

Naslov članka/Article:

Ustreznost poučevanja tujega jezika v zgodnjem obdobju po pristopu CLIL: stališča učiteljev prvega tujega jezika

The suitability of foreign language teaching in childhood according to the CLIL approach; the foreign language teachers' attitudes

Avtor/Author:

dr. Tilen Smajla

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 6/2021, letnik 52

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2021

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Tilen Smajla,
OŠ/SE Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper-Capodistria

USTREZNOST POUČEVANJA TUJEGA JEZIKA V ZGODNJEM OBDOBJU PO PRISTOPU CLIL: STALIŠČA UČITELJEV PRVEGA TUJEGA JEZIKA

The suitability of foreign language teaching in childhood according to the CLIL approach; the foreign language teachers' attitudes

IZVLEČEK

V prispevku predstavljamo rezultate analize stališč učiteljev prvega tujega jezika do poučevanja po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (v nadaljevanju CLIL). Učitelji naj bi pri pouku prvega tujega jezika (v nadaljevanju TJ 1) uporabljali pristop CLIL, kar je bilo eno od priporočil Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018. Stališča smo preverjali s polstrukturiranimi intervjuji in z anketnim vprašalnikom v spletnem okolju. Iz analize dvanajstih intervjujev smo zaznali strinjanje učiteljev glede pomembnosti izobrazbe učitelja TJ 1 v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju 1. VIO), čigar profil naj bi bil razredni učitelj z opravljenim modulom za poučevanje TJ 1 v zgodnjem obdobju. Ugotavljamo, da je večina učiteljev, ki so pristop CLIL pri pouku TJ 1 v 1. VIO uporabljali v prvem letu uvajanja (šolsko leto 2014/2015), v drugem letu uvajanja ohranila le nekatere elemente pristopa CLIL. Ugotavljali so namreč, da se smernic poučevanja po t. i. trdem (»hard«) pristopu CLIL ne morejo več povsem držati, zato so pri poučevanju uporabljali le nekatere elemente ali strategije pristopa CLIL, kar nekateri avtorji imenujejo mehak (»soft«) pristop CLIL. Čeprav so pri izvedbi učitelji navajali nekatere težave, je večina učiteljev pristop CLIL označila kot koristen pristop pri tujejezikovnem pouku.

Ključne besede: pouk prvega tujega jezika, pristop CLIL, učitelj tujega jezika, stališča, otroštvo

ABSTRACT

This paper presents the results of a research into the foreign teachers' attitudes towards the first foreign language (FL 1) teaching according to the CLIL approach. The first foreign language teachers (FL 1 teachers) should have carried out their FL 1 lessons according to the guidelines of the Resolution on the national programme on language policy 2014–2018, which specifically mentions the CLIL approach as one of the innovative approaches. The results of the twelve interviews: teachers agree upon the importance of the education process of teachers-to-be, for any teacher working at an early level should have completed a BA in class teaching and should have acquired a degree in the methodology of early language teaching. Most teachers who used the CLIL approach in the first year of its introduction (school year 2014–2015), refrained from it in the second year, or only used some elements of the CLIL approach, for they felt that it was impossible to follow the guidelines of the "hard" CLIL. Consequently, they only used some elements or strategies of the CLIL approach, which some authors call "soft" CLIL. Although some teachers claimed to have encountered numerous obstacles in teaching according to CLIL, they nevertheless considered it to be a suitable approach in the FL 1 classroom.

Keywords: attitudes, early age, foreign language teacher, foreign language teaching, the CLIL approach

UVOD

V državah Evropske unije se je začetek učenja tujih jezikov pomaknil v zgodnejšo otrokovo starost, saj je bilo ugotovljeno, da ima zgodnje učenje tujih jezikov pozitiven učinek na znanje materinščine in vpliva na motiviranost za učenje tujih jezikov v poznejšem obdobju (Čok, 2008; Lipavic Oštir in Jazbec, 2010), čeprav je bilo veliko staršev in učiteljev precej zaskrbljenih nad možnostjo, da bi lahko prezgodnja izpostavljenost več jezikom upočasnila otrokov kognitivni

razvoj (Dagarin Fojkar in Skubic, 2017: 87). Raziskave so sicer pokazale, da npr. dvojezični otroci razvijejo določene tipe kognitivne fleksibilnosti in metalingvističnega zavedanja prej in bolje kot njihovi enojezični vrstniki (Cummins, 2000; King in Mackey, 2007). Tujejezikovni didaktiki priporočajo, naj pouk tujih jezikov poteka neprekinjeno po »vertikali« (zgodnje učenje prvega tujega jezika, nekoliko pozneje vstopa drugi tuji jezik) in vzporedno po »horizontali« z različnimi povezavami z materinščino, drugimi jeziki in drugimi predmeti (glasba, likovni pouk, spozna-

vanje okolja itn.) (Lipavic Oštir in Jazbec, 2010). Učenje in poučevanje je v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju 1. VIO) specifično, zato mora potekati po načelih za poučevanje mlajših učencev. Učni načrt za prvi tuji jezik (v nadaljevanju TJ 1) v 1. VIO (v 2. in 3. razredu osnovne šole) (Pevac Semec idr., 2013) poudari prednost zgodnjega učenja TJ 1, saj poudarja otrokove značilnosti v tem obdobju, na primer radovednost in željo po učenju, potrebo po sporazumevanju kot tudi pripravljenost in sposobnost posnemanja novih in neznanih glasov (Pevac Semec idr., 2013: 6). V nadaljevanju na kratko orišemo pot, ki je v Slovenijo privedla pristop CLIL, in okoliščine uvajanja pouka tujega jezika po pristopu CLIL.

PRISTOP CLIL

V uvodu smo omenili pristop CLIL, ki se je v literaturi pojavil že leta 1995 v dokumentu *Izboljševanje in povečanje raznolikosti učenja in poučevanja jezikov v šolskih sistemih Evropske unije* (Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union, 1995). Pristop CLIL je poznan pod različnimi imeni, in sicer kot jezikovna kopel, jezikovno prhanje, integrirani pouk, dvojezični pouk, popolna ali delna potopitev ali, kot zapišejo Lipavic Oštir, Lipovec in Rajšp (2015), nejezikovni predmet v tujem jeziku. Marsh, Maljers in Hartiala (2001: 16, v: Coyle, Hood in Marsh, 2010: 17) navajajo naslednje elemente pristopa CLIL v povezavi z njihovimi prednostmi:

- kontekst (okolje, skupnost): priprava na globalizacijo, to je razvoj kurikula skozi tujejezični medij, izboljšava šolske ponudbe v smislu večjezičnega pouka;
- vsebina: več možnosti za učenje s pomočjo avtentičnih gradiv v različnih jezikih, pridobivanje in utrjevanje zmožnosti za bodoče življenje in delo, priprava na učenje tudi z razvijanjem kompetenc na področju IKT (informacijsko-komunikacijskih tehnologij);
- jezik (komunikacija): celostna izboljšava kompetenc ciljnega jezika s pomočjo večje vsebinske izpostavljenosti jeziku pri poučevanju s pristopom CLIL, razvoj govornih zmožnosti, poglobljeno ozaveščanje jezikovnih kompetenc tako v maternem/domačem/prvem jeziku kot v jeziku CLIL, opolnomočenje učenca kot komunikatorja s pomočjo praktične izkušnje v avtentičnem okolju, učenje jezika v tujem jeziku in s pomočjo aktivnosti, ki so usmerjene v krajše jezikovne kopeli, kar je pri mlajših učencih posebej učinkovito;
- kognicija (učenje): povečanje motivacije za učenje, uvedba raznovrstnih metod in pristopov, razvoj individualnih učnih strategij;
- kultura: ustvarjanje medkulturnega znanja, razumevanja in tolerance, razvoj medkulturnih komunikacijskih zmožnosti, spoznavanje značilnosti sosednjih držav/regij in/ali manjšinskih skupin v obliki kratkih obiskov sosednjih šol, spoznavanje širšega kulturnega konteksta s pomočjo primerjalnih študij, videopovezav ali spletnega komuniciranja. Coyle, Hood in Marsh (2010: 1) ugotavljajo, da je »pristop CLIL dvoplasten, saj uporablja dodaten jezik za poučevanje; pouk je osredotočen občasno na vsebino, občasno pa na jezik«. Slednje vodi k integraciji, kar je bistvo pristopa CLIL (Mehisto, Marsh in Jesús Frigols, 2008). Ravno integracija vsebin strokovnih predmetov in tujega jezika se je izpostavila kot problem v tradicionalno monolingvističnem izobraževalnem sistemu v evropskih državah. Dalton-Puffer (2011: 9) ugotavlja, da so »internacionalizacija komunikacij, vedno

večja raznolikost populacije kot rezultat povečane mobilnosti in migracijskih tokov, pa tudi stremenje k večji povezanosti Evropske unije nekateri od bolj izpostavljenih razlogov za potrebo po večjezičnosti prebivalstva v EU«. Poleg tega Danesi in Perron (1999) ter Cummins in Swain (1986) poudarjajo, da je s stališča usvajanja tujega jezika kot tudi s stališča razvijanja akademskih zmožnosti uporaba pristopa CLIL v šolskih sistemih označena kot uspešen pristop, saj s tradicionalnimi učnimi metodami tujejezikovnih zmožnosti ni mogoče usvojiti na kakovosten način. Pristop CLIL je vsebinsko soroden nekaterim drugim poučevalnim pristopom, s katerimi deli nekatere osnovne prvine, na primer dvojezičnemu pouku, jezikovni kopeli in drugim. Slednji so bili in so v uporabi v nekaterih državah in v specifičnih kontekstih, na primer v Kanadi, a tudi v nekaterih drugih državah, kot so Avstrija (2001), Turčija (Karahana, 2005), Nemčija (Sudhoff, 2011), Slovenija (Novak Lukanovič, Zudič Antonič in Varga, 2011) in drugod. CLIL kot poučevalni jezik uporablja jezik, ki ni učenčev prvi jezik ali materni jezik. Baidak, García Mínguez in Oberheidt (2006: 10) navajajo, da »gre za t. i. dodatni oziroma drugi jezik, s pomočjo katerega in s katerim se učenec uči«. Kot dodatni jezik Eurydice (Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, 2006: 11) omenja angleščino, nemščino, francoščino, španščino in ruščino, ki skupaj »predstavljajo več kot 95 % vseh jezikov, ki se jih učenci učijo v EU«. Ioannou Georgiou (2012: 495–496) ugotavlja, da je »CLIL najvišja razvojna stopnja komunikativnega pristopa poučevanja jezika«. Pristop CLIL učencu omogoči smiselno komunikacijo in mu hkrati nudi odlično priložnost avtentične rabe tujega jezika pri neki nalogi, s tem da učencu omogoči t. i. sprotno učenje, ki naj bi bilo naravno, torej nepri-siljeno in tako učinkovitejše (Ioannou Georgiou, 2012: 495–496). Pristop CLIL tako ustvari takšno učno okolje, v katerem učenec jezikovne zmožnosti usvaja ob njihovi takojšnji uporabi in ne v klasičnih jezikovnih učilnicah, kjer se je jezikovne zmožnosti učilo in utrjevalo za neko bodočo uporabo. Leskovic (2016: 39) k temu doda, da je pristop CLIL, če nanj gledamo skozi prizmo celostnega pristopa, »najučinkovitejša in najpogosteje uporabljena metoda pri poučevanju tujega jezika, še posebej na predšolski stopnji«.

METODOLOGIJA

Raziskovalni problem in namen raziskave

V šolskem letu 2014/2015 je bil v 1. VIO v 2. razred javne osnovne šole prvič poskusno uveden pouk TJ 1, frontalno v vse javne osnovne šole pa v šolskem letu 2016/2017. Učitelji naj bi pouk TJ 1 izvajali po pristopu CLIL, ki pa je v učnem načrtu omenjen kot didaktično priporočilo, nikakor kot zapovedan pristop učenja (Pevac Semec idr., 2013). Pri pristopu CLIL se kot učni jezik uporablja tuji jezik, čeprav zaradi ustavnih določil v Sloveniji (Ustava Republike Slovenije, 1991) pouk v javnih šolah ne more potekati v tujem jeziku (razen na območjih, kjer živita italijanska in madžarska avtohtona manjšina, kjer se pouk v javnih šolah odvija v italijanščini in madžarščini). Predvidevali smo, da imajo učitelji do uvajanja poučevanja TJ 1 po pristopu CLIL že delno izoblikovana stališča, zato smo se jih odločili preučiti. Tako smo preverili stališča učiteljev do uvajanja pouka TJ 1 po pristopu CLIL, odnos do učenja in poučevanja tujega jezika po pristopu CLIL ter stališča učiteljev glede koristnosti pristopa CLIL pri pouku TJ 1.

Raziskovalna vprašanja

Zanimalo nas je, ali se z uvajanjem pristopa CLIL spremeni stališča učiteljev TJ 1 do učenja in poučevanja TJ 1 v otroštvu. Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo pomembne razlike v stališčih učiteljev TJ 1 glede koristnosti pristopa CLIL pri poučevanju TJ 1. Nadalje nas je zanimalo še, ali obstajajo pomembne razlike v stališčih učiteljev TJ 1 do učenja in poučevanja TJ 1 v otroštvu in do pristopa CLIL glede na spol, leta delovnih izkušenj in izobrazbo učiteljev TJ 1. (Glej *Seznam vprašanj polstrukturiranega intervjuja* na koncu članka.)

Raziskovalna paradigma, pridobivanje podatkov ter njihova obdelava

V prispevku smo uporabili kvalitativno raziskovalno paradigmo. Podatke smo pridobili z izpeljavo polstrukturiranih intervjujev, s katerimi smo pridobili poglobljen vpogled v mnenja intervjuev glede učenja in poučevanja TJ ter pristopa CLIL. Intervjuje smo izvedli v času med 15. 2. 2016 in 31. 3. 2016. Tako pridobljeno gradivo smo obdelali in analizirali brez uporabe merskih postopkov in brez operacij nad števili (Mesec, 1998), nato smo v procesu sistematičnega kodiranja enot iz gradiva izoblikovali teoretične pojasnitve (Zhang in Wildemuth, 2009).

Raziskovalni vzorec

Izpeljali smo 12 polstrukturiranih intervjujev z intervjuvankami iz celotne Slovenije, razen iz osrednjeslovenske statistične regije, ki ni zastopana z nobenim udeležencem. Tako zbran slučajnostni vzorec natančneje predstavljamo v Preglednici 1 v nadaljevanju. Vzorec so sestavljale učiteljice tujega jezika.

Iz Preglednice 1 je razvidno, da so k raziskavi pristopile udeleženke iz šestih slovenskih statističnih regij. Po izobrazbi so bile v veliki večini učiteljice razrednega pouka z opravljenim študijskim programom za izpopolnjevanje

iz angleščine ali nemščine z izjemo ene udeleženke, ki je po izobrazbi predmetna učiteljica z opravljenim študijskim programom za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja. Ena udeleženka z izobrazbo razredne učiteljice je imela opravljen magistrski študijski program druge stopnje za poučevanje angleščine oziroma nemščine kot tujega jezika. Povprečno so imele udeleženke na dan 31. 3. 2016 12,5 leta delovnih izkušenj in 7,4 leta delovnih izkušenj s poučevanjem v zgodnem obdobju osnovne šole.

REZULTATI

Rezultati raziskave so predstavljeni po posameznih kategorijah, ki izhajajo iz raziskovalnih vprašanj. Glede na raziskovalna vprašanja smo nekatere kategorije združili.

DISKUSIJA IN ZAKLJUČKI

V raziskavi so intervjuvanke trdile, da bi bil pristop CLIL bolj primeren pri pouku starejših učencev, v 2. ali 3. VIO, saj »bi bil CLIL bolj primeren v 2. ali celo v 3. VIO, ko imajo učenci že dovolj tujejezičnih kompetenc« (intervjuvanka 4). Coyle, Hood in Marsh (2010: 4) pa poudarijo ravno ta vidik pristopa CLIL: niti jezikovni pouk niti pouk stroke, temveč skupek obojega. To, kar se nam na prvi pogled zdi razdrobljeno, kot na primer samostojni šolski predmeti, se pri tem pristopu zlije v eno celostno učno izkušnjo (Coyle, Hood in Marsh, 2010).

Nekatere intervjuvanke v naši raziskavi so velikokrat omenjale težave pri poskusih uvajanja pristopa CLIL v pouk TJ 1. Najbolj pogosto so omenjale organizacijske težave (umestitev tujejezikovnega pouka v urnik, sledenje učnemu načrtu za razredno stopnjo, pomanjkanje časa za usklajevanje z razrednimi učitelji, nerazumevanje vodstva šole in drugih sodelavcev, plačilo za opravljeno delo). Težave morebiti delno izhajajo iz stiske, v kateri so se znašle omenjene intervjuvanke, saj so bila pričakovanja do

► Preglednica 1: Vzorec udeleženk v kvalitativni raziskavi

Intervjuvanka	Regija	Izobrazba	Leta delovnih izkušenj/izkušnje v poučevanju v 1. VIO	
1	Obalno-kraška	RP z modulom	19	8
2	Pomurska	RP z modulom	12	12
3	Podravska	RP z modulom	26	1
4	Notranjsko-kraška	RP z modulom	7	2
5	Notranjsko-kraška	RP z modulom	12	12
6	Obalno-kraška	RP z modulom	8	4
7	Podravska	RP z modulom	10	6
8	Goriška	RP z modulom	10	2
9	Gorenjska	RP z modulom	13	13
10	Goriška	RP z modulom	7	7
11	Gorenjska	RP z modulom*	10	10
12	Podravska	PP z modulom	17	12

Legenda: RP = razredni učitelj z opravljenim študijskim programom za izpopolnjevanje iz angleščine ali nemščine; PP = predmetni učitelj z opravljenim študijskim programom za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja; modul = opravljen magistrski študijski program druge stopnje poučevanje angleščine ali anglistika oziroma magistrski študijski program druge stopnje nemščina, nemicistika, germanistika ali nemščina kot tuji jezik*

Kategorija 1: Sprememba stališča učiteljic TJ 1 do učenja in poučevanja TJ 1 v otroštvu zaradi uvajanja pristopa CLIL

Večina intervjuvank je v času uvedbe TJ v 1. VIO spremenila svoje stališče. Ugotovljamo, da je večina intervjuvank, ki so po pristopu CLIL TJ 1 v 1. VIO poučevale vsaj eno leto, v drugem letu poučevanja le delno ohranila poučevanje po pristopu CLIL, saj so ugotovile, da se smernic poučevanja po pristopu CLIL ne morejo več strogo držati, in so posledično pri poučevanju uporabljale le bodisi nekatere elemente bodisi samo strategije pristopa CLIL. Tako intervjuvanka 11 z 10 leti delovnih izkušenj trdi, da »delo po CLIL-u zahteva ogromno prilagajanja in sodelovanja z razrednimi učiteljicami in skupnega načrtovanja, izposojanja gradiv, materiala«. Intervjuvanke so raje posegale po strategijah medpredmetnega povezovanja, nekatere od njih pa so upoštevale smernice ZRSŠ v drugem letu uvajanja TJ 1 v 1. VIO, ki so priporočale mehkejšo obliko rabe pristopa CLIL. Tako je v zvezi tem šest intervjuvank izjavilo, da raje delajo po sklopih ali se medpredmetno povezujejo. Skupno jim je namreč prepričanje, da je pristop CLIL sicer teoretično dober pristop, praktično pa ga v obsegu in na način, kot predvideva teorija, ne morejo izvajati. To je na primer intervjuvanka 3 s 26 leti delovnih izkušenj potrdila s tem, ko je menila, da je težko najti pravo mero pristopa CLIL, saj razume, da je treba izvajati medpredmetne povezave. Podobno meni tudi intervjuvanka 7 z 10 leti delovnih izkušenj. Meni, da je teoretično zadeva v redu, vendar praktično ni čisto v redu. Zdaj uporablja nekatere elemente pristopa CLIL, dela bolj po principu medpredmetnega povezovanja. Tudi intervjuvanke 8, 9, 11 in 12 raje delajo po sklopih ali pa se pri pouku TJ medpredmetno povezujejo. Tako intervjuvanka 9 s 13 leti delovnih izkušenj posebej izpostavi, da je po enem letu dela ugotovila, da »točno po CLIL-u ne more poučevati, temveč po sklopih snovi«. Kot razloge za opuščanje pristopa CLIL so intervjuvanke navajale razne prepreke, od organizacijskih težav (umeščenost v urnik, plačila za delo, prevelike skupine, kombinirani pouk in podobno) do posebnosti novih generacij učencev in poudarjajo potrebo po več prilagajanja potrebam učencev in vzpostavljanju odnosa z učenci. V zvezi z zapisanim povzemamo, da zaradi prej omenjenih težav večina intervjuvank pri tujejezikovnem pouku ne uporablja pristopa CLIL v celoti, temveč le delno. Nekatere intervjuvanke niso uporabljale pristopa CLIL tudi zaradi mnenja, da niso dovolj usposobljene za kakovostno izpeljavo pouka po njem, zato so pouk raje izvajale z uporabo drugih pristopov, med katerimi so najbolj pogosto omenjale medpredmetne povezave in komunikacijski pristop.

izpeljave pouka TJ 1 dosledno upoštevajoč načela pristopa CLIL v prvem letu uvajanja zelo velika. Od dvanajstih intervjuvank sta le dve pristop CLIL oziroma pristopu CLIL podobne pristope uporabljale že dalj časa neposredno pred samim uradnim uvajanjem v pouk TJ 1. To pomeni, da se je

Kategorija 2: Razlike v stališčih učiteljic TJ 1 glede koristnosti pristopa CLIL pri poučevanju TJ 1

Tri intervjuvanke od dvanajstih so pristop CLIL izpostavile kot izrazito koristen, preostale pa so izpostavile pristop CLIL kot koristen pristop pri tujejezikovnem pouku, ki ga zaradi ovir in težav ne izvajajo povsem po pristopu CLIL. Ta pristop so uporabljale nekatere intervjuvanke le občasno in tam, kjer je bilo smiselno, nekatere pa vedno. Kot je izjavila intervjuvanka 2 z 12 leti delovnih izkušenj: »Če razumem CLIL, strogo gledano, ni koristen, ker moram učence v 1. VIO najprej naučiti pojmovanja objektov v maternem jeziku. Nekateri elementi pa se mi zdijo v redu, recimo komunikacija.« Zelo neposredna je bila intervjuvanka 3 s 26 leti delovnih izkušenj, ki je menila, da se ji pristop CLIL »ne zdi koristen, elementi so sicer koristni, a vse skupaj ne. Celotno ne, samo občasno, tam, kjer je smiselno.« Nekatere intervjuvanke so omenjale uporabo matrike CLIL, ki so jo pri tujejezikovnem pouku pričele uporabljati v drugem letu uvajanja TJ 1. S tem je povezano mnenje intervjuvanke 9 s 13 leti delovnih izkušenj, ki je v zvezi z vprašanjem o koristnosti pristopa CLIL pri poučevanju TJ 1 izjavila: »Samo do določene mere. Delam v prvem razredu in mi vsakič kolegice pošljejo pripravo, teme se veliko lažje pokrivajo. V drugem razredu se pa teme ne pokrivajo več tako dobro. Pouk imam od prvega do tretjega razreda. Zaključujem, da ni treba forsirati CLIL, če se pa da, pa ja.« Na tem mestu dodajamo še pomembno misel iste intervjuvanke, ki je v odziv na vprašanje o spremembah stališča do učenja in poučevanja TJ v otroštvu in do pristopa CLIL dejala, da so »učitelji bombardirani z raznimi usmeritvami. Poudarek je na matriki.« Nekatere druge intervjuvanke so kljub zavedanju, da je pristop CLIL koristen za izvajanje tujejezikovnega pouka, v drugem letu uvajanja raje uporabljale medpredmetne povezave in pristopu CLIL podobne učne pristope. Pogoste menjave usmeritev in zahtev, neuskkljenosti, ki ne upoštevajo dejanskega stanja v učilnicah, je posebej izpostavila intervjuvanka 5 z 12 leti delovnih izkušenj: »Priporočilo je CLIL, nič učbenikov, ustvarjanje lastnih didaktičnih pripomočkov, uporaba sodobnih pristopov. Potem se pa znanje preverja po tipično učbeniških sklopih, kar ni usklajeno.« Če povzamemo, smo iz zapisanega zaznali veliko negotovosti glede pričakovanih ustvarjalcev jezikovnih politik do učiteljev TJ 1 v 1. VIO, kakšno vrsto pristopa CLIL naj bi učitelji TJ 1 izvajali v otroštvu, kje naj bi se za tako delo usposobili in ali bi bili za dodatno delo, ki ga opravijo, nagrajeni. Nekatere intervjuvanke so omenjale pripravljenost izvajanja pouka TJ 1 po pristopu CLIL, če bi se za delo po njem ustrezno usposobile, saj imajo o njem pozitivno stališče.

večina sodelujočih v kvalitativnem delu raziskave s pristopom CLIL seznanila pred uvajanjem TJ 1 v 2. razred ali celo v teku njegovega uvajanja, kar hkrati pomeni, da imamo pred sabo profil klasičnega učitelja TJ 1, ki mu je bil pristop CLIL tuj oziroma večinoma tuj. Po drugi strani pa pristop

Kategorija 3: Razlike v stališčih učiteljic TJ 1 do učenja in poučevanja TJ 1 v otroštvu in do pristopa CLIL glede na spol, leta delovnih izkušenj in izobrazbo učiteljic TJ 1

Intervjuvanke so se strinjale glede pomembnosti ustrezne izobrazbe učitelja TJ 1 v 1. VIO, čigar profil naj bi bil razredni učitelj z opravljenim modulom za poučevanje angleščine/nemščine v zgodnjem obdobju. Po prepričanju intervjuvank je ravno učitelj z opisano izobrazbo primeren, ker bolje pozna pristope in metode poučevanja v zgodnjem obdobju. Nekaj intervjuvank je na tem mestu izpostavilo pomen odnosa, ki ga učitelj vzpostavi z mlajšimi učenci. Tako je na primer intervjuvanka 3 s 26 leti delovnih izkušenj menila, da »je odvisno od osebnosti, od tega, kako se učitelj zna približati učencu«. Intervjuvanke so še menile, da je bolje, če izvajajo pouk z mlajšimi učenci učitelji razrednega pouka, saj kot taki bolje poznajo potrebe mlajših učencev, učne načrte tega obdobja, laže jim tudi sledijo in poznajo didaktiko poučevanja v zgodnjem obdobju. Tri intervjuvanke, ki so izpostavile leta delovne dobe kot pomemben dejavnik, so tudi poudarile, da je bolje, da imajo učitelji, ki poučujejo TJ 1 v 1. VIO, več let izkušenj. S tem v zvezi je intervjuvanka 9 s 13 leti delovnih izkušenj menila, da »ima učitelj z več delovne dobe več znanja o značilnostih mlajših učencev, tudi več avtoritet«. Ali kot je menila intervjuvanka 11 z 10 leti delovnih izkušenj: »Leta delovnih izkušenj prinesejo več samozavesti.« Poleg tega je intervjuvanka 12 s 17 leti delovnih izkušenj poleg pomembnosti let delovnih izkušenj poudarila, da »so leta delovnih izkušenj precej odločilna, vendar pa ne odtehtajo vsega. Če učitelj z daljšim stažem ni pripravljen na nekaj novega, ne spremlja novih didaktičnih priporočil, tehnik, so mu leta lahko samo v breme /.../. Mlajši učitelj je lahko glede tega v prednosti, vendar mu manjka razgledanosti.« Če povzamemo, lahko ugotovimo, da se približno polovica intervjuvank strinja s trditvijo, da igrajo leta delovnih izkušenj pri pouku TJ 1 v 1. VIO pomembno vlogo, da pa je pri tem poleg let delovnih izkušenj dejavnik tudi učiteljeva osebnost in volja po vpeljevanju sprememb v pouk in zavedanje o posebnostih mlajših učencev.

CLIL in pristopu CLIL sorodni pristopi poudarjajo pomen »izjemnih možnosti strokovnega razvoja učitelja« (European Commission, 2017: 272), saj jim sam pristop nudi neke vrste izziv, ki jih vodi k ponovnemu osmišljanju oziroma preoblikovanju lastne prakse ter k premisleku o lastni strokovni integriteti, o čemer pišejo Cammarata (2009), Viebrock (2009) in Moate (2011). O podobnih izkušnjah so poročale tudi intervjuvanke v naši raziskavi, saj so bile prvo leto uvajanja (2014/2015) pred velikim izzivom glede na to, da v glavnem niso imele izkušenj s poučevanjem po pristopu CLIL. Zavedale so se namreč, da morajo imeti učitelji, ki poučujejo s pristopom CLIL, posebna znanja na področju jezikovnih zmožnosti ter učne in metodološke spretnosti kot tudi dobro znanje strokovnega predmeta, ki naj bi ga poučevali (Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, 2006).

Intervjuvanke so pogosto izrazile bojazen, da ne obvladajo dovolj dobro pristopa CLIL, da jih pomanjkanje spretnosti uporabe pristopa CLIL ovira pri njegovi uporabi. To ni presenetljivo, saj je imela večina intervjuvank za seboj več kot 5 let delovnih izkušenj, pristop CLIL pa v Sloveniji ni bil široko uporabljen pristop, z izjemo nekaj manjših projektov, recimo na OŠ B. Ilich (Jazbec in Lovrin, 2015: 70), v nekaterih vrtcih, npr. v Vrtcu Manka Golarja v Gornji Radgoni, v Vrtcu in OŠ Josipa Vandota Kranjska Gora in drugod). Poleg tega sta pristop CLIL ali pristopu CLIL sorodne pristope pri pouku TJ 1 redno uporabljali le dve od dvanajstih intervjuvank. Problem izvajanja in suverene uporabe pristopa CLIL bržkone izhaja iz dejstva, da je večina učiteljev, ki pri pouku TJ 1 uporabljajo pristop CLIL, po izobrazbi bodisi profesor stroke (angleškega ali nemškega jezika) bodisi profesor razrednega pouka z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje tujega jezika. To predstavlja za učitelje določen izziv, saj morajo učitelji pridobiti zadostne zmožnosti bodisi v tujem jeziku bodisi v stroki, ki naj bi jo poučevali s pomočjo tujega/dodatnega jezika, tako morajo učitelji svoje znanje tako predmeta kot jezika znati uravnavati (Cammarata in Tedick, 2012). To pomeni, da morajo učitelji pridobiti zmožnosti, ki spodbujajo oblikovanje podpornih strategij za učenje tujega jezika (Boutin, 1993). Učitelji se morajo tudi zavedati, da je treba spremeniti strategije načrtovanja pouka. Cammarata (2009) poudarja, da uporaba pristopa CLIL vodi v delno ponovno vzpostavljajanje učiteljeve identitete kot take, saj pristop CLIL poseže globoko v učiteljeva prepričanja o sebi kot strokovnjaku na določenem področju. Zaradi tega lahko nastopita tudi kriza in umik od pristopa CLIL, kar so poročale intervjuvanke in o čemer piše že Cammarata (2009). Razloge za umik od pristopa CLIL lahko najdemo tudi v občutku o pomanjkanju sodelovanja z učitelji TJ 1 s strani sodelavcev in morebiti še drugih deležnikov, drugi razlogi za umik od pristopa CLIL so, kot poroča Cammarata (2009, 2010), odsotnost nadzora pri načrtovanju pouka CLIL, pritiski pri ocenjevanju in izpostavljanju odgovornosti za učencev napredek. Gotovo bo treba v prihodnosti proučevanju pouka tujih jezikov po pristopu CLIL posvetiti več pozornosti. Smajla (2019) ugotavlja, da bi bilo koristno ugotavljati stališča učiteljev tujega jezika na daljši rok, za kar bi bila primerna longitudinalna raziskava na področju učenja tujih jezikov v zgodnjem obdobju, primerna bi bila tudi etnografska, pa tudi akcijska raziskava. Iz mnenja večine intervjuvank je bilo zaznati, da je bolje, če izvajajo pouk z mlajšimi učenci učitelji razrednega pouka, saj bolje poznajo potrebe mlajših učencev, učne načrte tega 1. VIO, pa tudi laže jim sledijo. V manjših šolah se lahko namreč hitro zgodi, da mora ob pomanjkanju primerno izobraženega kadra za delo v 1. VIO poprijeti tudi predmetni učitelj, redkeje tudi obratno, zato bi bilo treba za izvajanje pouka v 1. VIO ustrezno usposobiti in za usposabljanje motivirati čim večje število učiteljev TJ 1. Šole oziroma dotični ustvarjalci šolskih politik bi za boljšo motivacijo morali učiteljem TJ v 1. VIO omogočiti boljše delovne pogoje tudi tako, da jim ponudijo ustreznejše nagrajevanje in napredovanje. Avtor še nadalje ugotavlja, da bi boljše učne rezultate dosegli z ustreznejšo organizacijo pouka, pri čemer bi moral pouk TJ 1 v 1. VIO potekati bolj zgodaj, ne šele v okviru dodatnega programa ali celo pred rednim poukom; tako bi se izognili morebitnim disciplinarnim in motivacijskim problemom, o čemer so poročale intervjuvanke (prav tam). Nekatero udeleženko raziskave namreč do tedaj niso imele izkušenj s poučevanjem po pristopu CLIL in o njem tudi niso ničesar slišale, nekatere so ga zaradi nepoznavanja »kot novost celo odklanjale«, kar poročata tudi Lipavc Oštir in Lipovec (2018: 121). Pripo-

ročamo nadalje tudi primernejši urnik učitelja TJ 1, ki v 1. VIO poučuje TJ po pristopu CLIL, in sicer z namenom, da ima dovolj časa za kakovostno pripravo na pouk. Udeleženci v naši raziskavi kot tudi v raziskavi, ki jo omenjata Lipavc Oštir in Lipovec (2018: 132), so velikokrat omenjali ravno to težavo, pomanjkanje časa za dobro pripravo na pouk, v povezavi s tem so omenjali količino časa, ki bi bila potrebna za koordinacijo in posvetovanje z razrednimi učitelji. V zvezi s tem priporočamo uvajanje skupne timske ure, namenjene pripravi na pouk TJ 1 po pristopu CLIL. Priporočamo nadalje tudi sistem nagrajevanja in možnost hitrejšega napredovanja za učitelje TJ, ki poučujejo v 1. VIO po pristopu CLIL, saj je pouk TJ, ki ga učitelj izvaja po omenjenem pristopu, bistveno bolj zahteven v fazi priprav, pri iskanju ali celo izdelovanju primernih učnih pripomočkov in ocenjevanju znanja, od tako imenovanega klasičnega pouka TJ. Menimo, da bi bilo bolje uvajanje sprememb izpeljati na mehkejši, učencem in učiteljem TJ 1 prijazen način, s čimer bi marsikaterega učitelja prej navdušili za uvedbo novosti, manj bi bilo odpora in rezultati bi bili trajnejši in kakovostnejši (Smajla, 2019).

Seznam vprašanj pol-strukturiranega intervjuja:

1. Vaše stališče do učenja in poučevanja TJ v otroštvu.
2. Vaše stališče do pristopa CLIL.
3. Stališče do učenja in poučevanja TJ v otroštvu in do pristopa CLIL glede na spol/leta delovnih izkušenj/izobrazbo.
4. Sprememba stališč do CLIL-a in do poučevanja TJ v otroštvu.
5. Koristnost CLIL-a pri poučevanju TJ.

VIRI IN LITERATURA

- Baidak, N., García Mínguez, M. L., Oberheidt, S. (2006). *Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at Schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbNCX106001/> (dostopno 15. 7. 2020).
- Boutin, F. (1993). A study of early French immersion teachers as generators of knowledge. *France Foreign Language Annals*, 26(4), 511–525. doi:10.1111/j.1944-9720.1993.tb01184.x.
- Cammarata, L. (2009). Negotiating curricular transitions: Forging language teachers' learning experience with Content-Based Instruction. *The Canadian Modern Language Review*, 65(4), 559–585. doi:10.3138/cmrlr.65.4.559.
- Cammarata, L., Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251–296. doi:10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x.
- Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. (2006). Brussels: European Commission. <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbNCX106001/> (dostopno 15. 7. 2020).
- Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union* (1995). Brussels: Publications Office of the European Union.
- <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2f401f44-afaa-424c-a85e-cbf8ee3cb251/language-en> (dostopno 13. 7. 2020).
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., Swain, M. (1986). *Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education*. *Bilingualism in education*, 80–95. Longman.
- Čok, L. (2008). Zgodnje učenje jezikov v povezavi s celostnim razvojem otroka. V: J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem. Pregled sodobne teorije in prakse* (18–29). Tangram.
- Dagarin Fojkar, M., Skubic, D. (2017). Prepričanja študentov predšolske vzgoje o učenju in zgodnjem poučevanju tujega jezika v Sloveniji. *CEPS Journal*, 7(4), 85–104.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Foreword. V: Y. Ruiz de Zarobe, J. Manuel Sierra in F. Gallardo del Puerto (ur.), *Content and Foreign Language Integrated Learning*, (9–10). Peter Lang.
- Danesi, M., Perron, P. (1999). *Analyzing cultures: An introduction and handbook*. Indiana University Press.
- European Commission (2017). Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 edition. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-2017-edition_en (dostopno 14. 7. 2020).
- Ioannou Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal, Special Issue*, 66(4), 495–496.
- Jazbec, S., Lovrin, M. (2015). Koncept CLIL – novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji: študija primera. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(1-2), 65–79.
- Karahan, F. (2005). Bilingualism in Turkey. V: J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad in J. MacSwan (ur.). *Proceedings from the 4th International Symposium on Bilingualism*, (1153–1166). Cascadilla Press.
- King, K., Mackey, A. (2007). *The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language*. Collins.
- Leskovic, M. (2016). CLIL problematika na primeru Nemačke škole u Beogradu. V: J. Vučo in K. Zavišin (ur.), *Early and Beginner' Foreign Language Learning in Primary Formal Education*. International Conference, Faculty of Philology, Belgrade, 7-8. October 2016: Book of Abstracts. Belgrade: Faculty of Philology.
- Lipavc Oštir, A., Jazbec, S. (ur.). (2010). *POT v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> (dostopno 16. 7. 2020).
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A. (2018). *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. LIT Verlag.
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A., Rajšp, M. (2015). CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(1-2), 11–26.
- Mehisto, P., Marsh, D., M. J. Frigols. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Visoka šola za socialno delo.
- Moate, J. M. (2011). The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 333–346. doi:10.1080/02619768.2011.585023.
- Novak Lukanovič, S., Zudič Antonič, N., Varga, Š. I. (2011). PSS za šolstvo narodnosti. Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji. V: J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20pss%20za%20solstvo%20narodnosti.pdf> (dostopno 19. 8. 2020).
- Pevec Semec, K., Kač, L., Šečerov, N., Cajhen, S., Lesničar, B., Lipavc Oštir, A., Strmčnik, L. (2013). *Učni načrt za drugi tuji jezik kot neobvezni izbirni predmet v osnovni šoli*. Zavod RS za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf (dostopno 15. 7. 2020).
- Pevec Semec, K., Kač, L., Šečerov, N., Cajhen, S., Lesničar, B., Lipavc Oštir, A., Strmčnik, L. (2013). *Učni načrt. Program osnovna šola. Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu: neobvezni izbirni predmet*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo http://www.fmalgaja.si/files/05/2017/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf (dostopno 15. 7. 2020).
- Smajla, T. (2019). *Odnos do uvajanja vsebinsko in jezikovno integriranega učenja tujega jezika v zgodnjem obdobju*. Neobjavljena doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
- Sudhoff, J. (2011). *Content and Language Integrated Learning/Bilingualer Unterricht – Verborgene Potenziale für DaZ-Kontexte*. Duisburg: Universität Duisburg. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/clil_sudhoff20110324.pdf (dostopno 19. 8. 2020).
- Ustava Republike Slovenije /URS/* (1991). Uradni list RS, št. 75 (23. 12. 1991). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTAI> (dostopno 17. 7. 2020).
- Viebrock, H. J. (2009). *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Peter Lang.
- Zhang, Y., Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. V: B. M. Wildemuth (ur.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (308–319). Libraries Unlimited.