

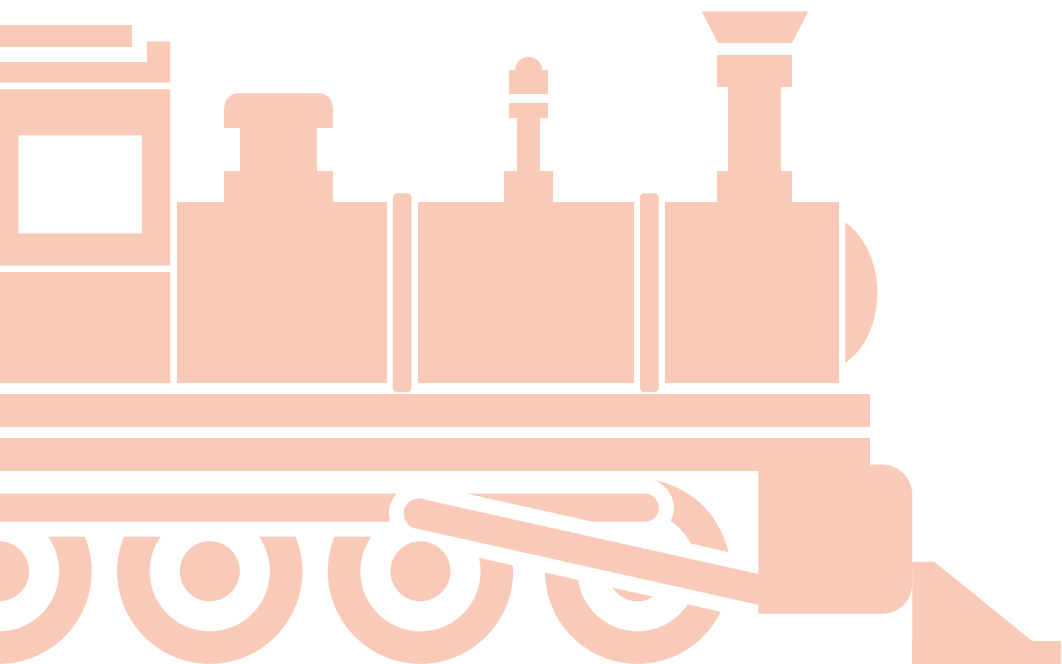
Moj jezikovni vlak

Razvijanje jezikovne raznolikosti
v vrtcu in osnovni šoli

Silva Bratož

Anita Sila





Moj jezikovni vlak

Razvijanje jezikovne raznolikosti
v vrtcu in osnovni šoli

Silva Bratož
Anita Sila

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



Glavni cilj projekta Jeziki štejejo (J e š T) je ugotoviti, kateri dejavniki podpirajo in kateri zavirajo ustvarjanje podpornega učnega okolja za razvoj raznojezičnosti v slovenskem šolskem prostoru. Na podlagi podatkov ciljnih analiz in ugotovljenih spremenljivk bodo nastale smernice, ki bodo pomagale vzpostaviti raznojezičnosti naklonjeno izobraževalno okolje. Raznojezičnosti naklonjeni in njen razvoj spodbujajoči vzgojno-izobraževalni zavodi naj bi v projektu pridobili jezikovno izkaznico.

Več informacij o projektu · <https://jeziki-stejejo.si>

Vodja projekta in urednica · Karmen Pižorn

Moj jezikovni vlak: razvijanje jezikovne raznolikosti v vrtcu in osnovni šoli

Avtorici · Silva Bratož in Anita Sila

Recenzentka · Anja Pirih

Avtorici posnetkov Minutka z Jeguljo Klepetuljo · Silva Bratož in Anita Sila

Besedila pesmi · Silva Bratož in Anita Sila

Glasba in priredbe · Vlado Batista

Vokal · Monika Vodlan

Ustvarjalci posnetkov

»Choo choo choo«: Živa Cegnar, Eva Sofija Česar in Rebeka Dovč

»Walz and Polka«: Lina Lazić in Kaja Klavora

»Merci beaucoup«: Karin Šuler, Alegra Rozman Ravnikar in Martina Šebenik

»Let's go to London«: Ana Kovčec, Janja Plahuta in Eva Kovačič

»What's your name«: Maša Cerar, Lucija Iskra in Tinkara Kompjut

»Sports song«: Livija Štrljčič, Saša Zvonar in Kaja Skerbiš

»Sea animals«: Dorotea Jelić in Ana Atelšek

»Pizza Margherita«: Urban Švigelj, Jerneja Maver in Amadeja Murko

Ilustracije · Freepik

Izdala in založila · Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Za založnika · prof. dr. Janez Vogrinc, dekan

Dostopno na · <http://pefprints.pef.uni-lj.si/>

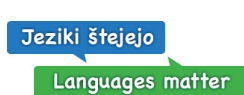
Vrsta publikacije · E-knjiga

Izdaja · Prva elektronska izdaja

Ljubljana, september 2022

Publikacija je brezplačna

© 2022 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 128280579

ISBN 978-961-253-301-4 (PDF)



Kazalo

Predgovor	· 6
Uvod	· 9
1 Vidiki jezikovne raznolikosti	· 11
2 Model RazKon	· 15
3 Moj jezikovni vlak	· 27
Prva postaja: Slovenija	· 28
Druga postaja: Italija	· 32
Tretja postaja: Francija	· 35
Četrta postaja: Velika Britanija	· 38
Peta postaja: Avstrija	· 41
Šesta postaja: Hrvaška	· 44
Naslednja postaja?	· 47
Priloga za otroke	· 48
Literatura	· 63

Predgovor

Pričujoče delo je nastalo v okviru projekta Jeziki štejejo (JešT),¹ katerega namen je ugotoviti, kateri dejavniki podpirajo in kateri zavirajo ustvarjanje podpornega učnega okolja za razvoj raznojezičnosti v slovenskem šolskem prostoru. Širši cilj projekta je vključevanje medjezikovnih in medkulturnih vidikov na vseh ravneh šolanja ter s tem spodbujanje uzaveščanja o različnih jezikovnih in kulturnih stvarnostih. Ob tem je še posebej pomembno začeti že v predšolskem obdobju, saj so otroci na zgodnji stopnji učenja še posebej občutljivi za jezikovno in kulturno raznolikost.

Projekt Jeziki štejejo ima namen usmerjati pedagoške delavce v presejanje spoznavanja in podajanja zgolj ene kulture ter enega jezika, saj se je spričo njihovega intenzivnejšega soočanja v sodobnem svetu porodila potreba po prisotnosti medkulturnih vsebin pri prav vseh predmetnih področjih. Vključevanje medkulturnih vidikov in več jezikov pri jezikovnih ter nejezikovnih predmetih naj bi vodilo k uzaveščenemu sprejemanju različnih jezikovnih in kulturnih stvarnosti, s čimer bi se učeči se lažje izognili spodrseljajem v medkulturnem sporazumevanju in bi zato lažje ter hitreje razvili zmožnost kritične kulturne in jezikovne zavesti ter bili tako spodbujeni k nenehnemu raziskovanju spreminjajoče se stvarnosti, na katero bi se odzivali brez odvečnih stereotipov in predsodkov. Projekt želi osvetliti tudi kognitivne prednosti raznojezičnosti, še posebej če z usvajanjem (učenjem) drugih jezikov začnemo zelo zgodaj v otroštvu, čemur je pričujoča publikacija tudi namenjena. V naslednjem daljšem odstavku zato želim še posebej poudariti prednosti učenja več jezikov za naš najpomembnejši organ – možgane. Vse te prednosti so nejezikoslovcem velikokrat nepoznane, zato si jih ogledjmo natančneje.

Ker pri učenju drugega (tretjega ali četrtega) jezika posvečamo pozornost mehaniki obeh jezikov (vključno s tem, kako se razlikujeta), večjezični ljudje običajno bolje razumejo jezik kot sistem. Hitreje dojamejo strukturo katerega koli jezika in jasno razumejo, kako ga je mogoče uporabljati. Številne študije so pokazale, da bolj ko starejši ljudje vsak dan »telovadijo« s svojimi

¹ Projekt je podprt s sredstvi Evropskega jezikovnega sklada in Ministrstva za šolstvo, znanost in šport.

možgani, manjši kognitivni upad na splošno doživljajo. Izkazalo se je, da je preskakovanje med jeziki ali učenje novega jezika še posebej učinkovit način za doseganje te koristi, vendar še posebej za tiste, ki to počnejo celo življenje, tj. vse od najzgodnejšega otroštva naprej. Več študij je pokazalo, da lahko dvojezičnost v povprečju za pet let odloži pojav demence in Alzheimerjeve bolezni. Ko smo večjezični, nenehno preklapljamo med jeziki, ne da bi o tem razmišljali. Zato imajo večjezični ljudje običajno razvitejše izvršilne funkcije, ki jim omogočajo, da bolje opravljajo naloge, ki zahtevajo razmišljanje na visoki ravni, večopravilnost in trajno pozornost. Učenje novega jezika od možganov zahteva, da podobne misli izrazimo na različne načine, zato večjezični ljudje razvijejo večjo kognitivno prožnost. To se kaže tudi na drugih področjih, kot so boljša ustvarjalnost in reševanje težav ter sposobnost dojemanja situacij na različne načine. Večjezične osebe običajno zapletene težave rešujejo na ustvarjalnejše načine kot njihovi enojezični vrstniki, ne glede na vrsto težave, ki jo rešujejo. Kot smo že omenili, imajo večjezični ljudje razvitejše izvršilne funkcije. Ena od pomembnih izvršilnih funkcij je inhibicija, sposobnost od-/zavračanja nepomembnih dražljajev in osredotočanja na ključne informacije. Inhibicija je ključna pri učenju novih informacij in spretnosti, saj nam omogoča, da se osredotočimo na tisto, kar je pomembno, hkrati pa zmanjšamo motnje zaradi že znanih in podobnih konceptov. Tehnike slikanja možganov, kot je funkcionalno slikanje z magnetno resonanco, so pokazale, da večjezični možgani običajno aktivirajo jezikovni del možganov, tudi kadar se ne ukvarjajo z jezikovnimi nalogami. To raziskovalce napeljuje na misel, da zmožnost možganov, da povezujejo znanja, sčasoma izboljša kognitivne funkcije. Dvojezični možgani na splošno kažejo višjo stopnjo aktivacije na slušne dražljaje, kar jim daje prednost pri senzorični obdelavi. Nekatere študije kažejo, da dvojezični ljudje običajno sprejemajo racionalnejše odločitve. Ker jezik v svojem besedišču vsebuje odtenke in subtilne implikacije, ki lahko podzavestno vplivajo na vašo presojo, je razmišljanje v maternem/prvem jeziku običajno polno čustvenih pristranskosti. Večjezični ljudje so običajno boljši pri opazovanju okolja in prepoznavanju zavajajočih informacij. Morda je tako spričo njihovih izboljšanih zaviralnih sposobnosti, ki jim omogočajo, da se osredotočijo na pomembne informacije in izločijo ostale. Zaradi tega se je izkazalo, da so večjezični ljudje pozorni opazovalci sveta okoli sebe ter spretnejši pri prepoznavanju in pravilnem analiziranju podteksta situacije ter razlagi družbenega okolja. Zaradi tega so večjezični ljudje zelo senzibilni in senzitivni, kar je spretnost, ki se uveljavi tudi v interakciji z neznanim družbenim ali kulturnim kontekstom drugega jezika.

Da bi prednosti večjezičnosti in medkulturnosti zašle med čim več jezikovnih uporabnikov, smo želeli projekt naravnati čim trajnostneje. Zato smo že v drugem letu projekta oblikovali moderen in inovativno oblikovan spletni portal, saj želimo prav z razvojem raznojezičnosti preseči razlikovanje med jezikovnimi in nejezikovnimi predmeti v šolskem prostoru oziroma med predmetnimi področji v vrtčevskem kurikulumu ter z razvijanjem digitalne kompetence povezati različna predmetna področja, vse jezike v slovenskem prostoru in seči preko ožjega izobraževalnega okolja v lokalne skupnosti s ciljem čim boljše osmisliti ne samo predmetne vsebine, temveč tudi pridobivanje spretnosti in zmožnosti.

Karmen Pižorn, vodja projekta JEŠT

Uvod

V prvem delu priročnika predstavljamo teoretični okvir, ki služi kot temelj za razvoj pristopa in dejavnosti, namenjenih razvijanju raznojezične zmožnosti v šolskem okolju. Razpravljamo o različnih vidikih jezikovne raznolikosti, o pomenu jezikovnega zavedanja in o pojmu raznojezičnost. Izpostavljamo didaktične pristope, ki pri tujejezikovnem pouku upoštevajo več različnih jezikov in kultur. Ob tem poudarjamo pomen spodbujanja pozitivnih stališč in radovednosti do drugih jezikov ter kultur.

V drugem delu predstavljamo model, ki temelji na sistematičnem izpostavljanju jezikovne in kulturne raznolikosti s poudarkom na otrokovi participaciji. Osnovni namen modela RazKon (Jezikovna in kulturna raznolikost v kontekstu) je razvijanje raznojezične zmožnosti in pozitivnih stališč do jezikovne in kulturne raznolikosti. Poleg opisa modela predstavljamo tudi nekatere rezultate evalvacije v obliki kvalitativne raziskave, ki smo jo izvedli s tremi skupinami otrok ($n = 60$), starimi 4–5 let, in v kateri smo ugotavljali otrokovo zaznavanje različnih jezikov ter kulturnih značilnosti.

Tretji del priročnika je namenjen vzgojiteljem in učiteljem tujega/drugega jezika v vrtcu ter prvem razredu osnovne šole. Vključuje strukturirano predstavitev dejavnosti za sistematično razvijanje jezikovnega zavedanja in pozitivnih stališč do jezikovne ter kulturne raznolikosti. Gre predvsem za vzorec načrtovanja dejavnosti, na podlagi katerega vzgojitelji in učitelji načrtujejo lastne aktivnosti z upoštevanjem specifik otrok posameznih predšolskih skupin oziroma šolskih razredov.

Predstavljamo pet vzorčnih učnih enot, v katerih otroci potujejo po Sloveniji, Italiji, Avstriji, Hrvaški, Franciji in Veliki Britaniji. Vsaka enota je sestavljena iz petih sklopov dejavnosti, in sicer: Pot pod noge, Prispeli smo, Raziskujmo, Pojem in se giblremo ter Minutka z Jeguljo Klepetuljo. V prvih dveh sklopih otroci v skladu z metaforo potovanja prispejo v izbrano državo, preko pesmi preizkušajo jezik te države in spoznavajo njene značilnosti. Vsako državo raziskujejo na določeno temo. Npr., v Sloveniji je osrednja tema šport, v Italiji hrana, na Hrvaškem morje. V rubriki Pojemo in se giblremo otroci pojejo pesmi s poudarkom na gibanju. Obenem spoznavajo različne jezike in jezikovne vzorce. Pri tem imajo na voljo tudi animirano različico pesmi, ki jim pomaga pri razumevanju vsebine. V zadnjem sklopu

Uvod

z Jeguljo Klepetuljo spoznavajo besede v različnih jezikih, jih med seboj primerjajo in razvijajo glasovno zavedanje.

Zadnji del priročnika vsebuje prilogo, ki jo vzgojitelj/učitelj natisne za otroke. Priloga je zamišljena kot potovalna knjižica, s katero otroci spoznavajo države, v katere potujejo, obenem pa v kovček dodajajo (narišejo ali nalepijo) stvari, ki bi jih iz izbranih držav prinesli domov.

Jezikovna raznolikost je kompleksen pojem, ki vključuje tako seznam različnih jezikov kot možne variacije med jeziki in v posameznem jeziku (Sayers in Láncoš, 2017). Vprašanje jezikovne raznolikosti v izobraževanju je tesno povezano s »pluralističnimi pristopi k jeziku in kulturam«, tj. 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 zavedanja. Številni avtorji (Cots, 2008; Finkbeiner White, 2017; Oliveira in Ançã, 2009) poudarjajo, da ima jezikovno zavedanje pomembno vlogo pri razvoju raznojezične zmožnosti. Garret in James (1993) govorita o petih domenah jezikovnega zavedanja. Kognitivna domena se osredotoča na zgradbo jezika in primerjavo med učenčevim prvim ter drugim jezikom. Afektivna domena se navezuje na stališča in čustveni vidik jezikovnega zavedanja, in sicer s ciljem razvijanja strpnosti ter 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 nasploh (Little idr., 2013, str. 216).

Z uvedbo koncepta raznojezične zmožnosti se perspektiva premakne od razumevanja jezikovne raznolikosti v smislu soobstoja različnih jezikov v določenem prostoru k posamezniku in jeziku, ki jih ima ta na voljo, saj, kot je poudarjeno v Skupnem evropskem jezikovnem okviru (Svet Evrope, 2011, str. 8), raznojezičnost »ni le vsota čimbolj popolne jezikovne zmožnosti

v posameznih tujih/drugih jezikih, ampak je celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcov 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 pogoj za uspešno sporazumevanje z ljudmi iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij (str. 9).

Jezikovna raznolikost je neposredno povezana s sprejemanjem jezikov drugih ljudi in pa z občutkom radovednosti glede teh jezikov (Beacco in Byram, 2007, str. 13). Prav zato avtorja zagovarjata raznojezično izobraževanje, s katerim spodbujamo jezikovne vire in jezikovni potencial učencev. To pa obenem pomeni vključitev maternega oziroma prvega 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 otroci razvili tudi pozitivna stališča ali radovednost glede drugih jezikov in kultur, zato bi morala biti raznojezična zmožnost osnovna sestavina vsakršnega jezikovnega poučevanja (str. 68–69). To je tudi osredni cilj dokumenta Sveta Evrope »Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam« (ROPEP),¹ ki pri procesu učenja in poučevanja tujega jezika v evropskem prostoru izpostavlja vlogo ter pomen medkulturne sporazumevalne zmožnosti (Candelier idr., 2017).

Prizadevanja za spodbujanje pozitivnih stališč do tujih/drugih jezikov najdemo tudi v pobudi za spodbujanje jezikovne raznolikosti, ki se je pod imenom »evlang« (fr. *éveil aux langues*) ali »jezikovno prebujanje« (ang. *awakening to languages*) razširila v Franciji v 90. letih 20. stoletja in 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/drugih jezikov, temveč otroke spodbuditi, da razmišljajo o jeziku kot sistemu, kar se navezuje na različne jezike, vključno z učenčevimi maternimi oziroma prvimi jeziki, manjšinskimi jeziki, znakovnim jezikom idr. Pri poskusu prevoda francoskega oziroma angleškega izraza

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).

v slovenščino bi lahko dodali, da ne gre zgolj za prebujanje jezikov,² temveč za to, da učenci preko 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 ROPPU (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 raznolična gradiva, je bil ozavestiti učence prvega in drugega triletja osnovne šole o pomenu večjezičnosti ter medkulturnosti.

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 vidike jezika razvije relativno pozno, šele proti koncu najstništva (Labov, 1966), vendar so kasnejše študije pokazale, da že otroci na predšolski stopnji (tri-štiriletniki) razlikujejo med maternim/prvim in drugim/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 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), manj dijakov (Garrett, 2010; Huguët, 2006), še manj pa otrok (Falomir, 2015; Kissau, 2006; Ladegaard, 1998).

Z uveljavitvijo prej omenjenih didaktičnih pristopov, ki pri tujejezikov-

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

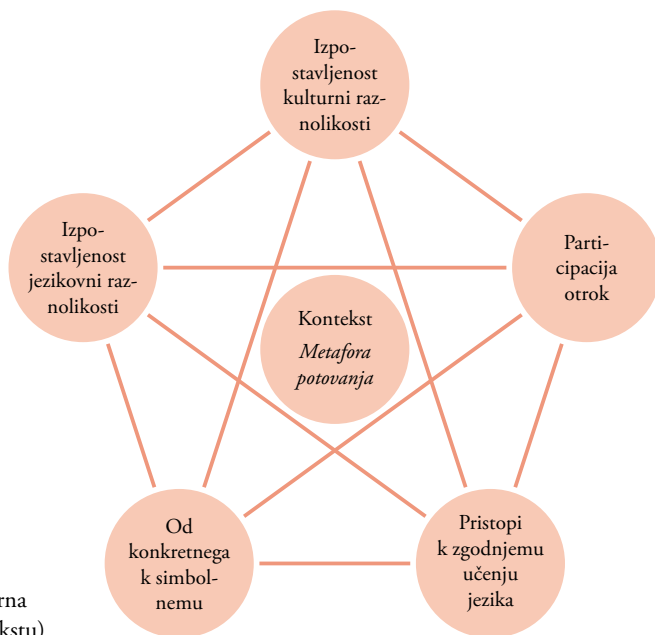
nem pouku upoštevajo več različnih jezikov in kultur (teorija jezikovnega zavedanja, jezikovno prebujanje idr.), so se nekateri raziskovalci usmerili v preučevanje učinkov teh pristopov na različne skupine otrok, v veliki meri na predšolsko (Coelho idr., 2018; Lourenço in Andrade, 2014; Maad, 2016) in osnovnošolsko populacijo (Barrera in Maluf, 2003; 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 Locbeck, 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 pet-sedemletnike v Tuniziji in za ta namen tudi oblikoval ter 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 tega študije Ingrid Piller in Anite Pavlenko (2007) ter Kissaua (2006) poročajo, da deklice kažejo pozitivnejša stališča do večjezičnosti kot dečki.

Dejavnosti, ki jih predstavljamo v priročniku, so namenjene razvijanju raznojezične in raznokulturne zmožnosti v predšolskem obdobju ter v prvem razredu osnovne šole. Priročnik temelji na modelu RazKon, ki združuje šest osnovnih vidikov, in sicer metaforo potovanja, izpostavljenost jezikovni raznolikosti, izpostavljenost kulturni raznolikosti, prehod s konkretne na simbolno raven, ustrezne pristope k poučevanju jezika in otrokovo participacijo. V nadaljevanju predstavljamo podroben opis omenjenih vidikov, vključno s primeri dejavnosti in nasveti za razširitev modela.

■ Metafora potovanja

Model RazKon temelji na metafori, v okviru katere je razvijanje raznojezične kompetence konceptualizirano kot potovanje. Gre za pomemben vidik modela, saj otrokom ponuja pojmovni okvir, s pomočjo katerega lahko sistematično vizualizirajo svojo učno pot in s tem zavedanje raznolikosti. S tem, ko otroci potujejo v različne države z domišljijским vlakom, lahko jezike in kulture izkusijo preko veččutnega zaznavanja (preko gibanja, petja, preizkušanja hrane, umetniškega izražanja ipd.). Izkušnja potovanja je potencirana in se približuje resničnemu potovanju s tem, ko se otroci po učilnici premikajo za lokomotivo. Lokomotivo lahko vzgojitelj ali učitelj izdelata iz kartonaste škatle, lahko pa uporabimo tudi obroče ali druge pripomočke. Poleg tega k intenzivnosti metafore potovanja prispeva rima »Choo choo choo«. Ta začne s počasnim ritmom, ki postopoma postaja hitrejši in s tem posnema odhod vlaka. Simulacija potovanja tako preko konceptualne metafore otrokom omogoča, da jezikovno in kulturno raznolikost doživljajo preko igre ter pozitivne izkušnje.

Iz konceptualne teorije metafore (Bratož, 2010; Lakoff, 1993; Lakoff in Johnson, 1980) izhaja, da nam izkušnje s fizičnim okoljem služijo kot temelj za dojetje abstraktnih konceptov, zato domeno potovanja v jeziku najdemo v povezavi z različnimi sferami življenja. V literaturi je še posebej izpostavljena preslikava domene ljubezni na domeno potovanja, iz katere izhaja, da je ljubezensko razmerje potovanje po skupni poti. Gre za metafore, ki jih najdemo v vsakdanjem življenju, ko npr. rečemo, da sta dve osebi stopili na skupno pot ali se razšli. To kaže na moč in pomen metafore v našem



Model RazKon
(jezikovna in kulturna
raznolikost v kontekstu)

dojemanju stvarnosti, ki nas obdaja. Prav tako učenje in pridobivanje izkušenj lahko pojmuje kot potovanje. Model jezikovnega vlaka temelji na razumevanju vpliva metaforičnega mišljenja na naše dojemanje stvarnosti in na prepoznavanju pomena metafore potovanja za doživljanje jezikovne ter kulturne raznolikosti.

Metafora potovanja je v opisanem modelu vseskozi prisotna in se izraža oziroma krepi na zelo različne načine, preko gibanja, petja, iger, vsebinskih sklopov in pa številnih pripomočkov, ki jih lahko uvedemo med dejavnostmi (otroci imajo lahko potni list, lahko uporabimo piščalko, ko vlak pride v državo ...). Moč metafore pa je tudi v tem, da nam omogoča odkrivanje vedno novih povezav med izhodiščno domeno potovanja in ciljno domeno razvijanja raznojezične zmožnosti, tako da lahko vzgojitelj/učitelj vedno doda nove dimenzije. Vključi lahko, denimo, še druge predmete, ki se povezujejo s potovanjem, npr. kovček, v katerem so shranjeni spominki, ali razglednice, ki jih otroci pošiljajo prijateljem s potovanja.

■ Izpostavljenost jezikovni raznolikosti

Na potovanju po različnih državah so otroci izpostavljeni različnim jezikom, spoznavajo jih, jih glasovno preizkušajo in primerjajo. Na poti uporabljajo

angleščino kot lingvo franko oziroma globalni jezik. Odločitev o tem izhaja iz zavedanja, da je za nekatere otroke v vrtcu ali šoli slovenščina drugi jezik, s tem, ko na potovanju uporabljamo angleščino, pa zagotovimo, da je jezik za vse oziroma veliko večino otrok tuj/drugačen in se tako vsi znajdejo v isti komunikacijski situaciji. Po drugi strani pa otroci tudi spoznajo, da angleščina ni dovolj in da je smiselno spoznavati tudi druge jezike.

Na poti jih spremljata prometni odpravnik Mojster Jaka in »jezikovalka« (raziskovalka jezikov) Jegulja Klepetulja. Potovanje se v skladu z metaforo vedno začne v domači državi, v našem primeru je to Slovenija, nadaljujemo v druge evropske države, zatem pa si otroci sami izberejo destinacijo. Ko se vlak ustavi, otroci kličejo prometnega odpravnika, ki je zaspal. Kličejo ga tako, da najprej poslušajo, nato pa tudi zapojejo pesem »Frère Jacques« ali »Mojster Jaka« v jeziku države, v kateri se nahajajo. Otroci običajno že poznajo melodijo pesmi »Mojster Jaka« v svojem jeziku (»Bruder Jakob« v nemščini, »Fra Martino« v italijanščini ipd.), zato bodo brez težav pesem zapeli tudi v drugem jeziku. Melodija tako deluje kot podporna strategija za učenje jezika, in sicer tako z glasovnega kot vsebinskega vidika.

Poleg pesmi »Mojster Jaka« v različnih jezikih, so otroci jezikom izpostavljeni preko napevov in pesmic, ki vsebujejo izraze v jezikih države, v katerih se nahajajo. Npr., ko prispejo v Francijo, poslušajo pesem »I Have a New Fancy Dress« v slogu muzikla oziroma operete, ki se konča z *Merci beaucoup!*, izrazom za hvala v francoščini. Ko prispejo v Italijo, se naučijo pesmi »Pizza margherita«, ki je v celoti v italijanščini in ima prepoznavno italijansko melodijo. Otroci na ta način jezike tudi primerjajo, prepoznavajo razlike med njimi in razvijajo jezikovno zavedanje.

Izpostavljenost drugim jezikom poteka tudi preko drugih dejavnosti, ki so namenjene razvijanju jezikovnega zavedanja, s poudarkom na glasovnem zavedanju. Dejavnost, ki se ponavlja pri vsaki novi državi, je minutka z Jeguljo Klepetuljo. Gre za lutko iz nogavice, ki bi jo lahko imenovali »jezikovalka«, saj govori različne jezike, obenem pa veliko ve o jeziku. Jegulja Klepetulja se oglašja s svojega kanala na YouTube, v katerem otrokom predstavi jezikovne zanimivosti in poroča o svojih izkušnjah z jeziki, otroci pa jo oponašajo s svojimi lutkami v obliki nogavice. Z njo se naučijo, da so nekatera imena daljša, nekatera krajša, naučijo se zlogovati imena, primerjati med jeziki, iskati prevodne ustreznice ipd. Učitelj oziroma vzgojitelj lahko ob tem z otroki izvaja različne dodatne dejavnosti glasovnega zavedanja, pri čemer težavnost naloge prilagodi stopnji otrokovega glasovnega zavedanja in sledi dejavnostim od manj zahtevnih k zahtevnejšim, tj. od igranja z besedami in s sestavljenimi besedami (npr. noga + met = nogomet), do igranja

z zlogi (npr. Kle-pe-tu-lja), začetnimi glasovi (npr. j + egulja) in s fonemi (npr. v + l + a + k).

Dejavnost je povezana tudi z razvijanjem zmožnosti simbolnega razumevanja, saj ima Jegulja Klepetulja jezik v obliki zastave države, katere jezik govori. Na ta način otroci slišijo jezik v kontekstu, Jegulja Klepetulja postane njihova prijateljica, z njo se preko posnemanja poistovetijo. To pa ne pomeni, da morajo obvladati določeno raven, da se lahko pomaknejo k drugi, saj so, kot poudarjajo Beth M. Phillips idr. (2008), otroci zmožni obvladovanja zahtevnejših glasovnih spretnosti, medtem ko se zmožnosti na osnovni ravni še razvijajo.

Pri evalvaciji dejavnosti v okviru priročnika je bilo pri otrocih, ki so bili udeleženi v raziskavo, moč opaziti različne zmožnosti jezikovnega zavedanja (Bratož in Sila, 2021). Opazili so npr. razlike v imenih Mojstra Jake v drugih jezikih (v angleščini John, v nemščini Jakob), podobnost med imeni (v italijanščini Martino, v hrvaščini Martin). Poleg tega so opazili, da so v nekaterih jezikih drugačni glasovi: razlika v izgovorjavi črke »r« v besedi *merci* v francoščini, v besedi *drei* v nemščini in v besedi *train* v angleščini.

Otroci so izrazili tudi zanimanje in radovednost pri primerjanju poimenovanj nekaterih živali med jeziki. Ugotovili so, da so nekatera poimenovanja med jeziki podobna, npr. *kenguru* v slovenščini in *kengur* v hrvaščini, *zebra* v slovenščini in hrvaščini, *elefante* v italijanščini in *éléphant* v francoščini, medtem ko se druga zelo razlikujejo, kot npr. *opica* v slovenščini, *majmun* v bosanščini, *scimmia* v italijanščini, *affe* v nemščini. Opazili so tudi, da imajo nekatere podobne besede drugačen pomen (npr. »stol« v slovenščini pomeni mizo v bosanščini) in da so nekatere besede skoraj enake v vseh jezikih (npr. taksi, makaroni, pica, princesa, telefon).

Med dejavnostmi, ki spodbujajo jezikovno zavedanje, je smiselno izpostaviti zloženke, ki jih lahko povežemo s področjem športa. Otroke lahko vprašamo, kaj se zgodi, če povežemo dve polnopomenski besedi, npr. nogomet = nog + o + met, zobozdravnik = zob + o + zdravnik. Pri evalvaciji dejavnosti so otroci najprej spoznali angleške zloženke *football*, *handball*, *basketball*, nato jih je vzgojiteljica spodbudila, da v slovenščini poiščejo podobne primere. Ugotovili so, da imamo tudi v slovenščini podobne primere: nogomet = nog + o + met, rokomet = rok + o + met.

Kontekst, ki ga ponuja metafora potovanja, otrokom omogoča ugibanje in sklepanje o pomenu jezika, ki ga slišijo. Pri evalvaciji izvedenih dejavnosti so otroci brez težav izhajali iz konteksta. Ko je npr. vzgojiteljica pozdravila otroke v italijanščini, »Ci vediamo domani« (slo. »Se vidimo jutri«), so to takoj razumeli in kar sami prevedli izraz v slovenščino ter drug drugemu

razložili pomen italijanskega komunikacijskega vzorca. Dober primer sklepanja iz konteksta je tudi, ko so otroci poslušali govorca v ruščini in je eden od udeležencev komentiral, da ve, kaj ta govori, čeprav ne ve, v katerem jeziku. Z izpostavljenostjo različnim jezikom otroci primerjajo jezike, ugi-bajo in sklepajo iz konteksta ter na ta način razvijajo občutljivost za različne jezike in jezikovno zavedanje.

Izvedene dejavnosti so izpostavile tudi pomen odziva otrok na to, da njihovi vrstniki govorijo različne jezike. Iz evalvacije sledi, da so otroci s ponosom pokazali znanje jezikov, ki jih slišijo v medijih (angleščina, španščina, turščina ipd.). Eden od udeležencev je npr. komentiral, da »zna malo turško, ker z babico gleda nadaljevanke«. Po drugi strani pa so bili otroci pri jezikih, ki jih govorijo doma (npr. srbsko, albansko), bolj zadržani. Z izpostavljenostjo različnim jezikom, z zanimivimi dejavnostmi in vsebinami, predvsem pa s poudarjanjem prednosti znanja več jezikov lahko pri otrocih razvijamo zavedanje, da so vsi jeziki pomembni in zanimivi ter da je vsak jezik nekaj posebnega.

Rezultati evalvacije priročnika učitelju/vzgojitelju lahko med drugim služijo kot primeri komunikacije, s katero otroke spodbujamo k iskanju podobnosti in razlik med jeziki, preizkušanju glasov ter izgovorjave, opaznanju posebnosti v drugih jezikih in povezovanju z lastnimi jezikovnimi izkušnjami. Na ta način pri otrocih zbudimo radovednost in interes za druge jezike ter postopno razvijamo jezikovno zavedanje.

■ Izpostavljenost kulturni raznolikosti

Med potovanjem po različnih državah so otroci izpostavljeni različnim kulturnim značilnostim in praksam, kar samo po sebi vključuje tudi jezikovni vidik. Ob tem je pomembno, da izkusijo kulturne značilnosti na različne načine, preko glasbe, hrane, plesa, umetnosti, oblačil, pripovedovanja zgodb, videoposnetkov, slik ipd. Primer dejavnosti, v kateri spoznavajo drugo kulturo preko glasbe, plesa in petja, je povezana s pesmijo »Walz and Polka«. Otroci ob pesmi, ki vsebuje značilen ritem valčka in polke, plešejo in pojejo, ko potujejo skozi Avstrijo.

Model jezikovnega vlaka ponuja odprt okvir za raziskovanje kulturne raznolikosti, saj so predlagane teme le izhodišče za spoznavanje različnih kultur in jezikov, s poudarkom na glasbi, gibanju in analizi vizualnih pripomočkov (fotografij in videoposnetkov). Če npr. avstrijsko kulturo spoznavamo preko pesmi in plesa, lahko dejavnost razširimo in nadgradimo z analizo videoposnetka o Dunaju, s pokušanjem tipičnih avstrijskih jedi ali poslušanjem Mozartove glasbe.

Otroci v dejavnostih, ki so usmerjene v razvijanje pozitivnih stališč do kulturne raznolikosti, spoznajo, da so nekatere kulturne prakse med različnimi kulturami sorodne, medtem ko se druge lahko razlikujejo. Nekaj primerov področij in konkretnih dejavnosti, ki jih lahko uporabimo za ta namen:

- *Družbeni običaji.* Otroci spoznajo, da se v nekaterih kulturah (zlasti latinskoameriških in romanskih) ljudje pri srečanju poljubijo na obe lici, da je to značilno tudi za moške v arabskih državah, medtem ko se Japonci priklonijo, ko se z nekom srečajo. V Tibetu ljudje pri srečanju pokažejo jezik, v Indiji položijo pest na srce ipd.
- *Prehranjevalne navade.* Otroci primerjajo kontinentalni in angleški zajtrk, tipične jedi različnih držav (npr. jota v Sloveniji, testenine v Italiji, torta sacher na Dunaju ipd.), primerjajo pripomočke pri obedovanju (uporaba vilic in žlic v Evropi, paličic na Kitajskem, prehranjevanje z desno roko v Indiji), spoznajo, da v nekaterih kulturah ljudje na glas srkajo, ko jejo rezance, kar npr. na Japonskem pomeni, da pri jedi resnično uživajo, medtem ko je na zahodu to znak nevljudnosti.
- *Oblačenje.* Skozi različne dejavnosti otroci spoznajo, da v različnih državah ljudje nosijo različne vrste oblačil (sari v Indiji, kilt na Škotskem, kimono na Japonskem, kučma v Rusiji, hidžab v muslimanskih državah in druga značilna tradicionalna oblačila). Spoznajo, da v nekaterih državah otroci v šoli in vrtcu nosijo šolske uniforme ter primerjajo med njimi.
- *Prazniki.* Otroci tudi spoznajo, da imajo ljudje v različnih državah različna praznovanja (pust v Sloveniji, praznik luči Diwali v Indiji, praznik svetega Fermina v Španiji, ko ljudje tečejo pred biki). Primerjajo lahko tudi verske praznike, kot so velika noč v krščanski tradiciji, muslimanski praznik bajram, srbska krstna slava ipd.
- *Športne dejavnosti.* Športne dejavnosti so tudi del kulture, zato je smiselno otrokom predstaviti različne športe, ki so razširjeni v drugih državah. Po eni strani spoznajo, da so nekatere športne discipline razširjene v večini držav (npr. nogomet, košarka), po drugi pa, da so v določenih državah popularni športi, ki jih pri nas ne poznamo (npr. sumoborba na Japonskem, kriket v Veliki Britaniji in Indiji ipd.).
- *Prevozna sredstva.* Otroci spoznajo, da se države in kulture razlikujejo tudi po tem, katera prevozna sredstva uporabljajo (v Sloveniji npr. nimamo tramvajev ali podzemne železnice). Spoznajo, da so v določenih krajih značilna prevozna sredstva (npr. gondola v Benetkah, cocotaksi

v Havani, pasja vleka na Aljaski, viseča železnica v Wuppertalu, rikša v Pakistanu ipd).

Izbira vsebin, preko katerih otroke izpostavimo kulturni raznolikosti, temelji na njihovih jezikovnih in kulturnih izkušnjah ter je povezana s kulturnim okoljem, v katerem živijo. Ob tem je še posebej pomembno, da so otroci aktivno vključeni v dejavnost, kulturne značilnosti spoznavamo skupaj z njimi s projektnim in sodelovalnim delom. Na ta način bomo v njih zbudili zanimanje, radovednost in s tem aktivno sodelovanje ter učenje. Tovrstno bogato kulturno okolje bo učitelju/vzgojitelju omogočalo oblikovanje učnega prostora, ki bo otroke spodbujal k temu, da sami dajejo pobude za dejavnosti in vsebinske predloge (Ahn in Kim, 2009).

Pri evalvaciji modela so se otroci na dejavnosti, ki so usmerjene k razvijanju kulturne raznolikosti, odzvali na različne načine, in sicer s primerjavo različnih elementov kulture, s povezovanjem z lastnimi izkušnjami in s predvidevanje kulturnih značilnosti določene države. Otroci so najpogosteje druge kulture primerjali s svojo. Ugotovili so npr., da tako kot Avstrijci tudi Slovenci plešejo polko. Ko so potovali po Veliki Britaniji, so primerjali angleški in slovenski zajtrk, in sicer tako, da so preizkušali tipični angleški zajtrk. Iz njihovih komentarjev vidimo, da so pri tem preklapljali med slovenščino in angleščino:

Dobri, najbolj mi je bil vseh tisti bacon.

Kruh mi je bil najboljši. Beans tudi.

Primeri preklapljanja med jeziki nakazujejo, da otroci jezik povezujejo s kontekstom in da se ne obremenjujejo z dosledno rabo enega jezika. Pri izpostavljenosti kulturni raznolikosti se hitro navežejo na lastne izkušnje. Pri razpravi o izvoru določenih jedi so npr. komentirali:

Moja mama peče burek.

V Italiji jejo hobotnice.

V Kopru je najboljša kitajska hrana.

Kontekst potovanja lahko izkoristimo za različne dejavnosti, s katerimi otroke spodbudimo k razmišljanju o različnih kulturah. Pri eni od izvedenih dejavnosti so udeleženci npr. ugibali, katera prevozna sredstva najdemo v Veliki Britaniji. Omenili so vlake, letala, ladje, avtobuse, taksije, v razpravi pa so dodali tudi izmišljena prevozna sredstva, kot je »vodomerski avtobus«. Druga dejavnost je lahko tudi primerjanje različnih kulturnih elementov s pomočjo slik ali videoposnetkov. Opažanja otrok so v teh primerih pogosto presenetljiva. Ko so npr. udeleženci primerjali sliko slovenskega predsednika

Boruta Pahorja in angleške kraljice, so med drugim komentirali, da kraljica govori »dolgočasno« in da je Borut Pahor drugačen od kraljice, ker »nima sivih las in torbice«. Opazili pa so tudi, da je slovenska zastava povezana s slovenskih govorcem, britanska pa z angleškim.

■ Vključenost otrok

Participacija oziroma vključenost otrok je pomemben vidik predstavljenega modela in se tesno povezuje z vsemi ostalimi elementi. Kot poudarja Sonja Rutar (2012), participacijo danes razumemo kot ključni element inkluzivne družbe, v kateri so otroci in drugi predstavniki družbe prepoznani kot aktivni deležniki. Participacija narekuje vključenost vseh otrok, med drugim tudi tistih, ki prihajajo iz različnih družbenih, jezikovnih in kulturnih okolij.

Participatorni pristopi predpostavljajo aktiven pristop tako s strani vzgojitelja/učitelja kot otrok. Vzgojitelj/učitelj tako aktivno posluša otroke, njihove zamisli in jih vključi v svoje dejavnosti. Ko jih podpira, da izražajo in uresničijo svoje ideje, svoj način gledanja na stvari in aktivirajo svoje znanje, promovira otrokove pravice do participacije in njihovo aktivno vlogo pri učenju (Carey-Jenkins, 2018). To vsekakor velja tudi za otroke, ki še ne govorijo ali ne uporabljajo učnega jezika, saj se ti lahko izražajo in sporočajo svoje zamisli ter razmišljanje neverbalno, z govoricco telesa, vizualnimi pripomočki in drugo podporo.

Za spodbujanje participacije pri otrocih lahko sledimo okvirju štirih gradnikov, ki ga predlaga Jonna Kangas (2016):

1. Prvi pomemben gradnik je ustvarjanje pogojev in okolja, ki omogoča participacijo.
2. Drugi gradnik narekuje, da mora vzgojitelj/učitelj pozorno opazovati in zbirati informacije o zmožnostih ter interesih otrok in na ta način dobiti vpogled v njihove poglede ter načine razmišljanja.
3. Tretji gradnik predpostavlja, da vzgojitelj/učitelji in otroci sodelujejo pri pridobivanju skupnih izkušenj. Vzgojitelj/učitelj informacije, ki jih pridobi, uporabi za spodbujanje otrok k participaciji. Pri tem je ključnega pomena vzgojiteljeva/učiteljeva zmožnost, da pridobljene informacije ustrezno interpretira in jih smiselno uporabi pri delu.
4. Pri zadnjem gradniku učitelj razvije interes za vključevanje participatornih strategij pri svojem vsakdanjem pedagoškem delu in motivacijo za oblikovanje dejavnosti, ki spodbujajo aktivno vključevanje vseh otrok.

Dejavnosti v okviru modela RazKon so oblikovane z namenom spodbujanja vključevanja otrok in aktivne interakcije med otroci ter vzgojiteljem/učiteljem. Vzgojitelji/učitelji se npr. z otroki dogovarjajo o nadaljnjih destinacijah, otroci predlagajo različne možnosti, s pogovorom skupaj oblikujejo odločitve o naslednjem potovanju. Skupaj z otroki raziskujejo možnosti različnih dejavnosti, tematskih področij, ustvarjajo rime v različnih jezikih, s poudarkom na tistih jezikih, ki jih otroci prinesejo s seboj v vrtec ali šolo.

Kot poudarja de Sousa (2019), lahko učitelji vključujejo jezike otrok, tudi če jih sami ne poznajo ali govorijo, saj se lahko odzovejo tudi neverbalno, s pomočjo vizualne podpore ali govorice telesa. Poleg tega so na spletu na voljo številni viri in orodja, ki jih učitelj lahko uporablja z namenom sporazumevanja z otroki in spoznavanja novih jezikov. Prav tako je smiselno pri tem v učni proces vključiti družinske člane otrok iz različnih jezikovnih in kulturnih okolij, saj lahko ti sodelujejo kot rojeni govorci različnih jezikov, prispevajo pa lahko tudi druge jezikovne vire, kot so zgodbe in otroške pesmi. S tem, ko učitelj/vzgojitelj spodbuja večjezično udejstvovanje otrok, gradi in ustvarja učni prostor, v katerem je raznolikost dojeta kot prednost in dodana vrednost. Pri tem je še posebej pomembna vloga učitelja/vzgojitelja kot soudeleženca v učnem procesu, kar mu omogoča tako dajanje kot prejemanje dragocene povratne informacije otrok.

■ Od konkretnega k simbolnemu

Poudarek je na realnih situacijah in konkretnih predmetih, ki imajo simbolno vrednost. Gre za pomemben vidik modela, ki odraža pomen simbolnega pri jeziku. Da lahko potujejo v druge države, otroci potrebujejo osebno izkaznico ali potni list, ki ju lahko izdelajo sami in izpolnijo s svojimi podatki ter sliko. Te predmete lahko tudi uporabimo v dramski igri, v kateri otroci prevzemajo različne vloge in oblikujejo svoja pravila. Medtem tudi vzgojitelji/učitelji igrajo različne vloge in na ta način z ustrezno vizualno podporo vnesejo tako ustrezne jezikovne vzorce (*Salve. Come stai? – Sto bene, grazie. E tu?*) in besedišče (*passaporto, carta d'identità, città, stato, bandiera* ipd.). S pomočjo vizualne podpore (zemljevidi, zastave, slike, konkretni predmeti) in skozi igro spoznavajo ter uporabljajo abstraktne pojme (država, mesto, jezik ...).

Kot poudarjajo številni avtorji (Hoff, 2006; Huttenlocher idr., 2010; Marjanovič-Umek idr., 2015), je jezikovni vnos, ki so mu otroci izpostavljeni v zgodnjem obdobju, pomemben okoljski dejavnik, ki vpliva na razlike v zgodnjem razvoju besedišča. Prav slednje je skupaj s komunikacijskimi spo-

sobnostni pomemben napovednik pismenosti (Craig idr., 2003; Dickinson in Tabors, 2001).

Otrok, ki ima bogatejšo besedišče, bolje razume kontekst, v katerem so besede uporabljene, in se obenem že seznanja z novimi (Elleman idr., 2009). To mu omogoča, da začne uporabljati kompleksnejše besede za pojasnjevanje konceptov, opažanj in predvidevanj na različnih področjih učenja (umetnost, IKT, jezik, družba, narava, matematika).

■ Pristopi k poučevanju tujega jezika

Model se naslanja na kombinacijo pristopov in strategij, ki so se izkazali za učinkovite pri zgodnjem učenju jezika, kot so CLIL, na zgodbah temelječ pristop, celostni telesni odziv idr. V dejavnostih v okviru modela RazKon izstopata zlasti vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (CLIL) ter celostni telesni pristop (CTO).

Vsebinsko in jezikovno integrirano učenje, za katerega tudi v slovenščini uporabljamo akronim CLIL, pogosto opisujejo kot inovativen, sodoben in odprt pristop k poučevanju tujega jezika (Lipavic Oštir idr., 2015; Brumen idr. 2015; Jazbec in Lovrin, 2015). Nekateri ga predstavljajo celo kot eno največjih inovacij v izobraževanju v preteklih dvajsetih letih. Poznamo ga pod različnimi nazivi, ki se razlikujejo po tem, v kolikšni meri se izvaja. Če se izvaja pri vseh učnih urah, se uporabljajo tudi izrazi »dvojezični pouk«, »jezikovna kopel« ali »popolna imerzija«, pri delnem izvajanju pa »delna imerzija« ali »jezikovno tuširanje« (Lipavic Oštir idr., 2015). Gre za »izobraževalni pristop, pri katerem predmete, kot so geografija ali biologija, poučujemo v tujem jeziku, in sicer udeležence, ki so vključeni v določeno obliko formalnega izobraževanja na primarni, sekundarni ali terciarni ravni« (Dalton-Puffer idr., 2010). Koncept predpostavlja zlitje ciljev poučevanja tujega jezika in drugih predmetnih področij. Izraz so začeli uporabljati v zgodnjih 90. letih prejšnjega stoletja, kot didaktični koncept pa se je uveljavil v različnih evropskih državah.

Do Coyle idr. (2009) pri tem poudarjajo, da glavni namen CLIL-a ni ure jezika zamenjati z urami drugih predmetov, temveč omogočiti učenje jezika v kontekstu in z določenim namenom. Za razumevanje CLIL-a je pomemben štiridimenzionalni okvir, ki vključuje vsebino, kognicijo, komunikacijo in kulturo (Coyle idr., 2009). Pri CLIL-u je osnovni cilj poučevanja integracija vsebine (vsebina in kognicija) in jezika (komunikacija in kultura). Ob tem avtorica poudarja, da je vsebina tista, ki določa, kaj bomo poučevali, ne jezik. Z drugimi besedami, pri CLIL-u ne gre za učenje različnih vidikov jezika, temveč za rabo jezika za razpravljanje o določeni vsebini. Ključnega

pomena pa je, da je jezik, ki ga pri tem uporabljamo, učencem razumljiv in dostopen.

Med ključnimi vidiki pristopa CLIL najdemo poudarek na vsakodnevnih situacijah, v katerih je pomen pomembnejši od oblike jezika. V okviru modela CLIL vzgojitelju/učitelju ponuja številne možnosti za povezovanje med različnimi predmetnimi področji, kot so umetnost (risanje portreta, ples), družba (zastave, zemljevid, osebna izkaznica), matematika (liki na zastavah, štetje v različnih jezikih, razvrščanje držav po velikosti) ipd.

Poleg CLIL-a je smiselno uporabiti tudi pristop celostnega telesnega odziva (CTO), ki je še posebej uporaben pri zgodnjem in začetnem učenju tujega jezika. CTO izhaja iz predpostavke, da proces učenja tujega jezika temelji na dekodiranju in je podoben procesu učenja materinščine oziroma prvega/prvih jezika/jezikov. Vedno imamo najprej recepcijo (razumevanje), šele nato jezikovno produkcijo, kar pomeni, da otroci najprej dolgo časa poslušajo in poskušajo razumeti odrasle, šele nato so zmožni govoriti. Jean Brewster idr. (2002) ter Davies in Pearse (2000) poudarjajo številne prednosti rabe CTO pri poučevanju tujega jezika v otroštvu. Prva prednost je ta, da pristop temelji na razvijanju slušnega razumevanja, kar je še posebej smiselno na predpismenjevalni ravni. Poudarek je na poslušanju pred jezikovno produkcijo, kar je zlasti pomembno pri tistih mlajših učencih, ki so v t. i. tihi dobi. Pri CTO je jezik predstavljen vizualno skozi gibanje, in sicer v kontekstu, ki ga učenci razumejo in ga zato laže osmislijo. Številne pesmi, rime in zgodbe, namenjene učenju tujega jezika, ki so danes na voljo za mlajše učence, temeljijo ravno na pristopu CTO.

S pristopom CTO se je na področju tujejezikovnega pouka pokazal pomen vključevanja gibanja kot podporne strategije pri učenju in poučevanju tujega jezika (Bratož, 2015). Lucija Čok idr. (1999, 145) poudarjajo, da »kadar otrok z besedo pove in z gibom ponazori, kar je povedal, z gibalno izkušnjo utrjuje jezikovno usvajanje«. Poleg tega je učenje tujega jezika preko gibanja v skladu z otrokovimi potrebami po fizičnem gibanju (Čok idr. 1999; Videmšek idr., 2003). Fizična igra po eni strani spodbuja kognitivni, čustveni in socialni razvoj učenca, po drugi strani pa prispeva k razvijanju samozavesti in pozitivnih stališč učencev do tujega jezika (Tomlinson in Masuhara, 2009). Gibalne dejavnosti in igre v razredu pogosto povezujemo z zabavo in s sproščanjem med učno uro, kar nedvomno pozitivno vpliva na učno klimo. Z vidika poučevanja tujega jezika pa je zlasti pomemben potencial, ki ga fizične dejavnosti ponujajo za razvijanje jezikovnih zmožnosti ciljnega jezika. Večina avtorskih pesmi, ki jih predstavljamo v priročniku, je bila ustvarjena z namenom vključevanja gibanja. Pesem »Let's go to London«,

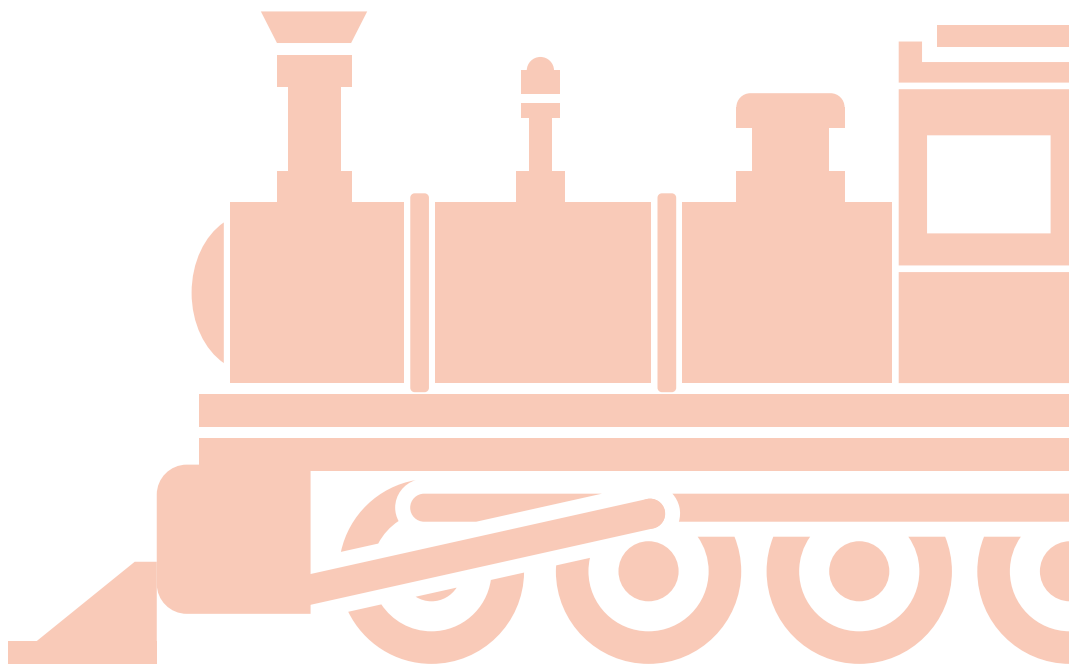
ki jo otroci pojejo na potovanju po Veliki Britaniji, nazorno kaže možnost povezovanja gibanja (imitiranja prevoznih sredstev in odhoda na potovanje) in učenja jezika.

Let's go to London.
Let's go to London.
Oh, yes, let's go to London.
Let's go by plane,
Let's go by train,
Let's go by bus,
just come with us.

■ Sklep

Predšolski otroci in učenci v šoli so jezikovni raznolikosti, ki vključuje tako njihov materni/prvi jezik kot tuje, druge jezike, jezike priseljencev, narečja, znakovni jezik ipd., izpostavljeni na različne načine in v različnem obsegu. Pri tem imajo veliko vlogo njihove osebne izkušnje z jezikom, ki pa lahko vključujejo različna stališča, tudi negativna. Zato je še posebej pomembno, da poleg izpostavljenosti jezikom in kulturam gradimo na pozitivnih stališčih do vseh jezikov. Model, ki ga predstavljamo v pričujočem priročniku, je mišljen kot odprt okvir, ki po eni strani ponuja smernice in primere dejavnosti za razvijanje raznojezičnosti, po drugi strani pa omogoča razvijanje novih dejavnosti z upoštevanjem jezikovnih izkušenj posameznih skupin otrok in učencev. Smiselno je vedno izhajati iz otrok, ki jih imamo pred seboj, iz njihovih izkušenj z jeziki in s kulturami ter jih aktivno vključiti v dejavnosti. Iz evalvacije izvedenih dejavnosti lahko sklenemo, da otroci kažejo visoke sposobnosti jezikovnega zavedanja, saj so zmožni primerjanja med jeziki in kulturami, opažanja semantičnih ter glasovnih razlik in podobnosti, sklepanja iz konteksta, iskanja prevodnih ustreznic v svojem jeziku in ustvarjalnega eksperimentiranja z jezikom.

3 Moj jezikovni vlak



Prva postaja: Slovenija

■ Pot pod noge

Potovanje se prične tako, da otroci zapojejo pesem »Mojster Jaka« v slovenščini. Tako prikličejo lutko Mojstra Jake, ki jih s pesmijo spremlja na poti. Lutko prevzame eden od otrok in se postavi v lokomotivo, drugi otroci pa za njim. Otroka izberemo tako, da ritmično zapojemo pesem »Mojster Jaka«:

Mojster Jaka, mojster Jaka,
al' še spiš, al' še spiš?
Al' ne slišiš zvona,
al' ne slišiš zvona?
Bim, bam, bom,
bim, bam, bom.



Ko otroci v vlakcu potujejo po igralnici, prepevajo pesem »Choo choo choo«, najprej počasneje, potem pa vedno v hitrejšem ritmu, kot narekuje pesem. Nato si lahko ogledajo tudi animirano različico pesmi.

Choo choo choo
Choo choo choo
1, 2, 3,
Choo choo choo
Choo choo choo
1, 2, 3,
Choo choo choo
Choo choo choo
1, 2, 3,
Choo choo choo
Choo choo choo
1, 2, 3,
Choo choo choo
Choo choo choo
Where are we?
Choo choo choo

Choo choo choo
Let's go and see.



Potniki se na vlaku spoznavajo tako, da pojejo pesem »What's Your Name«. Pokažejo svoje osebne izkaznice, ki so jih izdelali za namen potovanja.

Hello boy/girl,
what's your name?
What's your name?
What's your name?
Hello boy/girl,
what's your name?
My name is

■ Prispeli smo

Otroci na zemljevidu Slovenije orišejo državno mejo, pobarvajo zastavo in grb, pobarvajo zastavo Evropske unije. Skupaj z vzgojiteljem/učiteljem raziskujejo posamezno državo in izdelajo plakat. Primeri izhodiščnih vprašanj za vodeno razpravo v jutranjem krogu, pri katerih vedno izhajamo iz izkušenj otrok, od znanega k neznanemu:

1. V katerem kraju živiš? V kateri državi?
2. Kako se naša država uradno imenuje?
3. Kdo je predsednik Republike Slovenije?
4. Kakšne oblike je naša država?
5. Katere barve je naša zastava? Imate pred vrtcem/šolo še kakšno zastavo?
6. Čigava zastava je modra z rumenimi zvezdicami v krogu?
7. Katere so naše sosednje države?
8. Katero je glavno mesto Slovenije?
9. Kateri kraji v Sloveniji so ob morju?
10. Katera je najvišja slovenska gora?
11. Katera so najbolj znana slovenska smučišča?

■ Raziskujmo

Izbrana tema na potovanju po Sloveniji je šport. Otroci spoznavajo športne aktivnosti skozi različne dejavnosti, pri čemer je poudarek na aktivnosti in doživljanju na osnovi izkustvenega učenja. Vedno pričnemo s športnimi

aktivnostimi, ki so otrokom znane, nato skupaj z otroki spoznavamo in preizkušamo različne športe. Primeri dejavnosti za temo šport:

1. Ogléd videoposnetka, na katerem se seznanijo in pogovarjajo o pravih igrarjih, številu igralcev, sodnikih in potrebni opremi, igriščih ipd. Z učiteljem/vzgojiteljem naredijo plakat.
2. Preizkušanje različnih športov: otroci se preizkusijo v športnih disciplinah, organizirajo se po skupinah in razvijajo sodelovalne sposobnosti.
3. Tematika je primerna tudi za srečanje s starši oziroma za povabilo starša, da predstavi določen šport.
4. Primerjajo športno besedišče v različnih jezikih (npr. nogomet, fudbal, Fußball, calcio, football).
5. Otroci povezujejo športe in športne rekvizite, od doma prinesejo svoje predmete (npr. drese, žoge, medalje, albume ipd.).

■ Pojemo in se gibljemo



Otroci s petjem pesmi in spremljajočimi gibi spoznavajo izraze za različne športe v angleščini z namenom predstavljanja najpopularnejših slovenskih športov po svetu.

We are cycling cycling cycling,
we are cycling cycling cycling,
we are cycling cycling cycling,
in Slovenia.

We are skiing skiing skiing,
we are skiing skiing skiing,
we are skiing skiing skiing,
in Slovenia.

We are playing volleyball,
we are playing volleyball,
we are playing volleyball,
in Slovenia.

We are playing basketball,
we are playing basketball,
we are playing basketball,
in Slovenia.

We are playing handball,
we are playing handball,

we are playing handball,
in Slovenia.

We are playing football,
we are playing football,
we are playing football.
in Slovenia.

Juhej!

■ Minutka z Jeguljo Klepetuljo



Otroci gledajo YouTubov kanal lutke nogavice Jegulje Klepetulje. V prvi epizodi se Jegulja predstavi in primerja dolžino različnih imen. Otroci s pomočjo vzgojiteljice/učiteljice izdelajo svojo lutko nogavico, s katero tudi sami primerjajo dolžino imen otrok v skupini.



Živijo! Jaz sem Jegulja Klepetulja. Kako je pa tebi ime? Katarina, ti imaš pa res dolgo ime! Kaj pa ti? Ti si pa Bor? To pa je kratko ime! Ampak močno!!! Jaz sem pa Jegulja Klepetulja! Je-gu-lja Kle-pe-tul-lja. Jaz sem pa res dolga, kajne? Se vidimo!

Druga postaja: Italija

■ Pot pod noge

V skupini določimo otroka, ki bo nosil lutko Mojstra Jake in se postavil v lokomotivo. Določimo ga tako, da zapojemo italijansko različico pesmi »Mojster Jaka« – »Fra Martino«:

Fra' Martino campanaro
Dormi tu?
Dormi tu?
Suona le campane
Suona le campane
Din, don, dan
Din, don, dan

■ Prispeli smo

Otroci na zemljevidu Italije orišejo državno mejo in pobarvajo zastavo. Skupaj z vzgojiteljem/učiteljem raziskujejo Italijo in izdelajo plakat. Primeri izhodiščnih vprašanj za vodeno razpravo v jutranjem krogu, pri katerih vedno ozhajamo iz izkušenj otrok, od znanega k neznanemu:

1. Oglej si Italijo in povej, kakšne oblike je.
2. Poišči dva italijanska otoka in ju pobarvaj z rumeno barvo. Kako se imenujeta?
3. Ali si že bil/-a v Italiji? Kje? Kaj si tam počel/-a?
4. Katero je glavno mesto Italije? Obkroži njegovo ime na zemljevidu.
5. Kateri jezik govorijo prebivalci Italije?
6. Ali znaš kaj povedati v italijanščini? Poznaš mogoče kakšno pesem?

■ Raziskujmo

Izbrana tema na potovanju po Italiji je hrana. Otroci spoznavajo tipične italijanske jedi, pogovarjajo se o sestavinah in o pripravi jedi. Delijo svoje izkušnje z italijansko hrano in jo primerjajo s slovensko. Primeri dejavnosti:

1. Vzgojitelj/učitelj z otroki analizira slike različnih jedi, pogovarjajo se o tem, ali jih poznajo, katere jedi so italijanske, katere iz drugih kultur, kaj najraje jedo, kakšna hrana je v vrtcu na jedilniku ipd.



Izdelava pizze margherite

2. V povezavi s področjem umetnosti otroci na papirnat krožnik narišejo svojo najljubšo pico in jo opišejo. Pogovarjajo se o sestavinah.
3. Otroci igrajo socialno igro v restavraciji, uporabljajo komunikacijski vzorec iz pesmi »Pizza Margherita«.
4. Za umiritveno dejavnost lahko z otroki naredijo masažo tako, da si masirajo hrbet in delajo pico (priprava testa in dodajanje sestavin ter peka v pečici).
5. Otroci skupaj z vzgojiteljem/učiteljem pripravijo tipično italijansko jed in ko jo poskusijo, drug drugemu zaželijo dober tek v italijanščini (*Buon appetito!*). Spoznajo lahko različne izraze za dober tek v drugih jezikih in jih primerjajo med seboj.

■ Pojemo in se gibljemo



Otroci poslušajo in pojejo pesem »Pizza Margherita« ter se skupaj z vzgojiteljem/učiteljem dogovorijo o gibih, ki bodo spremljali pesem.

Una pizza Margherita per favore,
una pizza Margherita per favore,
una pizza Margherita,
una pizza Margherita,
una pizza Margherita per favore.
per favore, per favore, per favore,

Druga postaja: Italija

una pizza Margherita per favore,
una pizza Margherita,
una pizza Margherita,
una pizza Margherita,
per favore.
Buon appetito!

■ Minutka z Jeguljo Klepetuljo



V drugi epizodi z Jeguljo Klepetuljo otroci preizkušajo različne rime. Ker je osrednja tema potovanja po Italiji hrana, iščejo rime na besede, ki poimenujejo različne jedi, npr. makaroni, margerita ipd.



Živijo, spet sem tu Jegulja Klepetulja. Joj, tako sem lačna! Čakam na pico, kje je že ta pica? Pica, pica kraljica. Ooo, to se pa rima! Pica kraljica. A se še kaj rima na pica? Pic, pica, pica . . . Že vem!! Pica potica!!! Ha!!! Kje je že ta pica? Da mi je ni snedla lisica! Ti ti, lisica tatica!!! Boš že videla . . .

Tretja postaja: Francija

■ Pot pod noge

V skupini določimo otroka, ki bo nosil lutko Mojstra Jake in se postavil v lokomotivo. Določimo ga tako, da zapojemo francosko različico pesmi »Mojster Jaka« – »Frère Jacques«:

Frère Jacques
Frère Jacques
Dormez-vous?
Dormez-vous?
Sonnez les matines
Sonnez les matines
Ding, daing, dong
Ding, daing, dong

■ Prispeli smo

Otroci na zemljevidu Francije orišejo državno mejo in pobarvajo zastavo. Skupaj z vzgojiteljem/učiteljem raziskujejo Francijo in izdelajo plakat. Primeri izhodiščnih vprašanj za vodeno razpravo v jutranjem krogu, pri katerih vedno ozhajamo iz izkušenj otrok, od znanega k neznanemu:

1. Poznaš koga, ki prihaja iz Francije? Morda kakšno slavno osebo?
2. Si že slišal/-a za mesto Pariz? Najdi ga na zemljevidu.
3. Ali veš, kako se imenuje slavni stolp v Parizu?
4. Poznaš kakšno francosko besedo?
5. Kaj pomeni, če rečemo, da se nekdo dela Francoza?
6. Kakšno hrano jejo Francozi?
7. Poglej na zemljevid. Ima Francija morje? Gremo lahko na plažo? Kaj pa smučat?

■ Raziskujmo

Izbrana tema na potovanju po Franciji so oblačila. Otroci spoznajo, da so oblačila povezana s kulturo in da se za različne priložnosti običajno oblečemo drugače. Primeri dejavnosti:

Tretja postaja: Francija

1. Vzgojitelj/učitelj z otroki gleda slike ljudi iz različnih kultur, oblečene v tradicionalna oblačila, in jih sprašuje, kje ti ljudje živijo, kakšna se jim zdijo oblačila ipd.
2. Otroci igrajo različne vloge tako, da se oblečejo v različna oblačila. Uporabimo lahko tudi različna naglavna pokrivala (beretka, sombrero, krona, smučarska kapa, ruta, ipd.). Otroci igrajo namišljeno igro in ugotavljajo, koga predstavljajo pokrivala, npr. beretko nosi slikar, sombrero Mehičan, krono kraljica ipd.
3. Z učiteljem/vzgojiteljem se pogovarjajo o oblačilih, ki jih nosimo ob različnih priložnostih: na poroki, na plaži, v gorah, na snegu, doma, v službi ipd.
4. Otroci od doma prinesejo zanimiva oblačila in v skupini ugotavljajo, čigava so in kje so jih dobili.

■ Pojemo in se gibljemo



Otroci poslušajo in pejejo pesem »Merci beaucoup« v slogu muzikla. Z vzgojiteljem/učiteljem se dogovorijo o gibih, ki bodo spremljali pesem.

I have a new fancy hat.
I have a new fancy dress.
I have a new fancy scarf.
Wow, wow! Look at you!
Wow, wow! Look at you!
Merci beaucoup!
Merci beaucoup!

■ Minutka z Jeguljo Klepetuljo



V tretji epizodi z Jeguljo Klepetuljo otroci spoznajo pomen vljudnostnih fraz in kako se v francoščini reče hvala.



Živijo, spet sem tu Jegulja Klepetulja. Oglašam se vam iz Francije. Veste, kaj se mi je zjutraj zgodilo? Šla sem v pekarno po en rogljiček, ker sem bila zelo lačna. No ja, saj veste kako rogljičku rečejo Francozi – croissant. Prišla sem v pekarno, rekla »croissant«, in ker sem bila tako lačna, sem ga

kar takoj pojedla. Prodajalka, Francozinja, me je pa takoooo grdo pogledala, da sem se kar stresla! Potem sem se pa spomnila, da sem pozabila izreči magično besedo. Veste, katero? No, kdo ve? . . . »Merci boucoup« seveda! V francoščini je to hvala. Merci boucoup. Kako bom pa rekla hvala, če grem v Avstrijo? Po nemško? Kako je pa že po italijansko? To je pa res dobro vedeti. Moram hitro po slovar!

Četrta postaja: Velika Britanija

■ Pot pod noge

V skupini določimo otroka, ki bo nosil lutko Mojstra Jake in se postavil v lokomotivo. Določimo ga tako, da zapojemo angleško različico pesmi »Mojster Jaka« – »Brother John«.

Are you sleeping?
Are you sleeping?
Brother John
Brother John
Morning bells are ringing
Morning bells are ringing
Ding, ding, dong
Ding, ding, dong

■ Prispeli smo

Otroci na zemljevidu Velike Britanije orišejo državno mejo in pobarvajo zastavo. Skupaj z vzgojiteljem/učiteljem raziskujejo Veliko Britanijo in izdelajo plakat. Primeri izhodiščnih vprašanj za vodeno razpravo v jutranjem krogu, pri katerih vedno izhajamo iz izkušenj otrok, od znanega k neznanemu:

1. Si že kdaj bil/-a v Veliki Britaniji? Kaj pa v Angliji? Poznaš koga, ki je že bil?
2. Katero je glavno mesto Velike Britanije? Kaj vidimo, če se sprehajamo po Londonu?
3. Kje stanuje angleški kralj? Kateri jezik govori?
4. Kako lahko potujemo do Londona? Gremo lahko z avtomobilom? Kaj pa z vlakom?
5. Katero prevozno sredstvo imajo v Londonu, ki ga pri nas ni?
6. Ali v Londonu tudi uporabljajo evre?

■ Raziskujmo

Osrednja tema potovanja po Veliki Britaniji so prevozna sredstva. Otroci spoznajo različna prevozna sredstva, ugotavljajo, od kod prihajajo in katera prevozna sredstva uporabljamo za različne namene.

1. Otroci v skupinah na plakatu izdelajo pot do določene destinacije in se dogovorijo, katera prevozna sredstva bodo uporabili.
2. Z vzgojiteljem/učiteljem gledajo zanimive posnetke različnih prevoznih sredstev in se o njih pogovarjajo (npr. gledajo posnetek, na katerem se ljudje vozijo v tuk-tuku in se sprašujejo, koliko ljudi gre lahko v tuk-tuk).
3. Otroci izdelajo svoje prevozno sredstvo iz odpadnega materiala (zamaškov, plastenk, kartona ipd.) in mu dajo ime.

■ Pojemo in se gibljemo



Otroci poslušajo in pojejo pesem »Let's Go to London«. Z vzgojiteljem/učiteljem se dogovorijo o gibih, ki bodo spremljali pesem.

Let's go to London.
Let's go to London.
Oh, yes, let's go to London.
Let's go by plane,
Let's go by train,
Let's go by bus,
just come with us.

■ Minutka z Jeguljo Klepetuljo



V četrti epizodi z Jeguljo Klepetuljo otroci spoznavajo nove besede v tujem jeziku. Naučijo se, da lahko pomen besed ugotovimo tako, da pogledamo v slovar.



Živijo, spet sem tu Jegulja Klepetulja. Veste, kje sem zdaj? Poglejte, lahko uganete? Tako, je, v Londonu! Danes imam pa posebno gostjo, z menoj je Chatty Betty. Ona je prava Angležinja in me bo naučila eno težko angleško besedo.

Hi, I'm Chatty Betty. Repeat after me. Vegetables.
Ojoj, kako je težko, veg . . . bla bla bla!
Once again. Ve-ge-ta-bles. Vegetables.
Jegulja . . . Ve-ge-ta-bles. Vegetables
Great! Well done!! Bye, Jegulja Klepetulja!

Četrta postaja: Velika Britanija

Thank you! Bye, Chatty Betty! ... Vegetables. Vegetables.
No, pa znam eno dolgo angleško besedo. Samo ... Ajoj, kaj
pa ta beseda sploh pomeni? To sem pozabila vprašati, kajne?
Grem po slovar.

Peta postaja: Avstrija

■ Pot pod noge

V skupini določimo otroka, ki bo nosil lutko Mojstra Jake in se postavil v lokomotivo. Določimo ga tako, da zapojemo nemško različico pesmi »Mojster Jaka« – »Bruder Jakob«:

Bruder Jakob,
Bruder Jakob,
Schläfst du noch?
Schläfst du noch?
Hörst du nicht die Glocke,
Hörst du nicht die Glocke,
Ding, dang, dong,
Ding, dang, dong!

■ Prispeli smo

Otroci na zemljevidu Avstrije orišejo državno mejo in pobarvajo zastavo. Skupaj z vzgojiteljem/učiteljem raziskujejo Avstrijo in izdelajo plakat. Primeri izhodiščnih vprašanj za vodeno razpravo v jutranjem krogu, pri katerih vedno izhajamo iz izkušenj otrok, od znanega k neznanemu:

1. Si že kdaj bil/-a v Avstriji? Kako daleč je Avstrija? Koliko časa bi potovali z avtom do nje?
2. Katero je glavno mesto Avstrije? Znaš plesati dunajski valček? Kaj pa polko?
3. Kateri jezik govorijo v Avstriji? Znaš kakšno nemško besedo?
4. Ima Avstrija morje? Kaj pa gore?
5. Katero avstrijsko hrano jemo pogosto tudi pri nas?
6. Si že jedel Mozartove kroglice? Kdo je bil Mozart?

■ Raziskujmo

Osrednji temi potovanja po Avstriji sta ples in glasba. Otroci spoznajo različne plese in jih preizkusijo. Predlog dejavnosti:



Risba Mozarta

1. Otroci z vzgojiteljem/učiteljem gledajo posnetek plesa določene kulture (npr. flamenko, samba, maorski bojni ples hako ipd.) in se pogovarjajo o kostumih, gibih.
2. Poslušajo različne klasične skladbe, nanje plešejo in jih prepoznajo (npr. Beethovnova skladba »Za Elizo«, Mozartova »Mala nočna glasba«, »Labodje jezero« Čajkovskega) ter ob tem ustvarjajo.
3. Otroci si ogledajo različne slike Mozarta in se seznanijo z risanjem portreta.
4. Spoznajo lahko tudi zvoke glasbil iz različnih kultur.

■ **Pojemo in se gibljemo**



Otroci poslušajo pesem »Walz and Polka« in plešejo v parih po ritmu.

Ein, zwei, drei,
Ein, zwei, drei.
Dance with me.
Ein, zwei, drei,

Ein, zwei, drei.
Dance with me.

And now Polka!
One and two,
two and two.
Polka, me and you.
One and two,
two and two.
Polka, me and you.

■ Minutka z Jeguljo Klepetuljo



V peti epizodi z jeguljo Klepetuljo otroci spoznajo, da so nekatere besede v slovenskem narečju podobne tujim besedam.



Živijo, spet sem tu Jegulja Klepetulja. Oglašam se vam iz Avstrije. Veste, kako zanimivo, danes sem šla časopis in nisem vedela, kako se »časopis« reče v nemščini, pa sem poskušala: časopisen, časopisus . . . Pol sem pa obupano rekla, ja pa cajtng, no!!! Tako pri nas doma rečemo časopisu. In ne boste verjeli, to so pa razumeli!! A to pomeni, da je »cajtng« nemška beseda? Grem po slovar.

Šesta postaja: Hrvaška

■ Pot pod noge

V skupini določimo otroka, ki bo nosil lutko Mojstra Jake in se postavil v lokomotivo. Določimo ga tako, da zapojemo hrvaško različico pesmi »Mojster Jaka« – »Bratec Martin«:

Bratec Martin, bratec Martin,
kaj još spiš, kaj još spiš?
Već ti vura tuče,
već ti vura tuče bim, bam, bom.

■ Prispeli smo

Otroci na zemljevidu Hrvaške orišejo državno mejo in pobarvajo zastavo. Skupaj z vzgojiteljem/učiteljem raziskujejo Hrvaško in izdelajo plakat. Primeri izhodiščnih vprašanj za vodeno razpravo v jutranjem krogu, pri katerih vedno izhajamo iz izkušenj otrok, od znanega k neznanemu:

1. Katero je glavno mesto Hrvaške? Kako daleč je od Ljubljane?
2. Si že bil/-a na Hrvaškem? Kje?
3. Razumeš Hrvaško? Poznaš kakšno zanimivo besedo?
4. Koliko otokov je na Hrvaškem? Več kot deset, sto?
5. Si že bil na kakšnem otoku?

■ Raziskujmo

Na potovanju po Hrvaškem otroci raziskujejo morje. Spoznajo različne morske živali in rastline. Predlagane dejavnosti:

1. Otroci z vzgojiteljem/učiteljem razpravljajo o tem, katere morske živali že poznajo in če so jih že videli.
2. Otroci izberejo eno morskó žival in jo s premikanjem oponašajo. Drug za drugega ugibajo, katero žival predstavljajo.
3. Otroci skupaj z vzgojiteljem raziskujejo izbrano morskó bitje, npr. meduzo. Na temelju slik ali posnetka ugotavljajo, kje meduza živi, koliko je velika, kako se prehranjuje, razmnožuje, če jo lahko držiš v roki, kakšne barve je ipd. Vsak nariše svojo meduzo in ji da ime.

■ Pojemo in se gibljemo



Otroci pojejo pesem »Idemo na more« in se gibljejo kot morska bitja v pesmi.

A little fish is swimming in the sea,
A little fish is swimming in the sea,
A little fish is swimming,
A little fish is swimming,
A little fish is swimming in the sea.
Idemo na more!

A jellyfish is swimming in the sea,
A jellyfish is swimming in the sea,
A jellyfish is swimming,
A jellyfish is swimming,
A jellyfish is swimming in the sea.
Idemo na more!

A scary shark is swimming in the sea,
A scary shark is swimming in the sea,
A scary shark is swimming,
A scary shark is swimming,
A scary shark is swimming in the sea.
Idemo na more!

An octopus is swimming in the sea,
An octopus is swimming in the sea,
An octopus is swimming,
An octopus is swimming,
An octopus is swimming in the sea.
Idemo na more!

■ Minutka z Jeguljo Klepetuljo



V šesti epizodi z Jeguljo Klepetuljo otroci spoznajo, da sta si hrvaščina in slovenščina po eni strani podobni, po drugi pa ne.



Živijo, spet sem tu Jegulja Klepetulja. Ravno sem nazaj z dopusta. Letos sem bila pa na morju, na Hrvaškem. In sploh ni bil noben problem, ker so me vsi razumeli. No, ne vedno. Govorila sem pa kar skoraj po slovensko. Ko sem prišla v trgovino, sem rekla »Dober dan«, oni pa meni nazaj »Dobar dan«. Pa to je skoraj isto! Dober dan, dobar dan. In ko sem šla iz trgovine, sem rekla »Nasvidenje«, oni so pa rekli nekaj drugega. Pomagajte mi, kako se že v hrvaščini reče »Nasvidenje«? Kako? Aja, točno, »Dovidenja«! No, dovidenja otroci.

Naslednja postaja?

■ Pot pod noge

Vzgojitelj/učitelj v jutranjem krogu ali učitelj v razredu skupaj določijo naslednjo destinacijo, pri čemer upoštevajo jezikovne in kulturne potrebe, interese in izkušnje otrok v skupini. Poiščejo različico pesmi »Mojster Jaka« v tem jeziku (npr. na povezavi https://www.mamalisa.com/?t=e_familyinc=55).

■ Prispeli smo

Za izbrano državo natisnemo zemljevid in obris zastave. Otroci orišejo meje države in pobarvajo zastavo. Z otroki se pogovarjamo o značilnostih izbrane države. Izpostavimo geografske značilnosti (glavno mesto, pokrajino, oddaljenost od Slovenije ipd.), jezik (poznavanje jezika, zanimive besede), znamenitosti in običaje.

■ Raziskujemo

Določimo temo, ki jo lahko povežemo z izbrano državo. Oblikujemo različne dejavnosti, ki razvijajo temo. Poudarek je na veččutnih dejavnostih in na aktivnem vključevanju otrok. Otroke spodbujamo, da od doma prinesejo zanimive predmete, da se o določeni temi pogovarjajo s starši in starimi starši, da prinesejo zanimive fotografije ipd.

■ Pojemo in se gibljemo

Vzgojitelj skupaj z otroki sestavi krako rimo, ki se povezuje z osrednjo temo. Rima naj vsebuje možnost spremljave z gibanjem.

■ Minutka z Jeguljo Klepetuljo



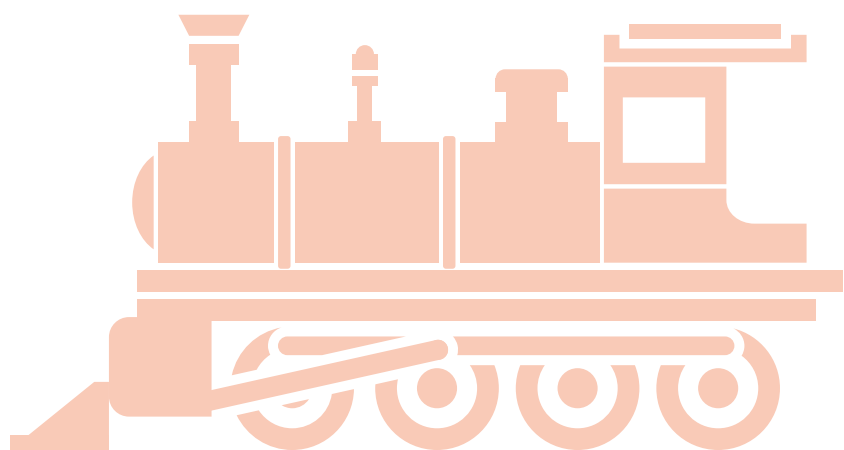
Otroci s pomočjo vzgojitelja posnamejo naslednjo epizodo Jegulje Klepetulje. Po vzoru prejšnjih epizod se osredotočijo na jezik te države. Jegulja Klepetulja lahko poslušalce nauči besede iz izbranega jezika ali ga primerja s slovenščino oziroma z drugimi jeziki.

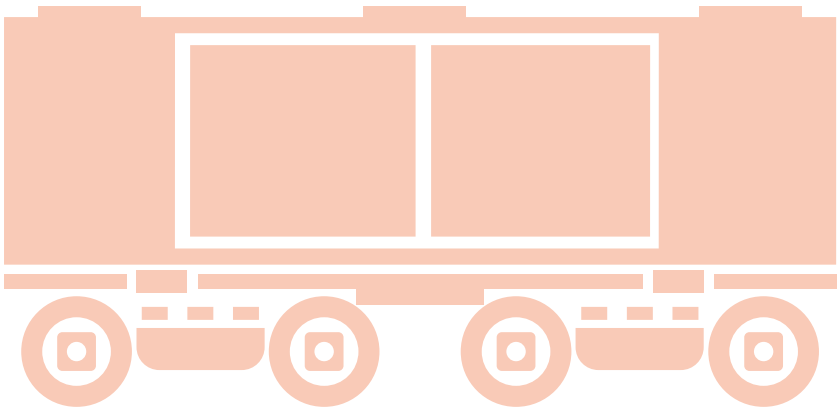


Priloga za otroke

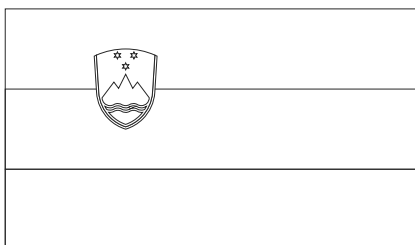
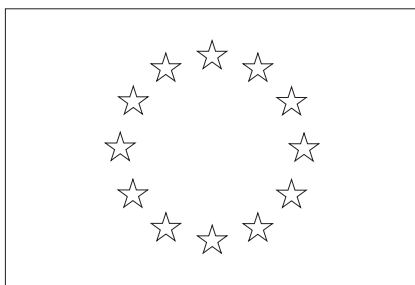
V prilogi, ki jo vzgojitelj/učitelj natisne, otroci najprej narišejo ali zalepijo svojo sliko v lokomotivo in jo pobarvajo. Nato imamo za vsako državo (Slovenija, Italija, Francija, Velika Britanija, Avstrija, Hrvaška) poseben list, na katerem je osnovni zemljevid, da lahko otroci orišejo mejo države, in oris zastave, ki jo otroci pobarvajo. Pri Sloveniji imajo še zastavo EU. Na koncu lista imajo oris kovčka, v katerega narišejo ali nalepijo stvari, ki bi jih prinesli iz izbrane države.

MOJ JEZIKOVNI VLAK

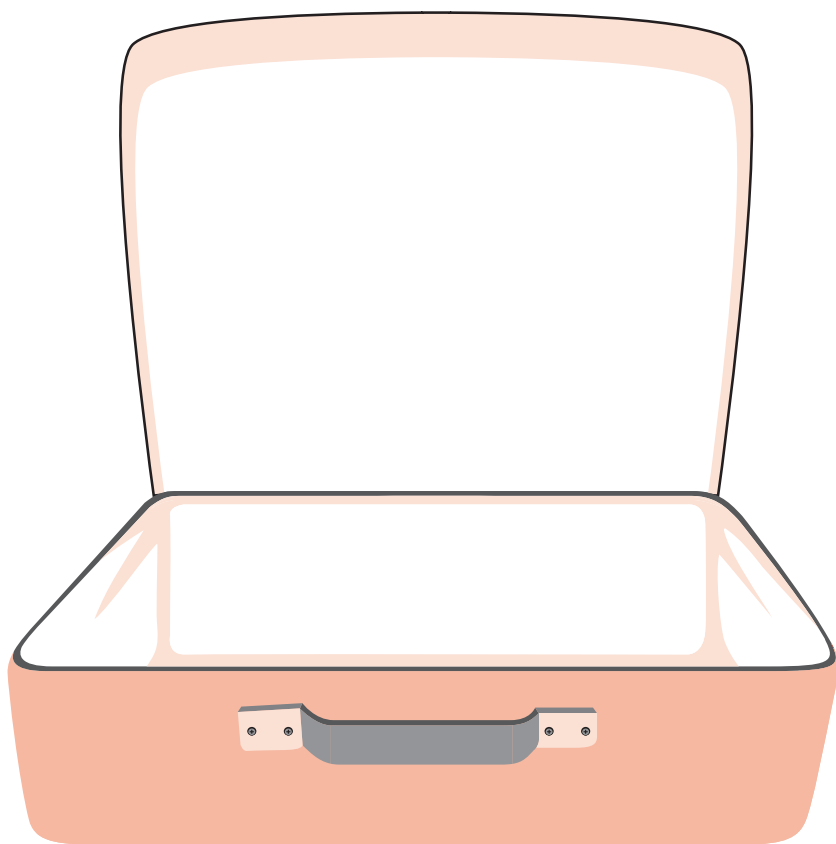




SLOVENIJA



KAJ BOM PRINESEL/-LA IZ SLOVENIJE?

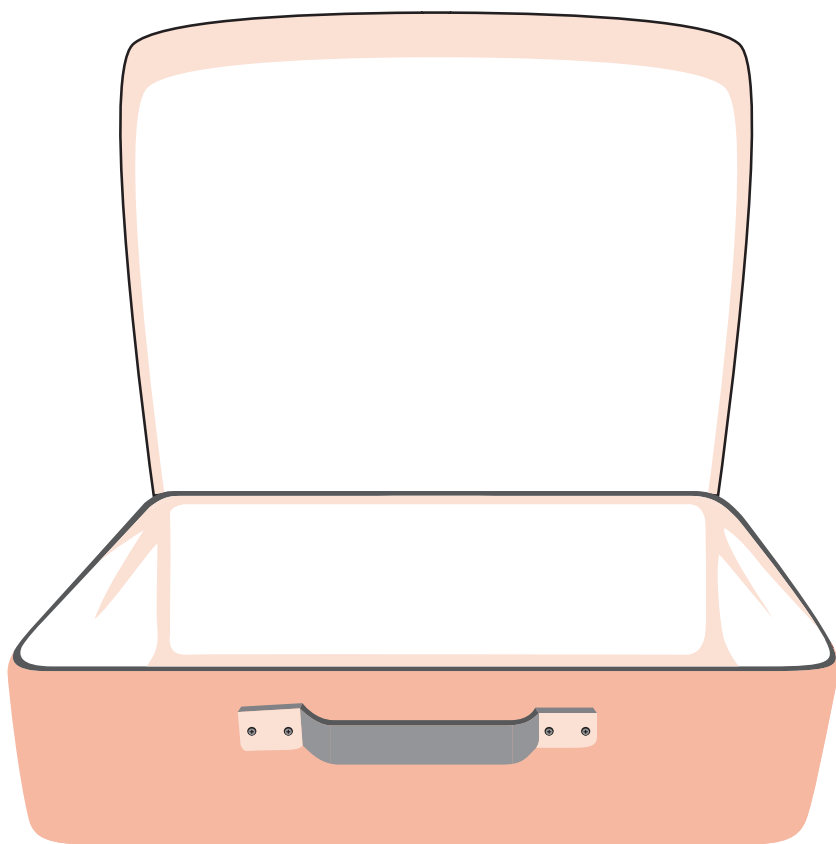


ITALIJA

--	--	--



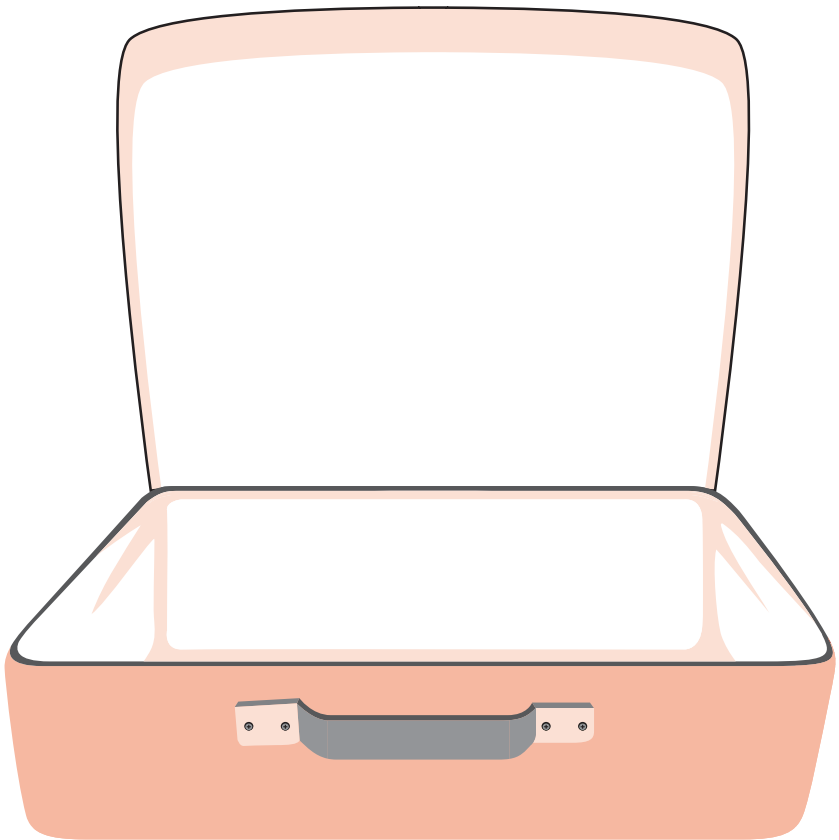
KAJ BOM PRINESEL/-LA IZ ITALIJE?



AVSTRIJA



KAJ BOM PRINESEL/-LA IZ AVSTRIJE?

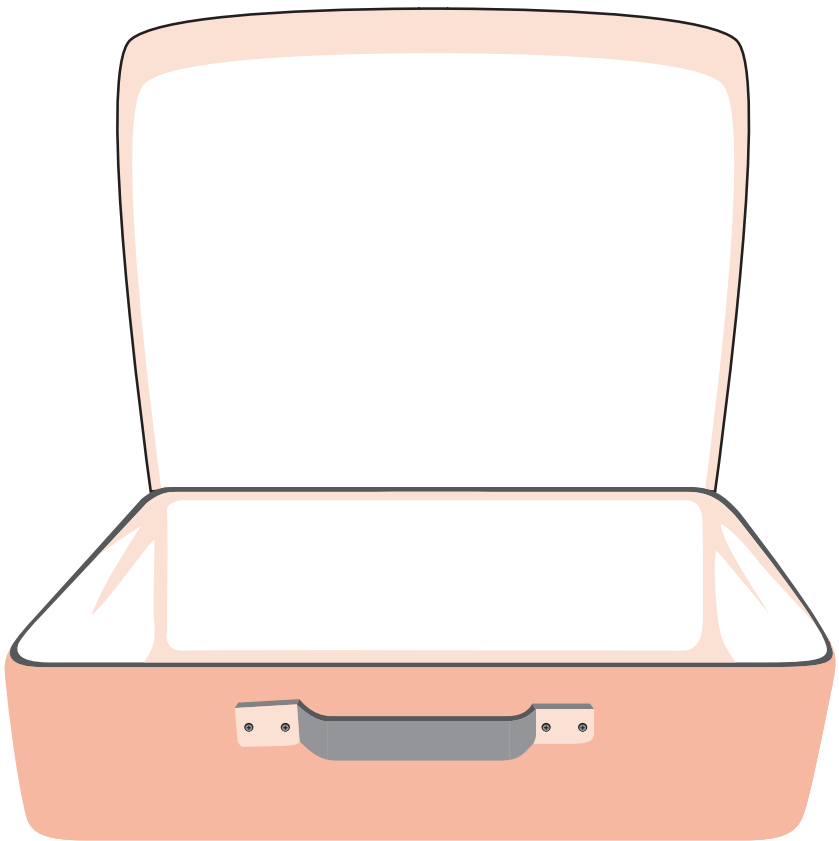


FRANCIJA

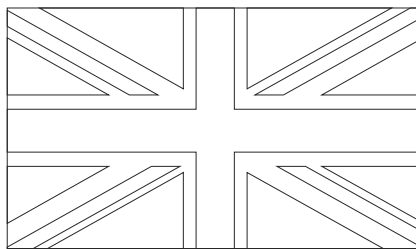
--	--	--



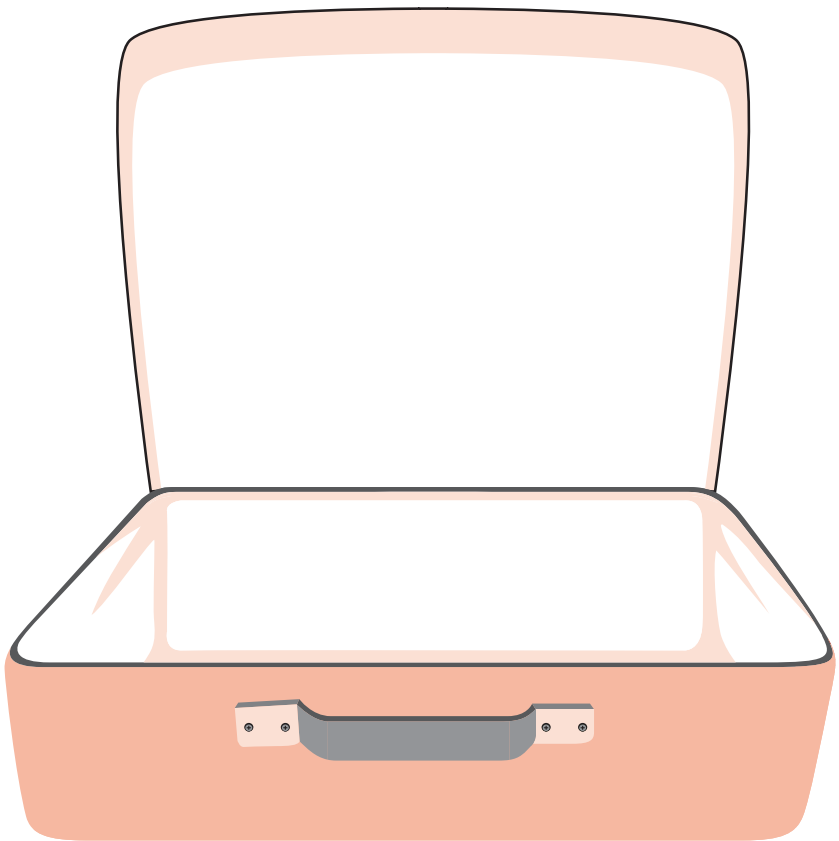
KAJ BOM PRINESEL/-LA IZ FRANCIJE?



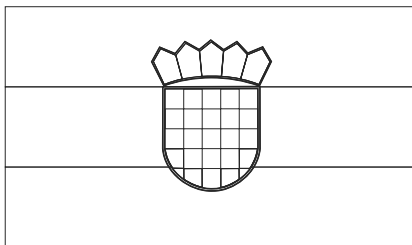
VELIKA BRITANIJA



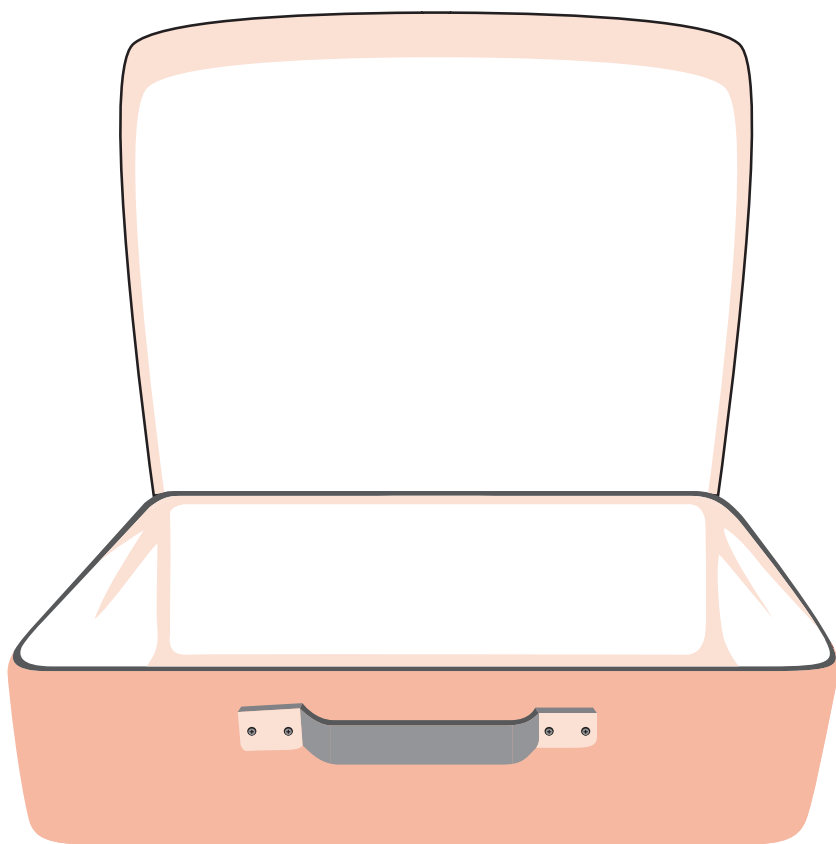
KAJ BOM PRINESEL/-LA IZ VELIKE BRITANIJE?



HRVAŠKA



KAJ BOM PRINESEL/-LA IZ HRVAŠKE?



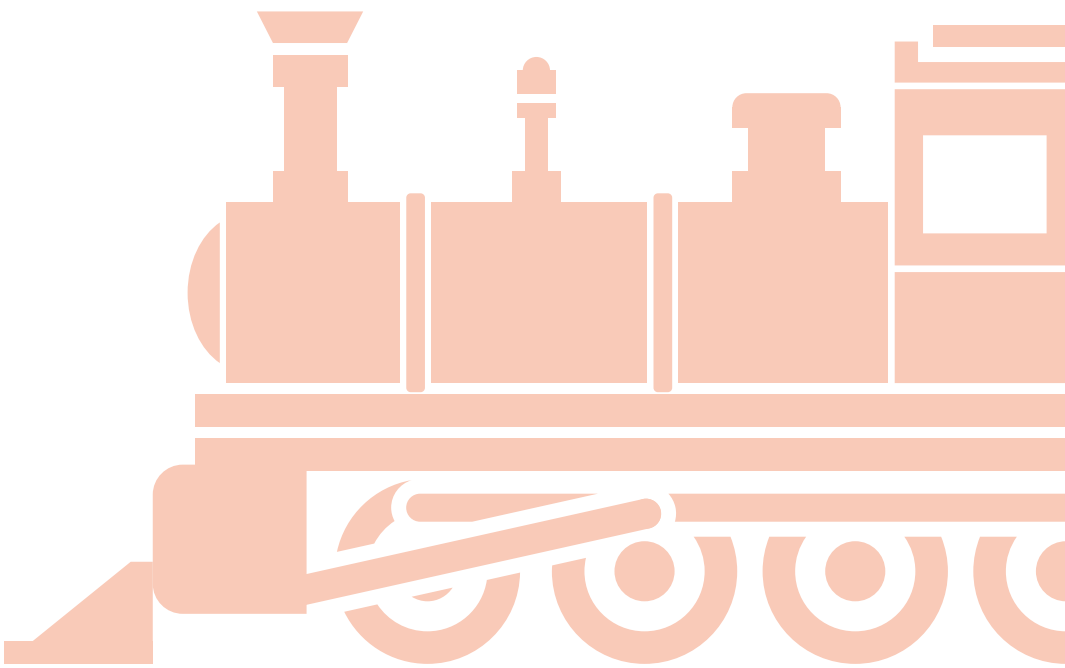
Literatura

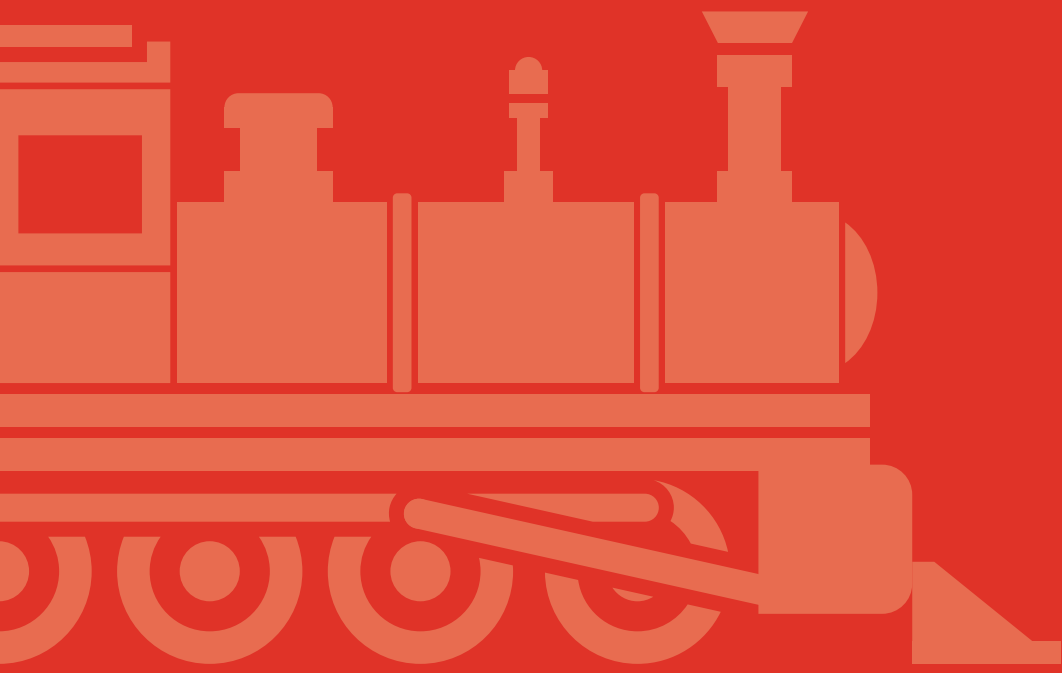
- Ahn, G. S., in Kim, S. H. (2009). The effects of child-initiated singing activities through the literature approach on children's music concepts. *Asian-Pacific Journal of Early Childhood*, 3(2), 145–160.
- Barrera, S. D., in Maluf, M. R. (2003). Consciencia metalinguística e alfabetização: Um estudo 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.
- Bratož, S. (2010). *Metafore našega časa*. Fakulteta za Management.
- Bratož, S. (2015). Learning English through physical movement. V N. Pegan, U. Čeklić in T. Volmut (ur.), *Izmerimo in razgibajmo uro športa v šoli* (str. 59–64). University of Primorska Press.
- Bratož, S., in Sila, A. (2021). Developing plurilingual competence at an early age. V C. J. McDermott in A. Kožuh (ur.), *Educational challenges* (str. 101–119). Antioch University.
- Brewster, J., Ellis, G., in Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide* (2. izd.). Penguin Books.
- Brumen, M., Kolbl Ivanjšič, P., in Pšunder, M. (2015). Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku. *Journal of Elementary Education* 8(1/2), 27–42.
- 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*, 3(1), 10–21.
- Candelier, M., Camilleri, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meißner, F. J., Noguero, A., in Schröder-Sura, A. (2017). *ropp: referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam; zmožnosti in viri*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TA8NU8OS>
- Carey-Jenkins, D. (2018). Teachers learning to recognize the voice of the child. V C. Pattherson in L. Kocher (ur.), *Pedagogies for Children's Perspectives* (str. 81–96). Routledge.
- 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. V J. Cenoz in N. H. Hornberger (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2. izd, 6. zv., str. 15–30). Springer.
- Coyle, D., Holmes, B., in King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum: clil national statement and guidelines*. The Language Company.
- Craig, H. K., Connor, C. M., in Washington, J. A. (2003). Early positive predictors of later reading comprehension for African American students: A preliminary investigation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34, 31–42.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., in Razdevšek, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v 2. triletju osnovne šole*. Pedagoška fakulteta.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., in Smit, U. (ur.) (2010). *Language use and language learning in clil classrooms*. John Benjamins Publishing Company.
- Darquennes, J. (2017). Language awareness and minority languages. V J. Cenoz, D. Gorter in S. May (ur.), *Language awareness and multilingualism* (str. 297–308). Springer.
- Davies, P. M., in Pearse, E. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford University Press.
- Denham, K., in Locbeck, A. (ur.). (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge University Press.
- de Sousa, E. B. C. (2019). Five tips for engaging multilingual children in conversation. *Young Children*, 74(2), 24–31.
- Dickinson, D. K., in Tabors, P. O. (ur.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes.
- Djigunović, J. M. (2013). 7 multilingual attitudes and attitudes to multilingualism in Croatia. V D. Singleton, J. A. Fishman, L. Aronin in M. Ó Laoire (ur.), *Current Multilingualism: A New Linguistic Dispensation* (str. 163–186). De Gruyter.
- 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.
- Elleman, M. A., Lindo, J. E., Morphy, P., in Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1–44.
- Falomir, L. P. (2015). *Multilingualism and very young learners: An analysis of pragmatic awareness and language attitudes*. De Gruyter.
- Fidler, S. (2004). *Jezikovno in medkulturno ozaveščanje v osnovni šoli: priročnik za učitelje*. 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* (str. 3–17) Springer.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.
- Garret, P., in James, C. (1993). What's language awareness? *Babel-afial: Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, 2, 109–114.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.
- 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.
- Huttenlocher J., Waterfall H., Vasilyeva M., Vevea J., in Hedges L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343–365.
- Jazbec, S., in Lovrin, M. (2015). Koncept CLIL – novost ali stalnica pri učiteljih na oš v Sloveniji? *Journal of Elementary Education*, 8, 65–80.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. University of Helsinki.
- 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.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York city*. 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.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. V A. Ortony (ur.), *Metaphor and thought* (str. 202–251). Cambridge University Press.
- Lakoff, G., in Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lipavic Oštir, A., Lipovec, A., in Rajšp, M. (2015). CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Journal of Elementary Education*, 8, 11–26.
- Little, D., Leung, C., in Van Avermaet, P. (ur.). (2013). *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*. Multilingual Matters.
- 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.
- Maad, M. R. B. (2016). Awakening young children to foreign languages: Openness to diversity highlighted. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 319–336.
- Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., Sočan, G., in Tašner, V. (2015). A socio-cultural perspective on children's early language: A family study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 69–85.

- Mercer, G. V. (1975). *The development of children's ability to discriminate between languages and varieties of the same language* [magistrsko delo]. McGill University.
- Oliveira, A. L., in Ançã, M. H. (2009). I speak five languages: Fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18, 403–421.
- 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*, 19(1), 162–177.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., in Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3–17.
- Piller, I., in Pavlenko, A. (2007). Globalization, gender, and multilingualism. V H. Decke-Cornill in L. Volkmann (ur.), *Gender studies and foreign language teaching* (str. 15–30). Narr.
- Rosenthal, M. S. (1977). *The magic boxes: Children and Black English*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136553.pdf>
- Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu? *Sodobna pedagogika*, 63(3), 86–98.
- Satraki, M. P. (2015). *The development of children's attitudes towards linguistic variation: A study on a dialect/register continuum* [doktorska disertacija]. University of Cyprus.
- Sayers, D., in Láncoš, P. L. (2017). (Re)defining linguistic diversity: What is being protected in European language policy? *sky Journal of Linguistics*, 30, 35–73.
- 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.
- Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- 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.
- Tomlinson, B., in Masuhara, H. (2009). Playing to learn: A review of physical games in second language acquisition. *Simulation & Gaming*, 40, 645–668.
- Videmšek, M., Drašler, A., in Pišot, R. (2003). *Gibalna igra kot sredstvo za seznanjanje s tujim jezikom v zgodnjem otroškem obdobju*. Univerza v Ljubljani.





Jeziki štejejo

Languages matter



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST