

## **Analiza podatkov o organizacijskih okoliščinah izvedbe zgodnjega učenja tujega jezika na šolah**

***Doc.dr. Alja Lipavic Oštir***  
***Filozofska fakulteta Maribor***

### **UVOD**

V okviru projekta **Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega  
uzaveščanja v prvo vzgojnoizobraževalno obdobje v OŠ** (2008 – 2011), financirji  
ZRSS, Ministrstva za šolstvo RS in Evropskih strukturnih skladov, nosilki mag. Katica  
Pevec Semec (ZRSS) in doc. dr. Karmen Pižorn (PeF Ljubljana), je bila med  
učiteljicami, ki v projektu sodelujejo, med drugimi aktivnostmi (portfolio, testi, ...)   
opravljena tudi anketa v okviru opazovanja pouka. Z njo pridobljeni podatki nam  
pokažejo organizacijske okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov v izbranih  
šolah v projektu v Sloveniji v tem času oz. v šolskem letu 2008/09.

Organizacijske okoliščine se na prvi pogled ne zdijo bistveni del, 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 po drugi strani spodbuja. Ravno tako lahko na osnovi teh podatkov predvidimo  
težave, ki že nastopajo ali pa še bodo. Seveda pa lahko vidimo tudi veliko  
pozitivnega.

Šole, ki so vključene v projekt, ne odslikavajo regionalne pokritosti slovenskega  
prostora, prav tako relevantno ne odslikavajo socialne strukture kraja kot tudi  
družinskega okolja učencev. Šole so bile izbrane predvsem na osnovi tega, ali  
učiteljice že imajo izkušnje z zgodnjim poučevanjem tujih jezikov. Da je bil izbor  
opravljen korektno, nam pokažejo podatki v tem besedilu, saj gre pri vseh učiteljicah  
za take, ki imajo s takim poučevanjem izkušnje, nekatere več, nekatere manj.

Podatki pokažejo tudi druge parametre, kot so tisti o času poučevanja, velikosti razredov, trajanju srečanja s tujim jezikom in tedensko pogostnost, obliki poučevanja. Tukaj je posebej razveseljivo, da so v projekt vključene tudi šole, kjer ni najti samo običajnega pouka tujega jezika, ampak tudi sodobnejši pristop, kot je integrirano učenje oz. CLIL. Žal pa je anketa pokazala, da je na tem področju potrebno še veliko informiranja celo med samimi učiteljicami, kaj šele drugje.

Iz rezultatov anket negativno izstopajo podatki o času pouka tujega jezika, ki so več ali manj neugodni. S tem mislim, da pouk tujega jezika v prvi triadi poteka večinoma ob najmanj ugodnih terminih, to so tisti pred poukom ali pa po pouku oz. v času podaljšanega bivanja.

Naslednji podatki, ki tudi niso ugodni, so tisti o razredih samih, kar zadeva opazovanje pouka, ki je bilo opravljeno v šolskem letu 2008/09. Strokovne sodelavke projekta smo veliko prepogosto opazovale tretje razrede in veliko premalo prve in druge, torej smo opazovale neenakomerno porazdeljeno.

Omeniti je potrebno še nekaj: iz večine področij ankete kar bode v oči nesistematičnost zgodnjega učenja tujega jezika(ov) v Sloveniji, ki botruje temu, da rezultati učenja niso tako dobri, kot bi sicer lahko bili, oz. sploh ni govora o kakršnemkoli zagotavljanju vertikale ali kontinuitete. Tako stanje ne samo da ne daje dobrih rezultatov, ampak tudi pomeni slabo porabljen čas in nenazadnje tudi denar. Če je npr. v zgodnji pouk tujega jezika vključenih 8 otrok, v razredu pa jih je 20, in teh osem otrok sicer ima tri leta zgodnje učenje tujega jezika, se pa zanje pouk ponavlja, ko pridejo v 4. razred, kjer je po možnosti ta isti jezik obvezen za vse.

Če pogledamo rezultate ankete povzeto, ugotovimo, da to stanje v osnovnih šolah v Sloveniji ne spodbuja razvoja **funkcionalne večjezičnosti**, kot jo razumemo danes v šoli. Pri funkcionalni večjezičnosti govorimo o pouku tujih jezikov na šoli kot celoti. Ne gre več za izolirano pridobivanje jezikovnih spretnosti, pri čemer je »native speaker« najvišji cilj oz. ideal. Cilj je zdaj razvoj jezikovnega repertoarja, v katerem je prostor za vse jezikovne spretnosti in znanja in za izgrajevanje skupne večjezične kompetence (spretnosti) (prim. tudi Hutterli / Stotz / Zappatore 2008:107). To implicira, da je jezikovno ponudbo na šoli potrebno nujno koordinirati. Razen tega

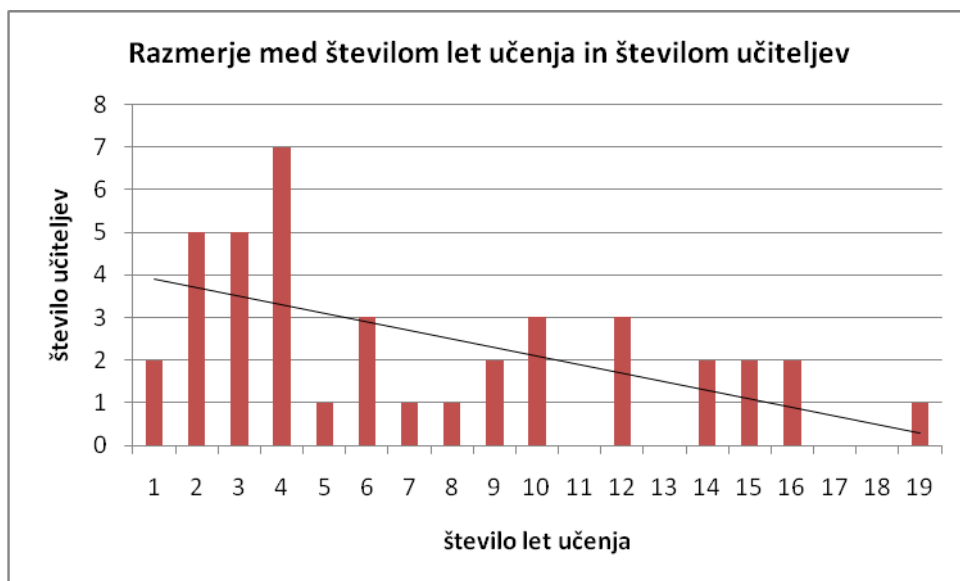
morajo učenci dobiti možnost za pridobivanje jezikovnih spretnosti v skladu s funkcionalno rabo tudi zunaj šolskega sistema. Vsega tega podatki, pridobljeni iz anket, ne pokažejo. Odsotnost načrtovanja je izjemno negativni dejavnik. Če bi primerjali npr. s poukom matematike in didaktikom matematike pojasnili, kakšno je stanje na področju tujih jezikov, bi se le-ti gotovo samo prijeli za glavo. Pri njih je takšna nesistematičnost nepredstavljiva, medtem ko pa je pač področje učenja tujih jezikov nekaj malodane neresnega. A ni tako. Učenje tujih jezikov ni kar tako nekaj, kar pač otroci imajo - po možnosti neresno, igrivo ipd. in kot tako ne spominja na šolo, kjer se UČIŠ! Takšni vzorci razmišljanja pri starših in drugih žal še obstajajo. Učenje tujih jezikov je pridobivanje tujejezičnih kompetenc in ne samo neko učenje besed in malo čebljanja. Vsa nesistematičnost, ki se kaže danes na področju zgodnjega učenja tujih jezikov v Sloveniji, se bo v bodoče gotovo obrestovala negativno. To so dovolj močni razlogi za to, da se urejenost glede učenja in poučevanja tujih jezikov spremeni v nekaj pozitivnega.

Več o funkcionalni večjezičnosti gl. med drugim Hutterli / Stotz / Zappatore. 2008. *Do you parlez andere langue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum. ali pa spletne strani EU, Eurydice in veliko druge literature.

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

## 1. 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<sup>1</sup>.



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.

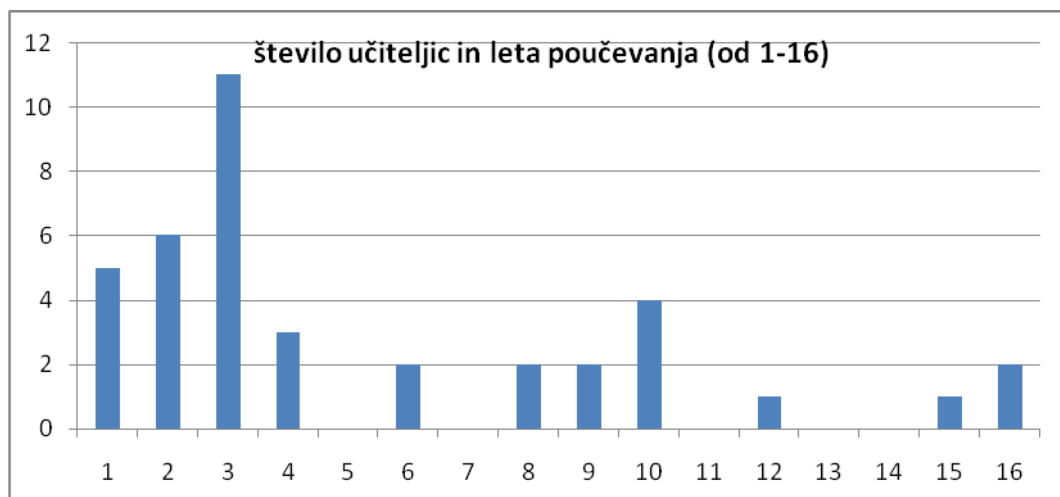
Razlogov za to oz. za to, da ni veliko učiteljic z daljšim stažem, je gotovo več. Naj jih nekaj navedem: PIOŠ programi so mlajši, mlajše učiteljice na šolah pogosto dobijo ure fakultativnega pouka, ker so ostale ure razdeljene med tistimi z daljšim stažem. Če so mlajše učiteljice bolj zainteresirane za novosti v šolskem sistemu, ostaja tukaj odprto.

<sup>1</sup> 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.

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

## 2. Število let poučevanja tujega jezika v prvi triadi

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



Če leta poučevanja v prvi trijadi 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.

Tukaj se pokaže, da imajo pretežno mlajše učiteljice (ali učiteljice z krajšo dobo poučevanja) sorazmerno malo izkušenj oz. sorazmerno kratki čas poučujejo v prvi trijadi. Razlogov za to je gotovo več. Med njimi je lahko povezljivost s podatki iz 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, v prvi trijadi je **4,9** let. Torej je povprečna doba poučevanja v prvi trijadi še krajša od povprečne dobe poučevanja učiteljic, ki sodelujejo v projektu.

### 3. Oblika poučevanja v prvi triadi

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

| <i>oblika poučevanja</i> | <i>št. učiteljic</i> |
|--------------------------|----------------------|
| samostojno poučevanje    | 33                   |
| timsko delo              | 7                    |
| Drugo                    | /                    |

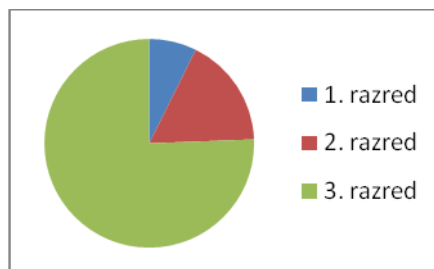


Podatki iz tabele in grafa nam pokažejo, da je timsko delo prisotno samo v manjšem delu, natančneje v 17,5%. Timsko delo v teh primerih predstavlja obliko dela skupaj z razredno učiteljico, kar pomeni, da gre večinoma za integrirani model poučevanja.

#### 4. Opazovani razredi

Opazovali smo razrede od prvega do tretjega. Podatki o opazovanih razredih pokažejo naslednjo sliko:

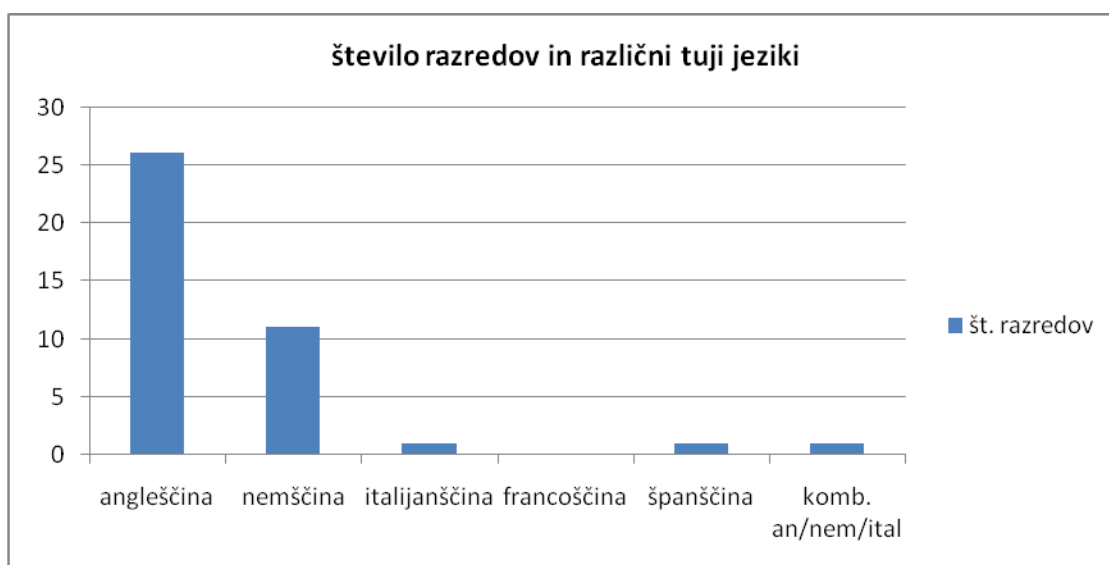
| <i>opazovani razred</i> | <i>število razredov</i> |
|-------------------------|-------------------------|
| 1. razred               | 3                       |
| 2. razred               | 7                       |
| 3. razred               | 31                      |



Izredno neenakomerna porazdelitev opazovanih razredov (velika večina tretjih, malo drugih in še manj prvih) kaže na to, da bi veljalo pri opazovanjih v naslednjem letu to porazdelitev popraviti oz. spremeniti. Vsako leto zgodnjega učenja tujih jezikov ima svoje specifičnosti, ki jih opazovalni listi ne predstavljajo dovolj dobro, če si pogledamo zgornjo porazdelitev v tabeli. Opazovali smo torej največ tretjega razreda, ki je najmanj tipičen za zgodnje učenje, če lahko tako rečemo. To pa seveda ne pomeni, da tretjega razreda ne velja opazovati. Želim povedati samo to, da se mi zdi smiselna enakomerna zastopanost vseh treh razredov med opazovanimi.

## 5. Tuji jezik

V opazovanih razredih se učenci učijo različne tuje jezike. Ti jeziki so: angleščina, nemščina, italijanščina, španščina in kombinacija angleščine, nemščine ter italijanščine. Žal nismo opazovali pouka francoščine, čeprav se izvaja. Spodnji graf prikazuje podatke o številu opazovanih razredov glede na jezik, ki se poučuje:

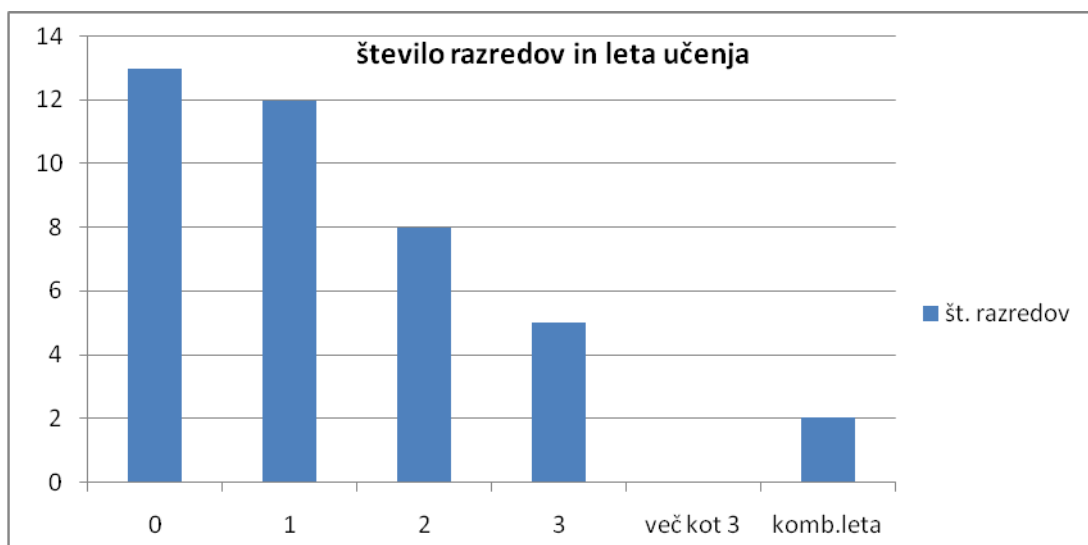


Glede na siceršnje podatke o učenju tujih jezikov v osnovnih šolah v Sloveniji (gl. podatke na spletni strani Statističnega urada R Slovenije) je razmerje v prid angleščini pričakovano. Delež opazovanega pouka nemščine (ki ni sorazmeren s podatki o nemščini kot prvem tujem jeziku v osnovnih šolah v Sloveniji) je posledica tega, da najdemo integriran pouk (CLIL, jezikovno kopel) v vzhodni Sloveniji ravno v nemščini, kar izhaja iz tega, da je nemščina tukaj bila v zadnjih desetletjih v več primerih jezik zgodnjega učenja tujega jezika. Izredno dobre izkušnje z zgodnjim učenjem nemščine so napeljale tudi na poskus uvajanja CLILa od prvega razreda naprej. Te izkušnje iz zadnjih desetletij oz. evalvacije so potrdile tudi dejstvo, da daje kombinacija zgodnje učenje nemščine in nekaj let kasneje učenje angleščine izjemne rezultate ob koncu osnovne šole – usvojene spretnosti v obeh jezikih, ki se tudi dopolnjujejo. Tukaj lahko govorimo o realizaciji funkcionalne večjezičnosti, kot jo razumemo danes v EU. Drugi vzorci žal večinoma peljejo v obvladovanje angleščine

in komaj kaj znanja drugih tujih jezikov, torej peljejo v angleško tujejezično enojezičnost.

## 6. Leta učenja tujega jezika

V opazovanih razredih se učenci različno dolgo učijo tuji jezik oz. tuja jezika(e), 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 tujega jezika učijo, razumele ali v smislu, koliko let imajo »za seboj« ali pa so tem prištele tudi tekoče leto, saj so anketo izpolnjevale sredi šolskega leta. V prihodnje bi veljalo vprašanje specificirati. Graf prikazuje podane podatke:

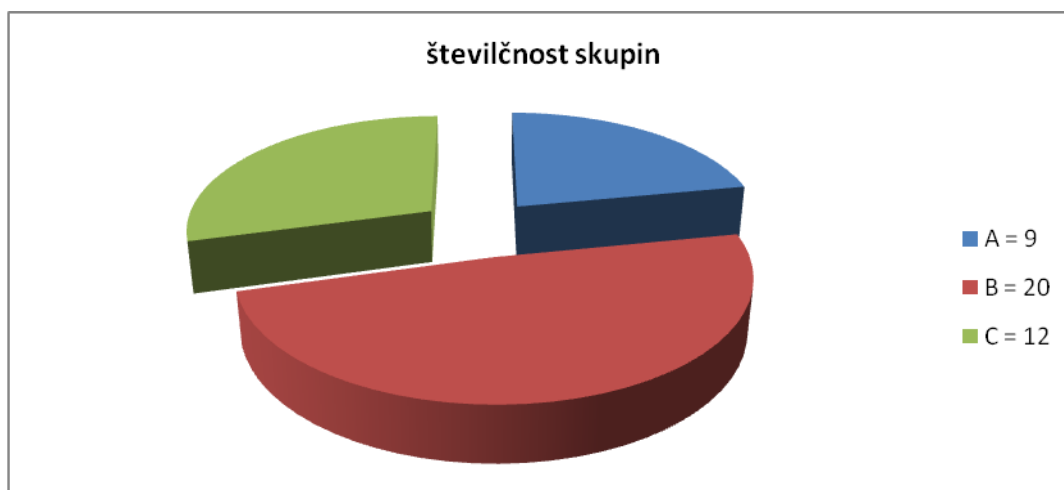


## 7. Število učencev v opazovanem razredu

Števila učencev v posameznih razredih so precej različna. Najmanjši razred šteje dva učenca, največji 28. Ta podatek kaže na to, kako zelo je potrebna sistematična organiziranost zgodnjega učenja tujih jezikov v Sloveniji. Podatka namreč ne moremo pojasniti samo z različnim številom otrok na posameznih šolah oz. v posameznih razredih. Sicer so šole in posledično razredi res različno veliki, toda predvsem je tukaj dejstvo, da v razredih pogosto niso vsi vključeni v zgodnje učenje tujega jezika, ker je fakultativno (plačljivo ali ne, je odvisno od šole).

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

- skupina A: od 2 učenca do 10 učencev (majhna<sup>2</sup> skupina),
- skupina B: od 11 do 19 učencev (srednja skupina),
- skupina C: od 20 do 28 učencev.



<sup>2</sup> Poimenovanje ne ustreza siceršnjim morebitnim poimenovanjem v organizaciji šole, ki zadevajo število razredov.

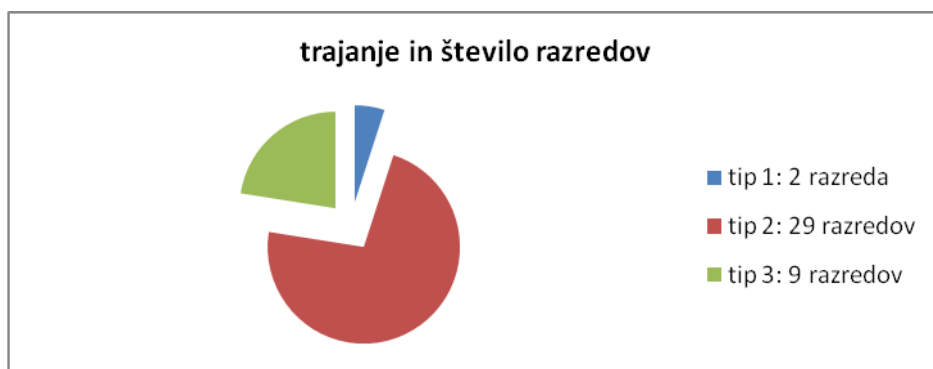
## 8. Število ur tedensko in trajanje enega izvajanja

Namesto o številu ur tedensko je bolje govoriti o številu srečanja tedensko, in sicer zaradi tega, ker gre res v veliko primerih 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 na teden. 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 in ko smo jih opazovali. Pri vsakem tipu obsega trajanja so navedene vse variante, ki se v anketnih odgovorih pojavljajo. Različni obsegi trajanja so:

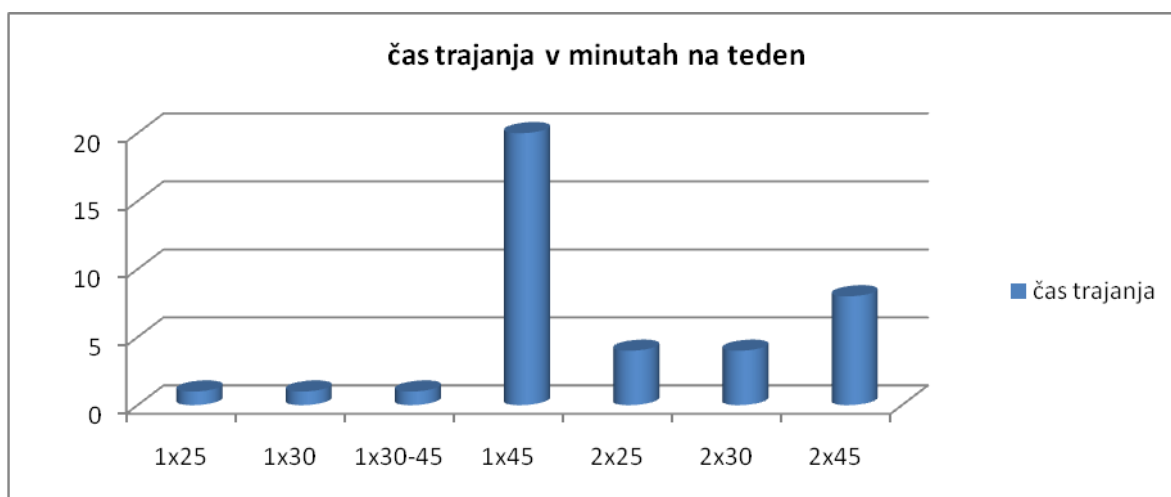
- obseg trajanja tipa 1: tedenski seštevek ne presega **30** minut na teden, navedene variante so: 1 x 25 minut, 1 x 30 minut
- obseg trajanja tipa 2: tedenski seštevek ne presega **60** minut na teden, navedene variante so: 1 x 45 minut, 2 x 25 minut, 1 x 30-45 minut, 2 x 30 minut,
- obseg trajanja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

Posamezni tipi obsega trajanja pa nam še ne povedo, kako je s pogostnostjo. Kateri tipi so izbrani na šolah pogostejše, kateri redkeje, nam pove naslednji graf.



Iz grafike je razvidno, da ima več kot polovica (natančneje 72, 5%) razredov trajanje pouka zgodnjega učenja tedensko med 30 in 60 minutami. 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. Ti podatki nam ne povedo, za katero obliko pouka gre oz. za katero didaktično metodo. Če gre namreč 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 od glede na dolžino trajanja tedensko, in sicer od leve proti desni:



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

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

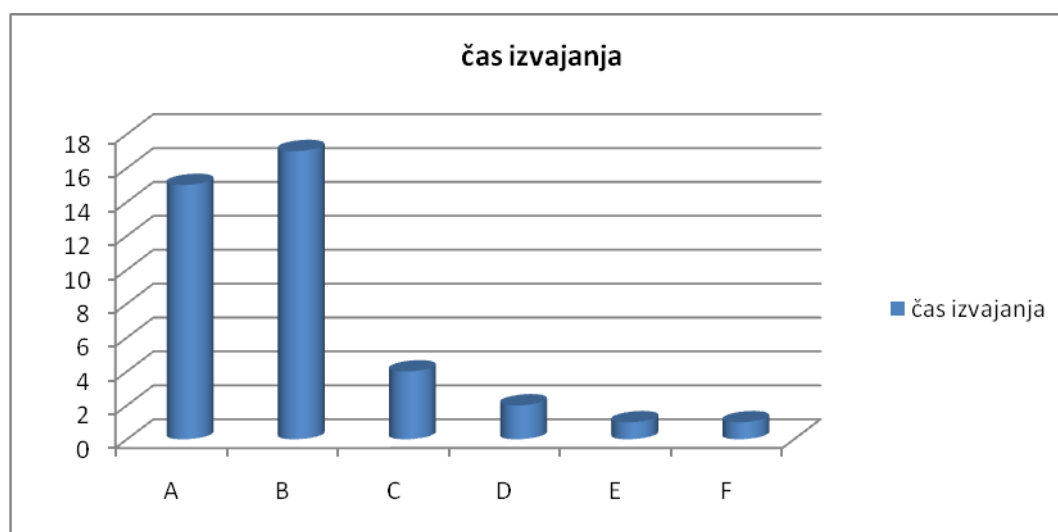
Med podatki v anketah ne najdemo krajših srečanj, npr. oblik jezikovnega prhanja, pri katerih gre za npr. 15 minutno izpostavljanje tujemu jeziku. Te oblike so zelo koristne in dajejo dobre rezultate, če jih tedensko seštejemo, dobimo sicer samo 75 minut tujega jezika tedensko in še uspešneje je, če jih dopolnimo s kakšno daljšo enoto npr. 45 minut. Seveda pa je takšno prhanje smiselno, če gre za integriran model, tj. CLIL.

## 9. Čas izvajanja zgodnjega učenja

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

| <i>čas in oblika izvajanja</i>                                   | <i>število opazovanih razredov</i> |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| A) po/pred pouku kot interesna/tečajna oblika za vse učence      | 15                                 |
| B) po/pred pouku 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                                  |

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



Podatki lepo kažejo nesistematičnost zgodnjega učenja v šolah v Sloveniji. Od naštetega je gotovo najbolj neugodna varianta B, saj vključuje samo določene učence, kar pomeni, da homogenost ni zagotovljena, ko se v 4. razredu začne isti jezik učiti kot uradni prvi tuji jezik (kadar je v obeh primerih angleščina, ponekod nemščina) ali pa v 7. razredu, ko se kot drugi tuji jezik začne učiti eden od omenjenih jezikov. Razen tega je termin pred in po pouku seveda neugoden, opazovanja so

pokazala, da to v nekaterih primerih pomeni celo ob 7.15 zjutraj (kako z otroki, ki še na pol spijo, tekati po razredu in se igrati!) ali pa po 14. uri, kar je seveda tudi zelo neugodno.

Drugo, kar izhaja iz tabele, je deloma slabost vprašalnika oz. anketnega lista samega, obenem pa kaže na to, da je potrebno marsikaj teoretičnega na področju zgodnjega in sicerjšnjega učenja tujih jezikov razrešiti. Obliki C in D sta CLIL in integriran pouk. Glede CLILa ni dilem, saj gre za jezikovno kopel ali popolno imerzijo, ki jo izvajata v nemščini dve šoli, ena v Mariboru, ena v okolici Maribora. Kaj pa je integriran pouk? To lahko pomeni dvoje:

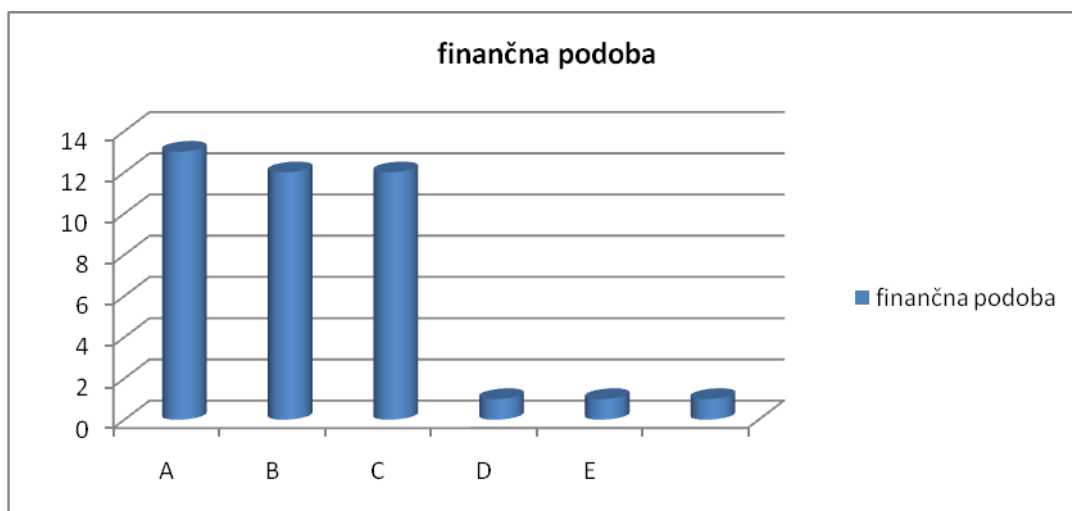
- CLIL ali pa
- preprosto pouk tujega jezika, ki pa je integriran v pouk sicer. V tem primeru gre še vedno za pouk tujega jezika in ne CLIL (pri CLILu je jezik sredstvo za doseganje nejezikovnih ciljev in ne cilj pouka, pridobivanje jezikovnih spretnosti se dogaja kot stranski učinek). Opazovalni listi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

## 10. Finančna podoba

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

| <i>oblika financiranja</i>                                   | <i>število opazovanih razredov</i> |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 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                                  |

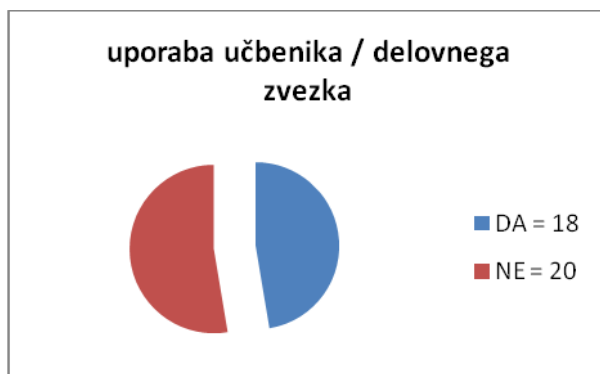
In še grafično v številih razredov glede na variante iz zgornje tabele:



Ob tem samo pripomba, da so starši 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 ponujeni tečaji jezikovnih šol so precej dražji kot to, kar ponujajo osnovne šole.

## 11. Uporaba učbenika / delovnega zvezka

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



Približno polovica je odgovorila, da učbenik / delovni zvezek uporablja, približno polovica, da ne.

Tiste, ki so na vprašanje odgovorile pritrdilno, so odgovorile tudi na vprašanje, kako pogosto uporabljajo učbenik / delovni zvezek. Odgovori so statistično prikazani v tabeli.

| <i>pogostnost uporabe učbenika</i> | <i>število odgovorov</i> |
|------------------------------------|--------------------------|
| A - vsako uro                      | 13                       |
| B - vsak teden                     | 1                        |
| C - vsak mesec                     | 2                        |
| D - po potrebi                     | 2                        |

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

