

Pot v večjezičnost –

zgodnje učenje tujih jezikov
v 1. VI0 osnovne šole

Pot v večjezičnost –

zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole

Avtorji: dr. Alja Lipavic Oštir, dr. Saša Jazbec, mag. Katica Pevec Semec,
dr. Karmen Pižorn, dr. Mateja Dagarin Fojkar, dr. Mojca Juriševič, dr. Janez Vogrinc,
dr. Fani Nolimal

Urednici: dr. Alja Lipavic Oštir, dr. Saša Jazbec

Strokovni pregled: dr. Lucija Čok, dr. Mihaela Brumen

Jezikovni pregled: dr. Natalija Ulčnik

Oblikovanje: MR-rešitve, Maja Ramšak, s.p.

Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: Gregor Mohorčič

Objava na spletnem naslovu: <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>
Ljubljana, 2010

Publikacija je brezplačna.



MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Operacijo delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov v obdobju 2007–2013, razvojne prioritete: Razvoj človeških virov in vseživljenjsko učenje; prednostne usmeritve: Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

81'246.3:373.3.046

POT v več jezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole / [avtorji Alja Lipavic Oštir ...[et al.] ; urednici Alja Lipavic Oštir, Saša Jazbec]. - [Ljubljana] : Zavod RS za šolstvo, 2010

ISBN 978-961-234-946-2
1. Lipavic Oštir, Alja 2. Jazbec, Saša, 1971-
COBISS.SI-ID 65021441

© Zavod RS za šolstvo, 2010

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakšen polnilniški medij) oblike reprodukcije.

Kazalo

Alja Lipavic Oštir, Saša Jazbec <i>Na pot monografiji</i>	4
Katica Pevec Semec, Karmen Pižorn <i>Predstavitve projekta sporazumevanje v tujih jezikih / uvajanje tujega jezika (utj) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (jimu) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ (1. 4. 2008–1. 4. 2010)</i>	6
Alja Lipavic Oštir <i>Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah</i>	16
Saša Jazbec, Mateja Dagarin Fojkar <i>Zgodnje učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine) z vidika analize opazovanja pouka in portfoliev učiteljev</i>	31
Mojca Juriševič <i>Vodenje strokovnega portfolia pri uvajanju tujega jezika v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole – izsledki evalvacije učiteljev</i>	57
Karmen Pižorn <i>Testiranje tujejezikovnih zmožnosti učencev tretjega razreda osnovne šole</i>	72
Karmen Pižorn, Janez Vogrinc <i>Stališča staršev do uvajanja tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole</i>	90
Karmen Pižorn, Katica Pevec Samec <i>Izhodišča za uvajanje dodatnih jezikov v 1. VIO</i>	106
Fani Nolimal <i>Timsko poučevanje tujega jezika v kombiniranih oddelkih</i>	169

Na pot monografiji

Razumevanje večjezičnosti se je danes v primerjavi s preteklostjo na podlagi spoznanj neuro-, psiho- in sociolingvistike ter drugih ved zelo spremenilo. Biti večjezičen ne pomeni več samo obvladovati dva ali več jezikov približno enako dobro, pri čemer je cilj posameznika doseči jezikovne spretnosti naravnega govorca, ampak pomeni uporabljati več jezikov glede na funkcije, ki jih le-ti v našem življenju izpolnjujejo. Funkcije jezikov, prisotnih v življenju posameznika, se razlikujejo in se tudi spreminjajo. Sodobne raziskave so pokazale, da večjezičnost ni obremenitev za posameznikov razvoj, temveč nam omogoča vrsto prednosti pred enojezičnimi. Študije s področja gospodarstva kažejo, da je večjezičnost nepogrešljiva, saj smo v poslovnem svetu uspešnejši, če vsaj receptivno obvladujemo jezik, ki ga govori ciljno tržišče. Pri tem je bistveno tudi to, da znanje samo enega tujega jezika (angleščine) povzroča izginjanje dodane vrednosti, ki jo predstavlja znanje tujih jezikov. Zato danes razvijanje večjezičnosti pomeni pridobivanje različnih spretnosti v več jezikih. Šole torej morajo ponuditi celoten večjezični repertoar, v katerem se jezikovne spretnosti v posameznih jezikih dopolnjujejo. S tem tudi dejansko dosegajo enega od ciljev jezikovne politike EU, to je model 1 + 2 (materni in najmanj dva tuja jezika). Slovenija je v raziskavah Eurobarometra glede sporazumevanja v tujih jezikih precej nad povprečjem Unije, vendar pa v šolstvu opažamo veliko vrzeli, ki bi jih bilo nujno potrebno izboljšati. Če je zgodnje učenje, tj. učenje v predšolskem obdobju in nekje do desetega leta starosti, ena najbolj utrjenih poti za doseganje opisanih ciljev in za realizacijo funkcionalne večjezičnosti, potem lahko na splošno rečemo, da so naši koraki na poti v večjezičnost v obdobju zgodnjega učenja prepočasni. Na osnovnih šolah sicer najdemo veliko primerov zgodnjega učenja, a jim je skupno predvsem to, da so nesistematični, didaktično nedorečeni, se ne nadgrajujejo v skladu z usvojenimi spretnostmi in še bi lahko naštevali.

4

Zgodnje učenje v Sloveniji danes je tema te monografije. Prispevki v njej so nastali kot rezultat dela v projektu *Sporazumevanje v tujih jezikih / Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JiMU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ*. Strokovni sodelavci projekta v prispevkih osvetljujejo različne vidike izvajanja zgodnjega učenja ter podajajo predloge in rešitve za naprej.

Prispevke v monografiji uvaja *Predstavitev projekta* (Katica Pevec Semec, Karmen Pižorn), v kateri so orisane aktivnosti, ki so potekale v času izvajanja projekta, in njihovi rezultati. Ena od aktivnosti projekta je bilo tudi anketiranje učiteljev o okoliščinah poučevanja ter o lastnem delu. Izsledki so statistično obdelani in zbrani v prispevku *Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na šolah* (Alja Lipavc Oštir). Učiteljevo delo v razredu, tj. izvedbo zgodnjega učenja v različnih jezikih, smo strokovne sodelavke projekta spremljale že v prvem letu in opažanja povzema prispevek *Zgodnje učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine) z vidika analize opazovanja pouka in portfoliev učiteljev* (Saša Jazbec, Mateja Dagarin Fojkar). Učiteljev vidik lastnega dela obravnava tudi prispevek *Vodenje strokovnega portfolia pri uvajanju tujega jezika v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole – izsledki evalvacije* (Mojca Juriševič), v katerem avtorica interpretira posamezne postavke iz portfolia, ki je bil tudi sestavni del projektne dela. Ob učiteljih smo anketirali tudi starše in izsledke predstavlja prispevek z naslovom *Stališča staršev do*

uvajanja tujih jezikov v prvo triletje osnovne šole (Karmen Pižorn, Janez Vogrinc). Seveda smo se v prvem letu projekta ukvarjali tudi s tistimi, zaradi katerih o zgodnjem učenju sploh razmišljamo, to so učenci. Testirali smo njihove dosežke glede na posamezne usvojene spretnosti in rezultati so predstavljeni v prispevku *Testiranje tujejezikovnih zmožnosti učencev tretjega razreda osnovne šole* (Karmen Pižorn).

Monografija vsebuje tudi prispevek o *Izhodiščih za uvajanje dodatnih jezikov v 1. VIO* (Karmen Pižorn, Katica Pevec Semec), ki poskuša na podlagi analiz stanja nakazati nadaljnjo pot. Ob tem je neobhodno razmišljati o tem, kako v razredu sistematično uvajati zgodnje učenje ob upoštevanju okoliščin, ki odstopajo od tega, kar si običajno predstavljamo kot povprečen šolski razred v Sloveniji. Prispevek *Timsko poučevanje tujega jezika v kombiniranih oddelkih* (Fani Nolimal) opozarja na takšno situacijo in lahko ga razumemo kot spodbudo za nastajanje novih raziskav, ki bi zgodnje učenje tujih jezikov osvetlile glede na posebnosti šolstva na narodnostno mešanih območjih, glede na priseljence, romsko skupnost, predmetnike s prilagojenim programom idr.

Monografijo dopolnjujejo zgledi dobre prakse, zbrani v samostojni publikaciji. Gre za zglede in refleksije didaktičnih enot po metodi CLIL, ki so bili izvajani v okviru projekta. Učitelji bodo lahko spoznali CLIL, obenem pa jim bodo zgledi spodbuda za izvajanje in preizkušanje v praksi. Zglede dopolnjuje tudi osnutek učnega načrta.

V Mariboru, maja 2010

Alja Lipavic Oštir, Saša Jazbec

PREDSTAVITEV PROJEKTA SPORAZUMEVANJE V TUJIH JEZIKIH / UVAJANJE TUJEGA JEZIKA (UTJ) IN JEZIKOVNEGA/MEDKULTURNEGA UZAVEŠČANJA (JIMU) V PRVO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO OBDOBJE OŠ (1. 4. 2008–1. 4. 2010)

Mag. Katica Pevec Semec, pedagoška svetovalka, Zavod RS za šolstvo OE Kranj
Naslov: Stritarjeva 8, 4000 Kranj; telefon: 00386 42 802 917
E-naslov: katica.pevec@zrss.si

Dr. Karmen Pižorn, docentka za didaktiko angleščine, Pedagoška fakulteta,
Univerza v Ljubljani
Naslov: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana; telefon: 00386 1 589 22 99
E-naslov: karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

Povzetek

6

Avtorici v članku predstavita dvoletni projekt *Sporazumevanje v tujih jezikih / Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JIMU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ¹*, in sicer razloge njegovega nastanka, namene in cilje ter njihovo oblikovanje in uresničevanje. Opisani so kvantitativni in kvalitativni cilji projekta, ki so podrobno razgrajeni na kazalce. Sledi opis usposabljanja učiteljev, ki je potekalo na več ravneh: v obliki seminarjev, skupnih strokovnih srečanj, srečanj po področnih skupinah in preko e-portala. V zaključku so opisani odzivi na projekt in strokovno svetovanje ter delovanje strokovne projektne skupine doma in v tujini.

Ključne besede: projekt, cilji, kazalci, strokovna projektna skupina, usposabljanje učiteljev

Abstract

The article discusses a two- year project *Foreign Language Communication/Implementing Foreign Languages and Language and Intercultural Awareness in the First Triad of the Slovene Primary School* in detail. The reader learns the reasons why the project was established, its purposes and goals, and how the latter were designed and/if realised. In addition, the qualitative and quantitative project goals with their individual outcomes are thoroughly described. The description of the teacher training process follows. This was organised as seminars, joint expert or regional meetings or the training took place via the project web site. Finally,

¹ V nadaljevanju UTJ-JIMU v 1. VIO.

the reactions to the project in the community are discussed, followed by a description of the expert team consultations and their work in the country and abroad.

Key words: Project, goals, outcomes, expert project team, teacher training

Utemeljitev

V slovenskem šolskem prostoru imamo dolgo tradicijo učenja in poučevanja tujih jezikov v otroštvu. Ta se nanaša predvsem na posebnosti v narodnostno mešanih okoljih slovenske Istre in Prekmurja. Ne smemo zanemariti niti številnih nacionalnih in mednarodnih projektov, ki so bila pomembni mejniki pri spodbujanju in razvijanju šolske prakse na področju zgodnjega poučevanja tujih jezikov, vendar žal niso presegle projektnega delovanja (več v monografiji Pižorn et al. 2009). Kljub navedenim dejstvom lahko ugotovimo, da so resnejše priprave na sistemsko urejanje zgodnejšega učenja in poučevanja tujih jezikov pri nas (predvsem v predšolskem obdobju in v 1. VIO OŠ) stekle šele v letu 2008. To potrjuje projekt UTJ-JIMU v 1. VIO, ki poteka v sklopu Evropskih strukturnih skladov, Ministrstva za šolstvo in šport ter Zavoda RS za šolstvo in ima namen:

- pripraviti in poskusno spremljati določene že uveljavljene in razširjene modele uvajanja *tujega jezika* (TJ) ter *jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja* (JIMU) v 1. VIO ter
- ugotoviti in predlagati pogoje za pedagoško učinkovito uvajanje tujega jezika v širšo prakso.

Opis kvantitativnih in kvalitativnih ciljev projekta

7

Projekt UTJ-JIMU v 1. VIO ima naslednje cilje:

- utemeljiti smiselnost in koristnost učenja/poučevanja tujih jezikov v otroštvu z najnovejšimi spoznanji za slovenski šolski prostor,
- pripraviti strokovne podlage za uvajanje tujih jezikov v 1. VIO ter vsem učencem, ne glede na njihov socialni ali družbeni status, omogočiti učenje tujih jezikov že od vstopa v šolo (doseganje cilja M + 2),
- razvijati in spodbujati zanimanje za večjezičnost in dvojezičnost otrok priseljencev,
- razvijati in spodbujati interkulturno vzgojo z izgrajevanjem jezikovnih/medkulturnih zmožnosti,
- razvijati in spodbujati inovativni in raziskovalni pristop k učenju in poučevanju jezikov z osredinjenostjo na učenca,
- obogatiti osnovnošolski kurikulum z integriranim poučevanjem tujih jezikov in vnosom večjezične in interkulturne dimenzije,
- razvijati in spodbujati didaktične usposobljenosti učiteljev za zgodnje poučevanje jezikov,
- razvijati zmožnosti za snovanje in vrednotenje gradiv za zgodnje jezikovno/medkulturno uzaveščanje in učenje,
- razvijati in spodbujati zmožnosti za refleksijo, samorefleksijo in evalvacijo.

Kazalci

Vse zastavljene cilje smo podrobno razgradili na kazalce in jih sproti spremljali in evalvirali.

Naziv naloge*	Konkretni rezultat in njihov obseg
Strokovne podlage in mednarodne primerjave	Pregled in analiza sodobnih mednarodnih in domačih raziskav o zgodnjem učenju tujih jezikov in jezikovnega uzaveščanja mlajših otrok (6.–9. leta), analiza stanja v EU dokumentih in priprava strokovnih izhodišč v podporo opredelitve problema zgodnjega učenja tujih jezikov.
Metodologija projekta	Oblikovanje različnih didaktičnih modelov za izvajanje tujih jezikov v 1.VIO.
Izpeljava postopkov, potrebnih za umestitev projekta v šolski kurikulum	Priprava Elaborata za MŠŠ (januar 2008). Priprava predloga za uvedbo poskusa Uvajanje tujega jezika v 1. VIO osnovne šole (oktober 2009). Sprotno dopolnjevanje Elaborata glede na dodatne pobude s strani MŠŠ.
Oblikovanje projektnih skupin in usposabljanje učiteljev	Priprava in objava razpisa za sodelovanje v projektu ter izbor projektne skupine učiteljev. Organizacija in izvedba dveh 40-urnih mednarodnih seminarjev. Oblikovanje programov strokovnega izobraževanja učiteljev (seminarji, skupna srečanja projektne skupine, področne skupine).
Oblikovanje multimedijskega portala	Priprava in oblikovanje predloga spletnega portala. Izdelava portala. Aktualiziranje portala. Vnašanje strokovnih prispevkov ter primerov iz prakse na e-portal. Vzpostavljanje interaktivnega delovanja portala. Nenehno sprotno dopolnjevanje vsebin na e-portal.
Spremljanje učnega procesa obstoječe prakse	V prvem letu projekta je bila izvedena neposredna spremljava učnega procesa pri vsakem učitelju; opravljena je bila analiza spremljevalnih listov opazovanj, obdelava podatkov vprašalnika za starše in učence ter analiza učiteljevih portfoliov. V drugem letu projekta je bilo izvedenih 14 srečanj v področnih skupinah, na katerih je vsak učitelj predstavil dva konkretna primera učne prakse, jih dokumentiral z učno pripravo in/ali DVD posnetkom ali hospitacijo v živo ter jih strokovno nadgradil v skupni refleksiji z ostalimi učitelji in koordinatorico področne skupine. Za spremljanje osebne in skupne refleksije ter opazovanj prakse je bilo izdelanih več instrumentov.
Opredelitev problemov in izbira metodologije, sprotne in delna evalvacija projekta	V Elaboratu in Predlogu za pripravo poskusa je predstavljena časovna in vsebinska razgraditev uvajanja v obliki poskusa.
Analiziranje obstoječih učnih načrtov	Strokovna preučitev obstoječih in posodobljenih učnih načrtov za 1. VIO z vidika ustreznosti uvajanja tujega jezika in stičnih točk. Izdelan je bil Predlog učnega načrta za zgodnje poučevanje tujih jezikov (februar 2009).

* Naloge so bile oblikovane v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo in šport R Slovenije (od tukaj naprej MŠŠ).

Naziv naloge*	Konkretni rezultat in njihov obseg
Sestavljanje, preizkušanje in evalviranje didaktičnih gradiv	Predstavitev preizkušenih didaktičnih gradiv (JIMU, CLIL, integriran pouk idr.). Evalvacija uporabljenih didaktičnih gradiv. Zbiranje novonastalih gradiv.

Sodelavci projekta

Projektno skupino so oblikovali strokovni sodelavci in učitelji osnovnih šol.

Strokovno skupino je sestavljalo 14 priznanih slovenskih strokovnjakinj in strokovnjakov s področja različnih jezikov, psihologije in pedagogike z različnih slovenskih univerz in fakultet, in sicer z Univerze v Ljubljani (s Pedagoške fakultete, s Filozofske fakultete), Univerze v Mariboru (s Filozofske fakultete, s Pedagoške fakultete), Univerze na Primorskem (s Fakultete za humanistične študije in s Pedagoške fakultete), ter svetovalcev Zavoda RS za šolstvo.

Projektno skupino učiteljev so predstavljale šole in učitelji, ki so se odzvali na vabilo k sodelovanju, objavljeno maja 2008 na spletni strani Zavoda RS za šolstvo, s katerim smo nagovorili šole in učitelje, ki že imajo izkušnje z zgodnejšim poučevanjem tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole, ter učitelje, ki že imajo izkušnje z jezikovnim in medkulturnim uzaveščanjem in so bili člani projekta *Vrata v jezike*. Vabilu se je odzvalo več kot 70 zainteresiranih učiteljev, med katerimi smo v prvem letu projekta izbrali 44 učiteljev iz 36 osnovnih šol.

V drugem letu projekta so odstopile 6 šole oziroma 6 učiteljev, priključilo pa se je 14 novih šol oziroma 20 novih učiteljev ter pet novih učiteljev iz šol, ki so sodelovale že v prvem letu projekta. Projektna skupina je bila v drugem letu oblikovana iz 45 osnovnih šol in 62 učiteljev (glej Tabela 1).

9

Tabela 1: Šole, ki so sodelovale v prvem in drugem letu projekta

	Ime OŠ	1. leto projekta		2. leto projekta	
		Šol. 1. 2008/2009		Šol. 1. 2009/2010	
		Vključenost	Skupno št. učiteljev	Vključenost	Skupno št. učiteljev
1.	OŠ Antona Tomaža Linhartaradovljica	✓	1	✓	1
2.	OŠ Apače	✓	2	✓	2
3.	OŠ Bičevje, Ljubljana	✓	2	-	-
4.	OŠ Blanca	✓	1	✓	1
5.	OŠ Braslovče	✓	1	✓	1
6.	OŠ Brežice	✓	1	✓	2

	Ime OŠ	1. leto projekta		2. leto projekta	
		Šol. l. 2008/2009		Šol. l. 2009/2010	
		Vključenost	Skupno št. učiteljev	Vključenost	Skupno št. učiteljev
7.	OŠ Brinje Grosuplje	✓	1	✓	2
8.	OŠ Cvetka Golarja, Škofja Loka	✓	1	✓	1
9.	OŠ Davorina Jenka Cerklje	✓	1	✓	1
10.	OŠ Elvire Vatovec, Koper	✓	2	✓	2
11.	OŠ Franja Malgaja Šentjur	✓	2	-	-
12.	OŠ Grad	✓	1	✓	1
13.	OŠ Gustava Šiliha Laporje	✓	1	✓	1
14.	OŠ I. Murska Sobota	✓	1	✓	1
15.	OŠ II. Murska Sobota	✓	3	✓	2
16.	OŠ Ivana Kavčiča, Izlake	✓	1	-	-
17.	OŠ Janka Padežnika, Maribor	✓	1	✓	2
18.	OŠ Kolezija Ljubljana	✓	2	✓	1
19.	OŠ Majde Vrhovnik, Ljubljana	✓	1	✓	1
20.	OŠ Otočec	✓	1	✓	1
21.	OŠ Planina pri Sevnici	✓	1	-	-
22.	OŠ Preska Medvode	✓	1	✓	1
23.	OŠ Rače	✓	1	✓	2
24.	OŠ Rodica	✓	1	✓	1
25.	OŠ Slave Klavore, Maribor	✓	1	✓	1
26.	OŠ Staneta Žagarja, Lipnica, Kropa	✓	1	✓	2
27.	OŠ Šalovci	✓	1	✓	1
28.	OŠ Škofja Loka-Mesto	✓	1	✓	1
29.	OŠ Šmartno pri Slovenj Gradcu	✓	1	✓	1
30.	OŠ Valentina Vodnika, Ljubljana	✓	1	✓	1
31.	OŠ Velika Dolina, Jesenice na Dolenjskem	✓	1	✓	1
32.	OŠ Vojnik	✓	1	✓	2
33.	OŠ Vranksko Tabor	✓	2	✓	2
34.	OŠ Zadobrova, Ljubljana	✓	3	✓	3
35.	OŠ Primoža Trubarja Velike Lašče	✓	1	-	-
36.	OŠ dr. Ivan Prijatelj, Sodražica	✓	1	-	-
37.	Britanska mednarodna šola Ljubljana	-	-	✓	1
38.	OŠ Dragotin Kette Ilirska Bistrica	-	-	✓	1
39.	OŠ Križe	-	-	✓	1
40.	OŠ Polzela	-	-	✓	1
41.	OŠ Ivana Cankarja Ljutomer	-	-	✓	2
42.	OŠ Gornja Radgona	-	-	✓	2

	Ime OŠ	1. leto projekta		2. leto projekta	
		Šol. l. 2008/2009		Šol. l. 2009/2010	
		Vključenost	Skupno št. učiteljev	Vključenost	Skupno št. učiteljev
43.	Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana	-	-	✓	1
44.	OŠ Orehek Kranj	-	-	✓	3
45.	OŠ Preserje pri Radomljah	-	-	✓	2
46.	OŠ Antona Ukmarja Koper	-	-	✓	1
47.	OŠ Koper	-	-	✓	1
48.	OŠ Pod Goro, Slovenske Konjice	-	-	✓	1
49.	OŠ Slovenj Gradec	-	-	✓	2

Seminarji, skupna srečanja, področne skupine

Usposabljanje učiteljev je potekalo na več ravneh: v obliki seminarjev, skupnih strokovnih srečanj, srečanj po področnih skupinah in preko e-portala.

Seminarji

V prvem letu projekta smo organizirali 40-urni oz. 5-dnevni seminar z naslovom *Novosti na področju poučevanja tujih jezikov in medkulturnega in medjezikovnega uzaveščanja na zgodnji stopnji*, ki je v času od 25. do 29. 8. 2008 potekal na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Z uvodnim seminarjem smo želeli motivirati projektno skupino, ki se je na tem seminarju prvič srečala, in predstaviti vsebinski okvir delovanja projekta. K izvajanju seminarja smo povabili priznane strokovnjake s področja zgodnjega učenja tujih jezikov iz različnih jezikovnih skupnosti ter s področja medkulturnega in medjezikovnega uzaveščanja. Skupaj z mednarodnimi strokovnjaki smo predstavili tudi domače izkušnje, pri katerih so nam pomagali učitelji praktiki in domači strokovnjaki. Uvodni seminar smo zaključili s predstavitvijo metodologije dela v projektu in z opisom izvedbe posnetka stanja v prvem letu projekta.

Vsebina seminarja:

- Osnovna izhodišča učenja jezikov na zgodnji stopnji (Richard Johnstone),
- Katerim osnovnim izhodiščem sledite pri pouku tujega jezika? (Mateja Dagarin Fojkar, Karmen Pižorn, Neva Šečerov),
- Učenje nemščine ob pomoči slikovnega materiala (Regina Kruczinna),
- Prihodnost nemškega jezika (Rolf Kruczinna),
- Jezikovno in medkulturno uzaveščanje (Marce Bernaus),
- Večjezični pristop JIMU v Evropi in Sloveniji (Soča Fidler),
- Predstavitev gradiv projekta Ja-Ling (Robert Povirk, Manica Furlan, Justina Zupančič),
- Poučevanje angleščine na zgodnji stopnji na Hrvaškem: projekt ELLIE (Jelena Djigunović),

- Izkušnje z izvajanjem zgodnjega učenja tujih jezikov na Hrvaškem (Marija Andraka),
- Konvergentna pedagogika pri učenju tujih jezikov na zgodnji stopnji (Katica Pevec Semec in Mojca Leben),
- Čarobnost angleščine v prvi triadi OŠ (Tom Majer),
- Drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre (Neva Šečerov),
- Metodologija spremljanja učnega procesa tujega jezika v prvem obdobju (Janez Vogrinc, Mojca Juriševič, Karmen Pižorn),
- Predstavite e-portala za delo v projektu (Maja Ramšak).

Tudi v drugem letu projekta smo pripravili petdnevni seminar z naslovom *Predlogi in ideje za poučevanje tujih jezikov mlajših učencev*, ki je potekal na Filozofski fakulteti v Mariboru, in sicer od 29. 6. do 3. 7. 2009. S seminarjem smo želeli obogatiti tujejezikovno učno prakso, zato smo tudi tokrat k sodelovanju povabili mednarodne in domače strokovnjake in praktike. Poleg tega smo se želeli strokovno podkrepiti tudi z izkušnjami s področja večjezičnosti in večkulturnosti. Posebnost seminarja je bil način izvedbe, ki je omogočal, da je posamezna vsebina potekala hkrati v dveh vzporednih delavnicah, s čimer smo vsem udeležencem seminarja zagotovili intenzivnejše doživljanje vsebine in tudi možnosti aktivnejšega dela.

Vsebina seminarja:

- Ustvarjanje pogojev za dobro učenje (Carol Read),
- Smernice za otrokov govor in učenje (Carol Read),
- Nadzor ali kaos? Pozitivno vodenje osnovnošolskih razredov (Carol Read),
- Dejavnosti in drama skozi igro pri jezikovnem učenju otrok (Carol Read),
- IKT in mladi učenci jezikov (Livia Farago),
- Celostni pristop k učenju naravoslovja in umetnosti (Livia Farago),
- Pripovedovanje zgodbic in več – za dejavno vključevanje mladih učencev pri jezikovnem pouku (Mihaela Brumen),
- Tujejezikovno opismenjevanje mladih učencev (Mateja Dagarin Fojkar, Darja Žnidaršič),
- Tuji jeziki v osnovni šoli po Kikus metodi (Elina Novajas),
- Izkušnje s CLIL-om na zgodnji stopnji v Švici (Christine Le Pape Racine),
- Kako načrtovati za integrirano izvajanje tujega jezika na zgodnji stopnji (Katica Pevec Semec in Karmen Pižorn),
- Timsko delo (Alenka Polak)
- Razmišljanja o seminarju in prihodnjem delu v projektu (Alja Lipavic Oštir),
- Oblikovanje območnih skupin (Saša Jazbec).

Razen učiteljev projektne skupine so se seminarja udeležili tudi drugi zainteresirani učitelji, ki so se kasneje pridružili projektni skupini.

Skupna srečanja projektne skupine

V času projekta smo izvedli tri skupna srečanja, ki so predstavljala pomembno dinamiko projektne dela.

Na *prvem srečanju*, ki je potekalo v marcu 2009, smo pozornost namenili povratni informaciji spremljave stanja, in sicer s treh perspektiv (učencev, staršev in učiteljev), ter predstavili predlog uvajanja tujih jezikov kot nacionalni poskus². (Obe vsebini sta predstavljeni v tej monografiji.)

Na *drugem srečanju*, ki je potekalo v maju 2009, smo udeležencem predstavili Predlog učnega načrta za učenje tujih jezikov v 1. VIO, naredili refleksijo v obliki delavnice na temo strokovnih poudarkov iz opazovanj učne prakse. Na srečanju so učitelji predstavili tudi svoje izkušnje iz prakse ter jih podkrepili s slikovnim gradivom in posnetki učne prakse. Izvedeni sta bili še dve delavnici (Multisenzorična motivacija za učenje tujih jezikov ter Integracija tujih jezikov v druge šolske predmete) z namenom razvoja nadaljnjih strokovnih spodbud. V zaključku smo predebatirali in pripravili načrt dela za drugo leto projekta.

Na *tretjem srečanju*, ki je potekalo v oktobru 2009, smo udeležence projekta seznanili z realizacijo 3. stopnje projekta, jim predstavili didaktični model izvajanja zgodnjega učenja tujega jezika v 1. VIO ter jih v obliki delavnic seznanili in motivirali za ta model pouka, se preizkusili v načrtovanju in pripravili idejni načrt za šolsko leto 2009/2010, si izmenjali praktične izkušnje ter se organizirali za sodelovanje v 4. etapi projekta, kjer smo delo na novo postavili v 7 področnih skupin.

Področne skupine

Učitelji projektne skupine so delovali v manjših skupinah, ki smo jih glede to, od kod prihajajo, organizirali v 7 področnih skupin, ki so pokrivale skorajda vse slovenske regije.

S takšno organiziranostjo učiteljev smo poglobili vpogled v njihovo učno prakso, objektivneje zastavili spremljanje in analizo prakse, uvedli skupne refleksije, s katerimi smo pri učiteljih spodbujali samokritičnost ter jih spodbujali k večji profesionalnosti in poglobljenemu strokovnemu delu, saj je manjša skupina pomenila več možnosti za odprt dialog med člani skupine. Koordinacijo področnih skupin so prevzele posamezne članice strokovne skupine, ki so delovale kot povezovalni člen med ostalimi člani v skupini in hkrati prevzele vlogo skrbnikov dokumentacije ter vodile strokovni diskurz med člani skupine. Kot članice strokovne skupine projekta so koordinatorice skrbele tudi za strokovno mreženje med posameznimi področnimi skupinami in strokovno skupino.

V času od oktobra 2009 do marca 2010 so se učitelji v posamezni področni skupini sestali dvakrat. Na srečanju, ki je vedno potekalo na šoli, so bile podobne vsebine: predstavitev primerov iz prakse, samoanaliza in skupna refleksija. Učitelji so s predstavitvijo primerov lastne prakse in s skupnimi refleksijami drugih primerov naredili korak v smeri cilja, ki smo si ga postavili v projektu, to je spodbujati samoreflektirajočega praktika.

² Gl. prispevke Jazbec/Dagarin Fojkar, Vogrinc/Pižorn in Jurišević v tej monografiji.

Odzivi na projekt

V času izvajanja projekta smo skrbeli tudi za informiranje strokovne in splošne javnosti o našem delu in o ciljih, ki smo jim sledili.

V tem času so bili objavljeni naslednji članki:

- Brumen, M. (2009). Učenje tujega jezika v otroštvu. *Otrok & družina*, 9, št. 53, str. 12-15.
- Jazbec, S./Lipavic Oštir, A. (2009). Otroci in učenje tujih jezikov. *Dnevnikov objektiv*, 4. 4. 2009.
- Jazbec, S./Lipavic Oštir, A. (2009). Zgodnje učenje tujih jezikov: Če se Janezek nauči, bo Janez znal. *Ona priloga Delu*, 31. 3. 2009.
- Lipavic Oštir, A./Jazbec, S. (2009). Starši preHITEVAJO šolsko politiko. *Večer*, feb. 2009, št. 15.
- Lipavic Oštir, A./Jazbec, S. (2009). Tudi enojezičnost je ozdravljiva. *Večer*, 19. 12. 2009.
- Pižorn, K. (2009). Analiza strahov pred večjezičnostjo ali Večjezičnost – kdo se te boji? *Vzgoja in izobraževanje*, 40, št. 2, str. 22-27.
- Žolnir, N. (2009). Najprej lahko pričakujemo pomik pouka tujega jezika v nižje razrede. *Delo*, 14. 4. 2009.

Odzivi v medijih: radio/TV

- predstavitev projekta na Radio Evropa, 21. 4. 2009;
- predstavitev projekta na RA 1 LJ, marec 2009.

14

Strokovno svetovanje drugih zainteresiranih:

V drugem letu izvajanja projekta se je informacija o projektu razširila tudi izven projektne skupine. Člani strokovne skupine smo se s posameznimi svetovalnim storitvami odzivali na pobude iz širše prakse, in sicer tako, da smo pripravljali krajša informativna predavanja za šolske kolektive oz. strokovne skupine ravnateljev. Dobili smo veliko vprašanj tudi preko e-portala, kjer je bilo možno vzpostaviti stik z našim projektom. V okviru razpisa Inovacijskih projektov za šol. l. 2009/2010 se je več šol vključilo k mrežnemu projektu *Od večjezičnosti k večkulturnosti*, ki ga vodijo konzumenti iz projekta UTJ-JIMU.

Vključevali smo se tudi v mednarodno dogajanje, kjer so se posamezni člani udeleževali strokovnih konferenc oziroma srečanj, na katerih so večinoma tudi aktivno sodelovali:

- *2nd International Conference of the EdiLic Association: Curriculum and the Development of Plurilingual and Pluricultural competence (The eveil aux langues: An integritive approach)*. Barcelona. Španija. 2.- 4. 7. 2008.
- *IATEFL's 43 rd Annual International Conference and Exhibition*. Cardiff. Wales. 31. 3. - 4. 4. 2009.
- *2. Europäische Tagung für Mehrsprachigkeit*. Berlin. Nemčija. 18. 6. - 19. 6. 2009.
- *Mehr Sprachen für Kinder/Konzepte für Kindergarten und für den Übergang in die Grundschule*. München. Nemčija. 13.11. 2009.

- *IATEFL's 44rd Annual International Conference and Exhibition*. Harrogate. Velika Britanija. 7. 4. - 11. 4. 2010.
- *Izzivi vodenja za raznolikost. Šola za ravnatelje*. Portorož. 29. - 31. 3. 2010.

Stik z mednarodnim prostorom je projektu dajal posebno referenčno noto, saj je bilo možno o strokovnih dilemah sproti razpravljati tudi z vidika tujih strokovnjakov, po drugi strani pa smo mednarodno sodelovanje izkoristili tudi za promocijo naših izkušenj, ki so se oblikovale med izvajanjem projekta.

Izobraževalna komunikacijska tehnologija

Za potrebe projekta smo ustvarili svoje e-okolje, ki je ponujalo komunikacijsko orodje med člani projekta in strokovno skupino. Po prvem letu projekta je e-portal prerasel v interaktivno multimedijsko učno okolje ter širil krog uporabnikov. (Dostopno na: <http://zrss.edus.si/moodle/course/view.php?id=3>.) (10.5.2010).

Nadaljevanje projekta

Projekt zaključujemo z zaključno konferenco (29. 6. – 1. 7. 2010), na kateri bomo predstavili izkušnje iz projekta ter k evalviranju le-teh povabili tako domače kot tuje strokovnjake. Rezultati projekta bodo objavljeni tudi v pričujoči monografiji in na e-portalu.

ORGANIZACIJA IN OKOLIŠČINE IZVAJANJA ZGODNJEGA UČENJA TUJIH JEZIKOV NA OSNOVNIH ŠOLAH

*Dr. Alja Lipavac Oštir, izredna profesorica za nemški jezik,
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru*
Naslov: Koroška c. 160, 2000 Maribor; telefon: 00386 02 22 93 609
E-naslov: alja.lipavac@uni-mb.si

Povzetek

Analiza okoliščin izvajanja zgodnjega učenja v Sloveniji kaže naslednje: zgodnje učenje poteka nesistematično; vertikalna ne more biti zagotovljena, saj se pouka večinoma udeležuje samo nekaj učencev iz vsakega razreda; pouk poteka ob neugodnih terminih; skupine so pogosto neustrezno sestavljene; učiteljice je potrebno bolje informirati o tem, kako naj poučujejo (CLIL, jezikovni pouk klasično); premalo učiteljic ima ustrezno dodatno izobrazbo za zgodnje učenje; na razpolago ni dovolj materialov; izbor tujega jezika, ki ga šola ponuja, premalo spodbuja razvijanje funkcionalne večjezičnosti. Nekatera od teh opažanj smo vsaj deloma poskušali spremeniti v drugem letu projekta, vendar pa brez odločitev na ravni države oz. brez izgrajene državne jezikovne politike naš uspeh ni zagotovljen.

16

Ključne besede: sistematičnost zgodnjega učenja, CLIL, integrirani pouk, izobrazba učiteljic, funkcionalna večjezičnost

Zusammenfassung

Die Analyse der Organisation und der Umstände, in denen Frühspracherwerb in Slowenien zur Zeit realisiert wird, zeigt Folgendes: Der Frühspracherwerb verläuft unsystematisch, zu ungünstigen Terminen (früh vor dem Unterricht, spät nach dem Unterricht), das Aufbauen der Sprachkenntnisse wird nicht realisiert, weil meistens nicht alle Kinder aus einer Schulklasse an dem Frühspracherwerb teil nehmen, die Gruppen sind häufig nicht entsprechend zusammengesetzt, die Lehrerinnen sollten viel besser über CLIL informiert werden, nur einige Lehrerinnen haben eine zusätzliche Ausbildung zum Frühspracherwerb gemacht, es stehen nicht genügend Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, die Wahl der Sprache, die die Schule anbietet, fördert die funktionale Mehrsprachigkeit nicht. Einige von festgestellten Beobachtungen versuchten wir im Rahmen des Projekts im Schuljahr 2009/2010 zu verbessern, doch ohne eine Entscheidung auf der Ebene des Staates bzw. ohne eine gut aufgebaute Sprachenpolitik ist unser Erfolg nicht gesichert.

Schlüsselwörter: systematischer Frühspracherwerb, CLIL, integrierter Unterricht, Lehrerausbildung, funktionale Mehrsprachigkeit

Okvirni podatki o projektu

V okviru projekta *Sporazumevanje v tujih jezikih / Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JIMU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ¹* – je bila med učiteljicami,² ki v projektu sodelujejo, ob drugih aktivnostih (portfolio, testi ...) opravljena tudi anketa v okviru opazovanja pouka. Z njo pridobljeni podatki nam kažejo organizacijske okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na izbranih šolah v Sloveniji v tem času oz. v šolskem letu 2008/2009. V tem prispevku bodo predstavljeni organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja, dodani pa bodo tudi podatki o izvajanju CLIL-a v šolskem letu 2009/2010.

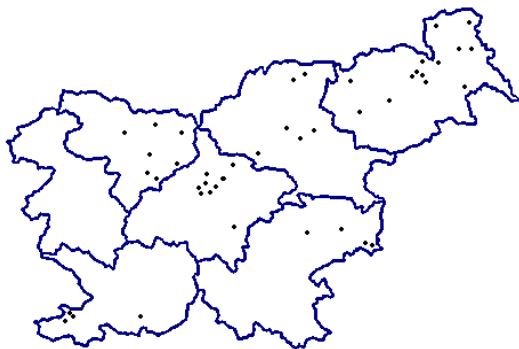
Organizacijske okoliščine se na prvi pogled ne zdijo bistvene, kadar se sprašujemo po kakovosti pouka, rabi didaktičnih metod, didaktičnih sredstev idr., vendar pa lahko tudi iz organizacijskih podatkov kar hitro izluščimo prednosti in slabosti pouka oz. definiramo tisto, kar ali ovira pri doseganju boljših rezultatov ali pa le-to spodbuja. Ravno tako lahko na osnovi teh podatkov predvidimo težave, ki že nastopajo ali pa se bodo šele pojavile. Seveda pa lahko iz njih razberemo tudi veliko pozitivnega.

Šole, ki so bile vključene v projekt, so bile izbrane na osnovi treh kriterijev: strokovnosti, delovnih izkušenj in regionalne razpršenosti.

Pri strokovnosti je bil postavljen pogoj izobrazbe:

- učitelji tujih jezikov, ki imajo opravljeno dodatno strokovno spopolnjevanje za poučevanje tujega jezika v drugem obdobju OŠ;
- učitelji razrednega pouka s študijskim programom za izpopolnjevanje učiteljic in učiteljev razrednega pouka za poučevanje angleškega jezika v drugem obdobju osnovne šole;
- učitelji z izkušnjami medjezikovnega/medkulturnega uzaveščanja Ja-Ling projekt).

17



Slika 1: Šole, ki sodelujejo v projektu v šolskem letu 2009/2010

¹ V nadaljevanju UTJ-JIMU v 1. VIO. Več o projektu gl. predstavitev projekta (Pevce Semec/Pižorn) v tej monografiji.

² V skupini gre za učiteljice in nekaj učiteljev. Ker so učiteljice v veliki večini, si dovoljujem rabo poimenovanja učiteljice. Naj mi učitelji tega ne zamerijo.

Pri delovnih izkušnjah se je predvidevalo, da prijaveljni učitelji naj ne bodo učitelji začetniki, torej naj imajo izkušnje:

- z različnimi jeziki (angleščino, nemščino, francoščino, italijanščino in španščino),
- različnimi oblikami izvajanja zgodnejšega učenja tujih jezikov v prvem vzgojnoizobraževalnem obdobju v osnovnih šolah (krožek, integriran pouk, CLIL),
- ter izvajanjem jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja (Ja-Ling).

Na zemljevidu so označene šole, ki so vključene v projekt, pri tem pa se število učiteljic, ki s posamezne šole sodelujejo, razlikuje.

V šolskem letu 2008/2009 je bilo sprva v projekt vključenih 44 učiteljic s 36 osnovnih šol, kasneje pa so nekatere šole odstopile in število se je zmanjšalo na 37 učiteljic z 31 osnovnih šol. V šolskem letu 2009/2010 šteje projektna skupina 61 učiteljic s 44 osnovnih šol iz krajev,³ označenih na zemljevidu.

Podatki, prikazani v tem prispevku, pokažejo parametre o času poučevanja, velikosti razredov, trajanju srečanja s tujim jezikom, tedensko pogostnost, obliko poučevanja in drugo. Pri tem je posebej razveseljivo, da so v projekt vključene tudi šole, kjer ni najti samo običajnega pouka tujega jezika, ampak zasledimo tudi sodobnejši pristop, kot je npr. CLIL. Žal pa je anketa pokazala, da je na tem področju potrebno še veliko informiranja, celo med samimi učiteljicami.

Iz rezultatov anket negativno izstopajo podatki o času pouka tujega jezika, saj ta v prvem triletju poteka večinoma ob najmanj ugodnih terminih, in sicer pred poukom ali po pouku oz. v času podaljšanega bivanja.

18

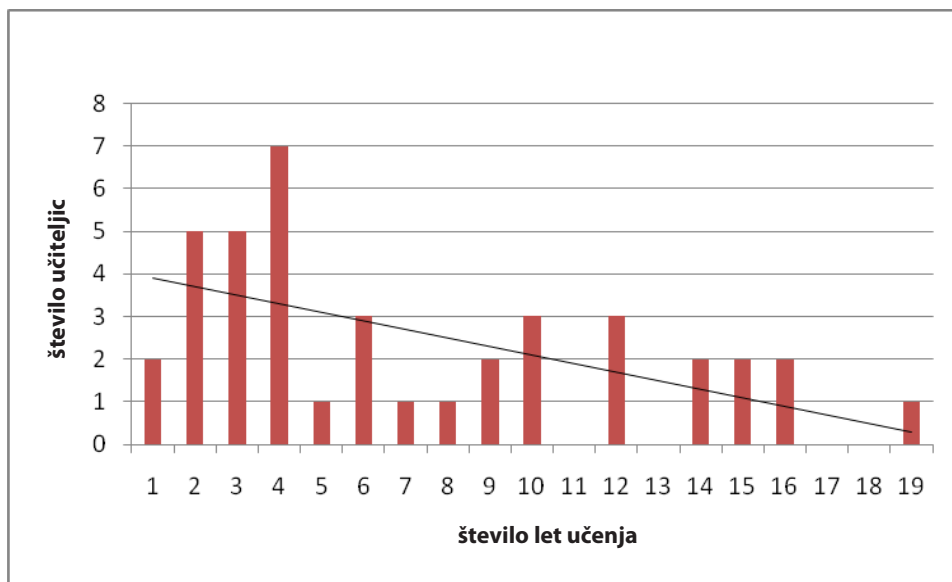
Pri opazovanju pouka v 1. letu smo se bolj usmerili na 3. razrede, saj smo med drugim spremljali tudi nivo sporazumevalne znožnosti učencev, za katero vemo, da je potrebno nekaj časa za vnos.

Omeniti je potrebno tudi dejstvo, da je iz podatkov najbolj razvidna nesistematičnost zgodnjega učenja tujih jezikov v Sloveniji, ki botruje temu, da rezultati učenja niso tako dobri, kot bi sicer lahko bili. Posledica nesistematičnosti je tudi vsakršna odsotnost zagotavljanja vertikale ali kontinuitete. Tako stanje ne samo da ne daje dobrih rezultatov, ampak pomeni tudi slabo porabljen čas in ne nazadnje tudi denar. Če je npr. v zgodnji pouk tujega jezika v nekem razredu vključenih osem otrok, v razredu pa jih je dvajset, bo teh osem otrok, ki so sicer tri leta imeli zgodnje učenje tujega jezika, z učenjem tujega jezika začeli ponovno na začetni stopnji, ko pridejo v 4. razred, kjer je po možnosti ta isti jezik obvezen za vse.

Analiza podatkov iz anket

V nadaljevanju so predstavljeni posamezni deli ankete, in sicer v obliki grafov ali tabelarično.

³ Šole, ki sodelujejo v projektu, so navedene v predstavitvi projekta (Pevc Semec/Pižorn) v tej monografiji.



Graf 1: Razmerje med številom let učenja in številom učiteljic, število odgovorov: 40

Število let poučevanja tujega jezika

Podatke, pridobljene z anketami, je mogoče predstaviti na več načinov. Spodnji graf prikazuje leta poučevanja in kaže, da gre med sodelujočimi v projektu v veliki meri za mlajše učiteljice.

Če leta poučevanja razdelimo na petletna obdobja, nam graf daje naslednjo sliko:

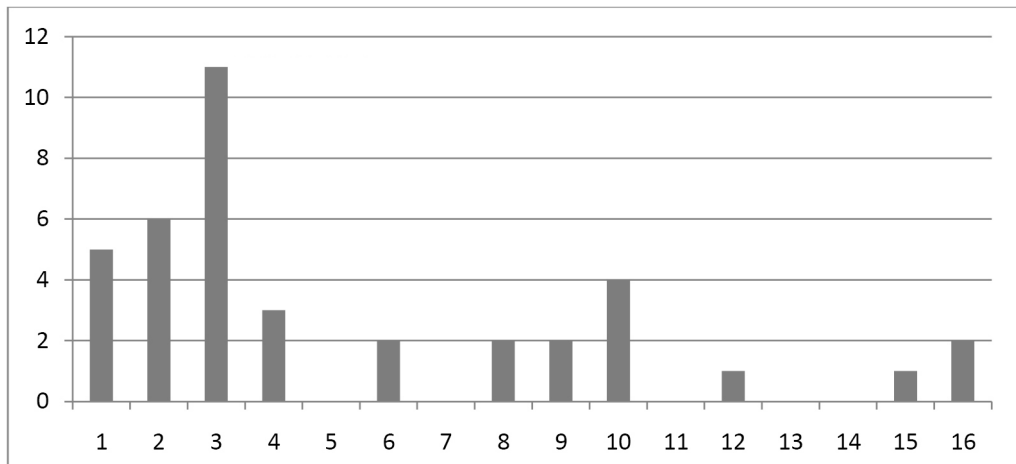
- od nepolnega enega leta do 5 let poučevanja: 20 učiteljic,
- od 6 do 10 let poučevanja: 10 učiteljic,
- od 11 do 15 let poučevanja: 7 učiteljic,
- od 16 do 19 let poučevanja: 3 učiteljice.

Razlogov za to, da ni veliko učiteljic z daljšim stažem, je gotovo več. Naj navedem dva: PIA-OŠ programi so mlajši, mlajše učiteljice na šolah pogosto dobijo ure fakultativnega pouka, ker so ostale ure razdeljene med tiste z daljšim stažem. Na tem mestu ostaja vprašanje, ali so mlajše učiteljice bolj zainteresirane za novosti v šolskem sistemu, odprto.

Povprečna doba poučevanja učiteljic, vključenih v projekt, je 7,12 let.

Število let poučevanja tujega jezika v prvem triletju

Odgovori iz anket dajejo naslednje podatke, ki jih prikazuje graf:



Graf 2: Število učiteljic in leta poučevanja (od 1 do 16), število odgovorov: 39

Če leta poučevanja v prvem triletju razdelimo na petletna obdobja, nam graf daje naslednjo sliko:

- od nepolnega enega leta do 5 let poučevanja: 25 učiteljic,
- od 6 do 10 let poučevanja: 10 učiteljic,
- od 11 do 16 let poučevanja: 4 učiteljice.

20

Tukaj se pokaže, da imajo pretežno mlajše učiteljice (ali učiteljice s krajšo dobo poučevanja) sorazmerno malo izkušenj oz. poučujejo v prvem triletju sorazmerno kratek čas. Razlogov za to je gotovo več. Med njimi je lahko povezljivost s podatki prejšnjega grafa (krajši čas poučevanja) ali pa tudi dejstvo, da zgodnje učenje na šolah ne poteka daljši čas.

Povprečna doba poučevanja učiteljic, vključenih v projekt, je v prvem triletju 4,9 let. Torej je povprečna doba poučevanja v prvem triletju še krajša od povprečne dobe poučevanja učiteljic, ki sodelujejo v projektu.

Oblika poučevanja v prvem triletju

Odgovori so pokazali, da se uporabljata samo dve obliki dela. Prikazani sta v tabeli.

Oblika poučevanja	Št. učiteljic
samostojno poučevanje	33
timsko delo	7
skupaj	40

Tabela 1: Oblike poučevanja

Podatki iz tabele nam pokažejo, da je timsko delo prisotno v manjšem delu, natančneje v 17,5 %. Timsko delo v teh primerih predstavlja obliko dela skupaj z razredno učiteljico, kar pomeni, da gre večinoma za integrirani model poučevanja. Iz podatkov žal ni razvidno,

ali gre za integrirani pouk ali CLIL. V zadnjih letih je terminologija v Sloveniji pogosto nejasna. Integrirani pouk lahko pomeni integracijo pouka tujega jezika v siceršnji pouk, pri tem pa ni jasno, kateri cilji so v ospredju, toda večinoma gre za pridobivanje jezikovnih ciljev. CLIL pa pomeni nejezikovni pouk v tujem jeziku, kjer so v ospredju nejezikovni cilji, seveda pa učenci z izpostavljanjem tujemu jeziku pridobivajo tudi tujejezične spretnosti (več v 2.10).

Opazovani razredi

Opazovali smo razrede prvega triletja. Podatki o opazovanih razredih pokažejo naslednjo sliko:

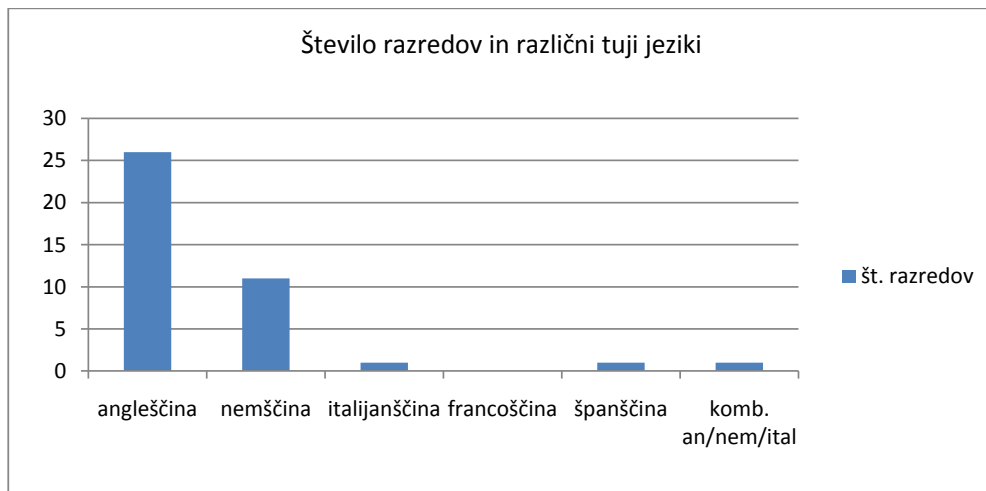
Opazovani razred	Število razredov
1. razred	3
3. razred	7
5. razred	31
skupaj	41

Tabela 2: Opazovani razredi

Izredno neenakomerna porazdelitev opazovanih razredov (velika večina tretjih, malo drugih in še manj prvih) je posledica dejstva, da so bili opazovani razredi, v katerih so se izvajala tudi testiranja. Vsekakor bi bila bolj smiselna enakomerna zastopanost opazovanja vseh treh razredov.

Tuji jezik

Anketa je pokazala, da se učenci učijo različne tuje jezike, npr.: angleščino, nemščino, italijanščino in španščino, lahko pa gre za kombinacijo angleščine, nemščine in italijanščine. Žal nismo opazovali pouka francoščine, čeprav se izvaja. Spodnji graf prikazuje podatke o številu opazovanih razredov glede na jezik, ki se poučuje:



Graf 3: Tuji jeziki, število razredov: 40

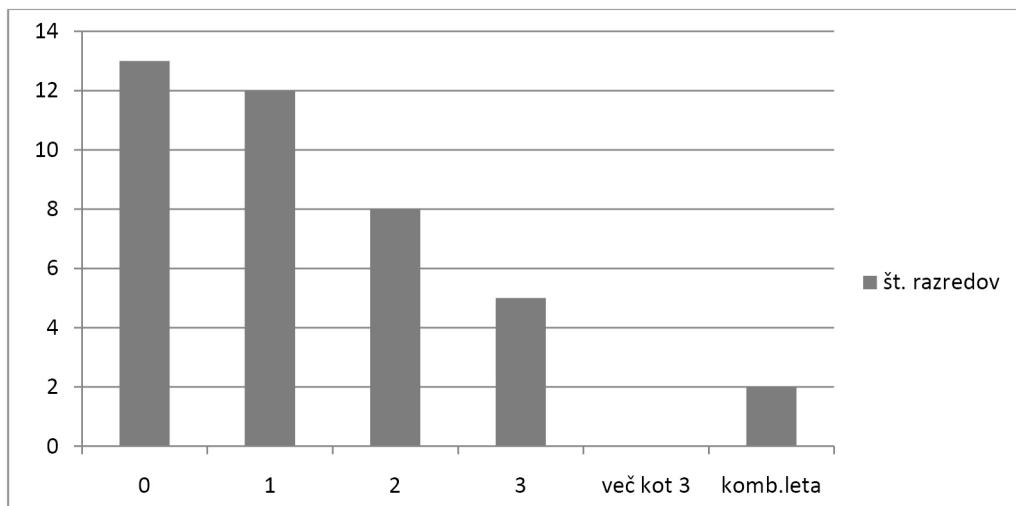
22

Glede na siceršnje podatke o učenju tujih jezikov v osnovnih šolah v Sloveniji (gl. podatke na spletni strani Statističnega urada R Slovenije) je razmerje v prid angleščini pričakovano. Delež opazovanega pouka nemščine (ki ni sorazmeren s podatki o nemščini kot prvem tujem jeziku v osnovnih šolah v Sloveniji) je posledica tega, da najdemo CLIL v vzhodni Sloveniji ravno pri nemščini, kar izhaja iz tega, da je bila nemščina tam v zadnjih desetletjih v več primerih jezik zgodnjega učenja tujega jezika. Izredno dobre izkušnje z zgodnjim učenjem nemščine so napeljale tudi na poskus uvajanja CLIL-a od prvega razreda naprej. Te izkušnje iz zadnjih desetletij oz. evalvacije so potrdile tudi dejstvo, da daje kombinacija zgodnjega učenja nemščine in kasnejšega učenja angleščine izjemne rezultate ob koncu osnovne šole – usvojene spretnosti v obeh jezikih na nivoju A2, ki se tudi dopolnjujejo.⁴ Pri tem lahko govorimo o realizaciji funkcionalne večjezičnosti, kot jo danes razumemo v EU. Drugi vzorci žal večinoma vodijo v obvladovanje angleščine in vključujejo komaj kaj znanja drugih tujih jezikov, torej vodijo v angleško tujejezično enojezičnost.

Leta učenja tujega jezika

V opazovanih razredih se učenci različno dolgo učijo tuji jezik oz. tuje jezike, kar je posledica tega, da so se nekateri tujega jezika učili že v vrtcu ali pa zasebno kje drugje. Podatki, ki so jih posredovale učiteljice za svoje učence, (1) gotovo ne veljajo za vse učence v razredih, saj so razredi nehomogeni ravno zaradi zgoraj omenjenega, in (2) se ne skladajo popolnoma s podatki o razredu sicer. Razlog je morebiti tudi ta, da so učiteljice vprašanje, koliko let se otroci učijo tujega jezika, razumele ali v smislu preteklih let učenja ali pa so tem letom prištele tudi tekoče leto, saj so anketo izpolnjevale sredi šolskega leta. V prihodnje bi veljalo vprašanje specificirati. Graf 4 prikazuje podane podatke:

⁴ Primerjaj Orešič (2008: 10 sl.), ki predlog za uvajanje neangleščine kot 1TJ utemeljuje z raziskavo Čagran (1996), ki je pokazala, da so pri angleščini kot 2TJ doseženi konec OŠ boljši ali enaki rezultati kot pri nemščini kot 1TJ. Orešič H. (2008). *Kurikularne in izvenkurikularne oblike učenja tujih jezikov v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Interno gradivo.*



Graf 4: Število razredov in leta učenja, število razredov: 40

Iz podatkov v grafu je razvidno, da se večina otrok jezika uči prvo ali drugo leto. Tudi to kaže na nesistematično prisotnost tujih jezikov v vrtcih.

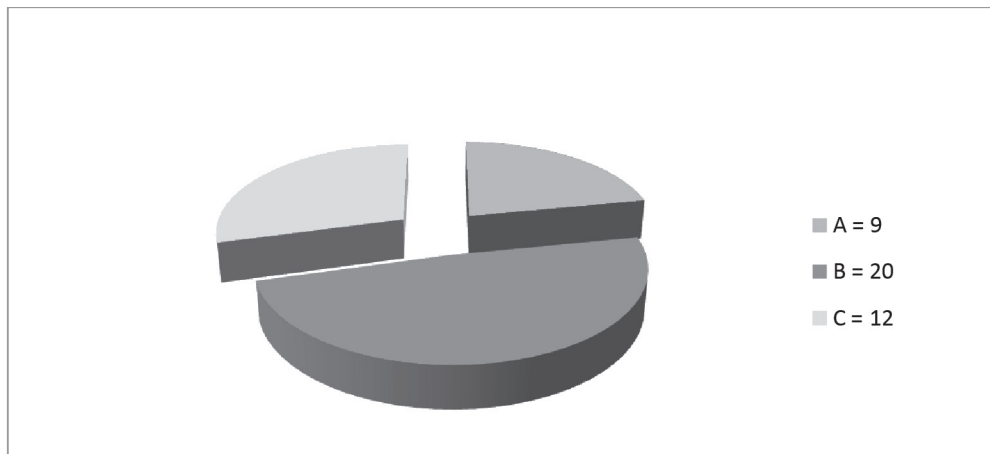
Število učencev v opazovanem razredu

Število učencev v posameznih razredih je precej različno. Najmanjši razred šteje 2 učenca, največji 28. Tudi ta podatek kaže na veliko potrebo po sistematični organiziranosti zgodnjega učenja tujih jezikov v Sloveniji. Podatka namreč ne moremo pojasniti samo z različnim številom otrok na posameznih šolah oz. v posameznih razredih. Šole in posledično razredi so sicer res različno veliki, toda izpostaviti je potrebno predvsem dejstvo, da vsi učenci določenega razreda običajno niso vključeni v zgodnje učenje tujega jezika, ker je le-to fakultativno (ali je plačljivo ali ne, je odvisno od šole).

Povprečno število učencev v opazovanih razredih je 15,2 učenca, sicer pa so posamezna števila, če razrede razdelimo v tri skupine glede na velikost, naslednja:

- skupina A: od 2 učenca do 10 učencev (majhna⁵ skupina),
- skupina B: od 11 do 19 učencev (srednja skupina),
- skupina C: od 20 do 28 učencev.

⁵ Poimenovanje ne ustreza siceršnjim morebitnim poimenovanjem v organizaciji šole, ki zadevajo številčnost razredov.



Graf 5: Številčnost skupin, število razredov: 41

Podatki o številčnosti razredov nam žal ne povedo, ali gre za skupine učencev iz različnih razredov. Posebej na manjših šolah učence združujejo v skupine iz npr. prvega in drugega razreda. V nekaterih primerih gre za šole s kombiniranim poukom tudi sicer (npr. Šalovci). Spet v drugih primerih gre za organizacijo, pri kateri so v pouk tujega jezika vključeni vsi učenci (npr. Gornja Radgona, kjer so v pouk nemščine vključeni vsi učenci prvih razredov).

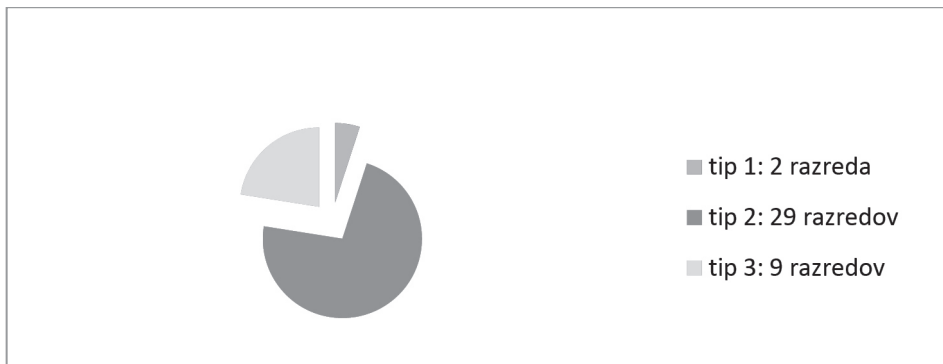
Število ur tedensko in trajanje enega izvajanja

Namesto o številu ur tedensko je bolje govoriti o številu srečanj tedensko, in sicer zaradi tega, ker gre za šolske ure v trajanju 45 minut, v veliko primerih pa za krajša ali celo daljša srečanja od 45 minut. Vsekakor število srečanj v nobenem primeru ne presega dve srečanja tedensko, torej lahko rečemo, da imajo učenci v opazovanih razredih eno ali dve srečanja na teden.

Kako dolga so ta srečanja? Najkrajša trajajo 25 minut, najdaljša 50 minut. Spodnji podatki prikazujejo variante srečanj po pogostnosti glede na vse opazovane skupine, ki imajo zgodnje učenje tujega jezika. Pri vsakem tipu obsega trajanja so navedene vse variante, ki se pojavljajo v anketnih odgovorih. Različni obsegi trajanja so:

- obseg trajanja tipa 1: tedenski seštevek ne presega 30 minut na teden, navedene variante so: 1 x 25 minut, 1 x 30 minut;
- obseg trajanja tipa 2: tedenski seštevek ne presega 60 minut na teden, navedene variante so: 1 x 45 minut, 2 x 25 minut, 1 x 30–45 minut, 2 x 30 minut;
- obseg trajanja tipa 3: tedenski seštevek ne presega 90 minut na teden, navedena varianta je: 2 x 45 minut.

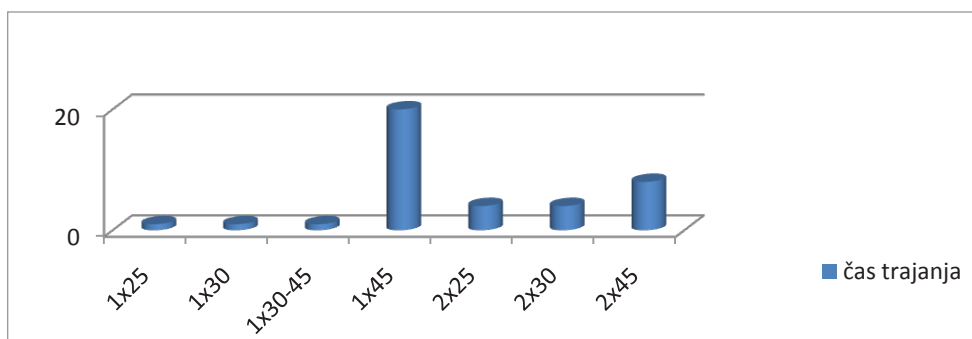
Posamezni tipi obsega trajanja pa nam še ne povedo, kako je s pogostnostjo. Naslednji graf nam kaže, kateri tipi so izbrani na šolah pogosteje, kateri redkeje.



Graf 6: Trajanje in število razredov, število razredov: 40

Iz grafa je razvidno, da ima več kot polovica razredov (natančneje 72,5 %) trajanje pouka zgodnjega učenja med 30 in 60 minutami tedensko. Med temi 29 razredi je največ takih, ki imajo tedensko 1 x 45 minut pouka tujega jezika. Teh razredov je 21. Obseg 1 x 45 minut na teden ustreza obsegu ur za izvenšolsko dejavnost. Razveseljivo je, da je kar 9 razredov takih, v katerih imajo učenci med 45 in 90 minutami zgodnjega učenja tedensko. Iz teh podatkov pa ne moremo razbrati oblike pouka oz. didaktične metode: če gre za CLIL, potem daje enak obseg trajanja boljše rezultate kot običajni pouk tujega jezika.

Za večjo nazornost spodnji graf predstavlja vse navedene oblike srečanja s tujim jezikom, in sicer ne glede na to, ali jih lahko razvrstimo v tip 1, 2 ali 3: oblike so navedene glede na dolžino trajanja tedensko, in sicer od leve proti desni:



Graf 7: Oblike srečanj glede na dolžino trajanja: čas trajanja v minutah na teden

Iz anketnih podatkov je potrebno izluščiti še podatek, ali poteka zgodnje učenje enkrat ali dvakrat tedensko (trikratnega tedenskega potekanja ankete ne beležijo). Poglejmo po posameznih tipih obsega trajanja zgodnjega učenja:

- tip 1: v obeh primerih gre za eno tedensko srečanje s tujim jezikom,
- tip 2: v 8 primerih gre za dve srečanja (po 25 ali pa 30 minut), v 21 primerih pa za eno srečanje,
- tip 3: v vseh primerih gre za dve srečanja tedensko.

Med podatki v anketah ne najdemo krajših srečanj, npr. oblik tako imenovanega jezikovnega prhanja, pri katerih gre npr. za nekajminutno izpostavljanje tujemu jeziku. Te oblike so zelo koristne in dajejo dobre rezultate, toda če jih seštejemo, dobimo npr. samo 75 minut tujega jezika tedensko. Uspeh je še boljši, če jih dopolnimo s kakšno daljšo enoto, npr. 45 minut. Seveda pa je takšno prhanje smiselno toliko bolj, če gre za CLIL, saj je tak pouk bolj vpet v siceršnje delo v razredu.

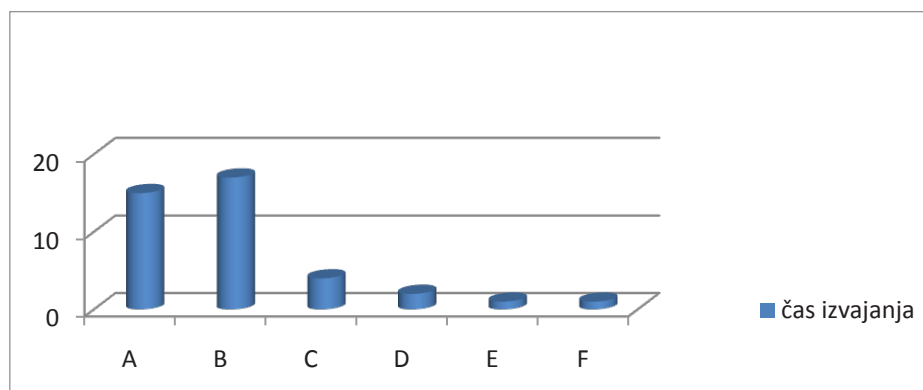
Čas izvajanja zgodnjega učenja

Čas izvajanja zgodnjega učenja v opazovanih razredih ni povsod enak. Kot so pokazale izpolnjene ankete, najdemo različne variante. Odgovori so statistično prikazani v tabeli.

Čas in oblika izvajanja	Število opazovanih razredov
A) po pouku/pred poukom kot interesna/tečajna oblika za vse učence	15
B) po pouku/pred poukom kot interesna/tečajna oblika za določene učence	17
C) integrirani pouk	4
D) CLIL	2
E) redni pouk na dvojezičnem območju v Sloveniji	1
F) kombinirano: OPB – 50 minut in 25 minut integrirano	1
Število razredov	40

26 **Tabela 3:** Čas in oblika izvajanja

In še grafično v številu razredov glede na variante iz zgornje tabele:



Graf 8: Čas izvajanja

Podatki nazorno kažejo nesistematičnost zgodnjega učenja v šolah v Sloveniji. Od naštetega je gotovo najbolj neugodna varianta B, saj vključuje samo določene učence, kar posledično ne zagotavlja homogenosti v 4. razredu, ko se pogosto začne isti jezik učiti kot uradni prvi

tuji jezik (kadar je v obeh primerih angleščina, ponekod nemščina), ali v 7. razredu, ko se kot drugi tuji jezik začne učiti eden od omenjenih jezikov. Ob tem je zelo neugoden tudi termin pred poukom in po pouku, saj so opazovanja pokazala, da to v nekaterih primerih pomeni celo ob 7.15 zjutraj (!) ali pa po 14. uri.

Iz tabele je razvidna tudi delna slabost vprašalnika oz. anketnega lista, ki obenem kaže, da je potrebno na področju zgodnjega in siceršnjega učenja tujih jezikov razrešiti marsikaj teoretičnega. Obliki C in D sta CLIL in integrirani pouk. Glede CLIL-a ni dilem, saj gre za jezikovno kopel ali popolno imerzijo, ki jo v nemščini izvajata dve šoli, ena v Mariboru, ena v okolici Maribora. Kaj pa je integrirani pouk? To lahko pomeni dvoje:

- CLIL ali
- pouk tujega jezika, ki je integriran v siceršnji pouk. V tem primeru gre še vedno za pouk tujega jezika in ne CLIL (pri CLIL-u je jezik sredstvo za doseganje nejezikovnih ciljev in ne cilj pouka, pridobivanje jezikovnih spretnosti pa se dogaja kot stranski učinek). Opazovalni listi so tudi sicer pokazali, da učiteljice ne vedo natančno, kaj počnejo, in da je potrebno na tem področju veliko informiranja.

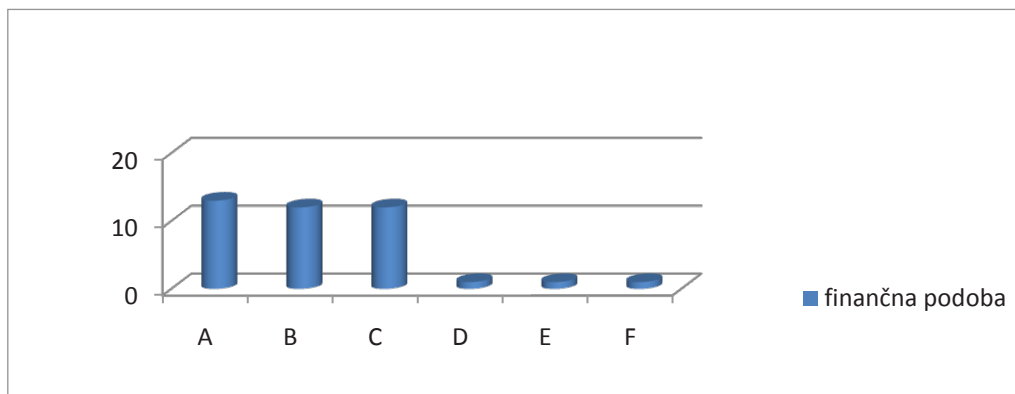
Finančni vidik

Ker zgodnje učenje ni sistematično vpeto v šolski sistem v Sloveniji, se to kaže tudi pri finančnem vidiku. Ankete so pokazale naslednje variante, ki so statistično prikazane v tabeli.

Oblika financiranja	Število opazovanih razredov
A – pouk tujega jezika plača Ministrstvo za šolstvo in šport	13
B – pouk tujega jezika plača lokalna skupnost (občina)	12
C – pouk tujega jezika plačajo starši	12
D – v okviru OPB	1
E – kot interesna dejavnost	1
F – lastna sredstva šole	1
Število razredov	40

Tabela 4: Finančni vidik

In še grafično v številih razredov glede na variante iz zgornje tabele:



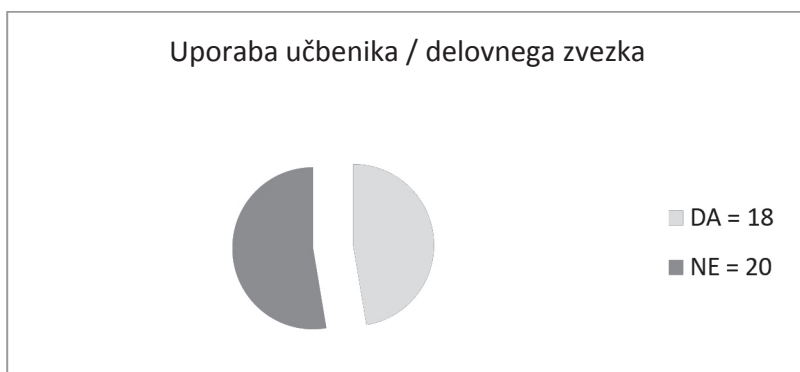
Graf 9: Finančni vidik

Ob tem samo pripomba: starši so običajno zainteresirani za to, da se zgodnje učenje tujega jezika izvaja na šoli in da ga izvajajo učiteljice, ki na šoli poučujejo. Za to je več razlogov, tudi finančni. Sicer pa so ponujeni tečaji jezikovnih šol precej dražji kot pouk, ki ga ponujajo osnovne šole.

Uporaba učbenika/delovnega zvezka

Učiteljice so odgovarjale tudi na vprašanje, povezano z didaktičnimi sredstvi, predvsem učbeniki in delovnimi zvezki. Na vprašanje, ali uporabljajo učbenik/delovni zvezek, so odgovorile, kot je grafično prikazano:

28



Graf 10: Uporaba učbenika, število odgovorov: 38

Približno polovica anketiranih je odgovorila, da učbenik/delovni zvezek uporablja, druga polovica je podala negativen odgovor. Tiste, ki so na vprašanje odgovorile pritrdilno, so odgovorile tudi na vprašanje, kako pogosto uporabljajo učbenik/delovni zvezek. Odgovori so statistično prikazani v tabeli.

Pogostnost uporabe učbenika	Število odgovorov
A – vsako uro	13
B – vsak teden	1
C – vsak mesec	2
D – po potrebi	2
Število odgovorov	18

Tabela 5: Pogostnost uporabe učbenika

Sklep

Če povzamemo rezultate ankete, ugotovimo, da stanje v osnovnih šolah v Sloveniji ne spodbuja razvoja *funkcionalne večjezičnosti*, kot jo razumemo danes. Pri funkcionalni večjezičnosti govorimo o pouku tujih jezikov na šoli kot celoti. Ne gre več za izolirano pridobivanje jezikovnih spretnosti, pri čemer je rojeni govorec (native speaker) najvišji cilj oz. ideal. Cilj je razvoj jezikovnega repertoarja, v katerem je prostor za vse jezikovne spretnosti in znanja ter za izgrajevanje skupne večjezične kompetence (spretnosti) (prim. npr. Hutterli/Stotz/Zappatore 2008: 107),⁶ to pa implicira koordinacijo jezikovne ponudbe na šoli. Ob tem morajo učenci dobiti možnost za pridobivanje jezikovnih spretnosti v skladu s funkcionalno rabo tudi zunaj šolskega sistema. Vsega tega podatki, pridobljeni iz anket, ne pokažejo. Odsotnost načrtovanja je izjemno negativen dejavnik. Če bi navedeno primerjali npr. s poukom matematike in bi didaktikom matematike pojasnili stanje na področju tujih jezikov, bi bilo to zanje gotovo nepredstavljivo. Pri njih je takšna nesistematičnost nesprijemljiva, medtem ko se zdi področje učenja tujih jezikov nekaj malodane neresnega. A ni tako. Učenje tujih jezikov ni nekaj manj pomembnega, po možnosti neresnega, igrivega, nepovezanega s šolo, kjer se sicer UČIŠ – takšni vzorci razmišljanja pri starših in drugih žal še obstajajo. Učenje tujih jezikov je pridobivanje tujejezičnih kompetenc in ne le učenje besed ter čebljanje. Vsa nesistematičnost, ki se danes kaže na področju zgodnjega učenja tujih jezikov v Sloveniji, se bo v bodoče gotovo negativno obrestovala. To so dovolj tehtni razlogi za to, da se urejenost učenja in poučevanja tujih jezikov začne spreminjati v pozitivno smer.

Oblike pouka v šolskem letu 2009/2010 po področnih skupinah

V šolskem letu 2009/2010 so se strokovne sodelavke projekta odločile za drugačno obliko dela z učiteljicami. Učiteljice so bile razdeljene na tako imenovane področne skupine, in sicer na skupino Murska Sobota, Maribor, Celje, Novo mesto, Ljubljana, Koper in Kranj. V okviru dela posamezne skupine je vsaka učiteljica pripravila dve učni enoti (eno v jesenskem, eno v pomladanskem času), ki so si jih druge članice in vodja skupine ogledale v

⁶ Več o funkcionalni večjezičnosti gl. med drugim Hutterli/Stotz/Zappatore 2008 ali spletne strani EU, Eurydice in veliko druge literature (Baker 1993 idr.).

živo ali na posnetku. Učiteljice so pogosto pripravile ure CLIL-a. Pri tem so se preizkušale v poučevanju v tujem jeziku pri naslednjih predmetih: matematika, spoznavanje okolja, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, športna vzgoja. Po hospitaciji pouka oz. ogledu posnetka so sledile natančne analize ure, samoevalvacija in refleksije udeleženk. Vodje skupin ali pa posamezne učiteljice so za vsako učno enoto pripravile sintezni zapis. Delo je bilo izjemno koristno in po pripovedovanju učiteljic tudi poučno.

Literatura

Baker, C. (1993). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Hutterli, S. / Stotz, D. / Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.

Orešič H. (2008). *Kurikularne in izvenkurikularne oblike učenja tujih jezikov v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Interno gradivo. Zavod za šolstvo.

ZGODNJE UČENJE TUJIH JEZIKOV (ANGLEŠČINE, NEMŠČINE, FRANCOŠČINE IN ITALIJANŠČINE) Z VIDIKA ANALIZE OPAZOVANJA POUKA IN PORTFOLIEV UČITELJEV

*Dr. Saša Jazbec, docentka za didaktiko nemškega jezika in književnosti, Filozofska fakulteta,
Univerza v Mariboru*

Naslov: Koroška c. 160, 2000 Maribor, telefon: 00386 31 855 334

E-naslov: sasa.jazbec@mb.uni-mb.si

*Dr. Mateja Dagarin Fojkar, asistentka za didaktiko angleškega jezika in književnosti,
Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani*

Naslov: Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana; telefon: 00386 31 200 843

E-naslov: mateja.dagarin@guest.arnes.si

Povzetek:

Prispevek je sestavljen iz dveh večjih delov, in sicer analize podatkov, ki so bili pridobljeni pri opazovanju učnih ur zgodnjega učenja tujega jezika (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine), ter analize portfoliov učiteljev, ki so bili vključeni v projekt *Sporazumevanje v tujih jezikih / Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JIMU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ*. Na podlagi pridobljenih kvantitativnih in kvalitativnih podatkov opazovanja ter portfoliov smo dobili natančen vpogled v organizacijo in izvajanje pouka, aktualne cilje, vsebine dela, dosežene rezultate, izpostavljene poudarke itd. Podatki hkrati ponujajo tudi pogled na zgodnje učenje z dveh različnih perspektiv: s perspektive zunanjih opazovalcev in s perspektive izvajalcev zgodnjega učenja, to je učiteljev. V analizi zbranih podatkov so se pokazale stične točke, razhajanja opazovalcev in učiteljev ter svetle točke in ključne vrzeli zapletenega konteksta – zgodnjega učenja tujih jezikov.

Ključne besede: zgodnje učenje, opazovanje pouka, portfolio, analiza kvantitativnih in kvalitativnih podatkov

Zusammenfassung:

Der Artikel besteht aus zwei umfangreicheren Teilen, und zwar (1) aus der Analyse der Daten, die bei Beobachtungen des frühen Fremdsprachenunterrichts (Englisch, Deutsch, Französisch und Italiensich) erhoben wurden und (2) aus der Analyse der Portfolios von Lehrkräften, die an dem Projekt *Einführung des Fremdsprachenlernens und der interkulturellen sowie interlingualen Bewusstmachung in die erste Bildungs- und Erziehungsstaple im*

slowenischen Schulsystem¹ teilgenommen haben. Die erhaltenen quantitativen und qualitativen Daten der Unterrichtsbeobachtungen sowie der Portfolien geben einen genaueren Einblick in die Organisation sowie in die Ausführung des Unterrichts, in die aktuellen Ziele und Inhalte sowie die erzielten Resultate. Darüber hinaus ermöglichen die Daten das Analysieren des frühen Fremdsprachenlernens aus zwei verschiedenen Perspektiven: aus der Perspektive der externen Beobachter und aus der Perspektive des Lehrers. In der Analyse kamen gemeinsame Punkte, Unterschiede und Highlights sowie Schlüsselstellen des komplexen Kontextes des frühen Fremdsprachenlernens zum Ausdruck.

Schlüsselwörter:

frühes Fremdsprachenlernen, Unterrichtsbeobachtung, Portfolio, Analyse quantitativer und qualitativer Daten

Uvod

Učni proces je zapleten in dinamičen proces. Določen je z zunanjimi dejavniki in s pogoji za delo, odločilno pa ga zaznamujejo tudi notranji dejavniki in dejanski udeleženci, to so učitelji in učenci. Zaradi enkratnosti in neponovljivosti njihovih osebnostnih značajev in lastnosti, motivacije za delo, interesov, pripravljenosti za sodelovanje tako enih kot drugih, je vsaka učna ura edinstvena in neponovljiva. Učitelj je postavljen pred velik izziv, da uspešno krmari med določili npr. učnega načrta, zastavljenimi cilji ter naštetimi subjektivnimi dejavniki. Nedvomno pa igra pri tem ključno vlogo njegova kompetentnost, pripravljenost na dialog, sposobnost samokritičnosti in evalvacije, notranja motivacija za delo ter bolj ali manj intenzivna priprava za delo v razredu.

V nadaljevanju bo predstavljeno in analizirano zgodnje učenje tujega jezika, in sicer z dveh različnih vidikov:

- (1) z vidika opazovanj pouka s strani skupine opazovalk na različnih osnovnih šolah, razpršenih po vsej Sloveniji, pri različnih učiteljih; različnih, kar zadeva njihov poklicni profil, kar zadeva poučevani jezik in kar zadeva njihov individualno specifičen način dela;
- (2) z vidika portfoliev opazovanih učiteljev, ki so s pomočjo tega instrumenta sistematično in usmerjeno spremljali svoje delo ter ga kritično samoovrednotili.

Analiziranje izvajanja zgodnjega učenja tujega jezika z vidika opazovalcev in izvajalcev – učiteljev daje zanimiv in deloma neenoten vpogled v aktualno stanje. Zagotovo pa je dragocen vir podatkov, ki lahko bistveno pripomore h konstruktivnim spremembam ter optimiranju dela, učenja in poučevanja tujih jezikov v 1. VIO ter izobraževanja in permanentnega izobraževanja učiteljev.

Z zbiranjem različnih podatkov z različnimi instrumenti smo želeli izpostaviti različne vidike: pokazati smo želeli, da je zgodnje učenje tujega jezika kljub temu, da ima še vedno status neformalne oblike učenja, vključeno v šolske urnike; da so načini izvajanja zelo različni, odvisni od najrazličnejših dejavnikov; da so razmišljanja učiteljev o svojem delu in o zgodnjem učenju tujih jezikov različna, prav tako različni so profili učiteljev in učiteljic,

¹ Übersetzung S. J.

ki zgodnje učenje tujega jezika izvajajo. Z analizo obstoječega stanja poučevanja zgodnjega učenja smo želeli tudi opozoriti na probleme in vrzeli, s katerimi se na šolah soočajo, in sicer prav zaradi tega, ker gre za neformalno obliko učenja (prim. poglavje 2.5.2).

Opazovanje pouka

Neposredno opazovanje pouka je zelo zanimiv postopek. Kljub nelagodju in morda neavtentičnosti situacije v razredu, ko se pojavi zunanji opazovalec, ko učitelj hote ali ne hote spremeni sicer ustaljene načine dela, ko učenci s svojim vedenjem včasih pozitivno, včasih pa tudi negativno presenetijo, in ne nazadnje tudi kljub strokovnosti in poskusom objektivnosti subjektivnih pogledov opazovalcev, je to metoda, ki neposredno pokaže, kako poteka delo v razredu. Le opazovanje pouka lahko pripomore h konstruktivnim spremembam, ki so, kot se je izkazalo, potrebne. Za pouk je značilno, da je lahko delo opravljeno dobro, odlično, a bi vedno lahko bilo tudi boljše. S tem se moramo učitelji sprijazniti in se vedno približevati idealu *boljše, najboljše*. Opazovalke smo npr. opazile, da pouk povsod ne poteka v skladu z načeli in priporočili za zgodnje učenje tujega jezika. Tudi poskus razgovora z učiteljem ni bil vedno uspešen. Izkazalo se je, da nekateri učitelji, ki so sicer učitelji z večletno prakso, zelo slabo in vedno *zelo osebno* sprejemajo kritiko. Namen opazovanja pouka pa nikakor ni bil osebna kritika, *temveč konstruktivna kritika dela*. Zmožnost sprejeti, premisliti kritiko ter jo upoštevati pri nadaljnjem delu je ena izmed pomembnih kompetenc vsakega učitelja, ne glede na to, ali dela v osnovni, srednji šoli, na fakulteti ali kakšni drugi (zasebni) izobraževalni instituciji. Najpomembneje je, da se znamo od kritike osebno distancirati, seveda pa nedvomno velja, da to nikakor ni enostavno. Opazovanje pouka s strani sodelavk projektne skupine je imelo tudi ta namen, da se razrahljajo ustaljeni vzorci dela pri zgodnjem učenju in da se v delo vnese 'konstruktivni nemir'.

33

Zbiranje podatkov

Opazovanje je potekalo tako, da je vodja projektne skupine posameznim opazovalkam dodelila šole, ki so vključene v projekt in na katerih je potekalo opazovanje. Članice projektne skupine smo potem stopile v osebni stik z učitelji na šolah in se dogovorile za termin opazovanja.² Po opazovanju smo izvedle še pogovor z učiteljem, v katerem smo se pogovorili o morebitnih nejasnostih, o informacijah, ki jih ni bilo mogoče razbrati pri sami uri (število ur pouka na leto, financiranje, materiali za delo itd.). Učitelji so opazovalkam oddali tudi učno pripravo za izvedeno uro in letni delovni načrt.

Profil opazovanih učiteljev

Učitelji, katerih ure smo opazovale, so izkušeni praktiki, ki že več let izvajajo zgodnje učenje tujega jezika. Po izobrazbi so učitelji tujega jezika (angleščine, nemščine, francoščine, španščine, italijanščine), ki so se v okviru permanentnega izobraževanja, predvsem pa v okviru lastne angažiranosti, izobrazili za delo z mlajšimi otroki, ali pa razredni učitelji, ki so

² Opazovanje je potekalo v mesecu novembru in decembru 2008.

si pridobili dodatno izobrazbo, t. i. PIAOŠ,³ ali so s certifikati izkazali svoje dovolj dobro znanje jezika.⁴

Instrumenti zbiranja podatkov

Za opazovanje je bil uporabljen obsežni opazovalni obrazec, ki ga je pripravila skupina strokovnjakov. Spremljevalni obrazec je vseboval splošna vprašanja odprtega tipa, tabele s petstopenjskimi lestvicami in del, kjer so opazovalke vpisale svoja t. i. druga opažanja. V nadaljevanju so na kratko opisane vsebine posameznih kategorij na opazovalnem listu.

I, II, III. Splošni podatki: Datum in čas opazovanja, ime opazovalke ter ime in priimek učitelja ali učiteljice, t. i. *poučevani tuji jezik* in šola, na kateri je bil pouk opazovan.

IV. Podatki o opazovanem razredu: razred (1., 2. ali 3.), število otrok in število učenk ter učencev.

V. Organizacija pouka: čas/trajanje pouka in organizacija razreda.

VI. Uporabljena gradiva in viri pri pouku: učno gradivo in tehnologija, ki sta bila uporabljena pri pouku, ter zapis o tem, kdo ju je uporabljal, učitelji in/ali učenci.

VII. Potek pouka: natančen zapis poteka pouka, sosledje dejavnosti, pristop, upoštevanje načel medkulturnosti in večjezičnosti, motiviranje učencev, predznanje, oblika dela, prevladujoča metoda dela, načini ponavljanja, domača naloga itd.

VIII. Elementi pouka: Ocenjevanje pouka oz. elementov pouka s pomočjo petstopenjske lestvice. Vrednost 1 je pomenila, da zapisana trditev sploh ne drži, in vrednost 5, da zapisana trditev popolnoma drži. V kolikor določenega elementa ni bilo možno oceniti, je bila obkrožena št. 9. Ocenjevani so bili naslednji elementi pouka: *splošni vtis, učni cilji, potek učne ure, interakcija in preverjanje*.

IX. Druga opažanja: zapis dodatnih pojasnitev ter vseh pomembnih opažanj, ki niso bila vključena pri prejšnjih točkah.

Po opazovanju učne ure je sledil še razgovor z učiteljem.

Instrumenti obdelave in analize podatkov

Podatke smo zbrali po kategorijah in numerične podatke predstavili v tabelah s procenti in frekvencami. Nenumerične podatke smo prav tako poskusili klasificirati in analizirati, kar je predstavljeno v poglavju 2.5.3.

³ PIAOŠ je krajšava za študijski program za izpopolnjevanje učiteljic in učiteljev razrednega pouka za poučevanje angleškega jezika v drugem obdobju osnovne šole, ki poteka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Podoben študijski program je potekal tudi v Mariboru na takratni Pedagoški fakulteti.

⁴ Natančni podatki o profilih učiteljev so predstavljeni v monografiji v okviru prispevka Lipavic Oštir.

Rezultati in interpretacija opazovanja pouka

Splošni podatki

V novembru in decembru 2008 je 10 opazovalk opazovalo 55 učnih ur na 30 različnih osnovnih šolah po vsej Sloveniji. Glede na to, da je osnovnih šol v Sloveniji več kot 500, gre za približno 5 % šol. Pri tem pa šole niso bile izbrane reprezentativno, temveč glede vključenost v projekt.

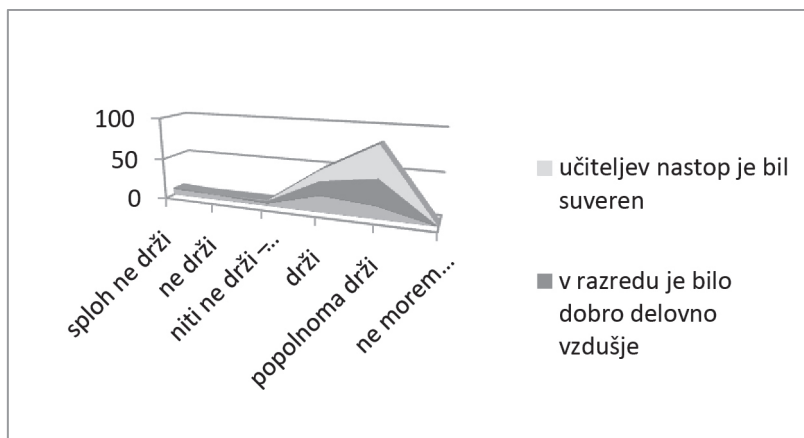
Opazovale smo zgodnje učenje različnih tujih jezikov – največ je bilo opazovanih ur angleščine (33), nato nemščine (17), francoščine (2), španščine (2) in italijanščine (1).

Največje število opazovanih ur je potekalo v 3. razredu⁵ (31), medtem ko je bilo število opazovanih ur v 1. razredu (9) in 2. razredu (10) manjše. V 5 primerih pa so bili pri pouku tujega jezika združeni učenci 1., 2. in 3. razredov ali samo 1. in 2. Pri opazovanih urah je bilo skupaj 735 otrok.⁶

Organizacija pouka

V skladu s podatki, ki smo jih o šolah, vključenih v projekt, zbrali na začetku, se je pokazalo, da se zgodnje učenje tujega jezika na večini šol, kjer smo opazovali pouk, natančneje na 39 šolah, izvaja 2 x 45 minut na teden. Na 14 šolah zgodnje učenje izvajajo 2 x na teden po 20 do 30 minut, odvisno od teme, motivacije in sposobnosti koncentracije učencev, in na eni šoli poteka pouk 1 x tedensko in traja 60 min.⁷

Splošni vtis



Graf št. 1: Splošni vtis

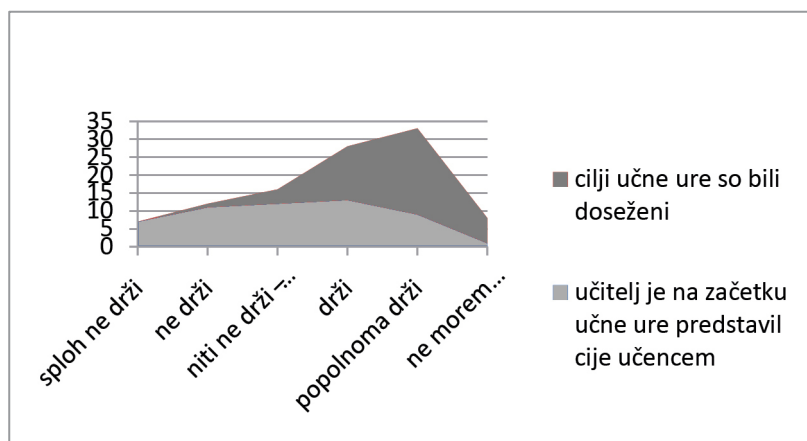
⁵ Največje število tretjih razredov pri opazovanju je posledica izhodišča projekta o zgodnjem učenju. V razpisnih pogojih je bilo navedeno, da se lahko vključi šola, kjer se že vsaj tretje leto izvaja pouk zgodnjega učenja tujega jezika. Ker je bilo takšnih šol premalo, interes ostalih pa velik, so se vključile še ostale šole.

⁶ Poimenski seznam šol, ki so bile vključene v projekt in kjer so potekale spremljave, je predstavljen v predstavitvi projekta (Pevce Semec/Pižorn) v tej monografiji.

⁷ Več o organizaciji pouka gl. Lipavic Oštir v tej monografiji.

Kot je razvidno iz grafa 1, je z izjemo ene ure povsod v razredu vladalo dobro delovno vzdušje, prav tako ni dvoma o suverenosti vseh učiteljev. Nekoliko manj ugodni so rezultati, ki se nanašajo na ustrezno didaktično opremljenost učilnic. Podatek je zanimiv, predvsem zato, ker zgodnje učenje tujega jezika načeloma poteka v enem izmed razredov prvega triletja, ki so običajno dobro didaktično opremljeni. Verjetno pa je tak rezultat opazovanja povezan s tem, da zgodnje učenje tujega jezika na šolah ni sistematizirano in pouk poteka v različnih učilnicah, ki, kot je pokazalo opazovanje, niso nujno prilagojene zgodnjemu učenju tujega jezika.

Učni cilji



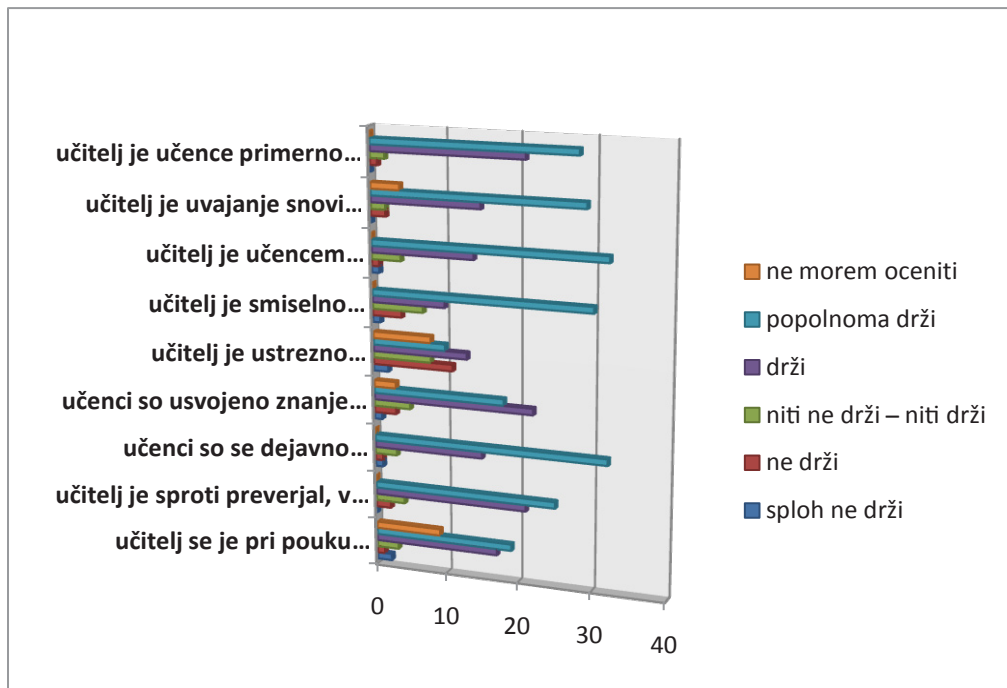
Graf št. 2: Učni cilji

Graf 2 nazorno pokaže, da cilj na začetku ure pogosto ni bil jasno predstavljen učencem, kot to veleva eno temeljnih didaktičnih načel, kljub temu pa je bil cilj v večini primerov dosežen. To lahko razložimo s posebnostjo zgodnjega učenja tujega jezika, kjer je pomemben didaktični element »presenečenje«. Tako so tudi učitelji utemeljili to zaznano odsotnost eksplicitne napovedi učnega cilja pri večini opazovanih učnih ur.

Potek učne ure

Iz grafa 3, kjer so prikazani določeni vidiki poteka učne ure, je razvidno, da je bila večina navedenih kategorij ustrezno zastopana, kar smo opazovalke zaznale kot 'popolnoma drži' ali 'drži'. Za zelo uspešno se je izkazala kategorija *učitelj je učence primerno motiviral*. Samo v enem primeru se opazovalka s trditvijo, da je učitelj otroke motiviral, sploh ni strinjala, v dveh primerih se opazovalka ni strinjala, pri treh urah pa te kategorije po mnenju opazovalke ni bilo možno oceniti. Sicer dobri rezultati so relativni, saj bi v tem primeru pričakovali in morali zaznati ustrezno motivacijo prav pri vseh urah. V strokovni literaturi je veliko predlogov za uspešno motivacijo, a to niso recepti, in motivacija je pogosto prepuščena kreativnosti in izvirnosti učitelja (prim. npr. Lavoie 2007, Gilbert 2007, Beltz/Grell 2009 idr.).

Naslednji vidik, ki smo ga opazovale pri pouku, je bil *navezovanje snovi na predznanje učencev in izkušnje učencev*. Tudi tu so opazovalke pri večini ur zabeležile, da je bilo navezovanje



Graf št. 3: Potek učne ure

nove snovi na predznanje ustrezno ali zelo ustrezno. Pri kar nekaj urah pa smo zaznale odsotnost te kategorije ali tega nismo mogle oceniti. Tako kot pri motivaciji, je pouk uspešen in osmišljen le, če nova znanja vgrajuje v obstoječa in če jih spiralno nadgrajuje. Če ta vidik ni upoštevan, kognitivnopsihološko gledano ta nova znanja nimajo veliko možnosti, da se uskladiščijo v učenčevem dolgoročnem spominu.

Pri kategoriji *učitelj je učencem primerno posredoval navodila* je večina opazovalk zapisala, da ta trditev popolnoma drži ali drži. Kar nekaj primerov pa je bilo takšnih, ko tega nismo mogle oceniti ali pa smo ta vidik pogrešale. Že v uvodnem poglavju sem zapisala, da smo pri opazovanju zaznale določene pomanjkljivosti, ki jih želimo z izobraževanjem učiteljev preseči, in neprimernost posredovanja navodil je eden izmed pomembnih vidikov ter znana pomanjkljivost opazovanih učnih ur. Metode in pristopi, ki so jih učitelji uporabljali, so bili kognitivno na previsoki ravni ali so bili popolnoma jezikovno usmerjeni, celo z vnesenimi metajezikovnimi elementi.

Kategorija *učitelj je smiselno uporabljal različne oblike in metode dela* je bila sicer dobro zastopana, a je tudi metodična pestrost zlasti pri nekaterih urah premajhna. To spet kaže na neustrezen didaktični pristop in neupoštevanje kognitivnih in razvojnopsiholoških značilnosti otrok v starosti od 6 do 9 let. Ti otroci se niso sposobni koncentrirati dlje časa in je le pri smiselnem in premišljenem spreminjanju oblik in metod dela mogoče izpeljati 45 minut, kolikor sicer večinoma traja zgodnje učenje tujega jezika.

Najbolj zanimiv je graf pri kategoriji *učitelj je ustrezno individualiziral in diferenciral delo glede na učence*. Opazovalke smo enako pogosto zaznale prisotnost diferenciacije in individualizacije kot njuno odsotnost oziroma individualizacije in diferenciacije nismo mogle oceniti. Tudi tu lahko ugotavljamo, da gre za pomembno vrzel, ki jo bo za kakovostno delo

v razredu treba zapolniti. Razredi so številčni in diferenciacije ter individualizacije dejansko ni enostavno izvesti, čeprav je nujna. Heterogenost pri jezikovnem pouku je vedno prisotna in naš cilj mora biti, da jo konstruktivno izkoristimo in da so vsi učenci produktivno aktivni (prim. Hölschel/Piepho/Roche 2006).

Pri kategoriji *učenci so usvojeno znanje ali zmožnosti uporabili (utrdili) v novem besedilu oz. sporočanju položaju* je rezultat primerljiv s kategorijo *učitelj je novo snov navezoval na prejšnjo*, kar je logična posledica; če ni povezovanja, potem tudi učenci svojega znanja ne morejo ustrezno vključevati.

Zelo dobro so opazovalke ocenile kategorijo *učenci so se aktivno vključevali v učni proces*. Tukaj gre za izhodišče oz. prednost, ki jo imajo učitelji, ki se ukvarjajo z zgodnjim učenjem v primerjavi s tistimi učitelji, ki se ukvarjajo s poučevanjem mladostnikov, saj otroci v starosti 6–9 let načeloma radi sodelujejo in radi »ugajajo« učitelju, kar s sodelovanjem nedvomno dosežejo.

Učitelj je sproti preverjal, v kolikšni meri učenci sledijo pouku oz. se vključujejo v določeno dejavnost – tudi pri tej kategoriji je bilo delo v večini ovrednoteno pozitivno. Ponekod pa se je izkazalo, da preverjanje razumevanja obravnavane snovi poteka tako, da učitelj vpraša učence, če so razumeli, in če niso, potem jim »ugodi« in vse skupaj ponovi v slovenščini.

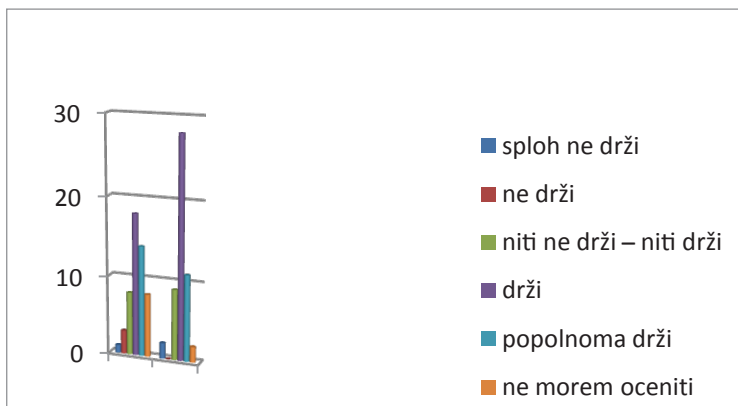
Kategorija *učitelj se je pri pouku navezoval na prvi jezik (slovenščino)* je pri opazovanih urah statistično gledano slabše zastopana. To lahko razložimo s temeljnim načelom pri pouku tujega jezika, ki naj bi se ga držal vsak učitelj, in sicer, da je medij sporazumevanja tuji jezik, in to ne samo takrat, ko se obravnava nova snov, temveč vedno. Preklapljanje oz. vključevanje slovenščine je smiselno, kadar se govori o jezikih in kadar poteka jezikovno in medkulturno ozaveščanje, kar je možno realizirati pri drugih predmetih ali slovenščini.

Če povzamemo, je graf št. 3 zelo bogat s podatki o opazovanih učnih urah. Z analizo splošne slike lahko povsod, razen pri diferenciaciji in individualizaciji, ugotovljamo uspešno delo. Pri opazovanju neugodnih ali manj ugodnih rezultatov (motivacija, navezovanje na že usvojeno snov, menjavanje didaktičnih oblik in metod dela) pa so se pokazale pomanjkljivosti, ki jih bo potrebno v prihodnosti odpraviti.

Interakcija

Iz grafa 4 je razvidno, da je učitelj večinoma vzpodbujal učence h komunikaciji, velik delež ur pa je še vedno takšnih, kjer to ni bilo možno oceniti oziroma to sploh ne drži ali ne drži. Učenci v interakciji z učiteljem večinoma niso uporabljali tujega jezika. To lahko razložimo, saj je njihova sporazumevalna kompetenca dejansko omejena in predvsem naravnana na razumevanje. Kot uspeh lahko štejemo na tej stopnji že, če se učenci odzovejo s posameznimi besedami, kratkimi stavki ali če na učiteljevo izjavo v tujem jeziku, ki so jo razumeli, odreagirajo neverbalno ali v maternem jeziku. Zanimivo pa je, da smo opazovalke celo na tej stopnji v majhnem deležu zaznale tudi interakcijo med učenci v tujem jeziku.

Opazovalke smo ocenile, da je imel učitelj večinoma korekten odnos do učenčevih napak, in temu v prid govori največji delež v grafu. Opazile smo tudi nekorekten odnos; to didaktično vrzel pa bo nujno treba odpraviti, saj je učiteljevo ravnanje in obravnavanje napak pri učenju tujega jezika zelo pomembno, in sicer gledano dolgoročno za jezikovni razvoj vsakega posameznika. Napake, predvsem na tej zgodnji stopnji, so nujni del jezikovnega razvoja. Odpravljati jih je potrebno intuitivno, se pravi, osredotočiti se moramo na to, kar nam je učenec želel povedati in mu z odgovorom ponuditi tudi pravilno formulirano

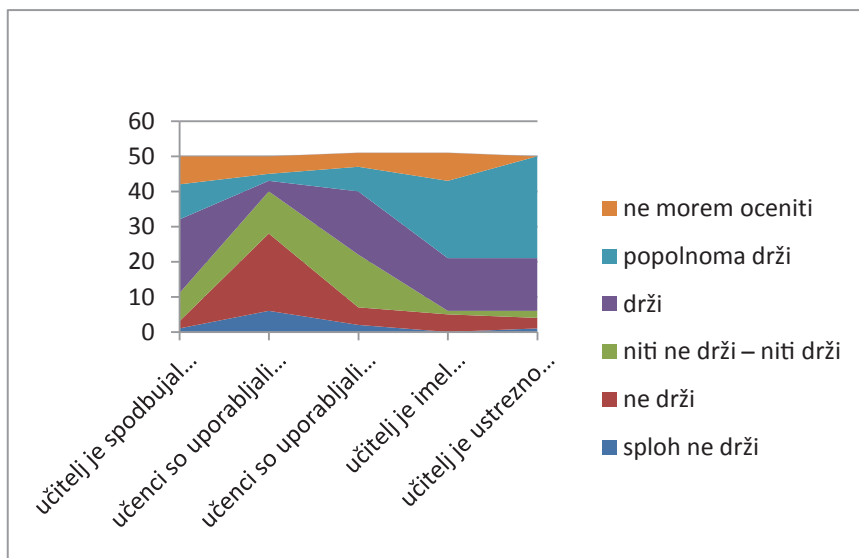


Graf št. 4: Interakcija

izjavo. Pogosto pa pride v razredu do t. i. »terapijanja« napak in namesto želenega uspeha učenci po tem procesu raje obmolknejo (prim. Muster 2000, Thilmann 2006).

Iz analize tabel opazovalk je razvidno, da so v večini primerov ocenile, da je učitelj ustrezno uporabljal tuji jezik v komunikaciji z učenci. V drugih opažanjih je prišlo do izraza, da so bile prisotne različne kategorije te komunikacije. Izhajajoč iz teh dodatnih podatkov je nujna učiteljeva doslednejša uporaba tujega jezika (prim. poglavje 2.5.3).

Preverjanje uresničevanja zadanih ciljev



Graf št. 5: Preverjanje

Učitelj je v večini primerov učencem dajal povratne informacije o njihovih dosežkih. V le nekaj primerih ta trditev ni držala oz. je ni bilo mogoče ovrednotiti.

Preverjanje in ocenjevanje je zagotovo pomemben del zgodnjega učenja tujega jezika tako za učence kot za učitelje. Menim, da je odsotnost te kategorije povezana s tem, da gre za

neformalne oblike učenja tujega jezika, ki se ne ocenjujejo tako, kot je to sicer praksa v prvi triadi. Ta kategorija bo zagotovo odigrala pomembno vlogo takrat, ko bo zgodnje učenje postalo obvezni del izobraževanja.

Analiza kategorije *druga opažanja* – Kvalitativna dimenzija opazovanih ur

Že v uvodnem delu je bilo napovedano, da je opazovalni list na koncu vseboval tudi kategorijo *druga opažanja*. Opazovalke smo ta del izkoristile za subjektivne vtise in komentarje, zato jih lahko razumemo kot posebno zanimiv del opazovanja učnih ur. V nadaljevanju bodo predstavljeni nekateri izseki in povzetki ugotovitev.

Didaktični pristopi

Opazovalke smo zabeležile, da smo opazovale tri različne didaktične pristope: največ je bilo t. i. tradicionalnega zgodnjega učenja tujega jezika,⁸ v nekaterih primerih smo opazovale CLIL in v nekaterih primerih je šlo za t. i. JIMU (pouk jezikovnega in medkulturnega ozaveščanja) ter KP (konvergentno pedagogiko). Opazovalni list je bil pripravljen za tradicionalni pouk zgodnjega učenja tujega jezika in zato smo pri drugih pristopih opazovalke zapisale, da nekaterih kategorij nismo mogle izpolniti oz. se nam izpolnjevanje ni zdelo v skladu z načeli opazovanega pouka. Kot zanimivost naj navedemo, da smo opazovalke pri CLIL-u opazile, da so bili učenci bolj motivirani za delo in učitelji niso imeli težav z disciplino. Tega pa ne moremo trditi za kar nekaj primerov tradicionalnega učenja tujega jezika. Morda lahko to razložimo z že znano tezo, da učence tuji jezik v tej starosti ne zanima, njih zanimajo vsebine (prim. Hutterli/Storz/Zappatore 2008; Tracy 2008, Chighini/Kirsch 2009). Posredovanje in učenje tujega jezika je včasih nezanimivo tudi zato, ker se učenci učijo to, kar vsebinsko v materinščini že obvladajo. Posledica je nezainteresiranost, nesodelovanje in manjši uspeh. Pri CLIL-u te nevarnosti ni, saj gre v prvi vrsti za usvajanje nejezikovnih vsebin. Seveda pa tudi pri CLIL-u obstaja nevarnost, da se učitelj ne bo znal približati učencem s pristopi, izbiro metod dela, obravnavo snovi in bo govoril in razlagal »mimo« njih. Takrat je tudi CLIL obsojen na neuspeh, nedisciplino in nemotiviranost učencev.

40

Dejavniki, ki vplivajo na potek in izvajanje pouka

Opazovalke smo nanizale vrsto dejavnikov, ki po našem mnenju odločilno vplivajo na potek in izvajanje pouka. Ti dejavniki so navedeni v opazovalnem obrazcu v kategoriji druga opažanja in so bili pridobljeni v individualnih pogovorih z učitelji. V grobem jih lahko uvrstimo v dve kategoriji, in sicer *eksterne* ter *interne* dejavnike, ki so obravnavani v nadaljevanju.

Eksterni dejavnik: Prostor, razred

Na izvajanje zgodnjega učenje tujega jezika odločilno vpliva prostor, razred, v katerem poteka. Če pouk poteka vedno v istem razredu in ima učitelj v prostoru na razpolago omaro

⁸ Tradicionalni pouk oz. tradicionalno zgodnje učenje tujega jezika je izraz, ki ga uporabljamo za tisto obliko pouka, ki je namenjena doseganju jezikovnih ciljev, ki uporablja različne pristope in načine zato, da učence postavi v vlogo aktivnih sogovornikov, ki se poslužuje igre in poskuša učenje jezika čim bolj približati otrokovemu čustvenemu in kognitivnemu razvoju.

s pripomočki in najmanj en kotichek za razstavo izdelkov, knjig, plakatov, potem so to zelo ugodni pogoji za delo in uspeh. V večini primerov sicer zgodnje učenje poteka v didaktično ustrezno opremljenih učilnicah, žal pa ni vsem učiteljem omogočeno, da bi v razredu organizirali jezikovne kotiche, razstavili izdelke itd.

Eksterni dejavnik: Razporeditev miz

Izkazalo se je, da je drugačna kot klasična postavitev miz za delo v prvi triadi zaželeno in zelo učinkovita, da je zelo dobrodošla preproga na tleh itd. Če učitelji z učenci gostujejo v razredih s klasično postavitvijo miz, potem so navedli, da je za prerazporeditev miz in po končanem pouku pospravljanje miz škoda dragocenega časa. Iz tega argumenta lahko izpeljemo ugotovitev, da mora zgodnje učenje potekati v didaktično ustrezno opremljenih učilnicah, kamor sodi tudi fleksibilna razporeditev miz in stolov.

Eksterni dejavnik: Čas izvajanja

Zelo pomemben dejavnik, ki odločilno zaznamuje zgodnje učenje, je čas izvajanja. Ker zgodnje učenje formalno ni vključeno v urnik za vse učence, se načeloma – na nekaterih šolah so naredili izjemo – izvaja v zgodnjih urah oz. pred pričetkom pouka ali v kasnejših urah oz. po pouku. Ne ena in ne druga oblika za delo nista ugodni, nekoliko ugodnejša je zgodnejša ura. Težava pri izvajanju aktivnosti pred poukom je ta, da učenci konstantno zamujajo in da sta pouk in delo zelo motena. Učenci, ki zamudijo, običajno zamudijo tudi fazo motivacije, zato lahko le ugibamo, kaj in koliko pri uri pridobijo. Učitelji so tudi povedali, da so nekateri učenci v zgodnjih urah zelo utrujeni, zaspani, saj zvečer ne gredo pravočasno spat.

Pri izvajanju zgodnjega učenja tujega jezika po pouku pa se učitelji soočajo z drugimi problemi. Učenci k pouku pogosto pridejo po kosilu, v času, ko gredo njihovi sošolci na igrišče. Ni čudno, če so učenci nemotivirani in včasih celo besni na tuji jezik, ki jih prikrajša za druženje s sošolci na dvorišču. Naslednja težava je utrujenost učenk in učencev, saj je zgodnje učenje tujega jezika za njih včasih že šesta ali celo sedma šolska ura.

Te organizacijske okoliščine so pokazale, da je čas izvajanja zgodnjega učenja še kako pomemben za uspešne rezultate in da bi bilo delo bistveno lažje in učinkovitejše, če bi bil tuji jezik kot obvezni predmet sestavni del predmetnika, in sicer od prvega razreda naprej.

Eksterni dejavnik: Učni pripomočki

Pri opazovanih urah je bilo mogoče videti zelo različne učne pripomočke. Izkazalo se je, da so učitelji spretni, da znajo izkoristiti učne pripomočke, ki so že v razredu, da s pridom uporabljajo igrače, ki jih imajo sami doma, ali da marljivo izdelujejo ter plastificirajo učne pripomočke. Bilo je tudi nekaj ur, ki so temeljile predvsem na pogovoru in učitelj ni uporabil nobenih učnih pripomočkov. Tudi pri tem velja, da so učenci tega starostnega obdobja po Piagetu v fazi konkretnih logičnih operacij in vsebino lahko razumejo le, če je dovolj nazorno prikazana, za to pa so nujno potrebni učni pripomočki. Ti pripomorejo tudi k večji motivaciji za delo in učenje.

Eksterni dejavnik: Učbeniki

Učbenik je pomembno vodilo za pouk; kot smo že poudarili v poglavju o nastajanju učnega načrta, je treba paziti, da učbenik ne postane pomembnejši za delo kot učni načrt.

Pri uporabi učbenika so velike razlike med poučevanjem zgodnjega učenja, npr. angleščine in nemščine ter drugih jezikov. Medtem ko je za zgodnje učenje angleščine na trgu veliko učbeniških kompletov s CD-ji, DVD-ji in raznimi drugimi pripomočki, zaradi česar lahko učitelj dejansko dela le po učbeniku, to nikakor ne velja npr. za nemščino. Za zgodnje učenje tujega jezika – nemščine na trgu ni ustreznih učbenikov oz. obstajajo nekateri poskusi – pobarvanke s priročniki za učitelje, a tega žal nikakor ne moremo primerjati s ponudbo angleških učbenikov. Ta slabost – pomanjkanje učbenikov – tako prisili učitelje, da se sami lotijo priprave učnih materialov, da brskajo po spletu in se pustijo voditi učnemu načrtu. Nedvomno velja, kot navaja Skela, da je učbenik za pouk zelo pomemben, saj ga je načeloma pisal tim strokovnjakov in praktikov, zato je preverjen, recenziran in kakovosten, medtem ko tega ne moremo trditi za vsa individualno pripravljena gradiva učiteljev (prim. Skela 2009). Pa vendar imajo natančno pripravljene učbeniki tudi svojo senčno plat. Učitelju pravzaprav narekujejo poteke učnih ur, pri tem ne morejo upoštevati individualnosti, skupinske dinamike ter ne nazadnje tudi subjektivne teorije učenja in poučevanja učitelja. Tako ne pripomorejo k ustvarjalnosti in kreativnosti niti učiteljev niti učencev in ne vplivajo vedno konstruktivno na pouk in usvojeno znanje.

Eksterni dejavnik: Redlobveščnost staršev in drugih učiteljev

Učitelji zgodnjega učenja tujega jezika so v individualnih pogovorih povedali, da pogosto nimajo podpore ravnateljev, da so izjemno slabo plačani za izvedene ure, ki jim že organizacijsko vzamejo veliko časa in energije, ter da imajo drugi učitelji pogosto zelo nekorekten odnos do zgodnjega učenja tujega jezika.

Vse to so zelo pomembni dejavniki in podpora vodstva je ključna, prav tako podpora drugih učiteljev. Edino priporočilo, ki lahko to stanje ublaži in ga počasi uredi, je t. i. obveščanje javnosti. Pogovor s posameznimi učitelji, morda tudi navedba relevantnih argumentov za zgodnje učenje – znano je, da veliko nejezikovnih učiteljev še vedno nasprotuje zgodnjemu učenju tujega jezika – in prošnja za upoštevanje določenih dogovorov lahko pripomorejo k temu, da bo delo potekalo nemoteno in uspešno.

Eksterni dejavnik: (Ne)homogenost skupin

Opazovanje pouka je večinoma potekalo v starostno homogenih skupinah, kar pomeni, da so učenci določenega razreda tvorili tudi skupino za zgodnje učenje tujega jezika. Idealno bi seveda bilo, če bi skupine lahko bile bolj homogene tudi po znanju, a to zaenkrat v naših šolah ni uresničljivo, kar velja tudi za ostale predmete. Iz finančnih razlogov, kot so povedali učitelji, pa so nekatere skupine tudi starostno izjemno nehomogene (npr. otrok iz vrtca, otroci iz prvega, drugega, tretjega razreda ter učenec, ki se tuji jezik uči kot obvezni predmet v petem razredu). Delo v takšnih okoliščinah je zelo oteženo in neuspeh vnaprej določen. Težko je razumeti starše, vodilne in učitelja, da so sprejeli to odgovornost in takšne pogoje dela. Spet velja, da bi se s sistematizacijo zgodnjega učenja tujega jezika takšnim razmeram izognili.

Interni dejavnik: Didaktična pestrost

Opazovalke smo prisostvovala uram, kjer je bilo učenje tujega jezika za učence »dogodek«. Pouk je bil osredinjen na učence, vzdušje v razredu zelo sproščeno, učiteljev nastop pa suveren in dinamičen (npr. računanje barv, čarobna vreča, iz katere je učitelj jemal pripomočke

in tako motiviral učence, igranje na kitaro itd.). Pri pouku je prevladoval igriv pristop ter zelo prijetno delovno vzdušje (npr. učitelj in otroci so si oblekli majice, na katerih je bilo njihovo ime v angleščini – te majice si tudi vedno oblečejo pri pouku angleščine). Učenci so pri pouku izvajali različne aktivnosti in so bili za delo zelo motivirani. Pri pouku so učitelji uporabljali različne didaktične materiale in medije.

Interni dejavnik: Didaktična skromnost

Opazovale smo tudi učne ure, ki so bile didaktično zelo skromne: imele so »zelo šolski videz«, prevladovalo je frontalno delo, celo reševanje učnih listov oziroma delovnega zvezka »ne da bi otroci vedeli, kaj in čemu morajo nekaj početi«, kot je zapisala ena izmed opazovalk. Nekateri učni ure niso vsebovale nobene didaktične igre ali pa so se učenci ves čas igrali le eno igro. Nadalje pri učnih urah ni bilo možno zaslediti nikakršnega navezovanja na kurikulum 1., 2. in 3. razreda. Pri eni izmed ur smo bile priča branju in prevajanju zelo zahtevnega, sicer avtentičnega besedila, celo za materno govorce. Ali pa so učenci pri učni uri zgolj prepevali pesmice in je bilo med njimi in učiteljem zelo malo komunikacije. Pri nekaterih urah pa so nam učitelji pripravili nastope oziroma posebne ure, kjer so učenci pokazali, kaj so se naučili, a sicer delajo drugače, ali pa se je učitelj za opazovano uro posebej pripravil, poiskal gradiva na spletu, sicer pa dela drugače.

Interni dejavnik: Razmerje med uporabo tujega in maternega jezika

Razmerje med uporabo tujega in maternega jezika je bilo pri opazovanih učnih urah zelo različno. Opazovane ure lahko razdelimo v naslednje kategorije:

- pri nekaterih učnih urah je učitelj *izključno uporabljal samo tuji jezik* kot medij komunikacije (to velja predvsem za opazovane ure CLIL-a, kjer učiteljice izvajajo popolno imerzijo in z učenci ne govorijo v maternem jeziku; če je potrebna uporaba maternega jezika, potem uporabljajo različne strategije, npr.: učiteljice navodilo ponovijo bolj nazorno v tujem jeziku, kot mediator vskoči učitelj razrednega pouka ali kdo izmed učencev itd.);
- pri večini ur je učitelj *ves čas preklapljal med maternim in tujim jezikom*; učitelji so govorili v maternem jeziku predvsem takrat, ko so dajali navodila, se z učenci pogovarjali ali jim pojasnjevali oz. prevajali navodila za delo;
- pri določenih učnih urah smo opazile, da je učitelj večino časa govoril v maternem jeziku *in je le občasno uporabljal tuji jezik*;
- pri določenih učnih urah pa je učitelj sicer dosledno uporabljal tuji jezik, a skoraj vsako svojo izjavo *prevedel v materni jezik*.

Od navedenih kategorij je najboljša in najučinkovitejša metoda tista, ko učitelj pri pouku dosledno uporablja tuji jezik. Seveda pa je ta metoda tudi predvsem za učitelja najzahtevnejša in od njega zahteva največ energije, doslednosti, fleksibilnosti in ne nazadnje tudi tujejezikovne kompetence. Hkrati ta metoda otroka postavi v bolj avtentične situacije kot klasični pouk tujega jezika. Če učitelj dosledno govori v tujem jeziku, tudi v t. i. neformalnih situacijah, ko otroke pozdravi, ko jih povpraša po počutju, ko preveri, kdo manjka, ko povpraša po vremenu itd., potem vnaša v razredno delo prepotrebno rutino, daje učencem signal, da je jezik uporaben in praktičen, ter jim tako omogoča intuitivno učenje.

Najbolj neugodna metoda za učenje jezika pa je učiteljevo prevajanje svojih lastnih izjav. S tem učence, ki so kot vsi ljudje nagnjeni k izbiri lažje poti, navadijo na prevajanje in

možnosti, da bi se potrudili in kdaj razumeli navodila oziroma učiteljevo izjavo, odpadejo. Učenci potem še v višjih razredih od učiteljev, ki bi želeli delati drugače, zahtevajo »podnapise«, kot ta način v žargonu imenujejo učenci.

Večina učiteljev vsak pledoaje za konstantno in dosledno uporabo tujega jezika pri pouku tujega jezika zavrne z argumentom, češ, učenci me ne razumejo in jim moramo prevajati, sicer delo ni mogoče. Takšne pomisleke lahko takoj zavrnejo učitelji, ki poučujejo po metodi CLIL in ki so dokazali, da je to možno.

V kategoriji internih dejavnikov se ponovijo tudi nekateri podatki, ki so bili že obravnavani v v prejšnjih poglavjih. Očitno pa so se opazovalkam zdeli dovolj pomembni, da smo jih v delu *druga opažanja* zapisale še enkrat.

- Učiteljeve subjektivne/implicitne teorije učenja in poučevanja: Gre za temeljni dejavnik, ki zelo vpliva na poučevanje in delo. Vsak učitelj doživlja v času svojega šolanja, študija in siceršnjega izobraževanja različne načine poučevanja in ti se kot strategije nezavedno skladiščijo v vsakem posamezniku ter kot takšne tudi odločilno zaznamujejo učiteljevo delo v razredu. Vpliv teh subjektivnih teorij je velik in ker učinkujejo na nezavedni ravni, jih je zelo težko preseči. Veliko lahko dosežemo že s tem, da se o tem fenomenu pogovarjamo, da učitelj svoje učne ure posname in jih analizira ter samoanalizira. Popolnoma preseči pa jih je zelo težko. Npr. veliko učiteljev se je učilo in naučilo tujega jezika na klasičen šolski način, z učbeniki, po lekcijah, s slovničnimi strukturami, z razlago neznanih besed itd.; čeprav ni nujno, da jim je bilo to zelo všeč oz. da je bilo to zelo učinkovito, njihovo poučevanje pogosto poteka prav tako. Zlasti problematično pa je prenašanje teh subjektivnih teorij na poučevanje tujega jezika pri mlajših otrocih.
- Upoštevanje intelektualnega in kognitivnega razvoja otrok je zelo pomemben interni dejavnik, ki, kot smo opazile opazovalke, ni bil vedno uresničen. Pogosto se dogaja, da so obravnavane teme pod otrokovim intelektualnim in kognitivnim razvojem in ne smemo se čuditi, če se otroci dolgočasijo in za delo niso motivirani. Seveda tudi precenjevanje otrokovih zmožnosti in znanj ni ustrezno. Ustrezno je, če učitelj, ki svoje učence najbolj pozna, od njih vedno zahteva in pričakuje nekoliko več, kot so sposobni, kot znajo. Ali kot navaja Marjanovič Umek: poučevanje mora biti korak pred otrokovim razvojem in ga mora 'vleči' naprej (prim. npr. Marjanovič Umek 2008 idr.).

Portfolio kot spremljevalni instrument pouka

V okviru projekta UTJ-JIMU v 1. VIO so učitelji v prvih štirih mesecih šolskega leta 2008/2009 vodili portfolio o svojem delu v razredu.

Portfolio ali 'učiteljeva mapa' je avtentični instrument spremljanja procesa poučevanja v določenem časovnem obdobju. Učitelj v mapi zbira podatke o svojem poučevanju (npr. priloženo učno pripravo, samorefleksijo, izdelke učencev, povratno informacijo ipd.), kar mu služi za boljše razumevanje svojega načina poučevanja. Portfolio lahko pomaga tudi drugim učiteljem, ne samo avtorju samemu, da lažje razumejo proces poučevanja.

Cilji vodenja portfolia v projektu so bili naslednji:

- aktivno spremljanje uvajanja tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja;
- razvijanje pedagoškega pristopa na osnovi refleksije;
- evalvacija pedagoškega dela in projekta (Jurišević 2008).

Poleg teh ciljev spremljanje pedagoškega dela v obliki portfolia spodbuja tudi:

- znotrajosebno in medosebno komunikacijo;
- konstruktivističen pristop k učenju/poučevanju;
- vpogled v raven strokovnega razvoja;
- spremljanje/ocenjevanje strokovnih kompetenc;
- zaposlovanje/mobilnost kadrov (ibid.).

V nadaljevanju je najprej predstavljena struktura portfoliev, nato način obdelave ter ugotovitve posnetka stanja poučevanja, kot ga prikažejo portfolii (prim. prispevek Jurišević v tej monografiji).⁹

Struktura portfoliev

Portfolio je instrument, ki ima sicer predpisano strukturo, pri čemer pa je pomembno to, da je iz portfolia vidna osebna nota vsakega posameznega učitelja. Učitelj namreč predpisani strukturi sledi, a je avtonomen pri izbiri vsebin. Te morajo biti avtentične in reprezentativne glede na stanje v razredu in način poučevanja.

V nadaljevanju je opisana struktura portfolia oz. njegovih splošnih delov:

I. *Vodnik po portfoliu* vsebuje kazalo, ki daje pogosto zelo obsežnim portfoliem pregled, in besedo avtorja s kratkim opisom vsebine portfolia in njegovih ciljev.

II. *Strokovna biografija* vsebuje osnovne podatke o učitelju in njegovih strokovnih izkušnjah ter željah v zvezi s poučevanjem tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

III. *Spremljanje uvajanja* je vsebinski del, v katerega je učitelj vključil 4 vsebine, vsako za en mesec, kot ‚najboljše‘ srečanje ali učno uro določenega meseca. Vsebino je izbral sam, in sicer glede na vidik, ki ga je želel izpostaviti (npr. aktivnost učencev, njihovi izdelki, fotografije itn.). V ta namen je izpolnil tudi obrazec, v katerem se je osredotočil na različne vidike učne ure (jezikovne zmožnosti, medpredmetne povezave, rabo tujega jezika ...).

IV. *Temeljna področja*: Ta del portfolia je obsegal izbrano vsebino z različnih področij –slušno razumevanje, bralno razumevanje, govorno sporazumevanje, pisno sporočanje, jezikovno uzaveščanje, medkulturno uzaveščanje, učna samopodoba –, ki po učiteljevem mnenju predstavljajo stanje v razredu.

V. *Samostojni izbor*: je del portfolia, v katerega je učitelj priložil eno ali več samostojno izbranih vsebin, ki so izpolnjevale kriterije, da je vsebina avtentična in reprezentativna za njihovo poučevanje v razredu.

⁹ Na uvodnem seminarju avgusta 2008 so bili članom projekta predstavljeni omenjeni cilji ter vodenje in okvirna struktura portfolia, a so se kljub temu pojavljala vprašanja, saj nekateri učitelji do takrat še niso izkusili takšne oblike strokovnega samoopazovanja in evalviranja. Vprašanja so se večinoma reševala na forumu ali z osebnim pogovorom z drugimi člani projekta.

VI. *Evalvacija pedagoškega dela* je zaključni del, v katerem je učitelj reflektiral in ovrednotil svoje delo ter predlagal rešitve za nadaljevanje dela na tem področju, in sicer na osebni ravni in splošno na ravni učenja in poučevanja jezika v prvem VIO.

Splošni podatki o učiteljih

Portfolio je oddalo 37 članov projektne skupine, od tega jih 23 poučuje angleški jezik, 10 nemščino, 1 francoščino, 1 italijanščino, 2 razredni učiteljici pa sta vodili portfolio o jezikovnem uzaveščanju (prim. 2.5.1).

Strokovni profil učiteljev, ki so oddali portfolio, je bil raznolik: 16 učiteljev tujega jezika, 15 učiteljev, ki imajo diplomu iz razrednega pouka in končan PIAOŠ, ena učiteljica, ki ima zaključena oba programa, dve učiteljici razrednega pouka, ena vzgojiteljica predšolske vzgoje in dve učiteljici z diplomama z drugega področja.

Učitelji imajo za sabo različno dobo poučevanja in so z različnih koncev Slovenije. Večina tuji jezik poučuje samostojno, v redkih primerih je jezik integriran z ostalimi predmeti (CLIL ali jezikovno in medkulturno uzaveščanje (JIMU)). Vsi so se osredotočili na 3. razred, kar je bila zaradi lažje medšolske primerljivosti tudi pobuda strokovne skupine projekta.

Večina tuji jezik poučuje po pouku kot interesno dejavnost za določene ali za vse učence, le nekaterim ga je uspelo vključiti v sam pouk, predvsem v obliki CLIL in JIMU. Tudi število ur na teden je različno (prim. 2.5.2.). Ena izmed učiteljic ima eno šolsko uro običajno kot tuji jezik, drugo šolsko uro v tednu pa posveča obravnavi pravljic v tujem jeziku. Kar nekaj učiteljev je izrazilo željo po integriranem pouku in večji količini časa pouka, npr.: *»Zanimivo je opazovati učence, ki se ne obremenjujejo s slovničnimi strukturami, pač pa jezik usvajajo globalno in z neverjetno lahkoto in predvsem spontano. Koliko več bi se učenci lahko naučili, če bi bile te naše urice integrirane v pouk in bi potekale vsaj dvakrat tedensko!«*

46

Instrument obdelave portfoliev

Vsi portfolii so bili obdelani po vnaprej določenem obrazcu, ki je vseboval glavne dele portfoliev (glej 3.1.), dodatni kriteriji pa so bili še preglednost, relevantnost besede avtorja, avtentičnost samostojnega izbora ter razvojni vidik in samorefleksija evalvacije pedagoškega dela. Tak instrument je bil nujno potreben za objektivno analizo, ker so bili portfolii zelo različni, tako po obsegu kot po strukturi.

Analiza in interpretacija portfoliev

Analiza in interpretacija portfoliev je predstavljena glede na njihovo osnovno strukturo, ki je podrobneje predstavljena v poglavju 3.1.

Vodnik (Kazalo in beseda avtorja)

Večina naslovov je bila običajnih (npr. Portfolio), nekateri učitelji pa so pokazali svojo ustvarjalnost in so svoj portfolio naslovili z izvirnimi naslovi, kot npr. Mali portfolio, Iz malega raste veliko, Lucyland mini club ipd.

Večina portfoliev je sicer vsebovala kazalo z glavnimi vsebinami, a so bile strani v nadaljevanju redko oštevilčene in so tako oteževale preglednost in sistematično analizo.¹⁰ Sklepamo, da to izvira iz same vsebine portfolia, ki ponekod vključuje tudi izdelke učencev in fotografije, kar je bilo verjetno naknadno priloženo besedilu, in je zato številčenje strani težje izvedljivo. Nekateri portfolii so bili vizualno zelo privlačno opremljeni (grafični dodatki ob besedilu, različne barve in fonti pisave, fotografije ob naslovu ipd.), kar popestri izgled portfolia, ne zagotavlja pa vedno tudi njegove vsebinske kakovosti.

Besede avtorja v vodniku so bile različno relevantne in dolge. Poleg kratke vsebine portfolia in ciljev so nekateri portfolii vsebovali tudi opise ciljev in vsebin pouka, izkušnje s poučevanjem, delo v razredu in napotke za poučevanje na zgodnji stopnji, kar tematsko gledano sodi k drugim kategorijam oz. vsebinam portfolia.

Primer besede avtorice: *»V šolskem letu /.../ sem se odločila, da kot praktik sodelujem pri pripravi pilotskega projekta zgodnjega uvajanja angleščine v prvo triado. V ta namen je nastal moj portfolio, katerega glavni cilj je osebna in strokovna rast in razvoj s pomočjo samevalvacije. Portfolio vsebuje poleg strokovne biografije tudi spremljanje uvajanja v obliki dnevnika s predstavitev vseh vsebin po lastni izbiri. V nadaljevanju so predstavljene posamezne vsebine, ki pokrivajo temeljna jezikovna področja /.../«.*

Nekateri učitelji so proces priprave in izdelovanja portfolia zaznali kot zahtevno, a pomembno izkušnjo v svojem strokovnem razvoju: *»Samo pisanje in izdelovanje portfolia mi je pomagalo, da sem lahko reflektirala in kritično ocenila svoje delo ter ugotovila, na katerih področjih poučevanja sem uspešna, kaj pa je tisto, kar bi morala pri svojem pedagoškem delu izboljšati in tudi spremeniti.«*

Spet drugi so že v uvodu povedali, s kakšnimi težavami so se srečevali pri pisanju, npr. *»Med pripravljanjem portfolia se mi je porodilo nešteto idej, vendar je težko te ideje spraviti na papir in jih oceniti, saj nisem navajena ocenjevati lastnega dela /.../«* ali *»Kar počnem v razredu, ne znam dobro predstaviti na papirju. Papir in črke me omejujejo. Moj pouk v ‚brani‘ obliki izgubi ves čar, ki ga sama čutim pri delu /.../«.*

Nekateri učitelji so imeli težave pri pisanju tudi zato, ker kljub danim navodilom niso natančno razumeli ciljev vodenja portfolia in niso vedeli, katere vsebine vključiti vanj. Vodenje portfolia jim je vzelo precej časa, a jih je veliko priznalo, da so ga napisali v zadnjih dneh pred oddajo, kar pa ni smisel sprotne samorefleksije in odzivanja nanjo v razrednih situacijah. Tisti, ki so se pisanja lotili sistematično, so dejali, da so z njegovo pomočjo postali bolj samokritični in da je bilo delo, ki so ga vložili vanj, vredno truda.

Strokovna biografija

Iz podatkov v portfoliilih o strokovni biografiji učiteljev lahko povzamemo, da ima večina za sabo že kar nekaj usposabljanj s področja zgodnjega učenja tujega jezika ali s širšega področja poučevanja tujih jezikov (npr. delavnice, seminarje, študijske skupine, konference ipd.). Običajno so ta usposabljanja krajša, enodnevna ali nekajurna; daljša, (več)tedenska izobraževanja v tujini so redkejša, kar učitelji utemeljujejo z visokimi stroški financiranja. Kljub temu so se nekateri udeležili tudi takšnih izobraževanj in stroške krili z dotacijami (npr. organizacije Cmepius).

¹⁰ Nekateri učitelji so se znašli tako, da so posamezne razdelke barvno označili/ločili (npr. druga barva prve strani novega razdelka), kar delno olajša iskanje po portfoliu.

Motivacija za poučevanje tujega jezika v prvem VIO je večinoma eksplicitno opisana in je pri večini učiteljev zelo velika, saj se nekateri s tem področjem ukvarjajo že dolgo časa in si želijo, da bi bilo to končno tudi sistemsko urejeno.

Njihovo motivacijo večinoma pogojujejo izvenšolski dejavniki, npr.:

I. Bivanje v tujini ali srečanja s sorodniki iz drugih dežel

II. Bližina meje in izpostavljenost drugemu jeziku že od otroštva naprej

III. Vpliv učiteljev (pozitiven ali negativen)

Npr.: »/.../ motivacijo mi je dala moja prva učiteljica za angleščino in tudi sama želim biti takšna«, »/.../ moj pouk angleščine se mi je zdel zanimiv, zabaven, imela sem dobro samopodobo in občutek, da sem uspešna. K temu sta pripomogli dve moji učiteljici, ki sta me navdušili do te mere, da mi je angleški jezik predstavljal izziv«.

Nekateri učitelji so imeli v preteklosti tudi slabe izkušnje z učitelji tujih jezikov, kar jim je dalo motivacijo, da so sami drugačni, npr.: »mislim, da so me ravno slabi zgledi mojih učiteljic pripeljali do odločitve, da želim delati bolje in podajati znanje na otrokom zanimiv način in z razumevanjem«, ali »/.../ kljub slabim izkušnjam s tujim jezikom v šoli se mi je kasneje ponudila priložnost za poglobljanje znanja tujega jezika in tudi poučevanja le tega«. Njihovi opisi kažejo na pomembno učiteljevo vlogo, ki zaznamuje človeka za vse življenje, tako v pozitivnem kot v negativnem smislu.

48

IV. Potovanja

Veliko učiteljev med motivacijo prišteva tudi potovanja in delo v tujgovorečem okolju (npr. poletni kampi v Združenih državah, varovanje otrok v Veliki Britaniji ipd.). Za nekatere učitelje je bilo poučevanje šolskih ali predšolskih otrok prvo delo, ki so ga opravljali še kot študenti v tečajni obliki, in jim je za vedno ostalo v spominu.

V. Glasba in melodičnost jezika

Nekaterim so tuji jeziki blizu tudi zaradi tuje glasbe, ki so jo vedno radi poslušali, in tujih oddaj na televiziji, ena učiteljica pa je dejala, da ima rada tuje jezike, ker jo »s svojo melodičnostjo in posebnostmi vedno pritegnejo«.

VI. Učenci in njihova motivacija za učenje

Večini učiteljev pa motivacijo za poučevanje tujega jezika v prvem VIO dajejo njihovi učenci, ki se ga radi učijo, ali z besedami ene učiteljice: »Navdušenje otrok in njihova pozitivna povratna informacija pa je tisto, kar mi vedno znova daje potrditev, da sem na pravi poti«. Iz večine izjav je možno razumeti, da so učitelji na subjektivni ravni začutili in doživeli potrebo po znanju tujih jezikov ter da želijo to izkušnjo deliti oz. jo s svojim delom omogočiti tudi otrokom.

Spremljanje uvajanja

V tem razdelku so učitelji opisovali 4 različne vsebine ali učne ure po lastnem izboru – za vsak mesec eno – ter svojo letno pripravo.

Teme, ki se pogosto pojavljajo v opisanih vsebinah, so: živali, zima in prazniki, jaz in moja družina, števila, barve, zgodbe in pravljice, stvari v razredu, oblačila, hrana, abeceda. So pričakovane, saj se običajno pojavljajo na začetni stopnji učenja tujega jezika (npr. v Učnem načrtu za angleščino za drugo triletje, v učbenikih za mlajše učence).

Izbira teme je običajno odvisna od različnih dejavnikov:

I. Dolžina časa učenja tujega jezika

Ker so učitelji začeli voditi portfolio v začetku šolskega leta, so se z učenci, ki so se šele pričeli učiti tuji jezik, pogosto pogovarjali o učenju tujega jezika na splošno, o besedah, ki jih že poznajo (npr. iz reklam, filmov, pesmi, tujih izdelkov), ali pa so se učili predstavljati v tujem jeziku.

II. Letni čas (prazniki, zgodbe)

Kar nekaj učiteljev je kot predstavljeno temo izbralo praznike, ki jih je v jesensko-zimskem času veliko. Nekateri so se z učenci pogovarjali o noči čarovnic, o božiču, novem letu in o zimskem času na splošno.

III. Interes učencev in predznanje

IV. Učna snov pri drugih predmetih (če je učenje tujega jezika integrirano)

Učiteljici, ki poučujeta tuji jezik integrirano, se prilagajata temam, ki jih obravnavajo pri ostalih šolskih predmetih. Tuji jezik največkrat integrirata s spoznavanjem okolja in z glasbo, pa tudi z matematiko in s športno vzgojo. Razredni učiteljici, ki integrirata jezikovno in medkulturno uzaveščanje v ostale šolske predmete, prav tako prilagajata teme ostalim predmetom.

V. Učbenik (če ga učitelj uporablja)

Glede razvijanja *jezikovnih zmožnosti* v tujem jeziku so učitelji na ocenjevalni lestvici od 1 do 4 ocenili pomen, ki ga dajejo razvijanju posamezne jezikovne zmožnosti. V skladu s pričakovanji je daleč največji poudarek v 1. VIO na razvijanju slušnega razumevanja (učitelji so ga večinoma ocenili s 4 točkami), ki mu sledi govorno sporazumevanje. Nekateri učitelji bralnega razumevanja in pisnega sporočanja sploh ne vključujejo v pouk (ocenili so ju z 1 ali 0 točkami), večina pa ju vključuje v manjši meri in postopoma.

Večina učiteljev je v štirih predstavljenih vsebinah posvetila *jezikovnemu in medkulturnemu uzaveščanju* (JIMU) malo ali zelo malo časa. Medkulturno uzaveščanje se je kazalo predvsem v izbiri teme, npr. prazniki in načini praznovanja v drugih državah, kjer pa je bil poudarek pogosto samo na državi, kjer govorijo tuji jezik, ki se ga učenci učijo. Tisti učitelji, ki so v pouk vključili JIMU, so temu običajno posvetili celotno šolsko uro. Nekaj učiteljev je za potrebe medkulturnega in jezikovnega uzaveščanja uporabilo že pripravljena JIMU gradiva projekta Ja-Ling (glej Fidler 2004).

Iz portfoliev je razvidno, da se za pouk tujega jezika v 1. VIO večinoma ne uporablja ustaljeni učbenik, temveč zelo različna *gradiva*, ki jih pogosto pripravijo oz. izdelajo učitelji

sami (npr. učni listi, slikanice, slikovna gradiva, predmeti (realije), družabne igre, glasbila, plakati, lutke, spletna gradiva, fotografije, tuje otroške revije, avdio in video gradiva). Veliko učiteljev dobi gradivo na spletu, na spletnih straneh za učenje tujega jezika ali na straneh za materne govorce tujega jezika, ki so namenjena poučevanju mlajših otrok.

Nekateri učitelji dodajajo k svojemu gradivu tudi gradiva iz učbenikov, predvsem aktivnosti za razvijanje slušnega razumevanja, tako da so učenci izpostavljeni maternim govorcem. Določena skupina učiteljev pa pri pouku ne uporablja veliko gradiv, pač pa vključujejo veliko pesmi in gibalnih iger.

Pri vseh urah, ki so jih opisali člani projektne skupine, se tuji jezik *povezuje z ostalimi predmeti*, v povprečju vsaj z dvema drugima šolskima predmetoma pri eni uri tujega jezika. Predmeti, s katerimi se tuji jezik najbolj povezuje, so glasbena vzgoja, likovna vzgoja, športna vzgoja itd. Povezanost z drugimi predmeti je sestavni del tujejezikovnega pouka na zgodnji stopnji in se lahko kaže na različne načine. Povezanost, ki jo opisujejo učitelji, je običajno na ravni dejavnosti, kjer učitelji dejavnosti iz drugih predmetov prenesejo v tujejezikovni razred (npr. petje pesmi, gibalna igra) in kjer je primarni cilj še vedno učenje tujega jezika. Druga vrsta povezanosti, ki je globlja, pa se kaže v metodi CLIL, kjer so v ospredju tako jezikovni kot nejezikovni cilji predmeta, na katerega se jezik navezuje.

Pri ugotavljanju aktivnosti učencev pri obravnavi izbrane in v portfolio vključene vsebine so učitelji ugotavljali, v kolikšni meri so bili *učenci aktivni*. Večina meni, da je aktivnost učencev ‚zadovoljiva‘ ali ‚srednje zadovoljiva‘, nihče pa ni izbral ‚nezadovoljivo‘. Glede na starost učencev in spoznanja o najprimernejših načinih učenja na tej stopnji, morajo biti učenci pri učenju karseda aktivni, če hočemo, da bodo tuji jezik vzljubili in da ga bodo znali uporabljati.

Iz portfoliev je razviden tudi podatek, da je večina učiteljev *skorajda vseskozi uporabljala tuji jezik* pri opisanih učnih urah, seveda pa je od teme in situacije pogosto odvisna tudi raba jezika. V redkih situacijah sta v razredu dve učiteljici – učiteljica tujega jezika uporablja samo tuji jezik, razredna učiteljica pa pomaga pri organizaciji določenih aktivnosti. Raba tujega jezika učencev (v odnosu do učitelja) je bila med opisanimi urami v povprečju po mnenju učiteljev skorajda vseskozi delna. Sklepamo, da se učitelji z učenci sporazumevajo tako, da jih razumejo in z njimi vzpostavljajo takšno komunikacijo, ki je možna že na tej stopnji. Po pričakovanju je raba tujega jezika med učenci manjša, saj je njihovo receptivno znanje veliko večje kot produktivno. Na tej stopnji je njihova komunikacija sestavljena predvsem iz enobesednih in krajših povedi ter ustaljenih izrazov, ki jih večkrat slišijo.

Opis stanja rabe tujega jezika v razredu, kot ga prikažejo portfolii, pa se razlikuje od tega, kar se je pokazalo pri samem opazovanju pouka, kjer je le manjša skupina učiteljev dejansko večinoma uporabljala tuji jezik, večina pa jih je preklapljala iz materinščine v tuji jezik ali celo pretežno uporabljala samo materni jezik. Očitno se nekateri učitelji ne zavedajo svoje rabe materinščine pri pouku in mislijo, da uporabljajo več tujega jezika, kot se dejansko izkaže (prim. poglavje 2.5.3).

Temeljna področja

Ta del portfolia je vseboval izbrane teme ali avtentične vsebine za naslednja področja: slušno in bralno razumevanje, govorno sporazumevanje, pisno sporočanje, jezikovno uzaveščanje, medkulturno uzaveščanje ter učna samopodoba učencev.

Vsi učitelji so v portfoliu poudarili, da je razvijanje *slušnega razumevanja* na tej stopnji najpomembnejše. Dejavnosti za razvijanje slušnega razumevanja, ki so jih izpostavili, so:

- igre, predvsem gibalne;
- poslušanje zgodbic, pravljic, pesmic, rim;
- poslušanje učiteljevih navodil (npr. za delo v razredu ali za izdelavo nekega izdelka);
- slušne aktivnosti v učbeniku, na učnih listih in na spletu;
- aktivno poslušanje (npr. z gibanjem, risanjem, reševanjem naloge, izdelavo izdelka, npr. iz papirja, igro vlog ob poslušanju ipd.).

Po mnenju učiteljev je najpomembnejši vir slušnega razumevanja učitelj sam, zato mora čim več uporabljati tuji jezik. Pri tem uporablja nebesedna izrazna sredstva (mimiko, slikovno gradivo, gibanje), da učencem olajša razumevanje. Ostali viri so posnetki rojenih govorcev, ki morajo biti vsebinsko prilagojeni mlajšim učencem tujega jezika. Nekateri učitelji so poudarili tudi to, da morajo biti učenci med poslušanjem aktivni (npr. z gibanjem, risanjem, reševanjem naloge, izdelavo izdelka, npr. iz papirja, igro vlog ob poslušanju ipd.). Na ta način tudi preverimo njihovo razumevanje slišane. Njihovo mnenje o razvijanju slušnega razumevanja je v skladu s priporočili o zgodnjem poučevanju tujih jezikov (glej Brewster/Ellis/Girard 2002, Brumen 2003, Cameron 2001, Pinter 2006 idr.).

Razvijanju *bralnega razumevanja* učitelji na zgodnji stopnji učenja tujega jezika ne posvečajo toliko pozornosti kot razvijanju slušnega razumevanja. Nekatere v portfoliilih navedene dejavnosti, ki razvijajo bralno razumevanje, so:

- igre (spomin, učne kartice);
- pripovedovanje pravljic ob knjigi;
- povezovanje besed/stavkov s slikami;
- iskanje določenih besed v krajšem besedilu;
- branje preprostih navodil.

Dejavnosti v zvezi z razvijanjem bralnega razumevanja so predvsem na ravni besed ali krajših povedi. Učitelji se zavedajo, da morajo biti učenci najprej izpostavljeni slušni podobi besede, preden jo spoznajo v njeni pisni obliki. Prav tako je iz portfoliev jasen pomen učiteljevega branja zgodbic in pravljic, saj vzpostavlja vez med učiteljem in učenci ter učencem branje predstavi kot prijetno dejavnost. Po večkratnem branju se učenci postopoma pridružijo, saj nekatere besede in fraze že znajo na pamet, pomagajo pa si tudi s slikami. Učitelji razvijanje bralne spretnosti in bralne socializacije spodbujajo na različne izvirne načine, npr. z razredno škatlo s knjigami za izposojajo, z branjem stripov in nato igro vlog itd. Nekaj učiteljev je omenilo tudi izpostavljenost učencev pisni podobi tujega jezika na nezavedni ravni, npr. s plakati, z napisanimi pesmimi, učnimi karticami, kjer so besede tako narisane kot napisane. Tu obstaja nevarnost pretiranega utrjevanja posameznih besed, ki jih učenci ne (z)morejo smiselno povezati v povedi, če niso dovolj izpostavljeni jeziku v kontekstu. Iz portfoliev je razvidno, da večina učiteljev daje velik pomen razvijanju *govornega sporazumevanja*.

Najpogostejše dejavnosti za razvijanje govornega sporazumevanja, ki so zabeležene v portfoliilih, so:

- poimenovanje slikovnih kartic,
- igre ugibanja,

- petje pesmi, recitiranje izštevank, rim,
- predstavitev sebe/svoje družine ipd.,
- skupinsko obnavljanje zgodbe,
- dialogi in igre vlog.

Govorne dejavnosti večinoma potekajo po načelu od znanega in enostavnega h kompleksnemu. Praviloma so vodene, in sicer na ravni besed, krajših povedi in reproduciranja. V ta kontekst sodijo tudi ustaljene rutine pri pouku tujega jezika (pozdravljanje, evidentiranje manjkajočih, pogovor o vremenu) in pozdravljanje ter uporaba vljudnostnih fraz v tujem jeziku izven razreda. Nekateri učitelji zagovarjajo tudi t. i. ponavljanje za učiteljem, ki je z vidika razvijanja in urjenja spretnosti pravilnega govora ustrezna dejavnost, a je z vidika motivacije učencev problematična.

Učitelji v portfoliilih tematizirajo tudi t. i. tiho obdobje pri učencih, ko ne spregovorijo v tujem jeziku, ampak samo poslušajo. Reakcija učiteljev, ki to fazo razumejo kot eno izmed faz pridobivanja jezika, je didaktično gledano ustrezna, saj učence ne silijo h govoru, njihovo razumevanje pa preverijo v materinščini ali z nebesednim odzivom in za vzpodbudo h govoru uporabljajo različna sredstva, med njimi je največkrat omenjena lutka.

Pisnemu sporočanju učitelji posvečajo najmanj pozornosti, nekateri ga pri pouku celo popolnoma zaobidejo. To pa ni nujno vedno v skladu z interesi učencev, ki si želijo pisati v tujem jeziku in to željo med poukom večkrat tudi izrazijo. V takšnih primerih mora učitelj ustrezno odreagirati in zadovoljiti potrebo učencev po pisanju ter, če je potrebno, delo tudi diferencirati, če npr. pisanje ni v interesu vseh učencev v razredu.

Nekatere dejavnosti, ki so jih učitelji pripravili za opismenjevanje v tujem jeziku, so:

- prepis besed/krajših povedi,
- dopolnjevanje besed/krajših povedi,
- urejanje pomešanih črk v besedo,
- tvorba povedi po modelu,
- zapis novih črk,
- reševanje križank,
- izdelava miselnih vzorcev, plakatov.

Večina učiteljev, ki v svoj pouk vključuje pisanje, se osredotoči na prepis in ne na samostojen zapis. Učenci pri pisanju še delajo pravopisne napake, nekateri učenci besede zapisujejo fonetično, spet drugi se jezijo nad neujemanjem med pisno in slušno podobo besede, kar je pravzaprav že del jezikovnega uzaveščanja. Nekateri učitelji omenjajo vaje za grafomotoriko, ki jih vključujejo tudi v tujejezikovni pouk.

Jezikovno uzaveščanje je po mnenju večine učiteljev pomemben cilj učenja tujega jezika na tej stopnji. Pomembna naloga učiteljev je, da učencem tuji jezik oz. tuje jezike približajo na različne načine ter tako razvijajo pozitiven in radoveden odnos do jezikov na splošno.

Nekatere dejavnosti za razvijanje jezikovnega uzaveščanja, ki so opisane v portfoliilih, so:

- poslušanje in/ali petje pesmi v različnih jezikih,
- pogovor o značilnostih tujega jezika/tujih jezikov,
- primerjanje besed tujega jezika s slovenščino ali z drugimi jeziki, ki jih govorijo učenci,
- učenci poiščejo tuje besede v domačem okolju.

Nekateri učitelji za jezikovno uzaveščanje učencev uporabljajo že pripravljena gradiva, ki vsebujejo veliko nalog za JIMU (glej Fidler 2004). Učitelji vodijo učence pri opazovanju razlike v zapisih različnih jezikov in veliko jih izkoristi priložnost drugače govorečih učencev v razredu za pogovor o različnih jezikih in o prednostih govorjenja več jezikov.

Iz portfoliev je razvidno, da učitelji ločijo med medjezikovnim in medkulturnim uzaveščanjem in da je *medkulturno uzaveščanje* bolj prisotno kot jezikovno, saj otroci vsako uro opažajo razlike med navadami in kulturami domačega in tujega naroda. Teme, ki so jih nekateri učitelji načrtno vključili v pouk z namenom razvijanja medkulturnega uzaveščanja, so:

- predstavitev države, kjer govorijo tuji jezik,
- denar in znamke v tujegovoreči državi,
- prazniki (noč čarovnic, božič, valentinovo, velika noč ipd.).

Nekateri učitelji spoznavanje kulturnih značilnosti uvajajo s pripovedovanjem zgodb, gledanjem slik, filmov, branjem tujih revij, petjem pesmi, pogovorom o avtentičnih predmetih iz drugih držav in igranjem iger, ki so značilne za tujegovorečo državo, ali pa s sodelovanjem v mednarodnih projektih, kjer z učenci približje spoznavajo različne kulture in jezike.

Zadnja tema tega razdelka portfolia je bila *učna samopodoba učencev*. Po mnenju učiteljev je večina učencev zelo motiviranih za učenje tujega jezika, kar kaže tudi raziskava, narejena v okviru projekta o motiviranosti učencev za učenje tujega jezika (Juriševič 2009). Posledično so tudi samozavestni v rabi tujega jezika in ponosni na svoje znanje. To se še posebej kaže ob raznih predstavitvah, ki jih imajo za sošolce, starše in ostale. Seveda pa so v vsakem razredu tudi učenci, ki so manj zainteresirani, ki imajo učne težave in te pridejo do izraza tudi pri učenju tujega jezika. Ti učenci zahtevajo posebno pozornost, eksplicitne spodbude in pohvale že ob manjšem napredku, diferenciacijo dela ter individualni pristop.

Nekateri učitelji se zavedajo svojega močnega vpliva na učno samopodobo učencev: *»Izkušnje so me naučile, da učitelj lahko v razredu s svojim obnašanjem, odnosom do učencev in energijo, ki jo prinese v razred, zelo usodno vpliva na učenčevo samopodobo. Z nenehnim spodbujanjem, bodrenjem, navdušenjem, ki ga pokaže ob še tako neznatnem napredku učenca, lahko odpre čudovit svet učenja tujih jezikov, tudi če otrok izhaja iz okolja, ki ni prav spodbudno za učenje tujih jezikov.«*

Učiteljev vpliv je dejansko ključen, saj je znano dejstvo, da si ljudje bolj kot vsebine ali šolske predmete zapomnimo učitelje. To dejstvo bi morali nujno upoštevati, še zlasti pri zgodnjem učenju tujih jezikov.

Samostojni izbor

Ta del portfolia vsebuje lasten izbor učiteljevih gradiv in tako odseva njihovo poučevanje tujega jezika v prvem triletju. Kriteriji, po katerih so učitelji uvrščali gradiva v ta del, so zelo različni in kažejo na individualne bolj ali manj reflektirane poudarke dela učitelja, npr. opisi primerov svojih ur, opisi dejavnosti, izdelki učencev, fotografije ali posnetki dela v razredu, članki avtorja ali članki drugih avtorjev o zgodnjem učenju tujih jezikov itd.

Nekateri učitelji so v tem delu opisovali tudi načine, s katerimi motivirajo učence za učenje tujega jezika, npr. obisk knjižnice in ogled tujejezikovnih knjig/slikanic, raba razredne maskote/lutke, jezikovni kotichek s plakatoma za urejanje dni, datuma, vremena, s slikami

države in njenih kulturnih in geografskih značilnosti, sodelovanje v (med)narodnih projektih ipd.

Evalvacija pedagoškega dela

Evalvacija kot nujni del vsakega pedagoškega dela je uresničljiva na različne načine in v različnih fazah. To je bilo razvidno tudi v portfoliilih, saj so nekateri učitelji svoje pedagoško delo evalvirali po vsaki izbrani učni uri, nekateri pa na koncu portfolia. Večina se je osredotočila na evalvacijo pouka tujega jezika na zgodnji stopnji nasploh, manj pa je bilo samorefleksije.

Naključno izbrana citata iz refleksij ilustrirata razmišljanja učiteljev o svojem strokovnem razvoju: *»Glavna smernica za moje nadaljnje delo je torej tudi v prihodnje čim večja fleksibilnost učitelja, s katero se da priti do čim bolj optimalnih rezultatov za lasten profesionalni razvoj in do čim kvalitetnejšega znanja učencev.«*

»Mislim, da sem didaktično zelo dobro usposobljena za delo z mlajšimi učenci. Uporabljam primerne pristope in načine dela, sama pa čutim pomanjkanje na področju znanja jezika, saj je potrebno znanje jezika kar naprej obnavljati, da ne ‚zarjaviš‘.«

Kot že omenjeno, je bilo v tem delu precej zapisov o zgodnjem učenju tujih jezikov nasploh. Tako so med drugim pisali, da so naklonjeni učenju tujega jezika v prvem VIO, saj sami vidijo pozitivne učinke takšnega učenja in motivacijo učencev. Veliko jih je tudi pisalo o naklonjenosti staršev in ravnateljev do zgodnejšega začetka učenja tujega jezika, o sodelovanju med učitelji in o težavah, ki jih srečujejo pri svojem delu. Nekateri učitelji so dajali predloge o načinu poučevanja tujega jezika v prvem VIO: poučevanje naj bo celostno, multisenzorno in integrirano ter naj poteka večkrat tedensko v krajših intervalih.

Veliko učiteljev je v zaključku svojih portfoliev izrazilo tudi željo po čimprejšnji formalni umestitvi tujega jezika v prvo triletje, npr.: *»Upam, da bo moj portfolio kot kapljica močnega deževja, ki bo pomagala sprožiti plaz prizadevanj, da se Ministrstvo izreče za zgodnji pouk tujega jezika že v prvem razredu.«*

54

Sklepne misli

Opazovanja zgodnjega pouka tujega jezika in analiza portfoliev prinašajo vrsto podatkov o različnih vidikih in dejavnikih, ki neposredno in posredno vplivajo na koncept izvajanja, potek in kvaliteto dela ter dosežene rezultate.

Pridobljeni podatki kažejo, da so modeli izvajanja zelo raznoliki in predvsem prilagojeni aktualnim okoliščinam (številu učencev, času izvajanja, trajanju, izvajalcu itd.). Na ta račun pa, kot se je jasno pokazalo, kljub vložnemu trudu učiteljev rezultati niso tako dobri, kot bi lahko bili v drugačnih okoliščinah.

Iz zbranih podatkov je razvidno, da so nekateri načini dela za zgodnje učenje tujega jezika, pristopi in didaktične metode pri posameznih učiteljih zanimivi in posnemanja vredni, drugi so se izkazali kot neuspešni. Zlasti problematično je prenašanje metod dela učenja in poučevanja tujih jezikov pri starejših učencih na zgodnje učenje in tujejezikovna kompetenca oz. nekompetenca učitelja. Zaznale smo veliko neizkoriščenih potencialov, zlasti na didaktično-metodičnem področju; nedvomno je jasna in tudi s strani učiteljev izražena

potreba po izobraževanju in izpopolnjevanju tako na področju timskega dela kot na didaktično-metodičnem in jezikovnem področju.

Z vodenjem portfoliev so učitelji spoznali nov način strokovnega reflektiranja lastnega dela, evidentiranja dogodkov v razredu in vrednotenja lastnega napredka ter napredka učencev. S pomočjo dodatnega izobraževanja in lastne samorefleksije bo njihovo poučevanje tujih jezikov na zgodnji stopnji postalo boljše in bolj samokritično.

Zgodnje učenje tujega jezika na slovenskih šolah vsekakor poteka – dokaz za to so šole, vključene v projekt. Pregled učenja tujih jezikov pa s tem še zdaleč ni zaključen. Zelo močno prisotna pa je tudi želja in težnja tako izvajalcev in organizatorjev vzgojno-izobraževalnega procesa na osnovnih šolah kot tudi staršev, da bi se poučevanje jezikov, ki dejansko že poteka, sistematiziralo in da bi bila na šolah zagotovljena kontinuiteta ter kakovost dela in izobraževanja.

Literatura:

Brewster, J./G. Ellis/D. Girard. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.

Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.

Chighini, P./Kirsch, D. (2009). *Deutsch im Primarbereich*. München: Langenscheidt.

Fidler, S. (ur.) (2004). *Jezikovno in medkulturno uzaveščanje v osnovni šoli*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Gilbert, I. (2007). *Essential motivation in the classroom*. London, New York: Routledge.

Grell, J./Grell, M. (1985). *Unterrichtsrezepte. Exkurs: Warum eignen sich Motivationstheorien nicht für die Konstruktion von Handlungsrezepten*. Weinheim: Beltz.

Grell, J./Grell, M. (2007). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.

Hölscher, P./Piepho, H.E./Roche, J. (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien*. Oberursel: Finken.

Hutterli, S./Storz, D./Zappatore, D. (2008). *Dou you parlez andere langue?* Zürich: Pestalozzianum.

Juriševič, M. (2008). *Spremljanje in evalviranje pedagoškega dela s portfoliemi*. Predavanje v sklopu projekta Sporazumevanje v tujih jezikih – Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ, v organizaciji Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta: 25.8. – 29.8. 2008.

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

Lavoi, R. (2007). *The Motivation Breakthrough: 6 Secrets to Turning On the Tuned-Out Child*. Haslemere: Touchstone.

- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (ur.) (2008). Otrok v vrtcu. Maribor: Založba Obzorja.
- Muster, A. M. (2000). Napake slovenskih učencev pri učenju nemščine. Ljubljana: ZRSŠ.
- Pijaže, Ž., Inhelder (1990). Psihologija deteta. Novi sad: Dobra vest.
- Pinter, A. (2006). Teaching Young Language Learners. Oxford: OUP.
- Skela, J. (2009). Tujejezikovna učna gradiva za pouk v otroštvu, V: Pižorn, K. (ur.). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: ZRSŠ, str. 246–290.
- Thilmann, S. (2008). Fehler im Fremdsprachenunterricht. Nordenstedt: GRIN.
- Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen: Francke.

VODENJE STROKOVNEGA PORTFOLIA PRI UVAJANJU TUJEGA JEZIKA V PRVO VZGOJNO- IZOBRAŽEVALNO OBDOBJE OSNOVNE ŠOLE – IZSLEDKI EVALVACIJE UČITELJEV

*Dr. Mojca Juriševič, docentka za pedagoško psihologijo, Pedagoška fakulteta,
Univerza v Ljubljani
Naslov: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana; telefon: 00386 01 5892 200
E-naslov: mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si*

Povzetek:

Strokovni portfolio je eden izmed instrumentov za spremljanje in spodbujanje strokovne refleksije učiteljev, poleg tega je v pedagoškem kontekstu uporaben tudi za spremljanje, dokumentiranje, avtentično ocenjevanje in evalviranje različnih inovacij in projektov. V prispevku so podane ugotovitve evalvacije, v kateri so učitelji (N = 24) ovrednotili svojo štirimesečno izkušnjo vodenja portfolia med projektom o uvajanju tujega jezika v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole. Cilji vodenja portfolia so bili naslednji: (1) aktivno spremljanje uvajanja tujega jezika, (2) razvijanje pedagoškega pristopa za poučevanje tujega jezika na osnovi strokovne refleksije in (3) evalvacija pedagoškega dela in uvajanja tujega jezika. Anketirani učitelji so izkušnjo z vodenjem portfolia ocenili kot strokovno pozitivno, saj so v času vodenja prepoznali smiselnost portfolia, še posebno na področju dokumentacije, spremljanja in refleksije lastnega pedagoškega dela. Največjo uporabno strokovno vrednost portfolia so učitelji zaznali v procesu evalvacije pedagoškega dela oziroma uvajanja tujega jezika, kar je tudi eden ključnih ciljev vodenja portfolia. Učitelji so v evalvaciji izpostavili tudi nekatere težave, s katerimi so se soočili med vodenjem portfolia. Te so povezane predvsem z uporabo učnih strategij in razumevanjem samoregulacije pri pripravi portfolia.

Ključne besede: učiteljev portfolio, uvajanje tujega jezika, strokovna refleksija, kakovost poučevanja, avtentično ocenjevanje

Abstract

A professional portfolio is an instrument for monitoring and encouraging teachers' professional reflection. In addition, it may be used in a teaching context to monitor, document, authentically assess and evaluate various innovations and projects.

The article discusses the findings of an evaluation study. The teachers (N = 24) evaluated their 4-month long experience with managing portfolio during the project Implementing Foreign Languages to the First Triad of Primary School. The goals of managing the portfolio were the following: (1) to actively monitor the implementation of the foreign language,

(2) to develop an appropriate foreign language teaching approach using their professional reflection, and (3) to evaluate the teaching process and the implementation of the foreign language.

The teachers responded that their experience in managing the professional portfolio, was positive as they were able to recognise its sensibleness, esp. in documenting, monitoring and reflecting their own teaching practice. The highest practical value of the portfolio was perceived during the teaching evaluation process and foreign language teaching what was the key aim of the portfolio management.

The teachers pointed out some difficulties that were confronted with when managing the portfolio. These refer to using learning strategies and understanding of self-regulation in their portfolio management.

Key words: A teacher's portfolio, implementation of foreign languages, professional reflection, quality of teaching, authentic assessment

Uvod – učiteljev portfolio v kontekstu projekta *Sporazumevanje v tujih jezikih / Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JIMU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ¹*

Učiteljev ali strokovni portfolio je termin, za katerega v slovenskem pedagoško-psihološkem prostoru sicer obstaja več poslovenjenih različic,² vendar se je tujka med učitelji in učitelji učiteljev v zadnjih letih tako uveljavila, da jo kaže sprejeti ter natančneje opredeliti. Za namen prispevka je potrebno portfolio razumeti kot vsebinsko smiselni nabor vsebin, organiziranih v mapo A4-formata, ki jih za obdobje uvajanja tujega jezika in medkulturnega/jezikovnega uzaveščanja pripravi posamezni učitelj (prim. Seldin 1991). Te vsebine so reprezentativne glede na dane kriterije, oblikovno raznolike ter avtentično³ predstavljajo učiteljevo pedagoško delo, procese in rezultate učenja učencev v skladu s cilji projekta UTJ-JIMU v 1. VIO; tako opredeljene kažejo na učiteljevo pedagoško usmerjenost in kompetentnost – komunikacijsko, psihološko-pedagoško, didaktično, strateško in ožje strokovno, torej jezikovno (Juriševič 2008a, 2008b, 2009).

Na osnovi navedenega lahko strokovni portfolio razumemo kot osebni dokument, v katerem je učitelj »pripovedovalec« svoje zgodbe sodelovanja v projektu UTJ-JIMU v 1. VIO. Hkrati je portfolio tudi javni dokument, saj z njim učitelj lastna spoznanja, izdelke in dosežke ponudi v vpogled, pregled in oceno zunanjim ocenjevalcem, z namenom evalvacije in/ali promocije projekta UTJ-JIMU v 1. VIO.

¹ V nadaljevanju UTJ-JIMU v 1. VIO. Več o projektu gl. predstavitev projekta (Pevc Semec/Pižorn) v tej monografiji.

² Kot na primer *portfelj*, *portfolijo*, *listnica*, *listovnik* ali *mapa* (prim. Cencič 1998, Razdevšek-Pučko 1999, Sentočnik 1999).

³ Avtentično v pomenu 'pristno, točno' (SSKJ 1993: 80, po Juriševič 2007). Avtentične vsebine portfolia so tiste, ki neposredno in posredno kažejo na učiteljevo pedagoško kompetentnost za poučevanje tujega jezika; v prvem primeru gre za izvirne vsebine v obliki izdelkov, ki jih učitelj med trajanjem projekta pripravi sam ali timsko (aktivnost za učence, učni list, ocenjevalna naloga ...), v drugem primeru pa gre za učno delo in dosežke učencev, ki jih učitelj opazi, spremlja, ocenjuje ter na njihovi osnovi spodbuja nadaljnji učni razvoj učencev (izdelki učencev, transkripcija dialoga, fotografija učne dejavnosti ...).

Namen vodenja portfolia v projektu UTJ-JIMU v 1. VIO je bil opredeljen na dveh ravneh (Juriševič 2008a, 2008b):

(1) procesno, kot razvijanje učiteljeve refleksije, spodbujanje strokovnega razvoja in samopodobe ter izboljševanje kakovosti učenja in poučevanja (Berrill/Whalen 2007, Juriševič 2006, Juriševič et al. 2004, Loughran/Corrigan 1995, Sentočnik 1999, Wade/Yarbrough 1996);

(2) evalvacijsko, kot predstavitev učiteljeve dosežene pedagoške kompetentnosti ter znanj oziroma novih strokovnih izkušenj, ki so povezane s cilji projekta UTJ-JIMU v 1. VIO (Campbell et al. 2000, Darling-Hammond/Snyder 2000, Juriševič 2006, Lyons 1998, Meyer/Tusin 1999, Porter/Youngs/Odden 2001, Zeichner/Wray 2001).

Funkcije portfolia

Z vodenjem portfolia se udejanjajo osnovna načela socialnokonstruktivistične edukacijske paradigme. Ta predpostavlja učiteljevo aktivno gradnjo znanja in razvijanje jezikovnih spretnosti v določenem socialnem kontekstu – učeči se skupnosti, torej v avtentičnih pedagoških situacijah – tudi med učenjem in poučevanjem tujega jezika (Wenger 1998). Portfolio namreč spodbuja proces učenja ter prispeva k strokovnemu razvoju na osnovi znotrajosebne in medosebne komunikacije. Ta poteka vsebinsko raznoliko v treh različnih obdobjih vodenja portfolia (Wolf 1994), in sicer:

(1) v začetnem obdobju, to je v obdobju načrtovanja in pripravljanja vsebin portfolia, ko z uporabo različnih učnih strategij učitelj razvija svoje znanje in (jezikovne) spretnosti; (2) v obdobju intenzivnega nastajanja portfolia, ko so v ospredju procesi presojanja, ocenjevanja in vrednotenja vloženi vsebin oziroma lastnih izdelkov, tudi na osnovi pogovorov in izmenjav z drugimi učitelji ali sodelavci v projektu, z učenci ter tudi z njihovimi starši in (3) v obdobju ocenjevanja oziroma sprejemanja povratnih informacij (ki jih učitelj o izdelanem portfoliu izmenjuje z ocenjevalci portfolia), ko mu le-te omogočajo utrjevanje, reorganizacijo, izboljševanje ali/in načrtovanje nadaljnega učnega in strokovnega razvoja.

59

Med poudarjenimi prednostmi portfolia kot pripomočka za učenje so v literaturi (Campbell et al. 1997, Darling 2001, Darling-Hammond/Snyder 2000, Hauge 2006, Mansvellder-Longayroux et al. 2007, Reynolds 2000, Wade/Yarbrough 1996, Zeichner/Wray 2001) najpogosteje izpostavljene naslednje pridobitve za učitelja:

- ozaveščanje subjektivnih teorij, ki jih ima učitelj o učenju in poučevanju,
- razvoj strokovne refleksije in kritičnega mišljenja v odnosu do sebe in pedagoške prakse,
- učenje na višjih miselnih ravneh, ki vključuje razumevanje, raziskovanje in reševanje problemov ter ustvarjalne sinteze,
- razvoj učnih strategij, ki jih učitelj spozna in uporablja zato, da portfolio sploh lahko nastane in se nato tudi razvija,
- učna samoregulacija, ki pomeni organizacijsko in vsebinsko samostojno učenje,
- oblikovanje strokovne samopodobe na osnovi pregleda vložene dela in dosežene kompetentnosti oziroma uspešnosti,
- motiviranje za nadaljnji strokovni razvoj in strokovno sodelovanje, saj s spoznavanjem sebe ter širjenjem strokovnih spoznanj učitelj lažje ozavešča in razlikuje strokovne interese.

Poleg opisane funkcije ima izdelani portfolio še druge funkcije; zelo pomembna je ta, da predstavlja avtentičen instrument za ocenjevanje doseženih ciljev določenih inovacij ali projektov. Ta mu v nadaljevanju daje tudi kvalifikacijsko funkcijo, ki se čedalje pogosteje poudarja v povezavi s kadrovanjem in/ali iskanjem zaposlitve oziroma zaposlovanjem (Reynolds 2000). Nadalje ima portfolio dokumentacijsko funkcijo, ki je v primeru evalvacije inovacij ali projektov še posebno koristna. Nenazadnje velja v zvezi s premislekom o funkcijah portfolia opozoriti še na raziskave, v katerih je bilo ugotovljeno, da portfolio pomembno vpliva na poučevanje; Zeichner/Wray (2001) povzemata, da učitelji, ki imajo izkušnjo z vodenjem portfolia, pri svojem pedagoškem delu uporabljajo več različnih oblik ocenjevanja učencev ter imajo natančnejše zapise o učnem razvoju svojih učencev. Poleg tega ti učitelji pri poučevanju uporabljajo (globinske) učne strategije, ki so jih razvili med vodenjem lastnega portfolia, in tako modelirajo učno vedenje.

Za učitelje tujih jezikov ima portfolio še posebno pomembno vlogo, saj lahko zadovolji številne učiteljeve potrebe v kontekstu učenja/poučevanja tujih jezikov (Bernhardt/Hammadou 1987, Day/Shapson 1996, Fox 1999, Moore 1996). Učitelji jezikov pogosto poučujejo jezik na osnovi določenega vsebinskega področja, pri čemer pride do prepletanja učiteljeve govorne in pisne sporazumevalne zmožnosti in poznavanja določenega vsebinskega področja (Bernhardt/Hammadou 1987, Fox 1999). Raziskave so tudi potrdile, da sodijo učitelji jezikov med bolj osamljene oziroma tiste, ki imajo malo stika z drugimi učitelji (Davis/Osborn 2003). Zato je portfolio instrument, ki lahko prepreči izčrpanost v zgodnji pedagoški poklicni karieri in ga je zato smiselno uvajati že na dodiplomske jezikoslovne študijske programe pedagoških smeri, da imajo bodoči učitelji možnost razvijanja in razvitja strategij za strokovni razvoj in preprečitev izoliranosti (Day/Shapson 1996, Fox 1999).

Vodenje portfolia

Vodenje portfolia ni izjemno težavno delo (Campbell et al. 1997), vendar je proces, ki od učitelja zahteva sprotnost v pripravi vsebin, doslednost pri njihovem shranjevanju, organiziranju in pisanju refleksij ter dobro časovno organizacijo (Babin et al. 2002). Uporaba globinskih učnih strategij, za razliko od površinskega učenja, namreč zahteva več osebne zavzetosti, miselne energije in časa.

Vodenje portfolia vedno poteka v treh korakih (Campbell et al. 1997, Seldin 1991): v prvem koraku učitelj *zbira* relevantne vsebine;⁴ v drugem koraku med zbranim materialom *izbere* le tiste vsebine, ki jih oceni kot najbolj avtentične za predstavitev določenega procesa ali cilja (dosežka, izdelka, kompetence);⁵ tretjem koraku pa izbrane vsebine še *re-*

⁴ Vsebine so lahko zelo raznolike; med njimi pogosto zasledimo zapise/analize pouka, zapise opazovanj, učne priprave, audio/video posnetke poučevanja (transkripcija), fotografije, s katerimi je določena pedagoška dejavnost dokumentirana, izdelke učencev, zapise/analize pogovorov, predstavitev/analize izvedenih pedagoških dejavnosti ali uporabljenih učnih metod poučevanja, pripravljene naloge za preverjanje in ocenjevanje znanja, zapise ocen/strokovnih mnenj, zapise refleksij na določen pedagoški problem, samovrednotenje in ocenjevanje lastnega pedagoškega dela, povratne informacije iz socialnega okolja (starši, vodstvo šole, lokalna skupnost) ...

⁵ V tem koraku se portfolio konceptualno loči od ostalih map ali zvezkov, ki jih učitelj oblikuje med izobraževanjem ali sodelovanjem v določenem projektu in imajo dokumentacijsko funkcijo oz. je njihov namen po besedah učiteljev v tem, »da imaš vse zbrano na enem mestu«. V takih mapah običajno najdemo tudi različne zapise ali zanimive pripetke iz periodičnega tiska, vendar ti v svoji osnovni obliki ne zadostijo kriteriju uvrstitve med vsebine portfolia.

flektira oziroma komentira, kar pomeni, da oceni poučnost učne oziroma pedagoške izkušnje za lastni strokovni – učni razvoj in/ali določene inovacije ali projekte.⁶

Za namen projekta UTJ-JIMU v 1. VIO so bile načrtovane naslednje sestavine portfolia:

- *Naslovnica* z osnovnimi podatki o vsebini portfolia in o avtorju portfolia (ime in priimek, e-naslov, telefon, izobrazba, delovno mesto in OŠ).
- *Vodnik* po portfoliu, ki vsebuje *Besedo avtorja* in *Kazalo vsebin*. V *Besedi avtorja* učitelj uvede v vsebine svojega portfolia (na kratko navede cilje oblikovanja, glavne poudarke in ugotovitve, vključno s cilji, ki jim je sledil pri poučevanju TJ in JIMU). Na osnovi kazala je portfolio organizacijsko in vsebinsko urejen.
- *Strokovna biografija* in *Motivacija za sodelovanje v projektu* (motivacija in izobraževanje za poučevanje tujega jezika, št. let poučevanja, št. let poučevanja tujega jezika, opis oddelka (št. učencev, spol, učna uspešnost, izkušnje s tujim jezikom ...), opis izvedbe pouka tujega jezika – v bistvenih točkah, vključno s preverjanjem, ocenjevanjem, z domačimi nalogami in viri gradiv.
- *Spremljanje uvajanja*: spremljevalni listi in dokumentacijska gradiva, na primer transkripcija slušnih posnetkov, fotografije ali izdelki otrok, s katerimi učitelj čim bolj avtentično predstavi uvajanje TJ in JIMU; za vsak mesec obvezna ena učna priprava.
- *Temeljna področja*: slušno razumevanje, bralno razumevanje, govorno sporazumevanje, pisno sporočanje, jezikovno uzaveščanje, medkulturno uzaveščanje, učna samopodoba učencev; za vsako področje obvezna ena vsebina, s katero učitelj predstavi kakovost svojega pedagoškega dela z učenci na tem področju (procesno, spremljevalno, ocenjevalno).
- *Sestavine samostojnega izbora* predstavljajo vsebine, ki so predpisane kot obvezne le v smislu prisotnosti. Učitelj priloži poljubne vsebine, s katerimi še dodatno predstavi svojo kompetentnost na področju uvajanja tujega jezika.
- *Evalvacija pedagoškega dela in pogled naprej* je zaključna sestavina portfolia. Na tem mestu učitelj kritično vrednoti metodologijo uvajanja TJ in JIMU na različnih ravneh, skladno s cilji projekta; pomembno je, da izpostavi vidike različnih udeležencev procesa uvajanja (učenci, učitelj, starši, šola, družba), razmišlja o prednostih in možnih pomanjkljivostih oziroma pasteh uvajanja TJ in JIMU v prvem triletju OŠ ter zastavi cilje ali/in poda predloge za nadaljnje pedagoško delo.

Pomen strokovne refleksije pri vodenju portfolia

Refleksijo razumemo kot »mentalni proces (re)strukturiranja pedagoške izkušnje, problema ali obstoječega znanja« (Korthagen 2001: 58),⁷ ki se kaže v spremenjenem (izbolšanem) strokovnem pristopu oziroma pedagoškem delu.

⁶ V procesu reflektiranja učitelj nova spoznanja povezuje (primerja, razlikuje, ocenjuje) s svojim predznanjem, z drugimi pedagoškimi izkušnjami in s teorijo; razvija svoje znanje ter na tej osnovi načrtuje in preizkuša svoja prihodnja pedagoška ravnanja. Opisani proces refleksije oziroma refleksivnega učenja je v psihologiji učenja znan kot cikel izkušenskega učenja (prim. Korthagen 2001).

⁷ Podobno strokovno refleksijo opredeljujeta Hatton/Smith (1995), in sicer kot način sistematičnega razmišljanja o izkušnjah, povezanih s pedagoško prakso, ki običajno izhaja iz nekega doživetega problema.

Refleksija in uvajanje novosti in/ali izboljšav v prakso sta tesno povezana. Učitelji se med izvajanjem projekta namreč učijo iz praktičnih pedagoških izkušenj, v tem procesu pa je pomembna oblika učenja reflektivno učenje. To je učenje, s katerim učitelji na osnovi poglobljenega razmisleka določene izkušnje kritično ovrednotijo (individualno in v socialnih interakcijah), nato pa z novimi spoznanji gradijo oziroma razvijajo svoje praktično (strokovno) znanje in/ali (pre)oblikujejo (obstoječe) mentalne strukture.

V opisanem kontekstu je vloga portfolia dvojna. Po eni strani se raven učiteljevega reflektivnega učenja kaže v vsebinah, ki jih predstavlja v portfoliu s ciljem izkazovanja svoje pedagoške kompetentnosti, po drugi strani pa samo vodenje portfolia učitelja spodbuja k reflektivnemu mišljenju z uporabo različnih metakognitivnih strategij.⁸ Portfolio torej spodbuja k dvema različnima vrstama refleksije (Schon 1987), in sicer k: (1) refleksiji po pedagoški aktivnosti v obliki določenih izdelkov, ko učitelj z različnih vidikov razmišlja o doživetih pedagoških momentih med poučevanjem tujega jezika (na primer pripovedovanje pravljice, oblikovanje plakata?, izvedba gibalne aktivnosti), ter (2) refleksiji med vodenjem portfolia, ko učitelj pripravlja in oblikuje posamezne sestavine portfolia (na primer spremljanje in prilagajanje vsebin ciljem projekta). Še posebno s to vrsto refleksije je povezana ustvarjalnost kot eden izmed ključnih pogojev za pripravo kakovostnega portfolia v smislu raziskovanja meja lastnih preferenc in zmožnosti ter spremljanja in evalviranja pedagoškega dela, povezanega s cilji projekta UTJ-JIMU v 1. VIO.

Ocenjevanje portfolia

62

Ocenjevanje portfolia je oblika avtentičnega ocenjevanja – ocenjevanja na osnovi vsebin, izdelkov oziroma dosežkov (Reynolds 2000, Tillema/Smith 2007, White 1994). Razlikujemo formativno in sumativno ocenjevanje portfolia.

Formativno ocenjevanje poteka med procesom nastajanja portfolia. Ocenjevalčeva povratna informacija je vezana na to, kako učitelj izvaja določene pedagoške dejavnosti – kaj in kako obvlada, kaj mu povzroča težave in kako jih odpravlja; ocenjevalec lahko opazi, poudari ali pohvali dosežek in uporabljene učne strategije oz. usmeri k razširitvi in poglobitvi znanja, najpogosteje v obliki vprašanj, pa tudi v obliki konkretnjših napotkov. Taka ocena, pogosto predvidena v obliki ustne konzultacije, učitelja vodi k napredovanju v procesih in vsebinah, spodbuja k samoocenjevanju in prevzemanju osebne odgovornosti za spremljanje in uravnavanje lastnega poučevanja. V primeru sumativne ocene pa ocenjevalec poda zaključno oceno o izdelanem portfoliu oziroma evalvira pedagoško delo in kompetentnost učitelja, tudi v skladu s cilji določene inovacije ali projekta.

Pedagoški kontekst vodenja portfolia

Pomemben pogoj za pripravo dobrega portfolia je med drugimi dejavniki (npr. ustvarjalnost, avtentičnost, reprezentativnost) tudi pedagoško (delovno) okolje, v sklopu katerega učitelj ustvarja svoj portfolio. Strokovnjaki (Breault 2004, Darling 2001, Lougran/Corrigan 1995, Meyer/Tusin 1999, Shulman 1998, Quinlan 2002, Wade/Yarbrough 1996)

⁸ Bolj konkretno so to odgovori na vprašanja o načrtovanju portfolia, sledenju ciljem portfolia, spremljanju lastnega učenja, ocenjevanju napredka in dosežkov, vrednotenja izdelkov, iskanja pomoči ...

poudarjajo, da je v različnih obdobjih nastajanja portfolia nadvse pomembna sodelovalna klima oz. medosebna komunikacija, v kateri lahko učitelj pridobi potrebne informacije za izdelavo portfolia, se pogovori o problemih, povezanih z nastajanjem portfolia, sprejema povratne informacije o svojem delu ter po potrebi pridobi tudi nasvet ali pomoč, kar prispeva k temu, da se med izvajanjem projekta čuti psihološko in strokovno varnega.

V okviru projekta UTJ-JIMU v 1. VIO so imeli sodelujoči učitelji pred začetkom šolskega leta organizirano izobraževanje, kjer so natančneje spoznali koncept učiteljevega portfolia ter pomen njegovega vodenja v skladu s cilji projekta (Juriševič 2008a). Med štirimesečnim vodenjem portfolia oziroma pripravljanjem in organiziranjem vsebin v njem so učitelji imeli možnost medsebojne izmenjave dilem in izkušenj ter konzultacij preko foruma na spletni strani projekta in individualno, preko elektronske pošte. Po oddaji izdelanih portfoliev so bili učiteljem na skupinskem srečanju le-ti vrnjeni z individualnimi ter skupinskimi povratnimi informacijami (Juriševič 2009, Pižorn/Dagarin Fojkar 2009). Glede na to, da je bila izkušnja z vodenjem strokovnega portfolia na področju poučevanja tujega jezika v okviru projekta novost (za sodelujoče učitelje), nas je poleg ravni oziroma kakovosti predstavljene strokovno-didaktične kompetentnosti učiteljev v portfoliilih zanimal tudi procesni vidik vodenja portfolia oziroma vrednostni odnos učiteljev do ciljev ter vsebin vodenja strokovnega portfolia. Temu problemu je bila namenjena evalvacijska raziskava, predstavljena v nadaljevanju.

Metoda

Za evalvacijo vodenja strokovnega portfolia pri uvajanju tujega jezika v prvo triletno osnovno šolo smo uporabili deskriptivno neeksperimentalno raziskovalno metodo.

63

Sodelujoči: V raziskavi je sodelovalo 24 od 37 učiteljev, ki so v šolskem letu 2008/2009 sodelovali v projektu UTJ-JIMU v 1. VIO. Vsi sodelujoči učitelji so štiri mesece vodili portfolio in so bili prisotni na zaključnem srečanju projektne skupine.

Instrument: Za namen evalvacije je bil sestavljen anketni vprašalnik, cilj katerega je bil ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo štirimesečno vodenje strokovnega portfolia v skladu s cilji projekta. Vprašalnik je vseboval šest odprtih vprašanj in tri zaprta vprašanja, na katera so učitelji odgovorili na osnovi Likertove ocenjevalne lestvice.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov: Anketni vprašalnik so učitelji izpolnili na zaključnem srečanju projektne skupine. Aplikacija anketnega vprašalnika je bila skupinska. Opisni odgovori učiteljev na anketna vprašanja so bili analizirani z vidika njihove vsebine, za kvantitativne odgovore na ocenjevalni lestvici pa so bile izračunane frekvence in povprečja.

Rezultati z razlago

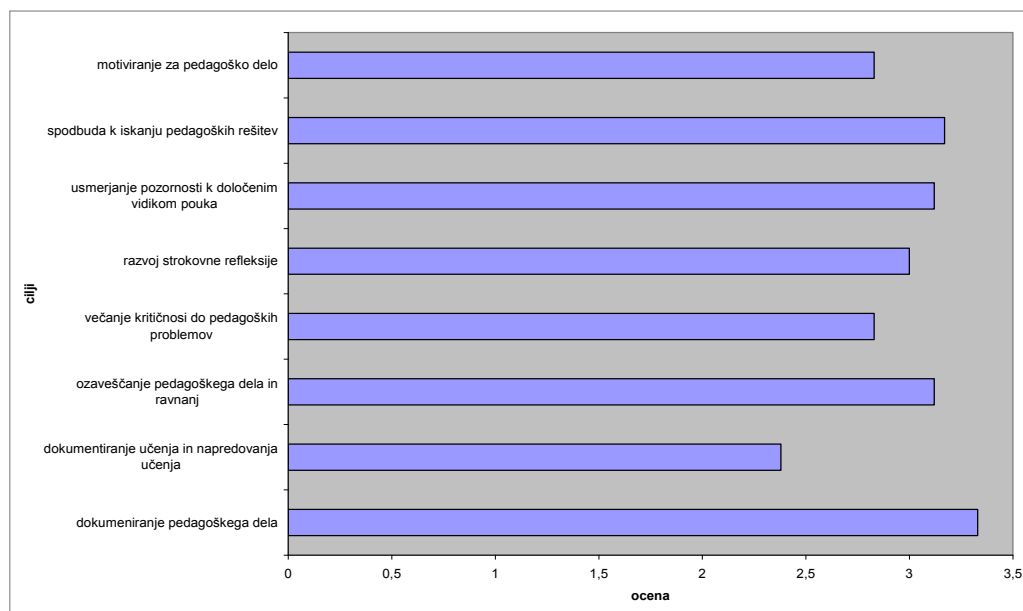
Dejstvo je, da je vodenje portfolia v okviru projekta UTJ-JIMU v 1. VIO od učiteljev zahtevalo dodatno delo ter miselni napor; učitelji so namreč v skladu s cilji projekta poučevali

tuji jezik v prvem triletju osnovne šole, kar do sedaj še ni del javnega šolskega sistema, hkrati pa vodili portfolio o svojem poučevanju. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati raziskave, v kateri so učitelji evalvirali smiselnost in koristnost tovrstne uporabe portfolia.

Anketirani učitelji so izkušnjo s štirimesečnim vodenjem portfolia v skladu s cilji projekta na splošno označili kot pozitivno, in sicer so ji na petstopenjski lestvici v povprečju pripisali vrednost 3,75. To pomeni, da so sprejeli vlogo portfolia v skladu s cilji projekta, koncept portfolia pa so na subjektivni ravni elaborirali predvsem v smislu učenja in razvoja lastne strokovne samopodobe (Mansvelder-Longaroux et al. 2007, Wenger 1998), kar je jasno razvidno iz njihovih izjav o tem, kako sami opredeljujejo oz. razumejo svoj portfolio. Primeri teh izjav so naslednji:

Portfolio je zame ... »prvi poskus vzpostavitve znotrajosebne komunikacije«, »odkrit in kritičen razmislek o svojem delu pri zgodnjem poučevanju tujega jezika«, »oblika mojega pouka, predstavljena skozi pisani/slikovni medij in hkrati lika učiteljice«, »refleksija mojega dela v tistem času«.

Prav tako se usmerjenost razumevanja portfolia v smislu ozaveščanja lastnega strokovnega razvoja kaže v odgovorih učiteljev, da jim vodenje portfolia predstavlja koristno strokovno izkušnjo, ki jo vidijo predvsem v: (1) priložnosti za evalvacijo lastnega pedagoškega dela ($f = 7$), (2) spodbudi k strokovni refleksiji o določenih pedagoških problemih ($f = 5$), (3) portfolievi dokumentacijski funkciji, ki omogoča strukturiran vpogled v opravljeno pedagoško delo, izmenjavo pedagoških izkušenj in vpliva na strokovno samopodobo ($f = 5$) ter (4) spodbudi k samodisciplini ($f = 1$).



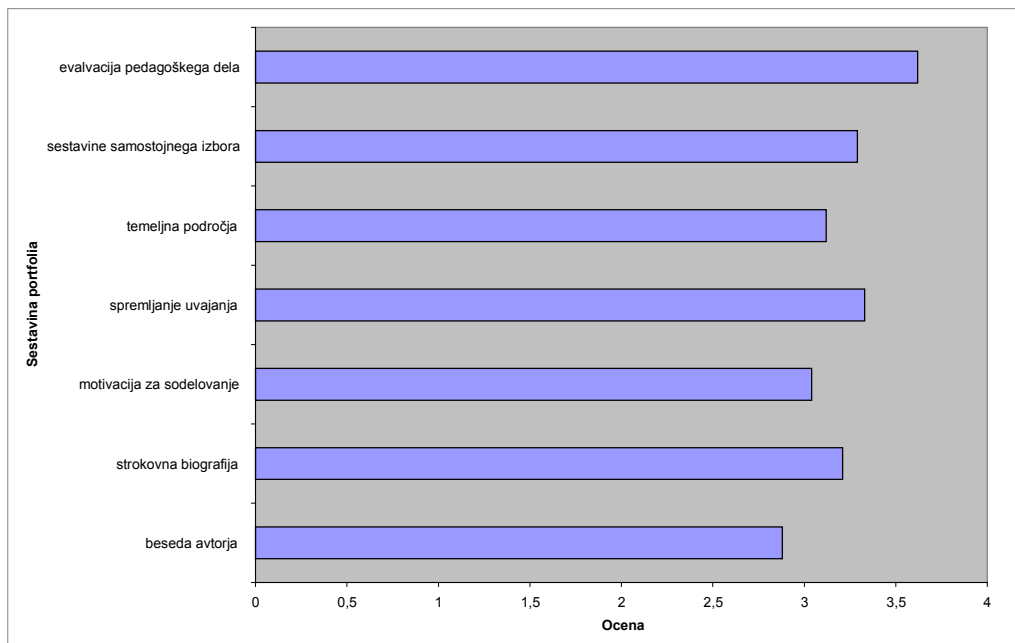
Graf 1: Ocene učiteljev o doseženih ciljih vodenja portfolia na štiristopenjski lestvici

Pri vključitvi vodenja portfolia v okviru projekta UTJ-JIMU v 1. VIO je bilo opredeljenih osem ključnih ciljev vodenja, povezanih z razvojem strokovnih kompetenc učiteljev (Burroughs 2001, Tillema/Smith 2007). V Grafu 1 so nanizani cilji vodenja portfolia z vidika njihovega doseganja. Učitelji so dosego posameznega cilja ocenili na štiristopenjski ocenjevalni lestvici (v celoti – večinoma – delno – sploh ne); iz grafa je razvidno, da so v povprečju vse cilje ocenili kot dosežene (povprečne ocene se gibljejo med 3,33 in 2,38). Kot najvišje dosežen cilj so ocenili »dokumentiranje pedagoškega dela« (M = 3,33), sledita cilj »spodbuda k iskanju pedagoških rešitev« (M = 3,17) in »ozaveščanje pedagoškega dela in ravnanj« (M = 3,12), medtem ko so kot najnižje dosežen cilj ocenili »dokumentiranje učenja in napredovanja učencev« (M = 2,38).

Predstavljeni rezultati vodijo k zaključku, da je bil namen vodenja portfolia dosežen, saj so učitelji s pomočjo portfolia tako spremljali in dokumentirali svoje poučevanje kakor tudi bili spodbujeni k strokovni refleksiji in ustvarjalnemu iskanju ustrežnejših pedagoških ravnanj. Na tej točki razprave pa velja omeniti dejstvo, ki je že bilo izpostavljeno na skupinski analizi portfoliev (Jurišević 2009) in ki ga nakazuje tudi ocena najnižje doseženega cilja, in sicer, da učitelji v svojih portfoliilih niso namenili dovolj prostora refleksiji učenja in napredovanja učencev (do podobnega zaključka sta prišli tudi Berrill/Whalen 2007). Poleg tega je bilo že iz analize portfoliev razvidno (Jurišević 2009), da so učitelji, v kolikor so dokumentirali svoja opažanja ali izdelke učencev, slednje večinoma interpretirali s čustvenega vidika, na primer kot presenečenje nad odzivi ali znanjem otrok, ter manj ali nič z vidika razvojne teorije in/ali teorije učenja.

V sklopu portfolia so učitelji vodili sedem sestavin, povezanih s cilji projekta; osnovni namen vodenja teh sestavin je bil spodbuditi oziroma poglobiti strokovno refleksijo na področju uvajanja tujega jezika v prvo obdobje osnovne šole z različnih zornih kotov (jezikovno in kulturno, didaktično, pedagoško-psihološko) in v različnih oblikah (opazovanje, spremljanje, ocenjevanje, opisovanje, analiziranje, dokumentiranje, komentiranje) ter skozi vložene vsebine predstaviti svojo kompetentnost na področju poučevanja tujega jezika. Graf 2 prikazuje, kako so učitelji pri tem ocenili strokovno koristnost posameznih sestavin. Kot najbolj strokovno koristno sestavino so na štiristopenjski lestvici ocenili »evalvacijo pedagoškega dela« (M = 3,64), sledita ji sestavini »spremljanje uvajanja« (M = 3,33) in »sestavine samostojnega izbora« (M = 3,29), najnižjo oceno pa so namenili sestavinama »beseda avtorja« (M = 2,88) in »motivacija za sodelovanje« (M = 3,04), čeprav sta tudi ti oceni še vedno pozitivni.

V povezavi z zgornjim vprašanjem so bili učitelji vprašani tudi, ali na osnovi svoje izkušnje z vodenjem portfolia presojujejo, da bi bilo smiselno k dosedanjim sestavinam dodati še nove. Več kot polovica (N = 14) jih je ocenila, da so v portfoliu že zajete vse potrebne sestavine in zato vanj ne bi ničesar dodatno vlagali. Ostali učitelji pa so predlagali, da bi bilo smiselno v portfolio uvrstiti še naslednje sestavine oziroma vsebine: (1) več različnih oblik dokumentacijskega materiala (fotografije, avdio in video posnetki, izdelki učencev) (f = 6), (2) komentarje iz različnih virov (otroci, starši, opazovalec pouka, učitelj sam) (f = 3), (3) dodatne vsebine na osnovi podrobnejše razgraditve temeljnih področij (f = 1), (4)



Graf 2: Ocene učiteljev o strokovni koristnosti vodenja posameznih sestavin portfolia na štiristopenjski lestvici

značilnosti učitelja (npr. učni stil) ($f = 1$), (5) predloge za izboljšave ($f = 1$), (6) povezave s cilji učnih načrtov in (7) elektronske vsebine ($f = 1$).

Zanimivo je, da so učitelji v svojih predlogih za izboljšavo portfolia navajali dodatne vsebine, ki so bile večinoma že v izhodišču načrtovane za vodenje portfolia; možno je, da so ti učitelji na osnovi izkušnje z vodenjem portfolia izpostavljene vsebine ocenili kot še posebno pomembne oziroma jih na osnovi izkušnje ozavestili v njihovi sporočilni funkciji, ki viša avtentično vrednost portfolia. Popolnoma nova vsebina, na katero je opozorila ena učiteljica, pa je predlog dodatka elektronskih vsebin, kar najverjetneje usmerja k premisleku o elektronski obliki portfolia, s čemer se bo prav gotovo smiselno ukvarjati v prihodnje (Barrett/Garret 2009, Cohn/Hibbitts 2004).

Na vprašanje, kaj bi bilo na osnovi izkušnje z vodenjem portfolia smiselno iz njega izpustiti, je 20 učiteljev odgovorilo, da bi tudi v prihodnje zadržali v svojem portfoliu vse predlagane vsebine. Vredni nadaljnje diskusije pa so tudi predlogi štirih učiteljev, ki bi v prihodnje iz portfolia izpustili naslednje vsebine: (1) »učne priprave«, pri čemer bi v portfoliu obdržali analizo izvedene učne ure, (2) »temeljna področja«, saj so vezana na učne cilje, (3) »strokovno biografijo« in (4) »motivacijo za sodelovanje«. Slednji dve sta sicer bolj ali manj konstanti v portfoliilih učiteljev in predstavljata uvodno predstavitev avtorja portfolia (Babin et al. 2002); učiteljeva naloga je, da opiše svojo strokovno pot oziroma razvoj, navede strokovne kompetence in reference ter predstavi svojo motiviranost za sodelovanje ali izvajanje določene inovacije ali projekta; po eni strani priprava teh vsebin zahteva čas, po drugi pa tudi zmožnost lastne analize z vidika motiviranosti za strokovno delo (Seldin 1991). Dejstvo je, da tema vsebinama kljub njuni pomembnosti v pripravi na vodenje portfolia (Jurišević

2008a) nismo posvečali velike pozornosti, zato (skupaj s prvima dvema) v prihodnje ostajata izziv v procesu razvijanja vodenja portfolia.

Ker se je večina učiteljev v okviru projekta prvič srečala z vodenjem portfolia, je bilo eno izmed vprašanj v anketnem vprašalniku namenjeno identifikaciji morebitnih težav v zvezi z vodenjem portfolia. Predpostavka se je izkazala za upravičeno, saj je 22 od 24 anketiranih učiteljev izpostavilo določene probleme, s katerimi se učitelji tudi sicer soočajo pri vodenju portfolia (Berrill/Addison 2010). Med navedenimi je bil največkrat izpostavljen problem časa, ki ga za organizacijo oziroma pripravo zahteva portfolio ($f = 12$), dva anketirana učitelja sta izpostavila problem sprotnosti dela s portfoliom, trije pa so imeli največji problem s strukturiranostjo vsebin; izpostavljena sta bila še dva problema, in sicer problem miselnega napora pri izboru najprimernejših vsebin za uvrstitev v portfolio ($f = 4$) ter problem razumevanja navodil za vodenje portfolia ($f = 4$).

Nenazadnje so bili učitelji zaproseni, da po zaključeni štirimesečni izkušnji z vodenjem portfolia podajo svoje strokovno mnenje v obliki še dodatnih komentarjev, sugestij in predlogov izboljšav vodenja portfolia v prihodnje. Na vprašanje se je odzvalo osem učiteljev, ki so izpostavili pozitivno vlogo strokovne povratne informacije ob pripravljenem portfoliu, potrebo po več informacijah, primerih in diskusiji med pripravo portfoliev, motiviranost za nadaljevanje vodenja strokovnega portfolia, potrebo po izboljšanju časovne organizacije za pripravo portfolia ter več strokovne samozavesti za samostojno presojo oziroma izbor čim bolj avtentičnih vsebin portfolia. Navedene sugestije so v skladu s smernicami, ki jih na osnovi pregleda različnih raziskav na tem področju povzemata Berrill/Addison (2010); izjemnega pomena je, poudarjata avtorici, da imajo učitelji pri vodenju portfolia vseskozi dovolj strokovne podpore, poleg tega pa je pomembno tudi, da učitelji portfolio razumejo oziroma doživljajo kot svoje avtorsko delo – učitelji so namreč lastniki svojega dela in tudi odgovorni za njegovo vsebino; odločitev, kaj v portfolio vložiti oz. kaj in katere kompetence in lastno (tuje) jezikovno znanje v njem predstaviti, naj bo postopna, s pridobivanjem izkušenj vodenja čedalje bolj le učiteljeva (Jurišević 2006, 2007).

Vse izpostavljene probleme, zaznane pomanjkljivosti in od učiteljev predlagane izboljšave v procesu vodenja portfolia bo potrebno natančneje preučiti ter izdelati strategije za njihovo reševanje v prihodnje. Pri nadaljnji uporabi učiteljevega portfolia, ki že v »poskusni« obliki kaže predvsem pozitivne učinke, bo tako s ciljem zagotavljanja večje kakovosti pozornost smiselno usmeriti predvsem k:

- ponovnemu premisleku o reprezentativnosti določenih sestavin in vsebin portfolia za namene projekta UTJ-JIMU v 1. VIO,
- poglobljanju učiteljevih specialnih znanj s področja psihologije razvoja in učenja ter poučevanja tujih jezikov,
- preusmerjanju učiteljeve pozornosti od lastnega poučevanja k učenju učencev,
- spoznavanju in fleksibilni uporabi različnih učnih strategij, ki spodbujajo višje miselne procese, metakognicijo ter motivacijsko naravnost za vodenje portfolia,
- izobraževanju in sprotne svetovanju učiteljem v procesu vodenja portfolia ter zagotavljanju potrebnih povratnih informacij o izbranih vsebinah med procesom vodenja (formativno) ter kasneje (sumativno),

- spodbujanju izmenjave izkušenj z vodenjem portfolia med učitelji, odpiranju strokovnega dialoga oziroma širše diskusije na temo portfolia in ustvarjanju strokovne klime, ki je naklonjena spodbujanju strokovnega razvoja učiteljev, s čimer zagotavlja pogoje za razvijanje strokovne kompetentnosti in krepitev učiteljeve samozavesti.

Zaključki

Učiteljev portfolio je bil uveden v projekt UTJ-JIMU v 1. VIO kot instrument za zagotavljanje višje kakovosti poučevanja in spremljanje poučevanja. Natančneje, cilji vodenja portfolia so bili: (1) aktivno spremljanje uvajanja tujega jezika, (2) razvijanje pedagoškega pristopa za poučevanje tujega jezika na osnovi strokovne refleksije in (3) evalvacija pedagoškega dela pri uvajanju tujega jezika v prvo obdobje osnovne šole. Na osnovi predstavljenih raziskovalnih rezultatov je mogoče zaključiti, da je portfolio kot instrument za spremljanje poučevanja relativno dobro opravil svojo nalogo, čeprav je bilo to za večino učiteljev prvo soočenje s pripravo strokovnega portfolia (prim. Pižorn/Dagarin Fojkar 2009). Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da je bil z vodenjem portfolia dosežen tudi drugi cilj; učitelji so poročali, da so na osnovi spodbud portfolia bolj ozaveščeno, sistematično, premišljeno in poglobljeno spremljali in uravnavali svoje poučevanje (Jurišević 2009). Evalvacija pedagoškega dela in projekta je potekala sprotno med štirimesečnim poučevanjem, v okviru katerega so učitelji vodili portfolije oziroma pripravljali določene vsebine, ter ob zaključku obravnavane pedagoške izkušnje. Učitelji so evalvacijo pedagoškega dela ob pomoči portfolia ocenili celo kot najbolj koristno strokovno pridobitev, ki iz njega izhaja. Ta ugotovitev usmerja k razmišljanju, da je moment evalvacije, sicer spoznan kot enakovredni element v procesu poučevanja oziroma izvajanja določene evalvacije ali projekta, iz različnih razlogov pogosto zanemarjen in da so učitelji ravno zaradi zahtev portfolia sistematično spodbujeni k temu pomembnemu vidiku refleksije.

68

Ob ugotovljenih prednostih vodenja portfolia za učiteljev strokovni razvoj ter kakovostno poučevanje v okviru projekta UTJ-JIMU v 1. VIO je na tem mestu potrebno razgrniti tudi zaznane pomanjkljivosti oziroma problemska področja, ki so se odprla med vodenjem portfolia. Najprej kaže opozoriti na težave, ki so jih učitelji sami eksplicitno izpostavili (časovna organizacija, miselni napor, strokovna samopodoba); te kažejo na skromno uporabo globinskih učnih strategij in nižjo stopnjo aktivne participacije v procesu vodenja portfolia (Wenger 1998). Po drugi strani gre za zaznane probleme, ki implicitno izhajajo iz izvedene evalvacije; najprej je potrebno opozoriti na zelo različno (pred)znanje učiteljev na področju razvojne teorije ter psihologije učenja in poučevanja, takoj za tem pa ne gre obiti dejstva, da je vodenje portfolia proces, ki se ga lahko dobro (na)učimo le tako, da si postopno pridobivamo izkušnje in iščemo lastne poti strokovnega izražanja (Campbell et al. 1997, Seldin 1991).

Nenazadnje velja izpostaviti, da je evalvacija vodenja portfolia v sklopu projekta UTJ-JIMU v 1. VIO jasno pokazala, da je učiteljem mar za kakovost pedagoškega procesa, vendar pri tem udeležtvovanju ne smejo ostati osamljeni – učitelji so pripravljeni delati, se izobraževati ter uvajati inovacije v svoje delo ob ustreznih strokovnih podpori ter v skupnosti, ki njihova prizadevanja ceni oziroma spoštuje njihovo pedagoško kompetentnost.

Literatura

- Babin, L. A./Shaffer, T. R./Tomas, A. M. (2002). Teaching portfolios: Uses and development. *Journal of Marketing Education*, 24, str. 35–42.
- Barrett, H. C./Garret, N. (2009). Online Personal Learning Environments: Structuring Electronic Portfolios for Lifelong and Life Wide Learning. Dostopno na: http://docs.google.com/Doc?id=dd76m5s2_39fsmjdk (25.3.2010)
- Bernhardt, E. B./Hammadou, J. A. (1987). A Decade of Foreign Language Teacher Education. *Modern Language Journal*, 71, str. 289–299.
- Berrill, D. P./Whalen, C. (2007). »Where are the children?« Personal integrity and reflective teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education*, 23, str. 868–884.
- Berrill, D. P./Addison, E. (2010). Repertoaries of practice: Re-framing teaching porfolios. *Teaching and Teacher Education*, 30, str. 1–8.
- Burroughs, R. (2001). Composing standards and composing teachers: The problem of National Board Certification. *Journal of Teacher Education*, 52, str. 223–232.
- Campbell, D. M./Cignetti, P. B./Melenyzer, B. J./Nettles, D. H./Wyman, R. M. (1997). How to develop a professional portfolio: a manual for teachers. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Campbell, D. M./Melenyzer, B. J./Nettles, D.H./Wyman, R. M. (2000). Portfolio and performance assessment in teacher education. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Cencič, M. (1998). Mapa dosežkov in izdelkov v procesu študija prihodnjih učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 4, str. 107–121.
- Cohn, E./Hibbitts, B. (2004). Beyond the Electronic Portfolio: A Lifetime Personal Web Space. *Educause Review*, 27 (4). Dostopno na: <http://www.educause.edu/apps/eq/eqm04/eqm0441.asp?bhcp=1> (25.3.2010)
- Darling, L.F. (2001). Porfolio as practice: The narratives of emerging teachers. *Teaching and teacher education*, 17, str. 107–121.
- Darling-Hammond, L./Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education*, 16, str. 523–545.
- Davis, J./Osborn, T. A. (2003). *The Language Teacher's Portfolio: A Guide for Professional Development* (Contemporary Language Studies). Westport, CA: Praeger.
- Day, E./Shapson, S. (1996). A national survey: French immersion teachers' preparation and their professional development needs. *The Canadian Modern Language Review*, 52, str. 248–270.
- Fox, R. (1999). This is who I am: The role of the Professional Development Portfolio in foreign and second language pre-service teacher education. (Doktorska disertacija. George Mason University, Fairfax, VA, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 60-05A, 1516.
UMI Microform no. 9933323.
- Hatton, N./Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards a definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11, str. 33–49.
- Hauge, T. E. (2006). Porfolios and ICT as means of professional learning in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, str. 23–36.
- Jurišević, M. (2006). Portfolio - inštrument za spodbujanje strokovnega razvoja učiteljev. V: Vonta, T./Jurman, D./Zagorski, T. (ur.), *Deset let korakov h kakovostni vzgoji in izo-*

- braževanju za vse (67-72). Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Juriševič, M. (2007). Praktično pedagoško usposabljanje: vodenje portfolia (priročnik). Ljubljana: UL, Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2008a). Spremljanje in evalviranje pedagoškega dela s portfoliemi. Predavanje v sklopu projekta Sporazumevanje v tujih jezikih - Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščenja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ, v organizaciji Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.
- Juriševič, M. (2008b). Metodologija spremljanja učnega procesa tujega jezika v prvem obdobju OŠ. Predavanje v sklopu projekta Sporazumevanje v tujih jezikih – Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščenja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ, v organizaciji Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta: 25.8. – 29.8. 2008.
- Juriševič, M. (2008c). Portfolio – teoretska in strokovna podlaga. Dostopno na: <http://zrss.edus.si/moodle/mod/resource/view.php?id=27&subdir=/Dokumenti/Predstavitve> (25. 3. 2010).
- Juriševič, M. (2009). Povratne informacije učiteljem – analiza portfoliev za učitelje. Predavanje v sklopu projekta Sporazumevanje v tujih jezikih - Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščenja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ, v organizaciji Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Šmarješke Toplice: 22. in 23.5.2009.
- Juriševič, M./Polak, A./Razdevšek-Pučko, C. (2004). Portfolijo (študentova mapa) kot konstruktivistični pristop v profesionalnem razvoju študentov razrednega pouka. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev (509–525). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Korthagen, F.A.J. (2001). Reflection on reflection. V: Korthagen, F.A.J. et al. (ur.). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education (51-68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Loughran, J./Corrigan, D. (1995). Teaching portfolios: A strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching and teacher education*, 6, str. 565–577.
- Lyons, N. (1998). Portfolio possibilities: Validating a new teacher professionalism. V: Lyons, N. (ur.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism* (11-22). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Mansvelder-Longaroux, D. D./Beijard, D./Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, str. 47–62.
- Pižorn, K./Dagarin Fojkar, M. (2009). Analiza portfoliev za učitelje. Predavanje v sklopu projekta Sporazumevanje v tujih jezikih – Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščenja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ, v organizaciji Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Šmarješke Toplice: 22. in 23.5.2009.
- Porter, A./Youngs, P./Odden, A. (2001). Advances in teacher assessments and their uses. V: Richardson, V. (ur.). *Handbook of research on teaching* (str. 259–297). Washington, DC: AERA.
- Quinlan, K.M. (2002). Inside the peer review process: How academics review a colleague's teaching portfolio. *Teaching and Teacher Education*, 18, str. 1035–1049.

- Razdevšek-Pučko, C. (1999). Portfolijo – mapa za spremljanje procesa učenja. V: Hytonen, J./Razdevšek – Pučko, C./Smyth, G. (ur.). *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo* (str. 121–126). Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Reynolds, N. (2000). *Portfolio teaching: A guide for instructors*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, MA: Anker.
- Sentočnik, S. (1999). Pomen refleksije za kakovostno edukacijo :učiteljev portfolio: instrument za procesno spremljanje in vrednotenje učiteljevega strokovnega in osebnostnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 5, str. 40–43.
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: A theoretical activity. V: Lyons, N. (ur.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism* (str. 23–38). New York, NY: Teachers College, Columbia University, New York.
- Tillema, H./Smith, K. (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and teacher education*, 23, str. 442–456.
- Wade, R./Yarbrough, D. (1996). Portfolios as a tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and teacher education*, 1, str. 63–79.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- White, E. M. (1994). Portfolio as an assessment concept. V: Black, L./Daiker, D. A./Somers, J./Stygall, G. (ur.). *New directions in portfolio assessment: Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring* (str. 25–39). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Wolf, K. (1994). Teaching portfolios: Capturing the complexity of teaching. V: Ingvarson, L./Chadbourne, R. (ur.). *Valuing teachers work: New directions in teacher appraisal* (str. 112–136). Victoria: The Australian Council for educational research.
- Zeichner, K./Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and teacher education*, 17, str. 613–621.

TESTIRANJE TUJEJEZIKOVNIH ZMOŽNOSTI UČENCEV TRETJEGA RAZREDA OSNOVNE ŠOLE

*Dr. Karmen Pižorn, docentka za didaktiko angleščine, Pedagoška fakulteta,
Univerza v Ljubljani*

Naslov: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana; telefon: 00386 1 5892 299

E-naslov: karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

Povzetek

Avtorica v članku predstavi teoretične podlage in raziskave tujejezikovnega testiranja mlajših otrok, pri čemer izpostavi uporabnost standardiziranih testov za tuje jezike na zgodnji stopnji ter uporabo alternativnih metod vrednotenja.

Za potrebe uvajanja tujega jezika v 1. VIO osnovne šole je bila v okviru projekta UTJ-JI-MU v 1. VIO izvedena raziskava o jezikovnem napredku otrok tretjega razreda osnovnih šol, ki so sodelovale v tem projektu in ki so izvajale pouk tujega jezika v 1. VIO OŠ. Zaradi različnih izvedbenih modelov tujega jezika, različnih ciljev pouka, gradiv, usposobljenosti učiteljev itn. je bil za potrebe raziskave uporabljen standardizirani test CYLE, in sicer v angleščini in nemščini.

Rezultati kažejo, da so učenci reševali naloge slušnega razumevanja boljše od nalog bralnega razumevanja/pisnega sporočanja in da so učenci v šolah s pristopom CLIL z veliko prednostjo prehiteli svoje vrstnike pri skorajda vseh testnih postavkah.

Ključne besede: tuji jezik, test, mlajši učenci, slušno razumevanje, bralno razumevanje/pisno sporočanje, CLIL

72

Abstract

The author discusses theoretical objectives and the research findings in foreign language testing of young learners while highlighting the usefulness of foreign language standardised tests for young learners, as well as using alternative assessment.

For the purpose of the implementation of the foreign languages into the first triad of the Slovene primary school, a project run by The National Educational Institute of Slovenia, a small scale study of language development of pupils in Year 3 was performed. Due to the different types of teaching approaches and methods used, uneven teaching goals, various kinds of materials, unevenly trained teachers in teaching foreign languages to young learners, *The Cambridge Young Learners English Test* was assumed to be an appropriate instrument for measuring children's language proficiency. In addition, it was translated and adapted into German language and used with a group of young learners of German language.

The results show that the pupils performed better on the listening comprehension tasks than on the reading comprehension/writing production testing items. Another finding is that the pupils who were taught by using CLIL methodology, performed much better than the pupils who were not taught in this way.

Key words: foreign language, test, young learners, listening comprehension, reading comprehension, writing production, CLIL

Uvod

V okviru projekta *Sporazumevanje v tujih jezikih / Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JiMU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ¹* smo poleg stališč staršev, učiteljev in otrok do poučevanja tujega jezika v 1. VIO želeli izmeriti tudi jezikovni napredek učencev na šolah, ki so sodelovale v projektu. Že vnaprej smo se zavedali, da pridobljenih rezultatov ne bo mogoče posploševati na celotno populacijo, vendar pa smo kljub temu upali, da bodo podatki dali določene usmeritve glede pristopov poučevanja, uporabe gradiv in drugih dejavnikov, ki so neposredno vpleteni v pouk tujih jezikov na zgodnji stopnji.²

Učenci so se tuja jezika (angleščino in nemščino) učili v zelo različnih okoliščinah (kot integrirani predmet, interesno dejavnost, tečajno obliko), z različnimi jezikovnimi pristopi in metodami (npr. CLIL, komunikacijski pristop, tradicionalni jezikovni pouk), z uporabo različnih gradiv (učbenika za tuji jezik, učbenikov za redne šolske predmete, slikanicami, zgoščenkami, gradivi, ki so jih sproti pripravljali učitelji itn.), z učitelji, ki so bili posebej usposobljeni za poučevanje tujega jezika na zgodnji stopnji, in tistimi, ki takšnega usposabljanja niso bili deležni itn.

Vsi učenci, ki smo jih testirali, so se tuji jezik učili v šoli, in sicer od 1. razreda OŠ naprej, torej približno dve leti in pol.

Jezikovno testiranje učencev na zgodnji stopnji s standardiziranimi testi

73

Testiranje mlajših učencev mora potekati v njim ustreznih okoliščinah in situacijah, ki so jim kognitivno, čustveno in jezikovno blizu, predvsem pa morajo testni instrumenti meriti jezikovno rabo v čim bolj avtentičnih nalogah, ki so oblikovane v sobesedilu in učencem dajejo možnost, da pokažejo svoje dejansko tujejezikovno znanje.

Jezikovno testiranje mlajših učencev s standardiziranimi testi³ je precej kontroveržno. Nekateri strokovnjaki so do takšnega merjenja znanja precej skeptični (Shohamy 2001, Jalongo 2000). Trdijo namreč, da se z njimi krči kurikulum, zmanjšuje učiteljeva kreativnost in da se pridobijo neustrezni podatki, ki ne prikazujejo dejanskega stanja tujejezikovnega znanja otrok. Zato predlagajo, da so za mlajše učence bolj primerne alternativne oblike preverjanja

¹ V nadaljevanju UTJ-JIMU v 1. VIO. Več o projektu gl. predstavitev projekta (Pevc Semec/Pižorn) v tej monografiji.

² V pričujočem besedilu *zgodnja stopnja* pomeni starost otrok od 6 do 9 let.

³ Standardizirani testi (ang. *large-scale standardised tests*) so eksterni testi, ki jih oblikuje skupina strokovnjakov za potrebe večjega števila učencev, več šol, regij. Običajno potekajo po celotni državi oziroma v več državah in skupnostih. So standardizirani, kar pomeni, da sledijo vnaprej določenim in usklajenim postopkom, vse od oblikovanja testnega konstrukta, nalog, pilotiranja, izvajanja in vrednotenja. Takšni postopki so nujni, da lahko testne rezultate med sabo primerjamo.

in ocenjevanja, ki omogočajo ugotavljanje, kaj učenec ve in zna v neprisiljenih okoliščinah, brez dodatnega stresa, zaradi česar bolj relevantno prikažejo učencev napredek in posredno pripomorejo k izboljševanju procesa pouka. Navedene oblike pa niso standardizirane in nimajo oblike tradicionalnega testa (Pierce/O'Malley 1992, Shaaban 2001).

Vendar pa imajo na drugi strani standardizirani testi tudi prednosti, saj lahko pridobljene rezultate, v kolikor so oblikovani po standardiziranih postopkih, uporabimo za več namenov. So anonimni in imajo težo primerljivosti. Hkrati nam prihranijo čas in denar (McKay 2006: 316–319) in v kolikor upoštevajo kognitivni ter čustveni razvoj otrok, lahko zelo uspešno pokažejo tujejezikovni napredek posameznega učenca pri različnih jezikovnih spretnostih.

Ko standardizirane teste izvajamo z mlajšimi učenci, moramo posebej paziti, da učenci razumejo navodila in da vedo, kako reševati. Zato smo pri raziskavi opozorili učitelje, da so učencem predhodno razložili navodila in jim pomagali tudi med procesom reševanja.

Za potrebe raziskave jezikovnega napredka učencev, ki so se v različnih šolskih okoliščinah in po različnih metodah učili tuji jezik, alternativne metode ugotavljanja znanja in jezikovnih spretnosti niso prišle v poštev. Ravno zaradi tako različnih okoliščin pouka je bil standardizirani test *The Cambridge Young Learners English Test* (od tu dalje *CYLE*), ki ga oblikuje in izvaja Univerza v Cambridgeu, odsek ESOL Examinations, najbolj primeren testni instrument. Test je namreč standardiziran in zato primeren za različne predhodne okoliščine pouka tujih jezikov, meri različne jezikovne spretnosti itn.

Testi *CYLE* so otrokom prijazni (McKay 2006: 326–330), vizulne iztočnice so izredno motivacijske, z jasnimi oblikami in raznobarvnostjo.

Podroben opis testnega instrumenta (CYLE)

Univerza v Cambridgeu je test *CYLE* razvijala pet let, to je od 1993. do 1997. leta (Taylor/Saville 2002). Namenjen je otrokom v starosti od 7 do 12 let, ki se učijo angleščine kot tujega jezika po vsem svetu (McKay 2006: 323). Že leta 2001 je bilo testiranih 200 000 otrok po vsem svetu, od Kitajske do Italije.

Temeljni cilj testa *CYLE* je ovrednotiti jezikovno sposobnost in jezikovni napredek mlajših učencev v različnih deželah, kjer se učijo angleščine kot tujega jezika. Podcilji so naslednji:

- testirati relevantno in pomensko polno jezikovno rabo,
- spodbujati učinkovito učenje in poučevanje,
- spodbujati vseživljenjsko učenje in poučevanje tujega jezika,
- meriti tujejezikovno znanje na dosleden, natančen, pravilen in objektiven način.

(Povzeto po University of Cambridge ESOL Examinations 2003: 6)

Pri oblikovanju testa so strokovnjaki preučili številno literaturo s področja otrokovega razvoja na sociopsihološkem in kognitivnem področju, tujejezikovne didaktike mlajših otrok, vrednotenja in ocenjevanja tujejezikovnega znanja (Taylor/Saville 2002). Pridobljeno znanje jim je pomagalo, da so oblikovali ustrezen konstrukt testa,⁴ ki se je odražal v testnih

⁴ Konstrukt testa je atribut ljudi in njihovih značilnosti, za katerega menimo, da se reflektira v testnem rezultatu. Konstrukti so po naravi različni, od tistih, ki so zelo blizu "čistim" opisom, do visoko teoretičnih konstruktov, ki vključujejo hipotetične elemente in procese. Konstrukti so lahko abstraktni povzetki nekaterih zakonitosti v naravi. Povezani so s konkretnimi, zaznavnimi elementi oz. dogodki. Nekatere konstrukte (npr. agresivnost, storilnostna motivacija) pojmujeemo kot vzroke vedenja. Drugi (npr. ugodje, potrtost) se nanašajo na občutke, ki jih ljudje

specifikacijah treh različnih težavnostnih ravni (*Starters*, *Movers* in *Flyers*). Za vsako raven je v prostodostopni publikaciji, ki je na voljo tudi na spletu,⁵ naveden podroben opis testa, vključno s seznamom besedišča in slovničnih struktur. Le-te vključujejo teme, pojme in koncepte, strukture in besedišče za vsako posamezno raven.

Testi CYLE so strukturirani na treh ravneh glede na Skupni evropski jezikovni okvir (Svet Evrope 2001, Saville 2005, Taylor/Jones 2006). *Starters* pod ravni A1, *Movers* na ravni A1 in *Flyers* na ravni A2. Glede na starost otrok so priporočila naslednja:

- *Starters* naj bi reševali otroci od sedem let naprej,
- *Movers* je namenjen otrokom, starim med 8 in 11 let,
- *Flyers* večinoma rešujejo otroci, stari med 9 in 12 let.

CYLE sicer meri štiri glavne jezikovne spretnosti (slušno in bralno razumevanje, pisno sporočanje in govorno sporazumevanje), a daje glavni poudarek slušni in govorni spretnosti, saj imata ti dve spretnosti v tej starosti primat. Pisanje je omejeno na besedno raven oziroma raven besedne zveze, saj otroci na splošno v tej starosti še niso dovolj razvili domišljjskih in organizacijskih spretnosti, ki so potrebne za tvorbo daljših pisnih izdelkov v tujem jeziku (Taylor/Saville 2002). Testne naloge dajejo glede na ugotovljeni konstrukt testa večji poudarek pomenu kot obliki, so komunikacijsko zastavljene, večinoma interaktivne, kratke, podobne igram, barvne, nevtralne do različnih kulturnih posebnosti narodov in narodnosti itn. Cilj oblikovalcev testa je bil čim bolj zmanjšati nesorazmerje med izkušnjami otrok v procesu učenja na eni strani in procesom testiranja na drugi strani (Taylor/Saville 2002: 3).

Struktura testa *Starters*

Test *Starters* kot prva raven testa CYLE ima naslednje enote (University of Cambridge ESOL Examinations 2003: 31):

Del preizkusa	Dolžina	Število nalog	Število testnih postavk
1. Slušno razumevanje	ca. 20 min.	4	20
2. Bralno razumevanje in pisno sporočanje	20 min.	5	25
3. Govorno sporazumevanje	3–5 min.	5	-
SKUPAJ	45 min.	19	45

doživljajo. Spet tretji (npr. verbalna inteligentnost, glasbeni talent) se nanašajo na uspešnost izvajanja določenih povezanih vedenj). V primeru testa CYLE testni konstrukt vključuje predvsem jezikovno rabo in jezikovno znanje (prim. Vodopivec 1993).

⁵ <http://www.cambridgeesol.org/resources/teacher/yle.html> (3. 5. 2010).

Slušno razumevanje

Del	Glavni cilj/fokus slušne spretnosti	Vnos	Pričakovan odziv	Število vprašanj
1	Poslušanje in razumevanje besed in predlogov	Slika in dialog	Izvajanje navodil in ustrezno postavljanje predmetov na pravilno mesto na sliko	5
2	Poslušanje in razumevanje števil, imen in njihov pravilen zapis	Ilustracija, zapisana vprašanja in dialog	Zapisovanje števil in imen	5
3	Poslušanje in razumevanje specifičnih informacij	Pri vsakem zapisanem vprašanju so tri sličice (A, B in C)	Odključanje ustreznega okvirčka glede na sliko in slišano	5
4	Poslušanje in razumevanje besed, barv in predlogov	Črno-bela risba in dialog	Izvajanje navodil, prepoznavanje predmetov in barv	5

Bralno razumevanje in pisno sporočanje

76

Del	Glavni cilj/fokus bralne/pisne spretnosti	Vnos	Pričakovan odziv	Število vprašanj
1	Branje in razumevanje kratkih povedi in prepoznavanje besed	Besede, slike in povedi	Odključanje in vstavljanje križcev	5
2	Branje in razumevanje povedi o sliki; zapisovanje enobesednih odgovorov	Slika in povedi	Zapisi da/ne	5
3	Črkovanje posameznih besed	Slike in nizi pomešanih črk	Zapis besed	5
4	Branje in razumevanje besedila; prepisovanje besed	Besedilo z vrzelmi: posamezne besede in slike/risbe	Izbor in prepis manjkajoče besede	5
5	Branje in razumevanje vprašanj o zgodbi na sliki; zapisovanje enobesednih odgovorov	Zgodba, predstavljena z nizi treh slik z zapisanimi vprašanji	Zapisovanje enobesednih odgovorov na vprašanja	5

Govorno sporazumevanje

Del	Glavni cilj/fokus	Vnos	Pričakovan odziv
1	Razumevanje in sledenje navodilom	Scenska slika	Kazanje ustreznega dela na sliki
2	Razumevanje in sledenje navodilom	Scenska slika in 8 slik predmetov	Postavljanje predmetov (kartic) na ustrezno mesto na sliki
3	Razumevanje in odgovarjanje na ustna vprašanja	Scenska slika	Odgovarjanje na vprašanja s kratkimi odgovori
4	Razumevanje in odgovarjanje na ustna vprašanja	3 slike s predmeti	Odgovarjanje na vprašanja s kratkimi odgovori
5	Razumevanje in odziv na osebna vprašanja	Brez slikovne iztočnice	Odgovarjanje na vprašanja s kratkimi odgovori

Za potrebe raziskave smo uporabili prvi in drugi del testa CYLE (slušno razumevanje in bralno razumevanje/pisno sporazumevanje), izpustili pa smo govorni del oziroma ga izvedli le z določenimi skupinami otrok. Zaradi nezadostnih virov (npr. pomanjkanja časa za usposabljanje in standardizacijo ocenjevalcev za ustni del testa) ne moremo natančno poročati o napredku jezikovne spretnosti na področju govora otrok v projektu. Ker vemo, da se receptivne spretnosti razvijajo prej kot tvorbenne, da otroci veliko prej razumejo, kot pa so to zmožni izraziti, je vrednotenje treh od štirih glavnih jezikovnih zmožnosti vseeno verodostojen pokazatelj napredka.

Vzorec

Vzorec je sestavljajo 12 osnovnih šol iz različnih krajev Slovenije. Na 7 osnovnih šolah so učenci reševali test iz angleščine, na 5 pa iz nemščine. Razen enega razreda so bili v raziskavo vključeni samo učenci 3. razreda osnovnih šol.

Pri angleščini je bilo v slušno razumevanje vključenih 113 otrok, prav tako tudi v bralno razumevanje/pisno sporočanje. Torej 113 testov v celoti.

Pri nemščini smo prejeli 69 testov slušnega razumevanja in 58 testov bralnega razumevanja/pisnega sporočanja.

Pouk je potekal na šolah od enkrat do dvakrat tedensko, in sicer od 25 do 45 minut. Izvedbene oblike so bile različne (interesna dejavnost, tečajna oblika ali CLIL).

Postopek obdelave podatkov

V raziskavi je bila uporabljena kavzalna neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Podatki so obdelani na nivoju deskriptivne statistike (frekvence, odstotki, srednje vrednosti).

Rezultati z razlago

Slušno razumevanje

Slušno razumevanje iz angleščine

1. del		
Št. testne postavke	Opis postavke Kam je moral učenec postaviti predmet?	IT ¹
1	<i>Ura med dvema slikama/Clock between two pictures on the wall</i>	55,8 %
2	<i>Knjiga pod mizo/Book under the table</i>	31 %
3	<i>Telefon na preprogi/Phone on the mat</i>	9,7 %
4	<i>Fotografski aparat v omarici/Camera in the cupboard</i>	61,1 %
5	<i>Školjka na mizi poleg robota/Shell on the table next to the robot</i>	43,4 %
Skupaj		40,20 %

Iz tabele je razvidno, da so imeli učenci največ težav pri 3. testni postavki, kjer jim je največ težav verjetno povzročila beseda *mat*, zelo malo verjetno pa je bila vzrok težav beseda *phone*. Razlogi za slabo poznavanje oziroma prepoznavanje besede so raznoteri. Beseda se po pogostosti rabe umešča med 9201. in 9300. mesto in je torej precej nepogosto rabljena beseda. Po drugi strani pa bi učenci besedo *mat*, v kolikor bi jo učitelj uporabil kot del razrednega diskurza, morali poznati. Iz tujejezikovne didaktike vemo, da naj bi otroci v tej starosti poslušali pravljice tako, da bi se posedli na preprogo in v udobnem položaju prisluhnili pravljicam. Ko torej učitelj preneha z določeno aktivnostjo, bi bilo zelo naravno, da bi rekel nekaj podobnega kot: *Come here and sit on the mat* ali *Let's sit on the mat*. Morda pa je uporabil besedo *carpet* in se učenci zato še niso srečali z besedo *mat*. Ugotovitev je, da beseda *mat* pri učencih ni poznana na način, ki ga predvideva kot najučinkovitejšega, tj. s sedenjem na preprogi in poslušanjem učitelja ter spremljanjem velikih slikanic.

Najmanj težav so učenci imeli pri 4. testni postavki, kjer so morali povezati besedo *camera* in besedo *cupboard* ter predlog *in* (v). Beseda *camera* se verjetno pojavlja tudi izven šolskega konteksta, lahko jo slišijo na televiziji in srečajo na spletu.

2. del		
Št. testne postavke	Opis postavke Kratki odgovori na vprašanja (številca in imena)	IT
1	Ime <i>Alex</i>	40,7 %
2	Število 8 ali <i>eight</i>	71,7 %
3	Število 3 in <i>three</i>	83,2 %
4	Beseda <i>socks</i>	4,4 %
5	Število 12/ <i>Twelve</i>	55,8 %
Skupaj		51,16 %

* IT je indeks težavnosti in je izražen v odstotkih. Pove, koliko učencev je določeno vprašanje pravilno rešilo.

Beseda *socks* (nogavice) jim je delala velike težave (IT = 4,4 %), števila do deset pa so, kot kažejo podatki, že dobro utrjena, manj pa števila nad 10 (število 12 je poznala približno polovica otrok).

3. del		
Št. testne postavke	Opis postavke Dialog in izbira ene izmed treh slik	IT
1	<i>Which is Mary? Where's Mary, Mum? Is that her, wearing trousers? No, she's wearing a skirt? Oh yes, and a T-shirt. She looks great.</i>	53,1 %
2	<i>Which is Nick's favourite ice-cream? Is that an apple-ice cream? No, it's pineapple. Is that your favourite? No, my favourite's is banana.</i>	92,9 %
3	<i>What's Ben doing? Is Ben on the beach? Yes, he's with his friends. Are they swimming? No, they're kicking the ball.</i>	68,1 %
4	<i>Where's Kim's doll? Why are you sad, Kim? I can't find my doll. Is it in the toy box? No! Oh look. I can't see it. It's behind the chair.</i>	37,2 %
5	<i>What's Dad doing? Is Dad in the bedroom? No, he's in the bathroom. Oh yes, he's listening to the radio. No, he's singing. That's nice.</i>	42,5 %
Skupaj		58,76 %

Skoraj 60 % otrok je v celoti sledilo dialogom in tudi pravilno rešilo vprašanja na zastavljene naloge. Največ preglavic so imeli pri tem, kje se nahaja lutka. Ni povsem jasno, ali jih je begala beseda *doll* ali pa predvsem predlogi. Dialog ni povsem enostaven in otroci so morali dobro poslušati ter razumeti skorajda vse povedi natančno, da so nalogo lahko rešili pravilno. Takšnih je bilo le 37,2 %. Najbolj uspešni so bili pri prepoznavanju besedišča na temo sadja (92,9 %), kar je tudi dokaj logično, saj se sadje pojavlja kot tema v številnih učbenikih za tuji jezik na zgodnji stopnji, hkrati pa je to tema tudi pri ostalih predmetih v 1. VIO.

4. del

Št. testne postavke	Opis postavke Razlikovanje barv	IT	
		Ne-CLIL	CLIL
1	<i>Pobarvaj ptico na glavi moškega rožnato (Colour bird on man's head-pink)</i>	75,2 %	
2	<i>Pobarvaj ptico na drevesu rumeno (Colour bird in tree-yellow)</i>	74,3 %	
3	<i>Pobarvaj ptico poleg letala zeleno (Colour bird next to plane-green)</i>	74,3 %	
4	<i>Pobarvaj ptico pred vrati rjavo (Colour bird in front of door-brown)</i>	57,5 %	
5	<i>Pobarvaj ptico med rožami rdeče (Colour bird between flowers-red)</i>	61,1 %	
Skupaj		68,48 %	

Zgoraj opisana naloga je združevala znanje barv in znanje predlogov, delno pa tudi drugega besedišča. Povprečje vseh testnih postavk znaša 54,7 %, kar je dokaj nizek odstotek, glede na to, da je besedišče barv večinoma ena prvih tem pri tujejezikovnem pouku na zgodnji stopnji. Čeprav ne moremo z zanesljivostjo trditi, je po pregledu posameznih nalog vendarle možna razlaga, da so otroci imeli več težav s predlogi kot pa z besedami za barve.

Pri razlagi slušnih in bralnih/pisnih nalog iz nemščine smo ločili šole, ki so izvajale CLIL, in tiste, ki so izvajale jezikovni pouk. Ker je vzorec relativno majhen, ne moremo z gotovostjo trditi, da je zgolj dejavnik, tj. metoda CLIL, pripomogel k bistveno boljšim rezultatom učencev. Kljub temu pa so razlike tolikšne, da jih je bilo vredno izpostaviti, še posebej ob dejstvu, da je bil časovni obseg pouka nemščine na vseh šolah približno enak, da se šole po socialni strukturi med sabo bistveno ne razlikujejo in da povsod poučujejo učitelji jezikoslovci z ustrezno izobrazbo. Vsekakor pa je rezultate potrebno razumeti v luči nereprezentativnega vzorca in posebnosti šol, vključenih v projekt UTJ-JIMU, ki so naklonjene poučevanju tujih jezikov v celoti (tako učitelji, starši kot tudi vodstvo).

80

Slušno razumevanje iz nemščine

1. del			
Št. testne postavke	Opis postavke Kam je moral učenec postaviti predmet?	IT	
		Ne-CLIL	CLIL
1	<i>Ura med dvema slikama/Die Uhr zwischen zwei Bildern</i>	71 %	100 %
2	<i>Knjiga pod mizo/Das Buch auf den Tisch</i>	71 %	100 %
3	<i>Telefon na preprogil/Das Telefon auf den Teppich</i>	74 %	100 %
4	<i>Fotografski aparat na fotelj/Den Fotoapparat auf den Sessel</i>	55 %	100 %
5	<i>Školjka na mizi poleg robota/Die Muschel auf den Tisch neben dem Roboter</i>	62,3 %	100 %
Skupaj		66,66 %	100 %

Na šolah, kjer je potekal CLIL, so otroci vse postavke rešili 100 % pravilno, na drugih ('ne-CLIL šolah') so bili rezultati v povprečju 66,6 %. Na 'ne-CLIL' šolah so imeli učenci največ težav s testno postavko št. 4, pri čemer so morali poznati besedi *Fotoapparat* in *Sessel*.

Najverjetneje so imeli več težav z drugo besedo, saj je prva precej podobna slovenski besedi fotografski aparat.

2. del			
Št. testne postavke	Opis postavke Kratki odgovori na vprašanja (števila in imena)	IT	
		Ne-CLIL	CLIL
1	Ime <i>Alex</i>	49,2 %	63,6 %
2	Število 8 ali <i>acht</i>	42 %	81,8 %
3	Število 3 in <i>drei</i>	59,4 %	100 %
4	Beseda <i>Socken</i>	40,5 %	54,5 %
5	Število 12 ali <i>zwölf</i>	44,9 %	100 %
Skupaj		47,20 %	79,98 %

Na šolah s CLIL-om je povprečje 80 %, na šolah, kjer CLIL-a niso izvajali, pa 47,2 %. Največ težav so učenci imeli na obeh vrstah šol pri besedi *Socken*, medtem ko so bili pri številkah različno uspešni. Otroci, ki imajo pouk po metodi CLIL, so števila reševali zelo uspešno, saj znaša IT 2., 3. in 5. testne postavke 93,3 %.

3. del			
Št. testne postavke	Opis postavke	IT	
		Ne-CLIL	CLIL
1	<i>Welches Mädchen ist Maja? Maja hat ein T-Shirt. Ein T-Shirt? Ja, ein T-Shirt und einen kurzen Rock. Und blondes Haar? Ja, du hast recht.</i>	71 %	100 %
2	<i>Welches ist Markos lieblingseis? Magst du Eis? Ja, sehr. Magst du Apfeleis, Bananeneis oder Ananaseis? Ich mag Bananen Eis am liebsten.</i>	84,9 %	81,8 %
3	<i>Was macht Ben? Ist Ben am Meer? Ja, er ist am Meer. Spielt er Fußball? Nein, er schwimmt.</i>	60,8 %	81,8 %
4	<i>Wo ist Kims Puppe? Warum bist du traurig? Ich weiß nicht, wo meine Puppe ist. Vielleicht ist sie hinter dem Stuhl. Nein, ich weiß es. Die Puppe ist in der Schachtel.</i>	69,5 %	90,9 %

3. del			
Št. testne postavke	Opis postavke	IT	
		Ne-CLIL	CLIL
5	<i>Was macht Papa? Wo ist Papa? Papa ist im Badezimmer. Was macht er im Badezimmer? Er hört Radio.</i>	60,8 %	54,5 %
Skupaj		69,40 %	81,80 %

Tudi pri tej nalogi so bili v povprečju uspešnejši učenci, ki so se nemščine učili po metodi CLIL, in sicer za približno 13 %. Učenci niso imeli izrazitih težav pri nobeni testni postavki, še največ preglavic jim je delala zadnja testna postavka, ko so morali ugotoviti, kaj oče počne v kopalnici.

4. del			
Št. testne postavke	Opis postavke Razlikovanje barv	IT	
		Ne-CLIL	CLIL
1	<i>Pobarvaj ptico na glavi moškega rožnat/oden Vogel, auf dem Kopf des Mannes, rosa</i>	73,9 %	100 %
2	<i>Pobarvaj ptico na drevesu rumen/oden Vogel, auf dem Baum, gelb</i>	52,1 %	100 %
3	<i>Pobarvaj ptico poleg letala zelen/oden Vogel, neben dem Flugzeug, grün</i>	63,7 %	100 %
4	<i>Pobarvaj ptico pred vrati rjav/oden Vogel, vor der Haustür, braun</i>	53,6 %	91 %
5	<i>Pobarvaj ptico med rožami rdeče/oden Vogel bei den Blumen, rot</i>	55 %	91 %
Skupaj		59,66 %	96,40 %

Znanje barv in predlogov je pri učencih v šolah s CLIL-om odlično, saj znaša 96,40 %, medtem ko je pri ostalih v povprečju okrog 60 %. Najslabše so učenci na 'ne-CLIL' šolah rešili testno postavko 2, ko so morali ptico na drevesu pobarvati rumene barve. Pri tem sta jim lahko povzročali težave besedi *Baum* ali *gelb*.

Bralno razumevanje/pisno sporočanje iz angleščine

1. del		
Št. testne postavke	Opis testne naloge Branje kratkih stavkov in razumevanje zapisanih besed v povezavi s slikami	IT
1	Slika pajka; besedilo: <i>This is a lizard.</i>	77,9 %
2	Slika kolesa; besedilo: <i>This is a bike.</i>	76,1 %
3	Slika ananasa; besedilo: <i>This is a pineapple.</i>	57,5 %
4	Slika telefona; besedilo: <i>This is a television.</i>	68,1 %
5	Slika kitare; besedilo: <i>This is a guitar.</i>	63,7 %
Skupaj		68,66 %

Skoraj 70 % učencev je bilo pri reševanju naloge bralnega razumevanja uspešnih. Zanimivo je, da so bili najbolj uspešni pri testni postavki 1, kjer so morali prebrati in razumeti stavek *To je kuščar*, na sliki pa je bil pajek. Očitno večina učencev pozna izraza *spider* in *lizard*.

2. del		
Št. testne postavke	Opis testne naloge Iztočnica slika; Odgovori da/ne glede na sliko	Indeks težavnosti (IT)
1	<i>Dva otroka sta v morju./There are two children in the sea.</i>	44,2 %
2	<i>Raca hodi za (zadaj) dvema slonoma./The duck is walking behind the two elephants.</i>	29,2 %
3	<i>Deklici se igrata z žogo./The girls are playing with a ball.</i>	49,6 %
4	<i>Žena v čolnu ima fotografski aparat./The woman in the boat has got a camera.</i>	56,6 %
5	<i>Krokodil je kokos./The crocodile is eating a coconut.</i>	32,7 %
Skupaj		42,46 %

2. del nalog bralnega razumevanja in pisnega sporočanja je bil za otroke težji del testa, saj znaša povprečje pravih odgovorov 42,46 %. Kot najtežja se je izkazala 2. testna postavka, ko so učenci morali ugotoviti, ali raca hodi za (zadaj) dvema slonoma ali ne. Pri tem so morali poznati besedo *duck*, predlog *behind* in množino samostalnika *elephant*.

3. del		
Št. testne postavke	Opis testne naloge Rebusi (sestavljanje besed iz pomešanih črk)	IT
1	<i>Kavbojke (jeans)</i>	6,2 %
2	<i>Čevlji (shoes)</i>	13,3 %
3	<i>Jakna (jacket)</i>	10,6 %
4	<i>Torbica (handbag)</i>	4,4 %
5	<i>Hlače (trousers)</i>	2,7 %
Skupaj		7,44 %

Daleč najslabše so se učenci (tako pri angleščini kot pri nemščini) izkazali pri nalogi, kjer so bile črke besed premešane in ki v določeni meri spominja na rebuse; MacGregor et al. (2008) jo opisujejo kot nalogo, ki združuje verbalne in vizualne ključne. Reševanje rebusov zahteva nespoštovanje oziroma kršenje implicitnih pravil normalnega branja. Zaradi kognitivne zahtevnosti in nepoznavanja reševanja takšnih nalog (pisma učiteljev, ki so teste izvajali) rezultati ne presenečajo. Hkrati se tudi kaže, da otroci v tretjem razredu še niso zmožni samostojnega zapisa besed v tujem jeziku.

4. del		
Št. testne postavke	Opis testne naloge Naloga vstavljanja besed iz nabora v sobesedilo	IT
1	<i>Griva/hair</i>	31 %
2	<i>Hiša/house</i>	26,5 %
3	<i>Korenje/carrots</i>	23 %
4	<i>Voda/water</i>	19,4 %
5	<i>Moški/man</i>	16,8 %
Skupaj		23,34 %

Naloga, ki je tipična in tudi zelo razširjena v tujejezikovnem testiranju odraslih, se je pri osemletnikih izkazala kot precej zahtevna. Za pravilno reševanje je tukaj potrebno relativno dobro obvladanje branja na stavčni ravni, razumevanje osnov vezljivosti in poznavanje strategij reševanja takšnih nalog. Učenci so imeli največ težav pri zadnji postavki, ko so morali vpisati besedo *man*, ki pa so jo lahko pravilno vnesli, če so poznali tudi naslednje besede: *woman, child, can, ride*.

84

5. del		
Št. testne postavke	Opis testne naloge Odgovori na vprašanja v povezavi s slikami	IT
1	<i>Riba/fish</i>	25,7 %
2	<i>Deklica/girl</i> ali <i>child</i>	16,8 %
3	<i>Pisanje/writing</i>	0,9 %
4	<i>Okno/window</i>	11,5 %
5	<i>Pet/5</i> ali <i>five</i>	3,5 %
Skupaj		11,68 %

Zadnji del bralnega razumevanja in slušnega sporočanja je preverjal razumevanje vprašanj glede na slikovno iztočnico, npr. *Kaj riše učitelj na tablo?*, medtem ko je slika prikazovala učiteljico, ki je risala ribo. Vprašanja so zahtevala enobesedni odgovor. Največ težav so po pričakovanju imeli učenci pri 3. testni postavki (IT = 0,9 %), ko naj bi na vprašanje *What is the teacher doing now?* (Kaj počne učitelj?) odgovorili z *writing*. Oblika *writing* oziroma

enozložna poved *She's writing*, ki bi tudi lahko bila pravilna rešitev, je bila prezahtevna. Verjetno bi otroci v govorni komunikaciji odgovorili z besedami/besednimi zvezami kot *write, she write* ali *she writes*, Present Continuous kot glagolska oblika pa očitno še ni del slovnicega repertoarja testiranih učencev.

Bralno razumevanje/pisno sporočanje iz nemščine

1. del			
Št. testne postavke	Opis testne naloge Branje kratkih stavkov in razumevanje zapisanih besed v povezavi s slikami	IT	
		Ne-CLIL	CLIL
1	Slika pajka; besedilo: <i>Das ist eine Spinne.</i>	84 %	82 %
2	Slika kolesa; besedilo: <i>Das ist ein Auto.</i>	95 %	100 %
3	Slika ananasa; besedilo: <i>Das ist eine Ananas.</i>	83 %	100 %
4	Slika telefona; besedilo: <i>Das ist ein Radio.</i>	78 %	100 %
5	Slika kitare; besedilo: <i>Das ist eine Gitarre.</i>	87 %	100 %
Skupaj		85 %	96 %

Pri prvi nalogi, kjer so učenci morali povezati sliko in enozložni stavek, so bili sicer bolj uspešni učenci s CLIL-om (IT = 96 %), a so imeli tudi učenci na drugih šolah visok odstotek pravih odgovorov (IT = 85 %). Najtežja za učence na 'ne-CLIL' šolah je bila 4. testna postavka, kar jim sicer ne bi smelo predstavljati posebnih težav, saj sta besedi *Telefon* in *Radio* identični v slovenščini (telefon in radio).

85

2. del			
Št. testne postavke	Opis postavke Iztočnica slika; Odgovori da/ne glede na sliko	IT	
		Ne-CLIL	CLIL
1	<i>Dva otroka plavata v morju./Zwei Kinder schwimmen im Meer.</i>	78 %	83 %
2	<i>Raca je za slonom./Die Ente ist hinter dem Elefanten.</i>	91 %	100 %
3	<i>Dve deklici se igrata z žogo./Zwei Mädchen spielen mit dem Ball.</i>	87 %	100 %
4	<i>Žena v čolnu ima fotografski aparat./Die Frau im Boot hat einen Fotoapparat.</i>	83 %	100 %
5	<i>Krokodil je kokos./Das Krokodil isst eine Kokosnuss.</i>	91 %	100 %
Skupaj		86 %	97 %

V drugem delu so učenci morali natančno prebrati kratke stavke in nanje odgovoriti z da oziroma ne glede na dogajanje na predstavljeni sliki. Učenci na šolah s CLIL-om skorajda niso imeli nobenih težav (IT = 97 %), vendar pa so tudi učenci na drugih šolah dosegli precej dobre rezultate (IT = 86 %). Morda je glavni vzrok boljših rezultatov pri tej nalogi že sama vrsta naloge, ki je otrokom bližja in so je verjetno bolj vajeni, saj je opisovanje slike v tem starostnem obdobju kar pogosto pri jezikovnih in nejezikovnih predmetih.

3. del			
Št. testne postavke	Opis postavke Rebusi (sestavljanje besed iz pomešanih črk)	IT	
		Ne-CLIL	CLIL
1	<i>Kavbojke/Jeans</i>	6 %	100 %
2	<i>Čevlji/Schuhe</i>	4 %	55 %
3	<i>Jakna/Sakko</i>	4 %	100 %
4	<i>Torbica/Tasche</i>	6 %	55 %
5	<i>Hlače/Hose</i>	30 %	91 %
Skupaj		10,00 %	80,20 %

Kot smo lahko ugotovili že pri učencih, ki so tak tip naloge reševali v angleščini, se je tudi tukaj pokazalo, da je bila za učence na 'ne-CLIL' šolah rebusu podobna naloga izjemno težka (IT = 10 %). Zanimivo pa je, da so imeli otroci, vključeni v CLIL pouk, bistveno boljše rezultate, čeprav so bile določene postavke (2. in 4.) tudi za njih težje. Zakaj so otroci ravno iz skupine CLIL reševali tovrstne naloge toliko boljše kot učenci iz drugih šol, je težko predvideti. Odgovor seveda ni enoznačen in enostaven, temveč zahteva raziskave na področju reševanja takšnih nalog v povezavi z metodo tujejezikovnega pouka. Možno je, da so vajeni več raznovrstnega in bolj avtonomnega dela, da jih pouk CLIL bolj spodbuja k iskanju povezav in tudi reševanju problemov na višjih taksonomskih ravneh.

4. del			
Št. testne postavke	Opis postavke Naloga vstavljanja besed iz nabora v sobesedilo	IT	
		Ne-CLIL	CLIL
1	<i>Griva/Mähne</i>	30 %	73 %
2	<i>Voda/Wasser</i>	13 %	91 %
3	<i>Korenje/Karroten</i>	22 %	100 %
4	<i>Moški/Mann</i>	13 %	82 %
Skupaj		20 %	87 %

Tudi tukaj so bili učenci modela CLIL (IT = 87 %) precej bolj uspešni kot drugi učenci (IT = 20 %), ki so imeli precej težav zlasti pri reševanju 2. in 4. testne postavke (IT = 13 %). Verjetno učenci do trenutka testiranja še niso bili izpostavljeni kratkim besedilom, morda so še vedno imeli težave z branjem tudi v materinščini ali pa jim je bilo besedišče v besedilu nepoznano in nerazumljivo. Besedišče v nalogi sicer sodi v zelo pogosto rabljeno in bi pričakovali, da so ga otroci po treh letih učenja usvojili, da ga razumejo oz. da so ga sposobni prepisati iz podanega nabora besed.

5. del			
Št. testne postavke	Opis postavke Odgovori na vprašanja v povezavi s slikami	IT	
		Ne-CLIL	CLIL
1	<i>Ribalein Fisch</i>	65 %	91 %
2	<i>Deklial/Ein Mädchen ali ein Kind</i>	39 %	27 %
3	<i>3 deklial/3 Mädchen</i>	26 %	55 %
4	<i>Zunaj/draußen</i>	39 %	82 %
5	<i>Pet/5 ali fünf</i>	13 %	91 %
Skupaj		36,40 %	69,20 %

Zadnji del je vključeval vprašanja glede na slikovno iztočnico, otroci pa so morali odgovarjati z enobesednimi odgovori. Besedišče v vprašanjih je bilo pogosto, vsakdanje in pričakovani bi, da ga bodo otroci razumeli. Pri zapisih odgovorov smo ugotovili, da ga v večini poznajo, imajo pa še precejšnje težave z zapisom. Tukaj sta obe skupini (CLIL in 'ne-CLIL') dosegli slabše rezultate, a so tudi tokrat imeli učenci, ki so vključeni v pouk CLIL, za 32,8 % boljše rezultate.

Razlike v rezultatih med angleščino in nemščino

Slušno razumevanje

Del testa	IT		
	ANG	NEM (ne-CLIL)	NEM (CLIL)
1	40,2 %	66,6 %	100 %
2	51,5 %	47,2 %	79,98 %
3	58,76 %	69,4 %	81,8 %
4	68,48 %	59,66 %	96,4 %
Skupaj	55 %	61 %	90 %

Na splošno lahko rečemo, da so učenci nemščine (IT = 75,5 %) bolje reševali test slušnega razumevanja kot učenci angleščine (IT = 55 %). Če pa izvzamemo skupino učencev, ki se uči po CLIL metodi, pa se skupini razlikujeta za 6 %. Učenci na šolah CLIL namreč z veliko prednostjo odstopajo od drugih učencev.

Bralno razumevanje/pisno sporočanje

Del testa	IT		
	ANG	NEM (ne-CLIL)	NEM (CLIL)
1	68,66 %	85 %	96 %
2	42,46 %	86 %	97 %
3	7,44 %	10 %	80,2 %
4	23,34 %	20 %	87 %
5	11,68 %	36,4 %	69,2 %
Skupaj	30,72 %	47,48 %	85,88 %

Tudi pri bralnem razumevanju in pisnem sporočanju lahko ugotovimo, da so učenci nemščine (IT = 66,68 %) bolje reševali test kot učenci angleščine (IT = 30,72 %). Razlika med IT obeh skupin je 35,96 %. Če pa izvzamemo skupino učencev, ki se uči po metodi CLIL, se skupini razlikujeta za polovico manj, to je približno 17 %. Učenci na šolah CLIL namreč z veliko prednostjo odstopajo od drugih učencev in so z rezultatom 86 % daleč pred vrstniki na 'ne-CLIL' šolah.

Zaključki

Ugotovimo lahko, da so učenci 3. razredov osnovnih šol, ki so se tuja jezika (angleščine in nemščine) učili v različnih okoliščinah, dosegli boljše rezultate pri slušnem razumevanju kot pri bralnem razumevanju in pisnem sporočanju. Tak rezultat je tudi pričakovan, saj se slušna spretnost najprej razvija, je podlaga vsem drugim spretnostim in jo tudi na tej starostni stopnji največ urimo in utrjujemo.

Branje in pisanje se še nista razvila, kar je delno pričakovano, saj se otroci v slovenski šoli v tretjem razredu še vedno opismenjujejo in urijo branje ter pisanje v materinščini.

Čeprav gre za majhen vzorec učencev in šol, pa so bili učenci, vključeni v metodo pouka CLIL, veliko uspešnejši od drugih učencev, in sicer pri slušnem razumevanju, še bolj pa pri bralnem razumevanju ter pisnem sporočanju. Prednost učencev, ki so usvajali tuji jezik po metodi CLIL, lahko interpretiramo kot pomembno sugestijo pri izbiranju in razpravljanju o modelu poučevanja in učenja jezika na tej stopnji.

V prihodnosti bodo potrebne še dodatne raziskave o spremljanju jezikovnega napredka učencev v prvem obdobju osnovne šole, še posebej pa v času nacionalnega uvajanja tujih jezikov v 1. VIO, kar verjetno ni več vprašanje, temveč dejstvo.

Literatura

- Council of Europe (2001). The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jalongo, M. R. (2000). Early Childhood Language Arts. Boston: Allyn in Bacon.
- Johnstone, R. (2000). Context sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. Language

Testing, št. 17, str. 123–143.

MacGregor, J./Cunningham, N./Barton, J. (2008). Rebus puzzles as insight problems, *Behavior Research Methods*, št. 40, str. 263–268.

McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pierce, L./O'Malley, J. M. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Saville, N. (2005). An interview with John Trim at 80, *Language Assessment Quarterly*, 2, št. 4, str. 263–288.

Shaaban, K. (2001). Assessment of young learners. *Forum*, 39, št. 44, str. 16. Pridobljeno: 26.11. 2005, s podatkovne baze U.S. Department of State.

Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests: Critical Perspectives on the Uses of Language Tests*. Harlow, England: Longman.

Taylor, L./Jones, N. (2006). Cambridge ESOL exams and the Common European Framework of Reference (CEFR). *Research Notes*, 24, št.1, str. 2–5.

Taylor, L./Saville, N. (2002). *Developing English language tests for young learners*. V: *University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Research Notes*, Cambridge: Cambridge University Press, št. 7, str. 2–5.

University of Cambridge ESOL Examinations. (2003). *Cambridge Young Learners Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vodopivec, B. (1993). Sodobno pojmovanje konstruktne veljavnosti. *Psihološka obzorja*, 2, št. 2, str. 37–56.

Spletni viri:

University of Cambridge. ESOL Examinations. Young Learners English. Dostopno na: <http://www.cambridgeesol.org/exams/young-learners/yle.html> (1. 5. 2010)

<http://chambersharrap.co.uk/chambers/chref/chref.py/main> (2. 5. 2010)

STALIŠČA STARŠEV DO UVAJANJA TUJIH JEZIKOV V 1. VIO OSNOVNE ŠOLE

*Dr. Karmen Pižorn, docentka za didaktiko angleščine, Pedagoška fakulteta,
Univerza v Ljubljani*

Naslov: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana; telefon: 00386 1 5892 299

E-naslov: karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

in

*Dr. Janez Vogrinc, docent za pedagoško metodologijo in statistiko, Pedagoška fakulteta,
Univerza v Ljubljani*

Naslov: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana; telefon: 00386 1 5892 2325

E-naslov: janez.vogrinc@pef.uni-lj.si

Povzetek

V članku avtorja predstavita stališča staršev do uvajanja tujega jezika v 1. VIO osnovne šole v Sloveniji; ugotovitve v uvodnem teoretičnem delu podkrepita s teorijo sprememb in navedeta podobne raziskave o stališčih staršev do uvajanja novosti v šolski sistem. Podatki so zbrani z empirično raziskavo, ki je bila izvedena v okviru projekta *Uvajanje tujih jezikov in medkulturnega jezikovnega uzaveščanja v prvo triado*. V raziskavi je sodelovalo 1966 staršev, katerih otroci so vključeni v 33 osnovnih šol. Za snovanje šolske politike je pomembna ugotovitev raziskave, da so starši večinsko naklonjeni poučevanju in učenju tujih jezikov. Največ anketiranih staršev meni, da naj bi se otroci obvezno začeli učiti tuji jezik v 1. razredu osnovne šole, skoraj četrtnina pa jih meni, da bi se morali otroci obvezno učiti tuji jezik že v vrtcu. Kar tri četrtnine anketiranih staršev meni, da bi moral njihov otrok poleg angleščine znati vsaj še en tuji jezik.

Ključne besede: tuji jeziki, teorija sprememb, vpliv staršev, stališča staršev

Abstract

In the article the authors discuss parents' attitudes to implementing foreign languages in the first triad of the primary school in Slovenia. In the introduction, the theoretical findings are supported by the theory of change and similar research results in parents' attitudes towards introducing innovations into school systems. The empirical study described in this article was set up as part of the project *Foreign Language Communication/Implementing Foreign Languages and Language and Intercultural Awareness in the First Triad of the Slovene Primary School*. The study covered 1966 parents whose children attended 33 different primary schools. The national educational policy designers may find the overall observation that the majority of parents involved in the study support the foreign language teaching and learning most relevant. Most of the parents believe that

it should be compulsory for children to start learning a foreign language in Year 1 of the primary school, and nearly a quarter of them think that pre-school foreign language learning should already be made compulsory. Another important conclusion is that three quarters of the parents claim that their child should be able to use at least one more foreign language next to English.

Key words: foreign languages, theory of change, parents' impact, parents' attitudes

Uvod

V Evropski skupnosti je učenje tujih jezikov izrednega pomena, saj je tujejezikovno znanje ključno za delovno in študijsko mobilnost ljudi, gospodarsko sodelovanje, medkulturno razumevanje, razvijanje spoštovanja do drugih in, ne nazadnje, doseganja cilja družbe znanja. Da bi cilj M + 2 (materni jezik + dva druga/tuja jezika) dosegli vsi državljani Evropske skupnosti, se začetek učenja tujih jezikov v obveznem osnovnošolskem izobraževanju niža in prehaja na vstop otrok v obvezno izobraževanje (European Commission 2008). Vse več držav se namreč zaveda, da so le večjezični visoko usposobljeni kadri lahko konkurenčni in uspešni na tujih trgih. Hkrati je za večjezične ljudi značilna večja odprtost do drugačnosti, sprejemljivost in strpnost do nedomačinov ter priseljencev in tudi večje zanimanje za raznolikosti. Slovenija se še ni odločila, da bi tuji jezik na sistemski ravni pomaknila v prvi razred, čeprav osnovne šole ponujajo različne oblike tujejezikovnega učenja (npr. interesno dejavnost, tečajno obliko ali integracijo v obstoječe predmete). Vse te različne oblike poučevanja tujih jezikov so tudi zelo različno kadrovske in finančno podprte. Ponekod so starši tisti, ki dajo pobudo za učenje jezikov in ga tudi plačajo, drugod takšne dejavnosti financirajo občine ali šole. Obstajajo pa tudi šole, ki te oblike ne ponudijo, nekatere tudi ne podpirajo in tako starši pošiljajo otroke v različne zasebne jezikovne šole. Velja izpostaviti, da so osnovnošolci v takšnih razmerah v neenakem položaju, saj prihajajo v 4. razred osnovne šole, kjer se uradno prične pouk tujega jezika, z zelo različnim predznanjem, ki pa ni vedno pogojeno z njihovimi intelektualnimi ali drugimi razvojnimi lastnostmi.

V okviru projekta *Sporazumevanje v tujih jezikih / Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JIMU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ*¹ smo želeli ugotoviti stališča staršev do nižanja starostne meje začetka učenja tujega jezika (iz 9 na 6 let), saj teorija sprememb in difuzijski oziroma razpršitveni pristop k analiziranju edukacijskih sprememb dokazujeta, da so dejavniki, ki omogočajo uresničitev pozitivnega učinka določene inovacije oziroma spremembe, med seboj prepleteni (Fullan 2005b in 2006b). Ključni dejavnik pri uvajanju sprememb v šolski prostor, še posebej pri mlajših otrocih, so gotovo starši, ki s svojimi predpostavkami in subjektivnimi teorijami zaznavajo spremembe in do njih vzpostavljajo določen odnos.

Da bi ugotovili odnos staršev do zgodnejšega začetka uvajanja tujih jezikov, smo razvili raziskovalni instrument (vprašalnik), ki bi omogočil pridobitev potrebnih odgovorov na raziskovalna vprašanja, hkrati pa nakazal rešitve, ki naj bi staršem pomagale razumeti in

¹ V nadaljevanju UTJ-JIMU v 1. VIO. Več o projektu gl. predstavitev projekta (Pevce Semec/Pižorn) v tej monografiji.

sprejeti ne samo starostno nižji začetek učenja tujih jezikov, temveč tudi pomen usvajanja tujejezikovnega znanja v šolskem okolju v zgodnjem/srednjem otroštvu.

Teoretična izhodišča

Teoretična izhodišča za raziskavo se naslanjajo na najnovejša spoznanja o teorijah sprememb (Fullan 2005b, 2006a, Argyris 2000, Dufour et al. 2006, Elmore 2004, Fullan et al. 2006, Hubbard et al. 2006, Mintzberg 2004, Pfeffer/Sutton 2000, 2006, Reeves 2006, Sharratt/Fullan 2006) in na inovacijsko odločevalno procesno teorijo (Rogers 1995, Albirini 2006), ki pojasnjuje difuzijski oziroma razpršitveni pristop k analiziranju edukacijskih sprememb (Markee 1997, Surry 1997, Yates 2004). Hkrati se avtorja pri raziskavi opirata tudi na teorije učenja in poučevanja (tujih) jezikov v zgodnjem in srednjem otroštvu (Lenneberg 1967, Krashen 1973, Ellis 1997, Brown 1993, Brumen 2003, Daloiso 2007).

Teorija sprememb

Teorija sprememb je definirana kot proces vseh dejavnikov, ki so potrebni za uresničitev dolgoročnega cilja, to je implementacije in pozitivnega učinka določene inovacije oziroma spremembe (Fullan 2005a, 2006a). Dejavniki so med seboj povezani in v strokovni literaturi najdemo zanje različne izraze, od rezultatov, dosežkov, predpogojev, standardov itn. Ne glede na njihovo poimenovanje, so odločilni na poti uresničitve določene spremembe (okvir uresničevanja sprememb/-e). Teorija sprememb opisuje vrste intervencij (posegov), ki so lahko enkratni poseg ali pa vseobsegajoča pobuda, ki zajame celotno skupnost.

Teorija sprememb ni popolna, v kolikor ne upošteva predpostavk, ki jih udeleženci sprememb zaznavajo kot ključne v procesnem okviru uresničevanja sprememb. Te predpostavke pojasnjujejo, kaj bodo načrtovani posegi povzročili ter kako in zakaj bodo to povzročili. Velikokrat so predpostavke nastale na osnovi raziskav in teorij, ki še dodatno podpirajo možnosti uresničitve sprememb. Zlasti načrtovalci sprememb ne smejo pozabiti na vrednostne teorije udeležencev sprememb, ki morajo biti del načrtovanja in evalvacije, ker bo le tako možno ustvariti vizijo uresničevanja dolgoročnega cilja in instrumentov merjenja procesa uresničevanja sprememb.

Teorija sprememb je zato določen in hkrati merljiv opis družbene spremembe, ki je osnova strateškemu načrtovanju, sprotnemu odločanju in evalvaciji. Ker vsaka učinkovita metoda načrtovanja in evalvacije družbene spremembe zahteva jasno določene dolgoročne cilje, ki morajo biti transparentni, ne samo teoretikom in načrtovalcem sprememb, temveč predvsem udeležencem oziroma uporabnikom sprememb, je pomembno, da so le-ti vključeni v teoretski in izvedbeni okvir sprememb od samega začetka. Tega načela smo se držali tudi v projektu UTJ-JIMU v 1. VIO in zato smo v predhodno analizo uvajanja tujih jezikov v prvo triletno osnovne šole vključili učence in njihove starše. Predvidevali smo, da imajo starši na otroke v starostnem obdobju od 6 do 8 let precejšen vpliv. Hkrati so starši enakovreden partner pri vpeljevanju sprememb v šolski prostor.

Med procesom ustvarjanja načinov in poti za uresničevanje sprememb morajo imeti vsi ključni udeleženci možnost artikuliranja svojih stališč, vrednot in dvomov o spremembi/-ah, tako da jih lahko oblikovalci zaznajo in vrednotijo. Na ta način lahko oblikovalci sprememb odločijo/določijo, katera stališča in vrednote, pa tudi dvomi in strahovi, podpirajo spre-

membe, katera jih zavračajo ter zakaj. Običajno gre za tri pomembne vrste predpostavk (stališč), ki jih je potrebno upoštevati: (1) prepričanja o povezanosti med dolgoročnimi, srednjeročnimi in zgodnjimi rezultati procesa uvajanja sprememb, (2) potrjene trditve, da so bili vsi pomembnejši vidiki za uspeh spremembe identificirani in (3) upravičenost povezav med aktivnostmi in rezultati, ki jih bo sprememba prinesla. Četrta vrsta predpostavk, ki zajema kontekstualne in okoljske/družbene dejavnike, ki bodo podpirali oziroma zavirali potek realizacije ciljev določene spremembe, pa je dodaten pomemben dejavnik pri pojasnjevanju procesa delovanja sprememb.

Da so stališča staršev in njihove vrednote pomemben dejavnik pri učenju tujih jezikov, kažejo tudi številne raziskave, ki so opisane v naslednjem poglavju.

Difuzijski pristop k analiziranju uvajanja sprememb v edukacijski proces

Difuzija ali razpršenost je proces, ki pojasnjuje, kako člani določene skupnosti sprejemajo določeno inovacijo oz. se ji prilagajajo. Teorija razpršenosti ni ena sama, vseobsegajoča teorija, temveč bi jo lahko opisali kot metateorijo, saj združuje več teoretičnih vidikov, ki se navezujejo na splošni koncept razpršenosti.

Rogers (1995) predpostavi štiri dejavnike, ki vplivajo na sprejemanje inovacije, in sicer: (1) sama inovacija, (2) komunikacijski kanali, ki omogočajo širjenje informacij o inovaciji, (3) čas in (4) narava družbene skupnosti, kamor naj bi se inovacija širila. Ključne štiri stopnje ali faze v procesu razpršenosti pa so naslednje: znanje, prepričevanje, odločanje, implementacija in potrditev. Iz teorije razpršenosti zato izhaja, da morajo potencialni sprejemniki inovacije spoznati inovacijo, torej jo razumeti oziroma se o njej poučiti in hkrati imeti možnost o sprejetju oziroma zavrnitvi spremembe.

Teorije učenja (tujih) jezikov v zgodnjem in srednjem otroštvu

Strokovnjaki že nekaj desetletij poskušajo odkriti biološko in psihološko optimalno obdobje, v katerem se človek najlažje in najbolje uči tuji jezik, to je t. i. kritično obdobje, ko posameznik tuji jezik pridobiva relativno lahko in nenačrtovano. Teorija izhaja iz ideje naravnega usvajanja materinščine. O kritičnem obdobju je prvi spregovoril Lenneberg (1967) in ga označil kot obdobje prehoda v puberteto. Trdi, da so leta pred puberteto biološko aktivni čas za jezikovni razvoj, saj do adolescence obe možganski hemisferi še nista pridobili funkcijske zasidranosti (jezikovne funkcije v obeh hemisferah), ki je značilna za odrasle. Lennebergerjevo teorijo nadgradi Krashen (1973), ki trdi, da se lateralizacija (razvijanje stranskosti možganskih polovic) sicer res začne pred puberteto, vendar pa bodo odrasli v povprečju hitreje napredovali pri pridobivanju tujega jezika; v končni fazi oz. dolgoročno bodo mlajši učenci boljši uporabniki jezika (ang. *Younger is better in the long run*).

Stern (1967) ugotavlja, da ni optimalne starosti za začetek učenja tujega jezika. Tako starejši kot mlajši začetniki imajo pri učenju prednosti in slabosti. Navaja, da so se leta 1960, ko so se prvič začele pojavljati oblike zgodnjega poučevanja tujega jezika, pričakovali čudeži, a teh ni. Stern svetuje, da se je bolj smiselno kot s starostjo ukvarjati s pogoji, v katerih poteka (tuje)jezikovni pouk.

Nadalje Brown (1993) navaja podatek, da se posameznik ne more naučiti povsem pravilne in naravne izgovorjave, če se začne tujega jezika učiti šele pri dvanajstih ali trinajstih letih. Dodaja, da so odrasli posamezniki, ki jim uspe doseči naglas domačih oz. rojenih govorcev

(native-speakers), redki. Ellis (1997) govori o biološko pogojenem »oknu« za vstop tujega jezika. To obdobje omogoča lažje oziroma olajšano pridobivanje (tujega) jezika in vodi do mojstrske ravni znanja tujega jezika oz. ravni domačega govorca. O kritičnem obdobju piše tudi Brumen (2003); med seboj primerja izsledke različnih raziskav, ki so potrdile in ovrgle teorijo o optimalni starosti za zgodnje učenje tujega jezika. Na podlagi študij ugotavlja, da se starejši učenci pri obvladovanju drugega tujega jezika ločijo od rojenih govorcev v naglasu, izgovorjavi ter pri obvladovanju določenih slovničnih struktur jezika in da starejši učenci lahko postanejo spretni govorniki tujega jezika, saj so spretni pri prepletanju svojih kognitivnih sposobnosti in že pridobljenih učnih strategij (Brumen 2003: 33).

Vloga staršev v izobraževanju

V tem poglavju predstavljamo starše kot pomemben dejavnik pri otrokovem tujejezikovnem razvoju. Starši lahko imajo več pomembnih vlog pri učenju tujega jezika, še posebej na zgodnji stopnji. Tako lahko:

- omogočijo prvo srečanje otroka s tujejezičnim svetom v vsakdanjih situacijah,
- otroka pošljejo na dodatno jezikovno izobraževanje v obliki počitnic ali taborov,
- z otrokom potujejo po tujih deželah in mu tako omogočajo spoznavanje praktične uporabe jezika,
- omogočijo otroku, da obiskuje plačljive oblike jezikovnega izobraževanja v šoli ali jezikovni šoli,
- odidejo živeti v tujino za leto ali dve, kar vsej družini omogoči izrazito pridobitev tujejezikovne kompetentnosti,
- spodbujajo otroka h gledanju tujejezikovnih oddaj brez podnapisov, delu z internetom,
- otroku kupujejo najrazličnejša gradiva, s pomočjo katerih utrjuje in usvaja novo besedišče (npr. zgoščenke, revije, knjige, igre, pesmice),
- pridobijo družinske prijatelje iz tujine in z njimi ohranjajo redne stike, v katere se vključuje tudi otrok (počitnice enih in drugih otrok pri obeh družinah ipd.),
- otroka spodbujajo s pozitivnim lastnim zgledom, npr. sami se kot odrasli začnejo učiti novega tujega jezika, otroku pripovedujejo o svojih pozitivnih izkušnjah pri učenju tujega jezika (npr. pripovedovanje o lastnih uspehih v šoli).

Ali vse našete možnosti in načini spodbujajo oziroma ne spodbujajo ali morda celo zavirajo učenje tujih jezikov otrok, je še vedno eno izmed precej neraziskanih vprašanj, čeprav je na razpolago nekaj študij, ki so se ukvarjale s tozadevno problematiko.

Tako najdemo v Eurobarometru 54 (European Commission 2001) kar nekaj zanimivih podatkov. Ko so anketirane starše spraševali o njihovem odnosu do učenja tujih jezikov njihovih otrok, se jih je kar 93 % z učenjem tujih jezikov strinjalo. Kar 22 % belgijskih in 15% avstrijskih staršev pa je menilo, da učenje tujih jezikov ni potrebno. Ko so jih povprašali, zakaj menijo, da je učenje tujih jezikov za njihove otroke pomembno, so starši navajali boljše možnosti zaposlitve (European Commission 2001: 74 %, European Commission 2005: 73 %). Naslednji razlog je bil razširjenost jezika po svetu oz. razširjenost jezika po Evropi (European Commission 2001: 36 %, European Commission 2005: 38 %). Kar 34 % staršev je želelo, da bi bili njihovi otroci večjezični. Le 0,4 % staršev pa je menilo, da se

otrokom ni potrebno učiti tujega jezika. Večina anketirancev (od 55 % do 64 %) je menila, da je z učenjem prvega in drugega tujega jezika potrebno začeti od starosti šestih let naprej. 39 % vprašanih staršev je menilo, da je z učenjem potrebno začeti že pred šestim letom, od tega je 17 % vprašanih soglašalo z učenjem dveh tujih jezikov pred starostjo šestih let. 77 % vprašanih je menilo, da se morajo otroci učiti angleščino kot enega izmed prvih dveh tujih jezikov. Drugo mesto sta zasedli francoščina s 33 % in nemščina z 28 %. V Sloveniji angleščina prav tako zaseda prvo mesto s 96 %, nemščina z 69 %, italijanščina z 12 %, francoščina je s 6 % šele na četrtem mestu, španščina pa je s 3 % pristala na petem mestu. Iz navedenega lahko sklepamo, da je prepričevanje nestrokovne javnosti o smotrnosti zgodnjega učenja tujih jezikov potrebno.

Rakovec (2009) na primer ugotavlja, da se le redki starši odločajo, da bi sami prevzeli del odgovornosti za dobro tujejezikovno znanje svojih otrok. Pri tem je zagotovo potrebno upoštevati tudi razlog, da se mnogi starši v znanju tujih jezikov ne počutijo dovolj suverene, vendar je avtorica zasledila precejšen odpor tudi pri starših, ki so navajali veliko let učenja tujih jezikov in so svoje znanje tujih jezikov ocenjevali kot dobro.

Raziskovalci (Snell et al. 2009, Cooper/Christie 2005) ugotavljajo, da so starši pri dvigu ravni znanja učencev s šibkih šol, tj. šol, ki dosegajo slabše učne rezultate, ključnega pomena. Po njihovem mnenju je vključenost staršev v izobraževalni proces odločilna za učno uspešnost njihovega otroka. V kvalitativno vodeni študiji primera so ocenjevali program za starše, ki je nastal v sodelovanju največje šole v določenem kraju v ZDA in bližnje univerze. Študija je pokazala, da obstajajo različna razumevanja o opolnomočenju med socialno šibkimi družinami in izobraževalci ter da je zato ključno, da izobraževalci sodelujejo s starši in razvijejo partnerstvo, ki je občutljivo na socialne in kulturne dejavnike, ki (so)oblikujejo vrednote, cilje in načine sodelovanja staršev z izobraževalnimi institucijami.

Griffith (1996) in Haynes in Comer (1996) navajajo ugotovitve edukacijske spremembe v okviru razvojnega šolskega programa, ki ga je vodila Univerza Yale. Avtorji poročajo o potrditvi teze, da so imeli odrasli v procesu sistematičnih reform in šolskih izboljšav določen vpliv na delovanje otrok.

Ho (2002) ugotavlja, da je sodelovalno akcijsko raziskovanje (participatory action research), v katerega so bili vključeni tako šola kot tudi starši, tisti način, ki ima tudi na sistemski ravni največje možnosti uspeha. V sodelovanju s starši so oblikovali kulturno in jezikovno specifičen program, ki je pokazal dobre možnosti trajnostne umeščenosti v sistem.

Okpala in drugi (2001) so raziskovali, kako vpliva vključenost staršev na učne dosežke pri matematiki v 4. razredu osnovne šole v Severni Karolini v ZDA; ugotovili so povezanost med ekonomskim statusom družine in učnimi dosežki otrok.

Gardner, Masgoret in Tremblay (1999) ugotavljajo kavzalno povezanost med družbeno-kulturnimi izkušnjami v zgodnjem otroštvu in motivacijo za učenje drugega jezika. Prav tako anketiranci (odrasli študenti psihologije) zaznavajo tudi vpliv staršev na njihovo lastno zaznavanje jezikovnega znanja in trenutnega odnosa do kulture.

Empirična raziskava

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati empirične raziskave, s katero smo ugotavljali:

- (1) stališče staršev do zgodnjega učenja tujega jezika;
- (2) mnenje staršev o tem, kako in kdaj naj bi se otroci učili tuje jezike;
- (3) izkušnje staršev z učenjem tujih jezikov;
- (4) ali se med starši z različno stopnjo izobrazbe pojavljajo razlike v njihovem stališču do zgodnjega učenja tujega jezika.

Sodelujoči

V raziskavi je sodelovalo 1966 staršev, katerih otroci so vključeni v 33 osnovnih šol. Otroci anketiranih staršev obiskujejo prvo triletno osnovne šole, in sicer ima slaba tretjina staršev (30,6 %) otroka v 1. razredu osnovne šole, tretjina staršev (33,6 %) v 2. razredu osnovne šole, dobra tretjina staršev (35,8 %) pa ima otroka v 3. razredu osnovne šole. Na vprašalnik so odgovorile štiri petine žensk (79,9 %) in petina moških (20,1 %). Slaba polovica anketiranih staršev (45,2 %) ima zaključeno srednjo poklicno ali strokovno šolo, skoraj tretjina staršev (30,7 %) pa ima visoko ali univerzitetno izobrazbo. Desetina staršev (9,8 %) ima višjo šolo, 5,2 % staršev ima zaključen magisterij ali doktorat, 4,6 % staršev ima zaključeno gimnazijo, 4,5 % anketiranih staršev pa ima nedokončano ali dokončano osnovno šolo. Dobra desetina anketiranih staršev (15,5 %) je svojo družino opredelila kot dvojezično oziroma večjezično. Dve tretjini otrok anketiranih staršev (67,2 %) obiskuje pouk tujega jezika v šoli, tretjina otrok anketiranih staršev (32,8 %) pa v šoli ne obiskuje pouka tujega jezika. Slaba desetina anketiranih staršev (8,5 %) je odgovorila, da se njihov otrok tuji jezik uči zunaj šole.

96

Postopek zbiranja podatkov in opis instrumenta

Zbiranje podatkov je potekalo novembra in decembra 2008 v okviru projekta UTJ-JIMU v 1. VIO. Podatke smo zbirali z vprašalnikom, ki je sestavljen iz Likertove lestvice stališč o zgodnjem učenju in poučevanju tujih jezikov, iz petstopenjske ocenjevalne lestvice o tem, katere tuje jezike znajo starši in kako dobro je njihovo znanje tujih jezikov, ter desetih vprašanj zaprtega tipa (npr. o tem, kdaj naj bi se učenci obvezno začeli učiti tuje jezike, kje naj bi potekalo učenje tujega jezika, o izkušnjah, ki jih imajo starši z učenjem tujega jezika ipd.). Likertova lestvica dosega na podlagi Cronbachovega koeficienta alfa zadostno zanesljivost ($\alpha = 0,76$) in veljavnost (s prvim faktorjem je pojasnjene 36,204 % variance).

Postopek obdelave podatkov

V raziskavi smo uporabili kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Podatki so obdelani na nivoju deskriptivne (frekvence, odstotki, srednje vrednosti) in inferenčne statistike (hi-kvadrat, preizkus hipoteze neodvisnosti). Za ugotavljanje zanesljivosti smo uporabili Cronbachov koeficient alfa, za ugotavljanje veljavnosti pa faktorško analizo.

Rezultati z razlago

Stališča staršev do zgodnjega učenja tujega jezika

Najprej nas je zanimalo, kakšno je mnenje staršev o pomenu znanja tujih jezikov. Odgovarjali so na trditve: »Znanje tujih jezikov je pomembno.« Velika večina anketiranih staršev (86,3 %) se z omenjeno trditvijo popolnoma strinja, dobra desetina staršev (13,3 %) pa se s trditvijo strinja. Več kot 99 % anketiranih staršev ima torej pozitivno stališče do znanja tujih jezikov. Le trije izmed staršev (0,2 %) so odgovorili, da se ne strinjajo, da je znanje tujih jezikov pomembno, šest (0,3 %) pa se jih do omenjene trditve ni moglo opredeliti. V nadaljevanju nas je zanimalo, kako in kdaj naj bi se po mnenju staršev otroci učili tuje jezike.

	Število	Odstotek
V vrtcu	421	23,2
V 1. razredu	661	36,4
V 2. razredu	157	8,6
V 3. razredu	250	13,8
V 4. razredu	276	15,2
Drugo	52	2,9
Skupaj	1817	100,0

Tabela 1: Mnenje staršev o tem, kdaj naj bi se otroci začeli učiti tuji jezik

Največ anketiranih staršev (36,4 %) meni, da naj bi se otroci obvezno začeli učiti tuji jezik v 1. razredu osnovne šole. Skoraj četrtina staršev (23,2 %) ocenjuje, da bi se otroci morali obvezno učiti tuji jezik že v vrtcu. Manj kot polovica anketiranih staršev (40,5 %) pa meni, da bi se otroci morali obvezno začeti učiti tuji jezik po 1. razredu osnovne šole, in sicer jih slaba desetina (8,6 %) meni, da je najprimerneje v 2. razredu, dobra desetina (13,8 %) pa, da je najprimernejši 3. oz. 4. razred (15,2 %).

Starši večinsko presojajo, da bi se moral tuji jezik poučevati kot samostojen šolski predmet. Skoraj dve tretjini anketiranih staršev (61,1 %) se namreč popolnoma strinja (32,3 %) ali strinja (28,8 %) s trditvijo, da bi moral biti tuji jezik že od 1. razreda dalje samostojen šolski predmet. Dobra četrtina staršev (27,1 %) ima negativen odnos do omenjene trditve, dobra petina (21,4 %) se jih ne strinja, 5,7 % se jih s tem nikakor ne strinja, dobra desetina anketiranih staršev (11,9 %) pa je do trditve neopredeljenih.

Zanimivo je, da je tudi več kot polovica anketiranih staršev (59,5 %) mnenja, naj se učenci prvega triletja tuje jezike učijo v okviru drugih šolskih predmetov; četrtina (25,1 %) se jih namreč s to trditvijo popolnoma strinja, dobra tretjina (34,4 %) pa se jih strinja. Dobra četrtina anketiranih staršev (27,5 %) omenjeni trditvi ni naklonjenih, dobra petina (22,0 %) se jih z njo ne strinja, 5,5 % pa se jih nikakor ne strinja. Dobra desetina anketiranih staršev (13,1 %) je tudi tokrat neopredeljenih. Kako si razlagati, da se skoraj enak delež staršev

strinja s konceptualno različnima rešitvama učenja tujega jezika? Ali smo jim postavili vprašanje, ki zahteva več strokovnega znanja o poučevanju in učenju tujega jezika, kot ga starši imajo, ali pa si starši predvsem želijo, da bi se njihov otrok začel učiti tuji jezik že v prvih razredih osnovne šole in jim je vseeno, na kakšen način – ali v okviru drugih predmetov ali kot samostojen šolski predmet?

Če bi imeli starši možnost izbire, bi velika večina (86,3 %) svojega otroka vključila v učenje tujega jezika, ki bi ga organizirala šola, ki jo njihov otrok obiskuje, dobra desetina staršev (12,4 %) pa bi izbrala posebno jezikovno šolo, ki bi izvajala poučevanje tujega jezika v prostorih šole, ki jo njihov otrok obiskuje. Le 1,3 % anketiranih staršev bi svojega otroka vključili v učenje tujega jezika, ki bi ga organizirala posebna jezikovna šola v svojih prostorih. Starši si torej želijo za svojega otroka takšen način poučevanja tujega jezika, ki tudi njim omogoča časovno in organizacijsko najbolj enostavno rešitev – poučevanje na šoli, ki jo njihov otrok obiskuje.

Se pa kar tri četrte anketiranih staršev (74,2 %) strinja, da bi njihov otrok poleg angleščine moral znati vsaj še en tuji jezik. Le dobra desetina anketiranih staršev (13,7 %) se jih z omenjeno trditvijo ne strinja, desetina (12,1 %) staršev pa je glede tega neopredeljenih. Skoraj vsi starši (94,3 %) so odgovorili, da otroka spodbujajo pri učenju tujih jezikov in da, če je potrebno, otroku pri tem tudi pomagajo (95,7 %).

Izkušnje staršev z učenjem tujega jezika

Starše smo prosili za podatek o tem, katere tuje jezike znajo, in za oceno svojega znanja tujega jezika na petstopenjski lestvici.

98

	Delež anketiranih staršev, ki zna tuji jezik	Stopnja	Povprečna ocena znanja tujega jezika	Stopnja
Angleški jezik	86,3	1	3,59	2
Nemški jezik	65,7	3	2,94	3
Italijanski jezik	26,8	4	2,13	4
Francoski jezik	21,2	5	1,87	5
Hrvaški jezik	71,2	2	4,01	1
Španski jezik	16,3	6	1,56	7
Madžarski jezik	13,3	7	1,59	6

Tabela 2: Odgovori staršev o tem, katere tuje jezike znajo in kako dobro znajo tuji jezik

Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da zna največ staršev (86,3 %) angleški jezik, povprečna samoocena znanja angleščine pa je kar 3,59. Skoraj tri četrte anketiranih staršev (71,2 %) je odgovorilo, da znajo hrvaški jezik, povprečna ocena, s katero so starši ocenili znanje hrvaškega jezika, pa je še višja kot pri angleškem jeziku, in sicer 4,01. Dve tretjini anketiranih staršev (65,7 %) zna nemški jezik, svoje znanje tega jezika pa so ocenili s povprečno oceno 2,94. Približno četrtnina staršev zna italijanski (26,8 %) in francoski jezik (21,2 %); starši v povprečju ocenjujejo svoje znanje italijanskega jezika nekoliko višje (2,13) kot svoje znanje francoskega jezika (1,87). Le nekaj več kot desetina anketiranih staršev pa je odgovorilo, da

zna španski (16,3 %) in madžarski jezik (13,3 %). Povprečno znanje obeh jezikov je nizko, starši svoje znanje španskega jezika ocenjujejo s povprečno oceno 1,56, madžarskega jezika pa z 1,59.

Večina anketiranih staršev torej zna angleški, nemški in/ali hrvaški jezik. 90 % anketiranih staršev si želi znanje tujega jezika, ki ga že zna, še izpopolniti. Starši so namreč odgovarjali na trditev »Rad bi izpopolnil znanje tujega jezika, ki ga že znam« in kar 44,2 % se jih z omenjeno trditvijo popolnoma strinja, 45,8 % pa se jih strinja. Le 3,3 % anketiranih staršev si ne želi izpopolniti znanja tujega jezika, ki ga že znajo, 6,7 % staršev pa je glede tega neopredeljenih.

Več kot štiri petine anketiranih staršev (83,9 %) se želi naučiti še kakšnega tujega jezika, le 5,6 % anketiranih staršev se ne želi naučiti novega tujega jezika, desetina staršev (10,5 %) pa je glede učenja tujega jezika neopredeljenih.

Večina staršev ima pozitivne izkušnje z lastnim učenjem tujih jezikov. Več kot štiri petine (81,1 %) se jih namreč popolnoma strinja (35,8 %) oziroma strinja (45,3 %) s trditvijo, da je bilo učenje tujih jezikov za njih pomembna izkušnja. Le desetina anketiranih staršev (10,7 %) je odgovorilo, da učenje tujih jezikov za njih ni bila pomembna izkušnja, slaba desetina staršev (8,2 %) pa se ni mogla opredeliti do tega, ali je bilo učenje tujih jezikov za njih pomembna izkušnja ali ne.

Stališče staršev z različno stopnjo izobrazbe do zgodnjega učenja tujega jezika

V nadaljevanju smo ugotavljali, ali se med starši z različno stopnjo izobrazbe pojavljajo razlike v njihovem stališču do zgodnjega učenja tujega jezika. Glede na doseženo stopnjo njihove izobrazbe smo starše razvrstili v tri skupine: (1) starši z zaključeno osnovno ali srednjo šolo, (2) starši z zaključeno višjo šolo, visoko šolo ali univerzo in (3) starši z zaključenim magisterijem ali doktoratom.

Starši so odgovarjali na trditev: »Otroci naj se učijo tujih jezikov že od vrtca naprej.«

	Se popolnoma strinjam		Se strinjam		Ne vem		Se ne strinjam		Se nikakor ne strinjam		Skupaj	
	f	f %	f	f %	F	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Osnovna in srednja šola	225	22,0	283	27,6	175	17,1	271	26,4	71	6,9	1025	100,0
Višja, visoka šola, univerza	216	28,1	248	32,3	85	11,1	168	21,9	51	6,6	768	100,0
Mag., dr.	34	34,7	33	33,7	10	10,2	15	15,3	6	6,1	98	100,0
Skupaj	475	25,1	564	29,8	270	14,3	454	24,0	128	6,8	1891	100,0

Tabela 3: Odgovori staršev z različno stopnjo izobrazbe na trditev, ali naj se otroci učijo tuji jezik že od vrtca naprej

Med starši, ki imajo zaključeno različno stopnjo izobrazbe, so se pojavile statistično pomembne razlike pri odgovarjanju na trditev »Otroci naj se učijo tujih jezikov že od vrtca naprej« ($\chi^2 = 33,652$, $g = 8$, $P = 0,000$). Medtem ko se skoraj polovica staršev (49,6 %), ki imajo zaključeno osnovno ali srednjo šolo, popolnoma strinja ali strinja s tem, naj se

otroci učijo tujih jezikov že od vrtca dalje, je staršev, ki se s tem strinjajo in imajo zaključeno višjo, visoko šolo ali univerzo oziroma so dosegli magisterij ali doktorat, bistveno več; naj se otroci učijo tujih jezikov že od vrtca dalje, namreč meni 60,4 % staršev, ki imajo zaključeno višjo šolo, visoko šolo ali univerzo in kar dobri dve tretjini staršev (68,4 %), ki imajo zaključen magisterij ali doktorat. Z višanjem izobrazbe se torej viša delež staršev, ki menijo, naj se otroci učijo tujih jezikov že od vrtca dalje. Velja pa tudi obratno: višja kot je izobrazba, manj je staršev, ki se ne strinjajo, da bi se otroci učili tujih jezikov že od vrtca dalje. Medtem ko se tretjina staršev (33,3 %), ki ima zaključeno osnovno ali srednjo šolo, ne strinja ali nikakor ne strinja, da bi se otroci učili tujih jezikov že od vrtca dalje, je staršev z višjo in visoko šolo ali univerzo, ki so takšnega mnenja, dobra četrtnina (28,5 %), staršev z zaključenim magisterijem ali doktoratom pa le še dobra petina (21,4 %). Z višanjem izobrazbe pada tudi delež neopredeljenih. Glede tega, ali naj se otroci učijo tujih jezikov že od vrtca dalje ali ne, se ne more odločiti skoraj petina staršev, ki imajo zaključeno osnovno ali srednjo šolo (17,1 %), dobra desetina staršev (11,1 %) z višjo, visoko šolo ali univerzo in desetina staršev (10,2 %), ki imajo zaključen magisterij in doktorat.

	Se popolnoma strinjam		Se strinjam		Ne vem		Se ne strinjam		Se nikakor ne strinjam		Skupaj	
	f	f %	f	f %	F	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Osnovna in srednja šola	289	28,0	306	29,7	141	13,7	239	23,2	57	5,5	1032	100,0
Višja, visoka šola, univerza	279	36,2	219	28,4	74	9,6	154	20,0	45	5,8	771	100,0
Mag., dr.	48	48,0	24	24,0	9	9,0	13	13,0	6	6,0	100	100,0
Skupaj	616	32,4	549	28,8	224	11,8	406	21,3	108	5,7	1903	100,0

Tabela 4: Odgovori staršev z različno stopnjo izobrazbe na trditev:

»Tuji jezik bi moral biti že od 1. razreda dalje samostojen šolski predmet«

Tudi v tem primeru so se med starši, ki imajo zaključeno različno stopnjo izobrazbe, pojavile statistično pomembne razlike pri odgovarjanju na trditev »Tuji jezik bi moral biti že od 1. razreda dalje samostojen šolski predmet« ($\chi^2 = 30,706$, $g = 8$, $P = 0,000$). Z višanjem izobrazbe staršev se viša tudi delež tistih, ki menijo, da bi moral biti že od 1. razreda dalje tuji jezik samostojen šolski predmet. Tako namreč meni dobra polovica (57,7 %) staršev, ki imajo zaključeno osnovno ali srednjo šolo, slabi dve tretjini (64,6 %) staršev, ki imajo zaključeno višjo šolo, visoko šolo ali univerzo in skoraj tri četrtnine staršev (72,0 %), ki imajo zaključen magisterij ali doktorat. Delež staršev, ki se s tem ne strinja, pada z naraščanjem izobrazbe staršev. S trditvijo »Tuji jezik bi moral biti že od 1. razreda dalje samostojen šolski predmet« se namreč ne strinja ali nikakor ne strinja dobra četrtnina staršev, ki imajo zaključeno osnovno ali srednjo šolo (28,7 %), četrtnina staršev z višjo šolo, visoko šolo ali univerzo (25,8 %) in slaba petina staršev z magisterijem ali doktoratom (19,0 %).

Kakšno pa je mnenje anketiranih staršev z različno stopnjo izobrazbe o tem, koliko tujih jezikov naj bi znal njihov otrok?

	Se popolnoma strinjam		Se strinjam		Ne vem		Se ne strinjam		Se nikakor ne strinjam		Skupaj	
	f	f %	f	f %	F	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Osnovna in srednja šola	288	28,0	414	40,3	157	15,3	148	14,4	21	2,0	1028	100,0
Višja, visoka šola, univerza	309	40,0	312	40,4	68	8,8	66	8,5	18	2,3	773	100,0
Mag., dr.	58	58,6	30	30,3	5	5,1	5	5,1	1	1,0	99	100,0
Skupaj	655	34,5	756	39,8	230	12,1	219	11,5	40	2,1	1900	100,0

Tabela 5: Mnenje staršev z različno stopnjo izobrazbe o tem, ali bi moral njihov otrok poleg angleščine znati še vsaj en tuji jezik

Med starši, ki imajo zaključeno različno stopnjo izobrazbe, so se pojavile statistično pomembne razlike pri odgovarjanju na trditev »Poleg angleščine bi moral moj otrok znati vsaj še en tuji jezik« ($\chi^2 = 75,564$, $g = 8$, $P = 0,000$). Čeprav se starši ne glede na stopnjo izobrazbe večinsko strinjajo, da bi morali otroci poleg angleščine znati še vsaj en tuji jezik (tako so odgovorile tri četrtine anketiranih staršev), je iz podatkov, predstavljenih v tabeli 5, razvidno, da delež staršev s takim mnenjem narašča z naraščanjem izobrazbe staršev. Da bi njihov otrok moral znati poleg angleščine še vsaj en tuji jezik, menita dve tretjini staršev z osnovno ali srednjo šolo (68,3 %), štiri petine staršev z višjo šolo, visoko šolo ali univerzo (80,4 %) in kar 88,9 % staršev z magisterijem ali doktoratom. Le nekaj več kot desetina staršev z osnovno ali srednjo šolo (16,4 %), desetina staršev z višjo šolo, visoko šolo ali univerzo (10,8 %) in le 6,1 % staršev z magisterijem ali doktoratom meni, da otrokom ob angleščini ni potrebno znati nobenega drugega jezika. Dobra desetina staršev z osnovno ali srednjo šolo (15,3 %), slaba desetina staršev z višjo šolo, visoko šolo ali univerzo (8,8 %) in 5,1 % staršev z magisterijem ali doktoratom je do te trditve neopredeljenih.

101

Predlogi in stališča staršev do učenja tujih jezikov v 1.VIO

V vprašalniku smo staršem ponudili tudi možnost odgovarjati na vprašanja odprtega tipa, kjer so lahko izrazili mnenje, dali predloge ali predstavili stališče glede poučevanja tujih jezikov v 1.VIO. Na to vprašanje se je odzvalo 185 staršev, oziroma 9,4%, od katerih je le 27 staršev oz. 1,3% staršev izrazilo negativno mnenje v zvezi z zgodnjim uvajanjem tujih jezikov v 1.VIO.

Starši so v svojih predlogih jasno izrazili dvoje, in sicer predstavili *didaktični pristop* ter *opisali pogoje*, ki ta pristop omogočajo.

Didaktični pristop, ki ga starši podpirajo kot uspešnega za njihovega otroka, po njihovem mnenju zajema:

- učenje skozi igro ("*bolj skozi igro kot zares*") in brez ocenjevanja;
- postopno uvajanje tujega jezika v pouk ter večje upoštevanje interesov otrok;
- različne dejavnosti, s katerimi otroci pridobivajo posluš za tuji jezik;
- neprisiljeno učenje skozi igro in glasbo, razne izštevance, pesmice, risanke, pravljice;
- spoznavanje besedišča pred slovničnimi pravili;
- pouk, ki poteka v obliki "jezikovne kopeli", kjer učitelj govori z otroki samo v tujem

jeziku in se "dogaja" preko igre;

- spoznavanje mest, kultur, življenja in navad v deželah, kje je tuji jezik materni;
- vključevanje v druge predmete, uporabne elemente jezika, ne samo npr. angleške čase;
- tudi uporabo enostavnih računalniških programov.

Starši predvidevajo naslednje pogoje, ki po njihovem mnenju zagotavljajo dobro zgodnje poučevanje tujih jezikov:

- metode in pristopi naj bodo primerni starosti otrok;
- usposobljeni učitelji: "zdi se mi, da je vloga učitelja tujega jezika bolj pomembna kot to, kdaj se otrok začne učiti Tj";
- ponuditi različne oblike izvajanja učenja, npr. obvezno ali kot interesno dejavnost;
- poskrbeti za kontinuiteto znotraj šole in morda tudi od vrtca naprej;
- učenje v manjših skupinah (do 5 otrok);
- učenje tujega jezika naj bo v obveznem kurikulumu, za starše brez doplačila;
- ponuditi več različnih tujih jezikov.

Med 1,3 % staršev zasledimo izražene bojzani pred zgodnjim učenjem tujih jezikov, ki jih starši pripisujejo temu, da bodo otroci dodatno obremenjeni ter da se naj najprej opismenijo v slovenskem jeziku.

Nekaj staršev je predstavilo tudi svoja stališča do tega, kakšen pomen dajejo zgodnejšemu začetku učenja tujih jezikov nasploh, ki jih v nadaljevanju na kratko predstavljamo.

102

"Iz lastnih izkušenj vem, da se otrok lahko nauči tujega jezika mimogrede, dokler je zabavno in ni pod pritiskom. V Sloveniji smo zaradi načina učenja "zafrustrirali" cele generacije ljudi. Sama sem delala v mnogih tujih državah in imela možnost opazovati, kako tam govorijo tuje jezike. Samo Slovenci se pri govoru obremenjujemo s slovničnimi pravili! To pa nas ovira pri govoru in tudi napredovanju in poglobljanju znanja."

"Učenje tujega jezika bi moralo biti zato čimdalje igra in zabava. Način preverjanja znanja pa tak, da spodbuja in išče to, kar otrok zna, in ne to, česar otrok ne zna. Jaz sem imela srečo, da so me učili učitelji s poslušom za jezike. Ker sem v svetu predavala tudi v nemščini in angleščini, verjetno tak način ni bil zgrešen."

"Učenje tujih jezikov bi morala biti obvezna vsebina formalnega izobraževanja, brez doplačila staršev. Poleg obveznega programa bi bilo potrebno zainteresiranim družinam ponuditi še dodatne možnosti. Nedopustno je, da so v naši državi, v javnem šolstvu take razlike glede možnosti učenja tujih jezikov."

"Sam sem se začel učiti angleški jezik v 5.r. in ga dobro znam. Prejšnji šolski sistem ni bil slab."

"Znanje dveh tujih jezikov ni vprašanje, ampak nujno dejstvo, saj odprta Evropa predstavlja izzive, možnosti izobraževanja, zaposlitve in druge vire intelektualnega in finančnega zaslužka."

Zaključki

Z empirično raziskavo smo ugotovili, da so starši zgodnjemu učenju tujih jezikov naklonjeni. Več kot 99 % anketiranih staršev ocenjuje, da je znanje tujih jezikov pomembno. Največ anketiranih staršev (36,4 %) meni, da naj bi se otroci obvezno začeli učiti tuji jezik v 1. razredu osnovne šole, skoraj četrtina staršev (23,2 %) pa meni, da bi se morali otroci obvezno učiti tuji jezik že v vrtcu. Če bi imeli starši možnost izbire, bi velika večina (86,3 %) svojega otroka vključila v učenje tujega jezika, ki bi ga organizirala šola, ki jo njihov otrok obiskuje. Kar tri četrtine anketiranih staršev (74,2 %) se strinja, da bi njihov otrok poleg angleščine moral znati še vsaj en tuji jezik. Ob tem je potrebno opozoriti, da je bila raziskava narejena na namenskem vzorcu, v katerega smo vključili starše, ki imajo svojega otroka v šoli, ki je bila vključena v projekt UTJ-JIMU v 1. VIO. Pričakovati je, da bi bil v primeru, če bi raziskavo izvedli na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnih šol, torej tudi tistih, ki niso vključeni v omenjeni projekt, delež staršev, naklonjenih zgodnjemu učenju tujih jezikov, verjetno nekoliko nižji.

Z empirično raziskavo smo tudi ugotovili, da ima stopnja izobrazbe staršev pomemben vpliv na njihovo mnenje o učenju tujega jezika. Starši, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe, se namreč v večjem deležu kot starši, ki imajo zaključeno osnovno ali srednjo šolo, strinjajo, da se morajo otroci učiti tujih jezikov že od vrtca dalje, da bi moral biti tuji jezik že od 1. razreda samostojen šolski predmet in da bi morali njihovi otroci poleg angleščine znati še vsaj en tuji jezik.

Raziskava je lahko pomemben doprinos k ustrezni strokovni rešitvi jezikovne politike na nacionalni ravni v Sloveniji, saj kaže na zelo pozitiven odnos staršev do uvajanja tujih jezikov v prvo triletno osnovno šolo, pa tudi relativno naklonjenost uvajanju tujih jezikov v predšolsko obdobje. Teorija sprememb nas opozarja, da so pozitivni učinki inovacij, še posebej v večjih sistemih, kot je na primer šolski, možni le tedaj, če upoštevamo vse ključne dejavnike. Starši so pri uvajanju kakršnihkoli sprememb v šolski sistem, še posebej v zgodnjem in srednjem otroštvu, brez dvoma pomemben dejavnik in, kot nam kažejo rezultati raziskave, tudi podpornik učenja tujih jezikov vse od vstopa v šolo naprej. Kot je videti, se oblikovalcem slovenske jezikovne politike ne bo potrebno »spopadati« s starši in jih prepričevati v koristnost učenja tujih jezikov, ostajajo pa odprta vprašanja na drugih področjih, ki jih bodo snovalci morali raziskati na podoben način, da bi preprečili nezaželene in nekoristne učinke uvajanja in sprememb na otrokov razvoj.

Literatura

- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47, št. 4, str. 373–398.
- Argyris, C (2000). *Flawed Advice and the Management Trap*. New York: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (1993). Requiem for methods. *Journal of Intensive English Studies*. št. 7, str. 1–13.
- Brumen, M. (2003). Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung »Das Deutschlernen

- bei jüngeren und älteren Anfängern«. V: Teržan-Kopecky, K./Petrič, T. (ur.). Germanistika v stičnem prostoru Evrope II : mednarodni simpozij, Maribor/Ljubljana, 18.–20. aprila 2002: zbornik prispevkov. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za germanistiko.
- Cooper, C./Christie, C. (2005). Evaluating Parent Empowerment: A Look at the Potential of Social Justice Evaluation in Education. *Teachers College Record*.
- Daloiso, M. (2007). *Early Foreign Language Teaching*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Dufour, R./Eaker, R./Many, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*, Solution Tree, Bloomington: Indiana.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elmore, R., F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*, Harvard University Press, Cambridge: MA.
- European Commission (2001). Eurobarometer 55/56. Brussels: European Commission. Dostopno na: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb56/eb56_en.pdf, (25.3.2010)
- European Commission (2005). Eurobarometer 63/64. Brussels: European Commission. Dostopno na http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb64/eb64_en.htm, (25.4.2010)
- European Commission (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Dostopno na: <http://www.smpf.lt/get.php?f.4237>, (25.3.2010)
- Fullan, M. (2005a). *Leadership and Sustainability*, Corwin, Thousand Oaks: CA.
- Fullan, M. (2005b). *The Tri-Level Solution: School/District/State Synergy*. Education Analyst – Society for the Advancement of Excellence in Education. Dostopno na: http://www.michaelfullan.ca/Articles_04/2004_Tri-Level_Solution.pdf, (6.5.2010)
- Fullan, M. (2006a). *Turnaround Leadership*, Jossey-Bass: San Francisco.
- Fullan, M. (2006b). *Introduction Change theory. A force for school improvement*. V: Seminar Series Paper No. 157. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M./Hill, P./Crevola, C. (2006). *Breakthrough*, Corwin Press, Thousand Oaks: CA; Ontario Principals Council: Toronto.
- Gardner, R. C./Masgoret, A. M./Tremblay, P. F. (1999). Home Background Characteristics and Second Language Learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 18, št. 4, str. 419–437.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research*, 90(1), str. 33. Dostopno na: Academic Search Complete database.
- Haynes, N./Comer, J. (1996). Integrating schools, families, and communities through successful school reform. *School Psychology Review*, 25(4), str. 501. Dostopno na: Academic Search Complete database.
- Ho, B. (2002). Application of Participatory Action Research to Family-School Intervention. *School Psychology Review*, 31(1), str. 106. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Hubbard, L./Mehan, H./Stein, M. K. (2006). *Reform as Learning*. London: Routledge.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, št. 23, str. 63–74.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

- Markee, N. P. P. (1997). *Managing Curricular Innovation*. New York: Cambridge University Press.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- Okpala, C./Okpala, A./Smith, F. (2001). Parental Involvement, Instructional Expenditures, Family Socioeconomic Attributes, and Student Achievement. *Journal of Educational Research*, 95(2), str. 110. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Pfeffer, J./Sutton, R. (2000). *The Knowing–Doing Gap*, Harvard Business School Press, Boston.
- Pfeffer, J./Sutton, R. (2006). *Hard Facts, Dangerous Half-truths and Total Nonsense*, Harvard: Business School Press.
- Rakovec, L. (2009). *Odnos staršev do učenja angleščine v prvem obdobju osnovnega šolanja: Magistrsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Reeves, D. (2006). *The Learning Leader*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4. izdaja.). New York: The Free Press.
- Sharratt, L./Fullan. M. (2006). Accomplishing district wide reform, *Journal of School Leadership*, 16, št. 5, str. 583–595.
- Snell, P./Miguel, N./East, J. (2009). Changing directions: participatory action research as a parent involvement strategy. *Educational Action Research*, 17(2), str. 239–258.
- Stern, H. H. (ur.). (1967). *Foreign languages in primary education: The teaching of foreign or second languages to younger children*. London: Oxford University Press.
- Surry, D. W. (1997). *Diffusion Theory and Instructional Technology*. Dostopno na: <http://intro.base.org/docs/diffusion/>, (6.5.2010)
- Yates, B., L. (2004). *Applying Diffusion Theory: Adoption of Media Literacy Programs in Schools*. V: *SIMILE: Studies In Media & Information Literacy Education*. Toronto: University of Toronto, Press Volume 4, št. 2 / maj 2004. str.1–12

IZHODIŠČA ZA UVAJANJE DODATNIH JEZIKOV V 1. VIO

*Dr. Karmen Pižorn, docentka za didaktiko angleščine, Pedagoška fakulteta,
Univerza v Ljubljani*

*Naslov: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana; telefon: 00386 01 5892 299
E-naslov: karmen.pizorn@pef.uni-lj.si*

Mag. Katica Pevec Semec, pedagoška svetovalka, Zavod za šolstvo OE Kranj

*Naslov: Stritarjeva 8, 4000 Kranj, telefon: 00386 04 2802 917
E-naslov: katica.pevec@zrss.si*

Povzetek

106 | Avtorici se v pričujočem članku ukvarjata s teoretičnimi izhodišči za učenje in poučevanje dodatnih jezikov na zgodnji stopnji. Razpravljata o prednostih zgodnjega starostnega obdobja za učenje dodatnih jezikov in podrobno opišeta vseobsegajoč model didaktike dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu, ki združuje štiri disciplinarna področja in ki upošteva tudi odnos med prvim in dodatnim jezikom. V jedrnem delu članka so predstavljene tematike in ključni dejavniki, ki jih načrtovalci jezikovne politike morajo upoštevati pri pouku dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu. Te se nanašajo na širšo družbeno skupnost, cilje, vsebine, metode in vrednotenje učenja in poučevanja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu. Zadnji del besedila je namenjen predstavitvi evropskih smernic in osnovnih podatkov o učenju dodatnih jezikov na zgodnji stopnji v Evropi.

Ključne besede: dodatni jezik, učenje in poučevanje jezikov v zgodnjem otroštvu, didaktični model, evropska jezikovna politika

Abstract

The writers discuss theoretical issues of learning and teaching additional languages in early years. First, advantages of language learning in the early childhood are extrapolated and a particular comprehensive methodological model of learning/teaching additional languages in early years, which considers the relationships between the first and additional languages and comprises four disciplines, is described. In the main part of the article the topics and key factors that language policy decision makers should take into account when introducing additional languages in early years are discussed. These topics relate to the wider social community issues on one hand and goals, contents, methods and assessment of language learning and teaching in the early childhood on the other. The final part of the text focuses on European dimensions and key data on foreign language learning in early years in Europe.

Key words: additional language, language learning and teaching, early childhood, a methodological model, European language policy

Uvod

Veliko evropskih držav uvaja dodatne jezike¹ v prvi razred obveznega šolanja in skrbi za sistemsko ureditev učenja dodatnih jezikov od vstopa v šolo (oziroma predšolske stopnje) pa vse do univerzitetne ravni (European Commission 2008). Evropska študija s področja poučevanja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu (European Commission 2006) ugotavlja, da projektne oblike uvajanja tujih jezikov, ki niso sistemsko rešene, ne dajejo zadovoljivih rezultatov in hkrati postavljajo učence v neenakopraven položaj, kar je tudi očitak strokovnjakov Sveta Evrope slovenskim šolskim strategom v sklopu samoevalvacijske študije Prerez jezikovne politike (2003/04). V taisti publikaciji najdemo tudi opozorila, da je v slovenskem šolskem prostoru potrebno urediti zaporednost in kontinuiteto poučevanja jezikov po vertikali jezikovnega izobraževanja.

Glede na dostopne raziskave s področja usvajanja dodatnih jezikov v otroštvu se prednosti zgodnjega starostnega obdobja za učenje dodatnih jezikov uresničujejo, v kolikor (Johnstone 2002b, Edlenbos et al. 2006):

- otroci usvajajo jezike v spodbudnem in varnem okolju;
- je zagotovljena kontinuiteta vse do terciarnega izobraževanja;
- krepiamo otrokovo notranjo motiviranost za učenje;
- so (dodatni) jeziki v šolskem in družbenem okolju ustrezno cenjeni;
- se otroci ponujene jezike lahko ustrezno dolgo učijo;
- je zagotovljena individualizacija pouka, saj vsak otrok prehaja pri učenju (dodatnih) jezikov skozi različne stopnje notranjega jezikovnega razvoja;
- učitelj neprekinjeno spremlja jezikovni (medkulturni, motivacijski itd.) napredek posameznega učenca in mu nudi spodbudno in učinkovito povratno informacijo, ki vodi k izboljšanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti;
- je otrok izpostavljen čim bolj naravnemu vnosu jezika (npr. daljšim besednim zvezam), kjer poteka pouk v kontekstualiziranih pomensko-tematskih področjih, ki so vezana na otrokovo bližino in družbo prijateljev;
- je pouk holističen (osredinjen na učenca, dejavnostno naravnan);
- je pouk zasnovan na spontani igri, ki omogoča zaznavo in usvajanje jezikovnih struktur in pomena;
- imajo pripovedi pomembno vlogo kot sredstvo za razvijanje otrokove domišljije in pripovedne diskurzne strukture;
- v pouk vključujemo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo;
- se upošteva dejstvo, da poteka razumevanje pred tvorbo in je tako otroku zagotovljeno dovolj časa za tvorbo misli, idej, predlogov itd. v dodatnem jeziku;
- so didaktična gradiva čim bolj avtentična in ustrezna zanimanjem otrok in njihovim kognitivnim sposobnostim;

¹ V tem besedilu se *dodatni jezik* nanaša na jezik, ki zajema učenje drugih, tretjih, četrtih in tako naprej jezikov v formalnem okolju v učenčevi lastni deželi oziroma v deželi, kamor se je učenec preselil. Dodatni jezik je torej tisti jezik, ki se ga učenec uči ob svoji materinščini. Ta termin se je uveljavil v strokovnih krogih zadnjih deset let, ko želimo v Evropi (in svetu nasploh) preseči delitev na bolj in manj pomembne jezike. V določenem delu besedila se namesto *dodatni* uporablja termin *tuji*, predvsem tam, kjer gre za prevode evropskih dokumentov oziroma v privedniški rabi *tujejezikovni* (glej Pižorn 2009).

- so vsebine poosebljene (lažje dojetje in razumevanje stvarnosti);
- gre za osmišljeno veččutno učenje (jezik ni dodatek), ob nenehnem ponavljanju jezikovnih prvin v vedno novih dejavnostih in ob spoznavanju ter razvijanju spoštovanja drugih kultur in njihovih prebivalcev;
- so vzpostavljene povezave z ostalimi predmetnimi področji in področji širšega življenja (obiski, izmenjave, izpostavljenost dodatnim jezikom izven razreda);
- so učitelji ustrezno usposobljeni za dodatni jezikovni pouk.

Kot navaja študija Evropske komisije iz leta 2006 (Edlenbos et al. 2006), obstajajo štiri modeli poučevanja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu (od 3 do 9 let):

- a) učenje dodatnega jezika poteka približno eno učno uro na teden, vsebine so vezane na učbenik/učni načrt;
- b) učenje dodatnega jezika poteka vsaj eno učno uro na teden, zastavljeni cilji so bolj prožni in povezani z interesi učencev ter okoljem, vsebine pa so povezane z ostalimi predmetnimi področji;
- c) otroci se zgolj uzaveščajo o jezikih in drugih kulturah in se vsaj na začetku ne učijo določenega dodatnega jezika;
- d) prisotna je jezikovna kopel/integracija dodatnega jezika (delna ali popolna).

Raziskave kažejo, da *model d* vodi do najvišjih jezikovnih ravni, vendar ni možen v vseh okoljih, saj zahteva zadostitev določenih pogojev. Tudi *modela a* in *b* nudita dobre možnosti za učenje dodatnih jezikov, vendar so rezultati boljši, če so prisotni tudi elementi *modela c*. V kolikor je prisoten samo *model c*, gre za razvijanje jezikovnega uzaveščanja in medkulturne zmožnosti, medtem ko se jezikovna raven dodatnih jezikov skorajda ne spremeni. V slovenskem prostoru je smiselno preveriti *model b* s prisotnimi elementi *modela c* in *modela d* v obliki vsebinskega (oz. predmetnega) in jezikovnega celostnega učenja/poučevanja. Pri tem je nujno upoštevati tudi posebnosti izvedbenih kurikulumov osnovne šole v določeni državi, na primer za učence s posebnimi potrebami (gluhi in naglušni, slepi in slabovidni, gibalno ovirani itn.).

V Sloveniji imamo na področju zgodnjega učenja dodatnih jezikov dolgo tradicijo, še posebej če upoštevamo integracijo jezika manjšin v izobraževalni sistem. Vendar pa je sporadično dogajanje v vrtcih in prvem izobraževalnem obdobju prepočasi dobivalo sistemske okvire. Danes je v Sloveniji v 1. VIO osnovnih šol zelo veliko različnih oblik učenja/poučevanja dodatnih jezikov, kar seveda ne zagotavlja primerljivosti med učenci, niti kontinuitete učenja določenega jezika.

Prav tako Slovenija še vedno ne uveljavlja načela M + 2, ki govori o tem, da se je vsak Evropejec sposoben sporazumevati v treh jezikih. Slovenija je sicer uzakonila obvezno učenje drugega dodatnega jezika v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju, vendar je to obdobje (pre)pozen začetek za doseganje zadovoljivih jezikovnih in medkulturnih zmožnosti iz več razlogov:

- adolescenčno starostno obdobje je zelo občutljivo (npr. sram zaradi nepravilne (avtentične) izgovorjave);

- doseganje ravni A1 je prenizko za zadovoljivo sporazumevanje;
- časovno obdobje treh let je prekratko za utrditev besedišča in struktur, ki bi omogočale učinkovito sporazumevanje in možnost samostojnega nadaljnjega učenja jezika;
- kontinuiteta učenja drugega dodatnega jezika ni zagotovljena v celotnem srednješolskem in poklicnem izobraževanju.

Konceptualna in zakonska izhodišča

V Zakonu o OŠ se po veljavnem predmetniku (1998) prvi dodatni jezik prvič pojavi v 4. razredu OŠ z dvema urama tedensko oziroma s tremi urami tedensko v 5. razredu. V primerjavi z osemletno OŠ je to novost, saj se je pred uvedbo devetletke prvi dodatni jezik začel poučevati v petem razredu. Zakon o OŠ v zagotovljenem programu obveznega izobraževanja ne predvideva zgodnejšega izvajanja dodatnih jezikov (v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju), vendar pa je zgodnje učenje dodatnih jezikov in medkulturno uzaveščanje opredeljeno v konceptualnih izhodiščih. Bela knjiga (1995) interpretira šolanje tudi kot »/.../ proces vzgoje in inkulturacije, vključevanje v kulturo, v kateri živimo. Poleg vključevanja v lastno, specifično kulturo in nacionalno tradicijo, ki mora biti prisotna na vseh stopnjah šolskega sistema, je potrebno seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti. Seznanjanje z drugimi kulturami ne pomeni le poznavanja bližnjih ali v določenem prostoru prisotnih kultur, ampak tudi drugih, v tem je utemeljena vzgoja za strpnost« (Bela knjiga 1995: 19). Isti vir poudarja tudi poznavanje in večnost v komunikaciji ter /.../ zmožnost razumevanja in izražanja (v najširšem pomenu besede) v slovenskem jeziku in v dodatnih jezikih.

Težnje razvoja šolskih sistemov v svetu kažejo, da se je potrebno ob sodobnem poučevanju slovenskega jezika, neločljivo povezanem s poznavanjem književnosti, začeti učiti prvi dodatni jezik vse bolj zgodaj, pozneje (pogosto že v okvirih obveznega šolanja) pa še drugi ali celo tretji. Za nas je to zelo pomembno, ker pripadamo skupini manjših evropskih držav (Bela knjiga 1995: 20). V drugem strateškem dokumentu Izhodišča kurikularne preno-ve (1996) med temeljnimi vrednotami, ki določajo kontekst, v katerem naj bi razreševali probleme izobraževanja in učenja, zasledimo vrednote, ki podpirajo zgodnejše učenje dodatnih jezikov in medjezikovno ter medkulturno uzaveščanje (posameznik in njegov razvoj, svoboda in odgovornost udeležencev izobraževanja, enakost možnosti v izobraževanju, strpnost in solidarnost, nacionalna identiteta in odprtost za mednarodno sodelovanje ter znanje kot vrednote).

V času nastajanja pričujoče monografije deluje Nacionalna skupina za pripravo Bele knjige (2011), ki bo postavila izhodišča tudi za jezikovno politiko in predvidoma podprla učenje in poučevanje dodatnih jezikov že v 1. VIO.

Model(i) poučevanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji

Danes je sodobna didaktika dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu zasnovana na modelu, poimenovanem ZTJP² (Daloiso 2007: 19). Pričujoči model (slika 1) temelji na teorijah in raziskavah na področju poučevanja dodatnih jezikov vse od 70-ih let prejšnjega stoletja naprej. Model ima teoretično-praktični pomen (izhaja iz aplikativnih lingvistično-edukacijskih teorij), temelji na interdisciplinarnosti (združuje štiri discipline: jezik in komunikacijske vede, nevropsihologijo, kulturne in družbene vede ter edukacijske vede) in povezuje uporabnost znanja vseh štirih disciplin (Titone 1978, 1990, 2000, Balboni 1999, 2002, 2006, Fabrio 2006, Lenneberg 1967, Seliger 1978, Felix 1985, Scovel 1988, Long 1990, DeKeyser 2000, 2003, Freddi 1990). Proces tujejezikovnega poučevanja je na tej stopnji večdimenzionalen, saj vključuje naslednje vidike:

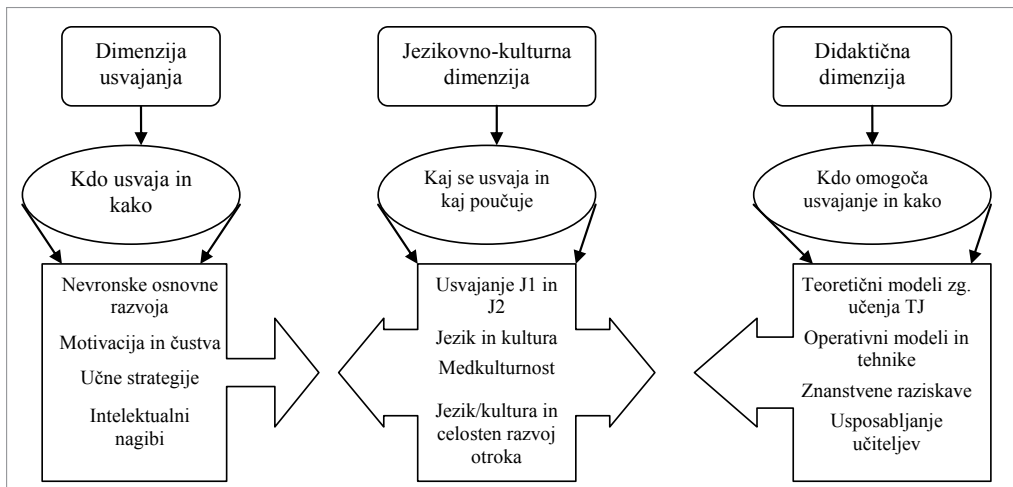
- *jezikovni* in *komunikacijski* vidik (poučevanje poteka v komunikaciji med učiteljem in učenci, kjer je jezik predvsem orodje pa tudi cilj procesa; učenje dodatnega jezika vključuje usvajanje verbalnega koda, ki omogoča učečemu se vzpostavljanje odnosov z drugimi v določenih situacijah; model upošteva jezikovne in komunikacijske zmožnosti in potrebe otrok);
- *nevropsihološki* in *kognitivni* vidik (usvajanje jezika poteka v soodvisnosti z otrokovo motivacijo, čustvenim stanjem, pozornostjo, spominskimi procesi itn.; razvoj jezika poteka vzporedno s kognitivnim razvojem, saj se otrok razlikuje od odraslega glede na različne razvojne stopnje, povezane z različnimi nevrološkimi procesi, ki sprožijo spominske sisteme za učenje);
- *kulturni* vidik (jezik je določen s kulturo v obliki jezikovnih vzorcev, obnašanja v določeni situaciji itn.; otrok običajno nima izkušenj z drugimi kulturami oz. ne ve, da obstajajo tudi druge kulture, predvsem pa razlike in podobnosti med njimi; ravno medkulturne situacije postajajo danes vse bolj pogoste in je zato eden izmed temeljnih ciljev tujejezikovnega poučevanja medkulturno uzaveščanje na osnovi raziskovanja jezikovne podobnosti in različnosti);
- *izobraževalni* vidik (usvajanje jezika v naravnem in spontanem okolju je odvisno od kakovosti vnosa, intenzivnosti, izpostavljenosti jeziku, možnostim in osmišljenosti konteksta rabe jezika itn.; v šolskem okolju je didaktika poučevanja dodatnih jezikov – poleg odnosa med učiteljem in učenci ter med učenci – še posebej odločilna).

Dimenzija *usvajanja* zaobjema značilnosti otroka v tem obdobju in se nanaša na:

- *nevrološki* razvoj: cerebralna plastičnost možganov (Lado 1964, Overmann 2004); kritična in občutljiva obdobja za usvajanje jezikov;³ senzorični razvoj otroka in integracija

² ZTJP pomeni Zgodnje tujejezikovno poučevanje (ang. Early Foreign Language Teaching).

³ Nevrološke raziskave dvojjezičnikov so pokazale (Fabro 2004), da v kolikor otrok usvaja jezika med rojstvom in osmim letom, potem se oba jezika nahajata v istem cerebralnem področju možganov. Pri otrocih, ki se jezika začnejo učiti med tremi in osmimi leti, se jezika samo delno nahajata v istem možganskem predelu, čeprav je otrokovo znanje obeh jezikov lahko izvrstno. Opazili so tudi, da dodatni jezik zavzame večje področje, kar pogojuje večjo porabo energije in večji kognitivni napor. Pri osebah, ki začnejo z učenjem dodatnega jezika po osmem letu starosti, pa se dodatni jezik nahaja v drugih področjih možganov kot prvi jezik in zavzame veliko večji predel kot tisti, ki je namenjen prvemu jeziku.



Slika 1: Model poučevanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji (ZTJP)

veččutnega pristopa, ki vodi k stabilnemu in stalnemu razvoju živčnih kanalov; vzpostavljanje povezav med verbalnimi in drugimi vzpodbudami v dodatnem jeziku; stopnje nevropsihološkega zorenja (kratke dejavnosti ob določenem času s poudarkom na ohranjanju otrokove pozornosti; otrok usvaja jezik z aktiviranjem spominskih sistemov, ki niso enaki, kot pri odraslih);

- *psihološki* razvoj (motivacija in čustva; razvijanje identitete; lastnosti posameznika, učne strategije in intelektualne značilnosti);
- *nevro- in psiholingvistični* razvoj (cerebralni razvoj jezika pri otrocih se zaradi številnih nevrorazvojnih dejavnikov, med katerimi igra najpomembnejšo vlogo možganska lateralizacija,⁴ razlikuje od tistega pri odraslih).

Jezikovno-kulturna dimenzija se nanaša na: tipološke značilnosti izbranega jezika v primerjavi s prvim jezikom, stopnje jezikovnega in komunikacijskega razvoja otroka (fonetika, morfologija, sintaksa, komunikacijske funkcije, pragmatika), odnos med jezikom in kulturo otroka (razvoj kulturne identitete in medkulturne občutljivosti), vlogo jezikovno-kulturnega usvajanja v sklopu razvoja otroka kot celote (družbeno, čustveno, kognitivno, motorične in semiotične povezave) s ciljem integriranja tujejezikovnega pouka v širši izobraževalni prostor, oblikovanje nabora besedil (otroške pesmi, izštevanka, zgodbe itn.). Pri izbiri leksikalnega korpusa v dodatnem jeziku se lahko naslonimo na leksikalno zmožnost otroka v prvem jeziku (pojmi, ki jih že pozna in so konkretizirani ter osmišljeni). Dvojezični otroci tvorijo dva ločena leksikalna sistema, ki sta povezana v en sam pojmovni sistem (Freddi 1987). Fonetično usvajanje, ki ni samo pravilno izgovarjanje posameznih glasov, temveč predvsem tvorba glasov v zlogovnih kontekstih, in ki uspešno poteka med fonetično stabilizacijo (že od drugega leta naprej), je tudi primeren čas za usvajanje tistih glasov, ki niso prisotni v otrokovem prvem jeziku. Že 1979 je Egan v svoji teoriji o vzgojnem razvoju, ki

⁴ Možganska lateralizacija je proces, v katerem določene možganske funkcije zaradi okoljskih spodbud sčasoma postanejo povezane pretežno z delovanjem ene od hemisfer, kar vodi v dominantnost ene hemisfere pri nadzoru določenih miselnih, čustvenih in zaznavnih procesov.

sloni na izhodiščih, kot so na primer: sosledje in postopnosti vzgojnih korakov ter interakcije med zunanji in notranji dejavniki v procesu izobraževanja in vzgoje, utrdil pomen besednega izražanja in narativnosti v kurikulumu na zgodnji stopnji šolanja. Kajti jezik je najpomembnejše sredstvo pridobivanja informacij v procesu učenja. Govor kot sporazumevalni kod pomaga otroku pridobivati informacije, jih preverjati in z njimi oblikovati strukturo mišljenja. V predšolskem obdobju je otrok najbolj zaposlen z odkrivanjem samega sebe in razmerij zunanjega sveta do njegove osebnosti. Prenos stvarnega sveta v simbole, njihovo prepoznavanje in razumevanje so predvsem odvisni od oblikovanja predstave, ki je vsakemu otroku lastna. V nastajanju predstave otrok usvaja materialni svet, se vanj vključuje, v iskanju samega sebe prodira v osebnost svojega bližnjega. Okvir teorije, ki jo predstavlja Egan v štirih stopnjah, povezuje razvojno stopnjo učenca z ustreznimi pripravljanimi kurikulumom, v katerem se srečujejo učne strategije in vrednotenje dosežkov. Strategije temeljijo na učencevih interesih, njegovih potrebah in značilnostih. Razvojna stopnja učenca pogojuje metodo in vsebine pouka ter temu prilagojena pričakovanja učitelja (Egan 1979).

Didaktična dimenzija daje odgovor na vprašanje, kako poučevati jezike v zgodnjem otroštvu. Obsega naslednje dejavnike: določanje didaktičnih kompetenc, ki jih mora doseči učitelj na tej stopnji; izbira pristopa oz. koncepta usvajanja/poučevanja jezikov; definiranje in oblikovanje ustreznih metod za izbrani pristop in izobraževalno okolje; izbiro ustreznih tehnik poučevanja; organizacijo dela v razredu (npr. skupinska dinamika, individualizacija, projektno delo); izbiro didaktičnih gradiv, ki so ustrezna izbranemu pristopu poučevanja in metodam, količini in intenzivnosti jezikovnega vnosa, kognitivni zahtevnosti, pomenskosti in avtentičnosti.

Učenje jezikov je z ustreznim pristopom poučevanja boljše s četrtem kot šestim, lažje s petim kot z osmim ali devetim letom. Po desetem letu ima učenec že analitičen (ekspliciten) pristop, kot ga srečujemo pri odraslih, ko se učijo dodatnih jezikov. Starejši učenci so v začetnem obdobju na področju morfosintakse, bralnega razumevanja in pisnega sporočanja hitrejši kot mlajši učenci (Cummins 1980, 1981, Cummins/Swain 1986, Turnbull et al. 1998, Butzkamm 1989, Munoz 2006), vendar jih mlajši učenci prehitijo na dolgi rok (zlasti v izgovorjavi in v (upo)rabi težko pojasnljivih elementov (Lenneberg 1967, Seliger 1978, Felix 1985, Scovel 1988, Long 1990, DeKeyser 2000, 2003). V zadnjem času pa študije, kot na primer (Larson-Hall 2008), odkrivajo prednosti zgodnjega učenja dodatnih jezikov, tudi če gre za manjše število ur pouka (manj kot 4 ure na teden), in sicer tako na morfosintaktičnem kot tudi na fonološkem področju.

Odnos med prvim in dodatnim jezikom

Čeprav se učenje dodatnega jezika razlikuje od usvajanja prvega jezika, pa imata oba veliko skupnega: gre za doživljanje iste stvarnosti, ki se izraža na različne načine. Otroku ima izredno bogato domišljijo in veliko sposobnost učenja, njegovo dožemanje na tej stopnji je globalno. Odrasel človek, ki je zaprt v okove svojih shem in predsodkov in ker ima ponotranjen sistem prvega jezika, ima zato tudi več težav pri povezovanju starega znanja z novim. Njegovo razmišljanje mu otežuje novo ustvarjanje, večinoma ostaja pri ponavljanju. Če želi ustvarjati, mora preseči obstoječe ponotranjene okvire svojega načina razmišljanja in učenja, za kar je potrebne veliko intelektualne energije. Prvi jezik je tudi dejavnik uzaveščanja dodatnega jezika. Družbeno okolje, ki med spoznavne vsebine otrokovega razvoja vključuje tudi dodatni jezik, omogoča, da se ta jezik vključuje v proces otrokovega ponotranjenja zu-

nanje dejanskosti. Dodatni jezik je najprej zunanji sistem znakov, ki se s pomočjo psiho- in sociokognitivne dejavnosti otroka, njegovih čustvenih ravnanj, usvojenih znanj in spretnosti prvega jezika, intuitivno oblikovanim sistemom znakov in pomena preslika v notranjost. Njegovo uzaveščanje omogočajo procesi primerjanja in razlikovanja. Kako uspešno teče uzaveščanje dodatnega jezika pa odloča bližina/sorodnost ali oddaljenost/različnost tega jezika od otrokovega prvega jezika. Čim jasnejši je otrokov odnos do prvega jezika, čim bolj sestavljen in trden je njegov podsistem prvega jezika, bolje in lažje bo pridobival tudi dodatni jezik. Prisotnost prvega jezika pri usvajanju dodatnega jezika sama po sebi spodbuja proces medsebojnega primerjanja jezikov. Če je usvajanje dodatnega jezika ponotranjenje nove psihične funkcije, je prvi jezik oblikovalec spoznavnega prenosa že urejenih simbolov sistema, ki pomagajo oblikovati nove prenose (Čok 2008).

Med prvim in dodatnim jezikom pa je potrebno postaviti postopke, ki bodo prenašalci usvojenega znanja in pravil na novi jezikovni sistem. Ti so, na primer, uporaba jezikovno-kulturnih navad, ki si jih je otrok že uzavestil s pomočjo prvega jezika, oblike sporazumevanja z odraslim sogovornikom ter izbira sporočanjevrst in sporočanjevrst odnosov. Otroci so že pri 18 mesecih sposobni vključevati svoje sporočanje v semantične sisteme. Imajo pa težave pri povezovanju oblike in pomena, zato oblikujejo nove semantične kategorije v skladu s svojimi kognitivnimi zmožnostmi na osnovi izkušenj, ki jih že imajo z jezikom. Uzaveščanje začasnosti besednega pomena in spoznavanje organizacije jezikovne vsebine ter oblike sta v prvem in drugem jeziku enaka. Začasna pomena v obeh jezikih pa se enačita oziroma se stikata le tedaj, kadar sta si kultura sporočanja in vsebina okoliščin jezikovne rabe sorodni ali podobni (prav tam).

Širši družbeni okvir učenja in poučevanja dodatnih jezikov v 1. VIO

Razlogi za učenje jezikov v 1. VIO vključujejo poleg psihološko-pedagoških tudi politične, ekonomske in sociokulturne vidike. Učenje jezikov je še posebej pomembno pri čedalje bolj povezanem in vse manjšem svetu, kjer se razdalje med narodi in državami zmanjšujejo, kjer se mobilnost pripadnikov bistveno povečuje in kjer je vse več soodvisnega sodelovanja na političnem in gospodarskem področju. Zato je v takšnem svetu ključna zmožnost vsakega pripadnika določene skupnosti, da se zna jezikovno in medkulturno sporazumovati in pri tem upoštevati pogoje in načine življenja posameznih držav in skupnosti. S sociokulturnega vidika gre pri učenju jezikov za pozitivni učinek na učenčevo samozavest in na razvoj njegove samopodobe. S tem se ustvarjajo možnosti za odpiranje neznanemu in sprejemanju drugačnosti ter drugosti, kar zavira etnocentrične težnje.

Najnoveše raziskave (Johnstone/Edelenbos/Kubaneč 2006) s področja razvojne psihologije, psiholingvistike, sociolingvistike in jezikoslovja podpirajo uvajanje dodatnih jezikov v čim zgodnejše otroštvo, kajti vrtec in osnovna šola dajeta temelj vsem področjem učenja, ki jih določena skupnost prepozna kot pomembne. Kakovostno učenje/poučevanje dodatnih jezikov že od začetka šolanja dalje:

- izkorišča s starostjo povezane psihološke in fizične lastnosti otrok, kot na primer radovednost, željo po učenju, potrebo po komunikaciji, pripravljenost in sposobnost posnemanja ter sposobnost izgovarjanja novih in neznanih glasov;
- nudi otrokom dodatno dimenzijo pri osebnem razvoju;
- spodbuja pozitiven odnos do dodatnih jezikov in jezikov nasploh;
- daje otrokom možnost za holistično učenje jezikov;
- ima pozitiven učinek na učenje nasploh (kognitivistični vidik).

Cilji učenja/poučevanja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu

Otroci razvijajo sporazumevalne, jezikovne in medkulturne zmožnosti ter usvajajo dodatni jezik. Najpomembnejši cilji učenja/poučevanja dodatnih jezikov v 1. VIO so naslednji:

- spoznavati, primerjati in odkrivati podobnosti ter različnosti doživljanja sveta lastnih in drugih kulturno-jezikovnih skupnosti ter tako ustvarjati skupno evropsko in svetovno identiteto;
- z razumevanjem in empatijo sprejemati druge kulture in s tem pridobivati občutek domačnosti za zunanji svet (preprečevanje strahu pred odprtim, novim, nepoznanim itn.);
- z upoštevanjem kognitivne in lingvistične prožnosti zgodnjega otroštva celostno razvijati otrokovo osebnost (razvoj čustvenih, ustvarjalnih, socialnih, kognitivnih in jezikovnih zmožnosti/sposobnosti);
- razvijati zanimanje za učenje, krepiti notranjo motivacijo za učenje jezikov in razvijati strategije pri usvajanju vseh jezikov v otrokovem okolju (vseživljenjsko učenje) ter tako spodbujati razvoj avtonomnih in samostojnih jezikovnih uporabnikov;
- uporabljati dodatni jezik kot sredstvo za sporazumevanje;
- s podaljšanim časovnim obdobjem učenja prvega dodatnega jezika učence kakovostnejše opremiti z znanji in spretnostmi, ki jih bodo učinkoviteje vključevali v mednarodni gospodarski in družbeni prostor, ter omogočiti pogoje za učenje še enega dodatnega jezika v osnovni šoli (doseganje cilja M + 2).

Vsebine učenja/poučevanja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu

Vsebine programov naj zajemajo interesna področja otrok in jih razširjajo ter se povezujejo z drugimi šolskimi predmeti. Vsebine morajo biti čustveno in kognitivno sprejemljive, privlačne in zabavne, spodbujati morajo otroke k vključevanju, razvijanju njihove domišljije in ustvarjalnosti.

Otroci si pridobijo prva znanja o svetu s prvim jezikom, medtem ko dodatni jeziki širijo in spodbujajo otroke h kompleksnejšemu razmišljanju. Ustreznost, zanimivost in uporabnost besedišča so glavni kriteriji za izbiro vsebin, medtem ko so jezikovne strukture, zlasti v zgodnjem obdobju na intuitivni ravni dojemanja, drugotnega pomena.

Vsebine izhajajo iz otrokovega predznanja, kulture dežele in značilnosti drugače govorečih skupnosti ter ga smiselno širijo in nadgrajujejo. Izbira vsebin je odvisna od tega, katera so tista področja, ki pri otrocih v določenem okolju zbudijo največ zanimanja. Prioriteta je poučevanje pedagoško osmišljenih vsebin in ne jezika v osami, kar pa dosežemo z integriranim, vsebinsko naravnanim poukom, ki sega preko in na vsa področja splošnega kurikula za določeno starost.

Otroci izkusijo, razumejo in uporabijo jezik v kontekstu, simuliranih situacijah in medsebojni komunikaciji. Glavni poudarek je na poslušanju in govorjenju, še posebej na začetku učenja, hkrati pa se vključujeta tudi branje in pisanje kot podporni zmožnosti v tem obdobju. Pomensko ustrezna raba jezika v razredu pomaga učencem razviti nove učne strategije kot tudi preizkušanje in nadaljnji razvoj poznanih strategij.

Verbalni (npr. izgovorjava, ritem in intonacija) kot tudi neverbalni elementi komunikacije igrajo pomembno vlogo pri jezikovni rabi in jih je potrebno nenehno vključevati v pouk.

Metode učenja/poučevanja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu

Pri izbiri metod poučevanja moramo upoštevati naslednje kriterije:

- učitelj izbere sodobne in ustrezne metode/pristope poučevanja, ki ustvarjajo ozračje, ki spodbuja duha raziskovanja, svobodnega izražanja lastnih uvidov in spoznanj ter v katerem se otroci počutijo varno in sprejeto;
- izbrane metode/pristopi so osredinjeni na otroka kot celoto in vsem otrokom omogočajo (upo)rabo vseh čutil ter sprotno odpravljajo individualne učne ovire, značilne za otroke ob vstopu v šolo;
- izbrane metode/pristopi otrokom omogočajo rabo jezika, ki zagotavlja sporočilni namen; pri tem sta didaktična igra in pripovedovanje (narativni pristop) najboljši naravni okolji za otrokovo rabo jezika;
- izbrane metode/pristopi otroke spodbujajo k lastnemu odločanju, izbiranju in sodelovanju z drugimi otroki; s tem učitelji prevzemajo nove vloge (so opazovalci, soorganizatorji in sodelujoči pri igri ter drugih dejavnostih);
- izbrane metode/pristopi izrabljajo možne organizacijske vzorce, kot na primer individualno delo, delo v majhnih skupinah, delo v paru in po potrebi tudi frontalno delo.

115

Vrednotenje učenja in poučevanja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu

61. člen Zakona o osnovni šoli določa, da se v prvem obdobju osnovne šole učenčevo znanje ocenjuje opisno. To velja tudi za pouk dodatnih jezikov v tem obdobju.

63. člen istega Zakona določa, da osnovna šola ob koncu vsakega ocenjevalnega obdobja starše pisno obvesti o učnem uspehu učenca. V 1. razredu osnovne šole je obvestilo o učnem uspehu učenca med šolskim letom lahko tudi samo ustno.

10. člen *Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli* določa, da se z opisnimi ocenami z besedami izrazi, kako učenec napreduje glede na opredeljene cilje oziroma standarde znanja v učnih načrtih. Enako velja tudi za pouk dodatnih jezikov v 1. VIO.

11. člen istega pravilnika določa, da se znanje učencev pri vsakem predmetu oceni najmanj dvakrat v ocenjevalnem obdobju, pri čemer ne smejo biti vse ocene pridobljene na podlagi pisnih izdelkov. Enako velja tudi za pouk dodatnih jezikov v 1. VIO, kjer se napredek učenca spremlja v skladu s cilji in standardi znanja, zapisanimi v učnem načrtu.

14. člen istega pravilnika določa, da mora učitelj v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri ocenjevanju ustnih odgovorov in dejavnosti učenčeve znanje oceniti takoj in ga seznaniti z opisno oceno, ki jo mora vpisati v redovalnico oddelka najkasneje v sedmih delovnih dneh po tem, ko je bil učenec ocenjen. Pri ocenjevanju pisnih in drugih izdelkov mora učitelj učenčeve znanje oceniti in učence seznaniti z opisnimi ocenami ter jih vpisati v redovalnico oddelka najkasneje v sedmih delovnih dneh po tem, ko učenci izdelke oddajo. Pri dodatnih jezikih v 1. VIO je potrebno upoštevati, da recepcija (sprejemanje) poteka pred produkcijo (tvorbo), zato se ocenjevanje ustnih odgovorov učencev začne šele v drugem ocenjevalnem obdobju 1. razreda.

20. člen istega pravilnika določa, da učitelj ob koncu 1., 2. in 3. razreda pri vsakem predmetu oblikuje zaključno opisno oceno, s katero opiše učenčev napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih. Pri oblikovanju zaključne ocene učitelj oceni, v kolikšni meri učenec dosega standarde znanja, opredeljene v učnih načrtih, in upošteva oceno, ki jih je učenec pri predmetu prejel med šolskim letom. Enako velja tudi za dodatni jezik v 1. VIO.

25. člen istega pravilnika določa, da šola ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja starše učencev 1. razreda pisno ali ustno obvesti o pridobljenih učenčevih ocenah. Če razrednik staršev ne more seznaniti ustno, jih obvesti pisno. Za pouk dodatnih jezikov velja enako, le da v prvem ocenjevalnem obdobju ocenjevanje ustnih odgovorov ne poteka oziroma vključuje zgolj ocenjevanje recepcije oz. sprejemanja jezikovnega vnosa.

27. člen istega pravilnika določa, da učenci ob zaključku pouka v šolskem letu dobijo spričevala z zaključnimi ocenami za posamezne predmete in oceno splošnega uspeha. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju šola izda učencem spričevala z opisnimi ocenami. Enako velja tudi za dodatne jezike.

Jasnost poučevanja in brezskrbno ozračje sta nujen predpogoj za izpolnitev otrokovih potreb po informacijah o njihovem napredku. Največjo težo na tej stopnji nosi zbiranje podatkov o otrokovem napredku oziroma formativno preverjanje, ki odseva izbrane metode/

pristope poučevanja. Postopki za jezikovno vrednotenje služijo za ugotavljanje uspešnosti poučevanja kot tudi napredka posameznega otroka.

Dejavnosti, ki služijo ugotavljanju jezikovnega napredka posameznega otroka, morajo upoštevati celosten razvoj otroka. Napredek vsakega posameznika mora biti opažen in prepoznani (tako pri učitelju kot otroku).

Učitelji:

- opazujejo in dokumentirajo razvoj vsakega posameznega otroka, in sicer na njegovem čustvenem, ustvarjalnem, socialnem, kognitivnem in jezikovnem področju;
- se pozitivno odzivajo na jezikovne napake tako, da jih otroci doživljajo kot potrebne (delne) korake v učnem procesu na poti k znanju;
- razmišljajo o svojem delu z otroki in ga vrednotijo (učiteljeva samorefleksija);
- izboljšujejo in individualizirajo cilje, predvsem na osnovi svojih opažanj;
- načrtujejo tako, da omogočajo napredek vseh učencev in hkrati prilagajajo poučevanje posameznemu otroku ter spodbujajo razvoj vsakega otroka (vloga povratne informacije).

Otroci:

- se (na)učijo opazovati in opisati svoje jezikovne zmožnosti in zmožnosti drugih otrok v skupini;
- se (na)učijo razumeti povratno informacijo učitelja in sošolcev ter jo uporabiti pri nadaljnjem učenju.

Starši:

- imajo možnost, da spremljajo otrokov razvoj v sodelovanju z učitelji;
- imajo možnost, da so aktivno vključeni v vzgojno-izobraževalno delo.

Učitelji raziskujejo in razvijajo lastno učno prakso, na primer z akcijskim raziskovanjem, in se tako osebno in strokovno razvijajo.

Modelov zgodnjega poučevanja dodatnega jezika, ki jih preizkuša tuja šolska praksa, ni mogoče v celoti prenesti v našo prakso. Učne metode pouka drugega in dodatnega jezika se morajo prilagajati razvojni stopnji učencev, zasnovi šolske prakse in družbenim potrebam okolja otrok. Pri prenosu je nujno upoštevati nekatere pozitivne tuje izkušnje. Modeli zgodnjega učenja drugega jezika naj bi upoštevali predvsem spoznanja dolgoletnega eksperimentiranja na področju dvojezičnega vzgajanja (Nećak Lük 1989, 1993, 1995, 2003) pa tudi izkušnje zgodnjega učenja dodatnih jezikov, ki so:

- uspeh usvajanja dodatnega jezika je odvisen od trajanja učenja oziroma od trajanja stika z jezikom;
- med receptivnim jezikovnim znanjem in produktivnim jezikovnim znanjem je pri otroku razlika v količini in kvaliteti;
- otrok odkriva dodatni jezik sam ali po pedagoško vodeni poti; naključnost je šibka vrednost procesa učenja jezika;

- razvijanje sporočanjaške zmožnosti je prvotnega, strukturiranje jezikovnega sistema pa drugotnega pomena;
- pouk je namenjen otroku (ali predpubertetniku), zato mora upoštevati posebnosti njegovega življenjskega obdobja;
- vsebine povezujejo spoznavanje jezika z ostalimi vzgojami, transfer učenja pa postopke tega spoznavanja;
- moč spomina je pri otroku velika; učenje jezikov naj izkorišča vse vrste spomina: vidni, slušni, motorični, kratkoročni, dolgoročni itd.;
- odnosi med procesi poučevanja in učenja na eni strani ter vrednotenja na drugi so neposredni in med seboj soodvisni;
- vrednotenje učinkov učenja je usmerjeno v napredovanje in ne v ugotavljanje zastojev;
- učinki učenja dodatnega jezika naj se kažejo v strpnosti učencev do drugačnega ter v pozitivnem vrednotenju kulture in jezika drugih.

Posebnosti šolskega in življenjskega okolja otrok pogojujejo različnost med modeli. Različna in za posamezna okolja značilna so na primer: iskanje neznanega v procesu učenja jezika, različnost v zgradbi prvega in drugega jezika, prenos jezikovnih znanj materinščine na drugi jezik in drugega na materinščino, vpliv interkulturnega vzgajanja na otroka in ugotavljanje zelenega v učnih učinkih (uporabnost znanja dodatnih jezikov v šoli in življenju, učinkovitost šolskega učenja jezikov, prenos znanj pri izobraževanju nasploh) (Čok 2009).

118 | Evropske smernice za učenje dodatnih jezikov na zelo zgodnji stopnji

Jezikovno politiko EU opredeljujejo številni dokumenti, že Maastrichtska pogodba iz leta 1992,⁵ nato Listina Evropske skupnosti o temeljnih pravicah (2000), katere 22. člen pravi, da bo Unija upoštevala kulturno, versko in jezikovno raznolikost, 21. člen pa prepoveduje diskriminacijo na katerikoli osnovi, izrecno tudi na osnovi jezika. Ključna dokumenta EU za spodbujanje večjezičnosti pa sta gotovo: *Nova okvirna strategija za večjezičnost* (2005)⁶ in *Akcijski načrt 2004–2006 za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti*⁷ (od tu dalje Akcijski načrt), ki potrjujeta zavezanost Komisije Evropske skupnosti k večjezičnosti v Evropski uniji in učenju dveh jezikov (ob prvem) od zgodnjega otroštva naprej. V *Akcijskem načrtu* je posebej poudarjena namera, da razširjamo, utrjujemo in razvijamo čim zgodnejše učenje enega ali več dodatnih jezikov v vsaki članici EU. Ján Figel', Evropski komisar za izobraževanje, usposabljanje, kulturo in večjezičnost, je povzel bistvo zgodnjega učenja večjega števila jezikov takole: »V razširjeni in večjezični Evropi nam zgodnje učenje (dodatnih) jezikov omogoča odkrivanje drugih kultur in nas pripravlja na učinkovitejšo zaposlitveno mobilnost.« Akcijski načrt nalaga vsem državam EU, da zagotovijo vsem svojim

⁵ Nova okvirna strategija za večjezičnost. 2005. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf. (2.5.2010)

⁶ Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf. (2.5.2010)

⁷ Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf. (2.5.2010)

prebivalcem, da se poleg prvega jezika naučijo še dva druga jezika. Ta sta lahko sosedska, manjšinska ali tuja.

Dejstvo, da je večjezičnost postala eno od samostojnih področij politike EU, jasno kaže na pomembnost večjezičnosti za celotno EU in vse njene članice. Večjezičnost je pridobila nove razsežnosti, ki so posledica širitve, večjega in enotnega trga, povečane mobilnosti znotraj EU, ponovnega oživljanja pokrajin in regij, priseljevanja v članice EU, globalizacije in drugih dejavnikov. Večjezičnost je v novonastali večjezični in večkulturni družbi nujen predpogoj za uspešno in učinkovito sobivanje, saj le spoštovanje, hkrati pa tudi znanje in poznavanje več jezikov, omogoča ustrezno komunikacijo. Medkulturna in večjezična komunikacija je bila namreč dolgo časa privilegij elit, če izvezamo priseljence, ki so se morali naučiti jezik države, kamor so se preselili. Za večino le-teh je veljalo, da pri vključevanju v novo družbo običajno niso bili deležni pomoči pri usvajanju novega jezika, prav tako države niso nudile posebne skrbi za ohranitev prvega jezika priseljencev.

Učenje in poučevanje dodatnega jezika v predšolski dobi in v prvih letih osnovne šole se je v zadnjih dvajsetih letih razširilo po vsej Evropi. Bela knjiga Evropske komisije »*Teaching and Learning: Towards the Learning Society*« (1995) navaja, da naj bi vsi državljani Evrope govorili tri jezike Evropske unije, in priporoča uvajanje dodatnega jezika *v vrtec* in na *razredno (primarno) stopnjo osnovne šole*, in sicer z namenom, da bi se učenci na predmetni stopnji učili še druge dodatne jezike.⁸

22. novembra 2005 je Evropska komisija izdala Komunikacijo (člen 596), ki opredeljuje zgođnje učenje dodatnih jezikov kot zelo pomembno področje ukrepanja. Ponovno se sklicuje na Akcijski načrt (Komunikacija 2003: 449), ki opredeljuje učenje dodatnih jezikov od zgodnjega otroštva naprej kot možnost, ki ni že v samem dejstvu prednostna, vendar pa je lahko dodana vrednost, v kolikor so učitelji usposobljeni za delo z otroki, ko so učeče se skupine ustrezno velike/majhne, ko so gradiva primerna za to starostno skupino in ko je v kurikulumu dovolj časa namenjenega učenju jezika/-ov. Države ne smejo prepuščati učenja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji slučajnostim in voluntarizmu oziroma posameznim entuziastom, temveč morajo sprejeti določene ukrepe, ki bodo spodbujali dobro prakso. To med drugim potrjujeta tudi študiji Blondin in drugi, 1998, in Edelenbos in de Jong, 2004.

Delovno gradivo Evropske komisije z naslovom *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training* (marec 2005) je načrtovalo strategijo in korake, ki naj bi jih izpeljali v Evropi do leta 2010, da bi postali najuspešnejše izobraževalno okolje na svetu. Dve izhodišči tega delovnega gradiva sta neposredno povezani z učenjem dodatnih jezikov na zgodnji stopnji, in sicer:

⁸ Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti – Akcijski načrt 2004–2006. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf (2.5.2010)

- pedagoška izhodišča za učenje/poučevanje dodatnih jezikov na zelo zgodnji stopnji z opredelitvijo zaželene/potrebne usposobljenosti učiteljev za poučevanje jezikov v tem starostnem obdobju;
- organizacija, vsebine in dobra praksa.

Tudi eden najbolj obsežnih in vseobsegajočih dokumentov s področja učenja, poučevanja in vrednotenja/ocenjevanja jezikov *Skupni evropski jezikovni okvir* (2001)⁹ (v nadaljevanju SEJO) v poglavju 8.2 tega dokumenta z naslovom *Diverzifikacija v splošnem kurikulumu* naveda glavne predpostavke, ki jih je treba upoštevati pri snovanju jezikovnega kurikula:¹⁰

- poučevanje in učenje vsakega posameznega jezika naj upošteva celotno ponudbo jezikov na določenem izobraževalnem področju;
- pestrost jezikovne ponudbe – predvsem v okviru šolskega sistema – je možna le tedaj, če pri tem upoštevamo stroške in koristi za sistem. Če se torej želimo izogniti nepotrebnim ponovitvam učnih vsebin in zmožnosti, moramo ustvariti pogoje za prenose znanj in zmožnosti iz enega na drugi predmet (jezik). Učne strategije, ki jih učenec usvoji pri enem jeziku, lahko prenaša na učenje drugih jezikov (in predmetov);
- premisleki in koncepti v zvezi s snovanjem kurikula se ne usmerjajo toliko v kurikulum za vsak jezik posebej ali v skupni kurikulum za vse jezike, temveč se osredotočajo na vlogo jezikov pri splošni jezikovni vzgoji, pri čemer sporazumevalna zmožnost («savoir-être», «savoir-faire», «savoir-apprendre») nima specifične vloge samo za določen jezik, temveč igra prečno oziroma povezovalno vlogo za vse jezike.

Lahko navedemo primer Finske (National Core Curriculum for Basic Education 2004), ki je razvila kurikulum za vse dodatne jezike v obveznem šolanju v novitem dokumentu, kjer se jeziki delijo na jezik A (1 + 2) in jezik B (1, 2 in 3). Posebej poudarjajo, da je jezik A, torej prvi dodatni jezik, tisti, s katerim učenci pričnejo jedrni del kurikula, ki razvija in zagotavlja dobre učne navade in hkrati predstavlja osnovo za vse dodatne jezike, ki se jih učenci učijo v času šolanja oziroma kot odrasli. Z učenjem jezika A začne učenec razvijati tudi medkulturno zmožnost. Za vsako obdobje od začetka šolanja pa vse do univerze so postavljeni cilji in jedrne vsebine ter jezikovne ravni.

Medtem ko nam SEJO daje možnost, da na jasen, pregleden in evropsko primerljiv način določamo stopnje pričakovanih učnih dosežkov za področje jezikovnega izobraževanja v primerljivih pogojih, *Lizbonska deklaracija* v osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje¹¹ opisuje zmožnosti na vseh področjih posameznikovega in družbenega delovanja, ki so potrebna za uspešno delovanje v učeči se družbi, tako na osebnem, družbenem kot tudi poklicnem področju.

⁹ Common European Framework of reference for Language Learning and Teaching, Language Learning for European citizenship. 2001. Strasbourg: Council of Europe.

¹⁰ SEJO, poglavje 8.2 Diverzifikacija v splošnem kurikulumu, 8.2.1 Možnosti oblikovanja kurikula. Dostopno na: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/> (2. 5. 2010)

¹¹ Priporočila Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije L394/10, 18. 12. 2006. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:290:0001:0003:SL:PDF> (2. 5. 2010).

Nadalje *Resolucija Evropskega parlamenta o ukrepih za spodbujanje večjezičnosti in učenja jezikov v Evropski skupnosti: Evropski kazalnik jezikovnih kompetenc* (2006 in 2008) govori o razlogih za spodbujanje večjezičnosti in o učenju jezikov od zgodnjega otroštva naprej. Večjezičnost je pomembna za vse članice Evropske unije, ker:

- oblikuje »ljudsko« Evropo in družbo znanja, ki sta cilja Lizbonske strategije in v kateri naj bi vsi državljani obvladovali osnove vsaj dveh dodatnih jezikov, saj znanje samo enega jezika za učinkovito komunikacijo (*lingua franca*) ni dovolj;
- pospešuje sporazumevanje in boljše medsebojno razumevanje;
- prispeva k boljšemu in bolj razširjenemu znanju dodatnih jezikov, kar je cilj ocenjevanja kakovosti evropskih sistemov izobraževanja in usposabljanja ter kriterij za ocenjevanje napredka pri doseganju cilja, po katerem naj bi Evropska skupnost postala najbolj dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, in sicer kot del bolj povezane politične skupnosti, združene v raznolikosti;
- prispeva k razumevanju in komuniciranju v dodatnih jezikih in s tem k udejanjanju višjega standarda jezikovnega znanja, ki je zelo pomembno za učinkovitejšo porazdelitev delovne sile v Evropi, saj je obvladanje jezika temeljni pogoj, ki bo evropskim državljanom omogočil boljše uresničevanje pravic in svoboščin, ki izvirajo iz mobilnosti znotraj Evropske unije, in prispeval k izoblikovanju dejanskega evropskega trga delovne sile;
- se je Evropski svet v Barceloni marca 2002 zavzel za uvedbo kazalnika jezikovnega znanja, s katerim bi odpravili trenutno pomanjkanje podatkov o jezikovnih in sporazumevalnih možnostih državljanov Evropske skupnosti;
- mora EU kljub temu da je akcijski načrt *Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti* pozitiven korak v smeri doseganja barcelonskega cilja (M + 2), povečati prizadevanja na tem področju;
- je treba določiti zanesljive kazalnike posameznih stopenj znanja tujega jezika.

Pregled stanja in okoliščine učenja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji¹²

Osnovni podatki o učenju dodatnih jezikov na zgodnji stopnji v Evropi

Učenje dodatnih jezikov se je po letu 1998, ko je bilo objavljeno poročilo Blondin in drugi, zelo razširilo. Postaja vse bolj pogosto in večina staršev ne vidi v učenju dodatnih jezikov dodatne obremenitve za otroke. Na drugi strani se kaže potreba po znanstvenih raziskavah in obširnih študijah, ki bi pokazale na dobre in manj dobre rešitve takega početja. Kot na vsakem področju, je tudi tukaj črno-belo slikanje neustrezno in zavajajoče.

Razširjenost

Poročilo Eurydice (2005) prinaša podatek, da se 50 % otrok na razredni stopnji (ang. primary) (od 3 do 11 let) uči najmanj en tuji jezik, kar je pomemben napredek od 90-ih let prejšnjega stoletja. Prav tako se na razredno stopnjo širi tudi drugi tuji jezik, saj je postal

¹² Zgodnja stopnja se nanaša na otroke od predšolske dobe do starosti 11/12 let.

obvezen v štirih državah (Luksemburg, Estonija, Švedska in Islandija). Kot poroča študija *Najpomembnejša pedagoška izhodišča za poučevanje jezikov na zelo zgodnji stopnji*,¹³ je že v letu 2003/04 večina članic Evropske unije izrazila pričakovanje, da se večina otrok v njihovih državah uči vsaj enega tujega jezika na primarni stopnji (od vstopa v šolo dalje oziroma od 6/7 let naprej). Bolgarija je v šolskem letu 2003/04 uvedla en tuji jezik kot obvezen na celotno stopnjo primarnega izobraževanja, kar je leto kasneje storila tudi flamska skupnost v Belgiji, leta 2006 pa jima je sledila Portugalska.

Zakonsko določena starost začetka učenja dodatnih jezikov

Začetno starostno stopnjo učenja tujih jezikov urejujejo uradni dokumenti (zakoni oziroma kurikuli). Nekaterе države imajo zakonsko določeno začetno starost učenja tujih jezikov, na primer Luksemburg, Malta, Norveška, Belgija (nemško govoreča skupnost), Nemčija (Baden-Württemberg), Italija, Avstrija, Hrvaška, Poljska, medtem ko nekatere druge države dovoljujejo posamezni šoli, da se sama odloči o začetku jezikovnega uvajanja (npr. Estonija, Nizozemska, Finska, Švedska). V Španiji so vse avtonomne pokrajine spodbujale šole, da so začele uvajati tuje jezike že v predšolsko obdobje in s tem znižale začetno starostno stopnjo uvajanja tujih jezikov najprej na 6 let, kasneje pa na 3 leta.

Večina držav znižuje začetno starost poučevanja tujih jezikov in na ta način zagotavlja svojim prebivalcem več časa za učenje, daljše časovno obdobje za doseganje jezikovnih zmognosti in seveda tudi možnost, da jih dosežejo na višji ravni. Med letoma 1994 in 2003 se je povprečno število z najmanj enim obveznim tujim jezikom na primarni stopnji povečalo iz 8,4 na 9 šolskih let. Medtem ko je ta številka veliko večja, če jo primerjamo z letom 1972, saj je prišlo do povečanja za 2 do 4 oziroma celo več let. Povečanje za 4 leta ali več je opaziti v Španiji, Italiji, Avstriji, Švedski in Norveški, kjer so začetek učenja tujih jezikov najbolj znižali.

Da učenje tujih jezikov na zgodnji stopnji narašča in da se starostna meja začetka učenja tujih jezikov pomika navzdol, nam ne kažejo zgolj številčni podatki (tabeli 1 in 2), temveč tudi vse več mednarodnih objav s področja jezikovne didaktike na zgodnji stopnji (Argondizzo 1992, Brumfit Moon/Tongue 1991, Curtain/Pesola 1994, Brewster/Ellis/Girard 1991, Scott/Ytreberg 1990) in objave znanstvenih raziskav o usvajanju in učenju jezikov na zgodnji stopnji (npr. Arnsdor/Boyle/Chaix/Charmian 1992, Bialystok 1991, Blondin/Candelier/Edelenbos/Johnstone/Kubanek-German/Taeschner 1998, Dickson/Cumming 1998, Edelenbos/Johnstone 1996, Fink 1998, Moys 1998, Rixon 1999, Brumen 2003, Cameron 2001, Lewis 2004).

Država	Odstotek učencev	Država	Odstotek učencev
Norveška	91–100	Grčija	41–50
Avstrija	91–100	Islandija	41–50
Španija	81–90	Francija	31–40
Švedska	71–80	Portugalska	31–40
Italija	71–80	Slovenija	31–40
Finska	61–70	Češka	31–40
Estonija	61–70	Romunija	31–40
Latvija	51–60	Slovaška	21–30
Litva	41–50	Madžarska	21–30
Poljska	41–50	Bolgarija	21–30
Danska	41–50	Nemčija	11–20

Tabela 1: Prikaz števila učencev, ki se učijo angleščino od petega oz. šestega leta dalje

Vir: Graddol (2006: 88).

	Začetek obveznega učenja <i>prvega</i> tujega jezika v letih	Začetek obveznega učenja <i>drugega</i> tujega jezika v letih
Anglija	7 ¹⁴	-
Avstrija	6	12
Belgija (francoski del)	8	-
Belgija (nemški del)	3	14
Belgija (nizozemski del)	8	12
Bolgarija	8	14
Ciper	9	12
Češka	6–8 ¹⁵	11
Danska	9	13
Estonija	7	10
Finska	7–9 ¹⁶	13
Francija	7	-
Grčija	8	10 ¹⁷
Islandija	9	12

¹⁴ Obvezno učenje tujega jezika se bo za vse učence, stare 7 let, začelo leta 2011. Vir: Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2008, str. 30.

¹⁵ Šole lahko s šolskim letom 2007/08 poučujejo tuji jezik kot obvezni predmet v prvem letu osnovne šole, ko so učenci stari 6 let, če se z uvedbo tujega jezika strinjajo učenci in njihovi starši. Vira: The Education System of the Czech Republic, Prague: The Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, 2009, in <http://piccolingo.europa.eu/de/about-piccolingo/levant-facts-and-figures>.

¹⁶ Šole na Finskem lahko pričnejo z obveznim poučevanjem tujega jezika med 7.in 9. letom (starost učencev). Vir: Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2008: 29).

¹⁷ Vir: Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2008: 28).

	Začetek obveznega učenja <i>prvega</i> tujega jezika v letih	Začetek obveznega učenja <i>drugega</i> tujega jezika v letih
Italija	6	11
Latvija	9	12
Lihtenštajn	8	15
Litva	8 ¹⁸	12
Luksemburg	6	7
Madžarska	9	10 ali 12
Malta	5	11
Nemčija	10 ¹⁹	12
Nizozemska	10	12
Norveška	6	16–17
Poljska	7	13
Portugalska	6–10 ²⁰	12
Romunija	8	10
Severna Irska	11	-
Slovaška	10	15
Slovenija	9	15*
Škotska	-	-
Španija	3 ²¹	10 ²²
Švedska	7–10 ²³	7–15
Turčija	10	15
Wales	11 ²⁴	-

124 **Tabela 2:** Starost, pri kateri se učenci začnejo obvezno učiti prvi in drugi dodatni (tuji) jezik

Vir: Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2008; <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/049EN/> in drugi viri Evropske komisije, Sveta Evrope in nacionalnih projektov itd.

Učenje tujih jezikov je pomembno tudi za države izven Evrope, saj želijo Kolumbija, Mongolija, Čile, Južna Koreja in Tajvan v naslednjih desetih letih postati dvojezične države (Graddol 2006: 89).

¹⁸ Od leta 2008/09 se vsi učenci v starosti 8 let učijo tujega jezika. Vir: Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2008: 30).

¹⁹ V naslednjih zveznih državah se učenci začnejo učiti tuji jezik v 1. razredu: Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen in Land Brandenburg. Viri: http://grundschule.bildung.hessen.de/news/news_bis07/1065444101.html, http://www.kles.org/frameset.html?mainFrame=http://www.kles.org/komm_synopse2009_4.html, http://www.welt.de/welt_print/article965077/Fremdsprachen_Unterricht_ab_Klasse_1_macht_Schule.html. (2.5.2010)

²⁰ Od 2008/09 mora vsaka šola ponuditi učenje angleščine učencem od 6. leta starosti. Vir: Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2008: 30, 46).

²¹ Vir: Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2008, str. 30; od leta 2008/09 se vsi učenci učijo tuji jezik od 3. leta starosti.

²² Od leta 2009/10 lahko vsi učenci izberejo en jezik kot jedrni del izbirnega kurikula (ang. core curriculum option) pri starosti 10 let. Vir: Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2008, str. 30.

²³ Od leta 2007 lahko šola sama določi začetno leto učenja tujega jezika, in sicer med 7. in 10. letom starosti. Vir: <http://piccolingo.europa.eu/de/about-piccolingo/relevant-facts-and-figures>. (2. 5. 2010)

²⁴ Se pa vsi učenci v Walesu učijo valežanščino kot prvi oziroma drugi jezik od 5. do vključno 16. leta starosti. Vir: <https://www.bbc.co.uk/wales/schoolgate/aboutschool/content/inwelsh.shtml>. (2. 5. 2010)

Izbira jezikov

V primarnem izobraževanju kot prvi tuji jezik prevladuje angleščina, čeprav države ponujajo tudi nemščino in francoščino. Izjema je Luksemburg, kjer je nemščina uradni jezik, ki se ga uči 99 odstotkov učencev. V tej državi je visoko zastopana tudi francoščina (82 odstotkov). Le-ta se poučuje v visokem odstotku tudi v Flamski Belgiji in Romuniji. Prav tako se v Baskovski pokrajini v Španiji, Južni Tirolski, Alzaciji in Spodnji Avstriji uvaja več jezikov. Na primer v Španiji je pet avtonomnih pokrajin z dvema uradnima jezikoma v izobraževanju. V teh primerih je tuji jezik otrokov tretji jezik, običajno angleščina. Večina izmed pokrajin uvaja drugi tuji jezik že v primarno izobraževanje. V Baskovski pokrajini zajema večjezični projekt z naslovom Eleanitz naslednje jezike: baskovščino (euskera), španščino, angleščino in francoščino. Baskovščina in španščina se poučujeta do visoke sporazumevalne ravni od 3. leta naprej. Angleščina se uvaja pri 4-ih letih, francoščina pa pri 12-ih. S projektom so začeli leta 1991 z 8 šolami in leta 2002 je bilo vključenih 300 šol.

V večini evropskih držav se torej kot prvi tuji jeziki uvajajo delovni jeziki Evropske komisije, in sicer angleščina, francoščina in nemščina. Vsi trije jeziki predstavljajo jezikovno jedro Evrope, saj omogočajo sporazumevanje v evropskih institucijah, možnost pridobivanja informacij iz tiskanih, elektronskih in spletnih gradiv in mobilnost delovne sile znotraj Evropske skupnosti. Med omenjenimi jeziki pa ima angleščina posebno mesto, saj je postala svetovni jezik in je tudi najbolj poučevan jezik sveta. Je jezik letalskega prometa, jezik trgovine in gospodarstva ter visokega šolstva in znanosti (Graddol 2006).

Izobrazba in usposobljenost učiteljev

Večina učiteljev tujih jezikov v primarnem izobraževanju je razrednih učiteljev.²⁵ Poleg učiteljev razrednega pouka tuje jezike poučujejo tudi predmetni učitelji (ki so lahko več- ali enopredmetni), na primer na Cipru, Malti, Škotskem, v Estoniji in na Švedskem itd. (priloga 1).

Dejavniki, ki vplivajo na učenje tujih jezikov na zgodnji stopnji

Starost

Temeljna dilema, ali so učenci, ki se začnejo učiti tujih jezikov prej, bolj uspešni od tistih, ki z učenjem pričnejo kasneje, je še vedno prisotna. Garcia Mayo/Lecumberri (2003) sta opazili, da so starejši prehiteli mlajše na področju fonetike in produkcije, pa tudi pri tekočnosti, pravilnosti in kompleksnosti, vendar pa je potrebno poudariti, da dejavnika "starosti" ni bilo mogoče popolnoma izločiti, zato sta avtorici študije predvidevali, da so na slabši rezultat učencev, ki so začeli z učenjem prej, vplivali tudi drugi dejavniki, kot na primer učiteljeva izgovorjava, jezikovna pravilnost in motivacija. Garajová (2001) je ugotovila, da so otroci, ki so se učili nemščino šest let in so začeli že ob vstopu v šolo, prehiteli vrstnike, ki so se začeli učiti tega jezika kasneje in so se ga učili 4 leta. Najbolj so jih prehiteli pri govoru in tudi pri ponavljanju fonetično težkih besed.

²⁵ Key Data on teaching Languages at School 2008. Dostopno na: <http://www.eurydice.org>. (2.5.2010)

Podobno kot Gajarova ugotavlja tudi Bagarić (2003), le da izpostavlja največji napredek tistih, ki so se začeli učiti prej kot drugi, in sicer pri pisni zmožnosti. Singleton (2004) v svoji monografski publikaciji o dejavniku vpliva starosti na usvajanje tujih jezikov zaključuje, da so mlajši učenci boljši na dolgi rok pod določenimi pogoji in da je starost samo eden izmed dejavnikov, ki v zelo kompleksni soodvisnosti vplivajo na doseženo jezikovno znanje. De Keyser (2000) ugotavlja, da je prednost notranjih mehanizmov otroka v naravnem učenju (oziroma holističnem učenju v tujejezikovnem šolskem učenju). Otroci prehitijo odrasle pri doseganju končne ravni jezikovnega znanja, ker je v jeziku veliko elementov, ki se jih človek težko nauči na ekspliciten način, torej z razlago in analitičnim pristopom.

Čas (trajanje, časovna izpostavljenost)

Čim več časa so učenci izpostavljeni tujemu jeziku, tem večja je možnost, da se bodo jezika bolje naučili. Vendar pa je ta dejavnik odvisen še od drugih dejavnikov, kot so: učinkovitost izraba časa, usposobljenost učitelja in razporeditev časovnih enot enkrat ali večkrat na teden. Študije kažejo, da je bolje, da se otroci učijo tuje jezike večkrat na teden v krajšem časovnem obsegu.

Preglednica 3 prikazuje število ur pouka prvega tujega jezika ob zaključku obveznega šolanja v različnih evropskih državah. Slovenija se uvršča na 23. mesto (od 25 navedenih držav), kar seveda kaže na to, da je čas, odmerjen za učenje prvega tujega jezika, kratek in razporejen zgolj na 6 let. Pomembno je tudi dodati, da je slovenščina kot eden izmed južnoslovanskih jezikov, ki je učni in prvi jezik večine otrok v Sloveniji, najbolj razširjenim svetovnim jezikom (angleščini, nemščini, francoščini, španščini itd.) precej oddaljena, kar otežuje učenje in povečuje možnosti negativnega transferja.

Število ur pouka tujih jezikov

Preglednica 3 prikazuje minimalno število ur pouka tujih jezikov kot obveznega predmeta na razredni stopnji (ang. primary level) in kot obveznega predmeta v splošnem srednjem izobraževanju oziroma ob koncu stopnje ISCED 2.

<i>Država</i>	<i>Število ur pouka</i>		
Anglija	fleksibilni čas		
Avstrija	630	750	
Belgija (francoski del)	485		
Belgija (nemški del)	1153	1213	
Belgija (nizozemski del)	fleksibilni čas		
Bolgarija	1 335		
Ciper	516		
Češka	608	608	637
Danska	900		
Estonija	790		
Finska	626		

<i>Država</i>	<i>Število ur pouka</i>		
Francija	990		
Grčija	725		
Islandija	tuji jeziki niso obvezni		
Italija	891		
Latvija	755		
Litva	847		
Luksemburg	3813	3779	
Madžarska	1310		
Malta	1868	1869	
Nemčija	733	818	1 184
Nizozemska	fleksibilni čas		
Norveška	781		
Poljska	456		
Portugalska	515		
Romunija	812	696	
Severna Irska	-	-	
Slovaška	630		
Slovenija	665		
Škotska	tuji jeziki niso obvezni		
Španija	790		
Švedska	480		
Turčija	576		
Wales	-		

Tabela 3: Število ur pouka tujih jezikov ob koncu ISCED 2²⁶

Vir: Key Data on Teaching Languages at School(2008) in drugi viri.

Priporočila in pogoji za uspešno učenje/poučevanje tujih jezikov v zgodnjem otroštvu

Pogoji za izvajanje učenja/poučevanja tujih jezikov v zgodnjem otroštvu se močno razlikujejo od države do države, od skupnosti do skupnosti. Razlike so tako v začetni starosti učenja tujih jezikov, kot v organiziranosti dejavnosti, dolžini in trajanju učenja jezika, velikosti skupine, vrsti gradiv in priprav ter permanentnega usposabljanja učiteljev. Kljub obstoječim razlikam pa mora vsako okolje upoštevati določena dejstva, če želi, da je učenje/poučevanje tujih jezikov v zgodnjem otroštvu uspešno, in sicer:

²⁶ ISCED je mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja; ISCED 2 vključuje nižje sekundarno ali drugo obdobje osnovnega izobraževanja. Dokončanje te stopnje se v državah, v katerih je politično ali pravno določeno obvezno izobraževanje, pogosto ujema z dokončanjem obveznega izobraževanja. V splošnem je namenjeno izpopolnjevanju temeljnih veščin in znanja ter pripravljanju na vseživljenjsko izobraževanje. Učenci končajo izobraževanje na tej stopnji po približno 9 letih šolanja. Vir: www.europass.si/files/userfiles/.../KLASIFIKACIJA%20ISCED.doc. (2.5.2010)

- poučevanje tujih jezikov v zgodnjem otroštvu morajo izvajati tako jezikovno kot tudi pedagoško usposobljeni učitelji, torej, imeti morajo dobro znanje dodatnega jezika ter razumeti razvoj otroka in didaktiko pouka tujih jezikov v zgodnjem otroštvu; učitelji morajo imeti tudi možnost nadaljnega usposabljanja in utrjevanja jezikovnih zmožnosti;
- učitelji, ki poučujejo dodatne jezike v zgodnjem otroštvu, so lahko razredni učitelji oziroma učitelji tujih jezikov (učitelji specialisti). V okoljih, kjer je razredni učitelj tudi učitelj dodatnega jezika, se lahko poučevanje/učenje dodatnega jezika integrira v veliko področij (dejavnosti) kurikula, kar nadalje omogoča prožnost razporeditve dejavnosti in oblikovanje skupin. V kolikor izvaja poučevanje/učenje učitelj tujega jezika, potem mora slednji pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti tesno sodelovati z učiteljem razrednega pouka;
- učenje/poučevanje tujih jezikov v zgodnjem otroštvu je vrednota (dodana vrednost), ki naj se nadgrajuje v osnovni in srednji šoli (zagotavljanje kontinuitete); kontinuiteta mora biti zagotovljena tako pri jezikovnem usvajanju kot tudi pri uporabi metod poučevanja tujih jezikov;
- za pouk zgodnjega učenja tujega jezika je nujno potrebno, da delo poteka v manjših skupinah, tj. do 15 učencev. Zgodnje učenje tujega jezika poteka v učilnici, ki je opremljena s sodobno informacijsko in komunikacijsko tehnologijo ter različnimi didaktičnimi pripomočki za zgodnje učenje tujega jezika: igrami, lutkami, strojno in programsko računalniško opremo (z dostopom na medmrežje), avdio in video opremo itd. Učbenik pa je le eno od učnih orodij, ki jih učitelj in učenci pri delu uporabljajo in s katerimi uspešno dosegajo zastavljene cilje jezikovnega pouka. Zato pouk na tej stopnji ne sme biti zasnovan zgolj ob uporabi učbenika, temveč na kombiniranju različnih didaktičnih gradiv z možnostjo ustvarjanja lastnih.

Prikaz ureditve pouka tujih jezikov v sosednjih državah

Glede na dejstvo, da se v Sloveniji v praksi uveljavljata dva modela uvajanja tujega jezika v 1. VIO (*Analiza izvajanja tujega jezika v 1. VIO, šolsko leto 2008/09*) – vsebinsko in jezikovno celostno učenje in tuji jezik kot samostojni predmet, so v nadaljevanju prikazani podobni modeli učenja/poučevanja tujih jezikov v treh različnih državah, in sicer v Avstriji, Hrvaški in Italiji. V prilogi 2 so zajete še ostale države.

Pouk tujih jezikov v Avstriji

Avstrija je bila ena prvih evropskih držav, ki je vključila tuji jezik v osnovnošolsko izobraževanje. Od leta 1998/1999 je projektno potekalo zgodnje učenje tujega jezika od prvega razreda dalje in po uspešno zaključenem projektu se od leta 2003/2004 vsi učenci učijo tuji jezik od prvega razreda naprej. V prvih dveh letih učenja imajo učenci eno uro tujega jezika na teden (ali 32 ur na leto), ki se izvaja integrirano, znotraj posameznih predmetov, priporočeno pa je 10 minut na dan. V tretjem in četrtem razredu pa imajo učenci ravno tako eno uro tujega jezika tedensko, ki se še vedno lahko integrira z drugimi predmeti (prav tam). Integrirani pristop ali 'zasidranje' (ang. *Embedding*) je pristop, kjer se tuji jezik 'zasidra' v druga področja osnovnošolskega kurikula. Podoben je 'jezikovni kopeli' ali vsebinsko in jezikovno celostnemu učenju (CLIL). Podobno kot ti dve metodi se tudi 'zasidranje' upo-

rablja na različne načine. V t. i. 'mehki' verziji se tuji jezik uporablja za upravljanje razreda, npr. preverjanje prisotnosti, pogovor o vsakdanjih dejavnostih, vremenu, datumu ipd. V t. i. 'trdi' verziji pa se jezik integrira v predmete, kot npr. matematiko, športno vzgojo, kadarkoli je mogoče. Intenzivnost in pogostost integriranja tujega jezika v avstrijskih šolah je odvisna od učitelja in njegovega jezikovnega in didaktičnega znanja (Jantscher/Landsiedler 2000: 20). Razredni učitelj mora naravno in spontano voditi učence od njihovega prvega jezika do tujega jezika. Pristop 'zasidranja' kot obliko učenja tujega jezika na zgodnji stopnji predlagajo kot optimalno obliko učenja tudi Edelenbos et al. (2006: 115, 148). Poleg angleščine in francoščine se avstrijski osnovnošolci najpogosteje učijo jezike sosednjih držav. Na Koroškem na primer 10 odstotkov otrok izbere slovenščino, ki pa je v tej zvezni deželi tudi jezik manjšine. Standardi znanja in cilji učenja tujih jezikov v kurikulumu so usklajeni s SEJO. Učenci naj bi ob koncu 4. razreda prišli do začetka A2 stopnje. Globalni cilji učenja tujega jezika v prvih razredih osnovne šole pa so:

- motivirati učence za vseživljensko učenje jezikov;
- pripraviti učence za kasnejše sporazumevanje v tujem jeziku;
- vzbuditi v učencih pozitiven odnos do drugih jezikov in spoštovanje do drugačnih načinov razmišljanja in delovanja (Jantscher/Landsiedler 2000: 17).

Glede jezikovnih zmožnosti je prvi dve leti poudarek na razvijanju poslušanja in govora, otroci začnejo brati in pisati šele v tretjem razredu. Nacionalni kurikulum predlaga nekatere teme poučevanja, med katerimi učitelj sam izbira, npr. otrok in družina/prijatelji, otrok in šola, telo in zdravje, letni časi, narava ipd. (prav tam: 18). Tudi pristojno ministrstvo daje smernice za osnovna načela zgodnjega učenja tujega jezika, ki naj bo osredotočeno na otroka, izkustveno, celostno, večutno, vključuje naj igre, igre vlog, rime in omogoča smiselni kontekst, ki otrokom olajša razumevanje. Velik poudarek je na medkulturnem učenju in to ne samo v smislu spoznavanja drugih kultur, ampak tudi v skupnem učenju ter doživljanju in razumevanju kulturnih vrednot (Carnevale et al. 2008: 55). V Avstriji osnovnošolski učitelji poučujejo vse predmete, tudi tuji jezik, kar je idealno za integrirani pristop poučevanja.

Pouk tujih jezikov na Hrvaškem

Hrvaški izobraževalni sistem je zaradi bližine in donedavnega življenja v isti državi na veliko področjih podoben našemu. Kljub temu so na področju učenja tujih jezikov napredovali hitreje od nas. Že leta 1975 je Prebeg-Vilke raziskovala učenje tujih jezikov otrok starih od 6 do 9 let, leta 1977 pa so v okviru projekta poučevali angleščino učence drugih razredov na desetih osnovnih šolah (Prebeg-Vilke 1991). Leta 1991 je Hrvaška izvajala nacionalni projekt *Zgodnje učenje tujih jezikov*, ki ga je financiralo hrvaško Ministrstvo za šolstvo. Z njim so uvajali enega izmed štirih tujih jezikov (angleščina, nemščina, italijanščina ali francoščina) v prvi razred osnovne šole (Vrhovac 2004). Projekt je bil zelo uspešen in je pokazal, da se lahko učenci učijo tuji jezik že od začetka šolanja ter da so boljši od starejših začetnikov na področju izgovorjave in imajo bolj razvito komunikacijsko zmožnost (Vrhovac 2004). Ostale raziskave v projektu so med drugim pokazale tudi, da učenje tujega jezika nima negativnega vpliva na učenje prvega jezika. Projekt je poleg konkretnih izsledkov prinesel tudi nove pristope k poučevanju tujih jezikov na zgodnji stopnji, vključitev rezultatov v nov

nacionalni predmetnik (leta 2006) in nov program za usposabljanje učiteljev (leta 1993) (Andraka 2008, Djigunović 2008, Stokić/Djigunović 2000).

Od leta 2003 je tuji jezik obvezni predmet za učence od prvega razreda dalje. Izbirajo lahko med angleščino, nemščino, italijanščino in francoščino, najpogosteje izbrana je angleščina, in sicer v 87 %. Šole ponudijo tuji jezik glede na učitelje, ki jih imajo na razpolago, običajno pa je to angleščina tudi zaradi pritiska staršev. Učenci imajo dve uri pouka tedensko od prvega do petega razreda in tri ure tedensko od petega do osmega razreda (Vican/Milanović Litre 2006). Angleščina se poučuje kot poseben predmet, vendar si prizadevajo, da je čim bolj integrirana v predmetnik. V 4. razredu lahko učenci izberejo drugi tuji jezik kot izbirni predmet in se ga učijo do osmega razreda, načrtujejo pa uvedbo drugega tujega jezika kot obveznega predmeta od 4. razreda naprej.

Glede na novi predmetnik zgodnje učenje tujih jezikov temelji na veččutnem in celostnem učenju. Poudarek je na razvijanju govorne komunikacije in učenju s pomočjo gibanja, likovnega ustvarjanja, iger in pesmi. Cilji, teme, znanja in spretnosti so določeni za vsak razred posebej in tako naj bi npr. po prvem letu učenja učenci v tujem jeziku znali pozdraviti, predstaviti sebe, svojo družino in prijatelje, razumeti jezik, ki se uporablja za delo v razredu, poimenovati barve itd. Ob koncu prvega razreda naj bi učenci aktivno uporabljali približno 80 leksičnih enot, razumeli pa 130 enot. Teme in cilji se v naslednjih letih ponavljajo in širijo.

Učenci naj bi po osmih letih učenja tujega jezika dosegli stopnjo A2 po SEJO. V novem učnem načrtu za tuje jezike so poleg uskladitve dosežkov in zmožnosti glede na SEJO vključili tudi poučevanje medkulturnih vsebin in otroške književnosti, napotke o tem, kako se učiti, predloge za poučevanje in ocenjevanje ter poučevanje otrok s posebnimi potrebami (Andraka 2008). Hrvaški tujejezikovni raziskovalci in učitelji so še vedno zelo aktivni. Hrvaška je trenutno vključena v dva mednarodna projekta: projekt ELLiE (*Early language learning in Europe*) poteka od leta 2006, projekt *Acquisition of English from an early age: analysis of learner language* pa od leta 2007.

Pouk tujih jezikov v Italiji

Italija se z zgodnjim učenjem tujih jezikov prav tako ukvarja že dalj časa. Leta 2003 je Ministrstvo za šolstvo z novo reformo (Zakon 53/2003, znan kot reforma *Moratti*) uvedlo poučevanje tujega jezika od prvega razreda dalje. Najpogosteje izbrani tuji jezik je angleščina, ki mu sledijo francoščina, nemščina in španščina. V prvem razredu je učenju tujega jezika namenjena ena ura, Ministrstvo za šolstvo pa svetuje, naj se izvaja najmanj 2-krat tedensko po 30 minut. Število ur v višjih razredih narašča. V drugem razredu sta učenju tujega jezika namenjeni dve uri, v 3., 4., in 5. razredu pa 3 ure (Kurikularne smernice za predšolsko in osnovnošolsko izobraževanje 2007). Italijanski šolski sistem daje velik poudarek učenju tujih jezikov. Italijanski didaktiki izhajajo iz prepričanja, da učenje vsaj dveh evropskih tujih jezikov učencu omogoča razvijanje večjezične in večkulturne kompetence, uveljavljanje aktivnega državljanstva tudi zunaj državnega ozemlja. Šolski sistem zato v Italiji razvija sporazumevalno zmožnost pri prvem tujem jeziku v vseh razredih osnovne šole, hkrati pa omogoča „horizontalno“ povezavo med prvim in tujimi jeziki ter nekaterimi drugimi predmeti.

Od prvega do petega razreda poučujejo angleščino učitelji razrednega pouka, ki so za to dosegli *abilitacijo* – v veliki večini s tečaji (ca. 500 ur), ki naj bi zagotavljali vsaj raven med B1 in B2. Jezikovna kompetenca učiteljev ostaja na žalost nizka, boljši pa so dosežki na področju didaktike, saj učitelji vključujejo veččutno učenje, gibanje, glasbo ipd. v svoje poučevanje. Nacionalni predmetnik spodbuja učitelje, naj prvi in tuji jezik poučujejo čim bolj integrirano. Predvsem na stopnji nižje srednje šole (od 5. do 8. razreda) so se v zadnjih desetih letih uveljavile metode medpredmetnega povezovanja, kot npr. vsebinsko in jezikovno celostno poučevanje (CLIL). Zanimivi primeri projektov so shranjeni v podatkovni bazi primerov dobre prakse.²⁷ Po končanem študiju morajo učitelji vsako leto obiskovati jezikovne in didaktične tečaje, ki jih verificira Ministrstvo za šolstvo (Gattullo/Pallotti 2000). Učne načrte v Italiji pripravi vsaka šola zase na podlagi ministrskih smernic, ki povezujejo kurikul vertikalno in horizontalno ter tako zagotavljajo kontinuiteto med osnovno in nižjo srednjo šolo, prav tako pa intenzivno spodbujajo sodelovanje med učitelji različnih stopenj in šol. Vse več šol omogoča tudi pouk tujega jezika v predšolskem obdobju.

Nove kurikularne smernice spodbujajo učitelja, da gradi na otrokovi vedoželjnosti, njegovi sposobnosti, da naravno usvaja tuji jezik, neprisiljeno izgovarja in naglašuje. Otroka/učenca uvaja v večkulturni kontekst naravno in celostno ter s pomočjo igre (igra vlog, simulacija, petje pesmi, uporaba nebesednega izražanja). Učenje tujih jezikov izhaja iz začetne notranje motivacije, to je naravno učenčevo nagnjenje k besedni komunikaciji, iz njegove želje po socializaciji in interakciji z okoljem. Telesni odziv ter igra že na začetni stopnji učenja učenca omogočajo, da spozna zvoke in pomene, jih usvoji ter jih nato uporabi na ustvarjalen način. Odkrivanje umetniškega in kulturnega izročila drugih dežel, spoznavanje izvirnega gradiva, interakcija v obliki pisemskega ali virtualnega dopisovanja s tujimi vrstniki, udeležba v projektih s šolami iz drugih držav lahko prispevajo h krepitvi motivacije za učenje jezikov. Raba informacijsko-komunikacijske tehnologije pa omogoča, da se povečajo možnosti za socialno interakcijo med posamezniki, šolami in okoljem. Učenec s tem postopno prehaja od sporočanja, ki izvira predvsem iz njegovih potreb, do sporazumevanja, in s tem razvija socialnorelacijske veščine, ki upoštevajo sogovornika in okoliščine.

Učenčeve kompetence ob koncu osnovne šole (5. razred) so naslednje:

- razume pogosto rabljene besede in besedne zveze, ki obravnavajo temo iz vsakdanjega učenčevega življenja (npr. osnovne informacije osebnega in družinskega značaja, o šoli, nakupih, okolici);
- sodeluje pri igri in komunicira na razumljiv način v predvidljivih okoliščinah;
- s preprostimi povedmi opiše svoje okolje, doživetja ter poizveduje po osnovnih informacijah;
- dejavno sodeluje v skupini, kaže zanimanje in zaupanje do drugih, zaznava kulturne razlike med prvim in tujim jezikom, razvija pozitiven odnos do drugačnosti;
- pri pouku razume in upošteva navodila v tujem jeziku, prosi za ponovitev besednih zvez in povedi ali za dodatna pojasnila;
- postopno ugotavlja odnose med jezikovno-sporočanskimi in kulturnimi prvinami prvega in tujega jezika.

²⁷ Dostopna na: http://gold.indire.it/nazionale/archivio/index.php?action=archivio_02_insegnamento (2.5.2010)

Pouk tujih jezikov na zgodnji stopnji v Sloveniji

Pregled zgodovine zgodnjega učenja tujih jezikov pri nas (1995–2007)

Zgodnje učenje tujih jezikov ima v Sloveniji dolgo tradicijo, saj je regionalna dvojezičnost dobila svoj zakonski okvir že leta 1959. Jezikoslovci so se vključevali v projekte Sveta Evrope že v osemdesetih letih. Projekti, poskusi, empirično in znanstveno raziskovanje tega področja so stalnice slovenskega šolskega prostora že skoraj dve desetletji. Med odmevnejšimi projekti velja omeniti TEMPUS (1995), Jezikovni portfolijo (1998), Učenje tujih jezikov na razredni stopnji (1991–1996), Zgodnejše učenje tujih jezikov po konvergentni pedagogiki (1996–2000), Poučevanje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku (1996–1998), Ja-Ling Janua linguarum – Vrata v jezike (2001–2004). Italijanščina in madžarščina kot J2 se v modelih dvojezičnosti sistematično uvajata in spremljata že pol stoletja od vrtca naprej. Leta 2006 je Slovenija v sodelovanju s strokovnjaki Sveta Evrope dobila tudi svoj Prerez jezikovne politike.

V preteklosti smo na področju zgodnjega učenja tujih jezikov imeli dve obdobji: prvo v poznih sedemdesetih in zgodnjih osemdesetih, ko so šole uvajale učenje fakultativnega tujega jezika (od 3. do 8. razreda tedanje osemletke), medtem ko je bil pouk tujega jezika omejen na obdobje med 5. in 8. razredom, kjer je t. i. tuji jezik za dve leti prehitel začetek obveznega prvega tujega jezika, ter drugo obdobje v devetdesetih letih, ko je stekel projekt Tuji jeziki na razredni stopnji (1991–1996), v okviru katerega je kar okoli 65 odstotkov slovenskih osnovnih šol izkoristilo možnosti tedanje zakonodaje in v sklopu razpoložljivih ur za interesne dejavnosti učencem ponudilo nekakšne priprave na prvi tuji jezik dve leti prej, kot fakultativni pouk. Manj odmevni mednarodni projekt Zgodnje učenje tujega jezika po konvergentni pedagogiki pa je potekal na treh šolah.

132

Kurikul devetletne osnovne šole (1996) je prinesel začetek prvega tujega jezika iz 5. v 4. razred, zagotovljeno je bilo dodatno izobraževanje učiteljev in podpora z didaktičnimi gradivi. Kljub tej novosti je ostalo nerešeno vprašanje zgodnejšega učenja tujih jezikov – od predšolskega obdobja do 4. razreda. S prehodom na devetletno osnovno šolo je bila ukinjena tudi možnost fakultativnega pouka tujega jezika na razredni stopnji. Ne glede na nastalo situacijo se prizadevanja prakse po zgodnejšem začetku učenja tujih jezikov, torej pred začetkom v 4. razredu, niso ustavila.

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili ugotovitve, ki podrobneje prikazujejo ta prizadevanja učne prakse, in se pri tem opirali na naslednje vire:

- Ocena stanja na področju zgodnejšega učenja tujih jezikov v osnovni šoli. Poročilo anketne raziskave. 2003. (Pevac Semec. ZRSŠ).²⁸
- Tuji jeziki v vrtcih 2007. Poročilo anketne raziskave. (Deutsch. ZRSŠ).²⁹

²⁸ Ocena stanja na področju zgodnejšega učenja tujih jezikov v OŠ 2003. Poročilo za Svet za jezike pripravila Katica Pevac Semec. Zavod RS za šolstvo. 2. 12. 2003.

²⁹ Tuji jeziki v vrtcih 2007. Vodja projekta Fanika Fras Berro. Poročilo pripravil Tomi Deutsch. Zavod RS za šolstvo, 20. 12. 2007.

- Pouk tujih jezikov v osnovni šoli 2007. Poročilo anketne raziskave. (Deutsch. ZRSŠ).³⁰
- Analiza projekta CLILiG za Slovenijo. (Lipavic Oštir).³¹ (Priloga 3).
- Večjezični pristop jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja (JiMU) v prvem triletju OŠ (Fidler).³² (Priloga 4).

Rezultati v Oceni stanja na področju zgodnejšega učenja tujih jezikov v OŠ v šolskem letu 2003/04 so jasno pokazali, da je zgodnejše učenje tujih jezikov v osnovnih šolah v 1. VIO močno prisotno.

Vrsta šole	Število šol (tuji jeziki)	Število šol (tuji jeziki)	Število šol (tuji jeziki)
šole z enim jezikom	175 (ang)	45 (nem)	3 (ita)
šole z dvema jezikoma	39 (ang/nem)	4 (ang/nem)	1 (ang/ita)
šole z več kot dvema jezikoma	2 (ang/nem/fra)	1 (ang/nem/ita)	1 (ang/nem/fra/špa)

Tabela 4: Šole in izvajanje tujih jezikov na zgodnji stopnji

Pogostost izvedbe	1 ura	2 uri	več kot 2 uri	kombinirano (1 ali 2 uri, odvisno od starosti)
Enkrat tedensko	107 šol	12 šol	-	30 šol
Dvakrat tedensko	5 šol	117 šol	1 šola	-

Tabela 5: Pogostost in obseg izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov v OŠ

Prevladujejo šole z enim tujim jezikom, v veliki večini je to angleščina, manjši je delež nemščine in italijanščine, ostali tuji jeziki so prisotni le na posameznih šolah. Učenje tujega jezika v 1. VIO se večinoma izvaja kot fakultativna oziroma tečajna oblika. Intenzivnost izvajanja je različna od ene do dveh pedagoških ur na teden. Zgodnje učenje tujega jezika običajno izvajajo pedagoški delavci znotraj šol, ki imajo pridobljeno ustrezno kvalifikacijo.

Drugi vir (Pouk tujih jezikov v osnovni šoli 2007) navaja število osnovnih šol, na katerih so se v šolskem letu 2007/08 izvajali določeni tuji jezik kot interesne dejavnosti ali tečaji v 1. VIO. V tabeli 4 je predstavljeno število učencev v 1. VIO, ki so obiskovali posamezno interesno dejavnost (tečaj) v šolskem letu 2007/08.

³⁰ Pouk tujih jezikov v osnovnih šolah (Drugi tuji jezik v osnovni šoli). Poročilo anketne raziskave. Vodja projekta mag. Liljana Kač. Poročilo pripravil Tomi Deutsch. Zavod RS za šolstvo, 29. 11. 2007.

³¹ Analiza projekta CLILiG »state of the art« und Entwicklungspotential in Europa, financer Evropska komisija, Socrates, 6.1.2., 2005–2007, koordinator OPEKO, Tempere, Finska.

³² Večjezični pristop jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja (JiMU) v prvem triletju OŠ.

Interesna dejavnost (tečaj)	Število šol	Odstotek šol	Število vseh učencev (n)
Angleščina	249	67,7	10.803 (231)
Nemščina	102	27,7	3.050 (89)
Italijanščina	21	5,7	577 (20)
Francoščina	13	3,5	173 (11)
Španščina	6	1,6	71 (6)

Tabela 6: Tuji jeziki kot interesne dejavnosti (tečajji) v 1. VIO

Med tujimi jeziki, ki so se izvajali kot interesne dejavnosti ali tečajji v 1. VIO, je bila najpogostejša angleščina; v šolskem letu 2007/08 se je angleščina kot interesna dejavnost ali tečaj v 1. VIO izvajala v 249 osnovnih šolah ali v 67,7 odstotkih vseh osnovnih šol. Po pogostosti je sledila nemščina, ki se je izvajala v 102 osnovnih šolah ali v 27,7 odstotkih vseh osnovnih šol.

V šolskem letu 2007/08 so izvajali tuji jezik kot dodatno dejavnost tudi v vrtcu, torej izven kurikula vrtca, v 53,7 odstotkih vrtcev, ki so sodelovali pri zbiranju podatkov (66 od 123 sodelujočih vrtcev). V tabeli 5 so prikazani tuji jeziki, ki so jih ti vrtci v šolskem letu 2007/08 izvajali kot dodatno dejavnost. Nekateri vrtci so izvajali več kot en tuji jezik, zato je seštevek višji od 66 oziroma višji od 100 odstotkov.

Tuji jezik	Število vrtcev	Odstotek vrtcev
angleščina	49	74,2
nemščina	21	31,8
italijanščina	5	7,6

Tabela 7: Izvajanje tujega jezika v vrtcu

V 74,2 odstotkih vrtcev so izvajali kot dodatno dejavnost angleški jezik, v 31,8 odstotkih vrtcev nemški jezik in v 7,6 odstotkih vrtcev italijanski jezik.

Razširjenost tujih jezikov na zgodnji stopnji je razvidna tudi iz Analize projekta CLILiG za Slovenijo, izvedene leta 2006, ki je vključevala aktualnost učenja tujih jezikov, in sicer aktualnost učenja tujih jezikov v času zgodnjega učenja, vlogo nemščine v določenih regijah in odnos do večjezičnosti. Med glavnimi ugotovitvami povzemamo, da je bil v letu 2006 CLIL v nemščini prisoten v petnajstih vrtcih, v eni osnovni šoli in štirih gimnazijah v evropskih oddelkih. Izvajalci CLIL so bili učitelji nemščine, ki so na šoli sodelovali z učitelji razrednega pouka ter bolj ali manj uporabljali materiale, ki so bili tesno navezani na delo v razredu (OŠ), v nemško govorečih deželah izdelane materiale, v Sloveniji izdelane nemške materiale, materiale v slovenščini, materiale, ki so jih izdelali sami učitelji in ki so bili izdelani posebej za CLIL v nemščini.

Kot zadnji vir omenjamo projekt Ja-Ling Janua linguarum – Vrata v jezike (2001–2004), v katerega je bilo vključenih več osnovnih šol in skupina 30 učiteljic. Izkušnje in rezultati

tako obeh projektov kot tudi slovenske skupine kažejo, da pristop tudi v prvem triletju OŠ spodbuja in razvija:

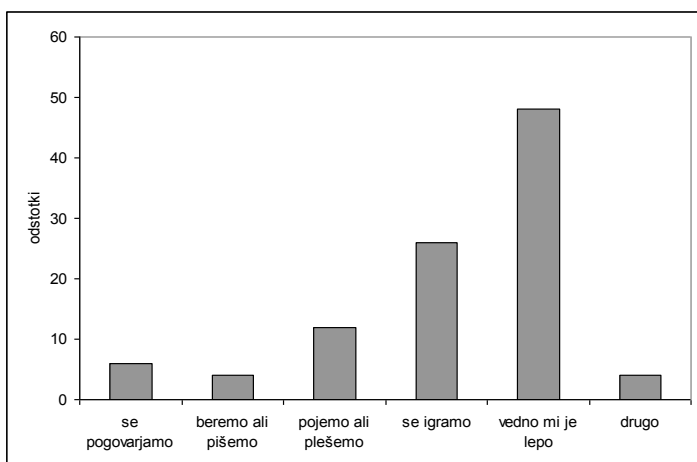
1. učenčevo zanimanje za jezike (tudi za prvi jezik);
2. zavest o jezikovni in kulturni različnosti in pozitiven odnos do le-te (tudi do manj razširjenih in/ali družbeno podcenjenih jezikov);
3. dvojezičnost učencev, čigar prvi jezik ni slovenščina;
4. metajezikovno zmožnost.

Rezultati med drugim kažejo, da učenci zelo radi 'raziskujejo' jezike in njihove značilnosti ter se o tem pogovarjajo tudi doma; starši otrok, ki so bili vključeni v raziskavo, so zaznali otrokovo povečano zanimanje za jezike in kulture (prim. Fidler 2006).

Analiza stanja izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov v šolskem letu 2008/09

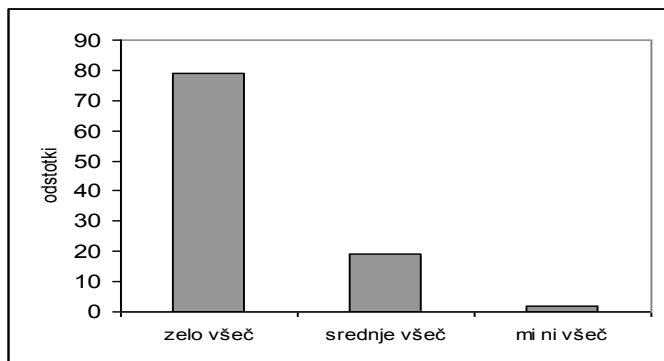
V okviru projekta *Sporazumevanje v tujih jezikih/Uvajanje tujega jezika (UTJ) in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja (JU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ* je Zavod RS za šolstvo izvedel posnetek stanja poučevanja tujih jezikov v 1. VIO, v katerega je bilo vključenih 36 šol, ki so že izvajale pouk tujega jezika v 1. VIO. Cilji posnetka stanja so bili: ugotoviti, kako poteka pouk (vsebinsko in organizacijsko), kako so za učenje tujih jezikov motivirani učenci in kaj o učenju tujih jezikov v 1. VIO menijo starši.

V empirični raziskavi je sodelovalo 591 učencev, ki so se v šolskem letu 2008/09 učili tuji jezik v prvem triletju osnovne šole. Rezultati kažejo, da se anketirani učenci na splošno radi učijo tuji jezik ter pri pouku razvijajo občutek učne kompetentnosti (samopodoba na področju učenja tujega jezika). Večini učencev je pouk tujega jezika še posebno všeč takrat, ko učne dejavnosti potekajo v obliki igre, najmanj pa takrat, ko pišejo ali berejo; zaznani cilji učenja tujega jezika kažejo na spoznano smiselnost učenja zaradi uporabne vrednosti znanja tujega jezika.

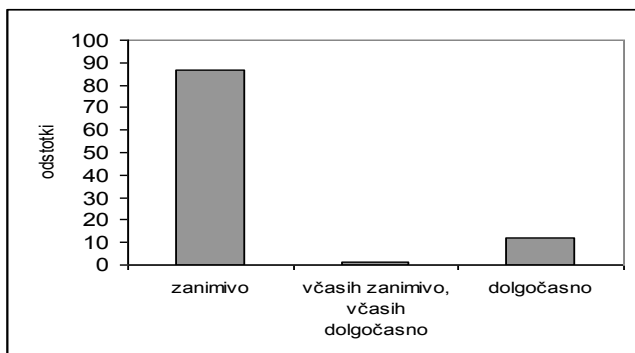


Slika 2: Všečnost pouka tujega jezika za učence glede na vrsto učne dejavnosti

Rezultati kažejo, da večina anketiranih učencev kaže čustveni in kognitivni interes za učenje tujega jezika. Pouk tujega jezika je namreč *zelo všeč* večini anketiranih učencev (79 odstotkom učencev), *srednje všeč* 19 odstotkom učencev, 12 učencev pa je navedlo, da jim pouk tujega jezika *ni všeč*. Poleg tega iz rezultatov izhaja, da 77 odstotkov učencev učenje tujega jezika ocenjuje kot *zanimivo*, 20 odstotkov učencev *občasno zanimivo*, 20 učencev pa navaja, da jim je učenje tujega jezika *dolgočasno*.



Slika 3: Zaznave učencev o všečnosti pouka tujega jezika



Slika 4: Zaznave učencev o zanimivosti pouka tujega jezika

Vprašalnik za starše so reševali starši učencev 1., 2. in 3. razreda, ki obiskujejo 36 osnovnih šol, ki so bile vključene v projekt. Na osnovi rezultatov ugotavljamo, da starši v veliki meri podpirajo poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju.

V sklopu analize stanja smo hoteli pridobiti tudi informacije o načinu izvajanja pedagoškega procesa, zato smo opravili na vseh v projekt zajetih šolah spremljavo pouka z vnaprej pripravljenim opazovalnim listom. Ugotovitve kažejo, da med učitelji obstajajo velike razlike v razumevanju in aplikaciji ZTJP v razsežnostih in kakovosti integriranja tujejezikovnih vsebin v kurikulum 1. VIO in v pogostosti ter obsegu izvajanja.

Na osnovi predstavljenih analiz povzemamo, da je obstoječa praksa poučevanja tujih jezikov v 1. VIO v Sloveniji že zelo razširjena, vendar pa zelo raznolika, večinoma didaktično

neuskaljena z obstoječim kurikulumom in kljub temu močno podprta s strani staršev ter zelo priljubljena pri učencih.

Kako naprej - predlogi za uvajanje tujega jezika v 1. VIO

V tem podpoglavju avtorici povzemata razmišljanja strokovne skupine, vključene v projekt UTJ-JIMU v 1. VIO pod vodstvom Zavoda RS za šolstvo v zvezi z uvajanjem tujih jezikov v prvo triletno osnovno šolo. Številni strokovnjaki s treh univerz in različnih fakultet so imeli v času projekta različne poglede in so predstavljali tudi raznolike rešitve, a si bili edini, da je poučevanje tujih jezikov v prvem triletju nujno sistemsko urediti in zagotoviti ustrezen didaktičen model, kjer bodo koristi otroka v ospredju.

Cilj M + 2 (materni jezik in še dva dodatna jezika) Evropske skupnosti³³ je cilj tudi njene članice Slovenije. Pri tem pa je potrebno poudariti, da če želimo zagotoviti večjezičnost slovenskih državljanov, potem se morajo učenci že v osnovni šoli učiti več dodatnih jezikov, predvsem pa imeti možnost začeti z učenjem čim prej. Rešitev vidimo v predlogu za *večinske* osnovne šole, medtem ko se za šole s prilagojenimi predmetniki predvidevajo posebnosti in prilagoditve.

Predlog zajema tri jezike kot prve dodatne jezike, in sicer angleščino, francoščino in nemščino (glej tabelo 1), ki naj se zaradi statusa znotraj Evropske skupnosti in kulturnih ter gospodarskih povezav poučujejo vse od vstopa v osnovno šolo naprej. V obeh primerih se mora zagotoviti nadaljevanje učenja prvega dodatnega jezika do konca osnovne šole in tudi v srednješolskem ter visokošolskem izobraževanju. Pri tem modelu velja poudariti, da mora imeti učenec zaradi prevladujoče vloge angleščine v Evropi in po svetu (jezik poslovanja, znanosti in kulture) možnost, da se že v osnovni šoli uči angleščino v zadostnem obsegu (vsaj od začetka 2. triletja naprej) in tako na koncu obveznega šolanja doseže najmanj raven A2 glede na SEJO.³⁴

Z ozirom na povedano bi imel vsak državljan Republike Slovenije možnost doseči najmanj raven A2 (osnovni uporabnik) oziroma raven B1 (raven sporazumevalnega praga) pri prvem dodatnem/tujem jeziku (glej prilogo 5). Ravni A2 oziroma B1 omogočata učencu, da lahko z učenjem prvega tujega jezika nadaljuje v okviru srednješolskega izobraževanja oziroma samostojnega vseživljenjskega učenja. Za usvajanje tujega jezika in njegovo kasnejšo rabo namreč ni dovolj, da se otroci začnejo zgodaj učiti, temveč da je znanje jezika ob koncu obveznega šolanja na ravni sporazumevanja v vsakdanjih situacijah (Patkowski 2003) in lahko posameznik izboljšuje jezikovne zmožnosti tudi izven vodenega šolskega procesa.

Priporočilo Evropske komisije (enota za večjezičnost)³⁵ se glasi: *Evropska komisija s svojo jezikovno politiko spodbuja večjezičnost in se zavzema za to, da bi vsak državljan EU poleg maternega znal vsaj dva tuja jezika. Tako uresničuje poziv voditeljev EU na zasedanju Evropskega sveta v Barceloni marca 2002, naj se otroci v EU že zgodaj začnejo učiti vsaj dva tuja jezika.* Tako priporočilo ne preseneča, saj so otroci še dovolj odprti za novosti v okolju in jih pred sošolci še ni sram izgovarjati njim morda zelo tuje glasove. Tudi pri drugem tujem jeziku

³³ http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_en.htm

³⁴ SEJO – Skupni evropski jezikovni okvir (ang. The Common European Framework of Reference for Languages). Dokument je dostopen na: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp.

³⁵ http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_en.htm

morajo učenci ob zaključku devetega razreda doseči tako raven znanja, da bodo lahko z učenjem jezika nadaljevali tudi samostojno oziroma v izvenšolskih okoljih (ali izbirno v srednji šoli), če srednja oziroma poklicna šola ne zagotavlja kontinuitete (obveznega) učenja drugega tujega jezika. Tudi pri tem jeziku bi morala večina učencev doseči najmanj raven A2.

V nadaljevanju je tabelarično prikazan zgoraj opisani model, ki odpira možnost trem jezikom že v 1. VIO, vendar istočasno pogojuje uvajanje angleščine kot drugega tujega jezika v 2. VIO v šolah, ki bi izbrale nemščino oziroma francoščino v 1. VIO.

14 let (9. r.)	TRETJE OBDOBJE	↑ OBVEZNI PRVI TJ AN ali NEM ali FRA	↑ OBVEZNI DRUGI TJ AN ali NEM ali FRA ali ITA ali ŠPA ali RUŠ ali MADŽ ali HRV	IZBIRNI TRETJI TJ <i>katerikoli jezik z akreditiranim UN</i> obvezna ponudba šole
13 let (8. r.)				
12 let (7. r.)				
11 let (6. r.)	DRUGO OBDOBJE	↑ OBVEZNI PRVI TJ AN ali NEM ali FRA	↓ OBVEZNI DRUGI TJ AN ali NEM ali FRA ali ITA ali ŠPA ali RUŠ ali MADŽ ali HRV	
10 let (5. r.)				
9 let (4. r.)				
8 let (3. r.)	PRVO OBDOBJE	↓ OBVEZNI PRVI TJ AN ali NEM ali FRA		
7 let (2. r.)				
6 let (1. r.)				

Tabela 8: Predlog poučevanja tujih jezikov v osnovni šoli v Sloveniji (večinske šole)³⁶

Uvajanje prvega tujega jezika v 1. VIO osnovne šole na narodno mešanih območjih

V nadaljevanju sledita predloga uvajanja prvega tujega jezika v 1. VIO v osnovnih šolah na narodno mešanem območju slovenske Istre in Prekmurja, ki sta nastala v okviru projekta *Sporazumevanje v tujih jezikih / Uvajanje tujega jezika (UTJ) in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja (JU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ*.

³⁶ Pomen kratic v tabeli: AN – angleščina, FRA – francoščina, HRV – hrvaščina, ITA – italijanščina, MADŽ – madžarščina, NEM – nemščina, RUŠ – ruščina, ŠPA – španščina.

Uvajanje prvega tujega jezika v 1. VIO v osnovnih šolah na narodno mešanem območju slovenske Istre³⁷

Položaj jezikov na narodno mešanem območju Slovenske Istre

Pravice avtohtone italijanske narodne skupnosti poleg Ustave Republike Slovenije varuje in zagotavlja tudi Zakon o zagotavljanju pravic italijanske in madžarske narodnosti – oba med drugim zagotavljata pravico italijanske in madžarske narodnosti do vzgoje in izobraževanja v lastnem jeziku. Na narodno mešanem območju Slovenske Istre je zato poleg slovenščine uradni jezik tudi italijanščina, ki je jezik avtohtone narodne skupnosti. Za zagotavljanje dvojezičnosti in harmoničnega sožitja večinskega in manjšinskega naroda se učenci in dijaki v šolah s slovenskim učnim jezikom (t. i. program SI) obvezno učijo italijanski jezik, kar določajo tudi:

- Zakon o osnovni šoli (6. člen Zosn-UPB3),
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (6. člen ZPSI-1),
- Zakon o gimnazijah (8. člen Zgim-UPB1).

Učenci v šolah z italijanskim učnim jezikom (t. i. program IS) pa se obvezno učijo slovenščino, ki zanje ni le državni jezik, temveč tudi drugi jezik.

Na tem območju je tudi nekaj osnovnih šol (Gračišče, Marezige, Dekani), ki niso del območja, ki je opredeljeno kot narodnostno mešano. Kljub temu pa omenjene šole uvajajo italijanščino kot sosedski jezik v okviru interesnih dejavnosti od prvega ali tretjega razreda do zaključka osnovne šole. Pouk italijanščine v teh šolah financira občina.

Položaj jezikov v osnovnih šolah Slovenske Istre in njihovo umestitev v predmetnik prikazuje naslednje tabele:

Jezik	Manjšinsko šolstvo »program IS«	Večinsko šolstvo »program SI«	Obvezno/izbirno uvajanje
slovenščina	drugi jezik (J2)	prvi jezik (J2)	obvezno
italijanščina	prvi jezik (J1)	drugi jezik (J1)	obvezno
angleščina	prvi tuji jezik (TJ1)	prvi tuji jezik (TJ1)	obvezno
drugi evropski jeziki	drugi tuji jezik (TJ2)	drugi tuji jezik (TJ2)	izbirno

Tabela 9: Položaj jezikov v osnovni šoli na narodno mešanem območju Slovenske Istre

Jezik	Predšolsko obdobje	Prvo triletnje	Drugo triletnje	Tretje triletnje	Skupno število ur
slovenščina	J1	J1	J1	J1	1631,5
italijanščina	J2	J2	J2	J2	624
angleščina		interesna dejavnost ³⁸	TJ1	TJ1	656
dodatni jeziki				TJ – izbirni predmet	208

Tabela 10: Predmetnik šole s slovenskim učnim jezikom (»program SI«)

³⁷ Predlog so pripravili: dr. Lucija Čok, dr. Sergio Crasnich, Neva Šečerov, dr. Nives Zudič Antonič.

³⁸ V nekaterih osnovnih šolah na narodno mešanem območju uvajajo angleščino že v prvem obdobju.

Jezik	Predšolsko obdobje	Prvo triletnje	Drugo triletnje	Tretje triletnje	Skupno število ur
slovenščina	J2	J2	J2	J2	1006
italijanščina	J1	J1	J1	J1	1631,5
angleščina		interesna dejavnost	TJ1	TJ1	656
dodatni jeziki				TJ – izbirni predmet ³⁹	208

Tabela 11: Predmetnik šole z italijanskim učnim jezikom (»program IS«)

Iz prikazov je razvidno, da se uvajanje drugega jezika na narodno mešanem območju prične že v vrtcu (faza t. i. senzibilizacije, katere izvajanje določa prilagojeni vzgojni program v vrtcih) in se nadaljuje skozi celotno obvezno šolanje. Obvezno učenje drugega jezika se nadaljuje tudi v srednji šoli. Na splošni in poklicni maturi ima drugi jezik (slovenščina in italijanščina) položaj izbirnega predmeta.

Kurikula na narodno mešanem območju, t. i. program SI za večinske šole, program IS za manjšinske šole, zagotavljata strokovno utemeljeni minimum obsega ur, ki učencem in dijakom obeh narodnosti ob zaključku šolanja omogoča doseganje ustrezne ravni sporazumevalne zmožnosti v drugem jeziku. S tem omogočamo obema narodnostnima skupnostma pravico in možnost do uporabe lastnega jezika ter spodbujamo udeleževanje medkulturnega dialoga.

Ob uvajanju nacionalnega projekta zgodnjega uvajanja tujega jezika v osnovno šolo in predšolsko vzgojo ob obveznem pouku drugega jezika na narodnostno mešanih območjih Slovenske Istre in Prekmurja je potrebno temeljito preučiti dinamiko uvajanja dodatnih tujih jezikov glede na okoliščine in pogoje, ki bodo omogočali kakovostno učenje/poučevanje materinščine, drugega jezika in vseh nadaljnjih jezikov.

Zaradi družbenih, gospodarskih in političnih sprememb se bodo dodatni jeziki morali vključiti v kurikulum slovenske šole, saj z zgodnjim uvajanjem dodatnih jezikov mladim lajšamo pot do znanja več jezikov in s tem odpiramo številne možnosti za zaposlitev v mednarodnem prostoru, hkrati jim dajemo priložnost za osebno rast ter medsebojno razumevanje v večjezični in večkulturni Evropi.

Potreba po znanju več tujih jezikov se pojavlja tudi na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre. Pri pripravi predloga uvajanja dodatnih tujih jezikov v osnovno šolo na tem območju so strokovnjaki izhajali iz dvojezične stvarnosti, zgledevali so se po izkušnjah nekaterih evropskih držav z zgodnjim uvajanjem dodatnih jezikov v narodno mešanih okoljih, upoštevali so tudi najnovejša dognanja strokovnjakov na področju zgodnjega učenja več jezikov. Zaradi neustreznih didaktičnih pristopov pri tujejezikovnem pouku lahko nastopi problem preobremenjenosti učencev, zato je uspeh projekta odvisen predvsem od tvornega sodelovanja vseh vpletenih institucij (šole, Zavoda RS za šolstvo, univerz), ki naj bi skrbno načrtovale uvajanje in spremljanje projekta zgodnjega uvajanja tujega jezika ter se pravočasno in ustrezno odzvale ob pojavu negativnih posledic.

³⁹ OŠ Dante Alighieri je vključena v projekt Postopno uvajanje drugega tujega jezika kot obveznega predmeta v osnovni šoli (nemščina).

Na uspeh uvajanja dodatnih jezikov vplivajo številni drugi dejavniki, in sicer:

- skrbno načrtovanje vseh faz projekta in zagotavljanje postopnosti uvajanja,
- intenzivno usposabljanje učiteljev, vpeljevanje ustreznih programov visokošolskega izobraževanja,
- zagotavljanje vključenosti učiteljev prvega, drugega in tujega jezika v nadaljnje izobraževanje (seznanjati jih s sodobnimi pristopi, načeli večjezikovne didaktike, vzpostaviti mrežo šol, omogočiti sodelovanje med učitelji),
- zagotavljanje materialnih pogojev za kakovosten pouk jezikov na zgodnji stopnji šolanja (učbeniki, učila, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije),
- diferenciacija pouka (stremeti k stvarnim učnim dosežkom, posvečati se učencem s posebnimi potrebami: nadarjenim in učencem s primanjkljaji),
- strokovno spremljanje pouka (s pomočjo diagnostičnih preizkusov znanja, s snemanjem učenčevih nastopov, z anketami, vprašalniki itd.),
- sprotna evalvacija projekta (preučiti smiselnost novih rešitev v praksi),
- izmenjava izkušenj uvajanja prvega tujega jezika kot interesne dejavnosti,
- preučevanje uspešnih domačih in tujih zgledov uvajanja dodatnih jezikov,
- spodbujanje sodelovanja z učitelji, učenci, starši, strokovno javnostjo itd.

Pri pripravi predloga so strokovnjaki izhajali iz sledečega nabora (prvih/drugih/tujih) jezikov:

- prvi jeziki: slovenščina, italijanščina, madžarščina;
- (prvi) tuji jeziki: angleščina, francoščina, nemščina;
- drugi tuji jeziki, sosedski jeziki: angleščina, francoščina, hrvaščina, italijanščina, madžarščina, nemščina (nacionalni projekt, ki ga postopno uvaja Zavod RS za šolstvo v tretjem triletju osnovne šole);
- drugi jeziki na narodno mešanih območjih: italijanščina, madžarščina, slovenščina;
- dodatni jeziki: španščina, ruščina in drugi evropski jeziki;
- klasični jeziki: latinščina, *grščina*.

Predlog uvajanja dodatnih jezikov v osnovno šolo na narodno mešanem območju Slovenske Istre

Obdobje	Prvi jezik <i>slovenščina</i>	Drugi jezik <i>italijanščina</i>	Prvi tuji jezik <i>angleščina</i>	Drugi tuji jezik; tuji ali klasični jeziki <i>nemščina/ francoščina/španščina/ ruščina/klasični jeziki ...</i>
predšolsko	X	x		
prvo triletje	X	x	x	
drugo triletje	X	x	x	
tretje triletje	X	x	x	X
Obvezno/ izbirno	obvezno	obvezno	obvezno	izbirno/obvezno (?)

Tabela 12: Predlog uvajanja dodatnih jezikov v »programu SI« Slovenske Istre

Obdobje	Prvi jezik <i>italijansščina</i>	Drugi jezik <i>slovenščina</i>	Prvi tuji jezik <i>angleščina</i>	Drugi tuji jezik; tuji ali klasični jeziki <i>nemščina/francoščina/španščina/ ruščina/klasični jeziki ...</i>
predšolsko	X	x		
prvo triletnje	X	x	x	
drugo triletnje	X	x	x	
tretje triletnje	X	x	x	X

Obvezno/ izbirno	obvezno	obvezno	obvezno	izbirno/obvezno(?)
---------------------	---------	---------	---------	--------------------

Tabela 13: Predlog uvajanja dodatnih jezikov v »programu IS« Slovenske Istre

Utemeljitev predloga

Strokovnjaki predlagajo, da se z zgodnjim uvajanjem dodatnih jezikov na narodno mešanem območju prične že v predšolskem obdobju, in sicer z jezikom, ki je otroku najbližji, saj se z njim srečuje v neposrednem okolju, to je z italijansščino/slovenščino kot drugim jezikom. Z uvajanjem tega jezika imajo vrtci dolgoletne izkušnje, zato ne predvidevamo večjih težav pri vpeljevanju drugega jezika v kurikulum.

V prvem razredu se učenci srečajo s prvim tujim jezikom (angleščino), tako kot njihovi vrstniki, ki pripadajo območjem, ki niso opredeljena kot narodno mešana. Obenem nadaljujejo tudi z učenjem drugega jezika (slovenščina/italijansščina) iz predšolskega obdobja. Učenci nadaljujejo z učenjem prvega, drugega in prvega tujega jezika do zaključka obveznega šolanja in srednjega izobraževanja.

V tretjem triletju se v predmetnik vkluči drugi tuji jezik (francoščina, sosedski ali drugi evropski jeziki), ki bo po zaključenem projektu postopnega uvajanja drugega tujega jezika pridobil položaj obveznega predmeta. V tem primeru predlagamo tehten razmislek o smiselnosti obveznega uvajanja drugega tujega jezika v tretje triletnje osnovne šole na narodno mešanem območju Slovenske Istre. Drugi tuji jezik v tretjem triletju je namreč lahko na tem območju za številne učence (npr. priseljence) tretji ali celo četrti tuji jezik. Preučiti bo potrebno, ali ni morda bolj smiselno, da drugi tuji jezik na tem območju ostane izbirni predmet, za katerega se odločajo motivirani ali sposobnejši učenci.

Zgodnje uvajanje prvega tujega jezika v osnovnih šolah na narodno mešanem območju Prekmurja³⁸

Položaj jezikov na narodnostno mešanem območju Prekmurja

Pravice madžarske narodne skupnosti poleg Ustave Republike Slovenije varuje in zagotavlja tudi Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja. Na narodnostno mešanem območju Prekmurja je uradni jezik poleg slovenščine tudi madžarščina.

⁴⁰ Predlog sta pripravili Mária Pisnjak in Irena Kumer.

Skladno s šolsko zakonodajo se na narodnostno mešanem območju Prekmurja ustanavljajo dvojezični vzgojno-izobraževalni zavodi, kjer sta madžarščina in slovenščina enakovredna učna jezika in tudi predmeta. Učenci se z drugim jezikom (madžarščino oz. slovenščino) seznanjajo že v vrtcu in se ga nato učijo skozi celotno obvezno šolanje.

Madžarščina se ves čas izobraževanja poučuje na ravni materinščine in na ravni drugega jezika (starši se ob vpisu otroka v 1. razred odločijo, katero raven bo otrok obiskoval, prehodi med ravnema so možni ves čas, priporočeno pa je ob koncu 1. VIO). Slovenščina se kot drugi jezik poučuje le v 1. VIO osnovne šole, od 4. razreda naprej pa na eni ravni, tj. na ravni materinščine). Slovenščina in madžarščina kot materinščina sta predmeta NPZ, splošne in poklicne mature, madžarščina kot drugi jezik pa je izbirni predmet splošne mature.

Zaradi dodatnega predmeta je za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela na dvojezičnih osnovnih šolah prilagojen predmetnik OŠ, kar pomeni, da imajo nekateri predmeti zmanjšano število ur (vsebine se integrirajo v poučevanje jezikov).

Ob posplošitvi projekta zgodnjega uvajanja tujih jezikov se bo najbrž tudi na tem območju pokazalo zanimanje zanj. Čeprav imajo strokovnjaki o primernosti zelo zgodnjega učenja tujih jezikov različna mnenja, je dejstvo, da različne oblike poučevanja tujih jezikov kot dodatno dejavnost izvajajo že v vrtcih.

Ob posplošitvi projekta zgodnjega uvajanja tujega jezika v osnovno šolo tudi na narodnostno mešanem območju Prekmurja je potrebno temeljito preučiti možnost nadaljnega prilagajanja predmetnika. Elaborat projekta predstavlja dva načina izvajanja: integrativni model (3 x 30 minut tedensko integrirano v druge predmete) in kot samostojen predmet. Integrativni model pa je ob nespremenjenem predmetniku neprimeren za izvajanje na DOŠ, saj so ure določenih predmetov v 1. VIO (SPO; GV) že zmanjšane (manjkajoče vsebine in cilje naj bi uresničevali pri materinščini in drugih jezikih), kar pomeni, da teh predmetov ni mogoče dodatno obremenjevati z integrativnim poučevanjem tujega jezika. Izvajanje integrativnega modela otežuje tudi že dvojezično izvajanje teh predmetov oz. sočasna prisotnost dveh učiteljev. Ob uvajanju tujega jezika na tem območju bi bilo skoraj nujno potrebno povečati število ur za 1 uro ali pa omogočiti dvojezičnim šolam izvajanje bolj odprtega predmetnika, kjer bi okvirno podali odstotek oz. število ur določenega predmeta.

Zaradi opisane zapletenosti jezikovne in organizacijske situacije je uspeh zgodnjega uvajanja tujega jezika odvisen tudi od tvornega sodelovanja vseh vpletenih inštitucij (šole, Zavoda RS za šolstvo, univerz), ki naj bi skrbno načrtovale uvajanje in spremljanje. Ob dejavnikih, ki so splošno veljavni za nacionalni prostor (npr. usposabljanje učiteljev, vpeljevanje ustreznih programov visokošolskega izobraževanja, zagotavljanje materialnih pogojev za kakovosten pouk jezikov na zgodnji stopnji šolanja), je posebno skrb potrebno posvetiti posebnostim področja: npr. skrbnemu načrtovanju vseh faz projekta in zagotavljanju postopnosti uvajanja, načelom večjezikovne didaktike. Že v začetni fazi je treba načrtovati strokovno spremljavo, ki se ne bi omejila le na spremljavo pouka tujega jezika, ampak tudi na njegov vpliv na učenje materinščine in drugega jezika ter na duševno zdravje otrok.

Utemeljitev predloga

Obdobje	Prvi jezik <i>slovenščina/ madžarščina</i>	Drugi jezik <i>slovenščina/ madžarščina</i>	Prvi tuji jezik <i>angleščina/ nemščina</i>	Drugi tuji jezik <i>nemščina/ angleščina</i>
predšolsko	✓	✓		
prvo triletnje	✓	✓	✓	
drugo triletnje	✓	madžarščina	✓	
tretje triletnje	✓	madžarščina	✓	izbirno

V dvojezičnih vrtcih se otroci ob svoji materinščini seznanjajo tudi z jezikom, ki jim je najbližji, saj se z njim srečujejo v neposrednem okolju, to je z madžarščino/slovenščino kot drugim jezikom.

V prvem razredu se učenci – podobno kot njihovi vrstniki na enojezičnih šolah – srečajo s prvim tujim jezikom (angleščino ali nemščino). Obenem nadaljujejo učenje drugega jezika (slovenščina/ madžarščina) skozi prvo triletnje. Od drugega triletja se slovenščino vsi učijo na ravni materinščine, madžarščino pa kot materni ali drugi jezik, ob tem pa se nadaljuje učenje prvega tujega jezika. V tretjem triletju se ob posplošitvi uvajanja drugega tujega jezika v predmetnik vkluči drugi tuji jezik. Dvojezične osnovne šole sicer niso v projektu postopnega uvajanja drugega tujega jezika, saj je za ta korak potreben temeljit strokovni razmislek in prilagoditev veljavnega predmetnika. Zagotovo je potreben tehten razmislek o smiselnosti obveznega uvajanja drugega tujega jezika v tretje triletnje osnovne šole na narodnostno mešanem območju Prekmurja. Preučiti bo potrebno, ali ni morda bolj smiselno, da drugi tuji jezik na tem območju ostane izbirni predmet, za katerega se odločajo motivirani ali sposobnejši učenci. Učenci na tem območju se v obveznem izobraževanju učijo že tri jezike, kar je za osnovnošolsko izobraževanje primerno število (niso vsi učenci sposobni, niti motivirani za učenje toliko različnih jezikov) in zadošča dejanskim potrebam te regije (znanje obeh uradnih jezikov in enega tujega jezika).

Učenci s posebnimi potrebami⁴¹

4. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-UPB1), ki govori o ciljih in načelih vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, se glasi:

»Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja in na naslednjih ciljih in načelih:

⁴¹ Sem sodijo vsi otroci, ki so navedeni v 2. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-UPB1), in sicer otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok,
- ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja,
- zagotovitve ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka,
- pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja,
- individualiziranega pristopa,
- kontinuiranosti programov vzgoje in izobraževanja,
- interdisciplinarnosti.«

Kot pri vseh predmetih v 1. VIO se tudi pri učenju tujih jezikov otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka ter zagotovi dodatna strokovna pomoč.

Otrokom, ki so vključeni v prilagojene programe osnovnošolskega izobraževanja, ki otrokom s posebnimi potrebami omogočajo pridobiti enakovreden izobrazbeni standard, se lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka. Pri učenju tujih jezikov v 1. VIO se za takšno izvajanje pedagoškega procesa tujih jezikov odloči učitelj razrednega pouka, ki bo v največji možni meri omogočil učinkovit in ustrezen tujejezikovni napredek otrok s posebnimi potrebami.

Načrtovanje pedagoškega procesa in izvajanje preverjanja/ocenjevanja otrok s posebnimi potrebami je potrebno tudi pri poučevanju tujih jezikov v 1. VIO uskladiti s posamezno vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje.

Da bi lažje presegli morebitne ovire pri učenju/poučevanju tujih jezikov v zgodnjem/srednjem otroštvu, bodo nekateri učenci potrebovali:

- podporo pri razumevanju, branju in pisanju v tujem jeziku z vključitvijo IKT, še posebej takrat, ko se učenci niso zmožni govorno izraziti;
- alternativne komunikacijske sisteme, kot na primer znakovne oziroma simbolne, ki jim bodo omogočili razvijanje jezikovnih zmožnosti in razumevanja;
- pomoč pri učenju razlikovanja glasov določenega jezika, da bodo tako premostili težave zaradi okvare sluha;
- podporo pri razvijanju govornega koda, da bodo tako premostili težave pri spremljanju vizualnih podpor in kretenj zaradi težav vida.

Pri preverjanju/ocenjevanju:

- bodo učenci, ki niso zmožni govorne komunikacije, tudi nezmožni doseči postavljene cilje in standarde znanja pri govorni zmožnosti;
- učenci z okvaro sluha ne bodo mogli doseči postavljenih ciljev in standardov znanja pri slušni zmožnosti in govorni interakciji.

Predlog uvedbe tujega jezika v 1. VIO ne določa načina poučevanja tujih jezikov v prilagojenih izobraževalnih programih z nižjim izobrazbenim standardom oziroma ne predvideva poučevanja tujega jezika v 1. VIO v teh programih. Ker se tuji jeziki v prilagojenih izobraževalnih programih z nižjim izobrazbenim standardom izvajajo le v 3. triadi (dve uri tedensko), imamo glede učenja tujih jezikov v teh programih dve opciji:

- začetek poučevanja tujega jezika v prilagojenih programih z nižjim izobrazbenim standardom od začetka 2. triade naprej (vsebinsko in jezikovno celostno učenje ali kot samostojni predmet) in s tem doseganje (sedanje) delne primerljivosti znanja tujega jezika – problem predstavljajo zmožnosti udeležencev programov;
- ohranitev dosedanjega obsega poučevanja tujega jezika v prilagojenih izobraževalnih programih z nižjim izobrazbenim standardom – problem predstavlja neprimerljivost znanja ob koncu teh programov z doseženo ravni znanja v ostalih programih (dosežena ne bo niti delna primerljivost) in tudi v času izobraževanja (zaradi morebitnih prehodov med programi).

Poučevanje tujega jezika v prilagojenih programih z nižjim izobrazbenim standardom (in vpliv povečanja števila ur poučevanja prvega tujega jezika v ostalih programih na izvedbo teh programov) je potrebno pred uvedbo poskusa podrobneje proučiti in najti ustrezne rešitve.

Predlog postopnega uvajanja

Uvajanje naj poteka v več šolskih letih. Nikakor ni priporočljivo začeti s celotno šolsko populacijo naenkrat. Le tako se lahko izkušnje postopnega uvajanja nadgrajujejo in se sproti odpravljajo pomanjkljivosti, kar vodi v stalno izboljševanje pedagoške prakse.

V prvem letu uvajanja predlagamo, da se začne s prvimi razredi, ki se jim vsako naslednje šolsko leto pridružijo novi, po možnosti samo na isti šoli, nato pa se čez tri leta projekt razširi na preostale šole, a tudi tam postopoma.

Tabela 14: Posamezne dejavnosti glede na časovna obdobja uvajanja in postopnega uvajanja tujega jezika v 1. VIO

Leto uvajanja	Razred	Dejavnosti
PRVO	Priprava na uvajanje	<ul style="list-style-type: none"> • Zasnova robnih pogojev za vključitev šol v uvajanje, ki obsegajo: <ul style="list-style-type: none"> – določitev kriterijev za vključitev šol v projekt in izpeljava postopka razpisa, – opredelitev notranje organizacije za vodenje projekta na vsaki sodelujoči šoli (šolske projektne skupine, njihova sestava in naloge), – priprava dogovora (pravic in obveznosti) sodelujočih šol in nosilca projekta, – ureditev organizacijske oblike izvajanja pouka oz. umestitev predmeta v urnik. • Predstavitev projekta (seznanjanje ravnateljev, učiteljev, širše javnosti). • Izobraževanje učiteljev v projektu: <ul style="list-style-type: none"> – seznanjanje z učnim načrtom: učnimi cilji, metodami pouka, pričakovanimi učnimi rezultati, – razumevanje različnih vidikov poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu, – načrtovanje pouka, – evalviranje obstoječih didaktičnih gradiv. • Informiranje širše javnosti o projektu.
DRUGO	1. razred	<ul style="list-style-type: none"> • Vzpostavljanje mreže šol. • Delo s šolskimi projektnimi skupinami. • Usposabljanje mentorskih učiteljev, ki poteka v okviru: <ul style="list-style-type: none"> – delovnih skupin (izmenjava izkušenj, primeri dobre prakse, hospitacijski nastopi), – izobraževanja na seminarjih in preko e-portala. • Usposabljanje učiteljev, ki ga izvajajo člani strokovne projektne skupine z zunanji eksperti in mentorskimi učitelji. Okvirne teme usposabljanj: <ul style="list-style-type: none"> – sodobni kurikulum (načela, procesno-razvojno načrtovanje), – pristopi poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu, – vključevanje jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja, – uporaba motivacijskih strategij za poučevanje mlajših otrok, – načrtovanje za integrirani pouk tujega jezika, – organizacija pouka (dinamika, prostor, navodila), – poučevanje z uporabo IKT, – snovanje in preizkušanje učnih gradiv, – spremljanje in vrednotenje jezikovnega napredka učenca, – samorefleksija učitelja. • Spremljava uvajanja (1. razred). • Letni posvet, namenjen izmenjavi izkušenj mreže šol in informiranju širše javnosti o poteku projekta.

Leto uvajanja	Razred	Dejavnosti
TRETJE	1./2. razred	<ul style="list-style-type: none"> • Usposabljanje učiteljev, ki ga izvajajo člani strokovne projektne skupine z zunanjimi eksperti in učitelji mentorji s temami in ugotovitvami spremljav iz faze prvega kroga uvajanja. • Na rednih srečanjih, ki bodo potekala na mentorskih šolah najmanj enkrat na dva meseca, učitelji pridobivajo in izmenjujejo izkušnje ter si izgrajujejo kompetence v sklopu okvirnih tem: <ul style="list-style-type: none"> – sodobni kurikulum (načela, procesno-razvojno načrtovanje), – pristopi poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu, – vključevanje jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja, – uporaba motivacijskih strategij za poučevanje mlajših otrok, – načrtovanje za integrirano izvajanje pouka tujega jezika, – organizacija pouka (dinamika, prostor, navodila), – poučevanje z uporabo IKT, – snovanje in preizkušanje učnih gradiv, – spremljanje jezikovnega napredka učenca, – samorefleksija učitelja. • Spremljava uvajanja (2. razred). • Oblikovanje letnega poročila o spremljanju (1. razred) in priprava na prvi krog uvajanja. • Letni posvet, namenjen izmenjavi izkušenj mreže šol in informiranju širše javnosti o poteku projekta.
ČETRTO	1./2./3. razred	<ul style="list-style-type: none"> • Usposabljanje učiteljev, ki ga izvajajo člani strokovne projektne skupine z zunanjimi eksperti in učitelji mentorji s temami in ugotovitvami spremljav iz faze prvega in drugega kroga uvajanja. • Na rednih srečanjih, ki bodo potekala na mentorskih šolah najmanj enkrat na dva meseca, učitelji pridobivajo in izmenjujejo izkušnje, si izgrajujejo kompetence v sklopu okvirnih tem: <ul style="list-style-type: none"> – sodobni kurikulum (načela, procesno-razvojno načrtovanje), – pristopi poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu, – vključevanje jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja, – uporaba motivacijskih strategij za poučevanje mlajših otrok, – načrtovanje za integrirano izvajanje pouka tujega jezika, – organizacija pouka (dinamika, prostor, navodila), – poučevanje z uporabo IKT, – snovanje in preizkušanje učnih gradiv, – spremljanje in vrednotenje jezikovnega napredka učenca, – samorefleksija učitelja. • Spremljava uvajanja (3. razred). • Oblikovanje letnega poročila o spremljanju (2. razred). • Letni posvet, namenjen izmenjavi izkušenj mreže šol in informiranju širše javnosti o poteku projekta. • Diseminacija gradiv, ki so nastala v projektu in so dostopna na e-portalu. • Oblikovanje letnega poročila o spremljanju (3. razred). • Zaključna evalvacija uvajanja in oblikovanje predlogov za frontalno uvajanje.

Leto uvajanja	Razred	Dejavnosti
PETO	1./2. /3. razred	<ul style="list-style-type: none"> • Priklučitev novih šol. • Usposabljanje v mreži šol novih učiteljev z naslednjimi okvirnimi temami: <ul style="list-style-type: none"> – sodobni kurikulum (načela, procesno-razvojno načrtovanje), – pristopi poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu, – vključevanje jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja, – uporaba motivacijskih strategij za poučevanje mlajših otrok, – načrtovanje za integrirano izvajanje pouka tujega jezika, – organizacija pouka (dinamika, prostor, navodila), – poučevanje z uporabo IKT, – snovanje in preizkušanje učnih gradiv, – spremljanje in vrednotenje jezikovnega napredka učenca, – samoevalvacija učitelja in šole. • Spremljava na vzorcu šol.
ŠESTO	1./2. /3. razred	<ul style="list-style-type: none"> • Priklučitev preostanka šol (frontalno uvajanje). • Usposabljanje v mreži šol novih učiteljev z naslednjimi okvirnimi temami: <ul style="list-style-type: none"> – sodobni kurikulum (načela, procesno-razvojno načrtovanje), – pristopi poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu, – vključevanje jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja, – uporaba motivacijskih strategij za poučevanje mlajših otrok, – načrtovanje za integrirano izvajanje pouka tujega jezika, – organizacija pouka (dinamika, prostor, navodila), – poučevanje z uporabo IKT, – snovanje in preizkušanje učnih gradiv, – spremljanje in vrednotenje jezikovnega napredka učenca, – samoevalvacija učitelja in šole, • Spremljava na vzorcu šol.

Pogoji za postopno uvajanje

Udeleženci v uvajanju in v procesu spremljave bodo učenci, njihovi starši, učitelji, učitelji mentorji, ravnatelj šol in strokovna projektna skupina (opazovalci). V uvajanje (in s tem v spremljavo) bo predvidoma vključenih 45 osnovnih šol (10 % odstotkov), ki dajejo tudi okvir za spremljavo.

Osnovne šole se bodo v uvajanje vključile na podlagi razpisa. Pogoje in postopek izbire za vključitev bo določil minister s podzakonskim aktom. V njem bo tudi določeno, katere podatke je mogoče zbirati, način zbiranja podatkov, predlog začasne ureditve pravic učencev, vključenih v uvajanje ter njihove pravice ob izstopu ali prenehanju uvajanja. Pouk tujega jezika kot obveznega predmeta v 1. VIO bodo lahko uvedle tiste osnovne šole, ki bodo prejele soglasje ministra.

Kriteriji za izbor šol:

- ustrezna izobrazba učitelja (učitelj tujega jezika z dodatno usposobljenostjo za poučevanje na zgodnji stopnji ali učitelj razrednega pouka s študijskim programom izpopolnjevanja za poučevanje tujih jezikov na zgodnji stopnji),

- zagotovljena kontinuiteta glede izbora jezika do konca osnovne šole,
- soglasje staršev oziroma skrbnikov,
- izkušnje šole na področju poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji (npr. izvajanje domačih in tujih projektov s področja zgodnjega pouka tujih jezikov).

V primeru, da bo kriterije za izbor šol izpolnjevalo več kot 45 osnovnih šol, bodo prednost imele osnovne šole, v katere so vključeni tudi pripadniki romske skupnosti, osnovne šole s prilagojenim programom in osnovne šole na narodno mešanih območjih ter osnovne šole, ki imajo vsebinsko ustrežnejše in daljše izkušnje na področju poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji.

Cilji uvajanja in kriteriji za ugotavljanje doseganja ciljev

Namen uvajanja je:

- evalvirati didaktične, metodične in organizacijske vidike poučevanja tujega jezika v 1. VIO,
- pripraviti sistemske rešitve za uvedbo tujega jezika v 1. VIO v vseh osnovnih šolah.

Št.	Cilji	Kriteriji	
		kazalniki	obrazložitev kazalnikov
150	<ul style="list-style-type: none"> • spoznati in razumeti nove pristope poučevanja tujega jezika in medkulturnega ter jezikovnega uzaveščanja v 1. VIO 	<ul style="list-style-type: none"> • izobraževanje učiteljev • implementacija novih pristopov v učno prakso 	<ul style="list-style-type: none"> • oblike, vsebine in obseg izobraževanj • letne učne priprave • učiteljev portfolio
	<ul style="list-style-type: none"> • preveriti ustreznost predloga učnega načrta (UN) za tuji jezik v 1. VIO 	<ul style="list-style-type: none"> • izobraževanje učiteljev • vključitev predloga UN v načrtovanje pouka • izvedba predloga UN v učni praksi • evalvacija predloga UN 	<ul style="list-style-type: none"> • delo na e-portalu • letne priprave (cilji UN) • dopolnitve predloga UN • zaključna različica UN
	<ul style="list-style-type: none"> • preveriti organizacijske vidike ter posebnosti uvedenega modela poučevanja tujega jezika v 1. VIO 	<ul style="list-style-type: none"> • izobraževanje učiteljev • oblikovanje ustreznega organizacijskega pristopa 	<ul style="list-style-type: none"> • oblike, vsebine in obseg izobraževanj • šolski organizacijski načrt izvajanja

Št.	Cilji	Kriteriji	
		kazalniki	obrazložitev kazalnikov
	<ul style="list-style-type: none"> spremljati in vrednotiti tujejezikovne zmožnosti učencev, ki so jih pridobili v času poteka uvajanja 	<ul style="list-style-type: none"> izobraževanje učiteljev priprava in izvedba preizkusov jezikovnega znanja 	<ul style="list-style-type: none"> oblike, vsebine in obseg izobraževanj preizkusi znanja analiza rezultatov tujejezikovnega znanja
	<ul style="list-style-type: none"> ugotoviti odnos učencev, njihovih staršev, učiteljev in ravnateljev do poučevanja tujega jezika v 1. VIO 	<ul style="list-style-type: none"> priprava metodoloških instrumentov 	<ul style="list-style-type: none"> anketni vprašalniki analiza podatkov
	<ul style="list-style-type: none"> širiti pozitivne izkušnje, pridobljene pri izvedbi uvajanja tujega jezika v 1. VIO 	<ul style="list-style-type: none"> priprava letnih poročil 	<ul style="list-style-type: none"> letni posveti, namenjeni izmenjavi izkušenj mreže šol in informiranju širše javnosti o poteku projekta
	<ul style="list-style-type: none"> evalvirati uvajanje kot celoto 	<ul style="list-style-type: none"> analiza podatkov 	<ul style="list-style-type: none"> zaključna evalvacija uvajanja (poročilo) in oblikovanje predlogov za frontalno uvajanje

Tabela 15: Cilji uvajanja in kriteriji za ugotavljanje doseganja teh ciljev

Merski instrumenti

Podatke je potrebno zbirati pri ravnateljih vključenih osnovnih šol (45 ravnateljev), pri vseh učiteljih tujega jezika in razrednega pouka v 1. VIO, pri učiteljih, ki bodo izvajali pouk (predvidoma 114 ali več učiteljev), pri učencih, ki bodo vključeni v pouk tujega jezika v 1. VIO (na osnovi vzorca velikosti od 500 do 600 učencev) in pri njihovih starših (na osnovi vzorca velikosti od 500 do 600 staršev učencev); vključen bo eden izmed staršev oziroma skrbnikov vsakega učenca.

Vzorec učencev bomo dobili na osnovi vzorčenja v skupinah (v spremljavo bodo vključeni vsi učenci v razredu na vzorec izbrani osnovni šoli ali vsi učenci v vzorec izbranega oddelka) ali na osnovi dvostopenjskega vzorčenja (na prvi stopnji bodo izbrane skupine učencev, oddelki ali razredi izbranih šol, na drugi stopnji pa posamezni učenci iz skupine). Starši učencev bodo v vzorec izbrani na osnovi izbire učencev: anketirali bomo enega od staršev tistih učencev, ki bodo izbrani v vzorec. Na osnovi vzorca bodo prav tako izbrane osnovne šole, na katerih bo opravljena spremljava pouka tujega jezika v 1. VIO s pomočjo opazovanja (možno je tudi enkratno opazovanje na vseh v uvajanje vključenih šolah).

Spremljava uvajanja se bo v vseh treh šolskih letih izvajala na istih ciljnih populacijah, na izbranih skupinah, določenih v začetku uvajanja. Spremljava iste generacije (na istih enotah) bo potekala tri leta. Obseg spremljave naslednjih generacij bo določen na osnovi ugotovitev spremljanja prve generacije.

Podatke pri ravnateljih, učiteljih in starših učencev bomo zbirali s pomočjo anketnih vprašalnikov, za opazovanje bomo uporabili opazovalne obrazce, za zbiranje podatkov pri učencih pa preizkuse znanja. Preizkusu znanja bodo dodana osnovna vprašanja o odnosu do učenja tujega jezika (anketni del). Anketne vprašalnike za ravnatelje, učitelje in starše učencev bodo le-ti izpolnjevali v pisni obliki, prav tako bodo v pisni obliki izpolnjevali obrazce za opazovanje opazovalci, medtem ko bodo preizkusi znanja (skupaj z anketnim delom) za učence izvedeni v ustni obliki; znanje učencev bodo preverjali (in s tem anketirali učence) v uvajanje vključeni učitelji. Za potrebe zbiranja podatkov bodo imeli pripravljene obrazce, s pomočjo katerih bodo poročali o rezultatih (dosežki pri preizkusu znanja in odgovori pri anketnem delu preizkusa).

Podatke v okviru spremljave bomo torej zbirali s pomočjo naslednjih instrumentov:

- anketni vprašalnik za ravnatelje,
- anketni vprašalnik za učitelje,
- anketni vprašalnik za starše učencev,
- obrazec za opazovanje pouka,
- preizkus znanja za učence z dodanim anketnim delom,
- obrazec za vpis rezultatov preizkusa znanja in odgovorov učencev na anketni del preizkusa.

Ob spremljavi, ki bo izvedena s pomočjo naštetih instrumentov, bomo izvedli tudi analizo portfolia za učitelje.

Spremljava bo osredotočena predvsem na didaktične, metodične in organizacijske vidike poučevanja in učenja tujega jezika. V spremljavo bodo vključene naslednje ciljne skupine: učitelji v prvi triadi, ravnatelji, učenci, starši učencev in pouk (ure pouka prvega tujega jezika). Spremljava pri posameznih ciljnih skupinah bo zajemala področja.

Spremljava pri učencih bo temeljila na naslednjih podpodročjih:

- ugotavljanje odnosa in motivacije učencev do učenja in poučevanja tujega jezika,
- mnenje o organizaciji in vsebini pouka,
- ugotavljanje dosežene ravni znanja in doseganje standardov znanja (standardi znanja se preverjajo ob koncu 3. razreda),
- aktivnost in interakcija učencev.

Spremljava pri učiteljih bo temeljila na naslednjih podpodročjih:

- mnenje učiteljev o uvedbi tujega jezika v 1. VIO,
- mnenje učiteljev o primernosti modela,
- realizacija učnega načrta,
- spodbujanje motivacije, samoiniciativnosti in samostojnosti učencev,
- uporaba učnih gradiv in pripomočkov,
- izvajanje sodobnih načinov, metod in oblik poučevanja tujega jezika,
- ustreznost standardov znanj ob zaključku 1. VIO,
- mnenje učiteljev o osebnem in strokovnem razvoju ter potrebnost nadaljnega izobraževanja,

- vpliv poučevanja tujega jezika na ostale vsebine (vsebine predmetov, pri katerih poteka integracija),
- mnenje o obremenjenosti otrok s šolskimi obveznostmi,
- sprotne opažanja pri izvajanju tujega jezika v 1. VIO,
- mnenje učiteljev o smiselnosti in uporabnosti nerazporejenih ur.

Spremljava pri ravnateljih bo temeljila na naslednjih podpodročjih:

- mnenje ravnateljev o uvedbi tujega jezika v 1. VIO na šoli,
- mnenje ravnateljev o primernosti integriranega modela (organizacijski vidik pouka tujega jezika v 1. VIO, ustreznost materialnih in kadrovskih pogojev na šoli, zaznava prednosti/težav pri umestitvi tujega jezika v 1. VIO, mnenje o primernosti izbranega prvega tujega jezika na šoli).

Spremljava pri starših bo temeljila na naslednjih podpodročjih:

- mnenje o uvedbi prvega tujega jezika v 1. VIO,
- odnos do učenja in znanja tujih jezikov,
- mnenje o obremenjenosti otroka s šolskimi obveznostmi.

Opazovanje pouka bo temeljilo na naslednjih podpodročjih:

- ustreznost in uresničljivost ciljev, opredeljenih v učnem načrtu,
- ustreznost pristopov poučevanja (individualizacija, diferenciacija, projektno delo),
- različne oblike organizacije načrtovanja in izvajanja pouka,
- odzivanje učiteljev in učencev v konkretni učni situaciji,
- usklajenost načrtovanja pouka z njegovo izvedbo.

Predmetnik

Z uvedbo pouka tujega jezika v 1. VIO je potrebno spremeniti predmetnike osnovnošolskih programov in določiti učni načrt.

Predlagamo dva izvedbena modela, ki imata enak izhodiščni didaktični koncept, spreminja se samo čas izvajanja. Model A predvideva izvajanje znotraj obstoječega predmetnika brez dodatnih ur za učence. Model B pa se izvaja zunaj obstoječega predmetnika (oziroma zahteva spremembo predmetnika) kot dve dodatni šolski uri tedensko, kar pomeni povečano število ur pouka za učence.

Izvedbeni model A

Glede na ugotovitve (glej poglavje 1) predlagamo, da se v šolskem letu 2010/11 začne uvažati zgodnje tujejezikovno poučevanje tujih jezikov v 1. VIO.

Način izvedbe	Znotraj obstoječega predmetnika, brez dodatnih ur za učence.
Pogostost izvedbe	Najmanj trikrat tedensko.
Trajanje	30 minut (90 minut tedensko).
Profil učitelja	Učitelj tujega jezika z dodatno usposobljenostjo za poučevanje na zgodnji stopnji ali učitelj razrednega pouka s Programom izpopolnjevanja za poučevanje tujega jezika.
Jezik	Angleščina ali francoščina ali nemščina.
Metode/pristopi	Različne metode, ki se smiselno uporabljajo v dani situaciji in z znanim ciljem. Upoštevati je potrebno značilnosti otrok (igra, interes, koncentracija, dinamika, diferenciacija, gibanje itn.) in sodobno tujejezikovno didaktiko. Vsebine so tesno povezane z obstoječim kurikulumom za 1. VIO.
Učna gradiva	Vse, kar učitelj didaktično uporabi za doseg zastavljenih ciljev.
Organizacija prostora	Poteka v učilnici, kjer imajo otroci tudi sicer pouk. Učilnica je opremljena z gradivi za poučevanje tujega jezika in z dostopom do spleta.
Izvedba	1. Učitelj razrednega pouka in učitelj tujega jezika timsko načrtujeta pouk. Izvaja ga učitelj tujega jezika ob prisotnosti učitelja razrednega pouka. 2. Učitelj razrednega pouka z dodatno usposobljenostjo za poučevanje tujega jezika na zgodnji stopnji sam načrtuje in izvaja pouk.
Predmetnik	Dve dodatni pedagoški uri tujega jezika, ki se izvajata trikrat tedensko po 30 minut, vendar potekata znotraj obstoječega predmetnika. Predmetnik predvideva tudi eno nerazporejeno uro na teden (razširitev predmetnika za eno uro na teden), ki jo lahko učitelj uporabi za pouk različnih predmetov v primeru, da mu zaradi integracije tujega jezika zmanjka časa za realizacijo ciljev učnih načrtov.
Preverjanje in ocenjevanje	Se izvaja po veljavnem <i>Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev</i> v OŠ (Ur. l. RS 73/08, 10., 11., 14., 20., 25., 27. člen) in <i>Pravilniku o dokumentaciji</i> v OŠ (Ur. l. 59/08).

Preglednica 1: Opis izvajanja zgodnjega tujejezikovnega poučevanja tujih jezikov – model A

Zgodnje tujejezikovno poučevanje tujih jezikov (holistični pristop k poučevanju tujih jezikov) je odprt, sodoben in v evropskih izobraževalnih sistemih zelo aktualen didaktični koncept. Študije iz zadnjega desetletja in tudi starejše namreč kažejo, da je holistični pristop v raziskavah ocenjen kot najuspešnejša oblika pouka tujega jezika, še zlasti v času zgodnjega učenja. Uspeh takšnega pouka, na primer določene vsebine okoljske vzgoje v prvem razredu, je opazen na več ravneh. Cilji pouka so v prvi vrsti osredinjeni na usvajanje nejezikovnih vsebin in v drugi vrsti na simultano pridobivanje L2, in sicer z uporabo v aktualnih kontekstih. Tak način pridobivanja L2 je primerljiv z naravnim usvajanjem L1 in se v nekaterih deželah ponaša z večletno tradicijo (programi v Kanadi in na dvojezičnih območjih v več evropskih državah, tudi v Sloveniji). Poročilo Eurydice 2005 prikazuje, da v želji čim boljše realizirati načelo večjezičnosti v Evropi, CLIL v takšni ali drugačni obliki in obsegu postaja sestavni del izobraževalnih sistemov Evrope.

V tem modelu je način poučevanja tujega jezika zlasti uspešen pri mlajših otrocih, saj kognitivni psihologi dokazujejo izjemno prožnost možganov prav v zgodnjem obdobju življenja

(Götze, 1997; Overmann, 2004). Dognanja psiholingvistov (Butzkamm, 1989) pričajo o naravni motivaciji za učenje tudi jezikov v zgodnjem obdobju življenja, kar dokazujejo tudi raziskave v Sloveniji. Prav tako so kurikuli za učenje v zgodnjem otroštvu naravnani celostno.

Izvedbeni model B

Način izvedbe	Dodatni dve šolski uri tedensko (k obstoječemu predmetniku) za učence.
Pogostost izvedbe	Najmanj trikrat tedensko.
Trajanje	30 minut (90 minut tedensko).
Profil učitelja	Učitelj tujega jezika z dodatno usposobljenostjo za poučevanje na zgodnji stopnji ali učitelj razrednega pouka s Programom izpopolnjevanja za poučevanje tujega jezika.
Jezik	Angleščina ali francoščina ali nemščina.
Metode/ pristopi	Različne metode, ki se smiselno uporabljajo v dani situaciji in z znanim ciljem. Upoštevati je potrebno značilnosti otrok (igra, interes, koncentracija, dinamika, diferenciacija, gibanje itn.) in sodobno tujejezikovno didaktiko. Vsebine so tesno povezane z obstoječim kurikulumom za 1. VIO.
Učna gradiva	Vse, kar učitelj didaktično uporabi za dosego zastavljenih ciljev.
Organizacija prostora	Poteka v učilnici, kjer imajo otroci tudi sicer pouk. Učilnica je opremljena z gradivi za poučevanje tujega jezika ter z dostopom do spleta.
Izvedba	1. Učitelj razrednega pouka in učitelj tujega jezika timsko načrtujeta pouk. Izvaja ga učitelj tujega jezika ob prisotnosti učitelja razrednega pouka. 2. Učitelj razrednega pouka z dodatno usposobljenostjo za poučevanje tujega jezika na zgodnji stopnji sam načrtuje in izvaja pouk.
Predmetnik	Dve dodatni pedagoški uri tujega jezika, ki se izvajata trikrat tedensko po 30 minut, vendar potekata znotraj obstoječega predmetnika. Predmetnik predvideva tudi eno nerazporejeno uro na teden (razširitev predmetnika za eno uro na teden), ki jo lahko učitelj uporabi za pouk različnih predmetov v primeru, da mu zaradi integracije tujega jezika zmanjka časa za realizacijo ciljev učnih načrtov.
Preverjanje in ocenjevanje	Se izvaja po veljavnem <i>Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev</i> v OŠ (Ur. l. RS 73/08, 10., 11., 14., 20., 25., 27. člen) in <i>Pravilniku o dokumentaciji v OŠ</i> (Ur. l. 59/08).

Preglednica 2: Opis izvajanja zgodnjega tujejezikovnega poučevanja tujih jezikov – model B

Odprt didaktični koncept – zgodnji tujejezikovni pouk (ZGTJ)

Je alternativa tradicionalnemu, zgolj jezikovnemu pouku tujih jezikov. Lahko se izvaja kot CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*) oziroma kot oblika, ki se ne osredotoča na sistem jezika (ang. *focus on forms*), temveč na uporabo jezika pri nejezikovnih vsebinah (ang. *focus on content*). ZGTJ razumemo kot odprt didaktični koncept, ki se ne

naslanja zgolj na eno samo »edino pravilno in ustrezno« teorijo jezikovnega učenja oziroma eno samo metodo poučevanja, temveč nudi prostor za nadgradnjo in izboljšave pedagoške prakse in se ne želi ujeti v past še enega »novega pristopa«. Hkrati pa opozarja na neprimernosti metod, ki temeljijo zgolj na jezikovnem učenju, ki je za to starostno stopnjo neustrezno in ga ta koncept ne podpira.

ZGTJ omogoča pridobivanje jezika na impliciten način, kar, povedano strukturalistično, pomeni, da morajo učenci iz predstavljenih in obravnavanih vsebin pri različnih predmetih izpeljati sheme in koncepte, jih strukturirati in nato uskladiščiti najprej v kratko-, nato pa v dolgoročnem spominu. Poudariti pa velja, da to ne pomeni zanemarjanja jezikovnega sistema, saj je takšno znanje pomembno dopolnilo vsebinskemu znanju. Učenje J2 je namreč individualni proces konstrukcije, pri katerem učenec razvija in dopolnjuje obstoječi sistem jezika. Ima razvite sheme in koncepte ter tako pridobiva samo jezik oz. nove oznake v J2 za te že obstoječe koncepte. V J2 pogosto usvaja poimenovanja za koncepte, ki jih je že predhodno pridobil v J1. Od učenca se pri pouku ZGTJ pričakuje, da se bo (na)učil specifične izbrane vsebine na celosten način. Pri takšnem pouku tujega jezika učenec hkrati pridobiva in utrjuje koncepte in sheme ter obenem znake in strukture, ki jih označujejo. Ukvarjanje z J2 in spontano tudi z J1 kot označevalcema teh vsebin je intenzivno. Vsekakor bolj kot pri pouku samo v J1, kjer se predpostavlja, da učenci »razumejo« posredovano in se z jezikovno dimenzijo običajno ne ukvarjajo. Pripovedovanje napetih ali zabavnih zgodb v okviru didaktičnega modela, ki se navezujejo na izkustveni svet otrok, se je izkazalo za zelo učinkovito, saj se otroci ne »potopijo« le v zgodbo, temveč tudi v jezik in ponotranjijo ključne pojme in dialoge. Zelo pomembno je, da pripovedujemo naravno in da pripoved podkrepimo z dejanji, gestiko, realnimi predmeti itd. Pokazalo se je, da če se učitelj ali učiteljica vedno znova vrača k istim temam in jih predstavi v drugačnih oblikah (pripoved, spevoigra, pantomima, lutkovna igra), to krepi otrokovo razumevanje in stopnjuje njegovo pripravljenost za sodelovanje. Poleg tega otroci sprejmejo jezik kot naravno sredstvo sporazumevanja le takrat, ko ga vseskozi kot takšnega tudi doživljajo. To pomeni, da je učenje in utrjevanje jezikovnih struktur, izgovorjave ali celo slovnice manj smiselno kot dosledna in konstantna raba tujega jezika.

Integracija ZGTJ-a se izvaja pri vseh predmetih. Pri slovenščini (oziroma italijanščini/madžarščini) je omejena in se izvaja samo pri določenih ciljnih pouka. Ena izmed naslednjih pomembnih prednosti ZGTJ modelov pa je tudi njegova ekonomičnost, saj ne povečuje števila ur na učenčevem urniku ali izpodriva z urnika druge predmete, učencem pa ponuja drugačen način učenja nejezikovnega predmeta in posledično tudi znanja jezika.

ZGTJ model ima tudi nekaj občutljivih točk, med katerimi izpostavljam:

- (ne)kvalitetno timsko delo učiteljev,
- (ne)integriranost v splošni kurikulum 1. VIO,
- (ne)usposobljenost učiteljev za poučevanje tujih jezikov mlajših učencev,
- (ne)usposobljenost opisnega ocenjevanja.

Na osnovi raziskav, ki jih je povzela EU študija o pedagoških načelih učenja jezikov v zgo-

dnjem otroštvu (2006), in izkušenj projektov v Sloveniji, predlagamo, da poteka pouk večkrat tedensko, v skupnem časovnem obsegu 90 minut. Vsaj za čas uvajanja bi bilo koristno ugotoviti, ali bi učitelji potrebovali tudi določeno število nerazporejenih ur, ki bi jih lahko namenili določenemu predmetu, da bi tako nedvomno lahko realizirali cilje celotnega kurikula.

Upamo, da bodo opisane rešitve izvedbe pouka tujih jezikov v 1. VIO, ki so bile hkrati podlaga projekta *Sporazumevanje v tujih jezikih – Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščenja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ (2008–2010)*, v katerem je sodelovalo 14 strokovnjakov s slovenskih univerz in fakultet, svetovalci Zavoda RS za šolstvo ter več kot 40 osnovnih šol in preko 50 učiteljev, čim prej tudi ustrezno sistemsko rešene, v korist otrokom in celotni družbi.

Priloge

- Priloga 1: Izobrazba učiteljev
- Priloga 2: Analize projekta CLILiG za Slovenijo
- Priloga 3: Večjezični pristop jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja (JIMU)
- Priloga 4: Umestitev prvega tujega jezika in nerazporejenih ur v predmetnik osnovne šole

Priloga 1: Izobrazba učiteljev

Država	Priporočeni profil za poučevanje TJ na zgodnji stopnji
Islandija	razredni učitelj (general teacher)
Norveška	razredni učitelj
Slovenija	razredni učitelj
Avstrija	razredni učitelj
Italija	razredni učitelj
Malta	razredni učitelj
Nemčija	razredni učitelj
Danska	razredni učitelj
Škotska	razredni učitelj
Nizozemska	razredni učitelj
Belgija	razredni učitelj
Liechtenstein	razredni učitelj
Madžarska	razredni učitelj
Luksemburg	razredni učitelj; naknadno usposobljen učitelj za tuji jezik (semi-specialist teacher)
Litva	razredni učitelj, naknadno usposobljen učitelj za tuji jezik

Država	Priporočeni profil za poučevanje TJ na zgodnji stopnji
Švedska	razredni učitelj, naknadno usposobljen učitelj za tuji jezik
Francija	razredni učitelj; naknadno usposobljen učitelj za tuji jezik
Portugalska	razredni učitelj; naknadno usposobljen učitelj za tuji jezik
Slovaška	učitelj tujega jezika
Romunija	učitelj tujega jezika
Bolgarija	učitelj tujega jezika
Poljska	učitelj tujega jezika (specialist teacher)
Češka	učitelj tujega jezika
Grčija	učitelj tujega jezika
Španija	učitelj tujega jezika
Finska	ni podanih nobenih priporočil
Latvija	ni podanih priporočil
Estonija	ni podanih priporočil
Anglija	ni priporočil (vendar je večina razrednih učiteljev)
Irska	ni priporočil

Razlaga uporabljenih terminov:

Razredni učitelj (ang. General teacher): učitelj, ki je usposobljen, da poučuje vse (ali skoraj vse) predmete v kurikulumu, vključno s tujimi jeziki; ti učitelji poučujejo tuji jezik ne glede na to, ali so bili deležni usposabljanja na tem področju.

Učitelj, ki je usposobljen, da poučuje tudi tuje jezike (ang. Semi-specialist (of foreign languages)): učitelj, ki poučuje vsaj tri različne predmete.

Učitelj tujih jezikov (ang. Specialist teacher of foreign languages): učitelj, ki je usposobljen, da poučuje dva različna predmeta, med katerima je eden tuji jezik, ali pa poučuje samo tuji jezik.

Priloga 2: Analize projekta CLILiG za Slovenijo

Gre za poročilo o mednarodnem projektu CLILiG – »state of the art« und Entwicklungspotential in Europa (2006), katerega koordinator je bil Kim Haataja, OPEKO, Tampere, Finska, in v katerem sta sodelovali Alja Lipavic Oštir in Saša Jazbec, FF Maribor.

Cilj projekta je bil med drugim evidentirati stanje na področju CLIL-a zlasti v nemškem jeziku v sodelujočih državah, in sicer na različnih nivojih izobraževanja, nekaj podatkov pa je bilo pridobljenih tudi za zgodnje učenje tujih jezikov nasploh. V poročilu za Slovenijo, ki ga je pripravila Alja Lipavic Oštir, so, kot kaže spodnja tabela, povzeti rezultati anket, ki so jih izpolnjevali predstavniki različnih institucij:

Institucija	Število poslanih anket	Število vrnjenih in izpolnjenih anket
predstavniki ministrstva v SLO	6	4
društva učiteljev	3	0
gospodarska društva	9	2
vrtni (brez nemščine)	21	18
vodstva šol	21	13
vrtni s CLIL-om	5	5
nemščina kot delovni jezik	7	5
institucije, ki izobražujejo učitelje	2	1

Nekaj splošnih ugotovitev iz analize podatkov:

- CLIL-a kot izjemno uspešne metode učenja tujih jezikov v Sloveniji praktično ni. Osamljeni primeri, ki so bili identificirani, so neke vrste pilotni projekti, katerih trajanje je omejeno na določeno število let;
- CLIL je v Sloveniji premalo poznan, to velja zlasti za učitelje in vodstva šol ter vrtncev;
- pri tej obliki dela v šoli je mogoče zaznati določen strah zaradi domnevne ogroženosti slovenščine in s tem izgube nacionalne identitete;
- CLIL je zaradi mobilnosti v EU pomemben ali zelo pomemben, kar ugotavljajo tako nosilci odločitev kot tudi tisti, ki so zaposleni v vrtnih in na šolah;
- v Sloveniji je potrebno zlasti vzpodbujati učenje nemščine;
- možnosti za uvedbo CLIL-a so zelo slabe, predvsem zaradi obstoječe zakonske osnove;
- starši so pokazali zelo veliko zanimanje za uvajanje tujega jezika v vrtnce;
- vodstvo vrtncev vidi veliko možnosti za uvajanje tujih jezikov v vrtnce.

Rezultati ankete so pokazali, da je v Sloveniji v letu 2005/2006 CLIL potekal v 5 vrtnih, 1 osnovni in 4 srednjih šolah.

Vrtni s CLIL-om: Gre za celodnevne programe v slovenskih vrtnih. Žal so ankete pokazale, da ni sodelovanja med vrtni in osnovnimi šolami. Vzgojiteljice, ki v vrtnih izvajajo dejavnosti v tujem jeziku oz. tuji jezik, so vzgojiteljice, ki so ali živele v tujini (2) ali so se učile npr. nemščino kot tuji jezik (10) ali pa je poučevani jezik njihov prvi jezik (3). Vzgojiteljice se pri delu poslužujejo različnih načel, in sicer »en človek en jezik« ali določene aktivnosti v tujem jeziku ali ravnajo manj sistematično.

Šole s CLIL-om: Popolna imerzija poteka v Sloveniji samo na eni šoli, tj. OŠ Janka Padežnika, kjer je delo organizirano tako, da učiteljica tujega jezika – nemščine eno uro tedensko od 1. do 3. razreda (skupno 58 učencev) izvaja vsebine in dosega cilje, ki so sicer v načrtu, s to razliko, da je delovni jezik v razredu tuji jezik.

CLIL v gimnazijah: Poteka na štirih gimnazijah v Sloveniji, tj. Gimnaziji Jesenice, Gimnaziji Ljutomer, Gimnaziji Ptuj ter Gimnaziji Slovenj Gradec, in sicer imajo dijaki (skupno jih je 133) predmet Slovenija v Evropi, kjer je delovni jezik tuji jezik. Ta predmet izvajajo tuji lektorji v sodelovanju z učitelji tujega jezika.

Priloga 3: Večjezični pristop jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja (JiMU)

Pristop JiMU sta na podlagi izhodiščnih ciljev večjezičnosti in medkulturnega razumevanja ter spoštovanja državljanov Evrope razvijala evropska projekta Evlang in Janua Linguarum. Izkušnje in rezultati tako obeh projektov kot tudi slovenske skupine kažejo, da pristop tudi v prvem triletju OŠ spodbuja in razvija:

- učenčevo zanimanje za jezike (tudi za materni/prvi);
- zavest o jezikovni in kulturni različnosti in pozitiven odnos do le-te (tudi do manj razširjenih in/ali družbeno podcenjenih jezikov);
- dvojezičnost učencev, čigar prvi jezik ni slovenščina;
- metajezikovno zmožnost.

Pristop JiMU s pomočjo preizkušenih gradiv učencem postopno odpira vrata v svet različnih jezikov in kultur, vendar se učenci ne učijo o posameznem jeziku, temveč se uzaveščajo o različnih jezikih in kulturah Evrope in sveta. Ker je slovenski jezik prisoten v vsakem gradivu, učenci ob primerjanju zvočnih in/ali pisnih značilnosti slovenščine z drugimi jeziki dopolnjujejo svoje znanje in zavest o slovenščini.

Rezultati kažejo, da učenci zelo radi 'raziskujejo' jezike in njihove značilnosti ter se o tem pogovarjajo tudi doma; starši otrok, ki so bili vključeni v raziskavo, so zaznali otrokovo povečano zanimanje za jezike in kulture.

160

Vključevanje družbeno podcenjenih ali manj poučevanih jezikov (npr. pri nas romščine, hrvaščine, srbsčine), ki jih otroci v nekem razredu govorijo, pozitivno vpliva na samopodobo učencev iz manj spodbudnih okolij, kar se kaže tudi pri boljšem sodelovanju teh učencev pri pouku in povečanem zanimanju za te jezike med ostalimi učenci.

Šestnajst učiteljev v slovenskih osnovnih šolah (ki so večinoma učitelji razrednega pouka) je po intenzivnem trimesečnem delu s pristopom, nadaljnjih šestnajst učiteljev pa po enoletnem delu, opredelilo svoja opažanja na Likertovi lestvici od 1 do 5 z naslednjimi povprečji: *Ta pristop zbuja radovednost in zanimanje za učenje jezikov* – 4,8; *Dejavnosti jezikovnega uzaveščanja lahko pozitivno pripomorejo k spreminjanju učenčevega odnosa do drugih skupnosti in kultur* – 4,9; *Dejavnosti jezikovnega uzaveščanja lahko pospešijo učenje drugih jezikov* – 4,6; *Ta pristop dviga zavest o podobnostih in razlikah med jezikovnimi strukturami v raznih jezikih* – 4,6; *Ta pristop razvija učenčevo zmožnost, da prepozna pisne in govorne elemente v neznanih jezikih* – 4,6; *Ta pristop razvija zmožnost pozornega poslušanja* – 4,5; *Ta pristop izboljša učenčevo spretnost pri uporabi priročnikov, npr. slovarjev, leksikonov, slovníc, medmrežja* – 4,6 (3,2); *Moji učenci so se pozitivno odzvali* – 4,8.

Razvoj metajezikovne zmožnosti je bil zaznan, vendar zaradi drugih vplivov ni bilo možno ugotoviti, v kolikšni meri k temu prispeva sam pristop JiMU.

Priloga 4: Umestitev prvega tujega jezika in nerazporejenih ur v predmetnik osnovne šole

	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.	Skupaj ur predmeta	Skupaj ur TJ	
SLOVENŠČINA	6	7	7	5	5	5	4	3,5	4,5	1.631,5		
MATEMATIKA	4*	4*	5*	5*	4*	4	4	4	4	1.318,0		
TUJI JEZIK 1	((2))	((2))	((2))	3	3	3	3	3	3	621,0 + ((210,0))	831,0	
TUJI JEZIK 2***							2	2	2	204,0	204,0	
LIKOVNA VZGOJA	2*	2*	2*	2*	2*	1	1	1	1	487,0		
GLASBENA VZGOJA	2*	2*	2*	1,5*	1,5*	1	1	1	1	452,0		
DRUŽBA				2*	3*					175,0		
GEOGRAFIJA						1	2	1,5	2	221,5		
ZGODOVINA						1	2	2	2	239,0		
DRŽ. IN DOM. VZGOJA TER ETIKA							1	1		70,0		
SPOZNAVANJE OKOLJA	3*	3*	3*							315,0		
FIZIKA								2	2	134,0		
KEMIJA								2	2	134,0		
BIOLOGIJA								1,5	2	116,5		
NARAVOSLOVJE						2	3			175,0		
NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA				3*	3*					210,0		
TEHNIKA IN TEHNOLOGIJA						2	1	1		140,0		
GOSPODINJSTVO					1*	1,5				87,5		
ŠPORTNA VZGOJA	3*	3*	3*	3*	3*	3	2	2	2	834,0		
IZBIRNI PREDMETI							2/3	2/3	2/3	204,0/306,0		
Nerazporejene ure	1*	1*	1*							105,0		
Skupaj vseh ur										7.874,0/7.976,0 + ((210,0))		
Število predmetov	7	7	7	8	9	11	13/14/15	15/16/17	13/14/15			
Število ur tedensko	21	22	23	24,5	25,5	24,5	28/29	29,5/30,5	29,5/30,5			
Število tednov pouka	35	35	35	35	35	35	35	35	32			
Oddelčna skupnost				0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	103,5		
Trenutna zakonska zgornja meja	22	22	22	26	26	26	30	30	30			
Razlika glede na trenutno stanje***	+ 1 + ((2))	+ 1 + ((2))	+ 1 + ((2))	+ 1	0	- 1	- 1	0	0	+ 70,0 + ((210))		
Preseganje zakonske omejitve	- 1	0	1	- 1,5	- 0,5	- 1,5	- 2/- 1	- 0,5/0,5	- 0,5/0,5			
Preseganje; brez nerazporejenih ur	- 2	- 1	0	- 1,5	- 0,5	- 1,5	- 2/- 1	- 0,5/0,5	- 0,5/0,5			
Tedensko ur; brez nerazporejenih	20	21	22	24,5	25,5	24,5	28/29	29,5/30,5	29,5/30,5			
Tedensko ur; tudi oddelčna skupnost	21	22	23	25	26	25	28,5/29,5	30/31	30/31			
Skupaj ur; brez nerazporejenih										7.769,0/7.871,0 + ((210,0))		
Skupaj ur; tudi oddelčna skupnost										7.872,5/7.974,5 + ((210,0))		
(()) Integrirane ure	* možna integracija			***poskusna uvedba obveznega drugega tujega jezika v tretji triadi je obravnavana kot trenutno stanje								

Priloga 5

Ravni Skupnega evropskega jezikovnega okvira (SEJO; ang. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment)⁴²

Učinkoviti uporabnik

C2

Z lahkoto razume tako rekoč vse, kar sliši ali prebere. Zna povzemati informacije iz različnih govornih in pisnih virov in pri tem povezati argumente in pripovedi v koherentno obliko. Izraža se spontano, zelo tekoče, natančno in tudi v kompleksnih situacijah razlikuje med drobnimi pomenskimi odtenki.

C1

Razume širok razpon zahtevnejših, daljših besedil in prepozna implicitne pomene. Izraža se tekoče in spontano, brez veliko očitnega iskanja ustreznih besed. Jezik uporablja prožno in učinkovito, tako za družabne kot za akademske in poklicne namene. Zna tvoriti jasna, dobro organizirana in poglobljena besedila o kompleksnih temah. Pri tem nadzorovano uporablja organizacijske vzorce, povezovalce (konektorje) in kohezivna sredstva.

Samostojni uporabnik

B2

Razume glavne ideje v kompleksnem besedilu tako o konkretnih kot abstraktnih temah, vključno z razpravami s svojega strokovnega področja. V medosebnih stikih govori dovolj tekoče in spontano, da njegova komunikacija z domačimi govorniki ni naporna ne zanj in ne za sogovorca. Zna tvoriti jasno, poglobljeno besedilo iz širokega izbora tem in razložiti stališče o nekem aktualnem vprašanju s pojasnitvijo prednosti in pomanjkljivosti različnih možnosti.

B1

Pri različnem govorjenju v standardnem jeziku razume glavne točke, kadar gre za znane reči, s katerimi se redno srečuje na delu, v šoli, prostem času itn. Znajde se v večini situacij, ki se pogosto pojavljajo na potovanju po deželi, kjer se ta jezik govori. Zna tvoriti preprosta povezana besedila o temah, ki so mu znane ali ga zanimajo. Zna opisati izkušnje in dogodke, sanje, upanja in ambicije ter zna na kratko utemeljiti in pojasniti svoja mnenja in načrte.

Osnovni uporabnik

A2

Razume stavke in pogoste izraze, ki se nanašajo na najbolj temeljna področja (na primer najosnovnejši osebni in družinski podatki, nakupovanje, krajevna geografija, zaposlitev). Sposoben se je sporazumevati v preprostih in rutinskih opravilih, ki zahtevajo preprosto in neposredno izmenjavo informacij o znanih in rutinskih zadevah. S preprostimi besedami zna povedati nekaj o sebi ter svojem neposrednem okolju in zadovoljiti svoje trenutne potrebe.

⁴² http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp

Razume in uporablja pogoste vsakodnevne izraze in zelo osnovne besedne zveze, namenjene za zadovoljevanje konkretnih potreb. Zna predstaviti sebe in druge in zna spraševati ter odgovarjati na osebna vprašanja, na primer o tem, kje živi, o osebah, ki jih pozna, in o stvareh, ki jih ima. Obvlada preprosto interakcijo, če sogovorec govori počasi in razločno in je pripravljen pomagati.

Literatura

- Akcijski načrt 2004 – 2006. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf (2. 5. 2010)
- Andranka, M. (2008). Starting Early: The Croatian Experience. Izroček na konferenci Novosti na področju poučevanja tujih jezikov in medkulturnega in medjezikovnega uza-veščanja na zgodnji stopnji. Organizator: Zavod RS za šolstvo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 25.–29. 8. 2010.
- Argondizzo, C. (1992). Children in Action. A Resource Book for Language Teachers of Young Learners. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Arnsdorf, D./Boyle, H./Chaix, P./Charmian, O. (1992). Fremdsprachenlernen in der Grundschule (Foreign Language Learning in the Primary School). Triangle, št. 11, str. 136–145.
- Bagarić, V. (2003). Implicitno ili eksplicitno učenje i poučavanje stranog jezika? V: Stolic, D./Ivanetić, N./Pritchard, B. (ur.). Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj linguistici. Zagreb-Rijeka : Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku: str. 17–28.
- Balboni, P.E. (1999). Educazione bilingue. Perugia-Welland: Guerra-Soleil.
- Balboni, P.E. (2002). Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: Utet Libreria.
- Balboni, P.E. (2006). The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology. Perugia: Guerra.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995). Krek et al. (ur.) Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Bialystok, E. (ur.). (1991). Language Processing in Bilingual Children. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blondin, C./Candelier, M./Edelenbos, P./Johnstone, R./Kubanek-German, A./Taeschner, T (1998). Foreign languages in primary and pre-schooleducation. London: CILT
- Brewster, J./Ellis, G./Girard, D. (1991). The Primary English Teacher's Guide. London: Penguin English.
- Brumen, M. (2003). Pridobivanje tujega jezika v otroštvu : priručnik za učitelje : teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- Brumfit, C./Moon, J./Tongue, R. (ur.) (1991). Teaching English to Children: From Practice to Principle. London: Harper Collins.
- Butzkamm, W. (1989). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke Verlag.

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.
- Carnevale, C./de Cillia R./Krumm H. J./Schlocker E. (ur.) (2008). *Language and Language Education Policies in Austria*. Dunaj: Ministrstvo za šolstvo, znanost in kulturo.
- Common European Framework of reference for Language Learning and Teaching, *Language Learning for European citizenship* (2001). Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, št. 2, str. 175–187.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ur.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Cummins, J./M. Swain (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London in New York: Longman.
- Curtain, H./Pesola, A. (1994). *Languages and Children: Making the Match*. Second edition. New York: Longman.
- Čok, L. (1995). Zgodnje učenje in poučevanje drugega jezika. Umestitev pouka drugega jezika na razredno stopnjo osnovne šole. *Uporabno jezikoslovje*, št. 4: str. 59–76.
- Čok, L. (1996). Model zgodnjega učenja italijanskega jezika za slovensko učno prakso. *Annales (Koper)*, 6, št. 8, str. 225–240.
- Čok, L. (1999a). Zgodnja večjezičnost in izobraževanje: osnove za oblikovanje modela. *Ann, Ser. hist. sociol.*, 9, št. 1-16, str. 111–126.
- Čok, L. (2008a). Medkulturna uzaveščenost kot osebna vrednota. *Pedagoška obzornja*, letn. 23, št. 1, str. 86–100.
- Čok, L. (2008b). Zgodnje učenje jezikov v povezavi s celostnim razvojem otroka. V: Skela, J. (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- Čok, L. (2009). Poučevanje jezikov v otroštvu – sociološki in medkulturni vidiki. V: Pižorn, K. (ur.). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čok, L./J. Skela/B. Kogoj/C. Razdevšek-Pučko (1999). Učenje in poučevanje tujega jezika. *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveno-raziskovalno središče RS Koper*.
- Čok, L./Novak-Lukanovič, S. (2004). Languages as social cohesion and human capital. V: *Intellectual capital and knowledge management: Abstracts*. Koper: Faculty of management.
- Daloiso, M. (2007). *Early Foreign Language Teaching*. Perugia: Guerra Edizioni.
- DeKeyser, R in Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean? V: Kroll, J.F/ de Groot, A.M.B. (ur.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* Oxford: Oxford University Press, str. 88–108.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second Language Acquisition*, 22 (4), str. 499–533.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. V: Doughty, C.J./Long, M.H. (ur.). *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Blackwell, str. 313–358.
- Dickson, P./Cumming, A. (ur.). (1998). *Profiles of Language Education in 25 Countries*

- Djigunović Mihaljević, J. (2008). Teaching English to young learners in Croatia: Insights from ELLiE. Izroček na konferenci konferenci Novosti na področju poučevanja tujih jezikov in medkulturnega in medjezikovnega uzaveščanja na zgodnji stopnji. Organizator: Zavod RS za šolstvo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 25.– 29. 8. 2010.
- Dokument Komisije za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti – Akcijski načrt 2004-2006. Dostopno na spletu: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf (2. 5. 2010).
- Edelenbos, P./Johnstone, R. M. (ur.). (1996). Researching languages at primary schools: Some European perspectives. London: CILT
- Edelenbos, P./Johnstone, R./Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of young learners. [EAC 89/04]. Key study for the European Commission. Brussels: European Commission. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf (3. 5. 2010)
- Edelenbos, Peter/de Jong, J. H.A.L. (2004). Vreemdetalenonderwijs in Nederland: Een situatieschets. Enschede: NaB MVT.
- Egan, K. (1979). Educational development. New York: Oxford University Press.
- European commission (2006). Education and Culture. Culture and Communication. Multilingualism Policy. The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study.
- European Commission (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2005). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brussels: European Commission.
- Fabro, F. (2004). Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini. Rim: Astrolabio.
- Felix, S. (1985). More Evidence on Competing Cognitive Systems. Second Language Research, št. 1, str. 47–72.
- Felix, S. W. (1987). Cognition and language growth. Dordrecht, ZDA: Foris.
- Fidler, S. (2002). Evalvacijsko poročilo Študijskega programa za izpopolnjevanje učiteljc in učiteljev razrednega pouka za poučevanje angleškega jezika v drugem obdobju osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Fidler, S. (2006): Awakening to languages in primary school. *ELT Journal*, 60, št. 4, str. 346–354.
- Fink, B. (ur.). (1998). Modern Language Learning and Teaching in Central and Eastern Europe: Which Diversification and How can it Be Achieved? Proceedings of the Second Colloquy of the European Centre for Modern Languages. Graz (Austria), 13–15 February 1997. Strasbourg: Council of Europe.
- Freddi, G. (1987). Lingue straniere per la scuola elementare. Torino: Petrini.
- Freddi, G. (1990). Azione, giovo, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini. Torino: Petrini.
- Garajová, K. (2001). Fremdsprachen im Primarschulbereich. Marburg: Tectum.

- García Mayo, M. del P./Lecumberri, M. L. G. (2003). Age and the Acquisition of English as a Foreign Language. *Multilingual Matters*.
- Gattullo F./Pallotti G. (2000). Foreign language teaching to young learners in Italy. *Language Testing*, 17, št. 2, str. 278–288.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Jantscher, E./Landsiedler, I. (2000). 'Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview'. V: Nikolov M./H. Curtain (ur.). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Johnstone, R. (2002a). Evaluation report: Early Partial Immersion in French at Walker Road Primary School, Aberdeen. The First two Years: 2000/1 and 2001/02. University of Stirling. In Scottish Centre for Information on Language Teaching & Research, v sodelovanju z Aberdeen City Council.
- Key Data on teaching Languages at School (2008). Dostopno na: <http://www.eurydice.org>. (2.5.2010)
- Lado, R. (1964). *Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Languages for the children of Europe (2006). Published Research, Good Practice and Main Principles, Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study.
- Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24, 1, str. 1–35.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lewis, G. (2004). *The Internet and Young Learners*. Oxford: OUP.
- Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in second Language Acquisition*, št. 12, str. 251–85.
- Moys, A. (ur.). (1988). *Where Are We Going With Languages?* London: Nuffield Foundation.
- Muñoz, C. (ur.). (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- National Core Curriculum for Basic Education (2004). Finish National Board of Education. Dostopno na: http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basci_education (3. 5. 2010)
- Nečak Lük, A. (1989). Motivacija za učenje in rabo maternega in drugega jezika v večjezičnem okolju. *Vzgoja izobraževanje*, 20, št. 5, str. 27–31.
- Nečak Lük, A. (1993). Materinščina je imetje. *Slovenski koledar*, str. 48–52.
- Nečak Lük, A. (1995). Objectives, methods, materials, strategies : point of departure: the impact of contextual variables. V: »Learning and teaching languages in pre-school and primary bilingual contexts« (age 3/4-12/13): Portoroz, Slovenia, 4–9 June 1995: texts prepared by the animators, (»Language learning for European citizenship«). Strasbourg: Council of Europe: = Conseil de l'Europe, str. 6–12.
- Nečak Lük, A. (2003). *Language education policy in Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport, Education Development.
- Overmann M. (2004). „Frühes Fremdsprachenlernen lohnt sich – Neurobiologische Forschungen zur Mehrsprachigkeit“. *Französisch heute* št. 2, str. 208–213.
- Patkowski, M. (2003). Lateral Effects in Multilinguals during Speech Production under the Concurrent Task Paradigm: Another Test of the Age of Acquisition Hypothesis.

- IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41, št. 3, str. 175–200.
- Pižorn, K. (ur.). (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
 - Prebeg-Vilke, M. (1991). Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik, Zagreb, Školska knjiga.
 - Priporočila Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije L394/10, 18. 12. 2006. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:290:0001:0003:SL:PDF> (4. 5. 2010)
 - Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih sposobnostih za vseživljenjsko učenje http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_sl.pdf (4. 5. 2010)
 - Rixon, S. (ur.). 1999. Young Learners of English: Some Research Perspectives. London: Longman.
 - Scott, W./Ytreberg, L. (1990). Teaching English to Children. London: Longman.
 - Scovel, Thomas. (1998). Psycholinguistics. Oxford: Oxford University Press.
 - Seliger, H. W. (1978). The implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. V W. C. Ritchie (ur.). Second language acquisition research. Issues and implications. New York: Academic Press.
 - Singleton, D./Ryan, L. (2004). Language Acquisition: The age Factor. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
 - Stokić, L./Djigunović Mihaljević, J. (2000). Early Foreign Language Education in Croatia. V: Nikolov, M./Curtain, H. (ur.). An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond. Strasbourg: Council of Europe.
 - Titone, R. (1978). Progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari. Firenze: Le Monnier.
 - Titone, R. (1990). La lingua straniera nella scuola elementare. Una guida didattica. Rim: Armando Editore.
 - Titone, R. (2000). Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Perugia. Guerra.
 - Turnbull, M./Lapkin, S./Hart, D./Swain, M. (1998). Time on task and immersion graduates' French proficiency. V: Lapkin, S. (ur.). French second language education in Canada: Empirical studies. Toronto. Canada: University of Toronto Press, str. 31–55.
 - Vican, D./Milanović Litre, I. (ur.). (2006). Eksperimentalni nastavni plan i program.
 - Vrhovac, Y. (2004). The Project of Early Foreign Language Learning. Zagreb: Filozofska fakulteta.

Drugi viri:

- http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf (2. 5. 2010)
- http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf (2. 5. 2010)
- <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/> (28. 4. 2010)
- [http://gold.indire.it/nazionale/archivio/index.php?action=archivio_02_insegnamento_\(2.5.2010\)](http://gold.indire.it/nazionale/archivio/index.php?action=archivio_02_insegnamento_(2.5.2010))
- http://grundschule.bildung.hessen.de/news/news_bis07/1065444101.html (2.5.2010)

- http://www.kles.org/frameset.html?mainFrame=http://www.kles.org/komm_synopse2009_4.html (2.5.2010)
- http://www.welt.de/welt_print/article965077/Fremdsprachen_Unterricht_ab_Klasse_1_macht_Schule.html. (2.5.2010)
- <http://piccolingo.europa.eu/de/about-piccolingo/relevant-facts-and-figures> (2.5.2010)
- <https://www.bbc.co.uk/wales/schoolgate/aboutschool/content/inwelsh.shtml>. (2.5.2010)
- <http://www.europass.si/files/userfiles/.../KLASIFIKACIJA%20ISCED.doc>. (2.5.2010)

TIMSKO POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA V KOMBINIRANIH ODDELKIH

Dr. Fani Nolimal, višja svetovalka I, Zavod RS za šolstvo
Naslov: Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana; telefon: 00386 41 964 120
E-mail: fani.nolimal@zrss.si

Povzetek:

Kombinirane oddelke sestavljajo učenci različnih starosti in različnih programskih skupin. Heterogenost učnih skupin narekuje specifično organizacijo, načrtovanje in poučevanje. Timsko poučevanje v kombiniranih oddelkih prinaša številne priložnosti za učinkovito premoščanje težav, ki jih poraja starostna, programska in razvojno-psihološka raznolikost učencev kombiniranih oddelkov. Spiralne letne priprave in priprave na pouk vodijo k večji vsebinski usklajenosti učnega procesa, kohezivnosti programskih skupin znotraj kombiniranega oddelka, intenzivni dinamiki in didaktično-metodični pestrosti.

Ključne besede: kombinirani oddelki, heterogene programske skupine, spiralne letne priprave, modeli timskega poučevanja

Abstract

Combined classes are formed by pupils of different ages and involved in different programs. The heterogeneity of learning groups requires specific learning organisation of instruction, planning and teaching. A number of opportunities for effective bridging of the problems raised by the age, program and the diversity of pupils' psychological development in combined classes are offered by team teaching. Secondly, spiral annual and daily schemes of work lead teachers to a higher content consistency of learning processes, cohesiveness within learning groups in combined classes, intense dynamics and to methodological diversity.

Key words: combined classes, heterogeneous programme groups, spiral annual schemes of work, models of team teaching

Uvod

Slovenska šolska praksa se je v zadnjem desetletju obogatila s številnimi teoretskimi prispevki in izkušnjami o timskem delu ter timskem poučevanju kot pedagoškem modelu. Temu je v največji meri botrovalo uvajanje timskega poučevanja v prvi razred 9-letne osnovne

šole,¹ deloma pa tudi spremembe na področju sistemov diferenciacije v 8. in 9. razredu,² kjer timsko poučevanje predstavlja eno od možnih oblik. Kljub številnim predhodnim zadržkom in bojznim učiteljev pred tovrstnim pedagoškim modelom je novost prispevala številne kakovostne spremembe v neposredno učno prakso, šolske kolektive in šole v celoti ter s tem preseгла svoj osnovni namen.³ S timskim poučevanjem so se ob uvajanju programa 9-letne osnovne šole prvič srečale tudi šole s kombiniranimi oddelki, kjer znotraj enega oddelka izvajajo t. i. kombinirani pouk dveh, treh ali več razredov, ki je za učitelje izredno zahteven in poleg splošnih terja tudi vrsto specialno-didaktičnih znanj in spretnosti. Timsko poučevanje, naj si bo v funkciji izvajanja obveznega programa prvega razreda ali v funkciji zgodnjega učenja tujega jezika, v svoji izvedbi ponuja številne možnosti za učinkovito zadovoljevanje potreb učencev dveh, treh ali več razredov oz. programskih skupin (v nadaljevanju: programske skupine), ki tvorijo posamezni kombinirani oddelek, kot tudi za zadovoljevanje individualnih potreb učencev znotraj posameznih programskih skupin. Da bomo te možnosti uspešno izkoristili, je potrebno v prvi vrsti dobro poznati specifično dela v kombiniranih oddelkih in možnosti, ki jih prinaša timsko poučevanje. To znanje in pa poznavanje strukture programskih skupin in posameznih učencev v kombiniranih oddelkih, tj. njihove starostne, učne, motivacijske razlike ter zmožnosti, predstavljajo timu učiteljev izhodišče za načrtovanje in izvajanje posameznih etap vzgojno-izobraževalnega dela, ki jim namenjamo osrednji del prispevka.

Kombinirani oddelki in kombinirani pouk

170

Slovenija, kot tudi druge države s podobno geografsko razčlenjenostjo in naseljenostjo, ima bogate izkušnje s kombiniranim poukom, tj. s poučevanjem v starostno in programsko heterogenih oz. kombiniranih oddelkih. Kombinirani oddelki učencev dveh ali več programskih skupin⁴ se formirajo izjemoma zaradi majhnega števila učencev (gl. več: Zakon o osnovni šoli 2006, 37. člen). Pogoji dela v kombiniranih oddelkih so specifični in narekujejo specifično *zunanjo ter notranjo organizacijo pouka* in drugih učnih dejavnosti.

Na podlagi racionalne analize virov ugotavljamo, da so kombinirani oddelki praviloma oblikovani po *načelu zaporedne kombinacije razredov*, npr. iz dveh razredov: kombinirani oddelek 1. in 2. ali 2. in 3. ali 8. in 9. razreda; iz treh razredov: kombinirani oddelek 1., 2. in 3. ali 7., 8. in 9. razreda, kar je strokovno najbolj ustrezno in smotrno. Predmetnik in učni načrt sta v zaporednih razredih bolj usklajena v strukturi in vsebini, kar omogoča:

¹ »V 1. razredu osnovne šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, izjemoma pa lahko tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oziroma vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka.« (Zakon o OŠ, Ur. l. RS, št. 81/2006, 38. člen, 4. odstavek)

² »V 8. in 9. razredu se pri slovenskem jeziku in italijanskem ali madžarskem jeziku na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku pouk lahko organizira:
– z razporeditvijo učencev v učne skupine,
– s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev /.../« (Zakon o OŠ, Ur. l. RS, št. 81/2006, 40. člen, 3. odstavek).

³ Timsko poučevanje učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu osnovne šole je bilo primarno uvedeno zaradi zgodnjega všolanja otrok v 1. razred. Vzgojiteljice naj bi kot enakopravne članice učnega tima s svojim razvojnopsihološkim in didaktično-metodičnim znanjem poskrbele za to, da bi bil pouk ustrezno prilagojen 6-letnikom.

⁴ S tem mislimo skupine učencev, ki obiskujejo različne razrede in tako predelujejo različne učne programe, npr. v kombiniranem oddelku prvega in drugega razreda ena skupina predeluje program prvega, druga program drugega razreda.

- večjo vsebinsko usklajenost v letnih pripravah in pripravah na pouk;
- večjo usklajenost v organizaciji dela;
- racionalnejšo izrabo časa;
- uravnoteženo pozornost do učencev različnih programskih skupin (glede na cilje in didaktično nalogo);
- večjo ustreznost razvojni stopnji učencev (s pedagoško-psihološkega, didaktično-metodičnega in sociološkega vidika) (Nolimal 2001, Nolimal 2007a).

Specifična organizacija dela se odraža v *mreži šol* s kombiniranimi oddelki, npr. obstajajo šole, ki so bodisi 2-, 3-, najpogosteje 4- in 5-razredne, redko 9-razredne. Specifični in nekoliko ugodnejši so tudi *normativi* in *standardi* za oblikovanje oddelkov – kombinirani oddelki dveh razredov tvorijo do 21, treh razredov do 14, štirih ali več do 10 učencev⁵ (Pravilnik o normativih in standardih 2007, 27. člen). Ker je na šolah s kombiniranimi oddelki praviloma malo učencev, imajo te šole navadno le dva, tri ali štiri oddelke, v katerih je povprečno 12 učencev dveh, treh ali več programskih skupin (Nolimal 2007a: 11). Navkljub majhnemu številu učencev je vzgojno-izobraževalno delo v teh oddelkih nadvse strokovno zahtevno in odgovorno, saj je v časovno enakem obsegu kot v ne kombiniranih oddelkih potrebno realizirati program dveh, treh ali celo več programskih skupin učencev, ki tvorijo posamezni kombinirani oddelki. Za večjo učinkovitost dela in boljše zadovoljevanje potreb učencev v heterogenih oddelkih so šole z dolgotrajno tradicijo na področju kombiniranega pouka razvile številne izvirne rešitve v vseh etapah vzgojno-izobraževalnega dela: načrtovanju, organizaciji in izvedbi oz. poučevanju. Ker poteka učenje tujega jezika v prvem triletnem, integrativnem, timskem modelu, kar pomeni, da sta učitelj razrednega pouka in učitelj tujega jezika sočasno v razredu, bomo v nadaljevanju prispevka posamezne etape vzgojno-izobraževalnega dela v kombiniranih oddelkih predstavili s perspektive timskega poučevanja.

Organizacija vzgojno-izobraževalnega dela

Šole s kombiniranimi oddelki organizirajo poučevanje zelo različno, bodisi sočasno z vsemi programskimi skupinami, ki tvorijo posamezni kombinirani oddelki, bodisi z zamikom, s tremi učitelji za dva kombinirana oddelka, s timskim poučevanjem in kombinacijo navedenih oblik (Nolimal 1998, Nolimal 2007a).

Najpogosteje izvajajo pouk *sočasno* z vsemi programskimi skupinami, ki tvorijo posamezni kombinirani oddelki, redkeje z *zamikom* posameznih programskih skupin, kar pomeni, da eden, dva ali več razredov, če je oddelki tri- ali večrazredni, pride k pouku uro ali dve pozneje. Učitelj prične pouk zgolj z eno programsko skupino, navadno s tisto, ki ima v posameznem dnevu na programu usvajanje ali urjenje zahtevne učne snovi, ki terja bodisi poglobljeno razlago učitelja bodisi konstantno sprotno spremljavo dela, usmerjenje ali pomoč. V primeru, da je učenje tujega jezika namenjeno le eni programski skupini v kombiniranem oddelku, in v primeru, da je med programskimi skupinami prevelika heterogenost v znanju, bi bilo občasno priporočljivo izvajati ta model.

⁵ Na območjih s posebnimi razvojnimi problemi je normativ za oblikovanje učencev iz dveh in treh razredov še nekoliko ugodnejši: kombinirani oddelki iz dveh razredov se oblikujejo, če je v oddelku do 19 učencev, in iz treh ali več razredov, če je do 12 učencev (Pravilnik o normativih in standardih 2007, 30. člen).

Na nekaterih šolah od lokalne skupnosti uspejo pridobiti sredstva, da za dva kombinirana oddelka zaposlijo še *tretjo 'učno moč'*, kar omogoča poučevanje splošnoizobraževalnih predmetov ločeno, v nekombiniranih učnih skupinah. Tak način poučevanja predstavlja nadstandardno ponudbo in glede na to, da so te skupine učencev izredno majhne, omogoča doslednejšo individualizacijo pouka in učnih dejavnosti pri teh predmetih. Velik kakovosten premik na področju organizacije pouka je kombiniranim oddelkom, ki vključujejo prvi razred, prinesla 9-letna osnovna šola z vpeljavo *timskega poučevanja*. S tem je sočasno poučevanje v kombiniranih oddelkih lažje izvedljivo, potrebe po poučevanju z zamikom in dodatnih učiteljih pa so vse manjše. Ta model prinaša kombiniranim oddelkom številne izvedbene kombinacije, ki dodatno prispevajo h kakovostnejši realizaciji obveznega in razširjenega programa osnovne šole. Z vstopanjem učitelja tujega jezika v kombinirane oddelke je ta možnost še toliko večja.

Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela

Učno snov posameznih razredov, ki tvorijo kombinirani oddelk, učitelji najpogosteje načrtujejo *koncentrično oz. spiralno*,⁶ redkeje *linearno oz. zaporedno*. Pri vsem tem učitelji izhajajo iz narave učne snovi, saj ena terja izrazito linearno razporeditev, npr. slovenščina pri sistematičnem opismenjevanju, matematika pri obravnavi števil, računskih operacij, druga spiralno oz. koncentrično, npr. slovnica od manj do vse bolj zahtevnih in kompleksnih slovničnih struktur in pravil, podobno vsebine s področja naravoslovja itn. Koncentrične oz. spiralne letne priprave (v nadaljevanju: spiralne) v praksi imenujejo tudi *'zložene letne priprave'*, ker te že po sami strukturi zapisa odražajo, kateri cilji in vsebine med razredi v kombiniranih oddelkih povsem sovpadajo, kateri zgolj vsebinsko, ne pa tudi po ravni zahtevnosti in kompleksnosti, in kateri se tako vsebinsko kot po ravni zahtevnosti povsem razhajajo.⁷

Koncentrična razporeditev učne snovi v letnih pripravah in pripravah na pouk narekuje sočasno poučevanje (v vseh programskih skupinah znotraj kombiniranega oddelka) istih ali vsebinsko sorodnih predmetov in istih ali vsebinsko sorodnih tematskih sklopov, le da učitelj oz. učitelja (v primeru timskega poučevanja) prilagodita vrsto in zahtevnost učne dejavnosti ter učne vire idr. didaktične elemente ciljem posameznih razredov, ki tvorijo kombinirani oddelk, in tudi individualnim razlikam med učenci znotraj posameznih programskih skupin.

Vrste učnih enot

Z vidika učnih ciljev in vsebin v kombiniranih oddelkih načrtujejo (in izvajajo), globalno gledano, dve vrsti učnih enot:

- istotemne in
- različnotemne (Nolimal et al. 2001, 2007a).

V *okviru istotemnih učnih enot* imajo vsi učenci sočasno isti ali vsebinsko soroden predmet

⁶ Koncentričen način zajema »razvrstitev učne snovi, pri kateri se ista snov obravnava na več stopnjah šolanja, vsakokrat bolj poglobljeno in razširjeno«, spiralen način pa pomeni, da se učna snov »vrti okrog določenega mesta tako, da se stalno oddaljuje od njega ali se mu približuje« (elektronski Slovar slovenskega knjižnega jezika).

⁷ Glede na to ločijo v kombiniranih oddelkih tri vrste ciljev: *skupni* – sovpadajo po vsebini in zahtevnosti, *koncentrični* – sovpadajo po vsebini, ne pa tudi po zahtevnosti, in *samostojni* – ne sovpadajo po vsebini niti po zahtevnosti (Nolimal et al. 2001).

(npr. kombinirani oddelek 2. in 3. razreda spoznavanje okolja ali slovenščino ali katerikoli drug predmet iz predmetnika, ali pa 3. razred spoznavanje okolja, 4. naravoslovje in tehniko ali družbo) in obravnavajo isti ali vsebinsko soroden tematski sklop (npr. 3. razred pri predmetu spoznavanje okolja tematski sklop 'Jaz in zdravje', 4. razred pri naravoslovju in tehniki 'Kako deluje človeško telo' ali pri družbi 'Načini življenja') ter identične ali podobne učne enote (Nolimal 2007a). Tovrstne učne ure ob ustrezni notranji diferenciaciji zahtevnosti in/ali obsega ciljev istega tematskega sklopa omogočajo:

- identične, le po zahtevnosti, obsegu in/ali trajanju diferencirane vzgojno-izobraževalne dejavnosti,
- identičen potek vzgojno-izobraževalnega procesa kot v nekombiniranih oddelkih, tj. skupen uvod in motivacijo,
- diferencirane dejavnosti v glavnem delu ure (glede na razred) in skupen zaključek (prav tam).

S tem je omogočena racionalizacija časa, ki ga je v kombiniranih oddelkih, kot poudarjajo učitelji, vedno premalo.

V okviru različnotemnih učnih enot imajo vsi učenci sočasno isti ali različen predmet in obravnavajo povsem različne tematske sklope ter različne učne enote. Za razliko od istotemnih učnih enot tovrstne enote praviloma ne omogočajo identične strukture in identičnega poteka vzgojno-izobraževalnega procesa, med programskimi skupinami je v ospredju izmenjevanje direktnega in indirektnega pouka. Prav tako tudi ne zadošča zgolj notranja diferenciacija obsega in zahtevnosti ciljev, temveč skladno z razredi, ki tvorijo kombinirani oddelek, in individualnimi značilnostmi učencev tudi načrtovanje in izvajanje:

- diferenciacije ciljev glede na vsebinsko raznolikost tematskih sklopov,
- diferenciacije zahtevnosti, obsega in/ali trajanja učnih dejavnosti,
- diferenciacije metod in oblik dela, učnih virov, ponazoril in drugih didaktičnih elementov (prav tam).

Zaradi manjših razlik v predmetnikih in tematskih sklopih posameznih učnih načrtov v prvih treh razredih osnovne šole najpogosteje izvajajo istotemne učne ure pri vseh predmetih, v drugem in tretjem triletju, kjer so razlike večje, pa, z izjemo slovenščine, tujega jezika, vzgojnih in izbirnih predmetov, večinoma različnotemne. Načrtovanje in izvajanje *istotemnih učnih enot*⁸ prinaša timu učiteljev in učencem vrsto prednosti. Naj navedemo zgolj nekatere: učitelja lahko uporabljata pretežno identične didaktične pripomočke in učne metode; uvod v učno uro, npr. motivacijo in preverjanje predznanja, lahko izvedeta sočasno in s tem bolj poglobljeno z obema oz. vsemi programskimi skupinami učencev; glavni del učne ure je za dva učitelja v kombiniranem oddelku manj obremenjujoč, saj si delo po programskih skupinah lahko razdelita in tako ni potreb po neprestanem izmeničnem 'preklapljanju' med dve ali več učnih skupin učencev, ki navkljub isti vsebini le redko izvajajo iste učne dejavnosti; lažje prisluhmeta in se odzivata potrebam posameznikov; imata boljši pregled nad delom posameznih programskih skupin in celotnega oddelka.

Z vidika učencev je omenjena vrsta učne ure ugodnejša predvsem zaradi možnosti, da na-

⁸ Tovrstne izjemoma najdemo tudi med povsem različnimi predmeti, npr. barok v zgodovini in barok v likovni umetnosti.

predujejo skladno z znanjem in izkušnjami ne glede na kronološko starost in razred, v katerem so umeščeni. To je zaradi razlik, ki nastajajo pod vplivom različnih spodbud v družinskih okoljih in različne izpostavljenosti številnim izvenšolskim ter neformalnim potem pri učenju jezika, še toliko bolj pomembno. Učenci imajo praviloma dovolj izčrpno uvodno motivacijo, ki v različnotemnih učnih enotah pogosto izpade, lažje se skoncentrirajo, ker je delo vsebinsko usklajeno in jih ne moti vsebinsko raznoliko delo drugih programskih skupin. Tovrstne ure jim prinašajo več priložnosti za izmenjavo izkušenj in znanj med mlajšimi in starejšimi učenci, za medsebojno komuniciranje in direktni pouk,⁹ usmerjanje ali pomoč enega oz. obeh učiteljev tima, v primeru, da bi jo potrebovali.¹⁰ Medsebojna komunikacija in učenje v heterogenih skupinah je za učenje tujega jezika, kot sledi iz raziskave *Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu* (Nolimal/Milekšič/Pušnik 2007b), pogosto bolj učinkovito kot učenje v homogenih skupinah. Ta vrsta učne ure omogoča pestrejši pouk in doslednejše izvajanje načela 'enake' pozornosti, kar pomeni, da učitelja namenjata približno enako časa nižjim in višjim programskim skupinam, bolj ali manj zmožnim učencem, v kolikor te znotraj kombiniranega oddelka začasno grupirata v homogene učne skupine. Tako izvajata pouk po principu 'vsakemu svoje' in vzpostavljata pogoje za usvajanje znanja, ki je usklajeno z učnimi načrti ter individualnimi učnimi in drugimi zmožnostmi učencev v posameznih razredih. Raznolike potrebe učencev, pogojene s heterogenostjo v starosti, programih in predznanju, lahko zadovoljujeta na način, ki je za učence neopazen in nemoteč, npr. učenci iste programske skupine ali iste zahtevnostne ravni ne glede na razred odgovarjajo ali rešujejo naloge, ki so na učnih listih v eni barvi, ostali naloge, ki so v drugi barvi. Diferenciacija učnih dejavnosti lahko na tak ali podoben način teče skozi vse faze učnega procesa, tudi kadar preverjamo predznanje. Ob tem je potrebno učencem dovoliti, da se preizkusijo tudi v nalogah in dejavnostih, ki presegaajo cilje razreda, ki ga trenutno obiskujejo. Ob vsem tem je potrebno poudariti, da določene prednosti in predvsem priložnosti za učence prinašajo tudi različnotemne učne enote, ki pa so za učitelje mnogo bolj naporne. Vsebinsko in časovno morajo skrbno strukturirati učni proces od uvoda do zaključka, kajti učne dejavnosti posameznih programskih skupin znotraj kombiniranega oddelka v različnotemnih učnih urah sovpadajo le izjemoma. Za tovrstne učne ure morajo učitelji za vsak posamezni razred pripraviti različna učila in učne pripomočke, pri pouku se morajo izmenjave posvečati učencem različnih programskih skupin, kar je izredno naporno in otežuje celosten pregled učitelja nad delom v oddelku. V primeru timskega poučevanja in ustrezne delitve dela znotraj tima je tovrstne učne enote mnogo lažje izvajati, saj tak pouk omogoča, da posamezne faze med skupinami učencev znotraj kombiniranega oddelka lahko tečejo vzporedno z dvema učiteljema in povsem nepovezano. Kratkoročno utegnejo biti učinkiti tovrstnega timskega modela za posamezne skupine znotraj oddelka celo bolj učinkoviti,

9 Direktni pouk oz. neposredno vzgojno-izobraževalno delo učitelja z učenci, npr. učiteljeva razlaga, demonstracija, učni pogovor in/ali kombinacija predhodno navedenega.

10 S tem se izogneta potencialni nevarnosti, da bi kateregakoli od razredov pustili vso uro pri indirektnemu pouku, tj. tihi oz. samostojni zaposlitvi, brez potrebnih usmeritev, morebitnih spodbud in/ali ustrezne sprotne povratne informacije, s čimer bi jim možnosti za nadaljnji razvoj, usklajen z njihovim tempom in zmožnostmi, zelo omejili. Ta trend je opazen v kombiniranih oddelkih, ki jih iz različnih razlogov ne oblikujejo po načelu programske zaporednosti, npr. kombinirani oddelek 1. in 4. razreda – v takih primerih se dogaja, da učitelji več časa namenjajo skupini učencev prvega razreda, učence četrtega razreda, za katere predvidevajo, da so že dovolj samostojni, pa prepuščajo pretežno indirektnemu pouku oz. tihi zaposlitvi in samostojnemu učenju.

dolgoročno, v kolikor bi izvajali le ta model, pa se s tem odpovemo transferu znanja med različnimi programskimi skupinami, hitrejšemu napredovanju učno zmožnejših učencev, kar je ena pomembnih prednosti kombiniranega pouka. Nenazadnje s tem dolgoročno postavimo pod vprašaj tudi kohezivnost oddelka.

Sočasno izvajanje različnih učnih dejavnosti znotraj kombiniranega oddelka je za učence moteče in utegne negativno vplivati na koncentracijo pri delu. Tega ne reši niti timsko delo dveh učiteljev v oddelku, lahko pa za učiteljevo poglobljeno razlago in/ali dodatna pojasnila, če bi jih učenci potrebovali, zagotovi enake možnosti, kot pri istotemnih učnih enotah. S tem učenci niso postavljeni v situacije, ko je razvoj znanj in spretnosti precejšen del ure odvisen od njihove lastne iniciative in aktivnega sodelovanja, kot to velja za različnotemne učne enote, ki jih izvaja en učitelj. Dolgoročno tak način dela pri večini učencev prispeva k večji samostojnosti in samoodgovornosti, kratkoročno pa s tem načinom dela tvegamo, da bodo posamezniki, zlasti tisti, ki jim ustreza bolj vodeno in strukturirano učno okolje, pri tem indirektnem pouku oz. samostojnem učenju tudi neuspešni. Tako eni kot drugi pa v tovrstnih situacijah razvijejo sposobnost koncentracije do take stopnje, da jih sčasoma različno delo učencev drugih razredov znotraj oddelka ne moti več. V takih učnih pogojih se ob ustrezni didaktični podpori lahko izvajajo različni transakcijski in transformacijski modeli poučevanja in učenja, zlasti učenje iz izkušenj in 'medvrstniško' sodelovalno učenje. Ob vsem tem je potrebno poudariti, da so tovrstne izzive in priložnosti v praksi zmožni udejanjiti učitelji, ki so ustrezno strokovno usposobljeni s predmetnim, splošnim pedagoško-psihološkim in didaktičnim znanjem kot tudi s specifičnim znanjem za timsko poučevanje v kombiniranih oddelkih. Pri usvajanju specifičnih znanj in spretnosti je učitelju tujega jezika lahko v precejšnji oporo in pomoč učitelj razrednik. V nadaljevanju analiziramo timsko poučevanje kot pedagoški model in predstavljamo priložnosti, ki jih prinaša timsko poučevanje v kombiniranih oddelkih.

Timsko poučevanje kot pedagoški model

Navkljub temu da slovenska šolska praksa pred uvedbo timskega poučevanja v prvi razred 9-letne osnovne šole ni imela večjih izkušenj s tem modelom poučevanja, je ta v formalnem in neformalnem izobraževanju v svetu prisoten že iz antičnih časov. Čemu torej timsko poučevati? Navkljub razlikam med posameznimi državami v šolski zgodovini in razlikam v današnjih šolskih sistemih je bil in je še vedno osnovni motiv timskega pouka dokaj enoznačen, tj. *racionalizirati delo učiteljev in povečati učno učinkovitost* (Nolimal 2004: 33). K temu motivu sta se v sedemdesetih in osemdesetih letih preteklega stoletja pridružila še prizadevanja za razvijanje multikulturalnosti, večjezičnosti, integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke osnovnih šol (prim. prav tam). Z namenom učinkovitega udejanjanja navedenih ciljev so se v zgodovini šolstva razvili različni modeli timskega poučevanja. Tako v funkciji realizacije programa 1. razreda v 9-letni osnovni šoli kot v integrativnem modelu zgodnjega učenja tujega jezika gre za najzahtevnejšo obliko timskega poučevanja, pri katerem se *dva učitelja, ki sta usposobljena za eno ali več področij, pri enem ali več predmetih, s pedagoškimi nameni, sočasno usmerjata na isto skupino učencev* (Pedagoška enciklopedija 1989, Strmčnik 2003).

Kako torej s timskim poučevanjem zagotoviti *učinkovito poučevanje in učenje* ter *visoko*

motivacijo učencev in drugih udeležencev izobraževanja? Take pogoje za delo je mogoče ustvariti z izvajanjem recipročnih, transakcijskih, generativnih, interaktivnih ali drugih *hevrističnih modelov poučevanja*¹¹ in učenja (Zabukovec 1997: 388–390). Slehernemu učnemu timu seveda ne uspeva zagotavljati tovrstnih modelov poučevanja, prav tako tudi ti niso pogojeni zgolj s timskim poučevanjem, vendar menimo, da je hevristične modele poučevanja in učenja v timu, bodisi pri realizaciji obveznega ali razširjenega programa, npr. tudi pri poučevanju tujega jezika, lažje razviti. Dva učitelja pred isto skupino učencev, pa naj bo ta programsko homogena ali heterogena, namreč predstavljata večjo raznolikost v učnih in spoznavnih stilih, v ožjem strokovnem in pedagoško-psihološkem ter didaktično-metodičnem znanju, v spretnostih, izkušnjah in komunikaciji. Dva učitelja pred isto skupino učencev predstavljata večjo priložnost za organizacijo poučevanja in učenja v majhnih, programsko homogenih ali heterogenih skupinah, za izvajanje različnih oblik sodelovalnega učenja, večjo priložnost za sprotno spremljanje, preverjanje in učno pomoč, za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, bogatega v virih in pripomočkih itd. Starostno in programsko heterogene skupine pri tem niso ovira, nasprotno, npr. opismenjeni učenci drugega razreda 9-letne osnovne šole lahko pri skupinskem učenju in učenju v parih pomagajo učencem prvega razreda s tem, da preberejo navodila in usmeritve za delo. Te okoliščine in pogoji sami po sebi brez večjih naporov silijo v organizacijo in izvajanje omenjenih hevrističnih modelov poučevanja in učenja (glej več: Noliml 2004). Ob tem se zavedamo, da dva učitelja sama po sebi takih oblik dela še ne zagotavljata, vendarle pa menimo, da je izvajanje hevrističnih modelov poučevanja, ki temeljijo na *konstruktivističnih* in *socialno-konstruktivističnih* pristopih poučevanja, v katerih učenci znanje konstruirajo na podlagi lastne miselne in fizične aktivnosti ter poprejšnjih izkušenj ali izkušenj, pridobljenih v učnem procesu, mogoče zagotoviti zgolj visoko motiviranim timom, katerih člani so visoko strokovno kompetentni, imajo visoko stopnjo timske kohezivnosti in motiviranosti, in timom, katerih člani bodo navedene hevristične modele glede na priložnosti, ki jih prinašata dva strokovna delavca v eni učni skupini, ustrezno adaptirali. Ob vsem tem se zavedamo, da nekateri dejavniki, npr. timska kohezivnost, terjajo določen čas in izkušnje. Za adaptacijo in razvoj učinkovitih modelov timskega poučevanja, bodisi v kombiniranih ali nekombiniranih oddelkih, je potrebna vrsta *dejavnikov*, npr.:

- demokratična delitev vlog med učiteljema,
- timska naravnost članov,
- odpravljanje situacijskih ovir (nenadna odsotnost enega člana ...),
- ustreznost nalog (večja pestrost, večja heterogenost ...),
- ustrezno fizično okolje (skupen ali različen prostor, dobro opremljeno okolje),
- ustrezen položaj in veljava učnega tima na šoli,
- demokratični stil vodenja itd. (prim. Noliml 2009: 11).

Večina navedenih dejavnikov je v domeni učiteljev, ki v timu skupaj poučujejo, pomemben vidik pa predstavljajo tudi vsebine dela, tj. učni program in specifika učnih skupin. Kako v dani učni situaciji poiskati idealne kombinacije učnih dejavnosti učitelja razrednega pouka in tujega jezika, ki vstopi v učni proces, predstavljamo v nadaljevanju, kjer način timskega

11 Bistvo hevrističnih modelov je, da temeljijo na kognitivno-konstruktivističnem modelu poučevanja, kar pomeni, da so učenci maksimalno vključeni v učni proces – niso zgolj sprejemniki posredovanega znanja in tako sami konstruirajo ali rekonstruirajo znanje.

poučevanja povežemo s specifikko učnih enot v kombiniranih oddelkih.

Modeli timskega poučevanja v kombiniranih oddelkih

Modeli timskega poučevanja v kombiniranih oddelkih so v veliki meri pogojeni z vsebinami, ki jih v posamezni programski skupini znotraj kombiniranega oddelka usvajamo, utrjujemo ali poglobljamo in s stopnjo timske usklajenosti oz. kohezivnosti, npr. ali je ta razvita v zadostni meri, da sta učitelja v timu zmožna sočasno, z dopolnjevanjem, prepletanjem v razlagi ali demonstraciji timsko poučevati, ali je bolje, da se v tem izmenjavata. Kot smo zapisali v predhodnem podpoglavju, v kombiniranih oddelkih glede na vsebino ločimo istotemne in različno temne učne enote. Te pogojuje raznolikost programskih skupin, ki tvorijo kombinirani oddelek, raznolikost učnih načrtov in tematskih sklopov v njih, raznolikost predmetnika in pa tudi volja, zmožnost, znanje ter izkušnje učitelja za pripravo spiralne oz. 'zložene' letne priprave in priprave na pouk. Dejstvo je, da brez tovrstnih učnih priprav istotemnih učnih enot v kombiniranih oddelkih ni mogoče izvajati. V preglednici prikazujemo nekaj možnih izvedbenih modelov timskega pouka glede na vrsto učnih enot in način timskega izvajanja (sočasno ali izmenično).

		VRSTA UČNE ENOTE	
		ISTOTEMNA	RAZLIČNOTEMNA
NAČIN SODELOVANJA	SOČASNO	<p>Model A: FRONTALNO ali SKUPINSKO</p> <ul style="list-style-type: none"> • prepletanje oz. dopolnjevanje v razlagi, razgovoru; • skupna dramatizacija umetnostnega ali neumetnostnega besedila, priprava in izvedba poizkusa ...; • eden vodi učni dialog, drugi demonstrira, nudi individualno pomoč posameznim učencem ali skupinam, oblikuje tabelsko sliko itd. • eden dela z nadarjenimi ali učno šibkimi, drugi z ostalimi (izvajanje nivojskega pouka); • eden vodi delo na eni učni postaji, po eni metodični poti, drugi na drugi postaji po drugi poti (didaktična diferenciacija); <p>Namen: maksimalni izkoristek dveh učnih moči glede na interes in 'močna' področja, zagotavljanje optimalne pestrosti, dinamike, didaktične diferenciacije, sprotne odzivnosti, intenzivnosti učnega procesa, itd.</p>	<p>Model B: SKUPINSKO</p> <ul style="list-style-type: none"> • eden dela z mlajšim razredom/ programsko skupino, drugi s starejšo itd. • eden dela na eni vsebini, dejavnosti, predmetnem področju, v enem učnem koticu ali postaji, drugi v drugem (izvajanje različnotemnih učnih enot, projektne učne delo, sodelovalnega učenja ...); <p>Namen: maksimalni izkoristek dveh učnih moči glede na strokovne reference, izvajanje diferenciacije ciljev, vsebin, dejavnosti (kombinirani pouk) itd.</p>

		VRSTA UČNE ENOTE	
		ISTOTEMNA	RAZLIČNOTEMNA
IZMENIČNO	Model C: FRONTALNO ali SKUPINSKO	Model D: FRONTALNO	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>izmenjavanje glede na faze učnega procesa</i> • <i>izmenjavanje glede na posamezne dejavnosti;</i> • <i>izmenjavanje glede na učne oblike (eden vodi frontalni del, drugi organizira delo v skupinah);</i> • <i>izmenjavanje glede na učne postaje, koticke in/ali centre;</i> • <i>izmenjavanje glede na strokovne kompetence, osebne preference itd.</i> <p><i>Namen: možnost medsebojnega učenja, sprotnega spremljanja in zapisovanja, izkoristek strokovnih in osebnostnih referenc, profiliranje strokovnega kadra.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>eden vodi poročanje, demonstracijo ... učencev, drugi s svojo skupino učencev posluša, opazuje, zapisuje ..., nato se izmenjata itd.</i> <p><i>Namen: možnost medsebojnega učenja, sprotnega spremljanja in zapisovanja, izkoristek strokovnih in osebnostnih referenc, priložnost za demonstracijo učnih dosežkov (ciljna in vsebinska diferenciacija) različnih programskih skupin v okviru kombiniranega oddelka, priložnost za demonstracijo rezultatov projektne učnega dela, sodelovalnega učenja itd.</i></p>	

Preglednica 1: Izvedbeni modeli timskega pouka v kombiniranih oddelkih – kombiniranje vrste učnih enot in načina izvajanja (prir. po: Nolimal 2004: 93, Nolimal 2009: 14)

Kaj ponujajo posamezni modeli, katerim učnim situacijam ustrezajo in kateri je optimalni model timskega poučevanja v kombiniranih oddelkih so vprašanja, ki se porajajo ob pogledu na zgornjo preglednico. Pri uvodu v poglavje smo razmišljali o modelih, ki jih narekujejo obravnavane vsebine in timska kohezivnost. S tem je dana že prva omejitev pri izbiri, naslednje predstavljajo učne oblike (frontalna, skupinska, parna, individualna), didaktične naloge (usvajanje, ponavljanje, utrjevanje ...), značilnosti učnih skupin (število programskih skupin, število učencev v posameznih programskih skupinah, učne zmožnosti učencev v posameznih programskih skupinah ...), razpoložljivost prostorov (ena ali več učilnic) in opreme (učni pripomočki) ter globalni namen timskega pouka, npr. ali želimo zagotoviti optimalni izkoristek obeh učiteljev tima in optimalno pestrost, ali je v ospredju učna diferenciacija, medsebojno učenje sodelujočih učiteljev, ali želimo izkoristiti razlike v strokovni usposobljenosti, ali želimo znotraj ene učne enote kombinirati posamezne modele. Pomembno je tudi vedeti, ali bomo poučevanje izvajali frontalno ali v skupinah. Za frontalni pouk so prikladne dejavnosti v modelu A, C in D, za skupinski pouk dejavnosti v modelu B in tudi C.

Če modele presojava s *perspektive učencev*, sta najbolj učinkovita oba sočasna modela, ki zagotavljata dinamičen in didaktično pester pouk, skupinsko in/ali individualno pomoč ter učno diferenciacijo in individualizacijo. S *perspektive učiteljev*, ki tim sestavljata, sta optimalna predvsem oba izmenična modela, ki omogočata sprotno spremljanje in zapisovanje, izkoristek strokovnih in osebnostnih preferenc, medsebojno učenje in strokovno rast. Ob vsem tem navkljub omejitvam, ki jih predstavljajo kombinirani oddelki in kombinirani

pouk, ne smemo pozabiti, da naj bi timski pouk zagotavljal *učinkovito poučevanje in učenje* v učnem okolju, ki zagotavlja visoko motivacijo učencev. Izvajanje timskega pouka z dvema učiteljema v oddelku ponuja številne možnosti za grupiranje učencev kombiniranega pouka v homogene ali heterogene učne skupine glede na razred, kot tudi za homogene ali heterogene skupine glede na znanje in učne zmožnosti, ne glede na starost in razred. Ob vsem tem je potrebno slediti *vzgojno-izobraževalnemu namenu* in skladno z njim ter z razvojno-psihološkimi značilnostmi učencev v prvem triletju načrtovati optimalne okoliščine za učenje. Glede na razvojnopsihološke značilnosti otrok v prvem triletju je v okviru istih ali različnotemnih učnih enot bolje izbirati *bolj strukturirane in bolj dinamične didaktične modele*.

Sklepni del

Kako naj torej poteka integrativni model timskega poučevanja tujega jezika v kombiniranih oddelkih prvega triletja? Glede na množičnost dejavnikov, ki vplivajo na načrtovanje, organizacijo in izvajanje pouka v kombiniranih oddelkih, odgovor seveda ni enoznačen. Izpostavljenе specifične vzgojno-izobraževalne dela lahko predstavljajo kopico nepremostljivih ovir in omejitev, kot tudi priložnosti in izzivov. V povprečju manjše število učencev v oddelku omogoča boljše poznavanje učencev, večjo individualizacijo dela, lažje spremljanje, preverjanje in ocenjevanje, večjo domačnost, tesnejše osebne stike in boljše počutje. Spiralne letne priprave in priprave na pouk omogočajo povezovanje in nadgradnjo ciljev in vsebin, nezavedno učenje in transfer znanja med starejšimi in mlajšimi učenci. Iz teh razlogov je v kombiniranih oddelkih navkljub vsej raznolikosti in heterogenosti učnih skupin dobro načrtovati in izvajati sočasne modele timskega poučevanja s skupnimi uvodi in zaključki, razlike, ki jih narekujejo učni načrti posameznih programskih skupin in posamezni učenci znotraj njih, pa zadovoljevati z redno učno diferenciacijo in individualizacijo v vseh možnih segmentih in vseh fazah učnega procesa.

179

Literatura:

- Nolimal, F. (2009). Dejavniki uspešnega timskega poučevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, str. 10-19.
- Nolimal, F. (2007a). Kombinirani oddelki in kombinirani pouk v osnovnih šolah v Sloveniji in tujini. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 6, str. 10-18.
- Nolimal, F./Milešič, V./Pušnik, M. (2007b). Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole v šolskem letu 2006/07. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo – interno gradivo.
- Nolimal, F. (2004). Analiza dejavnikov timskega dela v prvem razredu 9-letne osnovne šole. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko – doktorska disertacija.
- Nolimal, F. et al. (2001). Kombinirani pouk včeraj, danes, jutri. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nolimal, F. (1998). Primerjalna analiza malih osnovnih šol s kombiniranimi oddelki v Sloveniji in tujini. *Sodobna pedagogika*, 49/3, str. 301-315.

Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Zagreb: IRO »Školska knjiga«; Sarajevo: SOUR »Svjetlost«, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature; Novi sad: Zavod za izdavanje udžbenika.

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. Uradni list št. 57, 29. 6. 2007.

Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 80–92.

Zabukovec, V. (1997). Teorije poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 48, št. 7–8, str. 376–394.

Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 81/2006.



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad



REPUBLIKA SLOVENIJA

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

