

Naslov gradiva

Zgodnje učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine) z vidika analize opazovanja pouka in portfoliev učiteljev

Avtorici gradiva: *Dr. Saša Jazbec*

Dr. Mateja Dagarin Fojkar

Zgodnje učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine) z vidika analize opazovanja pouka in portfoliev učiteljev

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 portfoliev 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 portfoliev 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 Portfolien von Lehrkräften, die an dem Projekt *Einführung des Fremdsprachenlernens und der interkulturellen sowie interlingualen Bewusstmachung in die erste Bildungs- und Erziehungsetappe im slowenischen Schulsystem*¹ 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

1 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

¹ Übersetzung S. J.

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, 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).

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 nehote 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'.

2.1 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.

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

2.3 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.

² Opazovanje je potekalo v mesecu novembru in decembru 2008.

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.

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.

2.4 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.

2.5 Rezultati in interpretacija opazovanja pouka

2.5.1 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.

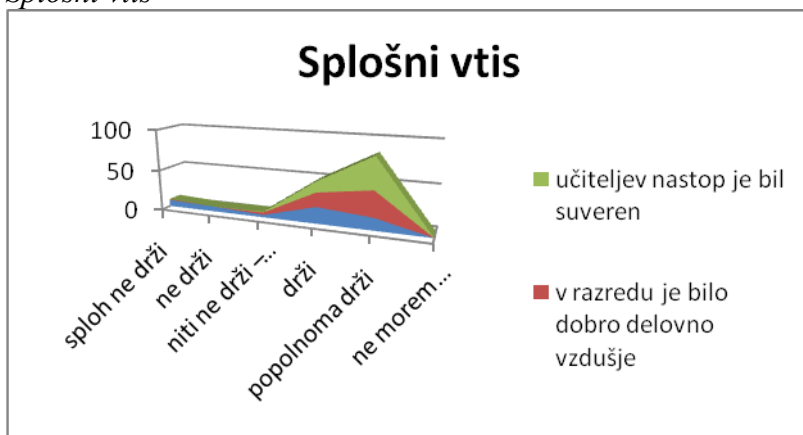
Opazovale smo zgodnje učenje različnih tujih jezikov – največ je bilo opazovanih ur angleščine (33), nato nemščine (17), francoščine (2), španščine (2) in italijanščine (1). Največje število opazovanih ur je potekalo v 3. razredu⁵ (31), medtem ko je bilo število opazovanih ur v 1. razredu (9) in 2. razredu (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

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.

2.5.2 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



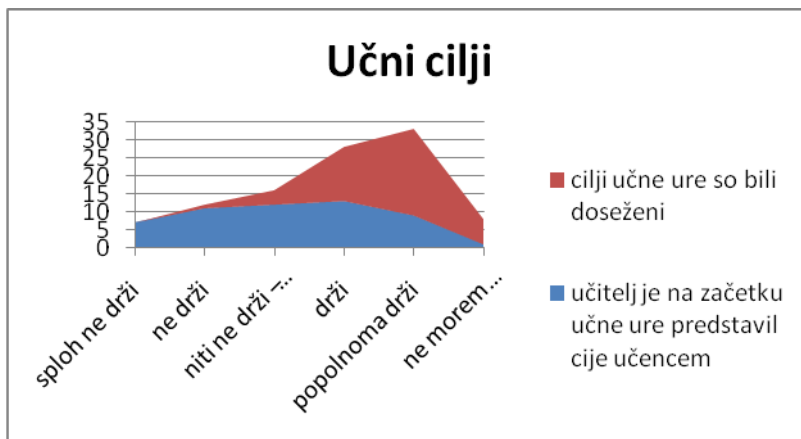
Graf št. 1: Splošni vtis

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 prve triade, 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

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.

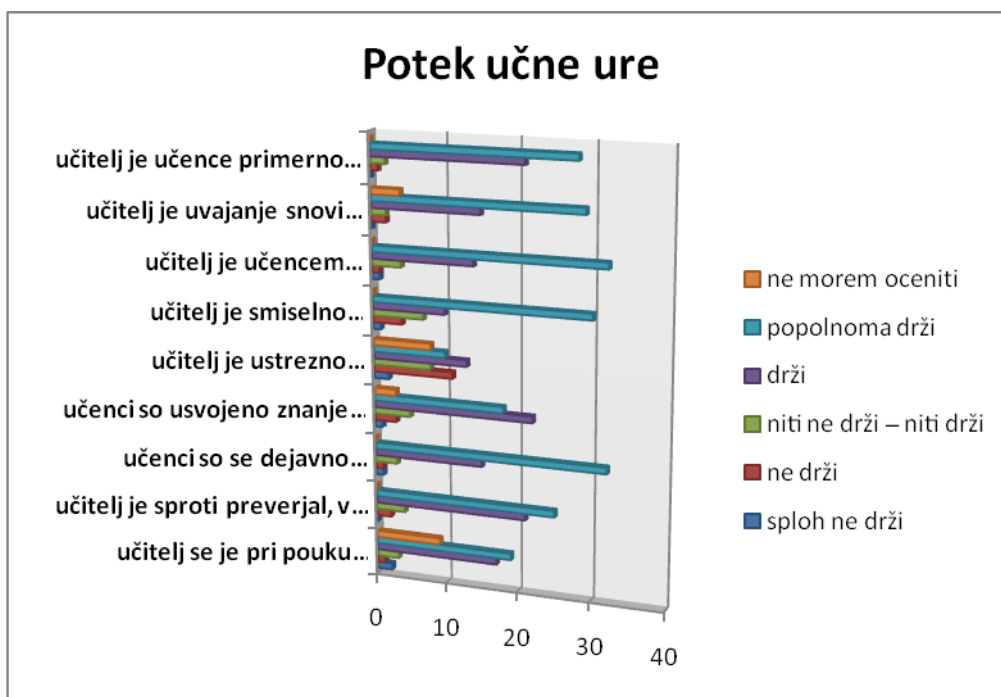
⁷ Več o organizaciji pouka gl. Lipavac Oštir v tej monografiji.



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



Graf št. 3: 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 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 zaznana 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. sporočanjem 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.

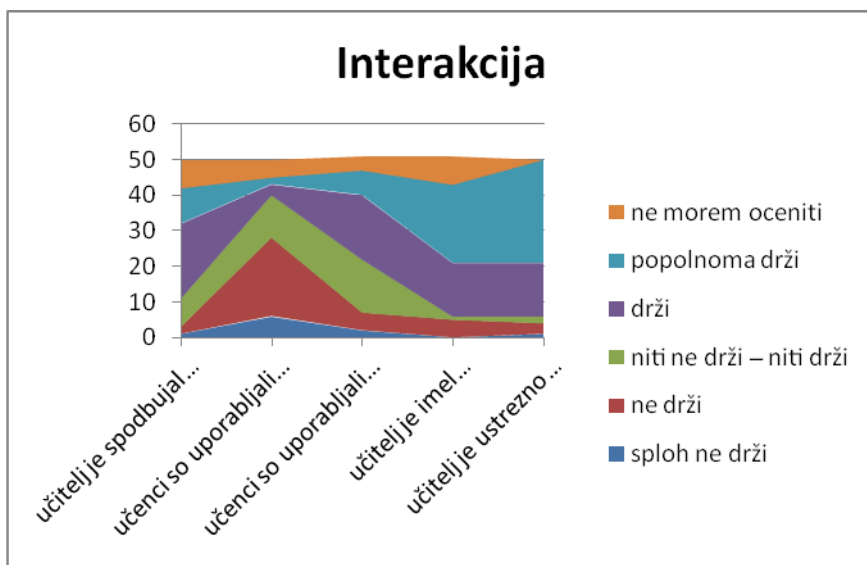
Zelo dobro so opazovalke ocenile kategorijo *učenci so se aktivno vključevali v učni proces*. Tukaj gre za izhodišče oz. prednost, ki jo imajo učitelji, ki se ukvarjajo z zgodnjim učenjem v primerjavi s tistimi učitelji, ki se ukvarjajo s poučevanjem mladostnikov, saj otroci v starosti 6–9 let načeloma 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, ugotavljamo 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



Graf št. 4: Interakcija

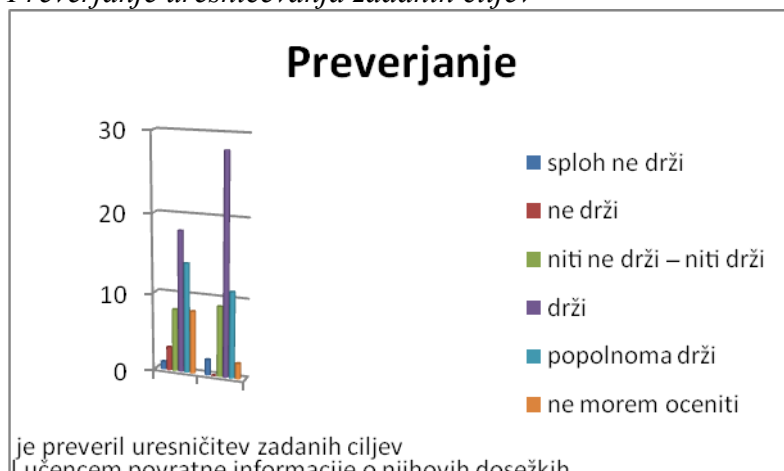
Iz grafa 4 je razvidno, da je učitelj večinoma vzpodbujal učence h komunikaciji, velik delež ur pa je še vedno takšnih, kjer to ni bilo možno oceniti oziroma to sploh ne drži ali ne drži. Učenci v interakciji z učiteljem večinoma niso uporabljali tujega jezika. To lahko razložimo, saj je njihova sporazumevalna 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 izjavo. Pogosto pa pride v razredu do t. i. »terapijanja« napak in namesto želenega uspeha učenci po tem procesu raje obmolknijo (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.

2.5.3 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

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.

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.

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 učenja tujega jezika odločilno vpliva prostor, razred, v katerem poteka. Če pouk poteka vedno v istem razredu in ima učitelj v prostoru na razpolago omaro 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 kotičke, razstavili izdelke itd.

Eksterni dejavnik: Razporeditev miz

Izkazalo se je, da je drugačna kot klasična postavitve miz za delo v prvi triadi zaželena 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 učenč 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: Red/obveščenost 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 nekoristen 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. Nekatere učne 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 govorco. 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 *sproti 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.).

3 Portfolio kot spremljevalni instrument pouka

V okviru projekta *Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ* 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 (Juriševič 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 Juriševič v tej monografiji).⁹

3.1. 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.

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.

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.

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.

3.2 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 diplomo 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!«*

3.3 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.

3.4 Analiza in interpretacija portfoliev

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

3.4.1 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

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.

opremljeni (grafični dodatki ob besedilu, različne barve in fontni 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 samoevalvacije. Portfolio vsebuje poleg strokovne biografije tudi spremljanje uvajanja v obliki dnevnika s predstavitev 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.

3.4.2 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).

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.

IV. Potovanja

Veliko učiteljev med motivacijo prišteva tudi potovanja in delo v tujegovorečem 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.

3.4.3 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 materno 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).

3.4.5 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 izposoj, 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. Nekateri dejavnosti za razvijanje jezikovnega uzaveščanja, ki so opisane v portfolioh, 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 pobližje 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 (Jurišević 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.

3.4.6 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 kotiček s plakatom za urejanje dni, datuma, vremena, s slikami države in njenih kulturnih in geografskih značilnosti, sodelovanje v (med)narodnih projektih ipd.

3.4.7 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 portfoliov izrazilo tudi željo po čimprejšnji formalni umestitvi tujega jezika v prvo triletno, 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.«*

4 Sklepne misli

Opazovanja zgodnjega pouka tujega jezika in analiza portfoliov 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 vloženemu 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 portfoliov 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). *Handlungssorientierter 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 portfoli*em. 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.
- Pijaž, 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.