

Letnik/Volume: 8
Številka/Number: 1–2
Maribor, maj 2015

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
ISSN 2350-4803 (splet), ISSN 1855-4431 (tisk)

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION
ISSN 2350-4803 (Online), ISSN 1855-4431 (Print)

Naslov uredništva / Editorial Office and Address:

- Pedagoška fakulteta Maribor, Revija za elementarno izobraževanje, Koroška 160, 2000 Maribor
- Internetni naslov: <http://www.pef.um.si/63/revija+za+elementarno+izobrazevanje>
- Elektronski naslov: zalozba.pef@um.si

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Izdajatelj: / Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in
Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta

Uredniški odbor: / Editorial Board:

Dr. Renate Seebauer, Pedagoška visoka šola, Dunaj, Avstrija
Dr. Ligita Stramkale, Univerza Lettlands, Riga, Litva
Dr. Herbert Zoglowek, University of Tromsø, Arctic University of Norway, Norveška
Dr. Josip Milat, Filozofska fakulteta, Univerza v Splitu, Hrvaška
Dr. Maria Aleksandrovich, Pomeranian University, Slupsk, Poljska
Dr. Julia Athena Spinthourakis, Univerza v Patrasu, Grčija
Dr. Ljubica Marjanovič Umek, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija
Dr. Milena Valenčič Zuljan, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija
Dr. Mateja Pšunder, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Martin Bilek, Faculty of Education, University of Hradec Kralove, Češka
Dr. Věra Janíková, Pedagoška fakulteta Univerze Masaryk, Brno, Češka
Dr. Rado Pišot, ZRS Univerza na Primorskem, Slovenija
Dr. Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Jurij Planinšec, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Marko Marhl, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Jerneja Herzog, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Tomaž Bratina, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Sonja Starc, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Silva Bratož, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Bogdana Borota, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Janja Plazar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Darjo Felda, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija

Glavni in odgovorni urednik / Editor in Chief: dr. Matjaž Duh

Namestnica glavnega in odgovornega urednika / Deputy Editor in Chief: dr. Sonja Starc

Urednica tematske številke / Guest Editor: dr. Silva Bratož

Tehnična urednica / Technical Editor: dr. Jerneja Herzog

Informacijska podpora / IT support: dr. Tomaž Bratina

Založniški odbor: / Publishing Committee:

dr. Matjaž Duh, dr. Sonja Starc, dr. Silva Bratož, dr. Jerneja Herzog, dr. Tomaž Bratina

Lektoriranje: / Proof Reading:

za angleško besedilo: / English: mag. Mirko Zorman, dr. Silva Bratož, dr. Michelle Gay Gadpaille
za slovensko besedilo: / Slovene: dr. Polonca Šek Mertük

Naslovnico je oblikoval / The title page designed by: Bogdan Čobal, akad. slik.

Naklada / Circulation: 300 izvodov / copies Tisk/Press: Tiskarna Koštomaj, Celje

Cena posamezne številke znaša 8 EUR, dvojna številka 12 EUR, letna naročnina znaša za institucije
20 EUR, za posameznike 18 EUR in za študente 10 EUR.

Price for individual issues is 8 EUR, double issues are 12 EUR, one-year subscription rates: 20 EUR
institutions, 18 EUR for individuals and 10 EUR for students.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE / THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik / Volume: 8 Številka / Number: 1–2 Maribor, maj 2015

Revija je vpisana v razvid medijev.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE je indeksirana in vključena v bazo podatkov / THE
JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION is indexed and abstracted in: Co-operative Online
Bibliographic System and service (COBISS), Ulrich's Periodicals Directory, IBZ, Internationale
Bibliographie der Zeitschriftenliteratur, EBSCO (EBSCOhost databases and discovery technologies),
DOAJ (Directory of Open Access Journals), Proquest, dLib.si

Revijo delno sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

VSEBINA/CONTENTS

<i>Uvodnik</i>	5
<i>Alja Lipavac Oštir, Alenka Lipovec, Martina Rajšp</i> CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin	11
<i>Mihaela Brumen, Polonca Kolbl Ivanjšič, Mateja Pšunder</i> Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku	27
<i>Katica Pevec Semec</i> Pedagoški pristop CLIL – izziv za profesionalni razvoj učiteljev tujega jezika na zgodnji stopnji šolanja	43
<i>Saša Jazbec, Metka Lovrin</i> Koncept CLIL – novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji: študija primera	65
<i>Renate Seebauer</i> Tuji jeziki v dunajskih osnovnih šolah – v rednem šolstvu in v aktualnih šolskih poskusnih modelih	81
<i>Kristel Ross, Christine Le Pape Racine</i> <i>Code-Switching</i> als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filiäre bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen	93
<i>Anja Pirih</i> Who Says They Don't Read? Slovene Elementary School Students' Reading Motivation in EFL	113

<i>Ester Vidović, Emilija Reljac Fajs</i> Teaching Fables in the Junior Grades of Primary School	133
<i>Lucija Čok, Anita Brčanić</i> Z igre glasov v angleškem jeziku do razvijanja fonološkega zavedanja	147
<i>Mojca Žefran</i> Students' Attitudes towards their EFL Lessons and Teachers: Their Retrospective Study	167
<i>Silva Bratož</i> Pre-Service Teachers' Attitudes towards Learning and Teaching English to Young Learners	181
<i>Pojasnilo</i> Pojasnilo k številki 3–4, 7. letnika Revije za elementarno izobraževanje	199
<i>Splošno o reviji</i> Navodila avtorjem	201
<i>General Information</i> Guidelines for Submission	204

Uvodnik

Na področju učenja in poučevanja tujih jezikov v otroštvu so v Sloveniji v preteklem desetletju potekali in še potekajo številni uspešni projekti in razprave, povezani zlasti z uvajanjem zgodnjega učenja tujih jezikov v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole. Ob tem se pojavljajo številna vprašanja in dileme, povezane s sodobnimi pogledi in pristopi k poučevanju tujega jezika v otroštvu. Gre za tematiko, ki je aktualna tako v slovenskem kot v evropskem prostoru, saj se v zadnjem obdobju še posebej poudarja čim zgodnejše učenje enega ali več dodatnih jezikov. Tokratna dvojna izdaja 8. letnika *Revije za elementarno izobraževanje* je zato posvečena zlasti vprašanjem in dilemam, povezanim z učenjem in poučevanjem tujih jezikov na osnovnošolski in predšolski stopnji.

Nabor izbranih prispevkov obravnava in pogloblja raznovrstne sodobne vidike učenja in poučevanja tujih/drugih/dodatnih jezikov, kot so razširjenost in uvajanje didaktičnega koncepta vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL), stališča do učenja tujega jezika in motivacija zanj, raba umetnostnih besedil pri poučevanju tujega jezika, vprašanje profesionalnega razvoja učiteljev tujega jezika v otroštvu idr.

Prvi tematski sklop tvorijo prispevki, ki osvetljujejo različne vidike uvajanja in razvijanja pristopa CLIL. Alja Lipavic Oštir, Alenka Lipovec in Martina Rajšp v prispevku *CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin* obravnavajo vprašanje izbire nejezikovnih vsebin pri uvajanju pristopa CLIL. V prispevku predstavijo orodje za izbor nejezikovnih vsebin v nižjih razredih osnovne šole skozi perspektivo jezikovnega pouka. V empiričnem delu so na konkretnih primerih učnih situacij pri predmetih družba ter naravoslovje in tehnika analizirani in preizkušeni posamezni kriteriji kot sestavni deli predstavljenega orodja. V prispevku *Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku* Mihaela Brumen, Polonca Kolbl Ivanjšič in Mateja Pšunder podajajo temeljit pregled raziskav, ki obravnavajo učinke pristopa CLIL z vidika učne, čustvene, kognitivne in medkulturne perspektive. Poleg tega avtorice na osnovi analize primera načrtovanja uvajanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku in povratne informacije udeležениh predstavijo primer dobre učne prakse. Katica Pevcec Semec se v prispevku *Pedagoški pristop CLIL – izziv za profesionalni razvoj učiteljev tujega jezika na zgodnji stopnji šolanja* sprašuje, katere ključne zmožnosti učitelji, vključeni v raziskavo, pripisujejo izvajalcem sodobnega didaktičnega koncepta CLIL. Rezultati raziskave so pokazali, da je med štirimi elementi CLIL-a (vsebina, kognicija, komunikacija in kultura) najbolj izpostavljen element komunikacija, najmanj pa kultura in da je pri udeležencih zaznati poudarek na pragmatični dimenziji CLIL-a, ki v ospredje postavlja razvijanje veščin za ustvarjanje varnega učnega okolja, razvijanje kritičnega mišljenja in odgovornosti za učenje. V prispevku *Koncept CLIL – novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji: študija primera* Saša Jazbec in Metka Lovrin predstavita ključne mejnike v procesu uveljavljanja CLIL-a v slovenskem pedagoškem diskurzu in

v okviru študije primera preučujeta zaznavanje oz. razumevanje koncepta CLIL pri učiteljih v šolskem vsakdanu. Rezultati študije nakazujejo, da je koncept CLIL za udeležence v raziskavi prej novost kot stalnica, kar je pomemben podatek za uveljavljanje te didaktične paradigme v praksi.

V preglednem članku *Fremdsprachen an Wiener Grundschulen – im Regelschulwesen und in aktuellen Schulversuchsmodellen* Renate Seebauer podaja zgodovinski pregled in razčleni trenutni položaj poučevanja tujih jezikov od prvega do četrtega razreda na dunajskih osnovnih šolah. Predstavljeni so različni modeli tujejezikovnega pouka, pri čemer sta poudarjena zlasti pomen in potreba po skupni opredelitvi osnovnih jezikovnih zmožnosti, kot jih določa Skupni evropski jezikovni okvir. Kristel Ross in Christine Le Pape Racine v prispevku *Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen* preučujeta jezikovno preklapljanje (angl. code-switching) kot komunikacijsko strategijo učencev v dvojezičnem učnem okolju. V raziskavi, v kateri sta avtorici analizirali komunikacijske strategije osmih učenk v nemško-francoskem okolju, sta prepoznali štiri različne vrste jezikovnega preklapljanja: nezavedno preklapljanje; (eno)besedno preklapljanje; preklapljanje, ki služi razredni komunikaciji, in zavedno preklapljanje na osnovi samopopravljanja.

Sledita prispevka, ki preučujeta branje in rabo umetnostnih besedil pri poučevanju tujega jezika. Anja Pirih v prispevku *Who Says They Don't Read? Slovene Elementary School Students' Reading Motivation in EFL* preučuje temeljne komponente bralne motivacije med osnovnošolskimi otroki. Rezultati raziskave na vzorcu 197 slovenskih osnovnošolcev so pokazali, da več kot dve tretjini vprašanih v angleščini bere pogosto, da večina prebranih besedil izvira s svetovnega spleta ter da je motivacija vprašanih za prostovoljno branje v angleškem jeziku večdimenzionalna. V drugem prispevku, *Teaching Fables in Junior Grades of Primary School*, Ester Vidović in Emilija Reljac Fajs poveujeta teoretična izhodišča, ki izhajajo iz kognitivnega pristopa na področju literarnih ved, s primeri praktičnih dejavnosti. Avtorici preučujeta zlasti možnosti vključevanja basni pri tujejezikovnem pouku v nižjih razredih osnovne šole s poudarkom na analizi kognitivnih procesov, ki izhajajo iz hibridnih živalskih značajev, ter na univerzalni naravi moralnih nauk kot rezultatu procesa konceptualne integracije.

Prispevek Lucije Čok in Anite Brčaninović *Z igro glasov v angleškem jeziku do razvijanja fonološkega zavedanja* je usmerjen v poučevanje tujega jezika na predšolski stopnji in na pomen razvijanja fonološkega zavedanja kot pomembne stopnje v procesu opismenjevanja tako v tujem kot v maternem jeziku. Avtorici predstavita model razvijanja sposobnosti fonološkega zavedanja pri spoznavanju angleškega jezika, ki vključuje cilje, načrt in organizacijo dejavnosti, instrumente spremljanja, evalvacijo in vlogo staršev in ki ga je mogoče prilagoditi za razvijanje fonološkega zavedanja v drugih jezikih.

Zadnja dva prispevka preučujeta pomen stališč do učenja in poučevanja tujega jezika. Mojca Žefran v prispevku *Students' Attitudes towards their EFL Lessons and Teachers: Their Retrospective Study* ugotavlja, da so stališča, tesnoba in motivacija tesno povezani z uspešnostjo pri tujem jeziku. Avtorica predstavi raziskavo, v katero so bili vključeni študenti Fakultete za vede o zdravju in ki je temeljila na retrospektivnem pogledu na učenje jezika. Rezultati raziskave, katere cilj je bil prepoznati stališča študentov do pouka in učiteljev angleščine v osnovni in srednji šoli ter določiti njihovo stopnjo tesnobnosti pri tujem jeziku, so pokazali, da je tesnoba pri tujejezikovnem pouku resen problem in da imajo študenti negativna stališča tako do pouka kot do učiteljev angleščine. V zadnjem prispevku *Pre-Service Teachers' Attitudes towards Learning and Teaching English to Young Learners* se avtorica uvodnika osredotoča na stališča bodočih učiteljev razrednega pouka, ki se odločajo za dodatno usposabljanje za poučevanje angleščine v nižjih razredih osnovne šole. Predstavljeni so rezultati preiskovalne raziskave, v kateri smo ugotavljali stališča bodočih učiteljev do učenja in poučevanja angleščine ter iskali povezavo med znanjem tujega jezika in stališči do učenja in poučevanja angleščine. Rezultati so pokazali, da so stališča večine vprašanih do učenja tujega jezika zmeroma pozitivna.

Ob izidu prve tematske številke *Revije za elementarno izobraževanje* izražam upanje, da smo z objavljenimi prispevki uspeli odpreti in odgovoriti na nekatera ključna vprašanja, povezana z učenjem tujega jezika v otroštvu, obenem pa nakazati poti in možnosti za nadaljnje raziskovanje.

Urednica tematske številke:

Dr. Silva Bratož, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Editorial

The past decade has seen an increased interest in the area of teaching foreign languages to young learners. Several successful projects and discussions have been conducted in Slovenia, especially in relation to the introduction of foreign languages in the first three-year cycle of primary school. These developments have triggered a number of questions and dilemmas which critically explore contemporary approaches to early foreign language instruction, an area which has recently gained in importance both in Slovenia and across Europe where a strong emphasis has been laid on learning one or more additional languages at the earliest age possible. This double issue of the *Journal of Elementary Education* is therefore dedicated to different aspects and implications of teaching and learning foreign languages at the primary and pre-school level.

The articles included in this special issue elucidate various aspects of teaching and learning foreign/second/additional languages, such as the principles and

practical implementation of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) concept, attitudes and motivation in foreign-language learning and acquisition, using literature in the foreign-language classroom, the professional development of teachers teaching a foreign language to young learners and several others.

The first four articles investigate the nature of the CLIL concept and discuss the possibilities of its practical implementation in Slovenia. The opening paper *CLIL - Werkzeug für die Auswahl von nichtsprachlichen Inhalten* (Eng. *CLIL as a Tool for Selecting Non-Language Content*) by Alja Lipavac Oštir, Alenka Lipovec and Martina Rajšp examines the selection of non-language topics appropriate for inclusion in CLIL classes. The authors present a tool for selecting content for CLIL lessons in lower levels of primary school. The empirical part focuses on the subjects Society and Science and Technology with a view to testing and analysing individual criteria as integral parts of the proposed tool. In the article *Pedagogical Aspects of Subject Teaching in a Foreign Language* Mihaela Brumen, Polonca Kolbl Ivajnsič and Mateja Pšunder give a detailed review of research into the effects of CLIL from the academic/educational, emotional, cognitive and intercultural perspective. A CLIL science project, carried out with 12-year-old pupils in a Slovenian primary school, is analysed as an example of good teaching practice. In *The CLIL Pedagogical Approach - Challenges for the Professional Development of Foreign Language Teachers of Young Learners* Katica Pevec Semec investigates which competences are considered central for a CLIL teacher. A survey carried out among foreign-language teachers revealed that of the four CLIL elements (content, cognition, communication and culture), the strongest element is that of language (communication), while the least represented element is culture. In addition, the results of the study suggest there is a considerable emphasis on the pragmatic dimension of CLIL which stresses the importance of developing skills for creating a safe learning environment, critical thinking and student's responsibility for learning. The paper by Saša Jazbec and Metka Lovrin, *The CLIL Concept - Novelty or Routine for Primary Teachers in Slovenia: A Case Study*, looks at the key milestones in the process of implementing the CLIL concept in the Slovenian pedagogic discourse. A case study is presented aimed at identifying the ways in which teachers perceive the CLIL concept in everyday school activities. The results of the study suggest that teachers perceive the CLIL concept more as a novelty than a routine which has important implications for the introduction of this didactic paradigm in practice.

In the article *Fremdsprachen an Wiener Grundschulen – im Regelschulwesen und in aktuellen Schulversuchsmodellen* Renate Seebauer gives an overview of the incorporation of foreign-language learning into the Austrian curriculum for primary schools and analyses the present situation of foreign-language teaching in Viennese primary schools. Several foreign-language teaching models are discussed, pointing to the need to define and formulate common basic skills and competences, such as outlined by the Common European Framework of Languages. In their paper *Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der*

Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen Kristel Ross and Christine Le Pape Racine focus on code-switching as a communication strategy in a bilingual environment. Their research is based on a detailed analysis of the communication strategies of eight pupils in a German-French educational environment. The authors have identified four types of code-switching: code-switching used unconsciously, one-word code-switching, code-switching used as chunks in interactions and code-switching based on auto-correction.

The next two articles discuss the role of literature in the area of teaching a foreign language. Examining the influences on reading motivation in English as a foreign language (EFL), Anja Pirih identifies the crucial components of reading motivation in a group of 11-14-year-old teenagers. In her paper *Who Says They Don't Read? Slovene Elementary School Students' Reading Motivation in EFL* she presents the results of a research based on a survey of 197 Slovene pupils which suggest that more than two-thirds of the respondents frequently read in English, that they mostly read material from Internet sources and that their motivation to read is multidimensional. In their article *Teaching Fables in Junior Grades of Primary School* Ester Vidović and Emilija Reljac Fajs investigate the use of literature in EFL from a different perspective. In an attempt to bridge the gap between theory and practice, they examine different practical activities and ways of applying cognitive linguistics insights in teaching English to primary school students through the use of fables. The focus is on analysing cognitive processes ensuing from hybrid animal characters in fables and the universal character of morals as a result of conceptual integration.

The article which follows investigates the development of phonological awareness as an important factor in developing reading ability in both the first and second language. In *From Playing With Sounds in English to the Development of Phonological Awareness* Lucija Čok and Anita Brčaninović present a model for developing phonological awareness (PA) skills of very young learners who are learning English as an additional language. The model, which can be adapted for developing PA in other languages, includes a clear definition of objectives, an effective instruction programme and systematic planning, instruments for monitoring and assessing progress, programme evaluation, and the role of the parents.

The last two contributions address the question of attitudes towards teaching and learning a foreign language. Focusing on retrospective accounts of higher-education students' experience with learning English, Mojca Žefran argues that attitudes, anxiety and motivation are closely connected with foreign language achievement. In her article *Students' Attitudes towards their EFL Lessons and Teachers: Their Retrospective Study* she presents a case study which was aimed at identifying students' attitudes towards their past EFL lessons and teachers and students' FL anxiety level. The results of the study show that anxiety is a serious problem and that students exhibit alarmingly negative attitudes towards EFL lessons

and teachers. In the last article of the special issue *Pre-Service Teachers' Attitudes towards Learning and Teaching English to Young Learners* I examine the attitudes of trainee teachers' attitudes towards learning and teaching English as a foreign language. The article reports on the results of an experimental study, conducted with a group of generalist trainee teachers who have the possibility to choose additional training for teaching English in lower levels of primary school. The results suggest that the respondents have moderately positive attitudes towards learning English but diverse attitudes towards teaching a foreign language.

The aim of this special issue was to bring together various perspectives and cover some major issues related to teaching foreign languages at primary and pre-school level. We hope to have answered some of the key questions relevant for this area and, at the same time, opened up numerous opportunities and directions for future research.

Guest Editor:

Dr. Silva Bratož, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

*Alja Lipavic Oštir
Alenka Lipovec
Martina Rajšp*

CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin

Izvirni znanstveni članek
UDK: 37.091.3:81'243

POVZETEK

V prispevku najprej z rezultati tujih raziskav utemeljimo uspešnost CLIL-a kot pristopa ali metode pri poučevanju tujih jezikov, predvsem zaradi približanja naravnemu usvajanju jezikov. V nadaljevanju predstavimo orodje, ki lahko učiteljem služi kot pomoč pri izbiri nejezikovnih vsebin v nižjih razredih osnovne šole, pri čemer se osredotočimo na področji naravoslovje in tehnika ter družba. Orodje vključuje elemente holistične kvantifikacije, ki učitelju pomaga uzavestiti teoretične principe pristopa CLIL. Na primerih učnih situacij pojasnimo kriterije, ki orodje sestavljajo, in jih vrednotimo s številčnimi vrednostmi. Kot kriteriji so izbrani: temeljnost koncepta, možnost izgradnje nove metodične poti, možnost praktičnega dela znotraj učne situacije in obstoj oz. moč jezikovne zanke. Povprečna vrednost uteži posamičnih kriterijev daje uvid v primernost nejezikovne vsebine skozi perspektivo CLIL-a. V nadaljevanju problematiziramo izbiro nejezikovne vsebine v okviru šolskih predmetov in uporabo orodja prikažemo na nekaj konkretnih primerih iz matematike ter naravoslovja in tehnike v četrtem razredu. Zaključimo z razpravo o še odprtih problemih pri uvajanju CLIL-a.

Ključne besede: CLIL-matrica, izbira nejezikovnih vsebin, holistična kvantifikacija, zgodnje učenje tujega jezika, naravoslovje in tehnika, družba

CLIL - Werkzeug für die Auswahl von nichtsprachlichen Inhalten

Original scientific article
UDK: 37.091.3:81'243

ZUSAMMENFASSUNG

Im Beitrag wird zuerst anhand der Resultate von unterschiedlichen Studien der Erfolg von CLIL als Methode/Zugang beim Fremdspracherwerb begründet, und das vor allem wegen der Ähnlichkeiten mit dem natürlichen Spracherwerb. Im Weiteren wird ein Werkzeug dargestellt, das den Lehrern/-innen als eine Art Hilfe bei der Auswahl von nichtsprachlichen Inhalten auf der Primarstufe zur Verfügung stehen kann, wobei wir uns auf die Bereiche

Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften fokussieren. Das Werkzeug enthält Elemente der holistischen Quantifikation, die den Lehrern/-innen ermöglichen, dass sie sich der theoretischen Prinzipien von CLIL bewusst werden. Aufgrund von passenden Unterrichtseinheiten werden die Kriterien, auf denen das Werkzeug basiert, erklärt und danach numerisch bewertet. Diese Kriterien sind: Grundkonzepte, Ausbaumöglichkeit der neuen didaktischen Wege, Möglichkeit der praktischen Arbeit innerhalb der Unterrichtseinheiten und Existenz einer sprachlichen Schleife. Die Durchschnittswerte der einzelnen Kriterien sprechen für die Angemessenheit von nichtsprachlichen Inhalten durch die CLIL Perspektive. Im Weiteren wird die Auswahl von nichtsprachlichen Inhalten innerhalb der Schulfächer problematisiert und die Verwendung des Werkzeugs an einigen konkreten Beispielen aus den Schulfächern Mathematik und Naturwissenschaften mit Technik in der vierten Klasse der Grundschule gezeigt. Der Beitrag wird mit einer Diskussion über offene Fragen beim Einführen von CLIL abgeschlossen.

Key words: CLIL Matrix, Auswahl von nichtsprachlichen Inhalten, holistische Quantifikation, früher Fremdspracherwerb, Naturwissenschaften und Technik, Gesellschaftswissenschaften

Uvod

S šolskim letom 2014/15 smo v slovenske šole začeli vpeljevati obvezni prvi tuji jezik v drugem razredu in izbirni drugi tuji jezik v četrtem razredu. Posebej pri drugem se pojavljajo mnoge težave. Najočitnejše so:

- Podrejenost neangleščine. Tuje jezike lahko delimo na angleščino in neangleščino, kar izvajamo iz tega, da je angleščina v večini držav v Evropi danes prvi tuji jezik (prim. poročila Eurydice 2012, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143DE.pdf, o učenju tujih jezikov, ali Cichon in Mitterauer 2011) in da je položaj angleščine kot lingva franca izjemno stabilen. Prvi tuji jezik otrok v Sloveniji je v veliki večini angleščina (prav tam). Dodatno je vnos angleščine v okolju tako močan, da lahko govorimo o podrejenem položaju drugih tujih jezikov.
- Izbirni predmet. Skoraj zagotovo se bo zgodilo, da bodo v šestem razredu pri pouku izbirnega predmeta v skupini skupaj učenci, ki bodo popolni začetniki, in učenci, ki so si ta tuji jezik izbrali že v četrtem razredu. Posledično bo v razredu izrazito heterogeno jezikovno znanje.
- Podvajanje vsebin. Ker se bo drugi tuji jezik izvajal vzporedno s prvim (ali pa po kratkem zamiku), obstaja možnost, da se bodo vsebine podvajale. Učenec se bo v istem tednu npr. naučil predstaviti v angleščini in npr. v nemščini. Enako velja pričakovati tudi pri vsebinah, kot so spoznavanje poimenovanja barv, delov telesa, števil ...
- Kognitivno poniževanje. Gradiva za učence brez jezikovnega predznanja so večkrat kognitivno zelo preprosta. Desetletnik naj bi se npr. učil šteti do 5, kar pa mu ne more biti kognitivni izziv.

Navedeni dejavniki vodijo k zmanjšanju motivacije pri učencih. Da bi se izognili takim zagatam, se lahko učitelj zateče k pristopu ali metodi CLIL. Nekatere aspekte uporabe tega pristopa ali metode bomo pokazali v nadaljevanju.

CLIL – prednosti in slabosti

CLIL (angl. Content Language Integrated Learning) velja za inovativen pristop, za inovativno metodo k poučevanju tujega jezika z nespornimi prednostmi ob pravilni izvedbi (Coonan 2012, 126; Marsh et al. 2013). Poznamo ga pod različnimi imeni – v francoskih deležah gre za program pod imenom EMILE, včasih ga imenujemo dvojezični pouk. Imena se razlikujejo tudi glede na to, ali se izvaja »polno«, to je pri vseh urah (*jezikovna kopel, popolna imerzija*), ali samo delno (*delna imerzija, skrajna oblika* je tako imenovano *jezikovno tuširanje*). CLIL predstavlja izziv ločenemu poučevanju predmetov v Evropi, Avstraliji, Vzhodni Aziji, Jugovzhodni Aziji in Južni Ameriki (Marsh 2012). Ugotovili so kar nekaj prednosti tega pristopa. Empirični podatki kažejo, da so tudi mlajši učenci proceduralno in konceptualno boljši od kontrolne skupine (Jäppinen 2006, 27). Možni razlogi za to so: mlajši učenci težje razumejo dolga navodila, ki so včasih tudi nepotrebna, uporaba tujega jezika pa ta navodila skrajša (Kratochvílová 1999) ter empirično podkrepljena ugotovitev, da učitelj uporablja bolj interaktivne tehnike (Novotná in Hofmannová 2000). Retencijski testi kažejo slabše znanje matematike pri podpopvprečnih učencih, pri drugih pa ni razlik (Serra 2007). Prve obsežnejše raziskave uspešnosti CLIL-a so bile narejene na primeru (polne) imerzije v Kanadi, kasneje so potrjevale, da ima uporaba CLIL-a pozitiven učinek na pridobivanje tujejezičnih spretnosti in usvajanje nejezikovnih vsebin (Cummins in Swain 1986; Genesee 1987; Swain in Lapkin 1995). Kar zadeva receptivne in produktivne spretnosti v tujem jeziku, se kaže nekakšna dihotomija: neskladje glede obojih spretnosti govori v prid boljše razvitim receptivnim spretnostim (Ruiz de Zarobe in Catalán 2009), razmerje med usvojenima produktivnima spretnostma ni raziskano. Glede jezikovnih kompetenc učitelja (jezik, uporabljan pri CLIL-u, kot L1 ali T1) raziskave, ki bi odnos pokazale, še niso bile narejene. Kar zadeva učinek CLIL-a na usvajanje nejezikovnih vsebin, raziskave poročajo o dvigu motivacije, tudi o boljšem razumevanju teh vsebin (Haagen-Schützenhöfer in Hopf 2010).

Pristop ali metoda CLIL sicer zahteva menjavo perspektive pri učenju in poučevanju tujih jezikov, a kot posledico zagotavlja boljše razumevanje vsebin in povezav med njimi, tudi svojega kulturnega okolja. Kot izpostavljajo mnoge raziskave po svetu, je izobraževanje učiteljev CLIL-a trenutno še problematično. Učitelji včasih ne vedo, kaj se pričakuje od njih, še posebej, ko skupaj poučujeta učitelj tujega jezika in predmetni učitelj (Paretti 2013). Ena izmed večjih ovir je tudi ocenjevanje. Čeprav CLIL, vsaj v teoriji, združuje ocenjevanje jezikovnih in nejezikovnih kompetenc, se nacionalna preverjanja večkrat osredotočijo izključno na en vidik (Quartavalle 2012). Ker se v Sloveniji CLIL izvaja znotraj ur jezikovnega pouka, se npr. ocenjujejo le jezikovni vidiki.

Veliko težavo predstavlja tudi primanjkljaj materialov za CLIL. Za področje angleškega jezika je analiza materialov za mlajše argentinske učence pokazala, da je povezava med kurikulumom za prvi tuji jezik in predmetnimi kompetencami, ki jim sledi material, šibka, da so vsebine pretirano poenostavljene in da prevladujejo bralne sposobnosti in nižja taksonomska znanja (Banegas 2014). Vzpostavljeni so sicer precej splošni kriteriji, kako naj bi bili materiali oblikovani, ki pa jim je skupna zahteva, da morajo biti materiali visoko kognitivno zahtevni in v varnem okolju (Mehisto 2012). Čeprav se zdi, da so naravoslovno-matematične vsebine izrazito primerne (Tejkalova Prochazkova 2013), vsebine z likovnega, glasbenega in športnega področja pa nekoliko manj primerne pri mlajših učencih, so do sedaj rezultati na tem področju še nejasni.

Izbira nepredmetnih vsebin zato ostaja eden od najpomembnejših elementov uspešnega CLIL-a, ki jih (Meyer 2011) postavlja na osnovno mejno ploskev CLIL-piramide, nastale v okviru 4C-metodologije (Coyle 2006). V prispevku predstavljamo orodje, ki pripravljavcem materialov (učiteljem, piscem učbenikov) ponuja konkretno oporo pri tej izbiri in ki smo ga izdelali predvsem za situacije, ko se CLIL izvaja v okviru pouka tujega jezika in ne pri urah nejezikovnih predmetov, kar je v Sloveniji pogojeno z izvajanjem zakona o uporabi slovenščine.

Metodologija

Uporabljeni sta bili metodologiji družboslovno-humanističnega raziskovanja (Gerring 2001) in neeksperimentalnega pedagoškega raziskovanja. V prvem delu smo na korpusu virov uporabili metode komparacije ter klasifikacije. Primerjali smo različne vire, ki ponujajo možnost izgradnje orodja za izbiro vsebin. Na osnovi rezultatov smo oblikovali predstavljeno orodje. V drugem delu smo z metodo analize pisnih virov analizirali letne razdelitve snovi pri predmetih družba ter naravoslovje in tehnika v četrtem razredu. Letne razdelitve snovi smo pridobili prosto na spletu v ponudbi dveh različnih založb. Vsako uro smo ovrednotili s predstavljenim orodjem. Uporabili smo kvalitativno vsebinsko analizo. V osrednjem delu kodiranja podatkov smo objektivnost zagotavljali s triangulacijo. Izbrana je bila triangulacija raziskovalcev (Denzin 2006). Kode smo najprej neodvisno določili in morebitna razhajanja rešili skozi diskusijo. Kodiranje je bilo tako bolj zanesljivo (Lietz et al. 2006). Analizirali smo 70 ur pri predmetu družba in 105 ur pri predmetu naravoslovje in tehnika. Po zaključenem kodiranju smo podatke obdelali z metodami kvantitativne metodologije in jih predstavili skozi deskriptivno in inferenčno statistiko. Uporabili smo χ^2 oz. (kjer je bilo potrebno) likelihood ratio oz. Kullbackov test $\chi^2_{(ln)}$ (likelihood ratio) test. Ogledali smo si povprečja uteži pa tudi posamične kriterije ter posamične sklope pri predmetih. Ugotavljali smo, katere nejezikovne vsebine predstavljajo ugodnejše izhodišče za poučevanje tujega jezika po metodi CLIL. Da bi v svoji raziskavi okrepili

veljavnost in zanesljivost ugotovitev, ki so nastale na podlagi analize podatkov, smo predstavitev podkrepili s konkretnimi primeri učnih ur in njihovega kodiranja.

Rezultati

Najprej predstavimo orodje, ki je nastalo kot rezultat teoretičnega razmisleka, v nadaljevanju pa to orodje uporabimo za pridobitev empiričnih podatkov o ustreznosti nejezikovnih vsebin ter rezultate primerjamo z rezultati predhodnih raziskav s tega področja – Mehisto 2012 in Tejkalova Prochazkova 2013.

Orodje

Orodje omogoči ocenjevanje nejezikovne vsebine skozi perspektivo jezikovnega pouka. Kot kriteriji so izbrani: temeljnost koncepta, možnost izgradnje nove metodične poti, možnost praktičnega dela znotraj učne situacije in obstoj oz. moč jezikovne zanke. Prvi trije kriteriji se vrednotijo posebej pri nejezikovni in posebej pri jezikovni vsebini, moč jezikovne zanke se vrednoti le pri jezikovni vsebini. V nadaljevanju vsak kriterij posebej pojasnimo in nato podamo nekaj primerov uporabe orodja.

Kriterij 1: Temeljnost koncepta

Ustvarjanje ključnih pojmov znotraj kognitivnih shem zmanjšuje obremenitve spomina in pogloblja razumevanje. Ključni koncepti so tisti pojmi, za katere upamo, da bodo učencem ostali v kognitivnih shemah še dolgo potem, ko bodo končali izobraževanje. V preteklosti je bil poudarek na ključnih pojmih bolj značilen za naravoslovno-matematično domeno, v zadnjem desetletju pa se je razširil tudi na družboslovje in humanistiko (Chadwick 2009). Tudi znotraj posamičnega predmeta obstajajo pojmi, ki so zaradi vertikalne nadgradnje pomembnejši kot drugi. Gre za t. i. ključne pojme (velike ideje, generativne vsebine), ki podpirajo učenje z razumevanjem (Perkins in Blythe 1994). Pri matematiki je npr. množenje z dvomestnim številom »pomembnejše« kot množenje z eno- ali večmestnimi števili, saj se pri množenju z dvomestnimi števili pokažejo vse značilnosti pisnega algoritma.

Kriterij 2: Možnost izgradnje nove metodične poti

Ker se bo vsebina pojavila dvakrat, pri pouku nejezikovnih in pri pouku jezikovnih vsebin, je pomembno, da obstaja možnost drugačne vpeljave. Učenci, ki bi dano vsebino poslušali najprej v maternem jeziku in nato še enkrat v tujem jeziku, bi bili namreč nemotivirani. Metodična pot oz. didaktizacija vsebine velja za najmočnejši dejavnik pri učenju, če odštejemo vpliv učitelja; to dokazujejo stalna prizadevanja raziskovalcev, da bi našli »najboljšo« teorijo učenja. Poučevanje istega koncepta, še posebej če gre za ključni koncept skozi različne didaktične poti, vodi k raznolikosti mentalnih reprezentacij tega pojma, olajša postopek abstrakcije in razvija sposobnosti reševanja problemov (Ainsworth 2006). Če npr. pri pouku učenci segrevanje in ohlajanje snovi spoznavajo preko vode, lahko pri pouku tujega jezika iz svinjske masti izdelajo pasto za čevlje.

Kriterij 3: Možnost praktičnega dela

Ker gre za mlajše učence, je njihovo jezikovno znanje šibko. Možnost demonstracije olajša razlago in pomaga pri razumevanju. Učenci navodilo razumejo skozi demonstracijo dela s konkretnim materialom in imitacijo. Praktično delo izhaja iz potreb izkustvenega učenja, ki ga Kolb (1984, 38) definira kot proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo (transformacijo) izkušnje. Gre torej za (šolski situaciji prilagojeno) neposredno srečanje s pojavom in ne le za razmišljanje o pojavu. Walter in Marks (v Marentič Požarnik 2000, 123) poudarjata, da je bistvena prednost izkustvenega učenja v tem, da se najbolje učimo, če nekaj sami naredimo.

Kriterij 4: Moč jezikovne zanke

Jezikovna zanka je pomembno didaktično sredstvo pri usvajanju tujega jezika. V osnovi gre za to, da se jezikovne spretnosti usvajajo na način vračanja (zanke) k nekim že usvojenim elementom, kar pomaga pri usvajanju spretnosti, tako receptivnih kot tudi produktivnih. Sama jezikovna zanka se ne pojavlja vsako uro in neprenehoma, saj bi tako počeli iste reči, je pa sestavni del linearnega napredovanja v usvajanju jezikovnih spretnosti.

Vrednotenje

Vsak izmed kriterijev je ovrednoten na lestvici od 1 do 5, pri čemer je 1 najmanj, 5 pa največ. Prvi trije kriteriji se vrednotijo posebej znotraj nejezikovne in znotraj jezikovne perspektive, zadnji pa le znotraj jezikovne. Če vključujemo le en predmet (tj. izvajamo npr. vsebine matematike), nekoliko prevladujejo jezikovne vsebine (v razmerju 4 : 3), če vključujemo dva predmeta, pa nekoliko prevladujejo predmetne kompetence (v razmerju 3 : 2). Da do tega ne prihaja, izračunamo posebej povprečje nejezikovnih točk in posebej povprečje jezikovnih točk ter šele iz teh povprečij skupno povprečje, kot prikazuje preglednica 1.

Preglednica 1: Maksimalno vrednotenje za CLIL-uro, ki vključuje matematiko ter naravoslovje in tehniko

	MAT	NIT	TJ	
1	5	5	5	
2	5	5	5	
3	5	5	5	
4	/	/	5	
Povprečje – nejezikovno	5		Povprečje – jezikovno	5
Povprečje – skupaj	5			

Opazimo, da orodje upošteva slovensko situacijo, v kateri zaradi zakonodajnih ovir (zapoved ocenjevanja le kompetenc tujega jezika) popolna izvedba CLIL-a, tj. pri pouku nejezikovnih predmetov, ni mogoča (izjema so projekti).

V nadaljevanju bomo na kratko opisali učni situaciji, ki smo ju poimenovali *Lunine mene/krožnica* in *Človeško telo*. Situaciji bomo opisali zato, da ju bomo nato vrednotili z orodjem in na konkretnem primeru ponazorili uporabo instrumenta.

Uporaba orodja: Lunine mene/krožnica

Gre za medpredmetno povezavo matematike (MAT), naravoslovja in tehnike (NIT) ter tujega jezika (TJ) v četrtem razredu. Situacija *Lunine mene/krožnica* zasleduje naslednje vsebinske cilje: učenci poznajo pojma krožnica in krog ter razlikujejo med njima (MAT), učenci poimenujejo in opišejo lunine mene (NIT), učenci tvorijo zelo preprosta govorna besedila v tujem jeziku, v katerih opišejo pojav (TJ).

Učno uro bi začeli z ogledom setvenega koledarja; osredotočili bi se na simbole in učencem dovolili, da pojasnijo, kaj menijo, da pomenijo. Ker v setvenem koledarju najdemo tudi simbole za lunine mene, preidemo na luno kot na astronomski objekt, ki ga vidimo na nočnem nebu. Vprašamo se, zakaj je luna na nebu videti vsak teden drugače. Pokažemo model zemlje, lune in sonca, njihovo medsebojno gibanje ter pojasnimo osvetljenost lune ter s tem mene. Učencem razdelimo material in jih prosimo, da prikažejo, kako luna kroži okrog zemlje. Učenci dobijo večjo in manjšo kroglo (npr. iz stiropora), ki predstavljata zemljo in luno, dve palici in kos vrvice. Pri izdelavi modela se učenci zavedo, da je vrvico treba imeti napeto. To je bistvena značilnost krožnice. Kamor koli na krožnici se postavimo, je središče vedno enako oddaljeno. V nadaljevanju ure uporabimo geoploščo. Gre za didaktično ponazorilo, ki ga sestavljajo čepki, okrog katerih napenjamo gumice. Z gumico povežemo nekaj čepkov s središčem in z ravnilom izmerimo dolžine. Potreben bo pogovor o natančnosti meritve, a učenci bodo ugotovili, da so vse razdalje enake, in tako utrdili razumevanje bistvene lastnosti krožnice. V nadaljevanju pokažemo nekaj primerov modelov krožnic, ki jih najdemo v realnih situacijah (npr. hulahop obroč, mlinsko kolo, prometni znak ...). V tem koraku vključimo kulturno pestrost. Pokažemo lahko npr. tudi model simbola jin in jang, zastavo Indije, okroglo hišo v Moskvi ... Ob različnih modelih se pogovarjamo, kateri predstavljajo krog (lik) in kateri krožnico (črto). Razširitvene dejavnosti vključujejo določanje središča kroga s pregibanjem, izdelovanje ornamentov s šestilom in podobno. Učenci lahko razmišljajo tudi o tem, kako bi načrtovali okroglo cvetlično gredo in kakšne oblike bi bila trava, ki jo popase koza, privezana za količek. Opisano učno situacijo smo točkovali po kriterijih iz orodja. Točkovanje prikazuje preglednica 2.

Preglednica 2: Točkovanje konkretne situacije – Lunine mene/krožnica

	Matematika	Naravoslovje in tehnika	Tuji jezik
Temeljnost koncepta	5 Na osnovi krožnice pojasnimo razliko med likom (krog) in krožnico (črto). Učenci tako razvijajo geometrijske predstave, kar je globalni cilj drugega triletja.	4 Lunine mene ne sodijo med ključne koncepte četrtega razreda, a so pomembna iztočnica za vertikalo k fiziki.	2 Uporabljen jezik večinoma ne sodi med temeljno besedišče Skupnega evropskega jezikovnega okvira. Izjema so sadje in zelenjava znotraj setvenega koledarja in realni primeri.
Možnost izgradnje nove metodične poti	5 Vsebinsko je mogoče obravnavati na zelo različne načine, namesto poti, ki jo opiše luna okrog zemlje, lahko npr. opazujemo, kako bi načrtovali okroglo cvetlično gredo in kakšne oblike bi bila trava, ki jo popase koza, privezana za količek.	5 Opazovanje gibanja nebesnih teles je mogoče speljati tudi z drugimi načini (IKT, ekskurzija, projektno delo ...).	4 Če se s stališča jezika osredotočimo na sadje in zelenjavo, najdemo mnogo možnosti novih poti izven setvenega koledarja.
Možnost praktičnega dela	5 Pojem je podan skozi bistven odnos skozi napeto vrstico. Praktično delo poseže v samo bistvo koncepta.	4 Izdelava modela nebesnih teles bi šele ob vključitvi telesa, ki osvetljuje, podala bistvo koncepta.	1 Praktično delo ni usmerjeno v pridobivanje temeljnega besedišča.
Moč jezikovne zanke			3 Jezikovna zanka je na osnovi besedišča mojega ožjega okolja (sadge in zelenjava) ter stikov med kulturami (realni primeri) povprečna.
Povprečje – nejezikovno 4,7			Povprečje – jezikovno 2,5
Povprečje skupaj 3,6			

Uporaba orodja: Človeško telo

Situacija *Človeško telo* sledi naslednjim ciljem: učenci prepoznajo, poimenujejo in opišejo dele človeškega telesa (NIT), učenci zgradijo konceptualni sistem za reprezentacijo številskih predstav in pojmov (MAT) in učenci se govorno in pisno sporazumevajo o znani temi v predvidljivih okoliščinah (TJ). Učencem najprej na modelu dojenčka predstavimo osnovna poimenovanja (glava, oči, noge ...). Diskusijo vodimo v štetje števila prstov, oči, las na glavi ... Učenci nato ob sliki otroka njihove starosti dopisujejo ustrezna poimenovanja, pri čemer so zapisi (npr. *Kopf, Augen* ...) podani ob strani. Sledi aktivnost, v kateri učenci podane dele telesa klasificirajo glede na količino (npr. en nos/usta, dvoje oči/nog, deset prstov, mnogo las ...). Zaključimo z besedno solato tj. tabelo s črkami, v kateri učenci dele telesa poiščejo in prečrtajo.

Preglednica 3: Točkovanje konkretne situacije – Človeško telo

	Matematika	Naravoslovje in tehnika	Tuji jezik
Temeljnost koncepta	1 V četrtem razredu učenci usvojijo števila do 10000 ter ulomke. Števila 1, 2 in 10 so temeljni koncept v vrtcu.	1 V četrtem razredu se učenci sicer seznanjajo s človeškim telesom, a gre za opis prebavil, mišičevja, čutil ...	5 Uporabljen jezik večinoma sodi med temeljno besedišče (SEJO).
Možnost izgradnje nove metodичne poti	1 Ne glede na raznolikost možnosti ostaja dejstvo, da ti matematični koncepti sodijo v vrtec.	1 Ne glede na raznolikost možnosti ostaja dejstvo, da so ti koncepti neprimerni za izbrano starost.	5 Dele telesa zlahka metodično izpeljemo na različne načine.
Možnost praktičnega dela	1 Je ni.	1 Je ni.	1 Je ni.
Moč jezikovne zanke			5 Jezikovna zanka je močna. Na sklop besedišča Deli telesa se bodo učenci še vračali.
Povprečje – nejezikovno 1,0			Povprečje – jezikovno 4,0
Povprečje skupaj 3,0			

Primerjava obeh učnih situacij pokaže, da je orodje občutljivo tako za zahteve SEJO (2011) kot za predmetne kompetence ter da dodatno zazna kognitivno poniževanje. Druga situacija je namreč precej tipična situacija znotraj pouka tujega jezika, ki učencev kognitivno ne izzove, saj ni prilagajena njihovi razvojni stopnji. Gledano z jezikovnega vidika, je ura korektna, a pogled s predmetne perspektive pokaže, kako neprimerno je, da od učencev, ki so stari 10 let, pričakujemo štetje do 10 ali pa prepoznavanje glave, ušes itd. S tem seveda motivacija za delo pade, kajti učenci ne čutijo kognitivnega izziva – pouk mora potekati v območju aktualnega razvoja in ne v območju bližnjega razvoja. Tak način dela tudi ni v skladu s teorijami socialnega/interaktivnega konstruktivizma (Vigotski 2013), ki so trenutno sprejeta paradigma šolskega sistema (Marentič Požarnik 2000).

Rezultat analize pisnih virov: družba, naravoslovje in tehnika

V empiričnem delu prikazujemo uporabo našega orodja pri izbiri vsebin za predmeta družba ter naravoslovje in tehnika v četrtem razredu. Orodje nam sedaj služi kot instrument za izbiro najprimernejših vsebin. Navajamo tudi najbolj in najmanj primerne vsebine znotraj teh predmetov. Najprej si oglejmo, kateri izmed predmetov (družba ali naravoslovje in tehnika) se po našem orodju izkaže kot primernejši za pristop ali metodo CLIL. Natančnejše podatke najdemo v preglednici 4.

Preglednica 4: Povprečja uteži glede na predmet

	Povprečje rangov nejezikovnih kriterijev (standardna deviacija)	Povprečje rangov jezikovnih kriterijev	Skupno povprečje
Družba	3,63 (1,01)	3,11 (1,49)	3,37 (1,09)
Naravoslovje in tehnika	4,23 (1,08)	3,76 (1,13)	4,00 (1,07)
	$\chi^2_{(1)} = 46,376;$ P = 0,000	$\chi^2_{(1)} = 41,552;$ P = 0,000	$\chi^2_{(1)} = 132,516;$ P = 0,000

Rezultati kažejo, da je tako glede nejezikovnih kot glede jezikovnih kriterijev (in posledično skupnega povprečja) statistično značilno boljša izbira naravoslovje in tehnika. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo, kateri kriteriji so bistveno prispevali k dobljenemu rezultatu. Zaradi boljše preglednosti in lažjega razumevanja ločeno predstavljamo nejezikovne in jezikovne kriterije (preglednica 5).

Preglednica 5: Posamični kriteriji glede na predmet

	Nejezikovne vsebine			Jezikovne vsebine			
	Temeljnost koncepta	Možnost izgradnje nove metodične poti	Možnost praktičnega dela	Temeljnost koncepta	Možnost izgradnje nove metodične poti	Možnost praktičnega dela	Moč jezikovne zanke
DB*	3,30	3,72	3,91	2,97	3,47	3,43	2,78
NiT**	4,15	4,01	4,57	3,29	4,18	4,38	3,19
	$\chi^2 = 24,984$ P = 0,000	$\chi^2 = 2,517$ P = 0,642	$\chi^2 = 36,665$ P = 0,000	$\chi^2 = 12,647$ P = 0,013	$\chi^2 = 12,140$ P = 0,016	$\chi^2 = 28,763$ P = 0,000	$\chi^2 = 6,774$ P = 0,148

družba

**naravoslovje in tehnika

Predmet naravoslovje in tehnika je prav v vseh kriterijih ugodnejši od predmeta družba, na večini kriterijev je ocena tudi statistično značilno boljša. Ta ugotovitev je posebej nenavadna znotraj nejezikovnih vsebin. Nenavadno bi namreč bilo, da je v četrtem razredu pri predmetu družba zajetih manj temeljnih konceptov predmeta, kot pa to velja za predmet naravoslovje in tehnika v istem razredu. Ugotovitev, ki je povezana s praktičnim delom, je pričakovana, in sicer zaradi eksperimentalne narave predmeta naravoslovje in tehnika. Kljub temu opozarjamo na to, da so otroci v četrtem razredu še vedno konkretno operacionalno orientirani in jim je treba izkušensko učenje omogočiti še toliko bolj pri abstraktnih pojmi, ki jih vsebuje učni načrt predmeta družba (npr. pojem dolžnost). Statistično značilnih razlik med predmetoma ne najdemo, le na kriteriju možnosti nove metodične poti in jezikovne zanke. Za večjo veljavnost trditve, da je predmet naravoslovje in tehnika ugodnejša izbira za CLIL kot družba, bi bilo treba po danih kriterijih analizirati še vsebine petega razreda, v katerem se oba predmeta družno še pojavljata v predmetniku.

V nadaljevanju bomo predstavili še posamične sklope znotraj obeh predmetov in poskušali ponovno ugotoviti, kateri med njimi predstavljajo ugodno izbiro za

CLIL. Preglednica 6 prikazuje štiri najbolj in štiri najmanj ugodne teme, skupaj z njihovimi povprečji, a ločeno po predmetih.

Preglednica 6: Najvišje in najnižje ocenjene vsebine

Naravoslovje in tehnika		Družba	
Tema	Področje	Tema	Področje
Moje okolje	5,00	Zemljevid	4,88
Vse o meni	5,00	Glavne in stranske strani neba	4,71
Osebna higiena	5,00	Prosti čas	4,67
Zdrav krožnik	4,92	Poseganje človeka v naravo	4,59
Škatla iz papirja	3,54	Slovenija, moja domovina	2,67
Kaj je naravoslovje in tehnika	3,50	Vloga dejavnosti v naši pokrajini	2,50
Vodni mlinček	3,25	Nastanek domačega kraja	2,34
Izdelovanje prodnikov	3,21	Šege in običaji	1,50

Tudi tukaj ugotavljamo, da so bolj primerne naravoslovno obarvane vsebine (npr. zemljepis pri družbi). Pojasniti pa je treba tudi naslednje: vsako učenje tujega jezika je obenem tudi spoznavanje neke kulture oz. kultur, saj je jezik neposredno povezan s kulturo v ožjem in v širšem pomenu. Iz tega razloga sta temi *Nastanek domačega kraja* ter *Šege in običaji* s stališča jezikovnih kriterijev ocenjeni kot neugodni, saj se orientirata na slovenski prostor. Če ju pri pouku uporabimo, ju bomo gotovo spremenili in ju postavili v okvir nekega drugega jezikovnega prostora, kar pa velja za jezikovni pouk, pri samem CLIL-u ju s sledenjem ciljev predmeta družba ne bi spreminjali.

Diskusija

Orodje, ki je predstavljeno v tem prispevku, služi učiteljem kot instrument pri izbiri vsebin. Na osnovi analize, ki smo jo opravili, smo ugotovili, da uporaba orodja daje rezultate, ki so v skladu z izsledki znanstvenih spoznanj s tega področja. Na osnovi tega ugotavljamo, da je orodje veljavno in zanesljivo. Na področju raziskovanja CLIL-a in prakse najdemo tudi druge oblike ocenjevanja CLIL-a. Predvsem je tukaj tako imenovana CLIL-matrica, izdelana na ECML (Maljers et al. 2007). Razlika med predstavljenim orodjem in matrico je v tem, da je matrica učiteljem v pomoč, ko konstruirajo polni CLIL. To pomeni takrat, ko CLIL izvajajo v sklopu pouka nejezikovnih predmetov, medtem ko pri prikazanem orodju izhajamo iz uporabe CLIL-a pri pouku tujega jezika. Kljub temu oba modela zajemata podobne poudarke in izpostavljata problematičnost kognitivnega poniževanja.

Predmet naravoslovje in tehnika se je izkazal kot statistično značilno boljši vir vsebin za CLIL pri pouku izbirnega tujega jezika v četrtem razredu na vseh kriterijih, razen na kriteriju *možnost izgradnje nove metodične poti*, pri katerem je naravoslovje in tehnika sicer bolj ugodna izbira, a statistične značilnosti tega ne uspemo potrditi. Uporaba orodja na konkretnih učnih situacijah je dala rezultate,

ki so v skladu s situacijo angleškega jezika v Argentini; tam je bilo ugotovljeno, da je povezava med kurikulumom za tuji jezik in predmetnimi kompetencami šibka (Banegas 2014). Rezultati pregleda vsebin predmetov družba ter naravoslovje in tehnika so tudi v skladu z raziskavami, ki izpostavljajo primernost naravoslovno-matematičnih vsebin za CLIL (Tejkalova Prochazkova 2013) in pomembnost primerne kognitivne zahtevnosti vsebin (Mehisto 2012).

Omejitve naše raziskave so vezane na vir podatkov. Letne priprave le deloma razkrijejo metodično pot, čeprav so v kombinaciji z učbenikom, na osnovi katerega so pripravljene, precej dober pokazatelj učne situacije. Drugo omejitev vidimo v tem, da smo izbrali le dva učna predmeta. Podobna analiza, ki bi bila izvedena še na drugih učnih predmetih, bi dala podrobnejše rezultate.

Zaključek

Kot pristop ali metoda je CLIL zaradi svoje uspešnosti danes v šolstvu izjemno aktualna tema (Coyle et al. 2010). V povezavi s CLIL-om se omenja dostop učencev do strokovnih terminologij in pomembnosti CLIL-a pri oblikovanju poklicnih poti, kadar pa govorimo o CLIL-u v obdobju osnovne šole, ne moremo mimo prednosti, ki jih omogoča na področju kognitivnega razvoja. Sposobnost razmišljanja in jezikovnega ravnanja (najprej na receptivni, nato na produktivni ravni) v tujem jeziku ima pozitiven vpliv na usvajanje nejezikovnih vsebin (Coyle et al. 2010). V slovenskem prostoru je CLIL prisoten že nekaj desetletij na narodnostno mešanem območju v Prekmurju, sicer pa je poznan samo v obliki nekaterih projektov (prim. Lipavic Oštir in Jazbec 2009). Uvedbi CLIL-a v širšem prostoru v Sloveniji nasprotujejo zakonodaja in tudi drugi dejavniki. Realna pot za uvajanje CLIL-a v Sloveniji je trenutno predvsem v uvajanju v okviru pouka tujega jezika, kar po eni strani postavlja učitelja v ugoden položaj, saj mu ne bo treba eksplicitno dosegati ciljev nejezikovnega predmeta in bo z njegovimi vsebinami tako rekoč obogatil pouk tujega jezika, pri čemer pa ne smemo pozabiti na vprašanje, ali je učitelj tujega jezika usposobljen za tovrstno poučevanje. Po drugi strani pa učitelja postavlja v nezavidljiv položaj izbire takih vsebin, učnih enot in razvijanja takih nejezikovnih spretnosti, s katerimi bo spodbujal motivacijo za tuji jezik (še posebej tako imenovane neangleščine) in s katerimi se bo smiselno umeščal na polje poučevanja tujih jezikov. Mislimo seveda predvsem na razmislek o poučevanju drugega tujega jezika. Kot pomoč pri smiselni izbiri nejezikovnih vsebin smo izdelali orodje za izbor enot, ki smo ga preizkusili najprej na nekaterih posameznih primerih (v prispevku sta orisana dva), nato pa še v statistični analizi enot pri predmetih družba ter naravoslovje in tehnika v četrtem razredu osnovne šole. Analiza zgledov in statistična analiza sta pokazali: 1. da je orodje uporabno, 2. da kaže razliko med dvema predmetoma, 3. da ponuja varovalo pred pojavom kognitivnega poniževanja pri tujem jeziku in 4. da je dovolj preprosto za uporabo pri načrtovanju pouka.

Alja Lipavac Oštir

Alenka Lipovec

Martina Rajšp

CLIL - Werkzeug für die Auswahl von nichtsprachlichen Inhalten

Heutzutage scheint es real zu sein, CLIL vor allem im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts einzuführen, was einerseits für die Lehrer/-innen günstig scheint, weil die Ziele des nichtsprachlichen Faches nicht explizit erreicht werden müssen. So wird der Unterricht mit nichtsprachlichen Inhalten bereichert. Andererseits steht man aber damit vor dem Problem, mit welchen Inhalten bzw. Unterrichtseinheiten nichtsprachliche Kompetenzen entwickelt werden sollen und welche zugleich auch motivierend wirken. Das ist vor allem im Falle von nichtenglischen Fremdsprachen wichtig, die sich nur durch eine entsprechende Motivation sinnvoll im Bereich von Fremdsprachen etablieren werden. Die zweite Fremdsprache wird dieses Jahr in Slowenien zum ersten mal als Pflichtfach in der 4. Klasse eingeführt. Dabei bemerken wir folgende neurale Punkte: Position der zweiten Fremdsprache gegenüber dem Englischen, Spezifik des Wahlfaches, Verdoppelung von Inhalten im Rahmen der ersten und der zweiten Fremdsprache, vor allem aber häufig die sogenannte kognitive Erniedrigung, betreffend die nichtsprachlichen Inhalte, die eine Grundlage des Fremdsprachenunterrichts darstellen. Diese Faktoren führen zu Defiziten im Bereich der Motivation. Dagegen können die Lehrer/-innen als Methode/Zugang CLIL (Content Language Integrated Learning) praktizieren. CLIL ist ein innovativer Zugang beim Fremdsprachenunterricht, der bei einer korrekten Ausführung eindeutig Vorteile hat. Im Beitrag wird zuerst anhand der Resultate von unterschiedlichen Studien der Erfolg von CLIL als Methode/Zugang beim Fremdspracherwerb begründet, und das vor allem wegen der Ähnlichkeiten mit dem natürlichen Spracherwerb. Der Zugang verlangt zwar eine neue Perspektive, versichert aber ein besseres Verstehen von Inhalten und der Relationen zwischen ihnen wie auch ein besseres Verstehen des eigenen Kulturrahmens. Ein relativ großes Problem bei der Ausführung von CLIL in Slowenien stellen CLIL Materialien dar, die eigentlich noch nicht entwickelt sind. Für den Bereich englische Sprache zeigte eine Analyse von didaktischen Materialien für jüngere argentinische Schüler/-innen, dass die Verbindung zwischen dem Kurikulum für die erste Fremdsprache und den Fachkompetenzen, denen die Materialien folgen, schwach ist, dass die Inhalte zu stark vereinfacht worden sind und das Lesekompetenzen und niedrigere taxonomische Stufen überwiegen. Es wurden zwar ziemlich allgemeine Kriterien aufgestellt, wie didaktische Materialien ausgearbeitet werden sollten, denen aber allen gemeinsam ist, dass die Materialien den höheren kognitiven Herausforderungen entsprechen sollen und in einer sicheren Umgebung auszuführen sind. Als eine Art Hilfe für die den Lehrer/-

innen wurde Werkzeug ausgearbeitet, das bei der Auswahl von nichtsprachlichen Inhalten auf der Primarstufe zur Verfügung stehen kann, wobei wir uns auf die Bereiche Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften fokussieren. Das Werkzeug enthält Elemente der holistischen Quantifikation, die den Lehrern/-innen ermöglichen, dass sie sich der theoretischen Prinzipien von CLIL bewusst werden. Aufgrund von passenden Unterrichtseinheiten werden die Kriterien, auf denen das Werkzeug basiert, erklärt und danach numerisch bewertet. Diese Kriterien sind: Grundkonzepte, Ausbaumöglichkeit der neuen didaktischen Wege, Möglichkeit der praktischen Arbeit innerhalb der Unterrichtseinheiten und die Existenz einer sprachlichen Schleife. Die Durchschnittswerte der einzelnen Kriterien sprechen für die Angemessenheit von nichtsprachlichen Inhalten durch die CLIL Perspektive. Im Weiteren wird die Auswahl von nichtsprachlichen Inhalten innerhalb der Schulfächer problematisiert und die Verwendung des Werkzeugs an einigen konkreten Beispielen aus den Schulfächern Mathematik und Naturwissenschaften mit Technik in der vierten Klasse der Grundschule gezeigt. Im Beitrag folgt eine statistische Analyse, bezogen auf die Schulfächer Naturwissenschaften mit Technik und Gesellschaftswissenschaften. Die Resultate dieser Analyse zeigen einen Zusammenhang zwischen diesen zwei Schulfächern und der Untersuchungen, die die Angemessenheit von Mathematik und Naturwissenschaften für CLIL zeigen, wie auch die Relevanz des entsprechenden kognitiven Schwierigkeitsgrades der Inhalte. Das Fach Naturwissenschaften mit Technik zeigt sich statistisch relevant als eine bessere Quelle für CLIL Inhalte im Fremdsprachenunterricht in der vierten Klasse der Grundschule hinsichtlich aller Kriterien des Werkzeugs mit Ausnahme des Kriteriums Ausbau eines neuen didaktischen Weges, wo das Fach Naturwissenschaften mit Technik zwar eine bessere Auswahl ist, jedoch konnte diese nicht statistischen bewiesen werden. Die Analyse der Unterrichtsbeispiele wie auch die statistische Analyse zeigen beide, dass (1) das Werkzeug anwendbar ist, (2) Unterschiede zwischen beiden Fächern erkennbar sind, (3) es eine Art Schutz vor dem Phänomen der sogenannten kognitiven Erniedrigung darstellt und (4) es einfach bei der Unterrichtsplanung brauchbar ist. Das Werkzeug als solches verlangt zwar keine Teamarbeit zwischen dem Fremdsprachen- und Klassenlehrern/-innen, was aber auf jeden Fall sinnvoll ist. Der CLIL Zugang verlangt zwar eine neue Perspektive, versichert aber ein besseres Verstehen von Inhalten und der Relationen zwischen ihnen wie auch ein besseres Verstehen des eigenen Kulturrahmens.

LITERATURA

Ainsworth, Shaaron. 2006. DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*. 16: 183–198.

Banegas, Dario L. 2014. An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 17 (3): 345–359.

- Chadwick, David, ur. 2009. *Approaches to Building Conceptual Understanding*. Wellington: Crown.
- Coonan, Mary C. 2012. The foreign language curriculum and CLIL. *Synergies Italie*. 8: 117–128.
- Coyle, Do. 2006. Content and Language Integrated Learning – Motivating Learners and Teachers. *The Scottish Language Review*. 13: 1–18.
- Coyle, Do, Philip Hood, David Marsh. 2010. *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, Jim, Swain, Merrill. 1986. *Bilingualism in education: aspects of theory, research, and practice*. Ann Arbor: Longman.
- Denzin, Norman K. 2006. *Sociological Methods: A Sourcebook*. Aldine Transaction.
- Gerring, John. 2001. *Social science methodology: A criterial framework*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haagen-Schützenhöfer, Claudia, Hopf, Martin. 2010. Content and Language Integrated Learning in Physics Teaching: Benefits, Risks, Requirements and Empirical Studies. *Teaching and learning physics today: GIREP conference*.
- Hesse-Biber, Nagy, Leavy, Patricia. 2004. Distinguishing qualitative research. V *Approaches to qualitative research*, (ur.) Nagy Hesse-Biber in Patricia Leavy. 1–15. New York: Oxford University Press, Inc.
- Jäppinen, Aini Kristiina. 2006. CLIL and future learning. V *Exploring Dual-Focussed Education*, (ur.) Siv Björklund, Karita Märd-Miettinen, Marina Bergström, Margareta Södergård. University of Vaasa, Finska.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kratochvílová, Jarmila. 1999. Pre-structural Thinking Processes Involved in Solving Mathematical Tasks. V *Proceedings SEMT 99*, (ur.) Milan Hejny in Jarmila Novotná, 67–71. Praga: Charles University, Faculty of Education.
- Lietz, Cynthia A., Langer, Carol L., Furman, Rich. 2006. Establishing Trustworthiness in Qualitative Research in Social Work Implications from a Study Regarding Spirituality. *Qualitative Social Work*. 5 (4): 441–458.
- Lipavac Oštir, Alja, Jazbec, Saša. 2009. Who is afraid of CLIL? Ali negativno delovanje različnih dejavnikov kot vzrok odsotnosti CLILa. *Pedagoška obzorja*. 24 (3/4): 104–118.
- Maljers, Anne, David Marsh, Stefka Kitanova, Dieter Wolff, Zielonka, Bronislaw. 2007. *CLIL Matrix*. Graz: ECML.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, Barica. 2011. Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zblíževanja dveh paradigem. *Sodobna pedagogika*. 2: 28–50.
- Marsh, David. 2012. *Content and Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marsh, David, Pavón Vázquez, Victor, Frigols Martín, María J. 2013. *The Higher Education Languages Landscape: Ensuring Quality in English Language Degree Programmes*. Valencian International University.

- Mehisto, Peeter. 2012. Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*. 21: 15–33.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Meyer, Oliver. 2011. Introducing the CLIL-pyramid: key strategies and principles for CLIL planning and teaching. V *Basic Issues in EFL Teaching*, (ur.) Maria Eisenmann in Theresa Summer, 295–311.
- Novotná, Jarmila, Moraová, Hana. 2005. Cultural and linguistic problems in the use of authentic textbooks when teaching mathematics in a foreign language. *ZDM*. 37 (2): 109–115.
- Novotná, Jarmila, Hofmannová, Marie. 2000. CLIL and mathematics education. V *Mathematics for Living. The Mathematics Education Into the 21st Century Project*, (ur.) Alan Rogerson, 226–230. Amman: Jordan.
- Paretti, Marie C. 2013. Towards an Integrated Assessment Framework: using activity theory to understand, evaluate, and enhance programmatic assessment in Integrated Content and Language Learning. *Journal of Academic Writing*. 3 (1): 95–119.
- Perkins, David, Blythe, Tina. 1994. Putting Understanding Up Front. *Educational Leadership*. 51 (5): 14–18.
- Quartavalle, Franca, ur. 2012. *Assessment and Evaluation in CLIL*. Pavia: Ibis Edition.
- Serra, C. 2007. Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10–15.
- Svet Evrope. 2011. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf> (Pridobljeno 13. 3. 2015)
- Swain, Marrill, Lapkin, Sharon. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*. 16: 371–391.
- Tejkalova Prochazkova, Lenka. 2013. Mathematics for language, language for mathematics. *European Journal of Science and Mathematics Education*. 1 (1): 23–28.
- Turner, Marianne. 2012. CLIL in Australia: The importance of Context. *International Journal of Education and Bilingualism*. 15 (5): 1–16.
- Vigotski, Lev S. 2013. *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ruiz de Zarobe, Yolanda, Jiménez Catalán, Rosa Maria. 2009. *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dr. Alja Lipavc Oštir, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru,
alja.lipavc@um.si

Dr. Alenka Lipovec, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
alenka.lipovec@um.si

Dr. Martina Rajšp, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, martina.rajsp@um.si

*Mihaela Brumen
Polonca Kolbl Ivanjšič
Mateja Pšunder*

Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku

Pregledni znanstveni članek
UDK: 37.015.31:81'243:373.3

POVZETEK

Funkcionalna večjezičnost kot lastnost jezikovne podobe prebivalcev Evropske unije danes narekuje znanje in uporabo več jezikov. CLIL kot sodoben pristop poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku omogoča doseganje le-tega na različnih stopnjah izobraževanja. Prispevek posega zlasti na učno, čustveno, kognitivno in medkulturno dimenzijo poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku. V prvem delu prispevka so predstavljene raziskave, ki potrjujejo učinke pristopa CLIL v povezavi z zgoraj navedenimi dimenzijami, v drugem delu pa je podan primer poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku s pristopom CLIL na osnovni šoli v Sloveniji, ki se je na osnovi povratne informacije udeleženi pokazal kot primer dobre učne prakse.

Ključne besede: nejezikovni predmeti, tuji jezik, materni jezik, motivacija, individualne miselne sposobnosti

Pedagogical Aspects of Subject Teaching in a Foreign Language

Review article
UDK: 37.015.31:81'243:373.3

ABSTRACT

Functional multilingualism, as a linguistic image of Europeans, dictates the knowledge and use of multiple languages among people. The modern dual-focused educational approach known as CLIL (Content and Language Integrated Learning), enables exactly this at different levels of education.

This paper presents the academic/educational, emotional, cognitive and intercultural dimensions of subject teaching in a foreign language. The first part of the paper introduces some recent studies which confirm the effects of CLIL in conjunction with the above mentioned dimensions. The second part of the paper describes an example of subject teaching in a foreign language at one of the primary schools in Slovenia. On the basis of

student-feedback, it describes an example of CLIL learning and teaching that we consider good practice.

Key words: subject teaching, foreign language, native language, motivation, individual thinking skills

Uvod

CLIL (angl. Content and Language Integrated Learning) je odprt učni pristop, v katerem se vse ali le določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov (npr. matematika, šport, spoznavanje okolja, likovna umetnost, glasbena umetnost idr.) obravnavajo v tujem (L2) jeziku (Coyle et al. 2010; Marsh 2008; Jazbec in Lipavic Oštir 2009; Lipavic Oštir in Jazbec 2010). Takšen pristop podpirajo tudi različni evropski dokumenti (Eurydice 2006; European Commission 2005; High Level Group 2007), njihova podpisnica je tudi Slovenija, in potrjujejo zavezanost evropske jezikovne politike k večjezičnosti v Evropski uniji in k spodbujanju inovativnih pristopov poučevanja jezikov.

Pristop CLIL vključuje dimenzije pouka (Coyle et al. 2010), ki jih navajamo v nadaljevanju. V prvi vrsti gre za pridobivanje nejezikovnih vsebin, torej za pridobivanje znanja in zmožnosti pri nejezikovnih predmetih. Sledi simultano, naravno pridobivanje jezika, ki se ga učenec uči in ni njegov materni jezik; učenec razvija splošne jezikovne in komunikacijske zmožnosti. Omenjeni pristop vključuje učenje, kajti učenec širi spekter individualnih učnih strategij, motivacijo za učenje in razvoj kognicije (mišljenje in razumevanje). Pri tem ne gre samo za prenos znanja, saj naj bi učenec razmišljal in vključeval višje stopnje mišljenja (po Bloomovih taksonomskih stopnjah). Pristop CLIL vključuje tudi kulturno dimenzijo – učenec se zaveda sebe in drugih kultur, razvija vrednote medkulturnosti, sobivanja med različnimi kulturami in ozavešča medkulturne odnose. Prav tako vključuje tudi okolje, geografsko-ekonomsko dimenzijo, saj se učenec usposablja za integracijo v globalnem svetu (Coyle et al. 2010).

Pričujoči prispevek posega zlasti na učno, čustveno, kognitivno in medkulturno dimenzijo poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku, kot na primer: zaznavanje lastne kompetentnosti, zaznavanje motivacijskih spodbud in samopodobe pri učenju jezika, razvoj individualnih miselnih sposobnosti in soočanje z jezikovno ter kulturno raznolikim svetom. V prvem delu prispevka najprej predstavljamo spoznanja nekaterih empiričnih raziskav – strnemo različne učinke pristopa CLIL v povezavi z zgoraj navedenimi dimenzijami. V drugem delu prispevka je opisan konkreten primer izvajanja pristopa CLIL na eni od slovenskih osnovnih šol, ki ga predstavljamo kot primer dobre učne prakse.

Raziskave o učinkih poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku

Poučevanje tujega jezika je kompleksen psihološko-pedagoški fenomen, ki vključuje različne faktorje učne uspešnosti pri pouku. Mednje spada učenčeva motiviranost za učenje, saj posredno vpliva na kakovost znanja (tujega) jezika. Za namen prispevka najprej predstavljamo motivacijo za učenje tujega jezika, ki lahko določa učno uspešnost posameznika in se posledično osredotoča na doseganje učnih ciljev in vsebin pri pouku nejezikovnih predmetov. Masgoret in Gardner (2003) trdita, da učna motivacija vodi k učnim dosežkom pri učenju tujega jezika in spodbuja učenca k novim izzivom in k pridobivanju novih znanj. Vpliva tudi na kognitivne procese med učenjem (Gardner 2010), saj je povezana s skladiščenjem informacij v dolgoročni spomin ter z njihovim prepoznavanjem in priklicem (Juriševič 2009, 99). Po zgledu Eccles (Eccles et al. 1998, v Juriševič 2009, 102) lahko notranjo motivacijsko usmerjenost za učenje tujega jezika opredelimo v smislu treh med seboj prepletenih elementov: 1. kot specifično naravnost do tujega jezika oz. s tujim jezikom povezanimi učnimi dejavnostmi, ki učencu predstavljajo izziv, 2. kot doseganje učne kompetentnosti in obvladovanje jezikovnih zmožnosti (oblikovanje samopodobe na področju tujega jezika) ter 3. kot učenje, ki ga spodbuja radovednost oziroma interes učenca. Raziskave so pokazale (prav tam), da situacijske interese (učne dejavnosti ali učne vsebine) spodbujajo predvsem naslednje lastnosti določene naloge/dejavnosti: osebna ustreznost za učenca, element novosti, raven učenčeve aktivnosti in razumljivost vsebin/konteksta.

V nadaljevanju namenjamo pozornost raziskavam, ki so preučevale povezavo učne motivacije, interesa učencev in učne dosežke pri pouku nejezikovnih predmetov v tujem jeziku.

Coyle (2011) v svoji raziskavi predstavlja tri vidike motivacije pri učencih, pri katerih je bil tuji jezik le sredstvo za učenje novih vsebin pri nejezikovnih predmetih. Trije vidiki motivacije so vključevali: motivacijo učenca v učnem okolju, vključevanje učencev v tujejezikovni pouk in učenčevo identiteto. V raziskavo je bilo vključenih 11 angleških in škotskih šol z več kot 650 učenci, v katerih je pouk potekal po pristopu CLIL; jezik sporazumevanja ni bil angleščina, temveč tuji jezik (npr. francoščina). Raziskava je pokazala, da so učenci CLIL sprejeli pozitivno, da so bili motivirani v vseh navedenih vidikih motivacije. Učenci so poročali o učnih uspehih, predvsem zaradi novega izziva pri pouku. Niso se strinjali s trditvijo, da je CLIL namenjen le učno uspešnejšim učencem – to nakazuje, da so CLIL zaznali kot ustrezen pristop, dostopen učencem z različnimi učnimi sposobnostmi. Morda najbolj zgovorna izjava o motivaciji v tem poročilu je priznanje učencev, da je pouk v CLIL-u »bolj zabaven« (Coyle 2011, 95).

Pozitiven vpliv pristopa CLIL na motivacijo učencev so pokazale tudi številne druge raziskave. Študija, ki so jo v Andaluziji izvedli Lorenzo, Casal in Moore (2010) v 61 šolah, pri 9- do 10-letnih ter pri 13- do 14-letnih učencih, ki so se kot

tujega jezika učili angleščine, francoščine in nemščine, je pokazala, da sta bili motivacija in samopodoba učencev, ki so bili deležni pouka s pristopom CLIL, občutno višji od učencev, ki so se učili jezika v kontrolni skupini, po »tradicionalni« metodi. Raziskava Merisuo-Storm (2006) je pokazala, da so imeli učenci, ki so bili deležni pouka po pristopu CLIL, bolj pozitiven odnos do učenja v tujem jeziku kot njihovi vrstniki, ki takšnega pouka niso bili deležni. Lasagabaster (2011) v raziskavi (N = 191 učencev) prav tako poudarja višjo motivacijo in samozavest učencev, ki so bili deležni pouka nejezikovnih predmetov v tujem jeziku. Hunta (2011) je zanimalo, kako po mnenju srednješolcev (iz 13 šol v Veliki Britaniji) pristop CLIL vpliva na njihovo zadovoljstvo s poukom, napredek in motivacijo. Raziskava je pokazala, da so se učenci na pouk nejezikovnih predmetov v tujem jeziku dobro odzvali, večina je bila zadovoljna s poukom, dejavnostmi in gradivi, občutili so lasten napredek v besednem zakladu, frazah, vsebini. Manj pozitiven občutek pa so učenci izrazili do motivacije, saj jih je le manj kot polovica odgovorila, da so se počutili motivirane za takšen pouk.

Kljub potrditvam mnogih raziskav o pozitivnem vplivu pristopa CLIL na motivacijo učencev in njihovo samopodobo pri pouku nejezikovnih predmetov v tujem jeziku je treba izpostaviti tudi raziskave, ki poročajo o rezultatih, ki so v nasprotju z zgoraj navedenimi. Eno takih predstavlja longitudinalna raziskava, izvedena v Hong Kongu, avtorjev Salili in Tsui (2005), ki je trajala tri leta. Vključevala je učence (N = 2547) na predmetni stopnji osnovne šole, pri katerih je pouk potekal v angleščini (EMI-učenci – angl. English-medium instruction), in učence, pri katerih je pouk potekal v prvem, maternem jeziku, torej v kitajščini (CMI-učenci – angl. Chinese-medium instruction). EMI-učenci so izkazali boljše znanje v angleščini in kitajščini kot CMI-učenci, CMI-učenci pa so se bolje kot EMI-učenci odrezali pri sprejemanju različnih učnih strategij (npr. kritično mišljenje, obdelava podatkov). Nadalje, samoučinkovitost (učenčevo pričakovanje uspeha) za učenje angleščine se je pri EMI-učencih bistveno zmanjšala, razen pri učencih z višjimi učnimi sposobnostmi. To nakazuje, da so učne težave, ki so nastale z učenjem v tujem jeziku, kljub večji izpostavljenosti v angleščini spodkopale zaupanje učencev v učenje. Nasprotno pa so CMI-učenci znatno izboljšali lastno učinkovitost in zaupanje pri učenju kitajščine in angleščine. To kaže, da se je negativni vpliv na samopodobo, ki ga je povzročila stigma študija na CMI-šolah, postopno zmanjšal, ko so se CMI-učenci prilagodili na šolsko okolje. Prav tako so bili pri CMI-učencih, pri katerih je pouk potekal v njihovem maternem jeziku, višji notranja in integrativna motivacija ter njihovo zaznavanje učenja, samoučinkovitosti in uspeha pri učenju, bolj so bili samozavestni pri reševanju nalog pri učnih predmetih (npr. zgodovina) in imeli so nižjo stopnjo anksioznosti pri reševanju testov. Raziskava nakazuje, da poučevanje v prvem jeziku lahko učinkovito poveča učenčevo integrativno motivacijo za učenje jezika (npr. se pogovarjati, brati, odkrivati, zadovoljiti interes). Če torej povzamemo, je raziskava pokazala (prav tam, 152), da so EMI-učenci z višjimi učnimi rezultati in z višjo samoučinkovitostjo želeli nadaljevati

učenje v EMI-skupini. Na drugi strani so CMI-učenci z višjimi učnimi rezultati in samoučinkovitostjo želeli nadaljevati s poukom v materinščini. Menili so, da jim učenje v materinščini omogoča poglobljeno razumevanje besedila, v njem so lažje izrazili svoje (kritično) mišljenje, kar je vodilo do učinkovitejšega učenja. EMI-učenci pa so menili, da jim učenje v angleščini pomaga izboljšati njihovo znanje angleškega jezika in jim olajša njihov nadaljnji študijski in karierni razvoj.

Finska študija Seikkula-Leino (2007) je ob znanju jezika preverjala tudi čustvene dejavnike (motivacijo in samopodobo) mladostnikov, ki so bili deležni pouka po pristopu CLIL (v angleščini). Raziskava je pokazala, da so imeli CLIL-učenci kljub močni motivaciji do učenja nizko samopodobo do učenja tujih jezikov, v primerjavi z učenci, ki niso bili deležni takšnega pouka. Razlog za to je lahko dejstvo, da so se učenci bolj zavedali svojih jezikovnih pomanjkljivosti, prisiljeni so se namreč bili soočiti s težavami, ki so povezane z učenjem strokovnih vsebin v tujem jeziku (Seikkula-Leino 2007, 337).

Hood (2006, 142, v Coyle et al. 2010) je v intervjujih z učenci, deležnimi pouka po pristopu CLIL, ugotovil, da so »v zgodnjih fazah programa CLIL užitek, motivacija in samopodoba lahko ogrožene, saj se učenci soočajo s prvimi izzivi prilagajanja metodologiji CLIL«. Drugačen pouk, jezikovne pomanjkljivosti, tesnoba, strah v komunikaciji v novem jeziku so lahko dejavniki, v nasprotju z učno motivacijo. Gardner (2010, 91) poudarja, da je mogoče, da se tesnoba, povezana z učenjem jezika, razvija v odvisnosti od izpostavljenosti do učenja in poskusa rabe jezika. Navedeni rezultati nakazujejo, da bi morali učitelji pri učencih z nižjimi učnimi dosežki nameniti posebno pozornost morebitni pozitivni učni motivacijski spodbudi in izogibanju jezikovni tesnobi, predvsem v zgodnjih fazah pristopa CLIL.

V nadaljevanju predstavljamo nekatere raziskave, ki kažejo učinke pristopa CLIL na razvoj kognicije.

Várkuti (2010) je izvedla raziskavo, v katero so bili vključeni srednješolci na Madžarskem. Raziskava je vključevala 816 srednješolcev eksperimentalne skupine, ki so bili deležni poučevanja nejezikovnih vsebin v angleščini, in kontrolno skupino 631 dijakov, ki ni bila izpostavljena pristopu CLIL. Rezultati so pokazali, da so bile jezikovne kompetence srednješolcev, ki so bili deležni pristopa CLIL, na višji stopnji kot pri učencih kontrolne skupine. Srednješolci eksperimentalne skupine so razvili obsežnejši besedni zaklad, bolje so uporabljali slovnična pravila, bolje so reševali kognitivno zahtevnejše teste iz jezika in se posledično bolj zavedali rabe tujega jezika ter imeli boljšo samopodobo. Če sklenemo, so srednješolci eksperimentalne skupine torej bolje obvladali tuji jezik in jih je zato mogoče obravnavati kot bolj funkcionalno usposobljene v jeziku v primerjavi s srednješolci kontrolne skupine.

Jäppinen (2005) je v finski raziskavi preučeval učinek pristopa CLIL na razvoj kognicije pri učencih; vključil je 669 učencev, starih med 7 in 15 leti. Eksperimentalna skupina (335 učencev) je imela pouk matematike in naravoslovja v angleščini, francoščini ali švedščini, kontrolna skupina (334 učencev) pa je

imela pouk v materinščini, tj. v finščini. Raziskava je pokazala, da se je pristop CLIL v javnih šolah na Finskem v splošnem pokazal kot uspešen, saj je ponudil ugodne pogoje za razvoj mišljenja ter pridobivanje učnih vsebin v matematiki in naravoslovju. V večini primerov je bil kognitivni razvoj po pristopu CLIL podoben razvoju v maternem jeziku, v nekaterih primerih (v starostni skupini od 10 do 14 let) pa je bil kognitivni razvoj eksperimentalne skupine celo uspešnejši kot v kontrolni skupini.

Vendar pa nekatere raziskave opozarjajo (Md Yassin et al. 2010), da je pomembno, da se učitelji zavedajo pomena svoje vloge v povezavi s spodbujanjem kognitivnega razvoja učencev znotraj pristopa CLIL. Do tega sklepa so navedeni avtorji prišli na osnovi rezultatov raziskave, ki so jo izvedli med 338 osnovnošolci in 9 učitelji v Maleziji in pri kateri so opazovali, snemali in analizirali učne ure naravoslovja v angleščini. Želeli so ugotoviti, kako učitelji s postavljanjem vprašanj spodbujajo kognitivno aktivnost učencev. Raziskava je pokazala, da so bili učenci pri poučevanju naravoslovja v angleščini po Bloomovi taksonomiji deležni vprašanj na nižjih kognitivnih taksonomskih stopnjah (npr. pomnjenje in razumevanje). Vprašanja učiteljev so bila predvsem usmerjena v reprodukcijo znanja. Raziskava je prav tako pokazala prevlado učiteljevega govora, kar lahko resno vpliva na učenje in razumevanje naravoslovnih vsebin pri učencih.

CLIL ponuja dobre priložnosti tudi za spodbujanje medkulturnih kompetenc, ki sodi v enega izmed pomembnih izzivov vzgojno-izobraževalnega procesa 21. stoletja (Sudhoff 2010). Gonzales Rodriguez in Borham Puyal (2012) sta preučevali učinek branja literarnih besedil v angleščini znotraj pristopa CLIL na razvoj medkulturnih kompetenc pri španskih študentih. Pozitivni učinki takšnega pristopa so se pri študentih pokazali pri izboljšanju jezikovnih, komunikacijskih in medkulturnih kompetenc. Zadnje so se kazale v razvoju in krepitvi tolerance in empatije do drugih kultur, v zmanjšanju predsodkov in prezira do ljudi iz drugih kultur, v razumevanju stališča drugih ter spoštovanju in sprejemanju vrednot in navad različnih kulturnih skupin.

V drugem delu prispevka predstavljamo primer dobre CLIL-prakse v Sloveniji. Na osnovi povratne informacije udeležencev so prikazani nekateri njeni učinki v povezavi z zgoraj navedenimi pristopi.

Primer dobre prakse v osnovni šoli

Od leta 2008 je Osnovna šola (OŠ) Beltinci vključena v mednarodni projekt z naslovom *Šole – partnerji prihodnosti*, ki poteka na pobudo nemškega zunanjega ministrstva v sodelovanju z Goethe-Institutom Ljubljana. Cilj programa je vzpostavitev mreže partnerskih šol po svetu, ki učencem nudijo kakovostno inovativno izobraževanje na najvišjem nivoju. Pri tem je v ospredju pouk tujih jezikov, predvsem nemškega jezika. Goethe-Institut podpira vertikalno izobraževalnega sistema povsod po svetu s posebnim poudarkom pri uvajanju

nemščine kot šolskega predmeta v OŠ. Učiteljem ponuja dodatna izobraževanja na didaktičnem področju, hkrati pa opremlja partnerske šole z modernimi multimedijskimi učnimi gradivi, učili in materiali o deželoznanstvu (spoznavanje zgodovinskih, geografskih in kulturnih značilnosti nemško govorečih dežel). Goethe-Institut v okviru lastne iniciative v podporo partnerskim šolam po svetu pošilja tudi svetovalce za poučevanje tujega jezika. Tako so glavni cilji projekta *Šole – partnerji prihodnosti* naslednji (Pelcl Mes 2011): 1. spodbuditi zanimanje učencev, staršev in učiteljev za nemščino in jo popularizirati, 2. navezovati stike s partnerskimi šolami iz držav, ki so vključene v projekt, 3. izobraževanja za učitelje nemškega jezika, 4. tečaji nemščine za učenke in učence, 5. objavlanje člankov v spletnem časopisu Goethe-Institut z naslovom KLICK, 6. pridobitev mednarodnih certifikatov iz znanja nemščine FIT1 in FIT2 (izpit predpostavlja osnovno znanje nemškega jezika in označuje prvo (A1) in drugo (A2) od skupno šestih stopenj Skupnega evropskega jezikovnega okvira (Sejo 2011) in B1 (izpit potrdi solidno znanje osnov nemškega jezika in označuje tretjo (B1) od skupno šestih stopenj Skupnega evropskega jezikovnega okvira) (prav tam 2001) ter 7. pouk strokovnih predmetov v nemščini.

CLIL v sodelovanju s strokovnjakom za nemški jezik iz Goethe-Instituta že več let uspešno izvajajo tudi učitelji nemščine na OŠ Beltinci. Vsako leto se v timu učiteljev (učitelj nemškega jezika in učitelj strokovnega predmeta) z namenom podajanja informacij o ustrezni uporabi metode CLIL pri pouku udeležijo tedenskega izobraževanja učiteljev, na tako imenovani Učiteljski akademiji (nem. Lehrerkademie) v Berlinu, ki se izvaja pod okriljem Goethe-Instituta. V letu 2011 so jim strokovnjaki iz Goethe-Instituta podrobno predstavili omenjen pristop in jih seznanili s strategijami ter fazami za uspešno načrtovanje in realizacijo CLIL-projektov v teoriji in praksi. Ponujena jim je bila tudi možnost pridobivanja novih projektnih partnerjev, ki pa ni uspela, predvsem zaradi finančnih težav drugih evropskih partnerskih šol. Na podlagi lastne vsebinske izbire so vsi sodelujoči učitelji načrtovali CLIL-projekt v šolskem letu 2011/12. Na OŠ Beltinci so ga izvedli v obliki tehničnega dneva na temo okolje (naravoslovje, biologija). Učenci so iz odpadkov izdelali vazo in darilno vrečko ter na ta način uzavestili ponovno uporabo odpadkov in zeleno gospodarstvo. Vsebine ločevanja odpadkov za učence niso bile nove, saj vsi učenci in zaposleni na OŠ Beltinci tudi sicer redno ločujejo odpadke, odkar je šola prejela naziv Eko šola (1999). V okviru njihovega CLIL-projekta z naslovom *Alles Müll oder was?* je sodelovalo 20 učencev (od 11 do 15 let). Vsebinski del projekta je pripravil učitelj strokovnega predmeta (tj. naravoslovja), jezikovni del pa učitelj tujega jezika (nemščine). Učitelji so si zadali naslednje cilje, ki so jih opredelili v svojih učnih pripravah, pregledal pa jih je zunanji ocenjevalec: seznanjenje in informiranje učencev o zbiranju, ločevanju in recikliranju odpadkov; razširjanje besedišča tako v maternem kot v tujem jeziku na področju okolja, varstva okolja in ekologije; urjenje spretnosti na področju uporabe IKT (priprava video vsebine – koraki predelave odpadkov). Učenci so

pripravili scenarij (besedilo v maternem in nemškem jeziku) o poteku izdelave vaze in darilne vrečke ter s kamero dokumentirali vse korake predelave odpadkov. Besedilo je bilo posneto naknadno s snemalnikom zvoka in nato s pomočjo računalniške tehnologije preoblikovano ter dodano v končni video posnetek, ki je dostopen na spletnem naslovu (<http://www2.arnes.si/~obeltincims/video/>).

V letu 2013 so strokovnjaki z Učiteljske akademije Berlin predstavili načrtovanje blok ure (dve povezani šolski uri = 90 min) po metodi CLIL. V teoretičnem delu seminarja so učiteljem predstavili veliko različnih didaktičnih pristopov in primerov, ki so jih nato realizirali s pomočjo mikropouka (angl. micro teaching) tako, da so bili sodelujoči učitelji postavljeni v vlogo učencev, da bi se seznanili s strategijami pristopa CLIL in izboljšali metode poučevanja. Praktični del se je nato nadaljeval s hospitacijami na različnih šolah v Berlinu, s katerimi so spremljali pouk po pristopu CLIL pri različnih učnih predmetih. Tako so v letu 2013 učitelji na OŠ Beltinci po zgledu, pridobljenem na Učiteljski akademiji v Berlinu, načrtovali in izvedli blok uro na temo *V mestu Berlin* (nem. In der Stadt Berlin). Zadani so bili naslednji cilji, ki so jih učitelji navedli tudi v svojih pripravah: spoznati znamenitosti in prometno strukturo mesta Berlin ter jih primerjati s slovensko; pridobiti besedišče o prometni infrastrukturi v tujem jeziku; primerjati možnosti javnega prevoza v mestih med Nemčijo in Slovenijo; opisati pot in spoznati prometne znake v tujem jeziku; s pomočjo zemljevida mesta Berlin načrtovati pot iz točke A do točke B ob uporabi različnega javnega prometa; opisati zadano pot in izračunati čas trajanja potovanja glede na tip uporabe javnega prometa.

V letu 2014 sta učiteljem na OŠ Beltinci strokovnjakinji z Univerze v Berlinu in Pedagoške fakultete v Freiburgu v sklopu Učiteljske akademije Berlin predstavili načrtovanje celotnega učnega sklopa po pristopu CLIL. Zelo izčrpno sta načrtovali teoretični in praktični del izobraževanja. Teoretični del je obsegal predstavitev CLIL-raziskav, didaktične igre in dejavnosti, ki jih lahko uporabijo v razredu. Praktični del je vseboval hospitacije na šolah. Poseben poudarek je bil namenjen obisku dvojezičnih šol in primerjavi pristopov učenja med dvojezičnimi in drugimi šolami. Pridobljeno znanje so učitelji (N = 3) na OŠ Beltinci realizirali v 7. razredu (N = 23) pri predmetu naravoslovje pri učnem/vsebinskem sklopu *Vplivi človeka na okolje* (5 ur). Vse učne priprave njihovega sklopa je pred izvedbo pregledala, popravila in dopolnila strokovnjakinja z Univerze v Berlinu. Prav zaradi zunanje evalvacije sodimo, da je primer CLIL, ki ga predstavljamo v nadaljevanju, primer dobre prakse ter ustrezen in primeren za uporabo v osnovnih šolah v Sloveniji. V preglednici 1 je prikazan kratek pregled vseh ur omenjenega učnega sklopa.

Preglednica 1: Priprava za učni sklop Vplivi človeka na okolje pri predmetu naravoslovje v OŠ (7. razred) na temo Ukrepi za reševanje onesnaževanja po pristopu CLIL (izvedba v nemščini)

Ura	Tema ure	Področje kompetence; glede na ključne točke	Mediji/ Material	Didaktični komentar
1.	Onesnaževanje	Jezikovno-vsebinska kompetenca: Pridobivanje besedišča na temo onesnaževanje (npr. onesnaženje vode, zraka in zemlje, odpadki, ekološka katastrofa, uničenje zemlje, ogroženo človeštvo ...).	slikovni material, pisala, papir, pametna tabla, računalnik, slovar	Učenci/učenke (v nadaljevanju učenci) si ogledajo tri fotografije onesnaževanja na različnih področjih: vode, zraka in tal. Možna vprašanja (glede na prej omenjeno slikovno gradivo): Kaj vidite na prvi, drugi in tretji sliki? Ali ste že kdaj videli v živo take prizore v naravi? Kaj je tema današnje ure? O čem vse se bomo danes učili? Učenci naredijo miselne vzorce in jih nato ustno predstavijo (diferenciacija).
2.	Ločevanje smeti	Vsebinska kompetenca: Učenci si ogledajo kratek film v slovenščini (DVD) na temo svetovno onesnaževanje. Film prikazuje ločevanje odpadkov v enem od podjetij (Saubermacher Komunala) od odvoza od gospodinjstev do ločevanja na traku. Opisuje pot odpadkov, ki bodo reciklirani, in kako se do ponovne predelave pripravijo v omenjenem podjetju. Jezikovna kompetenca: Pridobivanje besedišča na temo ločevanje odpadkov. V slovenskem in nemškem jeziku se naučijo, kako se ločujejo odpadki v domačem gospodinjstvu (kaj predstavlja plastiko, kje vse se pojavlja, prav tako papir, aluminij, steklo, odpadne baterije in druge nevarne snovi; kam jih odložimo; kdo jih odpelje kam in zakaj (to je razvidno tudi iz filma).	DVD, računalnik, internet, pametna tabla, slovar	Možna vprašanja: Kaj je tema današnjega filma? Katero podjetje prikazuje film? Kakšna je pot odpadkov? Kateri odpadki se reciklirajo? Kaj se zgodi z recikliranimi odpadki? Učenci na kratko opišejo videno (diferenciacija). Nato v skupinah pregledajo svoje zapise in napišejo kratek povzetek filma. Učenci se naučijo izraze o onesnaževanju v gospodinjstvu.
3.	KEMS (kartonska embalaža za mleko in sokove)	Vsebinska kompetenca: Učenci si ogledajo šolski eko kotiček in šolski sistem ločevanja odpadkov (npr. kartuše, baterije, zamaški, karton ...). Jezikovna kompetenca: Pridobivanje besedišča na temo KEMS (kartonska embalaža za mleko in sokove). Učenci spoznavajo slovenske in nemške izraze in sestavo KEMS-a (papir, aluminij, plastika, tisk, karton, reciklaža, uporaba). Navodila za domačo nalogo, ki predstavljajo tudi uvod v četrto šolsko uro tega učnega sklopa. Navodila so napisana v slovenščini, le najpomembnejši (strokovni) izrazi so zapisani v nemščini.	KEMS (kartonska embalaža), slovar, delovni list z navodili	Predstavnica eko šole jih pelje do šolskega eko kotička; tam predstavi način ločevanja odpadkov na šoli. Nato si učenci na šolskem dvorišču ogledajo sistem ločevanja odpadkov v zaboje. Pogovorijo se tudi o odvozu smeti. Učenci za domačo nalogo s pomočjo interneta poiščejo določene podatke na vprašanja, ki so zapisana na delovnem listu (diferenciacija) in ga prinesejo k naslednji šolski uri.

Ura	Temature	Področje kompetence; glede na ključne točke	Mediji/Material	Didaktični komentar
4. /5.	Statistika in primerjava treh držav (Slovenija, Avstrija in Nemčija) (internetna raziskava)	<p>Medijsko-vsebinske kompetence: Učenci s pomočjo interneta raziskujejo (v računalniški učilnici) na temo ločevanje odpadkov in recikliranje.</p> <p>Medkulturne kompetence: Poiščejo podatke, kdaj je posamezna država (Slovenija, Avstrija in Nemčija) začela ločeno zbirati odpadke. S pomočjo podatkov ugotovijo, kolikšna je proizvodnja odpadkov na leto na prebivalca v obdobju zadnjih 5 let.</p> <p>Medijsko-vsebinske kompetence: Učenci primerjalne ugotovitve prikažejo grafično in napišejo, do kakšnih spoznanj so prišli.</p> <p>Medkulturne kompetence: Učenci razmišljajo o podobnostih in razlikah med Avstrijo, Nemčijo in Slovenijo glede na tematiko.</p>	delovni list z navodili, pisala, zvezek, slovar (npr. PONS), pametna tabla, računalnik, internet, Word, PowerPoint	<p>Učenci s pomočjo pridobljenih podatkov na internetu primerjajo tri države (Slovenijo, Avstrijo in Nemčijo) po naslednjih točkah: Možna vprašanja: 1. <i>Kdaj je katera država začela z ločevanjem odpadkov v gospodinjstvu?</i> 2. <i>Kaj naredijo s smetmi?</i> 3. <i>Koliko smeti reciklirajo? (zbrana količina recikliranih smeti na osebo/leto za obdobje 5 let)</i></p> <p>Učenci naredijo statistično analizo pridobljenih podatkov treh dežel, rezultate predstavijo v grafičnem prikazu in izpostavijo najpomembnejše sklepe (diferenciacija).</p>
	Recikliranje odpadkov	<p>Okoljsko-vsebinska kompetenca: Učenci si pogledajo kratek film z naslovom <i>Alles Müll oder was?</i> (naš projekt iz prejšnjih let), ki smo ga z učenci posneli v nemškem in slovenskem jeziku, nato izdelajo darilno vrečko in vazo. Učenci se na ta način ozaveščajo o ponovni uporabi že zavrženih materialov ter o zmanjšanju naše odvisnosti od vse redkejših in dragih surovin – primer dobre prakse na področju okoljskega trajnostnega razvoja in zelenega gospodarstva.</p>	pametna tabla, računalnik, DVD, likovni material, pripomočki za izdelavo izdelkov iz odpada	<p>Za motivacijo si učenci pogledajo kratek film o izdelovanju različnih predmetov iz recikliranega materiala. Na koncu sami izdelajo darilno vrečko in vazo, ki služi kot promocijsko darilo šole.</p>

Po izvedbi opisanega primera iz šolske prakse, torej poučevanja nejezikovnega predmeta naravoslovje na temo Ukrepi za reševanje onesnaževanja v nemščini, so učitelji, izvajalci projekta, na podlagi individualnih pogovorov z učenci (polstrukturiran intervju) ovrednotili pozitivne oz. negativne vplive poučevanja po pristopu CLIL. Od učencev so pridobili povratno informacijo o tem, kako so projekt doživeli. Informacije so zbrali za svojo evidenco, da bi služile kot izhodišče za izvajanje morebitnih podobnih projektov v prihodnosti.

Učenci so po učnem sklopu individualno odgovarjali na zastavljena vprašanja, ki so se nanašala predvsem na njihove osebne dimenzije (motivacija in interes) ter njihovo jezikovno in strokovno znanje. Učitelji izvajalci so na osnovi individualnih pogovorov z učenci ugotovili, da je pristop CLIL pozitivno vplival na učence, predvsem na zaznavanje motivacijskih spodbud (to potrjujejo tudi druge raziskave, npr. Coyle 2011) in lastne kompetentnosti pri učenju vsebin s pomočjo tujega jezika (Lasagabaster 2011). Učenci so večinoma navajali, da so bili bolj motivirani za učenje v tujem jeziku prav zaradi drugačnega načina poučevanja, v tematski razgovor so se brez zadržkov vključevali tako v tujem kot v maternem

jeziku. Hkrati so vsi izdelki učencev v učnem sklopu (miselni vzorec, povzetek filma, ustrezna uporaba spletnih virov in predstavitev statističnih podatkov o količini odpadkov na prebivalca za Slovenijo, Avstrijo in Nemčijo – preglednica 1) bili vrednoteni tako z vidika strokovnega predmeta (naravoslovje) kot z vidika tujega jezika (nemščina). Vsak posamezni izdelek so učenci ocenili z ocenami od 1 do 5 (ob upoštevanju kriterijev za diferencirane naloge oz. izdelke) in le-te primerjali s povprečno oceno pri naravoslovju in nemškem jeziku. Večina učencev je dosegla boljšo skupno oceno vseh nalog/izdelkov v učnem sklopu v primerjavi s povprečno oceno bodisi strokovnega predmeta bodisi tujega jezika. To potrjujejo tudi druge raziskave (npr. Várkuti 2010; Jäppinen 2005). Na osnovi povratne informacije učencev so učitelji izvjalci ugotovili tudi, da učno močnejši učenci novega načina dela v tujem jeziku niso zaznavali kot obremenitev med poukom, temveč je bil jezik le sredstvo za pridobivanje novih znanj. Tega pa ni mogoče potrditi pri učno šibkejših učencih (npr. z ocenami pri jeziku 3 in manj), saj so le-ti imeli težave z razumevanjem in reševanjem nekaterih nalog med učnimi urami. Ti učenci so pripovedovali, da so bili večkrat v zadregi zaradi slabega razumevanja tujega jezika, učitelji izvjalci pa so zaznali, da so bili ti učenci tudi manj aktivni pri pogovoru v maternem jeziku. Kljub uporabi diferenciranih nalog (Sakari Roiha 2014, 1–18) ter dodatnim pozitivnim spodbudam pri učenju učno šibkejši učenci niso bili bolj motivirani za učenje v tujem jeziku. Tudi druge raziskave (npr. Salili in Tsui 2005, 135–156; Seikkula-Leino 2007, 328–341) potrjujejo, da so jezikovne pomanjkljivosti (strah pred izražanjem v novem jeziku) lahko dejavniki, ki so v nasprotju s pozitivno učno motivacijo (Hood 2006, 142). Seveda pa bo treba omenjene vidike še natančneje analizirati in poglobljeno empirično raziskati.

Zaključek

Strokovnjaki (npr. Coyle et al. 2010) navajajo, da pristop CLIL v različnih dimenzijah pouka spodbuja soočanje učencev z vsebinsko, jezikovno in kulturno raznolikim svetom ter razvija pozitivno zaznavanje učenja, kot npr. zaznavanje lastne kompetentnosti (Hunt 2011), motivacijskih spodbud (Lorenzo et al. 2010; Lasagabaster 2011), individualnih učnih strategij in samopodobe pri učenju jezika (Várkuti 2010) ter razvija individualne miselne sposobnosti na višjih ravneh kognicije (Jäppinen 2005). Vendar nekatere raziskave (npr. Salili in Tsui 2005; Hood 2006; Md Yassin et al. 2010; Klimova Frydrychova 2012) ugotavljajo, da učenci učne dimenzije v omenjenem pristopu ne dosegajo zadovoljivo. Slednje se je pokazalo tudi v prikazanem primeru iz prakse. V prihodnje bo zato smiselno dodaten razmislek o nekaterih drugačnih didaktičnih strategijah obravnavanja vsebin, razumevanja, povezovanja in interpretiranja pojmov, problemov in postopkov v tujem jeziku, ki bodo upoštevale specifičnosti posameznih učencev, predvsem pri tistih z nižjimi učnimi dosežki. Posebno pozornost bo treba nameniti izbiri takšnih nalog, ki bodo

vsem učencem omogočale možnost spontane, neovirane predstavitve vsebin in komunikacije v (tujem) jeziku. Navedeno predstavlja nove izzive v prihodnosti.

Ob navedenem pa ni mogoče spregledati nekaterih problemov oziroma dilem, ki utegnejo vplivati na izvedbo pristopa CLIL (Klimova Frydrychova 2012). Med temi je treba izpostaviti nezadostno število učiteljev, ki so kompetentni na jezikovnem področju in hkrati poznajo vsebine nejezikovnega predmeta; premajhno oziroma neenotno znanje ciljnega jezika učencev; razlike med učenci v učnih sposobnostih; pomanjkanje primerne učnega gradiva pri nejezikovnih predmetih; neustrezni učni stili in učiteljevi pristopi; veliko število učencev v razredu. Klimova Frydrychova (2012) prav tako navaja, da je za učitelje (tujega) jezika težko poučevati nejezikovne predmete; oviro vidi v nepripravljenosti sodelovanja predmetnih učiteljev z učitelji jezikov in premajhno podporo institucije. Čeprav avtorica navedene težave navaja za Češko, je predvidevati, da navedene omejitve bolj ali manj povzročajo težave tudi drugod.

Če sklenemo, bo treba nekatere učne vidike poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku v prihodnosti še podrobneje raziskati (npr. individualne značilnosti učencev v povezavi z vsebino in jezikom, učne stile učencev in učiteljev, odkrivanje lastnih strategij učenja), jim nameniti večjo pozornost ter jih upoštevati tudi pri izvedbi v praksi.

Mihaela Brumen

Polonca Kolbl Ivanjšič

Mateja Pšunder

Pedagogical Aspects of Subject Teaching in a Foreign Language

The process of globalization is forcing European education systems to pay more and more attention to learning foreign languages. As a result of the desire to improve foreign language skills, the implementation of CLIL (Content and Language Integrated Learning) programs is becoming commonplace throughout the continent (Eurydice 2006).

The first part of the article introduces an overview of some theoretical viewpoints, with a special focus on the educational, emotional, cognitive and intercultural aspects of teaching content in a foreign language. These aspects include the perception of one's own engagements and competences; self-esteem in learning the contents; and the language, development of individual cognitive abilities and coping with a linguistically and culturally diverse world. The findings of some recent research on this topic are also presented. These topics include the current and various effects of CLIL on motivation (e.g. Coyle 2011; Lorenzo et al. 2010; Seikkula – Leino 2007; Hunt 2011), learner engagements, achievements and self-

esteem (e.g. Várkuti 2010); and cognitive development (e.g. Jäppinen 2005; Salili and Tsui 2005; Md Yassin et al. 2010). In the second part of the article an example of good teaching practice is described and analysed at one of the Slovenian primary schools.

The second part presents a description of a lesson plan for a CLIL science project (Measures to Tackle Pollution) that was introduced at a Slovenian primary school in the 7th class (12 years of age). The lesson was performed in German. On the basis of a semi-structured interview with students, after the presentation of the topic, teachers analysed the positive or negative effects of their CLIL teaching. The CLIL teachers collected students' feedback on how they perceived and experienced the project. This information was kept for their own records, which could serve as a starting point for the implementation of similar projects in the future.

The students individually answered questions that were mainly related to their personal perceptions of this approach, the content of the lesson and their linguistic awareness. The teachers (through semi-structured interviews) found that CLIL had a positive impact on the students, especially their perception of their motivational incentives (e.g. Coyle 2011) and their own competence in subject learning using a foreign language (e.g. Lasagabaster 2011). The majority of the students indicated that they were more motivated to learn content in a foreign language because of the different way of teaching. They were easily able to participate in thematic discussions, both in the foreign language and in their native language. They did not consider the approach as an extra load in the classroom. The learners' work was evaluated both in terms of the content (science) and the foreign language (German). These results were then compared with the average grade for science and German in their native language. The majority of the students achieved a better overall assessment for their work (e.g. Várkuti 2010; Jäppinen 2005) in learning the content in a foreign language.

In contrast to this, lower-achieving students experienced some embarrassment because of their poor understanding of the foreign language and therefore had problems with the activities during the lessons. The teachers also noticed that these students were less active and less confident during the class, even in discussions using their native language. Despite the use of differentiated tasks (e.g. Sakari Roiha 2014) and additional positive incentives for learning, the students with learning difficulties were not motivated to learn the content in a foreign language. In addition to this, other research (e.g. Salili and Tsui 2005, 135-156; Seikkula - Leino, 2007, 328-341) has also confirmed that linguistic shortcomings (e.g. anxiety of expressing one's self in a target language) are the key factors which are inconsistent with positive learning motivation (e.g. Hood 2006, 142). However, all these aspects need careful analysis and empirical investigation. In conclusion, the CLIL approach has shown mainly positive effects on motivation and cognition in teaching content in a foreign language (e.g. Coyle 2011; Lorenzo et al. 2010; Lasagabaster 2011). However, some studies (e.g. Salili and Tsui 2005; Md Yassin

et al. 2010; Klimova Frydrychova 2012) noted that the motivation and cognitive dimensions of some students are not achieved adequately. This was also evident in the teaching practice described in this paper. Therefore, the CLIL approach requires some additional consideration, such as extra teaching strategies, understanding and interpreting content concepts and ideas in a foreign language, and taking into account the specific needs of individual (especially lower-achieving) students. Attention should also be paid to the selection of tasks which will enable all students to spontaneously present the content and interact in the (foreign) language. This approach will present new challenges for teachers in the future.

LITERATURA

Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, Do. 2011. *ITALIC Research Report. Investigating Student Gains: Content and Language Integrated Learning*. University of Aberdeen. Pridobljeno 22. 10. 2014. <http://www.abdn.ac.uk/italic>.

European Commission. 2005. *A New Framework Strategy for Multilingualism*. COM (2005) 596 final.

Eccles, Jacquelynne Sue, Wigfield, Allan, Schiefele, Ulrich. 1998. Motivation to succeed. V *Handbook of child psychology*, (ur.) W. Damon, N. Eisenberg, 3: 1017–1095. New York: John Wiley & Sons.

Eurydice. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice. www.eurydice.org (Pridobljeno 22. 11. 2014)

Gardner, Robert C. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.

Gonzales Rodriguez, Luisa María, Borham Puyal, Miriam. 2012. Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 34 (2): 105–124.

High Level group on Multilingualism. Final Report. 2007. Brussels: Commission of the European Communities.

Hood, Philip. 2010. Unpublished Data from CLIL Research Interviews with Students at Tile Hill Wood Language College, Coventry, UK. V *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, (ur.) Do Coyle, Philip Hood, David Marsh, 142. Cambridge: Cambridge University Press.

Hunt, Marilyn. 2011. Learner's perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational review*. 63 (3): 365–378.

Jäppinen, Aini-Kristiina. 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.

Jazbec, Saša, Lipavic Oštir, Alja. 2009. Učenje v otroštvu in CLIL. V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, (ur.) Karmen Pižorn, 177–189. Ljubljana: ZRSŠ.

Juriševič, Mojca. 2009. Zaznavanje pouka tujega jezika v prvem obdobju osnovne šole in motiviranost učencev za učenje. V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, (ur.) Karmen Pižorn, 97–114. Ljubljana: ZRSŠ.

Klimova Frydrychova, Blanka. 2012. CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 47: 572–576.

Lasagabaster, David. 2011. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 5 (1): 3–18.

Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša, ur. 2010. *POT v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> (Pridobljeno 1. 3. 2014)

Lorenzo, Francisco, Casal, Sonia, Moore, Pat. 2010. The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*. 31: 418–442.

Marsh, David. 2008. Language awareness and CLIL. V *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language, 2nd edition, Volume 6*, (ur.) J. Cenoz, N. H. Hornberger, 233–246. New York: Springer Science+Business Media LLC.

Masgoret, Anne-Marie, Gardner, Robert C. 2003. Attitudes, motivation and second language learning: A meta analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*. 53: 167–210.

Md Yassin, Sopia, Eng Tek, Ong, Alimon, Hashimah, Baharom, Sadiyah, Ying Ying, Ali. 2010. Teaching science through english: Engaging pupils cognitively. *International CLIL Research Journal*. 1 (3): 46–59. Pridobljeno 9. 10. 2014. <http://www.icrj.eu/13/article5.html>.

Merisuo-Storm, Tuula. 2006. Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*. 23 (2): 226–235.

Osnovna Šola Beltinci. <http://www2.arnes.si/~obeltincims/video/> (Pridobljeno 20. 11. 2014)

Pelcl Mes, Lidija. 2011. *Šole – partnerji prihodnosti*. <http://www.osbeltinci.si/?s=Goethe+institut> (Pridobljeno 20. 11. 2014)

Sakari Roiha, Anssi. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*. 28 (1): 1–18.

Salili, Farideh, Tsui, Amy Bik May. 2005. The Effects of Medium of Instruction on Students' Motivation and Learning. V *Language in Multicultural Education*, (ur.) R. Hoosain, F. Salili, 135–156. Research in Multicultural Education and International Perspectives, Vol. 4. Greenwich, CT: Information Age Publishing (IAP).

Seikkula-Leino, Jaana. 2007. CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and Education*. 21 (4): 328–341.

Sudhoff, Julian. 2010. CLIL in intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*. 1 (3): 30–37. Pridobljeno 15. 10. 2014. <http://www.icrj.eu/13/article3.html>

Svet Evrope. 2011. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf> (Pridobljeno 25. 11. 2014)

Várkuti, Anna. 2010. Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring linguistic competences. *International CLIL Research Journal*. 1 (3): 67–79. Pridobljeno 11. 11. 2014. <http://www.icrj.eu/13/article7.html>

*Dr. Mihaela Brumen, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
mihaela.brumen@um.si*

Polonca Kolbl Ivanjšič, prof., Osnovna šola Beltinci, polonca.kolbl@gmail.com

*Dr. Mateja Pšunder, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru,
mateja.psunder@um.si*

Katica Pevec Semec

Pedagoški pristop CLIL – izziv za profesionalni razvoj učiteljev tujega jezika na zgodnji stopnji šolanja

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091:81'243:373.3

POVZETEK

V prispevku nas je zanimalo, katere zmožnosti učitelji pripisujejo izvajalcem CLIL-a, sodobnega didaktičnega koncepta učenja in poučevanja tujih jezikov, na katerem temelji tudi učni načrt za tuje jezike v drugem in tretjem razredu osnovne šole. Pri tem se naslanjamo na oz. upoštevamo ključne elemente didaktičnega koncepta CLIL po Coylu, ki odražajo večdimenzionalnost. Element večdimenzionalnosti je tudi dodana vrednost profesionalnega razvoja učiteljev v projektu *Drei Hände – Tri roke – Tre mani*. V raziskavi smo ugotovili, da je med štirimi elementi CLIL-a najbolj upoštevan jezik (komunikacija), najmanj pa kultura; med skupinskimi zmožnostmi učiteljev za izvajanje CLIL-a pa je najbolj opazna zmožnost »naučiti se narediti«.

Ključne besede: zmožnosti učiteljev, CLIL, osnovna šola, večdimenzionalnost

The CLIL Pedagogical Approach - Challenges for the Professional Development of Foreign Language Teachers of Young Learners

Original scientific article

UDK: 37.091:81'243:373.3

ABSTRACT

In this paper we are interested in knowing which options teachers attribute to CLIL providers, including modern didactic concepts of teaching and learning foreign languages, which are also based on the curriculum for foreign languages in the 2nd and 3rd grade of primary school. In doing so, we will rely on the key elements of the CLIL didactic concept by Coyle, which reflect multi-dimensionality. The multi-dimensional element of CLIL is a newly added value to teacher professional development in the project *Drei Hände - Three hands - Tre mani*. In this study, we found that among the 4 elements of CLIL represented, the

strongest element was that of language (communication) and the least represented element was that of culture. Among the collective capabilities of teachers who implement CLIL, the ability to „learn to do“ was represented most frequently.

Key words: competences of teachers, CLIL, elementary school, multidimensionality

Uvod

Pri učenju in poučevanju tujih jezikov v zgodnjem obdobju šolanja smo v šolskem letu 2014/15 s postopnim uvajanjem novega programskega elementa »Tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole« naredili pomemben sistemski korak – približali smo se evropski jezikovni normi M + 2 (materni jezik in dva tuja jezika).

Nov programski element prinaša v osnovno šolo več novosti: z dvema urama tedensko razširja predmetnik v 2. in 3. razredu; ima enoten učni načrt za različne tuje jezike (angleščina ali nemščina oz. drugi uradni jeziki Evropske unije), ki temelji na sodobnem didaktičnem konceptu CLIL (angl. Content and Language Integrated Learning). Poudarjeno je razvijanje sporazumevalne zmožnosti v večdimenzionalnem kontekstu učnih vsebin in ciljev drugih predmetov v 2. in 3. razredu, predvideva pa tudi dodatno usposobljenost kadra, ki bo poučeval tuji jezik v 2. in 3. razredu.

Čprav so pri teh pričakovanih spremembah novega učnega načrta za tuje jezike najpomembnejši učenci, se zavedamo, da še tako strokovno ustrezen zakonski dokument, kot je učni načrt, v praksi uspešno zaživi šele takrat, ko ga učitelji sprejmejo za svojega. Pri tem je najpomembnejša zavest o lastni profesionalnosti.

V naši raziskavi se bomo dotaknili nekaterih zmožnosti, ki vplivajo na profesionalni razvoj učiteljev, za katere ocenjujemo, da so neposredno povezani z odprtostjo, ki odlikuje učni načrt, ter se izkazujejo z manjšim številom učnih ciljev in standardov v primerjavi z drugimi učnimi načrti v 2. in 3. razredu, z možnostjo izvajanja v različnih tujih jezikih ter v izvajalcih, ki so učitelji razrednega pouka ali učitelji tujega jezika. Odprtost od učiteljev zahteva določeno fleksibilnost in avtonomnost ter jih nagovarja k večjemu kreativnemu in inovativnemu pedagoškemu delu. Poleg znanja tujega jezika, didaktike zgodnjega učenja in poučevanja ter razvojnih značilnosti učencev je za uresničevanje učnega načrta potrebno tudi tesno sodelovanje med učiteljem, izvajalcem tujega jezika in razrednim učiteljem; tu stopajo v ospredje veščine timskega dela in poučevanja ter splošnih kompetenc razširjene profesionalnosti.

Element večdimenzionalnosti bomo opredelili s ključnimi elementi CLIL-a ter se pri tem naslonili na štiri stebre Deloresovega poročila Unesca (Delores et al. 1996), ki zajemajo kognitivno, efektivno in pragmatično področje. Zanimal nas bo nabor zmožnosti, za katere učitelji menijo, da so potrebne pri uspešnem uresničevanju didaktičnega koncepta CLIL. Menimo namreč, da je ta nabor lahko dobra spodbuda za nadaljnji profesionalni razvoj učiteljev.

Od komunikacijskega k integrativnemu didaktičnemu pristopu učenja in poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji šolanja

Sodoben pouk tujih jezikov temelji na načelih komunikacijskega pristopa in osredinjenosti na učenca oz. učni proces. Komunikacijski pristop pomeni, da učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost z različnimi sporazumevalnimi dejavnostmi pri pouku. Koncept osredinjenosti na učenca oz. na učni proces pa pomeni, da učitelj pri opredeljevanju ciljev upošteva učenčevo predznanje, njegovo osebnost, interes, nagnjenja, vrednote, zaznavni in spoznavni učni stil. Tako učitelj kot učenec enakovredno pripomoreta k sproščenemu sporazumevanju, kar učencu omogoča uspešno usvajanje jezika: učitelj je mentor in usmerjevalec procesa pridobivanja znanja, učenec pa skladno z možnostmi dejavno in samostojno sodeluje v tem procesu (Učni načrt za drugi tuji jezik 2013, 18).

Novejši razvoj komunikacijskega pristopa učenja in poučevanja jezikov se je usmeril na t. i. »task-based-learning«, ki temelji na uporabi nalog kot enot za načrtovanje pouka in navodil za delo. Pri tem gre za dve predpostavki: učenje in poučevanje sta usmerjena bolj na proces kot na produkt, učenci se učijo jezika z interaktivno komunikacijo, medtem ko rešujejo naloge, probleme, v katere so vpeti. Tak pedagoški pristop vključuje elemente avtonomije, kreativnosti in raziskovalnega učenja.

Za razliko od komunikacijskega učenja sta pri integrativnem učenju in poučevanju tujih jezikov enako pomembna tako jezik kot predmet ter izpostavljeni določeni aspekti kulture in družbene pogojenosti. Za integracijsko učenje tujih jezikov v strokovni literaturi uporabljajo tudi izraze CLIL (angl. Content and Language Integrated Learning) oz. EMILE (fr. L'enseignement d'unematière par l'intégration d'une langueétrangère) ali Content – based Language Instruction, FLAC – Foreign Languages across the Curriculum, fremdsprachlicher-Sachfachunterricht. V prispevku uporabljamo kratico CLIL.

CLIL kot sodoben didaktični pristop učenja in poučevanja tujih jezikov v primerjavi s siceršnjim poukom nejezikovnih predmetov in tudi s tradicionalnim poukom tujih jezikov kaže na večdimenzionalnost, ki se nanaša na kulturne, jezikovne, vsebinske in kognitivne dimenzije učenja. Te ustvarjajo okvir za vključevanje znanja, spretnosti in razumevanje vsebin, uporabo jezika in razvijanje ustreznih miselnih procesov. Tak pristop učenca nagovarja celostno, saj mu omogoča (samo)uresničevanje, usvajanje novih nejezikovnih vsebin oz. nadgradnjo obstoječih in pridobivanje (tuje)jezikovnih znanj (prim. Lipavic Oštir in Jazbec 2010; Jazbec et al. 2010).

Ključni skupni elementi CLIL-a

Pri izvajanju didaktičnega koncepta CLIL so raziskovalci v praksi ugotavljali različne variable in modele, ki jim je skupno zavedanje o tem, da je uspeh odvisen od vnosa tujega jezika (Coyle et al. 2010, 27). Pri CLIL-u gre za širok in fleksibilen

pristop k učenju in poučevanju vsebin in jezika, ki odgovarja širokemu spektru situacij, vsebinskih in vzgojno-izobraževalnih potreb in zahtev.

V podporni skupini PROCLIL, ki jo je oblikovala Evropska komisija za potrebe projekta Comenius 2.1. program (2006–2009), so poudarili različne modele: jezikovni razredi, temelječi na tematskih urah, CLIL-jezikovne kopeli, CLIL-kampi, izmenjava učencev, lokalni projekti, mednarodni projekti, »family stays«, poučevanje enega ali več predmetov v izbranem jeziku, delna potopitev (imerzija), popolna imerzija, dvojna imerzija. Ta različnost modelov lahko vodi k določeni zmedi, dokler ni pojem CLIL jasno opredeljen. V središču razmišljanja o modelih izvedbe CLIL-a gre v bistvu za vprašanje, kaj posamezni model postavlja v presečišče med jezikom in predmetom, kolikšen je ta delež in kako obsežen je jezikovni vnos. V podporni skupini Evropske unije, PROCLIL, se sklicujejo na Marshev model (Marsh 2002), ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

Vsebina

Vsebina pomeni napredek v znanju, veščinah in razumevanju ter se nanaša na specifične elemente določenega učnega načrta. Zagotavlja možnosti za učenje vsebine z različnih perspektiv, ki lahko vodijo do globljega razumevanja predmeta. Uporaba ciljnega jezika lahko pomaga učencem pri razumevanju predmeta in oblikovanju ključnih besed oz. terminologije. Usmerjenost na vsebino kot didaktično načelo pripravi učence za nadaljnje učenje oz. njihovo življenje.

Jezik

Pri tem elementu je pozornost usmerjena na uporabo jezika učenja (jezik razreda), poudarjeni sta komunikacija in interakcija; to – na splošno – izboljšuje kompetence ciljnega jezika in razvija veščine govorne komunikacije. Ta vidik sodi med večje koristi CLIL-a, saj poleg splošnih kompetenc vključuje tudi razvijanje veščin branja, pisanja, govorjenja in poslušanja. Gre za poučevalne strategije, s katerimi učitelji spodbujajo učinkovito interakcijo v razredu.

Po Marshevem mnenju (Marsh 2002) CLIL lahko zastopa oboje: materni in ciljni jezik. Poudarek se pogosto kaže v povezavi med prvim in drugimi jeziki. Pri tem avtor navaja tudi povratni učinek, in sicer da visoka izpostavljenost učencev drugemu jeziku pri njih razvija tudi visoko občutljivost za razvoj prvega jezika, kar jim v nadaljevanju pomaga pri razvoju njihovega pozitivnega večjezičnega interesa in vedenja.

Učenje in poučevanje

Ta element prinaša razvoj veščin mišljenja, ki so pri učencih povezane z oblikovanjem abstraktnih in konkretnih konceptov jezikov in njihovim razumevanjem. Razvijanje različnih modelov učenja in poučevanja, ki se izvajajo v CLIL-u, lahko vodi k novim možnostim za uvajanje individualnega učenja in učnih stilov ter učnih strategij. Pravzaprav CLIL zagotavlja alternativne poti pristopov učenja in poučevanja jezika, ki lahko zmanjšajo izključenost učencev in so jim pri učenju v oporo. Prihodnost didaktičnega koncepta CLIL se kaže v sinergiji, ki

je vidna v večji komunikaciji med učenjem in poučevanjem jezikov, interesi in zanimivimi vsebinami. Rezultat tega koncepta se izraža v razvoju individualnih učnih strategij in povečani motivaciji za učenje, ki je za poučevanje še dodatno koristna.

Kultura

Izpostavljenost alternativnim perspektivam in pogledom pomaga pri učencih oblikovati medkulturno znanje, poveča zavedanje in razumevanje. CLIL lahko pomaga razvijati medkulturne komunikacijske veščine kakor tudi učenje o državah, regijah in manjšinskih skupinah, v ožjem in širšem geografskem prostoru. V razredih, v katerih so učenci z različnim kulturnim in jezikovnim ozadjem, se CLIL lahko uporablja za spodbujanje procesov kulturne in jezikovne prilagojenosti. To pomaga učencem pri boljši predstavitvi širšega kulturnega konteksta ter spodbuja njihovo sodelovanje v ožji in širši družbeni skupnosti.

Večnacionalno okolje

CLIL pripravlja otroke za internacionalizacijo in evropsko integracijo s tem, da pri njih spodbuja doseganje globalne komunikacije in pridobivanje mednarodnih jezikovnih certifikatov. Izvajanje CLIL-a na šolah pri učencih povečuje pozitivne okoliščine za večnacionalno odprtost, kar se kaže v interesu učencev za učenje tujih jezikov. Pri CLIL-u je ta trajnejši kot pri tradicionalnem pouku in učenju tujih jezikov.

Okvir 4C – ključnih elementov CLIL-a

V naši raziskavi se bomo pri razumevanju CLIL-a naslonili na metodološki okvir avtorice Do Coyle (Coyle et al. 2010, 41), ker menimo, da element večnacionalnega okolja, predstavljen v okviru PROCLIL, ni aktualen za področje zgodnjega učenja in poučevanja tujih jezikov; tam ni v ospredju doseganje globalne komunikacije in pridobivanje mednarodnih jezikovnih certifikatov. Avtorica s štirimi elementi pojasnjuje poti, po katerih se didaktični koncept CLIL-a razlikuje od tradicionalne pedagogike jezikov. »Okvir štirih C« predstavljajo enakovredni elementi koncepta: vsebina, kognicija, komunikacija in kultura.

Pri vsebini avtorica izpostavlja, da izhaja iz obstoječih učnih predmetov; pri *kogniciji* se odraža razvoj učenja in poučevanja ter razvijanje mišljenja, ki poteka ob izbrani predmetni vsebini ter prispeva k povezavi med novim znanjem in spretnostmi ter obstoječim razumevanjem; *komunikacija* poudarja razvoj jezika z uporabo jezika, ki izhaja iz interakcije različnih dimenzij učenja in poučevanja jezika npr. kot jezik razreda, učni jezik, sporazumevalna dejavnost (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje); element *kultura* pa odraža socializacijske koristi izkušnje učenja in poučevanja, oboji podpirajo znanje predmeta (kognicijo) in identificirajo uporabo več kot enega jezika.

Izhodišča za oblikovanje nabora zmožnosti v naši raziskavi

Nedvomno drži spoznanje, da so sodobni didaktični koncepti povezani z razvojem profesionalnosti pri učiteljih; profesionalnost je povezana z najzahtevnejšo in

najodgovornejšo vrsto poklicev in sem spadajo tudi učitelji. Thornburg (2002, 90) učitelje opredeli kot najbolj delavne in predane profesionalce, Marentič Požarnik (2000, 4) pa govori o »razmišljujočih praktikih« in jih uvršča na stopnjo profesionalnega razvoja, h kateri težijo učitelji.

Razumevanja profesionalizma ne vidimo kot nekaj statičnega. Niemi in Kohonen (1995, 50) poudarjata novi profesionalizem, ki ga opredeljuje poklicna zavzetost za spodbujanje osebne rasti, profesionalna avtonomnost, ki je zasnovana na učiteljevi usposobljenosti in občutku odgovornosti, dinamično pojmovanje učenja pri učencih in učiteljih ter sodelovanje in interakcija učitelja, ki pri opravljanju svojega dela sodeluje z drugimi v šoli in zunaj nje.

Ko razmišljamo o profesionalizmu, nam je blizu pojem razširjenega profesionalizma, pri katerem ne gre za fiksen položaj v neki točki, temveč za pojav z različno stopnjo prisotnosti (Erčulj 2005). Učiteljevo profesionalnost torej razumemo kot dinamičen in večplasten pojav, katerega ključni vidiki so samostojnost, odgovornost ter moralnost do sebe in svojega delovanja (Diaz Maggioli 2004). Na profesionalni razvoj lahko gledamo tudi v prisposodbi gibalne dimenzije – v izboljševanju učiteljevih profesionalnih veščin in sposobnosti (Busch in Middlewood 2005, 22). Za profesionalni razvoj so v vsakem obdobju potrebna drugačna znanja in spretnosti. Različni avtorji izpostavljajo različne modele profesionalnega razvoja, skupna jim je prepletenost osebnega in profesionalnega vidika (Korthagen 2009, 4). Učiteljeva profesionalnost je večslojna, temu sledi tudi profesionalno delovanje. Korthagen (prav tam) v znanem modelu čebule vidi bistvo dobrega učitelja v skladnem delovanju vseh plasti, ki so vidne/razvite/opazne od zunaj navznoter – veščine, metode, tehnike, kompleksnejše zmožnosti, pojmovanja in prepričanja o učenju in znanju, poklicna identiteta – ter v jedru – avtentična osebnost. Učitelj torej mora imeti določena znanja, ki jih uresničuje s svojimi zmožnostmi; pri tem ga vodijo prepričanja, s katerimi se poistoveti in jih osmišlja v poslanstvu – to pa je srž poklica.

Pri razumevanju pojma zmožnosti imamo pred očmi neločljivo »trojnost« (Marentič Požarnik 2006, 28), in sicer spoznavno sestavino, čustveno-motivacijsko in akcijsko sestavino. Pri tem se zavedamo možne nevarnosti toge uporabe nabora zmožnosti, ki se lahko hitro spremeni v merljive standarde. Za našo raziskavo je pomemben celovit pogled na zmožnosti in njihovo razvijanje, pri čemer zmožnosti niso stalne in se spreminjajo.

Katere zmožnosti potrebujejo učitelji za izvajanje ključnih elementov CLIL-a?

Pri oblikovanju nabora zmožnosti smo se najprej naslonili na izkušnje večjezične in medkulturne učne prakse na zgodnji stopnji šolanja, oblikovane v projektu *Drei Hände – Tri roke – Tre mani*. Gre za čezmejno sodelovanje treh šol: Osnovne šole Josipa Vandota Kranjska Gora (Slovenija), Volksschule Nötsch (Avstrija) in Tarvisio Centrale (Italija). Posebnost projekta je tedenska mobilnost učiteljev, naravnih govorcev, ki poučujejo na sosednji obmejni šoli. Med pomembne izkušnje projekta, ki se kažejo v prvi vrsti pri učencih ter ožjem in širšem šolskem okolju,

sodijo izkušnje, povezane s profesionalnim razvojem učiteljev, ki so v tem projektu imeli eno od ključnih vlog; razvili so nove vidike profesionalizma, s poudarkom na strokovnih, medkulturnih in večjezičnih ter splošnih kompetencah.

Vključeni učitelji so profesionalno veliko pridobili, pridobitve lahko primerjamo s ključnimi 4C-elementi didaktičnega koncepta CLIL, pri katerem so izpostavljene tako osebne kot strokovne kompetence, in sicer: prilagodljivost na nove nepoznane situacije, spontanost, sodelovalne veščine, novo strokovno znanje, medkulturno zavedanje, vpogled v doživljanje pouka, samorefektivnost idr. Učiteljice so v svoj profesionalni razvoj vložile tudi dodatni napor. Pri naboru zmožnosti si v nadaljevanju pomagamo s predstavljenimi medkulturnimi zmožnostmi (Pevec Semec 2014, 61); kognitivni, afektivni in pragmatični dimenziji smo dodali še splošno dimenzijo.

Kognitivna dimenzija: učiti se učiti

Pri tej kategoriji sta v ospredju poznavanje in razumevanje didaktičnega koncepta CLIL, in sicer:

- ustrezne jezikovne in didaktične kompetence,
- poznavanje in razumevanje splošne vzgojno-izobraževalne teorije, še posebej progresivnih/socialno-konstruktivističnih pristopov,
- razumevanje koncepta vsebinsko jezikovno integriranega učenja ter poučevanje CLIL-a,
- znanje o tehnikah in ravnanju v konfliktnih situacijah,
- splošno znanje o družbeno-kulturnem ozadju učencev in njihovih družin,
- razumevanje in uporaba pojmov pri poučevanju in učenju (npr. avtentičnost, večjezičnost, življenjskost, medpredmetnost, splošna jezikovna zmožnost, celostnost) ter njihova uporaba pri poučevanju in učenju.

Efektivna dimenzija: učiti se biti

Pri tej kategoriji gre za splošne vrednote, stališča, obveznosti in dispozicije. Medkulturna vzgoja in izobraževanje mora podpirati učence ter razvijati zavest o spoštovanju lastne kulture ter tudi spoštovanje in tolerantnost do drugačnih in drugačnosti. Temeljiti mora na enakosti in pravici do drugačnosti. Pri tem je pomembno:

- zavedanje pomembnosti formativnega vrednotenja: samoevalvacije in samorefleksije pri tujem jeziku,
- zavedanje vplivov, ki jih imajo hitro razvijajoča se spletna okolja na kognitivne izkušnje mladih, in tudi njihovih posledic za učenje tujih jezikov,
- prepričanost, da je treba okrepiti vlogo učencev v razredu, in pripravljenost spremeniti svoj način poučevanja pri tujem jeziku,
- odprtost do različnosti in drugačnosti v ožjem in širšem okolju.

Pragmatična dimenzija: učiti se narediti

Pri tej kategoriji gre za razvoj veščin in procesov; gre za več kot zgolj za pridobitev veščin ali uspešnosti za soočanje z vsakodnevnimi situacijami. Pri

medkulturni vzgoji in izobraževanju »učiti se delovati in uporabljati« pomeni dejansko in strateško znanje v situacijah, v katerih se izpostavljajo vprašanja na temo medkulturnosti, ter reševanje naloge z uporabo sodelovalnega učenja. Pri tem je pomembno:

- pripravljenost sprejemati izzive in se iz njih učiti,
- sposobnost ustvariti varno učno okolje ter razvijati samozavest in kritično mišljenje pri učencih,
- pripravljenost učence spodbujati h kritičnemu mišljenju in jim omogočiti, da prevzamejo odgovornost v učnem procesu,
- sposobnost ustvariti varno okolje za učence ter pri sebi in učencih razvijati lastno samozavest,
- sposobnost razviti učenje z uporabo različnih učnih metod, ki so prilagojene različnim učnim stilom,
- znati predstaviti koristi CLIL-a kolegom in staršem.

Splošna dimenzija

V kategoriji splošne dimenzije so nekateri vidiki razširjenega profesionalizma (medčloveški, organizacijski in pedagoško-psihološki), in sicer:

- sodelovanje z drugimi učitelji pri načrtovanju in izvajanju pouka,
- zavedanje pomena razvijanja lastne komunikacijske veščine in različnih metod poučevanja,
- prepoznavanje individualnih posebnosti učencev ter njihovo upoštevanje pri načrtovanju in izvajanju pouka,
- sposobnost učinkovitega in ustreznega komuniciranja v medkulturnih situacijah in različnih kulturnih okoljih,
- sposobnost opazovanja in sodelovanja v novih izkušnjah in vgrajevanja novega znanja v obstoječe znanje,
- vedeti, kako spremljati in ovrednotiti napredek učencev, jezik in vsebino.

Empirični del

Podrobna opredelitev raziskovalnega problema

Namen raziskave je bil ugotoviti, katere ključne zmožnosti učitelji pripisujejo izvajalcem sodobnega didaktičnega koncepta CLIL. Obravnavani učitelji so izvajalci novega učnega načrta za tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole. Cilj je oblikovati nekaj konceptualnih izhodišč, ki bi povezale ključne elemente didaktičnega koncepta CLIL s pričakovanimi zmožnostmi učiteljev za uresničevanje tega inovativnega didaktičnega koncepta. Udeleženci raziskave so bili vzgojitelji, učitelji razrednega pouka in tujega jezika, ki so se oktobra in decembra 2014 udeležili strokovnega izobraževanja o učenju in poučevanju mlajših učencev tujih jezikov.

Raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja so povezana z opredelitvami kategorij zmožnosti vzgojitelja/učitelja za uspešno izvajanje poučevanja tujega jezika, z upoštevanjem inovativnega pristopa učenja in poučevanja tujega jezika po CLIL-u.

Raziskovalna vprašanja, vezana na kategorije zmožnosti:

1. vedeti, znati: učiti se učiti, pri čemer so izpostavljeni vidiki poznavanja in razumevanja didaktičnega koncepta CLIL, s poudarkom na oceni lastne jezikovne in didaktične usposobljenosti ter splošnega znanja o družbeno-kulturnem ozadju učencev in njihovih družin ter poznavanju in uporabi progresivnih/socialno-konstruktivističnih teorij učenja in poučevanja;
2. splošnih vrednot, stališč, obveznosti: učiti se biti, pri čemer gre za zavedanje pomena o samoevalvaciji in samorefleksiji za profesionalni razvoj, vpliva spletnih okolij na kognitivne izkušnje mladih ter posledic za njihovo učenje, splošne odprtosti do jezikovne in kulturne različnosti učencev ter pomena krepitve vloge učencev v razredu;
3. razvoj veščin in procesov: učiti se narediti, pri čemer gre za ustvarjanje varnega učnega okolja, v katerem se razvijajo učenčeva in učiteljeva samozavest, kritično mišljenje in odgovornost za učenje pri učencih ter predstavitve koristi CLIL-a drugim, kot so kolegi in starši;
4. razširjene profesionalne zmožnosti: gre za veščine sodelovanja in komunikacije v različnih družbenih kontekstih, prepoznavanje individualnih potreb ter vrednotenje napredka učencev.

Spremenljivke

Neodvisne:

- 1. seminarska skupina (oktober): heterogena, v kateri so bili različni učitelji in vzgojitelji, ki še ne izvajajo pouka po novem učnem načrtu.
- 2. seminarska skupina (december): homogena, v kateri so bile učiteljice razrednega pouka in tujega jezika, ki že izvajajo pouk po novem učnem načrtu.

Ovisne:

- prvi steber: kognitivna dimenzija (vedeti, znati): učiti se učiti,
- drugi steber: afektivna dimenzija (védenja/vrednote): učiti se biti,
- tretji steber: pragmatična dimenzija (veščine): učiti se narediti,
- četrti steber: splošna dimenzija – medčloveška, organizacijska.

Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Raziskava temelji na vzorcu 55 udeležencev izobraževanja na temo *Učenje in poučevanje tujih jezikov po novem učnem načrtu za tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole*. Izpolnjevanje ankete je bilo prostovoljno. Uporabili smo anketni vprašalnik s 5-stopenjsko numerično ocenjevalno lestvico, v katerem smo oblikovali 22 trditev in eno vprašanje odprtega tipa.

Vprašalnik, ki sem ga oblikovala avtorica prispevka, zajema 4 dimenzije zmožnosti, ki so lahko v pomoč pri razumevanju ključnih 4C-elementov, značilnih za didaktični koncept CLIL. Vprašalnik smo sondažno preizkusili na 5 udeležencih, ki v končno anketiranje niso bili vključeni. Izkazalo se je, da je bilo treba vprašalnik pri določenih vprašanjih popraviti. Anketiranje je potekalo oktobra in decembra 2014 in je bilo izvedeno na koncu izobraževanja, in sicer individualno, nevodeno. Vprašalnik smo razdelili vsem udeležencem izobraževanja, odziv je bil 80-odstoten.

Podatke smo obdelali z deskriptivno in inferenčno statistiko ter uporabili statistične metode: absolutne (f) in odsotne frekvence (f %), maksimum/minimum, aritmetično sredino, standardni odklon, ocene osnovne deskriptivne statistike, χ^2 -preizkus in Mann-Whitneyjev preizkus.

Rezultati obdelave in njihova interpretacija

Z anketnim vprašalnikom smo želeli preučiti vrste znanj, spretnosti, veščin, odnosov, ki naj bi jih po mnenju učiteljev imeli izvajalci CLIL-a. To je bila rdeča nit raziskave. Najprej smo preučili korelacije med posameznimi zmožnostmi v štirih kategorijah. Nato smo preverili, kakšne so korelacije med posameznimi skupinami zmožnosti, vezanimi na raziskovalna vprašanja.

Ocena posameznih zmožnosti

Preglednica 1: Osnovna deskriptivna statistika za posamezne spremenljivke

Spremenljivke	N	Minim	Maks	Aritm. sredina (M)	Stand. odklon (SD)
Ustrezne jezikovne in didaktične kompetence	53	4,00	5,00	4,8113	0,39500
Sposobnost ustvarjanja varnega učnega okolja ter razvijanja samozavesti in kritičnega mišljenja pri učencih	55	3,00	5,00	4,7818	0,45910
Odprtost do različnosti in drugačnosti v ožjem in širšem okolju	55	3,00	5,00	4,7455	0,51705
Razumevanje koncepta vsebinsko-jezikovno integriranega učenja in poučevanja CLIL-a	55	3,00	5,00	4,6727	0,57910
Zavedanje pomena razvijanja lastne komunikacijske veščine in različnih metod poučevanja	55	3,00	5,00	4,6182	0,56078
Sposobnost ustvariti varno okolje za učence ter pri sebi in učencih razvijati lastno samozavest	55	3,00	5,00	4,6182	0,59289
Sposobnost opazovanja in sodelovanja v novih izkušnjah in vgrajevanja novega znanja v že obstoječe	55	3,00	5,00	4,6000	0,53055
Sposobnost razviti učenje z uporabo različnih učnih metod, ki so prilagojene različnim učnim stilom	55	3,00	5,00	4,6000	0,59628
Pripravljenost sprejemati izzive in se iz njih učiti	55	3,00	5,00	4,5818	0,62925
Vedeti, kako spremljati in ovrednotiti napredek učencev z vidika jezika in medpredmetnosti	55	3,00	5,00	4,5455	0,63299
Pripravljenost učence spodbujati h kritičnemu mišljenju in jim omogočiti, da prevzamejo odgovornost v učnem procesu	55	3,00	5,00	4,5273	0,53936

Spremenljivke	N	Minim	Maks	Aritm. sredina (M)	Stand. odklon (SD)
Prepričanost, da je treba okrepiti vlogo učencev v razredu in pripravljenost spremeniti svoj način poučevanja	55	3,00	5,00	4,5273	0,53936
Sodelovanje z drugimi učitelji pri načrtovanju in izvajanju pouka	55	3,00	5,00	4,5091	0,60470
Znati predstaviti koristi CLIL-a kolegom in staršem	55	3,00	5,00	4,4727	0,63405
Znanje o tehnikah in ravnanju v konfliktnih situacijah	55	3,00	5,00	4,4727	0,63405
Prepoznavanje individualnih posebnosti učencev in njihovo upoštevanje pri načrtovanju in izvajanju pouka	55	3,00	5,00	4,4545	0,63299
Poznavanje in razumevanje splošne vzgojno-izobraževalne teorije, še posebej progresivnih/socialno-konstruktivističnih pristopov	54	3,00	5,00	4,4259	0,74230
Razumevanje in uporaba pojmov pri poučevanju in učenju (npr. avtentičnost, večjezičnost, življenjskost, medpredmetnost, splošna jezikovna zmožnost, celostnost)	55	2,00	5,00	4,4182	0,73764
Zavedanje pomembnosti formativnega vrednotenja: samoevalvacije in samorefleksije	55	3,00	5,00	4,3091	0,71680
Sposobnost učinkovitega in ustreznega komuniciranja v medkulturnih situacijah in različnih kulturnih okoljih	55	3,00	5,00	4,1818	0,64092
Zavedanje vplivov, ki jih imajo hitro razvijajoča se spletna okolja na kognitivne izkušnje mladih, in tudi njihovih posledic za učenje	55	3,00	5,00	4,1091	0,68510
Splošno znanje o družbeno-kulturnem ozadju učencev in njihovih družin	55	2,00	5,00	3,5091	0,92040
Veljavni N	52				

Rezultati v preglednici 1 na splošno kažejo, da prevladuje četrta stopnja ocene od petih; to se izraža v aritmetičnih sredinah, ki so v razmiku od 3,5 do 4,8, in kaže odmik v desno.

Jezikovne in didaktične zmožnosti, razumevanje pojmov, splošno znanje o družbeno-kulturnem ozadju učencev

Obvladovanje »ustreznih jezikovnih in didaktičnih zmožnosti« je zmožnost, ki je po mnenju anketirancev najpomembnejša za izvajalce CLIL-a, sodobnega didaktičnega koncepta učenja in poučevanja tujih jezikov ($M = 4,8113$; $SD = 0,395$). Najmanjši pomen anketiranci pripisujejo zmožnosti »razumevanja pojmov (npr. avtentičnost, večjezičnost, življenjskost, medpredmetnost, splošna jezikovna zmožnost, celostnost) ter njihovi uporabi pri učenju in poučevanju« ($M = 4,41$; $SD = 0,737$). Ta podatek je presenetljiv, saj ga lahko razumemo kot zgolj sprejemanje novega didaktičnega koncepta CLIL na deklarativni ravni. Pojasnitev odgovora bi seveda zahtevala nadaljnje raziskovanje ter interpretacije različnih definicij CLIL-a in ključnih elementov. Anketiranci prav tako menijo, da je »splošno znanje o družbeno-kulturnem ozadju njihovih učencev in družin« zanje manj pomembno ($M = 3,50$; $SD = 0,9204$). Ta podatek je zaskrbljujoč, saj menimo, da je znanje o

družbeno-kulturnem ozadju družin učencev ključno, predstavlja ga element kulture v 4C, s katerim se odraža socializacijska korist izkušnje učenja in poučevanja. Ta podpira znanje predmeta (kognicijo) ter osmišlja vidik uporabe več kot enega jezika.

Odprtost do različnosti, znanje o ravnanju v konfliktnih situacijah

Iz preglednice 1 tudi razberemo, da je močno zastopana »odprtost do različnosti in drugačnosti v ožjem in širšem okolju« ($M = 4,74$; $SD = 0,51$). Pri tem se zastavlja vprašanje poglobljenega vpogleda v razumevanje odprtosti do drugačnosti, in sicer v ožjem in širšem okolju. Tudi to vprašanje bi zahtevalo poglobljeno raziskavo, v kateri bi raziskali razumevanje kulture, tako da bi natančno opredelili razumevanje ožjega in širšega okolja. Znanje »o tehnikah in ravnanju v konfliktnih situacijah« je zmožnost, ki ima pričakovan podatek ($M = 4,4$; $SD = 0,634$), saj je povezana z izvajanjem različnih poučevalnih strategij, ki so pri CLIL-u ključne.

Spletna okolja in kognitivne izkušnje mladih

Podatki iz preglednice 1 tudi kažejo, da je pri anketiranih udeležencih dovolj visoka ($M = 4,58$; $SD = 0,685$) tudi zmožnost »imeti zavesti o vplivu, ki ga imajo hitro razvijajoča se spletna okolja na kognitivne izkušnje mladih, kakor tudi njihovih posledic za učenje«. Ta podatek je pričakovan, če ga povežemo z izkušnjo široke ponudbe učnih pripomočkov in didaktičnih gradiv za učenje in poučevanje jezikov v primerjavi z nejezikovnimi predmeti. Predstavljena zmožnost nagovarja tudi k vprašanju varne rabe spletnih okolij in digitalnih tehnologij, ki ji je treba že na zgodnji stopnji šolanja nameniti dovolj pozornosti tudi pri učenju in poučevanju tujih jezikov z upoštevanjem koncepta CLIL.

Formativno spremljanje, krepitev vloge učenca, razvijanje kritičnega mišljenja, samoregulacija učenja, metakognicija

Zmožnost imeti »zavest o pomembnosti odgovornosti in formativnega vrednotenja: samoevalvacije, samorefleksije« se izraža v podatku $M = 4,3$; $SD = 0,71$. Zmožnost učitelja, da »okrepi vlogo učencev v razredu in je pripravljen spremeniti svoj način poučevanja«, se kaže v podatku $M = 4,52$; $SD = 0,53$. Učitelj mora biti tudi sposoben »ustvariti varno učno okolje ter pri učencih razvijati samozavest in kritično mišljenje«, kar potrjuje podatek $M = 4,61$; $SD = 0,59$. Učitelj mora biti pripravljen, da »spodbuja učence h kritičnemu mišljenju in jim tudi omogoči, da prevzamejo odgovornost v učnem procesu«, kar vidimo v podatku $M = 4,52$; $SD = 0,53$. Zadnje štiri navedene rezultate lahko povežemo z načelom medpredmetnosti, ki je zajeta v konceptu CLIL, s katero učencem omogočimo, da o istem pojavu razpravljajo s perspektive različnih predmetov. Pri tem gre za učiteljevo pomoč pri povezovanju konceptov in postopkov, ki od učenca zahteva kritično mišljenje. Poleg poznavanja konceptov in postopkov, ki so jedro elementa kognicije v konceptu 4C, morajo učenci tudi vedeti, kako so nova znanja med seboj povezana, torej dobiti vpogled, kako sploh usvojimo novo znanje. Pri tem gre tudi za razvoj metakognicije, ki pomaga učencem aktivno nadzorovati, ocenjevati

in izboljševati lastno pridobivanje znanja in njegovo uporabo. Metakognicija in usvajanje znanja sta neločljivo prepletena in ju ne moremo ločevati niti v procesu učenja, zato morata biti tudi v naboru zmožnosti učitelja za uspešno izvajanje CLIL-a (Hartman 2001).

Varno učno okolje, prilagojene učne metode, učni stili

Zmožnost »ustvariti varno okolje za učence ter pri sebi in učencih razvijati lastno samozavest« se kaže v podatku $M = 4,78$; $SD = 0,459$. Ta podatek je spodbuden, saj prikazuje, da učitelji dajejo velik pomen uzaveščanju in oblikovanju primernih pogojev za učenje. Govorimo o varnem okolju, v katerem se bodo učenci počutili sprejete in varne – to je ključno na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja, še posebej pa za učenje in poučevanje na začetku šolanja. K temu razmisleku lahko pridružimo tudi podatek o zmožnosti učitelja, da je »sposoben razviti učenje z uporabo različnih učnih metod, ki so prilagojene različnim učnim stilom« ($M = 4,6$; $SD = 0,596$). Varno učno okolje pomeni tudi okolje, v katerem je posamezni učenec upoštevan in vključen v učni proces glede na njegove posebnosti, ki se nanašajo tudi na upoštevanje različnih učnih stilov. Na tem mestu želimo poudariti pomen razvijanja različnih učnih metod, ki so prilagojene različnim učnim stilom, v vseh fazah učnega procesa, še posebej v fazi usvajanja in preverjanja znanja. Ena od odlik CLIL-a je tudi prepletanje različnih vsebin nejezikovnih predmetov in različnih metod, ki naj zajema vse faze pouka.

Učiti se iz izzivov, sodelovanje, komunikacija, dodatna strokovna znanja

Didaktični koncept CLIL prinaša učiteljem nove izzive. Pomen »pripravljenost sprejemati izzive in se iz njih učiti« se kaže v podatku $M = 4,58$; $SD = 0,629$. Čeprav je CLIL kot didaktični koncept v ZDA znan že od zgodnjih šestdesetih let prejšnjega stoletja, v Evropi pa od devetdesetih, je bilo dosedanje uvajanje v našo prakso posamično, nesistemsko in pogosto pospremljeno z odporom. Za uspešnejše uvajanje CLIL-a je med drugim nujno, da učitelji znajo učinkovitost izvajanega koncepta primerno predstaviti svojim kolegom na šoli ter staršem otrok. Podatek iz preglednice 1 ($M = 4,47$; $SD = 0,632$) je nekoliko nižji od pričakovanega.

Izvajanje učne prakse z upoštevanjem koncepta CLIL za učitelje predvideva tudi razvoj različnih zmožnosti, saj so tam v ospredju sodelovalne in komunikacijske veščine ter pedagoško-psihološka strokovna znanja. Zmožnost »sodelovanja z drugimi učitelji pri načrtovanju in izvajanju pouka« se kaže v rezultatu $M = 4,5$; $SD = 0,60$, kar je zadovoljiv podatek; prav tako »zavedanje o pomembnosti razvijanja lastne komunikacijske veščine in različne metode poučevanja« ($M = 4,6$; $SD = 0,56$). Čeprav se predmet tuji jezik v 2. in 3. razredu izvaja kot samostojni predmet, to za učence ne sme zabrisati specifik razrednega pouka, ki jih doživljajo v dnevnem, fleksibilnem izvajanju pouka. V tem pogledu je skrb za uspešno sodelovanje in komuniciranje med vsemi učitelji na razredni stopnji skupna odgovornost vseh učiteljev, ki izvajajo pouk v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Manj zadovoljiv je rezultat o sposobnosti za učinkovito in ustrezno komuniciranje v medkulturnih situacijah in različnih kulturnih okoljih ($M = 4,18$; $SD = 0,64$). Pri tem ponovno ugotovljamo, da se ta zmožnost navezuje na kulturo, kar smo pojasnili že v prejšnjih primerih. To spet kaže na šibkost tega elementa.

Učenje in poučevanje na zgodnji stopnji šolanja zahteva dodatna strokovna znanja. Na zmožnost »prepoznavanja individualne posebnosti učencev in njihovo upoštevanje pri načrtovanju in izvajanju pouka« kaže podatek $M = 4,45$; $SD = 0,63$. V tej zmožnosti gre za prepoznavanje predvsem razvojnih značilnosti učencev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, za katere velja, da so v tem starostnem obdobju še posebej intenzivne in večplastne. Med strokovna znanja sodi tudi »sposobnost opazovanja in sodelovanja v novih izkušnjah ter vgrajevanja novega znanja v že obstoječe«, kar kaže podatek $M = 4,6$; $SD = 0,53$.

Med ključna vprašanja o učinkovitosti CLIL-a sodijo vprašanja o ocenjevanju znanja. Prakse izvajanja ocenjevanja se v različnih modelih lotevajo različno, od praks, v katerih se ocenjujejo zgolj jezikovna znanja, do praks, v katerih gre za kombinirano ocenjevanje jezikovnih in strokovnih znanj. Zanimalo nas je, kakšne so korelacije med posameznimi zmožnostmi.

Ugotovili smo, da se korelacije gibljejo od $r = 0,00$ do $r = 0,49$; $P = 0,01$. V območju šibkih korelacij je 27 korelacij med spremenljivkami, na območju srednje močnih pa so 4 pozitivne korelacije med spremenljivkami; te predstavljamo v nadaljevanju.

Prva korelacija: med spremenljivko »razumevanje in uporaba pojmov pri poučevanju in učenju« ter med spremenljivko »pripravljenost učence spodbujati h kritičnemu mišljenju in odgovorni vlogi v učnem procesu« se kaže v podatku $r = 0,273$; $P = 0,43$. Ta podatek kaže pri anketiranih udeležencih površinsko razumevanje koncepta CLIL. Za poglobljeno razumevanje bi bil v nadaljevanju potreben vpogled v implicitne teorije učiteljev v povezavi z izvedeno prakso. Premišljen izbor vsebine in dejavnosti za poučevanje in učenje tujih jezikov po CLIL-u sam po sebi ni dovolj, če za učence ne pomeni tudi kognitivnega izziva, ki pri njih spodbuja kritično mišljenje in jih nagovarja k samoregulativnemu učenju.

Druga korelacija: med spremenljivko »zavedanje vplivov spletnih okolij na kognitivne izkušnje mladih in posledic za učenje tujih jezikov« ter med spremenljivko »prepoznavanje individualnih posebnosti učencev ter njihovo upoštevanje pri načrtovanju in izvajanju pouka« ($r = 0,268$; $P = 0,48$) morda kaže na vedno večji pomen praktične uporabe digitalnih orodij kot pomembnega elementa didaktične izvedbe pouka tujega jezika na zgodnji stopnji, tudi pri individualizaciji in personifikaciji pouka.

Tudi tretja korelacija: med spremenljivko »prepoznavanje individualnih posebnosti učencev in njihova vloga pri pouku« ter med spremenljivko »sposobnost opazovanja in sodelovanja v novih izkušnjah in izgrajevanja novega znanja v že obstoječe« ($r = 0,276$; $P = 0,42$) kaže na pomen individualizacije in personifikacije pouka. Velik pomen večšin načrtovanja pri učiteljih, ki vključujejo učence v pouk,

so ugotavljali tudi v raziskavi ELLiE, ki je potekala pod okriljem British Councila in raziskovala globalne trende izvajanja pouka tujega jezika v osnovni šoli v nekaterih evropskih državah, s poudarkom na izpostavljenih ključnih elementih razvoja tega področja. Med drugim so v omenjeni raziskavi izpostavili, da vključevanje otrok v načrtovanje pouka otrokom pomaga pri prvih korakih širitve občutka identitete s pridobivanjem/učenjem/spoznavanjem dodatnega jezika (Enever 2011, 25).

Četrta korelacija: med spremenljivko »sposobnost za ustvarjanje varnega učnega okolja ter razvijanja samozavesti in kritičnega mišljenja pri učencih« ter spremenljivko »vedenje o tem, kako spremljati in vrednotiti napredek učencev z vidika jezika in vsebine« ($r = 0,269$; $P = 0,47$) kaže na pomen formativnega spremljanja, pri katerem je v ospredju na eni strani oblikovanje spodbudnega učnega okolja, na drugi strani pa dajanja povratnih informacij, ki učenca spodbujajo k spremljanju in vrednotenju lastnega učnega napredka tako vsebine kot jezika.

Ocena pomembnosti združenih zmožnosti za izvajanje CLIL-a

Za potrebe statistične analize smo oblikovali nove sumativne spremenljivke ter izračunali Pearsonov korelacijski koeficient med posameznimi sumativnimi spremenljivkami na celotnem vzorcu.

Preglednica 2: Korelacije med sumativnimi spremenljivkami

		učiti se učiti (primerjava)	učiti se biti (primerjava)	učiti se narediti (primerjava)	splošne (primerjava)
učiti se učiti (primerjava)	Pearsonov koeficient	1	0,539**	0,635**	0,730**
	P		0,000	0,000	0,000
	N	52	52	52	52
učiti se biti (primerjava)	Pearsonov koeficient	0,539**	1	0,604**	0,561**
	P	0,000		0,000	0,000
	N	52	55	55	55
učiti se narediti (primerjava)	Pearsonov koeficient	0,635**	0,604**	1	0,701**
	P	0,000	0,000		0,000
	N	52	55	55	55
splošne (primerjava)	Pearsonov koeficient	0,730**	0,561**	0,701**	1
	P	0,000	0,000	0,000	
	N	52	55	55	55

V preglednici 2 so predstavljene korelacije med skupinami zmožnosti za uspešno učenje in poučevanje tujega jezika po CLIL-u, ki so statistično pomembne na ravni $P = 0,01$. Pokazala se je srednje močna pozitivna povezanost (vrednosti korelacijskih koeficientov se gibljejo med $r = 0,54$ in $r = 0,73$; $P = 0,01$). Ta podatek kaže na to, da je naša razdelitev predlaganih zmožnosti v predstavljene sumativne spremenljivke primerna.

Preglednica 3: Deskriptivna statistika sumativnih spremenljivk

	N	Aritm. sredina (M)	Stand. odklon (SD)	Minimum	Maksimum
učiti se učiti (primerjava)	52	4,3910	0,41864	3,00	5,00
učiti se biti (primerjava)	55	4,4227	0,43267	3,50	5,00
učiti se narediti (primerjava)	55	4,5970	0,31864	3,83	5,00
splošne (primerjava)	55	4,4848	0,37305	3,50	5,00
SEMINAR	55	1,4727	0,50386	1,00	2,00

V preglednici 3 se kaže trend ($M = 4,45970$) v prid sumativne spremenljivke »učiti se narediti«. Tukaj so združene zmožnosti: sprejemanje in učenje iz izzivov, ustvarjanje varnega učnega okolja z razvijanjem samozavesti in kritičnega mišljenja pri učencih, prevzemanje odgovornosti v učnem procesu, uporaba različnih učnih metod, prilagojenih različnim učnim stilom, ter znati predstaviti koristi CLIL-a kolegom in staršem.

Mann-Whitneyjev U-test ni pokazal statistične pomembnosti razlik po posameznih skupinah zmožnosti med seminarsko skupino učiteljev (oktober), ki ne izvajajo pouka po novem učnem načrtu, in seminarsko skupino učiteljev, ki že izvajajo pouk po novem učnem načrtu za tuji jezik v 2. in 3. razredu OŠ (december). Tudi razlike v vzorčnih skupinah so zanemarljivo majhne. Med različnimi profili učiteljev, ki še ne izvajajo novega učnega načrta za tuji jezik s poudarkom na didaktičnem konceptu CLIL, in učitelji, ki to že izvajajo, ni statistično pomembnih razlik pri sumativnih spremenljivkah.

V raziskavi smo ugotovili naslednje:

1. Med skupino anketiranih učiteljev, ki še ne izvajajo pouka po didaktičnem konceptu CLIL, in učitelji, ki že izvajajo tak pouk, ni statistično pomembnih razlik glede na to, katerim zmožnostim dajejo prednost.
2. Aritmetične sredine posameznih 22 zmožnosti, ki naj bi jih imeli izvajalci CLIL-a na zgodnji stopnji šolanja, kažejo odmik v desno ($M =$ od 3,5 do 4,8).
3. Med posameznimi zmožnostmi smo ugotovili štiri pozitivne korelacije na območju srednje močnih ($r =$ od 0,00 do 0,49; $P = 0,01$).
4. Med sumativnimi spremenljivkami smo ugotovili trend v prid sumacijske spremenljivke *učiti se narediti (primerjava)*.

Zaključek

Zmožnosti učiteljev za izvajanje prakse učenja in poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji šolanja po konceptu CLIL-a, predstavljene v metodološkem delu prispevka, je mogoče razumeti kot pojmovni okvir za kategorije zmožnosti, ki so za učitelje implicitno pomembne in podpirajo uresničevanje didaktičnega koncepta CLIL. Pri opredelitvi tega, kaj so ključne zmožnosti, kot tudi pri določitvi tega, katere so pomembne za izvajanje CLIL-a ter kako jih praktično uveljaviti

in spodbujati njihov razvoj, smo izhajali iz teoretsko zasnovanega pojmovnega okvira (Coyle et al. 2010b).

V naši raziskavi smo sicer ugotovili nekaj srednje močnih pozitivnih korelacij med posameznimi spremenljivkami ter pojavljanje/gibanje/premik v smeri sumativne spremenljivke »učiti se narediti«, vendar se zavedamo, da na tej osnovi še ne moremo posploševati, saj je vzorec v raziskavi majhen.

Zmožnosti, oblikovane na vsebinski ravni »učiti se učiti«, »učiti se biti«, »učiti se narediti«, ter »splošne zmožnosti«, so večdimenzionalnost samega koncepta CLIL. Če želimo večdimenzionalnost kot ključni element CLIL-a razvijati pri učencih, ga morajo pri sebi najprej videti učitelji, zanje mora biti profesionalni izziv.

V naši raziskavi smo ugotovili, da je med štirimi elementi CLIL-a najmočneje zastopan jezik (komunikacija), najmanj pa kultura. To je lahko dobro izhodišče za začetek vpogleda v večdimenzionalnost. K temu lahko dodamo še sumativno spremenljivko »naučiti se narediti«, pri kateri je izpostavljen praktičen vidik.

Izvajanje CLIL-a od učitelja zahteva različne specifične zmožnosti. Idealni profil učitelja je, da je didaktični strokovnjak posameznega predmeta na razredni stopnji in ima hkrati visoko razvito tujejezikovno strokovno zmožnost. Vendar to ne zadostuje, če nima tudi medkulturne zmožnosti, ki je po našem mnenju najšibkejši element, ki bi mu v prihodnje morali nameniti več pozornosti. Za razvoj te zmožnosti lahko največ stori posameznik sam, z razvijanjem sodelovalnih in komunikacijskih veščin. Veliko pa lahko prispeva tudi okolje, ki je prijazno do učenja tujih jezikov, je življenjsko, delovno in učno okolje, v katerem se je mogoče srečati z različnimi jeziki. Šola, ki spodbuja učenje tujih jezikov, je tista šola, na kateri so prisotni različni jeziki, govorniki teh jezikov se v tej šoli čutijo sprejete, učenje tujih jezikov pa se spodbuja (Rutar Leban et al. 2013).

V prihodnje za uspešno spopadanje z izzivi CLIL-a ne smemo zanemariti kognicije in vsebine. Kognitivne zmožnosti učencev so prvi pogoj za dobre dosežke pri obvladovanju zahtevnejših nalog na različnih predmetnih/vsebinskih področjih znanja. Zmožnosti »učenje učenja« so kombinacija spretnosti, znanja, sposobnosti in stališč in vključujejo tudi pripravljenost za učenje in vedenje o tem, kako se učiti. Ključna oseba pri razvijanju zmožnosti učenja učenja ali sposobnosti strateškega učenja v šoli je in ostaja učitelj.

V raziskavi smo ugotovili, da učitelji poznavanju ključnih pojmov, povezanih s konceptom CLIL, in upoštevanju naprednih edukacijskih teorij pri svoji praksi ne pripisujejo zadostnega ali ustreznega pomena. Na tem mestu vidimo izziv za prihodnost v poglobljenem delu in osmišljanju implicitnih teorij, povezanih s praktičnimi izkušnjami. Na individualni ravni se tem izzivom lahko pridružijo instrumenti za razvijanje samoreflektivnosti, kot so npr.: portfolijo, kolegialne hospitacije idr.

Velik izziv za učitelje CLIL-a je tudi predmetno znanje, pri katerem gre najprej za vsebine in cilje iz drugih predmetov v 2. in 3. razredu oz. druge aktualizirane vsebine ter ključne strategije poučevanja teh predmetov. To je le prvi korak, ki

mu morajo slediti drugi koraki. Učitelji ne potrebujejo samo dobrega pedagoškega znanja o metodah poučevanja in veliko vsebinskega znanja o temah, ki jih poučujejo, temveč tudi pedagoška vsebinska znanja; to je zavest o tem, kako učenci konstruirajo znanje o posameznih vsebinah (Schulman 1987, 22). Učiteljevo pedagoško vsebinsko znanje upošteva razumevanje in prepoznavanje težav, ki jih imajo pogosto učenci na posameznih področjih, ter strategije, s katerimi te težave lahko premagajo.

Pri razvoju zmožnosti za učinkovito izvajanje sodobnega didaktičnega koncepta CLIL je v prihodnje med drugim pozornost treba usmeriti tudi na vpliv spletnih okolij in personifikacije pouka, kar kaže tudi Evropska raziskava o jezikovnih kompetencah (Rutar Leban et al. 2011).

Na koncu naj sklenemo naše razmišljanje s smernicami za učna okolja v 21. stoletju: »Cilji pouka morajo učencu nuditi občutek uspešnosti. Pri tem so pomembna odprta, visoko personificirana učna okolja, ki kažejo visoko občutljivost za to, kar posamezni učenci, ki se v njih nahajajo, že vedo in so sposobni narediti; hkrati pa aktivno gradijo na tej občutljivosti in znanju, kar pomeni, da so v največji meri prilagojena individualnim razlikam. Učna okolja nudijo tudi prilagojeno povratno informacijo, predstavljajo izzive za tiste, ki se hitro učijo, in obenem nudijo podporo tistim, ki imajo težave« (Istance et al. 2013, 296). Če drži, kar ugotavlja Hattie (2002) v longitudinalni globalni študiji, da so učitelji edini most, ki ima močan vpliv na učenje učencev, potem menimo, da je didaktični koncept CLIL odgovor na predstavljena učna okolja prihodnosti, ob predpostavki, da je v CLIL-u tudi dovolj prostora za profesionalni izziv učiteljem.

Katica Pevec Semec

The CLIL Pedagogical Approach - Challenges for the Professional Development of Foreign Language Teachers of Young Learners

The capabilities when designing content in the areas of “learning to learn,” “learning to be,” “learning to do” and “general ability” represent the multi-dimensional concept of CLIL. We understand these as a conceptual framework for the field of capabilities that teachers implicitly understand when supporting, implementing and teaching CLIL. If we want the concept of multi-dimensionality to be a key aspect of CLIL for the development of pupils, then it follows that the teacher, first and foremost, must inwardly look at this as a professional challenge.

In our study, we found that among the 4 elements of CLIL represented, the strongest element was that of language (communication), and the least represented element was that of culture. This can be a good starting point for the insight into multi-dimensionality, and from here we can add the group variable “learn to do”, where the practical aspect is revealed.

The implementation of CLIL requires a variety of specific teacher capabilities. The ideal teacher profile is that of an expert in teaching individual subjects at the primary level, and at the same time understands the process in mastering foreign languages and is very proficient and professional in foreign languages. However, this is not sufficient enough, not as long as it does not have the intercultural competences, which is considered to be the weakest element and needs to be seriously addressed in the future. The development of these competencies is up to the individual practitioner through the development of collaborative and communication skills. Many practitioners may also want to contribute to the narrower and broader surroundings when developing their didactic capabilities.

To successfully meet the challenges of CLIL in the future, we should not neglect the element of cognition and content.

Pupil’s cognitive abilities are prerequisites for quality performance in managing complex tasks in different subject/content areas of knowledge. In our study, we found that teachers understand the key CLIL concepts and take into account educational theories in their practice, but neglect to give sufficient emphasis to these. At this point, the future challenge we see is in the direction of in-depth work in the field of justifying implicit theories in conjunction with practical experience. At the individual level, the challenge will be to merge tools for developing self-reflective teachers such as portfolios, peer classroom observations, etc.

A major challenge for CLIL teachers is also attributed to content knowledge, which is directly linked to content from other subjects in the 2nd and 3rd grades, and specifically with other updated content. Teachers require more than just good

pedagogical knowledge about teaching methods and content knowledge on subjects they teach, but also pedagogical content knowledge, which is the awareness of how students construct knowledge on specific topics (Schulman 1987, 22).

Teachers' knowledge of pedagogical content includes insight into difficulties students often have in specific areas, and in strategies to help students overcome them.

In developing the capacity for effective implementation of the progressive instructional concept of CLIL in the future, among other things, attention should be given to the importance on the impact of online environments and personalized instruction as shown by the European Survey on Language Competences (Rutar Leban et al. 2011).

If it is true what Hattie (2002) notes in the global longitudinal study that teachers are the only bridge which strongly impact student learning, then we can conclude that teaching the CLIL concept is a response in the presented future learning environments, assuming that the within CLIL there is also enough space to professionally challenge teachers.

LITERATURA

Bush, Tony, Middlewood, David. 2005. *Leading and managing people in education*. London: Sage.

Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David. 2010. *CLIL - Content and Language Integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Delors, Jacques. 1998. *Learning: The treasure within*. UNESCO Publication: Paris.

Diaz Maggioli, Gabriel. 2004. *Teacher-centred professional development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Enever, Janet, ur. 2011. *ELLiE: Early language learning in Europe*. London, UK: The British Council.

Hartman, Hope J., ur. 2001. *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Springer Science & Business Media.

Hattie, John. 2003. *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Ioannou-Georgiou, Pavlos Pavlou. 2011. *PRO – CLIL. Providing Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. <http://englishagenda.britishcouncil.org/content/pro-clil-providing-guidelines-clil-implementation-primary-and-pre-primary-education-ndash-ev> (Pridobljeno 10. 2. 2015)

Istance, David, Dumont, Hanna. 2013. *Smernice za učna okolja v 21. stoletju. O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Jazbec, Saša, Lipavic Oštir, Alja, Pižorn, Karmen, Dagarin Fojkar, Mateja, Pevc Semec, Katica, Šečerov, Neva, ur. 2010. *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole, Zgledi CLIL-a*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Korthagen, Fred. 2009. Prakse, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*. 40 (4): 4–14.

Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša, ur. 2010. *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, Barica. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*. 31 (4): 4–11.

Marentič Požarnik, Barica. 2006. Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo pa tudi strokovno utemeljeno strategiji spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje*. 32 (1): 27–33.

Marsh, David. 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential. <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.htm> (Pridobljeno 10. 2. 2015)

Niemi, Hannele, Viljo, Kohonene. 1995. *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampere: University of Tampere.

Pevec Semec, Katica. 2014. Celostno vključevanje otrok priseljencev. Razvijanje medkulturne zmožnosti kot izziv za uspešno izvajanje smernic za celostno vključevanje otrok priseljencev. *Šolsko svetovalno delo*. 18 (3/4): 57–64.

Pevec Semec, Katica. 2013. Kompetence preko meja: Upravljanje čezmejnih projektov – od vizije do uresničitve tristranske poti. Simpozij, Lignano Udine.

Pevec Semec, Katica et al. 2013. *Učni načrt za drugi tuji jezik kot neobvezni izbirni predmet v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pevec Semec, Katica et al. 2013. *Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole*. 2013. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Leban, Tina, Pižorn, Karmen, Vršnik Perše, Tina, Mlekuž, Ana. 2013. *Evropska raziskava o jezikovnih kompetencah (2009–2013)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 43–51.

Schulman, Lee. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of a New reform. *Harvard Educational Review*. 57 (1): 1–22.

Thornburg, David. 2002. *The new basics: education and the futur of work in thelematic age*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Spletno okolje_ UTJ - JIMU. 2008–2010. PRO – Zgodnja večjezičnost in večkulturnost/ <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=4579> (Pridobljeno 10. 2. 2015)

Saša Jazbec
Metka Lovrin

Koncept CLIL – novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji: študija primera

Pregledni znanstveni članek
UDK: 37.091:81'243:373.3(497.4)

POVZETEK

CLIL je aktualen didaktični koncept učenja in poučevanja tujih jezikov. Pristop je večpomenski, znan po različnih imenih (jezikovna kopel, nejezikovni predmet v tujem jeziku, bilingvalni pouk, imerzija) in različnih izvedbenih oblikah. CLIL počasi postaja tudi del slovenskega izobraževalnega sistema; priporočen je v učnih načrtih, z njim se ukvarjajo, ga spoznavajo in proučujejo študenti jezikoslovci, študenti razrednega pouka, predšolske vzgoje in tudi učitelji podobnih profilov. Namen prispevka je v teoretičnem delu predstaviti koncept CLIL in projekte, mejnike v procesu uveljavljanja le-tega. V empiričnem delu so predstavljeni rezultati kvalitativne raziskave, v sklopu katere smo intervjuvali učitelje in učiteljice ter ugotovili, da sta izraz in koncept CLIL v šolskem vsakdanu oz. pri intervjuvanih učiteljicah in učiteljih le delno poznana in razumljena, medtem ko je ideja didaktičnega pristopa zelo favorizirana.

Ključne besede: CLIL, didaktični pristop, osnovna šola, nejezikovne kompetence

The CLIL Concept - Novelty or Routine for Primary Teachers in Slovenia: A Case Study

Review article
UDK: 37.091:81'243:373.3(497.4)

ABSTRACT

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is a modern didactical concept of learning and teaching foreign languages. The approach is multifaceted, and known under different names (*language bath, non-linguistic subject in a foreign language, bilingual education and immersion*) and different forms of implementation. CLIL is slowly becoming a part of the Slovene educational system. It is recommended in curricula; linguistics students, students of primary teacher education, students of preschool education and teachers of similar profiles discover, study and investigate it. The aim of the theoretical part of the article is to present CLIL and its projects—milestones in the process of implementing the concept—whereas the

empirical part deals with the results of a qualitative research study in which teachers were interviewed in order to establish to what extent they are familiar with the CLIL concept.

Key words: CLIL, didactical approach, primary school, non-language competence

Uvod

»Bili ist echt gut ...« oz. »Bili je resnično dober ...« so leta 1994 kratko in jedrnatno povedali otroci, ki so bili v nemški zvezni deželi Schleswig Holstein vključeni v poskusno obliko t. i. dvojezičnega pouka (večina pouka je potekala v angleškem jeziku), v nadaljevanju CLIL-a. Evalvacijska študija je pokazala, da so ti otroci ne le bili zelo navdušeni nad delom in načinom dela, ampak tudi dejansko dosegli zelo ugodne rezultate, ki govorijo v prid razvoju komunikativnih zmožnosti, jezikovni spontanosti, motivaciji za učenje jezikov in njihovi rabi (Wode 1994, 1999).

CLIL (angl. Content and Language Integrated Learning) je aktualen didaktični koncept učenja in poučevanja tujih jezikov, ki je od leta 2003, ko je Evropska komisija sprejela Akcijski načrt za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti, pomembno zaznamoval paradigmo dela, učenja in poučevanja jezikov v Evropski uniji (Evropska komisija 2003). Sam koncept je drugačen in zanimiv zlasti zato, ker prihaja iz prakse in se uveljavlja v praksi in tudi teoriji. Je odprt, tj. znan po različnih izvedbenih variantah, z različno intenzivnostjo in obsegom jezikovnih in nejezikovnih elementov itd., ne nazadnje znan po različnih imenih (*jezikovna kopel*, *nejezikovni predmet v tujem jeziku*, *bilingvalni pouk*, *imerzija*) in zaradi te odprtosti tudi problematičen in pogosto predmet diskusije skeptikov. Kljub navedenemu CLIL počasi, a vztrajno vstopa v večino izobraževalnih sistemov, tudi v slovenskega. Koncept se omejeno pojavlja že na sistemski ravni, priporoča se npr. v učnih načrtih (prim. Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu 2013), z njim se ukvarjajo, ga spoznavajo in proučujejo študenti jezikoslovci, študenti razrednega pouka, predšolske vzgoje in tudi učitelji podobnih profilov, ki se dodatno usposablajo in izobražujejo (prim. Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine). Namen prispevka bo v teoretičnem delu predstaviti koncept CLIL in ključne mejnike, to je izbrane projekte, v procesu uveljavljanja CLIL-a v slovenskem pedagoškem diskurzu. V empiričnem delu pa bodo predstavljeni rezultati študije primera, v sklopu katere bodo anketirani učitelji in učiteljice. Analiza njihovih mnenj bo pokazala, ali je CLIL poznan in razumljen v šolskem vsakdanu. Podatek o tem, kako učitelji in učiteljice na šoli, na kateri je CLIL že vrsto let ustaljena praksa, zaznavajo oz. razumejo, sprejemajo koncept, bo pokazal, kako dolga je pot za prehod teoretičnih smernic v prakso oz. za uveljavljanje nove didaktične paradigme, kar CLIL zagotovo je, v praksi.

Koncept CLIL

Pojem CLIL je nastal leta 1994 (Marsh et al. 2001) kot okrajšava za Content and Language Integrated Learning in je sodoben didaktični koncept, ki uporablja drugi, tuji ali dodatni jezik (Coyle idr. 2010, 1; Harrop 2012, 57) za učenje in poučevanje nejezikovnega predmeta (npr. biologije, matematike, zgodovine itd.). CLIL je zaradi dvojega poudarka – tako na vsebini kot tudi jeziku – svojevrsten pojav, katerega cilj je enakovredno razvijanje jezikovnih in nejezikovnih kompetenc določenega predmetnega področja (Eurydice 2006, 7), k temu pa je treba dodati še pridobivanje tehnik in strategij učenja oz. t. i. »cognitive operations« (Lohmann 2009). Novega koncepta zato metodološko nikakor ne gre omejiti in enačiti s poučevanjem predmeta v tujem jeziku. Vsebina pri CLIL-u se namreč predstavlja s tujim jezikom in *skozi* tuji jezik, ne pa zgolj v tujem jeziku (Eurydice 2006, 8). Po tej metodologiji je jezik v prvi vrsti orodje, ki omogoča razumevanje nove vsebine in izgradnjo znanja po konstruktivističnih načelih, in šele nato cilj učenja. Nadaljnja posebnost CLIL-a je tudi spajanje dveh različnih didaktik, tj. predmetne in nepredmetne didaktike, ki posledično pripomoreta k celovitemu, avtentičnemu, smiselnemu in aktualnemu načinu učenja, ki se odziva na potrebe globalizirane družbe in tudi posameznika.

Čeprav evropske institucije in izobraževalne ustanove za CLIL kažejo povečani interes šele v zadnjem desetletju, sam način poučevanja, čeprav pod drugačnimi imeni, izvira že iz časov antičnega Rima in Grčije (grščina je bila jezik poučevanja v Rimu) (Coyle idr. 2010) ali iz srednjega in novega veka (latinščina je bila delovni jezik v šoli) ali kolonialnega sveta (npr. angleščina v Indiji, Afriki in drugje). Skozi stoletja, predvsem pa v 20. stoletju, so se pojavila številna poimenovanja, ki so v večji ali manjši meri sinonimna s CLIL-om. Mednje sodijo *jezikovna kopel*, *imerzija*, *bilingvalni pouk*, *nejezikovni predmet v tujem jeziku* idr.

Jezikovna kopel je sintagma, ki izvira iz francoskega jezika (Marsh idr. 2001, 11). Pri tej metodi se učenci brez predhodnih priprav »potopijo v jezik«. V ospredju dela so nejezikovne vsebine, jezik poučevanja je tuji jezik. Značilnost jezikovne kopeli je velika stopnja avtentičnosti, saj posameznik tuji jezik doživlja in usvaja v svoji naravni obliki, kot ga uporabljajo materni govorniki oz. tako, kot je usvajal materni jezik. Najpogosteje, ne pa izključno, se sintagma *jezikovna kopel* obravnava za različne oblike (tuje)jezikovnih aktivnosti otrok.

Termin *imerzija* je »pragmatični odziv na lingvistični in kulturni problem« (Coyle et al. 2010, 8), ki se je pojavil v Kanadi v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Da bi preprečili trenja med angleško in francosko govorečimi Kanadčani, je Zakon o uradnih jezikih (prav tam, 8) podelil francoščini (in tudi angleščini) status uradnega jezika. S tem sta oba jezika postala del javnega sektorja in s tem tudi izobraževalnih programov. Za razliko od jezikovne kopeli je v *imerziji* načeloma delovni in učni jezik drugi jezik, torej jezik okolja, ne tuji jezik.

Bilingvalni pouk, tudi *dvojezični pouk*, je v primerjavi z *imerzijo*, ki jo določajo v večji meri državni interesi, rezultat sožitja dveh jezikovnih skupnosti na določenem

območju. Posebnost takega izobraževalnega sistema je medsebojno dopolnjevanje jezikov, ki se v praksi kaže v menjavanju jezikovnih kodov (Coyle idr. 2010, 15), saj so ti nosilci določene funkcije (dajanje navodil, razlaganje kulturno specifičnih pojavov itd.). Tako menjavanje jezikov korenini v vsakdanji izkušnji dvojezičnih govorcev, ki glede na sogovorca, funkcionalne potrebe in jezikovne spretnosti na določenem področju uporabi en ali drug jezik.

Nejezikovni predmet v tujem jeziku pa je sintagma oz. poskus opisa koncepta CLIL, ki stremi k temu, da se izogne vsem dosedanjim omenjenim poimenovanjem, ki so tako ali drugače specifični, vezani na dvojezično okolje, politične dejavnike, zaporednost učenja jezika, na zgodnja leta učenja itd. (Lipavic Oštir et al. 2003). Kljub doslednosti poimenovanja, ki ga ponuja sintagma *nejezikovni predmet v tujem jeziku*, je, jezikovno gledano, neekonomična, nepraktična za rabo in ni uspela v primerjavi z nezaznamovano, kratko in sodobno kratico CLIL.

Že samo kratek pregled poimenovanja pedagoškega koncepta CLIL je pokazal, da gre za zapleten, večpomenski in večdimenzionalen koncept. Odlikujejo ga odprtost, funkcionalnost, ekonomičnost, integracija vsebin, pristopov, jezikovnopolitična podpora, visoka stopnja motivacije učencev in še bi lahko naštevali.

Poleg omenjenih pozitivnih strani pa lahko v literaturi in praksi beremo tudi o slabih straneh CLIL-a, ki jih v nadaljevanju samo kratko povzemamo, saj le-te niso predmet razprave v tem članku. Gre za dvom o tem, da bo nejezikovni pouk zaradi jezikovnega pouka oz. omejene jezikovne zmožnosti prikrajšan za določene dimenzije (Mehisto idr. 2008); da je CLIL koncept, ki je namenjen le nadarjenim ali zelo nadarjenim učencem; da lahko kakovosten CLIL izvaja le učitelj, ki je tako strokovnjak za jezik kot za nejezikovni predmet, ob tem pa pozna še posebnosti didaktike CLIL-a (Marsh idr. 2010), ali pa da bo zaradi tega koncepta omejena učenčeva jezikovna zmožnost v maternem jeziku (več o tem prim. Lipavic Oštir et al. 2003, 72–86).

V nadaljevanju bo posebnost CLIL-a v primerjavi z drugimi pedagoškimi oz. didaktičnimi koncepti utemeljena še z dvema pomembnima značilnostma:

1. »Pedagoška integracija kontekstualizirane vsebine, kognicije, komunikacije in kulture v prakso učenja in poučevanja« (Coyle 2002, 45). Našteti elementi integracije predstavljajo enega izmed temeljev CLIL-a: okvir 4C (angl. **c**ontent, **c**ognition, **c**ommunication in **c**ulture). Ti elementi so v konceptu CLIL v medsebojni soodvisnosti. Namen komunikacije določa vsebino, ki se obravnava pri pouku, vsebina pa način komuniciranja (nivo jezikovne zahtevnosti in terminologijo). Obema enakovredna je kognicija, ki določa zahtevnost vsebine in jezika določeni ciljni skupini. Ta se izraža z različnimi metodami in strategijami poučevanja, ki jih učitelj uporablja, da najde pravo mero med kognitivnim izzivom in izgradnjo jezikovnih ter nejezikovnih elementov s pomočjo načela »zidarskega odra« (angl. scaffolding) (Schmitz 2008). Ker pa jezik, vsebina in tudi kognicija ne obstajajo v vakuumu, je četrti, vseobsegajoči del CLIL-a kultura, ki omogoča razvoj

medkulturnega razumevanja in globalnega državljanstva (prim. Coyle et al. 2010, 29–41).

2. Dimenzije CLIL-a (Harrop 2012, 58), ki razvijajo različna znanja in spretnosti, potrebna človeku v socialni interakciji in poklicnem življenju. Prva dimenzija omogoča posamezniku globlje razumevanje določene vsebine, saj se novo znanje zaradi »dvojnega procesiranja« (Sajda 2008) pri CLIL-u integrira v obstoječega. Naslednja dimenzija izpostavlja rabo višjih kognitivnih procesov, kot sta analiza in sinteza. Gledano z metodološkega vidika, je pri CLIL-u v ospredju nejezikovna vsebina, ki za sodobne didaktike pomeni odkrivanje novega znanja z vsemi čutili in samostojno tvorjenje ter izpeljevanje novih smiselnih sklepov. Tretja dimenzija izhaja iz dejstva, da sta učenje in poučevanje komunikativni dogodek, v katerem učitelj spodbuja učence k razmišljanju in sklepanju, učenci pa želijo svoje ugotovitve deliti z drugimi. Komunikativni kontekst tretje dimenzije se navezuje na četrto, ki izpostavlja razvijanje komunikacijskih spretnosti, saj je človek socialno bitje, ki želi svoje misli deliti z drugimi. CLIL tako omogoča, da učenci ne le razumejo določeno terminologijo, temveč tudi izoblikujejo spretnosti, ki jim pomagajo, da se izražajo v strokovnem kontekstu. Peta, zadnja, dimenzija CLIL-a pa je razvijanje medkulturnega razumevanja. Kultura zaznamuje ne le družbene navade in običaje, temveč tudi jezik. CLIL pomaga pri senzibilizaciji kulturnih razlik in na dolgi rok vodi v razumevanje drugačnosti in v strpnost.

Kljub navedenemu in kljub letom obstoja pa je CLIL še vedno pojav, ki si mora na evropski in državni ravni utirati pot kot kakovostno in celostno izobraževanje, ki izgrajuje jezikovne in nejezikovne kompetence posameznikov na specializiranih področjih.

CLIL v Sloveniji

Sodoben didaktični pristop CLIL v slovenskih šolah nima tradicije, sploh pa ne takšne, ki bi bila primerljiva z drugimi državami, npr. Nemčijo, Francijo, Češko, Poljsko, Bolgarijo (več o tem Lipavic Oštir in Jazbec 2009). V omenjenih državah obstajajo že vrsto let t. i. bilingvalne šole in pouk poteka npr. v tujem jeziku pri določenih predmetih ali pri vseh predmetih, ali na začetku šolanja pri manj, kasneje pa pri vedno več predmetih itd., odvisno od koncepta dela. Šolanje v teh šolah tudi ni nujno povezano z visokim socialnim položajem staršev, temveč gre večinoma za hoteno odločitev otrok oz. staršev za takšen neklasičen način izobraževanja. V Sloveniji takšnih šol ne poznamo, ker njihov obstoj omejuje zakon o rabi jezika v šoli, ki kot učni jezik (z izjemo pouka tujih jezikov in na narodnostno mešanih območjih) določa samo slovenščino. Raba tujega jezika kot delovnega jezika je v Sloveniji sicer dovoljena: 1. na t. i. mednarodnih šolah (Britishschool, Ecole Français, Quality School International), ki so sicer namenjene vsem otrokom od 3. do 15. leta, a so zasebne in jih zaradi zelo visokih šolnin obiskujejo načeloma le otroci veleposlanikov; 2. na določenih gimnazijah s programi mednarodne

mature (Gimnazija Bežigrad, Gimnazija Kranj, II. gimnazija Maribor itd.) (prim. Mednarodne šole na Slovenskem) in 3. kot projektna oblika na različnih nivojih izobraževanja zaradi različnih razlogov (vpliv jezikovne politike, tujejezikovna usmerjenost šole, individualni angažma posameznih učiteljev, skupin učiteljev ali ravnateljev, obmejna lega šol itd.). V nekaterih vrtcih (npr. Vrtec Manka Golarja Gornja Radgona s projektom *Skriti zaklad*, Vrtec in OŠ Josipa Vandota Krajnska Gora s projektom *Drei Hände – Tri roke – Tre mani*) in redkih osnovnih šolah (npr. OŠ Janka Padežnika v Mariboru) so v preteklem desetletju v projektni obliki preizkušali izbrano obliko izvajanja CLIL-a. Ob predstavljenih oblikah CLIL-a, ki so zagotovo pomembne pri uveljavljanju koncepta, so na sistemski ravni izobraževanja zelo pomembni tudi raziskovalni projekti. Navajamo jih v nadaljevanju, saj so pomembni mejniki na poti uveljavljanja didaktičnega koncepta CLIL v strokovno-pedagoški paradigmi v Sloveniji.

- 1996–2000: pilotski projekt *Uvajanje CLIL-a na OŠ Bojana Illica v Mariboru*. V tem projektu je potekal v določenem razredu pouk zemljepisa v angleščini. Projekt je bil strokovno utemeljen in podprt s strani Zavoda za šolstvo ter Pedagoške fakultete Maribor, ki ga je znanstveno spremljala in evalvirala (Čagran po Lipavic Oštir et al., 2003).
- 2002–2005: nacionalni projekt CRP V5-0635-02 *Proučevanje možnosti novih pristopov in analiza dilem pri uvajanju nejezikovnih vsebin v jezikovni pouk v srednjih šolah v Sloveniji*. V okviru tega projekta je bila pripravljena temeljna študija, v kateri so navedena teoretska izhodišča, zapisi pojavnih oblik pouka nejezikovnih vsebin v slovenskih šolah ter eksemplarčni didaktični moduli CLIL-a za osnovno in srednjo šolo, ki so bili tudi delno izvedeni in evalvirani (prim. Lipavic Oštir et al. 2003).
- 2005–2007: mednarodni projekt CLILiG – »state of the art« und Entwicklungspotential in Europa (Socrates 6.1.2). V tem projektu je sodelovalo 11 evropskih držav, v katerih ima CLIL bogato tradicijo, in tudi Slovenija se je zaradi sodelovanja v projektu umestila na zemljevid t. i. CLIL-držav. Poleg analiz praktičnoraziskovalnega dela, inovativnih pristopov in proučevanja jezikovnopoličnih možnosti za uvajanje CLIL-a v nemškem jeziku v šole je bil pri projektu velik poudarek tudi na uvajanju CLIL-a v nova učna okolja, na razvoju kurikulumov ter na kakovosti izobraževanja, evalviranja in strokovnoznanstvenega dela na tem področju (prim. Lipavic Oštir in Jazbec 2008; Jazbec in Lipavic Oštir 2008 idr.).
- 2008–2011: nacionalni projekt ZRSŠ, Ministrstva za šolstvo RS in Evropskih strukturnih skladov *Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ*. V okviru tega projekta je bil pristop CLIL obravnavan tako na znanstveni kot na strokovni ravni, saj je poleg raziskovalcev v projektu aktivno sodelovalo tudi 60 učiteljev, ki so spoznavali, preizkušali in vrednotili nov didaktični pristop (prim. Pevec Semec et al. 2009). Rezultati projekta so številne objave v strokovnih in znanstvenih publikacijah, prispevki na strokovnih in znanstvenih konferencah, izvedena izobraževanja za učitelje ter dve monografiji; prva predstavlja teoretsko osnovo za pristop CLIL, druga pa idejni koncept učnega načrta za CLIL in didaktizirane učne enote (prim. Lipavic Oštir in Jazbec 2010; Jazbec et al. 2010).

V kontekstu mejnikov in uradnih dokumentov, ki zastopajo pristop CLIL, je nujno treba omeniti tudi aktualni »projekt«, to je obvezno učenje prvega tujega jezika

v drugem razredu. Gre za postopno uvajanje novosti v slovenski šolski sistem. Tako se letos, v šolskem letu 2014/15, izvaja pouk prvega tujega jezika na 15 % osnovnih šol v Sloveniji, drugo leto, tj. 2015/16, bo pouk prvega tujega jezika potekal na 30 % osnovnih šol in leta 2016/17 se bodo vsi učenci drugih razredov učili prvi tuji jezik (2. čl. Pravilnika o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole). Ta projekt je za CLIL pomemben zato, ker je učni načrt za predmet poudarjeno usmerjen v pouk nejezikovnih vsebin v tujem jeziku. To se kaže v samem dokumentu, in sicer v poglavju o priporočenih vsebinah (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu 2013, 9–11) in v poglavju z didaktičnimi priporočili (prav tam, 13–18).

Omenjeni projekti so kot mejniki utirali in še vedno utirajo pot novemu didaktičnemu konceptu, ki vnaša novosti v izobraževalni sistem tako na horizontalni ravni (npr. močnejša povezanost predmetov) kot na vertikalni ravni (večja kontinuiteta učenja in poučevanja jezikovnih in tudi nejezikovnih vsebin); pomeni pomembne spremembe v načrtovalnem in intenzivnejšem sodelovalnem, timskem delu učiteljev; maje ustaljene vzorce in rutino dela ter prinaša tudi nelagodja in odklonilnost akterjev, ki so posredno ali neposredno povezani s tem pristopom.

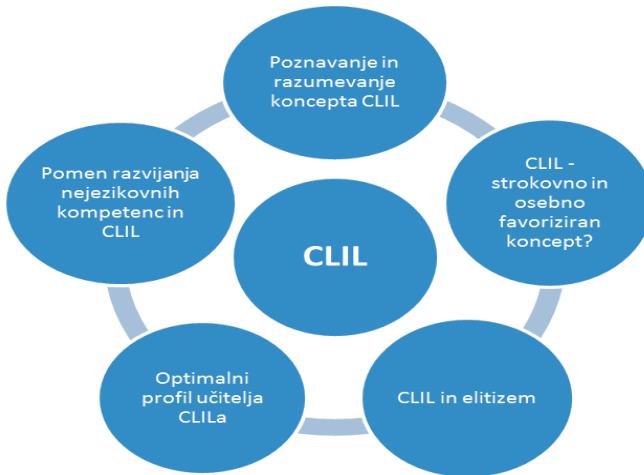
Empirični del

V empiričnem delu bo težišče razmišljanj o razumevanju in dojetanju pristopa CLIL osredotočeno na izjave učiteljic in učiteljev, ki so neposredni ali posredni udeleženci CLIL-a na eni izmed osnovnih šol v Sloveniji. S tako študijo primera želimo pokazati, kako učitelji in učiteljice na šoli, na kateri je CLIL že vrsto let ustaljena praksa, zaznavajo oz. razumejo, sprejemajo koncept in da je pot za prehod teoretičnih smernic v prakso oz. za uveljavljanje nove didaktične paradigme v praksi zelo dolgotrajna.

Osnovna šola, na kateri so zaposleni intervjuvani učitelji in učiteljice, zaradi zagotavljanja anonimnosti izjav ne bo imenovana. Gre za primestno osnovno šolo z 38 zaposlenimi pedagoškimi delavci in 316 učenci in učenkami, na kateri je koncept CLIL kot projekt prisoten že več let in je postal pomemben pokazatelj usmerjenosti šole v večjezičnost. V tem poglavju bo predstavljena analiza mnenj, komentarjev učiteljic in učiteljev, izraženih v intervjuju. S svojimi stališči do določenih pristopov, ki jih lahko izražajo implicitno (o tem namenoma ne govorijo, obravnavo, če se da, zaobidejo itd.) ali eksplicitno (o njih veliko vedo, njihov odnos do pristopa je naklonjen ali tudi nenaklonjen, skeptičen itd.), učitelji in učiteljice pomembno vplivajo na proces učenja in poučevanja tujih jezikov ter odnosa do (tujih) jezikov. Ker gre za kvalitativno raziskavo, ni vnaprej postavljenih podrobnih raziskovalnih vprašanj, osnovno vodilo je le splošno vprašanje: Kakšna stališča do koncepta CLIL je mogoče razbrati iz odgovorov intervjuvank in intervjuvancev?

Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo novembra in decembra 2014. Intervjuvanih je bilo šest učiteljic in trije učitelji na izbrani šoli, ki poučujejo jezik, tuji jezik, nejezikovne predmete, razredni pouk – gre za nereprezentativni in slučajnostni vzorec. Učiteljice in učitelji so v polstrukturiranem intervjuju odgovarjali oz. predstavljali svoja stališča do naslednjih tematskih izhodišč:



Shema 1: Shematski prikaz tematskih izhodišč intervjuja

V nadaljevanju bosta analizirani dve od petih tematskih izhodišč, saj se v tem prispevku osredotočamo le na stališča učiteljev in učiteljic do CLIL-a in njihovo razumevanje le-tega. Analiza intervjujev, v katerih intervjuvanci in intervjuvanke razpravljajo npr. o elitizmu v povezavi s CLIL-om ali o profilu učitelja, presega okvir tega prispevka. Iz intervjujev bodo predstavljeni le izbrani in za analizo odmevni izseki. Da bi zagotovili anonimnost posnetih odgovorov, smo jih v analizi označili z U1 do U9.

Analiza in interpretacija

Iz analize intervjujev sledi nekaj splošnih podatkov, ki natančneje opredeljujejo profil intervjuvank in intervjuvancev. Med šestimi intervjuvankami in tremi intervjuvanci (trije so starejši od 45 let, eden sodi v skupino od 35 do 45 let, drugi v skupino od 25 do 35 let) so bili zastopani naslednji poklicni profili: trije jezikovni, štirje naravoslovno-matematični, en profil učitelj razrednega pouka in ena vzgojiteljica. Takšna starostna, spolska in poklicna raznolikost intervjuvancev in intervjuvank sicer ni bila načrtovana, je pa bila predvidena, saj je bil namen raziskave preverjati poznavanje izraza in koncepta CLIL pri različnih profilih učiteljev in učiteljic na šoli oz. predvsem pri tistih učiteljih in učiteljicah, ki niso neposredni akterji CLIL-a, ki poteka na šoli.

Poznavanje in razumevanje izraza in koncepta CLIL

Na prvo, neposredno, precej šolsko zastavljeno vprašanje »Kaj je CLIL, poznate izraz CLIL, ste že slišali za CLIL?« velika večina odgovorov kaže na nepoznavanje le-tega: »Ne.« (U2, U6, U7, U8); »Nimam pojma.« (U3); »Kaj? Ne.« (U9); »Slabo poznam.« (U4); »Slišala sem od R., je omenjala.« (U1). Le ena intervjuvanka je skoraj izstrelila odgovor oz. kar definicijo CLIL-a: »Ja, poznam, CLIL je pravzaprav poučevanje predmetov v tujem jeziku, recimo matematika. Stapljanje tega ...« (U5). Ko je izpraševalka v nadaljevanju pogovorov začela naštevati še druge izraze za CLIL, kot so npr. jezikovna kopel, integrirani pouk, dvojezični pouk, pa so prav vse intervjuvance in intervjuvanci prikimali in potrjevali poznavanje koncepta CLIL. Najbolj jim je koncept pojasnil konkretni primer, npr. izvajanje biologije v angleščini.

Kot je bilo že omenjeno, se na šoli, na kateri so bili intervjuvani učitelji in učiteljice, CLIL že vrsto let izvaja v projektni obliki in zato je nekoliko presenetilo, da večina izraza ne pozna. Verjetno je razlog predvsem ta, da se CLIL na tej šoli imenuje *jezikovna kopel*, teoretske smernice in priporočila, ki vsebujejo drugačno terminologijo, pa še niso dosegli učiteljic in učiteljev, ki niso izvajalci tega projekta. Z razlago in pojasnjevanjem koncepta je izpraševalka sprožila sicer »aha efekt« pri prav vseh intervjuvankah in intervjuvancih, ki pa sami večinoma niso bili pripravljeni še dodatno govoriti o tem. So bili zadržani zaradi nekoliko nelagodne situacije, tj. direktnega vprašanja na začetku, na katerega niso znali odgovoriti, ali so molčali, ker ta koncept poznajo, a verjetno zaradi okoliščin intervjuvanja menijo, da se od njih pričakujejo kompetentni odgovori? O tem iz intervjujev ni mogoče sklepati, zato so razmišljanja zgolj spekulativna.

CLIL – strokovno in osebno favoriziran koncept

Namen naslednjega tematskega izhodišča je bil hote preseči zgolj teoretsko in profesionalno raven pogovora in zato so bili intervjuvance in intervjuvanci vprašani, če bi kot starši vpisali svojega otroka h CLIL-u, torej pouku nekega nejezikovnega predmeta, npr. matematike ali geografije v tujem jeziku. S tem vprašanjem je bila vzpostavljena vez med njihovimi objektivnimi znanji in védenji o konceptu z vidika učitelja in njihovimi subjektivnimi stališči do koncepta, tj. z vidika starševstva. Analiza vseh intervjujev je bila zelo zanimiva tako z jezikovnega, stilističnega kot z vsebinskega vidika. Kvantitativno gledano, so misli na temo o samem konceptu CLIL najbolj obsežne, razen morda dveh intervjujev, ki sta zelo kratka in tudi sicer ne dajeta možnosti za analizo. Vsi odgovori na vprašanje, ali bi kot starši za svojega otroka izbrali pouk CLIL, so bili pritrdilni. Bili so sicer izraženi v želelnem naklonu, ki bi ga lahko pri analizi razumeli tudi kot dvom, toda na izbiro naklona v odgovoru je nedvomno neposredno vplivala tudi oblika vprašanja. Običajno izpraševalka svojega vprašanja še ni niti uspela izreči do konca, ko so se že pojavili odgovori: »Obvezno, ja.« (U1); »Jaz bi ga vpisal. Ja.« (U2); »Nisem starš. Sicer pa ja, zakaj ne?« (U3); »Zagotovo.« (U4); »Bi, seveda. Zelo pomembna stvar.« (U5); »Po mojem pa. Jim pade v uho.« (U6); »Jaz bi.« (U7); »Ja, ja.« (U9). Nekoliko

presenetljiv je bil odgovor enega izmed intervjuvancev, ki je proti pričakovanjem povedal: »V višjih razredih ja, v nižjih ne, nepotrebno.« (U6). Proti pričakovanjem, ker lahko pogosteje slišimo obratno splošno mnenje, da je za mlajše otroke vse lažje, da so pri njih vsebine in predmeti bolj povezani in še ne tako strokovno zahtevni ipd.

V nadaljevanju so navedeni in analizirani izbrani izseki iz intervjujev, ki vsak po svoje specifično pojasnijo odločitve za koncept CLIL pri izobraževanju otrok intervjuvank in intervjuvancev in so glede na poudarke razporejeni v skupine a, b, c.

a) CLIL je zanimiv in uporaben

»Vsebine bi pridobival s ciljnega predmeta, če je to biologija, npr., zraven pa bi si izboljšal še jezikovne kompetence. Je pa to sicer zelo podobno temu, kar otroci doživljajo prek televizije, ko gledajo izobraževalne oddaje, ki niso prisiljeno izobraževalne, ampak so dokumentarci, ki so atraktivni zaradi vsebine in pristopa. Jezikovno na nezavedni ravni pridobivajo znanje. Vsebino ciljnega predmeta bi pa prav tako pridobival, kot bi jo sicer ali pa mogoče še bolj intenzivno, ker je to vpeto v dve dimenziji. Vsebinski pristop je večji izziv. Aktivira več miselnih procesov in zna biti s tega vidika bolj zanimiv kot izziv, se nekaj doseže, nekaj se dogaja na malo bolj zahtevnem nivoju. Pa ne samo s tistim ciljem vsebina, vsebina, ampak povezovanje, zmožnost združiti spodobnosti, združiti in interaktivno povezati znanje z različnih področij.« (U1)

U1 poudarja povezovanje jezika in nejezikovnih vsebin, povezovanje zmožnosti, znanj z različnih področij ter dvodimenzionalnost koncepta. Poleg tega izpostavlja nezavedno raven pridobivanja znanja ter usvajanje jezika in vsebine, kar intenzivira miselno aktivnost učencev in posledično motivacijo za delo ter pravzaprav visoko vrednoti koncept CLIL.

»Zato, ker se je to izkazalo kot zelo zanimivo. Delček izvajamo pri športnem dnevu pri orientaciji, tam dajemo otrokom navodila v tujem jeziku, angleščini, nemščini. To se je izkazalo kot zanimivo, uporabno, ker je direkten kontekst in potem otroci niso obremenjeni s tem, kaj oni poslušajo, ampak jim to avtomatsko pride nekako spontano.« (U4)

U4 izpostavlja motivacijski vidik CLIL-a, poleg tega pa še uporabnost in kontekstualizacijo dela in izjav ter s tem povezano pomembno naravnost oz. spontanost učenja.

b) CLIL je spontan, nevsiljiv

»Prednost je v tem, da [otroci] na nevsiljiv način usvajajo tudi tuji jezik, s tem pa usvajajo tudi vsebine zgodovine, geografije, matematike.« (U5)

»Sem bila prisotna [pri pouku CLIL-a]. To je tako spontano, tako nevsiljivo, ampak se tudi naučijo našo snov. [...] Tako se lažje nauči tujega jezika, ne pa tisto, ko mora za knjigami sedeti, to je pa ta čas in ta čas paše na njihovo razvojno stopnjo...« (U9)

V navedenih izsekih je posebej izstopala dimenzija »nevsiljivost in spontanost usvajanja jezika« pri CLIL-u. Pri analizi takih izjav se postavlja vprašanje, ali torej iz tega sledi, da tradicionalni pouk tujega jezika poteka na vsiljiv način? In če je res tako, zakaj učitelji tujejezikovnega pouka ničesar ne spremenijo? Učni načrt, npr., jih seveda zavezuje, a ne onemogoča vključevanja elementov drugih konceptov. Po eni strani drži, da pri klasičnem tujejezikovnem pouku ni poudarka na nejezikovnih predmetih, a po drugi strani spet nedvomno velja, da se jezika ne moreš naučiti, ne da bi ga vezal na neko nejezikovno vsebino. Vprašanje je samo, ali je ta vsebina avtentična, primerna za otrokov razvoj, zanimiva ali pa gre za poenostavljanje, kognitivno podcenjevanje učencev, prilagojenost poučevanju itd.

c) CLIL je ekonomičen, praktičen

»Dve muhi na en mah. Tisti, ki podaja snov, bo to že naredil tako, da bodo razumeli. Saj pa imaš šole, mednarodne, kjer je vse v angleščini. In ni nujno, da je to angleščina. Prednost znanja jezika je vsekakor velika prednost, ki jo bodo naši otroci potrebovali. Zato bilo kateri jezik. Tudi kitajščina.« (U2)

»Valjda, ima prednosti, ker znaš angleško, nemško.« (U3)

Izjavi U2 in U3 nista zelo obsežni, lahko pa jima zelo hitro določimo skupna imenovalca: 1. ekonomičnost, praktičnost in dvodimenzionalnost koncepta, ki ga U2 opiše z zvezo »dve muhi na en mah«, in 2. poudarjanje pomena in prednosti večjezičnosti.

Zaključek

V naslovu prispevka je postavljeno vprašanje, ali je koncept CLIL v Sloveniji pri učiteljih in učiteljicah na izbrani OŠ novost ali stalnica. Odgovori na to vprašanje so bili podani posredno v intervjujih, v katerih učitelji in učiteljice razlagajo, ali ga poznajo ali ne in kako ga razumejo, dojemajo, sprejemajo itd.

V teoretskih izhodiščih so tako najprej predstavljena različna poimenovanja in koncept CLIL ter projekti, ki so v Sloveniji pomembni mejniki na njegovi poti uveljavljanja. V empiričnem delu pa so z analitičnega vidika interpretirani odgovori eksemplarično izbranega vzorca učiteljev in učiteljic.

Da je CLIL odprt in večpomenski koncept, je v prispevku večkrat poudarjeno. To potrjuje veliko število njegovih poimenovanj (*jezikovna kopel, dvojezični pouk, pouk nejezikovnega pouka v tujem jeziku, imerzija* itd.) in tudi veliko število izvedbenih različic (različen delež jezikovnih in nejezikovnih vsebin pri učni uri, različno število ur na teden, različni profili učiteljev, timsko izvajanje itd.). Prav zaradi te odprtosti in prožnosti koncepta pa je njegovo uvajanje na sistemski ravni – ki deluje tako, da zapira odprtost, jo natančno določa in linearizira – dolgotrajno. Za sistemiziranje so običajno potrebne teoretične podlage, raziskave in projektno delo na nacionalni in nadnacionalni ravni. Nato sledi postopno uvajanje in spremljanje v praksi ter šele nato počasno uveljavljanje v sistemu. V teoretičnem delu prispevka so zato prikazani izbrani projekti, ki so kot mejniki

v preteklih dveh desetletjih pomembno zaznamovali uvajanje CLIL-a v slovenski izobraževalni sistem. Ugotavljamo pa lahko, da kljub priporočilom Evropske komisije in Sveta Evrope oz. evropske jezikovne politike, kljub omenjenim teoretičnim prizadevanjem ter realiziranim projektom CLIL v Sloveniji zelo počasi vstopa v izobraževalni sistem. Razlog je, da koncept rahlja tradicijo ter močno posega v ustaljene koncepte in načine dela. Koncept CLIL vnese spremembe na vertikali in horizontali izobraževanja, spremeni didaktiko nejezikovnih in jezikovnih predmetov oz. močno spremeni poudarke dela. V ospredju so tako konstruktivistični pristopi, eksperimentalno delo, samostojne in sodelovalne oblike dela, izpostavljanje praktičnih in uporabnih vidikov jezika in še bi lahko naštevali.

V empiričnem delu smo ugotavljali, kaj in kako o CLIL-u razmišljajo intervjuvani učitelji in učiteljice. Poudariti velja, da so bili intervjuvanci in intervjuvanke s šole, na kateri koncept CLIL v praksi ni novost, temveč stalnica. Kljub temu se je pokazalo, da je njihovo védenje oz. poznavanje koncepta CLIL bolj na intuitivni kot na strokovni ravni. Pomembno je, da koncept vidijo kot zanimiv, obetaven in uporaben. Analiza je pokazala, da mu pripisujejo lastnosti, kot so spontan, nevsiljiv, ekonomičen in praktičen. Hkrati se jim zdi pomemben, ker učenke in učence miselno zaposli bolj kot obstoječi koncepti. Kot starši bi za svoje otroke brez pomislekov izbrali tak način izobraževanja.

Odgovor na uvodno vprašanje, ali je CLIL stalnica ali novost, se po analizi odgovorov tako nagiba bolj v smeri novosti. Za dokončno potrditev te trditve pa bi bilo treba intervjuvati še več učiteljev in učiteljic in jo preveriti tudi kvantitativno.

Prednosti predstavljenega koncepta CLIL, ki jih dokazujeta teorija in praksa v tujini ter mnenja intervjuvanih učiteljic in učiteljev v naši raziskavi (kljub nekaterim odprtim vprašanjem, ki jih prinaša v ustaljeno prakso), ostajajo v Evropi in v svetu »model za uspeh« (Lohman 2009). CLIL namreč dviguje (tuje)jezikovne kompetence učencev na zelo visok nivo, spodbuja medkulturno razumevanje in je posebej pomemben, ker je odločilen korak na poti k večjezičnosti Evrope.

Saša Jazbec
Metka Lovrin

The CLIL Concept - Novelty or Routine for Primary School Teachers in Slovenia: A Case Study

The article was set to investigate whether CLIL was a novelty or a familiar routine for primary teachers in Slovenia. The theoretical part shed light on the term and the concept itself, and briefly reviewed several projects to provide the readers with a deeper understanding of CLIL in Slovenia. This was followed by the empirical part, which focused on the analysis of the answers given by selected teachers from a Slovene primary school.

The article claimed that CLIL is an open and multifaceted concept. This is supported by several types (language bath, bilingual education, non-linguistic subject in a foreign language and immersion) and other forms of CLIL practice, which differ in the emphasis placed on linguistic or non-linguistic content, the hour count per week, the teacher profile, team-teaching, etc. The implementation of CLIL on a systematic level is—due to its openness and flexibility—difficult to achieve, since systems tend to limit, define and linearize. Systematization usually requires a theoretical basis, research and study projects on a national and supranational level. Gradual implementation in selected environments and monitoring follow when these prerequisites are provided for. In accordance with this tradition, the theoretical part thus gives a general overview of projects carried out in the last twenty years which have significantly influenced the implementation of CLIL in the Slovene educational system. CLIL in Slovenia has met many obstacles despite the European Union's language policy, the recommendations of the European Commission and the European Council, and successful individual projects carried out in Slovenia. The reason lies in CLIL's attitude, which shatters traditions, changes procedures and reshapes conventional concepts. CLIL brings innovation to education: It changes the vertical and horizontal axes, alters the didactics of linguistic and non-linguistic subjects, and shifts focal points of work. Traditional teaching is pushed in the background, and other approaches like usability, practicality, constructivism, experimental work, individual and cooperative learning become the prime focus.

The empirical part of the article assessed the views of a selected body of teachers. The authors wish to stress that the interviewees were from a school in which the concept CLIL is not a novelty, but a practice with a tradition. Despite the circumstances, the authors have established that the teachers' knowledge and understanding of CLIL is based on intuition rather than professional knowledge. Nonetheless it is important that they viewed the concept as useful, promising and interesting. The analysis has revealed a positive attitude towards CLIL, since it is

perceived as practical, spontaneous, unobtrusive and economical. Its advantage is also the cognitive stimulus which engages the students' minds. The teachers thus uniformly agreed that they would choose CLIL as an educational concept for their children. Despite its clear support, for these teachers CLIL appears to be a novelty rather than routine. However, a quantitative study is needed for a definite validation of this conclusion.

CLIL remains "a successful model" (Lohman 2009). Its power is proved by theory and practice abroad, and also by the statements of the interviewed teachers. Even though some issues remain open, we have argued that CLIL effectively develops students' foreign language competence, while at the same time fostering intercultural understanding and thus paving the way for a multilingual Europe.

LITERATURA

Coyle, Do. 2002. Against all odds: Lessons from Content and Language Integrated Learning in English secondary schools. V *Education and Society in Plurilingual Contexts*, (ur.) Daniel W. C. So, Gary M. Jones, 37–55. Bruselj: Brussels University Press.

Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David. 2010. *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eurydice. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.

Evropska komisija. 2003. *Aktionsplan für Sprachen (2004–2006)*. <http://p21208.typo3server.info/263.0.html> (Pridobljeno 2. 1. 2015)

Haropp, Ena. 2010. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro – Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21: 57–70. Pridobljeno 22. 1. 2015. http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Jazbec, Saša, Lipavic Oštir, Alja, Pižorn, Karmen, Dagarin Fojkar, Mateja, Pevec Semec, Katica, Šečerov, Neva, ur. 2010. *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole, Zgledi CLIL-a*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf>. (Pridobljeno 15. 12. 2014)

Jazbec, Saša, Lipavic Oštir, Alja. 2008. CLIL: didaktični koncept in položaj v Sloveniji = CLIL: didactic concept and situation in Slovenia. V *Zbornik povzetkov*, 39–41. Ljubljana: EUNIC.

Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša, ur. 2010. *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>. (Pridobljeno 15. 12. 2014)

Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša. 2008. Machen wir CLIL oder einen Deutschkurs? V *Curriculum linguae 2007: Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch*, 145–150. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Lipavic Oštir, Alja, Rot Gabrovec, Veronika, Jazbec, Saša, Kacjan, Brigita. 2003. *Nekateri vidiki uvajanja jezikovne kopeli: CRP za leto 2003*. Elaborat. Maribor.

Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša. 2009. Vzajemno delovanje različnih dejavnikov pri uvajanju CLILa v šolski sistem v Sloveniji. *Pedagoška obzorja*. 24: 104–118.

Lohmann, Christa. 2009. Bilingualer Unterricht – ein Erfolgsmodell. *Praxis Englisch*. 6: 46–48. Pridobljeno 10. 12. 2014. <http://www.the-english-academy.de/153.0.html#sthash.S045dOBx.dpuf>

Marsh, David, Maljers, Anne, Hartiala, Aini-Kristiina. 2001. *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marsh, David, Oksman-Rinkinen Paula, Takala Sauli. 1996. *Mainstream Bilingual Education in the Finnish Vocational Sector*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. http://kiesplang.fi/blog/wp-content/uploads/2011/10/Bilingual_education_1996.pdf (Pridobljeno 22. 1. 2015)

Mehisto, Peeter, Wolff, Dieter, Frigols Martín, María Jesús. (2010). Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften. ECML. <http://clil.cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=1OP6IOu3oxA%3D&tabid=2254&language=en-GB> (Pridobljeno 22. 1. 2015)

Mehisto, Peeter, Marsh, David, Frigols, Maria. 2008. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Publ.

Pevc Semec, Katica, Pižorn, Karmen, Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša, Brumen, Mihaela. 2009. *Poskus in postopno uvajanje tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: ZRSŠ.

Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11951> (Pridobljeno 3. 1. 2015)

Sajda, Lydia. 2008. *CLIL*. Salzburg: GRIN.

Schmitz, S Stefanie. 2008. *The Concept of Scaffolding in Primary English Teaching*. Munich: GRIN. <http://www.grin.com/en/e-book/202848/the-concept-of-scaffolding-in-primary-english-teaching> (Pridobljeno 15. 12. 2014)

Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine. <http://www.ff.um.si/dotAsset/49301.pdf> (Pridobljeno 3. 1. 2015)

Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. 2013. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf (Pridobljeno 20. 1. 2015)

Wode, Henning, Burmeister, Petra, Daniel, Angelika, Rohde, Andreas. 1999. Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 4 (2): 17. Pridobljeno 22. 1. 2015. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/wode2.htm>

Wode, Henning. 1994. *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Kiel: 1&f.

Dr. Saša Jazbec, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, sasa.jazbec@um.si
Metka Lovrin, uni. dipl. prevajalka in tolmačka za angleški jezik ter uni. dipl. prevajalka in tolmačka za nemški jezik, podiplomska študentka Filozofske fakultete Univerze v Mariboru, metkalovrin@gmail.com

Renate Seebauer

Tuji jeziki v dunajskih osnovnih šolah – v rednem šolstvu in v aktualnih šolskih poskusnih modelih

Pregledni znanstveni članek

UDK: 81'243:373.3(436.1)

POVZETEK

Izhajajoč iz kratkega zgodovinskega pregleda in vpogleda v kurikularno usidranost učenja tujih jezikov v avstrijskih osnovnih šolah, pričujoči prispevek opisuje trenutni položaj v osnovnošolskem poučevanju tujih jezikov ter različne aktualne modele poučevanja tujih jezikov v dunajskih osnovnih šolah (1. do 4. leto šolanja). Glede svojih ciljev ti modeli presegajo z učnim načrtom usidrane zahteve rednega šolskega sistema in jih razumemo kot kvantitativno in kvalitativno obogatitev. Sledijo različnim didaktičnim pristopom in/ali krajevno specifičnim posebnostim in potrebam. Formulacija ključnih zmožnosti je razumljena kot poskus privedi izloček na skupne osnove in olajšati prehod na nižjo stopnjo srednje šole.

Čeprav je predstavljena angleščina, ki je najpogosteje izbran oz. ponujen jezik, se članek nanaša tudi na šolske poskuse, ki osrednjo pozornost namenjajo romanskim in slovanskim jezikom oz. pojmu sosedskih jezikov.

Ključne besede: tuji jezik, osnovna šola, obvezni predmet (brez ocen), dunajski šolski modeli, kritika

Foreign Languages in Vienna Primary Schools – in Mainstream Education and in Current Experimental Models

Review article

UDK: 81'243:373.3(436.1)

ABSTRACT

Starting with a short retrospective and an overview of the incorporation of foreign language learning into the Austrian curriculum for primary schools the paper in hand describes the current situation of foreign language teaching in primary schools as well as various current models of foreign language education in primary schools in Vienna (school year 1 to 4).

In terms of objectives these models exceed the requirements of the curriculum of the formal education system or regard themselves as quantitative and qualitative enrichment. They follow different didactic approaches and/or site-specific characteristics and needs.

The formulation of basic skills is to be understood as an attempt to find a common basis of output indicators and to facilitate the transition to secondary education.

Although English is the most commonly chosen resp. offered language the paper also refers to school experiments that focus on Romance or Slavic languages or on languages of Austria's neighbouring countries.

Key words: foreign language, primary school, mandatory subject (without grading), Viennese school models, criticism

Fremdsprachen an Wiener Grundschulen – Im Regelschulwesen und in aktuellen Schulversuchsmodellen

Historischer Rückblick

Die Geburtsstunde des Fremdsprachenlernens an Wiener Grundschulen liegt bereits mehr als 50 Jahre zurück: Sieben für den Englischunterricht an Hauptschulen qualifizierte Lehrer/innen begannen im Oktober 1962 an insgesamt 18 Klassen der vierten Schulstufe in den Bezirken 3, 4, 5, 7, 21 und 23 mit dem Vorversuch zur „Fremdsprachlichen Vorschulung“.

Dem Englischunterricht wurde wöchentlich eine Unterrichtsstunde gewidmet. Obgleich man bald erkannt hatte, dass Versuchsmodelle mit kürzeren Lernsequenzen – wie sie beispielsweise in Deutschland praktiziert wurden – sich auf die Behaltensleistung der Kinder besser auswirken würden, musste an der 50-Minuten-Einheit solange festgehalten werden, als Hauptschullehrer/innen mit der Fremdsprachlichen Vorschulung an Grundschulklassen betraut waren.

Im Schuljahr 1966/67 wurden zum ersten Mal dritte Klassen miteinbezogen. Aufgrund der fortschreitenden Ausweitung des Grundschulenglisch (im Schuljahr 1967/68 waren 32 vierte und sechs dritte Klassen an insgesamt 18 Schulen in den Schulversuch eingebunden) wurde die Notwendigkeit eines Lehrplanentwurfs erkannt, der all das in sich aufnahm, was sich seit Beginn der Schulversuche als erreichbar erwiesen hatte.

Die Ausbildung der Grundschullehrer/innen an den Pädagogischen Akademien nahm sich erst zaghaft den Anforderungen der Zeit an: Im Studienjahr 1971/72 wurde neben „Legasthenie“ und „Vorschulerziehung“ das Fach „Fremdsprachliche Vorschulung“ als „Alternative Pflichtveranstaltung“ in den Studienplan

aufgenommen und konnte auch Gegenstand der mündlichen Prüfung für das Lehramt an Volksschulen sein.

Weitere zehn Jahresollten vergehen, bis das Fach „Fremdsprachliche Vorschulung“ als „Unverbindliche Übung“ im Zuge der 7. Schulorganisationsnovelle (BGBl. 365/1982) ab der dritten Schulstufe obligatorisch eingeführt wurde. – Die zum Teil relativierenden Untersuchungsergebnisse von Petri und Zrzavy (1976) konnten jedoch den Veränderungsprozessen der Schule, eine Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen, nichts mehr anhaben.

Die im Jahr 1982 neu etablierte „Unverbindliche Übung“ lässt sich aus dem curricularen Kontext begründen. Wie alle anderen Fächer ist auch die Vermittlung einer Fremdsprache in der Grundschule unter dem Aspekt der im Lehrplan verankerten „Allgemeinen Bestimmungen“, der „Allgemeinen Bildungsziele“ und der „Didaktischen Grundsätze“ anzusiedeln. Grundsätze wie „Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen“, „soziales Lernen“, „Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit“, „Konzentration der Bildung“, „Sachgerechtigkeit“ sowie „Aktivierung und Motivierung“ seien an dieser Stelle lediglich erwähnt, ohne sie näher zu beschreiben (vgl. dazu Seebauer 1997, S. 65ff.). Aus dem curricularen Kontext wird evident, dass „Fremdsprachliche Vorschulung“ nicht nur den kognitiven, sondern auch den affektiven Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden hat und wie jeder andere Fachbereich auch im Stande sein muss, bedeutungsvolles Lernen zu fördern und Lernerfahrungen zu ermöglichen, die für das Kind hier und jetzt (Gegenwartsbezug), aber auch im späteren Leben von Bedeutung sind (Zukunftsbezug).

Zu Beginn der 1990er Jahre, gestützt durch das „Maßnahmenpaket zum Fremdsprachenunterricht in Österreich 1993“ wurde der Schulversuch „Englisch auf der Grundstufe I“ eingerichtet – an Wiener Schulen unter der Bezeichnung „Lollipop“ bekannt.

Das Maßnahmenpaket eröffnete dem Fremdsprachenunterricht eine Vielzahl von Möglichkeiten wie beispielsweise:

- kontinuierliche Ausweitung des Fremdsprachenangebots im Rahmen von unverbindlichen bzw. verbindlichen Übungen;
- Nutzung des „autonomen Freiraums“ durch Anbieten von Minderheitensprachen und Sprachen der Nachbarländer über vier Jahre innerhalb eines Kontingents von 80 Jahresstunden, das von der Schule selbst gestaltet werden kann;
- Erprobung bilingualer Modelle – Deutsch und Englisch im Parallellehrersystem...

Die in der Folge entwickelten Konzepte zum Fremdsprachenunterricht an Grundschulen gestalteten sich zwar von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich, doch sind sie alle – zwischen nicht eindeutig definierten Elementen der „partiellen Immersion“, des „themen- bzw. situationsorientierten Unterrichts“ sowie in einem Naheverhältnis zu Begegnungskonzepten angesiedelt:

- Integration des fremdsprachlichen Unterrichtsangebots in den Gesamtunterricht;
- Tägliche Unterrichtszeit von 10-15 Minuten;

- Keine Ausweitung der Stundentafel und somit Kostenneutralität;
- Kommunikativ-spielerischer Zugang.

Der Wiener Schulversuch „Englisch auf der Grundstufe I“ wurde bereits im Schuljahr 1991/92 vom Stadtschulrat für Wien an 24 Wiener Elementarklassen eingerichtet; erste Begleituntersuchungen apostrophierten in der Folge die Aspekte „interkulturelles Lernen“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ (vgl. Seebauer 1996).

Die 16. SchOG-Novelle (BGBl. Nr. 642, vom 19. August 1994) regelte die Erprobung des Unterrichts aus einer lebenden Fremdsprache als verbindliche Übung ab der 1. Schulstufe (ohne Ausweitung der Stundentafel) für die Schuljahre 1994/95 bis 1997/98.

Den Schulversuchen folgend wurde die „Verbindliche Übung Lebende Fremdsprache“ (VLF) zwischen 1998/99 und dem Schuljahr 2003/04 schrittweise ab der ersten Schulstufe in das Regelschulwesen übertragen (BGBl. I Nr. 132/1998 vom 18. Aug. 1998; vgl. dazu auch: <http://www.ris.bka.gv.at>)

Der bis dato aktuelle Lehrplan der österreichischen Volksschule (Regelschule), der die Bildungs- und Lehraufgaben sowie den Lehrstoff und die didaktischen Grundsätze der verbindlichen Übungen, Grundschule – Lebende Fremdsprache (1. bis 4. Schulstufe) definiert, ist im BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005 festgelegt. Die darin enthaltenen Aussagen beziehen sich auf die Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch – neben Englisch, Französisch und Italienisch also auch auf Sprachen der Volksgruppen.

Fremdsprachen im Regelschulsystem der Volksschule und das Problem der Evaluation des Outputs

Die Stundentafel des Volksschullehrplans sieht für den verpflichtenden Fremdsprachenunterricht auf der Grundstufe I (1. und 2. Schuljahr) eine Wochenstunde (50 Minuten) vor, die innerhalb des Fächerkanons des Gesamtunterrichts angesiedelt ist und in Form kleiner täglicher Unterrichtssequenzen integrativ umzusetzen ist. Die Stundentafel für die Grundstufe II sieht eine Wochenstunde vor, die separat ausgewiesen wird; darüber hinaus kann eine weitere Wochenstunde integrativ – wie auf der Grundstufe I – unterrichtet werden. Im günstigsten Fall kann also von zwei verfügbaren Wochenstunden ausgegangen werden.

Im Allgemeinen wird dieses Fach – wie alle anderen Gegenstände im Fächerkanon der Volksschule – von der Volksschullehrerin/dem Volksschullehrer unterrichtet, was sich, ähnlich wie im Bezug auf Musikerziehung und/oder Leibesübungen ..., nur selten als optimal erweist.

Ergebnisse von Evaluationsstudien der Schulversuche aus den 1990er Jahren (Felberbauer/ Seebauer 1994; Seebauer 1996, 1997; Peltzer-Karpf 1995) können auf das aktuelle Regelschulsystem nicht übertragen werden, zumal sich in Schulversuchen stets besonders engagierte und/oder speziell geschulte

Lehrerinnen finden und bildungsferne Eltern sich kaum um einen Schulplatz in einem entsprechenden Schulversuch bemühen.

Die Problematik des schwer zu erfassenden Bedingungsgefüges „Lehrer/in – Persönlichkeit des Kindes – Familie“ wurde bereits 1997 ausführlich beschrieben; zehn Jahre später übte Buchholz heftige Kritik an der Umsetzung der „Unverbindlichen Übung lebende Fremdsprache“ sowie an den Grundschullehrerinnen und -lehrern und deren Ausbildung für dieses Fach (vgl. Seebauer 1997, S. 73ff.; Buchholz 2007):

Buchholz (2007) zeichnet in ihrer empirischen Studie ein relativ düsteres Bild vom Grundschul-Englisch. Sie spricht vom „insgesamt unverbindlichem Charakter“; Fremdsprachenunterricht in der Grundschule passiere meist als „Lückenfüller“; er sei meist von „Aktivitäten“ geprägt, „die die Sprachenakquisition, insbesondere im Sprech- und Kommunikationsbereich kaum fördern“. Weitere Kritik trifft die Volksschullehrerinnen, deren Mehrzahl „keinen konstanten, aufbauenden, methodisch-didaktisch fundierten Englischunterricht“ hielten. Betroffen seien „die Stundenanzahl und die didaktischen Grundsätze (insbesondere Einsprachigkeit, Sprachenintegration, Schülerzentrierung) als auch Methoden und Ziele ...“ (Buchholz 2007, S. 335).

Identifizierte Defizite betreffen

- die Erreichung basaler Lehrplaninhalte,
- die handlungsorientierte Anwendung der Fremdsprache
- extrem divergierende Lernniveaus, die beim Übergang zur Sekundarstufe I weitere Probleme nach sich ziehen (vgl. Buchholz 2007).

Seebauer (1997) verwies in ihrer Begleituntersuchung zum Schulversuch „Englisch auf der Grundstufe I“ im Besonderen auf das systemische Umfeld:

„Soziale und ökonomische Rahmenbedingungen, wie beispielsweise das fremdsprachliche Verhalten in der Familie, der Zugang zu Medien, das Interesse an Fremdsprachen im Allgemeinen und Annahmen hinsichtlich ihrer zukünftigen Bedeutung; Erwartungen der Eltern an den Fremdsprachenunterricht in der Schule ... prägen die Persönlichkeit, die Kommunikationserfahrungen und Einstellungen eines Fremd-/Zweitsprachenlerner. Das Faktorenbündel „Einstellungen – Motivation – Orientierungen“ bedingt in der Folge fremdsprachliche Kontakte, gleichzeitig werden sie durch diese laufend bestätigt und modifiziert. Die Qualität der Kommunikationserfahrungen in der Fremd-/Zweitsprache kann so für die/den Lernende/n positiv oder negativ werden, die Gefahr sozialer und psychischer Distanz verringern oder stärken und auf diese Weise günstige/ungünstige Einstellungen, eine integrative/segregative Motivation (im Sinne Gardners 1975) sowie integrationsorientierte/ distanzierte Orientierung zur Fremd-/Zweitsprache aufbauen“ (Seebauer 1997, S. 110).

Das Kind, das selbst in vielfältiger Weise auf das Sozialisationsgeschehen rückwirkt, darf hier nicht übersehen werden. Auch dürfen die Lehrerinnen und Lehrer nicht davon ausgehen, dass sich Grundschul Kinder in zwei

unterschiedliche Phasen (Grundstufe I bzw. II) einordnen lassen, wie dies ältere entwicklungspsychologische Modelle suggerierten. Es ist vielmehr mit einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess zu rechnen, der jedoch beachtlichen individuellen Schwankungen unterworfen ist (vgl. Seebauer 1997, S. 743ff.): Das wohl behütete Kind findet sich neben dem traumatisierten Flüchtlingskind; Kinder, die muttersprachlich voll alphabetisiert wurden, neben einem Kind, das bislang nie eine Schule besucht hat; Kinder mit muttersprachlicher Flexibilität neben Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ...

Insgesamt scheint die Heterogenität der Schülerpopulation im großstädtischen Bereich im Laufe der letzten Jahre zugenommen zu haben.

Aktuelle Schulversuchsmodelle in Wien

An Wiener Grundschulen werden seit Jahren zahlreiche Modelle praktiziert, die das Fremdsprachenlernen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und aus unterschiedlichen Perspektiven intensivieren (vgl. Europa Büro 2014):

Im Rahmen des Schulversuchskonzepts *“Vienna Bilingual Schooling”* (VBS) wurde bereits im September 1992 an einer Volksschule im 10. Wiener Gemeindebezirk die erste bilinguale Volksschulklasse eröffnet. Bilinguale Klassen nehmen 24 Kinder auf; etwa die Hälfte davon ist deutschsprachig, die andere Hälfte ist englischsprachig.

Eingangsvoraussetzung für alle Schüler und Schülerinnen sind Erfahrungen in der jeweiligen Zweitsprache. Die Aufnahme erfolgt auf Grund eines Orientierungsgesprächs in dem folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- sozial-emotionale Kompetenz;
- kommunikative Strategien (sprachliche Flexibilität);
- kommunikative Kompetenzen in Deutsch und Englisch.

Von Anbeginn unterrichten deutschsprachige und englischsprachige Lehrerinnen und Lehrer in diesem Schulmodell nach dem österreichischen Lehrplan für Volksschulen; wenn möglich werden die Lehrpläne englischsprachiger Länder berücksichtigt.

Die Kulturtechniken werden in der jeweiligen Muttersprache – Englisch oder in Deutsch – in getrennten Sprachgruppen erlernt, andere Gegenstände, etwa Sachunterricht oder Leibesübungen, werden bilingual in Deutsch und Englisch in Form von *Team Teaching* unterrichtet. Dieses Schulmodell läuft im Schuljahr 2014/15 an 10 Wiener Schulen.

Der Schulversuch VBS wird auf der Sekundarstufe I und II weiter geführt (vgl. Stadtschulrat für Wien 2014).

Ein weiteres Versuchsmodell bildet das *Dual Language Programme*, das aufbauend von der ersten Klasse der Volksschule in verschiedenen Unterrichtsgegenständen – mit Unterstützung von Englisch *Native Speaker Teachers* (NSTs) zeitweise Englisch als Arbeitssprache (CLIL) verwendet.

Das *Dual Language Programme* wird im Schuljahr 2014/15 an zwei Wiener Volksschulen praktiziert. Auch dieses Modell wird im Sekundarschulbereich weiter geführt.

Das Modell „*Damit die Zukunft Zukunft hat*“/„*Learning for the Future*“ ist mit 21 teilnehmenden Volksschulen das in Wien zur Zeit am weitesten verbreitete Schulversuchsmodell und basiert auf folgenden Schwerpunkten:

- „Globales Lernen“ als Unterrichtsprinzip;
- CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) – Englisch als Arbeitssprache im *Team Teaching* mit englischsprachigen Native Speaker Teachers (NSTs);
- Verstärkte Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT);
- Projekte zu Themen im Bereich „Globales Lernen“.

Unter der Bezeichnung „*Neues Lernen für die Zukunft*“/„*New Learning – New Skills*“ findet sich dieses Schulmodell im Sekundarschulbereich.

Die zunehmende (sprachliche) Heterogenisierung der Kinder an Wiener Schulen führte zu einem weiteren – für eine internationale Population von Schülerinnen und Schülern konzipiertem – Modell, das dem Motto „*Regionales Lernen – Internationales Verständnis*“ folgt. Der akute Bedarf an standortspezifischen Projekten und Schulmodellen wird evident, wenn man die folgenden Zahlenangaben aus dem Schuljahr 2011/12 betrachtet:

Der Anteil der Volksschüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch lag im Schuljahr 2011/12 zwischen einem Prozent in Zwettl (Niederösterreich) und 89 Prozent in Wien-Margareten (5. Gemeindebezirk). Österreichweit liegt der Anteil der Volksschüler mit anderer Erstsprache als Deutsch bei knapp 25 Prozent. Mit 54 Prozent ist der Anteil in Wien am höchsten. Im Wiener Bezirk Margareten liegt der Anteil der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch an den Volksschulen bei 89 Prozent (924 Kinder von 1.038). Die Bezirke Rudolfsheim-Fünfhaus (15. Bezirk) und Ottakring (16. Bezirk) liegen bei je 80 Prozent (vgl. Der Standard vom 19. Dezember 2012).

Gegenüber anderen, oben skizzierten Konzepten, weist das Modell „*Regionales Lernen – Internationales Verständnis*“, das an *einer* Volksschule im 16. Wiener Gemeindebezirk praktiziert wird, zusätzliche Schwerpunkte auf, allen voran

- Förderung von internationalem Bewusstsein und internationaler Handlungskompetenz sowie
- das Angebot einer weiteren Fremdsprache.

Die Verwendung des „Europäischen Sprachenportfolios“ (ESP) im Rahmen dieses Modells sei hier ebenfalls erwähnt. Mit dem ESP für die Grundschule sollen Schülerinnen und Schüler schrittweise zu einer Selbsteinschätzung ihres Sprachkönnens hingeführt werden – im Sinne von: lernen, sich Ziele zu setzen, Erreichtes zu dokumentieren und den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Im Rahmen des ESP können auch Erfahrungen mit mehreren Sprachen und mit Menschen aus anderen Kulturen dokumentiert werden.

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) – Englisch als Arbeitssprache im Bereich „Internationale Studien“ und ein teilweise verstärkter Englischunterricht durch den Einsatz von *English Native Speaker Teachers* (NSTs) deckt sich mit anderen Konzepten.

Die Website der Schule weist neben den Klassenlehrerinnen, zwei *English Native Speaker Teachers* aus sowie zwei Lehrerinnen für den muttersprachlichen Unterricht aus Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, je eine Lehrerin für Türkisch, Polnisch, Albanisch sowie für die Paschtunische – eine in Afghanistan und Pakistan gesprochene – Sprache.

Zu den begegnungssprachlichen Modellen – *Meeting European Languages and Cultures* zählen die Projekte

- *Nessie – Native English Speaker Support in Education*, wobei durch den Einsatz mobiler *Native Speaker Teachers* (NSTs) im Rahmen einwöchiger Projekte Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe die Möglichkeit geboten wird, erlernte sprachliche Fertigkeiten in Realsituationen anzuwenden; ferner
- *Mes Amis* (Französisch) bzw. *Amici* (Italienisch): Durch den Einsatz von *Native Speaker Teachers* (NSTs) werden in neunstündigen Projekten wichtige begegnungssprachliche Akzente im Bereich der Volksschulen gesetzt. Die Projekte finden an wechselnden Schulstandorten statt und richten sich an Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klassen.
- *CentroLING* findet in Form von Projektwochen und mehrstündigen Projekttagen statt und fokussiert auf Tschechisch, Slowakisch oder Ungarisch. Unter Einsatz von *Native Speaker Teachers* können Schulklassen jeder Schulstufe daran teilnehmen. Ziel des Projekts ist der Erwerb von Wissen über eines der Nachbarländer (Tschechische Republik, Slowakische Republik, Ungarn) sowie die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sprache und Kultur.

Formulierung von Grundkompetenzen – ein Ansatz zur Qualitätsverbesserung

Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur entwickelte das „Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum“ mit einer Fachgruppe Grundkompetenzen für das Fach „Lebende Fremdsprache“ (4. Schulstufe). Die Basis dafür bildet das Kompetenzmodell des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GERS), das Sprachenportfolio für die Grundschule (vgl. Felberbauer, Grabner 2010) sowie der Lehrplan.

Die darin formulierten Grundkompetenzen zeigen, welche Fertigkeiten Schüler/innen am Ende der Volksschulzeit in der betreffenden Fremdsprache (Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch) erworben haben sollen.

Ein kompetenzorientierter, GERS-geleiteter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zielt u.a. darauf ab, den Übergang zur Sekundarstufe zu

erleichtern. Für die fünf Fertigkeiten „Hören/Verstehen, Lesen/Verstehen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängendes Sprechen und Schreiben“ werden Grundkompetenzen (Deskriptoren) angeführt, die zum Kompetenzniveau A1 des GERS hinführen (Details unter: <http://www.oesz.at/download/gs/GK4-Broschuere.pdf>). Wie im Vorwort der Publikation formuliert, „legen die Grundkompetenzen nicht fest, was guter Unterricht ist, sondern sie beeinflussen diesen durch den Blick auf die Lernergebnisse“. Sie verstehen sich nicht als Standards, sondern als Orientierungshilfen für Lehrer/innen und Eltern (Felberbauer, Fuchs et al. 2012).

Bleibt zu hoffen, dass sich die vielfältigen Maßnahmen bewähren, und die neue Lehrer/innenbildung (Grundbildung in einem achtsemestrigen Bachelorstudium, gefolgt von einer verbindlichen Berufseinführungsphase und einem aufbauenden Masterstudium sowie von einer dritten Phase – betreffend Fort- und Weiterbildung) die notwendigen Verbesserungen vorantreibt. – Die nach dem Konzept „Lehrer/innenbildung neu“ (Details unter: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2010/labneu_endbericht_19218.pdf?4dtiae) ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer werden allerdings nicht vor 2020 die Bühne der Schule betreten ...

Zusammenfassung

Fremdsprachenlernen an Wiener Grundschulen wurde bereits vor mehr als 50 Jahren an vierten Volksschulklassen initiiert. Bald erkannte man, dass nicht eine gesamte Unterrichtsstunde, sondern mehrere kurze Unterrichtssequenzen bessere Lernerfolge zeitigen würden, was letztendlich dazu führte, dass die Grundschullehrer/innen (und nicht – wie zuvor – für das Fach qualifizierte Hauptschullehrer) das Fach „Fremdsprachliche Vorschulung“ in der Grundschule unterrichteten; hatte man ja ab dem Studienjahr 1971/72 das Fach „Fremdsprachliche Vorschulung“ als „Alternative Pflichtveranstaltung“ in den Studienplan der Pädagogischen Akademien aufgenommen.

Im Zuge der 7. Schulorganisationsnovelle (BGBl. 365/1982) wurde schließlich das Fach „Fremdsprachliche Vorschulung“ ab der dritten Schulstufe obligatorisch eingeführt. Zu Beginn der 1990er Jahre kam es – u.a. durch Nutzung des autonomen Freiraums – zum Schulversuch „Englisch auf der Grundstufe I“. Didaktisch war das Modell durch Elemente der „partiellen Immersion“, des „themen- bzw. situationsorientierten Unterrichts“ sowie in einem Naheverhältnis zu Begegnungskonzepten angesiedelt. Den Schulversuchen folgend wurde die „Verbindliche Übung Lebende Fremdsprache“ (VLF) zwischen den Schuljahren 1998/99 und 2003/04 schrittweise ab der ersten Schulstufe in das Regelschulwesen übertragen (BGBl. I Nr. 132/1998 vom 18. Aug. 1998). In einer empirischen Studie aus dem Jahr 2007 wurden zahlreiche Defizite evident, die diesem Fach anhaften. Die betreffen u.a. die Erreichung basaler Lehrplaninhalte, die fehlende handlungsorientierte Anwendung ... sowie divergierende Lernniveaus, die Probleme beim Übergang zur Sekundarstufe nach sich ziehen.

In Wien laufen im Schuljahr 2014/15 zahlreiche Schulversuche, die hinsichtlich ihrer Zielsetzungen über die im Lehrplan des Regelschulsystems verankerten Forderungen hinausgehen oder sich als quantitative und qualitative Bereicherung verstehen. Sie folgen unterschiedlichen didaktischen Ansätzen und/oder standortspezifischen Besonderheiten und Bedürfnissen – u.a. der zunehmenden (sprachlichen) Heterogenisierung der Kinder an Wiener Schulen.

Die Formulierung von Grundkompetenzen, die dem Kompetenzmodell des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GERS), dem Sprachenportfolio für die Grundschule sowie dem Lehrplan folgen, versteht sich als Versuch, den Output auf eine gemeinsame gesicherte Basis zu stellen.

Wenngleich Englisch die am häufigsten gewählte bzw. angebotene Sprache darstellt, wird im Text auf Schulversuche, die auf romanische, slawische Sprachen bzw. auf ein nachbarsprachliches Konzept fokussieren, ebenso verwiesen.

Renate Seebauer

Foreign Languages in Vienna Primary Schools – in Mainstream Education and in Current Experimental Models

Starting with a short retrospective and an overview of the incorporation of foreign language learning into the Austrian curriculum for primary schools the paper in hand describes the current situation of foreign language teaching in primary schools as well as various current models of foreign language education in primary schools in Vienna (school year 1 to 4).

In terms of objectives these models exceed the requirements of the curriculum of the formal education system or regard themselves as quantitative and qualitative enrichment. They follow different didactic approaches and/or site-specific characteristics and needs.

The formulation of basic skills is to be understood as an attempt to find a common basis of output indicators and to facilitate the transition to secondary education.

Although English is the most commonly chosen resp. offered language the paper also refers to school experiments that focus on Romance or Slavic languages or on languages of Austria's neighbouring countries.

Literaturangaben

Buchholz, Barbara. 2007. Fremdsprachenunterricht an der Volksschule – quo vadis? Bestandsaufnahme und Zukunft der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache. In *Erziehung und Unterricht*. März/April 2007, S. 319-341. Wien. [ausführlich in: Buchholz, Barbara. 2007. *Facts&Figures im Grundschul-Englisch – Eine Untersuchung des verbindlichen*

Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Klasse an österreichischen Volksschulen. LIT Verlag, Wien.]

Bundesgesetzblatt (BGBl.) Nr. 64, vom 19. August 1994.

Bundesgesetzblatt (BGBl.) I Nr. 132/1998 vom 18. Aug. 1998.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.). 2010. *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht.* Wien (abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2010/labneu_endbericht_19218.pdf?4dtiae).

Europa Büro – Präsidialabteilung Referat für Fremdsprachen und Modellprojekte (Hg.) 2014. Stadtschulrat für Wien, Fremdsprachenmodelle (online unter: <http://europabuero.ssr-web.at/index.php/de/downloads-de/file/1-fremdsprachenmodelle>).

Felberbauer, Maria, Seebauer, Renate. 1994. Begleituntersuchungen zum „Lollipop Projekt“. *Theorie und Praxis. Texte zur Lehrerbildung.* Heft 3/94, Hf. BMBWK, Wien.

Felberbauer, Maria, Silvia, Grabner et al. 2010. Das Europäische Sprachenportfolio für die Grundschule (6-10 Jahre). ÖSZ, Graz.

Felberbauer, Maria, Fuchs, Evelin, Gritsch Arnold, Zebisch Gudrun. 2012. *GK4 – Grundkompetenzen „Lebende Fremdsprache 4. Schulstufe.* Graz ÖSZ.

Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning, The Role of Attitudes and Motivation.* Edward Arnold, London.

Lehrplan der „Verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache“ BGBl. II Nr. 368, November 2005 (abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/vs_lp_8_lebende_fremdsprache_14053.pdf?4dzgm2)

Migranten an Volksschulen extrem ungleich verteilt. In *Der Standard*, 19. Dezember 2012 (abrufbar unter: <http://derstandard.at/1355460100381/Migranten-an-Volksschulen-extrem-ungleich-verteilt>)

Peltzer-Karpf, Annemarie. 1995. Psycholinguistische Grundlagen des frühen Bilingualismus. In *Erziehung und Unterricht*, Heft 2/3, ÖBV, Wien, S. 88-91.

Petri, Gottfried, Zrzavy, Anton. 1976. *Untersuchungen zur Evaluation des Schulversuches „Fremdsprachliche Vorschulung“.* BMUK, Graz.

Seebauer, Renate. 1996. Englisch auf der Grundstufe I – Einige Anmerkungen zur affektiven Befindlichkeit der Kinder in einem Wiener Schulversuch. In *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3/96, S.176-179.

Seebauer, Renate. 1997. *Fremdsprachen in der Grundschule.* Mandelbaum, Wien.

Trim, John, Brian North, Brian et al. 2001. *Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Langenscheidt, Berlin.

Bemerkung: Alle angeführten Internetadressen waren am 9. Jänner 2015 aktiv.

Kristel Ross

Christine Le Pape Racine

Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen

Original scientific article

UDK: 37.091.3: 81'246.2(494)

ABSTRACT

Im Rahmen des Projekts *Filière bilingue (FiBi)* wird reziprok-immersiver Unterricht Deutsch/Französisch ab dem Kindergarten in der zweisprachigen Stadt Biel/Bienne (Schweiz) angeboten. In longitudinalen Sprachstandserhebungen werden u.a. *Code-Switchings* als mögliche Kommunikationsstrategie untersucht. In einem ersten Teil werden die Sprachwechsel analysiert, die acht frankophone Mädchen im reziprok-immersiven Unterricht anwenden. Im zweiten Teil des Artikels werden aufgrund von Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung und der gemachten Erfahrungen der beteiligten Lehrpersonen einige Empfehlungen für den Umgang mit *Code-Switching* in der Praxis zur Diskussion gestellt.

Key words: *Code-Switching*, Kommunikationsstrategien, reziprok-immersiver Unterricht, methodology of bilingual teaching, Didaktik des zweisprachigen Unterrichts

Jezikovno preklapljanje kot komunikacijska strategija pri Filière-bilingue (FiBi), pouku na temelju vzajemne imerzije, v mestu Biel/Bienne (Švica) in didaktična priporočila

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091.3: 81'246.2(494)

POVZETEK

V dvojezičnem mestu Biel/Bienne (Švica) v okviru projekta *Filière bilingue (FiBi)* od vrta dalje ponujajo pouk na temelju vzajemne imerzije, ki vključuje nemščino in francoščino. V longitudinalnih anketah o položaju jezika se kot ena od možnih komunikacijskih strategij med drugim proučuje jezikovno preklapljanje. V prvem delu analiziramo jezikovno

preklapljanje, ki ga pri pouku na temelju vzajemne imerzije uporablja osem frankofonih dekllic. V drugem delu članka na osnovi spoznanj iz raziskave o usvajanju jezika in pridobljenih izkušenj udeleženih učiteljev dajemo v razpravo nekaj priporočil za ravnanje z jezikovnim preklapljanjem v praksi.

Ključne besede: jezikovno preklapljanje, komunikacijske strategije, pouk na temelju vzajemne imerzije, metodika dvojezičnega poučevanja

Einleitung

Im Verlaufe jedes Fremdsprachenlernens kommen Lernende immer wieder an ihre sprachlichen Grenzen und müssen sich mit dem linguistischen Repertoire behelfen, das sie in der jeweiligen Fremdsprache besitzen. Dabei müssen sie kommunikative Strategien entwickeln und nutzen, um das Gesagte in der Fremdsprache zu verstehen und sich ausdrücken zu können. Der Gebrauch dieser Kommunikationsstrategien steht in einem dynamischen Verhältnis zur jeweiligen Sprachsituation einerseits und zum Sprachstand des Lernenden andererseits. Letzteres wird im Rahmen eines Dissertationsprojektes behandelt. Basis dafür ist das Projekt FiBi in Biel/Bienne (CH), das reziproken Immersionsunterricht in den Sprachen (Schweizer-) Deutsch und Französisch (je 50%) ab dem Kindergarten anbietet. Der reziprok-immersive Unterricht ist dem englischen Begriff *Two-way bilingual education* gleich zu stellen: „Two-way bilingual programs integrate language minority and language majority students and provide instruction in, and through, two languages“ (Donna 1994, 2). Das Pilotprojekt FiBi (Filière Bilingue) arbeitet mit einer Variante des reziprok-immersiven Unterrichts bzw. der *Two-way bilingual education*, denn beide verwendeten Sprachen, Französisch und (Schweizer-)Deutsch, sind als Mehrheitssprachen anzusehen. Im zweisprachigen Unterricht werden die deutsch- und französischsprachigen Kinder von Anfang an mit beiden Sprachen konfrontiert, und die Kommunikationsstrategien sind demzufolge fester Bestandteil der Gespräche sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern als auch zwischen den Lernenden und der Lehrperson. Diese Kommunikationsstrategien können dabei in allen möglichen exolingualen Sprachsituationen vorkommen und in jeder von den Kindern gebrauchten Sprache angewandt werden (Méron-Minuth 2009; Le Pichon 2010; Wörle 2013).

Die vorliegende Untersuchung setzt sich anhand von Sprachstandtests mit diesen Kommunikationsstrategien auseinander und generiert neben ersten Erkenntnissen (Straub 2014; Ross 2014) Beobachtungen zu den Sprachproduktionen der Kinder in der Langzeitstudie.

Situierung des Phänomens Code-Switching und Forschungsfrage

Frühere Untersuchungen zu den Kommunikationsstrategien im Rahmen des FiBi-Projektes haben aufgezeigt, dass die Kinder während der Sprachstandtests in der Zielsprache interaktiv, sprachübergreifend und nonverbal kommunizieren. Aus diesen ersten Erkenntnissen heraus entstand eine Kategorisierung von acht beobachteten Kommunikationsstrategien.

Eine Übersicht zum Klassifikationsmodell der Kommunikationsstrategien wurde bei Straub (2014) und Ross (2014) aufgeführt und dient hier zur Situierung der Sprachwechselstrategien

Tabelle 1: Klassifikation der Kommunikationsstrategien

Verzögerungsstrategien	Themenwechsel Ignorieren Füllwörter/Warten
Sprachwechselstrategien	Beharren auf der L1 Sprachwechsel (<i>Code-Switching</i>)
Imitationsstrategien	Nachahmung
Erschließungsstrategien	Zustimmung/Verneinung Fragen erraten Aufgabenstellung erraten
Kooperationsstrategien	Bitte um Hilfestellung Bitte um Übersetzung Bitte um Wiederholung/Verdeutlichung Verständigungskontrolle
Abrufungsstrategien	Anwenden von <i>chunks</i>
Nonverbale Strategien	Mimik Gestik Geräusche
Paraphrastische Strategien	Umschreibung Transfers innerhalb der Sprache und zwischen den Sprachen

Der vorliegende Artikel hat zum Ziel, aus den bereits ermittelten acht Kommunikationsstrategien die beobachteten *Code-Switchings* bei den Sprachstandtests festzuhalten.

Konkret ergibt sich daraus folgende Forschungsfrage: Welche Arten von *Code-Switching* lassen sich nach zwei Jahren bilingualem Unterricht in Schweizer Mundart (Dialekt) im Kindergarten und nach einem Jahr in der ersten Klasse der Primarschule auf Standarddeutsch beobachten? Ziel wird sein, die gefundenen *Code-Switchings* in Gruppen zu kategorisieren, um sich einen Überblick über die Sprachphänomene zu verschaffen, die die Kinder nach drei Jahren Immersion in der Zielsprache benutzen. Diese Erkenntnisse helfen, die Kommunikationsarten der Primarschulkinder im mehrsprachigen schulischen Umfeld besser nachzuvollziehen. Gerade Lehrpersonen können dadurch *Code-Switching* bewusster erkennen und sie gegebenenfalls in den eigenen (Fremd-)sprachenunterricht übertragen.

Code-Switching als Sprachwechselstrategie

Damit die Kinder die Kommunikation mit der Interviewerin aufrecht halten können, wechseln sie unter anderem in eine ihnen bekannte Sprache. In dieser Untersuchung kann es entweder Französisch oder auch eine andere Erstsprache (z.B. Spanisch, Serbisch, Englisch) sein, die die Schülerinnen einsetzen. Im vorliegenden Artikel wird der Schwerpunkt auf Standarddeutsch, Schweizer Mundart und Französisch gesetzt. In allen Sprachstandtests setzen die Kinder voraus, dass die Interviewerin die von ihnen benutzte Sprache versteht. Und dies, obwohl sie mit ihnen explizit nur Standarddeutsch spricht. Weiter ist festzuhalten, dass die Sprachstandtests ab der Primarstufe zwar auf Standarddeutsch sind, die Schülerinnen aber häufig auch Schweizer Mundart gebrauchen. Grund dafür könnte sein, dass in den ersten zwei Jahren Kindergarten die vorgegebenen Zielsprachen Schweizer Mundart und Französisch sind. In der Untersuchung von Ross (2014) wurde das zusätzliche Vermischen der zwei Sprachvarietäten Schweizer Mundart und Standarddeutsch schon beobachtet und wird hier explizit vertieft. Es scheint, als würden die Testpersonen im vierten Sprachstandtest noch nicht zwischen dem Dialekt und der Standardsprache unterscheiden können. Dadurch ergibt sich eine weitere Varietät von Sprachwechsel. Da diese aus Unwissen heraus entsteht, wird sie eher als *Language mixing* bezeichnet (Hoffmann 1991). Im Gegensatz dazu kann man von *Code-Switching* sprechen, wenn das Vermischen der Sprachen bewusst und gezielt eingesetzt wird:

Code-switching is the ability to select the language according to the interlocutor, the situational context, the topic of conversation, and so forth, and to change languages within interactional sequence in accordance with sociolinguistic rules and without violating specific grammar constraints. (Meisel 1994, 415).

Der von Haugen (1956) eingeführte Begriff des *Code-Switching* bezeichnet den Wechsel von einem Sprachcode in einen anderen innerhalb einer Sprechereinheit. Dabei kann es von Satz zu Satz (intersentential) oder innerhalb eines Satzes (intrasentential) auftreten (Asenova 2001). Laut Muysken (2000) alternieren beim *Code-Switching* mehrere Sprachen innerhalb einer Unterhaltung. Beim *Code-Mixing* können lexikalische Items und grammatische Merkmale von Sprachen innerhalb einer Äußerung vorkommen (Muysken 2000). Häufig fehlt dabei eine klare Basis-Sprache (*matrix language*), die den Rahmen für die eingebettete Sprache vorgibt. Es ist demnach beim *Code-Mixing* nicht klar, welche die Sprache der Interaktion ist (Myers-Scotton 1993). In der Fachlinguistik gibt es keine klare Definition der beiden Begriffe *Code-Switching* und *Code-Mixing*, was dazu führt, dass sie häufig als Synonyme verwendet werden (Pandit 1990; Dauster 2007; Méron-Minuth 2009). Da in dieser Untersuchung zusätzlich – durch das unbewusste Vermischen von Standardsprache und Dialekt – der Begriff des *Language Mixing* hinzukommt, wird in diesem Artikel der einfacheren Lesbarkeit halber lediglich der Oberbegriff *Code-Switching* benutzt. Die beobachteten *Code-Switchings* in dieser Untersuchung lassen sich unter anderem im ersten

Sprachwechselformen einordnen, den Schlemminger (2006) in seinen *Code-Switching*-Analysen aufgedeckt hat. Dabei hat er acht schülerinitiierte Sprachwechsel erfasst, die: 1. als stützende, kooperative Kommunikationsstrategien; 2. als spontane Äußerung; 3. als spontane inhaltsfokussierte Schüler-Schüler Kommunikation; 4. im Metadiskurs; 5. als Entwicklungselement der Interimsprache; 6. durch (subjektiv empfundene) Überforderung; 7. als Begleitdiskurs; 8. als Lehrerratifizierung (Schlemminger 2006, 111-132) eingesetzt wurden. Bei dem für diesen Artikel relevanten ersten Sprachwechselformen der „stützenden, kooperativen Kommunikationsstrategie“ haben die Kinder noch nicht genügend sprachliche Mittel, sich in der Zielsprache kommunikativ ausdrücken zu können. Sie greifen bei Verständigungsschwierigkeiten automatisch auf ihre Erstsprache zurück und klären somit die Situation sprachökonomisch. Im nächsten Kapitel werden, basierend auf den hier erläuterten Theoriebegriffen, einige Sprachvariationen zum *Code-Switching* gegeben.

Methodik und Stichprobe: Strukturierte Interviews bei acht Mädchen

Für den vorliegenden Artikel wurden weitere Untersuchungen im Rahmen dieser Sprachstandtests gemacht, welche die schon gewonnenen Erkenntnisse ergänzen. In einem ersten Schritt wird eine Auswahl an konkreten Beispielen aus den Interviews gezeigt. Diese werden in einem zweiten Schritt beschrieben und anhand theoriebasierter Kriterien analysiert. Zuletzt können mögliche Interpretationen zum Gebrauch dieser Sprachwechselstrategien bei mehrsprachigen Kindern gemacht werden. Diese Teiluntersuchung führt die vorangegangenen Arbeiten weiter und setzt den Fokus auf die Einzelfallanalysen mit einer Auswahl von Testpersonen. Schwerpunkt ist dabei die Analyse von *Code-Switching* innerhalb der Sprachwechselstrategien, die die Kinder im Gespräch mit der Interviewerin beim deutschen Sprachstandtest nutzen. Bei den Sprachstandtests handelt es sich um strukturierte Interviews, die im Rahmen des FiBi-Projektes regelmässig (in der ersten Projektphase von vier Jahren wurden fünf Sprachstandtests gemacht) durchgeführt und auditiv (MP3) sowie auf Video aufgenommen werden. Ziel ist es, die sprachliche Entwicklung jedes Kindes in beiden Sprachen (Deutsch und Französisch) zu verfolgen. In der vorliegenden Untersuchung zu den Sprachwechselstrategien werden bei der ersten Testreihe lediglich die vierten Sprachstandtests (4T) analysiert. Diese wurden Ende der ersten Klasse der Primarstufe (im Juni 2013) durchgeführt. Die Kinder sind zu diesem Zeitpunkt zwischen sieben und neun Jahre alt. Bei den Testpersonen handelt es sich um die gleichen acht Mädchen, die auch in der Langzeitstudie untersucht werden. Neben der Erstsprache Französisch sprechen vier der acht Mädchen eine oder zwei weitere Sprachen zuhause. Ferner lernen sie seit dem Kindergarten zusätzlich Schweizer Mundart und ab der 1. Klasse Standarddeutsch.

Tabelle 2: Sprachbiographie der Testpersonen (wurden fiktive Namen zugeteilt)

Kind	Erstsprachen
Anaïs	Französisch
Kim	Vietnamesisch, Französisch, Englisch
Marie	Französisch
Caroline	Französisch
Samira	Arabisch, Französisch
Louise	Französisch
Anna	Serbisch, Französisch
Carmen	Spanisch, Französisch

Für die Analyse der aufgenommenen Sprachstandtests werden diese zuerst mithilfe von EXMARALDA (Schmidt 2012) transkribiert. Bei der Kategorienbildung der Kommunikationsstrategien, zu der auch die Sprachwechselstrategien gehören, wurden bereits vorliegende theoretische Betrachtungen zum Lernersprachenkonzept sowie bestehende Definitionen und Klassifikationen von Kommunikationsstrategien (Selinker 1972; Tarone 1977; Faerch/Kasper 1983; Bialystok 1990; Dörnyei/Scott 1995; Méron-Minuth 2009; Le Pichon 2010; Wörle 2013) beigezogen.

Ergebnisse

Im Folgenden sollen die beobachteten Sprachwechselstrategien des *Code-Switching* bei den acht Mädchen analysiert und bewertet werden. Dabei wird das Ziel sein, vertiefte Erkenntnisse zum Gebrauch der *Code-Switching* bei den Schülerinnen im reziprok-immersiven Unterricht geben zu können. In der vorliegenden Untersuchung können vier Typen von *Code-Switching* aufgezeigt werden: 1. unbewusstes Switchen von Standarddeutsch und Schweizer Mundart; 2. Ein-Wort-Wechsel in eine von den Kindern bekannte Sprache; 3. Wechsel von Sprachcodes als Kooperationsstrategie; und 4. Selbstkorrektur beim *Code-Switching*. Jede Kategorie wird im folgenden Abschnitt mit konkreten Beispielen erläutert.

Unbewusstes Switchen von Standarddeutsch und Schweizer Mundart

Wie schon bei Ross (2014) aufgezeigt, kann *Code-Switching*, resp. *Language mixing* aus Unwissen heraus entstehen. Dies ist vor allem zwischen dem Switchen von Standardsprache und Dialekt ersichtlich. Es ist anzunehmen, dass die Testpersonen beim Zeitpunkt dieser Untersuchung noch nicht immer zwischen Standarddeutsch und Schweizer Mundart unterscheiden können. Daraus entstehen etliche Wechsel zwischen den zwei Sprachvarietäten. Die drei nächsten Ausschnitte der Kinder Anaïs, Samira und Caroline sollen dies verdeutlichen.

[4]

Rita [v]	Hast du mich einmal in einem Film gesehen↑	
Anaïs [v]		eehm Wenn <u>ig</u> eine Film <u>glugen</u> Wenn ich einen Film schaue

[...]

[41]

Rita [v]	bisschen wegtun so Was machen die da↑ *1* eehme *3* genau *2* mhhm	
Rita [nv/k]		legt Karten hin
Anaïs [v]		ehm tanzen *2* singen *1* <u>schnide</u> ehm tanzen singen schneiden

[42]

Rita [v]		mhhm putzen	malen	
Rita [nv/k]	Legt karten hin		Karten	
Anaïs [v]	e hm <u>putze</u> putzen	<u>male</u> malen		*1* ehm öbis vd Esse mach öbis für ehm etwas von dem Essen mach etwas für

[43]

Rita [v]		Ja aber wie sagt man dem↑ *3* kochen *1* kochen	
Anaïs [v]	desse öbi <u>mache</u> für dieses etwas machen für		kochen <u>schriebe</u> schreiben
Anaïs [nv/k]			schaut umher

[...]

[134]

Rita [v]	Was ist das da auf de Bild	Das da↑ mhm
Anaïs [v]	Karotten hm Weissi nid so guet	Salate Mh
	Weiss ich nicht so gut	

[135]

Rita [v]		Genau und Lauch he↑ guuuet Und der Frosch der gehört nun wirklich gut
Anaïs [v]	<u>Härdöpfu</u> Kartoffel	

Abb. 1: Anaïs_4T_L2

Dieses Beispiel zeigt auf, dass das Kind Anaïs noch sehr häufig zwischen der Standardsprache Deutsch und der Mundart wechselt. Alle unterstrichenen Wörter sind Ausdrücke aus der Schweizer Mundart, die zwar dem Standarddeutschen sehr ähnlich sind, sich jedoch häufig durch die Diphthonge wie „ei“ oder die Endung unterscheiden lassen. So sagt das Kind hier *schnide* und *schriebe* für „schneiden“ und „schreiben“ und benutzt die schweizerdeutsche Endung der Verben mit einem „e“, statt einem „en“, wie bei *putze*, *male*, *mache*, *schnide* oder *schriebe*. Zudem werden einzelne Wörter wie *ig* (ich) oder *Härdöpfu* (Kartoffel) aus dem Mundart Wortschatz eins zu eins übernommen. Weiter auffällig ist das Verb *glugen* (schauen), das sich aus dem schweizerdeutschen Verb *luege* und dem Präfix „g(e)-“ für die Vergangenheitsform zusammensetzt.

[33]

Rita [v]	Mhm		Guet gut
Samira [v]	Mhm	Das die Birne <u>können wir</u> essen	Und das Pyjama <u>chöimer</u> Und das Pyjama können wir
Samira [nv/k]		Nimmt die Birne in die Hand	Nimmt den Pyjama in die

[34]

Rita [v]			Anziehen hä↑
Samira [v]	mit ähm	Wenn <u>mir können</u> schlafen können s Pyjama	Hm
Samira [nv/k]	mit ähm	Wenn wir schlafen können, können das Pyjama Hand	

Abb. 2: Samira_4T_L2

Das Kind Samira benutzt hier den Satzteil *können wir* auf Standarddeutsch, auf Schweizer Mundart (*chöimer*) sowie als Mischversion aus den beiden (*mir können*). Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass das Switchen von Standardsprache und Dialekt unbewusst geschieht und die Kinder die zwei Sprachvarietäten in der Sprachproduktion noch nicht klar trennen können.

[93]

Rita [v]	Kärtchen *2* schau mal
Rita [nv/k]	Tisch
Caroline [v]	*3* hmm *3* <u>Ich habe gerne Katze</u> in (...) meine

[94]

Rita [v]	Hast du eine Katze Was für eine ist das.↑	Und
Caroline [v]	Hause eine Katze	mhm <u>chacutiere</u> mhm Fleischwaren

[95]

Rita [v]	wie heisst sie↑	Titi	Super
Rita [nv/k]			
Caroline [v]		Titi	Sie <u>isch</u> eine <u>Mätschi</u> Sie ist ein Mädchen

Abb. 3: Caroline_4T_L2

Sprachmischungen zwischen Standarddeutsch und Schweizer Mundart lassen sich auch in diesem dritten Beispiel beobachten. Im ersten Satz *Ich habe gerne Katze* benutzt das Kind die schweizerdeutsche Satzstruktur (i ha gärn Chatze), braucht aber gleichzeitig standarddeutsche Wörter. In der dritten Zeile wird das Verb *isch* (ist) und das Nomen *Mätschi* (Mädchen) im Dialekt gesagt. Zwischendurch kommen zusätzlich französische Wörter dazu, wie *charcuterie* (Fleischwaren) in der zweiten Zeile. Weitere Ein-Wort-Wechsel werden im nächsten Abschnitt erläutert.

Ein-Wort-Wechsel in eine den Kindern bekannte Sprache

Der folgende Sprachwechselltyp wird bei der Begriffserklärung von *Code-Switching* häufig verwendet und ist wohl auch bei Untersuchungen der meistgebrauchte. Dabei ist eine klare Basis-Sprache zu erkennen. Diese wird mit Wörtern aus einer anderen dem Kind bekannten Sprache, wie z.B. Französisch, ergänzt. In den

vorliegenden drei Beispielen wird dieser Sprachwechseltyp genauer erklärt. Auch wenn in diesem Artikel nicht darauf eingegangen wird, ist zu erwähnen, dass *Code-Switchings* ebenfalls Wechsel von Sprachcodes in einer Sprache sein können, die der Sprecherin bekannt ist, die jedoch nicht zu den Zielsprachen im Schulsystem (also Deutsch oder Französisch) zählt. Solche mehrsprachige *Code-Switchings* kommen mit zunehmender Sprachkompetenz immer seltener vor.

[119]

Rita [v]	Buchstaben machen he
Anaïs [v]	eehm Bustu Buchstaben machchchen Hat die L M G

[120]

Rita [v]	Genau	Zahlen
Rita [nv/k]	blättert um	
Anaïs [v]	<u>doublewe</u> w	De kleine Schlange haa *1* ou eeh *3* (...) Die kleine Schlange hat auch eeh
Anaïs [nv/k]		schaut

[...]

[123]

Rita [v]		mhhmm
Anaïs [v]	de hmm uf de Damen ehm uf de kleine <u>maison</u> vo de gfa ehm Meidli und eeh den hmm auf den Damen ehm auf dem kleinen Haus von der gfa ehm Mädchen und eeh	
Anaïs [nv/k]		

[124]

Rita [v]	und was macht Crictor↑
Anaïs [v]	Und de Crictore het ehm de bösi ehm genimmt und Und der Crictor hat ehm den Bösen ehm genommen und

[125]

Rita [v]	Genau *1* Dann haben sie den Dieb fangen
Rita [nv/k]	blättert um
Anaïs [v]	nachhär het <u>policier</u> gekomme nachher ist die Polizei gekommen

Abb. 4: Anaïs_4T_L2

In der Abbildung 4 kann man erkennen, dass die Basis-Sprache beim Kind Anaïs Deutsch ist und lediglich einzelne Wörter auf Französisch, wie *doublewe* (für „w“), *maison* (Haus) und *policier* (Polizist), gesagt werden. Das Kind gibt sich grosse Mühe, soviel wie möglich auf Deutsch zu sprechen. *Code-Switching* dient hierfür als Vervollständigung des Satzes. Auch im nächsten Beispiel (siehe Abb. 5) sind es lediglich einzelne Wörter, die das Mädchen Kim in ihrer Erstsprache Französisch sagt, um mit der Interviewerin kommunizieren zu können. Auffällig ist, dass es sich meistens um Nomen handelt: *numero* (Nummer), *pattes* (Pfoten), *voleur* (Dieb), *cheffe* (Chef) und *médaille* (Medaille). Die dazugehörigen Artikel sind auf Standarddeutsch. In diesem Beispiel wird nur einmal ein Adverb, nämlich *autour* (herum), in der Erstsprache benutzt.

[134]

Rita [v]	Ja genau	Genau Was ist das↑	Wie
Rita [nv/ k]	Buchstaben		
Kim [v]	Das ist die *1* <u>numéro</u>		Zwöi zwei
	Das ist die Nummer		

[135]

Rita [v]	Wie drei *1* Schweine *1* Und vier↑	
Kim [v]	Zwöi HändDrü *1* Drü: *6*	Sind vier
	Zwei Hände dreidrei	
Kim [nv/ k]		NICKT

[136]

Rita [v]	Genau *3* und da↑	
Kim [v]	*2* <u>pattes</u> von die Hund	Da hat eine <u>voleur</u> sie/ sie cha in
	Pfoten vom Hund	Dort hat ein Dieb er/er kann in

[137]

Rita [v]	Ja voleur ist ein Dieb Auf Deutsch Gaeu↑ Ins Haus von Madame Bodot	
Kim [v]	sini Haus seinem Haus	
Kim [nv/ k]		NICKT NICKT

[138]

Rita [v]	he↑ Und jetzt↑	
Kim [v]	Crictor sie *1* <u>autour</u> von *2*sie und nachher hat die Polizei	
	Crictor sie herum von sie und nachher hat die Polizei	
Kim [nv/ k]		

[139]

Rita [v]	Ja er hat den Mann gefesselt	
Kim [v]	sie chunnt	*4* Und jetzt sie isch die <u>cheffe</u> vom/
	sie kommt	Und jetzt ist sie der Chef von

[140]

Rita [v]	Und was bekommt er da↑	Eine Medalle um Merci zu
Kim [v]	vom alles	Ein <u>médaille</u>
	von allem	Eine Medaille

Abb. 5: Kim_4T_L2

Ferner wird ersichtlich, dass *Code-Switching* häufig auch bewusst verwendet wird, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Dies ist vor allem auffällig, wenn ein Codewechsel mehrmals in einer Sprechereinheit wiederholt wird, wie das *comme* (wie) im nächsten Ausschnitt (siehe Abb. 6). Hier dient der französische Ausdruck als Verbindung zwischen den einzelnen Satzteilen auf Deutsch und wird meines Erachtens bewusst dafür eingesetzt.

[121]

Rita [v]	*3* hmm	Schweine
Rita [nv/k]	hustet	
Louise [v]	Gold *2* <u>comme</u> hang Hand zwei Hand drei <u>comme</u> goo *1*	Schweine
	Gold wie Hand Hand zwei Händedrei wie goo	

[122]

Rita [v]		vier Beine he↑ Genau der Hund hat vier Beine Und was	
Rita [nv/k]			zeigt
Louise [v]	vier <u>comme</u> *1* bei *1* ne vier wie Beine		vier Beine

Abb. 6: Louise_4T_L2

Wechsel von Sprachcodes als Kooperationsstrategie

Ein weiterer Sprachwechselltyp in dieser Untersuchung wird dann benutzt, wenn die Kinder die Interviewerin um sprachliche Unterstützung bitten. Diese Bitte um Hilfestellung geschieht häufig in der Erstsprache Französisch. Grund dafür könnte sein, dass eine solche Kooperationsstrategie spontan und natürlich von den Kindern hervorgerufen und dadurch automatisch auf die Erstsprache zurückgegriffen wird. Die nächsten drei Beispiele (Abb. 7, 8 und 9) illustrieren dies.

[132]

Rita [v]	mhm gefesselt gäu *1* und wer kommt da gerade↑	Ja dann können
Rita [nv/k]		blättert um
Caroline [v]	*1* gefesselt	Die Polizei

[133]

Rita [v]	sie ihn nehmen he↑	sie freut sich he↑
Rita [nv/k]		
Caroline [v]	*4* s ehm sie isch viel <u>comment dit freu</u> isch freu s ehm sie ist viel wie sagt man freu ist freu	
Caroline [nv/k]	schaut aufs Bild	

[134]

Rita [v]		Der Dieb
Caroline [v]	<u>sie freut sich</u> werum sie hat ehm die hmh weis des <u>voleurs</u> sie freut sich weil sie hat ehm die hmh weiss den Dieb	<u>Der Dieb</u> gef Den Dieb gefangen

Abb. 7: Caroline_4T_L2

Aus diesem Ausschnitt ist gut zu sehen, dass das Mädchen Caroline beim Verb „sich freuen“ auf die Hilfestellung der Interviewerin angewiesen ist. Das Mädchen erinnert sich zwar an das Verb, weiss aber nicht, wie man es in die dritte Person singular konjugiert und fragt deshalb mit dem Französischen *comment dit* (wie sagt man) nach. Anschliessend auf die deutsche Übersetzung der Interviewerin wiederholt es das Kind korrekt. In der gleichen Zeile begegnet es einer weiteren Wortschatzlücke, als es das französische Wort *voleurs* für „Diebe“ benutzt. Dieses wird direkt von der Interviewerin übersetzt und danach vom Mädchen übernommen. In diesem Fall kann man auch von sogenannten Imitationsstrategien sprechen, die gerade bei Kindern während des Spracherwerbs häufig angewendet werden.

[109]

Rita [v]	nicht lesen nur erzählen was du siehst	
Louise [v]		*2* <u>Je sais pas comment on le dit la</u>
Louise [nv/k]		Ich weiss nich wie man dem sagt die zeigt

[110]

Rita [v]	Die Grossmutter oder Madame Bodot he† *1* mhm
Louise [v]	<u>grandmaman</u> Madame Bodot hat eine Grossmutter
Louise [nv/k]	

[111]

Rita [v]	bekommen hmhm	mhm	
Louise [v]	Packet *2*	bekommen eine Paket	Madame Bodot *5*
Louise [nv/k]	blättert um		schaut auf das Bild

Abb. 8: Louise_4T_L2

Auch in diesem Beispiel fragt das Kind auf Französisch nach, wie man ein Wort auf Deutsch sagt. Dabei zeigt es die Grossmutter auf dem Bild und erklärt, dass es nicht weiss, wie es auf Deutsch heisst (*Je sais pas comment on le dit la grandmaman*). Die Interviewerin gibt dem Kind zwei Übersetzungsmöglichkeiten, wonach es den näher am Französisch liegenden Ausdruck *Madame Bodot* benutzt und zurück ins Deutsche wechselt. Diese Art von Nachahmung lässt sich auch im dritten Beispiel beobachten (siehe Abb. 9). Die Basis-Sprache beim Mädchen Caroline ist zwar Deutsch, aber zwischendurch wechselt es bei einzelnen Wörtern – wie *lettres* – auf Französisch. Dank der Übersetzungshilfe der Interviewerin kann das Kind durch Nachahmung das gesuchte deutsche Wort im Satz einbetten.

[125]

Rita [v]	Schule	genau	Buchstaben
Rita [nv/k]	blättert um		
Caroline [v]	in die Schule	Die Schlange hat viele *2* ehm <u>lettres</u>	
		Die Schlange hat viele ehm Buchstaben	

[126]

Rita [v]	Selber gemacht he† Da ist der Kopf von der Schlange das ist
Caroline [v]	<u>Buchstaben</u> <u>geübt</u>

Abb. 9: Caroline_4T_L2

Selbstkorrektur beim Code-Switching

Im Zusammenhang mit dem *Code-Switching* lässt sich ein zusätzliches Sprachphänomen beobachten. Es handelt sich weniger um einen Sprachwechselltyp, sondern vielmehr um die Handhabung von *Code-Switching*. Bei den Sprachproduktionen der Mädchen erkennt man, dass sie sich selber beim Sprachwechsel ertappen und versuchen, das Gesagte zu korrigieren. Im folgenden Ausschnitt sieht man, wie das Kind Samira zuerst ins Französische switcht (*plu* für „pluie“) und sich danach sofort selbst korrigiert und das deutsche Wort benutzt (*regnets*).

[187]

Rita [v]	Was ist das auf Deutsch† Mhm
Samira [v]	nicht *0.5* Öhm *0.5* Öh *0.5* plu öhm <u>regnets</u> Öhm öh reg öhm es regnet

Abb. 10: Samira_4T_L2

Diese Selbstkorrektur geschieht einerseits beim französisch-deutschen *Code-Switching* und andererseits auch, wenn die Kinder schweizerdeutsche statt standarddeutsche Ausdrücke brauchen oder französische Strukturen ins Deutsche transferieren. Das nächste Beispiel zeigt, wie das Mädchen Carmen ihre Ausdrücke selbst korrigiert. In der ersten Zeile sagt das Kind *Er grennt* und meint dabei „er weint“. Diese Aussage wird mit dem nächsten Satz: *Er ist traurig* auf Standarddeutsch verdeutlicht. Hier könnte man die Schlussfolgerung ziehen, dass das Kind durch den standarddeutschen Satz den ersten Satz auf Schweizer Mundart erklären will und somit die eigene Sprachproduktion überarbeitet. Weiter benutzt das Mädchen in der zweiten Zeile zuerst den Satz *Sie ist freude*, der dem Französischen „Elle est contente“ oder dem Deutschen „Sie ist fröhlich“ ähnlich, in dieser Satzform aber nicht korrekt ist. Dies wird sofort vom Kind erkannt und direkt danach mit dem richtigen standarddeutschen Satz *Sie hat Freude* ergänzt.

[17]

Rita [v]	Gäu↑ Und er↑
Carmen [v]	Er <u>grennt</u> *0.5* <u>Er ist traurig</u> Er weint
Carmen [nv\k]	Nimmt die Birne, dann die Pfeife in die Hand und anschliessend

[...]

[19]

Rita [v]	Glücklich *0.5* Oder wie kann man auch sagen↑
Carmen [v]	<u>Sie ist freude</u> <u>Sie hat Freude</u>
Carmen [nv\k]	Ordnet die Gegenstände auf dem Tisch

Abb. 11: Carmen_4T_L2

Anhand der Kategorisierung der vier Typen von *Code-Switching* und den aufgezeigten Beispielen können im nächsten Kapitel mögliche didaktische Umsetzungen präsentiert werden.

Didaktische Überlegungen

Exemplarische Ausgangssituation

Im 1. Kindergartenjahr beginnen die Lehrerinnen, die *native speakers* der jeweiligen Zielsprache Deutsch oder Französisch sind und über gute Kenntnisse der anderen Sprache verfügen, ihre je 50% der Unterrichtszeit mit einer Klasse. In jeder Klasse haben je die Hälfte der Eltern für ihre Kinder Deutsch oder Französisch als Erstsprache angegeben. Je ungefähr ein Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund sind zusätzlich noch anderssprachig. Faktisch bedeutet es, dass es mehrsprachige Klassen sind mit höchst unterschiedlichem Sprachstand, auch in der Erstsprache. Dazu kommen ein unterschiedlicher Reifegrad und allgemeiner Kenntnisstand sowie die kulturelle Vielfalt der Kinder.

Nicht alle Lehrerinnen waren in ihrer Grundausbildung auf eine derart komplexe Situation vorbereitet. Vor dem Projektstart wurde das Team global in die bisherigen relevanten Erkenntnisse aus dem Mehrsprachigkeitserwerb eingeführt und mit Empfehlungen für den Anfang des Unterrichts vorbereitet. Während des Projekts fanden regelmässige Weiterbildungen statt, die immer auch von den Fragen und Bedürfnissen der Lehrpersonen aus gingen, d.h. dass wissenschaftlich gestützte Handlungsanweisungen gemeinsam erarbeitet wurden und dies unter Einbezug der spezifischen Expertise der jeweiligen Lehrerinnen. Dabei gab es nicht immer eindeutige Antworten, sondern die Diskussionen führten zu vorläufigen Annahmen, dass das Ziel, vornehmlich die Förderung der Zweisprachigkeit der Kinder, auf verschiedenen Wegen erreicht werden könne. Zum Beispiel konnte die Frage nach der mehr oder weniger strikten authentischen Einsprachigkeit der Lehrperson anfänglich nicht eindeutig beantwortet werden, da die Lehrersprache (teacher talk) bei den Lehrerinnen unterschiedlich ausgeprägt war und auch nicht immer bewusst wahrgenommen wurde. Im ersten Jahr kamen aus der Praxis laufend Fragen, deren Antworten – validiert in der Theorie – wieder in die Praxis zurückfliessen sollten, sodass die Lehrerinnen ihre ursprünglichen Überzeugungen überprüften und bei Bedarf durch angepasstere Sprachhandlungen ersetzten. Von der Projektleitung her wurde das vorläufige didaktische Konzept als Entwicklungsprojekt jeweils ergänzt (Bachmann/Le Pape Racine 2015 in Vorb.). Die Frage nach dem *Code-Switching* wurde auch aufgegriffen, konnte aber anfänglich noch nicht vertieft behandelt werden. Erst die Mikroanalyse der in den Sprachstandtests vorkommenden Sprachwechsel der Kinder zeichnet nun ein präzises Bild.

Sprachwechsel – Code-Switching und Didaktik

Es stellt sich nun erneut die Frage, wie im Unterricht mit den Erkenntnissen aus der *Code-Switching* Analyse umgegangen werden soll. Sollen die Lehrpersonen auf Einsprachigkeit beharren, *Code-Switching* nur tolerieren oder *Code-Switching* bewusst wahrnehmen und als Lernsituation ansehen? Die Beantwortung der Frage kann aus den heutigen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung eindeutig beantwortet werden: *Code-Switching* ist in der mündlichen Sprachproduktion eine normale Erscheinung bei bilingual aufwachsenden Kindern und soll nicht unterdrückt werden (Eichler/Hager/Müller 2012). Die *Code-Switching* Situation, als positive Lernsituation zugelassen, kann sinnvoll aufgegriffen und soll nicht defizitär als Fehler taxiert werden, so wie es bis vor wenigen Jahren noch der Fall war, als das Dogma der absoluten Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht noch galt und der Einfluss der Verhaltenspsychologie aus den 1960er Jahren auf die Fremdsprachenlehr- und lernmethoden noch gross war. Die audio-visuelle Methode zielte mittels repetitiven Trainings- und Konditionierungsübungen (z.B. im Sprachlabor) auf Fehlervermeidung hin, was beim Spracherwerb die Analyse des individuellen Sprachstands und passende Unterstützungsangebote durch die Lehrperson erschwert.

Das Eingehen auf Sprachwechsel kann im Unterricht aber nicht immer verwirklicht werden. Es setzt einerseits gute Kompetenzen der Lehrperson in den betreffenden Sprachen voraus, was dann nicht der Fall ist, wenn als Lehrpersonen einsprachige *native speakers* in einem monolingualen Modell angestellt werden. Andererseits spielt das sprachliche Umfeld bei der Häufigkeit und der Akzeptanz von *Code-Switching* eine Rolle. Wenn das sprachliche Umfeld mehr oder weniger zweisprachig ist (Müller/Cantone 2009), wie z.B. im Aostatal, im Elsass (Schlemminger/Le Pape Racine/Geiger-Jaillet 2015) oder in Biel/Bienne und es im ausserschulischen Alltag häufig zu Sprachwechsel kommt, wie auch in zwei- und mehrsprachigen Familien, ist die Akzeptanz auch im Unterricht grösser. In dem Fall kann man auch nicht immer auf den Sprachwechsel eingehen.

Wie können Lehrpersonen nun konkret auf die vier Sprachwechsel-Typen reagieren?

Dass die frankophonen Kinder eine zusätzliche Aufgabe bewältigen, indem sie nach dem Lernen der Bieler Mundart auch noch Standarddeutsch lernen (Diglossie-Situation) und sie folglich von der Mundart unterscheiden müssen, verzögert den Spracherwerb, so die Annahme (vgl. Tracy 2006). Die Lehrerinnen können beim 1. Sprachwechsel-Typ (*unbewusstes Switchen von Standarddeutsch und Schweizer Mundart*) verschiedene Arten von Feedbacks geben, indem sie z.B. dem Kind – ohne gefragt zu werden – das standarddeutsche Wort, den Begriff oder die Wendung mündlich geben. Hin und wieder kann man es einem Kind, wenn das selbe Wort häufig fehlt, bewusst machen. Sie kann alle wichtigen Wörter/Begriffe der ganzen Klasse sammeln und danach für sich z.B. im Lehrjournal aufschreiben. Diese Wörter können von Zeit zu Zeit der Klasse in verschiedenen Formen und Zusammenhängen vorgestellt werden, ev. auch im Deutsch Sprachunterricht.

Beim mehr oder weniger bewussten Wechsel von der schwächeren zu lernenden Sprache (*Ein-Wort-Wechsel in eine von den Kindern bekannte Sprache*) in die stärkere (in unserem Fall von der deutschen Standardsprache in Französisch), in welcher der Begriff bereits bekannt ist, kann die Lehrerin dem Kind das deutsche Wort ebenfalls geben. Die Lehrperson kann die Kinder zur Strategie ermuntern, die Wörter jeweils laut zu wiederholen, damit wird erstens überprüft, ob das Kind aufmerksam war, ob es das Wort richtig ausspricht und das Kind hat bei der allerdings repetitiven Produktion gleichzeitig den Klang im Ohr. Wenn die Möglichkeit besteht, ein Wort auch geschrieben zu zeigen, ist es eine zusätzliche Hilfe für den Zusammenhang Klang/Schrift, was auch für visuelle Lerntypen hilfreich ist. Sie kann zu einem späteren Zeitpunkt das Kind nochmals danach fragen, ohne die Unterhaltung zu stören.

Beim 3. Typ (*Wechsel von Sprachcodes als Kooperationsstrategie*), wenn das Kind die Frage stellt, „comment on dit?“ (siehe Abb. 7 und 8 im 1. Teil) findet ein bewusster Frageakt statt. Da kann die Lehrerin z.B. nach einer Vermutung des Kindes zurückfragen: „Was meinst du? Hast du eine Idee?“ Es besteht für die Lehrerin auch die Möglichkeit, direkt an die Kamerad/innen zu gelangen. In den

vorliegenden bilingualen Klassen gibt es meistens ein Kind, das antworten und helfen könnte. Grundsätzlich wird in diesem Projekt den Kindern nahegelegt, einander zu helfen, d.h. nach dem Dreischritt vorzugehen: Ich überlege, ob ich das fehlende Wort selbst herausfinden kann. Wenn nicht, frage ich im zweiten Schritt eine Kameradin oder einen Kameraden. Erst, wenn mir niemand helfen kann, frage ich die Lehrerin. Voraussetzung ist immer, dass möglichst mit Geduld und Zeit reagiert wird nach dem Motto: weniger ist mehr. Die Förderung einer gegenseitigen Hilfe- und Verständnis-Kultur, die Konkurrenz möglichst vermeidet, ergibt ausserdem ein gutes Lernklima.

Beim 4. Typ (*Selbstkorrektur*) kann die Lehrperson bestätigen und positiv verstärken. Sie fördert durch diese Strategie der Lernenden die Selbstverantwortung, das Unabhängigkeitsstreben und das Selbstvertrauen der Kinder. Der mündliche Sprachwechsel zeigt oft fehlenden Wortschatz in einer der Sprachen an. Sobald die Kinder auch lesen und schreiben, kann auch hier zusätzlich die Verschriftlichung für den Sprachaufbau eingesetzt werden.

Bei den beschriebenen vier Typen kennen die Kinder die Begriffe bereits in mindestens einer der Sprachen. Häufig tritt der Fall ein, wo sie in ihrem Aufbau des Weltwissens neue Begriffe lernen. Hier gilt zu überlegen, wie die Begriffe in die anderen Sprachen übertragen werden.

Fazit

Es konnte in diesem Artikel aufgezeigt werden, wie sich die Primarschulkinder einer reziprok-immersiven Schulklasse anhand von *Code-Switching* bei der Sprachproduktion in einer Interviewsituation in der Zielsprache Standarddeutsch behelfen können. Dabei nutzen sie verschiedene Sprachwechseltypen, die sich in dieser Untersuchung in vier Gruppen kategorisieren lassen.

Da die Kinder häufig noch nicht zwischen Standarddeutsch und Schweizer Mundart unterscheiden können, vermischen sie diese zwei Sprachvarietäten auch in den Interviews. Daraus entsteht der erste beobachtete Wechsel von Sprachcodes, der jedoch meist unbewusst geschieht. Der wohl bekannteste *Code-Switching* des Ein-Wort-Wechsels innerhalb eines Satzes wird auch in dieser Untersuchung häufig beobachtet. Dadurch, dass die Kinder neben Französisch noch weitere Erstsprachen vorweisen, produzieren sie dementsprechend auch mehrsprachige *Code-Switchings*. Fournier (in Vorb., 70), die unter anderem Sprachwechselstrategien bei bilingualen Grundschülerinnen und -schülern in der Fremdsprache untersucht hat, sieht das Benutzen von „Sprachwechsel nicht als sprachliche Inkompetenz, sondern als hohen Grad an bilingualer und/oder sprachlicher Kompetenz und zudem als Bereicherung für den in der Fremdsprache geführten Sachfachunterricht.“ Sprachwechsel können für die Lernenden im Fremdsprachenunterricht hilfreiche Strategien sein, wenn sie z.B. Aufgaben lösen oder ein Gespräch aufrechterhalten wollen. Ein weiterer Sprachwechseltyp lässt

sich in der Interaktion mit der Gesprächspartnerin aufzeigen. Wenn die Mädchen gewisse deutsche Ausdrücke nicht kennen, dann bitten sie die Interviewerin auf Französisch um Hilfestellung. Es scheint, als wären Sätze wie *comment on dit* (wie sagt man) fester Bestandteil im französischen Wortschatz und als würden diese so in den Interviews in Form von *chunks* benutzt werden. Bei diesem häufig gebrauchten Wortschatz, der z.T. metasprachlich ist (über die Sprache selber sprechen), handelt es sich um die sogenannte Klassenzimmersprache (*classroom discourse*). Diese beinhaltet feste Strukturen, die mit zusätzlichem Inhalt ergänzt werden können. Das Einführen von *chunks* im Fremdsprachenunterricht könnte dazu beitragen, dass die Kinder zielsprachliche Fähigkeiten automatisieren und auch ein Gefühl von Sicherheit in der Fremdsprache entwickeln. Dies bestärkt das Bestreben von neueren Lehrwerken, eine Klassenzimmersprache über die Jahre auf- und auszubauen. Die letzte untersuchte Gruppe wurde der Selbstkorrektur beim *Code-Switching* gewidmet. Während der Interviews haben die Kinder z.T. ihre gebrauchten *Code-Switchings* erkannt und direkt danach korrigiert. Dies zeigt unter anderem, dass Sprachwechsel auch bewusst benutzt werden. Wörle (2013, 208) spricht hier von „sprachübergreifenden Selbstkorrekturen“ und interpretiert dies als Anzeichen von Sprachbewusstheit. Dabei korrelieren die Phänomene der Sprachkorrektur und die Sprachbewusstheit mit wachsender Sprachkompetenz.

Die beobachteten *Code-Switchings* in dieser Untersuchung geben einen ersten Eindruck, wie komplex und vielfältig Sprachwechselstrategien in der Kommunikation sein können und sollen im Rahmen der Langzeitstudie weiter verfolgt werden. In diesem Artikel wird aufgezeigt, wie man aus empirischen Forschungsergebnissen direkt Empfehlungen ableiten kann für die Lehrpersonenweiterbildung und die Grundausbildung. Allerdings ist die komplexe sprachliche Situation jedes Kindes und diejenige der Umgebung zu beachten, so dass allgemeine Empfehlungen angepasst werden müssen, was mit hohen Anforderungen an die Lehrpersonen verbunden ist.

Kristel Ross

Christine Le Pape Racine

Code-Switching as Communication Strategy in the Two-Way Immersion Education Program of “Filière bilingue” (FiBi) in Biel/Bienne and Methodological Recommendations

The project *Filière bilingue (FiBi)* is a two-way immersion program starting in kindergarten in the city of Biel/Bienne, Switzerland. The first part of the article looks at code-switching as a communication strategy used and processed by eight girls in the bilingual education system (German and French). In the second part

of this article, recommendations for practical uses of code-switching are put up for discussion, based on the insights from language acquisition research and the experience of the teachers involved.

This article shows how primary school children in a two-way immersion program are able to communicate in German with the help of *code-switching*. They make use of different types of *code-switching* which were classified into four groups for the purposes of this research project. Since the children often cannot distinguish between the German language and the Swiss dialect, they also mix those two language varieties in the interviews. This first type of *code-switching* is often used unconsciously. The second and most known type is one-word *code-switching* which was also frequently observed in the data. Due to the fact that some of the children have other first languages besides French, they can also produce plurilingual *code-switching*. In addition, *code-switching* can be seen and used as a useful strategy in the classroom when, for example, learners have to solve a task or keep a conversation going. A third type is produced while interacting with the interlocutor. When the children don't know certain expressions in German, they ask for help in French. It seems as if sentences like *comment on dit* (how do you say) are part of their French vocabulary and they were used as *chunks* during the interviews. This frequently used vocabulary, which can partly be considered metalinguistic, is also known as classroom discourse. The introduction of those *chunks* during the teaching of a foreign language could provide additional support for the learners' target-language development while at the same time increasing their self-confidence in this language. New teaching materials confirm the importance of building classroom discourse over the years. The last type of *code-switching* is focused on auto-correction. During the interviews, the children realized that they were using *code-switching* and immediately corrected themselves afterwards. This observation shows that *code-switching* can also be used consciously.

The four types of *code-switching* found in this research give an insight into the complex and multifaceted nature of code-switching as a communication strategy. Finally, this article illustrates how empirical research results can lead to recommendations for basic and further teacher education. However, it is important to take notice of the complex language situation of each child and his/her environment, so that general suggestions can be adapted. This, in turn, points to the high demands placed on the teachers in bilingual or multilingual environments.

References

Asenova, Petia. 2001. Les Interférences dans le dialecte de Golo Bárdo - Albanie. In "Was ich noch sagen wollte...": A Multilingual Festschrift for Norbert Boretzky on Occasion of His 65th Birthday, (ed.) Birgit Iгла and Thomas Stolz, Bd. 2: 157–76. Studia Typologica. Akademie Verlag.

Bachmann, Doris, Le Pape Racine, Christine. 2015 in Vorb. Die zweisprachige Schule in Biel/Bienne: Didaktisches Konzept.

- Bialystok, Ellen. 1990. *Communication Strategies*. Oxford: Blackwell.
- Dauster, Judith. 2007. *Früher Fremdsprachenunterricht Französisch. Möglichkeiten und Grenzen der Analyse von Lerneräusserungen und Lehr-Lern-Interaktion*. Stuttgart: ibidem.
- Donna, Christian. 1994. *Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Dörnyei, Zoltán, Scott, Mary Lee. 1995. Communication Strategies: An Empirical Analysis with Retrospection. In *Selected Papers from the Proceedings of the Twenty-First Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistic Society*, (ed.) J. S. Turley and K. Lusby, 155–68. Provo, UT: Brigham Young University.
- Eichler, Nadine, Hager Malin, Müller Natascha. 2012. Code Switching within Determiner Phrases in Bilingual Children. In *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 122/3, 227-258.
- Faerch, Claus, Kasper, Gabriele. 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Fournier, Léonie. in Vorbereitung/en préparation. *Direkte und Indirekte Sprachgebrauchsstrategien am Beispiel von Grundschulern in einem Deutsch-Französischen Zug*. noch unveröffentlichte Dissertationsschrift, eingereicht November 2014.
- Haugen, Einar. 1956. *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Montgomery: University of Alabama Press.
- Hoffmann, Charlotte. 1991. *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Le Pichon, Emmanuelle. 2010. What Children Know about Communication: A Language Biographical Approach of the Heterogeneity of Plurilingual Groups. *Lot Dissertation Series* 253. <http://www.lotpublications.nl/publish/articles/004108/bookpart.pdf>.
- Meisel, Jürgen M. 1994. Code-Switching in Young Bilingual Children. The Acquisition of Grammatical Constraints. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 413–439.
- Méron-Minuth, Sylvie. 2009. *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren*. Tübingen: Gunter Narr.
- Müller, Natascha, Cantone, Katja Francesca. 2009. Code-switching in young bilingual children. In *The Handbook of Code-switching*. (ed.) Barbara E. Bullock and Almeida Jacqueline Toribio, Cambridge: Cambridge University Press, 199-220.
- Muysken, Pieter. 2000. *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol. 1993. *Duelling Languages. Grammatical Structure in Code-Switching*. Oxford: Clarendon Press.
- Pandit, Ira. 1990. Grammaticality in Codeswitching. In *Codeswitching as a Worldwide Phenomenon.*, (ed.) Rodolfo Jacobson, 33–69. New York: Peter Lang.
- Ross, Kristel. 2014. Veränderungen im Gebrauch von Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern in der reziproken Immersion des FiBi-Projektes in Biel/Bienne (CH). In *Mehrsprachigkeit Als Chance - Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*, (ed.) Stéfanie Witzigmann and Jutta Rymarczyk. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schlemminger, Gérald. 2006. Wenn Schüler auf die Muttersprache zurückgreifen... Sprachwechsel im bilingualen Lehren und Lernen. Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung. In *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*, (ed.) Gérald Schlemminger, 139–68. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schlemminger, Gérald, Le Pape Racine, Christine, Geiger-Jaillet, Anemone. 2015 in Vorbereitung. *Fachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch: Methodenlehrbuch zur Lehreraus- und Fortbildung*. (Verlag wird im März noch bekannt gegeben)

Schmidt, Thomas. 2012. EXMARaLDA and the FOLK Tools. In *Proceedings of LREC, ELRA:236–40*.

Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. In *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10:3: 209–31.

Straub, Kristel. 2014. Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen SchülerInnen im reziprok-immersiven Kindergarten FiBi (Filière Bilingue) in Biel/Bienne (CH). In *Babylonia 1/2014 (Je früher desto besser? Frühes Fremdsprachenlernen)*, (ed.) Amelia Lambelet and Martina Zimmermann. 44–47. (Straub ist der ledige Name der Autorin dieses Artikels, Kristel Ross geb. Straub)

Tracy, Rosemarie. 2006. Der Eintritt in den Kindergarten ist der ideale Moment für den Beginn der Sprachförderung. Interview: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=625> (05.01.2015)

Tarone, Elaine. 1977. Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In *TESOL '77*, (ed.) Douglas H. Brown, Carlos A. Yorio, and Ruth H. Crymes, 194–203. Washington: TESOL.

Wörle, Jutta. 2013. *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Vol. Band 12. Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Prof. Christine Le Pape Racine, lic.phil., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Französischdidaktik und ihre Disziplinen, paperace@swissonline.ch
Kristel Ross, M.A., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Französischdidaktik und ihre Disziplinen, kristel.ross@fhnw.ch

Anja Pirih

Who Says They Don't Read? Slovene Elementary School Students' Reading Motivation in EFL

Original scientific article

UDK: 811.111'243:028:373.3(497.4)

ABSTRACT

A typical (Slovene) teenager today no longer finds reading materials on the book shelves in the local library, but forms a reading list of electronic sources, very often in English. However, in contrast with an abundance of studies focusing on first language (L1) reading strategies and motivation, not a lot of literature can be found on reading motivation in a foreign language, even though it is perceived as one of the most important factors influencing second language (L2) development.

The aim of this research is to determine the influences on reading motivation in English as a foreign language in the group of young teenagers (11-14-year-olds) and a possible transfer of L1 reading attitudes to L2 reading. The theoretical framework relies on Wigfield and Guthrie's (1997) self-efficacy theory and Day and Bamford's (1998) expectancy value model. The data obtained from 197 questionnaires give an insight into not only the frequency of reading in English and the type of reading materials, but also the factors influencing teenagers' reading motivation in EFL.

Key words: reading motivation, EFL, elementary school learners, transfer of reading attitudes

Kdo pravi, da ne berejo? Bralna motivacija v angleščini kot tujem jeziku pri slovenskih osnovnošolcih

Izvirni znanstveni članek

UDK: 811.111'243:028:373.3(497.4)

POVZETEK

Tipičen (slovenski) najstnik se po svoje bralno gradivo vedno pogosteje odpravi v virtualno okolje svetovnega spleta, kjer prevladujejo viri v angleškem jeziku. S pričujočo raziskavo smo tako želeli osvetliti bralno motivacijo v angleščini kot tujem jeziku za populacijo starejših osnovnošolcev (11-14-letnikov). Teoretski okvir raziskave sloni na teoriji samoučinkovitosti in taksonomiji bralne motivacije po Wigfieldu in Guthrieju (1997)

ter modelu branja v tujem jeziku Daya in Bamforda (1998). Rezultati so pokazali, da večina vprašanih v angleščini bere pogosto, pretežno besedila s svetovnega spleta; kot ključni za bralno motivacijo v angleškem jeziku so se izkazali dejavniki notranje motivacije za branje v slovenščini, zunanje motivacije za branje v angleščini, prepričanja o lastnih sposobnostih branja v angleščini ter vpliv staršev in odnos družine do branja.

Ključne besede: bralna motivacija, EFL, učenci v osnovni šoli, transfer odnosa do branja

Introduction

The results of the international study of student performance in mathematics, reading and science PISA (2006, 2009, 2012), which identified Slovene students as relatively weak readers, sparked one of the most heated debates in the Slovene elementary school system in the last decade, namely the issue of reading literacy or lack of it among Slovene pupils. A number of studies on L1 reading motivation and reading strategies (Bucik 2006; Pečjak et al. 2006; Pečjak and Gradišar 2012) were published, aimed at informing teachers, professors and other educators on how to assist their students in developing and sustaining both positive L1 reading habits as well as self-regulatory learning. The focus, however, remained on reading printed materials (books, coursebooks, handouts, etc.), which no longer present the only or main source of information or reading pleasure for a typical (Slovene) teenager. To what extent has reading, as numerous other activities that adolescents participate in, moved into the virtual world and what percentage of reading materials comes from web-sites, often in English, for the population of young Slovene teenage readers has not yet been researched. On the other hand, also studies on EFL reading motivation (e.g. Mori 2002; Takase 2007) are subject to similar limitations. Namely, they often focus on the participants' motivation to read books in English; moreover, they limit their scope to the population of secondary school and university students. The research questions that provoked this study, therefore, focus on investigating the frequency of reading in English and the types of reading materials in English for the surveyed population of young Slovene teenagers (11 – 14-year-olds), the components of their EFL reading motivation and the relationship between L1 and EFL reading attitudes.

FL learning motivation

Even though motivation has been recognised as a “key factor in L2 learning” (Ellis 1994, 508) and “one of the main determiners of second/foreign language (L2) learning achievement” (Dörnyei 1994, 274), it was not linguists dealing with the mainstream directions of second language acquisition (SLA) that initiated research in L2 motivation. It was inspired by two Canadian psychologists, Gardner and Lambert, who focused on the social dimension of L2 learning and consequently grounded motivation research in a social psychological framework. Their socio-

educational model, developed in the multicultural setting of Canada in 1970s, distinguished between *integrative orientation* (desire to have contact with native L2 speakers and to interact with L2 cultures) and *instrumental orientation* (desire to master the subject for utilitarian purposes such as job promotion and increased income), the former being seen as crucial for SLA success (Gardner and Lambert 1972). In order to measure these motivational components, Gardner developed a testing instrument, The Attitude/Motivation Test Battery, AMTB (Gardner and Smythe 1981), which has encouraged numerous empirical studies. However, the results have been inconsistent (see Mori 2002) and the central concept of Gardner's motivation theory – the integrative aspect, which appears in three different forms (i.e. integrative orientation, integrativeness and the integrative motive), “has remained an enigma” (Dörnyei 2003, 5). Furthermore, as Dörnyei (2003, 11) argues, Gardner's sociocultural approach offered a macro perspective, more appropriate for studying multiculturalism and language contact than SLA, which takes place primarily in the language classroom, with no immediate contact with the L2 community.

Among the most influential cognitive approaches in motivational psychology which emerged from the belief that the complex nature of L2 learning motivation goes beyond Gardner's dichotomy of integrative and instrumental orientation, is Deci and Ryan's self-determination theory (SDT). According to SDT, an individual's behaviour is self-motivated and self-determined to various degrees, depending on the intrinsic and extrinsic motives as well as the internalisation of the latter. Extrinsically motivated behaviours are those that the individual performs in order to receive a reward outside the activity itself or to avoid punishment, while intrinsically motivated behaviours bring an internal reward (i.e. experience of pleasure and satisfaction); when no relation is perceived between one's actions and the results, this gives rise to the lack of motivation, i.e. *amotivation*, which results in the individual abandoning the activity altogether. Deci and Ryan (1985, 245) see *intrinsic motivation* as the main motivator of the educational process:

“Intrinsic motivation is in evidence whenever students' natural curiosity and interest energise their learning. When the educational environment provides optimal challenges, rich sources of stimulation, and a context of autonomy, this motivational wellspring in learning is likely to flourish.”

Vallerand and his colleagues proposed three subtypes of intrinsic motivation (IM), namely IM-Knowledge, which is based on the individual's feelings associated with exploring new ideas and developing knowledge; IM-Accomplishment, which occurs when one strives to achieve a goal; and IM-Stimulation, which comes from feelings stimulated by performing a task, such as fun and excitement (quoted in Noels et al. 2000, 61).

Extrinsic motivation, which has often been seen as an antagonistic counterpart of intrinsic motivation, is in SDT divided into four types along the continuum of self-determination, representing various degrees of external control or internal

regulation, depending on how internalised these extrinsic requirements are. As Vallerand (1991) explains, *external regulation* refers to activities, initiated fully by sources external to the individual (e.g. rewards or punishments), thus representing the least self-determined form of extrinsic motivation; *introjected regulation* comes from external rules that an individual accepts and internalises as norms, but this form of motivation encourages learning only as long as the learner feels the need to follow these norms and reduce guilt, because the action is based on pressure (albeit internal) and not personal choice; *identified regulation* occurs when an individual accepts the regulatory process because of its perceived usefulness (i.e. important for achieving a valued goal); and *integrated regulation*, the most internalised type of motivation, with regulations fully assimilated with the individual's values, identity and needs (quoted in Dörnyei 1994, 276).

Another influential model of motivation, the expectancy-value theory (Eccles et al. 1983; Eccles and Wigfield 1995, 215-25), on the other hand, assumes that achievement behaviour is influenced by two key factors: the individual's *expectancy* of success in a given task and the *value* the individual associates with success in that task. Expectancy of success can be predicted by the individual's perception of task difficulty (negatively related) and task-specific self-concept of ability i.e. their expectation of their ability to do a domain-specific task, like reading (positively related), both dependent upon the students' interpretation of past events and expectations of others. According to Eccles and Wigfield (1995, 215-25), the second factor, i.e. the value associated with success in the task, consists of four components: *attainment value* which refers to the individual's perception of importance of success in a given task, determined through its significance to one's identity; *intrinsic value* which refers to the enjoyment that the task brings and *extrinsic utility value* which refers to the usefulness of the task (both correspond to the intrinsic and extrinsic motivation in Deci and Ryan's SDT); and finally *cost*, defined as the perceived negative consequences of engaging in the task (e.g. extended effort and time, anxiety). A variety of subtheories can be found within the expectancy-value framework, all focusing on the cognitive processes that shape the individual's expectancy (Dörnyei and Otto 1998, 44). The one relevant for this study is *self-efficacy theory*. It refers to the individual's evaluation of their capability to perform specific tasks (Bandura 1993, 123), which corresponds to Eccles and Wigfield's definition of task-specific self-concept.

(FL) reading motivation

Building on the belief that students' motivation can be, at least to a certain extent, domain-specific (i.e. students can be motivated to speak or listen but not to read, as is often noticed in language classrooms), numerous researchers (Baker and Wigfield 1999; Guthrie and Wigfield 1997; Pečjak and Gradišar 2002) attempted to conceptualise motivation specifically for reading. They define reading

motivation as a multidimensional construct that includes a number of goals and beliefs, influencing the individual's reading attitude (encouraging reading, giving meaning to the reading process, and helping the reader to reach the goal and repeat the reading experience). Wigfield and Guthrie (1997, 420-421) grounded their research within the expectancy-value framework, with a strong influence of the self-efficacy theory (i.e. the idea that children seem to read more when they feel competent and efficacious at reading) and the intrinsic motivation concept developed by Deci and Ryan. Using these as reference points, they divided L1 reading motivation into different categories, which consist of 11 dimensions of L1 reading motivation.

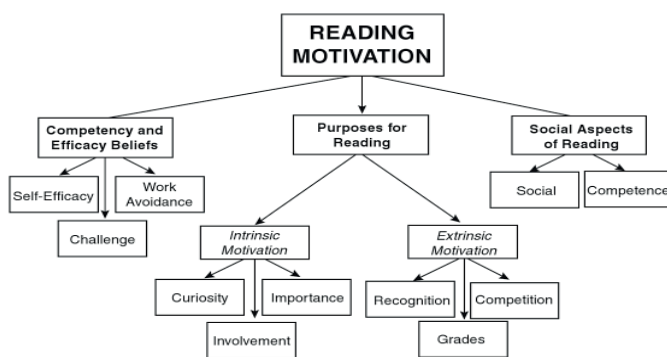


Figure 1: Wigfield and Guthrie's taxonomy of reading motivation (Dunston and Gambrell 2009, 272)

The first category refers to the individual's sense of efficacy and beliefs about their ability. According to Wigfield and Guthrie, students are motivated to read when they feel competent at reading and perceive it as a challenge. Consequently, low reading self-esteem and high estimated cost of their reading engagement (time and effort invested) may lead to reading avoidance.

The second category is conceptualized with reference to theories of intrinsic and extrinsic motivation and learning goal orientation, and is further sub-categorized into two parts: the first is concerned with intrinsic motivation, and the second with extrinsic motivation and learning goal orientation. The notion of reading involvement, i.e. when students become engaged in the text and experience satisfactory encounters with texts, is closely related to the so called flow experience (Csikszentmihalyi 1990), in which a reader becomes completely involved in reading. In addition to reading involvement, also reading curiosity, when students read about a topic that interests them, and the perceived importance of reading for their lives and/or success foster reading motivation. The students are further motivated if the reading tasks bring rewards (recognition or grades), or help them reach a set goal or outperform others in reading (competition).

The last category in Wigfield and Guthrie's taxonomy views reading as a social activity, which takes place in social settings and may enable the readers to achieve social goals. When students have the opportunity to share the meanings of the text

and their reading experience with significant others (social meanings for reading) or/and meet the teacher's requirements about reading (reading compliance), their reading motivation increases.

Based on these 11 dimensions of reading motivation, Wigfield and Guthrie (1997, 432-433) developed the Motivation for Reading Questionnaire (MRQ), which they administered to a sample of elementary school learners in the USA. Their results confirmed that children's reading motivation is multidimensional. Especially intrinsic motivation was identified as the factor that greatly facilitates readers' engagement in reading, which is crucial for life-long, voluntary reading and has long-term effects (Wigfield 1997; Wigfield and Guthrie 1997, 426).

In the context of foreign language acquisition, especially when language students have no direct contact with target language speakers except via written materials, developing motivated fluent foreign language readers is of utmost importance. Focusing on the multi-faceted nature of reading motivation in a second language, Day and Bamford (1998, 28-30) created their expectancy-value model with four major components: (a) materials, (b) reading ability in L2, (c) attitudes toward reading in L2, and (d) sociocultural environment, including the influences of family and friends. Materials and reading ability are related to the expectation component of successful L2 reading, while attitudes and sociocultural environment are related to the value component.

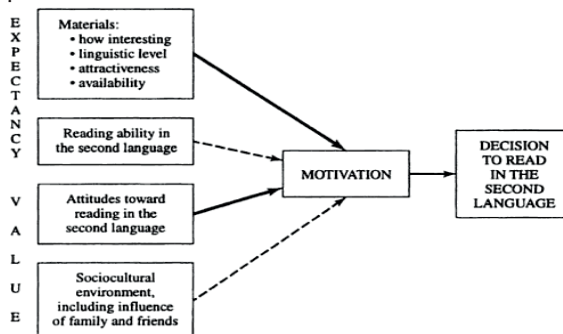


Figure 2: Model of the major variables motivating the decision to read in L2 (from Day and Bamford 1998, 28)

According to Day and Bamford (1998, 2002), reading materials that motivate L2 readers need to be interesting, readily available and easy to understand (well within the learners' reading competence in the foreign language). They quote Williams' observation (1986) that "in the absence of interesting texts, very little is possible" (Day and Bamford 2002, 136) and add that varied reading materials encourage also a flexible approach to reading (reading for different reasons and in different ways). Consequently, when learners read outside their reading comfort zone, they are less likely to expect success and less motivated to read.

The value component of L2 reading motivation is composed of attitudes toward L2 reading and sociocultural environment. Day and Bamford (1998) identified four sources of attitude that they see as crucial in shaping L2 reading attitudes:

L1 reading attitudes, previous L2 reading attitudes, attitudes toward L2, culture and people and the L2 classroom environment. As regards L1 reading attitudes, Day and Bamford maintain that positive and negative attitudes to L1 transfer to L2 reading. However, researchers of reading motivation report that the transfer of reading attitudes is not as simple as that. Yamashita (2004, 2) suggests that the value component of attitudes (i.e. what learners think about L1 reading) is more likely to be transferred than the effective component (i.e. how learners feel about it), while Takase (2007), who studied EFL reading motivation of Japanese students, found that some motivated L1 readers were not motivated to read in the L2, as they would not 'sacrifice' the enjoyment of effortless reading in L1, and vice versa. The intriguing relationship between L1 and FL reading motivation and transfer of reading attitudes is one of the main topics of the present research as well. As regards the correlation of reading in L2 and previous reading experiences in another foreign/second language, Day and Bamford (1998) suggest that successful experiences generate expectation of success in the new L2, while unsuccessful experiences deter L2 learners from reading in the new language. However, to the best of our knowledge this correlation lacks empirical evidence. In the authors' belief, favourable feelings towards the language, culture and people, as well as classroom environment (the language teacher, classmates, materials, activities, etc.) may transfer to reading in L2. The last important influence, incorporated in his model of L2 reading motivation is the learner's sociocultural environment, including family and friends. Day and Bamford (*ibid.*, 30) suggest that motivation to read in L2 is strongly influenced by extensive reading materials and attitudes and less by reading ability and the sociocultural environment.

The majority of empirical studies on FL reading motivation, inspired by Day and Bamford's work, focused either on FL high school or university-aged learners and/or motivation for extensive reading in a foreign language (Takase 2007; Nishino 2007; Judge 2011; Burgh-Hirabe and Feryok 2013). This may be due to the fact that also Day and Bamford (1998; 2002) focused their research on extensive reading as an effective strategy for motivating L2 learners. An important contribution to the understanding of motivation to read in a foreign language was given by Mori (1999; 2002) in her research of EFL reading motivation in Japanese university students. She studied motivation to read in English, to study English in general and the role of reading materials, and identified three types of students that read a relatively large number of books: students who liked the materials, those who do not mind going to the library and those who are grade-oriented and liked reading. Mori (*ibid.*) claims that FL reading motivation is not independent of general motivational constructs but closely resembles more general forms of motivation within the framework of expectancy-value theory. This is why she grounded her research within Wigfield and Guthrie's theory of L1 reading motivation, rather than Day and Bamford's L2 reading motivation model.

This study attempts to move focus from university learners and investigate the issue of EFL reading motivation in young adolescents. The research is based on both Wigfield and Guthrie's theory of reading motivation in L1, as well as Day and Bamford's L2 reading motivation model, and focuses on the following research questions:

1. What type of texts and how often do Slovene young teenagers read in English in their free time?
2. What are the components of EFL reading motivation for the selected sample of Slovene elementary school learners (11 – 14-year-olds)?
3. What is the relationship between the participants' L1 and EFL reading?

Method

Participants

This study involved 193 pupils, aged between 11 and 14, attending a suburban / rural primary school in the Primorska region of Slovenia.

The sample is composed of 98 males and 95 females; 43 pupils in Year 6 (11 years old), 55 pupils in Year 7 (12 years old), 55 pupils in Year 8 (13 years old) and 40 pupils in the last year (14 years old), and it represents the total school population of the last 4 grades of primary school.

The pupils are required to study Italian as L2, since the Italian language (due to the presence of the Italian minority in the municipality) is the co-official language with Slovene; and English as the first foreign language. They take 4 (Year 6 and 7) or 3 (Year 8 and 9) 45-minute English classes per week, and have all received at least 3 years of formal English education (at least 240 hours). Apart from the English Reading Badge competition (voluntary participation), there are no extensive reading activities offered to the whole population of pupils. The majority of EFL reading at school is intensive reading, incorporated into the English lessons.

Instrument

The questionnaire, administered in Slovene (see Appendix A for the English version), is composed of the initial questions regarding gender and age, and 29 items, 2 of which (frequency of EFL voluntary reading and type of reading materials in English) are multiple choice questions with the possibility of only one or more than one answer; the other 27 items are scaled along a 4-point Likert scale. The 'forced choice' method, with the removed neutral option ("Neither agree or disagree"), was used to encourage the respondents to really think about each item and not take an easy option of questionable neutrality.

The questionnaire consists of four sections, in accordance with Day and Bamford's L2 reading motivation model. Section I is made up of statements related to reading materials in English (e.g. linguistic level, availability), while the statements in section II relate to reading ability in EFL. Section III is composed of items related

to attitudes towards reading (L1 and EFL reading), while section IV is made up of statements related to family and friends' influences on reading in L1 and EFL.

Items in sections I, II and IV were designed on the basis of the theory of L2 reading motivation by Day and Bamford. However, some factors that shape L2 reading attitudes, as explained within this theory, seemed less relevant for the studied group and the studied language. As for the previous L2 reading attitudes, students reported (in an informal discussion) their lack of interest for reading in Italian and consequently virtually no voluntary reading in this language. As for the attitudes toward the L2, as well as L2 culture and people, Dörnyei (1990, 65) believes that foreign language learners do not have enough experience of the target language community to have positive or negative attitudes towards it. Furthermore, Littlewood (quoted in Dörnyei 1990, 65) claims that this is typical of learning a global language like English, where the reason for learning is not that of getting into contact with a culturally defined target language community, but to communicate with other people who have also studied it as a foreign language. Section III, therefore, relies more on the theory of reading motivation proposed by Wigfield and Guthrie (1997, 429), especially *purposes for reading* which are defined within the framework of intrinsic and extrinsic motivation and learning goal orientation. Some similar items were used by Takase (2007) and Mori (2002) in their questionnaires researching Japanese high school students' L2 reading motivation, but were modified in this study so that they would be relevant to the group studied (Slovene elementary school pupils).

Procedure and data analysis

The questionnaire was distributed to the pupils during two weeks in September 2014. Before they started completing the questionnaire, they were given some additional guidelines. Namely, the questionnaire was distributed by a teacher and completed in the school environment, it therefore seemed crucial that we additionally set the focus on voluntary free-time reading in English as opposed to intensive reading within English school lessons. The students were asked to pay attention to the fact that there were items in the questionnaire that referred to L1 reading and others that referred to EFL reading, and to consider that while completing the questionnaire.

The quantitative data collected via questionnaire have been interpreted using descriptive statistical methods. The values were put in an Excel worksheet and then elaborated using mean values and percentages.

Results

The first two items of the questionnaire focus on the frequency of reading in EFL and the type of reading materials in English. The majority of studies on EFL reading motivation (Mori 2002; Takase 2007) take the number of words or books read as the criterion to measure the participants' reading in EFL, since these numbers provide

more precise data for further analysis. This study, however, is specific in two ways. Firstly, it does not limit the research to reading books in English, but takes into consideration various types of reading materials, which makes the estimate or even exact count of the words read difficult; and secondly, the participants in the study are young adolescents who, judging from the researcher's personal experience as their teacher, are mostly incapable of such estimates on their own.

Frequency of reading in English

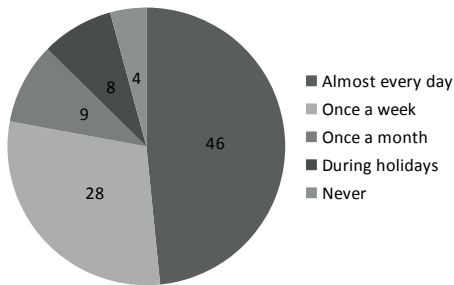


Figure 3: Frequency of reading for female students (N=95)

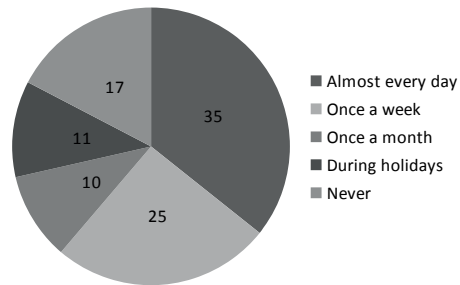


Figure 4: Frequency of reading for male students (N=98)

More than 40% of the surveyed population claim to read in English every day, with almost 13% more female students than their male schoolmates. If we combine these figures with the number of students that claim to read in English once a week, we see that more than two thirds of the population read in English frequently. There is a significantly higher number of male students that claim not to voluntarily read in English at all when compared with their female peers.

Table 1: Frequent readers in English by age group and gender

	Female students	Male students
11 years old	91%	65%
12 year old	73%	70%
13 years old	66%	42%
14 years old	82%	87%

If we focus on different age groups, it becomes evident that the number of frequent readers in English (those who claim to read in English almost every day or once a week) drops from Year 6 (11-year-olds) to Year 8 (13-year-olds) and then rises again, making Year 8 the critical year for motivated readers in EFL. There are more female than male frequent readers regardless of the age group.

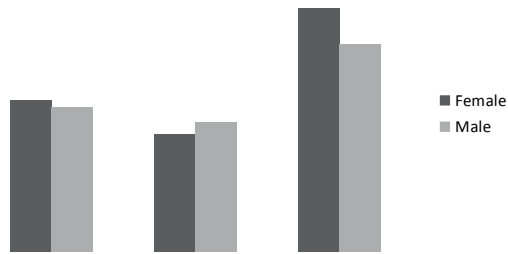
Types of reading materials in English

Figure 5: Percentage of students according to the types of reading materials in English that they report to read

Not surprisingly, the majority of reported reading in English takes place on the internet. In the questionnaires, numerous students noted they read fanfiction stories, lyrics of popular songs, online magazines, instructions for computer games, etc. The majority of these reading materials are readily accessible and free of charge; in addition to this, students have virtually unlimited choice of levels, genres and topics, which makes on-line materials in English a preferable choice to the limited selection of printed materials in school and public libraries in the area. Nevertheless, almost half of the students surveyed report to read printed materials (books, magazines, comics), and two fifths of them claim to read English subtitles in films.

To analyse the second part of the questionnaire, which consists of 27 items on a 4-point Likert scale referring to reading materials in English, reading ability in EFL, attitudes towards reading, and family and friends' influences to reading, respondents were arranged into four groups, according to their reported frequency of reading in English. The mean value was thus measured for the group of respondents who claim to voluntarily read in English every day, for those who claim to read once a week, for the group who rarely reads in English (once a month or only during holidays), and for some sections also for students who reportedly never read in English in their free time.

Reading materials in English

Item 5: I only like reading in English when I understand all the words.

Item 17: I only like reading in English on the internet.

Item 18: I read more in languages in which I find more interesting texts.

Item 19: I only like reading in English when I can choose my own materials.

Section I: Reading materials in English		Item 5	Item 17	Item 18	Item 19
	Every day	2.27	2.41	3.01	2.69
	1x/week	2.40	2.29	2.27	2.37
	Rarely	2.63	2.50	2.50	2.81
	Never	3.09		3.04	

Items in Section I refer to the first component of Day and Bamford's L2 reading motivation model – reading materials, more precisely to their level, attractiveness and availability. It is evident that frequent readers in English feel less intimidated by materials above their level of understanding than their classmates who rarely read or those who claim not to read in English. Moreover, they do not limit themselves to reading exclusively in a certain language as long as the materials are interesting, the same as the group who does not read English texts. All readers claim to read texts other than web-sites, which confirms the results on types of reading materials in English. We can thus see the correlation between the level of reading materials and the frequency of reading in EFL, and the value the respondents attach to interesting materials.

Reading ability in EFL

Item 6: I am successful at reading tasks.

Item 7: I am good at reading in English.

Section II: Reading ability in EFL		Item 6	Item 7
	Every day	3.25	3.36
	1x/week	2.69	2.98
	Rarely	2.59	2.51
	Never	2.19	2.38

Section II refers to the second expectancy component of Day and Bamford's model – reading ability in EFL. The results in this part suggest there is a strong correlation of the perceived reading ability in EFL and EFL reading motivation – the more the students feel competent at reading in English, the more they expect to be successful further on and the more they read, and vice versa. Item 8 (*Difficult English passages present a challenge to me.*) was not included in the interpretation, since it was later realised that the word *challenge* was ambiguous (positive or negative connotation) and the reliability of this component was questionable.

Attitudes towards reading in L1

Item 1: I like reading in Slovene.

Item 2: I prefer reading to watching TV.

Item 3: I often read on-line.

Item 4: I often use school or public libraries.

Item 20: Reading is important to broaden my horizons.

Section IIIa: Attitudes towards reading in L1		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 20
	Every day	3.10	2.15	3.28	2.65	3.34
	1x/week	3.25	2.21	2.98	2.79	3.19
	Rarely	3.05	1.86	2.78	2.70	3.13
	Never	3.04	2.00	2.52	2.43	3.04

Almost all the participants in this study, regardless of how often they claim to read in English, expressed very positive attitudes towards reading in their mother

tongue. They more often read on-line than use school or public libraries to borrow or read printed materials, which corresponds with the results on the type of reading materials in English. All the students attach intrinsic value to reading and perceive it as important for their future. There are, however, some individual students (13), who reported to read in English almost every day, yet expressed negative attitudes towards reading in L1.

Intrinsic motivation for reading in EFL

Item 9: I like reading in English even if it requires additional time and effort.

Item 10: Of all English tasks, I like reading the most.

Item 11: Reading in English is my hobby.

Item 12: I only read in English if it is obligatory.

Item 13: I read in English to be smarter.

Section IIIb:		Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13
Intrinsic motivation for reading in EFL	Every day	3.04	2.29	1.92	1.81	2.11
	1x/week	2.69	2.17	1.88	1.98	2.50
	Rarely	2.30	1.70	1.57	2.97	2.38

Calculated mean values for items in Section IIIb, which refer to intrinsic motivation for reading in EFL, show that readers in the surveyed population are keen on reading and are even prepared to invest additional time and effort into reading in English. They, however, would not necessarily choose reading over some other English task, and even though they read voluntarily, they do not recognise it as their hobby. All readers, however, see reading in English as important for the development of their intellect.

Extrinsic motivation for reading in EFL

Item 24: I read in English to get a better result on the national assessment test (NPZ).

Item 25: I read in English to get better grades.

Item 26: I read in English because I will need to read English in secondary school.

Item 27: I read in English to get a better job in the future.

Item 14: I read in English to compete with my classmates.

Section IIIc:		Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 14
Extrinsic motivation for reading in EFL	Every day	2.44	2.49	2.37	2.70	2.02
	1x/week	2.56	2.92	2.98	3.09	2.36
	Rarely	2.53	2.71	2.66	3.00	1.62

All groups of the surveyed students attach extrinsic value to reading in English; they perceive it as important for their academic and professional future. The highest motivation is expressed by the group that claims to read in English once a week. Even age groups (12 and 13-year-olds) that do not take the national assessment test in the present school year, expressed motivation to read in English to improve their chances of a good result on the assessment.

Influence of family and friends

Item 15: My parents encourage me to read in English.

Item 16: I like reading in English because my friends like it as well.

Item 21: My family reads a lot.

Item 22: My parents took me to the library when I was little.

Item 23: My parents (and other family members) read books to me when I was little.

Section IV: Influence of family and friends		Item 15	Item 16	Item 21	Item 22	Item 23
	Every day	2.42	1.78	2.81	2.88	3.36
	1x/week	2.73	2.11	2.71	2.81	3.40
	Rarely	2.59	1.81	2.39	2.70	3.54
	Never	2.23	1.71	2.33	2.47	2.76

Section IV refers to the fourth component in Day and Bamford's L2 reading motivation model – influence of family and friends. It is evident from the mean value of the responds that the family has more influence on the students' reading (in English) than friends do. The three groups of readers seem to be influenced by the family to a similar extent, while the group that claimed not to read in English reported a slightly lower family members' involvement in and attitudes towards reading.

Discussion

Types of reading materials and the frequency of reading in EFL

The first research question concerned the types of reading materials and the frequency of reading in English as reported by the participants in the study – young Slovene adolescents (11 – 14-year-olds). Unlike some other studies of EFL reading motivation (Mori 2002; Takase 2007), where the participants were included into an assigned reading class and the analysed reading in English was limited to reading books, the present study focuses on the participants' voluntary, free-time reading in English. It therefore seemed crucial to consider the widest possible range of materials, from printed texts to film subtitles and web-sites. Even though one half of the participants reported reading different types of texts, also books, magazines and comics, the preferable choice of the majority were various web-sites in English. Additionally, the reported use of school and public libraries, in most cases offering very limited number of materials in English, is lower than L1 and EFL reading on-line. The result is not surprising, since a growing number of free time activities that adolescents participate in (playing, socializing, apparently also reading) has moved into the virtual world. Moreover, internet reading materials are easily accessible and cover a virtually unlimited range of topics and genres, making it possible for the readers to find texts that suit their needs, interests and levels. Since the participants see interesting materials as an important factor shaping their attitudes towards

reading in English (items in Section I), confirming Day and Bamford's (1998) belief in the crucial role that materials play in L2 reading motivation, we can assume that they find more of those among web-sites than books or periodicals.

As regards the reported frequency of reading in English, the results show that a very high number of students claim to read in English frequently (almost every day or once a week), and a significantly lower percentage claims not to voluntarily read in English at all. There are notable differences between genders; that corresponds to the results of the study of American elementary school children's reading attitudes by McKenna et al. (1995, 934) which showed that girls had more favourable attitudes than boys for recreational and academic reading. When we analyse the frequency of reading according to age groups, it becomes evident that the frequency drops between Year 6 and Year 8. The trend in EFL reading seems to follow the trend in L1 reading, where the drop of reading motivation from Year 3 to Year 7 is reported, regardless of gender (Pečjak and Gradišar 2012, 73). However, to question of how much material participants actually read remains unanswered, since the amount of reading (estimated number of words read) is for some types of materials and by this age group difficult to estimate. Therefore, to acquire more reliable data for the analysis of reading attitudes, future studies should measure reading length (e.g. estimated hours of reading).

The components of EFL reading motivation

In their theoretical model of L2 reading motivation, Day and Bamford (1998, 30) suggest that motivation to read in L2 is strongly influenced by extensive reading materials and attitudes and less by reading ability and the sociocultural environment. The results of this study, however, show a slightly different picture of the influences on the participants' EFL reading. One of the most influential factors (and also predictors of motivation for the participants to read in English) is the participants' perceived *reading ability in English*, i.e. the more the students feel competent at reading in English, the more they expect to be successful further on and the more they read, and vice versa. Furthermore, students who see themselves as competent readers in English are more willing to leave their comfort zone when choosing their *reading materials* (e.g. reading materials which are above their reading competence in EFL, reading also materials chosen by others). Moreover, the participants attach high value to interesting materials, regardless of the language they are written in, which does accord with Day and Bamford's (1998) claim that L2 reading motivation is strongly influenced by reading materials.

Parents' involvement in reading and family attitudes towards reading seem to influence the participants' reading habits more than the influence of friends or peer competition. What appears crucial, though, are memorable reading experiences from early childhood (e.g. family trips to the library, parents reading to their children), rather than parents' encouragements for EFL reading in the following years.

Intrinsic motivation for L1 reading and intrinsic motivation for EFL reading correspond to what Mori (2002) labelled as intrinsic value of reading and indicate the participants' love of reading (in English). According to the results of this data set, intrinsic motivation for EFL reading corresponds to the frequency of reading in English, which confirms the findings of Wigfield and Guthrie (1997, 426) on the correlation of intrinsic motivation and the frequency of reading. The reason for the notable statistical differences in results gained for items in Section IIIb (intrinsic motivation for EFL reading), e.g. items 9 and 11, might be the formulation of the statements (e.g. How do the students understand the word 'hobby'?). Since the items in question were taken from the questionnaire piloted by Takase (2007) in her research of Japanese high-school students' EFL reading motivation, they might need modifications to relate to the surveyed group of adolescents.

Another important factor influencing the participants' decision to read in English are the goals outside the activity itself e.g. grades, jobs, which correspond to what Mori (2002) called extrinsic utility value, and can be found in Section IIIc – *Extrinsic motivation for reading in EFL*. All groups of surveyed readers, regardless of how often they claim to read in English, see the mastery of reading in English as an important means to achieve these goals. However, extrinsic motivation for EFL reading does not correlate to the frequency of reading in EFL to the same extent as intrinsic motivation does.

The relationship between L1 reading and EFL reading

The third research question refers to the relationship between L1 reading and EFL reading. If we compare intrinsic motivation for L1 reading with intrinsic motivation for EFL reading, we see that the former emerges as a stronger influence on reading motivation than the latter. The importance of intrinsic motivation for L1 reading confirms the claims by Baker and Wigfield (1999, 469) from their L1 reading study of elementary school children that intrinsic motivation for L1 reading is the most powerful factor for motivating learners to read in their mother tongue. Also parents' involvement in reading and family attitudes towards reading emerged as a strong component of L1 reading. On the other hand, family influence does not appear to be a statistically significant predictor of the frequency of reading in EFL. Similar results were reported by Takase (2007) who suggests that adolescents are in general more independent and less attached to their families, which results in a weaker influence of their parents on the reading attitudes developed later in their childhood (i.e. FL reading attitudes).

As regards the correlation of the participants' L1 and EFL reading motivation and a possible transfer of L1 reading attitudes to EFL reading attitudes, the data obtained suggest that the transfer is weak at best. For a number of non-readers in English, who, on the other hand, express love of reading in their mother tongue, and some motivated EFL readers who claim not to be motivated to read in L1, the results show a negative correlation. Their reading habits in one language do not seem to influence the reading habits in another language. On the other hand, there are a lot

of frequent readers in English who like reading in Slovene as well, but whose EFL reading motivation is mainly influenced by extrinsic goals and reading ability in English, while their intrinsic motivation seems to be limited to L1 reading.

Conclusion

This study, despite its preliminary character, provides an insight into the motives and influences on voluntary reading in EFL of contemporary teenagers in Slovenia. The results show that the majority of participants claim to read in English every day or once a week, and most often find their reading materials on websites. Their motivation is multidimensional with strong intrinsic motivation for L1 reading, extrinsic motivation for EFL reading, perceived reading ability in English and parents' influences and family attitudes towards reading. Intrinsic motivation for EFL reading and reading materials in English are weaker components of EFL reading motivation for the surveyed population. The transfer of L1 reading attitudes to EFL reading attitudes is weak at best; participants who claim not to read in English in their free time express positive attitudes towards reading in L1, while intrinsic motivation of frequent readers in English seems limited to their L1 reading and does not influence their EFL reading to the same extent.

However, to get a more in-depth understanding of the multidimensional nature of motivation for reading in a foreign language, future studies would need to implement a more elaborate analysis of the data set, and further quantitative research (e.g. measuring EFL reading length), combined with qualitative methods (interviews, a case study approach).

Anja Pirih

Kdo pravi, da ne berejo? Bralna motivacija v angleščini kot tujem jeziku pri slovenskih osnovnošolcih

Slovenski najstniki, vključeni v mednarodno raziskavo matematične, bralne in naravoslovne pismenosti PISA (2006, 2009, 2012), so se izkazali kot (pod)povprečni bralci, kar je v slovenskem prostoru sprožilo številne razprave, vprašanja in tudi raziskave bralne pismenosti, bralnih učnih strategij in bralne motivacije osnovnošolcev (Bucik 2006; Pečjak et al. 2006; Pečjak in Gradišar 2012). Le-te se v večji meri osredotočajo na branje knjižnega gradiva v slovenskem jeziku, medtem ko se (slovenski) najstnik po svoje bralno gradivo vedno pogosteje kot v mestno ali šolsko knjižnico odpravi v virtualno okolje svetovnega spleta, v katerem prevladujejo viri v angleškem jeziku. S pričujočo raziskavo smo tako fokus želeli

preusmeriti na bralno motivacijo v angleščini kot tujem jeziku za populacijo starejših osnovnošolcev (11-14-letnikov), saj je bila večina raziskav s področja bralne motivacije v tujem jeziku (Mori 2002; Takase 2007 idr.) opravljena na populaciji srednješolcev in univerzitetnih študentov. Zanimali so nas pogostost prostovoljnega branja v angleščini, vrste besedil, dimenzije bralne motivacije in morebitni prenos odnosa do branja v slovenskem jeziku na branje besedil v angleščini.

Teoretski okvir raziskave sloni na teoriji samoučinkovitosti in taksonomiji bralne motivacije, ki sta jo razvila Wigfield in Guthrie (1997), ter modelu branja v tujem jeziku, kot sta ga znotraj teorije pričakovanja in vrednosti oblikovala Day in Bamford (1998). Wigfield in Guthrie (1997) vidita bralno motivacijo kot neločljiv del celotne angažiranosti bralca in jo povezujeta s celotno učno motivacijo učenca, v koncept večdimenzionalnosti bralne motivacije pa vključujeta bralčeva prepričanja o lastnih sposobnostih in učinkovitosti branja, notranje in zunanje cilje in razloge za branje ter socialni vidik branja. Podobno Day in Bamford (1998) med glavne komponente bralne motivacije v tujem jeziku postavljata bralno zmožnost v tujem jeziku ter sociokulturno okolje, kot ključno pa izpostavita pestro izbiro gradiv in odnos do branja v tujem jeziku. Te dimenzije bralne motivacije smo na vzorcu 197 starejših slovenskih osnovnošolcev preučevali po kvantitativni metodi s pomočjo vprašalnika.

Rezultati raziskave so pokazali, da več kot dve tretjini vprašanih bere v angleščini pogosto (vsak dan ali enkrat na teden), pri čemer vodijo dekleta, kar 17,4 % fantov pa pravi, da v angleščini prostovoljno sploh ne berejo. Po pričakovanjih večina prebranih tekstov izvira s svetovnega spleta (fanfiction, besedila pesmi, spletne revije, navodila za računalniške igrice ipd.), večina je lahko dosegljivih in brezplačnih. Poleg tega imajo bralci na spletu praktično neomejeno izbiro žanrov, tem in stopenj težavnosti, kar zasenči omejeno izbiro tiskanih gradiv v šolski in mestni knjižnici. Motivacija za prostovoljno branje v angleškem jeziku vprašanih je večdimenzionalna, kot ključni pa so se izkazali dejavniki notranja motivacija za branje v slovenščini, zunanja motivacija za branje v angleščini, prepričanja o lastnih sposobnostih branja v angleščini ter vpliv staršev in odnos družine do branja. Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko za v raziskavo vključene osnovnošolce trdimo še, da je transfer njihovega odnosa do branja v slovenščini na odnos do branja v angleščini šibek, saj so visoko motivacijo za branje v maternem jeziku izkazovali tudi tisti vprašani, ki v angleščini prostovoljno ne berejo, in obratno.

References

- Baker, Linda, Wigfield, Allan. 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4): 452-477.
- Bandura, Albert. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28: 117-148.

- Bucik, Nataša. 2006. Motivacija za branje – eden od ključnih pogojev za vzgojo preko književnosti. In *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*, (ed.) Neva Šlibar, 123-144. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Burgh-Hirabe, Ryoko, Feryok, Anne. 2013. A model of motivation for extensive reading in Japanese as a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(1): 72-93. Accessed December 20, 2013. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2013/articles/deburgh.pdf>
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Day, Richard, Bamford, Julian. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, Richard, Bamford, Julian. 2002. Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2): 136-141. Accessed March 24, 2012. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>
- Deci, Edward L, Ryan, Richard M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Zoltan. 1990. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40: 46-78.
- Dörnyei, Zoltan. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3): 273-284.
- Dörnyei, Zoltan, Ottó, Istvan. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 43-69.
- Dörnyei, Zoltan. 2003. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications. *Language Learning*. 53: 3-32.
- Dunston, Pamela J., Gambrell, Linda B. 2009. Motivating Adolescent Learners to Read. In *Literacy Instruction for Adolescents: Research-Based Practice*, (eds.) Karen D. Wood, William E. Blanton, 269-286. New York: Guilford Press.
- Eccles, Jacquelynne S., Adler, Terry F., Futterman, Robert, Goff, Susan B., Kaezala, Carol M., Meece, Judith, Midgley, Carol. 1983. Expectancies, values and academic behaviour. In *Achievement and achievement motives*, (ed.) J. T. Spence. San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, Jacquelynne S., Wigfield, Allan. 1995. In the mind of the actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21: 215-225.
- Ellis, Robert. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Gardner, Robert C., Lambert, Wallace. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, Robert C.; Smythe, P.C. 1981. On the development of the Attitude/ Motivation Test Battery. *Canadian Modern Language Review*, 37: 510-525.
- Guthrie, John T., Wigfield, Allan. 1997. Reading engagement: a rationale for theory and teaching. In *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction*. (eds.) John T. Guthrie, Allan Wigfield, 1-12. Newark: IRA.

- Judge, Patrick. 2011. Driven to read: Enthusiastic readers in a Japanese high school's extensive reading program *Reading in a Foreign Language*, 23 (2): 161-189. Accessed October 10, 2013. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ943535.pdf>
- McKenna, Michael, Kear, Dennis, Ellsworth, Randolph. 1995. Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4): 934-956.
- Mori, Setsuko. 1999. The role of motivation in the amount of reading. *Temple University Japan Working Papers in Applied Linguistics*, 14: 51-68.
- Mori, Setsuko. 2002. Redefining Motivation to Read in a Foreign Language. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2). Accessed October 10, 2013. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/mori/mori.html>
- Nishino, Takako. 2007. Beginning to read extensively: A case study with Mako and Fumi. *Reading in a Foreign Language*, 19 (2): 76:105. Accessed October 10, 2013. <http://nflrc.hawaii.edu/RFL/October2007/nishino/nishino.html>
- Noels, Kimberly A., Pelletier, Luc G., Clément, Richard, Vallerand, Robert J. 2000. Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self Determination Theory. *Language Learning*, 50 (1): 57-85.
- Pečjak, Sonja, Bucik, Nataša, Gradišar, Ana, Peklaj, Cirila. 2006. *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, Sonja, Gradišar, Ana. 2002. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Takase, Atsuko. 2007. Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19 (1). Accessed April 13, 2012. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2007/takase/takase.html>
- Wigfield, Allan. 1997. Children's motivations for reading and reading engagement. In *Reading engagement*, (eds.) John Guthrie, Allan Wigfield. Newark, Delaware: Reading Association.
- Wigfield, Allan, Guthrie, John T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3): 420-432.
- Wigfield, Allan, Eccles, Jacquelynne, Rodriguez, Daniel. 1998. The development of children's motivation in school context. *Review of Research in Education*, 23: 73-118.
- Yamashita, Junko. 2004. Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16 (1): 1-19. Accessed March 12, 2012. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>

*Ester Vidović
Emilija Reljac Fajs*

Teaching Fables in the Junior Grades of Primary School

Original scientific article

UDK: 37.091.3:811.111'243:821.111-93

ABSTRACT

The aim of this paper is to explore the ways in which fables can help pupils in the junior grades of primary school develop their oral and written skills. It is written from a cognitive perspective within literary studies, focusing on a study of animal characters and morals in fables and researching the cognitive operations that result in hybrid animal characters. It also focuses on the universal character of morals, which can be viewed as an outcome of the process of conceptual integration. Addressing the universal nature of the main characters appearing in fables, as well as the universal issues expressed in their morals, the article looks at several possibilities for follow-up classroom activities. By devising extra activities aimed at developing their pupils' language skills, teachers of Croatian and English can motivate pupils to apply the topics in fables to everyday situations, thus encouraging them to develop their language skills as well as their capacity for judgement, character identification and value formation.

Key words: fables, conceptual integration, language skills, moral, animal characters

Poučevanje basni v nižjih razredih osnovne šole

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091.3:811.111'243:821.111-93

POVZETEK

Namen prispevka je preučiti različne možnosti za uporabo basni pri razvijanju govorne in pisne zmožnosti v nižjih razredih osnovne šole. Izhajamo iz kognitivne perspektive v okviru literarnih ved in se osredotočamo tako na analizo živalskih literarnih likov in moralnih naukov kot tudi na kognitivne procese, ki izhajajo iz hibridnih živalskih likov. Ravno tako je poudarjen univerzalni značaj moralnih naukov kot posledica procesa konceptualne integracije. V prispevku so predstavljene različne možnosti za dejavnosti po branju basni v razredu, ki temeljijo na analizi univerzalne narave glavnih likov v basni in univerzalnih tem, ki izhajajo iz moralnih naukov. S pomočjo dodatnih dejavnosti in nalog, katerih cilj je razvijanje jezikovnih zmožnosti, lahko učitelji učence pri pouku hrvaščine kot prvega in angleščine kot drugega jezika motivirajo za uporabo tem v basnih v vsakdanjih situacijah

ter na ta način razvijajo njihove jezikovne zmožnosti in obenem sposobnosti presojanja, prepoznavanja značajev in oblikovanja vrednot.

Ključne besede: basen, konceptualna integracija, jezikovne zmožnosti, moralni nauk, živalski liki

The Origin of Fables

According to the Croatian literary theoretist Milan Crnković, the *fable* can be defined as a story (usually short) in prose or verse in which animals, but also plants or objects, act as the main characters. They possess human properties (the ability to talk, reasoning, aspirations) that are based (in the case of animals) on the nature of the animal in question, i.e. its dominant characteristics - for example the cunning fox - or on the features attributed to them by people, such as the stupid ass (Crnković 1986, 168). Crnković points out that such attribution does not come as a surprise, owing to a strong bond between people and animals throughout the centuries - man carefully observed animals in his attempts to influence the outcome of the hunt, while at the same time depending on animals for food and clothing. The importance of animals for human life was first reflected in the portrayal of animals in cave paintings and, later in history, in the creation of the literary genre of the fable (Crnković 1986, 168). In this manner, stories with animals as the main protagonists were created, the aim of which was often to criticise the ruling classes in times when the great majority of humanity was facing the hardships of slavery and feudal political systems. Animals in those stories, points out Nada Lagumdžija, represented different social classes: the proud but narrow-minded lion represented the ruler, the cunning fox, the citizen forced to survive on their cunning and wit, while the clumsy, greedy wolf stood for the tyrant (Lagumdžija 2000, 16). The authors of fables classify animals according to their dominant characteristics, which has resulted in stereotypical animal characters that interact in a range of situations with a variety of outcomes, whether happy or unhappy (Crnković 1986, 167). Fables teach people to identify with animal characters according to their own dominant qualities, thereby enabling people to grasp the moral of the fable. Projecting human qualities onto animals has been marked in language; thus, for these particular examples, in many languages we can encounter sayings like “cunning as a fox” or “stupid as an ass”. While the creation of the former was based on the character of the animal in question, the origin of the latter indicates that a human quality was attributed to an animal (Crnković 1986, 168).

For a long time, the term *fable* was, as asserted Annie E. Moore, applied to the short moralistic stories commonly attributed to Aesop (Moore 1947, 120), who is considered by many literary historians and theoreticians to be the most notable author of fables. According to Nada Lagumdžija, it is not possible to precisely determine whence fables originated; however, there are indications that the first fables appeared on the territory of India and in the eastern Mediterranean,

subsequently spreading to Greece, Rome and, finally, the rest of Europe (Lagumdžija 2000, 16). Crnković outlines that fables particularly flourished in ancient Greece in the works of Aesop, while also stressing several other authors from that period – for example, the Greek authors Fedrus, Babrius, Aristotle and the Indian writer Avian, whose collection of fables titled *Panchatantra* influenced many fable writers later in history (Crnković 1986, 168). The most respected and influential authors of more recent fables are Jean La Fontaine, Gotthold Ephraim Lessing and Ivan Andreyevich Krilov (Crnković 1986, 170 -173; Lagumdžija 2000, 16 -19).

The Structure of Fables

Fables are short narrative stories that consist of two parts: the plot and the moral. The plot is usually reduced to one episode or, more rarely, two or three episodes. The moral may or may not be explicitly stated at the end of the story. It represents the message of the fable, a specific lesson concerning human behaviour.

Moore emphasises that fables have, unlike other genres of literature for children, undergone few changes in regard to their general characteristics (Moore 1947, 121). Most changes concern the morals, which have been “abbreviated, expanded, distorted or omitted, according to the taste and intentions of various editors” (Moore 1947, 121).

Most authors of fables state the moral of the fable at the end of the story, while some writers, such as the Serbian author Dositej Obradović, provide the moral at the beginning of their fables (Lagumdžija 2000, 22). The moral is usually quite short and subtly stated; however, in some authors, for example Obradović, it can even be longer than the plot (Crnković 1986, 169).

Animal stories and Pourquoi stories

According to Lagumdžija, a sharp distinction should be made between fables and *animal stories* (Lagumdžija 2000, 24 – 26). This author allows that the two may share similar themes and motifs, but emphasises that numerous differences also exist between them.

The most striking differences include the length of stories, their structure, the manner in which the characters of animals are portrayed and the way ideas are transferred to the reader. Thus, animal stories tend to be longer than fables and usually consist of more than one episode, while their composition is more complex than that of fables.

The main characters in both fables and animal stories are usually anthropomorphised animals. However, unlike in fables, in which animal characters behave like people and represent various social classes, the characters in animal stories are portrayed realistically and humorously, giving children insight into the animal world by providing information about animals and stimulating readers to learn more about the specifics of particular animals (Lagumdžija 2000, 25).

In her book *Hrvatska poratna dječja priča (Croatian Post-War Children's Stories)*, Dubravka Težak distinguishes between two ways of portraying animals: 1) the anthropomorphised manner, by which animals obtain human features and 2) the

naturalistic manner, which aims to present animals as realistically as possible (Težak 1991, 49 – 52). Thus, animal stories include stories as diverse as those by Beatrix Potter, whose characters are charming and humorous but not portrayed in natural settings, to those by Ernest Thompson Seton, whose protagonists are portrayed partly in a documentary, and partly in an artistic fashion (Crnković 1986, 184).

Opting for a documentary approach instead of an artistic one is a typical feature of another genre - *Pourquoi stories* or *tales* (from the French *pourquoi*, meaning *why*). These are also known as *etiological* or *origin* stories, as they aim at explaining why something is the way it is, e.g. why a snake has no legs or why a tiger has stripes. Thus, in his *Just So Stories*, Rudyard Kipling provides explanations for the origin of some animals and their characteristics (Crnković 1986, 168).

Neither animal stories nor *pourquoi* tales have an allegorical meaning. This is the feature that differentiates them most from fables. While animal stories and *pourquoi* tales provide a poetic and/or semi-documentary insight into the animal world, in which animal characters are anthropomorphised but are nevertheless only animals, fables have a symbolic meaning and portray characters who converse with a purpose. Animals in fables thus represent people and their characteristics, while the story is subordinate to the truth revealed by the fable (Lagumdžija 2000, 25).

The Characters in Fables

The characters of fables are, claims Lagumdžija, selected on the basis of the specifics of the time and place in which their authors lived. Thus, the animal characters in Krilov's fables are typical of 18th-and 19th-century Russia (e.g. the fox, the wolf, the snake, the sheep), while in Obradović's fables the protagonists are the eagle, the raven, the fox and the ass, the animals common in 18th-century Serbia. However, as Lagumdžija points out, characters in fables take on universal characteristics and become symbols of universal truths; they speak a universal language, i.e. the language of justice and truth (Lagumdžija 2000, 23).

We intend to focus on the character of the talking animal, which is also common to other genres of children's literature – for example, animal stories, fairy tales, fantasies and short stories. Interestingly, children were not the original target audience of fables – however, the child reader eventually welcomed them because of the child's affinity for animals and ability to find inspiration in them (Verdonik and Resman 2008, 93). In particular, children are amused by the fact that fabular animals can talk and behave like people.

In fables, animals are anthropomorphised, i.e. they exhibit human characteristics and function as symbols of moral characters and types of personality. By familiarising themselves with different types of characters, children realise the differences between people and develop their judgment about desirable and undesirable patterns of behaviour. Fables thus aid children in getting to know the world we live in. Moreover, they help children develop critical thinking and apply this knowledge to various aspects of life.

The Character of the Talking Animal: A Cognitive Perspective

To study the hybrid character of the talking animal from a cognitive point of view represents an intriguing challenge, one we wish to approach by utilising the theory of conceptual integration. Devised by Mark Turner and Gilles Fauconnier in the late 20th century, this theory is based on the notion that metaphorical projections take place between multiple *mental spaces*. Turner and Fauconnier propose a *many-space model* of mapping, in which they define the spaces that take part in the process of mapping or projection from one space to another as “very partial assemblies constructed as we think and talk for purposes of local understanding and action. They contain elements and are structured by frames and cognitive models” (Fauconnier 2007, 351). A *frame* acts as a “package” that organises the elements and relations of a mental space. Thus, mental spaces are designed for purposes of local understanding and action and are narrower than frames, which encompass wide arrays of knowledge (Vidović, 2011: 67). For example, in the sentence *Jack buys gold from Jill*, this mental space can be framed from domains as diverse as TAKING A BREAK FROM WORK, GOING TO A PUBLIC PLACE FOR ENTERTAINMENT, or ADHERENCE TO A DAILY ROUTINE (Fauconnier in Geeraerts and Cuyckens 2007, 352).

Turner and Fauconnier distinguish at least four different spaces: minimally two *input spaces* from different domains of life and two *middle spaces*, the *generic space* and the *blended space*. The generic space possesses elements that both input spaces share --in other words, the common features they possess. The blended space, on the other hand, combines elements from input spaces, thus constituting a structure that is specific in character and which, in many cases, cannot be derived from the input spaces in their original form.

Thus, the hybrid character of the talking animal is the result of projections coming from two different frames or *domains* (as authors such as George Lakoff and Ronald Langacker call them): HUMANS and ANIMALS. We shall attempt to outline the manner of creation of the character of the talking animal on the example of the fox. The character of the fox is the outcome of projections between the input spaces of HUMANS and ANIMALS, with elements common to both spaces taking part in the process of mapping (the perceived sly demeanour of the fox is projected onto the cunning behaviour of certain people, while the sounds that foxes produce are mapped onto the human ability to talk). The generic space results in elements common to both input spaces: an agent behaving in a cunning way producing sounds. The blend is a completely idiosyncratic product: an animal that can talk and that behaves in a way that is typical of cunning people. It exhibits a specific structure not provided by the inputs (Fauconnier 1999, 150):

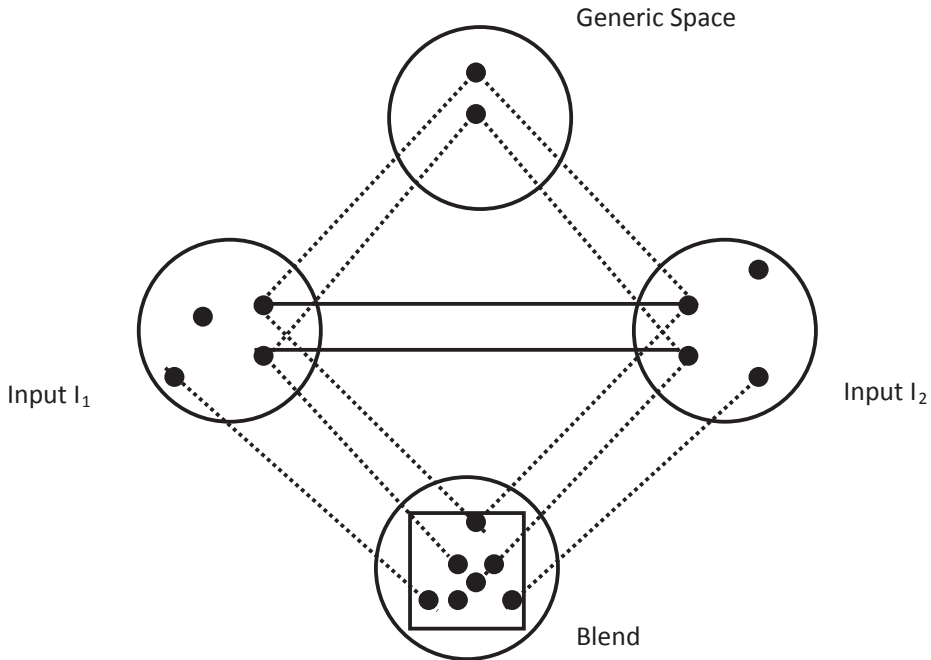


Figure 1

We will continue by illustrating the functioning of the process of blending on several examples of fables that appear in English and Croatian textbooks for the junior grades of primary school. We also aim to draw attention to the universal nature of fabular morals, which function as generic spaces. These express general truths that can be applied to many different life situations.

Studying Animal Characters in Fables

Fables are offered as extra activities in student's books and workbooks for the third and fourth grades of primary school. Thus, the fable *The Little Red Hen* appears in the appendix of *New Building Blocks 4*, a student's book for the fourth grade of primary school.

The theme of the fable is similar to that of La Fontaine's *The Cricket and the Ant*, with which pupils of the fourth grade of primary school are already familiar (the textbook for the second grade of primary school, *Čitanka* by Ankica Šapić and Jadranka Čajo, contains several fables, one of which is the aforementioned fable by La Fontaine). The main character, the Little Red Hen, is hardworking, while the other inhabitants of the house -- the dog, the cat and the mouse -- are not. Therefore, the Little Red Hen provides food for all the members of the household by planting and reaping wheat and, later, taking it to the mill and making bread out of it. The animals with which the Hen shares the house refuse to help her in these activities. However, when the bread is ready to be eaten, the dog, the cat and the mouse want to eat it. At this stage, the Little Red Hen makes her friends realise the

unfairness of their selfish behaviour; nevertheless, she shares the bread with them. The ending does not correspond to La Fontaine's, where the cricket, after singing all summer long, seeks shelter and food at the ant's place. Unlike the Little Red Hen, the ant refuses to share his warm house and food with the cricket, ironically advising him to dance during the winter in order to keep warm. The character of the Hen is a blend resulting from mapping between the hardworking behaviour of hens (as perceived by people), reflected in how the hen provides food for itself and its offspring, and the behaviour of diligent people who act responsibly and provide for their families. The moral of the two fables is similar and can be summarised in a few words: *Only hard work can ensure a reliable existence*, resulting from the generic space of an agent behaving responsibly towards others, thereby providing for them, while other agents do not behave in the same manner. How to explore the morals in follow-up activities will be discussed below.

Both the Croatian and the English textbooks offer various follow-up activities related to these two fables. In the Croatian textbook, this includes activities aimed at developing pupils' speaking and writing skills, for example, by using suggested adjectives (*happy, sad, nice, boring, angry, curious, surprised*) to describe their feelings whilst reading the fable, as well as motivating them to provide adjectives to describe the characters of the cricket and the ant, selecting the most suitable summary and naming the main characters. The exercises that appear in the same Croatian textbook to accompany La Fontaine's fable *The Lion and the Mouse* present a more challenging task for pupils: one activity asks them to provide opposing characteristics for the lion and the mouse, while the other requires them to provide their common characteristics. A similar follow-up activity can be performed with the fable *The Little Red Hen*. Students can compare the features of the hen, on the one hand, and the dog, the cat and the mouse, on the other. They can be offered a set of adjectives and required to sort them into two groups: those that refer to the opposing characteristics of the animals and those that can be associated with all animals. The first group might include *hard-working, helpful, unselfish* (the hen) and *lazy, selfish, greedy* (other animals), whereas the second group could include *friendly* and *sociable*.

Some of these activities are more creative and require pupils to express their opinions on the ant's actions and to provide a different ending to the story. This is precisely what is done by Nada Iveljić, the author of a different version of *The Cricket and the Ant* that appears in the same textbook just after La Fontaine's fable. The finale of her fable offers a different ending: the ants share their food with the cricket who, in return, entertains them with his song.

The properties that the blends of hybrid animals possess include the animals' physical characteristics and typical behaviour, while those mapped from the human world encompass mental capacities and the ability to talk. These blends are unique in character, and the process of mapping is multi-directional, as illustrated in the diagram in Figure 1, since the manner of creation of these animal characters

is transparent and conspicuous throughout. Since different properties are mapped from input spaces, each such character is specific, depending on the elements that take part in the process. In the example of the fox, this would be the cunning behaviour shared by foxes and sly people, while in the case of the cricket, its laziness corresponds to the easy-going demeanour of some people.

Although each author has the freedom to create his/her own characters, the process of conceptual integration that results in the blend of the talking animal also relies on stereotypes about certain animals that have persisted for centuries. These appear to be culturally universal or nearly so. In this manner, animals have become associated with specific characteristics in various cultures of the world. Thus, the fox in many cultures has been perceived as cunning and quick-thinking, while the wolf has predominantly been viewed as greedy and violent.

By engaging in these follow-up activities, pupils become better acquainted with the hybrid character of the talking animal. They identify the dominant features that characterise animals, which they project from the HUMANS domain onto the ANIMAL domain. Projections can be bidirectional, in which case pupils are able to project the characteristics attributed to animals in fables onto people and to understand their behaviour in situations similar to those in which the characters of talking animals are engaged.

Morals as Generic Spaces

Morals of fables also represent fertile ground for cognitive studies; thus, contrasting the morals of two or more versions of the same fable can serve as an excellent follow-up activity. The morals of the two versions of the fable *The Cricket and the Ant* are quite different. The moral of La Fontaine's version expresses the idea that the lazy should not be rewarded for their idleness and that only hard work pays off, which makes it similar to the one expressed in *The Little Red Hen*. In contrast, the moral of Iveljić's version of the fable reflects the notion that it is not only those who work, but also those who entertain who are useful.

The activities related to the moral vary in English and Croatian textbooks. In the Croatian textbook *Čitanka* for the second grade of primary school, pupils are required to complete the sentence and reveal the main message of the fable (Španić and Jurić 2006, 67):

"Dopuni rečenice i otkrij pouku basne.

_____manjeg od sebe, i on ti često može biti
_____."

("Complete the sentence and reveal the moral of the fable.

_____ those smaller than yourself, for they can often be your
_____."

Students should have the freedom to generate and contribute their own ideas, providing that the sentence structure is not changed. The follow-up exercise linked to the fable *The Raven and the Fox* from the same textbook asks pupils to write the moral themselves (Španić and Jurić 2006, 224).

The fable *The Little Red Hen* offers opportunities for numerous follow-up activities. Through these, an English teacher can strive to develop a discussion with his/her students, where they could transfer the idea expressed in the moral to other life situations. In this case, the moral acts as a sort of generic space: it provides scaffolding for numerous similar situations that can occur in life. These could include the example of some pupils constantly copying homework from their fellow students (a dependence similar to that of the dog, the cat and the mouse in *The Little Red Hen*) or of a pupil who does all the household chores in the place of his lazy brother and sister (like the Hen or the Ant). In all these examples the generic space involves the idea of an agent performing an action instead of other agent(s). Thus, each situation creates space for the creation of a new blend, in the form of either fictional talking animals (in fables) or people in real-life situations.

An activity that encourages creativity among pupils is offered as a follow-up activity (Activity D) in the student's book:

What would you do if you were the Little Red Hen? Why?

- *I would let my friends eat the bread.*
- *I wouldn't let my friends eat my bread.*

Here pupils are given an opportunity to put themselves in somebody else's shoes. An interesting discussion can follow, in which the pupils should be able to freely express their opinions on whether or not selfish behaviour should be tolerated.

A similar task is offered as a follow-up activity after the fable *Častohlepni vuk* (The Vainglorious Wolf) by Miroslav Dolenc Dravski, which appears in the Croatian textbook for the third grade of primary school, *Hrvatska čitanka*. It tells the story of a self-absorbed wolf who thought he was too strong for the pack of wolves in which he lived. Therefore, he changed sides – first joining the lions, and later the elephants – whom he served like a slave. When he got old, he wanted to rejoin his pack of wolves, but was rejected by his former friends with the explanation that he should live among those whom he had chosen, since he obviously considered them better. A question included in the comprehension section asks pupils to think of an instance of similar behaviour amongst people (*Ima li sličnog ponašanja i kod ljudi? Znaš li kakav primjer?, Engl. Are there instances of similar behaviour amongst people? Do you know of an example?*)

An English teacher can thus make use of the follow-up activities provided in textbooks, or create his/her own activities. The aim of these activities is to help pupils understand how the process of projecting amongst different domains works in practice. With the help of generic spaces, pupils can develop awareness of the universality of the issues contained in the morals of fables.

Aesop's fables offer a good example for introducing follow-up activities connected with the morals of fables. In order to be suitable for young learners of English, these fables should be adapted at three levels: grammatical, syntactical and lexical. Grammatical adaptations should be aimed at replacing past tenses with present tenses, since pupils in the junior grades of primary school are not yet familiar with

past tenses. Syntactical changes would pertain to breaking complex sentences into a set of simpler sentences that are more comprehensible to pupils, while lexical adaptation would encompass changes related to replacing words unknown to pupils with more familiar words.

Here is an example of a fable by Aesop in its original form, which can then be adapted for pupils in the junior grades of primary school through the application of the aforementioned alterations (Zipes 1992, 84).

The Viper and the File

A viper entered a smith's shop and began looking around for something to eat. At last, he saw a file, and after approaching it, he began nibbling. But the file warned him to stop.

"You're unlikely to get very much from me," he said, "especially since it's my business to bite others."

The fable is appropriate in length for third or fourth grade pupils, while at the same time it is not lexically demanding. The past tenses can easily be replaced by present tenses (*entered-enters, began-begins, saw-sees, warned-warns, said-says*). The vocabulary that can be replaced with simpler words could include *approaching* (*coming close*) and *unlikely to get* (*can't get*). Some long sentences can be broken into shorter ones. These include *A viper enters a smith's shop and begins looking around for something to eat*, which can be broken down into two sentences (*A viper enters a smith's shop. He begins to look around for something to eat*) and *At last, he sees a file, and after coming close to it, he begins nibbling* which can also be divided into two shorter sentences (*At last, he sees a file. After coming close to it, he begins nibbling*).

The potential follow-up activities to accompany this fable are numerous. These could include requiring pupils to think of an appropriate moral, asking them to write messages to the viper and to the file, providing adjectives to describe the characters, etc.

While thinking up adjectives (e.g., greedy and inconsiderate for the snake or dangerous but friendly for the file), pupils attribute human characteristics to the main characters of the fable, thus juxtaposing characteristics from different domains of life, HUMANS and ANIMALS, as explained earlier in the text. Although it would be ridiculous to familiarise pupils with the principles of the Theory of Conceptual Integration, they could be helped to understand the manner in which the character of the anthropomorphised animal/ object is created.

Similarly, knowledge related to the functioning of the moral of the fable could arise along the way. The generic space that gives room for the production of morals includes an agent provoking another agent or other agent(s), thereby taking a huge risk. Morals can include various ideas such as *Do not tease somebody who can hurt you; It is dangerous to play with fire; You should not play with your destiny*.

This could lead to an interesting discussion. Pupils can be asked to think of situations in life on to which this generic space can be projected. These could

include the following situations: being cautious when in the company of a stronger pupil, being obedient to a teacher who can punish you for not writing homework and so on. All these exercises primarily develop pupils' oral skills but also their writing and reading skills, since the activities can be performed orally as well as in writing.

The Educational Role of Fables

The question can be raised whether fables are appropriate for children, since they were primarily aimed at an adult audience. Lagumdžija explains that there have been voices that warned of a high dose of irony and bitterness in fables, which is the result of the authors' life experiences--in other words, the experiences of people who got to know life well. La Fontaine was, asserts Lagumdžija, harshly criticised on these grounds by two of his contemporaries, the French philosopher Rousseau and the French poet Lamartine (Lagumdžija 2000, 27). However, there are also those of the opinion that fables are educational, since they evoke feelings of sympathy towards the positive and disapproval of the negative (Svetomir Ignjatović) or simply because they allow children to enjoy their narrative playfulness (Edo Vajnaht), as claimed by Lagumdžija (Lagumdžija 2000: 27).

In a similar vein, Crnković stresses that fables express the wisdom and experience of older, more mature people. He suggests that teachers should not impose the manner of understanding morals in fables on their students, but rather subtly help them form their own views of what is good and what is bad or what is moral and what immoral (Crnković 1986, 170).

Understanding the moral of a fable can represent a formidable task for pupils in the junior grades of primary school (Kwong 2011, 275). However, the difficulties in figuring out the lesson intended by the storyteller should not outweigh the benefits pupils can reap from reading fables. In order to achieve this, the stories selected should be of an appropriate length and possess a dynamic plot, simple and understandable language and interesting animal characters (Lagumdžija 2000, 28).

Children in the junior grades of primary school are able to understand fables since, as pointed out by Lagumdžija, at this age they are already capable of abstract thinking. They therefore do not concentrate solely on the story outcome but are also able to understand motivation. Children aged between 9 and 12 gradually learn the stereotypes related to certain animals. This is the result of projections taking place from the domain of HUMANS onto the domain of ANIMALS. In this manner, animals obtain a symbolic function that results in, for example, the wolf representing greed and clumsiness, the hare symbolising fear, and the lion standing for tyranny (Lagumdžija 2000: 23). At this age children are capable of identifying with characters in fables, judging their behaviour and grasping the story's allegorical meaning (Lagumdžija 2000, 30).

Fables can be particularly appealing to pupils in the junior grades of primary school if we apply these texts to everyday situations and bring them closer to life. By projecting morals, which act as generic spaces, from fables to various areas of

life, children demonstrate their understanding of the allegorical meaning of fables and the general truths expressed therein .

What is more, the Indonesian scholar Abdurrachman Faridi emphasises the formative function of fables. According to Faridi, fables can, alongside other narrative stories such as fairy tales, folk tales, legends and cover stories, help pupils to shape their personality. Thus, claims this author, they can acquire values such as honesty, kindness, friendship, sincerity and togetherness, which they will hold for the rest of their lives (Faridi 2014, 75).

Conclusion

Fables and wisdom tales are a valuable source of follow-up activities in Croatian and English classes for pupils in the junior grades of primary school. These texts help pupils develop their language skills--especially speaking, reading and writing skills. Teachers have the opportunity to make use of the follow-up exercises provided in textbooks, but can also devise their own activities. Fables also provide fertile ground for the study of the blends of animal characters and morals, which can act as generic spaces. Analysing fables in class can be related to the cognitivist approach in science by widening the scope of the follow-up activities. Such activities would focus on motivating students to express their opinions about the characters of certain animals, to find their common characteristics and select differentiating ones, while at the same time applying the morals to various life situations.

Ester Vidović

Emilija Reljac Fajs

Poučevanje basni v nižjih razredih osnovne šole

Basen je kot književna vrsta priljubljena tako med otroki kot med odraslimi. Otroci so basni naklonjeni zlasti zaradi različnih živalskih likov, bolj ali manj eksplicitnih moralnih nauk in univerzalnih tem, ki jih obravnavajo. Ta didaktična književna vrsta je v učbenikih in delovnih zvezkih za drugi, tretji in četrti razred osnovne šole obravnavana in analizirana v hrvaščini kot maternem jeziku in angleščini kot tujem jeziku. Namen prispevka je preučiti različne možnosti za uporabo basni pri razvijanju govorne in pisne zmožnosti v nižjih razredih osnovne šole.

Izhajamo iz kognitivne perspektive v okviru literarnih ved in se osredotočamo tako na analizo živalskih literarnih likov in moralnih nauk kot tudi na kognitivne procese, ki izhajajo iz hibridnih živalskih značajev. Prispevek se naslanja na teorijo konceptualne integracije, ki sta jo v okviru kognitivnega jezikoslovja razvila zlasti Turner in Fauconnier (Fauconnier 2007). Hibridni značaj poosebljene govoreče

živali je razumljen kot rezultat procesa konceptualne integracije. Gre za proces, ki nastaja med mentalnimi prostori, ki vsebujejo številne elemente in strukture, izmed katerih se nekatere preslikajo med mentalnimi prostori v procesu konceptualne preslikave. V tem smislu so živalski značaji dojeti kot »zmesi« (angl. *blends*) iz projekcij med različnimi vhodnimi mentalnimi prostori, ki izhajajo iz dveh konceptualnih domen iz vsakdanjega življenja, in sicer iz domene ČLOVEKA in domene ŽIVALI. Projicirani elementi, ki so skupni obema prostoroma (npr. živo bitje, bitje, ki se oglašča, izkazuje določeno vedenje ipd.), se najprej projicirajo v generični prostor, v katerem se nahajajo elementi, ki so skupni obema vhodnima prostoroma, nato pa v prostor, ki je edinstven in katerega rezultat je hibriden značaj govorečih živalskih likov.

V prispevku so predstavljene različne možnosti za rabo dejavnosti po branju basni v razredu, ki temeljijo na analizi univerzalne narave glavnih likov v basni in univerzalnih tem, ki izhajajo iz moralnih naukov. Moralni nauk lahko razumemo kot generični prostor, ki omogoča različne interpretacije. V tem smislu moralni nauki delujejo kot podporni okvirji za prenašanje idej v različne vsakodnevne situacije, ki pa morajo biti primerne za učenčevo stopnjo razumevanja.

S pomočjo dodatnih dejavnosti in nalog, katerih cilj je razvijanje jezikovnih zmožnosti, lahko učitelji učence pri pouku hrvaščine kot prvega in angleščine kot drugega jezika motivirajo za uporabo tem v basnih v vsakdanjih situacijah ter na ta način razvijajo njihove jezikovne zmožnosti. Obenem pa lahko govorimo o drugih prednostih, ki jih ponuja učenje jezika s pomočjo basni, in sicer razvijanje sposobnosti presojanja, prepoznavanje značajev, razumevanje odnosov in oblikovanje moralnih vrednot.

BIBLIOGRAPHY

Ban, Suzana, Blažić, Dubravka. *Dip in 4: radna bilježnica za engleski jezik u četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Crnković, Milan, 1986. *Dječja književnost*. Zagreb: Školska knjiga.

Čajo Anđel, Kristina, Domljan, Daška, Vranković, Paula. 2014. *New Building Blocks 4: udžbenik engleskoga jezika sa zvučnim CD-om za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.

Faridi, Abudurrachman. 2014. The Difficulties of English Teachers in Instilling Character Building through Narrative Stories at Elementary Schools in Central Java, Indonesia. *International Journal of Contemporary Applied Sciences*. 1(2): 68 – 82.

Fauconnier, Gilles, 1999. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, Gilles, 2007. Mental Spaces. In *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. (ed.) Dirk Geeraerts and Hubert Cuyckens. 350-368. Oxford: Oxford University Press.

Kolanović, Dubravka, Mihoković, Davorka, Zalar, Ivo. 2003. *Hrvatska čitanka 3: čitanka za 3. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

- Kwong, Oi Yee, 2011. Annotating the Structure and Semantics of Fables. *25th Pacific Asia Conference in Language, Information and Computation*. 275-282. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Lagumdžija, Nada 2000. *Basna u osnovnoškolskoj nastavi književnosti*. Zagreb: Hena Com.
- Moore, Annie, 1947. *Literature Old and New for Children*. Cambridge: Houghton Mifflin Company.
- Težak, Dubravka, 1991. *Hrvatska poratna dječja priča*. Zagreb: Školska knjiga.
- Španić, Ankica, Jurić, Jadranka. 2006. *Čitanka: radni udžbenik za 2. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Verdonik, Maja, Resman, Silvija. 2008. Romani o životinjama i djeca čitatelji. In *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. (Lifelong Learning for Sustainable Development)*. 91-97. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Vidović, Ester. 2011. Conceptualization of Time and Space in Fairy Tales Written during the Victorian Period. The University of Rijeka. Faculty of Philosophy.
- Zipes, Jack. 1996. *Aesop's Fables*. London: Penguin Books.

Lucija Čok
Anita Brčaniновиć

Z igro glasov v angleškem jeziku do razvijanja fonološkega zavedanja

Izvirni znanstveni članek
UDK: 373.2: 81'243

POVZETEK

Na predšolski stopnji je nekaj desetletij najprej spontano, nato spodbujano nastajala doktrina zgodnjega uvajanja tujega jezika. Nesistemske uvajanje tujega jezika na predšolsko stopnjo je lahko integrirana dejavnost vzgoje ali posebna oblika dejavnosti, ki jo omenja tudi Kurikulum za vrtce (1999). Na tej stopnji sta metodologija vrednotenja učinkov in spremljanje dosežkov lahko le kvalitativna, pristop k postopkom vrednotenja otroka pa holističen, in sicer od uvajanja opazovalnih nalog, vključevanj otroka v kulturno prepleteno dogajanje v stvarnem ali virtualnem življenju, do dejavnosti vzgojitelja pri zbiranju podatkov o odzivnosti in uspešnosti otrok v tujem jeziku. V pričujočem članku so predstavljena teoretska izhodišča in vzorčni primeri spodbujanja razvoja fonološkega zavedanja, ob upoštevanju fonemskih razlik med prvim in drugim/tujim jezikom. Gre namreč za dejanja in učinke percepcije, vedenja in prepoznavanja sveta, v katera otrok vključuje svoja predvidevanja in interese.

Ključne besede: zgodnje učenje jezikov, vrednotenje učinkov, metodologija didaktičnega pristopa

From Playing With Sounds in English to the Development of Phonological Awareness

Original scientific article
UDK: 373.2: 81'243

ABSTRACT

For the last few decades we have witnessed an increased interest in introducing foreign languages at early stages of education. The introduction of a foreign language at pre-school level may occur in an integrated manner or in the form of additional activities which is also reflected in the pre-school curriculum. However, in both cases, special attention should be given to the development of listening skills, especially to phonological awareness. This paper presents a model for developing phonological awareness skills in learning English as a foreign language which can be adapted for different types of pre-school programmes

and other foreign languages. The implementation of the outlined activities may facilitate children's literacy development both in their first and foreign language.

Key words: young language learners, phonological awareness, foreign language, evaluation of outcomes, teaching approach

Zakaj tuji jezik v vrtcih?

Življenjsko okolje otroka postaja vse bolj prepleteno in sestavljeno, družbene prakse in informacijska orodja mu vse bolj odpirajo vpogled v tuja in drugačna kulturna okolja. Tudi v družini se poleg domače govornice in pogovorne variante prvega jezika že zelo zgodaj srečuje s tujim jezikom. Knjiga, slikanica, film in televizija, glasbene in video kasete, reklamne objave in napisi so razširili otrokovo govorno polje, mu ponudili nove sporočanje vzorce. Te otrok prevzema in posnema, saj so tako njegov kratkoročni spomin kot občutljivost do zvočnosti in posnemanje glasovne podobe tujega jezika njemu prirojeni potenciali (Papagno et al. 1991).

Tako je zgodnje uzaveščanje o jezikovni in kulturni raznolikosti vse bolj prisotno tudi na predšolski stopnji. Uvajanje drugega jezika (italijanščine in madžarščine) na predšolsko stopnjo v narodnostno mešanih okoljih ima več kot petdesetletno tradicijo in sledi didaktični doktrini, ki se lahko zgleduje po podobnih učnih praksah v Evropi (Val d'Aosta in Trentino-Alto Adige, Italija, Hrvaška Istra, Vojvodina, Srbija). Obdobje uvajanja tujega jezika (angleščine, nemščine ali francoščine) na predšolsko stopnjo pa je v Sloveniji nesistemska in nekoordinirano in traja že več kot dvajset let. To pa ne pomeni, da uvajanja tujega jezika v vrtce doslej ni bilo. Pilotski projekti na tej stopnji so na nek način orali ledino za kasnejšo sistemsko uvedbo zgodnjega učenja tujega jezika v osnovno šolo. Sporadično dogajanje v vrtcih, ki so poskušali na otroku primeren način približati tuji jezik (senzibilizacija), je združevalo tuje prakse in preizkušalo različne vzorčne modele. Glede na mnoge empirične študije o učenju in poučevanju tujih jezikov v slovenskih vrtcih (Strokovni svet RS za splošno izobraževanje 2002; Zavod RS za šolstvo 2007; Lipavic Oštir et al. 2010; Brumen 2008, 646–655) vidimo, da se uvajanje tujega jezika v obliki razvojnih dejavnosti vrtcev vse bolj širi.

Življenjsko okolje, ki prisotnost tujega jezika sprejema, tudi omogoča, da se ta jezik vključuje v proces spoznavnega in družbenega razvoja otroka. S spodbudami in opazovanjem okolja, v katerem se tuji jezik udejanja, gradimo podlago za nadaljnje vzgajanje k medkulturnemu dialogu, v katerega se bo (otrok) vključeval v odraščanju. Procesu primerjanja in razlikovanja tujega jezika s prvim jezikom nastajajo neposredno v sporočanje rabi. Kako uspešno teče uzaveščanje tujega jezika, odločata tudi bližina ali oddaljenost in tipološka sorodnost ali nesorodnost tega jezika glede na otrokovo materinščino.

Modelov zgodnjega poučevanja tujega jezika (vzporedno ali integrirano poučevanje), ki jih preizkuša tuja šolska praksa, v našo vzgojno dejavnost ni

mogoče prenesti v celoti. Vzgojni pristop, didaktična metoda in tehnike ter spremljanje dosežkov se morajo prilagajati splošni doktrini predšolskega vzgajanja in potrebam življenjskega okolja otrok. Modeli senzibilizacije otrok za tuji jezik naj bi upoštevali predvsem spoznanja dolgoletnega eksperimentiranja na področju dvojezičnega vzgajanja pa tudi izkušnje zgodnjega učenja tujih jezikov sploh. Spoznanja, ki so spremljala empirično prakso uvajanja drugega jezika tako na Obali kot v Prekmurju, lahko povzamemo v naslednjem (Čok 2009, 143–144):

- Uspeh usvajanja drugega ali tujega jezika je odvisen od trajanja oziroma od kontinuuma stika z jezikom. Občasno srečevanje z jezikom, opuščanje enega in spoznavanje drugega jezika je lahko zanimivo, vendar za razvijanje večjezičnosti neobetavno.
- Med receptivnim in produktivnim jezikovnim znanjem je pri otroku razlika v količini in kakovosti. Tiho obdobje (obdobje opazovanja, spremljanja in refleksije o tujem jeziku) lahko traja različno dolgo in ga ne moremo posploševati.
- Razvijanje sporočanje zmožnosti je prednostno, vendar otrok odkriva tudi analogije in določene jezikovne norme s pomočjo intuicije.
- Vsebine zaposlitev, ki so zanimive in uporabne v stiku z živim jezikom v domačem okolju, so tudi v tujem jeziku otroku blizu. Sporočanje vzorci v tujem jeziku, ki jih lahko uporabi, mu dajejo občutek, da se je nekaj naučil.
- Vsebine pri vzgojnem delu se povezujejo med seboj, spoznavanje jezika otrok črpa iz vsebin različnih vzgojnih zaposlitev.
- Moč spomina, še posebno kratkoročnega spomina, je pri otroku velika. Vzgojitelj ali učitelj naj izkorišča vse vrste spomina: vidni, slušni, kinetični, tipni.
- Vrednotenje učinkov usvajanja jezika je usmerjeno v napredovanje, s spremljanjem dosežkov ugotavljamo korake k ciljem.
- Spoznavanje tujega jezika razvija radovednost do drugačnega in strpnost do drugih.

Razlika med otrokom in odraslim, ki usvajata tuji jezik, je v tem, da odrasli jezik razumejo kot formalni sistem. Že starejši otroci usvajajo jezik tako, da se učijo oziroma preizkušajo jezikovno normo. Otroci v obdobju zgodnjega otroštva pa jezik razumejo kot sredstvo, s katerim izražajo svojo potrebo po sporočanju. Zato se prvi stik ob igri s sovrstniki, govorniki tujega jezika, odvija z intuicijo razumevanja pravil novega jezikovnega sistema, s posnemanjem glasov pa se sčasoma oblikuje tudi fonemično uzaveščanje. V ospredju je torej imitativno učenje, kar pomeni, da ima v tej starosti zelo veliko vlogo vzgojitelj, njegova jezikovna podoba, tako materinščine kot tujega jezika. Postopki uzaveščanja sporočanje zmožnosti v tujem jeziku so usmerjeni h govornim dejanjem predvsem s pomočjo didaktične igre. Didaktična igra je sredstvo socializacije, razvijanja sposobnosti in spretnosti, uresničuje interese otrok, doprinese k oblikovanju osebnosti, je dejavnik ravnanja

vzgojitelja pri njegovem vzgajanju. Ima torej socialno, emocionalno, diagnostično ter kognitivno funkcijo.

Spoznavanje tujega jezika z nebesednimi sredstvi

Semiotična predelava informacije, kot na primer razumevanje jezikovnega sporočila, oblikuje otrokov odnos do njene vsebine. Znake, ki omogočajo otroku pridobivanje informacije, je mogoče slišati, videti, otipati. Otrok jih bo razumel, jih analiziral, se nanje odzival. Pri tem mu bodo v pomoč ali oviro njegove sposobnosti, značaj, temperament, stališča do vsebine, ki jo spoznava, motivi, interesi in izkušnje. To, kar razume, pa tudi to, česar ne razume, bo poskusil upovedati. Upovedovanje besedne vsebine se odvija na logični ravni, v gramatičnih in semantičnih okvirih. Spremlja ga čustvovanje, vrednotenje in doživljanje v trenutku njegovega nastajanja. Kretnje in gib, pogled, govorica telesa, risanje, likovno oblikovanje, neurejeni glasovi, harmonija petja pa so lahko sestavni del upovedene vsebine (Čok et al. 1999; Čok, v Skela 2008). Posnemanje ni le povzemanje enakega, pač pa se otrok v podobnem ali tudi drugačnem približuje izvirnemu ter tako z osebno izkušnjo pridobiva informacije in novo znanje (Pišot in Čok 1998).

Med sredstvi nebesednega sporočanja in estetskega doživljanja ter jezikovnimi sredstvi je bistvena razlika. Čeprav z risbo, gibom, melodijo prenesemo sporočilo, ki bi ga lahko tudi ubesedili, je nebesedno sporočilo vezano na naravo svoje pojavnosti (barvo in obliko, način in sredstvo izvedbe). Jezik kot sestavni del estetske dejavnosti (dramatizacija, interpretacija, oblikovanje vsebine s pomočjo lutke ali risbe) predstavlja spodbudo k doživljanju ali razlago za dogajanje. Ločevanje besednih od nebesednih sredstev je morda smiselno pri odraslem človeku. Otrok pa sprejema sporočilo kot celoto, kot vsebino s pomenskimi in izraznimi odtenki, kot neponovljivo doživetje. Izrazne dejavnosti, kot so petje, glasbeno ustvarjanje, ples, gibalne dejavnosti, likovno oblikovanje, imajo pri učenju tujega jezika v otroštvu že preizkušeno veljavo in njihove učinkovitosti ni treba posebej dokazovati. Čeprav so glasba, ritem in gib še posebej vključeni v glasovno podobo jezika, so prav vse nebesedne dejavnosti lahko spodbuda in podpora fonemičnemu uzaveščanju v tujem jeziku.

Ritmiziranje, petje besedil ter glasbeno ustvarjanje

Glasba in jezik sta si sorodna v fizioloških (čutnih) in fizikalnih lastnostih. V glasbi je asociativna moč, ki v otroku lahko »oživi« jezиковne vtise (strukture, pomen). V teh fizioloških ter psiho-kognitivnih vplivih glasbe je zveza med jezikom in glasbo. Glasba s pomočjo čustvenih stanj sproži miselne procese, ki motivirajo otroka za pomnjenje, razumevanje in uporabo uglasbenega besedila. Slosar (2011, 343) pojmuje grafični glasbeni in jezikovni zapis (piktogram) kot proces, ki otroka vodi od zvočnega dražljaja preko čutne nazornosti zvočnega dražljaja do čustvenih sledi (od doživljanja dražljaja preko »zapisa« do abstraktnega mišljenja). S pomočjo petja bo otrok pridobil občutek za stavčno melodijo, besedne in stavčne poudarke.

Variante posameznega fonema (na primer ozki in široki vokali) in besedni poudarek uzaveščamo s pomočjo ritmičnega ploskanja. V ritmu poudarkov, s ploskanjem premorov in intervalov med glasovi bo otrok odkril notranjo dinamiko jezika. Doživljanje dinamike jezika in glasbe, na primer, povzroča sprostitve ali napetost, torej vpliva na človekovo razpoloženje. Na čutno doživljanje pa najbolj vpliva zvočna barva. Z razvijanjem občutka za zvočno barvo razvijamo v otroku občutek za barvo glasov določenega jezika. S poslušanjem in izvajanjem uglasbenih besedil vplivamo na govorno kulturo otroka. Ritmizirano recitiranje, recitiranje besedil ob glasbi, ustvarjanje glasbe z malimi in priročnimi inštrumenti na določeno temo, rajanje in petje, gibanje v ritmu in še druge možnosti spodbujajo otroka za učenje jezika in razvijajo njegovo glasbeno doživljanje. Ritmizirana besedila, izštevanke in besedne igre predstavljajo vmesno obliko med govornim in petim besedilom. Njihov besedni pomen je vezan na zvočnost, ki ni običajna za sporočila vsakdanje rabe. Besedna vsebina in njena zvočna izvedba predstavljata ritmično shemo, ki se navadno ponavlja in s tem otroka zabava. Če otrok spremlja besedilo z gibom ali ritmičnim igranjem na priročni inštrument, ob glasbenem ustvarjanju pomni tudi sestavljene jezikovne strukture in težko izgovorljive glasovne sklope.

Risanje, likovno in plastično oblikovanje pri učenju drugega jezika

Najbolj običajna razlaga pomena upovedenega je priključitev resničnosti s pomočjo risbe, slike, umetne upodobitve. Upodobljeno vidimo, otipamo, si razlagamo njegov pomen in se z razlago približujemo razumevanju sporočila, ki je vezano na upodobitev. Risanke ali ilustracije ob besedilu v drugem jeziku enakovredno oblikujejo njegovo vsebino. S pomočjo upodabljanja otrok lahko upravlja z vsebino, ki je z besedami še ne obvladuje. Z urejanjem, premeščanjem ali dopolnjevanjem besedil s pomočjo figuric, izrezank ali risb otrok poleg semantične uzavešča tudi skladenjsko strukturo jezika. Če spremlja ali nadaljuje pripoved z risbo, sporoča, kar je razumel in kar bi še želel povedati. Da upodobi svoje sporočilo, povezuje znanja in izkušnje z novo izkušnjo v tujem jeziku.

Lutke so poleg poslušanja in izvajanja glasbenih del neposredno doživljanje tujega jezika in kulture. Na začetku učenja je najbolje, da predstavljajo znane osebe iz znane zgodbe, iz domače in tuje kulturne zakladnice (pravljice in najbolj znane povesti). Osebe, ki jih lutke predstavljajo, otrokom ponujajo pristen stik z drugim jezikom, saj otroci verjamejo, da prihajajo iz drugačnega sveta. Igra, zgodba ali razgovor, ki ga predstavimo otroku ob lutki ali z njeno pomočjo, je vsebinsko in jezikovno določena, vendar otroci ob doživljanju dogajanja ne začutijo didaktičnega cilja predstavitve. Želja, da bi z lutkami komunicirali, da bi v dogajanju sodelovali, omogoča širjenje in predelavo prvotne izvedbe. Otroci prevzamejo vloge, ki jih učitelj jezikovno in vsebinsko dopolni, in se prosto vključujejo v nastajajoče sporočanje položaje. Posebno priljubljena lutka, ki ji vzgojitelj oblikuje šaljiv in bister značaj, otrokom dopadljive vzgojne lastnosti in umske zmožnosti, lahko postane stalen spremljevalec, prijatelj in vzornik otrokom pri učenju.

Gibalna vzgoja in ples ter učenje drugega jezika

S pomočjo čutil je pot do spoznav neposredna. Kadar otrok z besedo pove in z gibom ponazori, kar je povedal, z gibalno izkušnjo utrjuje jezikovno usvajanje. Učenje jezika z gibalnimi dejavnostmi zadovoljuje otrokovo potrebo po gibanju in spreminjanju načina učenja. Gib spremlja izgovor glasov, dihanje aspirirane glasove, skoki in ritmično gibanje pa dolžino posameznega glasu ali glasovnih skupin. V vsaki tematski enoti je lahko sekvenca govorne dejavnosti, ki je povezana z gibalno vzgojo. Z gibalno igro, ki vključuje vedenje o svetu, ki otroka obdaja, posnemanje živali ali ljudi, poustvarjanje dogodkov, razvijamo otrokovo ustvarjalnost in domišljijo. Z motoričnimi nalogami pa razvijamo gibalno zmožnost celostno in integrirano. Celostno in problemsko zastavljene naloge gibalne ali rajalne igre razvijajo divergentno mišljenje, saj je pot do cilja vsakič drugačna. Improvizacija spodbuja ustvarjalnost, gibanje ob glasbi ali petju ali recitiranju pa otroku ponuja vse možnosti doživljanja sebe in drugih (Čok et al. 1999, 143–145).

Približevanje procesa usvajanja tujega jezika procesu usvajanja prvega jezika ne gre brez težav in je v veliki meri odvisno od didaktičnega modela pridobivanja tujega jezika. Odnosi med ravninami obeh jezikovnih sistemov, ki jih moramo usklajevati, so semiotični in diskurzivni. Preden razmišljamo o diskurzivnih, bi se morda vprašali, kako nastaja in če nastaja v otroku potreba po sporočanju v tujem jeziku. Gre torej posredno za motivacijo, za »naravno motivacijo«, ki po Vygotskem (1962) nastaja na osnovi volje (afektivno-volutivni dejavniki zavesti). Pri otroku, ki pridobiva materinščino, se ta volja kaže v potrebi po sporočanju. Vsako njegovo sporočilo uvaja motiv, ki se udejanja v uresničitvi potrebe, ki ga je izzvala. Sporočanski postopki imajo spoznavno in družbeno raven. Pri usvajanju tujega jezika otrok sam (ali s pomočjo odraslega) deluje na spoznavni ravni, družbena raven pa je zunaj njegove vplivnosti; okolje, v katerem živi, omogoča ali ne omogoča nastajanja družbenih oblik sporočanja. Sporočanske spodbude, ki prihajajo iz okolja, pa se neposredno udejanjajo v didaktičnih strategijah tujega jezika in v modelih njegovega poučevanja. Igralne strategije omogočajo uravnavanje govornih dejanj v diskurzivnem in semiotičnem odnosu do ciljnega jezika. Te strategije ne pomenijo le zunanje motivacije, ki jo sproži privlačnost in napetost igre, gre za nastajanje notranje motivacije, ki se sprošča ob pristnem motivu za sporočanje v družbi vrstnikov (Čok 2005, 25).

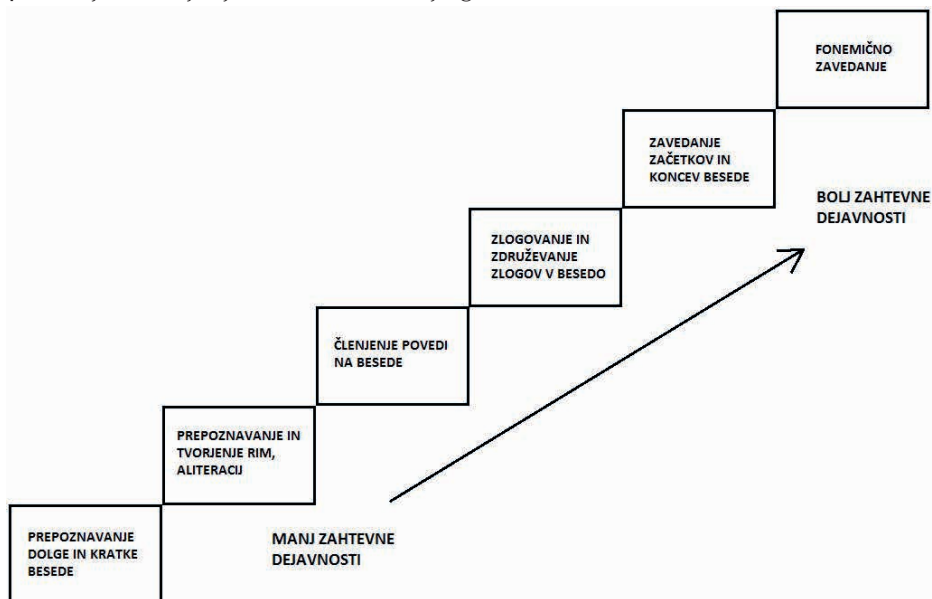
Urjenje glasov in glasovnih skupin, razvijanje fonološkega zavedanja in spoznavanje, kako pomembna je v vsakem jeziku, tako prvem/maternem kot tujem, natančnost izgovora – za otroka predstavljajo naporno in pogosto tudi dolgočasno vajo. Vztrajnost urjenja in ponavljanja pa lahko otroka odvrne od dela in njegovo zanimanje za tuji jezik s tem upade. Temu se bomo izognili, če bomo urjenje glasov in fonološko uzaveščanje prepletali z igro, ki jo bodo spremljala nebesedna izrazna sredstva.

Razvijanje sposobnosti fonološkega zavedanja pri spoznavanju tujega jezika

Otrok se najprej vključuje v govorno sporazumevanje in šele nato v pisno, zato se je pred učenjem simbolov (črk) najprej treba posvetiti razvijanju spretnosti poslušanja in fonološkega zavedanja (v nadaljevanju FZ) (Dagarin Fojkar et al. 2011, 8). Še posebej je to pomembno na predšolski stopnji, na kateri otoka še ne opismenjemo.

Kaj je fonološko zavedanje in kako se razvija?

FZ je sposobnost zaznavanja in manipuliranja z glasovnimi strukturami besed ne glede na njihov pomen (Phillips et al. 2008, 3). Zajema več ravni (od najenostavnejših do najzahtevnejših): zavedanje o dolžini besed, zaznavanje in tvorjenje rim ter aliteracij (pri rimah se ujemajo samoglasniki in soglasniki, pri aliteracijah pa soglasniki ali soglasniške skupine (Kmecl 1996, 86) – npr. *riba reže raci rep*); členjenje povedi na besede; zlogovno zavedanje (zlogovanje in združevanje zlogov v besedo); zavedanje o začetkih in koncih besed (deljenje besede na začetke in konce, združevanje začetkov in koncev v besedo, tvorjenje besed s podanimi začetki in konci) ter fonemično zavedanje. Termina fonološko in fonemično zavedanje se pogosto uporabljata kot sinonima, vendar ju je treba razlikovati. Fonemično zavedanje je namreč najvišja stopnja FZ in vključuje prepoznavanje glasov v glasovni verigi, členjenje glasovne verige na glasove in spajanje glasov v besede ter manipuliranje s temi glasovi v glasovni verigi (npr. opuščanje, dodajanje in nadomeščanje glasov v besedi) (Zorman 2005, 25).



Slika 1: Razvijanje sposobnosti fonološkega zavedanja po kontinuumu od najenostavnejše do najzahtevnejše ravni

Iz slike 1 je razvidno, da se sposobnosti FZ razvijajo postopoma po kontinuumu od največjih, konkretnjših glasovnih enot (besede, zlogi) do najmanjših (glasov). To pa ne pomeni, da mora otrok najprej izuriti sposobnosti na eni ravni, preden preide na drugo. Ravni se med seboj prepletajo. Otrok ima lahko razvite sposobnosti na višjih ravneh, a še vedno uri sposobnosti na nižjih (Phillips et al. 2008, 5). V primeru pogostega, sistematičnega in načrtnega razvijanja FZ bi po podatkih raziskav otroci pred vstopom v šolo znali prepoznati, koliko je besed v povedi, zlogovati besede in združevati zloge v besede (najmanj trizložne); razumeli bi koncept rimanja, prepoznali in tvorili bi rime ter začetni in končni glas v besedi; znali bi členiti besede na glasove in te združevati v besede (triglasne); znali bi zamenjati glasove v besedah znanih pesmi in besednih igrah (Trehearne 2003, 118). Napredek pri fonemičnem zavedanju je mogoče zaznati, če otrok 9–12 tednov dnevno izvaja dejavnosti, ki trajajo 15–20 minut (California Department of Education 2011, 25).

Kako je razvijanje sposobnosti fonološkega zavedanja povezano s pismenostjo?

FZ je metajezikovna zmožnost, ki je najmočnejše povezana z bralno pismenostjo. Številne raziskave so potrdile, da FZ pomembno in zanesljivo napoveduje poznejšo bralno zmožnost otrok (Ehri et al. 2001; Lonigan et al. 2000; Snow et al. 1999; Storch in Whitehurst 2002; Torgesen et al. 1994; Wagner et al. 1997).

Napredovanje v razvoju sposobnosti poslušanja in govorjenja ter bralnih in predpisalnih sposobnosti je odvisno od stopnje razvitosti sposobnosti t. i. metajezikovnega zavedanja in sposobnosti vidnega zaznavanja (zlasti vidnega razločevanja). Metajezikovno zavedanje je sposobnost mišljenja o jeziku, ki se običajno pojavi pri 5- do 7-letnih otrocih in se nato razvija z zorenjem in učenjem otroka. Nasprotno pa je sposobnost vidnega zaznavanja bolj razvojno determinirana. Metajezikovno zavedanje vključuje zavedanje o zgradbi jezika (zavedanje o pojmih – beseda/zlog/črka; zavedanje o dolžini besed; zavedanje o številu besed; dopolnjevanje povedi; tvorjenje povedi) in slušne procese (igre poslušanja; slušno razločevanje; slušno razčlenjevanje – zlogovanje, glaskovanje; rimanje). Posamezne elemente metajezikovnega zavedanja in vidnega zaznavanja razvijamo sistematično v prvem in drugem razredu. Če imajo učenci še vedno težave na tem področju, pa tudi v tretjem razredu (Pečjak 1999, 8).

Ključni problem pri otrocih z bralnimi težavami je prav razvitost sposobnosti FZ, ne glede na težave, ki jih imajo na jezikovnem in kognitivnem področju (Phillips et al. 2008, 3). Da bi zmanjšali težave otrok pri začetnem branju in pisanju v maternem in tujem jeziku, je treba sposobnosti FZ razvijati načrtno in sistematično. Z ustreznim programom jih lahko izboljšamo pri vseh učencih v osnovni šoli, tudi pri učencih s splošnimi in specifičnimi težavami pri branju in pisanju ter pri učencih, ki zaostajajo v miselnem razvoju. Razvijanje sposobnosti FZ je najučinkovitejše, če poteka med zadnjim letom vrtca in prvim letom organiziranega opismenjevanja (Zorman 2005, 31).

Pomen razvijanja sposobnosti fonološkega zavedanja pri učenju tujega jezika

Raziskave kažejo, da so sposobnosti FZ prenosljive tako iz maternega jezika v drugi/tuji jezik kot iz drugega/tujega jezika v materni jezik (Cárdenas-Hagan et al. 2007; Dickenson et al. 2004; Durgunoglu 1998; Geva 2000; Lindsey et al. 2003). Otroci, ki imajo vsaj deloma razvito FZ v prvem jeziku, dosegajo pomembne rezultate na merjenju FZ v drugem in/ali tujem jeziku, kljub slabo razviti sporazumevalni zmožnosti v tujem jeziku. Višja stopnja FZ v enem jeziku pogojuje boljše FZ v drugih jezikih, ki se jih otrok uči, in obratno, razvijanje FZ v drugem oz. tujem jeziku utrjuje in dodatno razvija FZ v prvem jeziku (Zorman 2007, 79).

Engel de Abreu in Gathercole (2012) sta v svoji raziskavi z večjezičnimi otroki ugotovili, da FZ še posebej vpliva na dekodiranje besed, črkovanje in jezikovno obvladanje manj poznanega in strukturno drugačnega jezika. Sposobnosti FZ so se izkazale kot ključnega pomena za usvajanje glasovne strukture novega jezika. Za uspešno branje, govorjenje in pisanje v tujem jeziku je treba imeti dobro razvite sposobnosti FZ.

Da bi otroci s slabše razvitimi sposobnostmi FZ izboljšali sposobnosti FZ in prepoznavanja besed v tujem jeziku, mora učitelj/vzgojitelj z njimi dosledno izvajati dejavnosti, ki spodbujajo razvoj teh sposobnosti. V nadaljevanju bomo predstavili model za načrtno in sistematično razvijanje sposobnosti FZ pri spoznavanju angleškega jezika.

Predstavitve modela za razvijanje FZ pri spoznavanju angleškega jezika

Vzgojitelj oz. učitelj lahko pomaga otrokom izboljšati sposobnosti FZ, vendar mora dobro poznati učinkovite pristope razvijanja sposobnosti FZ in spremljati razvoj sposobnosti FZ pri vsakem otroku posebej. Najbolj učinkovito je sistematično in načrtno razvijanje sposobnosti FZ, zato mora vzgojitelj/učitelj pred začetkom izvajanja dejavnosti najprej oblikovati načrt. Zastaviti si mora cilje, h katerim bo s posameznimi dejavnostmi stremel, določiti oblike in metode dela ter sredstva in pripomočke, ki jih bo pri tem uporabljal. Razmisliti mora tudi o jeziku, v katerem bodo podana navodila. Pri načrtovanju dejavnosti mora upoštevati vsebine, primerne otrokovi razvojni stopnji, in omogočiti spoznavanje jezika z nebesednimi sredstvi. Prav tako mora upoštevati kontinuum razvoja sposobnosti FZ in dejavnike, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika. Poznati mora tudi posebnosti v glasovnih sistemih in pisavah svojega jezika glede na glasovne sisteme in pisave tujega jezika (v našem primeru angleškega). Predstavljeni model služi kot osnova za urjenje sposobnosti FZ pri spoznavanju angleškega jezika. Vsak vzgojitelj/učitelj pa si program načrtuje sam glede na potrebe otrok, ki jih ima v skupini, in program, ki ga izvaja v angleškem jeziku. Model je mogoče prilagoditi tudi za druge jezike, vendar je pri tem treba upoštevati dejavnike, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja teh jezikov, saj se ti med jeziki lahko razlikujejo.

Cilji

Cilji sistematično načrtovanega programa razvijanja sposobnosti FZ so privajanje na izgovor angleških fonemov in na melodijo ter intonacijo jezika, razlikovanje med podobnimi fonemi ter krepitev sposobnosti na tistih ravneh FZ, na katerih imajo otroci težave. Cilje si zastavi vzgojitelj/učitelj sam glede na potrebe posameznih otrok v skupini.

Oblikovanje načrta

Pred začetkom izvajanja programa mora vzgojitelj/učitelj oblikovati načrt razvijanja sposobnosti FZ pri spoznavanju angleškega jezika. Določiti mora, katere sposobnosti FZ bo razvijal in v kakšnem zaporedju, časovni okvir in oblike ter metode dela, teme in besedišče. Posebno pozornost mora nameniti jezikovnim strukturam in glasovom, ki jih v maternem jeziku ni. V angleščini bi otrokom ponudil čim več izkušenj npr. z glasovi, kot so /θ/, /ð/ in /w/. Obenem bi jim predstavil besede, ki vsebujejo podobne glasove in jih spodbudil k razločevanju glasov (npr. /θ/ – thanks v primerjavi s /f/ – fox, /ð/ – that v primerjavi z /d/ – dad in /w/ – wet v primerjavi z /v/ – vet).

Oblikovanje skupin

Dejavnosti naj bi se izvajale v nehrupnem okolju in v manjših skupinah (2–5 otrok) ali individualno. Različne dejavnosti, kot so besedne igre, pripovedovanje, petje pesmi ipd., se lahko izvajajo tudi med rutinskimi dejavnostmi z večjo skupino otrok. V vsakem oddelku so otroci z različno razvitimi sposobnostmi FZ, zato je treba pred izvajanjem programa s preizkusom FZ preveriti, kakšne so sposobnosti otrok na posameznih ravneh. Priporočeno je, da po dobljenih rezultatih otroke razdelimo v homogene skupine in tako začnemo z urjenjem sposobnosti na primerni ravni (Phillips et al. 2008, 6). Otroci različno hitro napredujejo, zato je priporočljivo, da jim omogočimo prehajanje iz skupine v skupino.

Podajanje navodil

Podajanje navodil mora biti jasno in natančno. Navodila za izvajanje specifičnih dejavnosti, ki razvijajo FZ, so zahtevna za razumevanje že zaradi pojmov, kot so npr. beseda, glas, zlog, zato jih je priporočljivo podajati v maternem jeziku, obenem pa težiti k uporabi ciljnega jezika (angleščine) npr. pri pozdravih, pohvalah, organizaciji dejavnosti, podajanju enostavnih navodil. Nova in težje razumljiva navodila so lahko najprej podana v angleščini in nato še v maternem jeziku. Ko se otroci privadijo na podajanje posameznih navodil v angleščini in če pokažejo, da jih razumejo, potem dodatno navodilo v maternem jeziku ni potrebno.

Načrtovanje dejavnosti

Za uspešno načrtovanje programa sistematičnega razvijanja sposobnosti FZ je potrebno poznavanje razvoja FZ in dejavnikov, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika. Pozorni moramo biti na pomen besede (pri neznanih ali redkeje uporabljenih besedah se otrok ukvarja s pomenom besede in tako manjšo pozornost posveča njeni glasovni sestavi) (Zorman 2005, 37), dolžino besede,

glasovno zgradbo besede, velikost glasovne enote, raven FZ, na mesto glasu v besedi, na razvoj govornega aparata in glasovne značilnosti procesiranih glasovnih enot. Na vseh ravneh FZ moramo biti pozorni, da začnemo uriti sposobnosti najprej s preprostimi besedami in nato z zahtevnejšimi. Besede, ki jih učitelj/vzgojitelj izbere za urjenje sposobnosti FZ, so odvisne od vsebin, ki jih njegov program vključuje. Preden se začne urjenje sposobnosti FZ v angleščini, je treba zagotoviti, da imajo otroci vsaj nekaj besedišča že usvojenega. Pri urjenju sposobnosti na nižjih ravneh FZ lahko otroci obenem spoznavajo tudi novo besedišče. Pri prehajanju na višje ravni, predvsem na ravni fonemičnega zavedanja, pa je bolje izbirati besede, ki so otrokom že znane. Ker med materinščino in angleščino obstaja veliko razlik, je treba le-te pri spoznavanju in uzaveščanju drugega oz. tujega jezika ter pri oblikovanju instrumentov poiskati, opisati in upoštevati. Posebno pozornost bi morali nameniti predvsem poslušanju, glasovnemu razločevanju in izgovoru glasov, ki so v primerjavi z maternim jezikom različni (npr. glas /θ/ v besedi *three*, glas /ð/ v besedi *that*, glas /r/ v besedi *run*).

Za lažje razumevanje so v preglednici 1 predstavljeni dejavniki, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika v angleškem jeziku.

Preglednica 1: Dejavniki, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika (prirejeno po Barrus Smith et al. 1995)

Dejavnik	Preprosto	Primer (slov./angl.)	Zapleteno	Primer (slov./angl.)
Dolžina besede	1–3 glasovi	<i>na, sok / at, sat</i>	Več kot 3 glasovi; *daljše besede bolj obremenjujejo spomin	<i>drevo, komar, marjetica / class, swing, pumpkin</i>
Velikost glasovne enote	zloženke; zlogovanje, združevanje zlogov v besedo; združevanje začetkov in koncev besede ter tvorjenje besed na dane začetke in konce; *zadnje je težje	<i>avtocesta / carwash hi-ša / kitt-y</i> <i>R-ak, Ra-k / am, Sam, pan</i>	Glasovi (prepoznavanje, členjenje besede na glasove, združevanje glasov v besedo, tvorjenje besed na glasove); *prepoznavanje je lažje od tvorjenja	Posamezni glasovi črk, npr. /m/
Mesto glasov v besedi	Najprej glasovi na začetku besede, nato na koncu.	Kateri glas je na začetku/koncu besede <i>sit/kit/mit?</i>	Glasovi na sredini besede.	Kateri glas je v sredini besede <i>school?</i>
Glasovne značilnosti procesiranih glasovnih enot	Podaljšani glasovi.	Reci <i>mmmmmiš/ mmmmmman.</i>	Zaporniki; soglasniški sklopi; glasovi, ki jih otroci izgovarjajo v poznejšem obdobju razvoja.	Kateri glas je na začetku besede <i>skala / school?</i> <i>/r/, /l/</i>

Z upoštevanjem dejavnikov (preglednica 1), ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika, lahko prilagodimo težavnost nalog. Ta je odvisna

od dolžine besed (daljše besede so zahtevnejše), velikosti glasovne enote (glasovi so zahtevnejši od zlogov), mesta glasu v besedi (najenostavnejše je prepoznavanje prvih glasov v besedi, najtežje pa srednjih), glasovnih značilnosti procesiranih glasovnih enot (prepoznavanje trajnih glasov, npr. glasu /m/, je enostavnejše od prepoznavanja netrajnih glasov, npr. glasu /p/, ker lahko trajne glasove podaljšamo in izgovorimo ločeno od drugih glasov) in od ravni FZ (kot je prikazano v preglednici 2 – prepoznavanje rim je lažje od združevanja glasov v besedo).

Učitelj/vzgojitelj mora paziti, da se pri eni zaposlitvi ne osredotoča na razvijanje sposobnosti na več različnih ravneh in da ne preobremenjuje spomina otrok. Prav tako mora hitrost izvedbe dejavnosti prilagoditi njihovim potrebam in sposobnostim. Otrokom mora na vseh ravneh omogočiti izvedbo dejavnosti na konkretni ravni, nato pa jim lahko ponudi tudi npr. reševanje delovnih listov za utrjevanje.

V nadaljevanju (preglednica 2) so naštet primeri nalog za razvijanje ali vrednotenje sposobnosti FZ v angleščini, in sicer po zahtevnosti od najlažjih do najtežjih.

Preglednica 2: Primeri nalog za razvijanje ali vrednotenje sposobnosti fonološkega zavedanja v slovenščini in angleščini

RAVEN FZ	Primer
Zavedanje dolžine besede (dolga – kratka)	Otrok slušno primerja pare različno dolgih besed in pove, katera je daljša, npr. AVTO – PIKAPOLONICA / CAR – ELEPHANT.
Prepoznavanje in tvorjenje rim	Otrok poišče besedo na sliki, ki se rima na besedo žoga – noga / mouse – house. Otrok tvori rimo na izgovorjeno besedo, npr. mačka – tačka / cat – rat.
Členjenje povedi na besede	Otrok s pomočjo žetonov členi poved na besede. Za vsako besedo položi predse en žeton (npr. <i>Mama kuha kosilo. / Babies are sleeping.</i>).
Zlogovno zavedanje	Otrok zloguje besedo s pomočjo ploskanja (npr. <i>ko-ša-ra / e-le-phant</i>).
Zavedanje začetkov in koncev	Otrok prepozna besedo, ki jo izgovorimo s podaljšanim začetkom (npr. <i>mmmmiš</i> – otrok pove, da je to beseda miš). Otrok tvori besede, ki se začnejo na mi-. Primeri za angleščino: <i>fffffoox, mmmmouse, rrrrat</i> .
Razločevanje enakih prvih/zadnjih glasov	Otroka vprašamo, ali se besedi začneta na enak prvi/zadnji glas (npr. <i>kača, kitara; gos, gora</i>). Primeri za angleščino: dad, this; love, cow; thanks, fine; down, doll . Otrok med podanimi sličicami poišče tiste, katerih besede se začnejo/končajo na določen glas.
Prepoznavanje in tvorjenje aliteracij	Otroku povemo tri besede zaporedoma in ga vprašamo, ali se začnejo na isti glas (npr. <i>Katja kupuje korenje. / Lucy likes lollypops.</i>). Otrok prepozna aliteracije ob branju, npr. pesmi. Otrok sam tvori podobne povedi ali poljubno tri besede.
Prepoznavanje prvega/zadnjega glasu v besedah	Otrok nam pove, na kateri glas se začne/konča določena beseda. Pomaga si s sličicami. Otrok tvori besedo na podan glas.
Razločevanje glasov v besedah	Otrok poišče sličico, katere beseda vsebuje npr. glas /s/ (lahko ga vsebuje na začetku, na koncu ali v sredini).

RAVEN FZ	Primer
Prepoznavanje mesta glasov v besedah	S pomočjo sheme vlaka (ki ponazarja začetek, konec, sredino besede) otrok pokaže, kje sliši posamezen glas (npr. beseda KOS (/k/ /o/ /s/) ali THREE (/θ/ /r/ /i:/). Vprašamo najprej po prvem, nato po zadnjem in na koncu po tretjem glasu.
Prepoznavanje srednjega glasu	S pomočjo sheme vlaka otroka vprašamo, kateri glas sliši na sredini besede (pokažemo na sredino vlaka).
Tvorjenje besed na prvi/zadnji glas	Otrok tvori besede na podan prvi/zadnji glas.
Glaskovanje	Otrok s pomočjo žetonov glaskuje besedo (npr. beseda <i>bik</i> (/b/ /i/ /k/) ali <i>cat</i> (/k/ /æ/ /t/). Za vsak glas položi en žeton.
Združevanje glasov v besedo	Otroku glaskujemo besedo na eni od slik, npr. besedo <i>rak</i> (/r/ /a/ /k/) ali <i>mat</i> (/m/ /æ/ /t/), on pa pokaže na sliko, katere besedo smo glaskovali.
Brisanje glasov v besedi	Otroku glaskujemo besedo <i>trak</i> s pomočjo žetonov in umaknemo prvi žeton, ki predstavlja glas /t/. Obenem otroka vprašamo, katera beseda nastane, če damo /t/ stran. Primer za angleščino: <i>switch-witch</i> (umaknemo /s/).
Dodajanje glasov v besedi	Otroku glaskujemo besedo KOS s pomočjo žetonov in dodamo na koncu še en žeton, ki predstavlja glas /t/. Obenem otroka vprašamo, katera beseda nastane, če besedi dodamo /t/. Primer za angleščino: <i>ox-fox</i> (dodamo /f/).
Menjava glasov v besedi	Otroku glaskujemo besedo <i>roka</i> s pomočjo žetonov in na začetku zamenjamo žeton /r/ z žetonom, ki predstavlja glas /m/. Obenem otroka vprašamo, katera beseda nastane, če namesto glasu /r/ besedi dodamo glas /m/. Primer za angleščino: <i>hot-hat</i> (zamenjamo /b/ z /æ/).

Preglednica 2 predstavlja primere nalog, ki jih lahko vzgojitelj/učitelj z otroki izvaja na posameznih ravneh FZ, ki si sledijo po vrsti od najlažje do najtežje. Sposobnosti FZ se razvijajo z različnimi tipi nalog različne težavnosti. Naloge, s katerimi ocenjujemo ali spodbujamo razvoj FZ, vključujejo prepoznavanje (npr. vsiljivca, besed z istim glasom), sintezo (združevanje glasov ali zlogov) ali analizo (deljenje besed na glasove ali zloge, štetje glasov v besedi). Naloge, ki zahtevajo združevanje, so lažje od nalog, ki zahtevajo deljenje. Prav tako je prepoznavanje lažje od tvorjenja. Naloge so lažje tudi, če so podprte s slikovnim materialom ali če imajo otroci možnost izbire, medtem ko so naloge, ki zahtevajo spomin ali verbalno tvorjenje, veliko težje (Phillips et al. 2008, 5).

Spremljanje napredka

Pri pridobivanju povratne informacije o jezikovnem napredku otroka moramo upoštevati njegov celosten razvoj, kot na primer njegovo sposobnost izražanja, ustvarjalnost in socialno ter jezikovno vedenje/udejanjanje. Napredek vsakega posameznika moramo opaziti in prepoznati z dobro premišljenimi oblikami spremljanja vsakršnega otrokovega odziva: govornega/besednega in nebesednega, torej tudi emocionalnega, motoričnega ali čutnega. Če vzgojitelj/učitelj poleg jezikovnega odziva spremlja tudi nebesedni odziv otroka pri spoznavanju tujega jezika, vključuje v delo vse izrazne možnosti in s tem ponuja otroku več področij, na katerih se lahko uveljavi. Pri spremljanju dosežkov v tujem jeziku lahko na ta način vključujemo tudi ustvarjalnost, izvirnost, samostojnost, iznajdljivost pri reševanju problemov, interes in napredovanje otroka.

Vrednotenje razvoja FZ pri otrocih je pomembno predvsem zaradi pravočasnega prepoznavanja težav pri začetnem opismenjevanju ter zaradi spremljanja napredka otrok, ki sodelujejo v dejavnostih razvijanja FZ tako v maternem kot v tujem jeziku. V primeru, da vzgojitelj/učitelj ugotovi, da nekateri otroci niso uspešni na določeni ravni FZ, lahko prilagodi metode in oblike dela ter otroke razporedi v fleksibilne skupine, v katerih se dejavnosti izvajajo bolj intenzivno.

Instrumenti spremljanja

Vzgojitelj/učitelj spremlja razvoj sposobnosti FZ pri vsakem otroku posebej na začetku, na sredini in na koncu programa. Pomaga si z vnaprej pripravljenima instrumentoma (preizkus FZ in ocenjevalna lista). Primer ocenjevalne liste, s katero vrednotimo tri sposobnosti FZ, prikazuje preglednica 3.

Preglednica 3: Primer ocenjevalne liste za spremljanje napredka otrok na posameznih ravneh

RAVNI FAZ	Prepoznavanje dolge in kratke besede			Prepoznavanje rim			Tvorjenje rim		
	začetek	sredina	konec	začetek	sredina	konec	začetek	sredina	konec
Obdobje vrednotenja									
Miha	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Jaka	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Mija	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3

Ugotovitve na ocenjevalni listi so podane na podlagi nalog, ki jih otrok opravi na posameznih ravneh FZ. Na vsaki ravni naloga vključuje tri primere (možni primeri nalog so predstavljeni v preglednici 2). Števila 0, 1, 2 in 3 označujejo število pravih odgovorov. Pri vsakem vrednotenju obkrožimo število, ki predstavlja število pravih odgovorov. Rezultate pridobimo na začetku, na sredini in na koncu programa. Na sredini preverimo le tiste sposobnosti, ki smo jih do takrat urili. Preizkus FZ in ocenjevalna lista morata vključevati različno zahtevne naloge, ki so primerne otrokovi razvojni stopnji. Da ne bi bile naloge preizkusa preveč suhoparne in da bi dlje časa ohranili otrokovo pozornost, je priporočljivo v naloge vključiti slikovno gradivo (v papirnati obliki ali na računalniku), lutko, žetone, list s kvadratki (Elkonin boxes) npr. za zlogovanje/glaskovanje, shemo vlaka za prepoznavanje prvega/srednjega/zadnjega glasu ...

Med instrumente samoopazovanja in samovrednotenja lahko prištevamo tudi otrokovo zbirno mapo ali portfolijo, katerega namen je uzaveščati otroka o tem, kaj počne z jezikom, zakaj to počne in kaj z jezikom želi doseči. V njem lahko hrani različne vrste izdelkov – vsebino in kakovost izdelka, ki ga želi otrok ohraniti, naj si izbira sam. Obenem naj tudi utemelji, zakaj je določen izdelek izbral. Na tak način navajamo otroka na kritičnost in ga spodbujamo k vrednotenju lastnega dela. Mapo izdelkov hrani v vrtcu, vendar mu je vedno na voljo in kadar koli želi, jo lahko pokaže svojim staršem. Nastajanje mape tako opazujejo poleg otroka tudi starši in vzgojitelj; proces spremljanja dosežkov je sestavljen iz mnogih opazovanj, kako nastaja izdelek kot risba ali sporočilo ali rešitev problema, kako

se utrdijo znanja, gradijo sposobnosti in razvijajo zmožnosti. Če otrok sodeluje pri spremljanju lastnih dosežkov, je bolj motiviran za delo, obenem pridobiva zavest o jeziku kot sredstvu komunikacije in refleksijo o njem.

Evalvacija

Vzgojitelj/učitelj prav tako ovrednoti vsako dejavnost posebej in zabeleži, kaj je bilo dobro izvedeno in kaj ne, kakšna je bila interakcija (vzgojitelj/učitelj – otrok, otrok – otrok), kako so dejavnosti dojemali otroci, katere dejavnosti so jim bile ali jim niso bile všeč, kako so bili motivirani, pozorni, kako hitro so odgovarjali, koliko pomoči so potrebovali, kje so se pojavljale težave in ali so imeli težave pri izgovoru, ponavljanju in tvorjenju besed v angleščini. V evalvacijo lahko vključi tudi vidik staršev – npr. kako so dojemali organizacijo, vsebine in povratne informacije vzgojitelja/učitelja. Na podlagi evalvacije načrtuje nadaljnje dejavnosti.

Vloga staršev

Povezanost staršev in vzgojitelja/učitelja ima zelo pomembno vlogo pri izboljševanju sposobnosti FZ, zato se je o sistematičnem razvijanju sposobnosti v okviru načrtovanega programa pred izvedbo programa treba pogovoriti s starši in jim razložiti njihovo vlogo pri tem. Starši oz. drugi odrasli v družini lahko skupaj z otrokom pregledajo njegovo mapo izdelkov in dosežkov, se z njim pogovorijo o dejavnostih, ki jih izvaja z vzgojiteljem/učiteljem, mu pomagajo predvajati avdio in video vsebine, ki jih je vzgojitelj/učitelj pripravil, ter poiskati dodatne informacije, če si otrok to želi. Vsi starši niso večji izvajanja nalog, ki razvijajo sposobnosti FZ pri otroku, zato lahko vzgojitelj/učitelj z zbirko zapisov o otroku (mapa izdelkov in dosežkov) staršem omogoči bolj jasen vpogled v dejavnosti, ki jih izvaja. S tem ko jih seznanjajo z dejavnostmi, ki pripomorejo k izboljšanju sposobnosti FZ, in s sistematičnim spremljanjem ter vrednotenjem otrokovih dosežkov, lahko starše opogumi in motivira za izvajanje predstavljenih dejavnosti tudi v domačem okolju. Na podlagi rezultatov o otrokovih sposobnostih FZ, ki jih pridobimo z inštrumentom na začetku programa, si lahko vzgojitelj/učitelj in starši zastavijo skupne cilje in tako olajšajo otrokom proces opismenjevanja v maternem in angleškem jeziku.

Sklep

Zgodnje uvajanje tujega jezika v predšolsko obdobje ostaja za vzgojitelje in učitelje, ki se s tem ukvarjajo, velik izziv. Da bi otrokom pomagali na najboljši način približati tuji jezik, morajo vzgojitelji in učitelji poznati učinkovite pristope, ki bodo otrokom omogočili holistično spoznavanje tujega jezika in ki bodo obenem pripomogli k boljšemu glasovnemu procesiranju tako prvega kot tujega jezika.

Prispevek obravnava pomen spoznavanja tujih jezikov v vrtcu, sredstev nebesednega sporočanja, ki vzdržujejo otrokovo vztrajnost in pozornost ter pripomorejo k temu, da se naloge ne zdijo tako dolgočasne in zahtevne, kot bi lahko bile sicer, in pomen sistematičnega razvijanja sposobnosti FZ, ki je

pri spoznavanju tujega jezika pogosto zanemarjeno. Sistematično in načrtno razvijanje sposobnosti FZ v tujem in maternem jeziku je zelo kompleksno, saj od vzgojitelja/učitelja zahteva veliko znanja o glasovnih sistemih in pisavah obeh jezikov, o samem razvoju sposobnosti FZ in dejavnikih, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika. V prispevku smo zato predstavili primer modela za razvijanje sposobnosti FZ pri otrocih, ki spoznavajo angleški jezik v zgodnjem obdobju. Model predstavlja cilje, načrt in organizacijo dejavnosti, instrumente spremljanja, evalvacijo in vlogo staršev v programu.

Številne raziskave so potrdile, da sposobnosti FZ pomembno in zanesljivo napovedujejo poznejšo bralno zmožnost otrok in da jih z ustreznim programom lahko pri otrocih izboljšamo. Raziskave prav tako kažejo, da so sposobnosti FZ prenosljive tako iz maternega jezika v drugi/tuji jezik kot iz drugega/tujega jezika v materni jezik in da so ključnega pomena za usvajanje glasovne strukture tujega jezika. Slabo razvite sposobnosti FZ povzročajo bralne težave tudi v tujem/drugem jeziku. Bolj ko so sposobnosti FZ razvite v prvem jeziku, boljše so sposobnosti FZ v drugih jezikih. Razvijanje FZ v drugem oz. tujem jeziku utrjuje in dodatno razvija FZ v prvem jeziku, zato lahko tudi s sistematičnim razvijanjem sposobnosti FZ v tujem jeziku prispevamo k zmanjšanju težav pri začetnem opismenjevanju tako v maternem kot v tujem jeziku pozneje v osnovni šoli.

Lucija Čok

Anita Brčaniновиć

From Playing With Sounds in English to the Development of Phonological Awareness

This paper presents a model for developing phonological awareness (PA) skills of young learners who are learning English as an additional language. Phonological awareness is a metalinguistic skill most closely related to reading ability and crucial for the development of literacy skills in first, second and foreign languages. Research show that children who have a high level of PA in one language tend to have a high level of phonological skills in other languages and vice versa. Moreover, developing PA in second or foreign languages has an additional influence on developing PA in first language. Some children develop these skills easily within a stimulating classroom environment, while others need more instruction that consciously and purposely focuses on phonological awareness.

In order to improve children's PA, teachers should understand its development and use appropriate approaches for its improvement. An effective instruction programme requires explicit and systematic instructions; therefore, teachers should first develop a plan and organize the activities in a logical sequence. In the first

place, they should define the aims, contents, vocabulary, language of instruction, a time frame, materials, forms and methods of teaching, monitoring and assessing of children's progress. Moreover, they should especially consider the differences in the sound and writing system between first and second/foreign language. Apart from this, to guide systematic planning, differentiated instruction and monitoring of children's learning progress, they should consider a developmental continuum of PA skills from simple to complex and dimensions that contribute to phonological difficulty.

The assessment of children's phonological awareness skills should be carried out to evaluate the progress of children participating in the programme, and to identify the children with phonological processing deficits early enough. Instruments for monitoring or assessing progress should include different types of tasks with different levels of difficulty and should be appropriate for children's ages and abilities. The monitoring of the progress helps teachers to adjust their forms and methods of teaching and to provide timely and intensive instructions for children who need more practice at specific levels of PA.

In addition, teachers should evaluate the programme itself in order to improve their approaches and the quality of the programme implementation. Such an evaluation should include a description of children's motivation, concentration, responsiveness, language problems, interests, interactions (child-child, child-teacher) as well as children's own view on the activities performed within the programme. Furthermore, teachers could also include the parent's view on the organization of the programme, contents, cooperation and teacher's feedback. An effective collaboration between parents and teachers can encourage a child's progress while learning a new language or systematically developing PA skills. By familiarising parents with effective methods for improving PA skills in both languages, systematic monitoring and the assessment of their child's progress, they could become more motivated to do similar activities with their child at home.

In conclusion, the introduction of foreign languages to young learners remains a big challenge for teachers. We hope that this article can serve as a guideline to foreign language teachers new to teaching phonological awareness to young learners, and as an open avenue for future research.

LITERATURA

A Look at Kindergarten through Grade Six in California Public Schools: Transitioning to the Common Core State Standards in English Language Arts and Mathematics. 2011. California Department of Education. http://www.fentoncharterpublicschools.net/Fenton_Charter_Public_Schools__Fenton_Avenue_Charter_School,_Fenton_Primary_Center_%26_Santa_Monica_Bl_Community_Charter_School/HOME_files/alookatkthrugrade6.pdf (Pridobljeno 21. 9. 2014)

Barrus Smith, Sylvia, Simmons, Deborah C., Kameenui, Edward J. 1995. Phonological Awareness: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners. *Phonological*

Awareness Implications. Pridobljeno 23. 11. 2014. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386869.pdf>

Brumen, Mihaela. 2008. Kakšno je stanje poučevanja tujega jezika v predšolskem obdobju v severovzhodnem delu Slovenije. V *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*, (ur.) Janez Skela, 646–655. Ljubljana: Tangram.

California Department of Education. 2011. *A Look at Kindergarten through Grade Six in California Public Schools: Transitioning to the Common Core State Standards in English Language Arts and Mathematics*. <http://www.cde.ca.gov/re/cc/documents/alookatkthrugrade6.pdf> (Pridobljeno 23. 11. 2014)

Cárdenas-Hagan, Elsa, Carlson, Coleen D., Pollard-Durodola, Sharolyn D. 2007. The Cross-Linguistic Transfer of Early Literacy Skills: the Role of Initial L1 and L2 Skills and Language of Instruction. *Language, speech, and hearing services in schools*. 38 (3): 249–259.

Čok, Lucija, Skela, Janez, Kogoj, Berta, Razdevšek Pučko, Cveta. 1999. *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*, (ur.) Lucija Čok. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.

Čok, Lucija. 2005. Posameznik in jezik v medkulturnem in jezikovnem stiku. V *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*, (ur.) Vesna Mikolič, Karin Marc Bratina, 23–34. Koper: Založba Annales (Knjižnica Annales Majora).

Čok, Lucija. 2008. Zgodnje učenje jezikov v povezavi s celostnim razvojem otroka. V *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*, (ur.) Janez Skela, 18–29. Ljubljana: Tangram.

Čok, Lucija. 2009. Poučevanje jezikov v otroštvu – sociološki in medkulturni vidiki. V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, (ur.) Karmen Pižorn, Simon Borg, 136–151. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Dagarin Fojkar, Mateja, Sešek, Urška, Skela, Janez. 2011. *Sounds and Letters*. Ljubljana: Tangram.

Dickenson, David K., McCabe, Allyssa, Clark Chiarelli, Nancy, Wolf, Anne. 2004. Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics*. 25 (3): 323–347.

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. 2002. *Dodatek h kurikulumu za vrtce na narodno mešanih območjih*. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtec_Dodatek_-_narodnostno_mesana.pdf (Pridobljeno 25. 11. 2014)

Durgunoglu, Aydin, Verhoeven, Ludo. 1998. *Literacy development in a multilingual context: Crosscultural perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ehri, Linnea C., Nunes, Simone R., Willows, Dale M., Schuster, Barbara Valeska. 2001. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Metaanalysis. *Reading Research Quarterly*. 36 (3): 250–287.

Engel de Abreu, Pascale M. J., Gathercole, Susan E. 2012. Executive and Phonological Processes in Second-Language Acquisition. *Journal of Educational Psychology*. 104 (4), 974–986.

Geva, Esther. 2000. Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children – beliefs and research evidence. *Dyslexia*. 6 (1): 13–28. Pridobljeno 25. 11. 2014.

Kmecl, Matjaž. 1996. *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Založba M&N.

Kurikulum za vrtce. 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf (Pridobljeno 5. 2. 2015)

Lindsey, Kim A., Manis, Franklin R., Bailey, Caroline E. 2003. Prediction of First-Grade Reading in Spanish-Speaking English-Language Learners. *Journal of Educational Psychology*. 95 (3): 482–494.

Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša, Pevc Semec, Katica, Pižorn, Karmen, Dagarin Fojkar, Mateja, Juriševič, Mojca, Vogrinc, Janez, Nolimal, Fani. 2010. *Pot v več jezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> (Pridobljeno 10. 2. 2015)

Lonigan, Christopher J., Burgess, Stephen R., Anthony, Jason L. 2000. Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*. 36 (5): 596–613.

Papagno, Costanza, Valentine, Tim, Baddeley, Alan. 1991. Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*. 30 (3): 331–347.

Pečjak, Sonja. 1999. *Ali slišiš – ali vidiš?* Trzin: Izolit.

Phillips, Beth M., Clancy Menchetti, Jeanine, Lonigan, Christopher J. 2008. Successful Phonological Awareness Instruction with Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*. 28 (1): 3–17.

Pišot, Rado, Čok, Lucija. 1998. Konvergenca med motorično aktivnostjo in zgodnjim poučevanjem tujega jezika. *Sodobna pedagogika*. 49 (2), 217–220.

Priprava dodatka h kurikulumu za zgodnje učenje in poučevanje tujega jezika v vrtcu kot izbirne dejavnosti in v povezavi z njim priprava strokovnih podlag za študijski program za izpopolnjevanje vzgojiteljev. 1. 3. 2008–31. 12. 2008. Zavod RS za šolstvo. http://www.zrss.si/projektiss/opis/opis_projekta_Tuj_jezik_v_vrtcu.pdf (Pridobljeno 21. 9. 2014)

Slosar, Mirko. 2011. Zvočno zavedanje kot priprava na jezikovno opismenjevanje. V *Razvijanje različnih pismenosti*, (ur.) Mara Cotič, Vida Medved Udovič, Sonja Starc, 339–348. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Snow, Catherine E., Burns, Susan M., Griffin, Peg, ur. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.

Storch, Stacey A., Whitehurst, Grover J. 2002. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*. 38 (6): 934–947.

Torgesen, Joseph K., Wagner, Richard K., Rashotte, Carol A. 1994. Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*. 27 (5): 276–286.

Trehearne, Miriam. 2003. *Comprehensive Literacy Resource for Kindergarten Teachers*. ETA Cuisenaire. https://www.hand2mind.com/pdf/kindergarten/chapter_2.pdf (Pridobljeno 21. 9. 2014)

Vygotsky, Lev. 1962. *Thought and Language*. The MIT Press. Cambridge. Massachusetts.

Wagner, Richard K., Torgesen, Joseph K., Rashotte, Carol A., Hecht, Steve A., Barker, Theodore A., Burgess, Stephen R., Donahue, John, Garon, Tamara. 1997. Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from

beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*. 33 (3): 468–479.

Zorman, Anja. 2005. Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/ tujem jeziku. *Sodobna pedagogika*. 56 (122): 24–45.

Zorman, Anja. 2007. *Prepoznavanje glasov in spoznavanje njihovih pisnih ustreznih v maternem in drugem oziroma tujem jeziku*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

Dr. Lucija Čok, Univerza na Primorskem, lucija.cok@upr.si

Anita Brčaninović, mag. prof. zgodnjega učenja, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, anita.brcaninovic@pef.upr.si

Mojca Žefran

Students' Attitudes towards their EFL Lessons and Teachers: Their Retrospective Study

Original scientific article

UDK: 37.015.3:159.937:811.111'243

ABSTRACT

The article investigates attitudes towards English as a foreign language (EFL) by focusing on retrospective accounts of higher-education students' experience with learning English. The first part looks at individual factors affecting foreign language (FL) learning, such as attitudes towards FL learning and FL anxiety. The second part presents the results of a study conducted among students of the Faculty of Health Sciences at the University of Primorska. The main aim of the study was to identify students' attitudes towards their past EFL lessons and teachers and students' FL anxiety level. The results show that anxiety is a serious problem and that students exhibit alarmingly negative attitudes towards EFL lessons and teachers.

Key words: learning anxiety, foreign language anxiety, attitudes towards foreign language instruction, attitudes towards EFL teachers, English language

Stališča študentov do tujejezikovnega pouka in učiteljev: retrospektivna študija

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.015.3:159.937:811.111'243

POVZETEK

Med najbolj pomembnimi cilji tujejezikovnega pouka je oblikovanje pozitivnih stališč učencev do učenja tujega jezika. Članek se zato posveča stališčem študentov do učenja angleščine kot tujega jezika na podlagi retrospektivne študije. Navezujoč se na delo številnih avtorjev, kot so Gardner (2004, 2010), Dörnyei (2005, 2009) in Horwitz (1986, 2001), se v prvem delu posvetimo različnim dejavnikom, ki vplivajo na učenje tujega jezika, kot so stališča do učenja tujega jezika, tesnobnost in motivacija. V drugem delu predstavimo rezultate neeksperimentalne deskriptivne raziskave, ki je bila izvedena s pomočjo vprašalnika med študenti Univerze na Primorskem. Poglavitni cilj študije je bil prepoznati stališča študentov do pouka angleščine v osnovni šoli in do njihovih osnovnošolskih učiteljev angleščine ter jih primerjati z njihovimi stališči do pouka in učiteljev angleščine v srednji

šoli. Posebno pozornost smo posvetili iskanju povezave med stopnjo tesnobe pri tujem jeziku pri študentih ter njihovimi stališči do pouka angleščine in do učiteljev v osnovni in srednji šoli.

Ključne besede: tesnoba pri učenju, tesnoba pri tujem jeziku, stališča do tujejezikovnega pouka, stališča do tujejezikovnih učiteljev, angleški jezik

Introduction

One of the most important objectives of foreign language teaching is to foster positive attitudes towards learning a foreign language. With this in view, the study investigates attitudes towards English as a foreign language by focusing on retrospective accounts of higher-education students' experience with learning English. Respondents included in the research were first-year students of the Faculty of Health Sciences who take English in the first year of their undergraduate studies. However, the research does not focus on the students' experience with learning English at tertiary level but rather their reflection on their English learning in primary and secondary school. Drawing on the work of several authors, such as Gardner (2004; 2010), Dörnyei (2005; 2009) and Horwitz (1986; 2001), it looks at a number of psychological factors affecting foreign language learning, such as attitudes towards learning a foreign language, anxiety, motivation and others. This study focuses primarily on attitudes towards learning a foreign language and foreign language anxiety. Nastran Ule (2000) defines attitudes as lasting systems of positive and negative evaluation, feeling and activity in relation to different social situations and objects. She also states that attitudes influence our behaviour in certain situations but even though attitudes are long-lasting, there are several factors that influence their formation. With this in mind, teachers can intentionally lead their learners to form positive attitudes towards learning a foreign language. To be able to do this successfully, teachers must be aware of their students' attitudes as well as ways how to influence them.

Attitudes and anxiety in foreign language learning

In the last few decades great effort has been devoted to the study of different factors affecting foreign language acquisition. Gardner (2005) argues that they can be categorised into two different groups. The first group consists of environmental characteristics, such as quality of instruction (which involves the teacher, curriculum, and lesson plans), opportunities to use the language, as well as the socio-cultural environment and its expectations. The second group entails factors that refer to the characteristics of the learner, such as a student's scholastic ability and language aptitude, affect (attitudes, motivation, language anxiety), personality variables (willingness to communicate, self-confidence), and learning strategies. While the environment has a strong influence on foreign language learning,

different signals from the environment are processed in a specific way by each individual. It has been shown that different individuals achieve very different results in the same environment, which points to the importance of individual factors in learning a foreign language. The main objective of this paper is to discuss two individual factors, i.e. foreign language learning anxiety and attitudes towards EFL lessons and teachers. There has been a great deal of research dedicated to foreign language anxiety and attitudes towards learning a foreign language (MacIntyre and Gardner 1994, Horwitz, Horwitz and Cope 1986, Horwitz 2001, Mihaljević Djigunović 2012, Žefran and Cencič 2013, Verma 2008, Norris-Holt 2002). Some researchers mainly focus on studying specific correlations between anxiety and foreign language achievement and consider anxiety to be the principal factor influencing foreign language learning (Young 1991, 1998, Horwitz 2001, Yan and Horwitz 2008), whereas others regard it as a minor factor influencing learning only in relationship with other individual factors, such as motivation, attitudes and others (Gardner and MacIntyre 1993, Ehrman, Leaver and Oxford 2003, Gardner 2004). An important achievement of these studies was the development of the *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz, Horwitz and Cope 1986), which is used to identify and measure foreign language anxiety in the classroom. At approximately the same time Gardner (1985) formulated his *Socio-educational Model*, which explains the relationship between different individual factors. In the following years, the model was tested and changed (Gardner 2006, 2010) (Figure 1), taking into account more variables affecting individual factors and all these variables were gathered in the second instrument in the field of individual differences, the *Attitude/Motivation Test Battery* (Gardner 1985; 2004). This instrument focused on measuring attitudes towards learning a foreign language, motivation and foreign language anxiety. It was first designed to measure attitudes and motivation in the area of learning French as a second language in Canada, but was later modified and tested by researchers from Brazil, Croatia, Japan, Poland, Romania and Spain.

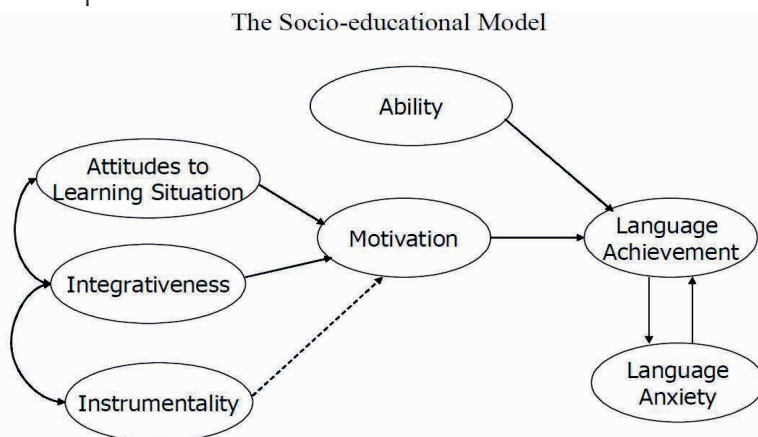


Figure 1: The Socio-educational model

The Socio-educational model is based on the premise that motivation is one of the key factors influencing foreign language learning. According to the model, motivation is related to two main groups of variables. The first group refers to attitudes to the learning situation, which includes attitudes to the teacher, and attitudes to the lessons. This implies that the level of motivation in learners will be higher if the teacher is skilled and confident and if the lessons are carefully planned and exciting. The other variable which according to Gardner (2005) influences motivation is integrativeness. It has to be noted that integrativeness does not refer to integrative motivation or integrative orientation but rather to 'an individual's openness to taking on characteristics of another cultural/linguistic group' (Gardner 2005). Taking a closer look at Gardner's Socio-educational model, it is clear that it was designed based on studies in a bilingual environment since the author puts strong emphasis on the influence of one cultural group over another. However, this model might not be applicable in all situations. When learning a foreign language, one might not have a direct contact with the target culture/language and the variable of integrativeness might not prove to correlate with motivation as strongly as it would in a bilingual area.

A number of researchers agree that attitudes towards learning a foreign language have a strong association with direct behaviour and are therefore an important factor when exploring individual differences (Mihaljević Djigunović 1998, Norris-Holt 2002, İnal, Evin, Saracaloğlu 2004, Verma 2008). Nastran Ule (2000, 116) maintains that attitudes are fairly permanent systems of positive or negative evaluation, feelings and actions in relation to different social situations. She describes attitudes in a similar way as Brown (2000), defining them as long-lasting psychological readiness to react in certain ways, and goes on to argue that attitudes are acquired from early childhood on and are influenced by attitudes of significant others (parents, peers). Moreover, they have a considerable impact on our behaviour. According to Nastran Ule (2000), the fundamental characteristic of attitudes is the fact that they consist of three main components. The first component is cognitive and is related to one's beliefs, thoughts and ideas about something. The second, affective component is based on an individual's feelings or emotions towards something, and finally, the third component is behavioural (or conative) and describes the tendency to act in certain ways. So when a learner is faced with a foreign language, he or she adopts an attitude towards learning this language. For instance, a learner might adopt a negative attitude towards learning English based on his or her assumption that the English language is complicated and difficult, combined with the fact that he or she is afraid of his or her very strict English teacher, and will therefore try to avoid learning English or will not participate willingly in class.

Since attitudes play a fundamental role in shaping our behaviour, it is crucial for FL teachers to be able to identify learners' attitudes and develop techniques to influence them in a positive way. Even though attitudes are fairly long-lasting and

permanent, they can still be modified and Nastran Ule (2000) points out that our direct experiences and knowledge have a considerable influence on the formation of our attitudes. However, we should emphasize that each experience can be linked with a number of different interpretations and expectations of an individual in a certain social environment. Error correction in a FL classroom, which is usually considered a source of anxiety and negative attitudes, might be interpreted as positive, the learner seeing it as a teacher's attempt to help the learner improve. Therefore, it is important for the teacher to be able to identify the learners' attitudes towards learning the FL. Dörnyei (2001, 217) also emphasizes the importance of creating realistic learner beliefs, which can be an invaluable motivational strategy. This might also be a useful technique to reduce foreign language learning anxiety, which, according to Arnold and Brown (1999, 8) 'is the affective factor that most pervasively obstructs the learning process.' This is also one of the reasons why there has been a growing interest in this topic in the past few decades. However, Dörnyei (2005, 198) expresses concern about how 'ambiguous the conceptualisation of anxiety becomes when we go under the surface', despite years of research into anxiety. Anxiety is a complex phenomenon which consists of several different aspects. Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and Horwitz (2001, 113) discuss trait anxiety and state anxiety (also referred to as situation-specific anxiety) and argue that foreign language anxiety belongs to the latter category, which is usually 'seen as a response to a particular anxiety-provoking stimulus', whereas state anxiety 'is a relatively stable personality characteristic'. An important discovery in foreign language anxiety research was the fact that foreign language anxiety is an independent factor, not connected to trait anxiety (Horwitz, 2001).

Since attitudes and anxiety can have a negative influence on foreign language achievement, it is sensible to investigate the connection between foreign language anxiety and foreign language achievement, as well as find the reasons for foreign language anxiety. For this reason, the main aim of the study was to identify students' attitudes towards primary school EFL lessons and EFL teachers compared to those in secondary school based on their past learning experience, as well as identify the level of foreign language anxiety. Special emphasis is given to determining the relationship between students' foreign language anxiety level and their attitude towards their EFL lessons and teachers in primary and secondary school.

The aims of this study were:

- to identify the attitudes of health sciences students towards their primary and secondary school teachers of English
 - to identify the attitudes of health sciences students towards learning English
 - to identify the levels of foreign language anxiety in health sciences students
 - to determine the connection between students' attitudes towards learning English and their FL achievement
 - to determine the connection between students' attitudes towards learning English and their levels of foreign language anxiety.
-

Methods

The study was based on a survey carried out among students of the Faculty of Health Sciences at the University of Primorska. It was part of a larger study carried out among all of the first year students of the University of Primorska. The survey in a form of a questionnaire was based on two sources; Attitude/Motivation Test Battery (Gardner 1985; 2004) and the Foreign Language Anxiety Scale (Horwitz, Horwitz and Cope 1986, Horwitz 2001). The data were collected in October 2013 and were analysed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). The validity of the instrument was confirmed by using factor analysis, which indicated that the first factor accounts for 30.4% of variance. An examination of the Kaiser-Meyer Olkin measure of sampling adequacy suggested that the sample was factorable ($KMO=0.813$) The reliability was calculated with Cronbach's alpha coefficient ($\alpha = 0.767$), which indicates that the instrument is fairly reliable. Furthermore, chi-square test was used to compare attributive variables and Spearman's rank correlation was used to evaluate the relationship between students' anxiety levels, their attitudes and their achievement.

Sample

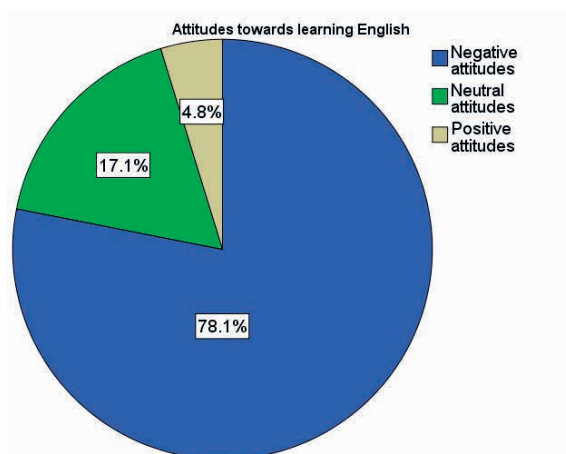
The sample comprised 105 first-year students studying in the area of health sciences. The reason for sample choice was the fact that university students already have quite some experience with learning foreign languages and have therefore had an opportunity to form their attitudes towards learning a foreign language and towards their FL teachers. At the same time university students possess metacognitive skills, which might not be the case with younger learners. Almost three quarters (73.3 per cent) of the respondents were female and 26.7 per cent were male. In terms of their grades in secondary school, the respondents were quite evenly distributed, most of the students achieving grades 3 and 4 (36.2 per cent in each group). 14.4 per cent achieved grade 2, and 11.4 per cent achieved the highest grade (5). In terms of taking English as part of their final examination (matura examination), we could see that more than 55 per cent of the students did not choose to take English for their matura examination. The respondents were also asked to report their grades in their final examination. There is no grade for those who did not take English as part of their final examination (55.2 per cent), but the distribution of other results is similar to the average grades in secondary school, the majority of students again achieving grades 3 (11.4 per cent) and 4 (23.8 per cent). 1.9 per cent of the students achieved grade 2 and 7.6 per cent of them grade 5.

Results

The results indicate alarmingly negative attitudes towards learning English as well as towards the EFL teachers. As shown in Chart 1, almost 80 per cent of the students

reported having negative attitudes towards learning English. 17 per cent of the respondents showed a mixture of positive and negative attitudes and less than 5 per cent of the students have positive attitudes towards learning English in primary and secondary school.

Chart 1: Attitudes towards learning English



Charts 2 and 3 show the respondents' attitude towards their EFL teachers in primary school (Chart 2) and in secondary school (Chart 3). Again, the majority of students report having negative attitudes. Almost 64 per cent of the respondents exhibit negative attitudes towards their EFL teachers in primary school while a slightly lower per cent (58 %) report having negative attitudes towards their EFL teachers in secondary school. It must be noted, however, that in the case of attitudes towards students' secondary school EFL teachers the chi-square test revealed that the results are not statistically significant ($\chi^2=2.752$, $g=1$, $P= .097$).

Chart 2: Primary EFL teachers

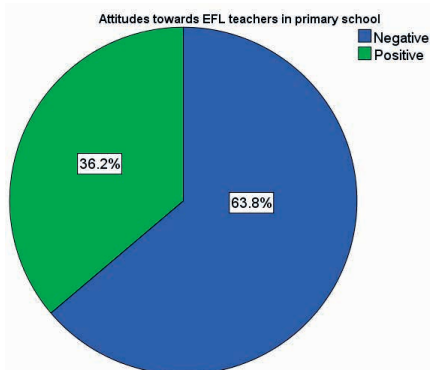
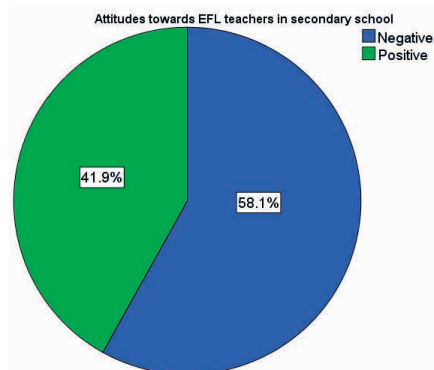


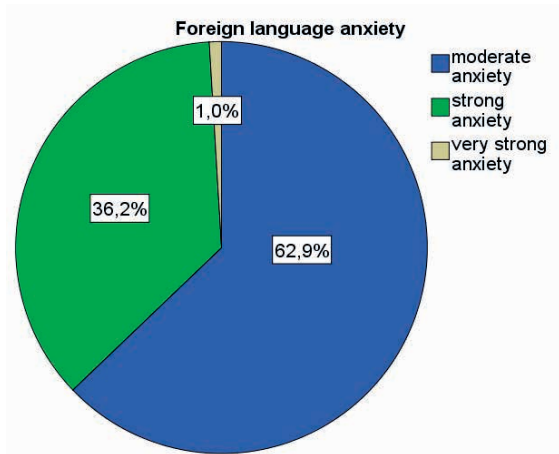
Chart 3: Secondary EFL teachers



In addition to having quite negative attitudes towards learning English and towards their EFL teachers, the respondents also exhibit relatively high levels of foreign language anxiety (Chart 4). Even though 63 per cent of respondents exhibit moderate levels of FL anxiety, which is not so alarming, there are, disturbingly,

more than 36 per cent of the students experiencing strong or very strong levels of FL anxiety.

Chart 4: Anxiety



The results indicate that there is no significant correlation between students' attitudes towards their primary school EFL teachers and their achievement; however, there is a slight correlation between their attitudes towards their secondary school EFL teachers and their achievement, as well as between their attitudes towards their secondary school EFL teachers and their decision about taking English as part of their matura examination (see Table 1). Respondents' anxiety levels correlate strongly with their achievement in secondary school and with their decision to take English as part of their final examination. There is also a slight correlation between respondents' anxiety level and their attitudes towards learning English and also between their anxiety level and their final examination results.

Table 1: Correlations between different individual factors

		Anxiety level	Attitudes towards the secondary school EFL teacher	Attitudes towards the primary school EFL teacher	Attitudes towards learning English	Your grade at English matura:	Your average grade at English in secondary school:	Did you take English as part of your matura examination?
Anxiety level	Correlation Coefficient	1.000	.066	-.128	-.204*	.203*	-.347**	.263**
	Sig. (2-tailed)	.	.502	.194	.037	.038	.000	.007
Attitudes towards the secondary school EFL teacher	Correlation Coefficient	.066	1.000	.164	-.029	.223*	-.210*	.194*
	Sig. (2-tailed)	.502	.	.095	.768	.022	.032	.048
Attitudes towards the primary school EFL teacher	Correlation Coefficient	-.128	.164	1.000	.089	.168	-.155	.152
	Sig. (2-tailed)	.194	.095	.	.369	.086	.115	.121
Attitudes towards learning English	Correlation Coefficient	-.204*	-.029	.089	1.000	.059	.090	.107
	Sig. (2-tailed)	.037	.768	.369	.	.549	.360	.278
Your grade at English matura:	Correlation Coefficient	.203*	.223*	.168	.059	1.000	-.255**	.936**
	Sig. (2-tailed)	.038	.022	.086	.549	.	.009	.000
Your average grade at English in secondary school:	Correlation Coefficient	-.347**	-.210*	-.155	.090	-.255**	1.000	-.352**
	Sig. (2-tailed)	.000	.032	.115	.360	.009	.	.000
Did you take English as part of your matura examination?	Correlation Coefficient	.263**	.194*	.152	.107	.936**	-.352**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.007	.048	.121	.278	.000	.000	.
	N	105	105	105	105	105	105	105

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

After determining the correlations, further tests were conducted. Crosstabs were used to explore the relationship between selected variables. The results have shown that the respondents with lower levels of anxiety reported having slightly more positive attitudes towards learning English, even though there are still many who have negative attitudes towards learning English regardless of their anxiety level (Table 2).

Table 2: Foreign language anxiety * Attitude towards learning English

		Attitude towards learning English			Total
		Negative	Neutral	Positive	
FL Anxiety	Moderate	47	16	3	66
	Strong	35	2	2	39
Total		82	18	5	105

It can be observed that students with lower grades exhibit higher levels of anxiety compared to their peers with higher grades (Table 3).

Table 3: Foreign language anxiety * Average grade at English in secondary school

		Average grade at English in secondary school:					Total
		2	3	4	5	other	
FL anxiety	Moderate	4	21	30	11	0	66
	Strong	11	17	8	1	2	39
Total		15	38	38	12	2	105

Those who did not take English as part of their final examination (matura) also exhibit higher levels of anxiety and those with higher grades in their English matura exams show the lowest levels of anxiety (Table 4).

Table 4: Foreign language anxiety * English matura grade

		English matura grade:					Total
		2	3	4	5	no grade	
FL anxiety	Moderate	0	9	20	7	30	66
	Strong	2	3	5	1	29	39
Total		2	12	25	8	58	105

As shown in Table 5, it is interesting that students with higher grades show a slightly more negative attitude towards their secondary school FL teachers compared to their peers with lower grades. However, the chi-square test revealed that these results are not statistically significant ($\chi^2=6.077$, $g=4$, $P=.193$).

Table 5: Attitude to secondary school FL teacher * Average grade at English in secondary school

		Average grade at English in secondary school:					Total
		2	3	4	5	other	
Attitude to secondary school FL teacher	Negative	6	19	27	8	1	61
	Positive	9	19	11	4	1	44
Total		15	38	38	12	2	105

Discussion

The results of this study have shown that foreign language anxiety is very much present with Slovenian students of health sciences and that it correlates with their foreign language achievements. In agreement with the findings of other researchers

(e.g.: Horwitz 2001, MacIntyre and Gardner 1994), this study also revealed that respondents with higher anxiety levels have lower FL achievement compared to those with lower anxiety levels. However, even more upsetting is the finding that the majority of students exhibit negative attitudes towards learning English and towards their FL teachers. There is no significant correlation between attitudes towards learning English and FL achievements but there is a slight correlation between students' attitudes towards their secondary school FL teachers and their FL achievement. Even though the correlation turned out to be statistically not significant, it is shocking that students with higher grades exhibit more negative attitudes towards their FL teachers than students with lower grades. This aspect would be worth investigating further to find out the possible reasons for such results.

It is also worth taking a closer look at some individual answers about students' experience with learning English. When asked about their knowledge of English, only 45 per cent said it was good, whereas the rest stated it was quite bad. Another interesting outcome is that 51 per cent of the students report being afraid of speaking English either all the time or in certain situations. The results of this study are worrying and more research should be conducted aimed at developing techniques to improve students' attitudes towards learning EFL and reduce their FL anxiety.

Conclusion

The results presented in this study are part of a larger on-going research aimed at identifying students' attitudes towards learning English, examining the relationship between anxiety, attitudes and FL achievement, exploring the reasons for negative attitudes, and investigating the teacher's role in forming students' attitudes. The key findings of this study reveal that health sciences students exhibit worryingly negative attitudes towards learning English and towards their primary and secondary school FL teachers. Moreover, many students have shown to have high levels of foreign language anxiety, which correlates with their FL achievement. More than a half of the students feel that their knowledge of English is insufficient and half of them report being afraid of speaking English with other people. These unnerving findings call for more in-depth qualitative research aiming to define the causal relations between anxiety, attitudes and achievements in foreign language learning. Knowing that teachers might have a considerable influence on forming students' attitudes towards learning a foreign language, it might be reasonable to point to the problem and raise awareness among FL teachers. Further research is also needed to aid the development of guidelines for reducing FL anxiety in students and thus improving their FL achievement.

Mojca Žefran

Stališča študentov do tujejezikovnega pouka in učiteljev: retrospektivna študija

Pomemben vidik tujejezikovnega poučevanja je nedvomno skrb za spodbujanje pozitivnih stališč do učenja tujega jezika. Članek se zato posveča stališčem študentov do učenja angleščine kot tujega jezika na podlagi retrospektivne študije. V prvem delu se osredotočimo na različne faktorje vpliva na učenje tujega jezika, kot so stališča in tesnoba. Pregled dela različnih strokovnjakov na področju stališč, motivacije in tesnobnosti (Gardner 2004, 2010; Dörnyei 2005, 2009; Horwitz 1986, 2001) razkrije, da so stališča, tesnoba in motivacija tesno povezani z uspešnostjo pri tujem jeziku. V pričujočem prispevku se osredotočimo predvsem na stališča, saj že Nastran Ule (2000) ugotavlja, da stališča v veliki meri vplivajo na naše vedenje, hkrati pa poudarja, da se stališča kljub njihovi relativno trajni naravi lahko spreminjajo. Avtorica (prav tam) tudi izpostavi, da na oblikovanje stališč pomembno vplivajo posameznikove neposredne izkušnje, kar pomeni, da bi lahko učitelji s svojimi dejanji v razredu načrtno vplivali na oblikovanje pozitivnih stališč učencev do učenja tujega jezika. Pri tem pa je zelo pomembno, da ugotovimo, kakšna so stališča učencev do učenja tujega jezika.

V drugem delu članka predstavimo rezultate kavzalno neeksperimentalne in deskriptivne raziskave, ki je bila izvedena med študenti Fakultete za vede o zdravju Univerze na Primorskem. Poglavitni cilj študije je bil prepoznati stališča študentov do pouka in učiteljev angleščine v osnovni in srednji šoli ter določiti njihovo stopnjo tesnobnosti pri tujem jeziku. Razlog za izbiro vzorca študentov je predvsem dejstvo, da imajo študenti svoja stališča do učenja tujega jezika že izoblikovana, hkrati pa so sposobni metakognicije, kar pa bi pri vzorcu mlajših učencev lahko predstavljalo problem. V raziskavo, ki je del obsežnejše študije, je bila vključena celotna populacija prvih letnikov Univerze na Primorskem, to je 105 študentov; raziskava je bila izvedena s pomočjo vprašalnika, ki je temeljil zlasti na dveh virih: testu stališč/motivacije, AMTB (Gardner 1985, 2004) in testu tesnobnosti pri pouku tujega jezika (Horwitz et al. 1986; Horwitz 2001). Rezultati so pokazali, da je tesnoba pri tujejezikovnem pouku resen problem in da imajo študenti negativna stališča tako do pouka kot do učiteljev angleščine. Tujejezikovna tesnoba v veliki meri korelira z uspešnostjo pri tujejezikovnem pouku kot tudi z odločitvijo študentov glede opravljanja angleščine pri maturi. Študenti z višjimi ocenami v srednji šoli izkazujejo nižjo stopnjo tesnobnosti kot tisti z nižjimi ocenami, tisti z višjo stopnjo tesnobnosti pa se večinoma niso odločili opravljati angleščine pri maturi. Zaskrbljujoče je dejstvo, da večina študentov (skoraj 80 %) izkazuje negativna stališča do učenja tujega jezika in da jih dobra polovica (51 %) pravi, da jim je neprijetno govoriti v angleščini. Čeprav bi morda pričakovali, da

imajo študenti z boljšimi dosežki tudi bolj pozitivna stališča do učenja tujega jezika, se je izkazalo, da so tudi njihova stališča v večji meri negativna. Ugotovitve naše raziskave razkrivajo zaskrbljujoče rezultate glede tesnobe pri tujem jeziku in stališč študentov do tujejezikovnega pouka. To nedvomno zahteva nadaljnje raziskave, ki bi pojasnile vzroke za trenutno stanje in morda oblikovale smernice, ki bi pomagale učiteljem pri zmanjševanju tujejezikovne tesnobe pri učencih in pri oblikovanju pozitivnih stališč do učenja tujega jezika, to pa bi lahko pozitivno vplivalo na uspešnost učencev pri tujejezikovnem pouku.

References

- Arnold, Jane, Brown, H. Douglas. 1999. A map of the terrain. In *Affect in language learning*, (ed.) Jane Arnold, 1–24. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. Douglas. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching, Fourth Edition*. New York: Addison Wesley Longman.
- Cencič, Majda. 2009. *Kako poteka pedagoško raziskovanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dörnyei, Zoltan. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Ehrman, E. Madeline, Leaver, L. Betty, Oxford, L. Rebecca. 2003. A brief overview of individual differences in second language learning. *System*. 31: 313–330.
- Gardner, Robert. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert. 2004. *Attitude/Motivation Test Battery*. Accessed February 27, 2015 <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamt.pdf>
- Gardner, Robert. 2005. Integrative Motivation and Second Language Acquisition. *Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk*. Accessed February 27, 2015 <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>
- Gardner, Robert. 2006. The Socio-educational Model of Second Language Acquisition: a Research Paradigm. *EUROSLA Yearbook*. 6: 237–260.
- Gardner, Robert. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gardner, Robert, MacIntyre, D. Peter. 1993. On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*. 43 (2): 157–194.
- Horwitz, K. Elaine, Horwitz, B. Michael, Cope, Joann. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 70: 125–132.
- Horwitz, K. Elaine. 2001. Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*. 21: 112–127.
- Horwitz, K. Elaine., Young, J. Dolly. 1991. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- İnal Sevim, Evin, İlke, Saracaloğlu, A. Seda. 2004. The Relationship Between Students' Attitudes Toward Foreign Language And Foreign Language Achievement. (Paper Presentation) *First International Conference Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, İzmir*.
- MacIntyre, D. Peter, Gardner, Robert. 1994. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*. 44: 283–305.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. 2012. Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *CEPS Journal*. 2 (3): 55–74.
- Nastran Ule, Mirjana. 2000. *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Norris-Holt, Jacqueline. 2002. An Investigation of Japanese High School Students' Attitudes towards the Study of English. *SLLT*. 2. Accessed February 27, 2015 <http://www.apacall.org/member/sonjb/sllt/2/Norris-Holt02.htm>
- Verma, H. Meenakshi. 2008. Learner's Attitude and Its Impact on Language Learning. (Paper Presentation) *International Conference Language Issues in English-medium Universities: A Global Concern, University of Hong Kong*.
- Yan Xiu, Jackie, Horwitz, K. Elaine. 2008. Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China. *Language Learning*. 58 (1): 151–183.
- Young, J. Dolly. 1998. *Affect in L2 Learning: A Practical Guide to Dealing with Learner Anxieties*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Žefran, Mojca, Cencič, Majda. 2013. Tesnoba pri pouku angleškega jezika. (Anxiety in the foreign language classroom). *Annales, Series Historia et Sociologia*. 23 (2): 355 – 364.

Silva Bratož

Pre-Service Teachers' Attitudes towards Learning and Teaching English to Young Learners

Original scientific article

UDK: 37.091.8:37.091:811.111'243

ABSTRACT

Considerable attention has recently been invested into researching the influence of affective variables, such as attitudes and motivation on foreign language learning and teaching. The topic is timely and relevant especially at the time when English is being introduced as an obligatory subject in the first cycle of primary school in Slovenia. Two key issues are addressed: attitudes towards learning and teaching English as a foreign language and the profile of the young learners' language teacher. The article presents the results of a small-scale research conducted with a group of primary education students on their attitudes towards learning and teaching English. The results suggest that trainee teachers have moderately positive attitudes towards learning English but diverse attitudes towards teaching a foreign language.

Key words: English as a foreign language, pre-service teachers, attitudes, motivation, young language learners

Stališča študentov razrednega pouka do učenja in poučevanja angleščine v otroštvu

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091.8:37.091:811.111'243

POVZETEK

Številni strokovnjaki ugotavljajo, da stališča pomembno vplivajo na učinkovitost učenja in usvajanja tujega jezika. V prvem delu na osnovi pregleda relevantne literature ugotavljamo, da so stališča tesno povezana z motivacijo in uspešnostjo pri tujejezikovnem pouku. Večina raziskav na področju stališč in motivacije do učenja tujega jezika je bila opravljena na učencih jezika, razmeroma malo pa je raziskav, ki bi se osredotočale na učitelje oziroma bodoče učitelje. Ob tem je poudarjen pomen razlikovanja med učitelji razrednega pouka in diplomiranimi učitelji angleščine, saj smo domnevali, da se stališča teh dveh skupin bistveno razlikujejo. V drugem delu prispevka so predstavljeni rezultati preiskovalne raziskave, v kateri smo raziskali stališča študentov razrednega pouka do učenja in poučevanja angleškega

jezika. Uporabljena sta tako kvantitativni kot kvalitativni pristop. Raziskava je pokazala, da so stališča večine vprašanih do učenja angleščine kot tujega jezika zmerno pozitivna, medtem ko se stališča do poučevanja tujega jezika razlikujejo v več vidikih.

Ključne besede: tujejezikovni pouk, bodoči učitelji, zgodnje učenje angleščine, stališča, motivacija

Introduction

The introduction of English as an obligatory subject in the first cycle of primary school in Slovenia has prompted several discussions related to the nature and effects of teaching foreign languages to young learners. The past two decades have witnessed an increased interest in the area of teaching foreign languages to ever younger learners both in Slovenia (Pižorn 2009; Čok, Skela, Kogoj and Razdevšek-Pučko 1999) and worldwide (Ellis, Brewster and Girard 2002, Enever 2014). Once regarded as a 'Cinderella area of scholarship' (Copland and Garton 2014, 223), teaching foreign languages to young learners is today seen as a field of study in its own right, providing both theoretical foundations as well as insights into the practical concerns of professionals who teach a foreign language to children. The present study addresses two key issues in the area of teaching young learners, i.e. attitudes towards learning and teaching English as a target language (L2) and the role of the young learners' language teacher.

A teacher's attitude towards learning and teaching is an important determinant of the learners' performance and their motivation to learn. In the area of second language teaching attitudes have been extensively studied especially in relation to motivation and foreign language achievement (Gardner 1985, Dörnyei 1998, Masgoret and Gardner 2003). However, the majority of studies have focused on learners' attitudes and motivation, and only a few have addressed experienced teachers' or pre-service teachers' attitudes. Gürsoy (2013) points out that there is a gap in the literature with respect to researching trainee teachers' attitudes towards the language they are supposed to teach when they graduate. In addition, the research into attitudes has so far been mainly focused on specialist language teachers "assumed to have the versatility to teach at primary, secondary, and tertiary levels with an equal degree of competence" (Enever 2014, 232). However, the worldwide trend of introducing L2 learning from the very start of compulsory schooling has dictated the need to redefine the role of the young learners' language teacher. In the European context, this meant the development of a model of a generalist primary teacher qualified to teach all (or almost all) subjects in the curriculum including an extra qualification for teaching a foreign language (Enever 2014; Brumen and Dagarin Fojkar 2012). According to Eurydice (2012, 85), while the generalist model is recommended in most countries, several different profiles of foreign language teachers are used across Europe, which suggests that the area of primary education applicable to foreign language teaching is still in a provisional

stage. Brumen and Dagarin Fojkar (2012, 39) point out that in the Slovene context, both specialist and generalist teachers' models are used with generalist teachers being required to get an additional qualification for teaching a foreign language up to grade 6. A special teacher training course for teaching young language learners is also required of specialist teachers teaching in the first three-year cycle of primary school.

The question of attitudes towards teaching and learning a foreign language takes on a substantially different form when associated with the profile of the foreign language teacher. Unlike specialist language teachers who are usually highly motivated to study languages, primary education teachers may have more or less positive attitudes towards learning and hence teaching a foreign language. In addition, we may assume that their attitudes will be affected by issues related to their L2 language proficiency. In this context, one of the recommendations ensuing from the investigation into the global practices of teaching English to young learners reported by Garton, Copland and Burns (2011) concerns the need for developing teachers' English language proficiency and skills. The authors argue that primary school teachers who are trained to teach English often lack confidence in their English ability. This, however, is not necessarily related to their actual or insufficient proficiency level but rather to the general belief that a native-like competence is required for teaching English to young learners (*ibid.*).

These aspects are worth investigating especially considering the role teachers play in the early formative years of a learner's schooling. In this context, the ELLiE study (English Language Learning in Europe, a longitudinal study of the introduction of second/foreign language learning in primary school classrooms in seven European countries) revealed that the students' learning of a foreign language is strongly influenced by the attitude of the teacher. The results of ELLiE case studies from seven different European countries suggest that while successful foreign language learning can be found in different learning conditions and can be associated with the use of very different teaching approaches, successful teachers are almost always those who have a positive attitude towards teaching English (Enever 2011). The present study therefore aims to fill the gap in the literature by investigating pre-service primary education teachers' attitudes towards second-language teaching and learning and their correlation with the respondents self-reported level of English language proficiency. The first part looks at the relevant previous research on attitudes to foreign language teaching and learning. The second part presents the results of a small-scale research conducted with a group of pre-service generalist teachers on their attitudes towards learning and teaching English. The article concludes with some suggestions for future research.

Attitudes and motivation in foreign-language learning and teaching

Attitudes towards foreign language teaching are today generally regarded as a key variable in successful language learning. Triggered by Gardner and Lambert's (1972) seminal work on the role of attitude and motivation in foreign language learning, several studies have pointed to the positive correlation between language performance on the one hand and positive attitudes and motivation on the other (cf. Žefran and Cencič 2013). However, the relationships between these three aspects of foreign language learning are far from apparent. For example, Dörnyei, Durow, and Zahran (2004, 89) argue that the motivation to learn a second language is a "multifaceted construct" which comprises several aspects, such as the learner's attitudes towards the target language and their culture, personality and identity issues and other factors. Thus, it stands to reason that any investigation into attitudes will necessarily have to consider the relationship between these three aspects.

In his socio-educational theory Gardner (Gardner 1985; Masgoret and Gardner 2003) identified five attitude/motivation variables which are particularly relevant for our research: integrativeness, attitudes towards the learning situation, motivation, integrative orientation, and instrumental orientation. Integrativeness refers to the extent to which a language learner is able to identify with the target language community. The concept implies that individuals who are more willing to identify with the target language community will have a higher motivation to learn the target language. The second variable, attitudes towards the learning situation, focuses on the response of the individual to the context in which the target language is taught and includes two aspects: the evaluation of the course and evaluation of the teacher. The third variable is motivation, which comprises motivational intensity, desire to learn the language and attitudes toward learning the target language. Gardner (1985, 10) defines motivation as "the combination of efforts plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes towards learning a language".

These three variables constitute integrative motivation which implies that a learner who is integratively motivated to learn the target language is open to identification with the target language community and has positive attitudes towards the learning situation. The last two variables look at the reasons for learning the target language. Integrative orientation refers to the reasons for learning the language which are related to the extent to which learners are willing to identify with the community, while the concept of instrumental orientation, broadly speaking, refers to the desire to learn a language for practical reasons, such as getting a job or plans to live abroad. Masgoret and Gardner (2003) point out that an orientation is not necessarily the same as motivation. For example, one may be highly motivated to learn a target language for job-related purposes, thus professing an overt instrumental orientation, but at the same be very integratively motivated to learn the language.

According to the model, the variables of integrativeness and attitudes toward the learning situation are correlated and influence second language performance but in an indirect way, i.e. as a support to motivation which is the variable responsible for achievement in foreign-language learning (ibid.).

Several studies on attitudes and motivation as variables related to learners' performance in a classroom situation have assessed these variables using Gardner's (1985, 2004) Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) which was designed to measure different variables of individual differences in the paradigm of the socio-educational model. The AMTB consists of several subtests aimed at measuring motivation, integrativeness and attitudes towards the learning situation, and two measures of reasons for learning a foreign language, the instrumental and integrative orientation. Besides these tests, additional variables are often included in the test taking into account the context and aims of different studies, such as language anxiety which refers to apprehension experienced by a learner in the foreign language classroom or parental encouragement with respect to L2 learning.

The research conducted by Gardner and his associates implied that students who are integratively motivated for learning a foreign language will be better language learners than those who are instrumentally motivated, in other words, learners who are keen to integrate into the target culture will be more successful in learning the target language than those whose motivation lies primarily in job or academic advancement. However, Ehrman, Leaver and Oxford (2003) point out that integration with the target culture and community is not always possible or plausible which makes this dimension less important than was assumed by Gardner and his colleagues. Dörnyei (1998) also argues that despite the high importance given to integrativeness, the concept remains enigmatic and difficult to define. In addition, Gardner's model was developed in the Canadian context where the anglophone and francophone communities coexist in a distinctive fashion, a context which bears little resemblance to several other foreign language learning environments. Noels (2001: 44) brings into question the need to view integrative orientation as a determinant of other motivational and L2 achievement variables and suggests that there may be other relevant orientations not covered by the integrative/instrumental model, such as travel, friendship, achievement and several others. In a similar vein, Djigunović (2012) argues that attitudes and motivation are today seen as interacting with other learner variables, such as language aptitude, language anxiety, language learning styles and others.

Other models of motivation have been proposed, such as the model developed by Ryan and Deci (2000) which distinguishes between intrinsic and extrinsic motivation for learning a foreign language. Intrinsic motivation comes from the learner as an individual and refers to doing an activity because he or she finds it inherently interesting or enjoyable, while extrinsic motivation comes from outside and refers to doing something because it leads to a clear result, such as a reward or praise. In a foreign language learning context, an intrinsically motivated learner

will, for example, look up an unknown foreign word simply out of curiosity and not for necessity's sake, while an extrinsically motivated student will learn a foreign language because it is a requirement of a university programme (Noels 2001). While some studies report on a positive correlation between intrinsic motivation and foreign language achievement, a particular learner's motivation is more likely to be a combination of extrinsic and intrinsic motivation (Ehrman, Leaver and Oxford 2003).

Although attitudes and motivation are considered to be closely related and are frequently analysed together, they are two distinct variables of individual learners' differences. Attitudes play an important role in building motivation. While positive attitudes tend to increase the motivation to learn, negative attitudes have a decreasing effect on learners' motivation. Chambers (1999) defines attitudes as "a set of values which a pupil brings to the foreign language learning experience" and which are affected by the expected advantages the foreign language learning experience will bring. The learners' values are determined by different variables, such as the experience with the language and the target community, parental and peer influence and others. According to McKenzie (2010), the importance of attitudes lies in the cognitive schema which they provide, i.e. a simple structure which enables the individual to categorise and cope with an otherwise complex and ambiguous environment.

Research on attitudes towards foreign language learning and teaching

Several studies have been focused specifically on attitudes and how they relate to foreign language learning and acquisition. However, the majority of these studies have dealt with learners' attitudes. For example, McKenzie (2010) focused on students' explicit and implicit attitudes towards English language diversity. He investigated Japanese university students' perceptions of UK, US, Japanese, Chinese, Thai and Indian English speech and concluded that students demonstrated more favourable evaluations of Japanese, UK and US English speech compared to the other Asian forms of English. In the Slovene context, Žefran and Cencič (2013) studied the role of anxiety in learning a foreign language. In their survey of non-language university students' attitudes towards learning English they concluded that the majority (60.3%) of students show a high or very high anxiety level with regard to learning English.

Considerably fewer studies have dealt with teachers' or trainee teachers' attitudes to teaching or learning a foreign language. Karavas Doukas (1996), for example, examined EFL teacher's attitudes towards the communicative approach in Greek public secondary schools and developed an attitude scale to investigate teachers' attitudes. Kassabgy, Boraie, and Schmidt (2001) examined language teacher's values and goals regarding teaching along with teacher's perceptions of job and career satisfaction and rewards. The results showed that as a group, teachers emphasise the importance of intrinsic over extrinsic rewards.

One of the studies carried out with trainee teachers is reported by Gursoy's (2012) who investigated prospective EFL teachers' attitudes toward the English language in Turkey and concluded that the participants show mildly positive attitudes towards the English language and a stronger instrumental than integrative motivation. Focusing on beliefs rather than attitudes, Peacock (2001) investigated EFL trainee teachers' beliefs about learning a second language and studied the changes in their beliefs following a foreign language teaching methodology course. These studies focused on prospective specialist teachers of English. In the Slovene context, Brumen and Robnik (2008) investigated trainee language teachers and prospective pre-school teachers' attitudes towards different aspects of teaching young language learners. To the best of my knowledge, there have been no studies investigating the attitudes of primary school teachers who can choose to teach English as one of the subjects in their primary school programme towards both learning and teaching a foreign language.

Study and results

The current research aims to investigate pre-service teachers' attitudes towards learning and teaching English. It is based on the assumption that teachers' attitudes have an important effect on learners' attitudes and motivation to learn a foreign language. The participants in the research are not prospective EFL teachers but trainee primary school teachers who can choose to take an additional module for teaching English to young learners. This is an important aspect of the research for several reasons. First, given that the foreign language is not their first study choice, we may assume that pre-service generalist teachers' attitudes towards learning English are not self-evidently positive. In addition, foreign language proficiency is usually taken for granted with students studying a foreign language as a major subject at university but can be an issue for generalist teachers affecting their attitudes towards teaching a foreign language. I would like to argue that this is a particularly sensitive aspect which plays a crucial part in pre-service teachers' professional development decisions. The significance of language competence is well illustrated by the results of the study conducted by Emery (2012) in which teachers were asked to give an estimate of different qualities related to the question of what makes a good primary school English teacher. The majority of the participants listed "good language skills" as the most important quality. A third aspect is related to the participants' intentions and motivations for teaching a foreign language. The two main questions addressed in the article are therefore: What are pre-service generalist teachers' attitudes towards learning and teaching English? Are there any statistically significant correlations between the students' self-evaluated language proficiency and their attitude towards learning and teaching English?

Sample and data collection

The sample consisted of 53 first-year undergraduate students enrolled in the Primary school teaching programme of the Faculty of Education at the University of Primorska, Slovenia. The majority of the participants were aged between 18 and 20 and 87% of them were female and 13% male. They were all full-time students in the first year of their studies. In the second-year of their studies, they can opt for an additional module besides their primary school study programme which will enable them to gain an additional qualification for teaching English to young learners. The module consists of 8 courses and 60 credit units and is carried out throughout their studies as part of their optional programme. The sample studied is not meant to be representative of the population, the technique used is purposive sampling aimed at investigating specific characteristics of a homogenous group of participants (the total population of primary education students in the first year of their studies before they decide whether or not to enrol in the English for young learners' module).

Data were collected using a combination of quantitative and qualitative methods. The students were administered a questionnaire in Slovene at the beginning (the second week) of their first year university course. The questionnaire consisted of four parts, the first part comprised an open-ended question format (What do you think is the most difficult thing in teaching a foreign language?) and a closed-ended with an open-ended contingency question (Are you planning to enrol in the English for young learners course? Why yes, Why not?). These questions were meant to elicit attributions without pre-conceived categories, thus allowing the categories to emerge from data. The second part was intended to show the level of students' proficiency in English based on their self-reported proficiency in English using the Common Framework of Reference for Languages (CEFR) self-evaluation grid (Council of Europe, 2000).

The third part consisted of 15 statements on a four-point Likert scale (from strongly disagree to strongly agree), eight statements were aimed at identifying the participants' attitudes towards learning English and seven towards teaching English. Attitudes towards learning English were assessed on the basis of the following variables: attitudes towards learning the target language, desire to learn the foreign language, language anxiety, peer influence, attitude towards the teacher, parental encouragement. Four of the items were positively worded, and four were negatively worded. The items were recoded before calculating the total score so that high scores indicated a high level of motivation. With respect to their attitudes towards teaching English, respondents were asked to compare teaching English to teaching other subjects, to rate the difficulty of teaching English, to rate the best suited teacher of English (native speaker, primary school teacher) and to what extent they can imagine themselves teaching English in the future.

Results

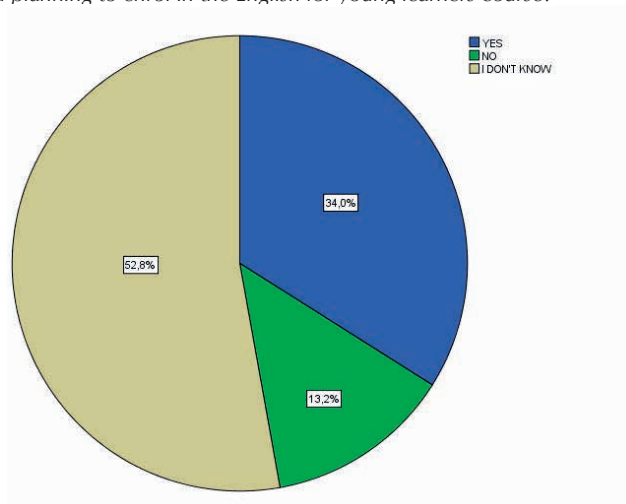
The participants were first asked to give their opinion about the most difficult thing in teaching a foreign language. As we can see from Table 1, 16 respondents (23.5%) reported that the most difficult thing was teaching tenses, followed by teaching in a way suitable for young learners (14.7%) and explaining the meaning of words and developing vocabulary (14.7%), while 9 respondents (13.2%) stated that the most difficult thing was teaching and learning grammar.

Table 1: What do you think is the most difficult thing in teaching a foreign language?

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Tenses	16	23.5%	32.0%
Grammar	9	13.2%	18.0%
Developing writing skills	4	5.9%	8.0%
Teaching in a way suitable for young learners	10	14.7%	20.0%
Developing vocabulary	10	14.7%	20.0%
Developing speaking skills	4	5.9%	8.0%
Developing reading skills	1	1.5%	2.0%
Speaking in English in front of the class	6	8.8%	12.0%
Being good enough in English to be able to teach	4	5.9%	8.0%
Teaching spelling	4	5.9%	8.0%
Total	68	100.0%	136.0%

The respondents were then asked whether they intend to enrol in the English for young learners course which is an optional module the students can choose in the second year of their studies. As we can see from Graph 1, only 34% of the respondents are planning to enrol in this course while the majority (52.8%) are indecisive about this option.

Graph 1: Are you planning to enrol in the English for young learners course?



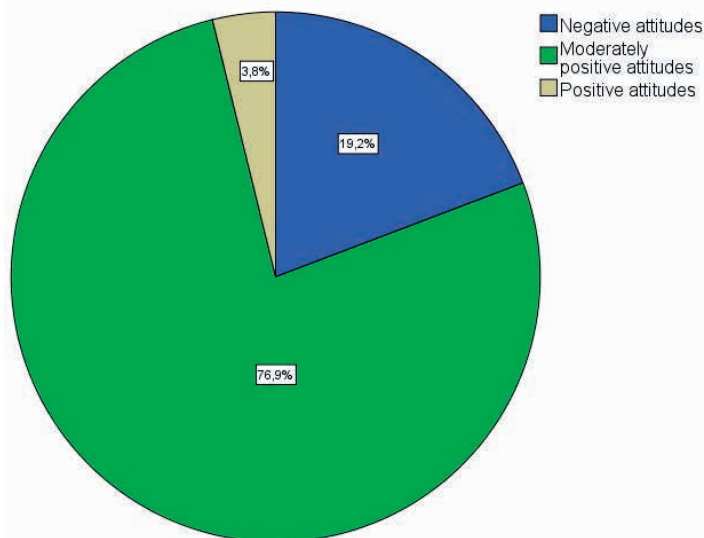
As a follow-up question the respondents were asked to give the reasons for or against choosing to enrol in the English for young learners course. As we can see from Table 2, two categories stand out; the most frequently reported reason is that they do not feel good enough in English, selected by 22.6% of the participants, followed by 18.9% of the participants who would choose the course owing to better employment opportunities after graduation.

Table 2: Are you planning to enrol in the English for young learners course? Why yes? Why not?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Better employment opportunities	10	18.9	25.6	25.6
	I haven't decided yet.	6	11.3	15.4	41.0
	English is important today.	3	5.7	7.7	48.7
	English is useful.	2	3.8	5.1	53.8
	My English is not good enough.	11	20.8	28,2	82.1
	I would like to teach young learners.	7	13.2	17.9	100.0
	Total	39	73.6	100.0	
Missing	System	14	26.4		
Total		53	100.0		

The third part of the questionnaire looked at the participants' attitudes towards learning English. As we can see from the pie chart below (Graph2), the majority of the respondents (76.9%) show moderately positive attitudes towards learning English, while a relatively high percent, almost a fifth (19.2 %) of all the students expressed negative attitudes.

Graph 2: Attitudes towards learning English



In the last part of the questionnaire, respondents were asked to give their opinion about several aspects of teaching English by ranking the given statements from strongly disagree to strongly agree. As we can see from Table 3, the majority of the students (66.1%) agree that teaching English is very difficult but at the same time most of them (56.6%) do not agree that it is more difficult than teaching other subjects. With respect to the profile of the foreign language teacher, the majority (67.9%) agree that a primary school teacher is best qualified for teaching young learners although they mostly disagree (64.2%) with the statement that all primary school teachers should also be teachers of a foreign language. Next, the respondents largely (68%) agree that native speakers of English are not better English teachers than non-native speakers. 71.7% students agree that being familiar with different approaches used in language teaching is more important than English proficiency. Finally, when asked whether they can imagine themselves teaching English in the future, the majority of the respondents (71.7%) agreed or completely agreed with the statement.

Table 3: Attitudes towards teaching English for young learners

STATEMENTS	I completely disagree	I disagree	I agree	I completely agree
It is very difficult to teach English.	1 (1.9%)	17 (32.1%)	34 (64.2%)	1 (1.9%)
Teaching English is more difficult than teaching other subjects.	2 (3.8%)	29 (52.8%)	18 (34.0%)	5 (9.4%)
The best English teacher for young learners would be a primary school teacher.	4 (7.5%)	13 (24.5%)	27 (50.9%)	9 (17.0%)
The best English teachers are English native speakers.	10 (18.9%)	28 (49.1%)	12 (22.6%)	5 (9.4%)
Familiarity with different approaches to teaching English to young learners is more important than English knowledge.	3 (5.7%)	12 (22.6%)	32 (60.4%)	6 (11.3%)
I can imagine myself teaching English one day.	4 (7.5%)	11 (20.8%)	26 (49.1%)	12 (22.6%)
All primary school teachers should also be teachers of a foreign language.	9 (17.0%)	25 (47.2%)	18 (34.0%)	1 (1.9%)

Finally, the respondents' attitudes towards learning and teaching English were compared with their self-reported English language proficiency and their grades in English in secondary school and the type of their secondary school leaving examination. However, no statistically significant differences were observed between these variables.

Finally, the respondents' attitudes towards learning and teaching English were compared with their self-reported English language proficiency and their grades in English in secondary school and the type of their secondary school leaving examination. However, no statistically significant differences were observed between these variables.

Discussion

This small-scale study aimed to analyse pre-service primary school teachers' attitudes in terms of three different perspectives: their attitudes towards learning and teaching a foreign language and their self-reported English proficiency. While the majority of the respondents expressed moderately positive attitudes towards learning English, it is also important to note that almost a fifth of all the students expressed negative attitudes and that a little less than a third will probably never teach English. This is especially relevant if we consider that the respondents are future primary school teachers whose attitudes towards foreign-language teaching may have a considerable impact on the attitudes of the learners.

The results of the study suggest that the teaching of foreign languages is still considered a separate subject, unlike mathematics, Slovene and other subjects taught in lower levels of primary school by a single teacher. In other words, according to the majority of the respondents primary school teachers should not also automatically be foreign-language teachers. This is also reflected in the respondents' opinion about the level of difficulty associated with teaching English. On the other hand, the majority of the teachers think that the best teacher to teach English to young learners would be a primary school teacher and that teaching English using the appropriate approaches is more important than the level of English proficiency. This does not confirm the results of the research reported by Emery (2012) which suggest that language proficiency is deemed more important than any other quality, including teaching knowledge. The perception of foreign language competence is also related to the question whether native speakers would be better English teachers. However, according to the results above, native speakers are generally not considered more competent to teach English which suggests that native-like proficiency is not a highly-valued quality. One of the explanations for this may be in the nature of teaching different subjects in lower levels of primary school, namely teachers may view the teaching of a foreign language just as any other subject taught at this level – from a generalist perspective. We may conclude that trainee teachers have diverse attitudes towards teaching a foreign language to young learners, which has important implications for the introduction of a foreign language in the first primary school cycle.

A little over a third of the respondents are planning to enrol in the English for young learners' module. The main reason for not planning to take the course is their self-reported poor English proficiency, reported by a fifth of the students, while the majority of the students who are planning to enrol in the course would do so because of better chances of getting a job when they graduate. This suggests a strong instrumental and extrinsic motivation for learning English. On the other hand, several students stated that their motivation for enrolling in the module is in the desire to teach English to young learners and that English is important and useful, which implies a more integrative orientation and intrinsic motivation.

The participants were also asked to give their opinion about the most difficult thing in teaching a foreign language. According to the results, the most difficult is learning and teaching tenses which are proverbially believed to be the hardest nut in acquiring this particular language. Aside from tenses, the respondents emphasised other language related competences, such as learning and teaching grammar, vocabulary, developing writing and speaking skills. In addition, several students expressed their concern for their insufficient English language proficiency and the fear of speaking in English in front of the class. On the other hand, only 14.7% of the students stressed the need for special approaches suitable for teaching young language learners. This suggests a strong emphasis on the linguistic aspects of teaching a foreign language, which may also be explained by the fact that the respondents are all first-year students of a primary school university programme with very little or no teaching experience.

One of the aims of the study was to establish the correlation between the trainee teachers' attitudes towards learning and teaching English and their L2 proficiency. The latter was measured using the self-evaluation grid developed within the CEFR initiative. It was assumed that respondents with a lower level of L2 proficiency would show less positive attitudes towards teaching and learning English. However, no significant correlation was found between these variables, suggesting that the actual L2 proficiency level might not play such a significant role in the attitudes towards teaching and learning English. This is in line with the conclusions of the ELLiE case studies mentioned above (Enever 2011) according to which the level of L2 proficiency does not directly relate to successful foreign language teaching. In fact, teachers who participated in the case studies and were considered successful L2 teachers with positive attitudes towards teaching English showed varying degrees of English linguistic competency. On the other hand, the lack of correlation between attitudes and L2 proficiency may partly be attributed to the small size of the sample or may bring into question the appropriateness of the self-evaluation grid as a measuring instrument in this type of research.

The limitations of this research are clear. The sample of the study is small and limited to the context of foreign language learning and teaching in Slovenia. While the nature of the research is mainly exploratory, it is also meant to shed light on the complex nature of future teachers' attitudes towards language learning and teaching and the important differences between the attitudes of pre-service specialist and generalist L2 teachers.

Conclusion

This exploratory research has raised several questions about the attitudes to learning and teaching a foreign language. First of all, it has been suggested that attitudes should be considered from the perspective of the differences between specialist and generalist language teachers. The results of the study have revealed

that and only a third of the pre-service primary education teachers would enrol in the young learners training course without hesitation. What are the implications of these results for the model of teaching English to young learners in Slovenia? It is worth noting at this point that the introduction of a foreign language as an obligatory subject in lower grades of primary school in Slovenia is still in progress which may be one of the reasons why future teachers may not consider teaching a foreign language a feasible option. Secondly, the results of the survey suggest that not all the trainee teachers have positive attitudes towards learning a foreign language. How do attitudes towards learning a foreign language translate into attitudes towards teaching it? Thirdly, attitudes are not static, they change over time and primary education teachers might change their attitudes towards teaching a foreign language through effective teacher training. A longitudinal study would shed light on this aspect. And finally, the present research is based on the premise that teachers' attitudes are a key factor influencing learners' attitudes, which in turn influence successful foreign language learning and acquisition. As suggested by several authors, further research is necessary to investigate the nature of the relationship between these key aspects of foreign language teaching.

Silva Bratož

Stališča študentov razrednega pouka do učenja in poučevanja angleščine v otroštvu

Z uvajanjem tujega jezika kot obveznega predmeta v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole v Sloveniji se porajajo številna vprašanja in dileme. Med njimi je nedvomno vprašanje stališč različnih deležnikov do tujega jezika, za katere številni strokovnjaki ugotavljajo, da pomembno vplivajo na učinkovitost učenja in usvajanja tujega jezika. V prvem delu članka obravnavamo pomen ugotavljanja stališč do učenja in poučevanja tujega jezika. Na osnovi pregleda relevantne literature ugotavljamo, da so stališča tesno povezana z motivacijo in uspešnostjo pri tujejezikovnem pouku (Gardner 1985; Masgoret in Gardner 2003). Obenem pa številni avtorji (Ehrman et al. 2003; Noels 2001; Dörnyei 1998) poudarjajo, da gre med omenjenimi pojmi za kompleksno razmerje, ki vključuje še mnoge druge vidike, kot so osebnost, vprašanja identitete in drugi. Večina raziskav na področju stališč in motivacije do učenja tujega jezika je bila opravljena na učencih jezika, razmeroma malo pa je raziskav, ki bi se osredotočale na učitelje oziroma na bodoče učitelje. Ob tem je poudarjen pomen razlikovanja med učitelji razrednega pouka in diplomiranimi učitelji angleščine, saj smo domnevali, da se stališča teh dveh skupin bistveno razlikujejo. Zanimala

so nas torej zlasti stališča študentov razrednega pouka, ki se odločajo za dodatno usposabljanje za poučevanje angleščine.

V drugem delu članka predstavljamo rezultate preiskovalne raziskave, v kateri smo raziskali stališča študentov razrednega pouka do učenja in poučevanja angleškega jezika. Gre za študente, ki se še odločajo, ali bodo v nadaljevanju svojega študija izbrali modul, ki jim bo omogočil dodatno kvalifikacijo, in sicer kot učiteljev angleškega jezika v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Uporabljena sta tako kvantitativni kot kvalitativni pristop, stališča smo ugotavljali s pomočjo vprašalnika na vzorcu 53 študentov prvega letnika Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Raziskava je pokazala, da so stališča večine vprašanih do učenja tujega jezika zmerno pozitivna, medtem ko 19 % študentov izkazuje negativna stališča do učenja angleščine. Poučevanje angleščine se večini študentov zdi zelo težko, vendar ne težje kot poučevanje drugih predmetov. Večina vprašanih je tudi mnenja, da je razredni učitelj najbolj primeren za zgodnje učenje angleščine, ne strinjajo se pa, da bi morali vsi učitelji razrednega pouka biti tudi učitelji tujega jezika. Čeprav je na vprašanje, ali nameravajo izbrati modul za zgodnje učenje angleščine, le tretjina vprašanih odgovorila pritrdilno, se je večina (71,7 %) strinjala ali povsem strinjala s trditvijo, da si lahko predstavljajo, da bi nekoč učili angleščino. V dodatnem vprašanju so študenti navedli razloge, zakaj bi oziroma zakaj ne bi izbrali modula za zgodnje učenje angleščine. Nekaj več kot petina vprašanih je navedla, da modula ne bi izbrali zaradi pomanjkljivega znanja jezika, medtem ko so kot glavni razlog za izbiro modula navedli boljše zaposlitvene možnosti po zaključku študija. Eden od osnovnih ciljev raziskave je bil tudi ugotoviti, ali obstaja korelacija med znanjem tujega jezika, ki smo ga ugotavljali na temelju samoocenjevalne lestvice Skupnega evropskega jezikovnega okvira, in stališči do učenja in poučevanja angleščine, vendar statistično pomembnih razlik nismo ugotovili. V zaključku so podani predlogi za nadaljnje raziskovanje, kot je uporaba longitudinalnega raziskovanja; z njim bi ugotavljali spremembe stališč študentov v izobraževalnem procesu in s tem prispevali k učinkovitemu pouku tujega jezika na zgodnji stopnji.

REFERENCES

- Brewster, Jean, Ellis, Gail, Girard, Denis. 2002. *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Brumen, Mihaela, Dagarin Fojkar, Mateja. 2012. Teacher development in Slovenia for teaching foreign languages at the primary level. *CEPS Journal*. 2(3): 27-53.
- Brumen, Mihaela, Robnik, Natalija. 2008. Stališča študentov do učenja in poučevanja tujih jezikov v otroštvu. In *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*, Janez Skela (ed.), 792-802. Ljubljana: Tangram.
- Chambers, Gary N. 1999. *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Copland, Fiona, Garton, Sue. 2014. Key themes and future directions in teaching English to young learners: introduction to the Special Issue. *ELT Journal*. 68(3): 223-230.

- Čok, Lucija, Skela, Janez, Kogoj, Berta, Razdevšek-Pučko, Cveta. 1999. *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Koper/Ljubljana: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije
- EACEA/Eurydice. 2012. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Ehrman, Madeline E., Leaver, Betty Lou, Oxford, Rebecca L. 2003. A brief overview of individual differences in second language learning. *System*. 31(3): 313-330.
- Enever, Janet (ed.). 2011. *ELLiE: Early language learning in Europe*. London, UK: The British Council.
- Enever, Janet. 2014. Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal*. 68(3): 231-242.
- Djigunović, Mihaljević Jelena. 2012. Attitudes and motivation in early foreign language learning. *CEPS Journal*. 2(3): 55-74.
- Dörnyei, Zoltán. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*. 31(03):117-135.
- Dörnyei, Zoltán, Durow, Valerie, Zahran, Khawla. 2004. Individual differences and their effects on formulaic sequence acquisition. *Formulaic sequences*. 87-106.
- Emery, Helen. 2012. A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development. *British Council ELT* (2012): 69.
- Gardner, Robert. C. 1985. *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. 2004. *Attitude/motivation test battery: International AMTB research project*. Canada: The University of Western Ontario.
- Gardner, Robert C., Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Garton, Sue, Fiona Copland, and Anne Burns. 2012. Investigating global practices in teaching English to young learners. *British Council ELT* 11 (2011): 1-29.
- Gursoy, Esim. 2012. Prospective ELT teachers' attitudes toward the English Language in an EFL context. *Journal of International Education Research (JIER)*. 9(1): 107-114.
- Karavas-Doukas, Evdokia. 1996. Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*. 50(3): 187-198.
- Kassabgy, Omneya, Boraie, Deena, Schmidt, Richard 2001. Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. *Motivation and second language acquisition*. 213-237.
- Masgoret, Anna-Marie, Gardner, Robert C. 2003. Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*. 53(1): 123-163.
- McKenzie, Robert M. 2010. *The Social Psychology of English as a Global Language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Noels, Kimberly A. 2001. New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. *Motivation and second language acquisition*. 23: 43-68.
- Peacock, Matthew. 2001. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*. 29(2): 177-195.
- Pižorn, Karmen (ed.). 2009. *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

-
- Ryan, Richard M., Deci, Edward L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. 25(1): 54-67.
- Žefran, Mojca, Cencič, Majda. 2013. Anxiety in the foreign language classroom. *Annales-anali za istrske in mediteranske studije-series historia et sociologia*. 23(2): 355-364.

Pojasnilo k številki 3–4, 7. letnika Revije za elementarno izobraževanje

Pojasnilo dr. Aksinje Kermauner, avtorice članka **Umetnost za vse**, ki je izšel v prejšnji številki revije:

V poimenovanju pisave za slepe je precej zmede, vendar se je tiflopedagoška stroka striktno odločila za poslovenjeno različico, in sicer za izraz »brajlica«. V prispevku je bilo sicer po lektorskem posegu na podlagi zapisa v Slovenskem pravopisu (2014) zapisano poimenovanje »brajlica«. Izraz »brajlica« pa je zapisan v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2014) in tudi Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša svetuje: » ... predlagam, da se odločite za tisto varianto, ki je ustrežnejša tako s fonetičnega kot slovničnega vidika, tj. **brajlica**.« (Dr. Helena Dobrovoljc, <http://isjfr.zrc-sazu.si/sl/svetovalnica/pisava-za-slepe-jebrajlica-ali-brajlica#v>). V pripravi pa je terminološki slovar slepote in slabovidnosti, ki bo razjasnil terminološka vprašanja na tem področju.

SPLOŠNO O REVJI

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE (The Journal of Elementary Education) je revija Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru in Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. V njej so objavljeni prispevki s področja vzgoje in izobraževanja zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Avtorji prispevkov s strokovnega vidika pišejo o problemih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Namen revije je spodbujati objavo izvirnih znanstvenoraziskovalnih člankov in tudi prispevkov, ki poročajo o strokovnem delu, raziskovanju v praksi ipd.

Revija za elementarno izobraževanje izhaja trikrat letno, štiri številke. V njej so objavljeni prispevki v slovenskem ali angleškem jeziku. Razvrščeni so v naslednje kategorije: izvirni znanstveni članek, pregledni znanstveni članek, kratki znanstveni članek, referat na znanstvenem posvetovanju, strokovni članek idr. Dodatek k reviji vsebuje povzetke knjig, kratke članke, seznam znanstvenih srečanj ipd.

NAVODILA AVTORJEM

Revija za elementarno izobraževanje je recenzirana, prosto dostopna revija, ki objavlja izvirne in pregledne znanstvene članke s področja vzgoje in izobraževanja, zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Objavljeni članki strokovnjake na vzgojno-izobraževalnem področju seznan(ja)ijo in sooč(i)ajo s sodobnimi spoznanji in razpravami na področju izobraževanja. Osnovni namen revije je povezati širok spekter teoretičnih izhodišč in praktičnih rešitev v izobraževanju ter tako spodbujati različne metodološke in vsebinske razprave. Uredniški odbor združuje strokovnjake in raziskovalce iz več evropskih držav in s tem želi ustvariti možnosti za živahen dialog med raznovrstnimi disciplinami in različnimi evropskimi praksami, povezanimi z izobraževanjem.

Revija za elementarno izobraževanje torej objavlja prispevke, ki obravnavajo pomembna, sodobna vprašanja na področju vzgoje in izobraževanja, uporabljajo primerno znanstveno metodologijo ter so slogovno in jezikovno ustrezni. Odražati morajo pomemben prispevek k znanosti oziroma spodbudo za raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja z vidika drugih povezanih ved, kot so kognitivna psihologija, razvoj otroka, uporabno jezikoslovje in druge discipline. Revija sprejema še neobjavljene članke, ki niso bili istočasno poslani v objavo drugim revijam. Prispevki so lahko v slovenskem ali angleškem jeziku.

Sprejemanje člankov v objavo

Prejete prispevke najprej pregleda urednik/založniški odbor in ugotovi, ali vsebinsko ustrezajo konceptu in kriterijem revije.

1. Če prispevek ustreza konceptu in kriterijem revije, ga uredniški odbor pošlje dvema anonimnima recenzentoma. Članek, ki je vsebinsko skladen s konceptom revije, vendar ne ustreza drugim kriterijem, lahko uredništvo vrne avtorju, da ga popravi.
2. O sprejemu ali zavrnitvi članka je avtor obveščen približno tri mesece po njegovem prejemu.
3. Avtor dobi recenzirani prispevek vključno z morebitnimi priporočili za izboljšave/popravke, v primeru zavrnitve pa z navedenimi razlogi zanjo.
4. Končno odločitev o objavi članka sprejme urednik na temelju priporočil recenzentov. Pri tem utemeljitve za svojo odločitev ni dolžan navesti.
5. Besedilo prispevka mora biti pripravljeno v skladu z Navodili avtorjem.

Navodila za oblikovanje besedila

Pri pripravi besedila prispevka upoštevajte naslednja navodila:

1. Tipkopis oddajte kot dokument v programu Microsoft Word. Nabor pisave je Times New Roman, velikost črk 12 za osnovno besedilo in 10 za povzetka v slovenskem in

1. angleškem jeziku, literaturo in citate, če so daljši od 3 vrstic, razmik med vrsticami pa 1,5. Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in strani ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.
2. Besedilo prispevka naj ne presega 8.000 besed, vključno s povzetki, literaturo in ključnimi besedami.
3. Naslov prispevka naj ne presega 15 besed in naj bo v slovenskem in angleškem jeziku.
4. Prispevek naj ima na začetku povzetek v slovenskem jeziku ter njegov prevod v angleškem jeziku (oziroma obratno) in naj ne presega 100 besed. Za povzetkom naj bo 3–5 ključnih besed. Poleg povzetkov naj prispevek na koncu prispevka, pred literaturo, vsebuje tudi daljši povzetek (500–700 besed) v angleščini, če je članek napisan v slovenščini.
5. V prispevku ne uporabljajte ne sprotnih ne končnih opomb.
6. Za navajanje virov med tekočim besedilom in v literaturi sledite navodilom v razdelku Primeri navajanja virov. V literaturo vključite samo v tekočem besedilu navedene vire.
7. Preglednice, fotografije, grafe, zemljevide ipd. pošljite v posebnem dokumentu, v tekočem besedilu pa obvezno označite mesto slikovnega gradiva z napisom, npr.: VSTAVITI GRAF 1.
8. V posebnem dokumentu pošljite naslednje podatke: ime in priimek avtorja, akademski naziv, organizacija, kjer je avtor zaposlen, elektronski naslov, naslov bivališča in naslov prispevka.

Prispevke lahko avtorji pošljejo po elektronski pošti na naslov

zalozba.pef@um.si ali jih natisnjene in na zgoščenki pošljejo na naslov:

UNIVERZA V MARIBORU
 PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
 REVIIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
 Koroška cesta 160
 2000 MARIBOR
 SLOVENIJA

Primeri navajanja virov

Pri primerih navajanja virov, ki so povzeti po čikaškem slogu, sledimo načelu ekonomičnosti.

Knjiga/monografska publikacija

Duh, Matjaž. 2004. *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Navajanje v tekočem besedilu: (Duh 2004, 99–100)

Knjiga z urednikom ali prevajalcem

Starc, Sonja, ur. 2012. *Akademski jeziki v času globalizacije*. Koper: UP ZRS Annales, PEF.

Navajanje v tekočem besedilu: (Starc 2012)

Pri navajanju ženskih avtorjev v tekočem besedilu priimka ne sklanjamo (prim. Starc (2012) je ugotovila ...).

Goethe, Johann Wolfgang von. 1998. *Učna leta Wilhelma Meistra*. Prevod Štefan Vevar. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Navajanje v tekočem besedilu: (Goethe 1998, 242–255)

Poglavje v monografski publikaciji

Fošnarič, Samo. 2002. Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V *Šolska higiena: zbornik prispevkov*, (ur.) Mojca Juričič, 27–34. Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 2002, 31)

Članki istega avtorja, izdani istega leta

Fošnarič, Samo. 1996a. Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*. 11 (5/6): 250–256.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 1996a)

Fošnarič, Samo. 1996b. Ergonomske obremenitve in njihov vpliv na nekatere mentalne funkcije učencev. *Sodobna pedagogika*. 47 (3/4): 177–189.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 1996b)

Članki: en avtor

Herzog, Jerneja. 2009. Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2 (2/3): 19–31.

Navajanje v tekočem besedilu: (Herzog 2009, 25)

Članki: dva avtorja

Cotič, Mara, Valenčič Zuljan, Milena. 2009. Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*. 35 (3): 297–310.

Navajanje v tekočem besedilu: (Cotič in Valenčič Zuljan 2009, 301)

Članki: trije ali več avtorjev

Marhl, Marko, Gosak, Marko, Perc, Matjaž, Roux, Etienne. 2010. Importance of cell variability for calcium signaling in rat airway myocytes. *Biophysical chemistry*. 148 (1/3): 42–50.

V literaturi navedemo vse avtorje, v tekočem besedilu pa samo prvega in dodamo »et al.« (Marhl et al. 2010)

Članek v spletni reviji

Bratož, Silva. 2012. Slovenian and US Elections in Metaphors: A Cross-linguistic Perspective. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*. 5 (2): 120–136. Pridobljeno 22. 1. 2013. http://cadaad.net/2012_volume_5_issue_2/79-72

Navajanje v tekočem besedilu: (Bratož 2012, 122)

Diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo

Tavčar Krajnc, Marina. 1998. *Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet*. Doktorsko delo. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Navajanje v tekočem besedilu: (Tavčar Kranjc 1998, 29)

Prispevek v zborniku s konference, simpozija ali kongresa

Cotič, Mara, Felda, Darjo. 2007. Children and simple combinatorial situations. V *Mathematics and children: (how to teach and learn mathematics): proceeding of the International Scientific Colloquium*, 58–68. Osijek: Učiteljski fakultet.

Navajanje v tekočem besedilu: (Cotič in Felda 2007, 61)

Slovarji in priročniki

Slovenski pravopis. 2001. Ljubljana: SAZU in ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Pridobljeno 5. 2. 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Elektronska izdaja. Ljubljana: DZS, SAZU in ZRC SAZU. Toporišič, Jože. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners. 2013. Glasgow: Harper Collins Publishers.

Forumi in drugi spletni viri

RTV Slovenija. <http://www.rtvlo.si/> (Pridobljeno 17. 7. 2009)

Forum Šolski razgledi. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3287>. (Pridobljeno 13. 2. 2014)

Forum prevajalcev (forum Vprašanja in odgovori – področje medicine). <http://www.studiomb.si/forum/> (Pridobljeno 15. 1. 2014)

GENERAL INFORMATION

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION (Revija za elementarno izobraževanje) is a journal published by the Faculty of Education at the University of Maribor and the University of Primorska at the Faculty of Education. The journal publishes articles dealing with matters in the field of education with a primary focus on preschool and elementary school. Our contributors' articles contain professional opinions about problems concerning education. The purpose of the journal is to stimulate the publishing of original scientific-research articles as well as articles that report on professional work in education, research done in practical oriented situations, and other related fields.

The Journal of Elementary Education is published three times yearly. The journal contains articles in Slovene and/or English. The classification of articles fall within the following categories: original scientific articles, reviews of a scientific article, short scientific articles, reports on scientific consultations and professional articles. Supplemental material include: book reviews, short articles, lists of scientific events and meetings as well as other related material.

MANUSCRIPT SUBMISSION GUIDELINES

The Journal of Elementary Education (JEE) is a peer-reviewed, open access journal that publishes original research and review articles primarily but not limited to the areas of preschool and elementary school education. *JEE* is especially committed to publishing research papers which inform educational researchers about issues of contemporary concern in education. The basic purpose of the journal is to cover a broad spectrum of education theory and its implications for teaching practice, seeking to bridge and integrate diverse methodological and substantive research. The Editorial Board brings together academics and researchers from different European countries, who seek to promote a vigorous dialogue between scholars in various fields both central and related to scientific enquiry in education.

Articles accepted for publication in *JEE* should address important, up to date issues in education, apply appropriate research methodology, and be written in a clear and coherent style. Accepted articles should make significant contributions to the field. In addition, *JEE* accepts articles which promote advances in education from closely related fields, such as cognitive psychology, child development, applied linguistics and others. *JEE* does not publish articles that have appeared elsewhere or have been concurrently submitted to or are already under consideration for publication in other journals. The languages accepted for the papers eligible for publication in *JEE* are Slovene and English.

Paper Acceptance Procedure

After a paper is submitted to *JEE*, the editor/publishing board first establishes if it is within the journal's domain of interests and meets the journal's requirements for style and quality.

1. If the paper meets the standard and the concept of the journal, it is sent to reviewers. *JEE* uses a double-blind review. Papers which are within the journal's domain but do not meet its requirements for style or quality, may be returned to the author for revision.
2. Authors will be notified of acceptance or rejection of the article about three months after submission of the manuscript.
3. The reviewed papers are returned to the authors with reviewers' feedback and suggestions for improvement or an indication of the reasons for a rejection.
4. The decision regarding publication is made by the editor after considering the reviewers' recommendations. The editorial board is under no obligation to provide justification for its decision.
5. The text of the paper should be edited in accordance with the Submission Guidelines.

Preparation of Copy

Follow these instructions for the preparation of the manuscript:

1. Submit your manuscript as a Word file. Use Times New Roman: 12 pt. for main text and 10 pt. for abstracts in Slovene and English, and for references and quotations of three lines or more. All text must be 1.5 spaced and justified. Use boldface type for first level headings, italics for second level headings and regular type for all other headings. Do not number headings or use uppercase.
2. The length of your paper should not exceed 8,000 words including the abstracts, bibliography, and key words.
3. The title of your article should not exceed 15 words. The title should be written in English and in Slovene.
4. At the beginning of the manuscript include an abstract (up to 100 words) in the language of the article, and its translation into the other language, followed by 3-5 key words. In addition to the abstracts also include a longer summary (500–700 words) at the end of the manuscript, before references – in English if the article is in Slovene, and in Slovene if the article is in English.
5. Do not use either footnotes or endnotes.
6. Follow the Submission guidelines (see below) for in-text referencing and in the works cited in the References section. Include only the sources cited in the manuscript.
7. Tables, figures and graphs should be numbered in the order in which they appear in the text (e.g. Table 1.) and should be referred to in the text. The title of the tables, figures and graphs should be 10pt and placed below the table.
8. Send a separate document with the following information: author's name and family name, academic title, affiliation, e-mail address, address of residence, and the title of the article.

Manuscripts may be sent electronically to zalozba.pef@um.si or in printed form, sent with a saved version on a disk to the following address:

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška cesta 160
2000 MARIBOR
SLOVENIJA

Examples of referencing

The style guidelines presented below have been adapted from the Chicago Manual of Style.

Book

Duh, Matjaž. 2004. *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Citation in the text: (Duh 2004, 99–100)

Edited volume or book with translator

Starc, Sonja, ed. 2012. *Akademski jeziki v času globalizacije*. Koper: UP ZRS Annales, PEF.

Citation in the text: (Starc 2012)

Goethe, Johann Wolfgang von. 1998. *Učna leta Wilhelma Meistra*. Translation Štefan Vevar. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Citation in the text: (Goethe 1998, 242–255)

Chapter in edited volume

Fošnarič, Samo. 2002. Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. In *Šolska higiena: zbornik prispevkov*, (ed.) Mojca Juričič, 27–34. Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

Citation in the text: (Fošnarič 2002, 31)

Article: one author

Herzog, Jerneja. 2009. Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2 (2/3): 19–31.

Citation in the text: (Herzog 2009, 25)

Article: two authors

Cotič, Mara, Valenčič Zuljan, Milena. 2009. Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*. 35 (3): 297–310.

Citation in the text: (Cotič in Valenčič Zuljan 2009, 301)

Article: three or more authors

Marhl, Marko, Gosak, Marko, Perc, Matjaž, Roux, Etienne. 2010. Importance of cell variability for calcium signaling in rat airway myocytes. *Biophysical chemistry*. 148 (1/3): 42–50.

For three or more authors, list all of the authors in the reference list; in the text, list only the first author, followed by »et al.« (Marhl et al. 2010)

Articles by one author, published the same year

Fošnarič, Samo. 1996a. Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*. 11 (5/6): 250-256.

Citation in the text: (Fošnarič 1996a)

Fošnarič, Samo. 1996b. Ergonomske obremenitve in njihov vpliv na nekatere mentalne funkcije učencev. *Sodobna pedagogika*. 47 (3/4): 177-189.

Citation in the text: (Fošnarič 1996b)

Article in an online journal

Bratož, Silva. 2012. Slovenian and US Elections in Metaphors: A Cross-linguistic Perspective. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*. 5 (2): 120–136. Accessed January 22, 2013. http://cadaad.net/2012_volume_5_issue_2/79-72

Citation in the text: (Bratož 2012, 122)

Thesis or dissertation

Tavčar Kranjc, Marina. 1998. *Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet*. PhD dissertation. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Citation in the text: (Tavčar Kranjc 1998, 29)

Paper presented at a meeting or conference

Cotič, Mara, Felda, Darjo. 2007. Children and simple combinatorial situations. In *Mathematics and children: (how to teach and learn mathematics): proceeding of the International Scientific Colloquium*, 58–68. Osijek: Učiteljski fakultet.

Citation in the text: (Cotič in Felda 2007, 61)

Dictionary or reference book

Slovenski pravopis. 2001. Ljubljana: SAZU in ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Accessed February 5, 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Electronic edition. Ljubljana: DZS, SAZU in ZRC SAZU. Toporišič, Jože. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners. 2013. Glasgow: Harper Collins Publishers.

Forums and other websites

RTV Slovenija. <http://www.rtvlo.si/> (Accessed July 17, 2009)

Forum Šolski razgledi. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3287>. (Accessed February 13, 2014)

Forum prevajalcev (forum Vprašanja in odgovori – področje medicine). <http://www.studiomb.si/forum/> (Accessed January 15, 2014)