pa je pomembno, da se zavedamo, da ima šola korekcijsko vlogo, da pri učencih, katerim doma ne morejo nuditi ustrezne jezikovne opore, dovolj hitro zazna težave in ukrepa. Prav tako kot pri učencih bi morali tudi pri starših ugotoviti, kako dobro so razvili metajezikovne zmožnosti in kako znajo prepoznavati podobnosti in razlike med jeziki oziroma ali so usvojili pristop medsebojnega razumevanja sorodnih jezikov.

5.1 Omejitve raziskave in smernice za nadaljnje raziskovanje

Kot že omenjeno, je bila tokrat raziskava omejena na slovenske osnovne šole, ki so vključene v projekt *Jeziki štejejo*. K sodelovanju v omenjenem projektu so se načeloma prijavile šole, ki so raznojezičnosti naklonjene, pretežno zaradi večjega števila otrok tujcev oziroma priseljencev, katerih slovenščina ni materni oziroma prvi jezik. Na podlagi omenjenega lahko sklepamo, da so tudi starši otrok, vključenih v omenjene šole, raznojezičnosti pretežno naklonjeni (na podlagi raziskave približno dve tretjini). Profil starša, ki smo ga dobili, bi bil po vsej verjetnosti precej drugačen, če bi v raziskavo vključili vse slovenske osnovne šole. Po vsej verjetnosti bi bil odstotek staršev naklonjenih raznojezičnosti precej nižji, saj imamo že v našem primeru tretjino staršev, ki raznojezičnosti ni naklonjena.

6. Zaključek

Ugotovili smo, da sta približno dve tretjini anketiranih staršev osnovnošolcev naklonjeni raznojezičnosti. Strinjajo se, da je znanje več jezikov izredno pomembno, da je z učenjem tujih jezikov treba začeti v otroštvu, poleg

tega bi tudi sami želeli znati več jezikov in spodbujajo učenje tujih jezikov tudi doma (npr. literatura v tujih jezikih, uporaba digitalnih virov itn.). Poleg tega v veliki večini spoštujejo tudi jezik vsakega posameznika. Profil starša, ki smo ga dobili na podlagi vprašalnika je torej v veliki meri naklonjen raznojezičnosti. To bi lahko pripisovali dejstvu, da smo pri tokratni raziskavi vključili le starše otrok, ki so vključeni v projekt *Jeziki štejejo*. Sklepamo torej, da so se k sodelovanju prijavile tiste šole, ki so prvenstveno naklonjene raznojezičnosti. Še vedno pa je kar tretjina staršev nenaklonjena raznojezičnosti in bi jih bilo treba usmerjati v preseganje stališč glede monojezičnosti in monokulturnosti, kar je dandanes skrajno nezaželeno. Ker se je izkazalo, da je podpora staršev izjemno pomembna, želimo, da bi tako sebi kot svojim otrokom nudili večje ozaveščanje o raznojezičnosti in raznokulturnosti. Poleg tega bi bilo zanimivo raziskavo opraviti v vseh slovenskih osnovnih šolah, in tako ugotoviti, ali so tudi preostale osnovne šole, ki niso vključene v projekt *Jeziki štejejo*, v tolikšni meri naklonjene raznojezičnosti.

Literatura

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (b. d.). <https://www.actfl.org/>
- Canagarajah, S. (2006). *Towards a writing pedagogy of shuttling between languages: Learning from multilingual writers*. *College English*, 68, 589–604.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New Your: Routledge.
- Canagarajah, S. in Liynage, I. (2012). Lessons from pre-colonial multilingualism. V M. Martin - Jones, A. Blackledge in A. Creese (ur.), *The Routledge handbook of multilingualism* (str. 49–65). London: Routledge.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual review of applied linguistics*, 33, 3–18.
- Chambers, G. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conteh, J. in Meier, G. (2014). *The multilingual turn in language education: Opportunities and challenges*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. V V. Cook in L. Wei, L. (ur.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence* (str. 1–25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg, France: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment, Companion volume with new descriptors*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Council of Europe. (b.d.). <https://www.coe.int/en/web/portal/home>
- Dagarin Fojkar, M. in Pižorn, K. (2014). *Parents' and Teachers' Attitudes towards Early Foreign Language Learning*. Sarajevo: Linguistics, culture and identity in foreign language education.
- Desforges, C. in Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- Eccles [Parsons], J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. in Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. V J. T. Spence (ur.), *Achievement and achievement motives* (str. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. V J. E. Jacobs (ur.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, str. 145–208): Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Epstein, J. L. in Sheldon, S. B. (2006). "Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships." V C. F. Conrad, R. in Serlin (ur.), *SAGE Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry* (str. 117–138). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- European Centre for Modern Languages. (2012). *FREPA: a framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: competences and resources*. Graded: European Centre for Modern Languages/Council of Europe.
- Fielding, R. (2015). Students' use of their plurilingual resources in Australian schools. *Language and Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2015.1114631?scroll=top&needAccess=true>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Blackwell.

- García, O. in Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2019.1598932?utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=International_Journal_of_Bilingual_Education_and_Bilingualism_TrendMD_o
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: SAGE Publications.
- Glaser, E. (2005). Plurilingualism in Europe: More than a means for communication. *Language and intercultural communication*, 5(3-4), 195-208.
- Griffith, J. (1996). Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic Performance. *Journal of Educational Research*, 90(1), 33-41.
- Grosman, M. (2009). Večjezičnost kot izziv prihodnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(2), 22-27.
- Hewitt, E. (2009). Are Parents an Effective Resource for Learning English as a Foreign Language? An Empirical Study with Complete Beginner Children. V M. Navarro Coy (ed.), *Practical Approaches to Foreign Language Teaching and Learning*. Bern: Peter Lang.
- Jantscher, E. in Landsiedler, I. (2000). Foreign language education at Austrian primary schools: An overview. V M. Nikolov in H. Curtain (ur.), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (str. 13-27). Strassbourg: Council of Europe.
- Kač, L. (ur.). (2017). *ROPP – referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf>.
- Kovač, J. (2009). Pomen vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces šole. *Revija za elementarno izobraževanje* 2(1), 83-90.
- Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, (37)4, 474-494.
- Lindgren E. in Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism* 10(1), 1-25.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. in Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning* 52 (3), 537-564.

- Makoni, S. in Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languagues*. Clevedon: Multilingual Matters.
- May, S. (2014), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- Mihaljević Djigunović, J. (2009). Impact of Learning Conditions on Young FL Learners' Motivation. V Nikolov, M. (ed.), *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes* (str. 75–90). Bristol: Multilingual Matters.
- Mihaljević Djigunović, J. in Lopriore, L. (2011). The learner: Do individual differences matter? V J. Enever (ed.), *ELLiE: Early language learning in Europe* (str. 43–60). London: British Council.
- Moon, J. (2006). The teacher factor in early foreign language learning programmes: The case of Vietnam. V M. Nikolov (ur.), *The age factor and early language learning* (str. 311–336). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Moore, D. in Gajo, L. (2009). Introduction-French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6, 137–153.
- Muñoz, C. in Lindgren, E. (2011). Out-of-school factors. V J. Enever (ed.), *ELLiE: Early language learning in Europe* (str. 103–124). London: British Council.
- Nikolov, M. (1999). 'Why do you learn English? Because the teacher is short': A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research* 3 (1), 33–65.
- Nikolov, M. (ur.). (2009a). *Early learning of modern languages: Processes and outcomes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nikolov, M. (ur.). (2009b). *The age factor and early language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nikolov, M. in Mihaljević Djigunović, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234–260.
- Ollerhead, S., Choi, J. in French, M. (2018). Introduction. V J. Choi. in S. Ollerhead (ur.), *Plurilingualism in Teaching and Learning: Complexities Across Contexts*. New York: Routledge.
- Otheguy, R., García O. in Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.

- Piccardo, E. in Galante, A. (2018). Plurilingualism and Agency in Language Education: The Role of Dramatic Action-Oriented Tasks. V J. Choi. in S. Ollerhead (ur), *Plurilingualism in Teaching and Learning: Complexities Across Contexts*. New York: Routledge.
- Pinter, A. (2009). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Ruiz de Zarobe, L. in Ruiz de Zarobe, Y. (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 393–403.
- Rutar Leban, T., Mlekuž, A., Pižorn, K. in Vršnik Perše, T. (2013). *Tuji jeziki v slovenskih osnovnih šolah: rezultati Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah ESLC 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- SEJO, 2011. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>
- Snow, C., Barnes, W., Chandler J., Goodman, I. in Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sung, H. in Padilla, A. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of Asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 82(2), 205–216.
- Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 30–45.
- Unesco. (2003). *Education in a multilingual world. Education position paper*. Paris: UNESCO.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000129728>
- Xuesong, G. (2006). Strategies used by Chinese parents to support English Language Learning: Voices of 'Elite' University Students. *Regional Language Centre Journal (RELC)* 37(3), 285–298.
- Young, A. S. (1994). *Motivational state and process within the socio-linguistic context*. Unpublished PhD thesis. Birmingham: Aston University.

Mreža za promocijo večjezičnosti kot sistemska rešitev za spodbujanje večjezičnosti v kontekstu slovenskega izobraževanja na vseh ravneh

Network for promotion of multilingualism as a system solution for developing multilingualism in the context of Slovene educational system

Andreja Retelj, Filozofska fakulteta Ljubljana
Nataša Pirih Svetina, Filozofska fakulteta Ljubljana

Povzetek

V prispevku prikazujemo možnost sistemske rešitve in podpore konkretizaciji ideje o večjezičnosti v širšem kontekstu slovenskega izobraževanja. Uvodoma opredelimo pojma večjezičnosti in raznojezičnosti ter se posvetimo njunim omembam in razumevanju v različnih slovenskih dokumentih jezikovnopolitične in jezikovnonačrtovalske narave. Nato predstavimo pedagoške pristope za razvijanje večjezičnosti in različne oblike promocije večjezičnosti v evropskem prostoru. Sledi predstavitev osnutka pravilnika za spodbujanje večjezičnosti v slovenskih izobraževalnih ustanovah, ki bi lahko pomenil nov korak k realizaciji večjezičnosti v našem družbenem prostoru. Model spodbujanja večjezičnosti, ki je zajet v pravilniku, želi prispevati k pozitivnem sprejemanju večjezičnosti in prepoznavanju večjezičnosti kot elementa bogatenja družbe in medsebojnega življenja v sožitju in vključevalni skupnosti.

Ključne besede: jezikovna politika, večjezičnost, raznojezičnost, pravilnik, model promocije večjezičnosti

Abstract

The possibility of the systemic solution and sustainable support for development of the concept of multilingualism as well as plurilingualism in the context of the Slovene educational system is the topic of this article. The terms multilingualism and plurilingualism are introduced first. We deal with their representations in the official documents regarding Slovene language policy, primarily in the field of education. In

the second part pedagogical approaches for development of plurilingualism as well as various forms of promotion of multilingualism are taken in consideration. All this is followed by the presentation of the rules of procedure for promotion of multilingualism in the Slovene educational institutions. A network for promotion of multilingualism could act as a step towards the realisation of multilingualism in our social context. The model of the promotion which is presented in the paper, should have positive impact, on both acceptance of multilingualism and recognition of plurilingualism as one of the elements for cultural enrichment of the inclusive society.

Keywords: language policy, multilingualism, plurilingualism, rules of procedure, model for the promotion of multilingualism

1. Uvod

Večjezičnost (ang. *multilingualism*) in raznojezičnost (ang. *plurilingualism*) sta družbena koncepta, brez katerih si sodobne družbe domala ne moremo več predstavljati. Prvega se definira predvsem kot prisotnost več jezikov na določenem območju, drugega pa predvsem kot posameznikovo zmožnost sporazumevanja v več jezikih (dokumenti Sveta Evrope, 2001, 2011; Piccardo, 2017; Byram, 2018; Vallejo in Dooly, 2020). Bolj splošno se tudi izraz večjezičnost lahko nanaša na posameznika in njegovo obvladanje več jezikov (npr. dvojezične osebe), kar bi lahko razumeli tudi, da je pojem večjezičnosti nadreden raznojezičnosti oz. da večjezičnost že vključuje tudi raznojezičnost. *Številni avtorji pojmov ne ločujejo, ampak ju uporabljajo sopomensko*, zaradi prekrivanja in mešanja obeh je bil v slovenski prostor uveden tudi že nov pojem, sojezičje (Stabej, 2019).

Globalni svet na dvorišču domačega praga, večnacionalna družba v našem vsakdanu in velike količine informacij v različnih jezikih na dosegu roke so značilnosti današnjega družbenega okolja, ki zaznamujejo življenje vsakega posameznika (Ballis in Hodaie, 2018). Posameznikova raznojezičnost je nedvomno velik družbeni kapital in »dragocen vir, ki ga je treba ohranjati«, povzema Skela 126. člen maastrichtskega sporazuma v spremni besedi SEJA (2011, str. 8). Ne glede na to, v kakšni meri se posameznik posveča vprašanjem večjezičnosti in raznojezičnosti ali kakšen odnos ima do obeh pojavov, ne more mimo dejstva, da je večjezičnost v njegovem okolju prisotna tukaj in zdaj in da bo prihodnost zaradi globalnih tokov s tem fenomenom še veliko bolj zaznamovana. Kako in v kakšni meri bomo znali večjezičnost in raznojezičnost živeti v sodobni družbi, je odvisno tako od po-

sameznikov kot v veliki meri od sistemskih rešitev oziroma jezikovne politike posamezne države.

2. Večjezičnost in raznojezičnost v luči uradnih dokumentov

Na začetku pogledjmo, v katerih uradnih dokumentih, povezanih z učenjem in poučevanjem jezikov v Sloveniji, se pojavljata pojma večjezičnost in raznojezičnost ter kako sta opredeljena in kaj zajemata. Raziskavo smo časovno omejili na zadnjih 10 let, na ta način smo vanjo lahko vključili tudi nekaj temeljnih dokumentov – med drugim zadnjo *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS* in slovenski prevod *Skupnega evropskega referenčnega okvira za jezike (SEJO)*, ki sta oba izšla leta 2011.

Skupni evropski referenčni okvir – SEJO (2011), je dokument, ki je najbolj zaznamoval učenje in poučevanje tujih jezikov v Evropi v zadnjih dveh desetletjih. Od njegovega izida v angleščini leta 2001 mineva 20 let. SEJO opiše večjezičnost kot »znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi.« (str. 26). Večjezičnost se torej nanaša na posameznikova znanja različnih jezikov, pri tem se vsak posamezni jezik dojema kot samostojno enoto, prisotnost različnih jezikov v skupnosti pa je nujna posledica posameznikovega znanja jezikov in njegovega sobivanja z drugimi.

Raznojezičnost pa po drugi strani predstavlja »celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcov posameznih jezikov.« SEJO (2011, str. 9). V ospredju tako ni več samo visoko razvita tujejezikovna zmožnost v posameznih jezikih, ampak sporazumevalna zmožnost posameznika, ki jo zaznamujejo »celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in medsebojno delujejo.« (prav tam, str. 26).

V nadaljevanju smo nato po dokumentih iskali oba pojma in njune različice (npr. večjezi-). V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS* se pojem večjezičnost (z izpeljanko) pojavi skupaj štirikrat v poglavju Tuji jeziki:

Večjezičnost je eno od načel delovanja sodobne družbe in temelj strpnosti med narodi in jezikovnimi skupnostmi ter hkrati najzanesljivejša pot k udejanjanju medkulturnosti, ki se izraža v razumevanju in spoštovanju različnosti in drugačnosti. Večjezičnost hkrati vsakemu posamezniku ponuja več možnosti na trgu dela v širšem evropskem in svetovnem merilu. /.../ Ponudba jezikov na šoli naj več jezikov, pouk jezikov pa na ustrezen način (z medkulturnim in večjezičnim ozaveščanjem) vključuje tudi jezike, ki

niso del kurikula, ampak so prisotni v širšem ali ožjem neposrednem učnem okolju (npr. prvi jeziki učencev). Namen takšne ponudbe je ne samo zagotoviti raznolikost izbire učnih predmetov in s tem večjezičnost posameznega učenca (z različnimi, tudi samo delnimi sporazumevalnimi zmožnostmi v posameznih jezikih), ampak tudi višjo jezikovno in medkulturno ozaveščenost. (Bela knjiga, 2011, str. 34-35)

Čeprav gre zgolj za štiri omembe, so te nadvse tehtne in bi lahko pomenile ustrezen sistemski okvir za delovanje šolstva na področju večjezičnosti.

Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018 omenja pojem večjezičnost 12-krat, v različnih oblikah (večjezi-) pa se beseda pojavlja 44-krat. Spodbujanje funkcionalne večjezičnosti je v *Resoluciji 2014-2018* navedeno kot ena od prednostnih usmeritev slovenske jezikovne politike, eden od njenih ciljev pa je bil zdaj že vsesplošno znano načelo M+2, ki izhaja iz Akcijskega načrta jezikovne politike EU za obdobje 2004-2006 (Evropska komisija, 2003, Skela in Sešek, 2012), torej kompetenten uporabnik slovenščine kot J1, ki bi poleg tega obvladal še dva (dodatna) jezika (EU) kot TJ (glej *Resolucija 2014-2018*, točka 2.1.1).

Na podlagi omenjene *Resolucije* so bili nato sprejeti različni *Akcijski načrti*, nas bo zanimal zgolj tisti za jezikovno izobraževanje. V *Akcijskem načrtu za jezikovno izobraževanje* (2015) se večjezičnost omenja na več mestih, in sicer med Splošnimi cilji in ukrepi kot 4. cilj. Zapisan je kot »*Večjezična in medkulturno ozaveščenost*«, ki naj bi ga med leti 2015 in 2018 realizirali v obliki pripravljenih gradiv in učnih vsebin s področja večjezičnosti in medkulturne komunikacije. Nadalje se večjezičnost pojavlja v razdelku 1 *Slovenščina kot prvi jezik v Republiki Sloveniji*, in sicer je zajeta v delu »obveščanje in izobraževanja učiteljev« pod točko 1.3 (prav tam, str. 10), povezuje pa se tudi z razdelkom 3, vezanim na Slovenščino v zamejstvu; obakrat je poudarek na osveščanju in opolnomočenju učiteljev. Nato je v razdelku 4 *Jezik manjšin in priseljencev v Republiki Sloveniji* (prav tam, str. 33) navedeno, da je promocija večjezičnosti eno izmed področij, za katere so predvideni različni ukrepi. V tabeli, ki sledi, pa (prav tam, str. 36) je nato predstavljeno, da se bo posebna pozornost namenila promociji učenja jezikov etničnih skupnosti v obliki fakultativnih predmetov, promociji učenja madžarščine in italijanščine zunaj narodno mešanega območja, promociji izbirnega predmeta »Romska kultura«. Poglavje, namenjeno tujim jezikom, termina večjezičnost sicer neposredno ne omenja, so pa vsi cilji tesno povezani z večjezičnostjo. Akcijski načrt predvideva tudi sistemsko ureditev

poučevanja tujih in klasičnih jezikov po izobraževalni vertikali od predšolskega obdobja do univerze. Med cilji pa je navedeno tudi oblikovanje nacionalne in regionalne mreže jezikov. Predlog Mreže za promocijo večjezičnosti, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju, bi tako lahko ponudili kot eno izmed možnih sistemskih rešitev, ki jo je dejansko že predvidel Akcijski načrt pretekle Resolucije.

Poleti 2021 je bila sprejeta nova *Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021-2025*. V njej je termin večjezičnost omenjen 22-krat, v različnih drugih oblikah (večjezi-) pa se pojavlja 55-krat. Prvič je uporabljen tudi termin raznojezičnost, in sicer na enajstih mestih. Omenimo najbolj obširne dele, ki so namenjeni večjezičnosti. V poglavju 2.1 *Uvod, splošni cilji in ukrepi* je kot 8. cilj navedeno *Večjezičnost in medkulturna ozaveščenost (Resolucija 2021-2025, str. 18)*. Ta postavlja v ospredje ozaveščanje in informiranje o pomenu večjezičnosti v obliki gradiv in dogodkov. Nadalje se večjezičnost kot cilj pojavlja tudi v poglavju 2.2.5 *Jeziki italijanske in madžarske narodne skupnosti, romske skupnosti, različnih manjšinskih etničnih skupnosti in priseljenskih skupnosti v Republiki Sloveniji*, obsega pa promocijo dvo- oziroma večjezičnosti ter raznojezičnosti (prav tam, str. 24). Na tem mestu je opredeljeno tudi razlikovanje med večjezičnostjo in raznojezičnostjo. V poglavju 2.3 *Jezikovna opremljenost* je omenjena večjezičnost v povezavi z vzpostavitvijo ustrezne podporne infrastrukture. Poglavje 2.3.5 z naslovom *Večjezičnost* je v celoti namenjeno večjezikovnim virom in infrastrukturi. Omeniti pa velja tudi poglavje 2.2.7 *Jezikovna ureditev visokega šolstva in znanosti*, ki večjezičnost omenja v povezavi z razvijanjem strokovnega jezika.

Raznojezičnost za izobraževalni sistem v celoti in vsako ustanovo v njem pomeni torej ne samo spodbujanje učenja posameznih jezikov, kot smo tega ob natančno strukturiranih učnih načrtih za posamezne šolske predmete bili navajeni doslej, ampak prinaša nov celostni pogled tako na jezikovno pokrajino kot na izobraževalni sistem in jezike v njem. Bistveni premik pomeni enakovredno obravnavanje vseh jezikov, tako tistih, ki se jih kot obvezne ali izbirne poučuje znotraj kurikula, kot tudi vse tistih, ki se jih uporablja v okolju in ki jih v izobraževalni sistem prinašajo vsi, ki vanj vstopajo. Tradicionalni pristopi k poučevanju (tujih) jezikov v luči raznojezičnosti zato ne morejo več v zadovoljivi meri razvijati sporazumevalne zmožnosti posameznika. Ta namreč v izobraževanje ne vstopa kot nepopisan list papirja, ampak prinaša s seboj pestro paleto zelo različnih jezikovnih izkušenj in kompetenc (Krifka idr., 2014; Altmayer, 2009). Kot navajata

Pevec Semec in Jazbec (2018) je treba pri poučevanju nekega jezika izhajati iz posameznika in njegovih že obstoječih jezikovnih kompetenc.

3. Pedagoški pristopi za razvijanje večjezičnosti in raznojezičnosti

Spodbujanje in doseganje raznojezičnosti posameznikov in večjezičnosti v družbi pomeni velik izziv za institucionalno učenje tujih jezikov. Tujejezikovne didaktike, ki so se pretežno ukvarjale s posebnostmi pri učenju in poučevanju posameznega jezika, so tako postavljene pred novo nalogo, saj bodo morale v središče postaviti ne samo učenca dotičnega jezika, temveč učenca z lastnim samosvojim jezikovnim repertoarjem, skupaj pa skratka učence z raznolikimi sporazumevalnimi in medkulturnimi zmožnostmi. Omenimo le nekaj novejših domačih del, ki raziskujejo različna področja, ki jih odstira poučevanje v kontekstu večjezičnosti. Cavaion (2020) npr. predstavi didaktiko jezikov v stiku, kjer se posveča učenju jezikov v obmejnem območju, Primere dobrih praks za poučevanje večjezičnosti najdemo tudi v Priročniku, nastalem v okviru projekta Jeziki štejejo (Čok, 2021), poznan je tudi model poučevanja književnosti TILKA, ki ga razvija Mikolič (2016). Korak nasproti reševanju izzivov poučevanja večjezičnosti ponuja Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam – ROPP, ki smo ga v slovenščini dobili leta 2017, pet let po njegovem izidu. ROPP (Candelier idr., 2017) poskuša z naborom referenčnih opisnikov, ki izhajajo iz pluralističnih pristopov, natančneje opredeliti zmožnosti in vire, ki se lahko razvijejo kot posledica spremenjene (didaktične) paradigme. Kot navaja ROPP (prav tam, str. 14-15) so na pouk tujih jezikov vplivali zlasti štirje pluralistični pristopi, in sicer medkulturni pristop, integrirani didaktični pristop, medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki in jezikovno prebujenje. Vsi pa se od tradicionalnih pristopov razlikujejo v tem, da se odmikajo od »edninskih« pristopov (prav tam, str. 14), ki postavljajo v ospredje en sam jezik. ROPP tako poskuša odigrati vlogo temeljnega pripomočka, ki bi učiteljem jezikov, snovalcem učnih načrtov, snovalcem gradiv in drugim udeleženiim v jezikovnem izobraževanju pomagal ustvariti sinergijo med različnimi pluralističnimi pristopi ter pripomogel k razvoju medkulturne sporazumevalne zmožnosti. V naših vzgojno-izobraževalnih ustanovah najdemo različne primere pluralističnih pristopov za razvijanje večjezičnosti, vendar, kot lahko ugotovimo iz primerov dobrih praks, je njihov delež precej majhen in pogosto sovпада z npr. z obeleževanjem Dneva jezikov, Dneva materinščin ipd. Za sistematično razvijanje večjezičnosti

bi bil potreben korak več. *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025* v poglavju 2.2.6 *Tuji jeziki* (str. 38–40) poudarja med drugim tudi pomembno vlogo povezovanja med različnimi jezikovnimi in nejezikovnimi predmeti v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Ta vidik večjezičnosti in raznojezičnost je izjemnega pomena, saj poleg tega, da učencem omogoča lažji dostop do različnih informacij in jih opremi za povezovanje snovi med predmeti, omogoča tudi razvijanje znanja v jeziku, ki je učencem najbližji, večinoma je to njihov prvi jezik, ki ni nujno tudi učni jezik, v katerem se šola posamezni učenec. Da razvijanje večjezičnosti ne bi bilo odvisno predvsem od angažiranosti in tenkočutnosti posameznega učitelja, je še kako potrebno najti sistemsko rešitev, ki bo v praksi večjezičnost tudi resnično spodbujala in ji dala vidno in veljavno mesto.

4. Model za razvijanje večjezičnosti v izobraževalnih ustanovah – Mreža za promocijo večjezičnosti

V nadaljevanju na kratko predstavljamo pglavitne točke delovne verzije pravilnika (glej Priloga), ki nastaja v okviru projekta *Jeziki štejejo (2016–2022)*¹ in ponuja možnost za sistemsko ureditev in spremljanje razvoja večjezičnosti v širšem izobraževalnem prostoru v okviru povezovanja izobraževalnih ustanov v Mrežo za promocijo večjezičnosti. V tujni npr. *že obstajajo različne iniciative za promocijo večjezičnosti, ki med seboj povezujejo vzgojno-izobraževalne zavode, starše učencev, predvsem iz večjezičnih družin*, in vse zainteresirane ter skrbijo za informiranost in spodbujajo k deljenju dobrih praks med učitelji in starši.² S pravilnikom, ki opredeljuje delovanje Mreže za promocijo večjezičnosti, poskušamo tako idejo o večjezičnosti oživiti v slovenskem prostoru in v praksi spodbuditi različne izobraževalne ustanove, da sistematično in enakovredno razvijajo večjezičnost vseh vanje vključenih deležnikov. V Mrežo za promocijo večjezičnosti se lahko vključijo vse izobraževalne ustanove v Sloveniji in zamejstvu, ki spoštujejo načela in širijo poslanstvo večjezičnosti. Ta so opredeljena s štirimi točkami (glej Pravilnik, točka 4), in sicer: vzgoja za spoštovanje vseh jezikov in kultur, spodbujanje in širjenje ozaveščenosti in spoštovanja jezikovne in kulturne drugačnosti in raznolikosti, razvijanje

1 <https://www.jeziki-stejejo.si/> (Dostop 1. 4. 2021)

2 Npr. Ena takih iniciativ je npr. nizozemska platforma za spodbujanje večjezičnosti Language friendly School, ki jo vodi NVO (<https://languagefriendlyschool.org/#welcoming>) ali Erasmus + projekt Multilingual Families Club (<http://www.multilingualclubs.eu/about/>). (Dostop 16. 11. 2021)

kulture dialoga in strpnih odnosov, ustvarjanje spodbudnega okolja za razvoj vseh jezikov.

Izobraževalna ustanova, ki spoštuje in udejanja večjezičnost v praksi, mora poleg splošnih načel Mreže za promocijo večjezičnosti izpolnjevati še nekaj pogojev, s katerimi kvantitativno in kvalitativno dokazuje, da je večjezičnost dejansko del njenega vsesplošnega razvoja in usmeritev (glej Pravilnik, točka 9). Prvi pogoj je opredeljen kot »Vzpostavitev spodbudnega izobraževalnega okolja za razvoj raznojezičnosti vseh deležnikov« in se nanaša na sistematične možnosti razvoja večjezičnosti vseh deležnikov, ki so prisotni na ustanovi. Drugi pogoj je opredeljen kot »Uvajanje in raba inovativnih pristopov za vključevanje vseh jezikov v izobraževanje« in spodbuja ustanovo, da išče nove in inovativne možnosti za razvijanje vseh jezikov, prisotnih na ustanovi. Tretji pogoj se nanaša na konkretne dejavnosti, ki jih ponuja ustanova za razvijanje večjezičnosti njenih deležnikov in za njeno promocijo. Opredeljen je kot »Organizacija dejavnosti za učence / dijake priseljence in tuje državljane ter njihove družine«. »Ureditev učnega okolja, ki promovira načela večjezičnosti« je četrti pogoj in zajema zlasti tiste dejavnosti in ureditve, ki večjezičnost v ustanovi na različne načine tudi vizualno promovira in vsakega obiskovalca ustanove ali njenih spletnih strani opozori na njen spodbuden odnos do razvoja večjezičnosti. Zadnji, peti pogoj predvideva izmenjavo dobrih praks preko povezovanja in vzpostavljanja stikov ustanov zunaj in znotraj Mreže. Opredeljen je kot »Sodelovanje med šolami, lokalnimi skupnostmi in z nevladnimi organizacijami zunaj in znotraj države«. V prijavnem postopku za vključitev v Mrežo za promocijo večjezičnosti vsaka potencialna kandidatka izkaže izpolnjevanje pogojev. V ta namen je bil oblikovan tudi Kontrolni seznam, ki bi ga vsaka vzgojno izobraževalna ustanova izpolnila ob prijavi, izpolnjevanje pogojev pa bi se nato preverjalo na vsakih pet let.

S točko 9, pogoji za pristop v Mrežo za promocijo večjezičnosti, smo tako opredelili pristop od spodaj navzgor. Da bi večjezičnost v izobraževalnih ustanovah res lahko zaživela in bila deležna celostne spodbude, pa je potreben tudi pristop od zgoraj navzdol, ki ga poskušamo uresničiti preko organizacijske strukture celotne Mreže, ki jo pravilnik natančneje pojasnjuje v točki 5. Na tem mestu želimo posebej izpostaviti, da dejavnosti posamezne ustanove in spodbujanje večjezičnosti njenih deležnikov ne more biti prepuščena zgolj samoiniciativnosti in biti odvisna od dobre volje tre-

nutnega vodstva ustanov. Prav tako je za uresničevanje načel večjezičnosti potrebno imeti začrtane smernice, kazalnike kakovosti in imeti izdelano strategijo razvoja. Za te naloge in zadolžitve v Mreži bodo poskrbeli upravni organi, ki jih sestavljajo programski svet, nacionalni koordinator mreže, delovne skupine in koordinatorji VIZ. Tu je posebej pomembno, da država oziroma pristojna ministrstva uvidijo smisel in možnosti za spodbujanje večjezičnosti v praksi in zagotovijo predstavnike v programskem svetu in predvsem, da se poišče možnost za nosilca Mreže v okviru bodisi obstoječih organizacij bodisi se ustanovi telo, ki bo potencialnim kandidatom predstavljalo verodostojnega sogovornika. Dobri praksi, ki že vrsto let uspešno uresničujeta svoja načela, sta zlasti Program Ekošola³ in Unescova Slovenska mreža ASPnet⁴. Brez sodelovanja ministrstev, pripoznanja pomena Mreže za promocijo večjezičnosti in konkretnih ukrepov bodo vsa prizadevanja za uresničevanje načel večjezičnosti ostala po vsej verjetnosti le eden izmed številnih napisanih predlogov, ki nastanejo v okviru projektov, v življenju pa ne najdejo mesta.

5. Zaključek

V članku smo prikazali, v katere ključne jezikovnonačrtovalske dokumente v Sloveniji je vključeno razvijanje večjezičnosti in raznojezičnosti in kakšni ukrepi za uresničevanje le-teh so predvideni. Da bi večjezičnost v širšem izobraževalnem prostoru tudi dejansko zaživela in se s sistemsko podporo uspešno razvijala, smo oblikovali model za razvijanje večjezičnosti v izobraževalnih ustanovah, s katerim bi dosegli, da vzgojno izobraževalne ustanove sistematično razvijajo in spodbujajo večjezičnost vseh deležnikov. Pravilnik Mreže za spodbujanje večjezičnosti in Kontrolni seznam za sprejem ustanov v Mrežo smo v šolskem letu 2020/21 pilotirali na manjšem vzorcu šol zahodne regije projekta JeŠt. Namen pilotiranja je pripraviti in oblikovati končno verzijo besedila Pravilnika in potencialnim ustanovam uporabnicam prijazne obrazce, s katerimi bi pristopile v Mrežo. V letu 2021/2022, ki je zadnje leto izvajanja projekta JeŠT, načrtujemo, da bi Mreža za spodbujanje večjezičnosti zaživela tudi med drugimi vzgojno izobraževalnimi ustanovami, vključenimi v projekt. Po koncu projekta si želimo pridobiti čim več ustanov, ki bi se pridružile Mreži in večjezičnost ter raznojezičnost sistematično razvijale v praksi.

3 <https://ekosola.si/> (Dostop: 9. 4. 2021)

4 <https://www.aspnet.si/> (Dostop: 9. 4. 2021)

Literatura

- Altmayer, C. (2009). Mehrsprachigkeit und Schulerfolg – die europäische (deutsche) Perspektive. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 38, 101–110.
- Ballis, A. in Hodaie, N. (ur.) (2018). *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Byram, M. (2018). Language Education in and for a Multilingual Europe. Foreign Language Education in a Multilingual Classrooms. V Bonnet, A. in Siemund, P. (ur.) *Hamburg Studies in Linguistic Diversity*, 7, 33–56. <https://benjamins.com/catalog/hsl.7.02byr>
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS 2011 <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
- Candelier, M., Camilleri, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. in Kač, L. (ur.). (2017). *ROPP, referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dosegljivo na: <https://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf>
- Cavaion, I. M. (2020). *Najstniki, stiki in sosedski jeziki: uvodna študija k didaktiki jezikov v stiku*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Annales ZRS.
- Čok, L. (ur.) (2021). *Jeziki štejejo: priročnik dobre prakse*. Koper: Znanstveno raziskovalno središče Koper, Annales ZRS; Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Evropska komisija (2003) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF> (16. 1. 2021)
- Krifka, M., Błaszczak, B., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. in Truckenbrodt, H. (ur.) (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kač, L. (2019). Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam podpira in priznava raznojezičnost in medkulturnost v vrtcih in šolah = A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures supports and recognises linguistic diversity and interculturalism. *Slovenščina v šoli*, 22(1), 4–17.
- Mikolič, V. (2016). *Ethnic identity and intercultural awareness in modern language teaching: Tilka model for ethnic conflicts avoidance, (Education in a*

competitive and globalizing world). Hauppauge (N. Y.): Nova Science Publishers.

Pevec Semec, K. in Jazbec S. (2018). Multilingualism – A New Aspect of Teachers' Professional Development. *Revija za elementarno izobraževanje / Journal of Elementary Education*, 11(1), 39–54.

Piccardo E. (2017). Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis. *Frontiers in psychology*, 8, 21–69. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169>

Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (Uradni list RS, št. 62/13) <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO91>.

Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025. (Uradni list RS, št. 94/21) <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO123>.

Skela, J. in Sešek, U. (2012). Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: Učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*, 57(3-4), 63–82.

Stabej, M. (2019). Sojezičje: Utopija ali resnična možnost. V V. Požgaj Hadži, M. Ljubešić in J. Zihlerl (ur.), *U susret dialogu* (str. 281-290). Zbornik posvečen Mirjani Benjak.

Svet Evrope (2001, 2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>.

Vallejo, C. in Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23, 1–16.

Priloga: Pravilnik Mreže za promocijo večjezičnosti

Mreža za promocijo večjezičnosti

Pravila delovanja Mreže za promocijo večjezičnosti

1. Namen pravil delovanja Mreže za promocijo večjezičnosti

Mreža za promocijo večjezičnosti vzpostavlja spodbudno okolje za rabo in razvijanje vseh jezikov na ustanovi: učnih jezikov, jezikov, ki se poučujejo, in drugih prisotnih jezikov šolajočih se in jezikov zaposlenih.

2. Sodelovanje v Mreži za promocijo večjezičnosti

V Mreži za promocijo večjezičnosti lahko sodelujejo kot članice ali soizvajalke programa mreže različne izobraževalne ustanove (vrtec, osnovna šola, srednja šola, dijaški domovi, CŠOD, fakultete, Univerza za tretje življenjsko obdobje in sorodne ustanove), ki uresničujejo načela mreže in izpolnjujejo pogoje v pravilniku.

3. Načela Mreže za promocijo večjezičnosti

- Članica Mreže za promocijo večjezičnosti spoštuje in spodbuja razvijanje in rabo vseh jezikov, ki so prisotni v ustanovi.
- Raznojezičnost v ustanovi živi v praksi tako, da se vsi deležniki (učenci, učitelji, starši, vodstveno in strokovno osebje) počutijo vključene in spoštovane ne glede na to, kateri jezik uporabljajo.
- Vsi v ustanovi, članici mreže, se zavedajo vrednot in prednosti raznojezičnosti in medkulturnosti ter jih preko različnih dejavnosti uresničujejo v praksi.
- Mreža za promocijo večjezičnosti celovito vključuje in spremlja vse jezike v izobraževalnem procesu.

4. Poslanstvo Mreže za promocijo večjezičnosti

Poslanstvo Mreže za promocijo večjezičnosti je živeti in širiti naslednja načela:

- vzgojo za spoštovanje vseh jezikov in kultur,
- spodbujanje in širjenje ozaveščenosti in spoštovanja jezikovne in kulturne drugačnosti in raznolikosti,
- razvijanje kulture dialoga in strpnih odnosov,
- ustvarjanje spodbudnega okolja za razvoj vseh jezikov.

5. Upravna struktura Mreže za promocijo večjezičnosti

Upravna struktura Mreže za promocijo večjezičnosti sestoji iz naslednjih organov:

- Programski svet
- Nacionalni koordinator Mreže za promocijo večjezičnosti – predsednik mreže

- Delovne skupine
- Koordinatorji VIZ

5.1 Programski svet

Programski svet na predlog ustanov imenuje nosilec mreže. Člani so imenovani za obdobje 4 let. Ponovno imenovanje je možno. Zaželeno je geografska uravnoveženost. Funkcija programskega sveta je volonterska. Člani programskega sveta so:

- predstavnik ministrstva za izobraževanje,
- predstavnik univerze ali raziskovalnega inštituta,
- predstavnik Zavoda za šolstvo RS Slovenije,
- nacionalni koordinator,
- 3 predstavniki članov mreže.

Slednji so imenovani po konstituiranju sveta.

5.1.1 Naloge programskega sveta so:

- potrjuje (nove) člane mreže,
- usmerja in spremlja delo mreže,
- letno preverja uresničevanje pogojev članov mreže ter o tem poroča,
- sprejema ali spreminja akte delovanja mreže in pogoje za članstvo.

1.2 Nacionalni koordinator in njegove naloge

Programski svet imenuje nacionalnega koordinatorja za obdobje dveh let z možnostjo ponovnega imenovanja.

Zaželeno je, da je nacionalni koordinator pedagoški delavec ali raziskovalec, ki se ukvarja z jezikovnim učenjem in poučevanjem, zaposlen pri enem izmed članov mreže.

5.2.1 Naloge nacionalnega koordinatorja

- Nacionalni koordinator spremlja dejavnosti mreže in poroča programskemu svetu.

- Promovira delovanje mreže in izvirnih pedagoških praks v zvezi z raznojezičnostjo.
- Sodeluje s sorodnimi mrežami v mednarodnem prostoru.
- Enkrat letno pripravi novinarsko konferenco, na kateri skupaj s programskim svetom predstavi dejavnosti mreže.
- Povezuje mrežo s strokovnimi združenji, ministrstvom, zadolženim za izobraževanje, in sorodnimi ustanovami.
- Pri svojem delu tesno sodeluje s koordinatorji priključenih ustanov.

5.3 Koordinator članice mreže in razvojni tim

Ravnatelj ali vodja članice mreže imenuje in razrešuje koordinatorja in razvojni tim v skladu z razvojnim načrtom ustanove. Njihov mandat traja 2 leti. Ponovno imenovanje je možno. Kontakt koordinatorja mreže je objavljen na spletni strani članice mreže in na spletni strani mreže.

5.3.1 Naloge koordinatorja članice mreže

- Koordinator članice skupaj z razvojnim timom pripravi program dejavnosti in letno poročilo o realiziranih nalogah.
- Koordinira dejavnosti in skrbi za povezovanje z drugimi članicami mreže.
- V sodelovanju z učitelji jezikov in drugih predmetnih vsebin načrtuje dolgoročne in kratkoročne cilje, analizira rezultate dejavnosti.
- Skrbi za obveščanje medijev o organizaciji dogodkov..
- Se udeležuje letnih srečanj mreže.
- Se povezuje z nacionalnim koordinatorjem.

6. Vizija Mreže za promocijo večjezičnosti

Mreža za promocijo večjezičnosti spodbuja, sprejema in uresničuje načela in vrednote sobivanja in sožitja narodov in narodnih skupnosti v večjezičnem in kulturno prepletenem globalnem svetu.

7. Članstvo v Mreži za promocijo večjezičnosti

Članstvo Mreže za promocijo večjezičnosti je na voljo vsem javnim in zasebnim vzgojnim in izobraževalnim ustanovam v Republiki Sloveniji in v zamejstvu.

8. Naloge članov Mreže za promocijo večjezičnosti

Članice Mreže za promocijo večjezičnosti so po sprejetju v mrežo odgovorne za pripravo in izvedbo lastnega razvojnega načrta, uresničevanje nacionalnih smernic in njim ustrezno oblikovanih nalog glede na njihovo specifiko.

9. Pogoji za včlanitev v Mrežo za promocijo večjezičnosti

Pogoji za včlanitev v mrežo se izpolnjujejo s kvantitativno in kvalitativno uresničitvijo naslednjih vsebin / dejavnosti:

1.1 Vzpostavitev spodbudnega izobraževalnega okolja za razvoj raznojezičnosti vseh deležnikov

- Dejavnosti ozaveščanja celotnega kolektiva o tolerantnem sprejemanju drugačnosti, izdelava gradiv in biltenov v ta namen
- Poučevanje najmanj dveh jezikov v kurikulumu
- Jezikovna izobraževanja učiteljev nejezikovnih predmetov, vzgojiteljev in strokovnih delavcev
- Ponudba jezikovnih tečajev za starše in širšo javnost
- Organizacija jezikovnih tekmovanj in drugih debatnih tekmovanj
- Vključevanje učencev/ dijakov v raziskovalne naloge na področju raznojezičnosti in medkulturnosti
- Izvajanje večjezične bralne značke, drugih bralnih tekmovanj in jezikovnih natečajev
- Organizacija prireditev ob evropskem dnevu jezikov, dnevu materinščin ipd.
- Izdaja večjezičnega časopisa, izvajanje programa internega večjezičnega radija

- Organizacija šolskih in obšolskih dejavnosti za promocijo večjezičnosti in medkulturnosti (srečanja, gledališke predstave, kulturne prireditve ipd.)

1.2 Uvajanje in raba inovativnih pristopov za vključevanje vseh jezikov v izobraževanje

- Medpredmetno povezovanje jezikovnih in nejezikovnih predmetov
- Izvajanje vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL)
- Uporaba jezikovnega listovnika pri tujejezikovnem pouku
- Dodatno usposabljanje učiteljev o novih pristopih k poučevanju jezika
- Razvijanje strokovne pismenosti v več jezikih
- Seznanjanje z različnimi jezikovnimi varietetami kot bogastvom jezikov.

1.3 Organizacija dejavnosti za učence / dijake priseljence in tuje državljane ter njihove družine

- Spodbujanje sožitja in sobivanja jezikov in kultur v okviru posebnih dejavnosti, ki razvijajo spoštovanje drugosti in drugačnosti
- Učenje in poučevanje ter spodbujanje rabe jezikov (tudi manj razširjenih) kot človeškega kapitala
- Zagotavljanje zaščite izvornih (maternih) jezikov in kultur učencev / dijakov in zaposlenih
- Razvijanje zavesti o slovenščini kot državnem in evropskem jeziku ter o drugih uradnih jezikih države
- Predstavitev jezikov in kultur, s katerimi smo v stiku (kulturni utrinki, medvrstniška srečanja, tutorske dejavnosti) znotraj in zunaj ustanove
- Organizacija dodatnega pouka učnega jezika za priseljence in nudenje pomoči pri tem učenju
- Organizacija pouka slovenščine za starše in izvedba srečanj neformalnega učenja zanje

- Organiziranje podaljšanega bivanja za stike s priseljenci in spoznavanje njihovih jezikov
- Sodelovanje s širšo skupnostjo (občina, krajevna skupnost) pri urejanju šolanja priseljencev

1.4 Ureditev učnega okolja, ki promovira načela večjezičnosti

- Ureditev izobraževalnega prostora, okolice, virtualnega okolja (spletne strani) ustanove na način, da izkazuje promocijo večjezičnosti
- Oblikovanje gradiv, ki predstavljajo jezikovno različnost tako v mednarodnem kot v lokalnem okolju (različni jeziki in njihove različice)
- Oblikovanje referenčnega zunanjega okolja (jezikovni kotički, jezikovačnice, jeziki pod dežnikom, itd.) za promocijo večjezičnosti

1.5 Sodelovanje med šolami, lokalnimi skupnostmi in z nevladnimi organizacijami zunaj in znotraj države

- Nacionalne in mednarodne izmenjave vseh deležnikov na različnih ravneh
- Povezovanje s sorodnimi ustanovami na mednarodni ravni s projekti, posveti, sejmi
- Organizacija strokovnih ekskurzij v tujino in zamejstvo za ključne deležnike
- Sodelovanje z društvi drugih kulturnih in jezikovnih skupin s sedežem v Sloveniji
- Sodelovanje z domačimi in mednarodnimi ustanovami, ki širijo raznojezičnost in medkulturnost (Britanski svet, Francoski inštitut, Goethejev inštitut, Konfucijev inštitut, Amnesty International itd.)
- Sodelovanje s širšo skupnostjo (občina, krajevna skupnost) pri promociji večjezičnosti prebivalstva
- Vključevanje učencev, dijakov in zaposlenih v mreže, ki organizirajo prakse v tujini

5 Za dejavnosti pod 4 in 5 priložite kratek opis ali sklic.

Našteti vidiki se ocenijo ob postopku včlanitve v mrežo na osnovi kontrolnega lista, ki ga pripravi ustanova in priloži k vlogi programskemu svetu.

10. Naloge, dolžnosti in obveznosti članic Mreže za promocijo večjezičnosti

Člani delijo vrednote in načela mreže, sledijo smernicam programskega sveta in izvajajo načrtovane dejavnosti v čim večjem številu. Naloge, dolžnosti in obveznosti članic za delovanje v mreži so naslednje:

- Priprava letnega razvojnega načrta, ki je vpet v letni delovni načrt ustanove z opisom predvidenih nalog.
- Priprava evalvacijskega poročila o opravljenih nalogah, ki se objavi na spletni strani ustanove in predloži programskemu svetu.
- Promoviranje članstva v mreži in listine Jezikovne izkaznice med drugimi sorodnimi ustanovami.
- Obeleževanje vseh mednarodnih dni, namenjenih promociji večjezičnosti, potrjenih s strani nacionalnega koordinatorja.
- Predstavitve Mreže za promocijo večjezičnosti na svoji spletni strani.
- Obveščanje lokalne skupnosti o članstvu v Mreži za promocijo večjezičnosti.
- Posodabljanje svojih informacij na spletni strani (kontaktne informacije, podatki in dejavnosti).
- Obvezna javna uporaba logotipa članstva Mreže za promocijo večjezičnosti.
- Citiranje listine Jezikovna izkaznica v svojih referencah pri kandidaturah na projekte in sorodnih kandidaturah.

11. Postopek včlanitve v Mrežo za promocijo večjezičnosti in pridobitev listine Jezikovna izkaznica

Vsaka zainteresirana ustanova lahko vloži vlogo za včlanitev v mrežo v začetku koledarskega leta.

V vlogi vsaka ustanova predstavi, kako udeležujejo načela mreže in predloži letni razvojni načrt za naslednje šolsko leto. V postopku samoe-

valvacije zbere podatke o tekočih dejavnostih, ki mu omogočajo včlanitev v mrežo.

Postopek včlanitve vodi programski svet, ki preveri, ali ustanova izpolnjuje merila.

Po enem letu delovanja v mreži, ko z letnim poročilom dokaže uresničevanje načel v praksi, in na podlagi ugotovitve kakovosti svojega programa si lahko pridobi listino Jezikovna izkaznica.

Članstvo v mreži in podelitev listine potrди programski svet.

12. Trajanje članstva v Mreži za promocijo večjezičnosti

Članstvo velja za dobo petih let in se podaljša za naslednjih 5 let na podlagi pozitivnih ocen letnih poročil, ki jih podeli programski svet.

13. Prekinitev sodelovanja v Mreži za promocijo večjezičnosti

VIZ lahko kadarkoli prekine sodelovanje v mreži z obvestilom nacionalnemu koordinatorju.

14. Vizualna podoba

Listina Jezikovna izkaznica mora biti razstavljena na vidnem mestu v prostorih in na uradni spletni strani ustanove. Člani mreže v dokumentaciji uporabljajo logotip mreže.

15. Vrednotenje strokovnega dela

Priznanje strokovnega dela pedagoških delavcev se vrednoti v skladu s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Točke za opravljanje funkcije se podeljujejo konec šolskega leta.

Akcijskem načrtu za jezikovno izobraževanje, 5

Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS, 4

enakovredno obravnavanje vseh jezikov, 7

jezikovnonačrtovalske dokumente, 12

Mrežo za promocijo večjezičnosti, 10

Posameznikova raznojezičnost, 3

povezovanja med različnimi jezikovnimi in nejezikovnimi predmeti, 8

Pravilnik Mreže za promocijo večjezičnosti, 9

Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam –
ROPP, 8

Skupnega evropskega referenčnega okvira za jezike (SEJO), 4

Tujejezikovne didaktike, 7

Raznojezične učne ure so s pomočjo Referenčnega okvira za pluralistične pristope k jezikom in kulturam več kot samo učenje jezikov Plurilingual lessons with the Framework of References for Plurilingual Approaches are more than only languages learning

Liljana Kač, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Povzetek

Članek predstavi rezultate analize raznojezičnih učnih ur, ki so bile izvedene v vrtcih in na šolah, vključenih v projekt Jeziki štejejo. Pri opisu učnih ur so bili uporabljeni opisniki Referenčnega okvira za pluralistične pristope k jezikom in kulturam (ROPP). Analiza raznojezičnih učnih ur je temeljila na kriterijih: predmetna ali medpredmetna raven, jeziki, didaktični pluralistični pristop ter opisniki ROPPA. Ugotovljeno je bilo, da se raznojezična in raznokulturna zmožnost razvija tako na predmetni kot medpredmetni ravni. Učne ure so potekale po različnih pluralističnih pristopih, medkulturnem in medjezikovnem razumevanju, jezikovnem prebujanju ter integriranem didaktičnem pristopu. Pri analiziranih urah je bilo aktiviranih 181 virov ROPP z vseh treh področij raznojezične in raznokulturne zmožnosti: znanja, stališč in spretnosti. Uporaba opisnikov ROPP pri analizi primerov je tako pokazala, da je razvijanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti pri pouku kompleksen proces, aktivira znanje, spretnosti in stališča učencev ter prispeva v višji kakovosti pouka in znanja jezikov in kultur. Prav v tem pa je njena dodana vrednost: v spodbujanju in aktiviranju celotnega jezikovnega in kulturnega repertoarja posameznika, povezovanju jezikov in kultur v danem okolju ter razvijanju učencev in dijakov v raznojezične in raznokulturne govorce.

Ključne besede: raznojezičnost, praktični primeri, Referenčni okvir za pluralistične pristope, projekt Jeziki štejejo

Abstract

In the paper, the results of the analysis of the plurilingual lessons in the kindergartens and schools as the “Languages matter” project partners. As part of the plurilingual lessons description, the resources of the Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) were used. The plurilingual lessons have been analysed according to the criteria: school subject level or interdisciplinary level, languages used, pluralistic approach and FREPA resources. It has been established that the plurilingual and pluricultural competence has been developing both on the subject as well as on the interdisciplinary level. In the lessons, all four pluralistic approaches have been implemented, the intercultural approach, intercomprehension, awakening to languages and the integrated didactic approach. During the lessons, 181 FREPA resources have been activated, from all three areas: knowledge, attitudes and skills. The implementation of the FREPA resources in the analysis of lesson examples has shown that the development of the plurilingual and pluricultural competence is a complex process; it pursues much more than only the learning goals of school subjects, it activates students’ knowledge, skills and attitudes, and often results in higher quality of teaching and student’ knowledge. This is its added value – fostering and activating the whole language and cultural repertoire of the individual, linking languages and cultures in the concrete environment and support students to become plurilingual and pluricultural speakers.

Keywords: plurilingualism, plurilingual practices, Framework of the References for Pluralistic Approaches, project Languages matter

1. Uvod

Raznojezična in raznokulturna zmožnost ima v izobraževanju posebno mesto, zlasti pri pouku tujih jezikov (Skela, 2017) in vključevanju priseljencev v pouk (Vižintin, 2014). Je sestavni del izobraževalnih programov po vsej Evropi, kar je tudi posledica prizadevanj Sveta Evrope in Evropske unije (v nadaljevanju EU) pri spodbujanju raznojezičnega, večjezičnega in medkulturnega izobraževanja v jezikovno in kulturno pestrem evropskem okolju. Večjezičnost oz. raznojezičnost zasledimo v temeljnem načelu EU ter prepoznamo v njenem sloganu »združena v raznolikosti«. Kljub dolgoletnim prizadevanjem EU na tem področju je bilo ugotovljeno, da se raznojezična in raznokulturna zmožnost v izobraževanju ne razvija v zadostni meri. Zato je Svet Evropske unije 2019 sprejel Priporočila o celovitem pristopu k poučevanju in učenju jezikov, v katerih ima okrepitev večjezičnosti

posameznikov v izobraževanju osrednje mesto (Svet Evropske unije, 2019). Eden izmed načinov spodbujanja večjezičnosti na ravni EU so tudi v večjezičnost usmerjeni projekti v izobraževanju. Primer tega je projekt Jeziki štejejo, katerega glavni cilj je vzpostavitev modela raznojezičnosti naklonjenega učnega okolja v vrtcih in šolah (Projekt Jeziki štejejo, 2021). Model poleg uporabe učinkovitih učnih pristopov s podporo informacijsko-komunikacijske tehnologije, jezikovnih virov in tehnologij vključuje tudi razvoj raznojezične kompetence pri posameznikih z namenom vzpostavitve trajnostnega modela za zagotavljanje aktivne raznojezičnosti vseh deležnikov po celotni vertikali izobraževanja (prav tam). Osnovni namen raziskave, ki smo jo izvedli v okviru projekta, je ugotoviti, kako se pri pouku vseh predmetov na vključenih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (v nadaljevanju VIZ) s pomočjo Referenčnega okvira za pluralistične pristope k jeziku in kulturam (v nadaljevanju ROPP) razvija raznojezična in raznokulturna zmožnost učencev oz. dijakov. Pri tem smo izhajali iz praktičnih primerov večjezičnih učnih ur, ki so bili izvedeni v vrtcih in šolah v projektu, ter iz teoretičnih izhodišč, ki se nanašajo na opredelitev, razvijanje in vrednotenje raznojezične in raznokulturne zmožnosti v izobraževanju.

2. Razvoj opredelitve raznojezične in raznokulturne zmožnosti

Pri razvoju opredelitve in opisa raznojezične in raznokulturne kompetence izhajamo iz dokumentov Sveta Evrope. Prav zavzemanje za učenje več jezikov in mirno sobivanje v jezikovno in kulturno raznoliki družbi sta bili osnovni izhodišči za zasnovo najbolj prepoznavnega dokumenta Sveta Evrope Skupnega evropskega jezikovnega okvira: učenje, poučevanje, ocenjevanje (v nadaljevanju SEJO) (Svet Evrope, 2001, 2011). Prav SEJO je tudi uvedel razločevanje med pojmom večjezičnost in raznojezičnost. Večjezičnost (ang. *multilingualism*) pomeni »soobstoj različnih jezikov na družbeni ali individualni ravni«, raznojezičnost (ang. *plurilingualism*) pa »dinamičen jezikovni repertoar, ki ga uporabnik/učenec nenehno širi (Svet Evrope, 2011, str. 26). Večjezičnost oz. raznojezičnost kot stanje družbe in posameznika štejemo kot splošno sprejeto družbeno normo, tudi pri poučevanju jezikov.

Raziskave na področju usvajanja oz. učenja več jezikov so namreč pokazale, da gre na ravni posameznika za celovito zmožnost, »v katero je vključena cela vrsta jezikov, ki so mu na voljo« (Svet Evrope, 2011, str. 191). To spoznanje se razlikuje od prejšnjega, kjer je veljalo, da obstajajo zmož-

nosti sporazumevanja ločene za posamezni jezik, ter da je obstoječe znanje jezika (običajno prvega jezika) pri učenju nadaljnjega jezika (običajno tujega jezika) bolj ovira kot prednost, če želimo doseči raven znanja domačega govorca ciljnega jezika.

S spoznanjem, da je pri učenju nadaljnjih jezikov pomembno obstoječe znanje vseh jezikov in izkušnje z njimi, se je spremenil tudi ideal učenja jezikov. Tako je ideal domačega govorca nadomestil ideal raznojezičnega in raznokulturnega govorca. Ta si s pomočjo svojega raznojezičnega in raznokulturnega repertoarja prizadeva za uspešno sporazumevanje v večjezičnih in večkulturnih okoljih (Svet Evrope, 2011, str. 26).

Raznojezična in raznokulturna zmožnost je v SEJU opredeljena kot »sposobnost uporabljati jezik za sporazumevanje in sodelovanje v medkulturni interakciji, kjer ima posameznik kot predstavnik družbe znanje različnih jezikov na različnih ravneh in izkušnje raznolikih kulturnih prostorov« (Svet Evrope, 2011, str. 191). Kot končni cilj učenja in poučevanja tujih jezikov je torej razvita sporazumevalna zmožnost v določenem jeziku/določenih jezikih. Sporazumevalna zmožnost je sestavljena iz treh delov: jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih zmožnosti (Svet Evrope, 2011, str. 35). Čeprav je v času nastajanja SEJA že obstajal model medkulturne sporazumevalne zmožnosti (Byram, 1997), ta zmožnost ni opisana s samostojnimi lestvicami ponazoritvenih opisnikov, pač pa v lestvicah v okviru sociolingvistične oz. sociokulturne zmožnosti (Svet Evrope, 2011, str. 125-132). Zaradi nadaljnjih raziskav na področju medkulturnosti in večjezičnosti ter vse pogostejših medkulturnih stikov in globalizacijskih procesov se je sčasoma cilj pouka tujih jezikov – t. j. sporazumevalna zmožnost – razširil na medkulturno sporazumevalno zmožnost (Skela, 2017, str. 6). Svet Evrope je za razvijanje in spremljanje medkulturne zmožnosti zasnoval vrsto dokumentov in instrumentov, ki so bili uvedeni tudi v Sloveniji. To so med drugimi Evropski jezikovni listovnik (Holc, 2012), CROMO: medkulturni čezmejni modul (CROMO, 2007), Avtobiografija medkulturnih stikov (Svet Evrope, 2002) ter Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam (Candelier idr., 2017).

Konceptu raznojezičnosti in raznokulturnosti, kot ga opredeljuje SEJO, je sledil tudi Svet Evropske unije pri snovanju posodobljenih ključnih kompetence za vseživljenjsko učenje. Predhodno zmožnost sporazumevanja v tujih jezikih (Evropski parlament in Svet, 2006, str. 13) je nadomesti-

la večjezičnost¹, ki pomeni »spodobnost ustrezne uporabe različnih jezikov za učinkovito sporazumevanje« (Svet Evropske unije, 2018, str. 8). Zanj veljajo enake spretnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) kot za pismenost (prva ključna kompetenca, prej »sporazumevanje v maternem jeziku«), dodane so še medkulturne kompetence (prav tam, str. 8).

Konceptu večjezičnosti oz. raznojezičnosti SEJA so sledili tudi učni načrti za tuje jezike. Kot temeljni cilj učenja tujih jezikov tako velja razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti oz. celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno komunikacijo (Kač idr., 2016). Cilj učenja je postati govorec več jezikov in hkrati posrednik med več kulturami. Med didaktičnimi priporočili se je uveljavil večjezikovni pristop. To pomeni, da se učitelj pri načrtovanju in poučevanju pouka npr. tujega jezika povezuje in navezuje na učne načrte slovenščine, drugih (tujih) jezikov in nejezikovnih predmetov. Pri usvajanju novega znanja izhaja iz obstoječega znanja jezikov in kultur posameznega učenca oz. dijaka. Večjezikovni pristop tudi pomeni, da je učitelj ne le poznavalec enega jezika in kulture, temveč v svoj pouk vključi čim več jezikov in kultur. Na ta način daje svojim učencev oz. dijakom zgled raznojezičnega in raznokulturnega govorca.

Kot rezultat razvojnih projektov Sveta Evrope na področju raznojezičnosti in razno/medkulturnosti so bili ustvarjeni ponazoritveni opisi za raznojezično in raznokulturno zmožnost ter vključeni v Dodatek SEJA (ang. *CEFR: Companion Volume*) v obliki treh lestvic: opiranje na raznokulturni repertoar, opiranje na raznojezični repertoar in raznojezično razumevanje (Svet Evrope, 2020, str. 123-128). Izhajajo iz dveh dokumentov – Vodnika za razvoj in implementacijo kurikula za raznojezično in raznokulturno izobraževanje (Beacco idr., 2016) ter Referenčnega okvira za pluralistične pristope k jeziku in kulturam (v nadaljevanju ROPPA) (ang. *FREPA*, fr. *CARAP*) (Candelier idr., 2012). V nadaljevanju podrobneje predstavimo ta okvir in njegovo vlogo pri razvijanju raznojezične in raznokulturne zmožnosti, saj je vključen v analizo raznojezičnih praks v projektu Jeziki štejejo.

3. Vloga ROPPA pri razvijanju raznojezične in raznokulturne zmožnosti

Osnovni namen ROPPA je spodbujanje raznojezičnega, večjezičnega in medkulturnega izobraževanja v jezikovno in kulturno pestrem okolju

1 Za izraz večjezičnost in ne za raznojezičnost so se odločili zato, ker nekateri jeziki te distinkcije (več- oz. raz-) ne morejo izraziti (Svet Evropske unije, 2018, str. 8).

Evrope (Candelier idr., 2012). Namenjen je učiteljem pri načrtovanju in poučevanju raznojezične in raznokulturne zmožnosti, izobraževalcem učiteljev pri oblikovanju izobraževalnih programov, piscem učbenikov ter nosilcem odločanja za področje večjezičnega in medkulturnega izobraževanja.

ROPPA tako lahko v izobraževanje vključimo na treh ravneh: na ravni države, na ravni VIZ ter na ravni pouka določenega predmeta/določenih predmetov. Na ravni države je zavzemanje za raznojezično in raznokulturno zmožnost vidno v državni jezikovni politiki, kot je na primer Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko (Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije, 2021), v ciljih vzgoje in izobraževanja ter učnih načrtih. Na ravni posameznega VIZ se raznojezičnost lahko vključi v v obliki šolskega skupnega jezikovnega kurikula (Hufeisen in Lutjeharms, 2005) ter v sodelovanje s starši in lokalnim okoljem. Na ravni učnega procesa se raznojezična in raznokulturna zmožnost razvija znotraj jezikovnih predmetov, v povezavah med jezikovnimi predmeti ali med jezikovnimi in nejezikovnimi predmeti (npr. geografijo, zgodovino, matematiko). V pouk se vključijo tudi jeziki, ki se na VIZ ne poučujejo, so pa na primer jeziki, ki jih učenci, učitelji, starši in drugi govorniki v okolju uporabljajo ali jih (po)znajo.

V Sloveniji se ROPP uvaja v izobraževalni prostor od leta 2013 (Kač, 2019). Slovenski prevod, ki so ga strokovno in terminološko pregledali Ferbežar, Kranjc in Skela, je bil objavljen leta 2017 (Candelier idr., 2017). Izvedenih je bilo nekaj usposabljanj in delavnic za učitelje za uporabo ROPPA, uporabljen pa je bil tudi pri analizi učbenikov za tuje jezike glede vključenosti raznojezične oz. medkulturne zmožnosti (Vaupotič, 2016) (Rakuša, 2021). ROPP se preizkuša v projektu Jeziki štejejo (2017 – 2022), kar je tudi predmet te raziskave, ki bo podrobneje predstavljena v nadaljevanju.

3.1 Pluralistični pristopi k jezikom in kulturam

Za razvijanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti se pri pouku uporabljajo posebni pristopi, ki jih imenujemo tudi »pluralistični pristopi k jezikom in kulturam« (Candelier idr., 2017, str. 14). To so didaktični pristopi, ki vključujejo in medsebojno povezujejo več jezikov in kultur. Izraz pluralistični (»množinski«) se uporablja zato, da se poudari hkratno uporabo večih jezikov in kultur in tako loči od »edninskega« pristopa, kjer se upošteva le en jezik ali kultura (prav tam, str. 14). Poznamo štiri pluralistične pristope: medkulturni pristop, jezikovno prebujanje, medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki ter integrirani didaktični pristop k različ-

nim jezikom (prav tam, str. 14). V praksi poučevanja se ti pristopi dejansko lahko tudi prepletajo.

Medkulturni pristop (v nadaljevanju MK) je v metodologiji poučevanja jezikov najbolj uveljavljen in poznan. Gre za obravnavo pojavov, ki se nanašajo na eno ali več kulturnih območij in primerjavo med njimi, ter za razvijanje strategij v medkulturnih stikih. Primer ure po medkulturnem pristopu²: osnovna šola, 3. razred, ura angleščine, tema kultura prehranjevanja; učenci se v angleščini sprašujejo po svoji najljubši hrani, tako spoznajo tipično slovensko, madžarsko, avstrijsko, grško, makedonsko, angleško in ameriško jed, tipično jed poimenujejo v izvornem jeziku ter sliko jedi povežejo s sliko zastave države, iz katere jed prihaja. Tako preko tipičnih jezik spoznajo raznolikost držav in kultur. Nato poslušajo zgodbo o dveh miših (Mestna miš in podeželska miš).

Jezikovno prebujanje (ang. *awakening to languages*) (v nadaljevanju JP) vključuje razmeroma veliko število jezikov, tudi tistih, ki se jih v šoli ne poučuje. Prvotno je bil ta pristop namenjen uvajanju učencev na zgodnji stopnji v jezikovno raznolikost, uporablja pa se lahko tudi na višjih stopnjah. Pri nas je ta pristop znan iz projekta Vrata v jezike (Fidler, 2004). Primer ure po pristopu JP: osnovna šola, 2. razred, ura angleščine, poslušanje pravljice Rdeča kapica v angleščini, preverjanje razumevanja s sličicami. Sledi poslušanje pravljice, ki jo pripovedujejo učenci, v makedonskem, slovenskem, italijanskem in španskem jeziku. Pogovor o razumevanju, občutkih, zapomnitvi novih besed, podobnostih in razlikah besed v različnih jezikih in podobnosti kultur – ista pravljica v različnih kulturah in jezikih.

Medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki (ang. *intercomprehension*) (v nadaljevanju MR) je pristop, kjer gre za vzporedno primerjanje dveh ali več jezikov iz iste jezikovne družine (npr. germanske, slovanske, romanske). V ospredju so sprejemniške spretnosti, torej raven razumevanja in ne nujno aktivnega tvorjenja sorodnega jezika s pomočjo že znane jezika. Primer ure po pristopu MR: gimnazija, 2. letnik, ura pouka italijanščine in francoščine v isti učilnici in v timu obeh profesorice. Dijaki na receptivni ravni razumejo govorne predstavitve izbranih mest v jeziku, ki se ga ne učijo, vendar je soroden. Analizirajo in primerjajo uporabljene jezikovne prvine (skladnja enostavne povedi, raba delnega člena) in besedišče v francoščini, italijanščini, angleščini in slovenščini (npr. *le monument, il monumento, the monument, spomenik*).

2 Ta in ostali primeri, ki so predstavljeni za ponazoritev določenega pluralističnega pristopa, so nastali v okviru projekta Jeziki štejejo in so tudi predmet te raziskave.

Integrirani didaktični pristop k jezikom (v nadaljevanju ID) se usmerja v vzpostavljanje povezav med jeziki, ki se poučujejo na šoli z namenom njihovega lažjega usvajanja. Tako je prvi jezik oz. učni jezik izhodišče za učenje prvega tujega jezika, oba jezika pa za učenje drugega tujega jezika itn. Primer tega je učenje nemščine po angleščini (Hufeisen in Neuner, 2003). K temu pristopu prištevamo tudi medpredmetno povezovanje med nejezikovnim predmetom in tujim jezikom. Slednji pristop je poimenovan tudi kot »vsebinsko in jezikovno integrirano učenje« ali CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*), torej učenje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku, kot je na primer spoznavanje geografske učne vsebine v angleškem jeziku. Primer ure po ID (delno tudi MR): gimnazija, 1. letnik, dve uri zgodovine in španščine ter latinščine v isti učilnici in v timu obeh profesorjev. Dijaki se pri zgodovini seznanijo o Hispaniji v antiki, pri španščini in latinščini z rimskimi spomeniki v današnji Španiji ter ponovijo/spoznajo besede v obeh jezikih za različne objekte. Pri zgodovini spoznajo položaj sužnjev v antiki. V španščini in latinščini preberejo Senekov odlo-mek o sužnjih ter ga prevedejo v slovenščino. Pri spoznavanju podobnosti v besedišču in skladnji obeh jezikov ugotavljajo, kako sta antična kultura in latinski jezik vplivala na špansko kulturo in jezik. Razumejo literarni odlo-mek antičnega avtorja španskega rodu na temo suženjstva.

3.2 Opisniki virov ROPPA

ROPP opredeljuje raznojezično in raznokulturno zmožnost z naborom opisnikov virov. Vire opredeli kot manj kompleksne enote delovanja, ki se aktivirajo pri določenih opravilih v raznojezičnem in raznokulturnem kontekstu (Candelier idr., 2017, str. 28). Razdeljeni so tri področja: znanje (vêdenje) (kratica K), stališča (kratica A) in spretnosti (kratica S). Zapisani so v 3. osebi ednini, nanašajo se na govorca, uporabnika jezika, učenca, di-jaka. Vsak opisnik ima na levi strani kratico, ki pomeni področje in števil-ko razdelka. Primer opisnika s področja znanja: »K 2.4 Ve, da se identite-ta oblikuje v povezavi z jezikom – skupaj z drugimi dejavniki« (Candelier idr., 2017, str. 35). To pomeni, da ima uporabnik jezika znanje o oblikovanju identitete v povezavi z jezikom.

Področje znanja je v ROPPU s 15 razdelki in 202 opisnikoma najob-sežnejše. Razdeljeno je na dve področji: jezik in kultura. Področje jezika obsega razdelke: jezik kot semiološki sistem, jezik in družba, besedno in nebesedno sporazumevanje, razvoj jezikov, raznovrstnost, raznolikost, večjezičnost in raznojezičnost, podobnosti in razlike med jeziki ter jezik

in usvajanje/učenje. Področje kulture zajema splošne značilnosti, kulturno in družbeno raznolikost, kulture in medkulturne odnose, razvoj kultur, raznolikost kultur, podobnosti in razlike med kulturami, kulturo, jezik in identiteto ter kulturo in usvajanje/učenje.

Seznam virov s področja stališč je s 167 opisniki razdeljeno na šest razdelkov, ki so:

- pozornost/občutljivost/radovednost [zanimanje]/pozitivno sprejemanje/odprtost/spoštovanje/
- vrednotenje glede na jezike, kulture in njihovo raznolikost; naklonjenost/motivacija/volja/
- želja po vključitvi v dejavnost, povezano z jeziki/kulturami in z raznolikostjo jezikov in kultur; odnosi/stališča: spraševanje – distanciranje – decentriranje – relativiziranje; pripravljenost na prilagajanje/zaupanje vase/občutek poznavanja; identiteta; odnosi do učenja.

Seznam virov s področja spretnosti ima 153 opisnikov v sedmih razdelkih: zna opazovati/analizirati, zna prepoznati/identificirati, zna primerjati, zna govoriti o jezikih in kulturah, zna uporabiti svoje poznavanje jezika, da bi razumel drug jezik ali sporočal v njem, obvlada interakcijo, zna se učiti.

3.3 Primer raznojezične ure z opisniki ROPP

Za ponazoritev uporabe virov opisnikov ROPP bolj podrobno opišemo primer raznojezične dejavnosti, ki se je izvajala v projektu v vrtcu v skupini otrok od 5 do 6 let (gl. primer iz vrtca v Tabeli 1). Tema te dejavnosti so bili vremenski znaki v različnih jezikih. Dejavnost sta načrtovali dve učiteljici skupaj, medtem ko sta jo izvedli samostojno, vsaka dvakrat po eno uro. Učiteljica nemščine je tako izvedla dejavnost v nemščini in italijanščini, učiteljica angleščine v angleščini in hrvaščini. Cilji te dejavnosti so bili, da otroci razumejo piktograme, ki ponazarjajo vreme, poimenujejo osnovne vremenske znake v nemščini, angleščini, hrvaščini, italijanščini, s pomočjo različnih aktivnosti utrjujejo novo besedišče ter usvojijo pesmico o pajku v navedenih štirih jezikih. Dejavnosti so potekale tako, da so se otroci s pomočjo različnih didaktičnih iger in metode popolnega telesna odziva (ang.: *TPR - Total Physical Response*) učili, ponavljali in utrjevali nove besede v različnih jezikih za vremenske simbole (sonce, dež, oblak), se naučili besedila pesmice, v kateri se pojavljajo obravnavani vremenski znaki ter nazadnje peli pesmico o pajku (*Itsi bitsi spider*) v štirih različnih jezikih.

Za te dejavnosti sta učiteljici izbrali naslednje opisnike ROPPA. Izbor opisnikov temelji na presoji učiteljic, da sta določene opisnike pri otrocih želele razvijati. Vseh opisnikov se otroci še niso eksplicitno zavedali oz. jih razumeli, je pa prišlo na različnih stopnjah do implicitnega razumevanja, saj je znano, da otroci na intuitivni stopnji mišljenja še nimajo uzaveščenih meta strategij in meta zmožnosti (Ministrstvo za izobraževanje in razvoj, 1999, str. 10).

K 2.2 Ve, da vsak posameznik pripada vsaj eni jezikovni skupnosti in da mnoge osebe pripadajo več kot eni jezikovni skupnosti.

K 5 Nekaj ve o jezikovni raznolikosti/večjezičnosti/raznojezičnosti.

K 6 Ve, da obstajajo podobnosti in razlike med jeziki/jezikovnimi različicami.

K 7.1.2 Ve, da je sprejemljivo delati napake, ko še ne obvladaš jezika.

K 7.2 Ve, da je pri učenju jezikov mogoče graditi na (strukturnih/diskurzivnih/pragmatičnih) podobnostih med njimi.

A 2 Občutljivost °na obstoj drugih °jezikov/kultur/oseb°//na obstoj °jezikovne/kulturne/ človeške° raznolikosti°.

A 2.3 Občutljivost na °jezikovne/kulturne° podobnosti.

A 3 Radovednost/zanimanje za °„tuje“ °jezike/kulture/osebe°//raznokulturne kontekste// °jezikovno/kulturno/človeško° raznolikost okolja//°jezikovno/kulturno/človeško° raznolikost na splošno [kot takoj]°.

A 4.1 Obvladovanje lastnega °odpora/zaprтости° do tega, kar je °jezikovno/kulturno° drugačno.

A 18 Motivacija za učenje jezikov (šolanja/družine/tujih/regionalnih/...).

A 18.1 Pozitiven odnos do učenja jezikov (in govorcev, ki jih govorijo).

A 8 °Želja/volja° po ° vključenosti/delovanju° °v povezavi z jezikovno ali kulturno raznolikostjo/raznovernostjo//v raznojezičnem ali raznokulturnem okolju°.

S 1.2.1 Zna °opazovati/analizirati° glasove (v malo znanih ali povsem neznanih jezikih).

S 2.5.3 Zna identificirati jezike na podlagi znanih °besed/izrazov°.

S 3.2.4 Zna slušno primerjati jezike.

3 Znak ° ločuje dva ali več alternativnih izrazov. Znak °° ločuje dele opisnika, ki že vsebujejo alternativne izraze. Deli opisnikov so označeni s simbolom //. (Candelier idr., 2017, str. 26)

S 7.2.1 Zna posnemati nepoznane zvočne prvine {preproste fonetične enote, prozodične

Iz opisa primera raznojezične dejavnosti v vrtcu je razvidno, da je bila dejavnost ob zastavljenih štirih učnih ciljih opisana s 16 viri ROPPA, kar pomeni, da je bilo razvijanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti opredeljeno veliko bolj natančno kot zapisi učnih ciljev. Tako je bilo uporabljenih pet virov s področja znanja, sedem virov s področja stališč in štirje viri s področja spretnosti. To nas navede k sklepu, da je razvijanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti možno opredeliti s pomočjo virov ROPPA veliko bolj poglobljeno in natančno, da so učitelju oz. vzgojitelju viri v pomoč pri načrtovanju, analiziranju in spremljanju nadaljnjih aktivnosti v zvezi z raznojezično in raznokulturno zmožnostjo ter, da to zmožnost lahko začnemo razvijamo pri otrocih v vrtcu, ko spoznavajo druge jezike in kulture, oblikujejo stališča do drugih jezikov in kultur ter se učijo spretnosti v zvezi z jeziki in kulturami.

4. Raziskava o uporabnosti opisnikov ROPPA pri raznojezičnih učnih urah v projektu Jeziki štejejo

Iz dosedanjih izhodišč in izkušenj pri razvijanju raznojezične in raznokulturne zmožnosti lahko sklenemo, da je to kompleksna zmožnost, ki jo je potrebno pri pouku razvijati sistematično in kontinuirano. V VIZ se prednostno razvija pri pouku tujih jezikov, vključeni so tudi ostali nejezikovni predmeti in področja. V slovenskem izobraževalnem prostoru smo na področju raznojezičnosti in raznokulturnosti sproti sledili razvojnim tokom. Tako smo ugotovitve Sveta Evrope vnašali v kurikularne dokumente, uvajali v prakso in ustvarjali učna gradiva. Prav ta potencial znanj in izkušenj na področju razvoja raznojezičnosti in raznokulturnosti želi izkoristiti projekt Jeziki štejejo⁴ in ga pri ustvarjanju trajnostnega modela raznojezičnosti v vrtcih in šolah nadgraditi z uporabo ROPPA. Projekt vodi Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, sodelujoči partnerji so univerzitetne in raziskovalne institucije ter 26 VIZ – vrtcev ter osnovnih in srednjih šol iz vse Slovenije. V model raznojezičnosti so zajeti jeziki v slovenskem šolskem sistemu: učni jezik, drugi jezik, tuji jeziki, klasični jezik ter prvi jeziki priseljencev (Projekt Jeziki štejejo, 2021). Vzgojitelji in učitelji v okviru projek-

4 Projekt Jeziki štejejo (akronim JeŠT) je sofinanciran iz evropskih socialnih skladov kot del operacije »Razvoj in udejanjanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc«, sklop 1.3 večjezičnost ter poteka od 2017 do 2022 (Uradni list Republike Slovenije, 2016).

ta pri svojem delu preizkušajo različne modele raznojezičnosti. O svojih dejavnostih poročajo s pomočjo obrazca, ki je v projektu zasnovan za izvedbo raznojezične učne ure v šoli oz. dejavnosti v vrtcu ter vključuje tudi opisnike ROPPA. Ker so opisniki v projektu prvič uporabljeni razvojno, smo si v raziskavi zastavili cilj, ugotoviti, kako uporaba ROPPA pri opisu raznojezičnih učnih ur prispeva k razvijanju raznojezične in raznokulturne zmožnosti otrok, učencev in dijakov.

Za preverjanje zastavljenega cilja smo si zastavili raziskovalni vprašanje:

- 1) Na katerih izobraževalnih ravneh, s katerimi pluralističnimi pristopi, pri katerih šolskih predmetih, katerih jezikih in s pomočjo katerih opisnikov ROPPA se izvajajo raznojezične učne ure?
- 2) Ali pri izboru in naboru opisnikov ROPPA obstajajo razlike glede na stopnjo izobraževanja, uporabo pluralističnega pristopa, šolske predmete in jezike.

Postopek zbiranja podatkov in instrumentarij

Za namen ugotavljanja doseganja cilja raziskave smo analizirali izpolnjene obrazce za raznojezične učne ure glede na stopnjo izobraževanja, šolske predmete, vključene jezike ter navedene opisnike ROPP. Za potrebe analize so bili opisniki ROPP, kot so jih v obrazcih navedli učitelji, po posameznih primerih vstavljeni v Excelovo razpredelnico. Iz krajšega opisa učne ure v obrazcu in priloženih učnih gradiv smo ugotavljali, kateri pluralistični pristop/i so bili pri učni uri uporabljeni, ter podatke o vrsti pluralističnega pristopa vnesli v tabelo.

Kot instrument raziskave smo uporabili obrazec za opis raznojezične učne ure, ki vsebuje splošne osnovne in specifične jezikovne podatke. Za potrebe analize smo uporabili osnovne podatke: VIZ, učitelj/vzgojitelj, ciljna skupina, vključeni predmeti v šoli oz. dejavnosti v vrtcu, čas trajanja, naslov učne ure ter specifične jezikovne podatke: vključeni jeziki, pričakovani dosežki, opisniki ROPPA, krajši opis učne ure, učno gradivo ter refleksija po končani izvedbi učne ure. Za analizo pridobljenih podatkov smo uporabili izračun frekvenc ter kategorizacijo odgovorov.

Podatki o vzorcu

V analizo je bilo zajetih enajst izpolnjenih obrazcev raznojezičnih učnih ur z enajstih različnih VIZ⁵ od skupno 26 sodelujočih VIZ v projektu. Zajeli smo vse obrazce, ki so bili novembra 2019 oddani na projektni spletni portal. Ure so bile izvedene v šolskem letu 2018/2019. Obrazcem so bile priložene učne priprave in gradivo.

Omejitve raziskave

Prva omejitev raziskave je majhen vzorec ($N = 11$), zaradi česar rezultatov ne moremo posploševati na celotno populacijo vseh sodelujočih v projektu ali celo na vse VIZ v Sloveniji. Kljub temu pa nam rezultati lahko nakažejo smer, kako raznojezičnost razvijajo vrtci in šole, ki imajo na tem področju dolgoletne izkušnje in so bili prav na podlagi svoje izkušnosti in dobrih praks izbrani v projekt. Naslednjo omejitev vidimo v veljavnosti in subjektivnosti izbora opisnikov ROPPA s strani učiteljev, saj ni preverjeno, ali so za izvedene dejavnosti izbrani vsi ustrezni in potrebni opisniki ter ali so otroci, učenci oz. dijaki prek dejavnosti gradili določeno znanje, usvajali spretnosti ali oblikovali stališče v zvezi z jeziki in kulturami.

4.1. Rezultati analize z ugotovitvami

V Tabeli 1 je prikazana analiza enajstih primerov raznojezičnih ur glede na stopnjo izobraževanja – vrtec, osnovna šola (OŠ), srednja šola (SŠ), starost, razred oz. letnik, naslove učne ure, vključene šolske predmete, uporabljene jezike, pluralistične pristope (MP – medkulturni pristop, JP – jezikovno prebujanje, MR – medjezikovno razumevanje, ID – integrirani didaktični pristop) ter števila virov ROPPA po področjih (K – znanje, A – stališča, S – spretnosti).

5 Primer z vrtca sta izvedli dve učiteljici samostojno v isti skupini otrok, zato je v tabelo vnesen v dveh delih. En del je izvedla učiteljica nemščine, drugi del pa učiteljica angleščine. Načrtovanje je potekalo timsko, gre za isto vsebino, uporabljeni so bili različni jeziki (nemščina in italijanščina ter angleščina in hrvaščina).

Tabela 1: Analiza primerov raznojezičnih učnih ur

VIZ, razred/ letnik	Naslov učne ure	Pred- met(i)	Jeziki	Plur. pri- stop	Opisniki ROPP			Sk. št.
					K	A	S	
Vrtec 1 Otroci 5 - 6 let	Narava, pomlad: vreme	NEM ANG	NEM, ITA, SLO ANG, HRV, SLO	JP	5	7	4	16
OŠ 1 3. razred	Kultura prehranje- vanja	ANG	ANG, MADŽ, SLO.	MK, JP	6	4	3	13
OŠ 2 7. razred	Ireland/Ir- ska	ANG, GEO (tim- sko)	SLO, ANG, IRŠČINA	ID	1	1	1	3
OŠ 3 4. razred	Številke od 0 do 12	NEM	SLO, ANG, NEM, PORT	JP	3	2	3	8
OŠ 4 7. razred	Jaz in moja dru- žina	NEM	SLO, NEM, ANG, FRA, TUR	JP, MK	5	6	7	18
OŠ 5 4. razred	Vremenski pojavi	NEM	SLO, SRB	JP, MR	3	2	4	9
OŠ 6 2. razred	Rdeča ka- pica – učenci pri- povedujejo	ANG	ITA, ANG, SLO, MAK, ŠPA, MADŽ	JP, MR	2	3	2	7
OŠ 7 7. razred	Ajda in Slovenci	SLO, ITA (tim- sko)	SLO, ITA	ID	12	8	7	27
SŠ 1 2. letnik	Moj kraj; italijan- sko/fran- cosko mesto	ITA, FRA (tim- sko)	ITA, FRA, SLO, ANG	MR	4	12	11	27
SŠ 2 1. letnik	Hispania antigua; Hispania v rimskem imperiju	ZG, ŠPA (tim- sko)	SLO, ŠPAN, LAT	ID, MR	13	12	4	29
SŠ 3 2. letnik	Renesan- sa: Petrar- ka: Sonet št. 61	ITA, SLO (tim- sko)	SLO, ITA	ID	11	7	6	24

VIZ, razred/ letnik	Naslov učne ure	Pred- met(i)	Jeziki	Plur. pri- stop	Opisniki ROPP			Sk. št.
					K	A	S	
Skupaj	11 prime- rov	18 (9 raz- lič- nih)	34 (14 različ- nih)		65	64	52	181

Primere raznojezičnih ur smo analizirali glede na dane kriterije.

Stopnja izobraževanja

Glede na stopnjo izobraževanja so se raznojezične učne ure izvajale v sedmih primerih na osnovnih šolah, v treh primerih na srednjih šolah in v enem primeru v vrtcu. Glede na deleže posameznih vrst VIZ v projektu (od vseh 26 vključenih 15 % vrtcev, 54 % osnovnih šol in 31 % srednjih šol), je delež posameznih VIZ pričakovan. Največ primerov (dve tretjini) je iz osnovnih šol, sledijo primeri iz srednjih šol (slaba tretjina) in en primer iz vrtca.

Predmeti

Od 11 primerov so v 6 primerih raznojezične dejavnosti potekale v okviru pouka enega predmeta (angleščine trikrat, nemščine štirikrat) ter v 5 primerih v okviru dveh predmetov kot timsko poučevanje. Pri timsko izvedenih urah sta se v treh primerih povezala dva jezikovna predmeta (slovenščina/italijanščina, italijanščina/francoščina, italijanščina/slovenščina) in v dveh primerih nejezikovni in jezikovni predmet (geografija/angleščina, zgodovina/španščina). Skupno je bilo vključenih 18 šolskih predmetov, od tega 9 različnih. Po pogostosti sta bili največkrat vključeni angleščina (4-krat) in nemščina (4-krat), sledijo italijanščina (3-krat), slovenščina (2-krat) in po enkrat francoščina, španščina, latinščina ter geografija in zgodovina. Ugotovimo, da so večjezične učne ure potekale v malo več kot polovici primerov v okviru enega jezikovnega predmeta (nemščina, angleščina). V malo manj kot polovici primerov so ure potekale timsko s povezovanjem dveh šolskih predmetov, kjer je prevladovalo povezovanje dveh jezikovnih predmetov, v dveh primerih jezikovnega in nejezikovnega predmeta. Sklenemo lahko, da razvijanje raznojezičnosti in raznokulturnosti prevladuje pri pouku tujih jezikov, manj pri pouku slovenščine in nejezikovnih predmetov, kar je običajna praksa tudi v drugih evropskih državah (Cuenat idr., 2018).

Jeziki

V enajstih primerih raznojezičnih ur je bilo vključenih 34 jezikov, od tega 14 različnih. Po pogostosti je bila največkrat vključena slovenščina (12-krat), sledijo angleščina (7-krat), italijanščina (5-krat), nemščina (3-krat), francoščina, madžarščina in španščina (po 2-krat) ter po enkrat hrvaščina, irščina, latinščina, makedonščina, portugalsščina, srbsščina in turščina. Pri posamezni uri so bili hkrati največkrat uporabljeni trije jeziki (5-krat), dva jezika (3-krat), štiri jeziki (2-krat) ter po enkrat pet in šest jezikov. Najpogosteje uporabljeni jeziki so bili torej slovenščina, angleščina in italijanščina, to so jeziki, ki se poučujejo kot šolski predmeti in imajo v predmetniku razmeroma velik obseg ur. Poleg teh treh so bili uporabljeni še jeziki, ki se ravno tako poučujejo kot obvezni ali izbirni predmeti: francoščina, hrvaščina, latinščina, madžarščina, nemščina in španščina ter jeziki, ki niso del predmetnika: irščina, makedonščina, portugalsščina, srbsščina in turščina.

Ugotavljamo tudi, da je bilo število uporabljenih jezikov večje pri urah, ki so potekale po pristopu jezikovno prebujanje. To je povezano s samo naravo pristopa, ki temelji na uporabi čim širšega spektra jezikov, tudi taktih, ki se jih v programu ne poučuje, izkoristi pa potencial jezikov, ki jih govorijo otroci oz. učenci. To je vidno v primeru OŠ 5, ko je bila uporabljena srbsščina kot prvi jezik učenke, v primeru OŠ 6, ko so bili uporabljeni jeziki, ki jih učenci znajo – makedonščina, španščina in madžarščina in v primeru OŠ 3, ko je jezik prisoten na šoli – tuji učitelj, ki je domači govorec portugalsščine. Nadalje ugotavljamo, da se je v danih primerih izkoristilo znanje jezikov, ki jih dijaki že poznajo oz. se jih učijo. To je vidno v primeru SŠ 1, ko sta bili v učenje italijanščine in francoščine vključeni za primerjavo še slovenščina in angleščina, ter v primeru OŠ 1, ko se je pri uri angleščine primerjalo še s kulturami prehranjevanja v slovenščini in madžarščini – jezikih, ki sta učna jezika in učna predmeta).

Pluralistični pristopi

Raznojezične ure so se glede na pluralistični didaktični pristop največkrat izvajale po pristopu jezikovno prebujanje (JP) (6-krat), sledijo medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki (4 krat) in medkulturni pristop (4 krat) ter najmanj po pristopu integrirani didaktični pristop (2 krat). Pri šestih urah sta bila hkrati uporabljena dva pristopa, pri petih urah en pristop.

Glede na to, da se je večina večjezičnih učnih ur izvajala v osnovni šoli, morda najpogostejši pristop jezikovno prebujanje ne preseneča, saj gre na tej stopnji in v okviru ene ure za seznanjanje in ozaveščanje učencev z ra-

znovrstnostjo jezikov in kultur, zlasti jezikov, ki so sosedski ali manjšinski (primer iz vrtca in primer OŠ 1) ali jezikov, ki jih govorijo učenci (primera OŠ 5 in OŠ 6). Pristop jezikovno prebujanje je v praksi slovenskih šol poleg medkulturnega pristopa tudi med učitelji najbolj poznan (Fidler, 2004; Fidler 2009).

Učne ure po medkulturnem pristopu so potekale na temo tipičnih jedi (primer OŠ 1), družinskih članov (primer OŠ 4), vloge ajde v obeh primerjanih kulturah (primer OŠ 7) ter soneta v italijanski in slovenski literaturi (primer SŠ 1). Medtem ko sta prva dva primera običajni medkulturni temi na osnovnošolski ravni, sta zadnja dva primera razmeroma inovativna: odnos do določene kulturne rastline ter primerjava literarne zvrsti v dveh kulturah, za kar je potrebno poznavanje in razumevanje literarne zvrsti in postopkov. Ker je medkulturni pristop v slovenskih šolah najdalj časa uveljavljen pristop, bi pričakovali, da bo več primerov učnih ur vsebovalo ta pristop.

Učne ure po pristopu medjezikovnega razumevanja med sorodnimi jeziki so potekale v treh primerih med jezikoma, ki se poučujeta na šoli, italijanščino in francoščino (primer SŠ 1), med španščino in latinščino (primer SŠ 2), med italijanščino in španščino (primer OŠ 6) ter v enem primeru med slovenščino in srbsščino, jezikom, ki se ne poučuje na šoli, a je jezik učenke (primer OŠ 5). Ugotavljamo, da je medjezikovno razumevanje potekalo med romanskimi jeziki in enkrat med slovanskima. Glede na to, da je najpogostejši jezikovni par v osnovnih šolah angleščina kot prvi tuji jezik in nemščina kot drugi tuji jezik, pogrešamo primere integriranega didaktičnega pristopa za ta dva sorodna jezika.

Kjer je bil uporabljen integrirani didaktični pristop, je šlo v obeh primerih za vsebinsko in jezikovno integrirano učenje: geografske vsebine posredovane v angleščini in zgodovinske vsebine v španščini oz. latinščini. Pričakovali smo več primerov vsebinskega in jezikovnega integriranega učenja v povezavi s prvim tujim jezikom (angleščino ali nemščino) in nejezikovnim predmetom, saj je dobrih praks in gradiv s tega področja veliko, npr. gradiva iz projektov Evropski oddelki in Obogateno učenje jezikov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2021) ter gradiva za pouk nemščine po pristopu CLIL (Lipavic Oštir, 2004) in (Lipavic Oštir idr., 2015).

Opisniki ROPPA

Število opisnikov se pri posameznem primeru giblje od 3 do 29. Opaziti je, da se to število s stopnjo šolanja povečuje, v primerih iz srednjih šol jih je

od 24 do 29, iz osnovnih šol in vrtca od 3 do 18, le en primer iz osnovne šole ima 27 opisnikov. Skupno je bilo v analiziranih primerih vključenih 181 opisnikov, od tega 65 s področja znanja (kratica K), 64 s področja stališč (kratica A) in 52 s področja spretnosti (kratica S).

S področja znanja so bili v analiziranih primerih uporabljeni razen prvega razdelka (Jezik kot semiološki sistem) opisniki z vseh ostalih 14 razdelkov. Najpogosteje izbrani so bili (trikrat in več):

- Ve, da vsak posameznik pripada vsaj eni jezikovni skupnosti in da mnoge osebe pripadajo več kot eni jezikovni skupnosti. (K 2.2)
- Nekaj ve o jezikovni raznolikosti/večjezičnosti/raznojezičnosti. (K 5)
- Ve, da je na svetu zelo veliko jezikov. (K 5.1)
- Ve, da obstajajo podobnosti in razlike med jeziki/jezikovnimi različicami. (K 6)
- Ve, da ima vsak jezik svoj fonetični/fonološki sistem. (K 6.5)
- Ve, da med jeziki ni dobesečne ustreznosti. (K 6.6)
- Ve, da je sprejemljivo delati napake, ko še ne obvladaš jezika. (K 7.1.2)
- Ve, da obstajajo številne kulture, ki so bolj ali manj različne. (K 8.2)

S področja stališč so bili izbrani opisniki z vseh šestih razdelkov, med njimi so bili najpogostejši (trikrat in več):

- Zanimanje za večjezično/večkulturno okolje. (A 3.1)
- Pozitivno sprejemanje jezikovne/kulturne raznolikosti/drugih/drugačnega. (A 4)
- Odprtost do jezikov/kultur. (A 5.3)
- Obravnavati vse jezike kot enako dostojanstvene. (A 6.4)
- Motivacija za preučevanje/primerjavo delovanja različnih jezikov {strukture, besedišče, pisave ...}/kultur. (A 7.5)
- Želja/volja po vključenosti/delovanju v povezavi z jezikovno ali kulturno raznolikostjo/raznovrstnostjo//v raznojezičnem ali raznokulturnem okolju. (A 8)

S področja spretnosti so bili prav tako izbrani opisniki z vseh sedmih razdelkov, med njimi najpogosteje (trikrat in več):

- Zna opazovati/analizirati jezikovne prvine/kulturne pojave v jezikih/kulturah, ki so bolj ali manj poznane. (S 1)
- Zna identificirati [prepoznati] slovnične kategorije/funkcije/označevalce {člen, svojilnost, spol, čas, množina ...}. (S 2.4).
- Zna primerjati jezikovne/kulturne lastnosti različnih jezikov/kultur [Zna zaznati/vzpostaviti jezikovno/kulturno bližino in oddaljenost]. (S 3)
- Zna uporabiti znanje in spretnosti, ki jih že obvlada v enem jeziku, v dejavnostih razumevanja/sporočanja v drugem jeziku. (S 5)

Ugotavljamo, da so glede na izbrane opisnike ROPPA analizirani primeri vključevali dejavnosti za razvijanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti z vseh treh področij - znanja, stališč in spretnosti in da v nobenem primeru niso prevladovali opisniki s samo enega ali dveh področij ter, da so bili skupaj pokriti skoraj vsi razdelki iz seznama, razen enega.

S področja znanja so bili najpogosteje vključeni viri s področja jezika in sicer iz razdelkov VI. Podobnosti in razlike med jeziki, V. Raznovrstnost, raznolikost, več- in raznojezičnost, II. Jezik in družba, VII. Jezik in usvajanje/učenje ter s področja kulture in sicer iz razdelka VIII. Kulture: splošne značilnosti. S področja stališč so bili najpogosteje vključeni opisniki z dveh razdelkov, I. Pozornost/občutljivost/radovednost/pozitivno sprejemanje/odprtost/spoštovanje/ vrednotenje glede na jezike, kulture in njihovo raznolikost ter razdelek II. Naklonjenost/ motivacija/volja/ želja po vključitvi v dejavnost, povezano z jeziki/kulturami in z raznolikostjo jezikov in kultur. Najpogosteje izbrani viri s področja spretnosti so bili iz štirih razdelkov: I. Zna opazovati/analizirati, II. Zna prepoznati/identificirati, III. Zna primerjati in V. Zna uporabiti svoje poznavanje jezika, da bi razumel drug jezik ali sporočal v njem.

Opaziti je nadpovprečno visok delež opisnikov s področja stališč, saj predstavlja 35 % vseh izbranih opisnikov (v ROPPU jih je 32 %). Primerjava med deležem opisnikov glede na raven izobraževanja ne kaže odstopanj, v povprečju je pri posameznih primerih najpogosteje dobra tretjina opisnikov s področja stališč.

Izbor virov je bil prepuščen učiteljem, zato dopuščamo možnost, da ta ni bil vedno usklajen z vsebino in ciljem dejavnosti pri pouku. Prav tako se zdi, da je število izbranih opisnikov pri posameznih primerih razmeroma majhno v primerjavi s podobnimi primeri, ki so na razpolago v banki primerov na spletni strani projekta ROPP (gl. ECML, projekt CARAP/FRE-

PA) ali v primerih, ki so nastali na usposabljanjih za uporabo ROPPA (Kacjan, 2015) in (Pivec in Gonza, 2015).

5. Zaključek

Z analizo enajstih primerov raznojezičnih ur v projektu Jeziki štejejo smo skušali ugotoviti, kako uporaba ROPPA pri opisu raznojezičnih učnih ur prispeva k razvijanju raznojezične in medkulturne zmožnosti otrok, učencev in dijakov. Pri tem smo odgovarjali na vprašanja, na katerih izobraževalnih ravneh, s katerimi pluralističnimi pristopi, pri katerih šolskih predmetih, katerih jezikih in s pomočjo katerih opisnikov ROPPA se izvajajo raznojezične učne ure ter ali pri izboru in naboru opisnikov ROPPA obstajajo razlike glede na stopnjo izobraževanja, uporabo pluralističnega pristopa, šolske predmete in jezike.

Iz analize primerov večjezičnih učnih ur v projektu smo ugotovili, da so se te izvajale na vseh treh izobraževalnih ravneh, tako v vrtcu, osnovni in srednji šoli, ter da so potekale z uporabo določenega pluralističnega pristopa ali kombinacije dveh pristopov. Zaznali smo vse štiri pristope, pri čemer sta v osnovni šoli prevladovala jezikovno prebujanje in medkulturni pristop, v srednji šoli medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki. Učne ure so potekale znotraj enega šolskega predmeta, praviloma tujega jezika, ali timsko s povezovanjem dveh predmetov, tako jezikovnih kot nejezikovnih. Učne ure so bile raznojezične, saj sta bila vključena najmanj dva jezika in največ šest. Najpogosteje je bila vključena slovenščina kot šolski predmet, učni jezik in/ali prvi jezik učencev/dijakov. Pogosto sta bili vključeni tudi angleščina in italijanščina, angleščina kot tuji jezik, italijanščina kot tuji ali drugi jezik ali kot učni jezik. Prednost pri razvijanju raznojezične in raznokulturne zmožnosti vidimo v timskem poučevanju dveh predmetov, saj je število virov pri takem načinu poučevanja večje kot pri pouku znotraj enega predmeta. Ugotavljamo tudi, da je število opisnikov večje v srednješolskih primerih, saj gre tu za timsko poučevanje in taksonomsko bolj zahtevne cilje.

V prihodnje vidimo izboljšanje uporabnosti virov ROPPA v dodatnem strokovnem usposabljanju učiteljev, kjer bi v ekspertnih skupinah določali ustrezne opisnike. Prav tako bi opisniki lahko učitelju in učencu služili pri načrtovanju dejavnosti in vsebin ter pri spremljavi in vrednotenju napredka pri razvijanju raznojezične in raznokulturne zmožnosti. Viri ROPPA bi bili uporabni tudi pri oblikovanju šolskega skupnega jezikovnega kurikula, na primer v obliki mrežnega načrta, kjer bi se opredelili, pri katerih

predmetih ali na katerih področjih bi uporabili določene vire, ter kateri viri so skupni vsem jezikom kot prečne večščine. Pri povezovanju jezikov in vsebin bi izhajali iz rezultatov raziskav. Za načrtovanje razvijanja raznojezične in raznokulturne zmožnosti so za načrtovanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti zanimivi rezultati raziskave Lipavic Oštir in Muzikářove o stališčih slovenskih in slovaških gimnazijcev do jezikov. Avtorici na podlagi analize dijaških jezikovnih kart priporočata, da se pri pouku upošteva in priznava znanje narečij, ki jih govorijo dijaki, identifikacija dijakov z regijo, v kateri živijo, bolj poudari spoznavanje sosedskih držav in učenje sosedskih jezikov, da se upošteva »prikrita večjezičnost« dijakov (t. j. znanje hrvaščine slovenskih dijakov na receptivni ravni), da se ozavešča o stereotipih in predsodkih v zvezi z jeziki, da se posreduje znanje o razmerju med jeziki in družbo, o jezikovnih pojavih in spreminjanju skozi čas ter o splošnem jezikoslovnem znanju (Lipavic Oštir in Muzikářová, 2021, str. 188-193). To pomeni, da bi bili pri načrtovanju raznojezičnih in raznokulturnih dejavnosti bolj pozorni na opisnike ROPPA z razdelkov: jezik kot semiološki sistem, jezik in družba, razvoj jezikov ter identiteta.

Iz ugotovitev rezultate raziskave predlagamo, da se opisniki ROPPA uporabljajo pri letnem in sprotne načrtovanju pouka ter da se že izdelani primeri učnih ur z opisniki ROPPA objavijo kot učno gradivo za razvijanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti.

Prednost uporabe virov ROPPA pri analizi izpeljane raznojezične ure vidimo torej v bolj poglobljenem in diferenciranem pristopu k razvijanju raznojezične in raznokulturne zmožnosti, saj je analiza je pokazala, da pouk jezikov ni samo učenje teh jezikov ter doseganje čim višje ravni znanja, temveč da ima uporaba virov ROPPA pomembno vlogo pri ozaveščanju učiteljev in učencev o raznojezičnosti in raznokulturnosti, pri izgrajevanju raznojezične in raznokulturne zmožnosti ter pri oblikovanju stališč in razvijanju spretnosti v zvezi z jeziki in kulturami. To je še zlasti pomembno spričo dejstva, da obstoječi učbeniki za tuje jezike te zmožnosti praviloma ne razvijajo v zadostni meri in ne na način, ki bi ustrezal ciljnim skupini učencev/diakov in njihovim vsakokratnim raznojezikovnim in raznokulturnim repertoarjem. Čeprav raznojezičnost in raznokulturnost pri preverjanjih in ocenjevanjih znanja nista merljivi tako kot opisniki iz lestvice SEJA, opisniki ROPPA omogočajo načrtovanje in spremljanje razvoja raznojezične in raznokulturne zmožnosti pri učencih oz. dijakih ter tako prispevajo k višji kakovosti pouka in znanja. Ker imajo pri razvijanju raznojezičnosti in raznokulturnosti na VIZ glavno vlogo jezikovni pred-

meti, bi v prihodnje bili prav učitelji jezikovnih predmetov glavni nosilci pri oblikovanju skupnega šolskega jezikovnega kurikula. Tako bi na ravni VIZ usklajeno načrtovali, izvajali in evalvirali cilje, dejavnosti in naloge na področju učenja in znanja jezikov kot vseživljenjske zmožnosti. To pa je tudi eden izmed ciljev projekta Jeziki štejejo, kjer naj bi vzpostavili trajnostni model za vzpostavitev aktivne raznojezičnosti vseh deležnikov po celotni vertikali izobraževanja.

Literatura

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. in Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for plurilingual and intercultural Education*. <https://rm.coe.int/16806ae621>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., . . . Schröder-Sura, A. (2012). *FREPA, A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures, Competences and Resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., . . . Schröder-Sura, A. (2017). *ROPP, Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam, zmožnosti in viri*. https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/ropp-referencni-okvir-za-pluralisticne-pristope-k-jezikom-in-kulturam/
- Coste, D., Moore, D. in Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Svet Evrope. <https://rm.coe.int/168069d29b>
- Cuenat, E., Grossenbacher Künzler, M., Gubler, B. in Lovey, G. (2018). Plurale Ansätze in Lehrwerken und Lernmaterialien – Einblicke in aktuelle Entwicklungen mit besonderem Fokus auf die Schweiz. V S. Melo-Pfeifer in D. Reimann (ur.), *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland: State of the Art und Perspektiven*. Gunter Narr. <https://doi.org/10.26041/fhnw-2021>
- ECML (Evropski center za moderne jezike Sveta Evrope). *Projekt CARAP/ FREPA. Podatkovna zbirka*. <https://carap.ecml.at/Database/tabid/2313/language/en-GB/Default.aspx>
- Priporočilo o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006). Uradni list Evropske unije 2006/962/ES z dne 30.12.2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=NL>

- Fidler, S. (2004). *Ja-Ling Comenius – Janua Linguarum – Vrata v jezike: Jezikovno in medkulturno uzaveščanje v osnovni šoli. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Fidler, S. (2009). *Večjezični pristop jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja (JiMU) v prvem triletju OŠ*. Zavod RS za šolstvo, Projekt Sporazumevanje v tujih jezikih: https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/ve%C4%8Djezi%C4%8Dni%20%20pristop..._soca%20fidler.pdf
- Hufeisen, B. in Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Evropski center za moderne jezike. Strasburg: Svet Evrope.
- Kacjan, B. (2015). Wege zur Mehrsprachigkeit. Seminarsko gradivo z usposabljanja Stiki med jeziki, 4.12.2015, Zavod RS za šolstvo. https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/519497/mod_folder/content/o/Kacjan%20Wege%20zur%20Mehrsprachigkeit.pdf?forcedownload=1
- Kač, L. (2019). Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam podpira in priznava raznojezičnost in medkulturnost v vrtcih in šolah. *Slovenščina v šoli*, 22(1), 4–17.
- Kač, L., Ramšak, S. in Volčanšek, S. (2016). *Učni načrt. Program osnovna šola. Nemščina*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_nemscina.pdf
- Lipavic Oštir, A. (2004). Jezikovna kopel v nemščini: utemeljitev in perspektive. *Schaurein*, 1(17), 2–7.
- Lipavic Oštir, A., in Muzikářová, M. (2021). Über Sprachen aus der Perspektive von *Gymnasiast*innen aus Slowenien und aus der Slowakei*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, <https://doi.org/10.18690/978-961-286-497-2>
- Lipavic Oštir, A. in Jazbec, S. (2009). Vzajemno delovanje različnih dejavnikov pri uvajanju CLIL-a v šolski sistem v Sloveniji. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 3-4, 104–118.
- Ministrstvo za izobraževanje in razvoj. (1999). *Kurikul za vrtce*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>
- Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. (17. maj 2021). *Predlog Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021 do 2025*. <https://www.>

gov.si/zbirke/projekti-in-programi/oblikovanje-novega-nacionalnega-programa-za-jezikovno-politiko-20212025/

- Pivec, M. in Gonza, M. (2015). Projekt Praznovanja v sklopu evropskega dneva jezikov. Predstavitev in učno gradivo z usposabljanja Stiki med jeziki, 4.12.2015, Zavod RS za šolstvo. <https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=300960>
- Projekt Jeziki štejejo. (17. maj 2021). Pridobljeno s spletnega mesta projekta Jeziki štejejo. <https://www.jeziki-stejejo.si/>
- Skela, J. (2017). Spremnna beseda k slovenski izdaji. V M. Candelier idr., *ROPP, Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam, Zmožnosti in viri* (str. 4–12). Ljubljana: Svet Evrope, Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/ropp-referencni-okvir-za-pluralisticne-pristope-k-jezikom-in-kulturam/
- Svet Evrope. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Svet Evrope in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Svet Evrope. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing: <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Svet Evrope. (2022). *Dodatek SEJA - slovenski prevod*, v pripravi na objavo.
- Svet Evropske unije. (2018). Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Pridobljeno iz Uradnega lista Evropske unije, 2018/C 189/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=NL)
- Svet Evropske unije. (2019). Uradni list Evropske unije, 2019/C 189/03. Priporočila o celovitem pristopu k poučevanju in učenju jezikov. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)
- Uradni list Republike Slovenije. (2016). Javni razpis za izbor operacij »Razvoj in udeležanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc«. UL RS št. 68/2016. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2016006800004/javni-razpis-za-izbor-operacij-razvoj-in-udeležanje-inovativnih-ucnih-okolij-in-proznih-oblik-ucenja-za-dvig-splosnih-kompetenc-ob-333716>
- Vižintin, M. A. (2014). Model medkulturne vzgoje. *Dve domovini*, 40, 71–89.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2017). Projekt Jeziki štejejo. <https://www.zrss.si/projekti/jest-jeziki-stejejo/>

Vloga književnosti pri medkulturnem pristopu poučevanja jezika

The role of literature in the intercultural approach to language teaching

Vesna Mikolič, Znanstveno-raziskovalno središče Koper

Povzetek

Namen prispevka je pokazati vlogo književnosti pri medkulturnem pristopu poučevanja jezika. Tako na področju didaktike kot tudi v okviru znanstvenih raziskav je namreč pogosta ločena obravnava jezika/slovnice in književnosti. Na osnovi pregleda literature, nekaterih učnih načrtov za slovenščino in tuje jezike, izvirnega učnega modela TILKA in spoznanj, pridobljenih v okviru projekta Jeziki štejejo (JeŠt), predstavimo pomen književnosti za jezikovni pouk, predvsem v okviru medkulturnega pristopa, ob tem posebej opredelimo še pojem medkulturne književnosti. Esselborn (2003) medkulturno književnost opiše kot literaturo, ki je lahko medkulturna tako v jezikovnem kot vsebinskem smislu, kar pomeni, da vsebuje stik različnih jezikov ali jezikovnih zvrsti, srečanje z drugim, drugačnim, tujcem, biografsko medkulturnost avtorjeve osebne zgodbe ali kolektivno medkulturnost kot izkušnjo celotne skupnosti. Z medkulturnim pristopom in obravnavo medkulturne književnosti pri pouku L1 in L2 dosežemo tako cilje jezikovne in književne vzgoje kot cilje, povezane s pridobivanjem medkulturne zmožnosti. Na tej osnovi lahko tudi v okvir pouka slovenščine kot L1 vključujemo medkulturni pristop pri obravnavi avtorjev, ki sodijo bodisi v okvir medkulturne književnosti bodisi jih lahko obravnavamo primerjalno z drugimi avtorji svetovne književnosti. Prav tako lahko tovrstni pristop izkoristimo za sočasno obravnavo jezikovnih vsebin in razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti, tako da lahko govorimo o medkulturnem poučevanju slovenščine. V prispevku navajamo predloge za medkulturno obravnavo nekaterih

avtorjev, ki so se nam pokazali primerni za tovrsten pristop, in sicer so to: France Prešeren kot zelo prevajani slovenski kanonski avtor, ki ga lahko primerjamo s sočasnimi romantičnimi pesniki, Tomaž Šalamun kot zelo prevajani slovenski pesnik z mnogimi medkulturnimi in večjezičnimi prvini v njegovi poeziji; Josip Osti kot slovensko-bosanski pesnik, Miroslav Košuta kot slovenski pesnik v Italiji. Medkulturna obravnava je možna tako na ravni recepcije besedila kot nadaljnjega poustvarjanja. Tu pridejo individualne in osebne izkušnje učencev še posebej do izraza, zaradi česar s tovrstnim pristopom dosegamo tudi cilje medkulturne in še širše civilne vzgoje: preko srečevanj z drugim, drugačnim si učenci oblikujejo samopodobo in se naučijo sprejemati različnost, kar predstavlja načela, ki podpirajo demokratično sobivanje. Ključne besede: poučevanje jezika, medkulturna vzgoja, književna vzgoja, medkulturna književnost, medkulturna sporazumevalna zmožnost

Summary

The purpose of this paper is to show the role of literature in the intercultural approach of language teaching. Both in the field of didactics and in the framework of scientific research, there is often a separate treatment of language/grammar and literature. Based on a review of the literature, some curricula for Slovene and foreign languages, the original TILKA learning model and the lessons learned from the Languages Count (Ješt) project, we present the importance of literature in language teaching, especially in the intercultural approach. Moreover, the concept of intercultural literature is also specifically defined. Esselborn (2003) describes intercultural literature as literature that can be intercultural in both linguistic and substantive terms, meaning that it contains contact between different languages or linguistic genres, an encounter with another, different, foreign, biographical interculturality of the author's personal story or collective interculturality as the experience of the whole community. Through the intercultural approach and the treatment of intercultural literature in the teaching of L1 and L2, we achieve both the goals of language and literary education and the goals related to the acquisition of intercultural competence. On this basis, we can also include an intercultural approach in the teaching of Slovene as L1 in the treatment of authors who belong either to the framework of intercultural literature or can be treated in comparison with other authors of world literature. We can also use this approach to simultaneously deal with language content and develop intercultural communication skills, so that we can talk about intercultural teaching of Slovene. The article presents suggestions for intercultural teaching of

some authors who proved to be suitable for such an approach, namely: France Prešeren as a very translated Slovenian canonical author who can be compared to contemporary romantic poets, Tomaž Šalamun as a very translated Slovenian poet with many intercultural and multilingual elements in his poetry; Josip Osti as a Slovene-Bosnian poet, Miroslav Košuta as a Slovenian poet in Italy. Intercultural treatment is possible both at the level of text reception and further reproduction. This is where the individual and personal experiences of students come to the fore, which is why this approach achieves the goals of intercultural and even broader civic education: through encounters with others, different students form self-image and learn to accept diversity, which are principles that support democratic coexistence.

Keywords: language teaching, intercultural education, literary education, intercultural literature, intercultural communication competence

1. Uvod

Namen prispevka je pokazati vlogo književnosti pri medkulturnem pristopu poučevanja jezika. Tako na področju didaktike kot tudi v okviru znanstvenih raziskav je namreč pogosta ločena obravnava jezika/slovnice in književnosti. Mnogi se načeloma strinjajo, da sta jezik in literatura tesno povezani področji, po drugi strani pa se le redki raziskovalci ukvarjajo z njunimi epistemološkimi in metodološkimi povezavami. Toda ali ni bistvo razumevanja literature pravzaprav razumevanje njenega jezika? Ali pri razvijanju bralne pismenosti ne razvijamo obenem tudi splošne pismenosti, in to tako pri poučevanju L1 kot L2?

V našem prispevku bomo tako na osnovi pregleda literature, nekaterih učnih načrtov za slovenščino in tuje jezike ter izvirnega učnega modela TILKA predstavili pomen književnosti za jezikovni pouk, še posebej v okviru medkulturnega pristopa, ob tem pa opredelili še pojem medkulturne literature. V zadnjem delu se bomo posvetili še medkulturnemu pristopu pri pouku slovenščine in navedli predloge za obravnavo nekaterih avtorjev, ki so se nam pokazali primerni za tovrsten pristop. Vse omenjene pristope smo predstavljali na strokovnih in znanstvenih srečanjih in usposabljanjih v okviru projekta Jeziki štejejo (JeŠT)¹, tako da so v članku predstavljena tudi spoznanja, ki so rezultat skupnih razprav z učitelji in vzgojitelji, vključenimi v projekt.

1 JeŠt – Jeziki štejejo, 2017–2022, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani s partnerji, financerja: Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, nosilka: dr. Karmen Pižorn.

2. Književnost v okviru kurikula za jezikovni pouk

Kot pomemben del kulture, ki se oblikuje s pomočjo jezika, je književnost v okviru medkulturnega pristopa poučevanja jezika neobhoden element. A tudi izven medkulturnega pristopa veliko dejstev govori o koristih obravnave književnosti v okviru jezikovnega pouka, in sicer: književnost spodbuja miselne procese, zagotavlja usvajanje jezikovnih vzorcev in razvija višjo sporazumevalno zmožnost, prav tako književna dela širijo bralčevo življenjsko izkušnjo, pomagajo pri vzpostavljanju kariernih konceptov ipd. Študije Raymonda Mara in sodelavcev so tudi pokazale, da se posamezniki, ki pogosto berejo fikcijo, zlasti romane, bolje vživijo v druge ljudi in svet gledajo z njihove perspektive (Mar idr., 2006). Miha Kovač, ki na osnovi sodelovanja v mednarodnih raziskavah brani izpostavlja deset razlogov, zaradi katerih je branje knjig še smiselno, za branje leposlovja pravi, da "je ena od učinkovitejših oblik treninga empatije" (Kovač, 2020, str. 67).

To lahko pojasnimo z namensko strukturo literarnega dela, ki ga je Ingarden (1931) opredelil kot rezultat umetniškega ustvarjanja, ki hkrati vsebuje lastnosti resničnega in ideala, čeprav v resnici ni ne eno ne drugo. Za literarno delo je značilno tudi, da postane neodvisno od svojega ustvarjalca v trenutku, ko se rodi. Tako je osnovna oblika, v kateri obstaja literatura, odprt, večglasen, neskončen dialog in njen naravni način razpravljanja ni „sistematična znanstvena analiza, temveč hermenevitično razumevanje“ (Dolinar, 2001, str. 554–555).

Na ta intenziven odnos bralca do literature v bralnem procesu opozarja tudi Frank Furedi, ki je zato kritičen do pojava, ko se v angleško govorečem svetu včasih branje zamenjuje s pismenostjo. Medtem ko je pismenost zgolj nujna veščina za dešifriranje pisanega besedila, je branje veliko več. Branje vključuje tudi interpretacijo in imaginacijo, "je dar kulture, s katerim poiščemo pomen", bralca, ki to počne in je sposoben razločevanja in avtonomne presoje, pa je treba ohraniti kot kulturni ideal (Furedi, 2017, str. 9, 12).

Tako ni presenetljivo, da je v zadnjih desetletjih tudi prevladujoča metodološka usmeritev literarne zgodovine receptivna estetika, ki se ukvarja z aktivno vlogo bralca pri oblikovanju literarnega pomena. Bralec je pomemben soavtor besedila (Jauss, 1998). Receptijska estetika ali teorija recepcije (Holub, 1984) se je rodila iz upora proti pozitivizmu, ki razlaga pomen dela zgolj na osnovi avtorjevih namenov, in proti teorijam, ki se ukvarjajo izključno z besedili. Nasprotno receptijska teorija poudarja, da literarno delo

ni statična tvorba, temveč neizčrpen vir pomenov, ki so odvisni od posameznega bralca in zgodovinskega trenutka (Pezdirc Bartol, 2000a, str. 201).

Zaradi velikega pomena književnosti je ta pomemben del kurikula za pouk L1, vendar pa se običajno poučuje ločeno od jezika, podobno kot sta ločeni didaktika literature in didaktika jezika. Tako tudi učni načrt za slovenščino za osnovno šolo v Sloveniji dosledno ločuje področji jezik in književnost (Slovenščina, Učni načrt, 2018). Cilj poučevanja književnosti v okviru kurikula L1 je poleg razvoja pismenosti tudi spoznavanje nacionalne in svetovne kulturne dediščine, s čimer mladi pridobijo splošno izobrazbo in razgledanost, le redko pa je cilj poučevanja književnosti tudi razvijanje komunikacijskih veščin. To je tudi razlog, da je književnost redko vključena v kurikulum za pouk L2, kjer je glavni poudarek prav na razvoju komunikacijskih veščin. V slovenskem učnem načrtu za angleščino za osnovno šolo v okviru cilja, ki zajema razvijanje zmožnosti branja in bralnega razumevanja, zasledimo, da učenci berejo “neumetnostna in umetnostna (književna) besedila” v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Angleščina, Učni načrt, 2016, str. 14, 16), a pomen književnosti je nekoliko podrobneje pojasnjen v didaktičnih priporočilih le z vidika medkulturnega pristopa: “Ob branju preprostih književnih besedil poleg bogatenja besedišča spoznajo posebnosti drugih kultur in razumejo njihovo drugačnost.” (Angleščina, Učni načrt, 2016, str. 43).

Če je v preteklosti vede o jeziku in književnosti povezoval koncept filologije, ki v nekaterih nacionalnih kontekstih še vedno obstaja, je danes očitno, da pomembnost uporabe nekaterih jezikoslovnih metod pri obravnavi literarnega diskurza in obratno tako v znanosti kot pri poučevanju dokazujejo predvsem sodobni medkulturni pristopi.

3. Poučevanje književnosti po medkulturnem pristopu

Za medkulturni pristop je književnost pomembna predvsem zato, ker pomaga bralcem pri vrednotenju različnih kultur in posledično razvija njihovo medkulturno sporazumevalno zmožnost. V tem okviru je eden od utemeljiteljev medkulturne germanistike Karl Esselborn opredelil poučevanje jezika, kulture in književnosti kot ključno za razvoj in spodbujanje medkulturne zavesti. Cilji medkulturne vzgoje so torej večplastni in vključujejo jezikovno, sporazumevalno, bralno in medkulturno zmožnost (Esselborn, 2003, str. 482).

Podobno pristop sociokulturne pismenosti izpostavlja koncepte pismenosti (*literacies*) in večpismenosti (*multiliteracies*); uporaba množine

nakazuje, da branje in pisanje nista samostojni oziroma neodvisni dejavnosti, pač pa vključujeta tudi različne vrste govora, poslušanja, interakcije, razumevanja, vrednotenja in čustvovanja. Gre za diskurz, ki se razlikuje od kulture do kulture, od ustanove do ustanove itd. Družinski diskurz otrok, ki so rojeni govorniki manjšinskega jezika, se pogosto razlikuje od prevladujočega šolskega diskurza, ki ga zato ne razumejo najbolje. Cilj hkratnega poučevanja književnosti in jezika je torej doseči sociokulturno pismenost, ki jo lahko razumemo kot sposobnost tvorjenja ustreznih kulturnih pomenov pri branju. Glede na to, da takšna pismenost opolnomoči, emancipira, socializira, vzgaja, se zdi, da obstaja močan argument za takšno večpismenost, kar pomeni sposobnost soočanja z različnimi jeziki, zvrstmi jezika, dialekti in različnimi kulturami, etničnimi in drugimi družbenimi skupinami, povezanimi z omenjenimi jeziki (Baker, 2006, str. 323–344).

Tako so tudi veščine in cilji, ki se jih dosega z branjem, zelo različni. Po Burwitz Melzer (v Bertocchi, 2011/12) lahko naštejemo številne cilje medkulturnega pristopa poučevanja književnosti. Učenec razvije literarno medkulturno zmožnost, ko pri razumevanju besedila zmore:

- prepoznati elemente, ki pripadajo tuji kulturi, in ovrednotiti kulturno distanco med njim samim in besedilom v tujem jeziku;
- prepoznati konflikt, spopad kultur, podati in pojasniti svoje mnenje in možno rešitev konflikta;
- primerjati različne kulturne situacije in primerjati možne scenarije na osnovi lastnih izkušenj v tujih in lastni državi;
- se vživeti v like, občutiti empatijo do njih in to tudi izraziti in utemeljiti;
- prepoznati stereotipe in predsodke v besedilu, tako eksplicitne kot implicitne, in o njih kritično razpravljati;
- razumeti in ovrednotiti estetske in jezikovne izbire avtorja.

K temu sodijo še cilji, ki upoštevajo fazo poustvarjanja in tvorjenja besedil; v skladu s temi cilji je učenec zmožen:

- oblikovati lastno mnenje in ga utemeljiti z argumenti, ki niso samo osebni, pač pa segajo tudi v zgodovinski, družbeni, kulturni kontekst;
- prepoznati, da obstajajo različna mnenja, ne samo njegova, in jih sprejeti kot možna; strpnost se ne dosega zgolj preko vsebine literarnega dela, iz katerega izvemo, da obstajajo različne kulturne

resničnosti, pač pa tudi preko dialoga s sošolci in s spoštovanjem raznolikih mnenj;

- ovrednotiti svoje znanje o lastni in tujih kulturah, prepoznati vire, iz katerih izhajajo te informacije, in sprejeti možnost, da so te nepopolne, napačne in neobjektivne;
- izhajati iz svoje osebne izkušnje konfliktnih situacij in preizpraševati ustreznost svojega vedenja;
- razpravljati o medkulturnih in univerzalnih temah, ki jih različne kulture različno obravnavajo, kot so vloga žensk v družbi, pomen družine, odnos do socialnih razlik;
- oblikovati različne besedilne vrste v ciljnem jeziku, pri čemer glede na zadano nalogo na različne načine izhaja iz teme in sloga izvornega besedila; učenec lahko na primer besedilo napiše z vidika drugega lika in tako zgodbo opazuje od znotraj tako, da se poistoveti z določenimi liki;
- predstaviti svoj pisni izdelek pred razredom, razložiti določene vsebinske in slogovne izbire; ta cilj odpira možnost metakognitivnega razmisleka, saj od učenca zahteva, da razmisli o značilnostih besedila, ki ga je sam ustvaril;
- zastopati različne perspektive in stališča pri ustvarjanju dialogov, prizorov ali pri dramatizacijah; v teh primerih cilj predvideva uporabo interakcijskih in govornih veščin za predstavitev in reprodukcijo določenih likov, njihovih občutkov, njihovega vedenja, jezika, ki jih določa, povezav, ki obstajajo med temi liki in učenci v razredu;
- metakognitivnega razmisleka in samoocenjevanja; učenec bi moral vedeti, kaj so medkulturni učni cilji, in znati oceniti svoj uspeh glede teh ciljev (Bertocchi, 2011/12, str. 109–111).

Pri tovrstnem medkulturnem pristopu poučevanja jezika in književnosti je zato pomembno izobraževalno gradivo zlasti tako imenovana medkulturna književnost.

4. Medkulturna književnost

Wintersteiner je v svojem delu *Transkulturna literarna vzgoja* (2006) prepričan, da je koncept nacionalne literature danes v zatonu in da monokulturalizem v sodobni družbi ni več veljavno načelo. V bistvu je v okvi-

ru medkulturnega poučevanja književnosti vprašanje kanona pomembna referenčna točka, od katere so odvisni cilji in metode nadaljnje obravnave.

V okviru medkulturne germanistike se je prvotno uporabljal izraz „*Ausländerliteratur*“, pozneje je prevladal izraz medkulturna književnost (Esselborn 2003). Vendar pa medkulturni prostori niso le migracijski prostori, temveč tudi kraji z bolj ali manj gosto poseljenimi avtohtonimi manjšinami in/ali obmejna območja, za katera je tudi značilen intenziven stik med kulturami in jeziki. Področja intenzivnega kulturnega stika so tudi svetovne metropole ali turistična središča, kjer poteka večina globalizacijskih procesov kulturne homogenizacije, a se v njih ni mogoče izogniti niti etnični raznolikosti.

S tega vidika literatura dobi nov pomen kot del družbeno-kulturnih praks in oblika kulturne reprezentacije. Medkulturne literarne študije, ki se razvijajo pod vplivom kulturnih študij, so v okviru svetovne književnosti pozorne na „širok spekter postkolonialne literature, vključno z literaturo o kreolizaciji, manjšinah in marginaliziranih“ (Hartmann, 1999; Dewulf, 2002). Vsekakor medkulturna književnost postaja pomemben literarni koncept v globalizirani družbi, ki ga morata upoštevati tako literarna zgodovina kot didaktika književnosti (Kovač, 2011). Esselborn je medkulturno književnost opisal kot književnost, ki jo zaznamujejo prevzemanje, izmenjava, mešanje ipd. Določil je tudi več meril, ki so lahko koristna pri uvrščanju literarnega dela v okvir medkulturne književnosti:

- jezikovna in literarna medkulturnost: literarno delo je opredeljeno kot večjezično, če predstavlja mešanico različnih jezikov, vsebuje primere kodnega preklapljanja ali neprevedene dele, uporablja različne jezike, takšen slog je pomemben za uveljavitev večglasne in večkulturne identitete;
- medkulturna tematika: teme so srečanje z drugim, drugačnim, tujcem, izpostavljeni problemi vključujejo diskriminacijo, rasizem, marginalizacijo in v nasprotju s tem tudi solidarnost, družbeno prepoznavnost, strpnost;
- posamezni medkulturni podatki iz osebne zgodbe ali biografska medkulturnost v obliki avtorjeve osebne zgodbe: izkušnja iz prve roke glede migracij ali izgnanstva, odraščanje na obmejnem območju, pripadnost manjšini, življenje v velikih metropolah, vpliv globalizacije ali izkušnje z drugimi kulturami;

- kolektivna medkulturnost: skupna izkušnja celotne skupnosti, navadno manjšinske skupnosti, ki je prisiljena migrirati, potovati v tujino, bežati in nato sobivati ali se asimilirati;
- socialna medkulturnost: pripadnost posameznika različnim kulturnim okoljem ali različnim družbenim skupinam znotraj določene skupnosti, kot so mladinske tolpe (Esselborn, 2009, str. 327–328).

Z obravnavo medkulture književnosti pri pouku dosegamo tako jezikovne in književne cilje kot cilje, povezane s pridobivanjem medkulture zmožnosti. Na tej osnovi učenci razvijajo celovito medkulturno sporazumevalno zmožnost, kar je ključni cilj vsakega sodobno zastavljenega pouka prvega in drugih/tujih jezikov.

5. Medkulturni pristop v okviru učnega modela TILKA

Medkulturni pristop poučevanja književnosti in obravnava medkulture književnosti se lahko vključujeta bodisi v okvir pouka L1 kot L2. Tak pristop do književnosti v okviru jezikovnega pouka je vključen tudi v učni model TILKA (Mikolič 2016a, b), za katerega so značilne naslednje usmeritve:

- poučevanje ob avtentičnih besedilih,
- poučevanje ob literarnih in neliterarnih besedilih,
- poučevanje jezika in književnosti hkrati,
- poučevanje kulture oziroma razpravljanje o aktualnih družbenih problemih (mdr. tudi prepoznavanje ključnih besed kulture),
- prepoznavanje trikotnika moči,
- učenje ustreznih komunikacijskih vzorcev (kultura dialoga oz. kultura nenasilne komunikacije).

V okviru modela TILKA tako pouk jezika in literature temelji na življenjskih primerih in avtentičnem gradivu, besedilnem in slikovnem. Ob takšnih umetnostnih, pa tudi neumetnostnih tekstih razvijamo jezikovno sporazumevalno in bralno zmožnost, poleg tega pa jih uporabimo kot izhodišče za razpravo na različne aktualne teme sodobne družbe. Izhajamo iz tem, povezanih s posameznikovim ožjim okoljem, in prehajamo k družbeno relevantnim temam na nacionalni in nadnacionalni ravni oz. povezanimi z različnimi kulturami. Jezik torej učimo tako, da govorimo o kul-

turi, tudi literaturi, in to tako izhodiščni kot ciljni kulturi. Na tak način pri učencih razvijamo kritično kulturno zavest oziroma zavest o prvi in drugih kulturah na kognitivni, emocionalni in aktivnostni ravni. Tako pri učencih dosegamo medkulturno sporazumevalno zmožnost. Tako pri poučevanju jezika kot književnosti učenci prepoznavajo in usvojijo komunikacijske obrazce, ki so po teoriji transakcijske analize bistveni za učinkovito, nenasilno komunikacijo. S pomočjo tega znajo oceniti lastne vloge v interakciji in zmorejo izstopati iz škodljivih odnosov trikotnika moči (napadalec, žrtev in reševalec, po Karpman 1968) oziroma presegati konfliktna situacije. V vseh delih učne enote je poudarek na raziskovalnem pristopu oz. aktivnosti učencev (Mikolič, 2016a, b).

V modelu TILKA se torej pri jezikovnem pouku v medkulturno obravnavo vključi književnost kot pomembna priložnost za usvajanje prepričljivih jezikovnih vzorcev in vzgojo za nenasilno komunikacijo.

6. Medkulturno poučevanje slovenščine in primeri medkulturne obravnave nekaterih avtorjev

Na tej osnovi lahko tudi v okvir pouka slovenščine kot L1 vključujemo medkulturni pristop pri obravnavi avtorjev, ki sodijo bodisi v okvir medkulturne književnosti bodisi jih lahko obravnavamo primerjalno z drugimi avtorji svetovne književnosti. Prav tako lahko tovrstni pristop izkoristimo za sočasno obravnavo jezikovnih vsebin in nenasilnih jezikovnih vzorcev. Medkulturno poučevanje slovenskega jezika tako razumemo kot pouk, pri katerem sočasno obravnavamo jezik in literaturo/kulturo z namenom razvijati kritično zavest ter v to obravnavo vključujemo primerjave z drugimi jeziki in drugimi kulturami, predvsem tistimi, ki so nam v okolju najbližji. Gre torej za vključevanje medkulturne vzgoje in vzgoje za nenasilno komunikacijo v poučevanje slovenščine, kar ne pomeni zgolj odziv na potrebe današnje medkulturne družbe, pač pa tudi možnost za ustvarjalen in družbeno angažiran pristop učitelja, ki vzpodbudi enak odnos do predmeta tudi pri učencih.

Na strokovnih srečanjih in znanstvenih konferencah v okviru projekta Jeziki štejejo (JeŠT) smo učiteljem in učiteljicam predstavili tako celoten učni model TILKA kot njen osrednji element, tj. medkulturno obravnavo književnosti. Za tovrstno obravnavo pri pouku slovenščine so se nam kot zelo primerni pokazali naslednji avtorji: France Prešeren kot slovenski kanoški avtor, ki ga lahko primerjamo s sočasnimi romantičnimi pesniki, njegovo poezijo pa s številnimi prevodi v različne jezike; Tomaž Šalamun

kot zelo prevajani slovenski pesnik z mnogimi medkulturnimi in večjezičnimi prvinami v njegovi poeziji; Josip Osti kot slovensko-bosanski pesnik z medkulturno biografsko zgodbo; Miroslav Košuta kot slovenski pesnik, ki ima kot pripadnik slovenske manjšine v Italiji ravno tako izrazito medkulturno osebno izkušnjo. V nadaljevanju navajamo nekaj predlogov za medkulturno obravnavo njihovih del.

5.1 *France Prešeren*

Predlogi za obravnavo:

- a) Predstavitev Prešernove biografije, pri čemer se izpostavi njegovo uporno držo že v študentski dobi na Dunaju, s čimer ga približamo mladim in njihovem odnosu do sveta.
- b) Primerjava Prešernovih pesniških oblik z oblikami italijanske renesanse in antičnimi formami (sonet, tercine, stance, gazele, ep itd.).
- c) Branje, analiza in interpretacija Prešernovih pesmi v izvirniku in prevodih, pri čemer se lepo pokaže Prešernova jezikovno-slogovna popolnost.
- č) Sočasno branje drugih svetovnih romantikov, preko katerega se prepozna enotni duh romantike in sorodnost umetniških del.
- d) Obravnava literarne teorije, tropov, figur in jezikovnega sloga na osnovi Prešernove poezije.

5.2 *Tomaž Šalamun*

Predlogi za obravnavo:

- a) Branje, analiza in interpretacija Šalamunove poezije z vidika vloge slovenskih besed in tujejezičnih citatov – večjezičnost se prepozna kot odpiranje svetu, kot dialog, iskanje, dajanje, ljubezen.
- b) Analiza jezikovne raznolikosti (dialektizmi, žargonizmi, neologizmi itd.) – prepozna se pesnikova ustvarjalna sila in bogastvo zvrsti slovenskega jezika.
- c) Analiza superlativa in drugih izrazov moči – prepozna se pesnikova želja po notranji moči, spozna se izrazno bogastvo slovenskega jezika.

- č) Analiza ključnih besed Šalamunove poezije (človek, bog, sonce, voda itd.) s pomočjo elektronske zbirke (korpusa) njegovih tekstov – prepozna se, kako so najpogosteje rabljene besede ključne za Šalamunov odnos do sveta.
- d) Branje, analiza in interpretacija Šalamunovih pesmi v izvirniku in prevodih – ugotavlja se, kako imajo iste besede v vsakem jeziku drugačen pomen, zvok, funkcijo, vseeno se lahko prepozna Šalamunov slog.

5.3 Josip Osti

Predlogi za obravnavo:

- a) Branje, analiza in interpretacija Ostijeve bosanske in slovenske poezije – ugotavlja se, kako s slovenskim jezikom vstopa v poezijo tudi slovenska kultura, poezija postaja medkulturna.
- b) Branje, analiza in interpretacija Ostijevih pesmi v izvirniku in prevodih – ugotavlja se, kako imajo iste besede v vsakem jeziku drugačen pomen, čeprav sta ljubezenska tema in Ostijev slog vedno enako izrazita.
- c) Branje in prevajanje Ostijevih haikujev – učenci prepoznavajo moč besed v kratki lirski formi.

5.4 Miroslav Košuta

Predlogi za obravnavo:

- a) Branje, analiza in interpretacija slovenske poezije Miroslava Košute – analiza tematike in motivov iz manjšinskega življenja (angažirana poezija, krajinski in bivanjski motivi).
- b) Branje, analiza in interpretacija njegove slovenske poezije in prevodov v italijanščino – prepozna se, kako imajo iste besede v vsakem jeziku drugačen pomen, nekatere besede niso prevedljive (npr. drnjuli, božime, ISH).
- c) Branje in prevajanje poezije Miroslava Košute – primerjava prevodov iz slovenščine v italijanščino in iz italijanščine v slovenščino (jezikovne posebnosti: osebne in neosebne glagolske oblike, stava pridevnikov, sklonske oblike idr.; sporočilo: večjezičnost, kulturno ozadje, družbena kritika, nostalgija).

7. Sklep

Književnost v času spremenjenih bralnih navad v omrežni družbi pridobiva novo vlogo tudi v okviru jezikovnega pouka. Na osnovi pregleda literature, nekaterih učnih načrtov za slovenščino in tuje jezike, izvirnega učnega modela TILKA in spoznanj, pridobljenih v okviru projekta Jeziki štejejo (JeŠt), smo predstavili pomen književnosti v okviru medkulturnega pristopa poučevanja jezika in književnosti.

V okviru medkulturnega pristopa obravnave književnosti in pri obravnavi medkulturne književnosti pri jezikovnem pouku se učencem ponuja dvojni pogled oziroma resničnost opazujejo z več perspektiv. Medkulturna obravnava književnosti je mogoča tako na ravni recepcije besedila kot nadaljnega poustvarjanja. Tu pridejo individualne in osebne izkušnje učencev še posebej do izraza; preko srečevanj z drugim, drugačnim, preko dialoga in konstrukcije pomenov ob soočanju z razlikami si učenci oblikujejo samopodobo in se naučijo sprejemati različnost, kar predstavlja načela, ki podpirajo demokratično sobivanje. To pomeni, da z medkulturnim pristopom pri obravnavi književnosti tako v okviru J1 kot J2 dosežemo tudi cilje medkulturne in še širše civilne vzgoje.

Na tej osnovi lahko torej medkulturni pristop vključujemo tudi v okvir pouka slovenščine kot L1, in sicer predvsem pri obravnavi avtorjev, ki sodijo bodisi v okvir medkulturne književnosti bodisi jih lahko obravnavamo primerjalno z drugimi avtorji svetovne književnosti. Prav tako se na tak način tudi pri pouku slovenščine pokaže možnost hkratne obravnave jezika in književnosti, saj ravno pri medkulturni obravnavi književnosti učenci postanejo bolj pozorni na rabo jezika, različnih jezikov in jezikovnih zvrsti v izvirniku in prevodih. Ob obravnavi jezikovnih vsebin pa lahko učenci usvajajo tudi nenasilne jezikovne vzorce in spoznavajo osnove medkulturne sporazumevalne zmožnosti, kar je temeljna zmožnost življenja v sodobni slovenski družbi, vpeti v intenzivne medkulturne stike.

Viri in literatura

- Angleščina, Učni načrt (2016). *Program osnovna šola. ANGLEŠČINA. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. Ljubljana: MIZŠ, Zavod RS za šolstvo.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bertocchi, M. (2011/2012). *Didattica interculturale della letteratura tedesca per apprendenti italiani (Doctoral dissertation)*. Milano: Università degli Stu-

di di Milano, Scuola di Dottorato Humanae Litterae, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere, Sezione di Germanistica.

- Dewulf, J. (2002). Als Frau Sprache feststellte, dass sie keine Wurzeln, sondern Flüsse hatte. Reflexionen über eine globale Literaturwissenschaft, ausgehend von einem internationalen Kreolismus. *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 13. <http://www.inst.at/trans/13Nr/dewulf13.htm> (pridobljeno 7. 3. 2021).
- Dolinar, D. (2001). *Literarna veda in kritika. Slovenska književnost* 3. Ljubljana: DZS.
- Esselborn, K. (2003). Interkulturelle literaturdidaktik. V A. Wierlacher in A. Bogner, (ur.) *Handbuch interkulturelle Germanistik*, str. 480–486. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Esselborn, K. (2009). Unterschiedliche Erscheinungsformen der Interkulturalität/Transkulturalität deutschsprachiger Literatur am Beispiel von Horst Bienek, Feridun Zaimoglu und Yoko Tawada. V E. Hess-Lüttich idr. (ur.) *Kommunikation und Konflikt. Kulturkonzepte in der interkulturellen Germanistik*, str. 321–347. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Furedi, F. (2017). *Moč branja. Od Sokrata do Twitterja*. Ljubljana: UMco.
- Hartmann, T. (1999). Zwischen Lokalisierung und Deplazierung. *Germanistische Mitteilungen, Zeitschrift für deutsche Sprache, Literatur und Kultur* 50, str. 17–40. <http://www.kakanien-revisited.at/beitr/theorie/THartmann1.pdf>
- Holub, R. C. (1984). *Reception theory. Critical introduction*. New York: Methuen.
- Ingarden, R. (1931). *Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft*. Halle: Max Niemeyer.
- Jauss, H. R. (1998). *Estetsko izkustvo in literarne hermenevtika*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Kovač, M. (2020). *Berem, da se poberem. 10 razlogov za branje v digitalnih časih*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kovač, Z. (2011). *Međuknjiževne rasprave: poredbena i/ili interkulturalna povijest književnosti*. Beograd: Službeni glasnik.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., Paz, J. in Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Jour-*

- nal of Research in Personality* 40(5), str. 694–712. http://www.yorku.ca/mar/Mar%20et%20al%202006_bookworms%20versus%20nerds.pdf
- Mar, R. A., Oatley, K. in Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications* 34(4), str. 407–428.
- Mikolič, V. (2016a). *Ethnic identity and intercultural awareness in modern language teaching: Tilka model for ethnic conflicts avoidance*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.
- Mikolič, V. (2016b). Medkulturno poučevanje jezika in književnosti po modelu TILKA. *Slovenščina v šoli* 19(3/4), str. 2–17.
- Pezdirc Bartol, M. (2000a). Vloga bralca v poglavitnih literarnoteoretičnih smereh 20. stoletja 1. del. *Jezik in slovstvo* 45(5), str.195–206.
- Pezdirc Bartol, M. (2000b). Vloga bralca v poglavitnih literarnoteoretičnih smereh 20. stoletja 2. del. *Jezik in slovstvo* 45(6), str. 243–252.
- Slovenščina, Učni načrt (2018). Program osnovna šola. SLOVENŠČINA. Učni načrt (posodobljena izdaja). Ljubljana: MIZŠ, Zavod RS za šolstvo.
- Wintersteiner, W. (2006). *Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit' in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: Studien Verlag.

*medpredmetno
povezovanje
kot priložnost
za jezike*

Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji Mathematics in the soft CLIL approach in high schools

Alenka Lipovec, Univerza v Mariboru

Alja Lipavic Oštir, Univerza v Mariboru, UCM Trnava, Slovaška

Povzetek

Soft CLIL praviloma izvaja učitelj tujega jezika, saj običajno poteka v okviru ur tujih jezikov, obenem pa je v ospredju razvijanje jezikovnih kompetenc. Med nejezikovnimi vsebinami se lahko pojavlja tudi matematika. Matematika je tudi na srednješolskem nivoju pogosto navedena kot CLIL predmet, vendar je empiričnih raziskav o učinkovitosti vključevanja zelo malo. To vrzel smo skušali vsaj deloma zapolniti v okviru projekta PROBSOFCLIL (Erasmus +, 2018-2021). Implementirali smo modul v tujem jeziku, ki sega na področje finančne pismenosti in realistične matematike ter stališča dijakov do učenja matematike preverjali z dvema spletnima vprašalnikoma. Podatki iz obeh so bili analizirani na ravni deskriptivne statistike. V začetni raziskavi je sodelovalo 348 dijakov iz štirih držav (Slovenija, Avstrija, Litva in Slovaška), v zaključni pa 106 dijakov. Preverjanje začetnega stanja je pokazalo ugodne pogoje za izvedbo projekta, a nekoliko nižji indeks odnosa do matematike in učenja pri matematiki za Slovaško. Pri zaključni evalvaciji pa ugotavljamo, da je matematični del projekta imel pozitivni učinek na približno dve tretjini dijakov, pri čemer v pozitivno smer odstopa Slovenija, Slovaška pa ne odstopa več od ostalih držav. Menimo, da gre pri večji učinkovitosti projekta v Sloveniji za vzajemno učinkovanje dveh elementov: zelena miselna naravnost dijakov k učenju matematike in intenzivno timsko delo učitelja tujega jezika in matematike, kar je bila specifična Slovenije za razliko od ostalih držav. Dodatno ugotavljamo, da po poročanju dijakov med matematičnimi temami ni razlik glede všečnosti. Na

osnovi naših rezultatov ugotavljamo, da je soft CLIL v primeru gimnazijske matematike izvedljiv.

Ključne besede: soft CLIL, hard CLIL, timsko poučevanje, pouk matematike, mednarodna primerjava

Abstract

Soft CLIL is usually taught by a foreign language teacher, as it is traditionally taught within foreign language teaching, emphasising developing language skills. Mathematics may also appear among non-language subjects. Mathematics is often mentioned as a CLIL subject in secondary education, but there is very little empirical research on the effectiveness of integrating this subject. At least partially, we tried to fill this gap in the PROBSOFCLIL project (Erasmus +, 2018-2021). We implemented a module in a foreign language covering financial literacy and realistic mathematics and reviewed students' views with two online questionnaires. Data from both were analysed at the descriptive statistics level. Three hundred forty-eight students from four countries (Slovenia, Austria, Lithuania and Slovakia) participated in the initial survey and 106 students in the final poll. The initial state review showed favourable conditions for implementing the project but a slightly lower index of attitudes towards mathematics and learning in mathematics for Slovakia. In the final evaluation, we found that the mathematics part of the project positively impacted about two-thirds of the students, with Slovenia deviating in a positive direction and Slovakia no longer deviating from the other countries. We believe that the greater effectiveness of the project in Slovenia is due to the interaction of two elements: the desired mental orientation of the students to learn mathematics and the intensive teamwork of the foreign language and mathematics teachers, which was specific to Slovenia in contrast to the other countries. Moreover, according to the students' reports, there are no differences in the preference for mathematical topics. Based on our findings, we conclude that soft CLIL is feasible in the case of upper-secondary mathematics.

Keywords: soft CLIL, hard CLIL, team teaching, mathematics education, cross-country comparison

1. Uvod in ozadje raziskave

CLIL (*ang. Content and Language Integrated Learning*) ali vsebinsko in jezikovno integrirano učenje, kot ga nekateri poimenujejo v slovenskem raziskovalnem prostoru (Pižorn, 2017) sodi kot didaktični pristop med najaktualnejše teme na področju poučevanja tujih jezikov, in sicer zaradi

uspešnosti samega pristopa kot tudi zaradi etabliranja v jezikovni politiki EU (prim. *Aktionsplan für das Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt der EU Kommission, 2003*¹). Ker akronim CLIL pokriva najrazličnejše oblike pristopa, ki jih razlikuje tako delež glede na nejezikovni predmet kot tudi profil učitelja in seveda še vrsta drugih značilnosti, se v raziskovanju in praksi v zadnjih letih uveljavlja nekakšno osnovno razlikovanje med *hard* CLIL-om in *soft* CLIL-om.

Obe varianti je možno uveljavljati v celotni vertikali izobraževanja in pri obeh s tujimi jeziki (v nadaljevanju TJ) lahko povezujemo praktično vse t.i. nejezikovne predmete². Pri tem si lahko kot izvajalce pristopa predstavljamo tako učitelje tujih jezikov kot učitelje nejezikovnih predmetov ali pa timsko delo obojih.

Timsko delo razumemo kot situacijo, v kateri (vsi) oba učitelja skupaj implementirata vse faze poučevanja, od načrtovanja do izvedbe (Polak, 2009). Pri CLIL-u to pomeni, da bosta sodelovala učitelj tujega jezika in učitelj tistega nejezikovnega predmeta, v okviru katerega po šolskem predmetniku načrtujemo CLIL.

Takšen opis velja za *hard* CLIL, kjer CLIL izvajamo pri nejezikovnem predmetu (primer: pouk biologije v tujem jeziku). Za *soft* CLIL je opis timskega dela malo drugačen; tukaj izvajamo CLIL pri urah tujega jezika in sodelovala bosta prav tako učitelj tujega jezika in učitelj tistega ali tistih nejezikovnih predmetov, ki jih želimo v nekem obsegu vključiti v pouk. Koncept *soft* CLIL-a določajo torej učni načrti za tuji jezik, z vključevanjem nejezikovnih vsebin pa ga do neke mere določajo tudi učni načrti nejezikovnih predmetov in medpredmetne povezave v vseh učnih načrtih.

Razlikovanje med obema tipoma CLIL-a ima tudi jezikovno politično komponento, kar pa velja dandanes v Evropi samo še za nekaj držav. Podatki (Eurydice Network, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2017*³) kažejo, da v Evropi (šolsko leto 2015/2016) CLIL-a kot uve-

1 Gl. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11068&from=DE>

2 Izraz *nejezikovni predmet* se uporablja, da lahko predmete delimo na tiste, kjer so v ospredju jezikovne kompetence (tuji jeziki, prvi jeziki), in tiste, kjer so v ospredju nejezikovni cilji, npr. fizika, matematika, zgodovina, geografija, biologija idr. S tem ne želimo zanikati, da učenci tudi pri teh predmetih pridobivajo neke jezikovne spretnosti. Razlikovanje se nanaša na to, kar je v ospredju. Razen tega nam uporaba terminov *jezikovni predmeti* vs. *nejezikovni predmeti* omogoča, da lažje opisujemo razmerja v CLIL paradigmi.

3 Prim. https://www.eurydice.si/publikacije/Key-Data-on-Teaching-Languages-at-School-in-Europe-2017-EN.pdf?_t=1554834232

ljavljenega pristopa ne najdemo v naslednjih državah oz. delih držav: Slovenija, Wales, Škotska, Severna Irska, Grčija, Hrvaška. V teh državah ali CLIL-a ni najti (Grčija) ali pa je vezan na manjšinske jezike in ne na tuje jezike.

Tako je v Sloveniji CLIL kot pristop najti samo na področju dvojezičnega šolstva v Prekmurju, drugje ga najdemo samo v primeru posameznih inovacijskih projektov in posameznih poskusov, ki jih formalno ne beležimo. Vzrok tega je *Zakon o javni rabi slovenščine*⁴, ki dopušča pouk v tujem jeziku samo pri samih predmetih s področja TJ, ne dopušča pa ga pri nejezikovnih predmetih. Izjema je omenjeno dvojezično območje in izjema so mednarodni šolski programi, kot je IB program na treh gimnazijah v Sloveniji, in mednarodne šole. Sicer pa v Sloveniji do 2021 nimamo raziskave oz. podatkov, ki bi poročali o medpredmetnem sodelovanju, obsegu ur, področij povezovanja idr., kar zadeva tuje jezike in druge predmete.

V jezikovno tako zaprtih okoljih, ki ne dopuščajo pouka nejezikovnih predmetov v TJ (= *hard* CLIL), je aktualno in edino logično / možno uveljavljanje soft CLIL-a, ki poteka v okviru pouka tujega jezika (TJ). Z njim namreč v Sloveniji ne kršimo zakonodaje.

Soft CLIL-u je namenjen pričujoči prispevek. Z njim posegamo na povezovanje TJ in matematike, pri čemer pa se iz dveh razlogov osredotočamo na srednješolsko izobraževanje, konkretno na program splošne gimnazije. Ta dva razloga sta naslednja: na nivoju splošne gimnazije predvidevamo večjo pomembnost sodelovanja med učitelji TJ in nejezikovnih predmetov⁵, in to zaradi težavnosti in diferenciranosti nejezikovnih vsebin.

Drugi razlog se nanaša na konkretno raziskavo, ki smo jo opravili in iz katere črpamo podatke. Gre za del aktivnosti v projektu PROBSOFC-LIL (*Problem oriented Soft CLIL approach for LOTE*)⁶, ki je potekal med leti 2018–2021 v štirih državah EU in kjer je ob treh univerzah sodelovalo tudi šest gimnazij iz teh držav. Glede na obseg raziskave in članka je omejitev na srednje šole tudi razumljiva.

4 Prim. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3924>

5 Izjema so učitelji, ki so po svoji izobrazbi usposobljeni za poučevanje TJ in nejezikovnega predmeta, npr. matematike in nemščine. Ti s svojimi kompetencami pokrijejo obe področji.

6 Gl. *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen FS-Unterricht*, Erasmus +, števil. 2018-1-SK01-KA201-046316, <https://www.erasmusplus.sk/index.php?sw=33&menu=0&proj=2018-1-SK01-KA201-046316>

V okviru omenjenega projekta smo na vseh gimnazijah izvedli med 15-25 ur pouka soft CLIL-a, kjer smo povezovali nemščino ali ruščino kot TJ ter finančno pismenost in realistično matematiko. Pouk smo izvedli po modulu, pripravljenem v okviru projekta – gre za problemsko orientirane učne enote, ki so po zahtevnosti sledile učnim načrtom za matematiko v vseh štirih državah projekta in ravni A2 glede na SEJO pri TJ.

Pred implementacijo modula smo na vseh šolah izvedli anketo, katere del so bila tudi stališča do matematike. Po implementaciji modula smo izvedli še eno anketo, v kateri so sodelovali samo dijaki, ki so bili vključeni v implementacijo modula. Podatke iz obeh anket bomo predstavili v empiričnem delu prispevka. S tem želimo odgovoriti na osnovno raziskovalno vprašanje o učinkovitosti povezovanja matematike in tujih jezikov v pristopu soft CLIL v srednji šoli. Empirični podatki, ki so nam voljo, se sicer nanašajo samo na programe splošne gimnazije, tako bi lahko ostalo odprto vprašanje prenosa na druge srednje šole. Vendar to glede na raziskave na področju uspešnosti CLIL-a v zelo različnih tipih šol in na različnih stopnjah v vertikali šolskega sistema ne bi smelo biti vprašljivo, saj se je CLIL iznebil predznaka elitizma, kot kažejo raziskave npr. van Mensel idr. (2020) za Belgijo ali pa Canado (2019) za Španijo.

2. Soft CLIL in problem učitelja

Kot že omenjeno, se pristop soft CLIL pojavlja predvsem pri urah pouka tujih jezikov in kot tak nekako v ospredje postavlja tujejezikovne cilje pred nejezikovnimi. To pa ne pomeni, da gre za enotno realizacijo pristopa. Na splošno velja za CLIL, da ga najdemo v zelo različnih oblikah, odvisno od vrste dejavnikov, ki jim je skupno to, da usvajanje tujega jezika poteka od vseh pristopov najbližje naravnemu usvajanju jezikov. Koncept CLIL-a z vsemi možnimi oblikami je osnovan na integraciji tako imenovanih 4 C (v *ang.*): vsebina (*content*), komunikacija (*communication*), kognicija (*cognition*) in kultura (*culture*) (prim. Coyle idr., 2010). Zelo različne oblike CLIL-a najdemo povsod po Evropi v zelo različnih kontekstih od vrtca do univerze⁷, tako da splošnega didaktičnega modela CLIL-a za vse te oblike ni možno vzpostaviti. Glede na vertikalo v šolskem sistemu je CLIL pogosto najti na nivoju srednješolskega izobraževanja, in sicer z vključevanjem predmetov, kot so zgodovina, geografija in naravoslovni predmeti, kar pa je na tej stopnji šolanja odvisno v veliki meri od usposobljenosti učiteljev (Pérez-Canado, 2012).

7 Coyle (2007) npr. navaja 216 različnih oblik CLIL-a.

Kljub uspešnosti ostaja na področju CLIL-a vrsta vprašanj, ki jih šolska in jezikovna politika v posameznih državah, posamezne šole ter celo učitelji rešujejo različno. Med temi vprašanji so: problem učnih gradiv, usposobljenosti učiteljev, izbor učiteljev (učitelj TJ ali učitelj nejezikovnega predmeta), obseg uporabe pristopa CLIL, izbor nejezikovnih vsebin pri soft CLIL-u oz. predmetov pri hart CLIL-u idr.

Nekateri raziskovalci, npr. Ball (2015; prim. Caraker, 2018), poskušajo soft CLIL definirati kot tisto obliko pristopa, pri kateri poučuje učitelj tujega jezika (naravni govorec ali ne) in kjer je več poudarka na učenju jezika. Ikeda (2013) definira soft CLIL (ang. *weak* ali *soft*) kot tip CLIL-a, ki ga izvaža za CLIL usposobljen učitelj tujega jezika, in sicer z namenom razvijanja spretnosti v ciljnem jeziku kot primarnim ciljem ter pridobivanjem nejezikovnega znanja kot sekundarnim ciljem. Terminologija ni enotna, saj se ob teh dveh poimenovanjih pojavljajo tudi opisna poimenovanja kot *naslanjanje na nejezikovni pouk* vs. *jezikovno občutljivo poučevanje, kjer nejezikovno vsebino podajamo v tujem jeziku* (Pavón, 2010, str. 34).

Definicije se med drugim razlikujejo tudi v navedbi za CLIL usposobljenega učitelja tujega jezika, kar predpostavlja, da je potrebno posebno izobraževanje za obvladovanje in izvajanje CLIL-a. Običajno namreč študijski programi na področju tujih jezikov ne ponujajo posebnega izobraževanja za CLIL. V praksi najdemo več pristopov pri učenju tujih jezikov in v državah, kot Slovenija, kjer se CLIL (gl. Uvod) ob trenutni zakonodaji ne more uveljaviti v šolskem sistemu, ni pričakovati, da bodo učitelji na tem področju usposobljeni, ko bodo zaključili svoj študij. O paradigmi soft CLIL se v raziskovanju govori šele v zadnjih nekaj letih in izobraževanje v tej smeri najdemo samo v osamljenih primerih, kot je npr. program za profesionalno usposabljanje ZGUČAN⁸ na Filozofski in Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru ter redki posamični (običajno izbirni) predmeti programov za izobraževanje učiteljev. Toda tudi v tem primeru ne gre za izobraževanje za učitelja, temveč za dodatno usposabljanje za učitelje tujih jezikov in učitelje razrednega pouka za zgodnje poučevanje TJ.

Pregled situacije v Evropi (Eurydice Network, 2017) kaže, da izobraževanje učiteljev ni enotno rešeno in da poteka izven univerzitetnih in visokošolskih študijev veliko aktivnosti, ki služijo razvoju in implementaciji CLILa. Gre torej za aktivnosti, kot je naveden primer iz Slovenije.

8 Program *Zgodnje poučevanje angleščine/nemščine*, 60 ECTS, v okviru katerega učitelji tujih jezikov spoznavajo posamezne didaktike predmetov na razredni stopnji ter v okviru predmeta CLIL in njegove prakse spoznavajo in preizkušajo soft CLIL.

3. Soft CLIL in problem teamskega poučevanja

Ko razmišljamo o zasnovi in izvedbi (soft) CLIL-a, kar hitro pridemo do sklepa oz. do tega, da je najbolj ugodna rešitev timsko delo med učiteljem tujega jezika in učiteljem nejezikovnega predmeta. Tak model poskušajo v nekaterih državah realizirati, primer je Litva, kjer se timsko delo pojavlja v 57 % primerov CLIL-a, kar je veliko več kot 22 % učiteljev nejezikovnih predmetov, ki predmet poučujejo v tujem jeziku oz. več kot 21 % učiteljev tujih jezikov, ki v tujem jeziku poučujejo nejezikovni predmeti (Andziulienė in Verikaitė-Gaigalienė, 2019). V teh primerih gre za hard CLIL, raziskava posebej ne navaja podatkov za soft CLIL.

Druge raziskave ne govorijo o deležu timskega dela, tako npr. Pavón Vazques in Ellison (2013) ugotavljata, da na nivoju srednješolskega izobraževanja v večini primerov najdemo učitelje nejezikovnih predmetov, ki svoje predmete poučujejo v tujem jeziku. Tak primer najdemo tudi na IB programih v Sloveniji, konkretno na II. gimnaziji v Mariboru, kjer nejezikovne predmete (matematika, biologija, kemija, fizika, ekonomija, psihologija, filozofija idr.) poučujejo učitelji teh predmetov, ki so pa jezikovno usposobljeni za izvajanje svojega predmeta v angleščini. Timskega dela ne najdemo.

Na prvi pogled se zdi tak koncept preprosta in učinkovita rešitev – učitelj matematike obvlada svoj predmet izvrstno in pri CLIL-u ga mora samo poučevati v tujem jeziku. Vendar je tako samo na prvi pogled. V resnici pa raziskave (prim. Pavón in Rubio, 2010, str. 50) kažejo, da je veliko učiteljev nejezikovnih predmetov negotovih glede tega, kako naj poučujejo v CLIL razredih, saj ne poznajo metodoloških sprememb, ki so potrebne v takih situacijah. Drug razlog je ta, da se metode poučevanja razlikujejo od pouka tujih jezikov, ki so ga bili sami deležni tekom šolanja, in od tega, kar so se naučili tekom izobraževanja za učitelje (Kaplan in Baldauf, 1997, str. 134).

Teoretično bi morali imeti učitelji nejezikovnih predmetov dovolj jezikovnih spretnosti, da lahko posredujejo akademske vsebine v tujem jeziku, obenem pa seveda dobro poznavanje svojega predmeta. Slabše razvite spretnosti v tujem jeziku povzročajo učiteljem nelagodje in situacije, v katerih nalog ne morejo in želijo opravljati, kar je pripeljalo do ideje, da bi bilo bolje za CLIL usposobiti učitelje tujih jezikov za poučevanje nejezikovnih vsebin (Bowler, 2007). Mnenja glede tega so deljena, tako npr. Nikula in Marsh (1999) zagotavljata, da izvrstne jezikovne spretnosti, to je na nivoju naravnega govorca, niso potrebne za poučevanje nejezikovnih vsebin v tem jeziku. Odločilni sta pedagoška in didaktična usposobljenost, kako

poučevati svoj predmet v tujem jeziku, in tujejezikovne spretnosti (Frigols idr., 2011). V realnosti se pa žal dogaja, da se oboje ne upošteva ali ne v zadostni meri. Tako García (2009, str. 213–214) poroča o tem, da v veliko državah odločitev o izboru učitelja pogosto ne sloni na profesionalnih kvalifikacijah učitelja, ampak izhaja pač iz profilov, ki so na voljo.

Pavón Vázquez in Ellison (2013, str. 70) poudarjata, da neko splošno obvladanje tujega jezika ne zadostuje, da bi učitelj nejezikovnih predmetov uspešno izvajal CLIL. Ti učitelji morajo razviti jezikovno zavedanje glede svojega lastnega jezikovnega vnosa in pričakovanih rezultatov pri učencih. Tako zavedanje bo njihove lastne jezikovne spretnosti dvignilo na ‚pedagoški‘ nivo in njegova posledica bo prilagajenje načina poučevanja in uporaba več strategij in gradiv.

Pri tem Pavón Vázquez in Ellison (2013, str. 71) identificirata dva glavna problema pri uporabi TJ, ko gre za učitelje nejezikovnih predmetov. Prvi je pomanjkanje obvladovanja jezika na visokem nivoju, kar vodi do nedomestnih stretegij, npr. te, da učitelj vsebine, ki jih je najprej pojasnil v prvem jeziku učencev⁹, preprosto povzame v tujem jeziku. S tem želijo učitelji zagotoviti, da bodo učenci vsebine razumeli, čeprav nimajo zelo dobro razvitih tujejezikovnih spretnosti. Takšna strategija govori proti načelom integracije TJ in nejezikovnih vsebin. Največji izziv za učitelja je naslednje: sprememba poučevanja v smeri metodike, pri kateri vključimo aktivnosti, ki zahtevajo jezikovne spretnosti učencev s komunikativnim ciljem in katerih cilj ni, da se ‚stvari‘ naučimo, ampak da učimo tako, da jih bodo učenci razumeli in jih znali uporabiti.

Primer:

Pri biologiji na srednješolskem nivoju spoznavamo tudi fotosintezo in celično dihanje. Običajno se učenci naučijo oba procesa ločeno, naučijo se v podrobnosti tudi sestavne dele organelov celice, ki pri obeh procesih sodelujejo. Pri CLIL-u je besedišče preobsežno in jezikovne spretnosti učencev niso tako visoko razvite. Zato učitelj nujno mora pojasnjevati procese in pojave, s tem pa nujno vzpostavlja povezave in gradi razumevanje. Za poglobljeno razumevanje je namreč potrebno procesa primerjati, poiskati podob-

9 Na tem mestu poenostavljamo in ne moremo izdvojiti učencev, katerih prvi jezik ni večinski jezik neke države oz. regije. Mislimo predvsem na migrante in njihove jezike. Da opisov ne zapletamo, izhajamo iz enotnega prvega jezika, v našem primeru torej slovenščine.

nosti in razlike. Ko učenci spoznajo, da gre za »obratna« procesa, se potreba po golem pomnjenju detajlov zmanjša. S primerjanjem lahko namreč zreducirajo število dejstev brez povezav z drugimi dejstvi.

Drugi problem (Pavón Vázquez in Ellison 2013, str. 71) nastopi takrat, ko poskušajo učitelji nejezikovnih predmetov z željo, da bi učencem pomagali pri usvajajo spretnosti v TJ, podajati jezikovne razlage, kar lahko rezultira v ure pouka jezika in jemlje čas nejezikovnim vsebinam. K temu opažanju sami dodajamo tudi dvom v usposobljenost učitelja nejezikovnih predmetov za pojasnjevanje in metodološko ustrezno podajanje jezikovnih vsebin. Navsezadnje učitelj nejezikovnega predmeta, ki ima lahko izvrstne kompetence v TJ (celo nivo C2), kljub temu ni učitelj TJ.

V razmišljanjih o didaktiki CLIL-a in usposobljenosti učitelja hitro pridemo do predloga rešitve v smeri timskega poučevanja.

Opredelitve timskega poučevanja govorijo o paru ali skupini učiteljev, ki ciljno, redno in kooperativno delajo skupaj, da bi skupini učencev pomagali pri pouku (Buckley, 2000, str. 4). Poznamo več oblik in modelov timskega sodelovanja, ki jih raziskave navajajo, prim. npr. Sandholtz (2000), ki piše o 80 izzivih pri tiskem poučevanju, ali pa Maroney (1995), ki identificira pet modelov timskega poučevanja: standardni, sodelovalni, dopolnjevalni, paralelni in razlikovalni model. CLIL kot medpredmetni pristop nekako naravno do neke mere vsebuje sodelovanje učiteljev pri pripravi učnega gradiva, toda samo nekateri primeri CLIL-a predvidevajo tudi stalni tim učiteljev, ki sodeluje redno in ki sodeluje (pogosto ali redno) tudi pri izvedbi pouka.

Vsi modeli timskega poučevanja seveda niso neposredno prenosljivi na CLIL (gl. Ivanova, 2016, str. 80). Ivanova predlaga, da učitelji v primeru CLIL-a dodatno preverijo svoje vloge in sodelovanje pri pouku. Pri tem naj sledijo svojim izkušnjam in intuiciji, saj nimamo jasnih smernic ali modelov, ki bi jim pri CLIL-u lahko sledili. Tako tudi v samem izobraževanju učiteljev za CLIL širom Evrope najdemo različne koncepte timskega poučevanja. To je povezano s tem, kako različne oblike CLIL-a poznamo in kako različno jih posamezne jezikovne in šolske politike integrirajo v šolski sistem (gl. Eurydice Network, 2017).

V prispevku ugotavljamo tudi pomembnost timskega poučevanja za soft CLIL v povezavi z matematiko na nivoju gimnazije in v poglavju 6 bomo preverili uporabo enega od modelov (Maroney, 1995) v konkretnem primeru implementacije modulov v okviru projekta PROBSOFCLIL.

4. Matematika in CLIL

Matematika je v večini šolskih sistemov eden izmed temeljnih predmetov tudi v srednješolskem izobraževanju. V matematičnih učilnicah pa se ob naraščajoči globalizaciji vedno pogosteje znajdejo tudi učenci, ki jim jezik, v katerem so poučevani, ni prvi jezik. Zaradi tega se intenzivno razvijajo metode poučevanja in učenja matematike tudi za takšne učence (de Araujo idr., 2018). Zanimive rezultate navaja češka raziskava (Kubů, 2011 v Javnická, 2018), kjer je CLIL najpogosteje uporabljan za književnost (35 %) in matematiko (29 %). Matematika je tudi na srednješolskem nivoju pogosto navedena kot predmet, ki se vključuje med nejezikovne vsebine tako v hard kot v soft varianti (Kovacikova in Luprichova, 2018). Matematika je torej v splošnem pogosto uporabljena tudi v CLIL kombinacijah. Zdi se celo, da so naravoslovno matematične vsebine izrazito primerne za CLIL (Tejkalova Prochazkova, 2013), ob primernih poučevalnih praksah (npr. sodelovalno tutorstvo) tudi za dvigovanje pozitivnega odnosa dijakov do CLIL-a (Arnándiz idr., 2022).

Raziskave (npr. Jäppinen, 2005, Cohen, 2018) kažejo pomemben pozitiven vpliv CLIL-a na razvoj matematičnega in naravoslovnega mišljenja učencev, vendar le, če se učitelji tega dejstva zavedajo in mišljenje svojih učencev pri pouku po pristopu CLIL načrtno razvijajo (Md Yassin idr., 2010). V soft CLIL pristopu se izobraževalni proces osredotoča na razvoj tujejezikovne kompetence, znanja in spretnosti iz matematike tvorijo ozadje, orodje za razvoj jezikovne spretnosti. Zato sta razvoj oz. izboljšanje matematične kompetence sekundarni in naključni rezultat, ki je občasno dosežen na nesistematični način.

Kot eno od pomembnih ovir pri izvedbi soft CLIL-a izpostavlja Caracker (2018) prepričanja japonskih učiteljev tujega jezika, ki so po njegovih rezultatih obremenjena z vnaprej definiranimi pojmovanji o poučevanju tujega jezika. Novotná in Moraová (2005) navajata tudi različne kulturno in jezikovno pogojene težave, ki nastanejo predvsem, ko se uporabljajo gradiva, ki so primarno namenjena pouku matematike, za pouk v pristopu CLIL. Dodatno se navajajo težave pri jezikovnih začetnikih, imenovane „kognitivna cena“, ki se odražajo v zakasnjenih in manj zanesljivih odgovorih (Volmer idr., 2017).

Empirični podatki pa kažejo tudi, da so tudi učenci proceduralno in konceptualno boljši od kontrolne skupine (Jäppinen 2006, str. 27). Kot možni razlog se navaja, da uporaba tujega jezika včasih nepotrebno dolga navodila skrajša (Kratochvílová, 1999) in pa empirično podkrepljena ugotovi-

tev, da učitelj uporablja bolj interaktivne tehnike (Novotná in Hofmannová, 2000). Retencijski testi kažejo slabše znanje matematike pri podpovprečnih učencih, pri ostalih pa ni razlik (Serra, 2007). Na Portugalskem (Alvarenga, 2012) je bilo v raziskavi ugotovljeno, da učenci lahko kombinirajo angleščino kot jezik sporazumevanja in matematiko pri reševanju matematičnih problemov že po petih polurnih lekcijah. V Ukrajini so Vlasenko in dr. (2019) preučevali razvoj TJ usposobljenosti študentov tehnike z uporabo pristopa CLIL, in sicer so integrirali osnovni matematični predmet z učenjem angleškega jezika. Potrjujejo, da se je v tej kombinaciji izboljšala jezikovna kompetenca študentov tehnike, dodatno pa navajajo tudi dvig njihove motivacije za študij. Jordanski raziskovalci (Miqdadi in Al-Jamal, 2013) opisujejo težave študentov prvih letnikov, ki sicer niso imeli težav z angleščino kot TJ v srednji šoli. Težave je mogoče pripisati naravi matematike in abstraktnosti matematičnih pojmov. Avtorji priporočajo, da so težave milejše, če imajo učenci boljše jezikovno predznanje. Belgijski raziskovalci Surmont idr. (2016) so preučevali učinkovitost poučevanja matematike skozi pristop CLIL v srednji šoli. Njihovi podatki kažejo, da CLIL pozitivno vpliva ne samo na učenje jezika, ampak ima pozitiven vpliv na matematično uspešnost dijakov že po krajšem času. Po njihovem mnenju CLIL morda vpliva na kognitivni razvoj učencev, natančneje na metajezikovno sposobnost. Povečana zavest o jezikih pa lahko privede do boljšega razumevanja matematike kot abstratnega jezika.

Kljub navedenim raziskavam za srednje šole je potrebno ugotoviti, da je teh mnogo manj kot raziskav za osnovne šole in da prav vse poudarjajo pomembnost timskega dela učitelja matematike in učitelja tujega jezika (Tarasenkova idr., 2020).

Zdi se torej, da bi naj soft CLIL pristop v srednji šoli, kjer lahko predvidevamo relativno dobro jezikovno predznanje dijakov, učinkoval pozitivno.

5. Metodologija raziskave

Uporabili smo kvantitativno metodologijo pedagoškega raziskovanja. Zaradi majhnih vzorcev smo ostali na deskriptivni statistiki, izračunali pa smo dva indeksa, v začetni raziskavi smo tako prikazali indeks odnosa do matematike, v končni pa indeks učinkovitosti projekta.

V začetni raziskavi nas je predvsem zanimal odnos do matematike in stališča dijakov o učenju matematike. Zato smo za uporabili vprašalnik, na katerem so dijaki izražali strinjanje s trditvijo na 4-stopenjski Likertovi le-

stvinci. Za štiri stopnje smo se odločili, da bi dijakom nakazali, da se želimo izogniti nevtralnemu stališču. Izjave, do katerih so se dijaki opredeljevali, so povzete in prilagojene iz različnih standardiziranih testov za merjenje odnosa do ter stališč o matematiki in pouku matematike (prim. Lipovec, 2014). Izjave so bile sledeče:

1. V razredu sem med boljšimi v matematiki.
2. Nekateri učenci preprosto ne zmorejo matematike.
3. V vsakdanjem življenju vsak potrebuje matematiko.
4. Če se potrudim, lahko rešim vsako nalogo.
5. Matematika je eden najvažnejših predmetov v šoli.
6. Rad/a bi delal/a v poklicu, kjer potrebuješ matematiko.
7. Kdor zna matematiko, je zelo pameten.
8. Matematiko bom gotovo potreboval/a v življenju.
9. Matematika je moja »šibka točka«.
10. Matematika je neumna in dolgačasna.
11. Rad/a rešujem zapletene matematične naloge.
12. Matematiko se učimo, da bi znali hitro računati.
13. Matematika me uči reševati probleme.
14. Matematika mi pomaga bolje razumeti svet okrog mene.
15. Matematiko se učim zato, ker se jo moram.
16. Matematika me uči pravilno misliti.
17. Pri matematiki je najpomembnejše reševanje mnogih nalog.
18. Matematika me uči vztrajnosti in doslednosti.
19. Računanje je najpomembnejši del matematike.
20. Več nalog kot rešim, boljši sem v matematiki.

Dijaki so vprašalnik izpolnjevali v svojem maternem jeziku.

V končni evalvaciji nismo več merili odnosa in stališč, saj je preteklo premalo časa, da bi se spremenili (prim. Chouinard in Roy, 2008). Ponovno smo uporabili 4-stopenjsko Likertovo lestico, v kateri so dijaki izražali strinjanje z naslednjimi trditvami:

1. Matematične teme v modulu so mi bile všeč.

2. Matematične teme v modulu so se mi zdele težke.
3. Bolje se učim nemško/rusko, če so teme povezane z matematiko.
4. Ugotovil sem, da v vsakdanjem življenju potrebujem matematiko.
5. V splošnem se rad učim matematiko.

Za izjave je bilo izračunano razmerje med dijaki, ki so se v celoti ali delno strinjali z izjavo, in dijaki, ki so izjavo delno ali v celoti zavrnil. Posledica tega sta bila dva sklopa odgovorov (pozitivni in negativni). Nato je bil za namene raziskave izračunan povprečni indeks, ki predstavlja povprečne razmerij za uspešnost projekta (indeks uspešnosti). V trditvi 2 je bil upoštevan negativni značaj izjave.

Če je indeks učinkovitosti 1, pomeni, da dijaki projekt (ali modul in njegovo izvedbo) dojemajo nevtrarno. Če je indeks učinkovitosti višji od 1, to pomeni pozitiven učinek projekta. Višje kot je povprečje od 1, bolj so dijaki zadovoljni s projektom (ali z modulom in njegovo izvedbo) in obratno. Iz indeksa je možno preračunati delež dijakov, če je npr. indeks 2, sta dve tretjini dijakov odgovarjali pozitivno, če je indeks 3, je tako odgovarjalo tri četrtine dijakov itd.

V končni evalvaciji smo dijakom zastavili tudi dve odprti vprašanji o tem, katere matematične enote so jim bile najbolj in katere najmanj všeč.

6. Rezultati

6.1 Začetno preverjanje stanja

Najprej navajamo stališča, ki so jih dijaki izrazili glede odnosa do matematike kot šolskega predmeta. Trditve so bile razdeljene v dve skupini, v skupino t.i. pozitivnih izjav in v skupino t.i. negativnih izjav. V skupini negativnih izjav so bili razen izjav, ki izražajo negativne odnos do matematike (npr. T10), tudi napačne predstave o tem, kako se matematiko učimo (npr. T20), in drugi miti, ki veljajo za matematiko (npr. T2). Pozitivne izjave so izražale stališča in odnos, ki si ga pri pouku matematike želimo. Pozitivne izjave so: 1, 3, 5, 6, 8, 11, 13, 14 in 18. Ostale izjave so bile v skupini, kjer je vrednotenje potekalo obrnjen (npr. popolnoma se strinjam 1 točka, popolnoma se ne strinjam 4 točke).

Relativne trditve (npr. najbolj / najmanj) se nanašajo na sodelujoče države. Izračunane so bile glede na deleže sodelujočih dijakov, ki so stališče izrazili. Ugotovitve so prikazane v Tabeli 1.

Tabelar: Povzetek ugotovitev na začetnem preverjanju stališč in odnosa do matematike

Slovenija	Slovaška	Avstrija	Litva
Najmanj verjamejo v mite o učenju matematike.	Matematiko vidijo v največji meri kot svojo šibko točko.	Izmed vseh najmanj verjamejo, da jim matematika lahko pomaga razumeti svet.	So najbolj prepričani, da je matematika pomemben šolski predmet.
Najbolj verjamejo v uporabnost matematike v vsakdanjem življenju.	Bolj kot drugi verjamejo, da je uspeh v matematiki povezan z naravnimi predpogojmi (talent).		So najbolj prepričani, da se matematike učijo, ker se pač morajo.
Imajo najbolj pozitivno stališče glede truda in vztrajnosti.	V največji meri matematiko doživljajo kot nekaj dolgočasnega in neumnega. Najmanj od vseh verjamejo, da bodo v življenju matematiko potrebovali, prav tako pa je zanje najmanj verjetno, da bi izbrali poklic, v katerem potrebujejo matematične spretnosti.		Najmanj verjamejo v koristnost matematike pri reševanju problemov. So najmanj nagnjeni k reševanju težkih matematičnih nalog.

Na osnovi vrednotenja je bil izračunan t.i. indeks odnosa. Višji indeks pomeni boljši odnos do matematike. Povprečni indeks pozitivnih trditev je bil 2,2 in povprečni (recipročni indeks) negativnih trditev je bil 1,8. Začetno stanje je bilo torej ugodno za projekt, saj predstavlja dobro osnovo za razvoj spretnosti v realistični matematiki in splošni finančni pismenosti.

Med državami so se pokazale večje razlike. Povprečni indeksi po državah so bili: Litva: 1,8; Slovaška 1,5, Avstrija 1,9 in Slovenija 2,1. Slovaška je torej imela najnižji indeks, Slovenija pa najvišjega. Treba je poudariti, da gre za povprečne vrednosti, ki pogosto skrivajo nekatere posebnosti.

6.2 Končna evalvacija učinkovitosti

V tabeli 2 navajamo podrobne podatke o mnenju dijakov po zaključenem modulu, navedene so absolutne vrednosti.

Indeks učinkovitosti je v vseh državah višji od 1, povprečje vseh povprečij pa 2,0. To pomeni, da je približno 66 % dijakov v povprečju pozitivno odreagiralo na trditve v Tabeli 2. Indeks učinkovitosti je podoben za Litvo, Slovaško in Avstrijo, in sicer znaša za Litvo 1,77, za Slovaško 1,74 in za Avstrijo 1,70. Veliko pozitivno odstopanje od tega je indeks učinkovitosti za Slovenijo, ki znaša 2,81.

Tabela 2: Mnenja dijakov po zaključenem modulu

	Litva (N)				Slovaška (N)				Avstrija (N)				Slovenija (N)			
	++	+	-	--	++	+	-	--	++	+	-	--	++	+	-	--
Matematične teme v modulu so mi bile všeč.	2	15	7	2	4	9	4	2	0	3	2	0	2	4	3	0
Matematične teme v modulu so se mi zdele težke.	2	11	11	2	2	8	7	2	1	3	0	1	0	4	3	2
Bolje se učim nemško/rusko, če so teme povezane z matematiko.	2	9	11	4	0	3	10	6	0	1	2	2	0	4	1	4
Ugotovil sem, da v vsakdanjem življenju potrebujem matematiko.	10	8	6	1	5	10	2	2	2	1	1	1	4	4	1	0
V splošnem se rad učim matematiko.	8	11	5	2	4	8	4	3	2	3	0	0	2	4	2	1

Legenda: ++ : popolnoma se strinjam +delno se strinjam, - delno se ne strinjam, -- popolnoma se ne strinjam

Najvišji delni indeks učinkovitosti se nanaša na trditev 4 (*Opazil sem, da matematiko rabim v vsakdanjem življenju*) in znaša 4,0 (povprečje za vse države). To pomeni, da se približno 80 % dijakov v celoti ali delno strinja s to trditvijo. Ugotavljamo, da je modul dosegel svoj namen. Delni indeks učinkovitosti je pod 1 za trditvi 2 in 3. Za trditev 2 (*Matematične teme v modulu so bile zame pretežke*) je indeks učinkovitosti 0,8 pretežno zaradi avstrijskih dijakov. Najnižji delni indeks učinkovitosti je 0,5 za trditev 3 (*Nemščino oz. ruščino se lahko bolje naučim, če so teme povezane z matematiko*). V vseh državah se več kot dve tretjini dijakov ne strinja s to trditvijo ali se le delno strinja z njo.

V tabeli 3 smo s križcem označili, katere teme so bile izbrane kot najmanj oz. najbolj všečne v različnih državah¹⁰.

- 10 Učne enote so podrobneje opisani v prilogi. Navedeni so: ime, cilji in kompetence ločeno za tuji jezik, matematiko in druge (npr. prečne kompetence), problemsko orientiran kontekst in didaktični potek.

Tabela 3: Všečnost matematičnih vsebin

	najbolj				najmanj			
	Slovenija	Slovaška	Litva	Avstrija	Slovenija	Slovaška	Litva	Avstrija
UE ₁₁₁	x		x				x	x
UE ₂			x				x	
UE ₃	x	x	x				x	
UE ₄		x			x		x	
UE ₅		x	x			x		
UE ₆	x	x	x		x			
UE ₇		x	x					
UE ₈					x	x		
UE ₉			x				x	
UE ₁₀	x		x				x	

Opazimo, da nobena tema posebej ne izstopa. Nekoliko bolj so bile dijakom všeč UE 3, UE 6 in UE 7, nekoliko manj pa UE1, UE4 in UE8. Enote UE3, UE 6 in UE7 so matematično gledano relativno lahke, v UE3 gre za mere srednje vrednosti, v UE6 za (preprost) odstotni račun in v UE7 za ugotavljanje moči množic. Vse tri vsebine so v Sloveniji vključene v osnovnošolski kurikulum, izjema je UE7, kjer na osnovnošolskem nivoju ni simbolno predstavljenih obrazcev. Enoti UE1 in UE 4 vsebinsko pokrivata srednješolski vsebini, UE1 potenčno množico in binomski simbol, UE4 pa številske sisteme z bazo različno od 10. Enota UE8 je specifična, gre za problemska znanja, strategijo grafičnega reševanja.

7. Diskusija

Ugotovljamo, da je matematični del modula pozitivno vplival na dijake v vseh državah, saj jih je približno dve tretjini zaznalo pozitivne učinke. Ugotovitev je v skladu z raziskavami, ki zaznavajo matematiko kot primerno za CLIL na srednješolskem ali višjem nivoju (npr. Cimermanová, 2017, Surmont idr., 2016, Moraová in Novotná, 2017). Projekt je bil najbolj učinkovit v Sloveniji, kjer je bil izmerjen daleč najvišji indeks učinkovitosti projekta. Podobno je bil v Sloveniji najvišji indeks ugotovljen pri začetnem merjenju odnosa. Ob tem je treba opozoriti, da je število slovenskih dijakov 140 statistično relevantno. Bistveno večjo učinkovitost modula v SLO lahko razložimo z naslednjima dvema kontekstualnima faktorjema.

- 1) Dijaki so pokazali (merjenje začetnega stanja) najbolj pozitiven odnos do učenja matematike med vsemi državami.

- 2) Modul je bil izvajan v timu učitelj matematike in učitelj nemščine, kar je bilo v projektu realizirano le v Sloveniji. V ostalih državah so modul izvajali učitelji tujega jezika (kot je za soft CLIL običajno), učitelji matematike so bili občasno povprašani za nasvete oz. razlage.

Ugotavljamo, da so bile enote, ki so pokrivalo matematiko osnovne šole, dijakom bolj všeč kot enote, ki so pokrivalo srednješolsko matematiko. Nekoliko nižja kognitivna zahtevnost matematičnih vsebin, ki jih ponudimo v pristopu soft CLIL so priporočali tudi drugi raziskovalci (npr. (Miqdadi in Al-Jamal, 2013). Je pa nujno, da ne prihaja do pretiranega zniževanja kognitivne zahtevnosti oz. do kognitivnega poniževanja (prim. Lipavic Oštir in Lipovec, 2018).

V vseh državah se več kot dve tretjini dijakov ne strinja ali se le delno strinja s trditvijo *Bolje se učim nemško/rusko, če so teme povezane z matematiko*. To kaže na to, da imajo dijaki malo izkušenj s CLIL-om. Zdi se, da je paradigma tradicionalnega poučevanja tujega jezika globoko zakoreninjena. Seveda smo pri teh izjavah previdni, ker je število dijakov majhno.

Timsko poučevanje je bil eden izmed največjih izzivov projekta. Vključevanje timskega dela, ki so mu sledili na gimnaziji v Sloveniji, je pomenilo kombinacijo standardnega modela (oba učitelja sta vključena aktivno v poučevanje) in dopolnilnega modela (en učitelj je zadolžen za poučevanje vsebine, drugi skrbi za okrepitevne aktivnosti ali razvija neke spretnosti). V našem primeru sta učiteljici dobili na voljo učno gradivo za učence (modul v obliki delovnega učbenika) in didaktične nasvete za učitelja. Kljub natančnim opisom sta morali skupaj načrtovati, kako bo vsaka učna enota potekala in katerim aktivnostim bosta dali prednost ter katere aktivnosti bosta razširili, katere mogoče izpustili. S tem sta sledili standardnemu modelu. V samem razredu sta sodelovali obe, pri čemer je bilo sodelovanje dopolnilno – učiteljica TJ je vodila uro in je učiteljico matematike vključevala samo v matematičnem delu, ko je bilo potrebno reševati matematični problem. Ta del je različno obsežen, saj učne enote niso identično strukturirane. V času poučevanja matematičnih aktivnosti je učiteljica TJ sodelovala kot občasna pomoč pri besedišču v TJ in drugače. Primer nam pokaže, da neposredni prenos diferenciranih modelov timskega poučevanja v primeru soft CLIL-a ni mogoč. Ob tem je potrebno pripomniti, da ista učiteljica TJ ob izvajanju modula s področja trajnostnega turizma v istih razredih na gimnaziji ni iskala pomoči učiteljev geografije ali biologije. V refleksiji pouka je zapisala, da je pomoč potrebovala samo pri matematiki.

8. Zaključek

V prispevku smo prikazali rezultate empirične evalvacije projekta PROB-SOFCLIL s področja matematike. Povprečni izmerjen indeks učinkovitosti projekta je bil za celotni projekt 2,0 (za Litvo 1,77, za Slovaško 1,74, za Avstrijo 1,70 in za Slovenijo celo 2,81). Spomnimo, da je vrednost indeksa 1, ko učenci projekt dojemajo nevtralnno; vrednost indeksa, ki je višja od 1, pa pomeni pozitiven učinek projekta. Kot posebno dodano vrednost projekta izpostavimo, da je delni indeks učinkovitosti trditve *Opazil sem, da matematika rabim v vsakdanjem življenju* znašal 4,0 (povprečje za vse države). To pomeni, da se približno 80 dijakov v celoti ali delno strinja s to trditvijo.

Kot eno izmed pomembnih ugotovitev projekta izpostavimo tudi timsko poučevanje učitelja nemščine in učitelja matematike, ki je potekalov Sloveniji. O podobnem timu učiteljev poroča tudi Moate (2013) v kontekstu finske srednje šole. Pristop je bil uspešno preizkušen v Italiji, v avtonomni pokrajini Trento, ki se ukvarja z zelo zahtevno politiko trojezičnosti, Model TATEO (Talking To Each Other) je vključeval sestavljene učiteljske ekipe učitelja tujega jezika, predmetnega učitelja in zunanjega svetovalca, ki je sodeloval s ciljem sodelovanja pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti z vidika učinkovitega strokovnega dialoga (Lucietto, 2009)

Razlike med posameznimi nejezikovnimi predmeti in problematiko timskega poučevanja v primeru soft CLIL-a vidimo kot možnost, vredno nadaljnjega raziskovanja.

Literatura

- Alvarenga, D. M. D. F. (2012). *Developing Young Learners' Logical/Deductive Thinking Skills and Second Language Skills through a CLIL approach* (doktorska disertacija, Universidade Nova de Lisboa). <http://run.unl.pt/handle/10362/8651>
- Andziulienė, L., & Verikaitė-Gaigalienė, D. (2019). Secondary schools' administration perspective on content and language integrated learning: the case of Lithuania. *Part I. Theory and Practice of the Educational Role of Language. PAPERS*, 23.
- Arnándiz, O. M., Moliner, L., & Alegre, F. (2022). When CLIL is for all: Improving learner motivation through peer-tutoring in Mathematics. *System*, 106, 102773. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102773>
- de Araujo, Z., Roberts, S. A., Willey, C., & Zahner, W. (2018). English learners in K–12 mathematics education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 88(6), 879–919. <https://doi.org/10.3102/0034654318798093>

- Bowler, B. (2007). The Rise and Rise of CLIL. *New Standpoints, Sep-Oct 2007*: 7–9.
- Buckley F. (2000). *Team-teaching: What, why and how?* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Canado, M. L. P. (2019). CLIL and elitism: myth or reality? *The Language Learning Journal*, 48(1), 4–17. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>
- Caraker, R. (2018). CLIL and Teacher Cognition in Japanese Secondary Schools. 研究紀要, (96), 1–16. <https://www.chs.nihon-u.ac.jp/institute/human/kiyou/96/1.pdf>
- Chouinard, R., & Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British journal of educational psychology*, 78(1), 31–50. <https://doi.org/10.1348/000709907X197993>
- Cimermanová, I. (2017). CLIL—a Dialogue between the Language and Subject Teachers. *Scientia et eruditio*, 1(1), 1–14.
- Cohen, J. (2018). Practices that cross disciplines?: Revisiting explicit instruction in elementary mathematics and English language arts. *Teaching and Teacher Education*, 69, 324–335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.021>
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.o>
- Coyle, D., Hood, P. in Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Frigols, M.J., Marsh, D., Mehisto, P. in Wolff, D. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: The European Centre for Modern Languages.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Ikeda, M. (2013). Does CLIL work for Japanese secondary school students? Potential for the »Weak« version of CLIL. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 31–44.
- Jäppinen, A. K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development content and language integrated learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19 (2), 148–169. <https://doi.org/10.1080/09500780508668671>

- Jäppinen, A. K. (2006). CLIL and future learning. V *Exploring Dual-Focused Education*, Siv Björklund, Karita Märd-Miettinen, Marina Bergström in Margareta Södergård (Ur.). University of Vaasa, Finska.
- Javnická, B. T. (2018). *The CLIL method at Czech secondary schools: Study case.* (magistrsko delo, Masaryk University). Pridobljeno 27.4. 2021 iz https://is.muni.cz/th/q6rgo/The_CLIL_method_at_Czech_secondary_schools_Study_case_MA_Tereza_Javnicka.pdf
- Kaplan, R. in Baldauf, R. (1997). *Language Planning: from Practice to Theory.* Clevendon: Multilingual Matters.
- Kersaint, G., Thompson, D. R., in Petkova, M. (2014). *Teaching mathematics to English language learners.* Routledge.
- Kovacikova, E., in Luprichova, J. (2018). A good CLIL practice among European educational institutions. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(1), 50–60.
- Kratochvílová, J. (1999). Pre-structural Thinking Processes Involved in Solving Mathematical Tasks. V *Proceedings SEMT 99*, Milan Hejny in Jarmila Novotná (Ur.), 67–71. Praga: Charles University, Faculty of Education.
- Lipavic Oštir, A. in Lipovec, A. (2018). *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz.* Wien: LIT.
- Lipovec, A. (2014). Vpliv matematične interesne dejavnosti na matematične dosežke mlajših učencev *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(3/4). 49–61.
- Lucietto, S. (2009). TATEO: A school- and action research-based continuous professional development model for experienced/senior secondary teachers new to CLIL. V D. Marsh, P. Mehisto, R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols, S. Hughes in G. Lange (ur.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (str. 117–124). Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Maroney S. (1995). *Team Teaching.* <http://www.wiu.edu/users/mfsam1/>
- Md Yassin, S. in Eng Tek, O., Alimon, H., Baharom, S., Ying Ying, A. (2010). Teaching Science Through English: Engaging Pupils Cognitively. *International CLIL Research Journal*, 1(3): 46–59. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080332>
- Miqdadi, R. in Al-Jamal, D. (2013) Difficulties in Content and Language Integrated Learning: The Case of Math. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 9(4), 449–459.
- van Mensel, L., Galand, B., Hiligsmann, Ph., Mettwie, L. (2020). CLIL, an elitist language learning approach? A Background analysis of English and

- Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>
- Moate, J. (2013). Reconceptualising teacherhood through the lens of foreign-language mediation. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. (doktorska disertacija, University of Jyväskylä). <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40738/1/978-951-39-5034-7.pdf>
- Moraová, H. in Novotná, J. (2017). Higher order thinking skills in CLIL lesson plans of preservice teachers. V Jarmila Novotná in Hana Moraová (ur.) *International Symposium Elementary Maths Teaching SEMT '17, Proceedings* (str. 336–345).
- Network Eurydice. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. <https://www.eurydice.si/publikacije/Key-Data-on-Teaching-Languages-at-School-in-Europe-2017-EN.pdf?t=1554834232>
- Nikula, T. in Marsh, D. (1999). Case study: Finland. V Marsh, D. in G. Langé (ur.), *Implementing Content and Language Integrated Learning* (str. 17–72). Jyväskylä: Continuum Education Centre.
- Novotná, J. in Moraová, H. (2005). Cultural and linguistic problems in the use of authentic textbooks when teaching mathematics in a foreign language. *ZDM*, 37(2), 109–115.
- Novotná, J. in Hofmannová, M. (2000). CLIL and mathematics education. V Alan Rogerson (Ur.), *Mathematics for Living. The Mathematics Education Into the 21st Century Project*, 226–230. Amman: Jordan.
- Pavón, V. in Rubio, F. (2010). Teachers' concerns about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45–58.
- Pavón Vázquez, V. in Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Lingvarvm arena*, 4, 65–78.
- Pérez-Canado, M. (2012). CLIL Research in Europe: Past, Present, and Future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pižorn, K. (2017). Content and language integrated learning (CLIL): a panacea for young English language learners?. V J. Enever in E. Lindgren (ur.). *Early language learning: complexity and mixed methods* (str. 145–163). St Nicholas House, Bristol, UK; Blue Ridge Summit, PA, USA: Multilingual Matters.
- Polak, A. (2009). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

- Sandholtz, J. (2000). Interdisciplinary Team Teaching as a Form of Professional Development. *Teacher Education Quarterly*, 27(3), 39–50.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582–602. <https://doi.org/10.2167/beb461.0>
- Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M. in Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6 (2), 319–337. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.2.7>
- Tarasenkova, N. A., Akulenko, I., Kulish, I. in Nekož, I. (2020). Preconditions and Preparatory Steps of Implementing CLIL for Future Mathematics Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 971–982. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080332>
- Tejkalova Prochazkova, L. (2013). Mathematics for language, language for mathematics. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1(1), 23–28.
- Vlasenko, K. V., Lovyanova, I. V., Chumak, O. O., Sitak, I. V. in Kalashnykova, T. S. (2019). The formation of foreign language competence of engineering students through CLIL-method. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. Year VIII, Special Edition*, (68).
- Volmer, E., Grabner, R. H. in Saalbach, H. (2017). Language switching costs in bilingual mathematics learning: Transfer effects and individual differences. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 71–96. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0795-6>

Priloga: Učne enote in njihova okvirna vsebina

Navajamo posamezne učne enote, omenjene v prispevku, ter za vsako naslednje podatke: naslov, (A) cilje in kompetence, (B) problemsko orientiran kontekst in (C) didaktične nasvete.

Naslov: Kaj bomo potrebovali v prihodnosti?

A/ Cilji in kompetence

Tuji jezik: Učenci opisujejo odnose med osebami, aktivno usvajajo novo bedišče na temo start-up in besede z besednega polja, povezanega z *bio jabolčnim sokom* in *vrstami jabolk*, receptivno usvajajo matematične pojme. *Spretnosti:* branje, govorjenje.

Matematika: podmnožica, potenčna množica, binomski simbol, Pascalov trikotnik %

Drugo: V tej učni enoti razvijamo ekološko zavedanje in spoznavamo pomen uporabe lokalnih sestavin in dobrin (Misli globalno, deluj lokalno!). Nadalje razvijamo kognitivno zavedanje, povezano s situacijami v življenju, v katerih imamo vedno na voljo več možnosti in ima število teh možnosti vpliv na naše odločitve.

B/ problemsko orientiran kontekst

Štirje mladi ljudje, gimnazijka, študentka in dva študenta v pogovoru razvijajo idejo o ustanovitvi start-upa. Odločijo se za proizvodnjo bio jabolčnega soka starih vrst jabolk in za ime start-upa izberejo akronim BAPSAS. Problem, ki ga je potrebno rešiti v tej učni enoti, se nanaša na logistiko, konkretno na to, kako se lahko organiziramo, če se bomo s prijatelji peljali na podeželje obirat jabolka. Kako velika sta avtomobila, ki ju imamo na razpolago, in koliko prijateljev naj pokličemo? Predlagani sta dve različici in protagonisti se morajo odločiti, katera je boljša.

C/ didaktični nasveti

Jedro problema leži v obeh različicah prevoza. Pri obeh možnostih poiščemo število možnih podmnožic. Problem vsak prebere sam zase in učitelj vodi pogovor tako, da pripelje do osnovnega vprašanja. V nadaljevanju poiščemo rešitev problema, in sicer tako, da uporabimo vrednost binomskega simbola, ki jo izračunamo s formulo ali z uporabo Pascalovega trikotnika. Rešitev argumentiramo – njena prednost je v več možnostih odločanja v primeru, da prijatelji pri obiranju jabolk ne morejo pomagati.

Naslov: Kje prodajati kateri jabolčni sok?

A/ cilji in kompetence

Tuji jezik: Učenci že usvojeno besedišče aktivno uporabljajo v novih kontekstih, razvijajo spretnost branja in razumevanja daljših odlomkov besedil ter ponotranjajo stavčno semantične kompetence. Spretnosti: branje, govorjenje. Receptivno usvajanje matematičnega besedišča.

Matematika: odstotki, deleži populacije

Drugo: V tej učni enoti razvijamo predvsem kritično mišljenje. Če učenci isto situacijo opazujejo z dveh perspektiv, se morajo odločiti, kateri podatki oz. katera perspektiva odslkava situacijo ustrežnejše glede na realnost.

B/ problemsko orientiran kontekst

Tim BAPSAS prodaja svoj čisti in motni jabolčni sok v različnih količinah gostilnam in vrtcem. Kje so možnosti za prodajo boljše oz. kje je smiselno narediti več reklame? Kako naj interpretiramo prodajne številke? Problem se navezuje na znani problem iz statistike, tako imenovani Simpsonov paradoks.

C/ didaktični nasveti

Podatki o prodaji so navedeni različno, za delni skupini in za celotno skupino. Vsak naj sam odloči, katerim podatkom lahko bolj zaupa; podatkom za celotno skupino ali podatkom za delni skupini (čisti jabolčni sok, motni jabolčni sok). Realnost bolje odlikavajo podatki za delni skupini, torej je smiselno jabolčni sok intenzivneje ponujati otroškim vrtcem. Rešitev matematično pojasnimo. Simpsonov paradoks je v matematiki dobro poznan in ga zato v učni enoti tudi pojasnimo in ilustriramo z avtentičnim besedilom. Gre za matematično besedilo, ki je tudi precejšen kognitivni izziv za učence. Zato ga naj učenci večkrat preberejo. Pri analizi besedila naj bo učitelj pozoren na to, da se med ključni besedami pojavljata pojma podmnožica in skupna / celotna / univerzalna množica. V nadaljevanju učne enote preverimo razumevanje, in sicer tako, da učenci na različnih primerih določijo podatke za delne množice in skupno množico.

Naslov: Izdelamo prototip

A/ cilji in kompetence

Tuji jezik: Učenci razširijo že usvojeno besedišče. Poudarek je na vsebnosti sladkorja, kar v različnih kontekstih tematiziramo in razširjamo. Dopolnilne naloge podpirajo aktivno besedišče, razvijamo pa tudi spretnost razumevanja daljših delov besedila in slušno razumevanje. Receptivno usvajanje matematičnega besedišča.

Matematika: napake pri meritvah, mere srednje vrednosti, razpršenost podatkov

Drugo: V tej učni enoti se učenci spopadejo s problemom, kako najti rešitev realističnega problema. Učenci morajo najti pot do sladkega jabolčnega soka, pri čemer se naučijo, kako je z vsebnostjo sladkorja v različnih napitkih.

B/ problemsko orientiran kontekst

Neki kmetovalec ponudi BAPSAS timu sedem variant jabolčnega soka, od vsake 12 steklenic. Variante se razlikujejo po vsebnosti sladkorja, kar je posledica lege (sončna, vetrovna, senčna itd.). BAPSAS tim si želi čim bolj sla-dek jabolčni sok. Katera jabolka so najbolj primerna?

C/ didaktični nasveti

Da bi problem lahko rešili, moramo izračunati srednje vrednosti meritev vsebnosti sladkorja v vseh dvanajstih steklenicah vsakega soka in jih primerjati. Izračunamo aritmetično sredino, median in modus. Didaktično delamo s slušnim besedilom. Poiščemo lego, kjer so si vse srednje vrednosti podobne in obenem visoke. Pri tej nalogi ni prave rešitve, ker igrajo vlogo različni kriteriji. Primer: lega zraven polja je po številčnih vrednostih zelo ugodna, ampak je mogoče ne bi izbrali, saj na poljih kmetovalec uporablja pesticide in druga kemična sredstva.

Naslov: Potrebujemo spletno stran

A/ cilji in kompetence

Tuji jezik: Učenci se informirajo o spletnih straneh v Nemčiji oz. Rusiji in o izdelavi spletnih strani. Sami razmislijo o izdelavi spletnih strani in to ustno predstavijo. Ob tem usvojijo nova jezikovna sredstva za izražanje lastnega mnenja in za diskusije. Naučijo se tudi nove besede, poglobijo besedišče na temo *internet* in *varovanje podatkov*, rešujejo naloge razvrščanja, učijo se dela v skupini, diskutirajo in predstavljajo rezultate diskusije. Receptivno usvajanje matematičnega besedišča.

Matematika: številski sistemi z različnimi bazami

Drugo: Varnost na internetu je izjemno pomembna tema, zato učence seznanimo s preprostimi rešitvami za kodiranje, ki jih lahko v smislu večje varnosti uporabijo na internetu.

B/ problemsko orientiran kontekst

BAPSAS tim izdelava z uporabo tako imenovanih gradnikov svojo spletno stran. Če imamo vse gradnike in informacije, lahko spletno stran objavimo. Spletno stran je nato potrebno tudi administrirati. Za to potrebujemo geslo. Kako izdelamo dobro geslo, kako in zakaj ga naj varujemo, kako si ga zapomnimo? Učencem predstavimo nekaj trikov: uporaba pregovora, uporaba naslova, uporaba številskega sistema z bazo, različno od deset. Za kateri trik se naj na osnovi prednosti in slabosti odločimo?

C/ didaktični nasveti

Natančneje si ogledamo in preizkusimo trik kodiranja z uporabo drugega številskega sistema. Najprej predstavimo različne predstavitve števila 1999, nato vsak naredi primer s svojim lastnim rojstnim datumom. Pri tem moramo paziti na ničlo, ki stoji pred meseci 1-9, in na ničlo, ki stoji pred dnevi 1-9. Primer: 19. april 1968 zapišemo kot 19041968. Zapis v drugem številskem sistemu v nadaljevanju variiramo v različnih kontekstih.

Naslov: Iščemo sofinanciranje

A/ cilji in kompetence

Tuji jezik: Besedišče sega na področje besednega polja *denar*. Učenci se seznanijo s pojmom *finančni načrt* in razširijo svoje besedišče s področja financ. Naloga razvrščanja in miselni vzorec sodita na področje klasičnih nalog. Učence spodbudimo, da problem razrešijo s pomočjo svojega znanja. Receptivno usvajanje matematičnega besedišča.

Matematika: linearno programiranje

Drugo: Po reševanju matematičnega problema lahko učenci v obliki Powerpoint predstavitve svojemu fiktivnemu finančnemu partnerju predstavijo svoje rešitve problema.

B/ problemsko orientiran kontekst

BAPSAS tim želi proizvajati čisti in motni jabolčni sok, za kar potrebuje različno veliko jabolk in tudi dobiček je različen. Sok bo naredil kmetovalec, ki ima za to na voljo tehnologijo. BAPSAS tim ima 4 tone jabolk in 120 ur na razpolago, preden se bodo jabolka začela kvariti. Koliko litrov čistega in motnega jabolčnega soka lahko tim oz. kmetovalec naredi?

C/ didaktični nasveti

Učenci naj poiščejo rentabilno rešitev oz. povezavo med povezanimi parametri. Najprej naj poskusijo poiskati rentabilno kombinacijo tako, da pri tem ne uporabijo matematičnih spretnosti. Za matematično reševanje problema učenci potrebujejo osebne računalnike ali tablice in odprto izobraževalno aplikacijo Geogebra.

Naslov: Marketing: cene smiselno zviševati

A/ cilji in kompetence

Tuji jezik: Učenci aktivirajo in razširjajo svoje besedišče na temo, in sicer s tem, ko izdelajo asociogram, ga predstavijo in se o njem pogovorijo. To jim pomaga tudi pri razvijanju jezikovnih spretnosti. Nato učenci z bra-

njem podanega besedila aktivirajo bralno razumevanje. Učenci dobijo informacije o marketinškem instrumentu in rešijo nalogo razvrščanja. Nekaj nalog služi razvijanju govornih spretnosti in spretnosti diskutiranja. S tem se učenci učijo govornih sredstev in vodenja diskusije. Dodatna naloga seznanja učence z besedotvorjem. Receptivno usvajanje matematičnega besedišča.

Matematika: odstotni (procentni) račun

Drugo: Učenci razmislijo o možnostih manipulacije v marketingu (npr. o zviševanju in zniževanju cen za določene odstotke), ki se jim lahko izognemo oz. jih prepoznamo z nekaj preprostega matematičnega znanja.

B/ problemsko orientiran kontekst

V finančnem načrtu BAPSAS tima je določena cena 1,80 € za 1l jabolčnega soka. Tim dela tudi reklamo za svoj jabolčni sok in se odloča med dvema reklamnima besediloma, ki ponujata različne možnosti zviševanja cene. V besedilu A gre za zvišanje cene za 10% na osnovi porasta cen jabolk. Toda za redne stranke je tim pripravil akcijsko ceno in je novo ceno znižal za 10%. Besedilo B predstavlja samo informacijo, da stane jabolčni sok 1,80 €. Katero besedilo naj tim izbere?

C/ didaktični nasveti

Problem matematično rešimo, nato sledijo podobni primeri, v katerih gre za zviševanje in nižanje cen. Učenci naj diskutirajo o tem, kdaj se splača zvišati cene izdelkov.

Naslov: Komuniciranje z našimi strankami

A/ cilji in kompetence

Tuji jezik: Učenci berejo nekaj krajših besedil in receptivno usvojijo nove matematične pojme. Usvojijo tudi novo besedišče s področja komunikacije v socialnih medijih. Urijo se v pisanju besedil v Messengerju, pri čemer morajo upoštevati pragmatične aspekte jezikovne rabe.

Matematika: množice in sistemi linearnih enačb

Drugo: V tej učni enoti razmišljamo o tem, kako naj razumemo sklope in povezanost različnih množic informacij. S temo učne enote odpiramo možnosti diskusije o našem komuniciranju v novih medijih.

B/ problemsko orientiran kontekst

Zgodba o start-upu se nadaljuje čez leto dni. Gre za uspešno zgodbo in BAPSAS tim prodaja svoj jabolčni sok tudi preko spleta. Na Facebooku je tim ustvaril tri strani; vsako v svojem jeziku. Jeziki so: nemščina, angle-

ščina in slovenščina (ali slovaščina, litovščina). Tim se sprašuje po številu ljudi, ki so jim spletne strani všeč, in po številu naročnikov. Ljudje so se na spletnih straneh različno naročili; nekateri na eni spletni strani, drugi na dveh ali celo na vseh treh. Kako lahko natančno ugotovimo, koliko naročnikov ima BAPSAS tim?

C/ didaktični nasveti

Problem rešimo matematično, in sicer z množicami. Tako predstavlja množica A naročnike na nemški spletni strani, množica B naročnike na angleški spletni strani in množica C naročnike na slovenski spletni strani. Celotno število naročnikov ugotovimo, če s pomočjo grafičnega prikaza množice izračunamo na posameznih poljih.

Naslov: Nove tehnologije

A/ cilji in kompetence

Tuji jezik: Učenci se naučijo nove besede, poglobijo svoje besedišče na temo nove tehnologije in razmišljajo o tem, katere tehnologije lahko uporabimo v praksi. Spoznajo spletno aplikacijo in poročajo o svojih izkušnjah z aplikacijo o živilih. Učenci nadgrajujejo svoje spretnosti komuniciranja. Receptivno usvajanje matematičnega besedišča.

Matematika: problem paralelnega teka dveh strojev

Drugo: Učenci spoznajo, da novih tehnologij ne najdemo samo na pametnih telefonih. Tudi v svetu tehnike najdemo zelo veliko novih programov ali strojev.

B/ problemsko orientiran kontekst

Tim BAPSAS pripelje jabolka h kmetovalcu Hauptmannu, ki bo iz njih naredil čisti in motni jabolčni sok. Do sedaj je imel kmetovalec Hauptmann samo en mlin za sadje, s katerim je mlel jabolka. Ta mlin je potreboval 4 ure, da je zmlel tovor enega tovarnjaka. Posel z jabolčnim sokom gre dobro in tako kmetovalec Hauptmann kupi novi mlin. Ta mlin deluje po novi tehnologiji in je tudi hitrejši. Potrebuje 2 uri, da zmelje količino tovara enega tovarnjaka. Kmetovalec pripravi oba mlina, ki delata paralelno. Kako dolgo bo trajalo mletje jabolk, če bosta delal oba mlina?

C/ didaktični nasveti

Učencem sta ponujeni dve razlagi problema in tudi dve rešitvi, pri čemer je ena pravilna, druga pa je matematično nepravilna, razen tega se v njej skriva tudi napaka v razmišljanju. Ta napaka v razmišljanju je bolj odločilna kot matematična napaka. V nekaj korakih učenci analizirajo obe razlagi,

da bi določili pravilno. Svoje znanje in matematične kompetence nato preverijo na primeru robotskih kosilnic.

Naslov: Potrebujemo nove sodelavke in sodelavce

A/ cilji in kompetence

Tuji jezik: V ospredju je naloga slušnega razumevanja, ki služi kot uvod v temo. Učenci razširjajo svoje besedišče na področju oglasov za delo in iskanja dela oz. službe. Receptivno usvajanje matematičnega besedišča.

Mathematik: obratno sorazmerje, realistični premislek, odstotki

Drugo: Učenci napišejo oglas za delo, s čim se učijo izražanja v kratkih stavkih s samo bistvenimi informacijami.

B/ problemsko orientiran kontekst

Nek kmetovalec ugodno ponuja jabolka, ki pa jih je potrebno obrati. Žal nihče iz tima nima časa in Ema sama organizira obiranje jabolk. Gre za 3,5 ton jabolk. Kmetovalec pravi, da bi ena oseba obiranje zmogla v 120 urah. Vsi v BAPSAS timu razen Eme so odsotni in tudi Ema lahko obira jabolka samo v soboto in nedeljo. Kaj naj naredi? Ema pokliče nekatere prijateljice, prijatelje, sošolke in sošolce. Najde 5 ljudi, ki so pripravljene pomagati za 4 € na uro. Ema in pet prijateljic, prijateljev, sošolk obirajo jabolka 10 ur v soboto. V soboto zvečer se zgodi nesreča. Sara, ena od prijateljic, si zvije gleženj. Lahko ostali brez Sare oberejo vsa jabolka, če jih bodo obirali od sončnega vzhoda ob 7.19h v nedeljo pa do 20.21h, ko bo sonce zašlo?

C/ didaktični nasveti

Najprej naj učenci izrazijo svoje mnenje, kar zadeva rešitev problema, ne da bi ob tem rešili matematično nalogo. Nato skupaj rešujemo problem. Ob tem nam lahko pomaga tudi uporaba Geogebre.

Naslov: Ustanovi svoj lastni start-up

A/ cilji in kompetence

Tuji jezik: Učenci izboljšajo svoje bralne spretnosti in utrjujejo svoje komunikativne kompetence. Učenci oblikujejo svoje lastne ideje in se učijo, kako jih predstaviti poslušalcem. Receptivno usvajanje matematičnega besedišča.

Matematika: eksponentna rast, podvojevanje

Drugo: V tej učni enoti uvidimo, da zaporedna podvojitve nekega rezultata po nekaj korakih rezultira v ogromnih količinah, kar moramo imeti pred

očmi, saj sicer lahko veliko okoljskih pojavov pripelje do katastrof, če posledic takih pojavov ne razumemo.

B/ problemsko orientiran kontekst

BAPSAS tim je bil uspešen. Vsak teden proizvede enake količine čistega in motnega jabolčnega soka. Ves sok je takoj prodan. Že po prvem tednu je tim dobil naročilo za 100 l čistega jabolčnega soka. Nato so se naročila za čisti jabolčni sok vsak teden podvojila. Po petih tednih je tim dosegel maksimalno količino čistega jabolčnega soka, ki jo je lahko še proizvedel. V prvem tednu je tim dobil tudi naročilo za 200 l motnega jabolčnega soka. Tudi ta količina se je vsak teden podvojila. Po koliko tednih je bila dosežena maksimalna količina motnega jabolčnega soka, ki jo tim lahko še producira? Če bi tim imel neomejene možnosti produkcije soka, bi lahko sprejemal vedno večja naročila. Bi bili člani tima še živi, če bi naročilo soka bilo večje, kot je količina celotne vode na Zemlji?

C/ didaktični nasveti

Odgovor na vprašanje o tednih in maksimalni količini motnega soka, ki ga BAPSAS še lahko proizvede, če je začetno naročilo 200l, se glasi štiri tedne. Nalogo lahko rešimo tako, da najprej o njej razmislimo in pri tem opazujemo podatke o povpraševanju po čistem jabolčnem soku v drugem tednu. V drugem tednu znaša povpraševanje po čistem jabolčnem soku 200 l in do petega tedna je dosežen maksimum. Odgovor na drugo vprašanje predstavimo na sliki in odgovor znaša približno 62 dni. Število 300 predstavlja skupno povpraševanje na začetku za čisti in motni jabolčni sok. V enačbi imamo tudi število 1385984600 – to število predstavlja kubične metre vode na Zemlji. Člani BAPSAS tima bi bili torej samo približno dva meseca starejši. Po uspešni zgodbi o BAPSAS timu naj učenci razmislijo, kateri start-up bi lahko sami ustanovili.

Razumevanje trajnostnosti med mladimi v luči vpliva soft clil učnih enot pri dijakih drugih letnikov gimnazijskih programov

Understanding sustainability among young people in the light of the influence of soft CLIL learning units in second year students of high school programs

Ana Vovk, Univerza v Mariboru

Jana Ambrožič Dolinšek, Univerza v Mariboru

Povzetek

Čeprav veliko slišimo o trajnostnosti in trajnostnem razvoju, je razumevanje teh pojmov še vedno slabo, kar potrjuje tudi počasno uveljavljanje teh načel v načinu življenja ljudi. Če smo pred leti slišali le za trajnostni razvoj, se danes vse bolj pogosto uporablja pojem trajnostnost, ki nakazuje globlji pomen te besede. Definicija trajnostnega razvoja poudarja namreč le gospodarski razvoj, ne pa tudi socialni, družbeni, etični in okoljski. Zato namesto trajnostnega razvoja govorimo o trajnostni prihodnosti, ki pa vključuje tudi vidike upravljanja in ohranjanja ravnovesja na Zemlji. V okviru projekta Erasmus+ *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen FS Unterricht* smo opravili raziskavo o razumevanju trajnostnosti ter trajnostnega turizma med dijaki 2. letnikov v okviru pouka nemškega in ruskega jezika. Ta raziskava je bila pomembna zato, ker je med mladimi poznavanje trajnostnosti šibko. Vprašalnik je vseboval vprašanja o razumevanju različnih vidikov trajnostnosti in trajnostnega turizma. Izpeljali smo ga dvakrat, in sicer pred uporabo modula Trajnostni turizem in po njem s ciljem, da smo spremljali učinek teh vsebin na razumevanje pri dijakih. Pomemben rezultat prispevka je terminološki in vsebinski prispevek razumevanja trajnostnosti in trajnostnega turizma s poudarkom na mladih, zlasti v okviru tujega jezika.

Ključne besede: ekosistem, trajnostnost, trajnostni turizem, nemški jezik

Abstract

Although we hear a lot about sustainability and sustainable development, the understanding of these concepts is still poor, which is also confirmed by the slow implementation of these principles in people's way of life. If years ago, we only heard about sustainable development, nowadays the term sustainability is increasingly used, which indicates the deeper meaning of this word. The definition of sustainable development only emphasizes economic development but not social, societal, ethical and environmental development. Therefore, instead of sustainable development, we speak of a sustainable future, which includes aspects of management and maintenance of balance on Earth. As part of the Erasmus + *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen FS Unterricht*, we conducted a survey on the understanding of sustainability and sustainable tourism among second year students. The survey was important because knowledge about sustainability is weak among young people. The questionnaire contained questions on understanding different aspects of sustainability and sustainable tourism. We conducted it twice, before and after using the module Sustainable Tourism, with the aim of assessing the impact of this content on students' understanding. An important result of the work is the terminological and content contribution of the understanding of sustainability and sustainable tourism with a focus on young people, especially in the context of a foreign language.

Keywords: ecosystem, sustainability, sustainable tourism, German language

1. Uvod

V prispevku v prvem delu razložimo besedo trajnostnost, ki se nanaša na precej več kot le na ravnanje z naravnimi viri ter odpadki, ki nastajajo pri proizvodnji dobrin in storitev. Do zdaj se pogosto razprave o trajnostnosti nanašajo predvsem na ta materialno-tehniški vidik. Vse bolj pa v ospredje prihajajo potrebe po širšem razumevanju tega pojma in v nadaljevanju predstavljamo holistični koncept trajnostnosti v družbeno/kulturnem, ekonomskem, okoljskem, tehnološkem in individualnem kontekstu.

Širše razumevanje trajnostnosti je nujno zaradi sprememb, ki so potrebne za dolgoročno odgovorno življenje na Zemlji. Tudi v projektu *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen FS-Unterricht* smo sledili takemu širšemu razumevanju trajnosti in dijakom postavili v vprašalnikih trditve iz vseh dimenzij življenja, nato pa spremljali njihovo razu-

mevanje tega pojma pred in po delu z modulom Trajnostni razvoj in trajnostni turizem (pojma povezujemo v trajnostnost).

V nadaljevanju sledi pregled pomembnejših ugotovitev o trajnostni, nato razložimo trajnostnost z grafičnimi prikazi ter prikažemo rezultate opravljene raziskave o razumevanju teh pojmov med dijaki 2. letnikov izbranih gimnazij. Metodologijo projekta razložimo v posebnem podglavju.

2. Trajnostni razvoj in trajnost

V raziskavi *A new systems approach to sustainability* piše Papps (2012), da govorimo pri družbeni trajnosti o nenehnem vzpostavljanju človeško - institucionalnega ravnotežja in blaginje, ki gradita uspešno socialno enoto. Sem spadajo elementi, kot so pravičnost, enakost, odnosi med družbenimi skupinami, družina, kolektivno vedenje, družbeni razred, rasa, etničnost, izobrazba in vloga institucij v družbi. Kulturni dejavniki vključujejo skupne vrednote, prepričanja, družbene prakse in vedenje, ki zaznamuje človeško znanje in delovanje. Znotraj tega konteksta se moramo vprašati, kako oblikovanje določenih izdelkov, procesov in storitev spreminja naša življenja, ter oceniti, kakšen je njihov vpliv na blagostanje ljudi. S tem v mislih se bomo lažje odločili, ali je pametno oblikovati določen izdelek ali storitev.

Nadalje pri ekonomski trajnosti razmišljamo o dejavnikih, ki vplivajo na ekonomsko blagostanje in značaj skupnosti, kamor vključujemo življenjski standard, stopnjo zaposlenosti, poslovno ozračje in vlogo korporacij v vsakdanjem življenju posameznikov. Z vidika trajnosti je pomembno, da korporacije razvijejo tako lokalno kot globalno zavest ter ugotovijo, kako lahko notranje ekonomske prakse prispevajo k trajnostnim skupnostim na lokalni, regionalni in globalni ravni.

Pri okoljski trajnosti, ki spada med najbolj raziskane vidike trajnostnosti, je poudarek na oblikovanju takšnih izdelkov, procesov ali struktur, ki bodo imeli manj obremenjujoč, nevtralen ali neškodljiv vpliv na okolje in njegove sisteme. Pri tem pa obstaja kot večni problem dejstvo, da je v današnjih družbah profit običajno vrednoten višje kot pa dobrobit okolja.

Tako pridemo do tehnične trajnosti, znotraj katere se ukvarjamo z različnimi mehanskimi in tehničnimi dejavniki, ki so del oblikovanja in proizvodnje izdelkov. Natančneje govorimo o elementih, kot so znanstveno raziskovanje in primerna tehnologija, ki v primerjavi z alternativami podirajo oblikovanje, delovanje in razvoj izdelka, enostavnost in vzdrževanje trajne gradnje, da izdelki delujejo na način, ki se sklada z namenom,

za katerega so bili oblikovani, govorimo tudi o primerni izbiri materialov ter o zmanjšanju, ponovni rabi ali primernem recikliranju delov materiala. Namen tehnološke trajnosti je spodbujanje takšnih proizvodnih praks, ki imajo manj škodljiv vpliv tako v okoljskem, družbenem kot v ekonomskem kontekstu.

Nazadnje moramo omeniti še individualno trajnost. Gre za vidik trajnostnosti, ki je v večini obstoječe literature na to temo spregledan, kljub temu, da je njegova implementacija ključnega pomena. Živeti trajnostno pomeni, da imamo visoko razvit sistem vrednot, ki nam omogoča zavedanje o medsebojni prepletenosti globalnih sistemov, prav tako pa moramo obdržati nadzor nad svojim fizičnim, čustvenim, družbenim, okoljskim in intelektualnim vidikom življenja. Individualna trajnost je najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na to, kako uspešne bodo aktivnosti v preostalih štirih kontekstih. Če se posamezniki na osebni ravni ne zavedajo pomena trajnostnosti, potem ne morejo posedovati teh znanj na lokalnem in globalnem nivoju. Pomembno je, da se zavedamo, da na družbenem nivoju ne bo prišlo do trajnih sprememb, dokler ljudje ne bodo razumeli in implementirali pomena trajnostnosti na osebem nivoju.

2.1 Razumevanje pomena besed trajnostni razvoj in trajnostnost

Trajnostni razvoj so prvič opredelili leta 1987 kot »takšen razvoj, ki zadošča današnjim potrebam, ne da bi pri tem ogrožal možnosti prihodnjih generacij, da zadostijo svojim lastnim potrebam« (WCED, 1987). Kasneje so spoznali, da je že sama opredelitev besede zelo sporna, saj v prvi vrsti promovira zamegljeno razmišljanje, ker poskuša združiti dve nezdružljivi ideji, in sicer idejo o varovanju okolja in idejo o ohranjanju gospodarstva. Na nek način »kliče« po ohranjanju razvoja, ne pa ohranjanju narave (Harington, 2016).

Besedna zveza trajnostni razvoj se vse bolj nadomešča z besedo trajnostnost (Vovk Korže, 2013), saj je trajnostni razvoj ves čas preveč poudarjal ekonomsko (gospodarsko) dimenzijo na račun okolja in sociale. Definicija opisuje trajnostni razvoj kot način gospodarjenja, ki zadovoljuje potrebe sedanje družbe, ne da bi se zmanjšale možnosti prihodnjim generacijam. Vendar analiza te definicije pokaže, da tak razvoj v prihodnje sploh ni mogoč, saj poudarja le gospodarstvo, ohranja in podpira potrošništvo in koriščenje naravnih virov, ki so že sedaj ogroženi. Napačno predpostavlja, da bodo tudi prihodnje generacije imele enake potrebe, kot jih ima sedanja generacija, in ne predvideva nobenih omejitev. Če ne bomo naredili nobenih

sprememb, prevzeli nobenih odgovornosti, če ne bomo preventivno delovali in varčevali z naravnimi viri, potem ni pričakovati trajnostne prihodnosti.

Trajnostnost (*ang. sustainability*) oz. načelo trajnostnosti (*ang. concept of sustainability*) je razloženo v članku Teoretični in terminološki vidiki koncepta trajnostnosti/sonaravnosti (Plut, 2002). Tudi v Tehniški metalurški slovar sta vključeni trajnostnost (načelo, da se potrebe današnje generacije, predvsem z vidika surovin, energije in varovanja okolja, zadovoljujejo tako, da ne bodo ogrožale zadovoljevanja potreb prihodnjih generacij) in sonaravnost (načelo, da mora obstajati dinamično ravnotežje med izrabo in regeneracijo naravnih virov, kar pomeni, da morajo biti naravni viri surovin in energije na razpolago tudi prihodnjim generacijam). Oba slovenska termina ustrezata angleški besedi *sustainability*, vendar v slovarju nista opredeljena kot sopomenki (čeprav bi sodeč po definicijah obeh terminov lahko bila). Naj dodamo še, da je v Tehniškem metalurškem slovarju tudi iztočnica trajnost, ki ustreza angleški besedi *durability*, v nekaterih virih pa je med trajnostjo in trajnostnostjo vzpostavljena sopomenskost, gl. npr. učbenik *Trajnostni razvoj z izbranimi poglavji iz biologije* (Smole Đorđević, 2010).

Čeprav je beseda trajnostnost nenehno okrog nas, je nejasna in ne preveč konkretna. Trajnostnost pomeni tudi prihodnjo sposobnost preživetja, ohranjanje ravnovesja ali odgovorno ravnanje. Ali preprosto »naredite pravilno«. In če je nekaj trajnostno, je trajno, smiselno, ohranjajoče, okolju prijazno. Toda tudi učinkovito, neprestano, dolgotrajno ali morda celo simbiozno. Izraz »trajnostno« izhaja iz nemške gozdarske teorije 18. stoletja. Že leta 1713 je glavni rudar Hans Carl von Carlowitz iz Freiberga v tedanji Kneževini Saški objavil gozdarsko publikacijo *Sylvicultura oeconomica*, ki je prvič govorila o »stalni in trajnostni rabi«. Ko je von Carlowitz prišel do izraza, so bile na številnih območjih Evrope potrebne velike količine lesa za rudarstvo in taljenje rude. Počasi je bila okolica številnih rudarskih mest izkrčena. Grozilo je pomanjkanje lesa. Na začetku 18. stoletja je bilo treba les pripeljati z velike razdalje čez reke. Von Carlowitz je opozoril, da bi brez lesa »trpeli velike težave«. V svoji *Sylvicultura oeconomica* je pozval k ohranjanju gozdov. Ljudje bi morali, kot je zapisal, varčevati z lesom, ohranjati gozdove s sejanjem in sajenjem ter iskati »nadamestke«, ki so alternative lesu. Na splošno naj ljudje odstranijo le toliko lesa, kolikor ga lahko ponovno zraste. Cilj gospodarjenja z gozdovi je bil trajno - torej trajnostno - doseči čim večji donos lesa brez pretiranega izko-

riščanja gozda. Že pred 300 leti je von Carlowitz postavil zahteve, ki imajo tudi pomembno vlogo v sedanji razpravi o trajnosti. Poudarek pa je bil na ekonomskih vidikih, ne na naravi in varstvu gozdov kot takih. To se je pokazalo tudi pri zasnovi gozdov, saj so takrat veljali za trajnostne: šlo je bolj za monokulture iz drevesnih vrst, ki so bile za lesno industrijo zanimive, kot za naravne gozdove. Ker je bil koncept trajnosti prvotno jasno in ozko opredeljen, je bilo mogoče izpeljati tudi zavezujoča pravila. Za vsako vrsto drevesa so bile določene stopnje sekanja, največja količina lesa, ki ga je bilo mogoče vsako leto posekati v gozdu.

Glede na to raznolikost pomenov lahko razumemo, zakaj mnogi neredi uporabljajo izraz. Veliko t.i. zelenega pranja poteka pod naslovom trajnost - zlasti v okviru največjega trajnostnega diskurza, ki ga imamo: gospodarstva, za katerim se številni mediji kar lovijo, ne da bi sami izrazili dvom. V politiki še vedno potekajo majhne razprave o trajnosti, toda najstarejša in najintenzivnejša je v znanosti. Če jih pogledate, postane bolj jasno, kaj lahko pomeni ta izraz, od kod prihaja in kaj je v ozadju: fascinanten, raznolik svet raziskav o naši prihodnosti. Svet, o katerem se razkrije veliko premalo. Knjige, ki uvajajo izraz, so na primer delo »Odkritje trajnosti. Kulturna zgodovina izraza« Ulricha Groberja ali serija »Pogum za trajnost „iz fundacije“ Forum za odgovornost« Klausa Wiegandta.

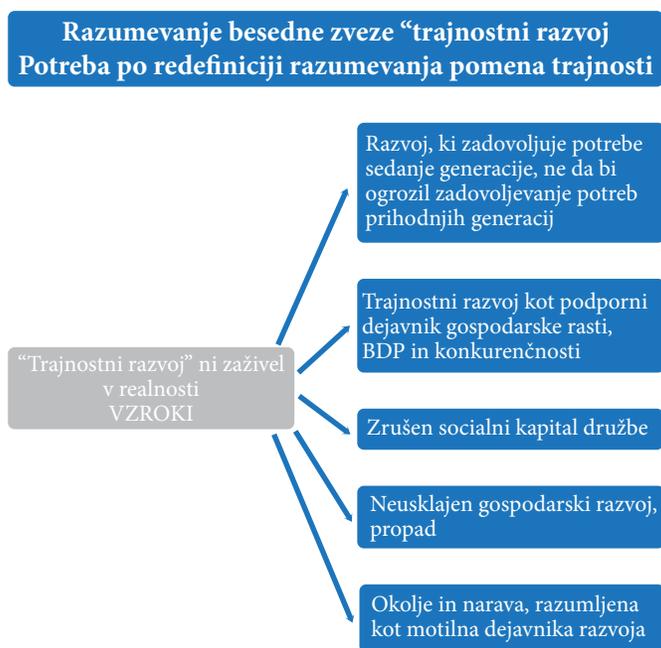
O temi trajnosti se od sredine devetdesetih let razpravlja tudi zunaj znanosti - ta izraz so sami odkrili politika in širši družbeni sloj. Glavna gonilna sila tega je bil svetovni vrh Združenih narodov v Riu de Janeiru leta 1992. Agendo 21 je oblikoval kot globalni model trajnostnega razvoja. Na lokalni ravni po vsem svetu še danes deluje tisoče skupin Agende 21. Vrh v Riu je imel torej zelo specifične posledice: v naslednjih letih so bili ustanovljeni številni inštituti, katedre in drugi organi. Tako je bilo tudi v letu 2011 z nemškim »Svetom za trajnostni razvoj«, ki trajnost razume takole: »Trajnostni razvoj pomeni upoštevanje okoljskih vidikov enako kot socialni in ekonomski vidiki. Trajnostna gospodarska dejavnost pomeni: Otrokom in vnukom moramo pustiti nedotaknjeno ekološko, socialno in ekonomsko strukturo. Eno ni mogoče brez drugega« (Harington, 2016).

To jasno kaže, da obstaja več razsežnosti izraza trajnost. Predstavljajo torej model treh stebrov in enačijo ekologijo, gospodarstvo in socialna vprašanja kot elemente. Trajnostni razvoj mora biti pravičen za vsa tri področja. Nekateri temu pravijo tudi »šibka trajnost«. Večina gospodarskih združenj s tem izrazom izhaja iz tega razumevanja. Znanstveniki, ki kriti-

zirajo ta koncept, govorijo o »močni trajnosti« in vidijo ekologijo kot prednostno nalogo.

Mohamed Buheji (2019) piše o 17 trajnostnih ciljih, ki so povezani s socio-ekonomskimi vsebinami, in ugotavlja, da jih je kar osem neposredno povezanih z revščino, zdravjem, lakoto, dobrim počutjem in izobraževanjem. Drugi trajnostni cilji imajo posreden vpliv na socio-ekonomsko stabilnost in okolje, vsi pa so povezani tako z lokalnim, regionalnim in globalnim nivojem (Graham, 2019).

Trajnostno delovanje razlag Plut (2005, str. 62) tako, da se je v strokovnih krogih izraz »sustainability« ali trajnostnost (op. ni pravilno trajnost, kot navaja Plut), izoblikovala na področju *World Conservation Strategy* o svetovni naravni dediščini. Šlo je za koncept integracije varstva narave in razvoja v smislu zaščite le-te, kasneje pa se je razumevanje razširilo na področje trajnostnega razvoja v gospodarstvu in družbi. Danes se še vedno uveljavlja trodimenzionalno načelo trajnostnosti in sicer poleg gospodarstva (ekonomije) tudi okoljski in socialni vidik. Že ta zasnova je v sebi imela več napak, na kar opozarjamo v nadaljevanju (slika 1).



Slika 1: Različno razumevanje trajnostnosti je pripeljalo do zelo malo napredka na tem področju (Vovk Korže, 2013).

Angleška beseda »*sustain*« pomeni vzdrževati, ohranjati, vztrajati, torej trajnost nečesa v časovnem obdobju. Beseda trajnostnost uči odrekanje, samoomejevanje in samodisciplino, zato politično ni zanimiva in se ideje o odgovornem in nepotrošniškem načinu življenju širijo počasi in se prav tako počasi vključujejo v izobraževanje.

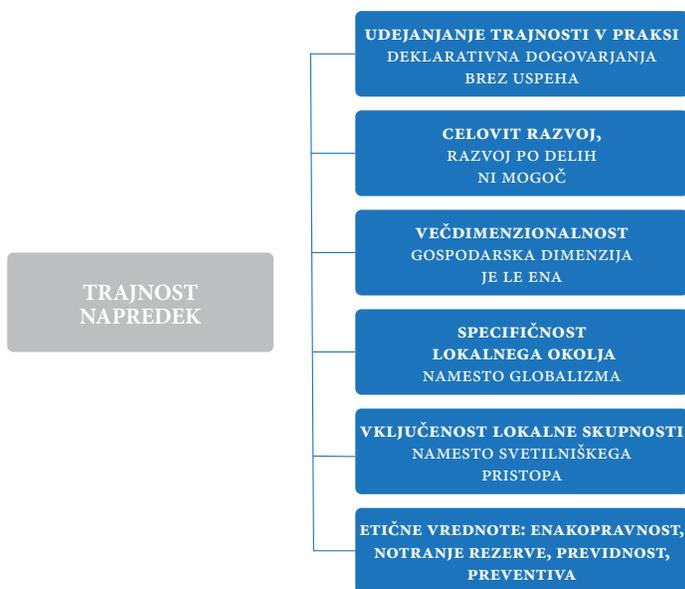
Izraz »trajnost« je danes postal nepogrešljiv del vsake javne razprave in se uporablja inflacijsko. Ker ima beseda »trajnost« pozitiven prizvok - podobno kot »mir«, »pravičnost« in »ohranjanje narave« - se pogosto uporablja v vseh možnih okoliščinah. Industrija govori o »trajnostni proizvodnji«, ponudniki finančnih storitev o »trajnostnem razvoju vrednosti«. Potrošniki bi morali »trajnostno uživati«, promocija glasbe služi »trajnostnemu razvoju otrok« in celo uvedba dneva tople kopeli za starejše občane se oglašuje kot »trajnostna«. Vsakdo pod »trajnostjo« razume nekaj drugega.

Izraz ustvarja več zmede kot uporabnosti. Ima različne pomene, odvisno od definicije, projekta ali konteksta. Zmedena dvoumnost pa ni le posledica današnje inflacijske rabe. V tem izrazu so dejansko pomešani različni dejavniki. Trajnost je zapletena zadeva. Modeli gospodarskega razvoja, svetovna prehrana, ohranjanje narave, zmanjšanje revščine ali distribucijska pravičnost - vsi vidiki danes igrajo pomembno vlogo v razpravi o trajnosti. Če pa pogledamo v preteklost, ugotovimo, da so bile posamezne teme pogosto gledane neodvisno in ločeno. Nekatera vprašanja so bila prednostna glede na zgodovinsko situacijo. Drugi so morali odstopiti, dokler znova ni prišel njihov čas. Danes si strokovnjaki prizadevajo razviti razumljive teorije in modele, da bi izboljšali razumevanje, kaj vključuje trajnost. Glavni izziv za prihodnost je prenašati splošno priznano znanje teoretikov trajnosti v konkretne družbene, politične ali gospodarske okoliščine.

2.2 Blaginja kot del trajnostnosti

Poleg nekaj pozitivnih primerov se ideja o skrbni rabi narave še vedno ni prijela. Nenazadnje so težki časi svetovnih vojn pomenili, da je politika v zahodnih industrijskih državah sredi 20. stoletja zasledovala predvsem en cilj: ustvarjanje blaginje za vse in premagovanje absolutne revščine in razrednega nasprotovanja s stalno gospodarsko rastjo. Dualizem gospodarske rasti in trajnosti je bil tako vnaprej programiran. Na začetku šestdesetih let pa se je začelo čedalje bolj kritizirati to prepričanje v rast in napredek. Škoda zaradi nenadzorovane gospodarske rasti se je povečevala. Tla in reke so bile zastrupljene. V mnogih metropolitanskih območjih se smog tvori iz izpušnih plinov avtomobilov, tovarn in elektrarn. Zlasti otroci so trpeli

za boleznimi dihal. Emisije žveplovega dioksida iz elektrarn in avtomobilskih motorjev so povzročile nastanek kislega dežja ki je uničeval drevesa in celotne gozdne površine. Okoljevarstveniki so govorili o » umiranju gozda«. Renesansa izraza »trajnost« se je začela v sedemdesetih letih. To je bilo zdaj razumljeno širše kot prej. Zagovorniki trajnosti so kritizirali uveljavljene ekonomske modele, ki so propagirali potrebo po stalni gospodarski rasti. Leta 1972 je Rimski klub objavil svojo splošno priznano študijo Omejitve rasti, ki je prvič govorila o »trajnostnem svetovnem sistemu«. Rimski klub je v svojem poročilu opozoril na posledice prekomernega izkoriščanja. Razvil je teorijo, da bi vsaki fazi močne gospodarske rasti neizogibno sledila velika okoljska in družbena kriza. Zato je potrebna redefinicija besedne zveze trajnostni razvoj v trajnostnost (slika 2).

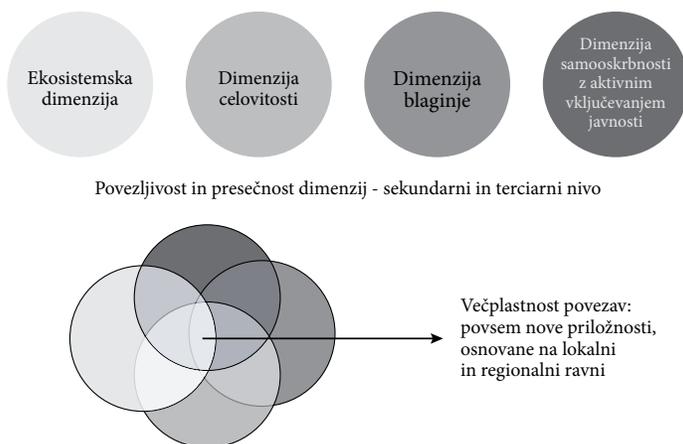


Slika 2: Potrebno je celostno razumevanje vseh dimenzij trajnostnosti (Vovk Koržc, 2013).

Trajnostnost je sposobnost vzdrževanja ravnotežja določenih sistemov ali stanj v nekem procesu. Danes se najpogosteje koristi v zvezi z biološkimi in človeški sistemi. V ekološkem smislu se trajnostnost lahko definira kot način, po katerem biološki sistemi ostajajo raznoliki in produktivni tekom celega časa. Za ljudi je potencial za dolgoročno vzdrževanje blaginje, ki je odvisna od naravnega sveta in odgovorne uporabe naravnih virov.

Trajnostnost je postal širok spekter, ki ga je mogoče opaziti pri skoraj vseh oblikah življenja na Zemlji, od lokalne do globalne ravni in skozi različne vremenske pojave. Dolgo živeča in zdrava močvirja ter gozdovi so primeri uspešnih bioloških sistemov. Nevidni kemijski ciklusi so prerazporedili vodo, kisik, dušik in ogljik znotraj živih in neživih sistemov v svetu ter vzdrževali življenje že milijone let. Ko se je človeška populacija na zemlji povečala, so se poslabšali naravni ekosistemi, ter sprememba v bilanci naravnega ciklusa je imela negativen vpliv na ljudi in druge žive sisteme.

Danes obstaja več znanstvenih dokazov, kako človeštvo živi na nevzdržen način. Povratek človekove uporabe naravnih virov znotraj vzdržnih meja bo zahtevalo vse večje kolektivne napore. Način bolj trajnostnega življenja je v mnogih oblikah reorganizacije življenjskih razmer (npr. ekovas in trajnostna mesta, ekoobčina in ponovna presoja gospodarskih sektorjev, permakultura, zelena gradnja, kmetijstvo ali delovne prakse, trajnostna arhitektura, uporaba znanosti zaradi razvoja nove tehnologije (zelene tehnologije, obnovljiva energija) do prilagoditve k individualnem življenjskem stilu, pri katerih se ohranjajo naravni viri, kar kaže slika 3).



Slika 3: Trajnostnost ali trajnostni napredek prinaša dolgoročne spremembe, ki se udejanjajo zelo počasi (Vovk Korže, 2013).

3. Razumevanje trajnosti pred in po delu z modulom Trajnostni razvoj in trajnostni turizem

3.1 Metodologija

Izvedba učnih enot na temo Trajnostni turizem

Učne enote smo izvedli pri pouku nemškega in ruskega jezika v 2. letniku na gimnazijah iz Litve (*Vilniaus jėzuitų gimnazija* v Vilni, *Gabijos gimnazijanius* v Vilni), Slovaške (*Gymnázium Ivana Kupca* v Hlohovcu, *Gymnázium Janka Matúšku* v Galanti), Avstrije (*Sir Karel Popper Schule am Wiedner Gymnasium* na Dunaju) in Slovenije (*Gimnazija Frana Miklošiča* v Ljutomeru). Učne enote so bile izvedene jeseni in pozimi 2019.

Raziskovalni vzorec

Napredek pri razumevanju trajnosti smo merili z vprašalnikom, ki je vseboval vprašanja o razumevanju različnih vidikov trajnostnosti in trajnostnega turizma. Dijake smo anketirali dvakrat, in sicer pred izvedbo učnih enot Trajnostni turizem in po njej. V predtestu je sodelovalo 282 dijakov in v potestu 54 dijakov. V predtestu posamezne učne enote so sodelovali razredi iz štirih držav, 104 dijaki iz Litve, 89 dijakov iz Slovenije, 30 dijakov iz Avstrije in 60 dijakov iz Slovaške, starih med 14 in 19 let, pri čemer jih je bila večina, 132 dijakov, starih 15 in 16 let. Od tega je v predtestu sodelovalo 178 deklet in 104 fantje. V potestu posamezne učne enote so znova sodelovali razredi iz treh držav: 39 dijakov iz Litve, 4 dijaki iz Slovenije in 6 dijakov iz Slovaške, starih med 16 in 18 let, pri čemer jih je bila večina, 45 dijakov, starih 16 in 17 let. Od tega je v potestu sodelovalo 29 deklet in 24 fantov. Število je nižje, saj so v potestu sodelovali samo tisti, ki so sodelovali pri izvedbi učnih enot oz. modula.

Merilni instrument

Anketo smo izvedli s pomočjo dveh spletnih orodij: UmfrageOnline (www.umfrageonline.com) in 1KAEnklik (www.1ka.si). Povezavo so dijaki dobili pred in po izvedbi učnih enot. Anketni vprašalnik so sestavljali trije deli. Pri del so sestavljali demografski podatki (spol in starost), drugi del so predstavljale trditve, povezane s poznavanjem in razumevanjem različnih vidikov trajnostnosti (tabela 1) in trditve, ki so se nanašale direktno na stališča, povezana s trajnostnim turizmom (tabela 2). Vsaka trditev je ponudi-

la 4 možne odgovore (F₁, se popolnoma strinjam; F₂, se deloma strinjam; F₃, se deloma ne strinjam; F₄, se popolnoma ne strinjam), ki so bolj ali pa manj izražala stališča učencev do trajnosti in trajnostnega turizma, pri čemer so se dijaki morali nujno opredeliti za strinjanje ali nestrinjanje, brez vmesne nevtralnosti.

Statistična obdelava rezultatov

Podatke smo vnesli v tabelo Excell in jih analizirali s statističnim programom IBM SPSS 27 (IBM® SPSS® za Windows). Nabor vseh trditve je podan v tabelah 1 in 2 s številom anketiranih (N), s frekvencami posameznih odgovorov, srednjo vrednostjo (Med), aritmetično sredino (As) in standardno deviacijo (SD).

Zanesljivost vprašalnika smo preverili s Cronbachovim alfo testom med intervalom 0 in 1. Višja je bila vrednost, bolj je bil vprašalnik zanesljiv. Vse spremenljivke so bile testirane za normalnost s Kolmogorov-Smirnov testom ($p < 0,5$). Ker podatki niso bili normalno porazdeljeni, smo uporabili neparametrično statistiko. Statistično značilne razlike pred in po testu smo izračunavali s pomočjo chi-kvadrat (χ^2 -test) statistike. Velikost učinka (ES, *ang. effect size*) smo izračunali z Cramér's V izračunom, pri čemer smo se držali pravila, da je $ES \leq 0,1$, mali učinek; $0,1 < ES \leq 0,5$, srednji učinek; $ES > 0,5$ velik učinek.

3.2 Rezultati in diskusija

Dijakom smo postavili v vprašalnikih trditve iz vseh dimenzij življenja, nato pa spremljali njihovo razumevanje pojmov trajnostni razvoj (preglednica 1) in trajnostni turizem (preglednica 2) pred in po delu z modulom Trajnostni razvoj in trajnostni turizem (pojma povezujemo v trajnostnost). Za dijake je pojem trajnost nekoliko bolj abstrakten in manj povezan z vsakdanjim življenjem kot pojem trajnostni turizem.

Trajnostnost in trajnostni razvoj

Zanimalo nas je, ali dijaki poznajo pojem trajnost in trajnostni razvoj ter njegovo povezanost s človekom, družbeno skupnostjo, okoljem in naravovarstvom (preglednica 1).

Preglednica 1: Analiza stališč do trajnosti (N = 336)

	Trajnost	N	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	Med	As	SD	Chi ² test	df	p	Cramér's V ES
q1	S trajnostjo	282	160	109	9	5	1	1,50	0,649	6,991	3	0,072	0,14
q1%	ščitimo		56,5	38,5	3,2	1,8							
q1	naravo in	54	40	14	0	0	1	1,26	0,442				
q1%	druga živa		74,1	25,9	0	0							
q1%	bitja.												
q2	Trajnost	282	70	174	31	7	2	1,91	0,672	13,796	3	0,003	0,21
q2%	pomeni ra-		24,8	61,7	11,0	2,5							
q2%	zumevanje												
q2	procesov, ki	54	24	30	0	0	2	1,56	0,789				
q2%	se odvijajo		44,4	55,6	0	0							
q2%	v okolju.												
q3	S trajnostjo	282	47	149	68	18	2	2,20	0,790	6,388	3	0,094	0,14
q3%	se počuti-		16,7	52,8	24,1	6,4							
q3%	mojše bolj												
q3	po-	54	16	27	10	1	1	1,93	0,749				
q3%	vezan z												
q3%	drugimi		29,6	50,0	18,5	1,9							
q3%	ljudmi in												
q3%	družbeno												
q3%	skupnostjo.												
q4		283	120	131	23	7	2	1,71	0,729	6,549	3	0,088	0,14
q4%	S trajnostjo		42,2	46,3	8,8	2,5							
q4%	manj one-												
q4	snažujem	54	32	20	2	0	2	1,44	0,572				
q4%	okolje.		59,3	37,0	3,7	0							
q4%													
q5	Znanje o	281	38	115	106	22	2	2,40	0,818	11,593	3	0,009	0,19
q5%	trajnosti mi		13,5	40,9	37,7	7,8							
q5%	pomaga re-												
q5	ševati vsa-	54	11	31	12	0	2	2,02	0,658				
q5%	kodevne		20,4	57,4	22,2	0							
q5%	težave.												
q6		282	72	148	48	14	2	2,01	0,791	19,589	3	0,000	0,24
q6%	S trajnostjo		25,5	52,2	17,0	5,0							
q6%	sem bolj												
q6	splošno	54	29	22	2	1	2	1,54	0,665				
q6%	razgledan.		53,7	40,7	3,7	1,9							
q6%													
q7		283	114	130	31	8	2	1,76	0,747	6,708	3	0,082	0,14
q7%	S trajnostjo		40,3	45,9	11,0	2,8							
q7%	ohranjamo												
q7	ravnotežje v	154	30	22	2	0	1	1,48	0,474				
q7%	naravi.		55,6	40,7	3,7	0							
q7%													
q8		282	81	145	44	12	2	1,95	0,783	8,387	3	0,039	0,16
q8%	Trajnost mi		28,7	51,4	15,6	4,3							
q8%	pomaga, da												
q8	bolj zdravo	54	23	28	3	0	2	1,63	0,592				
q8%	živim.		42,6	51,9	5,6	0							
q8%													

	Trajnost	N	F1	F2	F3	F4	Med	As	SD	Chi2 test	df	p	Cramér's V ES
q9		283	74	134	59	16	2	2,05	0,851	6,605	3	0,102	0,14
q9%	S trajnostjo sem boljši človek.		26,1	47,3	20,8	5,7							
q9		54	22	24	7	1	2	1,76	0,751				
q6%			40,7	44,4	13,0	1,9							
q10		281	94	133	42	12	2	1,90	0,804	15,863	3	0,001	0,22
q10%	Trajnost me povezuje z naravo.		33,5	47,3	14,9	4,3							
q10		54	33	17	4	0	2	1,46	0,636				
q10%			61,6	31,5	7,4	0							
q11		282	54	110	74	44	2	2,38	0,967	5,432	3	0,143	0,13
q11%	Trajnost me sili v potrošništvo.		19,1	39,0	26,2	15,6							
q11		54	15	19	8	12	2	2,31	1,113				
q11%			27,8	35,2	14,8	22,2							
q12		281	23	39	76	143	4	3,21	0,967	2,269	3	0,519	0,08
q12%	Prihodnost človeka kot vrste me ne skrbi.		8,2	13,9	27,0	50,9							
q12		54	4	7	20	23	3	3,15	0,920				
q12%			7,4	13,0	37,0	42,6							
q13		281	57	171	42	11	2	2,02	0,714	7,803	3	0,050	0,15
q13%	Trajnost spodbuja vzdržno, pravično družbo.		20,3	60,9	14,9	3,9							
q13		54	19	30	5	0	2	1,52	0,620				
q13%			35,2	55,6	9,3	0							
q14		383	166	85	17	15	1	1,57	0,841	4,830	3	0,185	0,12
q14%	Skrbi me prihodnost otrok.		58,7	30,0	6,0	5,3							
q14		54	30	18	6	0	1	1,52	0,771				
q14%			55,6	33,3	11,1	0							
q15		282	192	67	11	12	1	1,44	0,763	1,939	3	0,585	0,07
q15%	Skrbi me prihodnost drugih živih bitij.		68,1	23,8	3,9	4,3							
q15		54	34	17	2	1	1	1,44	0,664				
q15%			63,1	31,5	3,7	1,9							
q16		281	9	54	132	87	3	3,05	0,792	4,623	3	0,202	0,12
q16%	Trajnost ne spodbuja sodelovanja med ljudmi.		3,2	19,3	46,8	30,9							
q16		54	1	6	23	24	3	3,33	0,743				
q16%			1,9	11,1	42,6	44,4							
q17		282	17	64	136	65	3	2,88	0,829	2,329	3	0,507	0,08
q17%	Načela trajnostnega razvoja niso v skladu z moimi osebnimi cilji.		6,0	22,7	48,2	23,0							
q17		54	1	12	25	16	3	3,04	0,776				
q17%			1,9	22,2	46,3	29,6							

Opombe: F₁, se popolnoma strinjam; F₂, se deloma strinjam; F₃, se deloma ne strinjam; F₄, se popolnoma ne strinjam; Cramér's V velikost učinka (ES): $ES \leq 0,1$, mali učinek; $0,1 < ES \leq 0,5$, srednji učinek; $ES > 0,5$ velik učinek.

V predtestu (preglednica 1) so dijaki praviloma izbirali sredinske odgovore (F₂, se deloma strinjam; F₃, se deloma ne strinjam). Tako so se odločali kar pri 14 od 17 trditvah. To smo opazili predvsem v odgovorih, povezanih z vsakdanjim življenjem ljudi in družbe, reševanjem vsakodnevnih težav, zdravim življenjem, prizadevanjem biti boljši človek, bolj povezan z naravo, pravično družbo, spodbujanjem sodelovanje med ljudmi, osebnimi preferencami-cilji in z elitistično vlogi trajnosti. Sredinskega odločanja nismo opazili samo pri treh trditvah s skrbniškim pogledom na trajnost, kot so, da s trajnostjo ščitimo naravo in da nas v povezavi s trajnostjo skrbi za človeka kot vrsto ter za prihodnost otrok.

V potestu (preglednica 1) so se stališča dijakov iz sredinskega odločanja preusmerila v skrajnejšo izbiro odgovorov (F₁, se popolnoma strinjam; F₄, se popolnoma ne strinjam), kar pomeni, da so njihova stališča postala bolj jasna in usmerjena v vse vidike trajnosti. Ta premik od srednjega odločanja k bolj skrajnemu in bolj jasnemu izražanju svojih stališč smo statistično ovrednotili. Pri 5 od 17 trditvev smo opazili statistično značilen premik k jasnejšemu izražanju stališč. Ko smo ugotavljali velikost učinka oziroma premika od sredinskega k skrajnejšim odgovorom, smo vedno opazili vsaj majhen učinek. Majhen učinek smo opazili samo pri treh trditvah, pri večini ostalih trditvah pa srednji učinek.

Povzamemo lahko, da dijaki poznajo pojem trajnost in trajnostni razvoj. Na enoznačno zapisane trditve glede trajnosti (preglednica 1) so se pred in po izvedbi učne enote večinsko odločili za popolno strinjanje (da s trajnostjo varujejo naravo, da jih skrbi prihodnost otrok in drugih živih bitij). Nekoliko slabše pa so predvsem v predtestu povezovali trajnost s svojim vsakdanjim življenjem. To kaže na eni strani na ozko povezovanje trajnosti samo z dimenzijo okolja in ne toliko s socialo (družbo) in ekonomijo.

To je tudi namig in napotek izobraževanju, da bi morali v trajnosti bolj poudariti družbene učinke, ne zgolj okoljskih ali tehniških, kar je sicer dediščina t. i. okoljskega izobraževanja, ki je poudarjalo le naravoslovno povezavo za razliko od trajnostne, ki vključuje še družbene, torej socialne, ekonomske in etične dimenzije. Z jezikovnega vidika se da sklepati, da so težje razumeli povedi, kjer je bil zapis z besedami, ki jih ne slišijo pogosto, in obratno, kar slišijo pogosto, so lažje ovrednotili (*S trajnostjo ohranja-*

mo ravnotežje in pravičnejšo družbo in Skrbi me prihodnost otrok). Anke-
ta je bila prevedena v nemščino, slovaščino in litovščino, da so jo vsi učenci
izpolnjevali vsak v svojem prvem jeziku. S tem smo se izognili morebitnim
težav glede razumevanja določenih pojmov oz. besed.

Trajnostni turizem

Zanimalo nas je, ali dijaki poznajo trajnostni turizem ter njegovo poveza-
nost z človekom, družbeno skupnostjo, okoljem in naravovarstvom (pre-
glednica 2).

Preglednica 2: Analiza stališč do trajnostnega turizma (N = 336)

Trajnostni turizem	N	F ₁	FF ₁	F ₂	F ₃	F ₄	Med	As	SD	Chi ² test	df	p	Cramer's V ES
q1 Turizem in trajnostni razvoj sploh nista povezana med seboj.	282	9	60	130	83	3	3,02	0,798	5,031	3	0,170	0,12	
q1%		3,2	21,3	46,1	29,4								
q2 Trajnostno potujem zato, ker s tem ohranjam naravo in ne obremenjujem okolja.	282	99	128	41	12	2	1,88	0,812	11,576	3	0,009	0,19	
q2%		35,4	45,7	14,6	4,3								
q2	54	31	20	3	0	2	1,48	0,606					
q2%		57,4	37,0	5,6	0								
q3 Kadar kupujem vodo, jo kupujem v plastenki, saj je to najbolj enostavno, praktično in higiensko.	282	32	63	95	92	3	2,87	1,016	9,747	3	0,021	0,17	
q3%		11,3	22,3	33,7	32,6								
q3	54	3	22	18	11	3	2,69	0,865					
q3%		5,6	40,7	33,3	20,4								
q4 Na potovanjih izbiram restavracije, ki ponuja sezonsko in lokalno hrano.	282	75	116	67	22	2	2,13	0,899	36,933	3	0,438	0,09	
q4%		26,8	41,4	23,9	7,9								
q4	54	14	25	14	1	2	2,04	0,776					
q4%		25,9	46,3	25,9	1,9								
q5 Želim si trajnostno potovati, zato bom izbral cilje, ki mi bodo to vsaj deloma omogočali.	282	59	158	42	20	2	2,08	0,803	48,202	3	0,520	0,08	
q5%		21,1	56,6	15,1	7,2								
q5	54	13	32	8	1	2	1,94	0,685					
q5%		24,1	59,3	14,8	1,9								

RAZUMEVANJE TRAJNOSTNOSTI MED MLADIMI V LUČI VPLIVA SOFT CLIL UČNIH ENOT ...

Trajnostni turizem	N	F ₁	FF ₁	F ₂	F ₃	F ₄	Med	As	SD	Chi ² test	df	p	Cramer's V ES
q6 Zato da bo moje potovanje trajnostno,	282	32		80	108	60	3	2,70	0,933	13,903	3	0,003	0,21
q6% namesto letala raje izberem drugo prevožno sredstvo.		11,4		28,6	38,6	21,4							
q6	54	10		26	14	4	2	2,22	0,839				
q6%		18,5		48,1	25,9	7,4							
q7	282	26		68	127	61	3	2,79	0,886	5,093	3	0,165	0,12
q7% Trajnostni turizem zame ni zanimiv.		9,2		24,1	45,0	21,6							
q7	54	3		8	25	18	3	3,07	0,843				
q7%		5,6		14,8	46,3	23,5							
q8 Želim pridobiti več informacij o trajnostnih potovanjih.	282	1		102	98	53	2	2,01	0,991	8,997	3	0,061	0,16
q8%		0,4		36,2	34,8	9,9							
q8	54	0		16	27	11	2	1,91	0,708				
q8%		0,0		29,6	50,0	20,4							
q9	281	21		63	118	79	3	2,91	0,894	6,996	3	0,072	0,15
q9% Trajnostni turizem je nekaj za elite.		7,5		22,4	42,0	28,1							
q9	54	3		9	17	25	3	3,19	0,913				
q9%		5,6		16,7	31,5	46,3							
q10	282	60		89	73	60	2	2,47	1,051	3,313	3	0,346	0,10
q10% Kadar lahko, potujem s kolesom.		21,3		31,3	25,9	21,3							
q10	54	9		21	17	7	2	2,41	0,922				
q10%		16,7		38,9	31,5	13,0							
q11 Sveža, sezonska in lokalno pridelana hrana povečuje kakovost življenja.	282	111		129	34	8	2	1,78	0,764	1,698	3	0,637	0,07
q11%		39,4		45,7	12,1	2,8							
q11	54	23		24	7	0	2	1,70	0,690				
q11%		42,6		44,4	13,0	0							
q12 Trajnostni način življenja omogoča boljše odnose v družbeni skupnosti.	282	95		137	37	9	2	1,84	0,800	5,057	3	0,282	0,12
q12%		35,9		48,9	13,2	3,2							
q12	54	21		30	7	0	2	1,67	0,583				
q12%		38,9		48,9	13,2	0							
q13 Kadar potujem, vedno kupujem izdelke lokalnega porekla.	282	50		130	80	21	2	2,26	0,836	5,601	3	0,133	0,13
q13%		17,8		46,3	28,5	7,5							
q13	54	13		28	13	0	2	2,00	0,700				
q13%		24,1		51,9	24,1	0							

Trajnostni turizem	N	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	Med	As	SD	Chi ² test	df	p	Cramer's V	ES
q14 Da mi je na potovanju udobno, kupujem hrano znanih blagovnih znamk in v trgovinah, ki so del poznane trgovske verige.	282	56	102	100	23	2	2,31	0,905	4,342	3	0,362	0,11	
q14%		19,9	36,2	35,5	8,2								
q14	54	9	27	16	2	2	2,20	0,762					
q14%		16,7	50,0	29,6	3,7								
q15 Izbral bom tak način življenja, ki bo zmanjševal podnebne spremembe.	282	88	129	60	14	2	2,02	0,839	8,404	3	0,038	0,16	
q15%		30,2	44,3	20,6	4,8								
q15	54	65	35	6	0	2	1,85	0,596					
q15%		61,3	33	5,7	0								
q16 Zavedam se, da lahko sama vplivam na ohranitev okolja.	282	169	84	17	12	1	1,55	0,791	1,621	3	0,655	0,07	
q16%		59,9	29,8	6,0	4,3								
q16	54	34	17	1	2	1	1,46	0,719					
q16%		63,0	31,5	1,9	3,7								
q17 Čebele so pomembne za ohranjanje biodiverzitete.	282	206	59	13	4	1	1,34	0,636	0,907	3	0,824	0,05	
q17%		73,0	20,9	4,6	1,4								
q17	54	41	11	2	0	1	1,28	0,529					
q17%		75,9	20,4	3,7	0								
q18 Rad bi se bolj vključil/a v življenje in aktivnosti družbene skupnosti.	282	93	133	44	12	2	1,91	0,807	45,964	3	0,073	0,15	
q18%		33,0	47,2	15,6	4,3								
q18	54	26	24	3	1	2	1,61	0,685					
q18%		48,1	44,4	5,6	1,9								

Opombe: F₁, se popolnoma strinjam; F₂, se deloma strinjam; F₃, se deloma ne strinjam; F₄, se popolnoma ne strinjam; ; Cramér's V velikost učinka (ES): ES ≤ 0,1, mali učinek; 0,1 < ES ≤ 0,5, srednji učinek; ES > 0,5 velik učinek.

V predtestu (preglednica 2) so dijaki praviloma sredinsko izbirali odgovore (F₂, se deloma strinjam; F₃, se deloma ne strinjam). Sredinski odgovor so izbrali pri večini, to je pri 16 od 18 trditvev, ne glede na to, ali so povezovali trajnostni turizem s trajnostjo ali s praktičnimi življenjskimi vidiki potovanj. Sredinskega odločanja nismo opazili samo pri dveh trditvah. Obe sta bili povezani s skrbniškim pogledom na trajnostni turizem, in sicer z zavedanjem, da lahko vplivam na ohranitev okolja, in o pomenu čebel za ohranitev okolja.

V potestu (preglednica 2) so se stališča dijakov iz sredinskega odločanja znova preusmerila v skrajnejšo izbiro odgovorov (F₁, se popolnoma strinjam; F₄, se popolnoma ne strinjam), kar pomeni, da so njihova stališča

glede tega, kakšen naj bo trajnostni turizem, postala jasnejša. Ta premik od srednjega odločanja k bolj skrajnemu in bolj jasnemu izražanju svojih stališč smo statistično ovrednotili. Pri 4 od 18 trditev smo opazili statistično značilen premik k jasnejšemu izražanju stališč. Ko smo ugotavljali velikost učinka oziroma premika od sredinskega k skrajnim odgovorom, smo vedno opazili vsaj majhen učinek. Majhen učinek smo opazili samo pri petih trditvah, pri vseh preostalih trditvah pa srednji učinek.

Zanimivi sta dve trditvi, kjer so dijaki svoje delno nestrinjanje v postestu spremenili v delno strinjanje (F₂, se deloma strinjam; F₃, se deloma ne strinjam). Gre za izbiro bolj trajnostnih prevoznih sredstev, kot je letalo, in trditev, da je na potovanju voda, kupljena v plastenki, najbolj enostavna, praktična in higienska rešitev.

Vsebinsko odgovori izražajo njihovo zavedanje o pomenu trajnosti tudi v turizmu. V odgovorih, na katerih dejanja sami ne vplivajo (da izbirajo v restavraciji lokalno hrano, uporaba letala in podobno), so odgovorili drugače, kot sicer izkazuje znanje (z izbiro so se delno strinjali), kar ne predpisujemo njihovi neodgovornosti, ampak bolj možnosti ali nemožnosti tovrstnega izbiranja.

V poglobljenih situacijah, kot je npr. povezanost med turizmom in trajnostjo (preglednica 2), kjer bi tudi pričakovali odgovore v smeri strinjanja, so se dijaki tudi odločali sredinsko, kar lahko kaže na to, da sicer trajnost poznajo splošno, ne pa globlje, kar lahko trdimo tudi na osnovi drugih odgovorov. Zato menimo, da bi mladim vsebine trajnosti morali bolj povezati z vsakdanjim življenjem in ne, da je to le nekaj, kar se tiče okolja, saj se mladi kot »žrtve« potrošništva še ne zavedajo globalnih negativnih posledic tega načina življenja za naš planet. Morda bi mladi odgovarjali drugače po korona času, ko vidijo na spletu karte, kako se je v času krize izboljšal zrak, voda, kako se je vrnilo življenje v vodo pri Benetkah, ko se je ustavil tok turistov.

Jezikovno dijaki izkazujejo razumevanje, saj je kar nekaj vprašanj sestavljenih pozitivno-negativno, in so morali razumeti kontekst, da so lahko odgovorili. Ker so tudi besedne zveze iz nabora trajnosti za dijake morda nove, so jih vsebinsko razumeli, zato zaključujemo, da je anketa dober pokazatelj odnosa mladih do trajnostnega turizma in do trajnosti.

Potreben je nov premik na poti trajnostnosti. Večina raziskav o trajnostnosti se navezuje na okoljsko dimenzijo, ki vključuje poznavanje in upravljanje z naravnimi viri, manj pa so prisotne konkretne spremembe v družbi, ki bi potem res omogočile implementacijo vseh dimenzij trajnosti. Velika težava sedanjega razumevanja trajnostni je, da je koncept trajnostnega razvoja večinoma osredotočen na sočasno obravnavanje trojnih družbenih, ekonomskih in okoljskih ciljev (pogovorno znani kot Ljudje,

Dobiček, Planet). Trojne cilje trajnostnega razvoja naj bi dosegli z gospodarsko rastjo in razvojem (Kopnina, 2020), kar pa se kaže kot odmik od trajnostnosti.

Trajnostna družba bo morala upoštevati poleg omejenih naravnih virov tudi razlike v kvaliteti življenja ter vrednote in pogoje, ki spremljajo družbeni razvoj (Pappas, 2012), kar pa zahteva celovit pristop. Z našo raziskavo lahko temu samo pritrdimo.

Odličen način za obravnavo trajnostnih vsebin predstavlja pristop Content and Language Integrated Learning (CLIL). CLIL je po definiciji dvojno usmerjen izobraževalni pristop, pri katerem se dodaten jezik uporablja za učenje in poučevanje tako vsebine kot jezika (Coyle, Hood in Marsh, 2010). V Evropi je bil v 1990ih letih razvit za potrebe jezikovnega učenja, in sicer tako, da so vsebine splošnega kurikuluma obravnavali v okviru pouka tujega jezika (Cross, 2013). Pri tem je »soft CLIL« krajši različek CLIL programa (Ball idr. 2016). Prednost CLIL-a kot pristopa je možnost vključevanja tem, ki se običajno ujemajo ali presegajo enojezične pristope, vendar pa pomembno prispevajo k razvoju pismenosti materinega jezika in višajo raven medkulturne zavesti in razvoj ključnih kompetenc ter s tem povečajo motivacijo, sodelovanje in zadovoljstvo vključenih dijakov (Cross, 2013, Ball idr., 2016).

Naše soft CLIL učne enote na temo trajnostni turizem v okviru pouka tujega jezika so lepo predstavile, kako lahko trajnost povežemo s konkretnimi spremembami v družbi in tako v majhnih korakih, postopoma, z majhnim učinkom dvignemo trajnostno zavest pri mladini, ki jo bo netrajnostni razvoj v bodočnost najbolj prizadeval. Ugotavljamo, da je CLIL učinkovito orodje, primerno za izobraževanje za trajnostni razvoj (Ito, 2018).

4. Zaključek

V globaliziranem svetu je merilo uspešnosti države najpogosteje gospodarska rast. Politiki in ekonomisti si v glavnem delijo prepričanje, da je doseganje gospodarske rasti ključni in skorajda edini cilj gospodarstva. Omejenost naravnih virov je pripeljala do osnivanja koncepta trajnostnega razvoja. Zmotno je prepričanje, da je trajnostni razvoj zgolj skrb za ekologijo. Marsikdaj se neupravičeno zanemarjata družbena in ekonomska komponenta koncepta. Cilj držav v prihodnosti je ustvariti harmonijo med temi tremi vidiki trajnostnega razvoja. Pomembno vlogo pri tem ima izobraževanje. Izobraževanje o trajnostnosti mora temeljiti na širšem razumevanju tega pojma s poudarkom na način, da trajnostnost vključuje tudi ekonomsko rast in poudarja pomen izobraževanja.

Čeprav se soočamo s problemom merjenja in oblikovanja okvirjev trajnostnega razvoja, so države Evropske unije že razvile različne kazalce, ki usmerjajo ravnanja politike v izboljševanje kvalitete življenja. Trenutno nam merjenje trajnostnega razvoja omogočajo redki in nepopolni kazalci.

Literatura

- Ball, P., Kelly, K. in Clegg, J. (2016). *Putting CLIL into Practice: Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press.
- Buheji M. in Abmed, D. (2019). Framework for Mitigating Coming Socioeconomic Crisis. *American Journal of Economics* 2019, 9(6), 320–327.
- Cross, R. (2013). *Research and Evaluation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) Approach to Teaching and Learning Languages in Victorian Schools*. Victorian Department of Education and Early Childhood.
- Harrington, L. M. B. (2016). Sustainability theory and conceptual considerations: a review of key ideas for sustainability and the rural context. *Paper in Applied Geography*, 2(4), 365–382.
- Ito, Y. (2018). CLIL in Practice in Japanese Elementary Classrooms: An Analysis of the Effectiveness of a CLIL Lesson in Japanese Traditional Crafts. *English Language Teaching*, 11(9), 59–67.
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 280–291.
- Lui, L. (2011). Where in the world of sustainability education is US geography. *J Geogr Higher Educ*, 35(2), 245–263. <http://dx.doi.org/10.1080/03098265.2010.548086>
- Medved P. (2018). *Evropske trajnostne soseske*. Ljubljana: Založba FDV (Knjižna zbirka OST).
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic issues in EFL-Teaching and Learning*, 11–29.
- Plut, D. (2002). Teoretični in metodološki vidiki koncepta trajnostnosti/sonaravnosti. *Geografski vestnik* 74(1), 73–86.
- Pappas E. (2012). A new systems approach to sustainability: University Responsibility for Teaching Sustainability in Context. *Journal of Sustainability Education*, 3(1), 3–18.

Smole Đorđević, M. (2010). Trajnostni, trajnostnost, *Terminološka svetovalnica*. ZRC SAZU Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/trajnostni-trajnostnost#v>

Trajnostni cilji. <https://sdgs.un.org/goals> ;

<https://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals.html>

Sustainable Report 2020, Slovenia (2020). <https://www.sdgindex.org/>

Vovk Korže, A. (2013). *Dimenzije trajnosti*. Zbornik Družbeni vidiki trajnosti. Filozofska fakulteta Maribor.

Wals, A. E. J. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8–15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.007>

WCED, 1987. *Our Common Future. World Commission on Environment and Development (Svetovna komisija za okolje in razvoj)*, Oxford University Press, Oxford, UK, str. 46

Westaway, J. (2009). A sustainable future for geography? *Geography* 94(1), 4–12.

Spletne strani

<https://www.nature.com/natsustain/>

Viri financiranja

Rezultati so bili zbrani v okviru triletnega mednarodnega Erasmus+ projekta 2018-1-SK01-KA201-046316; “Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen FS Unterricht“, 2018–2021; vodja projekta: prof. dr. Alja Lipavic Oštir.

O monokulturnosti, medkulturnosti in/ali večkulturnosti pri pouku tujega jezika Monoculturality, interculturality and pluriculturality in foreign language teaching

Saša Jazbec, Univerza v Mariboru
Brigita Kacjan, Univerza v Mariboru

Povzetek

Z globalizacijo, predvsem pa z migracijskimi procesi v sodobnem svetu so se tudi v didaktiki tujega jezika pospešila že obstoječa prizadevanja za osvežitev ter večjo in intenzivnejšo zastopanost medkulturnih konceptov pri pouku tujega jezika. Prevlada angleščine v svetu medijev in komunikacije in njen prestiž ter prestiž drugih jezikov zahtevajo, da se ustvarijo novi, v aktualnih političnih in jezikovnopoličnih razmerah vzdržni koncepti medkulturnosti. V prispevku bodo na začetku obravnavani pojmi *medkulturnost*, *interkulturnost*, *transkulturnost*, *multikulturnost*, *plurikulturnost*, *raznokulturnost* in na kratko še *katakulturnost*. V nadaljevanju bodo predstavljeni veljavni dokumenti, ki na makroravni določajo pouk oz. v tem prispevku (zgodnje) učenje tujega jezika in s teoretskega vidika govorijo v prid medkulturnemu učenju tujega jezika (npr. *SEJO*, 2001, *SEJO Dodatek*, 2019, *FREPA*, 2013, *ROPP*, 2017 in učni načrti). Na koncu prispevka je dodana ilustrativna predstavitev razmišljanja učiteljev in učiteljic o medkulturnosti, pojmi, poznavanju in rabi veljavnih dokumentov in praksi v razredu, kjer se predvideva, da teoretska izhodišča ostajajo bolj ali manj na splošni ravni.

Ključne besede: medkulturnost, nacionalni in nadnacionalni dokumenti, stališče učiteljev in učiteljic

Abstract

Along with the globalization, especially with the migration processes in the modern world, the foreign language didactics accelerate already ex-

isting efforts to update and intensify the presence of cross-cultural representation of concepts in foreign language teaching. The dominance of English in the world of media and communication with its prestige and the prestige of other languages require the creation of new, in the current political and linguo-political conditions sustainable concepts of interculturality. The article will initially discuss the concepts of *interculturalism*, *transculturalism*, *multiculturalism*, *pluriculturalism* and, in short, *cataculturalism*. In the following discussion some important documents will be presented, which determine the teaching at the macro level, in case of this paper, specifically the (early) foreign language learning and, from a theoretical point of view, speak in favor of the intercultural approach to foreign language learning (*SEJO* (2001), *SEJO Appendix* (2019), *FREPA* (2013), *ROPP* (2017) and curricula). At the end, an illustrative presentation of teachers' thinking about interculturality, concepts, knowledge and use of relevant documents and the existing practice in the classroom confirms the assumption that the theoretical background remains more or less on a general level.

Key words: interculturality, national and supranational documents, the position of teachers

Tvoj Kristus je Jud
Tvoj avto je japonec
Tvoja pica je italijanska
Tvoja demokracija je grška
Tvoja kava je brazilska
Tvoje številke so arabske
Tvoja pisava je latinska
In tvoj sosed samo en tujec.¹

1. Uvod

Zgoraj navedeno eksemplarično izbrano besedilo je namenjeno uvodnemu premisleku o tem, kako smo vpeti v prepletene kulture in tradicije in kako neverjetno je, da nam je uspelo iz naravnega pojava večkulturnosti in večjezičnosti umetno poustvariti koncepte enokulturnosti in enojezičnosti in jih zasidrati v svojih glavah. To nam je uspelo tako na vsebinski ravni – ki

1 Originalno besedilo je v nemščini. Neznani avtor ga je napisal na plakat, namenjen prebivalcem nemškega mesta Völklingen pri Saarbrücknu. Preden so plakat prelepili, ga je naključno ovekovečil nek fotograf in fotografijo dal na razpolago arhivu (prim. DSR: Eine Initiative der Deutschen Städte-Reklame GmbH, Frankfurt am Main, gegen Ausländerfeindlichkeit).

se je načeloma zavedamo, ko izhajamo iz druge kulture in jo merimo po svoji kulturi – kot tudi na jezikovni ravni, saj so npr. izrazi lastno in tuje, tujec ali z germanizmom *auslender*² ali po Pleteršniku *vnánjik*, *inostrânac*, *inozêmac*, zelo zaznamovani in negativno konotirani. S takimi vsebinskimi in diskurzivnimi izhodišči je zelo težko razmišljati o učinkovitem medkulturnem učenju pri pouku tujega jezika, ki naj bi po Rocheju bilo »pogled v ogledalu« ali »elegantno krmarjenje med izhodišči in zahtevami ciljne kulture in pogoji izhodiščne kulture« (Roche, 2001, str. 47).

Z globalizacijo, predvsem pa z migracijskimi procesi v sodobnem svetu, so se tudi v didaktiki tujega jezika pospešila že obstoječa prizadevanja (prim. npr. *ROPP*, 2017) za osvežitev in večjo in intenzivnejšo zastopnost medkulturnih konceptov pri pouku tujega jezika. V prispevku bodo v nadaljevanju obravnavani pojmi *medkulturnost*, *interkulturnost*, *transkulturnost*, *multikulturnost*, *plurikulturnost*, *raznokulturnost* in na kratko še *katakulturnost*, saj želimo pokazati, da so teoretske razprave na tem področju zelo raznolike in terminološko pestre. V nadaljevanju bodo predstavljeni veljavni dokumenti, ki na makroravni določajo pedagoški proces oz. v tem prispevku učenje tujega jezika in s teoretskega vidika govorijo v korist medkulturnemu učenju tujega jezika na vseh ravneh: *SEJO*, 2001, *SEJO Dodatek*, 2019, *ROPP*, 2017, in nekateri učni načrti za pouk tujega jezika. Na koncu prispevka je dodana nazorna predstavitev prakse v razredu z vidika učiteljev in učiteljic, kjer se predvideva, da teoretska izhodišča niso dovolj konkretizirana in ostajajo bolj ali manj na splošni ravni.

2. Terminološka pestrost, aparat

Terminološka pestrost okrog koncepta *kultura* je izrazita. Vedno znova se pojavijo poskusi, da bi s predpono pred korenem *kultura* nekoliko omejili pomen, in tako lahko beremo o *medkulturnosti* (nem. *Zwischenkulturalität*, angl. *interculturalism*), *interkulturnosti* (nem. *Interkulturalität*, angl. *interculturalism*), *multikulturnosti* (nem. *Multikulturalität*, angl. *multiculturalism*), *raznokulturnosti* (nem. *Plurikulturalismus*, angl. *pluriculturalism*) *transkulturnosti* (nem. *Transkulturalität*, angl. *transculturalism*), *katakul-*

2 Izjava se nanaša na slovenski govorni prostor in tudi na splošno. Če bi se nanašala samo na slovenski govorni prostor, potem bi *auslender* bil zelo zaznamovan, ker označuje negativno relacijo, ki se je vzpostavila v nemškem govornem prostoru in je bila kot taka prenesena v slovenski prostor. Nadaljnji primeri slabšalnega označevanja v samem slovensko govorečem prostoru so še npr. *čefur*, kar je oznaka za priseljence iz bivše Jugoslavije, ali *čič*, kar je približno od Pleteršnika ali malo kasneje slabšalna oznaka za Primorca, ki se je priselil na Štajersko.

turnosti (nem. *Katakulturalität*, angl. *kataculturalism* itd.). Razlike med pojmi se pojavljajo znotraj posameznih disciplin, predvsem pa v različnih disciplinah. V nadaljevanju bodo na kratko obravnavani pojmi, ki so hkrati imena za koncepte in ki različno intenzivno, posredno ali neposredno reflektirajo in konturirajo tudi učenje in poučevanje tujih jezikov.

Medkulturnost razumemo v tem prispevku kot sinonim interkulturnosti. Predpona *med-* ali latinsko *inter-* pomeni, kot razloži Bauer (2013), fragilni in efemerni *vmes oz. med*, ki lahko nastane, ko med sabo komunicirajo pripadniki različnih kultur, tj. ljudje, ki govorijo več jezikov, in to različne jezike, in katerih predstave o normalnosti in vrednotah se tako pomembno razlikujejo, da lahko pri poskusu komunikacije prej ali slej pride do t. i. *critical incidents*. Ta *inter-* delno označuje tudi odmik od lastnih pomenov in vrednostnih konceptov, sposobnost zdržati nejasnosti in dvoumnosti, kar vodi tako k učenju drugačnih vrednot in pomenov kot tudi k relativiranju obstoječih, za kar pa je potrebna individualna interkulturna izkušnja.

Med- ali interkulturni učni pristop tako nakazuje dvotirno komunikacijo. Izmenjava poteka v dveh smereh, od izhodiščne kulture k ciljni in obratno. Pri šolskem pouku tujega jezika, tako Durbaba, ne moremo govoriti o pravi »izmenjavi«, saj se tuja kultura oz. kultura drugega načeloma obravnava in vrednoti s svoje perspektive (Durbaba, 2021, str. 140). Pri pouku jo bolj ali manj predstavljajo izolirani elementi in vsebine, ki so učenec in učenkam predstavljeni v zelo prečiščeni obliki: posredovanje kulture, tj. tujega jezika in kulture, je prepuščeno (1) učiteljem in učiteljicam, njihovim osebnim izkušnjam, stališčem, prepričanjem, tudi predsodkom, (2) učnim gradivom, ki jih pripravljajo avtorji in avtorice, ki spet poljubno izbirajo in didaktično pripravljajo vsebine, ali pa te vsebine določajo založbe, in nazadnje še (3) kurikulum, kar mora biti skladno z izobraževalno-političnimi določili. Interkulturnost v teh okoliščinah pogosto pomeni samo tradicionalno dodatno in jedrno nizanje in obravnavanje podatkov o ciljni kulturi.

Transkulturnost je izraz z latinsko predpono *trans-*, ki jo lahko razumemo kot *onkraj*. Izraz je uvedel Welsch in s tem poimenoval poskus formuliranja novega koncepta, ki bi presegel vse ugotovljene nezadostnosti interkulturnega pristopa, tj. še vedno obstoječe ideje o homogenih in homogeniziranih, nacionalno in etnično omejenih kulturnih prostorih, ki ne dopuščajo povezav in povezovanj z drugimi. Welschev koncept transkulturnosti je široko zasnovan, saj obsega »vse kulturne dimenzije, od vsa-

kodnevnih rutin do visoke kulture« oz. drugače: od Coca-Cole in McDonald'sa preko pop glasbe do gledališča, kanona itd. (Welsch, 2010, str. 42). V nadaljevanju povzemamo pojmovanje transkulturalnosti po Bauerju, ki je sicer kritičen do Welscha, češ da je njegovo pojmovanje kulture monokulturalno in temelji na pojmovanju kulture po Herderju. Bauer (2013, str. 5) nasprotno razume transkulturalnost kot pojem za konkretne in diskurzivne fenomene, katerih posebnost je ta, da se hote odpovejo enoznačni pripadnosti neki določeni kulturi (npr. to so moderne, sodobne svetovljanske identitete) ali pripadnosti neki določeni kulturi ne morejo ali nočejo dokazati ali utemeljiti (npr. prostori zunaj kulturno specifičnih okolij, primer je letališče). Transkulturalnost se tako ne posveča predvsem opisovanju kulturnih pripadnosti ali odmikov od določene kulture, temveč se osredotoča na zlivanje in brisanje identitet, ki jih najlažje opišemo konstruktivistično in ki morajo na novo ustvariti lastne načine komunikacije: poleg transkulturalnih produktov, že omenjenega letališča in še npr. Coca-Cole, poznamo še transkulturalne realne ali virtualne prostore, kot so npr. piktogrami, socialni mediji (Bauer, 2013, str. 5). Kriterij, da imamo opravka z nekim transkulturalnim produktom ali da smo v transkulturalnem prostoru, je ta, da za rabo tega produkta ali za bivanje, delovanje v tem prostoru ne potrebujemo ali komaj še potrebujemo specifična jezikovna ali kulturna znanja.³ Transkulturalnost je povzročila transformacijo razumevanja kompleksnih identitet. Identiteta posameznika je v današnjem času izredno dinamičen, procesni in polimorfni konstrukt. Monokulturalni habitus⁴ se tako danes umika hibridnim identitetam. Welsch to ponazori s citatom: »Smo kulturni mešanici. Kulturna identiteta današnjih individuuumov je patchwork identiteta.« (Welsch, 2010, str. 5).

- 3 Bauer opiše primer za produktno usmerjeno transkulturalnost, ki je zanimiv razmislek tudi v kontekstu učenja in poučevanja tujih jezikov. Ameriški filmi so po mnenju Bauerja namenjeni za marketing po vsem svetu. V njih so v standardiziranih svetovih obravnavani osnovni človeški vzorci medsebojnih odnosov, katerih akterji so otroci, živali, historične figure in so predstavljeni z zelo preprosto sinhronizacijo. Pri tem filmi ne kršijo tabujev in razumejo jih tudi v tistih kulturah, kjer niso vsi konzumenti medijev globalnega sveta, npr. tema prijateljstvo (Ice-Age), odnos med očetom in sinom (Nemo) ali ljubezen (Pocahontas). Ti produkti, ki operirajo z ustaljenimi podobami sveta in pripovedujejo zgodbe, ki so za človeštvo izvornega pomena, so praktično brez markerjev neke določene specifične kulture in so tako v pravem pomenu besede transkulturalni (Bauer, 2013, str. 5).
- 4 Monokulturalni habitus je izraz, ki se nanaša na izraz monolingvalni habitus avtorice Gogolin. Po Gogolinovi se monolingvalni habitus kaže v tem, da sta mišljenje in ravnanje učiteljev v nacionalno mešanih razredih osredinjeni na en skupni jezik, kar vodi k pomanjkljivim konstruktom večjezičnih učencev in učenk (Gogolin, 1992, str. 190).

Če povzamemo, je transkulturnost zelo kompleksen pojem in temelji na ideji, da deželoznanstvenih vsebin pri pouku ne bi več vezali na posamezne dežele, temveč na t. i. transnacionalne pomenske prostore. V pedagogiki je to vplivalo na pojav nove paradigme, tj. transkulturne pedagogike, ki se na prvi pogled ne razlikuje bistveno od široko humanistično usmerjene vzgoje. Koncept transkulturnosti še ni v celoti in dosledno našel svojega mesta v praksi učenja in poučevanja tujih jezikov. Če izhajamo iz zapisanih teoretičnih izhodišč, pa se zdi, da je obetaven in bi lahko v prihodnosti zelo pripomogel k temu, da bi se konfliktni potencial v raznojezično in razno-kulturno bolj ali manj heterogenih razredih, kjer vladajo diskriminatorni odnosi moči in nemoči, lahko bistveno omilil oz. zmanjšal.

Poleg omenjenih konceptov medkulturnosti, interkulturnosti lahko v strokovni literaturi zasledimo še pojme suprakulturnost, katakulturnost idr. (Bauer, 2013; Durbaba, 2021). Medtem ko suprakulturnost pomeni splošne značilnosti oz. aktivnosti, ki se ne nanašajo na nobeno konkretno kulturo, temveč veljajo za celotno človeštvo, za vse kulture in zajamejo splošne etične in humanistične vrednote, pomeni katakulturnost prav nasprotno. Katakulturnost poudarja predvsem nacionalne ali etnične identitete, neke vrste novo diferenciacijo lastne kulturne identitete. Zagovorniki katakulturnosti poskušajo oživiti stare tradicije, rituale, vseh jim je retrodizajn vsakodnevnih delovnih pripomočkov, knjige s starodavnimi recepti ... (prim. Bauer, 2013; Durbaba, 2021). Omenjena koncepta sta relativno nova in v kontekstu pouka tujega jezika še nista bila tematizirana. Če ocenimo na hitro, se zdita obetavna, zanimiva, drugačna, ampak hkrati obstaja tudi nevarnost, da bi ju preveč enostransko in skrajno interpretirali in udejanjili.

Multikulturnost⁵ je spet izraz z latinsko predpono *multi-* in pomeni več. Po Bauerju pomeni multikulturnost soobstoj različnih kulturnih skupin ali najrazličnejših vzporednih svetov. Ti živijo v mirnem sožitju, brez konfliktov, ohranjajo lastne kulturne specifične brez aktivnega poskusa, da bi se približali drug drugemu ali se konstruktivno ali dekonstruktivno soočili drug z drugim in ne da bi dejansko hoteli najti tudi določene skupne značilnosti. Multikulturnost, kot odločno kritično povzame Bauer, nima nikakršnih interkulturnih dimenzij (2013, str. 4)⁶.

5 Multikulturnost je sicer zelo znan izraz, koncept, morda je še bolj znana oz. bila še bolj popularna okrajšava nemške kanclerke Merklove za srečen koncept sobivanja multikulti, ki pa je danes že označen za presežena oz. je aktualen še kot t. i. *boutique multiculturalism*.

6 Bauer je že zelo hitro po tem, ko se je v Nemčiji pojavil koncept multikulturnosti, izrazil dvom in bil zelo skeptičen oz. kritičen do predlaganega. Vzporedni svetovi in

Do sedaj omenjeni in na kratko predstavljeni koncepti kulturnosti in različni pojmi, ki jih nekoliko natančneje opredeljujejo, kažejo določena skupna stališča, prekrivanja, pa tudi nasprotja. Ne glede na to je vsem skupno to, da didaktično-metodološki koncepti in priporočila, ki se nanašajo konkretno na obravnavanje kulturnih vsebin pri pouku tujega jezika, od njih do sedaj niso veliko pridobili. Zdi se, da ta terminološka zmeda neugodno vpliva na učitelje in učiteljice, onemogoča preglednost in sistematičnost in vodi v t. i. kulturno utrujenost. Učitelji in učiteljice menijo, da se iz leta v leto veča obseg vsebin za pouk tujega jezika in manjša število ur, da nimajo dovolj usposabljanj za kompetentno obravnavo kulturnih vsebin, da pogosto nimajo dovolj lastnih izkušenj v okolju ciljne kulture, ki naj bi jo posredovali, itd. (Durbaba 2021)⁷. Vsi ti dvomi in nelagodja so skladni s kritikami in nezadostnostjo tako širokega nabora terminov in nezadostnega ločevanja med njimi kot rabo medkulturnega in tudi transkulturnega pristopa, ki ju je mogoče opaziti tudi v strokovnih publikacijah (prim. Altmaier, 2010; Hu, 2010; Kramsch, 2013; Durbaba, 2016; 2021, v tisku).

V tabeli, ki sledi, za lažjo orientacijo predstavljamo pregled rabe pojmov v različnih dokumentih.

Tabela 1: Raba pojmov v različnih obravnavanih dokumentih

Pojem	Opis koncepta	Pomen za poučevanje
interkulturalnost = medkulturalnost	Gre za odmik od lastnih pomembnih in vrednostnih konceptov, sposobnost zdržati nejasnosti in dvomnosti z namenom relativiranja obstoječih in učenja drugih vrednot in pomenov.	Je dvotirna komunikacija, kar pouk načeloma ni, a je hkrati najlažje izvedljiva in najpogosteje uporabljena oblika vpogleda v drugo kulturo.
transkulturalnost	Obsega vse kulturne dimenzije, od vsakodnevnih rutin do visoke kulture. Namen je, da se odpovemo enoznačni pripadnosti neki določeni kulturi ali se o tem ne izrekamo. Osredotoča se na zlivanje in brisanje identitet, nastajanje hibridnih identitet.	Pri pouku pogojno uporabno, saj presega značilnosti posameznih kultur, ki jih učenci in učenke sploh še ne poznajo.
suprakulturalnost	Aktivnosti, ki se ne nanašajo na nobeno konkretno kulturo, temveč na človeštvo z namenom preseči ločilne elemente posameznih kultur.	Presega okvirje tujega jezika, saj gre za zlivanje značilnosti in brisanje ločilnih elementov posameznih kultur, ki jih učenci ne poznajo.

njihov soobstoj brez razmišljanja o povezovanju in skupnih značilnostih so tudi po našem mnenju upravičeno dolgoročno gledano problematični.

⁷ Navedeno lahko za Slovenijo potrdimo tudi iz neformalnih razgovorov z učitelji in učiteljicami na šolah, na izobraževanjih in srečanjih.

Pojem	Opis koncepta	Pomen za poučevanje
katakulturnost	Poudarja nacionalne ali etične identitete. Namen je na novo diferencirati in umetno ločiti lastne s koncepti trans- ali suprakulturnosti zlite kulturne identitete.	Zanimiv in nov, a nepreverjen koncept. Pri pouku obstaja nevarnost enostranske ali skrajne interpretacije določene kulture.
multikulturnost = večkulturnost	Soobstoj različnih kulturnih skupin in vzporednih svetov z namenom sobivanja v mirnem sožitju.	Pri pouku ne spodbuja medkulturnih dimenzij, vključevanja, spoznavanja kulture drugih pri poučevanju tujega jezika.
raznokulturnost	Specifična kombinacija pri posamezniku, njegova raven znanja jezikov, zmožnost variiranja, poudarjanja in soočanja z določenimi kulturnimi vidiki jezika.	Zelo uporaben in na učenca oz. učenko in njegove oz. njene dispozicije osredinjen koncept, a hkrati zaradi veliko raznokulturnih učencev in učenek v razredu zelo težko uresničljiv.

3. Dokumenti za medkulturno učenje tujega jezika

V nadaljevanju bodo predstavljeni veljavni dokumenti, ki na makroravni določajo pouk oz. v tem prispevku učenje tujega jezika. Namen tega poglavja je iz teh dokumentov izluščiti teoretska izhodišča za medkulturno učenje tujega jezika.

3.1 Medkulturnost in raznokulturnost v SEJO in v SEJO Dodatek

SEJO je temeljni dokument, ki pomembno določa učenje tujih jezikov vse od leta 2001. Njegov vpliv in uporabnost presega meje Evropske unije in tudi pričakovanja avtorjev in avtoric.⁸ Poleg nedvomnih prednosti, ki jih prinaša, npr. opisniki znanj za posamezni nivo, mednarodno priznavanje znanj, kriteriji za ocenjevanje, ima tudi veliko vrzeli, npr. zelo uokvirja sicer dinamični proces učenja jezikov, besedni zaklad deli na nivoje po nepreglednih pravilih, opisniki pa so pogosto nelogični (prim. Jazbec in Kacjan, 2019).

Čeprav ime Skupni evropski jezikovni okvir naznanja jezikovno učenje, poučevanje in ocenjevanje, lahko v dokumentu zasledimo tudi zavze-manje za medkulturnost. V poglavju o Politiki jezikovnega izobraževanja Sveta Evrope je zapisano:

Svet Evrope se je zato odločil za najbolj samoumeven način zmanjševanja jezikovnih ovir, in sicer za *promocijo poučevanja in učenja tujih jezi-*

8 Avtorji in avtorice SEJO so kasneje priznali, da si niso nikakor predstavljali, da bo ta dokument, ki je nastajal v okviru projekta, imel tako dolgoročne, dolgotrajne vplive na učenje in poučevanje tujih jezikov (Prim. Bausch, 2003).

kov, skupaj z razvijanjem medkulturne ozaveščenosti kot bistvene sestavine pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v drugem jeziku oz. jezikih (SEJO, 2011, str. 8).

Medjezikovno in medkulturno sporazumevanje sta v *SEJO* obravnavana večinoma vzporedno, na prvem mestu je običajno navedeno medjezikovno sporazumevanje. Medkulturni pristop je opisan kot koncept, znotraj katerega se zasleduje cilj jezikovnega izobraževanja in spodbujanja razvoja osebnosti učenca oz. učenke, »celotne osebnosti in občutka identitete kot odziva na doživljanje drugačnosti v jeziku in kulturi« (2001, str. 23). Zanimiv je tudi navedek v *SEJO*, ki odgovornost in pristojnost za medkulturnost prepušča akterjem učnega procesa: »Učiteljem in učencem samim mora biti prepuščeno, da te številne dele na novo povežejo v zdravo razvijajočo se celoto« (prav tam).

Pri opisovanju splošnih zmožnosti učencev in učenk lahko v *SEJO* zasledimo poglavje o medkulturni ozaveščenosti, ki je opredeljena zelo široko:

Znanje, zavedanje in razumevanje odnosa (podobnosti in značilne razlike) med »izvornim okoljem« in »okoljem ciljne skupnosti« ustvarjajo medkulturno ozaveščenost. Treba pa je poudariti, da medkulturna ozaveščenost obsega tudi zavedanje regionalnih in družbenih raznolikosti v obeh svetovih. Bogati ga tudi zavedanje, da obstaja širši nabor kultur, kot so kulture učenčevega J1 in J2. Širše zavedanje pomaga umestiti oba jezika v kontekst. Poleg objektivnega znanja medkulturna ozaveščenost pokriva tudi zavedanje podobe določene skupnosti v očeh druge skupnosti, na katero pogosto vplivajo narodnostni stereotipi (2011, str. 127).

V *SEJO* so v nadaljevanju navedene in opredeljene še medkulturne spretnosti in operativno znanje, kamor te sodijo: »sposobnost vzpostavljanja odnosa med izvorno in tujo kulturo; kulturna občutljivost in sposobnost identifikacije in uporabe različnih strategij za navezovanje stikov z ljudmi iz drugih kultur; sposobnost izpolnjevanja vloge kulturnega posrednika med lastno in tujo kulturo in sposobnost učinkovitega reševanja medkulturnih nesporazumov in konfliktov; sposobnost preseganja stereotipnih odnosov« (prav tam, str. 128).

Posebnost *SEJO* v primerjavi s predstavljenimi koncepti v prejšnjem poglavju je ta, da loči med izrazoma večjezičnost in raznojezičnost (nem. Plurlingualismus, angl. plurilingualism) ter medkulturnost in raznokulturnost (nem. Plurikulturalismus, angl. pluriculturalism). Koncept večjezičnosti pomeni po *SEJO* znanje ali soobstoj več jezikov v neki družbi, ki

jo povečamo tako, da npr. učence in učenke vzpodbujamo k učenju več jezikov, ne samo angleščine. Raznojezičnost pa je po *SEJO* širši koncept in se nanaša na posameznika in na njegov celotni jezikovni repertoar, ki je sestavljen iz vseh jezikov in vseh drobcev jezikov (2011, str. 9, 26s). Podobno je tudi medkulturnost osredotočena bolj na spoznavanje različnih kultur, medtem ko je raznokulturnost specifična kombinacija za posameznika, njegovo raven znanja jezikov, zmožnost variiranja, poudarjanja in soočanja z določenimi kulturnimi vidiki jezika itd. (2011, str. 196).

Pri konceptu raznokulturnosti, ki je zastopan v *SEJO*, se kulture mešajo na ravni individuuma. Vsak posameznik tako razvije svoj lastni kulturni vzorec, ki vsebuje več različno pridobljenih kulturnih komponent, med drugim tudi te, ki so nastale pri učenju tujih jezikov. V idealnem primeru naj bi raznojezični posamezniki istočasno razvili tudi raznokulturne kompetence. Raznokulturnosti se bolj kot *SEJO* 2001 posveča novi dokument, tj. *SEJO Dodatek* (2019). Ta med drugim izpostavlja, da »vizija raznojezičnosti po *SEJO* vrednoti kulturno in jezikovno različnost na ravni posameznika. Zagovarja prepričanje, da morajo učenci in učenke kot ‚socialni agensi‘ izkoristiti vse svoje jezikovne in kulturne vire in izkušnje, da bodo lahko v celoti dejavni v socialnih in izobraževalnih kontekstih, da bodo vzpostavili medsebojno razumevanje, dostopali do znanja in s tem širili svoj jezikovni in kulturni repertoar« (*SEJO Dodatek* 2019, str. 163 (neobjavljena verzija prevoda)). Raznojezična in raznokulturna zmožnost sta v dokumentu *SEJO Dodatek* sestavljeni iz (1) raznokulturnega repertoarja posameznika, (2) raznojezičnega razumevanja in (3) raznojezičnega repertoarja. In za vse te tri sklope so navedeni opisniki za medkulturno zmožnost (prav tam, 164s). Natančna analiza teh opisnikov, ki zapolnjujejo vrzel *SEJO* iz leta 2001 in so zelo pomembni za pouk tujih jezikov, bi preseгла okvir tega prispevka, zato povzemamo:

Raznojezičnost po *SEJO* in po *SEJO Dodatek* (2019) se zdi na prvi pogled idealen koncept, ki konceptualno presega vse do sedaj predstavljene. Opisniki v *SEJO Dodatek* so natančno opredeljeni in jih je zelo veliko, niso pa neposredno prenosljivi v prakso in njihovo logiko je, podobno kot pri opisnikih znanja jezika v *SEJO*, včasih težko razumeti. Nadalje se pokaže še problem, ki otežuje raven uresničevanja tega koncepta, tj. da je raznokulturnost v domeni posameznika. Posamezniki pa so predvidoma različno zreli, različno kompetentni, različno motivirani in tudi različno zainteresirani za visoko razvite raznokulturne kompetence.

3.2 Medkulturnost oz. raznokulturnost v ROPP

ROPP ali *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam in pluralistični pristopi pri poučevanju/učenju (tujih) jezikov* je eden iz vrste dokumentov, ki so nastali po *SEJO* in ki popravljajo »odsotnost obravnave določenih tem« v *SEJO* (*ROPP*, 2017, str. 6), med drugim sodita k tem dokumentom tudi *Evropski jezikovni listovnik* in dopolnilo k listovniku *Avtobiografija medkulturnih stikov*. Medkulturnost je v *ROPP* predstavljena drugače kot v *SEJO*. Ustvarjalci *SEJO* medkulturno sporazumevalno zmožnost razumejo kot del vseobsegajoče sporazumevalne zmožnosti. Ustvarjalci *ROPP* pa obratno menijo, da je treba meje poučevanja in učenja jezikov zarisati na novo in v ospredje postaviti kulturo oz. drugače: sporazumevalna zmožnost je zgolj sestavina medkulturne sporazumevalne zmožnosti (*ROPP*, 2017, str. 4)⁹.

Dokument je namenjen spodbujanju raznojezičnega, večjezičnega in medkulturnega izobraževanja na vseh ravneh in je namenjen tako učiteljem in učiteljicam za lažje oblikovanje ciljev kot izobraževalcem učiteljev in učiteljic za lažje oblikovanje programov, avtorjem in avtoricam učbenikov za oblikovanje konteksta ustreznih in relevantnih učnih gradiv ter nosilcem in nosilkam odločanja za spodbujanje in razvijanje medkulturnega izobraževanja (prim. *ROPP*, 2017, str. 9). Ta konceptualna izhodišča so v dokumentu konkretizirana v precej zapletenem in večplastnem sistemu opisnikov, razdeljenih v tri sklope: znanje, stališča in spretnosti (prav tam, str. 7). Čeprav ta način zelo spominja na opisnike znanja jezika v *SEJO*, ga avtorji in avtorice *ROPP* upravičijo s prisposodbo o tem, da gre za »poskus iskanja najmanjšega delca«, in sicer tako kot v genetiki ali glasbi, in da je to pomembno, če želimo celovito taksonomijo opisa medkulturne zmožnosti, kar *ROPP* nedvomno je (*ROPP*, 2017, str. 8). Skela meni, da je *ROPP* smiseln in uporaben, če ga uporabljamo na t. i. »teleskopsko-mikroskopski način« (prav tam). Kačeva pojasni, da to pomeni, da učitelj oz. učiteljica izvedenim dejavnostim dodeli opisnike v *ROPP*, da pa je možno tudi obratno, tj. na podlagi opisnikov učitelj oz. učiteljica oblikuje primere dejavnosti (Kač, 2019, str. 9).

Koncept medkulturnosti, ki ga želi uveljaviti *ROPP*, je do sedaj najbolj dodelan koncept za prakso, vendar še vedno ostaja okvir, ki ni neposredno uporaben v praksi. Na ZRSŠ potekajo številne dejavnosti, seminarji, iz-

9 Ta razlika v razlagi konkretno npr. za pisce učnih načrtov ali učbenikov in drugega gradiva in tudi za učitelje pomeni še večjo zmedo in nedvomno ne vpliva ugodno na večje uresničevanje medkulturnih konceptov pri poučevanju tujih jezikov.

obraževanja, priprave gradiv, ki bi lahko pripomogli k temu, da bi *ROPP* bolj zaživel tudi v praksi. Še vedno pa gre za dokument, ki je po našem védenju znan določenemu krogu ljudi, in intenzivna diseminacija bo morala potekati še naprej¹⁰.

3.3 Medkulturnost oz. raznokulturnost v učnih načrtih

Učni načrti obstajajo za vse predmete na vseh ravneh izobraževanja. Sicer je medkulturnost tema, ki bi jo mogli in morali najti v učnih načrtih za različne predmete, npr. prvi jezik, slovenščina, geografija, sociologija, etika itd., a bomo v nadaljevanju predstavili le, kako je medkulturnost obravnavana in zastopana v učnih načrtih za tuji jezik. Izbrani so štirje učni načrti za tuje jezike: tuji jezik v 2. in 3. r. (učni načrt ni vezan na določen jezik), učni načrt za nemščino kot prvi tuji jezik v osnovni šoli, učni načrt za angleščino kot prvi tuji jezik na gimnazijah in učni načrt za nemščino kot drugi tuji jezik na gimnazijah. Raba določenih pojmov bo v izbranih učnih načrtih obravnavana posamično. Na koncu poglavja sledi preglednica in povzetek rabe pojmov v vseh učnih načrtih.

3.3.1 UČNI načrt. Program osnovna šola.

Tuji jezik v 2. in 3. razredu

V učnem načrtu *UČNI načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu* (2013) je medkulturnost del večjezikovnega izobraževanja. Omenja se vedno, tako kot v *SEJO*, v okviru jezikovnega izobraževanja in je obravnavana kot ena od več zmožnosti, ki jih pri učenju tujega jezika razvijajo učenke in učenci: »Učenci pri pouku tujega jezika pridobivajo in razvijajo jezikovno in nejezikovno znanje, jezikovne, spoznavne, medkulturne in metakognitivne zmožnosti ter ključne kompetence za vseživljenjsko učenje« (2013, str. 7).

Večkulturno zmožnost naj bi učenke in učenci razvijali pri pouku tujega jezika pri razvijanju slušne zmožnosti, »ko spoznavajo izvirna besedila v tujem jeziku (npr. pesmi, izštevanka, pravljice, opisi dogajanj, procesi, navodila) in razvijajo medkulturne in večjezikovne zmožnosti/spretnosti« (2013, str. 8), ali ko razvijajo govorne zmožnosti, ko »uporabljajo osnovne vzorce socialne interakcije – nebesedno podporo v govoru (npr. mimika,

10 Učitelji in učiteljice v praksi se praviloma neposredno ne ukvarjajo z dokumenti, ki jih pripravljajo odločevalci in ki določajo pouk tujega jezika na konceptualni ravni. Vpeti v prakso večinoma berejo učne načrte, še pogosteje učbeniške komplete, v katerih pa naj bi dejansko bili upoštevanji vsi dokumenti.

geste), jezikovne označevalce družbenih razmerij (pozdravi, naslavljanja) in nekatere vljudnostne dogovore (npr. zahvala, opravičilo) – in uzaveščajo osnovne medkulturne značilnosti pri govorjenju v tujem jeziku« (2013, str. 8). Kot zanimivost velja izpostaviti, da je medkulturno ozaveščanje omenjeno še pri medpredmetnem povezovanju, in sicer samo pri slovenščini, pri kateri naj »učenci razvijajo tudi metajezikovno zmožnost ob opazovanju, razčlenjevanju, razvrščanju in vrednotenju položaja jezikov, sporazumevalnih dejavnosti, besedil, povedi in besed, kar še bolj usmerjeno razvija pristop jezikovnega in medkulturnega ozaveščanja« (2013, str. 19).

3.3.2 Učni načrt. Program osnovna šola. Nemščina

V posodobljenem učnem načrtu za nemščino kot prvi tuji jezik *Učni načrt. Program osnovna šola. Nemščina* (2016) je osrednji cilj učenja nemščine »doseganje celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno komunikacijo, tj. usposobiti učenca za vsebinsko in situaciji ustrezno govorno in pisno sporočanje in sporazumevanje v tem jeziku, kar mu bo omogočilo vključevanje v vsakdanje življenje in kulturo govorcev tega jezika« (2016, str. 7). Ta osrednji cilj pouka tujega jezika je v nadaljevanju učnega načrta predstavljen še širše:

Pouk nemščine v osnovni šoli je hkrati prispevek k večjezičnosti in medkulturnosti tako v lastnem okolju kot v Evropi in zunaj evropskih meja. V ta namen učenci pri pouku: 1. razvijajo sporazumevalno kulturo in razumevanje večkulturnosti. Sporazumevalna kultura gradi na empatiji, spoštovanju in strpnosti do drugih kultur, sočasno pa odseva izkušnje in poglede lastnega okolja. Znanje jezikov omogoča medkulturni dialog in spodbuja pripravljenost na sobivanje in medsebojno spoštovanje. Cilj učenja tujega jezika je medkulturni govorec, ki je večš jezikovnega in nejezikovnega ravnanja v svoji lastni in v kateri izmed drugih jezikovnih in kulturnih skupnosti. (2016, str. 7).

Medkulturna zmožnost je v učnem načrtu natančneje obravnavana v poglavju o sociokulturni zmožnosti, ki je »vez med sporazumevalnimi in drugimi zmožnostmi« (2016, str. 11). Cilji za sociokulturno zmožnost so opredeljeni za drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (VIO). Za prvi VIO jih je manj, so zelo splošni in težko preverljivi: učenci in učenke »pridobivajo zavest o različnosti ljudi, jezikov, kultur; se ozaveščajo za lasten in tuj način vedenja ter življenja, tako da so odprti za sprejemanje drugačnosti; se postopoma ozaveščajo o značilnostih Avstrije, Nemčije in Švice; se z uporabo listovnika (portfolia, jezikovne mape) medkulturno

ozaveščajo« (2016, str. 20). V drugem VIO je ciljev več in so konkretni in na višji taksonomski stopnji, saj učenke in učenci primerjajo lastni kulturni vrednostni sistem z drugimi, primerjajo šolski vsakdanjik, praznike v Sloveniji in na nemškem govornem področju, pišejo o znamenitostih, imajo osnovno znanje glede vsakdanje kulture v državah, kjer govorijo nemško ... (2016, str. 20). Medkulturnost je sicer nakazana tudi v okviru medpredmetnih povezav »povezava s predmeti družba, geografija, zgodovina, domovinska in državljska kultura in etika, jeziki«, a je konkretizacija teh medpredmetnih povezav v nadaljevanju zgolj in samo jezikovno opredeljena ... (2016, str. 42).

Če povzamemo: V učnem načrtu za nemščino kot prvi tuji jezik sta že upoštevana *SEJO* (2011) in tudi *FREPA* (2013), saj je kulturna zmožnost na teoretski ravni postavljena in obravnavana pred jezikovno. Medkulturna komunikacija je natančneje opredeljena z upoštevanjem socialnih norm, uporabo vljudnostnih vzorcev; prilagajanjem odnosov med različnimi skupinami, generacijami, spolom itd.

3.3.3 UČNI načrt. Angleščina

V učnem načrtu za angleščino kot prvi tuji jezik na gimnazijah *UČNI načrt. Angleščina* (2008) je na začetku pri splošnih ciljih in kompetencah zapisano, da z »učenjem angleščine dijaki/dijakinje razvijajo *celostno zmožnost za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje*. Kakovostno medjezikovno in medkulturno sporazumevanje jim bo omogočilo uspešno vključevanje v slovensko, evropsko in svetovno skupnost narodov in narodnosti« (2008, str. 7).¹¹ Medjezikovna zmožnost je postavljena za medkulturno, kar je drugačen koncept kot npr. v *SEJO*, ki je predvidoma takrat že bil upoštevan ob prenovi tega učnega načrta.

V nadaljevanju je v učnem načrtu medkulturna kompetenca obravnavana v poglavju o kulturni zavesti, v katerem je poudarjeno, da so dijaki in dijakinje »pripravljeni razumeti pravila ravnanja v različnih družbah in druge medkulturne razsežnosti« (2008, str. 10), navedene pa so tudi konkretnije vsebine za kulturno zavest oz. ozaveščanje, kot so npr. poznavanje najpomembnejših kulturnih dosežkov, vključno s popkulturo, zavedanje o evropski in svetovni kulturni dediščini in kulturni ter jezikovni raznolikosti sveta, ustrezno vrednotenje umetniških del in kulturnih dogodkov, odprtost za različnosti kulturnega izražanja itd.

¹¹ Poudarek je del izvirnega navedka.

Medkulturna kompetenca je v učnem načrtu členjena in natančneje opredeljena v kategorijah oz. t. i. dejavnikih, ti so: odnosi, znanje, zmožnosti interpretiranja in povezovanja, zmožnosti odkrivanja in sporazumevanja in kritična kulturna uzaveščenost. Vsak dejavnik je še dalje razložen in pojasnjen z vedenji, znanji in zmožnostmi, npr. dijak izkazuje zanimanje in odprtost do drugih kultur; pozna dosežke, običaje in navade lastne in tuje družbene skupnosti in je seznanjen z zakonitostmi družbenega in posameznega sporazumevanja; zna interpretirati besedilo oziroma dogodek iz druge kulture in ga pojasniti oziroma povezati z besedili oziroma dogodki iz njegovega lastnega kulturnega okolja; zna usvajati novo znanje o kulturah in običajih in uporabiti pridobljeno znanje in spretnosti v dejanskih sporazumevalnih okoliščinah; zna ob upoštevanju jasno zastavljenih kriterijev kritično vrednotiti lastna in tuja družbenokulturna okolja (2008, str. 29).

Med deklarativnimi znanji oz. védenji o svetu je med drugim v učnem načrtu tudi izpostavljeno znanje o značilnostih različnih kultur in zavedanje o medkulturnih razlikah, medkulturna ozaveščenost. Pri medpredmetnem povezovanju pa je kot tudi v preostalih učnih načrtih predvsem poudarjena tesna povezanost tujega jezika, tj. angleščine, s slovenščino in drugimi tujimi jeziki (2008, str. 31). Priporočila, ki sledijo, so predvsem jezikovno usmerjena (primerjajo jezikovne sisteme, sporazumevalne zmožnosti, raziskujejo razlike med svojo materinščino in angleščino) in v skladu s *SEJO* ostajajo na abstraktni konceptualni ravni. Kako bodo ti predlogi uresničeni, če sploh, pa je prepuščeno posameznim učiteljem in učiteljicam oz. dijakom in dijakinjam.

3.3.4 UČNI načrt. Nemščina

Učni načrt za nemščino kot drugi tuji jezik na gimnazijah *UČNI načrt. Nemščina (2008)* kot splošni cilj pouka opredeli razvijanje »celostn[e] zmožnost[i] za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje. V ta namen [dijaki in dijakinje] razvijajo *slušno, govorno, bralno in pisno zmožnost*« (2008, str. 7). Medkulturna zmožnost je torej uvrščena med sporazumevalne zmožnosti poleg zmožnosti sprejemanja, tvorjenja, posredovanja in izhaja iz neločljive povezanosti jezika in kulture. Tuji jezik je sredstvo za razvijanje medkulturne komunikacije, ki postaja ključni dejavnik za spodbujanje razumevanja med različnimi narodi (2008, str. 13). Kljub neločljivi povezanosti pa je, kot izhaja iz zapisa v učnem načrtu, možno razviti dobre jezikovne zmožnosti in ustvariti vezi uspešnega sodelovanja v večkulturni stvarnosti.

V učnem načrtu so nekoliko natančneje opredeljeni dejavnosti, načini, mediji, s katerimi lahko učitelji in učiteljice uvajajo medkulturno razsežnost, npr. literarna, polliterarna, medijska, neliterarna besedila, kulturni dan, projektni teden, ogled filmske/gledališke/glasbene predstave, kulturne izmenjave med šolami itd. Posebej poudarjen medij za kakovostno razvijanje medkulturne zmožnosti so v učnem načrtu literarna besedila avtorjev in avtoric nemškega govornega področja. Ta omogočajo dijakom in dijakinjam, da »spoznavajo kulture nemškega govornega prostora, prepoznajo in se zavejo ustaljenih vzorcev, predsodkov, klišejev, njihove vprašljivosti in kulturne pogojenosti ter tako uzaveščajo odnos do lastne in tuje kulture« (2008, str. 13). Zapisani predlogi, zlasti ta, ki se nanaša na pomen in večdimenzionalne dimenzije obravnave kakovostnih literarnih besedil, so zelo pomembni in potrebni za pouk tujega jezika, samo vzdržijo le na teoretski ravni. V praksi je znanje drugega tujega jezika v gimnaziji na enem od nižjih nivojev in literarna besedila so jezikovno zahtevnejša oz. bistveno bolj zahtevna kot jezikovni nivo dijakov in dijakinj. Posledično so le redko obravnavana pri pouku. Kot zanimivost: tudi *SEJO* (2011)¹² predvideva obravnavo literarnih besedil šele na nivoju C1 oz. C2.

Razvijanje medkulturne zmožnosti po učnem načrtu lahko poteka na različnih ravneh, od poznavanja in razumevanja do uzaveščanja razlik pri sporazumevanju in srečanju s tujo kulturo, oblikovanja vrednot in stališč, razvijanja strpnosti, uzaveščanja stereotipov itd. Teme, s pomočjo katerih lahko uvajamo medkulturno razsežnost, so lahko, kot navaja učni načrt, »*vsakdanje življenje* (hrana, pijača, praznovanja, delo in prosti čas); *družbeno/kulturno/naravno okolje* (šola, življenje v mestu in na deželi, geografske značilnosti, varovanje okolja); *družbeni dogovori* (pozdravljanje, naslavljanje, obnašanje ob določenih priložnostih, navade in običaji); *družbene vrednote* (medosebni odnosi, družina, kulturna dediščina, primerjava lastnih vrednot s tujimi)« (2008, str. 13).

Medkulturna zmožnost v učnem načrtu za nemščino kot drugi tuji jezik je na konceptualni ravni natančno obravnavana. Njena umestitev kot nadpomenka jezikovne zmožnosti in njen neločljivi del je skladna s sodobnimi koncepti kulturnosti. Kot je bilo že omenjeno v besedilu, pa se zdi, da je bila kljub starejši letnici prenove učnega načrta le delno udeležena v praksi.

V preglednici je predstavljena raba pojmov v pregledanih učnih načrtih.

12 *SEJO* (2011) je slovenska različica *CEFR* iz leta 2001. Predvidevamo, da je pri prenovi učnega načrta za nemščino kot drugi tuji jezik leta 2008 že bila upoštevana.

Tabela 2: Uporaba pojmov v pregledanih učnih načrtih za tuji jezik

	UN Tuji jezik v 2. in 3. razre- du OŠ	UN Nemščina OŠ	UN Angleščina SŠ	UN Nemščina Gimnazija
medkulturnost	x	x		
raznokulturnost				
večkulturnost				
večkulturna zmožnost	x			
medkulturna zmožnost (kompetenca)	x	x	x	x
medkulturno in medjezikovno sporazumevanje (komunikacija)		x	x	x
medkulturna ozaveščenost	x	x	x	x

Iz tabele je razvidno, da je raba pojmov celo v učnih načrtih za enako strokovno področje, tj. tuji jezik, različna. Medtem ko sta medkulturna kompetenca in medkulturna ozaveščenost pojma, ki se pojavljata v vseh pregledanih UN, se raznokulturnost in večkulturnost ne pojavljata oz. nista posebej izpostavljena. Neenotnost pa ni vidna samo pri pojavljanju pojmov, temveč tudi v izpostavljanju pomena konceptov, kar je razvidno iz poglobljenega primerjalnega branja učnih načrtov.

3.4 Medkulturnost – stališča učiteljev in učiteljic

V prispevku so bili do sedaj obravnavani terminologija in teoretska izhodišča o medkulturnosti pri pouku tujega jezika. To t. i. top-down perspektivo v nadaljevanju dopolnujemo z bottom-up perspektivo, konkretno s stališči učiteljev in učiteljic do medkulturnosti. Namen je, da pokažemo, ali obstaja in kolikšen je skupni delež teorije in prakse.

3.4.1 Metode dela in instrument raziskovanja

Raziskava je potekala z metodologijo empiričnega kvantitativnega in kvalitativnega raziskovanja ter tehniko anketiranja. Merski instrument je predstavljal anketni vprašalnik, ki je obsegal 5 vprašanj s podvprašanji. 3 vprašanja so bila zaprtega tipa in 2 vprašanja odprtega. Vprašanja smo zasnovali na osnovi teoretskih izhodišč, ki so predstavljena v prvem delu prispevka. Izvedeti smo želeli, kakšen je poklicni profil anketiranih učiteljev in učite-

ljic; kateri jezik poučujejo, koliko let in v katerih razredih. Zanimalo nas je, kako pojmujejo medkulturnost in ali *poznajo* in *poznajo in uporabljajo* 3 oz. 4¹³ uradne dokumente Sveta Evrope, ki pomembno določajo pouk tujega jezika na nadnacionalni ravni (*SEJO*, 2011, *SEJO Dodatek*, 2019, *FREPA*, 2013, *ROPP*, 2017) ter kako poznajo termine, ki se pojavljajo v okviru „kulturnosti“. Zanimalo nas je tudi, ali pri svojem poučevanju postavljajo na prvo mesto razvijanje sporazumevalne zmožnosti in na drugo razvijanje kulturne zmožnosti ali obratno. Izvedeti smo želeli še, kako je koncipirana neka posamezna, ilustrativna učna enota, pri kateri uresničujejo cilj razvijanje medkulturnosti.

3.4.2 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Anketni vprašalnik je bil zasnovan v aplikaciji 1KA in smo ga anketirancem in anketirankam s prošnjo za sodelovanje poslali po mailu. Povabili smo več kot 70 učiteljev in učiteljic. Spremljanje poteka zbiranja podatkov na portalu je pokazalo, da si je anketni vprašalnik ogledalo več kot 50 povabljenih, v celoti pa jih ga je izpolnilo skupno 23.¹⁴ Analiza zbranih podatkov je potekala na način zagotavljanja anonimnosti anketirancev in anketirank. Zbrano gradivo je bilo analizirano v spletni aplikaciji 1KA in v Excelu, reprezentativne izjave so bile šifrirane. Analizirani kvantitativni podatki so predstavljeni v grafih, kvalitativni podatki pa v tabelah s koda-mi, kategorijami in ilustrativnimi izjavami.

3.5 Rezultati

3.5.1 Vzorec anketiranih učiteljev in učiteljic

Anketni vprašalnik je izpolnilo 23 učiteljev in učiteljic, ki poučujejo tuji jezik angleščino kot učitelji tujega jezika ($f=18$), kot učitelji razrednega pouka ($f=2$) ali ki poučujejo tuji jezik nemščino kot učitelji nemščine ($f=8$) ali učitelji razrednega pouka ($f=0$). Število vseh je večje kot 23, ker nekateri poučujejo oba jezika.

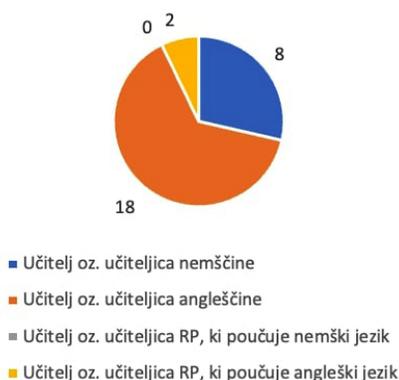
Iz grafa je razvidno, da večina anketiranih učiteljev in učiteljic poučuje tuji jezik kot učitelji in učiteljice tujega jezika. Skladno s pričakovanji in razširjenostjo angleščine kot prvega tujega jezika v osnovnih šolah v Slove-

13 *FREPA* (2013) in *ROPP* (2017) sta isti dokument, samo enkrat (*FREPA*) v izvirniku, v angleščini, in drugič (*ROPP*) v slovenščini.

14 Pričakovana odzivnost učiteljev in učiteljic je bila večja, ker smo nagovarjali ciljno in direktno. V končni fazi pa menimo, da je približno 50 % odzivnost v primerjavi z drugimi raziskavami ugodna.

niji jih bistveno več poučuje angleščino kot nemščino. Kombinacije razredov, v katerih poučujejo, so, kot so dodatno zapisali, zelo različne. Največ ($f=12$) je takšnih, ki poučujejo jezik v vseh razredih, od 1. r. do 9. r., dve učiteljici oz. učitelja poučujeta samo v 1. VIO in 2 samo v 2. in 3. VIO. Kombinacije razredov, v katerih poučujejo preostali učitelji in učiteljice, pa so zelo različne, npr. 1., 2., 3. r. in 8. r., medtem ko 3 učitelji oz. učiteljice trenutno ne poučujejo nikjer. Navedeni podatki so skladni s sistemom študija v Sloveniji, saj končan pedagoški študij omogoča zaposlovanje v celotni vertikali šolstva v Sloveniji.

Število učiteljev oz. učiteljic po poklicu



Graf št. 1: Anketirani učitelji in učiteljice

3.5.2 Pojem medkulturnost

V nadaljevanju v tabeli 3 predstavljamo razumevanje pojma medkulturnost z vidika anketiranih učiteljev in učiteljic. Navedene so posamezne kategorije in njihove kode, ki so ilustrirane z avtentičnimi izjavami anketiranih.

Kvalitativna vsebinska analiza izjav anketirancev in anketirank, kodiranje izjav in določanje kategorij so pokazali, da ti pojem medkulturnost razumejo in opredeljujejo v treh kategorijah. V tabeli so navedene po rangih. Največ je bilo izjav, v katerih anketiranci in anketiranke menijo, da je medkulturnost *povezovanje svoje in tuje kulture* in posledično tudi boljše razumevanje ne samo tuje, temveč tudi svoje kulture, večja strpnost, večje spoštovanje. Naslednja, tudi z izjavami dobro zastopana kategorija se osredotoča na *sprejemanje drugačnosti* tuje kulture, fokus je usmerjen na tujo,

ne na lastno kulturo. V tretji kategoriji pa so anketiranci in anketiranke, ki medkulturnost razumejo bolj formalistično, in sicer kot pridobivanje znanja o drugih kulturah.

Tabela 3: Razumevanje medkulturnosti

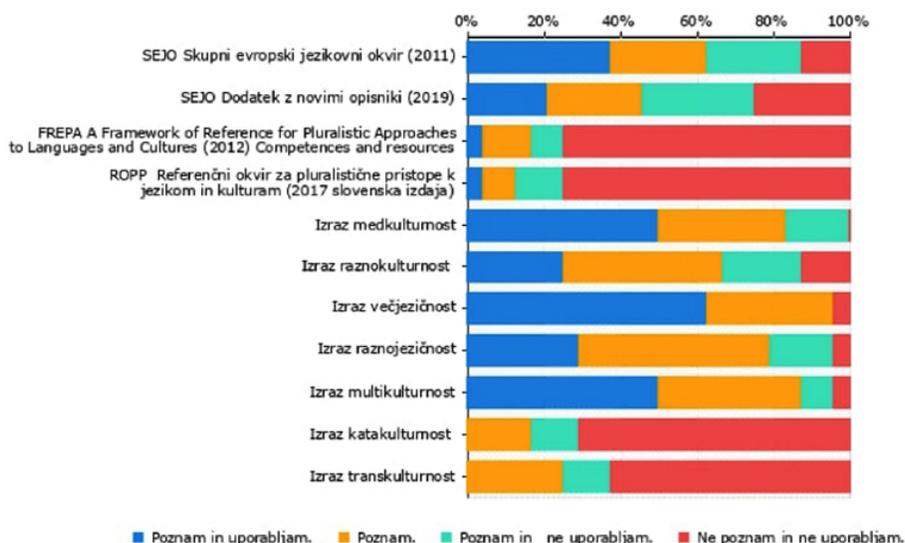
Kategorije	Kode	Ilustrativni odgovori ¹⁵
Povezovanje in razumevanje svoje in tuje kulture (f=14)	prepletanje, iskanje skupnih točk, osveščanje, sobivanje, primerjanje, spoštovanje, strpnost	»povezovanje različnih kultur, osveščanje o njihovih značilnostih, drugačnosti in iskanje skupnih točk« »povezovanje, primerjanje različnih kultur, medsebojno spoštovanje, toleranca do drugačnosti«
Sprejemanje tuje in drugačne kulture (f=8)	sprejemanje drugačnih kultur, enakovrednost vseh kultur, sobivanje, sprejemanje drugačnosti, spoštovanje	»da znamo sprejeti različne kulture, se do vseh obnašati enako in vse tretirati kot sebi enakovredne« »sobivanje v slogi in sprejemanje drugačnosti ter bogatenje življenjskih izkušenj s poznavanjem drugih narodov in kultur«
Spoznavanje, pridobivanje znanja o drugih/tujih kulturah (f=3)	znanje, drugačni prazniki, drugačna kulinarika, drugačni jezik	»znanje o različnih kulturah, ki ga med seboj povežemo in primerjamo« »da ozavestim pri učencih, da v drugih deželah drugače praznujejo praznike, pripravljajo jedi, govorijo... in da je zanimivo spoznavati razlike in podobnosti med različnimi kulturami«

3.5.3 Poznavanje in raba uradnih dokumentov in terminov za pouk tujega jezika

Raba in poznavanje uradnih dokumentov in terminov za pouk tujega jezika sta v nadaljevanju prikazana v grafikonu, barve in njihov pomen so po nazorjeni z legendo in analizirani v nadaljevanju besedila.

Iz grafa 2 sta razvidna poznavanje in raba uradnih dokumentov, ki pomembno neposredno in tudi posredno določajo pouk tujega jezika. Najbolj znan in uporabljan je glede na leto izida najstarejši dokument Sveta Evrope *SEJO* (2011). Poznavanje in raba dopolnjene verzije *SEJO Dodatek* (2019) sta po pričakovanjih nižja, saj nam je dokument na voljo šele od 2019. Pri dokumentu *ROPP* (2017), ki je za medkulturnost in razvijanje medkulturnih kompetenc bistveno bolj pomemben in ki v originalu obstaja že skoraj eno desetletje, v prevodu pa pet let, pa odstotki kažejo zelo visoko stopnjo nepoznavanja in posledično tudi nerabe. Pravilno smo tudi predvidevali,

15 Ilustrativni odgovori so v narekovaju, ker gre za avtentične in dobesednem, nelektorirane izjave anketirancev.



Graf št. 2: Termini in uradni dokumenti

da sta poznavanje in raba še na zelo začetni stopnji, in to kljub diseminaciji tega dokumenta v originalu in prevodu.

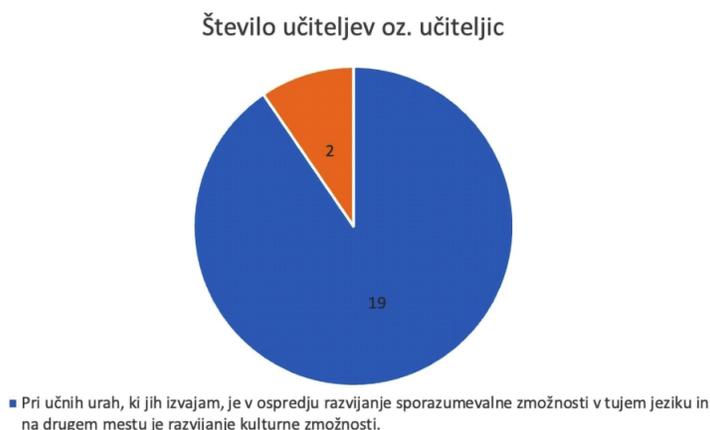
Posnetek stanja poznavanja terminov pokaže, da sta skladno s pričakovanji najbolj poznana in tudi uporabljana izraza *medkulturnost* in *večjezičnost*. *Raznokulturnost* in *raznojezičnost* sicer učitelji in učiteljice poznajo, a ju ne uporabljajo. Če povežemo s poznavanjem *SEJO*, ki naj bi ga učitelji in učiteljice najbolj poznali in uporabljali in v katerem je opredeljena razlika med večjezičnostjo in raznojezičnostjo, potem ta podatek o nerabi in slabšem poznavanju termina *raznojezičnost* nekoliko preseneča oz. kaže na to, da učitelji iz *SEJO* črpajo predvsem koristne informacije za prakso, torej opise posameznih jezikovnih ravni. Tudi delež poznavanja izraza *multikulturnost* je primerljiv s poznavanjem izrazov *večjezičnost* in *medkulturnost*, kar smo predvideli v poglavju o pregledu dokumentov. Izraza *katakulturnost* in *transkulturnost* sta večini učiteljev in učiteljic neznana. Zanimivo in presenetljivo je, da je stopnja nepoznavanja *ROPP* in *FREPA* nekoliko višja kot nepoznavanje in neuporabljanje teh dveh terminov.

Graf št. 2 je po našem mnenju zanimiv in aktualen posnetek stanja rabe in poznavanja uradnih dokumentov in terminov, ki se pojavljajo v tem kontekstu pri učiteljih in učiteljicah tujega jezika. Gre za dokumente, ki določajo pouk tujega jezika in katerih predlogi so vključeni v učne načrte in učbenike in na tej ravni jih učitelji in učiteljice poznajo. Stopnja poznavanja

in rabe teh nadnacionalnih dokumentov je po pričakovanjih bolj v domeni odločevalcev, snovalcev kurikulumov in založb, medtem kot učitelje in učiteljice zanima predvsem njihova aplikativna raven.

3.5.4 Razvijanje sporazumevalne zmožnosti in/ali kulturne zmožnosti

V nadaljevanju sledi graf, s katerim ponazarjamo stališče učiteljev do dveh trditev in ki je kljub nizkemu številu anketirancev zelo nazoren.



Graf št. 3: Razvijanje sporazumevalne zmožnosti in/ali kulturne zmožnosti

Iz grafa 3 je razvidno, da velika večina anketirancev in anketirank postavlja pri učnih urah razvijanje sporazumevalne zmožnosti pred razvijanje kulturne zmožnosti. To je sicer v neskladju z aktualnimi učnimi načrti in *SEJO* (Prim pogl. 3.1.), a lahko to razumemo kot tradicionalni cilj, ki je od komunikativne metode naprej močno zasidran v paradigmi učenja in poučevanja tujih jezikov. Možno pa je tudi, da se učitelji razvijanja medkulturnih zmožnosti ne zavedajo ali ne zavedajo dovolj. Razvijanje medkulturnih zmožnosti pogosto ni eksplicitno. Tudi v učbenikih je pogosto zajeto v besedila in aktivnosti, ki v prvi vrsti razvijajo sporazumevalne zmožnosti, šele nato medkulturne.

3.5.5 Opis učne ure z medkulturnimi cilji

Anketirane učitelje in učiteljice smo prosili, da na kratko skicirajo učno uro, pri kateri uresničujejo medkulturne cilje. Dobili smo 20 kratkih opi-

sov učnih ur, ki imajo veliko skupnih vidikov. Strnjeno jih lahko povzamemo, kot sledi:

- *Primerjava besed v različnih jezikih ali prepoznavanje besed v različnih jezikih ali v različicah enega jezika (npr. škotska, indijska, ameriška angleščina),*
- *primerjava praznikov (velika noč),*
- *primerjanje slikovnega gradiva, ogled videoposnetkov o drugih in o lastni kulturi,*
- *pri starejših učencih – primerjava kultur, stereotipov, pesmi, zastav,*
- *spoznavanje prehranjevalnih navad, iskanje podobnosti in razlik,*
- *vključevanje učenca z drugačnim prvim jezikom, kot je slovenski, v pouk (uvod ali obravnavo nove snovi),*
- *pri igri vlog, pozdravljanje, rokovanje.*

Ni potrebna poglobljena kvalitativna vsebinska analiza za ugotovitev, da je večina aktivnosti v razredu, ki so usmerjene v razvijanje medkulturene zmožnosti, na stopnji *primerjave, prepoznavanja in spoznavanja* besed, jezikov, vizualnih ter avditivnih gradiv, kulinarike, kulture in državnih simbolov. Skratka, gre za reprezentativne elemente in vidike kulture, ki jih učenci in učence načeloma primerjajo s svojimi in znanimi. Opisi se razlikujejo v tem, da eni izpostavljajo konkretno vsebino, drugi razliko med obravnavo medkulturnih elementov in starostjo učencev in učenk, tretji spet navajajo metodo dela, pri kateri vključujejo medkulturne elemente. Takšni nestrukturirani opisi ne omogočajo posplošenih reprezentativnih ugotovitev. Za anketirane učitelje in učiteljice pa lahko povzamemo, da njihovi opisi sicer niso skladni s sodobnimi abstraktnimi teoretskimi koncepti, saj so zelo konkretni in enodimenzionalni, a so avtentični in realni. Menimo, da gre za poskuse razvijanja medkulturnih zmožnosti skladno z razpoložljivimi védenji, znanji in didaktičnim repertoarjem učiteljic in učiteljev tujega jezika ter dejanskimi možnostmi in skladno s profilom učenk in učencev, ki jih poučujejo.

4. Sklepne misli

V prispevku smo obravnavali zelo aktualen vidik učenja in poučevanja (tujih) jezikov, tj. medkulturnost v njenih različnih terminoloških in posledično tudi pedagoških izvedbenih variantah. V uvodnem poglavju smo

obravnavali termine medkulturnost, interkulturnost, transkulturnost, multikulturnost, plurikulturnost, raznokulturnost in katakulturnost. S tem smo želeli pokazati, da je z vidika teorije to zelo zanimivo in obravnavano področje. Področje je aktualno za različne znanstvene discipline in posledično sta tudi teorija in predvsem terminologija zelo kompleksni in komplicirani. Za pedagoško področje bi bilo nujno pripraviti ustrezen terminološki aparat, katerega sistematična raba bi zagotovo pripomogla tudi k večji zastopanosti in jasnosti didaktičnih postopkov učiteljev.

V nadaljevanju smo raziskovali medkulturnost v uradnih, (1) nadnacionalnih dokumentih, kot so *SEJO* (2011), *SEJO Dodatek* (2019), *FREPA* (2013) in *ROPP* (2017), in (2) nacionalnih dokumentih, kot so učni načrti za tuji jezik v 1.VIO, učni načrt za nemščino kot prvi tuji jezik v osnovni šoli, učni načrt za angleščino kot prvi tuji jezik v gimnaziji in nemščino kot drugi tuji jezik v gimnaziji. Izkazalo se je, da je medkulturnost pomembno zastopana na konceptualni ravni in da je tako v nacionalnih kot nadnacionalnih dokumentih postavljena celo pred sporazumevalno zmožnost. Zlasti velja izpostaviti dokument *FREPA* (2013) oz. v prevodu *ROPP* (2017), saj gre za ključna dokumenta s priporočili in smernicami za uspešno, učinkovito in sistematično razvijanje medkulturnih kompetenc. Skratka, na teoretski ravni, tj. iz top-down perspektive, se je izkazalo, da je medkulturnost ustrezno in zadostno obravnavana. Naša predvidevanja, da je stanje v praksi drugačno, da medkulturnost še vedno zaostaja za sporazumevalno dimenzijo, smo preverili v empiričnem delu na izbranem vzorcu učiteljev in učiteljic tujega jezika. Rezultati, ki smo jih dobili, niso reprezentativni in njihova statistična verjetnost bi morala biti preverjena na večjem vzorcu in v bolj poglobljenih raziskavah, kažejo pa na slabšo zastopanost in nesistematično in nestrukturirano obravnavo medkulturnosti v praksi, tj. iz bottom-up perspektive.

Učitelji in učiteljice so v raziskavi pokazali določeno stopnjo poznavanja in nepoznavanja terminov in konceptov medkulturnosti. Menimo, da bi k boljši stopnji poznavanja terminov in konceptov zagotovo pripomogli ne tako zelo raznolika terminologija in predvsem bolj dorečeni in enotno uporabljani pojmi ter njihov vpliv na prisotnost, razumevanje in rabo v praksi, tj. pri učiteljih in učiteljicah.

Prav tako jih večina pozna nadnacionalne, še bolj nacionalne dokumente za pouk tujega jezika, a je stopnja poznavanja in rabe predvsem nadnacionalnih dokumentov skladno s pričakovanji bolj v domeni odločevalcev, avtorjev kurikulov in založb. Kvalitativna vsebinska analiza izjav

anketirancev in anketirank je pokazala, da ti pojem medkulturnost razumejo in opredeljujejo v treh kategorijah, ali gre za *povezovanje svoje in tuje kulture*, ali *sprejemanje drugačnosti* tuje kulture, ali *pridobivanje znanja* o drugih kulturah. V kratkih opisih učnih ur pa se *pridobivanje znanja in spoznavanje* določenih elementov tuje kulture pojavljata pogosteje kot *povezovanje in sprejemanje drugačnosti*. Ti poskusi razvijanja medkulturnosti v razredu ne dosegaajo ravni teoretskih razprav o medkulturnosti, saj so ti poskusi zelo konkretni in enostavni, a gre za avtentična ravnanja učiteljev in učiteljic skladno z njihovimi védenji, znanji, hotenji, didaktičnim repertoarjem, dejanskimi možnostmi in skladno s profilom učenk in učencev, ki jih poučujejo. V prihodnosti bo treba še zmanjšati razkorak med teorijo in prakso medkulturnosti z intenzivnejšo diseminacijo veljavnih dokumentov in konkretnjšimi didaktičnimi modeli in postopki. Za večje relativiranje monokulturnosti ter usmerjanje in obravnavo medkulturnosti in/ali večkulturnosti pri učenju na sploh, pri učenju tujega jezika, zlasti pa še v subtilnem obdobju zgodnjega učenja tujega jezika potrebuje mo ne samo spremembo paradigme, temveč nove konkretne pristope.

Literatura

- Altmayer, C. (2010). Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. V Krumm, H.-J. idr. (ur.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. 1402–1413*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Bauer, U. (2013). Katakulturell, interkulturell, transkulturell. Klären und vereinfachen um anwenden zu können. V Drumbl, H. in Hornung, A. (ur.). *IDT 2013, Hauptvorträge, Band 1. 1–10*. Bozen-Bolzano: University Press.
- Bausch, K.-R. (Ur.) (2003). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Hrsg. Tübingen: Narr, S.
- Durbaba, O. (2016). Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturnu primenjenu lingvistiku. Beograd: Filološki fakultet.
- Durbaba, O. (2021). Inter-, trans-, multi-, pluri-, supra-, cross-, katakulturell: Innovative Konzepte oder „alter Wein in neuen Schläuchen“? Einige Überlegungen aus der DaF-Perspektive. *Informatologija*. 54(3-4), 139–153.
- FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources* (2013). <https://book.coe.int/en/education-and-modern-languages/5416-frepa-a-framework-of-reference-for-pluralistic-approaches-to-languages-and-cultures-competences-and-resources.html>

- Gogolin, I. (1992). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster idr.: Waxman.
- Hu, A. (2010). Aspekte der Evaluation interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachen unterrichtet. V Berndt, A. in K. Kleppin (ur.), *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*, str. 61–72. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jazbec, S. in Kacjan, B. (2019). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Lücken und Herausforderungen. *Aussiger Beiträge*, 13, 181–203. http://old.ff.ujep.cz/ab/files/13_2019/volltext.pdf
- Kač, L. (2019). Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam podpira in priznava raznojezičnost in medkulturnost v vrtcih in šolah. *Slovenščina v šoli*, 1(XXII), 4–17.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1, 57–78. http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/Article%204_1.pdf
- SEJO Dodatek – Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. Dodatek z *novimi opisniki* (2017). ZRSŠ, neobjavljena verzija prevoda. Izvirnik dostopen na spletni strani: www.coe.int/lang-cefr
- SEJO – Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2011). Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Jeziki/Pu
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- ROPP – Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam (2017). <https://www.zrss.si/digitalnahnjiznica/ropp-referencni-okvir-za-pristope-k-jezikom/files/assets/basic-html/index.html#1>
- UČNI načrt. *Angleščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*: obvezni ali izbirni predmet in matura (420 ur) / predmetna komisija Vineeta Eržen ... [idr.]. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- UČNI načrt. *Nemščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*: obvezni predmet in matura (420 ur), izbirni predmet (140 ur) / predmetna komisija Nada Holc ... [et al.]. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- UČNI načrt. *Program osnovna šola. Nemščina* / avtorice posodobitve učnega načrta 2016 Liljana Kač, Susanne Volčanšek, Suzana Ramšak (2016). Lju-

ljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

UČNI načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu / [članice delovne skupine za pripravo učnega načrta Katica Pevec Semec ... [et al.] (2013). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? V Darowska, L. In C. Machold (ur.). *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*, str. 39–66. Bielefeld: Transcript Verlag.

*več- in raznojezičnost
v izobraževalnih
prostorih po evropi*

Mehrsprachigkeit – die einzige Herausforderung in der Flüchtlingsbeschulung? Večjezičnost – edini izziv v izobraževanju beguncev in begunk?

Katarína Vilčeková, Univerza Bamberg, Nemčija

Abstract

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Problematik der Tabuthemen in der Flüchtlingsbeschulung. Neben den theoretischen Informationen aus dem Bereich der Migration, der Flüchtlingsbeschulung und des Tabus liegt auch eigene Forschung vor, die einen Einblick in Tabuthemen der Migranten und Migrantinnen in den Berufsintegrationsklassen bietet. Eben durch diese Forschung, die mittels Fragebögen durchgeführt wurde, ergänzt der Artikel die existierende Literatur zum Thema Tabu, in der es immer noch an der praktischen Forschung über Tabuthemen unter Migranten und Migrantinnen mangelt.

Im Jahr 2015 reisten 1 – 2 Mio. Geflüchtete nach Europa. Man sprach in diesem Zusammenhang oft von der sog. europäischen Flüchtlingskrise. Bis heute kommen jährlich hunderttausende Migranten und Migrantinnen nach Europa. Da Deutschland über die stärkste Wirtschaft der EU verfügt, ist es auch zu einem der meist gesuchten Zielländer der Geflüchteten geworden.

Europa war auf so große Mengen von flüchtenden Menschen nicht vorbereitet und man hat erst einige Zeit später das ganze Ausmaß dieser Problematik verstanden. Es geht nämlich nicht nur um Menschen, die irgendwo untergebracht werden müssen. Es geht um Menschen, die integriert werden und eine neue Sprache lernen müssen. Aber vor allem geht es um Menschen, von denen jeder seine eigene Geschichte mit nach Deutschland bringt. Jeder von ihnen hat eigene Lebenserfahrungen gemacht und ist durch die Situation in seinem Herkunftsland unterschiedlich geprägt. Es sind nämlich nicht nur die unterschiedlichen

Sprachen, sondern auch die unterschiedlichen Kulturen, schulische Bildung, Religionen und Tabuthemen, die in ihrer Kombination einzigartig sind und die bei der Arbeit mit den Geflüchteten ein gutes Fingerpitzengefühl fordern. Und eben dieser Aspekt steht im Mittelpunkt des vorliegenden Artikels. Der theoretische Teil des Artikels wird der terminologischen Auseinandersetzung und einem kurzen Überblick über die bisherigen Studien und Forschungen zu Tabuthemen gewidmet. In dem empirischen Teil des Artikels werden die Ergebnisse eigener Beobachtungen und einer Umfrage über Tabuthemen präsentiert, die in vier Berufsintegrationsklassen der Staatlichen Berufsschule II in Bamberg durchgeführt wurden.

Schlüsselwörter: Flüchtlinge, Tabuthemen, Mehrsprachigkeit, Unterschiede

Povzetek

Prispevek je posvečen tematiki tabu tem v izobraževanju na področju begunstva in migracij. Razen teoretičnih informacij s področja migracij, izobraževanja beguncev in begunk ter tabujev je v prispevek vključena tudi lastna študija, ki ponuja vpogled v tabu teme migrantov in migrantk v tako imenovanih integracijskih razredih. Z rezultati študije prispevek dopolnjuje vrzel v obstoječi literaturi na temo tabujev, v kateri še vedno primanjkuje empiričnih raziskav o tabu temah migrantk in migrantov.

V letu 2015 sta v Evropo pribežala eden do dva milijona beguncev in begunk, kar pogosto označujemo kot tako imenovano evropsko begunsko krizo. V letih kasneje je v Evropo vsako leto prišlo več sto tisoč beguncev in begunk. Ker je Nemčija gospodarsko najmočnejša država v EU, je postala tudi ena najbolj iskanih ciljnih držav beguncev in begunk. Evropa seveda ni bila pripravljena na tako velike množice beguncev in begunk in šele nekaj časa kasneje se je pokazalo in začelo razumevati, kakšne razsežnosti predstavlja problematika begunstva. Ne gre namreč samo za ljudi, ki jih je potrebno nekje namestiti, ampak gre za ljudi, ki jih je potrebno integrirati in jih naučiti novega jezika. Predvsem pa gre za ljudi, ki s seboj v Nemčijo prinašajo svoje lastne zgodbe. Vsak od njih ima svoje lastne življenjske izkušnje in vsakega je situacija v njegovi deželi zaznamovala na drugačen način. Ne gre samo za različne jezike, ampak tudi za različne kulture, šolsko izobrazbo, religije in tabu teme, ki so v svoji kombinaciji enkratne in ki pri delu z begunci in begunkami zahtevajo posebej dobro razvit instinkt, kar je tudi osrednja tema tega prispevka. Teoretični del prispevka je posvečen terminološkimi razhajanjem in kratkemu pregledu dosedanjih raziskav ter študij na temo tabu. V empiričnem delu prispevka so predstavljeni rezultati opazovanja in

ankete na temo tabu, narejene v državni poklicni šoli II v Bambergu med učenci in učenkami z begunskim in migracijskim ozadjem.

Ključne besede: begunci, tabu teme, večjezičnost, kulturne razlike

1. Einführung

Das Themenspektrum im Bereich der Migration ist sehr breit und umfasst die Problematik des Asylverfahrens, der Unterbringung der Geflüchteten, ihre soziale Betreuung und finanzielle Unterstützung, die Integration, die Beschulung, die Arbeitssuche und vieles andere. Die detaillierte Beschreibung jedes der erwähnten Gebiete würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Um aber einen besseren Einblick in die Beschulung zu bekommen und um auch die nicht so typischen Tabuthemen nachvollziehen zu können, darf man in dem vorliegenden Artikel nicht auf das deutsche Asylrecht und die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Tabu verzichten. Die Problematik der Arbeit mit den geflüchteten Menschen ist genauso heterogen und divers, wie die Geflüchteten selbst. Und eben die Diversität ist einer der Punkte, die die Schüler und Schülerinnen in einer Berufsintegrationsklasse vereinigt. Im vorliegenden Artikel sind also theoretische Grundlagen zum Thema Asylrecht in Deutschland, Berufsintegrationsklassen in Bayern und Tabuthemen bei Geflüchteten zu finden. Bei dem Bereich Tabuthemen handelt sich jedoch nicht nur um eine theoretische Auseinandersetzung, sondern auch um eine empirische Forschung, die anhand eines Fragebogens in den Berufsintegrationsklassen der Staatlichen Berufsschule II Bamberg durchgeführt wurde. Das Ziel des Artikels ist es, auf die Tabuthemen bei den Geflüchteten aufmerksam zu machen und dadurch die Lehrkräfte, die in den Berufsintegrationsklassen eingesetzt werden, zu sensibilisieren.

2. Asylrecht in Deutschland

2.1 *Wer ist eigentlich ein Flüchtling?*

In den Medien hört man oft, dass wieder neue Menschen in den Flüchtlingslagern angekommen sind. Mal werden diese als Flüchtlinge bezeichnet, mal als Einwanderer oder Migranten. Darf man aber diese Bezeichnungen als Synonyme verstehen oder gibt es Unterschiede? Um eine terminologische Klarheit zu schaffen, werden hier die jeweiligen Begriffe näher erklärt.

Von Migration spricht man laut Schimany, wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt. Um internationale Migration handelt es sich, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg geschieht (Schimany in Luft/Schimany, 2014, S. 34). Da es sich in diesem Artikel um die internationale Migration handelt, wird die nähere Klassifikation und Beschreibung der innerdeutschen Migration nicht berücksichtigt.

Je nachdem, woher die Zuwanderer und Zuwanderinnen kommen, unterscheidet man zwischen Personen aus den EU-Staaten und Personen, die keine EU-Bürger und Bürgerinnen sind. Darüber hinaus kann man die Zuwanderergruppen auch je nach dem Grund / Ziel der Migration klassifizieren:

- (Spät-) Aussiedlerzuwanderung;
- Zuwanderung zum Zweck des Studiums und der Ausbildung (Bildungsmigration);
- Arbeitsmigration (Fachkräfte sowie Saison- und Werkvertragsarbeitnehmer);
- Familien und Ehegattennachzug (Familienmigration);
- Zuzug von Asylbewerbern aus den Staaten außerhalb der Europäischen Union (vgl. Schimany, 2014, S.35).

Internationale Migranten und Migrantinnen sind also alle Menschen, die ihr Heimatland verlassen haben, um in einem anderen Land ihr Leben weiterzuführen. Nicht alle solche Personen dürfen jedoch als Flüchtlinge bezeichnet werden. Im Verständnis des Asylrechts umfasst der Begriff ausschließlich anerkannte Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention: Das sind Personen, die nach Abschluss eines Asylverfahrens den Flüchtlingsschutz erhalten (BAMF, 2019, S. 3). Um als Flüchtling anerkannt zu werden, muss man ein bestimmtes Verfahren durchlaufen.

In diesem Zusammenhang unterscheidet man wieder zwischen drei Personengruppen:

- *Asylsuchende*: Personen, die beabsichtigen, einen Asylantrag zu stellen und noch nicht als Asylantragstellende beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) erfasst sind;
- *Asylantragstellende*: Asylbewerberinnen und Asylbewerber, die sich im Asylverfahren befinden und deren Verfahren noch nicht entschieden ist;

- *Schutzberechtigte sowie Bleibeberechtigte*: Personen, die eine Asylberechtigung, einen Flüchtlingsschutz oder subsidiären Schutz erhalten oder aufgrund eines Abschiebungsverbots in Deutschland bleiben dürfen (BAMF, 2019, S. 3; vgl. auch Schimany, 2014, S. 40 f).

Das Grundrecht auf Asyl gilt allein für politisch Verfolgte, d.h. für Personen, die eine staatliche Verfolgung erlitten haben bzw. denen eine solche nach einer Rückkehr in ihr Herkunftsland droht. Entscheidend für die Asylgewährung ist, ob eine Person wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung (Art. 1A Nr. 2 Genfer Flüchtlingskonvention) Verfolgung mit Gefahr für Leib und Leben oder Beschränkungen ihrer persönlichen Freiheit ausgesetzt sein wird oder solche Verfolgungsmaßnahmen begründet befürchtet (Schmidt in Luft/Schimany, 2014, S. 189). Flüchtlingsschutz in Deutschland erhält nach § 3 Abs. 1 AsylIVfG in Verbindung mit § 60 Abs. 1 AufenthG ein Ausländer, wenn sein Leben oder seine Freiheit in seinem Herkunftsstaat wegen seiner Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit, seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung bedroht ist (ebd.). Abschiebeverbot bzw. subsidiärer Schutz (§ 60 Abs. 2, 3, 5 oder Abs. 7 AufenthG) kann Personen gewährt werden, die die Voraussetzungen für eine Anerkennung als Asylberechtigte oder Flüchtlinge zwar nicht erfüllen, denen jedoch dennoch schwerwiegende Gefahren für Leib, Leben oder Freiheit drohen (ebd.). Die ersten zwei Gruppen erhalten zuerst eine Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre, die unter der Voraussetzung, dass es keinen Widerruf gibt, später in eine Niederlassungserlaubnis geändert wird. Ein Ausländer unter subsidiärem Schutz bekommt eine einjährige, verlängerbare Aufenthaltserlaubnis. Sowohl Asylberechtigte, als auch Flüchtlinge dürfen dank der Aufenthaltserlaubnis in Deutschland arbeiten (vgl. z.B. Schmidt, 2014, S. 190).

2.2 Deutsches Asylverfahren

Das deutsche Asylverfahren besteht aus mehreren Schritten:

- Ankunft und Registrierung;
- Unterbringung und Erstverteilung;
- Antragstellung;

- Aufenthaltsgestattung;
- Anhörung beim BAMF;
- Entscheidung (BAMF, 2019, S. 10 ff).

Nach der Ankunft der Personen in Deutschland werden diese zuerst registriert, indem sie nach ihrem Namen, Herkunftsland, Geburtsdatum, ihrer Sprache, Religion und Volkszugehörigkeit gefragt werden. Außerdem werden sie fotografiert und den Personen ab 14 Jahren werden dazu noch die Fingerabdrücke abgenommen. Nach der Registrierung werden die Asylsuchenden in den Aufnahmeeinrichtungen untergebracht. Zu diesen gehören das sog. AnKER-Zentrum (Ankunfts-, Entscheidungs- und Rückkehr-Einrichtung), aber auch die weiterführenden Unterkünfte, wie z.B. Gemeinschaftsunterkünfte, Wohngruppen (für unbegleitete minderjährige Jugendliche) oder Privatwohnungen (ebd.).

Der nächste Schritt des Asylverfahrens ist die Antragstellung. In diesem Punkt wird also eine asylsuchende Person zu einer antragstellenden Person. Während des Asylverfahrens bekommt jede antragstellende Person die sog. Aufenthaltsgestattung. Die Aufenthaltsgestattung ist räumlich auf den Bezirk beschränkt (Residenzpflicht), in dem sich die zuständige Aufnahmeeinrichtung befindet. Das bedeutet, dass die Antragstellenden in dieser Zeit außerhalb dieses Bezirks nicht umziehen dürfen. Nach der Antragstellung wird das Dublin-Verfahren geprüft. Das Dublin-Verfahren dient der Zuständigkeitsbestimmung zur Durchführung des Asylverfahrens in einem EU-Mitgliedstaat. Die Dublin III-Verordnung legt Kriterien und Verfahren fest, die bei der Bestimmung des Mitgliedstaates, der für die Prüfung des gestellten Antrags auf internationalen Schutz zuständig ist, zur Anwendung gelangen (BAMF, 2019, S. 16; vgl. auch Schmidt, 2014, S. 196 f). Durch das Dublin-Verfahren versucht man u.a. zu verhindern, dass Asylanträge in mehreren Ländern gleichzeitig gestellt werden. Wird während des Asylverfahrens ein anderer Mitgliedstaat im Rahmen der Dublin III-Verordnung für den zuständigen Staat erklärt, wobei dieser damit einverstanden ist und werden bei einem persönlichen Gespräch keine Abschiebungshindernisse in dieses Zielland gefunden, so wird der / die Antragstellende in dieses Land abgeschoben. Die betroffene Person kann gegen diese Entscheidung Klage erheben (ebd.)

Der wichtigste Teil des Asylverfahrens ist die Anhörung beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Man muss aber auch erwähnen, dass der Termin beim BAMF für viele Geflüchtete sehr traumatisierend sein

kann, da sie über die Gründe ihrer Flucht, über den Weg nach Deutschland und über ihre Erlebnisse im Heimatland berichten müssen. Bei den meisten Geflüchteten sind das alles Themen, die schmerzhaft Erinnerungen hervorrufen können. Dennoch ist diese Anhörung notwendig, um zu entscheiden, ob und welcher Schutz der betroffenen Person zusteht.

Aufgrund der Anhörung und der schon vorher gesammelten Informationen kann das Bundesamt eine positive oder negative Entscheidung treffen. Die positive Entscheidung bedeutet eine der vier schon erwähnten Möglichkeiten (Asylberechtigung, Flüchtlingsschutz, subsidiärer Schutz oder Abschiebungsverbot). Kommt keine dieser Möglichkeiten in Frage, so wird eine negative Entscheidung getroffen und der Asylantrag wird abgelehnt. In diesem Falle kann man gegen die Entscheidung des Bundesamtes klagen. Bestätigt das Gericht die Entscheidung des Bundesamtes, muss die betroffene Person Deutschland verlassen (BAMF, 2019, S. 29 f).

3. Integration

Gelungene Integration bedeutet, sich einer Gemeinschaft zugehörig zu fühlen. Sie bedeutet die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses, wie man in der Gesellschaft zusammenlebt. Zuwanderung kann deshalb nur als wechselseitiger Prozess gelingen. Sie setzt die Aufnahmebereitschaft der Mehrheitsgesellschaft voraus – wie auch die Bereitschaft der Zugewanderten, die Regeln des Aufnahmelandes zu respektieren und sich um die eigene Integration zu bemühen.¹

Um sich erfolgreich integrieren zu können, müssen die Geflüchteten also nicht nur die neue Sprache und evtl. auch ein neues Schriftsystem erlernen, sondern auch die neue Kultur mit ihren Werten akzeptieren und respektieren. Sie müssen lernen, dass man in Deutschland nur einen Partner / eine Partnerin heiraten darf, dass in Deutschland auch die gleichgeschlechtliche Ehe erlaubt ist, dass man in Deutschland seine politische Meinung äußern darf, ohne dafür bestraft zu werden, dass man in Deutschland den Müll trennt oder dass manche Deutschen ihre Schuhe bei einem Besuch nicht ausziehen. Wichtig für die Integration ist die Toleranz und Akzeptanz. Nicht jeder muss damit einverstanden sein, dass z.B. zwei Frauen heiraten dürfen. Aber jeder soll das akzeptieren und tolerieren. Und genauso muss nicht jeder damit einverstanden sein, dass manche arabischen Frauen ein Kopftuch tragen, aber jeder sollte es akzeptieren und tolerieren.

¹ <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integration-bedeutung/integration-bedeutung-node.html>.

ren. Der wichtigste Schlüssel zur gegenseitigen Verständigung ist die Sprache. Denn durch die Sprache können auch die kulturellen Werte vermittelt werden. Der Ort, an dem die Sprache, die Kultur und die Bildung Hand in Hand gehen, ist die Schule. Die Schulpflicht besteht in Deutschland grundsätzlich für alle Kinder und Jugendliche, das heißt sie hängt nicht von der Staatsangehörigkeit ab. In Bayern beginnt die Schulpflicht drei Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland.

3.1 Berufsintegrationsklassen in Bayern

In Bayern wurde für die stark gewachsene Zielgruppe berufsschulpflichtiger, neu zugewandeter Menschen ein Beschulungsmodell mit Mittelschulabschluss (nach erfolgreichem Abschluss gemäß § 15 Berufsschulordnung) angelegt (vgl. z.B. Simml & Riedel, 2019, S. 20). Im Grunde handelt es sich um ein zweijähriges Modell. Im ersten Schuljahr besuchen die Schüler und Schülerinnen die BIKv-Klasse (Berufsintegrationsvorklasse) und im zweiten Schuljahr die BIK-Klasse (Berufsintegrationsklasse).

Die Maßnahme steht berufsschulpflichtigen Asylbewerberinnen und Asylbewerbern, Geflüchteten und anderen berufsschulpflichtigen jungen Menschen offen, die mangels deutscher Sprachkenntnisse dem Berufsschulunterricht in regulären Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz nicht folgen können. In der Regel werden die Teilnehmenden zwischen dem 16. und 21. Lebensjahr aufgenommen, in begründeten Ausnahmefällen bis zum 25. Lebensjahr. Die Altersgrenze entspricht der der deutschen Jugendlichen, (16 -21), die nach der Mittelschule eine Berufsausbildung eingehen und dann noch weiter schulpflichtig sind.

Schüler und Schülerinnen, die noch nicht alphabetisiert sind, besuchen in der Regel die sog. *Deutschklassen an Berufsschulen zur Alphabetisierung (DK-BS-A)*. Für Jugendliche, die während des Schuljahres nicht in reguläre *Berufsintegrationsklassen* aufgenommen werden können, weil die sprachlichen Voraussetzungen fehlen, können die *Deutschklassen an Berufsschulen (DK-BS)* (die ehemaligen SIK-Klassen = Sprachintensivklassen) eingerichtet werden.

Im Fokus einer BIKv-Klasse liegt weiterhin der Sprachunterricht. Dazu kommen aber auch schon die mathematischen Grundlagen und die Grundkenntnisse in den Bereichen Ethik, Politik und Gesellschaft und berufliche Bildung. Am Ende der BIKv-Klasse bekommen die Schüler und Schülerinnen ein Zeugnis, das eine sprachliche Beurteilung eigener Kenntnisse und Fähigkeiten beinhaltet (also keine Noten im engeren Sinne). War

der Schüler oder die Schülerin erfolgreich und sind seine oder ihre (Sprach)kenntnisse auf einem ausreichenden Niveau, darf er oder sie in dem nächsten Schuljahr eine BIK-Klasse besuchen. Waren jedoch die Leistungen nicht befriedigend, muss bzw. darf jeder Schüler und jede Schülerin die BIKv-Klasse einmal wiederholen.

Um in der beruflichen Welt Fuß zu fassen, sind die Berufsintegrationsklassen von entscheidender Bedeutung. Das Schuljahr verbringen nämlich die Schüler und Schülerinnen einer BIK-Klasse nicht nur in der Schule, sondern auch in den Betrieben, in denen sie Praktika machen können, oder bei den Kooperationspartnern (z. B. die Handwerkskammer), bei denen sie ihre Werkstatttage absolvieren können. Seit 2017 sind die Instrumente des Berufsorientierungsprogramms Potenzialanalyse und Werkstatttage Teil des Konzeptes für die bayerischen Berufsintegrationsklassen. Während der Werkstatttage haben die Jugendlichen die Möglichkeit, ihr handwerkliches Geschick zu testen und zu verbessern und den Umgang mit verschiedensten Werkzeugen und Materialien zu lernen. Die Potenzialanalyse hilft ihnen, sich beruflich besser zu orientieren, indem ihre persönlichen Stärken durch die zahlreichen Aufgaben einer Potenzialanalyse entdeckt werden können.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie der Unterricht und die Werkstatttage kombiniert werden können. An der Staatlichen Berufsschule II in Bamberg, an der auch die Umfrage zu Tabuthemen durchgeführt wurde, findet der Unterricht in der Schule und beim Kooperationspartner (Handwerksammer Oberfranken) im wöchentlichen Wechsel statt. Die Praktika dürfen die Schüler und Schülerinnen immer in der Woche absolvieren, in der sie beim Kooperationspartner sind. Neben den BIK-Klassen, in denen der Fokus auf dem Handwerk liegt, gibt es an der Berufsschule II in Bamberg auch eine BIK-Klasse für Migranten und Migrantinnen, die in der Zukunft im Bereich der Pflege tätig werden möchten. Der Fokus in den BIK – Klassen liegt auf dem Handwerk, da die meisten der Schülerinnen und Schüler der Staatliche Berufsschule II Ausbildungsverträge im Handwerk haben. Ebenso versucht man bereits in den BIKv-Klassen die Fachbereiche des Schulprofils mit einer gewissen Anzahl an Praxis abzudecken. Zum einen um evtl. weiteres Interesse an diesen Berufsbereichen zu wecken und zum anderen, um durch die Produktion von Dingen, z.B. kleinen Speisen, relativ schnell Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

In den Berufsintegrationsklassen richten sich die Lehrkräfte nach dem Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. In dem Lehr-

plan sind die Lernbereiche wie Bildungssystem und Berufswelt, Mathematik, Ethisches Handeln und Kommunizieren, Politik und Gesellschaft und Deutsch (Alphabetisierung) zu finden.

Wie man sehen kann, ist die Beschulung im Rahmen der Berufsintegrationsklassen sehr komplex und stellt dementsprechend auch Anforderungen nicht nur an die Jugendlichen, sondern auch an die Lehrkräfte. Auf beiden Seiten sind Fingerspitzengefühl und Kooperation gefragt. Ein Lehrkräfte-Team besteht nämlich nicht nur aus den DaZ-Lehrern und Lehrerinnen, sondern auch aus Fachkräften aus den Bereichen Mathematik, Politik und Gesellschaft, Ethik und darüber hinaus auch aus den Berufs-/Wirtschaftspädagogen und /- pädagoginnen. Man kann also sagen, dass auf beiden Seiten eine große Heterogenität vorhanden ist. Eben die Heterogenität und die damit verbundenen Herausforderungen stehen im Mittelpunkt der weiteren Kapitel.

4. Herausforderungen in den Berufsintegrationsklassen

4.1 Mehrsprachigkeit

Wie bereits erwähnt, stellt die große Heterogenität der Gruppen eine große Herausforderung dar. Wie bunt gemischt die BIK-Klassen sind, zeigt auch die Statistik des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung in Bayern aus dem Jahr 2017: Zwar werden die Schüler und Schülerinnen am Anfang des Schuljahres aufgrund eines sprachlichen Einstufungstests in die jeweiligen Klassen verteilt, um wenigstens eine im Hinblick auf die Deutschkenntnisse relativ homogene Gruppe zu schaffen. Aber selbst durch einen Sprachtest kann man keine hundertprozentige Homogenität gewährleisten, weil dazu noch andere Faktoren kommen (können), wie z. B. die Motivation, die Fortschritte und das allgemeine Wissen der Jugendlichen. So befinden sich manchmal in den Vorbereitungsklassen Migrantinnen und Migrantinnen, die zwar fließend Deutsch sprechen können, die aber in den anderen Bereichen (z.B. in schriftlicher Kommunikation oder Mathematik) auf einem sehr niedrigen Niveau sind oder die (noch) nicht in der Lage sind, ausreichend ihren schulischen Verpflichtungen nachzugehen. Und andererseits befinden sich manchmal in den BIK-Klassen Schüler und Schülerinnen, die zwar noch nicht über ein entsprechendes Sprachniveau verfügen, die aber dank ihrer Vorgeschichte und ihrem Fleiß in den Vorbereitungsklassen sichtlich unterfordert wären.

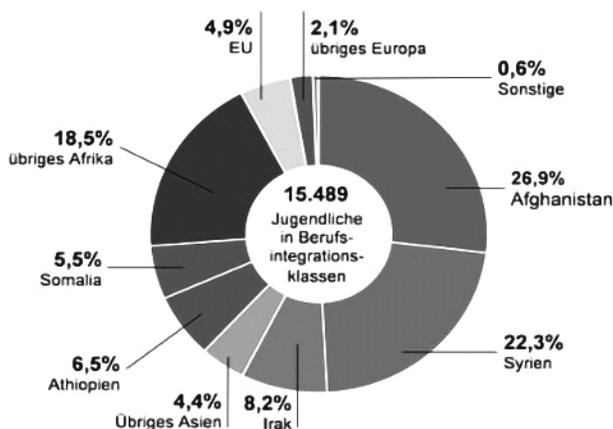


Bild 1: Jugendliche in Berufsintegrationsklassen nach Herkunftsregion im Oktober 2017 in Bayern

Die sprachliche Heterogenität herrscht auch im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Erstsprachen. So sitzen nebeneinander Jugendliche, die Tigrinja, Oromo, Kurdisch, Arabisch, Persisch, Französisch, Ungarisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Polnisch oder sogar Thailändisch als Erstsprache sprechen. Das einzige sprachliche Element, das alle verbindet, ist die zu lernende Sprache, die aber auch gleichzeitig die *lingua franca* für alle Beteiligten ist, nämlich Deutsch.

Die Schüler und Schülerinnen sind aufgefordert, im Unterricht Deutsch zu sprechen. Das bedeutet aber nicht, dass die Erstsprache nicht als Hilfe einbezogen werden darf. Häufig ist die Erstsprache vor allem im Fachunterricht hilfreich. Gibt es mehrere Schüler und Schülerinnen aus demselben Land, wobei einige z. B. in Mathe schwächer sind, werden die stärkeren Schüler und Schülerinnen oft gebeten, den Stoff ihren Kollegen oder Kolleginnen in der Erstsprache zu erklären, was häufig das Verständnis erleichtert.

Unseres Erachtens sollte man im Unterricht nicht ganz auf die eigene Erstsprache verzichten. Diese repräsentiert nämlich die eigene Identität einer Person, die durch die Migration nicht verloren geht. Die Jugendlichen präsentieren nämlich meistens sehr stolz ihre Erstsprache. Die Lehrkraft hat eine Menge an Möglichkeiten, wie die unterschiedlichen Erstsprache präsent bleiben können. Zum Beispiel kann man im Rahmen der Klasse die Begrüßungen in jeder Sprache sammeln und diese dann an einer Pinnwand befestigen.

Die sprachlichen Differenzen können jedoch auch zu Missverständnissen führen. Solche Fälle, in denen sich eine Person beleidigt fühlt, weil sie etwas, was in einer anderen Sprache gesagt wurde, falsch interpretiert oder auf sich bezogen hat, sind nicht selten. Die Lehrkraft hat in so einer Situation der Sprache wegen kaum Möglichkeiten um festzustellen, wer Recht hat und wer nicht. Deshalb ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler für den Gebrauch der *lingua franca* in solchen Situationen zu sensibilisieren. Die Lehrkraft kann z. B. eine solche Situation künstlich erzeugen, um zu zeigen, wie schnell solche Missverständnisse entstehen können.

Wenn die Lehrkraft eine andere Sprache spricht, z.B. Slowakisch, eine Sprache, für die sprachliche Kompetenzen in den Klassen nicht zu erwarten sind, dann kann man diese Erstsprache benutzen, um solche Situation zu demonstrieren wie in folgender Modellsituation:

Die Lehrkraft schaut einen Schüler/eine Schülerin an, schlägt mit der Hand an eigene Stirn und sagt: „Zabudla som kúpiť zemiaky!“ Dann fragt die Lehrkraft die Klasse, was sie denken. Ob die Aussage über die konkrete Schülerin / den Schüler positiv oder negativ war. Die meisten Schüler und Schülerinnen werden eindeutig sagen, dass die Aussage negativ war – und zwar aufgrund der Gestik (der Schlag an die Stirn).

Lehrkraft: „Meine Aussage über die Schülerin / den Schüler war weder positiv, noch negativ. Ich habe nämlich auf Slowakisch gesagt „Ich habe vergessen, die Kartoffeln zu kaufen!“

Die Schüler /-innen reagieren meistens sehr überrascht. Durch so ein kleines Beispiel kann die Lehrkraft ihre Schüler und Schülerinnen zum achtsamen Umgang mit den Sprachen und den Mitschülern und Mitschülerinnen bringen.

4.2 Tabuthemen

Die Heterogenität besteht jedoch nicht nur in der Vielfalt der Muttersprachen, sondern auch in den verschiedensten Kulturen, aus denen die Jugendlichen stammen, und natürlich auch in der Religion. Die meisten Schüler und Schülerinnen sind muslimischen Glaubens, darüber hinaus gibt es aber auch andere Religionen wie das Christentum (katholisch, orthodox), das Judentum oder die Zeugen Jehovas. Mit jeder Kultur und jeder Religion sind unterschiedliche Bräuche, Sitten und Werte verbunden. Kennt man sich als Lehrkraft überhaupt nicht aus, kann man sehr sch-

nell ins Fettnäpfchen treten, indem man ein Thema anspricht, das in einer konkreten Kultur oder Religion nicht thematisiert werden soll oder darf. In diesem Zusammenhang spricht man über die sog. Tabus oder Tabuthemen, ggf. über Tabubrüche. Um einen Tabubruch in einer Berufsintegrationsklasse zu verhindern, werden in diesem Artikel einige Tabuthemen beschrieben. Was aber eigentlich das Wort Tabu genau bedeutet, ist nicht so einfach zu definieren, wie man in den nächsten Absätzen sehen kann.

Der Begriff Tabu stammt aus dem polynesischen *ta pu*, was so viel wie *außerordentlich* oder *das kräftig Markierte* bedeutet. Dieser Begriff kam dann durch James Cook, der dieses Wort während seiner Expedition in Tonga entdeckt hat, auch nach Europa. Er selbst hat diesen Ausdruck als *in general. signifies that a thing is forbidden* verstanden (Cook in Hess-Lütich, 2017, S. 127).

Schröder vertritt den Tabubegriff von Zöllner, der Tabus in modernen Gesellschaften als Teil des sozialen Kodex einer Gemeinschaft versteht, der festschreibt, welche Handlungen und Verhaltensweisen nicht ausgeführt werden sollen, über welche Themen nicht kommuniziert werden soll und welche Wörter vermieden werden sollen (Zöllner in Schröder, 1998, S. 196).

Laut Reimann sind Tabus ähnlich wie bei Zöllner Teil des sozialen Kodex einer Gemeinschaft und legen fest, welche Handlungen und Verhaltensweisen nicht ausgeführt werden dürfen und worüber nicht gesprochen werden darf. Es handelt sich um negative Konventionen, die Grenzen etablieren und somit eine wichtige Funktion in der Sicherung der Herrschaftsverhältnisse innehaben. Sie sind besonders wirksame Mittel sozialer Kontrolle (Riemann in Bouchara, 2010, S. 114).

Hägi-Mead macht deutlich, dass es sich bei Tabus um Meidungsgebote handelt, um etwas, das man zwar tun könnte, vielleicht auch wollte, aber nicht sollte. Deutlich wird zudem, dass Tabus etwas mit der Öffentlichkeit zu tun haben. Tabus referieren auf Anstand und Benimmregel und markieren, was sich gehört (Hägi-Mead, 2017, S. 213). Sie weist weiter darauf hin, dass sich ein Tabu von einem festgeschriebenen Verbot unterscheidet. Tabus seien nicht in Gesetzen verankert, sie würden durch Erziehung und Sozialisation tradiert und internalisiert (ebd.).

Den Unterschied zwischen Tabu und Verbot macht auch Schröder deutlich. Seines Erachtens sind Tabus nicht manifest (wie Verbote), sondern sie gehören zu den Latenzonen einer Gesellschaft: sie wirken von innen heraus, ohne dass sie ins Bewusstsein der Handelnden vordringen. Verbote können und müssen in der Regel – anders als Tabus – formuliert

(und auch begründet) werden; denn ein Verbot bezieht sich nicht auf die Ausformulierung, sondern es erfordert geradezu die Versprachlichung. Tabus hingegen setzen voraus, dass Mitglieder einer Gesellschaft aufgrund ihrer Sozialisation wissen, wo die Grenzen des Machbaren und Sagbaren verlaufen (Schröder in Hägi-Mead, 2017, S. 213).

Im Zusammenhang mit den Berufsintegrationsklassen scheint die Definition von Zöllner am besten den Begriff Tabu zu erklären. Unserer Meinung nach handelt es sich nämlich auch um einen Teil des sozialen Kodexes einer Gemeinschaft, der festschreibt, welche Handlungen und Verhaltensweisen nicht ausgeführt werden sollen, über welche Themen nicht kommuniziert werden soll und welche Wörter vermieden werden sollen. Es kann jedoch um verschiedene Gemeinschaften gehen – je nachdem, welches Tabuthema im Mittelpunkt steht. Das Thema Sexualität hängt meistens mit der religiösen Gemeinschaft zusammen. Aber auch das Thema Asylstatus wird im Zusammenhang mit der Klassengemeinschaft oft zu einem Tabuthema. Dies wird noch später näher erklärt.

Mit der Behauptung von Riemann (Riemann in Bouchara, 2010, S. 114), dass Tabus eine wichtige Funktion in der Sicherung der Herrschaftsverhältnisse innehätten und dass sie besonders wirksame Mittel sozialer Kontrolle seien, sind wir nicht ganz einverstanden. Denn inwieweit die Tabus eine solche Funktion haben (können), hängt wieder von der Art des Tabus ab. So zum Beispiel auch das nächste Tabuthema, welches in den Berufsintegrationsklassen vorkommt, nämlich wie die Migrantinnen und Migranten nach Deutschland geflüchtet sind. Dies hat nichts mit den Herrschaftsverhältnissen, sondern mit den traumatischen Erlebnissen zu tun. Aus demselben Grund darf für unsere Zwecke auch die Definition von Hägi-Mead nicht vollständig übernommen werden, da es ihrer Meinung nach deutlich werde, dass Tabus etwas mit der Öffentlichkeit zu tun hätten (Hägi-Mead, 2017, S. 213). Die Tabus sind also unseres Erachtens nicht nur ein Resultat einer Gesellschaft, sondern auch das eines Individuums, da sie oft mit dem persönlichen und dadurch individuellem Empfinden der Ereignisse (wie z.B. der Flucht) zusammenhängen.

4.2.1 Kategorien der Tabus

Tabusysteme beziehen sich im Wesentlichen auf Tod und Religion, auf Gesundheit und Krankheit, auf Geld und Sex (vgl. Birk & Kauzner in: Lütlich-Hess, 2017, S. 128). Aufgrund einer gewissen Menge an Tabus kann man diese folgendermaßen kategorisieren:

- 1) Handlungs- oder Tattabus (sich in der Öffentlichkeit am Geschlecht berühren);
- 2) Kommunikationstabus: die sog. Nicht-Themen oder Schweigegebiete einer Gesellschaft (Sexualpraktiken, Gehalt);
- 3) Sprachtabus oder Tabuwörter (rassistische Ausdrücke wie *Nigger*);
- 4) Objekttabus: tabuisierte Gegenstände, Institutionen, Personen (Kondome);
- 5) Bildtabus - tabuisierte Abbildungen (Abbildung vom Geschlechtsverkehr);
- 6) Gedankentabus – tabuisierte Vorstellungen (Sex mit den Familienmitgliedern);
- 7) Emotionstabus - tabuisierte Gefühle (Männer dürfen nicht weinen);
- 8) Raumtabus (die Überschreitung der Intimzone) (vgl. Bouchara, 2010, S. 114; Hägi-Mead, 2017, S. 214; Bohnaker, 2014, S. 128 f).

Bohnaker gliedert die oben genannten Tabus noch in einige Unterkategorien, wie etwa:

- a) Primärtabus (Objekttabus, Bildtabus, Tattabus);
- b) Sekundärtabus:
 - Intrapersonale Ebene (Gedankentabus, Emotionstabus)
 - Interpersonale Ebene (Kommunikationstabus, Worttabus, Raumtabus) (Bohnaker, 2014, S. 128 f).

Zöllner und Schröder kategorisieren die Tabus dagegen im Hinblick auf die Entstehungsgründe:

- Tabus aus Furcht (religiöse Motive, Aberglauben);
- Tabus aus Feingefühligkeit (gegenüber Krankheit und Tod);
- Tabus aus Anstandsnormen (bezogen auf Sexualität und Körperteile oder – funktionen);
- Tabus aus sozialem Kontakt oder ideologischen Prinzipien (Zöllner & Schröder in Hess-Lüttich, 2017, S.128).

Was die Forschung im Bereich Tabus im Zusammenhang mit dem (Fremdsprachen)Unterricht betrifft, ist diese ziemlich spärlich. Schröder

weist schon im Jahr 1998 auf diese Tatsache hin und plädiert für häufigeres Thematisieren der Tabuthemen im Unterricht (Schröder, 1998, S. 195 f). Er selbst bietet zu dem Zeitpunkt aber keine Forschungsergebnisse, sondern erklärt nur theoretisch die Problematik und fasst einige Vorschläge für den interkulturellen Unterricht zusammen (ebd.). Ähnlich ist es auch bei Bohnaker, die sich jedoch nicht auf den Fremdsprachenunterricht, sondern eher auf die Unternehmenskultur konzentriert (Bohnaker, 2014). Eine tiefere Auseinandersetzung mit praktischen Beispielen ist bei Bouchara zu finden (Bouchara, 2010). Er beschreibt in seinem Artikel detailliert die problematischen Schnittstellen zwischen der deutschen und der arabischen Kultur, was vor allem im Zusammenhang mit der Flüchtlingsbeschulung sehr hilfreich sein kann. Sein Artikel stellt also eine präzise Recherche der Tabuthemen dar. Eigene Forschungsergebnisse bietet Bouchara zwar nicht, er präsentiert aber einige Methoden für die Sensibilisierung des Themas im Fremdsprachenunterricht, u.a. Fragebögen und Interviews. Eben die Fragebögen waren auch ein Impuls für unsere Forschung. Mit der deutsch-arabischen Problematik beschäftigt sich auch Hess-Lüttich, der in seinem Beitrag u.a. auch den möglichen Umgang mit den Tabus in einer interkulturellen Gesellschaft beschreibt und zu mehr Sensibilität in beiden Kulturen auffordert (Hess-Lüttich, 2017). Einen sehr interessanten Blick auf die Tabu-Problematik bietet Hägi-Mead, die einige Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache auf das Vorkommen der Tabuthemen untersucht hat und zu dem Schluss gekommen ist, dass solche Themen in den Lehrwerken tatsächlich präsent sind und dass sie in der heutigen Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnen (Hägi-Mead, 2017).

Wie man also sehen kann, kann man einige Artikel über Tabuthemen finden, jedoch mangelt es an der angewandten Forschung, die konkret die Unterrichtspraxis untersuchen würde. Umso wichtiger finden wir die zwecks dieses Artikels realisierte Umfrage.

5. Tabuthemen im Unterricht in den Berufsintegrationsklassen

5.1 Spektrum der Tabuthemen

Aufgrund der langjährigen Arbeit in den Berufsintegrationsklassen wurden bei den Jugendlichen folgende Tabuthemen beobachtet und mithilfe von Notizen festgehalten: *Religion, Weg nach Deutschland, Fluchtgründe, politische Situation in der Heimat, Asylstatus, Sex, vorehelicher Geschlechtsver-*

kehr, Homosexualität, Familie, Körperkontakt (Mann – Frau). Diese Tabuthemen lassen sich folgenden Kategorien zuordnen:

1. *Handlungs- oder Tattabus*: vorehelicher Geschlechtsverkehr, Homosexualität, Körperkontakt;
2. *Kommunikationstabus*: Religion, Weg nach Deutschland, Fluchtgründe, Sex, politische Situation in der Heimat, Familie und Asylstatus.

Die Tabus *vorehelicher Geschlechtsverkehr, Homosexualität, Körperkontakt, Sex* und *Religion* hängen alle vor allem mit der Religion zusammen. So wird die Homosexualität in Islam als Verstoß gegen göttliches Gebot interpretiert. Ein Pendant im Christentum ist in der Sodomaerzählung zu finden (Hess-Lüttich, 2017, S.129). Das religiöse Paradigma beinhaltet als zentrales Element die Existenz des Gottes, der die Schöpfung und die Geschichte beeinflusst. Moslems, Juden, Christen und Angehörige anderer Religionen halten sich daher (größtenteils) an das Ideal von Sexualität in einer lebenslangen ehelichen Partnerschaft (Bouchara, 2010, S. 117)

Fragen oder Gespräche über die *Familie*, die *Fluchtgründe* und den *Weg nach Deutschland* können bei vielen Geflüchteten sehr schmerzhaft Erinnerungen an traumatische Ereignisse hervorrufen. Viele leiden an einer posttraumatischen Belastungsstörung oder an anderen psychologischen und psychiatrischen Erkrankungen, die eben diese Ereignisse verursacht haben. Deshalb muss man bei diesen Themen sehr vorsichtig sein. Die Betroffenen können oft die sog. Flashbacks bekommen (sie fühlen sich in eine Situation zurückversetzt). So müssen z.B. die Schüler und Schülerinnen in den Berufsintegrationsklassen vor einem Probealarm in der Schule vorgewarnt werden, damit sie eben solche Flashbacks (weil Krieg in der Heimat) nicht bekommen.

Die *Politik* kann genauso wie in jeder Gemeinschaft auch in einer Berufsintegrationsklasse theoretisch zu Streitigkeiten führen, weil sich in den Klassen die Unterstützer verschiedener politischen Bewegungen und Parteien befinden können. Dieses Thema kann also überall zu Auseinandersetzungen führen.

Eine Besonderheit in den Berufsintegrationsklassen stellt die Problematik des *Asylstatus* dar. Das Thema selber hat nämlich im Allgemeinen nichts mit einem Tabu zu tun. Es kann aber aus einem Grund in einer bestimmten Gemeinschaft (wie z.B. in den Berufsintegrationsklassen) zum Tabu werden. Dieser Grund sind die Unterschiede in den Bleibeperspekti-

ven. Sind die Schüler und Schülerinnen sensibel genug und erkennen, dass einige von ihnen ungern darüber sprechen oder hören, weil sie selber nur geringe Bleibeperspektiven haben, wird das Thema zum Tabu in der Klassengemeinschaft.

Nicht nur die Klassen allein, sondern auch das Empfinden eines Themas als Tabu ist sehr heterogen, was, wie schon erwähnt, mit den diversen Kulturen, Sprachen und Religionen zusammenhängt. Um festzustellen, inwieweit die jeweiligen Themen in den Berufsintegrationsklassen der Staatlichen Berufsschule II in Bamberg tabuisiert sind, wurde eine Umfrage mittels eines Fragebogens durchgeführt, die in dem nächsten Teil beschrieben wird.

5.2 Forschung

Die Forschung wurde, wie schon erwähnt, in den vier Berufsintegrationsklassen (also nicht in den Berufsintegrationsvorklassen) der Staatlichen Berufsschule II Bamberg im Schuljahr 2020/2021 durchgeführt. Die Vorklassen wurden aufgrund des noch zu niedrigen Sprachniveaus nicht berücksichtigt.

Zurzeit befinden sich in den vier Klassen insgesamt 61 Schüler und Schülerinnen, die aktiv am Unterricht teilnehmen. Diese kommen insgesamt aus 18 verschiedenen Ländern. Die Herkunftsländer sind wie folgt vertreten: Albanien (1,64%), Äthiopien (3,28%), Eritrea (32,79 %), Ghana (1,64%), Griechenland (1,64%), Guinea (3,28), Irak (8,2%), Iran (4,92%), Italien (1,64%), Jordanien (1,64%), Kosovo (4,92%), Kroatien (1,64%), Rumänien (4,92%), Russland (1,64%), Syrien (22,95%), Thailand (1,64%), Türkei (1,64%). Die Männer bilden dabei den Anteil von 57,38% und die Frauen von 42,62%.

In der Regel sind die Schüler und Schülerinnen 16 – 25 Jahre alt und verfügen über Sprachkenntnisse auf dem Sprachniveau A1/A2 – B1. Da jedoch nur die wenigsten schon das B1 Niveau erreicht haben, musste auch der benutzte Fragebogen dem aktuellen sprachlichen Stand der Probanden und Probandinnen angepasst werden. Als Forschungsmethode wurde der Fragebogen mit Multiple-Choice-Fragen benutzt. Um das Verstehen der Antworten zu verbessern, wurden die drei Antwortmöglichkeiten (gut – neutral – schlecht) mit den entsprechenden Emojis ergänzt (siehe Anhang). Bei der Formulierung der Fragen wurde absichtlich wegen des besseren Verständnisses fast immer das gleiche Muster benutzt. Als mögliches Tabu wird ein Thema im Rahmen dieser Forschung dann verstan-

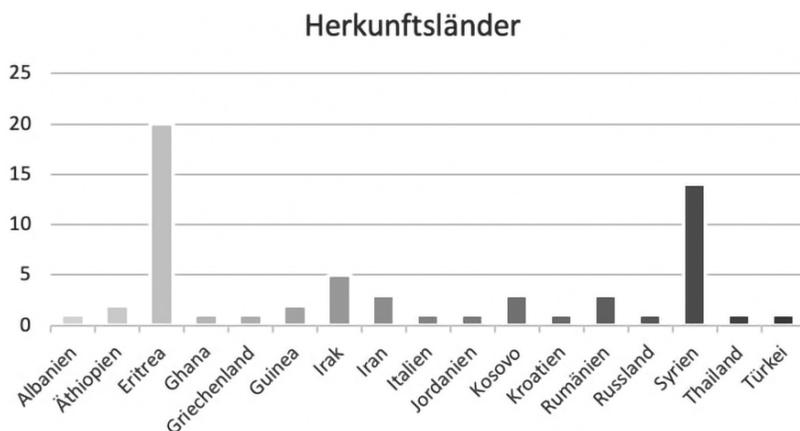


Bild 2: Herkunftsländer prozentuell

den, wenn die Schüler und Schülerinnen die Antwort *schlecht* angekreuzt haben.

Die Variablen der Forschung bilden das Herkunftsland, das Alter und das Geschlecht der Schüler und Schülerinnen. An der Befragung haben insgesamt 51 von 61 Schülern und Schülerinnen teilgenommen.

Von den theoretischen Grundlagen zum Thema Tabu ausgehend, wurden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Die meisten Probanden und Probandinnen haben das Thema *Sexualität* (Frage 5, 6, 7) als negativ empfunden.

Hypothese 2: Das Thema *Sexualität* ist bei den Frauen stärker tabuisiert als bei den Männern.

Hypothese 3: In den asiatischen und afrikanischen Ländern gibt es mehr Tabuthemen als in den europäischen Ländern.

Hypothese 4: Für die jüngeren Schülerinnen und Schüler (unter 20 Jahren) ist das Thema *Flucht* (Frage 2, 3) ein größeres Tabu als für die Schüler und Schülerinnen ab 20 Jahren. Bei den älteren Befragten wird davon ausgegangen, dass sie entweder erst im höheren Alter geflüchtet sind (in dem sie widerstandsfähiger waren und Traumata besser verarbeiten konnten) oder dass sie im Vergleich zu den Jüngeren schon länger in einem sicheren Land sind und so ihre Traumata bereits besser bewältigen konnten als die jüngeren Schüler/-innen.

5.2.1 Ergebnisse

Bei der Frage 5 (Thema *Sex*) haben 19,6% aller Befragten die Antwort *schlecht* angekreuzt. Genauso viele (19,6%) waren das auch bei der Frage 6 (*Sex vor der Hochzeit*). Bei der Frage 7 (*Homosexualität*) haben 29,4% der Befragten die Antwort *schlecht* angekreuzt. Bei allen anderen Fragen, außer der Frage 4 (*politische Situation*, die bei 17,6% lag), war der prozentuelle Anteil unter 10%. Das bedeutet, dass unsere erste Hypothese *bestätigt* wurde.

Tabelle 1: Fragen allgemein

	schlecht	%
Frage 1	5	9,8%
Frage 2	2	3,9%
Frage 3	4	7,8%
Frage 4	9	17,6%
Frage 5	10	19,6%
Frage 6	10	19,6%
Frage 7	15	29,4%
Frage 8	1	2,0%
Frage 9	5	9,8%

Wie man in der Tabelle 2 sehen kann, wurde das Thema *Sex* (Frage 5) und das Thema *Sex vor der Hochzeit* (Frage 6) bei den Frauen deutlich negativer empfunden als bei den Männern. Nur bei dem Thema *Homosexualität* scheinen die Frauen toleranter zu sein als die Männer, obwohl der Unterschied nicht so deutlich ist wie bei den ersten zwei Fragen. Aufgrund dessen kann man also sagen, dass sich auch die zweite Hypothese *bestätigt* hat und dass das Thema *Sexualität* bei den Frauen stärker tabuisiert ist als bei den Männern.

Tabelle 2: Männer und Frauen

	Männer	%	Frauen	%
Frage 5	3	10,3%	7	31,8%
Frage 6	3	10,3%	7	31,8%
Frage 7	9	31,0%	6	27,3%

Was das Herkunftsland betrifft, findet man auch da Unterschiede. Während in den europäischen Ländern (Albanien, Griechenland, Italien, Kosovo, Kroatien, Rumänien, Russland, Türkei) nur 5 Fragen von mindestens einem Probanden oder einer Probandin als Tabu markiert wurden, waren das in den asiatischen und afrikanischen Ländern (Äthiopien, Eritrea, Ghana, Guinea, Irak, Iran, Syrien, Thailand) insgesamt alle 9 Fragen. Das bedeutet, dass es im Rahmen unserer Forschung in den asiatischen und afrikanischen Ländern mehr Tabuthemen gibt als in den europäischen Ländern und auch die Hypothese 3 hat sich *bestätigt*.

Im Zusammenhang mit dem Alter haben insgesamt 32,7% der Jugendlichen unter 20 Jahren eine der zwei Fragen über die Flucht (Frage 2 und 3) als negativ markiert. Bei den Jugendlichen ab 20 Jahren waren das 33,3%. Obwohl der Unterschied sehr knapp ist, wurde die letzte Hypothese, dass das Thema *Flucht* für die Jugendlichen unter 20 Jahren eher ein Tabuthema ist als für die Jugendlichen ab 20 Jahren, *nicht bestätigt*.

6. Fazit

Das Thema Tabu zu erforschen, stellt Forscher vor einige Herausforderungen. Denn schon das Erwähnen eines Tabus kann von einigen Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen als ein Tabubruch wahrgenommen werden. Umso schwieriger ist es herauszufinden, welches Thema bei einem konkreten Menschen als Tabu gilt und welches nicht.

Wie man sehen kann, sind auch die Ergebnisse unserer Forschung sehr vielfältig. Einige unserer Vermutungen, die aufgrund der Recherche der schon existierenden Artikel über Tabus entstanden sind, haben sich bestätigt. So hat sich auch bei unseren Teilnehmern und Teilnehmerinnen gezeigt, dass das Thema *Sexualität* zu den größten Tabus gehört. Dies liegt unserer Meinung nach vor allem an der Religion, da die meisten Schüler und Schülerinnen muslimischen oder christlich-orthodoxen Glaubens sind. In beiden Religionen sind Sex vor der Hochzeit und Homosexualität immer noch sehr verpönt (vgl. z.B. Hess-Lüttich, 2017 / Bouchara, 2010)

Was die Unterschiede im Zusammenhang mit dem Herkunftsland betrifft, lag das Ergebnis eigentlich auf der Hand. In unserer Forschung wurden nämlich vor allem solche Themen ausgewählt, die in Europa nicht mehr so stark tabuisiert sind wie das in den anderen Ländern der Fall ist. Deshalb war es nicht überraschend, dass von den Schülerinnen und Schülern aus den asiatischen und afrikanischen Ländern jede Frage mindestens

einmal als Tabuthema empfunden wurde, wobei es bei den europäischen Schülern und Schülerinnen nur 5 Fragen waren.

Ein Resultat entspricht aber nicht den Erwartungen und zwar ist das der Anteil der Befragten, die nicht über ihre Flucht und ihre Fluchtgründe sprechen möchten. Hier war der Anteil niedriger als erwartet. Das kann an verschiedenen Faktoren liegen. Die Befragten können sich zum Beispiel in ihrer Klassengemeinschaft so sicher fühlen, dass sie über ihre Vergangenheit sprechen möchten. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass die Jugendlichen die Erzählungen über ihre Flucht als eine Art Verarbeitung ihrer Traumata sehen.

Der Bereich der Tabus ist sehr umfangreich und bietet noch viele Möglichkeiten für noch viel detailliertere Forschungen. Umso mehr Tabus einer anderen Kultur wir kennen, umso weniger wird es zu Missverständnissen kommen und umso einfacher kann die gegenseitige Integration und Toleranz gelingen. Vielleicht leistet auch die vorliegende Forschung ihren Beitrag dazu.

Literatur

- Bayrische Staatskanzlei. (2020). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-35?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Bayrisches Landesamt für Statistik. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.statistik.bayern.de%2Fmam%2Fprodukte%2Fveroeffentlichungen%2Fstatistische_berichte%2Fb0200c_201900.pdf&cldn=3349531&chunk=true
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020). <https://www.km.bayern.de/eltern/meldung/3755/berufsschulpflichtige-junge-menschen-mit-flucht-bzw-migrationshintergrund-koennen-in-ganz-bayern-klassen-der-berufsintegration-besuchen.html>
- Bohnaker, E. (2014). Tabubrüche in der interkulturellen Kommunikation. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 5(1), S. 125–140.
- Bouchara, A. (2010). Missverständnisse und Tabus als Beispiel für interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Arabern. *Lebende Sprachen*, 54 (3), S. 113–121.
- Bundesamt für Flüchtlinge und Migration* (Hrsg.). 2019. Ablauf des deutschen Asylverfahrens. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/AsylFluechtlingsschutz/Asylverfahren/das-deutsche-asylverfahren.pdf?__blob=publicationFile&v=12

- Bundesfachausschuss Bildung, Forschung und Innovation.* (2015). Beschluss des BFA Bildung, Forschung und Innovation zur Integration junger Flüchtlinge in das deutsche Bildungssystem. https://www.cdu.de/system/tdf/media/dokumente/beschluss-bfa-bildung-integration-fluechtlinge.pdf?file=1&type=field_collection_item&id=3229
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat.* (2020). <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integration-bedeutung/integration-bedeutung-node.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung.* (2020). <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/angebote-fuer-fluechtlinge/de/bayern-2032.html>
- Emminghaus, W. B. (2008). Durchblick: Traumatisierte Flüchtlinge. Flüchtlinge in Deutschland: Gewaltopfer oder Überlebende? *Sozial Extra*, 32(11/12), S. 35–38.
- Hess-Lüttich, E. W. B. (2017). Kultur, Ritual, Tabu - und das Zeichen des Schlei-ers. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 8 (2), S.119–142.
- Hägi-Mead, S. (2017). Umparken im Kopf - Konstruktive Überlegungen zu Tabu und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. In P. Haase, M. Höller, (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 209–235). Göttingen: Universitätsverlag (=Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 96).
- Hinte, H. et al. (2015). Flüchtlinge in Deutschland: Herausforderung und Chancen. *Wirtschaftsdienst*, 95(11), S. 744–751.
- Reinke, H. et al. (2018). Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie. *Unterrichtswissenschaft, Jahrgang*, 46 (1), S. 43–60.
- Rhode, C., Stitteneder, T. (2018). ifo Migrationsmonitor: Integration von Geflüchteten – Schlüsselfaktor Spracherwerb. *ifo Schnelldienst*, 71(12), S. 88–92.
- Schimany, P. (2014). Asylmigration nach Deutschland. In S. Luft, P. Schimany, (Hrsg.), *20 Jahre Asylkompromiss. Bilanz und Perspektiven* (S. 33–66). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schmidt, M. (2014). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und der Wandel des Asylrechts. In S. Luft, P. Schimany, Peter (Hrsg.), *20 Jahre Asylkompromiss. Bilanz und Perspektiven* (S. 187–200). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schröder, H. (1998). Interkulturelle Tabuforschung und Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang* 35 (4), S. 195–198.

Simml, M., Riedel, A. (2019). Berufsintegrationsklassen – Ein Erfolgsmodell? *berufsbildung*, 02-73(175), S. 20–22.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2017). Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. https://www.isb.bayern.de/download/19734/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (s.a.). https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/themen/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/zahlenfakten/daten_neuzugewanderte/

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei der Schulleitung der Staatlichen Berufsschule II in Bamberg bedanken, die mir die Durchführung der Forschung in den Berufsintegrationsklassen ermöglicht und mich fachlich unterstützt hat und bei Frau Monika Schneider für Korrekturlesen. Außerdem gehört mein großer Dank allen Schülern und Schülerinnen, die an der Befragung teilgenommen haben.

Anhang

Fragebogen zum Thema Tabuthemen im Unterricht in den Berufsintegrationsklassen

Geschlecht:	männlich	weiblich	divers
Herkunftsland:			
Alter:			

1. Wie fühlst du dich, wenn jemand mit dir in der Schule über Religion sprechen möchte?



gut



neutral



schlecht

2. Wie fühlst du dich, wenn in der Schule jemand fragt, wie du nach Deutschland gekommen bist?



gut



neutral



schlecht

3. Wenn dich jemand in der Schule fragen würde, warum du nach Deutschland gekommen bist, wie wäre es für dich?



gut



neutral



schlecht

4. Wie fühlst du dich, wenn dich jemand in der Schule über die politische Situation in deiner Heimat fragt?



gut



neutral



schlecht

5. Wenn jemand in der Schule das Thema Sex erwähnt, wie fühlst du dich?



gut



neutral



schlecht

6. Wie reagierst du, wenn jemand in der Schule sagt, dass Sex vor der Hochzeit kein Problem ist?



gut



neutral



schlecht

7. Wie fühlst du dich, wenn in der Schule das Thema Homosexualität angesprochen wird?



gut



neutral



schlecht

8. *Wie reagierst du, wenn du einem Mann / einer Frau die Hand geben sollst?*



gut



neutral



schlecht

9. *Wie fühlst du dich, wenn dich jemand nach deiner Familie fragt?*



gut



neutral



schlecht

Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen FS-Unterricht – Ergebnisse der internationalen Umfragen Problemoriented Soft CLIL for non-english language learner - Results of the international surveys

Monika Hornáček Banášová, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava

Abstrakt

Zur Entwicklung von relevanten und qualitativ wertvollen Fähigkeiten und Kompetenzen können insbesondere effektive und innovative didaktische Ansätze wie Soft CLIL und problemorientiertes Lernen in den cross-curricularen Themen Nachhaltiger Tourismus und Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik beitragen. Die Kombination von drei aktuellen Elementen, die heute selten kombiniert werden, verfolgt das Ziel, Lernenden an Gymnasien durch die Anwendung didaktischer Ansätze Kompetenzen und Wissen beizubringen, die im Schulprogramm entweder nicht oder in einem kleinen Umfang thematisiert werden. Es werden die Ergebnisse internationaler Umfragen gezeigt, analysiert und bewertet, womit gezeigt wird, auf welche Weise der neue didaktische Ansatz den Fremdsprachenunterricht unterstützen und bereichern kann.

Schlüsselwörter: Soft CLIL, Unterricht, Umfragen, cross-curriculare Themen

Abstract

Effective and innovative didactic approaches such as Soft CLIL and Problem-oriented learning can contribute to the development of relevant and high-quality skills and competences in the cross-curricular topics Sustainable tourism and Financial literacy and realistic mathematics. The combination of these three current elements, which are rarely combined today, aims to teach secondary school students through the

use of didactic approaches, competences and knowledge that are either not discussed in the school program or are discussed on a small scale. The results of international surveys are shown, analyzed and evaluated, which shows how the new didactic approach can support and enrich foreign language teaching.

Keywords: Soft CLIL, teaching, surveys, cross-curricular topics

1. Einführung

In diesem Teil wollen wir die Ergebnisse der Einführung einer neuen Konzeption im Fremdsprachenunterricht vorstellen. Sie wird im Rahmen vom Projekt „Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen FS-Unterricht“ (Projekt Erasmus+ 2018-1-SK01-KA201-046316) entwickelt und setzt sich zum Ziel, die Förderung von relevanten und qualitativ wertvollen Fähigkeiten und Kompetenzen auf Grund der Verbindung von effektiven und innovativen didaktischen Ansätzen wie Soft CLIL und problemorientiertes Lernen zu unterstützen. Die Basis bilden die cross-curricularen Themen *Nachhaltiger Tourismus* und *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik*, die in neuen, im Rahmen des Projektes vorbereiteten Lehrbüchern thematisiert werden. Es sind Bereiche bzw. Schwerpunkte, die in Gymnasien heute selten kombiniert werden, obwohl sie in ihrer gesellschaftlichen Dimension wichtig sind. Das Ziel ist also, den Lernenden an Gymnasien durch die Anwendung dieser didaktischen Ansätze Kompetenzen und Wissen beizubringen, die im Schulprogramm entweder nicht oder in einem kleinen Umfang thematisiert werden. Zugleich sind *Nachhaltiger Tourismus* und *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik* zwei Bereiche, die Lernende für bestimmte Aktivitäten und Berufe motivieren können. Beide Bereiche sind in der heutigen Gesellschaft äußerst aktuelle Themen, die verschiedene Bereiche verbinden und im Schulsystem nur durch einen entsprechenden fächerübergreifenden Ansatz thematisiert werden können. Aus diesem Grund werden sie im Rahmen des Projektes mit dem Soft CLIL Ansatz verbunden, der fächerübergreifend funktioniert, weil er Fremdsprachen mit Sachfächern verbinden kann. Diese Verbindung ermöglicht den Studierenden solche Kompetenzen zu entwickeln, die in der auf allgemeines Wissen orientierten Ausbildung an Gymnasien heutzutage kaum beachtet sind.

Im Projekt kooperieren als Projektpartner drei Universitäten und sechs Gymnasien:

Universitäten:

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Lehrstuhl für Germanistik
- Koordinator (prof. Dr. Alja Lipavc Oštir; PhDr. Ján Demčišák,
PhD.; doc. PaedDr. Monika Hornáček Banášová, PhD.)

Univerza v Mariboru, Pädagogische Fakultät (Prof. Dr. Alenka Lipovec; ao. Prof. Dr. Jana Ambrožič Dolinšek; Prof. Dr. Ana Vovk Korže)

Universität Vilnius/Vilniaus universitetas, Philologische Fakultät
(dr. Diana Šileikaitė-Kaishauri; dr. Anastasija Belovodskaja; dr. Daumantas Katinas)

Gymnasien:

Gymnasium von Janko Matuška in Galanta, Slowakei

Gymnasium von I. Kupec in Hlohovec, Slowakei

Gymnasium Franca Miklošiča in Ljutomer, Slowenien

Gabijos-Gymnasium, Vilnius, Litauen

Vilniaus jėzuitų gimnazija, Vilnius, Litauen

Wiedner Gymnasium Sir Karl Popper Schule, Wien, Österreich

2. Ziele des Projektes

Als Hauptziel des Projektes gelten die im Unterricht einsetzbare problemorientierte Soft CLIL Module *Nachhaltiger Tourismus* und *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik* für Gymnasien für Fremdsprachen Deutsch und Russisch. Die Module, die in Form von ergänzenden Unterrichtsmaterialien erschienen sind, wurden im Rahmen der Projektarbeit in den vier Projektländern (Slowakei, Litauen, Slowenien und Österreich) an den Gymnasien implementiert. Die Lehrbücher wurden als Resultat einer Verbindung von Soft CLIL und problemorientiertem Lernen konzipiert und realisiert. Die Module involvieren in den cross-curricularen Themen *Nachhaltiger Tourismus* und *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik* unterschiedliche Bereiche bzw. Fächer wie Mathematik, Biologie und Geografie, und zwar nach dem Prinzip der allgemeinen Anwendbarkeit, was bedeutet, dass sie in allen Ländern einzusetzen sind. Die Implementierung der Module wurde in beiden Fremdsprachen (Deutsch und Russisch) in den teilnehmenden Gymnasien realisiert. Das nächste wichtige Projektziel sind Richtlinien zur Erstellung von solchen fä-

cherübergreifenden und cross-curricularen Modulen, in denen die Fremdsprachen entwickelt werden können. Diese Richtlinien sollten den Lehrkräften als eine Art Werkzeug dienen, wenn sie die Unterrichtsmaterialien vorbereiten. Sie basieren auf Zusammenarbeit in der Erstellung von Modulen, auf Erfahrungen mit der Implementierung und auf der Forschung zu diesem Thema. Alle Publikationen und Projektergebnisse sind online frei zugänglich¹.

3. Problemorientierter Soft-CLIL Ansatz

Der Beschäftigungs- und Sozialbericht der Europäischen Kommission (2017) macht darauf aufmerksam, dass die Qualifikationen und Fertigkeiten für die Beschäftigungsfähigkeit von wesentlicher Bedeutung geworden sind, womit der wachsende Bedarf an Effizienz und Effektivität der Kompetenzvermittlung in der Ausbildung zusammenhängt. Auch die auf den öffentlichen Konsultationen basierenden Empfehlungen des EU-Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (Januar 2018) heben u. a. die Notwendigkeit hervor, auf die Kompetenzanforderungen im Bereich der Fremdsprachen in der heutigen multikulturellen Gesellschaft zu reagieren und die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften weiter zu verbessern. Eben die Kompetenz des Lösens von komplexen Problemen (s. OECD Lernkompass 2030²) sollte im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts entwickelt werden, was das Projekt PROBSOFCLIL durch seine Projektergebnisse und die Zusammenarbeit von Fachleuten aus verschiedenen Bereichen verändern möchte.

Das Projekt reagiert in diesem Zusammenhang auf diesen Bedarf, indem es insbesondere den Erwerb und die Entwicklung von fremdsprachigen Fertigkeiten fördert. In den beteiligten Ländern liegt der Fokus der Fremdsprachenpolitik insbesondere auf der Unterstützung des Englischen. Obwohl die Position dieser Sprache als moderne Lingua Franca nicht zu bestreiten ist, soll im Interesse des europäischen Kulturerbes auch die Pflege der kulturellen und sprachlichen Vielfalt stehen. Das Projekt soll einerseits zur Förderung der Mehrsprachigkeit und der Fremdsprachenkompetenz beitragen und die Motivation der Schüler für das Fremdsprachenlernen steigern, andererseits zielt es auf die Entwicklung von Kompetenzen, die

1 <http://kger.ff.ucm.sk/de/softclil/>

<http://kger.ff.ucm.sk/de/softclil-projektergebnisse/>

2 https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf

zur Verbesserung der Lebensqualität und der Beschäftigungschancen der Schüler führen.

Die Erfahrungen mancher Didaktiker zeigen, dass man in den Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften oder Geschichte die Motivation durch problemorientierten Unterricht steigern kann. Auf der anderen Seite steigt CLIL als solcher die Motivation, was unterschiedliche Studien beweisen können. Lipavic Oštir/Lipovec (2018, S. 75) sind der Meinung, dass der Fremdsprachen-Unterricht, der den Richtlinien innerhalb des problemorientierten Soft CLILs folgt, einen Ansatz bedeutet, der schülerorientiert ist und eine aktive Rolle der Lernenden voraussetzt, die durch kognitive Herausforderungen erreicht werden. Dabei weisen die kognitiven Herausforderungen die Form der Probleme auf, die der Entwicklungsstufe der Lernenden angepasst ist.

Problemorientiertes Lernen ist nach Lipavic Oštir/ Lipovec (2018, S. 83) „ein Ansatz, der das Lösen von realen, häufig interdisziplinären Problemen in einem kooperativen Lernumfeld bedeutet“. Die Lernenden haben also eine aktive Rolle beim Konstituieren ihres Wissens. Die Lehrkräfte bieten den Lernenden im Voraus keine Informationen an, sodass problemorientiertes Lernen sehr ähnlich der Art der Probleme im realen Leben ist. Die Lehrkräfte unterstützen nur den Prozess und erwarten von den Lernenden eine klar strukturierte Denkweise, die Verantwortung wird auf die Lernende übertragen (vgl. Lipavic Oštir/Lipovec, 2018, S. 83 f.).

Soft CLIL (Ball 2009, Bentley 2009) als die CLIL-Form (*content, language, integration, learning*), die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt wird, bereichert den Unterricht mit nichtsprachlichen Inhalten, wobei die Ziele des Sachfaches nicht explizit erreicht werden müssen. Der Fokus des Unterrichts liegt auf dem Erwerb von Sprachfertigkeiten. Dieser Ansatz scheint im Unterricht der sog. zweiten Fremdsprache sehr nützlich zu sein. Die aktuelle Situation – Position der zweiten Fremdsprache gegenüber dem Englischen, Wiederholen von Inhalten im Rahmen der ersten und der zweiten Fremdsprache – bezeichnen Lipavic Oštir/Lipovec (2018) als „kognitive Erniedrigung“, in dem die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts den Lernenden keine kognitiven Herausforderungen anbieten, sondern sie mit schon längst bekannten und kognitiv zu leichten Inhalten erniedrigen (lernen, wie man sich in einer Fremdsprache begrüßt, ist für jemanden im Alter von fünfzehn Jahren bestimmt keine kognitive Herausforderung).

Die Autorinnen verbinden den Spracherwerb mit CLIL durch das Konstituieren von nichtsprachlichen Problemsituationen, indem diese Verbindung Möglichkeiten entwickeln möchte, die die Motivation für nichtenglische Fremdsprachen steigen. Die Analysen (Lipavc Oštir/Lipovec, 2018; Heine, 2010) zeigen, dass Sprache und Gedanken eng verbunden sind und dass die Fokussierung auf Sprache im Allgemeinen einen positiven Einfluss auf die Bearbeitung des semantischen Inhaltes hat.

Als Fremdsprachen haben wir für das Projekt Deutsch und Russisch gewählt, wofür es Gründe in der gesellschaftlichen, historisch und wirtschaftlich geprägten Position dieser Sprachen in allen Projektländern (Slowakei, Litauen, Slowenien) gibt. In diesen Ländern haben die Sprachen Deutsch und Russisch eine feste Position, meistens als zweite Fremdsprache, die durch die Bedeutung dieser Sprachen in Wirtschaft, Kultur und in der Lage als Nachbarsprachen begünstigt wird.

Der gewählte Soft CLIL Ansatz in Verbindung mit dem problemorientierten Unterricht zeigt sich als geeigneter Weg, die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz mit der Vermittlung von weiteren heutzutage unabdingbaren Kompetenzen synergetisch zu verbinden.

Das Hauptziel des Projekts bestand also darin, neue und ansprechende Unterrichtsmaterialien für sogenannte zweite Fremdsprachen (nämlich Deutsch und Russisch) zu erstellen, die wichtige, aktuelle und nützliche Themen aus dem Alltagsleben integrieren, die in den meisten aktuellen Lehrbüchern bisher fehlten. Es handelt sich um Themen, die nicht nur Teil des täglichen Lebens der Schüler sind, sondern auch eine kognitive Herausforderung darstellen, die über das Erlernen einer Fremdsprache hinausgeht. Dies kompensiert auch die „kognitive Erniedrigung“, die mit dem Erlernen einer zweiten Sprache einhergeht, wenn die Schüler vertraute Themen aus der ersten Fremdsprache wiederholen, was sehr demotivierend sein kann. Themen, die sowohl intellektuell als auch kognitiv anspruchsvoll sind, ermöglichen es den Schülern jedoch, theoretisches (nichtsprachliches) Wissen und praktische (sprachliche) Fähigkeiten miteinander zu verbinden, und tragen zu einer erhöhten Lernmotivation bei. Das Autorenteam hat daher versucht, Materialien zu erstellen, die nicht die Art und Weise des Erlernens einer ersten Fremdsprache kopieren, sondern die Attraktivität der zweiten Fremdsprache erhöhen, indem sie sie interessanter machen und interessante und nützliche Themen und Kenntnisse für das Leben anbieten. Auf diese Weise wird nicht nur die sprachliche Kompe-

tenz, sondern auch das Wissen in verschiedenen Bereichen jenseits der traditionellen Fächer erheblich gestärkt.

4. Implementierung der Module in den Unterricht

Alle Projektaktivitäten wurden so geplant und durchgeführt, dass sie zur Reflexion, Entwicklung und Innovation im Sprachunterricht beitragen - sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch der Lernenden.

Die Reflexionsebene umfasst die in den Partnergymnasien durchgeführten Umfragen, die für die Erstellung von Forschungsstudien seitens der Universitätsfachleute weiterverwendet werden können. In Form von Fragebögen wurden sowohl Erfahrungen und Defizite im Zweitfremdsprachenunterricht als auch die Darstellung gesellschaftlich wichtiger Querschnittsthemen im aktuellen Unterricht untersucht. In der zweiten Phase des Projekts ging es darum, Rückmeldungen zu den Materialien selbst sowie zur Art und Weise und zum Erfolg ihrer Umsetzung zu erhalten. Diese Erkenntnisse werden u. a. dazu beitragen, die Lehrmethoden besser zu verstehen und zu verbessern, was zu einer höheren Lernmotivation der Schüler sowie zu einer höheren Motivation der Lehrer selbst führt.

4.1 Vorbereitungsphase und Umfrage 1

Deutsch- und Russischlehrer aus den Projektschulen arbeiteten auf mehreren Ebenen zusammen. Zu Beginn des Projekts führten sie mit ihren Schülern einen Fragebogen durch, der den aktuellen Stellenwert der zweiten Fremdsprache bei den Schülern, didaktische Trends im Fremdsprachenunterricht und deren Beliebtheit bei den Schülern sowie den allgemeinen Stand des Allgemeinwissens in den Bereichen Mathematik und Ökologie, insbesondere Nachhaltigkeit, ermittelte³. Die Ergebnisse eines Fragebogens wurden von den Projektentwicklern bei der Zusammenstellung des neuen Unterrichtsmaterials berücksichtigt.

3 Die Autoren der Umfragen: Prof. Dr. Alja Lipavic Oštir, UCM Trnava, Slowakei
 doc. PaedDr. Monika Hornáček Banášová, PhD., UCM Trnava, Slowakei
 Dr. Daumantas Katinas, Universität Vilnius, Litauen
 Prof. Dr. Alenka Lipovec, Universität Maribor, Slowenien
 Prof. Dr. Dr. Ana Vovk, Universität Maribor, Slowenien
 ao. Prof. Dr. Jana Ambrožič Dolinšek, Universität Maribor, Slowenien
 Für die Auswertung der Umfragen ist vor allem Prof. Dr. Alja Lipavic Oštir zu danken.

Im Herbst 2019 wurde die erste Phase der Umfragen an den Projektgymnasien realisiert. An der Umfrage 1 nahm 348 SchülerInnen im Alter von 15 – 16 Jahre aus vier Projektländern teil.

Die Ziele der Umfrage 1⁴ waren:

- a) didaktische Praktiken und Präferenzen für Fremdsprachen bei Lernenden zu identifizieren,
- b) ihre Standpunkte bezogen auf Mathematikunterricht kennenzulernen und
- c) ihr Wissen über Nachhaltigkeit und nachhaltigen Tourismus zu identifizieren.

- a) Fremdsprachenunterricht
– didaktische Praktiken und Präferenzen

Die meisten SchülerInnen lernen Englisch (99,8%), Deutsch lernen 65,7%, Russisch 48%, danach Spanisch, Französisch und Latein, einige auch andere Sprachen. Die Situation entspricht den Trends in der Fremdsprachenpolitik, in der die englische Sprache die Führungsposition besitzt. Dies entspricht auch der Vorlieben an Fremdsprachen, denn nach der Umfrage sind die Lieblingsfremdsprachen (zwei konnte man wählen): Englisch (87,9%), Deutsch (27,9%), Spanisch (20,8%), Russisch (18,7%) und Französisch (13,6%). Bei der Frage, welche Sprachen für die Zukunft der SchülerInnen wichtig sind, zeigt sich, dass sie die Wichtigkeit von Plurilingualismus wahrnehmen und außer Englisch (38,7%) auch Deutsch (22%) und Russisch (11,7%) in ihrer Zukunft für wichtig halten.

Häufige Aktivitäten im DaF- und Russisch-Unterricht sind Lesen von verschiedenen Texten (die häufigste Aktivität), es folgen Dialoge, Debatten und Diskussionen, danach das Hören von Tonaufnahmen und das Schreiben. Keine der Aktivitäten kommt selten vor, was beweist, dass der Fremdsprachenunterricht auf interessante Weise durchgeführt wird, obwohl das Rezipieren von Texten eine Kompetenz ist, die im Unterricht stark entwickelt wird. Beim Vergleich der beiden Fremdsprachen werden im Deutschunterricht öfters Filme und Videos angeschaut, öfters werden E-Mails und

4 Rücklaufquoten (Herbst 2019): 110 in Litauen, 65 in der Slowakei, 31 in Österreich und 142 in Slowenien → zusammen 348 (davon 62,7% Schülerinnen und 37,3% Schüler). Das Alter der Lernenden war zwischen 14 und 19 Jahren, davon waren die meisten 15 und 16 Jahre alt. Die Umfrage wurde mithilfe von *UmfrageOnline* (www.umfrageonline.com) und *1KAEnklik* (www.1ka.si) ausgeführt.

kurze Geschichten geschrieben, es wird ein wenig häufiger diskutiert, bestimmte Themen werden häufiger präsentiert und auch an Projekten wird häufiger teilgenommen.

Die Präferenzen der SchülerInnen beim Lernen von Deutsch und Russisch zeigen, dass die Deutschlernenden das Ansehen von Filmen und Videos im FS-Unterricht präferieren, womit eine Diskrepanz zwischen den Wünschen und der realen Situation in dem FS-Unterricht entsteht, in dem das Lesen von verschiedenen Texten überwiegt. Russischlernende präferieren das Lesen von verschiedenen Texten, einige auch das Ansehen von Filmen/Videos. Dialoge, Diskussionen und Debatten haben alle SchülerInnen gerne, genauso das Hören von Tonaufnahmen, obwohl das Lesen von verschiedenen Texten die häufigste Aktivität im FS-Unterricht ist. Eine Diskrepanz entsteht eben beim Schreiben, das nicht besonders beliebt ist und doch häufig vorkommt.

Neue Wörter lernen Deutsch- und Russischlernende meistens durch Wortlisten, teilweise auch durch das Suchen in Lese- oder Hörtexten. Die Möglichkeit Wortlisten zu erstellen und zu lernen ist die beliebteste Möglichkeit. Der Unterschied zu anderen Möglichkeiten beträgt prozentuell mindestens 20% und mehr. Das Suchen und Finden in Lesetexten, Wortkarteien und Gebrauch von Apps werden in mehr als 10% angewendet.

b) Standpunkte bezogen auf Mathematikunterricht

Mit Antwortmöglichkeiten *stimme voll zu* – *stimme etwas zu* – *lehne etwas ab* – *lehne voll ab* wollte man in der Umfrage erfahren, wie beliebt die Mathematik ist, für wie wichtig sie die SchülerInnen halten, ob man sie im Alltag braucht und wo sie helfen kann.

Die Aussagen in der Umfrage werden vorerst in zwei Gruppen eingeteilt, nach dem, ob sie positiv oder negativ sind. Folgende Tabelle zeigt die meisten Antworten:

Tab. 1: Positive und negative Aussagen zur Mathematik

Gruppe der positiven Aussagen	Gruppe der negativen Aussagen
In der Klasse bin ich eine/einer der Besten in Mathematik.	Wer gut in Mathematik ist, ist gescheit. Mathematik ist mein "schwacher Punkt". Mathematik ist blöd und langweilig.
Im Alltag braucht jede/jeder Mathematik.	Wir lernen Mathematik um schnelles Rechnen zu erwerben.
Wenn ich mir Mühe gebe, kann ich jede Aufgabe lösen.	In Mathematik ist das Lösen von Aufgaben am wichtigsten.
Mathematik ist einer der wichtigsten Fächer in der Schule.	Rechnen ist der wichtigste Teil der Mathematik.
Ich möchte in einem Beruf arbeiten, in dem man Mathematik braucht.	Mit dem Lösen von mehreren Aufgaben bin ich besser in Mathematik.
Mathematik werde ich in meinem Leben bestimmt noch brauchen.	Mathematik lerne ich, weil ich sie lernen muss.
Ich löse gerne schwere mathematische Aufgaben.	
Mathematik hilft mir beim Lösen von Problemen.	
Mathematik hilft mir die Welt um mich herum besser zu verstehen.	
Mathematik bringt mir bei, richtig zu denken.	
Mathematik bringt mir Ausdauer bei.	

Unter den einzelnen Ländern sind größere Unterschiede zwischen InformantInnen hinsichtlich ihres Verhältnisses zum Lernen der Mathematik zu bemerken. Im Folgenden werden die Standpunkte zur Mathematik nach einzelnen Ländern aufgeführt:

Lernende aus Slowenien

- haben das beste Selbstbild bezogen auf Mathematik,
- glauben am wenigsten an Mythen über das Lernen der Mathematik,
- glauben am stärksten an die Nutzbarkeit der Mathematik im Alltag,
- haben den positivsten Standpunkt bezogen auf die Bemühung und Ausdauer.

Lernende aus der Slowakei

- sehen Mathematik in einem größeren Ausmaß als andere Lernende als den eigenen schwachen Punkt,
- glauben mehr als andere daran, dass Erfolg bei Mathematik mit natürlichen Voraussetzungen (Talent) verbunden ist,
- erleben am stärksten von allen Lernenden die Mathematik als etwas Langweiliges und Dummes.

Lernende aus Österreich

- glauben mehr als andere Lernende daran, dass ihnen die Mathematik helfen kann die Welt zu verstehen,
- paradoxerweise glauben sie am wenigsten von allen daran, dass sie die Mathematik in ihrem Leben noch brauchen werden,
- sie würden auch von allen am seltensten einen Beruf wählen, in dem man mathematische Kompetenzen braucht.

Lernende aus Litauen

- sind von allen Lernenden am stärksten davon überzeugt, dass Mathematik ein wichtiges Schulfach sei, dass sie Mathematik lernen, weil die das tun müssen,
- glauben am wenigsten in die Nutzbarkeit von Mathematik beim Lösen von Problemen,
- sind am wenigsten dem Lösen von schwierigen mathematischen Problemen zugeneigt.

Diese Feststellungen stellen unserer Ansicht nach eine gute Basis für das Entwickeln von Kompetenzen im Bereich der realistischen Mathematik und der finanziellen Allgemeinbildung dar.

c) Wissen über Nachhaltigkeit und nachhaltigen Tourismus

Inwieweit die SchülerInnen mit Aussagen über *Nachhaltigkeit* einverstanden sind, haben sie wieder mit Antwortmöglichkeiten *stimme voll zu* – *stimme etwas zu* – *lehne etwas ab* – *lehne voll ab* markiert. In diesem Teil der Umfrage wollten wir wissen, ob die SchülerInnen die Begriffe Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung wie auch die Verbundenheit dieser zwei Begriffe mit dem Menschen und Gesellschaft kennen. Den Resultaten entnehmen wir, dass den InformantInnen der Begriff Nachhaltigkeit weniger bekannt ist als der Begriff Nachhaltiger Tourismus, was mit einem Vergleich der Antworten argumentiert werden kann: Den Aussagen, wo der Begriff Nachhaltigkeit eindeutig vorkommt, hat die Mehrheit der InformantInnen zugestimmt (mit Nachhaltigkeit wird die Natur geschützt), zugleich haben aber die InformantInnen die Verbindung erkannt, dass mit Nachhaltigkeit alltägliche Probleme gelöst werden können. Das zeigt ein zu enges Verstehen der Nachhaltigkeit in Verbindung mit der Umwelt und nicht in Verbindung mit der Gesellschaft und Wirtschaft.

Der Vergleich von Resultaten der einzelnen Länder zeigt, dass die InformantInnen aus Slowenien der Nachhaltigkeit weniger geneigt sind als die aus Litauen. Im Allgemeinen scheint den InformantInnen aus Slowenien die Nachhaltigkeit weniger wichtiger zu sein als denen aus Litauen und aus der Slowakei, es folgen diejenigen aus Österreich. In diesem Zusammenhang scheint es wahrscheinlich zu sein, dass die InformantInnen die Bedeutung von Nachhaltigkeit mit dem alltäglichen Leben nicht gut verbinden konnten.

In den Antworten der InformantInnen sind folgende Abweichungen zu bemerken:

- Für die InformantInnen aus der Slowakei ist das Verstehen von Prozessen, die sich im Umfeld abspielen, sehr wichtig, während die anderen InformantInnen diese Prozesse als nur wenig bedeutend abschätzen.
- Die InformantInnen aus der Slowakei sind im Vergleich mit den anderen viel häufiger der Meinung, sie seien wegen der Nachhaltigkeit stärker verbunden mit anderen Menschen und mit der Gesellschaft.
- Die InformantInnen aus der Slowakei und aus Österreich sind viel fester davon überzeugt, dass die Nachhaltigkeit uns hilft gesünder zu leben. Die anderen InformantInnen sind davon nur teilweise überzeugt.
- Im Unterschied zu den anderen InformantInnen machen sich nur die aus der Slowakei Sorgen um die Zukunft des Menschen.
- Die InformantInnen aus Österreich sind von allen am häufigsten damit einverstanden, dass die Nachhaltigkeit eine enthaltsame, gerechte Gesellschaft fördert, wobei sie sehr häufig der Meinung sind, dass die Nachhaltigkeit die Zusammenarbeit zwischen den Menschen nicht fördert.

In der folgenden Tabelle werden die Daten für die am häufigsten markierten Kategorien für alle Länder zusammen prozentuell präsentiert. Der prozentuelle Anteil bezieht sich demnach auf die Gesamtsumme der Markierungen in allen vier Ländern:

Tabelle 2: Aussagen zur Nachhaltigkeit in allen Ländern zusammen

Aussagen/Anteil der Markierungen in %	alle Länder				Markierungen
	stimme voll zu	stimme etwas zu	lehne etwas ab	lehne voll ab	
Durch Nachhaltigkeit beschützen wir die Natur und andere Lebewesen.	54,8	21,6	3,7	1,7	301
Nachhaltigkeit bedeutet das Verstehen von Prozessen in der Umwelt.	29,4	56,9	11,4	2,3	299
Durch Nachhaltigkeit fühle ich mich enger verbunden mit anderen Menschen und mit der Gesellschaft.	20,6	51,4	21,6	6,4	296
Durch Nachhaltigkeit verschmutze ich die Umwelt weniger.	42,8	45,5	9,4	2,3	299
Das Wissen über Nachhaltigkeit hilft mir die Alltagsprobleme zu lösen.	16,6	40,9	36,2	6,8	296
Durch Nachhaltigkeit erlange ich mehr allgemeines Wissen.	34,8	45,3	16,9	3,0	296
Durch Nachhaltigkeit wird das Gleichgewicht in der Natur gehalten.	42,1	44,1	11,8	1,7	297
Nachhaltigkeit hilft mir gesünder zu leben.	34,8	47,0	14,2	4,1	296
Durch Nachhaltigkeit bin ich ein besserer Mensch.	29,5	46,8	18,3	5,4	295
Nachhaltigkeit verbindet mich mit der Natur.	36,5	45,1	14,7	3,8	293
Nachhaltigkeit zwingt mich zum Konsumdenken.	23,4	34,2	27,1	15,3	295
Ich mache mir keine Sorgen um die Zukunft des Menschen als Lebewesen.	15,0	15,0	26,5	43,5	294
Nachhaltigkeit fördert eine enthaltsame, gerechte Gesellschaft.	27,2	55,4	13,6	3,7	294
Ich mache mir Sorgen um die Zukunft der Kinder.	60,4	28,0	6,5	5,1	293
Ich mache mir Sorgen um die Zukunft anderer Lebewesen.	67,4	24,5	1,7	4,1	294
Nachhaltigkeit fördert die Zusammenarbeit von Menschen nicht.	9,2	19,7	42,7	28,1	295

Aussagen/Anteil der Markierungen in %	alle Länder				Markie- rungen
	stimme voll zu	stimme etwas zu	lehne etwas ab	lehne voll ab	
Die Prinzipien der Nachhaltigkeit sind nicht im Einklang mit meinen persönlichen Zielen.	10,8	23,1	44,8	21,4	295
Nachhaltiger Tourismus ist etwas für Eliten.	10,5	26,9	38,1	24,5	294

InformantInnen kennen die Begriffe Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung, können die aber nicht gut mit den Menschen und der Gesellschaft verbinden. So ist der Großteil von ihnen mit den eindeutigen Aussagen bezüglich der Nachhaltigkeit einverstanden (Nachhaltigkeit beschützt die Natur, man macht sich Sorgen um die Zukunft der Kinder und anderer Lebewesen), weniger verbinden sie aber die Nachhaltigkeit mit ihrem alltäglichen Leben. Das zeigt das enge Verbinden der Nachhaltigkeit nur mit der Dimension Umwelt und nicht mit dem sozialen Leben (Gesellschaft) und Wirtschaft. Darauf deuten auch die mittleren Werte (*stimme etwas zu* und *lehne etwas ab*) bei folgenden Fragen hin:

- Korrelationen mit den Menschen und mit der Gesellschaft,
- Lösen von alltäglichen Problemen,
- gesundes Leben,
- Verbesserung der eigenen Person,
- Verbundenheit mit der Natur,
- gerechte Gesellschaft,
- Förderung von Zusammenarbeit von Menschen,
- persönliche Präferenzen (Ziele) und
- elitäre Rolle von Nachhaltigkeit.

Solche Resultate sind eine Anregung für die Entscheidungsträger und Lehrkräfte um darüber nachzudenken, um in der Bearbeitung von Nachhaltigkeit auch die gesellschaftlichen Effekte mehr zu betonen und nicht nur die Effekte auf die Umwelt oder auf die Technik. Das ist natürlich ein Erbe der sogenannten Umweltausbildung, in der nur die naturwissenschaftliche Komponente betont worden ist – im Unterschied zur Ausbildung zur Nachhaltigkeit, die auch die gesellschaftlichen, d.h. die sozialen, wirtschaftlichen und ethischen Dimensionen enthält. Aus der Perspektive der sprachlichen Formulierungen können wir schließen, dass die Infor-

mantInnen leichter die Sätze mit Wörtern bewerten konnte, die sie häufiger hören und umgekehrt (*Nachhaltigkeit fördert eine enthaltsame, gerechte Gesellschaft* und *Ich mache mir Sorgen um die Zukunft der Kinder*).

Lernende wünschen sich mehr Informationen über *nachhaltigen Tourismus* zu bekommen, sie meinen, dass sie einen Einfluss auf den Umweltschutz haben. Die Markierungen drücken inhaltlich das Bewusstsein über die Bedeutung der Umwelt und über die Verantwortung aus. Lernende sehen wenig Möglichkeiten, selber einen Einfluss auf Umwelt auszuüben (lokales Essen in Restaurants u. a.). Sie sind z. B. auch mit dem Gebrauch von Plastikflaschen eher einverstanden.

In diesem Teil der Umfrage, die dem nachhaltigen Tourismus gewidmet wird, sind im Durchschnitt häufiger die mittleren Werte zu sehen, d.h. die InformantInnen stimmen den Aussagen teilweise zu und lehnen sie teilweise ab. Folgende Punkte sind zu beobachten:

- Die InformantInnen stimmen sehr häufig drei allgemeinen Aussagen zu, und zwar der Aussage zu dem Wunsch nach mehr Informationen über nachhaltiges Reisen, zur Aussage über den eigenen Einfluss auf den Umweltschutz wie auch der Aussage zum Beitrag von Bienen zu der Erhaltung von Biodiversität. Bei allen anderen Aussagen sind eher mittlere Werte zu beobachten.
- Die Antworten reflektieren das Bewusstsein bezogen auf die Bedeutung der Umwelt und die Verantwortung, die die InformantInnen selber für unsere Zukunft haben.
- In den Aussagen, wo man selber einen Einfluss hat (lokales Essen in Restaurants, Fliegen und andere Aussagen), reflektieren die Antworten das Wissen, ersichtlich aus anderen Antworten, nicht (teilweise mit der Auswahl einverstanden), was nicht dem Mangel an Verantwortung zuzuschreiben ist, sondern der Möglichkeit oder keiner Möglichkeit einer solcher Auswahl. Inhaltlich gesehen spürt man aus den Markierungen eine Art Gewohnheit, z. B. betreffend die Plastikflaschen. Es wäre zu erwarten, dass die InformantInnen mit dem Gebrauch von Plastikflaschen nicht einverstanden sind, was aber nicht der Fall ist, weil sie eher die mittleren Werte gewählt haben.
- In den vertieften Situationen, wie z. B. die Korrelation zwischen dem Tourismus und Nachhaltigkeit, wo man erwarten würde, dass die InformantInnen damit einverstanden sind, wurden auch

eher mittlere Werte gewählt, was darauf hindeutet, dass die InformantInnen die Nachhaltigkeit im Allgemeinen kennen, nicht aber vertieft, worauf auch andere Antworten hindeuten.

Lernende kennen den nachhaltigen Tourismus im Allgemeinen, nicht aber vertieft. Man sollte ihnen zeigen, wie Nachhaltigkeit mit dem alltäglichen Leben zu verbinden ist, auch weil ihnen die globalen Folgen unserer Lebensweise noch nicht klar sind. Auf Grund dessen meinen wir, dass man den jungen Menschen zeigen sollte, wie Nachhaltigkeit mit dem alltäglichen Leben zu verbinden ist. Den jungen Generationen sind die globalen Folgen unserer Lebensweise noch nicht klar.

4.2 Umfrage 2 nach der Implementierung der Module

Im Schuljahr 2019/2020 sind die zehn Module *Mathematik im Alltag: wozu? Teil 1* und die ersten zehn Unterrichtseinheiten des Moduls *20 Fragen zum nachhaltigen Tourismus* in beiden Sprachen (Deutsch, Russisch) in allen vier Projektländern an Projektschulen implementiert worden. Die Gymnasiumlehrer waren an der Implementierung und Validierung der Unterrichtseinheiten in der Praxis beteiligt, so dass die Hochschulexperten direktes Feedback aus dem realen Unterricht erhielten. Darüber hinaus führten sie eine Umfrage zur Zufriedenheit der Schüler mit den Unterrichtsmaterialien und der gewählten Kombination aus Soft CLIL und problemorientiertem Lernen durch. Die erstellten Unterrichtsmaterialien erlangten dadurch internationale Gültigkeit und ihre mögliche Anwendbarkeit in anderen europäischen Ländern wurde überprüft.

106 Studierende aus den vier Partnerländern nahmen an der Umfrage 2 teil. Es waren nur die SchülerInnen, die auch an der Implementierung der Module (*Nachhaltiger Tourismus, Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik*, oder beide) teilgenommen haben. Folglich sind die Rücklaufquoten viel niedriger als bei der Umfrage 1⁵.

Die Ziele der Umfrage 2 waren, die Meinungen zu Modulen aus der Sicht des Fremdsprachen-Unterrichts und der Mathematik zu gewinnen

5 Rücklaufquoten (Mai und Juni 2020): 39 in Litauen, 42 in der Slowakei, 8 in Österreich und 17 in Slowenien → zusammen 106 (davon 56,3% Schülerinnen und 43,7% Schüler). Das Alter der Lernenden war zwischen 14 und 18 Jahren, davon waren die meisten 15 und 16 Jahre alt. Die Umfrage wurde mithilfe von *UmfrageOnline* (www.umfrageonline.com) und *1KAEnklik* (www.1ka.si) ausgeführt.

und die Reaktionen auf die gleichen Aussagen zur Nachhaltigkeit und nachhaltigem Tourismus in beiden Umfragen zu vergleichen⁶.

Die Ergebnisse der Umfrage 2 werden in den einzelnen Bereichen aufgeteilt und analysiert:

a) Fremdsprachenunterricht

Das Modul ist für Lernende in allen vier Ländern interessant und obwohl die Arbeit mit ihm intensiv war, war sie eine positive Erfahrung,

Im Folgenden werden konkrete Ergebnisse der Umfrage 2 aufgeführt:

- Die InformantInnen erkennen das Modul als eine Variante des fächerübergreifenden Unterrichts,
- Die InformantInnen bemerken, dass die Lehrerin anders als sonst gearbeitet hat, wobei sie ihre Arbeit als positiv einschätzen, und zwar was ihre Erklärungen angeht, die nicht zu schwierig und kompliziert waren,
- Die InformantInnen bewerten die Inhalte des Moduls als passend für ihr Alter und finden sie auch zum Teil humorvoll,
- Es wurde oft in Paaren oder Gruppen gearbeitet und eine solche Arbeitsform gefällt den SchülerInnen. Es war zu erwarten, dass die InformantInnen die Paaren- oder Gruppenarbeit präferieren. Es geht um Arbeitsweisen, die allgemein in der heutigen Schule vorkommen, beliebt sind und mit denen alle SchülerInnen viele Erfahrungen haben. Die Markierungen bestätigen eine sinnvolle Planung und Einsatz von Paaren- und Gruppenarbeit im Modul.

Die Ergebnisse der Umfrage 2 haben auch die Entwicklung der Sprachfertigkeiten berücksichtigt. Es zeigt sich, dass

- die InformantInnen in der Fremdsprache mehr als sonst gesprochen haben,
- der Grammatikunterricht stand nicht im Vordergrund stand,
- die InformantInnen neue Wörter gelernt haben. Durch den fächerübergreifenden Charakter des Moduls lernten sie neue Begriffe, zum Teil auch Fachbegriffe.

6 Teilnahme an der Implementierung der Module: *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik* (47 Lernende), *Nachhaltiger Tourismus* (38 Lernende) und 19 (beide Module).

- man zu wenig geschrieben und zu viel gelesen hat. Diese Markierungen zeigen verschiedene Aspekte, die die Lehrerinnen gewählt haben, was vom Modul ermöglicht wird.
- die Texte lang waren und die InformantInnen viele Wörter nicht verstanden haben. Die Antworten bzw. Markierungen sehen wir als eine Problemstelle des Moduls. Die Länge der Texte und ihr Inhalt waren Kompromisse zwischen dem mathematischen Inhalt und den FS-Kenntnissen. Relativ viele InformantInnen haben die neutrale Markierung gewählt. Daneben spielen auch andere Faktoren eine Rolle – z. B. Fremdsprachen-Kompetenzen der InformantInnen (A1 oder A2) und die Umstände der Implementierung, die aufgrund der Coronakrise an den meisten Gymnasien nicht so wie geplant gelaufen ist.

Die Gesamtbewertung, bezogen auf den Fremdsprachen-Erwerb, kann man zusammenfassend so formulieren, dass die Lernenden in allen vier Ländern viel Deutsch/Russisch gelernt haben, durch die Arbeit am Modul können sie besser Deutsch/Russisch.

b) Mathematik

Der mathematische Teil hatte einen positiven Effekt auf die InformantInnen, weil ungefähr $\frac{2}{3}$ von ihnen positive Effekte wahrnimmt.

- Die wesentlich größere Effektivität in Slowenien ist so zu erklären, dass die InformantInnen (Umfrage 1) ein positives Verhältnis zum Lernen der Mathematik im Allgemeinen zeigten und das Modul in einem Team (Mathematiklehrerin und Deutschlehrerin) im Klassenzimmer implementiert worden ist, was im Projekt nur in diesem Land realisiert worden ist. Diese Ergebnisse zeigen, dass das Zusammenwirken eines Sprach- und Mathematiklehrers eine positive Auswirkung im Unterricht hat.
- Um die 80% der InformantInnen der Aussage *ich habe festgestellt, dass ich im Alltag Mathematik brauche* voll oder teilweise zustimmen. Wir stellen fest, dass das Modul zur realistischen Mathematik sein Ziel erreicht hat.
- InformantInnen aus Österreich haben in ihren Antworten ausdrücklich markiert, dass die Inhalte zu schwierig waren. In allen Ländern sind es mehr als $\frac{2}{3}$ der InformantInnen, die dieser Aussage nicht zustimmen oder nur teilweise mit ihr einverstanden

sind. Das deutet auf wenig Erfahrungen mit CLIL hin. Das Paradigma des traditionellen FS-Unterricht ist anscheinend tief verankert. Natürlich sind wir bei diesen Feststellungen vorsichtig, weil die Zahl der InformantInnen niedrig ist.

Die Antworten deuten auf einen positiven Effekt der Mathematik auf Lernende in allen vier Ländern hin. Zusammenfassend lässt sich formulieren, Lernende meinen festgestellt zu haben, dass man Mathematik im Alltag braucht – das Modul zur realistischen Mathematik hat sein Ziel erreicht. Einige Lernende sind der Meinung, mathematische Themen waren für sie schwierig, doch einige denken, sie können Deutsch bzw. Russisch besser lernen, wenn die Themen mit Mathematik verbunden sind. Offen bleibt die Frage, ob Mathematik, so wie sie in den Curricula für Gymnasien vorgesehen ist, mit allen Themen passend für Soft CLIL ist. Lernende sind auch nach Themen aus dem Modul gefragt worden, die ihnen besser als andere gefallen haben. In den Antworten sind keine großen Präferenzen festzustellen, was einzelne Themen (oder mehrere Themen) angeht. Wir schließen daraus, dass die Vielfalt von Themen dazu geholfen hat, dass sich die Mehrheit der Lernenden angesprochen gefühlt hat und die Themen interessant fand.

c) Nachhaltigkeit

Die Antworten der Lernenden sind in allen vier Ländern vergleichbar, was darauf hindeutet, dass die Lernenden während der Implementierung des Moduls zusätzliches Wissen erworben haben. Ungeachtet der Zahlen von Lernenden sind die Verhältnisse in den einzelnen Ländern sehr ähnlich. Inhaltlich gesehen verstehen die Lernenden die Bedeutung von Nachhaltigkeit und ihre verschiedenen Aspekte, was sowohl die positiven als auch die negativen Aussagen zeigen.

Dabei ist es interessant, dass die SchülerInnen aus Litauen die Nachhaltigkeit im Allgemeinen verstehen, in der Verbindung mit einzelnen Lebensbereichen aber nicht. Beispiel: Eine ähnliche Zahl von Lernenden denkt, die Nachhaltigkeit hilft uns gesünder zu leben, und eine ähnliche Zahl von Lernenden ist damit nicht ganz einverstanden. Genauso verbinden die Lernenden die Aussage, dass die Nachhaltigkeit uns verantwortungsvoller macht, nicht ausreichend. Bei den allgemeinen Aussagen wie der Aussage zu der Verbundenheit von Nachhaltigkeit mit der Natur, sind sie einheitlich der Meinung, dass sie stimmt.

Die Lernenden aus der Slowakei zeigen im Vergleich zu denen aus Litauen eine höhere Stufe beim Verstehen von Nachhaltigkeit, so haben sie sich z. B. mehrheitlich dafür entschieden, dass man sich durch die Nachhaltigkeit verbundener mit anderen Menschen fühlt, dass die Nachhaltigkeit mehr allgemeines Wissen bringt und dass sie mehr Zusammenarbeit zwischen Menschen verlangt.

Die Antworten der Lernenden aus Österreich sind nicht einheitlich, nur bei 18 Aussagen sind die Standpunkte vergleichbar, sonst immer unterschiedlich. Bei drei Aussagen sind die Antworten sogar diametral unterschiedlich, eine Person verbindet die Aussagen zu der Ernährung mit der Nachhaltigkeit, die andere überhaupt nicht. Diese Antworten können ja nur zufällig sein und sollten nicht verallgemeinert werden.

Die Lernenden aus Slowenien gaben ähnliche Antworten wie die aus Litauen und sie haben bei den meisten Aussagen ähnliche Standpunkte. Bei den allgemeinen Aussagen war die Mehrheit von ihnen der gleichen Meinung. Unterschiedlich sind aber die Antworten bei den Aussagen, die vom Inhalt her tiefer sind (Nachhaltigkeit fördert eine gereichte Gesellschaft).

Generell können wir zusammenfassen, dass die Lernenden die Bedeutung von Nachhaltigkeit verstehen, zugleich verbinden sie diese eng mit der Natur, mit der Umwelt und weniger mit der Gesellschaft und mit der Wirtschaft. Im Vergleich zu der Umfrage 1 finden wir hier mehr extreme Antworten, was bedeutet, dass alle Aspekte der Nachhaltigkeit wahrgenommen wurden und klarer waren.

d) Nachhaltiger Tourismus

Bei den Aussagen zum nachhaltigen Tourismus erkennt man, dass die Lernenden noch jung sind, in den Alltag nicht so fest integriert sind und vielleicht auch nicht viel reisen. Das kann man bei den Aussagen erkennen, die sich auf die Auswahl von Verkehrsmitteln und auf die Auswahl von Restaurants beziehen. Hier sind die Reaktionen von Lernenden aus allen vier Ländern vergleichbar, was bedeutet, dass man die Lernenden intensiver in den Alltag integriert werden sollte. Es ist interessant, dass die Lernenden in der Mehrheit den Gebrauch von Plastikflaschen unterstützen, obwohl es umfangreiche Aktionen gegen Plastik gibt. Nur die österreichischen Lernenden haben hier eine andere Meinung und denken nicht, dass der Gebrauch von Plastikflaschen praktisch sei.

Leider ist in allen vier Ländern anscheinend der nachhaltige Tourismus zu selten ein Thema, weil er von den Lernenden mit hohen Preisen

und mit Eliten verbunden wird. Es ist sehr interessant, dass die Lernenden vollkommen einheitlich bezüglich der Bienen und ihrer Rolle hinsichtlich der Biodiversität reagiert haben. Genauso sind sie der gleichen Meinung zu dem Thema, dass wir für unsere Worte und Taten selbst verantwortlich sind, auch hier sind die Antworten in allen Ländern gleich.

Aus den Antworten zu den Aussagen lässt sich das theoretische Wissen über den nachhaltigen Tourismus erkennen, weniger aber das tatsächliche Kennen aufgrund der Lebenserfahrungen. Deswegen sind das Erkennen einer breiteren Dimension der Bedeutung von Nachhaltigkeit im Leben, im Alltag und eine aktive Teilnahme von Lernenden von großer Bedeutung.

5. Schlussfolgerung

Mit den Produkten des Projekts und ihrer Implementierung möchten wir zeigen, dass man durch die Kombination CLIL und problemorientiertes Lernen wie auch aktuelle cross-curriculare Themen die Motivation und das Interesse für Deutsch und Russisch fördern kann. Dieses Modell führt zu einem effektiven Erwerb von Schlüsselkompetenzen, zusätzlich entwickelt das Modell auch andere Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts. Damit schlagen wir eine Brücke zwischen Gymnasien und gesellschaftlichen (betont wirtschaftlichen) Trends.

Der am besten geeignete Ansatz, um diese Inhalte zugänglich zu machen, ist eine Kombination aus Soft CLIL und problemorientiertem Lernen. Der angewandte Ansatz und die Kombination dieser Themenbereiche sollen den Schülern der Gymnasien und der Sekundarstufe Kenntnisse und Kompetenzen vermitteln, die im Lehrplan selten oder gar nicht kombiniert werden. Gleichzeitig sind Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik sowie nachhaltiger Tourismus Themenbereiche, die die Schüler zu kritischem Denken, selbständigem Lernen, verantwortungsbewusstem Verhalten, größerem individuellen Engagement und bürgerschaftlichem Engagement motivieren und auch die Wahl und Ausübung künftiger Berufe beeinflussen können. Die Themen der einzelnen Unterrichtseinheiten tragen somit nicht nur zum Fremdsprachenunterricht bei, sondern fördern auch verschiedene Dimensionen der aktiven Bürgerschaft (von der Reflexion über das wirtschaftliche Umfeld und die damit verbundenen Herausforderungen für den Einzelnen und die Gesellschaft bis hin zu nachhaltigem Verhalten in alltäglichen Lebenssituationen - Einkaufen, Reisen, Zusammenleben der Generationen und sozialer Zusammenhalt, Bewah-

rung von Traditionen, kulturelles Erbe, Klimawandel usw.). Die Ergebnisse der Analysen beider Fragebögen zeigen, dass die Schüler an fächerübergreifenden Themen interessiert sind und dass sie diese Themen bereichern und formen können, wenn sie den Schülern auf die richtige Weise zugänglich gemacht werden.

Alle Projektpartner arbeiteten während der gesamten Projektdauer zusammen, wodurch die Kontinuität der Projektarbeit gewährleistet wurde. Gleichzeitig hat die konkrete Arbeit an dem Projekt die Grenzen zwischen dem Universitäts- und dem Sekundarschulbereich aufgelöst und überbrückt, was zu einer qualitativ hochwertigen Zusammenarbeit zwischen Pädagogen des Sekundar- und des Hochschulbereichs geführt hat.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Heine, L. (2010). *Problem solving in a Foreign Language*. Berlin - New York: Mouton de Gruyter.

Lipavic Oštir, A., Lipovec, A. (2018). *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Wien: Lit Verlag.

Lipavic Oštir, A. (2017). CLIL im Rahmen des Deutschunterrichts – wie geht das? *Miteinander: Informationen des Litauischen Deutschlehrerverbandes*, 55(2), 12–14.

Lipavic Oštir, A., Hornáček Banášová, M. (Hg.). (2021). *Problemorientierte Soft CLIL Module. Didaktische Hinweise*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Europäischer Beschäftigungs- und Sozialbericht (2017). <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=89&newsId=2841&furtherNews=yes>

Empfehlungen des EU-Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen vom 22. Mai 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

OECD Lernkompass 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf

Lehrwerke des Projektes:

<http://kger.ff.ucm.sk/de/softclil-projektergebnisse/>

Projektwebseite:

<http://kger.ff.ucm.sk/de/softclil/>

Rethinking language teaching: the theory and practice of plurilingual education Ponovni razmislek o poučevanju jezikov: teorija in praksa raznojezičnega izobraževanja

David Little, Trinity College
Déirdre Kirwan, Scoil Bhríde (Cailíní), Blanchardstown

Abstract

This article describes the plurilingual and intercultural approach to primary education developed by Scoil Bhríde (Cailíní), Blanchardstown, Ireland. The article begins by outlining the Council of Europe's concept of plurilingual and intercultural education and its pedagogical implications. It then describes Scoil Bhríde in context, explains its approach to language education, and summarizes the learning outcomes it achieves: unusual levels of language awareness and proficiency in Irish; literacy in home languages; the motivation and capacity to undertake language-related learning beyond what teachers require; and high levels of pupil self-confidence and self-esteem. The article then explores Scoil Bhríde's approach from the perspectives of learner-centredness, dialogic pedagogy, translanguaging, language learning as socialization, the "language experience" approach to teaching reading and writing, and pluriculturalism and interculturality. The conclusion briefly considers some of the implications of Scoil Bhríde's approach.

Keywords: plurilingual and intercultural education; home language; dialogic pedagogy; translanguaging; autonomous learning

Povzetek

Članek opisuje raznojezični in medkulturni pristop k osnovnošolskemu izobraževanju, ki so ga razvili na šoli Scoil Bhríde (Cailíní) v Blanchardstownu na Irskem. Članek najprej oriše koncept Sveta Evrope o raznojezičnem in medkulturnem izobraževanju in njegovih peda-

goških implikacijah. Nato predstavi kontekst šole Scoil Bhríde, pojasni njen pristop k jezikovnemu izobraževanju in povzame učne rezultate, ki jih dosega: nenavadne ravni jezikovnega zavedanja in znanja irščine; pismenost v domačem jeziku; motivacijo in sposobnost za učenje, povezano z jezikom, ki presega zahteve učiteljev; ter visoko raven samozavesti in samospoštovanja učencev. Članek nato raziskuje pristop Scoil Bhríde z vidika osredinjenosti na učenca, dialoške pedagogike, medjezikovnega prepletanja, učenja jezikov kot socializacije, pristopa "jezikovne izkušnje" k poučevanju branja in pisanja ter raznokulturnosti in medkulturnosti. V zaključku so na kratko obravnavane nekatere posledice pristopa šole Scoil Bhríde.

Ključne besede: raznojezično in medkulturno izobraževanje; domači jezik; dialoška pedagogika; medjezikovno prepletanje; samostojno učenje

1. Introduction: The Council of Europe's concept of plurilingual and intercultural education

For the past two decades, the Council of Europe has promoted the concept of "plurilingual and intercultural education". The *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) defines plurilingualism as "a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact" (Council of Europe, 2001, p. 4). The CEFR reminds us that traditionally language education has sought to "achieve 'mastery' of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the 'ideal native speaker' as the ultimate model" (*ibid.*, p. 5); now, "the aim is to develop a linguistic repertory in which all linguistic abilities have a place" (*ibid.*). This change of perspective carries two significant implications. First, languages should no longer be kept in separate curricular and pedagogical compartments but should be taught and learnt in relation to one another; and second, the languages learners already know necessarily provide the basis for learning new languages. This latter consideration has profound consequences for the educational inclusion of pupils and students whose home language is not a variety of the language of schooling.

According to the CEFR, plurilingual competence is one component of pluricultural competence: "Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experi-

ence of several cultures” (Council of Europe, 2001, p. 168). As this quotation perhaps suggests (“pluricultural competence”, “intercultural interaction”), there is a tendency in the CEFR to treat “pluricultural” and “intercultural” as interchangeable. But in a paper written for the Council of Europe’s project *Languages in Education/Languages for Education*, Michael Byram (2009) distinguishes clearly between them. He defines pluriculturalism as a matter of “identifying with at least some of the values, beliefs and/or practices of two or more cultures, as well as acquiring the competences which are necessary for actively participating in those cultures” (p. 6), and interculturality as “the capacity to experience and analyse cultural otherness, and to use this experience to reflect on matters that are usually taken for granted within one’s own culture and environment” (*ibid*). Both capacities clearly come into play when pupil and student cohorts are linguistically and culturally diverse.

According to another key document produced by the Council of Europe’s project *Languages in Education/Languages for Education*, “plurilingual and intercultural education is not to be thought of as a new methodology for the teaching of languages” but rather as “a change of perspective” (Cavalli et al., 2009, p. 7). This is surely mistaken: the concept of plurilingualism interwoven with pluriculturalism and interculturality implies a revolution in curriculum, pedagogy and assessment. Over the past two decades the Council of Europe in Strasbourg and the European Centre for Modern Languages in Graz have produced a substantial body of documents and resources designed to support this revolution. To date, however, the approach has not been widely adopted, there are few well-documented examples of successful practice, and the more general implications for language teaching and learning remain largely unexplored.

This article seeks to address these deficiencies by describing and interpreting a plurilingual and intercultural approach to primary education which to the best of our knowledge is *sui generis*. The approach was developed by an Irish primary school, Scoil Bhríde (Cailíni) (St Brigid’s School for Girls), Blanchardstown, whose pupil cohort is characterized by a high degree of linguistic and cultural diversity. Déirdre Kirwan was principal of the school from 1987 to 2015. Our account of the school’s policy and practice is informed by a corpus of qualitative data she collected over a number of years: teachers’ lesson plans and reports, examples of pupils’ work, video recordings of classroom interactions, interviews with pupils and teachers, and so on. It is important to emphasize at the outset that Scoil Bhríde

(Cailíní) has neither special status nor access to resources not available to other schools. Its distinctive response to the educational challenge posed by extreme linguistic and cultural diversity was informed by Kirwan's PhD research (2004–2009), which was supervised by David Little; but in essence the response came from within the school, was inspired by the learner-centred ethos of the Primary School Curriculum, and entailed the adjustment of long-established pedagogical practice to meet the needs of a rapidly changing pupil population.

The article is divided into two main sections. First, we sketch the broader context in which Scoil Bhríde exists, describe its pupil cohort, summarize the main features of its approach, and provide some evidence of its success. Then we explore the school's policy and practice from the perspectives of learner-centredness, dialogic pedagogy, translanguaging, a language socialization view of language learning, the "language experience" approach to teaching reading and writing, pluriculturalism and interculturality. In doing so, we hope to shed some light on the Council of Europe's enticing but often underspecified concept of plurilingual and intercultural education in relation to the educational inclusion of pupils from immigrant families. We conclude by briefly considering the implications of Scoil Bhríde's success for language education more generally.

2. Plurilingual and intercultural education in practice: Scoil Bhríde (Cailíní), Blanchardstown

2.1 *The national context*

Although Irish is the country's first official language, it is the first, home or preferred language of only a small minority of the population. Irish-speaking communities survive, mostly in rural areas on or close to the south-western, western and north-western seaboard, but most Irish nationals are English-speaking and there are no monolingual Irish speakers. English and Irish are separated socially: street signs and other public notices are bilingual, but English-speaking residents easily forget that they are living in a country whose first official language is not English. In the majority of schools English is the language of instruction and school management. Irish is, however, an obligatory curriculum subject from the beginning to the end of schooling.

The past three decades have seen a steady growth of immigration into Ireland. Small numbers of refugees from the Balkan wars were admitted in

the early 1990s; later in the decade there was a rapid increase in the number of asylum seekers and economic migrants, mostly from sub-Saharan Africa and Eastern Europe; migrant workers were recruited from non-EU countries to serve the expanding economy; and large numbers of immigrants came from Eastern European and Baltic states after the enlargement of the EU in 2004, 2007 and 2013. Between 1996 and 2016 the population grew by 31 per cent, from 3.6 to 4.8 million, and today Ireland is a linguistically and culturally diverse society.

The immigrant population is not spread evenly across the country: most immigrants live in urban areas where they can find jobs and housing is affordable. Some schools have many immigrant pupils/students,¹ some have a few, and some – especially in rural areas – have none at all. Immigrants have brought with them some 200 languages, and the pre-school experience of their children is mostly lived through one of these languages rather than through English or Irish. At the end of the 1990s, the government responded to the educational challenge this posed by funding two years of English language support for each EAL pupil/student (that is, pupils/students for whom English is an Additional Language). EAL pupils/students are assigned to a mainstream class, usually on the basis of their age, and provided with English language support in small groups withdrawn from their mainstream class for the purpose. From 2000 to 2008, Integrate Ireland Language and Training (a not-for-profit campus company of Trinity College Dublin of which David Little was non-stipendiary director) developed support materials and resources and mediated them to teachers in regular in-service seminars (Little and Lazenby Simpson, 2009). In 2008 funding was withdrawn from IILT, and since then schools have mostly been left to their own devices.

Primary schooling in Ireland lasts for eight years, from 4½ to 12½. There are two preliminary years, Junior and Senior Infants, equivalent to pre-school in other countries, and six grades, known as Classes. The Primary School Curriculum (Government of Ireland, 1999) is divided into seven areas: language (English and Irish); mathematics; social, environmental and scientific education (history, geography, science); arts education (visual arts, music, drama); physical education; social, personal and health education; religious or ethical education. This last area is the responsibility of the different school patron bodies, predominantly the Roman Catholic Church and the (Anglican) Church of Ireland.

1 In Ireland it is usual to refer to pupils at primary and students at post-primary level.

2.2 Scoil Bhríde (Cailíni)'s increasingly diverse pupil cohort

Scoil Bhríde (Cailíni) belongs to the Roman Catholic parish of Blanchardstown. Until the mid-1990s, the school's catchment area had an ageing population, so the school was able to admit a significant number of children from Blanchardstown's rapidly expanding hinterland where large numbers of immigrants settled. As the number of girls attending the school increased, so too did the diversity of their linguistic and cultural backgrounds. By 2003, 20 per cent of the school's pupils came from immigrant families, and this figure rose steadily over the next ten years until, in the school year 2014–2015, 80 per cent of the pupils came from immigrant families. By this stage there were more than 50 home languages in the school. Most pupils started at Scoil Bhríde aged 4½, but there were always a small number of pupils who joined the school at a later stage, having arrived with their parents from another country.

Scoil Bhríde's EAL pupils represent multiple diversities. Some parents come from communities in Africa and India where multilingualism is widespread and fluid; others come from countries that identify one language with the nation state. Some languages – e.g. Polish, Latvian and Lithuanian – are spoken by a minority of pupils at all levels of the school; others are represented by just one family or a single pupil. Most pupils were born in Ireland and had much the same pre-school experience as their Irish peers, though it was filtered through a language other than English or Irish and framed by a domestic culture imported from elsewhere; other pupils immigrated to Ireland with their parents, having undergone primary socialization and perhaps attended school in their country of origin. The extent to which immigrant families are in contact with other speakers of their home language in Ireland is infinitely variable, as is the strength and frequency of contact with their country of origin. Plurilingual families whose repertoire includes a variety of English (for example, those from Nigeria) often choose to speak English at home, so their children don't acquire their parents' other language(s) of origin. Some immigrant communities organize weekend schools to support the development of literacy in their language, though there is no guarantee that Scoil Bhríde's pupils attend. Finally, the socio-economic diversity of immigrant families is reflected in great diversity of educational background, experience and achievement. Most immigrant parents have received at least basic education in their language of origin and can help their children to learn to read and write in their home language. When parents are not functionally literate in their home

language, the school offers to put them in touch with other speakers of the language who can help with their daughter's literacy development in their home language.

2.3 Scoil Bhríde's policy and practice

The essence of Scoil Bhríde's educational policy and pedagogical practice is simply stated: EAL pupils are encouraged to use their home languages at school for whatever purposes seem to them appropriate. In Junior Infants, in the period of play that begins each school day, they communicate in their home language with other pupils who speak the same or a closely related language, and this continues during breaks in the school yard. But as they progress through the school, EAL pupils also use their home languages in pair and group work, presenting their results to the teacher and the rest of the class in English. Each day some lesson time is devoted specifically to Irish, and Irish is also used to some extent in the teaching of other curriculum content. For example, in Junior Infants pupils learn to count from one to five, first in English and then in Irish, and this creates an opportunity for EAL pupils to teach their classmates how to count from one to five in their home languages. The same procedure is applied to teaching about colours and shapes and in playing action games. In this way, all pupils quickly grow accustomed to learning in a multilingual community and pick up fragments of one another's languages. With multiple languages continuously in play, identifying and discussing similarities and differences between them becomes an obvious and inevitable part of teaching and learning. Like other schools, Scoil Bhríde delivers English language support to small groups of pupils; but it includes native speakers of English in these groups, recognizing that they are an important part of the support system while themselves benefiting from the specific focus on language. The learning outcomes achieved by Scoil Bhríde are summarized in the remainder of this section.

2.3.1 Language awareness

From an early age, pupils display high levels of linguistic self-awareness. For example, a Second Class pupil (7 years old) whose home language was Slovakian explained: *I speak normally Slovakian ... we speak in school and on yard we speak [English] ... and then ... Polish because I understand Poland because it's similar and sometimes we speak together and ... and next I ... Irish because sometimes we speak in classrooms and [the Irish textbook].*

When asked where she spoke Slovakian she said: *I speak Slovakian at home and when we come to Slovakian so then we speak Slovakian*. She said she used English *in school, when we play on yard and yeah with teacher*, and explained that *sometimes when teachers come, we say “Dia dhuit fáilte romhat isteach”*. Asked about her writing skills, she said she could write *some in Irish like “is maith leat”*. *I can write some sentences, and English I normally write, and Slovakian I really good, I really know how to write that, and Polish no, I just understand*.

Linguistic self-awareness sometimes morphs into more general language awareness. Another Slovakian speaker, this time in Senior Infants (5 years old), was singing an action song in Irish. The song contained a number of words with the /ch/ sound, which she produced very competently. Watching the child’s performance, a Special Needs Assistant whose home language was Italian complimented her on her use of ‘that strange /ch/ sound in Irish’. The pupil responded indignantly: *It is not a strange sound. That sound is in my language too*.

When introducing and discussing new concepts, teachers routinely ask EAL pupils to contribute words from their home languages for purposes of comparison and contrast. This has a strong positive impact on the development of pupils’ English vocabulary. For example, fractions are introduced in Third Class, when pupils are 8½+ years old. One teacher did this by associating *fraction* with *fracture* and eliciting synonyms (*break, split*). She also asked for words for *break* in other languages. A Romanian pupil offered *rupt*, which others were quick to link to the *eruption* of a volcano, *interruption* and *disruption*. Also in a Third Class maths lesson, the teacher asked “What is an oblique line?” Another Romanian pupil suggested that it was like *oblig* in her language, which meant *something you must do*. When the teacher explained the difference between *oblique* and *oblige*, an Irish pupil noted that *obligatory* is like Romanian *oblig*, and a Filipino pupil offered *obligate*. A Lithuanian pupil then answered the teacher’s original question: *There’s an oblique line on the end of the letter q*.

2.3.2 Proficiency in Irish

Pupils develop high levels of proficiency in Irish. Scoil Bhríde has a long-established tradition of teaching Irish through Irish, and (as noted above) Irish is sometimes used in lessons whose purpose is not primarily to teach the language. Teachers often address pupils in Irish outside the classroom and expect them to reply in Irish. This emphasis on Irish as a medium of

everyday communication is reinforced by paying a great deal of attention to the development of pupils' literacy skills in Irish. Stories of various kinds are used for this purpose. For example, the teacher may have heard that one of the pupils had an accident when playing in the park. She discusses this with the class in Irish and they gradually produce a coherent narrative that the teacher writes on the whiteboard and the pupils copy into their copy-books. For homework she gives them the task of translating the story into English. This encourages EAL pupils to produce a second translation, into their home language. In this way, Irish acts as a sort of hinge between English and EAL pupils' home languages: its presence in daily communication outside as well as inside the classroom creates a social space in which other languages can be used. Throughout the school Irish benefits from the high levels of interest in languages and language learning that Scoil Bhríde's open language policy stimulates. It also benefits from the fact that the minority of pupils who are English-speaking like to think of Irish as their "home" language. It is no accident that Scoil Bhríde is ranked in the top 12 per cent of primary schools for achievement in Irish.

2.3.3 Literacy in home languages

It is fundamental to Scoil Bhríde's inclusive language policy that pupils from immigrant families should transfer their emerging literacy skills in English and Irish to their home languages. Pupils begin to write in Senior Infants, when they are 5½+ years old, and from the first they produce parallel texts in two languages – English/Irish or English/home language (Figure 1). Parents play an essential role in supporting the development of home language literacy, but some pupils soon develop the capacity to write without assistance. For example, in First Class (6½+ years old) a Latvian pupil wrote a short identity text in English and Russian in class without any help (Figure 2). By the time they reach Sixth Class most EAL pupils are able to write parallel texts in three or four languages. When they were coming to the end of the school year, one Sixth Class asked their teacher if they could organize a fashion show. She agreed on two conditions: all languages present in the class – English, Irish, French (introduced in Fifth Class) and home languages – must be used in the show; and each pupil must imagine a model and write a short text about her in as many languages as possible. A pupil from a Chinese family produced texts in English, Irish, French and Mandarin in the person of Marceline (Figure 3). It should be noted that the



Figure 1: Identity text written by a Polish pupil in Senior Infants (5½+ years old)

length of these texts was determined by the task; Scoil Bhríde's pupils routinely write much longer texts in their various languages.

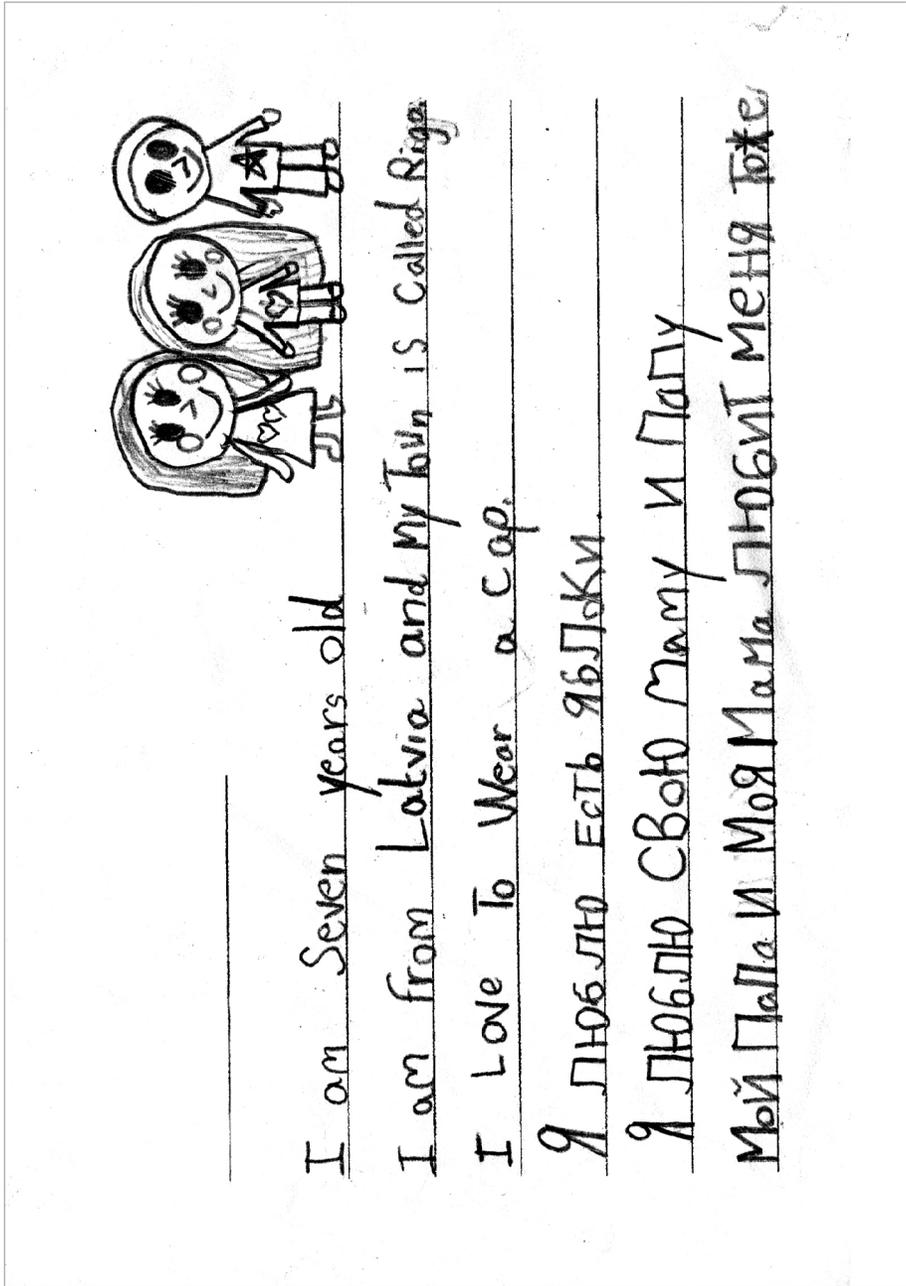


Figure 2: Identity text in English and Russian written by a Latvian pupil in First Class (6½+ years old)

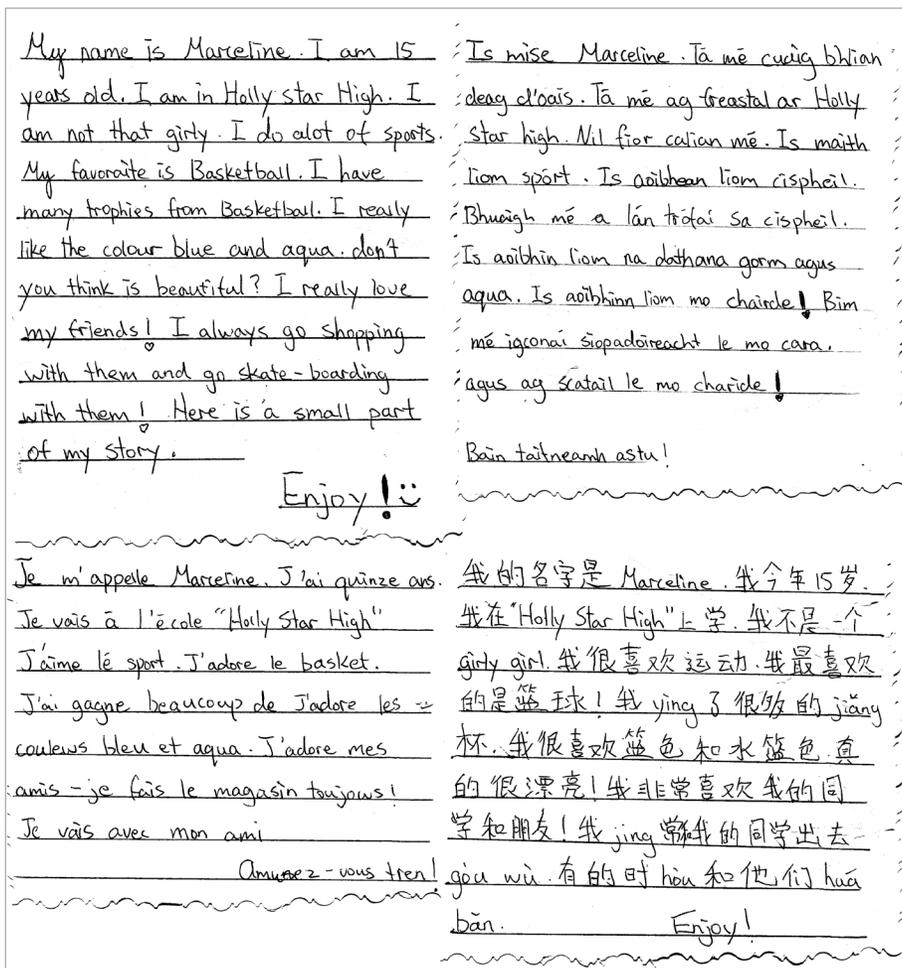


Figure 3: Four texts (English, Irish, French, Mandarin) written in the person of Marceline by a Chinese pupil in Sixth Class (11½+ years old)

2.3.4 Autonomous language learning initiatives

From an early age, pupils undertake ambitious language-related projects of their own devising and in addition to the work required by the teacher. For example, to celebrate the European Day of Languages, one Second Class teacher taught her class the song "It's a Small World". The pupils then decided to ask their parents to help them translate the chorus into their respective home languages. For a week they spent breaks in the school yard teaching one another the various versions until the whole class was able

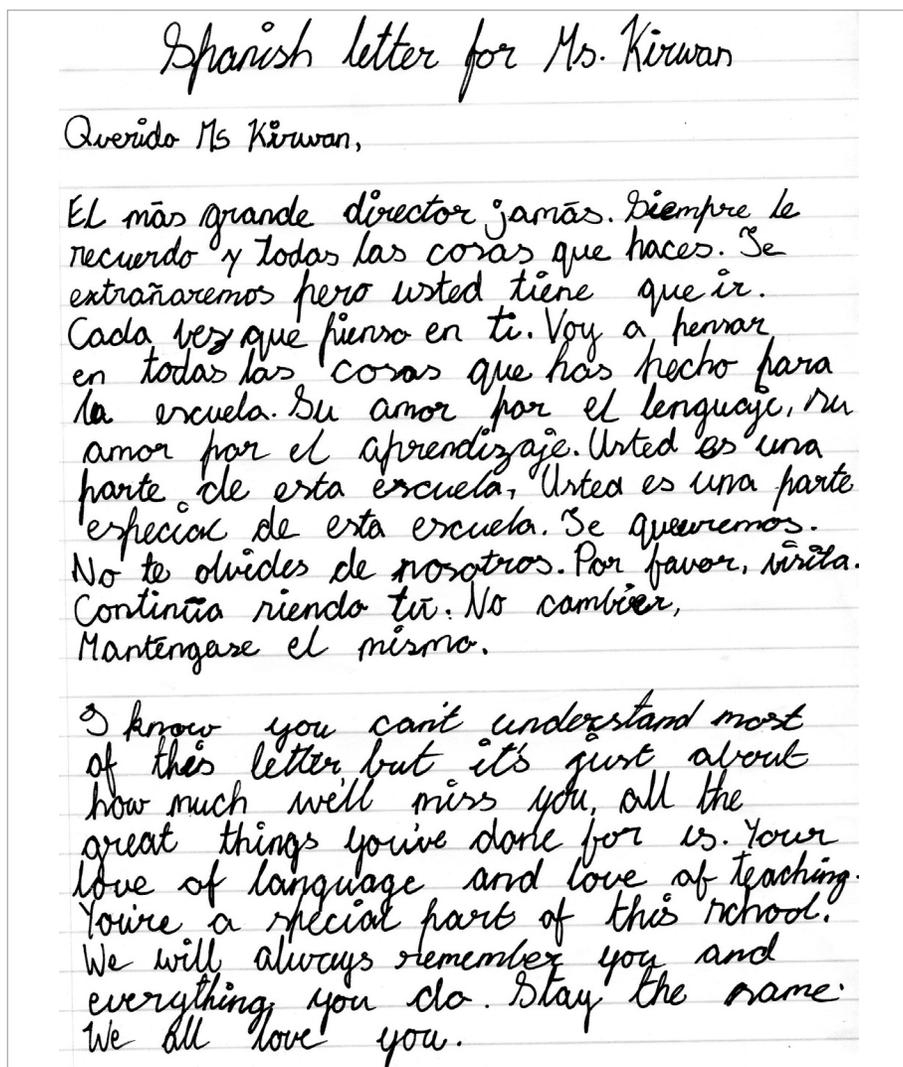


Figure 4: A letter in Spanish and English written by a Sixth Class pupil (11½+ years old) who had taught herself Spanish

to sing the chorus in eleven languages. When Déirdre Kirwan visited the class, the pupils were able to sing the Italian version of the chorus without prompting or hesitation.

To mark her retirement, all pupils were required to write Déirdre Kirwan a letter of thanks and good wishes in two languages. A Sixth Class pu-

pil from a Nigerian family wrote in Spanish and English (Figure 4), though there is no Spanish in her family background and Scoil Bhríde doesn't teach Spanish. It turned out that she had taught herself the language. She explained that she had found two Spanish textbooks in the school library, one of which had a CD; then she acquired *a book to say what a chair is in Spanish or put a chair into a sentence*; and she got a *verbal book to learn my nouns and proverbs and stuff like that*. Asked whether she used Google Translate, she said she did *if I want to do something quick ... but usually I use my own words and see if Google Translate can get it right*.

2.3.5 Pupils' self-confidence and self-esteem

When interviewed by Déirdre Kirwan towards the end of their time at Scoil Bhríde, EAL pupils exhibited high levels of self-confidence and self-esteem that were directly related to the role their home languages were playing in their education. Asked how they would have felt if they had not been allowed to use their home languages at school, they replied in strongly negative terms, using words like *not fair, terrible, empty, rejecting, devastated, sad, very shocking*. When asked about the benefits of using their home languages at school, by contrast, they used words like *advantage, exploring, expanding, warm, perspective, supports, speak out, be courageous*. The following two excerpts from transcribed interviews display a self-confidence that arises directly from the value that the interviewees place on their linguistic and cultural identity:

... sometimes in school we talk about Irish traditions and some people, like, they originally come from Ireland and they already know it and we don't, so when we're talking about our own countries, it's like when they're talking about Ireland, we'd have nothing to relate to or be proud of and to put our name on and so we'd be, like, we'd be empty. If you know a language that one of your parents knows don't forget it, don't try, like, not to speak it, don't hide away from it because it's what makes you *you* and it's special and it's ... you can't ... it's like having an arm or a leg, you can't take it away from you.

[If he couldn't use it at school] the child's language would get closed inside him and he wouldn't be able to speak it, and I just want to say to other kids out there that if someone is trying to

hide your language or doesn't want you to speak out loud you should be courageous and just say that you want to speak it.

2.3.6 Standardized tests

Scoil Bhríde performs above the national average in the standardized tests of English and Maths that pupils take each year from First to Sixth Class. What is more, the test results reflect a fully integrated pupil population: English-speaking and EAL pupils do not constitute clearly identifiable sub-groups.

3. Explaining Scoil Bhríde's success

Having described Scoil Bhríde's approach in broad outline and given a summary account of its success, we now explore its main features in greater detail. We begin with the learner-centredness of the Primary School Curriculum, which provided the basic justification for Scoil Bhríde's approach.

3.1 *The implications of a learner-centred curriculum*

Developed through the 1990s, the Primary School Curriculum (Government of Ireland, 1999) is strongly learner-centred. Its principal goal is to enable pupils to realize their full potential as unique individuals (p. 7); it recognizes that "the child's existing knowledge and experience form the basis for learning" (p. 8) and that "the child is an active agent in his or her learning" (p. 8); and it stresses the importance of the life of the home, acknowledging that in the primary years parents are the child's principal educators (p. 24). The curriculum's overarching goal and guiding principles imply a version of the broadly constructivist psychology of learning that has been current in the anglophone world for more than half a century. The central claim of this psychology is that we can acquire new knowledge only on the basis of and in relation to the knowledge we already possess. One influential elaboration of the consequences of this claim was provided by Douglas Barnes in his book *From Communication to Curriculum* (Barnes, 1976), according to which education is a matter of bringing "school knowledge" (curriculum content) into fruitful interaction with learners' "action knowledge" (the complex of experiential knowledge, skills, attitudes and beliefs that shapes their daily lives outside school). Now, the "action knowledge" of Scoil Bhríde's EAL pupils has mostly been acquired in a language that is not a variety of the language of schooling, and it almost certainly includes

cultural elements that are not part of the out-of-school experience of Irish pupils. So if we take the learner-centredness of the Primary School Curriculum seriously we must find ways of including EAL pupils' home languages and cultures in their educational experience.

Scoil Bhríde's decision to encourage the use of home languages in the classroom is diametrically opposed to the widespread practice of banning the use of home languages at school, usually defended on the apparently commonsense ground that the more time pupils from immigrant families spend immersed in the language of schooling, the more rapidly they will achieve proficiency. As so often, however, common sense turns out to be nonsense. To insist that a 4½-year-old child leave her home language at the school gate is cruel, foolish and doomed to failure. Cruel because her home language is central to her identity and her sense of self, so to forbid her to use it is tantamount to suppressing her individuality. Foolish because her home language is her principal cognitive tool, which means that we must find ways of enabling her to use it to learn curriculum content that is delivered in a language with which, to begin with, she is unfamiliar. And doomed to failure because although it may be possible to forbid immigrant pupils to speak their home language at school, the language inevitably persists in the never-ending stream of their consciousness, the inward sound of their identity. Scoil Bhríde's decision to include EAL pupils' home languages in classroom communication was reinforced by an important historical consideration: in the 19th century the use of Irish was forbidden in schools, and this contributed significantly to language loss. Déirdre Kirwan and her colleagues were determined that the same should not happen to their EAL pupils. Their solution had significant consequences for classroom discourse, to which we now turn.

3.2 Teaching and learning through dialogue

In the "recitation" tradition (Tharp & Gallimore, 1988), classroom discourse comprises long stretches of monologue from the teacher, interspersed with brief exchanges that follow a fixed three-part structure. The teacher initiates the exchanges by asking a question to check her learners' comprehension; one or more learners volunteer an answer, often no more than a single word; and the teacher provides evaluative feedback before moving on to the next question. By contrast, learner-centred pedagogies seek to engage learners in exploratory talk that brings "school knowledge" into interaction with their "action knowledge". By definition, exploratory talk entails that

learners have the right to introduce a new topic or challenge another learner's or the teacher's view; in other words, it is dialogic in the sense that the power to take discourse initiatives is shared among all participants.

As Alexander (2020) points out, “dialogic” has assumed many different shades of meaning when applied to teaching, pedagogy and education (for two wide-ranging research collections, see Resnick, Asterhan and Clarke, 2015; Mercer, Wegerif and Major, 2019). But all versions of dialogic pedagogy are founded on the belief that educational success is enhanced by interactive talk that respects and fosters the agency of learners by allowing them to take discourse initiatives. By building on one another's contributions they jointly create new knowledge that individual learners could not create on their own (Chi and Menekse, 2015, p. 267). Alexander (2020, p. 131) offers six principles that can be used to guide the planning and conduct of dialogic classroom talk:

- *Collective*. The classroom is a site of joint learning and enquiry, and, whether in groups or as a class, students and teachers are willing and able to address learning tasks together.
- *Supportive*. Students feel able to express ideas freely, without risk of embarrassment over contributions that are hesitant or tentative, or that might be judged “wrong”, and they help each other to reach common understandings.
- *Reciprocal*. Participants listen to each other, share ideas, ask questions and consider alternative viewpoints; and teachers ensure that they have ample opportunities to do so.
- *Deliberative*. Participants discuss and seek to resolve different points of view, they present and evaluate arguments and they work towards reasoned positions and outcomes.
- *Cumulative*. Participants build on their own and each other's contributions and chain them into coherent lines of thinking and understanding.
- *Purposeful*. Classroom talk, though sometimes open-ended, is nevertheless structured with specific learning goals in view.

Teachers who follow these principles continue to control classroom interaction. But when they speak for several minutes in order to present new information or provide an explanation, their talk is not monologue in the “recitation” sense but a “long turn” in a learning conversation that is always

open to question, exploration, challenge and (if necessary) a change of direction. Alexander's principles coincide with the learner-centred intentions of the Primary School Curriculum, and they capture the essential purposes and features of the pedagogical approach adopted by Scoil Bhríde.

One consequence of this approach is that lesson plans can easily be diverted. But if teachers are serious about including EAL pupils' home languages and cultural experience in their lessons, they must be prepared to follow where their pupils lead. They may well not understand the insights their EAL pupils offer because they derive from linguistic and cultural experience to which they have no access. But the pupils' efforts to explain their insights increase their own understanding while supporting the development of their proficiency in English. This is infinitely more beneficial than keeping pupils "on task" simply because the task is central to the teacher's lesson plan. When pupils know that they themselves and their contributions are valued, they will be motivated to participate more fully; and when they help to steer the dialogue of learning and teaching, they cannot help but learn. Scoil Bhríde's teachers have discovered that when they welcome their contributions and allow them to offer and explain insights, their pupils' curiosity is engaged and they begin to observe, think and reflect in new ways. This applies to learning across the curriculum, and it makes the teacher's job easier. As one of Scoil Bhríde's teachers said: *When you bring in the home languages the lights come on!* Another teacher described the transformative impact of the inclusion of EAL pupils' home languages like this: *It's not always about what I bring to this group. It's about what I can find that they have to offer to themselves and to others. This changes the way I approach teaching. I could never go back to the way I used to teach before.*

Sfard (2015) has argued that this style of classroom discourse has an important consequence for individual learning. If pupils regularly engage in dialogue that is co-constructive, it's reasonable to suppose that they will work "constructively" on their own: "while thinking, either in words or with the help of any other symbol system, we talk to ourselves the way others have always talked to us and to one another" (Sfard, 2015, p. 249). This may help to explain the combination of ease and enthusiasm with which Scoil Bhríde's pupils undertake ambitious language-related projects on their own initiative.

3.3 *Translanguaging*

As we explained in section 2.3.3, Scoil Bhríde’s pedagogical practice of having pupils produce parallel texts in English and Irish extends to home languages (and in Fifth and Sixth Class, to French; see Little and Kirwan 2019, pp. 112–114). This practice recalls “translanguaging” as it was originally defined and practised in Wales in the 1980s (Lewis, Jones and Baker, 2022, p. 643). At that time there was a scarcity of instructional materials in Welsh, so textbooks in English were used in Welsh immersion programmes but classroom activities were carried out in Welsh (Williams, 2002, p. 36). Translanguaging in this sense means using one language to reinforce another in order to increase understanding and expand the learner’s capacity in both languages (Williams, 2002, p. 40). Learners listened and read in English, then spoke and wrote in Welsh, and vice versa. As they switched back and forth between languages, the texts they received and produced in one language were scaffolded by and thus closely similar in content and structure to the texts they received and produced in the other language. The parallel texts produced and shared by Scoil Bhríde’s pupils perform the same scaffolding function in the development of their plurilingual literacy. We noted in our introduction that the CEFR defines plurilingualism as “a communicative competence ... in which languages interrelate and interact” (Council of Europe, 2001, p. 4). Translanguaging in its original sense provides us with one way of understanding the verbs “interrelate” and “interact” in this definition: as referring to patterns of language use that promote conceptual and linguistic transfer across languages. This understanding coincides with what Cummins (in press) calls Crosslinguistic Translanguaging Theory, and it is further exemplified in pupils’ production of texts that focus explicitly on differences between languages: texts in English that include as many words borrowed from French as possible; narratives in which languages alternate not within but between sentences.

Since Williams first coined the term (in Welsh), the sense of “translanguaging” has been extended to embrace the fluid language use typical of bilinguals (code switching and code mixing) and a wide variety of bilingual pedagogies. Ofelia García and her colleagues have also used the term to question the nature of language itself (see, for example, García, 2009; García and Li Wei, 2014; Otheguy, García and Reid, 2015). For them, a plurilingual mind possesses not a multiplicity of sometimes overlapping linguistic systems but an undifferentiated unitary system. According to this claim, the verbs “interrelate” and “interact” in the CEFR’s definition of plurilin-

gualism refer not to language use but to the properties and internal operations of the plurilingual mind. Proponents of what Cummins (in press) calls Unitary Translanguaging Theory further claim that because bilinguals possess a unitary linguistic system, languages as traditionally conceived – English, Hungarian, Japanese – are social constructs (“named languages”) that lack linguistic or cognitive reality. This argument flies in the face of a large body of psycholinguistic research (Singleton, 2016), and it is vulnerable to the charge of internal contradiction. If plurilinguals possess a unitary linguistic system and “named languages” have no cognitive reality, what meaning can the term “translanguaging” itself possibly possess? The educational underachievement of minoritized students has long been associated with societal power relations (Cummins, 1986), and according to Unitary Translanguaging Theory, “named languages”, especially their standard varieties, are the principal instruments of oppression. Scoil Bhríde’s teachers have never doubted the reality of “named languages”, however, and have always treated English, Irish, French and EAL pupils’ home languages as discrete entities. Their educational goal is to foster in their pupils the highest possible levels of literate proficiency in all the languages in their repertoire; not to do so would be a betrayal of their professional duty. They empower their pupils by encouraging them to use their home languages in the classroom and engaging them in a learning process that is grounded in dialogue. García (2018, p. 833) has claimed that the Council of Europe’s concept of plurilingualism “ignores power imbalances between speakers of different languages”. Scoil Bhríde’s experience, however, suggests that the effective implementation of plurilingual education depends precisely on ensuring an appropriate balance of power between teacher and learners and among learners.

3.4 Language learning as socialization

Crosslinguistic Translanguaging Theory and the Council of Europe’s concept of plurilingualism both imply an educational dynamic in which new languages are learnt on the basis of and in relation to the language(s) learners already know. When classroom discourse is dialogic in the sense we have defined and engages with similarities and differences between the languages in the learners’ collective repertoire, language learning, learning through language, and learning about language are integrated into a single complex process; and the process is fed by pupils’ production and sharing of texts in multiple languages. But the question remains, how does Scoil

Bhríde launch the learning of new languages, so that EAL pupils become proficient in English, they and their Irish peers become proficient in Irish, and in Fifth and Sixth Class all pupils add French to their repertoires? The answer to this question comes in two parts. The first has to do with the nature of education as a socializing process and the second with the strong emphasis that Scoil Bhríde places on pupils' literacy development and the consequent intertwining of written and spoken language.

Current theories of second language acquisition differ significantly in their view of the cognitive mechanisms that produce proficiency, but they agree that those mechanisms are driven by spontaneous and authentic language use (see, for example, Ellis and Wulff, 2019; Truscott and Sharwood Smith, 2019). In other words, current theories agree that it is impossible to *teach* languages in the traditional sense; the best we can do is create the conditions that enable pupils to *learn* their target language by attempting to *use* it. In Scoil Bhríde's case, those conditions are provided by the social processes of schooling: the daily life and routine activities of the classroom and the diverse extracurricular activities that surround them. Pupils are socialized *through* language as they are socialized *into* language (Ochs and Schieffelin, 2008, p. 5); that is, language is the instrument used to draw pupils into the social processes of schooling, and their participation in those processes secures their language development. Scoil Bhríde's EAL pupils become proficient in English by becoming socialized into the communicative practices of the classrooms through which they pass from Junior Infants to Sixth Class; while all pupils become proficient in Irish by becoming socialized into the communicative practices that their teacher conducts in Irish. In this sense Scoil Bhríde is a "community of practice" (Lave and Wenger, 1991) whose goals and activities are shaped by the Primary School Curriculum; as pupils progress through the school, their developing mastery of curriculum content is impossible to separate from their developing plurilingual repertoires.

This process of language acquisition through socialization is launched on the basis of the knowledge and communicative abilities pupils already possess. We explained in section 2.3 that learning to count in Junior Infants is a multilingual activity. Pupils are taught to count from one to five first in English and then in Irish, after which EAL pupils teach the rest of the class how to count from one to five in their home languages. The inclusion of home languages serves two purposes: it gives Irish pupils an early experience of multilingual communication and at the same time provides EAL

pupils with retrospective scaffolding for the learning of English and Irish. From these simple beginnings, language learning throughout the school is attached to routines that guarantee repeated use of linguistic forms, including formulae, set phrases and idioms. For example, from the first day in Junior Infants, greetings and farewells are exchanged in English, Irish and all the home languages present in the class; after a week every pupil can perform these simple functions in every language present in the class. Opportunities abound to perform more complex activities in multiple languages. For example, as early as First Class a nature walk can be used to teach pupils the English names of trees and birds, which they write in their copybooks; EAL pupils can add the names in their home languages; and on a subsequent occasion the nature walk can be repeated in Irish. Through repetition, the phrases the teacher uses on the walk become a fully embedded part of each pupil's linguistic repertoire and can themselves be used as the basis for further language development. Encouraging pupils to draw a picture of their favourite tree or bird to illustrate their language notes helps to reinforce their learning.

This last example combines language socialization with pupils' literacy development and brings us to the second part of our answer to the question: how does Scoil Bhríde launch the process of learning new languages? In section 2.3.3 we gave some examples of the identity texts that EAL pupils produce in English and their home language; and we've already argued that the production of parallel texts in two or more languages – texts that are as far as possible identical in thematic and discourse structure – provides pupils with a bi-directional scaffolding. The texts reproduced in Figures 1 and 2 express (a small part of) their authors' identity and help to anchor that identity in an emerging plurilingual repertoire. It is difficult to overstate the importance of this fact. From Senior Infants on, all pupils spend a lot of time writing, much of it on their own initiative and for their own enjoyment; in this way they develop high levels of age-appropriate literacy in multiple languages and simultaneously construct a plurilingual identity.

One of Scoil Bhríde's language support teachers used the "language experience" approach to teach English reading and writing to newly arrived EAL pupils who had attended school and learned to read and write in their country of origin. In the "language experience" approach, "matters of form are always encountered in the service of meaning which is located in the learners' experience" (Ivanič, 2004, p. 230), and emphasis is placed on "the importance of children's own language productions as a bridge from

Life in Ireland.

I like school in Ireland.
 Her name is Scoil Bhríde.
 I like people in Ireland.
 I like teacher in Ireland.

Ireland is very lot trees.
 In Poland buses are light
 blue and in Ireland buses
 are dark blue.

Ireland is cool !!

$\frac{4}{10}$
 05 All directly dictated by

Figure 5: “What are your first impressions of Ireland?” Answer dictated to language support teacher on 11 October 2005 by recently arrived Polish pupil (11 years old)

oral to written language” (Stahl and Miller, 1989, p. 88). A version of the approach was used by Sylvia Ashton-Warner to teach Maori children to read and write English and is described in detail in her classic book *Teacher* (Ashton-Warner 1963/1986). In Scoil Bhríde, the language support teacher wrote down exactly what the pupil said, so that her developing proficiency was captured in writing. On 11 October 2005, for example, the teacher asked an 11-year-old pupil who had recently arrived from Poland for her first impressions of Ireland; Figure 5 reproduces the reply that she dictated to the teacher. Ten days later, on 21 October 2005, the pupil gave the account of her early morning routine captured in Figure 6. The teacher used

What I did this morning

I eat breakfast. I wash my hands and my face. I eat cornflakes with milk. I brush my hair. I brush my teeth. I put on my trousers. I put on my shirt and jumper. I put on my shoes and I go to school.

(Directly dictated)

new words learned this week - brush, put on. Spoken with much more ease.

$$\begin{array}{r} 21 \\ 10 \\ \hline 05 \end{array}$$

Figure 6: "What did you do when you got up this morning?" Answer dictated to language support teacher on 21 October 2005 by recently arrived Polish pupil (11 years old)

the same technique to help EAL pupils to remember new words; Figure 7 combines sentences written by the teacher and images drawn by the pupil to help the latter to learn the words *heart*, *hat*, *horse* and *hedgehog*. This pupil was the same age as the Polish girl but had come from a war zone and so had not been to school previously.

The "language experience" approach promotes "learning from the inside out": learning that starts from the pupil's perspective and links new



Figure 7: Learning the words heart, hat, horse and hedgehog: sentences written by the language support teacher and illustrated by an 11-year-old EAL pupil from a war zone who had not previously attended school

language to the pupil's interests and identity. The approach also emphasizes the interdependence of speaking and listening, reading and writing.

3.5 Pluriculturalism and interculturality

Culture is popularly thought of as a collection of artefacts produced by societies over time – works of art in various media; institutions and systems of

administration, government and law; architectural styles, modes of dress, food and drink; and so on. This is what people usually have in mind when they compare and contrast national cultures. But culture is also a process: people who live together develop common attitudes, beliefs and patterns of behaviour; and distinguishable cultures in this sense exist at all levels of society – in professional associations, religious denominations, sports clubs, and so on. Each family also has its own distinctive culture. Thus, we are all pluricultural: from a relatively early age we belong to multiple cultures and develop whatever competences are necessary for active participation in them (Byram, 2009, p. 6). Some of the cultures to which we belong overlap with others (we may be members of several sports clubs), while some have nothing in common (the bird-watching group we belong to and the political party we actively support).

When young children first start at Scoil Bhríde, their life has been shaped largely by the culture of the home, though their experience of life outside the home may already have brought them into contact with unfamiliar attitudes, beliefs and behaviour. Whatever their family situation, school exposes them to the cultural practices that shape primary education in Ireland. At the same time, the dialogic and exploratory talk that mediates between school knowledge and their action knowledge allows pupils to contribute fragments of their home cultures to the ever-expanding knowledge of the class. Some of those fragments will be broadly familiar to many pupils, while others are startlingly different; in many cases difference will be linguistic as well as cultural. But Scoil Bhríde's plurilingual and intercultural approach helps pupils to accept novelty and difference with interest and respect, welcoming all forms of diversity for the enrichment they bring; pupils' plurilingualism is matched by pluriculturalism, and both contribute to the development of interculturality.

4. Conclusion

As we said in the introduction, to the best of our knowledge the version of plurilingual and intercultural education implemented by Scoil Bhríde (Cailíní) is *sui generis*. It has aroused a great deal of interest in Ireland and further afield, but we are not aware of any attempts to replicate the approach. Clearly, it would be necessary to make adjustments in schools with fewer EAL pupils or fewer home languages; while the essential role played by Irish as a “hinge” between English and EAL pupils' home languages might be played by English in those countries that include the language in

their primary curriculum. But these are matters of detail. Successful replication of Scoil Bhríde’s approach will depend not on the percentage of pupils from immigrant families or the number of home languages present in a given school, but on the school’s commitment to underlying principles: learner-centredness, dialogic pedagogy, translanguaging, language learning as socialization, a “language experience” approach to the teaching of reading and writing, pluriculturalism and interculturality.

Scoil Bhríde’s approach also has implications that reach far beyond the primary sector. On the day that we wrote this conclusion, the *Irish Times* published an interview with Andreas Schleicher, special adviser on education policy to the secretary general of the OECD (*Irish Times*, 22 March 2021, p. 4). According to Schleicher, Irish education is “very much 20th-century” in its infrastructure and architecture, “quite industrial in its outlook and design”: “Students get taught one curriculum. It’s quite heavily focused on the reproduction of subject matter, and not that much focused on getting students to think out of the box.” These thoughts are not new; for many years they have figured prominently in the national debate about the future of education. They are seriously limited, however, by the fact that they say nothing about language. Without *language* there can be no education, without *languages* there can be no plausible 21st-century curriculum, and without *multiple languages* there can be no truly inclusive education. The example of Scoil Bhríde (Cailíní) suggests that any attempt to rethink the goals and modalities of education should begin with language; for when the delivery and processing of curriculum content is inseparable from the development of learners’ plurilingual and pluricultural repertoires, learner empowerment is likely to stimulate thinking “out of the box”.

References

- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Abingdon: Routledge.
- Ashton-Warner, S. (1986). *Teacher*. New York: Simon & Schuster. (First published 1963)
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Byram, M. (2009). Multilingual societies, pluricultural people and the project of intercultural education. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a223c>

- Cavalli, M., Coste, D. Crişan, A., and van de Ven, P. (2009) Plurilingual and intercultural education as a project. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?-documentId=09000016805a219f>
- Chi, M. T. H., and Menekse, M. (2015). Dialogue patterns in peer collaboration that promote learning. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, and S. N. Clarke (eds.), *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue* (pp. 262–274). Washington, DC: American Educational Research Association
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1986) Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review* 56, 18–36.
- Cummins, J. (in press) Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. In P. Juvonen and M. Källkvist (eds.) *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, N. C., and Wulff, S. (2019). Cognitive approaches to second language acquisition. In J. W. Schwieter and A. Benati (eds.), *The Cambridge Handbook of Language Learning*, pp. 41–61. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2018). The multiplicities of multilingual interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(7), 881–891.
- García, O., and Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Government of Ireland (1999) *Primary School Curriculum: Introduction/Curriculum na Bunscoile: Réamhrá*. Dublin Stationery Office.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18(3), 220–245.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, G., Jones, B., and Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18(7), 641–654.

- Little, D., and Kirwan, D. (2019). *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*. London: Bloomsbury Academic.
- Little, D., and Lazenby Simpson, B. (2009). Teaching immigrants the language of the host community: Two object lessons in the need for continuous policy development. In J. C. Alderson (ed.), *The Politics of Language Education: Individuals and Institutions*, pp. 104–124. Bristol: Multilingual Matters.
- Mercer, N., Wegerif, R., and Major, L. (2019). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Abingdon, England: Routledge.
- Ochs, E., and Schieffelin, B. (2008). Language socialization: An overview. In P. A. Duff and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education (second edition), Volume 8, Language Socialization*, pp. 3–15. New York: Springer.
- Otheguy, R., García, O., and Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281–307.
- Resnick, L. B., Asterhan, C., and Clarke, S. N. (eds.) (2015). *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sfard, A. (2015). Why all this talk about talking classrooms? Theorizing the relation between talking and learning. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan and S. N. Clarke (eds.), *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*, pp. 243–252. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Singleton, D. (2016). A critical reaction from second language research. In V. Cook and Li Wei (eds), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*, pp. 502–520. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahl, S. A., and Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research* 59(1), 87–116.
- Tharp, R. and Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Truscott, J., and Sharwood Smith, M. (2019). Theoretical frameworks in L2 acquisition. In J. W. Schwieter and A. Benati (eds.), *The Cambridge Handbook of Language Learning*, pp. 84–107. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, C. (2002). *A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11–16 Years of Age*. Bangor: University of Wales, School of Education.

Predstavitve avtoric Authors

Dr. Jana Ambrožič-Dolinšek

je izredna profesorica botanike na Pedagoški fakulteti in Naravoslovno matematični fakulteti Univerze v Mariboru. Na Univerzi v Ljubljani je doktorirala iz biologije. Trenutno je univerzitetna učiteljica fiziologije rastlin, več predmetov s področja rastlinske biotehnologije in biološkega dela naravoslovja. Kot honorarna raziskovalka je zaposlena na Fakulteti za kmetijstvo in naravoslovje Univerze v Mariboru. Sodeluje pri razvoju novih izobraževalnih strategij s področja biologije rastlin in javnem sprejemanju tehnologij kot družbeno-znanstvenih vprašanj, razvijanju novih laboratorijskih vaj in naravoslovnih kompetenc. Dela tudi na razvoju *in vitro* postopkov za zaščito, mikro-razmnoževanje, shranjevanje in shranjevanje z zamrzovanjem ogroženih, redkih ali ranljivih prostoživečih vrst (*Hladnikia pastinacifolia*, *Apium repens*).

Dr. Silva Bratož

je izredna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem in nosilka različnih predmetov na področju didaktike poučevanja tujega jezika. Doktorirala je iz jezikoslovja na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. V okviru svojega znanstveno-raziskovalnega dela posega na različna področja, kot so didaktika tujega jezika, poučevanje angleščine kot tujega jezika, teorija metafore s kognitivne perspektive in razvijanje raznojezične

zmožnosti. V zadnjem času se raziskovalno posveča zlasti preučevanju stališč učencev do jezikovne raznolikosti vloge učitelja skozi metafore.

Dr. Liljana Kač

se raziskovalno ukvarja s področji stičnega jezikoslovja, didaktike tujih jezikov, medkulturnosti, raznojezičnosti/večjezičnosti in uvajanja digitalne tehnologije v pouk nemščine. Kot svetovalka za pouk nemščine na Zavodu RS za šolstvo spremlja in evalvira novosti v dodiplomskem izobraževanju ter skrbi za strokovno podporo učiteljem nemščine. Pri tem sodeluje s sodelavkami in sodelavci za jezike in ostale predmete ter koordinira dejavnosti Sveta Evrope oz. Evropskega centra za moderne jezike. Trenutno sodeluje v projektu Jeziki štejejo.

PaedDr. Monika Hornáček Banášová, PhD

je docentka za nemški jezik na germanistiki Filozofske fakultete UCM v Trnavi na Slovaškem. Pred tem je med leti 2006 in 2012 na Univerzi Regensburg v Nemčiji vodila Slovacicum. Njeno glavno raziskovalno področje je modalnost v jeziku, pri čemer uporablja metode korpusnega jezikoslovja in pogosto raziskuje kontrastivno. Drugo področje njenega raziskovanja je didaktika pouka nemščine na področju srednjega in visokega šolstva. Tako trenutno vodi projekt Germanistik digital na temo digitalizacije učnih gradiv. Svoje raziskave objavlja v različnih publikacijah in sodeluje tudi kot recenzentka pri reviji *Aussiger Beiträge*.

Doc. PaedDr. Monika Hornáček Banášová, PhD.

arbeitet seit 2002 am Lehrstuhl für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der UCM in Trnava. Von 2006 bis 2012 arbeitete sie an der Universität Regensburg, Deutschland, wo sie das Slovacicum leitete. Ihre Forschung konzentriert sich vor allem auf die Modalität in der Sprache und verwendet hauptsächlich die Methoden der Korpuslinguistik, viele ihrer Arbeiten sind kontrastiv ausgerichtet. Sie befasst sich auch mit didaktischen Problemen des Unterrichts in der Sekundar- und Hochschulbildung. Derzeit leitet sie das Projekt Erasmus+ Germanistik digital zum Thema Digitalisierung von Lehrmaterialien. Sie ist Autorin mehrerer nationaler und internationaler Buchveröffentlichungen und Gutachterin der Zeitschrift *Aussiger Beiträge*.

Dr. Saša Jazbec

je izredna profesorica za didaktiko nemščine na Oddelku za germanistiko, FF UM. Njena področja raziskovanja so med drugim učenje in poučevanje tujega jezika nemščine, literarna didaktika pri pouku tujega jezika, razvijanje tujejezikovnih spretnosti, procesi branja v maternem in tujem jeziku, zgodnje učenje tujega jezika. Rezultate raziskovalnega dela objavlja v relevantnih domačih in tujih revijah, aktivno sodeluje tudi z učitelji in učiteljicami. Sodelovala pri več nacionalnih in mednarodnih projektih.

Dr. Brigita Kacjan

je docentka za didaktiko nemščine na Oddelku za germanistiko, FF UM. Njena področja raziskovanja so med drugim didaktika nemškega jezika in književnosti; zgodnje učenje in poučevanje nemščine; poučevanje odraslih; IKT pri učenju in poučevanju tujega jezika. Članke z rezultati raziskovalnega dela objavlja v relevantnih revijah doma in v tujini, aktivno je sodelovala v več mednarodnih projektih. Kot predsednica SDUNJ skrbi za aktivno sodelovanje in izobraževanje slovenskih učiteljev nemščine.

Déirdre Kirwan

je bila med letoma 1987 in 2015 ravnateljica osnovne šole Scoil Bhríde (Cailíní) v Blanchardstownu na Irskem, zelo jezikovno in kulturno raznolike šole. Vodila je razvoj celostnega pristopa k poučevanju in učenju jezikov, ki spodbuja uporabo prvih jezikov učencev priseljencev pri pouku. Leta 2008 je bila imenovana za evropsko ambasadorko za jezike (Léargas), leta 2009 pa ji je Trinity College Dublin podelil doktorat. Sodelovala je pri novem osnovnošolskem učnem načrtu za jezike na Irskem in projektu zgodnjega učenja jezikov Evropskega centra za moderne jezike v Gradcu. Z Davidom Littlom je soavtorica knjige *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School* (Bloomsbury Academic, 2019).

Déirdre Kirwan

was principal of Scoil Bhríde (Cailíní), Blanchardstown, a linguistically and culturally diverse primary school, from 1987 to 2015. She led the development of an integrated approach to language teaching and learning that supported the use of immigrant pupils' home languages in the classroom. She was nominated European Ambassador for Languages (Léargas) in

2008 and awarded her PhD by Trinity College Dublin in 2009. She has contributed to the new Primary Language Curriculum (Ireland) and the Early Language Learning project of the European Centre for Modern Languages, Graz. With David Little she co-authored *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School* (Bloomsbury Academic, 2019).

Dr. Alja Lipavic Oštir

je redna profesorica za nemški jezik na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Področja njenega raziskovanja so: večjezičnost, sociolingvistika, migracije, jezikovni stiki med nemščino in slovenščino, CLIL. Je avtorica več znanstvenih monografij, poglavij v znanstvenih monografijah, člankov in prispevkov na konferencah. Kot predavateljica je gostovala na Univerzi v Bernu v Švici, na Univerzi v Vilniusu v Litvi in v okviru Erasmus izmenjav na vrsti univerz v različnih državah. Od leta 2012 predava tudi na podiplomskih programih na germanistiki Univerze sv. Cirila in Metoda v Trnavi na Slovaškem, kjer je tudi mentorica na doktorskem študiju. Je vodja mednarodnih in nacionalnih raziskovalnih projektov in sodelavka v različnih projektih. Aktivna je v tudi jezikovni in šolski politiki v Sloveniji.

Dr. Alenka Lipovec

deluje kot raziskovalka na področju didaktike matematike v osnovni šoli. Ukvarja se z razvojem zgodnjih matematičnih pojmov, vključevanjem staršev v matematično izobraževanje, vključevanjem matematičnega modeliranja v pouk na razredni stopnji, pristopom CLIL, matematičnimi domačimi nalogami in vizualnimi reprezentacijami matematičnih pojmov. Pedagoško deluje na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru in Fakulteti za naravoslovje Univerze v Mariboru.

David Little

je zaslužni profesor Trinity Collegea v Dublinu na Irskem. Njegovi glavni raziskovalni interesi so teorija in praksa avtonomije učencev pri jezikovnem izobraževanju, uvključevanje jezikovne raznolikosti v šole in razrede ter uporaba Skupnega evropskega referenčnega okvira za jezike (SEJO) pri oblikovanju učnih načrtov za druge/tuje jezike, učnih programov in ocenjevanja. Je zelo plodovit avtor prej omenjenih tem. *Avtonomija učencev jezikov avtorjev* David Little, Leni Dam in Lienhard Legenhausen je izšla

pri založbi Multilingual Matters leta 2017 in je eno pomembnejših del s področja večjezičnega izobraževanja na svetovni ravni.

David Little

is a Fellow Emeritus of Trinity College Dublin, Ireland. His principal research interests are the theory and practice of learner autonomy in language education, the management of linguistic diversity in schools and classrooms, and the use of the *Common European Framework of Reference for Languages* to support the design of second language curricula, teaching programmes and assessment. He has published widely on all three topics. *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*, by David Little, Leni Dam and Lienhard Legenhausen, appeared with Multilingual Matters in 2017.

Dr. Vesna Mikolič

je redna profesorica in znanstvena sodelavka na Inštitutu za jezikoslovne študije ZRS Koper in na Katedri za slovenski jezik in književnost Univerze v Trstu. Raziskovalno se ukvarja z medkulturno vzgojo, medkulturno pragmatiko, literarno pragmatiko, pomenoslovjem, terminologijo in analizo diskurza. Njena bibliografija zajema več kot 500 enot. S predavanji je gostovala na univerzah v ZDA, Kanadi, Rusiji, na Japonskem, v državah EU in nekdanje Jugoslavije. Je članica Slovenske matice in Slovenskega centra PEN in prejemalec več nagrad za znanstveno odličnost.

Dr. Anja Pirih

je docentka za področje angleščine v izobraževanju na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, kjer izvaja različne predmete s področja angleškega jezika in didaktike. Doktorirala je na področju jezikoslovja na Univerzi Ca' Foscari v Benetkah. Raziskovalno se usmerja predvsem na področje ekstenzivnega branja in bralne motivacije v tujem jeziku ter v poučevanje tujih jezikov, njen trenutni raziskovalni interes pa se osredotoča na stališča do jezikov, učenja jezikov ter do večjezičnosti in raznojezičnosti.

Dr. Nataša Pirih Svetina

je izredna profesorica na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Področje njenega raziskovalnega, strokovnega in pedagoškega delovanja je slovenščina kot drugi in tuji jezik. Je avtorica in soavtorica

rica izobraževalnih programov, učnih načrtov, učbenikov in didaktičnih gradiv s tega področja. Mednarodne študente UL v okviru Leta plus uči slovenščino, bodoče sloveniste pa, kako jo poučevati. Ker je pri svojem delu nenehno v stiku z uporabniki različnih jezikov, so ji zelo blizu teme s področja več- in raznojezičnosti, kar jo je pripeljalo tudi do sodelovanja v projektu Jeziki štejejo.

Dr. Karmen Pižorn

je redna profesorica za angleščino v izobraževanju na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskuje učenje in poučevanje angleščine na zgodnji stopnji, jezikovno preverjanje in ocenjevanje, CLIL, učenje in poučevanje angleščine pri učencih s posebnimi potrebami, večjezičnost in medkulturnost itn. Je avtorica več znanstvenih člankov, monografij in poglavij v znanstvenih monografijah. Kot predavateljica je gostovala na številnih univerzah po svetu (Velika Britanija, Avstrija, Madžarska, Nizozemska, Finska itn.) in mednarodnih konferencah (Avstralija, ZDA, Velika Britanija, Finska, Norveška, Nemčija, Francija itn.). Je tudi vodja nacionalnih in mednarodnih raziskovalnih projektov ter sodelavka na drugih različnih projektih, npr. Jeziki štejejo, Jezikovno občutljivo poučevanje, Uvajanja tujega jezika v prvo VIO itn.

Dr. Andreja Retelj

je docentka na Oddelku za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko, kjer se pedagoško in raziskovalno ukvarja z didaktiko nemščine. Poglavitni del njenega raziskovanja predstavljajo teme s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku nemščine, razvijanje leksikalne zmožnosti in testiranje jezikovnega znanja ter večjezičnost. Je avtorica več potrjenih učbenikov za nemščino za osnovne in srednje šole ter izvajalka številnih seminarjev za učitelje in učiteljice tujih jezikov. Je predsednica, pred tem pa večletna članica, državne predmetne komisije za nemščino na splošni maturi.

Tina Rozmanič

je asistentka za področje angleščine v izobraževanju na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in doktorska študentka. Trenutno piše svojo doktorsko nalogo na temo raznojezičnosti v slovenskih osnovnih šolah. Njena magistrska naloga je temeljila na razvoju pisne zmožnosti osnovnošolcev s pomočjo pripovedovanja zgodb. Na Pedagoški fakulteti izvaja vaje, kot so

Jezikovno in medkulturno ozaveščanje, Angleška izgovorjava za učitelje ter Angleščina skozi osnovnošolski kurikulum. Prav tako koordinira projekt Jeziki štejejo, ki se ukvarja z razvijanjem raznojezičnosti v slovenskih šolah.

Karina Soršak Kukovec

je asistentka na Oddelku za prevodoslovje Filozofske fakultete Univerze v Mariboru in študentka doktorskega študija Germanistične študije na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. V doktorski disertaciji se ukvarja s tehnikami prevajanja in tolmačenja, ki se jih poslužujejo dnevni delavci migranti pri delu v Avstriji. Zaposlena je v podružnici nemškega podjetja v Avstriji.

Katarina Tibaut

je študentka doktorskega študija Germanistične študije na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. V doktorski disertaciji se ukvarja s primerjavo jezikovne prakse meddržavnih selivcev in čezmejnih delavcev v Avstriji. Zaposlena je pri avstrijskem fondu *Österreichischer Integrationsfonds*, kjer testira znanje nemščine pri osebah, katerih prvi jezik ni nemščina.

Dr. Katarína Vilčeková

je doktorirala na Univerzi sv. Cirila in Metoda v Trnavi na Slovaškem na temo CLIL v primerjavi z drugimi didaktičnimi pristopi. Svojo disertacijo kot tudi druge raziskave je objavila v različnih publikacijah in predstavila na simpozijih po Evropi. Že nekaj let predava na Katedri za didaktiko nemškega jezika in književnosti s težiščem na didaktiki nemščine kot drugega jezika na Univerzi Otta-Friedricha v Bambergu ter na Univerzi Bayreuth v Nemčiji. Nekaj let je tudi poučevala na Državni poklicni šoli II v Bambergu, danes pa poučuje nemščino na Zdravstveni šoli Caritasove diakonije v Bambergu.

Dr. Katarína Vilčeková

promovierte an der UCM in Trnava in der Slowakei zum Thema CLIL im Vergleich zu anderen didaktischen Ansätzen. Ihre Dissertation und weitere Studien veröffentlichte sie in verschiedenen Publikationen und an unterschiedlichen Konferenzen in Europa. Seit einigen Jahren ist sie Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur mit Schwerpunkt Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an

der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und der Universität Bayreuth in Deutschland. Sie unterrichtete einige Jahre an der Staatlichen Berufsschule II in Bamberg und heute an der Pflegeschule Caritas-Diakonie Schulträger gGmbH in Bamberg.

Ddr. Ana Vovk

je univerzitetna profesorica na področju fizične geografije in varstva okolja. Predava na Oddelku za geografijo Filozofske fakultete ter na Fakulteti za kmetijstvo in biosistemske vede Univerze v Mariboru na vseh treh stopnjah študija. Ukvarja se z raziskovanjem naravnega okolja, z naravnimi viri, samooskrbo in ekosistemskimi rešitvami, ki jih v okviru Mednarodnega centra za ekoremediacije in Mednarodnega centra za samooskrbo implementira v praksi. Objavila je preko 1.600 različnih prispevkov, zlasti znani so njeni priročniki za prenos akademskega okolja v neposredno uporabo. Vzpostavila je študijska področja kot so ekoremediacije, samooskrba, permakultura in trajnostni razvoj in tako podpira izobraževanje za prilagajanje podnebnim spremembam, krepitevi biodiverzitete in zmanjševanju kemizacije vode, prsti in zraka. Organizira izkustvena izobraževanja za vse generacije s poudarkom na pridobivanju lastnih izkušenj za vzpostavitve trajnostnih načinov sobivanja z naravo.

Dr. Mojca Žefran

je docentka za področje angleščine v izobraževanju in na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem izvaja različne predmete s področja angleškega jezika in didaktike. Doktorirala je na področju edukacijskih ved na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Njeno raziskovalno delo je usmerjeno v usvajanje in poučevanje tujih jezikov. Njen trenutni raziskovalni interes se osredotoča predvsem na motivacijo za učenje tujih jezikov in na stališča do učenja jezikov ter do večjezičnosti in raznojezičnosti.

Dr. Janja Žmavc

je znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu, kjer vodi Center za diskurzivne študije v vzgoji in izobraževanju, ter docentka za jezikoslovje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, kjer poučuje predmete s področja retorike, argumentacije in (pedagoške) komunikacije. Raziskovalno se ukvarja z retoriko, argumentacijo, klasičnimi jeziki in večjezičnostjo. Z omenjenih področij je objavila več monografij, samostojnih poglavij v monografskih publikacijah in znanstvenih člankov.

Stvarno kazalo Index

A

Akcijski načrt za jezikovno izobraževanje 90

B

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS 89

BerufsinTEGRATIONSklassen 254

C

CLIL 198

code-meshing 65

code mixing 65

code-switching 65

competence 280, 297

competences 304

Content and Language Integrated Learning 198

cross-curricularen Themen 258

Č

čezjezičnost 12, 65, 66

čezjezikovanje 12

D

Dodatek SEJA 111

E

education 280, 281, 282, 295

enakovredno obravnavanje vseh jezikov 91

F

fächerübergreifend 258

finančna pismenost 153

Finanzielle Allgemeinbildung 259

Fremdsprachenunterricht 258

FREPA 201, 202, 214, 218, 221, 224

H

hard CLIL 151

I

indeks odnosa do matematike 159

indeks učinkovitosti projekta 159

integrirani didaktični pristop k jezikom 114

interculturality 281, 282, 303, 304, 305

interkulturalnost 201, 203, 224
 izpostavljenost tujim jezikom 28

J

jezikovna raznolikost 17
 jezikovnonačrtovalske dokumente 95
 jezikovno ozaveščanje 18
 jezikovno prebujanje 113

K

kognitivna zahtevnost 165
 kohezijska regija 35, 39, 40, 43, 47, 50, 53, 54, 56, 57

M

matematika 158
 množice 171, 175
 odstoki 177
 odstotki 171, 175
 statistika 172
 številski sestavi 173
 medjezikovno prepletanje 12, 280
 medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki 113
 medkulturna književnost 131, 138, 139, 140, 143
 medkulturna sporazumevalna zmožnost 131, 143
 medkulturna vzgoja 135, 140
 medkulturna zmožnost 139, 211, 216, 223
 medkulturni koncepti 201, 203, 211
 medkulturni pristop 113, 131, 135, 140, 143
 medkulturno poučevanje slovenščine 140
 monokulturni habitus 205
 Mreža za promocijo večjezičnosti 93
 multilingualism 11

N

Nachhaltiger Tourismus 259
 nejezikovni predmet 151
 nenasilni jezikovni vzorci 143

O

obrazec za opis raznojezične učne ure 118
 obvladovanje slovenščine 35, 39, 44
 opisniki virov ROPPA 114

P

pedagogy 281, 282, 295, 305
 pluralistični pristopi k jezikom in kulturam 112
 pluriculturalism 281, 282, 303, 304
 plurilingualism 11, 298, 304
 posameznikova raznojezičnost 88
 poučevanje književnosti 135, 136, 138, 139
 povezovanja med jezikovnimi in nejezikovnimi predmeti 93
 Pravilnik Mreže za promocijo večjezičnosti 93
 problemorientiertes Lernen 258

R

raznojezična in raznokulturna zmožnost 108
 raznojezično poučevanje 17
 raznojezičnost 11, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 81, 109, 210
 razvijanje zavedanja o raznolikosti jezikov in kultur 30
 realistična matematika 153
 realistische Mathematik 259
 recepcija besedila 132
 Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam – ROPP 92

Religion 254
ROPP 109, 112

S

SEJO 109, 201, 202, 203, 208, 209,
210, 211, 212, 214, 215, 216, 218, 220,
221, 222, 224
Skupni evropski referenčni okvir za
jezike (SEJO) 89
soft CLIL 151, 198, 258
srednješolsko izobraževanje 152
stališča dijakov 159
stališča do jezikovne raznolikosti 29
stališča do tujih jezikov 20
stališče 65, 68, 69, 72

Š

šolska politika 35, 39

T

Tabuthemen 254
timsko poučevanje 165
trajnostni razvoj 182, 190
trajnostni turizem 189, 194
trajnostnost 180, 182, 190
translanguaging 12, 65, 279, 282, 297,
298
trikotnik moči 139, 140
tujejezikovne didaktike 92

U

učenje jezikov 35, 36, 39, 40, 42, 55
učitelji nejezikovnih predmetov 35,
37, 39, 42, 44, 46, 50, 52, 54, 55, 56,
58, 59
učitelji tujih jezikov 35, 39, 42
učni načrt 213, 215
usvajanje jezika 35, 39, 51

V

večjezičnost 11, 18, 66, 67, 109, 209, 221

vrednota 67, 72

Z

zaznavanje jezikov 17
zaznavanje jezikovne raznolikosti pri
otrocih 21
zgodnje učenje 35, 38, 39, 40, 43, 45,
55, 59, 60
znanje tujih jezikov 35, 39, 45, 46, 55

Obrazi več-/raznojezičnosti
Znanstvena monografija/Scientific Monograph

Urednice izdaje/Editors: Karmen Pižorn, Alja Lipavc Oštir in Janja Žmavc

Digitalna knjižnica/Digital Library

Uredniški odbor/Editorial Board: Fotini Egglezou (Hellenic Institute of Rhetorical and Communication Studies, Athens, Greece), Tomaž Grušovnik (University of Primorska, Koper, Slovenia), Ivanka Mavrodieva (Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria), Marcello Potocco (University of Primorska, Koper, Slovenia), Harvey Siegel (Professor of Philosophy Emeritus, University of Miami, Miami, USA), Damijan Štefanc (Faculty of Arts, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia), Miloš Zelenka (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice, Czech Republic, and Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, Slovakia), Janja Žmavc, (Educational Research Institute, Ljubljana, and University of Primorska, Koper, Slovenia)

Dissertationes (znanstvene monografije/Scientific Monographs), 44 (ISSN 1855-9638)

Glavni in odgovorni urednik/Editor in chief: Igor Ž. Žagar

Recenzenti/Reviewers: Valerija Vendramin, Igor Bijuklič
Jezikovni pregled/Proofreading: Janja Žmavc, Alja Lipavc Oštir
Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Izdal/Publisher: Pedagoški inštitut/Educational Research Institute
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana
Za izdajatelja/For publisher: Igor Ž. Žagar
Ljubljana 2022

ISBN 978-961-270-345-5 (pdf)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-345-5.pdf>
ISBN 978-961-270-346-2 (html)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-346-2/index.html>
DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-345-5>

© 2022 Pedagoški inštitut/ Educational Research Institute

Brezplačna elektronska izdaja/Not for resale



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 127568387
ISBN 978-961-270-345-5 (PDF)
ISBN 978-961-270-346-2 (HTML)

