

Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

urednici

Alja LIPAVIC OŠTIR
Saša JAZBEC





Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov

Urednici
Alja Lipavc Oštir
Saša Jazbec

Januar 2024

Naslov <i>Title</i>	Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov <i>Cross-Curricular Integration and Language Teaching</i>
Urednici <i>Editors</i>	Alja Lipavic Oštir (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta) Saša Jazbec (Univerza v Mariboru; Filozofska fakulteta)
Recenzija <i>Review</i>	Milena Ivanuš Grmek (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta) Silva Bratož (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta)
Lektoriranje <i>Language editing</i>	Elizabeta Bernjak, Nika Blagne Štimac, Johannes Brinkmann, Davorin Dukič, Ina Gittel, Ana Helbl, Brigita Kacjan, Marjeta Klinar, Tamara Korada, Christiane Leskovec, Alja Lipavic Oštir, Kirsten Margaret Hempkin, Tina Praček, Maša Rolih, Alenka Valh Lopert
Tehnična urednika <i>Technical editors</i>	Marina Bajić (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba) Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Oblikovanje ovitka <i>Cover designer</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Grafične priloge <i>Graphic material</i>	Viri so lastni, razen če ni navedeno drugače. Avtorji prispevkov in Lipavic Oštir, Jazbec (urednici), 2024
Grafika na ovitku <i>Cover graphics</i>	Threads, foto: Myriams-Fotos, pixabay.com, 2024
Založnik <i>Published by</i>	Univerza v Mariboru Univerzitetna založba Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija https://press.um.si , zalozba@um.si
Izdajatelj <i>Issued by</i>	Univerza v Mariboru Filozofska fakulteta Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija https://ff.um.si/
Izdaja <i>Edition</i>	Prva izdaja
Vrsta publikacije <i>Publication type</i>	E-knjiga
Dostopno na <i>Available at</i>	http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/839
Izdano <i>Published at</i>	Maribor, januar 2024



© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba
/ University of Maribor, University Press

Besedilo / *Text* © avtorji in Lipavec Oštir, Jazbec (urednici), 2024

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. / *This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.*

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.02:81(082) (0.034.2)

LIPAVIC Oštir, Alja
Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov [Elektronski vir] / Alja Lipavic
Oštir, Saša Jazbec. - 1. izd. - E-knjiga. - Maribor : Univerza v Mariboru,
Univerzitetna založba, 2024

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/839>
ISBN 978-961-286-823-9
doi: 10.18690/um.ff.1.2024
COBISS.SI-ID 181310979

ISBN 978-961-286-823-9 (pdf)

DOI <https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024>

Cena
Price Brezplačni izvod

Odgovorna oseba založnika prof. dr. Zdravko Kačič,
For publisher rektor Univerze v Mariboru

Citiranje Lipavic Oštir, A., Jazbec, S. (ur.). (2024). *Medpredmetno*
Attribution povezovanje in pouk jezikov. Univerza v Mariboru, Univerzitetna
založba. doi: 10.18690/um.ff.1.2024

Kazalo

	Uvodnik <i>Introduction</i> Alja Lipavac Oštir, Saša Jazbec	1
1	Učiteljice in učitelji jezikov o medpredmetnem povezovanju <i>Language Teachers on Cross-Curricular Integration</i> Alja Lipavac Oštir	9
2	Formativno spremljanje drugošolcev pri medpredmetnem sklopu pouka tujega jezika <i>Formative Assessment of Second Graders in a Cross-Curricular Module of Foreign Language Instruction</i> Metka Lovrin, Mihaela Brumen	51
3	Slikanice kot izhodišče za medpredmetno povezovanje pri poučevanju tujih jezikov v predšolskem obdobju <i>Picture Books as a Starting Point for Interdisciplinary Foreign Language Teaching in Early Childhood</i> Andreja Retelj	83
4	Interdisciplinarno povezovanje znanja stroke in tujega jezika na visokošolski ravni <i>Interdisciplinary Connection of Disciplinary Knowledge and Foreign Language at Higher Education Level</i> Saša Podgoršek	111
5	Content and Language Integrated Learning (CLIL) – Just Another Off-Shoot of Communicative Language Teaching or a Post-method Foreign-Language Pedagogy on Its Own Terms? <i>Celostno vsebinsko-jezikovno učenje (CLIL) – Samo še en poganjek komunikacijskega poučevanja tujih jezikov ali samostojna post-metodna tujejezikovna pedagogika?</i> Lara Burazer, Janez Skela	139
6	Analiza CLIL-aktivnosti v učbenikih za učenje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole <i>Analysis of CLIL activities in the coursebooks for teaching English as a foreign language in the 4th and 5th grade of primary school</i> Mateja Dagarin Fojkar, Nina Srejš Pojbič, Tina Rozmanič	179

7	<p>Was Lehrwerke heute in puncto Mehrsprachigkeit leisten (können): eine Analyse am Beispiel ausgewählter DaF-Lehrwerke für Jugendliche</p> <p><i>What Textbooks (Can) Achieve Today in Terms of Plurilingualism: An Analysis Using the Example of Selected Gfl Textbooks for Young Learners</i></p> <p>Mojca Leskovec</p>	207
8	<p>Medpredmetno povezovanje pri pouku francoščine kot tujega jezika: primer slovenskih osnovnih šol in gimnazij</p> <p><i>Interdisciplinary Connections in the Teaching of French as a Foreign Language: The Example of Slovenian Primary and Secondary Schools</i></p> <p>Meta Lah</p>	225
9	<p>Diskurz o drugi »veliki vojni« v povojni literaturi – medpredmetna povezava slovenščine in zgodovine po modelu TILKA</p> <p><i>Discourse on the Second “Great War” in Post-war Literature – Cross-Curricular Integration of Slovene and History According to the Tilka Model</i></p> <p>Vesna Mikolič, Diana Košir</p>	253
10	<p>Sistematično poučevanje govornega nastopanja pri slovenščini kot izhodišče za medpredmetno povezovanje in razvijanje raznojezične zmožnosti</p> <p><i>Systematic Teaching of Oral Performance in Slovene Lessons as a Starting Point for Cross-Curricular Integration and Developing Plurilingualism</i></p> <p>Janja Žmavc</p>	303
11	<p>Stičišče med poukom nemščine kot tujega jezika v OŠ in poukom zunaj učilnice na primeru medpredmetnega povezovanja s ciljem razvijanja okoljske ozaveščenosti</p> <p><i>The Interface Between German as a Foreign Language in Primary School and Outdoor Learning: The Example of Cross-Curricular Integration for Developing Environmental Awareness</i></p> <p>Melanija Larisa Fabčič, Alja Lipavac Oštir, Maja Cimerman Sitar</p>	345
12	<p>Naravoslovna pismenost in jezikovno razumevanje v sodobnem izobraževanju</p> <p><i>Science Literacy and Language Comprehension in Modern Education</i></p> <p>Janja Majer Kovačič</p>	377
13	<p>Fächerübergreifender Unterricht beginnt in den Köpfen der Entscheidungsträger: Analyse slowenischer und tschechischer curricularer Vorgaben</p> <p><i>Cross-Curricular Teaching Starts in the Minds of Decision Makers: Analysis of Slovenian and Czech Curricular Guidelines</i></p> <p>Saša Jazbec, Petra Fuková</p>	403

14	Fächerübergreifendes Arbeiten und/oder fächerübergreifende Themen? Fremdsprachenunterricht in Norwegen nach Einführung des neuen Lehrplanwerks LK20 <i>Cross-Curricular Interdisciplinary work and/or interdisciplinary topics? Foreign language teaching in Norway following the introduction of the new LK20 curriculum</i> Beate Lindemann	443
15	Leistungsunterschiede in der Sachfach- und Sprachkompetenz dreier DaF-Schülergruppen im Fach Kunst am ersten Gymnasium in Niš <i>The Differences in the Arts Test Conducted in the German Language Between Students of Bilingual, Philological and Social Science – Language Streams in the First Grammar School of Niš</i> Ana Đorđević	471

Uvodnik

ALJA LIPAVIC OŠTIR, SAŠA JAZBEC

Študenti prvih letnikov študija tujih jezikov znajo jezik definirati kot sredstvo komuniciranja, kar pomeni, da so to definicijo usvojili in najbrž ponotranjili v času šolanja do mature. Toda poznavanje definicije še ne pomeni, da razumeš funkcije jezika v različnih kontekstih. S tem misliva pisano paleta rabe od vsakdanje komunikacije do medijev, komunikacije na delovnem mestu in seveda tudi v šoli pa še kje. V šoli nam jeziki kljub temu, da se naš svet spreminja v slikovni prostor¹, še vedno služijo kot osrednje sredstvo komuniciranja pri vseh predmetih in na vseh stopnjah šolanja. To jim daje nezavidljiv položaj oz. jim omogoča tako visoko stopnjo univerzalnosti, da je njihova povezljivost z drugimi predmeti v toliki meri naravna, da se je pogosto ne zavedamo. Pri tem visoka stopnja univerzalnosti ne velja samo za prvi jezik učenk oz. učencev, ampak za vse jezike, ki se nahajajo na njihovem repertoarju. Otroci danes že od prvih let razvijajo spretnost nekakšnega nezavednega usvajanja jezikov, predvsem angleščine, kar poteka preko televizije, spleta, slušnih nosilcev zvoka in še kako drugače. S tem razvijajo sposobnost razumevanja v posameznih kontekstih in tudi sposobnost povezovanja kontekstov. To spretnost velja pri pouku v šoli izkoristiti oz. jo upoštevati. Seveda ni razvita pri vseh učenkah oz. učencih enako, vendar pa v zadostni meri, da lahko na njej gradimo

¹ Prim. npr. dela Marshalla MacLuhana iz 60tih let 20. stoletja.

v smislu dosledne rabe tujega jezika pri samem pouku tujih jezikov in v smislu povezovanja tujih jezikov z drugimi vsebinami oz. drugimi predmeti. Imenovali jih bova nejezikovni predmeti, da jih lahko ločiva od pouka jezikov. S tem imenovanjem želiva poudariti, da je pri teh predmetih težišče na nejezikovnih ciljnih in vsebinah.

Kaj se pri takem povezovanju pravzaprav dogaja? Razlaga je pravzaprav sorazmerno preprosta. Težišče poučevanja se premakne s ciljnega usvajanja tujejezikovnih spretnosti v smeri nejezikovnih vsebin, kar vsaj v nekem delu pouka ali posameznih aktivnostih omogoči, da je jezik uporabljen kot medij pouka. S tem omogočimo nezavedno in smiselno kontekstualizirano usvajanje jezika, obenem pa stopamo v polje medpredmetnega povezovanja, ki mu sodobne znanosti in šolska praksa pripisujejo pomembno vlogo. In to predvsem zato, ker medpredmetno povezovanje pouk v šoli približuje tistemu, kar lahko imenujemo učenje za življenje, saj v življenju problemi, ki jih rešujemo, niso omejeni na eno samo področje, ampak so holistični in zahtevajo razumevanje različnih perspektiv gledanja na nek konkreten problem. Te različne perspektive oz. povezave kot posamezniki vzpostavljamo dnevno, vendar pa smo pri tem lahko uspešnejši, če smo bili v času našega odraščanja ciljno na tak način izobraževani, da pojave in procese razumemo povezovalno in ne samo izolirano, kar se sicer dogaja ob razdelitvi na šolskem predmete. Oglejmo si primer: gimnazijka pripoveduje, da je šele po tem, ko so pri pouku zgodovine govorili o konceptih nacionalnih držav in njihovem razmahu v 19. stoletju, končno razumela vsebine, cilje in motive marsikatere Prešernove pesmi. Vzpostavila je povezavo in Prešernovo poezijo kontekstualizirala. Žal se to ni zgodilo istočasno, ampak s časovnim zamikom. Če bi učitelja/-ici sodelovala/-i in temo nacionalnih držav v povezavi z razvojem književnosti obravnavala/-i medpredmetno povezovalno, bi večina učencev oz. učenk bolje doživela in razumela poezijo, ki jo je sicer že zaradi časovnega in slogovnega odmika danes težko recipirati.

Ta konkretni in realni primer pokaže osnovno komponento pozitivnega učinka medpredmetnega povezovanja, ki jo znanost pojasnjuje takole. Informacije v naših možganih skladiščimo v nevronske mrežah, ki imajo obliko razvejanih struktur. Če so informacije v teh strukturah oz. mrežah raznolike, bodo ostale dolgotrajno skladiščene in na voljo za priklic. Medpredmetno povezovanje pomaga torej zmanjševati problem, o katerem poročamo na vseh stopnjah izobraževanja, tj. nezmožnost ali okrnjena zmožnost priklica že obravnavanih vsebin. Razen tega ima medpredmetno povezovanje ugoden vpliv tudi na učenke in učence, ki ga občutijo predvsem kot smiselnega, saj sicer pouk dojemajo kot vrsto nepovezanih posameznih predmetov. Smiselnost medpredmetnega povezovanja dojemajo kot

nenadno spoznanje, ko prepoznajo povezave in vzporednice med predmeti in vsebinami. Ta *nenadna spoznanja* se pojavljajo do neke mere tudi, kadar medpredmetnega povezovanja pri pouku ni in nekateri učenci oz. učenke do *nenadnih spoznanj* prihajajo sami. Vendar je delež teh premajhen, da bi lahko učinek *nenadnega spoznanja* predpostavljali kot osnovni princip, saj mora osnovne principe zagotavljati šola oz. pouk in ne morejo biti odvisni od sposobnosti posameznih učenk in učencev.

Medpredmetno povezovanje učenke in učence tudi preprosto bolje pripravlja na prihodnost in na visokošolski študij, za katerega zaznavamo, da meje med posameznimi znanostmi izginjajo in v ospredje stopa pridobivanje prenosljivih spretnosti (gl. npr. OECD učni kompas 2030). Prehajanje med področji je torej zahteva v prihodnosti in tudi že danes, kot kaže naslednji primer. Nemški nobelovec Stefan Hell je po izobrazbi fizik, Nobelovo nagrado je dobil za kemijo, in sicer za prispevek k razvoju fluorescentne mikroskopije, postopka, ki je v pomoč predvsem biologom in medicincem².

Na vse to se šolski sistemi oz. šolska politika odzivajo. V nekaterih državah uvajajo npr. stalne oblike medpredmetnega povezovanja na področju naravoslovja (primer t. i. *Science-Klassen* v nemški zvezni državi Severno Porenje – Vestfalija), v katere so vključeni vsi učenci in učenke (Schulte in Wegner, 2019).

Kako uspešno pa se v medpredmetno povezovanje vključuje pouk (tujih) jezikov? Glede na vlogo jezika kot sredstva komunikacije se medpredmetno povezovanje pouka jezikov in nejezikovnih predmetov ponuja kar samo po sebi. Na prvi pogled preprosto, v resnici zapleteno vprašanje, in to zaradi tega, ker pouk jezikov sledi svojim ciljem in vidi rabo jezikov (predvsem prvega jezika večine učencev in učenk oz. jezika pouka nejezikovnih predmetov) predvsem kot priložnost, da je potrebno tudi pri nejezikovnih predmetih razvijati jezikovno rabo, jezikovne kompetence ipd. Tako stališče je enosmerna cesta. Zakaj? Nejezikovni predmeti bi naj poskrbeli za ustrezni jezikovni vnos in razvijali strokovne jezike, situacijam primerno jezikovno rabo, kompetence v knjižnem jeziku ... obenem pa bi naj jezikovni pouk odstopal nejezikovnim predmetom samo nujno potrebni prostor. Pri tujih jezikih se običajno tudi vozimo po enosmerni cesti, saj prihaja vse prepegosto do pojava, ko so nejezikovne vsebine (v kolikor so sploh vključene z namenom medpredmetnega

² Prim. https://de.wikipedia.org/wiki/Stefan_Hell

povezovanja) precej pod kognitivnim in vsebinskim nivojem, ki bi ustrezal nejezikovnim predmetom. Pristopi kot CLIL se v zadnjih desetletjih intenzivno uveljavljajo v šolskih sistemih večine držav Evropske unije in neposredno doprinašajo k povezovanju pouka tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti. Izjemi sta samo državi Slovenija in Hrvaška (gl. Key Data on Languages 2023), kjer je CLIL možen samo v primeru jezikov avtohtonih manjšin, drugje pa ga zavira zakonodaja. To stanje potiska medpredmetno povezovanje pouka tujih jezikov in nejezikovnih predmetov v okvir samega pouka tujih jezikov, kar pa ne zagotavlja nujnega povezovanja in timskega dela učiteljev in učiteljic.

Opažanja, ki jih tukaj nizava, predstavljajo velik izziv za šolstvo v Sloveniji v prihodnjih letih. Nekaj odgovorov na različna vprašanja, povezana z medpredmetnim povezovanjem in poukom jezikov, ponuja pričujoča monografija. Prispevke v monografiji lahko, kot je razvidno iz kazala, razdelimo na pet tematskih sklopov, ki jih v nadaljevanju predstavlja.

1 Stališča in delo učiteljev jezikov

Začetno poglavje v monografiji in v prvem tematskem sklopu je kvantitativna in za slovenski prostor reprezentativna raziskava (*Alje Lipavac Oštir*), ki predstavlja vpogled v stališča in prakso učiteljev jezikov do medpredmetnega povezovanja z nejezikovnimi predmeti. Rezultati, ki so razkrili tudi razlike med regijami v Sloveniji, so med drugim pokazali, da je realizacija medpredmetnega povezovanja »osamel izraz naklonjenosti posameznega učitelja ali šole« in da je sistemsko neurejena, čeprav je s strani učiteljev označena kot koristna.

Sledi prispevek avtoric *Mibaale Brumen* in *Metke Lovrin*, ki predstavlja primer dobre prakse medpredmetnega poučevanja (povezovanje spoznavanja okolja in matematike ter tujega jezika nemščine) v 1. VIO oz. mehki/šibki CLIL, ki se smotrno in smiselno povezuje in dopolnjuje z elementi formativnega spremljanja.

2 Medpredmetno povezovanje na različnih točkah vertikale v šolstvu

Da je medpredmetno povezovanje možno in smiselno, dokazujeta in na primerih ilustrirata naslednja dva prispevka, ki medpredmetno povezovanje obravnavata na začetni točki vertikale v šolstvu in v eni izmed končnih faz vertikale. *Andreja Retelj* se v svojem prispevku osredotoča na različne možnosti vključevanja medija slikanica v

poučevanje tujega jezika v predšolskem obdobju in teoretična izhodišča ponazori z rezultati študentskega projekta, ki je bil izveden v dveh javnih vrtcih. *Saša Podgoršek* pa prav tako s teorijo in z analizo dostopnih arhivskih dokumentov pokaže in v empiričnem delu kvalitativno utemelji, kako se lahko osmisli interdisciplinarno povezovanje znanja stroke in tujega jezika na nefiloloških študijskih programih.

3 Medpredmetno povezovanje kot priložnost za posamezne jezike

V tem po številu prispevkov najbolj obsežnem sklopu se v prvem prispevku *Lara Burazer* in *Janež Skela* lotita poskusa definiranja CLIL-a, večplastnega in večznačnega pristopa k poučevanju oz. učenju tujih jezikov. Kot je razvidno iz drugega dela naslova, se analitično kritično sprašujeta, ali je CLIL »samo še en poganjek komunikacijskega poučevanja tujih jezikov ali samostojna post-metodna tujejezikovna pedagogika«, in svoja spoznanja in ugotovitve preverjata z analizo učnih gradiv, ki se uporabljajo za pouk angleščine v slovenskih osnovnih šolah.

Učbeniška gradiva so pod drobnogled vzele tudi avtorice *Mateja Dagarin Fojkar*, *Nina Srejš Pojbič* in *Tina Rozmanič*. S pomočjo izdelanega kontrolnega seznama kriterijev za evidentiranje CLIL-aktivnosti so analizirale več učbenikov za 4. razred ali 5. razred osnovne šole. Poleg zanimivih ugotovitev analize so dodana vrednost prispevka tudi kriteriji kakovosti, ki se lahko uporabljajo za vrednotenje CLIL-aktivnosti v različnih gradivih in na različnih stopnjah.

Mojca Leskovec je fokus svoje analize izbranih učbeniških gradiv za učenje nemščine kot tujega jezika pri mladostnikih usmerila v razvijanje večjezičnosti. Pri tem je izhajala iz izhodišč in priporočil dodatka k SEJO in jih primerjala s tematskimi področji in mednarodno aktualnimi učbeniški gradivi ter gradivi, ki so bila pripravljena za ciljno publiko, tj. mladostnike v Sloveniji.

Meta Lab je v svojem prispevku v tem sklopu osvetlila položaj medpredmetnega povezovanja pri pouku francoščine kot tujega jezika. Tako kot prejšnji prispevki je za analizo uporabila aktualna učbeniška gradiva, kar je podkrepila z analizo polstrukturiranih intervjujev z učiteljicami francoščine in prišla do znanih ugotovitev (gl. npr. Lipavc Oštir v tej monografiji), da je medpredmetno povezovanje tudi pri francoščini v učbeniških gradivih sicer prisotno, a nesistematično, da je občasno realizirano in vedno v domeni učitelja.

Vesna Mikolič in Diana Košir v svojem prispevku na primeru implementacije didaktičnega modela TILKA, ki med drugim kot obliko dela spodbuja tudi medpredmetno povezovanje, predstavljata možnosti za obravnavo zgodovinskega obdobja s pomočjo historičnega leposlovja, in sicer s povednim naslovom »Diskurz o drugi »veliki vojni« v poveljni literaturi.«

Tematski sklop o medpredmetnem povezovanju kot priložnosti za posamezne jezike zaključí prispevek *Janje Žmavc*, v katerem je predstavljen *okvir vertikalnega poučevanja govornega nastopanja*. Okvir je konceptualna podlaga učiteljem za celovitejši pristop k načrtovanju in izvajanju pedagoških dejavnosti za uspešno in učinkovito razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev, predvsem razvijanja praks za sistematično poučevanje govornega nastopanja, ki vključujejo medpredmetno povezovanje in pluralistične pristope k jezikom ter kulturam.

4 Povezovanje z jeziki s perspektive drugih področij

V tem sklopu je v dveh prispevkih (tuje)jezikovno učenje povezano s perspektivami drugih, aktualnih in pomembnih področij. Izzive v času antropocena v šolskem kontekstu avtorice *Melanija Larisa Fabčič, Alja Lipavac Oštir, Maja Cimerman Sitar* tematizirajo z ugotavljanjem stičišča med tremi pristopi, ki so: pouk izven učilnice, okoljsko ozaveščanje in pouk nemščine kot tujega jezika. V prispevku pokažejo, kako lahko kombinacija teh treh pristopov kot nov konstrukt ustvarja dodano vrednost na številnih vsebinskih kot tudi metodoloških področjih, obenem pa pripomore k razvijanju vrste ključnih kompetenc 21. stoletja, kot so kreativno in kritično mišljenje, gibanje in zdravje, veččutno raziskovanje in motivacija.

Janja Majer Kovačič v svojem prispevku obravnava koncept globalnega izobraževanja z vidika naravoslovnega izobraževanja, razvijanja naravoslovne pismenosti ter pomena jezikovnih kompetenc in uporabe jezika v naravoslovju. Opiše projekt NA-MA POTI, katerega opredelitev naravoslovne pismenosti, vključno z matematično pismenostjo, poudarja tudi ključno vlogo jezika. Ta je, kar je pogosto prezrto dejstvo, večja ovira pri učenju naravoslovja kot sama vsebina.

5 Medpredmetno povezovanje z jeziki kot primerjava in izkušnja iz drugih šolskih sistemov

V zadnjem tematskem sklopu najdemo tri prispevke v nemščini, ki vsak s svoje perspektive pokaže, kako poteka oz. je urejeno medpredmetno povezovanje v šolskih sistemih v Sloveniji, na Češkem, na Norveškem in v Srbiji.

Saša Jazbec in *Petra Fuková* osvetlujeta konceptualno in posledično tudi terminološko pestrost in različnost medpredmetnega povezovanja v nemškem, slovenskem in češkem govornem prostoru in nato s primerjalno analizo kurikularnih dokumentov v Sloveniji in na Češkem ugotavljata, da so ti kljub primerljivosti (strateški dokumenti za urejanje in izvedbo pouka, npr. *Bela knjiga* (SL) ali *Strategie 2030+* (CZ)) in enakim teoretskim izhodiščem različni. Tako je v kurikularnih dokumentih v Sloveniji medpredmetnost evidentirana in zastopana, kar pa ne velja v enaki meri za kurikularne dokumente na Češkem.

Beate Lindemann v svojem prispevku z vidika medpredmetnosti predstavlja novi in za medpredmetnost obetavni nacionalni norveški učni načrt *Lehrplanwerks LK20*, v katerem so za vse razrede od 1. do 13. opredeljena tri medpredmetna tematska področja (zdravje in življenje, demokracija in vloga državljana ter trajnostni razvoj). Pri tem se posebej posveti tujejezikovnim predmetom in na primeru analize učbenikov za nemščino kot tuji jezik pokaže, da je v njih zastopana medpredmetnost in so sicer vključene in predlagane medpredmetne teme, da pa manjkajo neposredne usmeritve in didaktična priporočila za izvajanje.

Ana Đorđević se v svojem prispevku posveča medpredmetnemu povezovanju z vidika analize in razlik v stopnji jezikovnih in strokovnih kompetenc dijakov na gimnaziji Stevan-Sremac v Nišu, Srbiji, kjer poteka pouk na različnih smereh (dvojezična smer, filološka smer in družboslovna smer) in se medpredmetno povezovanje izvaja med tujim jezikom nemščino in predmetom umetnost.

Uvodnik zaključujeva z željo, da bi monografija služila kot spodbuda za nadaljnje raziskave v slovenskem prostoru in za premislek o jezikovni in šolski politiki, ki je kljub vrsti projektov na različnih stopnjah v šolskem sistemu nedvomno premalo naklonjena medpredmetnemu povezovanju pouka jezikov z nejezikovnimi predmeti.

Prispevki v monografiji kažejo, da smo z našimi raziskavami zajeli precej informantov in informantk različnih starosti in poklicnih profilov, ki se jim na tem mestu tudi v imenu vseh avtoric in avtorja toplo zahvaljujema za sodelovanje. Brez njih monografija ne bi mogla nastati.

Prav tako se zahvaljujema uredništvu Univerzitetne založbe Univerze v Mariboru, ki je monografijo sprejelo v svoj program, nam pomagalo z nasveti in opravilo izvrstno delo.

Ob koncu sva dolžni še uredniško pojasnilo. Avtoricam in avtorju prispevkov sva prepustili, katera poimenovanja bodo uporabljali/-e za pedagoško osebje. Prav tako so se same/-i odločili glede uporabe poimenovanj po spolih. Meniva, da mora imeti vsak možnost, da se glede tega odloči po svoje.

Literatura

Schulte, A., & Wegner, C. (2020). Die Science-Klassen als Möglichkeit der naturwissenschaftlichen Förderung: Empirische Auswertung eines Unterrichtsmodells. Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion, 2(1), 195–209. <https://doi.org/10.4119/hlz-2490>

UČITELJICE IN UČITELJI JEZIKOV O MEDPREDMETNEM POVEZOVANJU

ALJA LIPAVIC OŠTIR^{1,2}

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

² University of Ss. Cyril and Methodius, Faculty of Arts, Trnava, Slovaška
alja.lipavic@um.si

Prispevek predstavlja rezultate analize stališč in prakse učiteljev jezikov (n = 281) v zvezi z medpredmetnim povezovanjem z nejezikovnimi predmeti. Pokazalo se je, da se tako povezovanje ne prakticira pogosto, učiteljem manjkata razumevanje pristopa in praksa, čeprav se zavedajo njegove koristnosti, tako za lasten profesionalni razvoj kot tudi za učence. Zaradi pomanjkanja prakse medpredmetnega povezovanja učitelji ne znajo dobro oceniti lastnega prispevka pri njegovi realizaciji ali pa nanj niso nujno pripravljeni. Na konkretne situacije, ki aplicirajo vključevanje medpredmetnega povezovanja, učitelji reagirajo s stališča svojega lastnega predmeta in ne povezave kot celostne perspektive. Ne glede na naštetu pa je zaznati pozitivno komponento v odnosu do izobraževanja na področju medpredmetnega povezovanja. V raziskavi so se pokazale regionalne razlike, saj učitelji iz osrednje Slovenije kažejo niz odklonilnih stališč, šibkejše poznavanje in manj izkušenj, kar zadeva medpredmetno povezovanje. Na splošno je raziskava pokazala identične negativne dejavnike in opažanja, ki jih v Sloveniji ugotavljamo že od leta 2001. To kaže, da bi morala šolska politika pripraviti okvir, v katerem bo medpredmetno povezovanje jezikov z nejezikovnimi predmeti zaživelo kot pristop, ki je stalna praksa in ne samo projektno delo ali pa osamel izraz naklonjenosti posameznega učitelja ali šole.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.1](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.1)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
medpredmetno
povezovanje,
jeziki,
tuj jezik,
profesionalni razvoj,
anketa



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.1](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.1)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:

cross-curricular integration,
languages,
foreign languages,
professional development,
survey

LANGUAGE TEACHERS ON CROSS-CURRICULAR INTEGRATION

ALJA LIPAVIC OŠTIR^{1,2}

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia

² University of Ss. Cyril and Methodius, Faculty of Arts, Trnava, Slovakia
alja.lipavic@um.si

This paper presents the results of an analysis of language teachers' (n = 281) attitudes and practices regarding cross-curricular integration with non-language subjects. It shows that such integration is not widely practised, teachers lack understanding of the approach and practice, although they are aware of its usefulness, both for their own professional development and for their students. The lack of practice of cross-curricular integration means that teachers are not able or necessarily prepared to evaluate their own contribution to its implementation. Teachers react to concrete situations from the point of view of their own subject, rather than from the integration as a holistic perspective. Notwithstanding the above, there is a positive component in the attitudes towards education in the cross-curricular integration. Regional differences emerged in the survey, with teachers from central Slovenia showing a range of negative attitudes, weaker knowledge and less experience of cross-curricular integration. Overall, the survey revealed identical negative factors that have been observed in Slovenia since 2001, suggesting that school policy should develop a framework in which cross-curricular integration of languages with non-linguistic subjects can flourish as an approach that is an ongoing practice, rather than an isolated expression of a particular teacher's or school's inclination.



1 Uvod

Najpreprostejša razlaga pojma *medpredmetno povezovanje* (*cross-curricular integration*, *fächerübergreifendes Lernen*) bi bila, da gre za pristop, pri katerem povežemo elemente najmanj dveh predmetov. Ko pa želimo pojem natančneje definirati in ga umestiti v okvir različnih didaktičnih pristopov, pa se pokaže, da to ni preprosta naloga, saj medpredmetno povezovanje obstaja v paleti zelo različnih oblik. Skupno jim je to, da gre za učne situacije, ki gredo preko meja tradicionalnih učnih predmetov in ki vsebujejo konstitutivno sodelovanje več predmetov (prim. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*).

V tej monografiji se ukvarjamo z medpredmetnim povezovanjem, ki vključuje povezovanje s poukom jezikov, vendar pa pojma ne želim razumeti tako široko, da bi vsako uporabo jezika razumela kot medpredmetno povezovanje. Jezik je kot osnovno komunikacijsko sredstvo prisoten pri pouku nasploh in kako ga učiteljice oz. učitelji¹ nejezikovnih predmetov pri svojem pouku uporabljajo, je lahko tema nekih drugih razmišljanj. V tem prispevku razumem pod pojmom medpredmetno povezovanje vse situacije, ko pri pouku eksplicitno, ciljno in načrtovano želimo dosežati cilje nekega jezikovnega predmeta in obenem cilje nekega nejezikovnega predmeta. To ne izključuje situacij, ko vključujemo več jezikov in več nejezikovnih predmetov. Minimalna kombinacija bi torej bila: doseganje ciljev enega jezikovnega predmeta in ciljev enega nejezikovnega predmeta.

Ob tem je potrebno opozoriti na naslednje. Med cilji večinskega jezika v Sloveniji, tj. slovenščine, je cela vrsta tistih, ki se nanašajo na razvoj različnih kompetenc v tem jeziku, vendar tega ne morem zajeti v medpredmetno sodelovanje, kot ga razumem v tem prispevku. S tem bi se namreč preveč približala splošni rabi nekega jezika kot učnega jezika, kar pa ni medpredmetno povezovanje, kot ga želim razumeti².

¹ V prispevku se poimenujejo tistih, ki poučujejo, precej pogosto pojavljajo, saj govorim o njihovih stališčih in mnenjih. Zaradi berljivosti besedila uporabljam samo moško generično obliko. Taka odločitev ima izključno in samo jezikovno ozadje.

² S tem se distanciram od razumevanja medpredmetnega povezovanja, kot ga navaja npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v R Sloveniji (2011, str. 35), kjer je zapisano, da z medpredmetnim povezovanjem realiziramo učne cilje več predmetov hkrati. Če želimo pri učencih npr. razvijati sporazumevalno zmožnost v slovenščini, lahko to načrtno in sistematično izpeljemo ali pri učenju jezika ali pa pri ostalih predmetih, kjer učenca pri usvajanju novih vsebin ozaveščamo tudi jezikovno.

Kako učitelji jezikov razumejo medpredmetno povezovanje in kakšna je njihova (tudi hipotetična) praksa danes v Sloveniji, je osrednje vprašanje tega prispevka. Pri tem izhajam iz tega, da je medpredmetno povezovanje sicer vključeno v učne načrte v Sloveniji, vendar pa ni nujno, da se res izvaja. In če se, ostaja odprto vprašanje oblik ter pogostnosti. V ta namen sem v letu 2022 izvedla anketo med tistimi ($n = 281$), ki na osnovnih in srednjih šolah poučujejo jezike. Rezultate ankete želim predstaviti, komentirati in postaviti v kontekst raziskav s področja medpredmetnega povezovanja v širšem prostoru. V poglavju 2 razpravljam o nekaterih premisah medpredmetnega povezovanja na področju (tujih) jezikov, v poglavju 3 predstavljam raziskavo in v poglavju 4 podajam razpravo in nadaljnje možnosti raziskovanja ter opozarjam nosilce odločitev v šolstvu na vlogo medpredmetnega povezovanja na primeru pouka jezikov.

2 Osnovne premise medpredmetnega povezovanja na področju (tujih) jezikov

V poglavju bodo predstavljene aktualne raziskave iz slovenskega prostora, dopolnjene s korelacijami iz drugih raziskovalnih okolij. Poglavje ne predstavlja pregleda raziskovanja v slovenskem prostoru, saj je izbor raziskav prilagojen raziskovalnemu vprašanju tega prispevka.

2.1 Medpredmetno povezovanje in CLIL

Slovenski raziskovalni prostor je od leta 2021 bogatejši za obsežno monografijo o medpredmetnem povezovanju, ki je izšla na Univerzi na Primorskem (ur. Volk, Štemberger, Sila, Kovač) in poskuša predstaviti zelo različne aspekte medpredmetnega povezovanja na različnih področjih; od naravoslovja in matematike do glasbe, športa idr. Dva prispevka v monografiji neposredno zadevata povezovanje pouka jezikov z drugimi predmeti, in sicer z glasbo (Gortan-Carlin in Dobravac) ter z naravoslovjem (Sila et al.). V obeh primerih gre za povezovanje učenja angleščine. Gortan-Carlin in Dobravac postavljata povezovanje angleščine z glasbo v kontekst kurikularne prenove šolstva na Hrvaškem 2019/2020, po kateri se je medpredmetno povezovanje okrepilo. V prispevku avtorici podajata analizo vključevanja pesmi v pouk angleščine z glasbenega vidika in vidika usvajanja angleščine kot tujega jezika. Analiza je pokazala, da večina pesmi prispeva k razvoju vrednot, ki jih priporočajo medpredmetne teme, vendar je ob tem slabo izkoriščen njihov potencial za razvijanje medkulturnih kompetenc. Ugotovljata tudi, da bi bilo

potrebno posvetiti več pozornosti glasbenemu vidiku, iz česar lahko sklepamo, da je tujejezikovni vidik poudarjen.

Ta analiza kaže na enega od osnovnih vprašanj medpredmetnega povezovanja, tj. kako zagotoviti vsaj približno enakomeren poudarek vseh sodelujočih področij oz. ali je to sploh mogoče in smiselno? Če izhajamo iz koncepta medpredmetnega povezovanja, ki se povezuje s celostnim pristopom, projektnim pristopom in problemskim pristopom, potem razumemo medpredmetno povezovanje predvsem kot pripravo na realne življenjske situacije in razvijanje kompetenc za prihodnost (prim. z OECD učni kompas 2030). V ta koncept se povezovanje glasbenega pouka in tujega jezika v prvih razredih osnovne šole morebiti ne vključuje na prvi pogled opazno, kar pa obenem ne pomeni, da to vključevanje ne obstaja. Pri vsebinah pouka umetnosti učenci namreč razvijajo vrsto spretnosti, ki dajejo prispevek pri razvoju posameznikov, sposobnih reševati kompleksne probleme.

V drugem prispevku (Sila et al., 2021) v isti monografiji avtorice ugotavljajo možnosti povezovanja med naravoslovnimi vsebinami in tujim jezikom v vrtcu, pri čemer ugotavljajo pozitivne učinke na oboje ter obenem tudi motiviranost otrok za takšen način dela. Obliko medpredmetnega povezovanja avtorice označujejo kot CLIL (Content and Language Integrated Learning), s čimer jo uvrščajo v široko paleto oblik tega pristopa. Ob tem si moramo zastaviti vprašanje, kaj je pravzaprav CLIL in v kakšni relaciji je s tem, kar razumemo kot medpredmetno povezovanje. Kratica CLIL služi kot krovno poimenovanje za zelo različne oblike pristopa, ki jih povezuje to, da učenje jezika (tujega ali drugega, tretjega) povezujemo z nejezikovnimi vsebinami. Torej gre za medpredmetno povezovanje, saj uresničujemo cilje učenja jezikov in nekih nejezikovnih predmetov.

Toda kaj CLIL pravzaprav razlikuje od oblik medpredmetnega povezovanja, kot si jih običajno predstavljamo? V prvi vrsti jih ločuje dejstvo, da pri CLIL-u jezik običajno uporabljamo kot medij in ne kot učni predmet, saj se želimo kar najbolj približati naravnemu usvajanju jezikov, za katerega vemo, da je najuspešnejši način usvajanja jezikov. Konkretno, če poučujemo v 8. razredu biologijo v tujem jeziku, bomo jezik uporabljali kot komunikacijsko sredstvo in ne bomo pripravljali aktivnosti za poučevanje tujega jezika. Vendar pa opisano velja za tako obliko CLIL-a, ki jo v zadnjih letih poimenujemo *hard CLIL* (Dalton-Puffer 2011, Pérez in Cañado 2012). Taka oblika v slovenskem prostoru trenutno ni možna, saj jo zavira *Zakon o rabi slovenskega jezika*, ki ne dovoljuje pouka nejezikovnih predmetov v tujem

jeziku. Izjeme so: osnovne in srednja šola na območju z madžarsko manjšino (dvojezični pouk v slovenščini in madžarščini), gimnazijski razredi z IB programom (Maribor, Kranj, Ljubljana), pouk v italijanščini za otroke s slovenščino kot prvim jezikom na Obali, mednarodne šole in tudi različni projekti, kjer pa se CLIL pojavlja sporadično in nesistematično kot del šolske prakse.

Vendar pa ob varianti *hard CLIL* obstaja še tako imenovana različica *soft CLIL* (Ball 2009, Bentley 2009, Lipavc Oštir in Lipovec 2018), ki poteka praviloma v okviru pouka tujih jezikov in kjer v pouk tujih jezikov vključujemo nejezikovne vsebine, ki se navezujejo konkretno in neposredno na druge predmete, ki se poučujejo. Tukaj se tuji jezik ne uporablja samo kot medij, ampak so njegovi cilji definirani in nejezikovne vsebine izbiramo tako, da z njimi pomagamo dosežati jezikovne cilje. Taka različica CLIL-a se zdi na prvi pogled precej preprosta, saj učitelj tujega jezika preprosto izbira neke nejezikovne vsebine oz. jih mogoče že vsebujejo aktualni učbeniški kompleti za pouk tujega jezika. Vendar temu ni tako. Izbor nejezikovnih vsebin mora biti takšen, da sledi ciljem nejezikovnih predmetov, sicer ne moremo govoriti o *soft CLIL-u*, ampak o *predmetnوپovezovalnem pouku tujega jezika*. Samo na način premišljenega izbora nejezikovnih vsebin in sodelovanja med učitelji bomo namreč res sledili osnovnim premisam medpredmetnega povezovanja. Koncept tako imenovanega *predmetnوپovezovalnega pouka nemščine kot tujega jezika* (v primeru nemščine kratica FūDaF, gl. Wicke 2015) je razumljen tako, da v njem upoštevamo vsebine drugih predmetov, npr. umetnosti, glasbe, fizike, kemije, biologije, geografije, zgodovine idr. S tem nastajajo odprti učni scenariji, kot je na primer projektno delo. Kljub upoštevanju nejezikovnih vsebin ostaja FūDaF jezikovni pouk (Wicke in Rottmann, 2013, str.11), saj gre za razširjanje vsebin z ozirom na sicer dokaj ritualiziran pouk tujega jezika, vendar nejezikovne vsebine samo dopolnjujejo tujejezikovne cilje. Tako lahko FūDaF predstavlja nekakšen most do omenjenih oblik CLIL-a in lahko igra pomembno vlogo v okoljih, kjer (*hard*) CLIL formalno ni možen. Kje torej obstaja razlikovanje med *soft CLIL-om* in pristopom FūDaF? Razlika je predvsem v ciljnih nejezikovnih vsebin oz. pozicioniranju vsebin nejezikovnih predmetov. *Soft CLIL* (za slovenski prostor gl. tudi Lipavc Oštir in Lipovec 2018) razumemo kot obliko medpredmetnega povezovanja, kjer sodelujeta učitelj jezika in učitelj nejezikovnih predmetov, ki vzajemno v sodelovanju formulirata probleme, vsebine in načine doseganja ciljev s perspektive vseh področij, ki v konkretnem primeru sodelujejo. Če se zdi, da pristop FūDaF (lahko) načrtuje in izvaja učitelj tujega jezika, pa to praviloma v *soft CLIL-u* ni možno brez sodelovanja z učitelji nejezikovnih predmetov.

Različnost razumevanja omenjenih pristopov ilustrira tudi definicija iz leksikona didaktike pouka tujih jezikov, ki navaja (Surkamp 2017, str. 66), da se medpredmetno povezovanje v povezavi s tujimi jeziki pogosto realizira kot razširjanje nabora elementov s področja deželoznanstva in poznavanje kulture, kar predpostavlja povezavo tujega jezika z zgodovino, sociologijo in geografijo. Ta omejitev seveda reducira medpredmetno povezovanje na raven predmetnopoljevalnega pouka (FüDaF).

2.2 Izobraževanje učiteljev za medpredmetno povezovanje (Slovenija)

Razlike in podobnosti v opisanih pristopih vse nekako nagovarjajo učitelja in njegove vloge v medpredmetnem povezovanju. Ne glede na različne oblike medpredmetnega povezovanja je vloga učiteljev pri načrtovanju in izvedbi takega pouka eden najpomembnejših elementov, saj učitelj pri takem pouku nastopa kot tisti, ki spremlja in usmerja pouk ter svetuje. Sardoč idr. ugotavljajo (2004), da medpredmetno povezovanje od učiteljev zahteva predvsem večje sodelovanje med njimi v fazi načrtovanja ter v fazi implementacije. S tem povezano v nadaljevanju opozarjam na študije, ki kažejo na oceno učiteljev, po kateri v okviru formalnega izobraževanja za poklic niso pridobili zadostnega znanja za izvajanje medpredmetnega povezovanja.

Ta ugotovitev aplicira vprašanje o izobraževanju o medpredmetnem povezovanju v času izobraževanja za pedagoški poklic. Že pregled predmetnikov in učnih načrtov obstoječih pedagoških programov na slovenskih univerzah pokaže precejšnjo odsotnost medpredmetnega povezovanja. Primer: pregled vseh učnih načrtov dvopredmetnega pedagoškega programa druge stopnje *Nemščina kot tuji jezik* (60 ECTS) na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru pokaže tri navedbe medpredmetnega povezovanja, in sicer samo v okviru izbirnega predmeta *Šola v naravi*. Omemba gotovo izhaja iz samega koncepta šole v naravi. Ista navedba medpredmetnega povezovanja se pojavlja na vseh pedagoških programih druge stopnje na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, saj je predmet *Šola v naravi* ponujen kot izbirni predmet na vseh pedagoških programih. Sicer pa programi ne vsebujejo drugih navedb medpredmetnega povezovanja. Ta pregled je seveda pavšalen, saj učni načrti ne razkrivajo vseh vsebin, ki jih študenti oz. študentke tekom študija spoznajo. Kljub temu pa lahko posplošimo, da medpredmetno povezovanje ne sodi med teme, vsebine, ki bi imele pomembno mesto v okviru izobraževanja bodočih učiteljev.

Primerjava s predmetnikom programa, ki usposablja bodoče razredne učitelje (300 ECTS) na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, pokaže, da se medpredmetno povezovanje ne pojavlja kot samostojni predmet (obvezni ali izbirni) tekom petih let pedagoškega študija. To preseneča, saj učitelji razrednega pouka izvajajo veliko večino predmetov na razredni stopnji in se jim možnosti medpredmetnega povezovanja ponujajo kar same. Pregled predmetnika seveda ne daje natančnega vpogleda v vsebine posameznih predmetov, vendar pa že dejstvo, da vsako področje očitno razvija svoje vsebine in da ne obstajajo neki povezovalni predmeti, pove veliko.

Predmetnik programa *Razredni pouk* na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani se zdi bolj obetaven, kar zadeva medpredmetno povezovanje, saj najdemo izbirna predmeta *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju* in *Matematika skozi angleščino*, ki sta gotovo medpredmetno usmerjena.

O sami pripravljenosti bodočih učiteljev na medpredmetno povezovanje je analiza na Univerzi na Primorskem (Kovač 2020) pokazala pomanjkljivo poznavanje in usposobljenost za medpredmetno povezovanje. Kovač ugotavlja, da bi morali oblikovati in v pedagoške študijske programe vključiti ustrezno usposabljanje za pridobitev znanj in razvoj veščin ter kompetenc za medpredmetno povezovanje. Toda ne samo v času študija, tudi v kasnejšem usposabljanju učiteljev bi morali zagotoviti dovolj ponudbe usposabljanja za izvajanje medpredmetnega povezovanja, ki bi moralo postati obvezna vsebina profesionalnega razvoja.

Medpredmetno povezovanje zadeva tudi kroskurikularne teme, kot je npr. državljska vzgoja. Raziskava (Krmac 2020) na Univerzi na Primorskem je pokazala, da si študenti oz. študentke pridobijo znanje o državljski vzgoji pri predmetu Pedagogika in pri predmetih s področja družboslovja. Pomemben rezultat raziskave je, da dajejo študenti oz. študentke višje ocene pomembnosti medpredmetnega povezovanja v primerjavi s samooceno o kompetentnosti uporabe medpredmetnega povezovanja in da kot izstopajočo oviro pri izvajanju medpredmetnega povezovanja poudarjajo pomanjkanje znanja.

Nakazala in deloma predstavila sem nekaj možnosti medpredmetnega povezovanja, ki vključujejo tuje jezike, kar utemeljujem s statističnimi podatki iz empiričnega dela prispevka. V anketi sem namreč tudi vprašala po jeziku(ih), ki jih učitelji poučujejo. Statistika kaže, da anketirani ($n = 281$) poučujejo naslednje jezike: angleščina (44 %),

slovenščina (35 %), nemščina (23 %), italijanščina (7 %), španščina (4 %), madžarščina (3 %), latinščina (3 %), francoščina (2 %) in druge (1 %). Seštevek kaže, da je 21 % učiteljev naštelo več kot en jezik, kar izhaja pretežno iz možnosti študija dveh jezikov na filozofskih fakultetah v Sloveniji. Glede na visok odstotek tistih, ki poučujejo slovenščino, je potrebno osvetliti tudi povezovanje tega jezika z drugimi predmeti v šolah v Sloveniji.

2.3 Nekatere raziskave kot izhodišče za preverjanje razvoja (Slovenija)

Kot je običajno za učne načrte v slovenskem prostoru, vsebujejo tudi učni načrti za pouk slovenščine komponento medpredmetnega povezovanja. Oglejmo si kot primer učni načrt za slovenščino v osnovni šoli. Tako kot v Beli knjigi (2011) se tudi tukaj izhaja iz tega, da se v okviru vsakdanjega sporazumevanja in obravnave vsebine slovenščina povezuje z vsemi predmetnimi področji, saj ni samo učni predmet, ampak tudi učni jezik (Poznanovič Jezeršek et al., str. 71 sl.). Cilj povezovanja z drugimi predmeti je pojasnjen kot razvijanje kulturne zavesti, kar se začne v prvem triletju in se gradi v celotni osnovni šoli. V drugem in tretjem triletju je temu dodano še razvijanje informacijske pismenosti skozi povezovanje slovenščine z drugimi predmeti. Obravnava umetnostnih besedil ponuja povezave z različnimi družbeno-humanističnimi predmeti. Te navedbe kažejo, da je možnosti za medpredmetno povezovanje slovenščine z ostalimi predmeti res veliko. Prav tako že v okviru samega pouka slovenščine obstaja neka vrsta povezovanja med poukom jezika in književnosti. Aktualnih podatkov o deležu povezovanja slovenščine z drugimi predmeti nimamo, razpolagamo pa z nekaj raziskavami o medpredmetnem povezovanju s perspektive tistih, ki poučujejo. Tako Strmčnik (2001, str. 187, 274) v kontekstu korelacije med učnimi načrti in izvedbo pristopa pri sestavljalcih učnih načrtov ugotavlja pomanjkanje kompetenc, kar zadeva medpredmetno povezovanje. Na drugi strani Strmčnik govori tudi o odvisnosti medpredmetnega povezovanja od odnosa učiteljev do sodelavcev, do učencev in tudi do dela, ki ga opravljajo. Ob tem izpostavlja negativni dejavnik, ki vpliva na neizvajanje medpredmetnih povezav, tj. pomanjkljivost sodelovanja med učitelji ter egocentričnost in profesionalni individualizem nekaterih. To vodi do nepoznavanja dela drugih učiteljev ter do odsotnosti analiziranja svojega lastnega dela in ravnanja. Strmčnik zaključuje, da učitelji, ki ne uvidijo svojih pomanjkljivosti, posledično ne čutijo potrebe po strokovnem izpopolnjevanju. Strmčnikove ugotovitve so bile zapisane pred približno dvajsetimi leti in s pričujočo raziskavo bom pokazala, če so se v tem času ravnanja in stališča tistih, ki poučujejo, revidirala oz. modificirala – vsaj pri tistih, ki

poučujejo jezike. Kovač (2020) in Krmac (2020) za populacijo študentov oz. študentk ugotavljata, da jih v času študija ne pripravimo dovolj dobro za medpredmetno povezovanje, kar ni spodbudno. V koliki meri se to spremeni tekom let poučevanja, bom deloma nakazala v empiričnem delu prispevka.

O negativnih premisah odnosa do predmeta poučevanja govori tudi Bevc (2005, str. 51), ki kot najpogostejše težave, ki so povezane z medpredmetnim povezovanjem, navaja nejasnost ciljev (v učnih načrtih) in odsotnost zavedanja o nujnosti medpredmetnega sodelovanja. To pomeni, da učni načrti kljub obveznemu poglavju o medpredmetnem povezovanju ne definirajo jasno zastavljenih ciljev. Obenem pa tisti, ki naj bi razvijali svoje spretnosti, kako poučevati medpredmetno, nimajo dovolj informacij o tem pristopu oz. ne vedo, zakaj naj bi bil pomemben. V slovenskem prostoru torej še nismo zgradili tradicije medpredmetnega povezovanja. Medtem ko Strmčnik govori o profesionalnem individualizmu kot zavirajočem dejavniku, Bevc govori o nepripravljenosti na sodelovanje in lastniškemu odnosu do lastnega šolskega predmeta. V praksi se pojavljajo različne okrnjene oblike medpredmetnega povezovanja, pri katerih je pomanjkanje časa poglaviten vzrok za njihovo neuspešnost. Bevc opisuje torej situacijo, v kateri se učitelji komaj učijo medpredmetnega povezovanja. Tudi od teh opažanj je minilo nekaj let in primerjali jih bomo z analizo odgovorov v anketi pričujoče raziskave.

Nekaj let mlajša kvantitativna raziskava (Hus, Ivanuš-Grmek, Čagran 2008) o medpredmetnem povezovanju³ predmeta spoznavanje okolja z drugimi šolskimi predmeti sloni na prenovi osnovne šole in pomembni vlogi medpredmetnega povezovanja predvsem v prvem triletju zaradi prehoda iz vrtca v osnovno šolo, kar se neposredno odraža v učnih načrtih. Raziskava je dala naslednje rezultate, kar zadeva sprejemanje medpredmetnega povezovanja kot osrednjega koncepta v prenovljeni osnovni šoli: 43 % vprašanih se z medpredmetnim povezovanjem strinja samo delno, saj ne morejo na tak način uresničiti vseh ciljev in obravnavati vseh vsebin; medpredmetno povezovanje je pomembno, ker prispeva k povezanosti pouka z življenjem in prispeva k celostnemu pogledu na neko snov. Na osnovi rezultatov raziskave avtorice sklepajo, da je medpredmetno povezovanje pomembna prednost za učence. To pomeni, da učitelji prepoznavajo koristne elemente za učence, obenem pa vidijo ovire pri svojem lastnem delu. Kljub pomembni vlogi medpredmetnega povezovanja v samih učnih načrtih predstavlja le-to v praksi

³ Avtorice ga imenujejo *integrirani pouk*. Terminologija tako v Sloveniji kot drugje običajno ni enotna.

težave, saj gre za nov pogled na poučevanje, ki nujno zahteva timsko delo. V isti raziskavi so učitelji tudi navedli, da si kot najprimernejše povezovanje predmeta spoznavanje okolja predstavljajo povezavo s predmetom slovenščina ter s predmetom likovna vzgoja, veliko manj z drugimi predmeti. Takšna ugotovitev je seveda ugodna za pouk slovenščine.

Zanimive rezultate ponuja tudi kvantitativna raziskava o načrtovanju in izvajanju medpredmetnih povezav (Štemberger 2007). Vzorec 250 anketiranih iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol, ki jih medpredmetno povezovanje zanima (namenski vzorec), je pokazal, da 91,7 % vprašanih uresničuje medpredmetno povezovanje, ko se jim zdi, da za to vidijo možnost, pri čemer tega ne načrtujejo. Torej gre za dokaj spontana in sporadična dejanja. Pri tem 77,2 % vprašanih povezuje vertikalno, torej cilje in vsebine. Nadalje se je pokazalo, da se v 82 % medpredmetno povezovanje uporablja kot motivacijsko sredstvo, kar se dogaja v okviru rednega pouka in ne v okviru namenskih dni (tehniški, kulturni, športni, naravoslovni). Raziskava je pokazala, da je medpredmetno povezovanje lažje realizirati na razredni stopnji kot pa na predmetni stopnji, kjer učitelji ne poznajo drugih učnih načrtov. Ta študija torej nazorno pokaže, da v šolah ni sistematičnega timskega dela med posameznimi predmetnimi aktivimi. Zanimiv je tudi podatek iz iste študije, da se samo 61 % učiteljev poslužuje medpredmetnega povezovanja v okviru šol v naravi. Ti podatki in podatek iz letnih učnih priprav (samo 57,1 % medpredmetnega povezovanja) vsi govorijo o tem, da je tak pristop nenačrtovan, sporadičen in spontan. Učitelji, vključeni v raziskavo iz leta 2007, torej niso pokazali, da so prepoznali prednosti medpredmetnega povezovanja. Ne pozabimo, da je govora o učiteljih, ki so medpredmetnemu povezovanju naklonjeni in jih tak pristop zanima. Tudi Štemberger (2007, str. 100–108) zaključuje svojo raziskavo z ugotovitvijo, da je potrebno v prihodnje nameniti izobraževanju o medpredmetnih povezavah več časa. Kratek pregled učnih načrtov in predmetnikov, ki veljajo za programe izobraževanja bodočih učiteljev, podanem v tem prispevku, kaže na to, da do spreminjanja vloge medpredmetnega povezovanja na ravni univerzitetnega izobraževanja očitno še ni prišlo. Skleпам, da se bo to odražalo tudi v empiričnem delu prispevka, sploh če upoštevam starostno piramido anketiranih (več o tem kasneje).

Nekoliko mlajša in malce spodbudnejša je raziskava, nastala v okviru posodabljanja pouka v osnovni šoli in gimnaziji v letih 2006–2013 (Žakelj 2013). Učitelji so v raziskavi izrazili pozitivna stališča do medpredmetnega povezovanja: ima pomembno vlogo pri razvijanju kakovostnega in trajnega znanja in spodbuja timsko

delo na šolah. Pri tem so stališča primerljiva glede na posamezne šolske predmete. Žakelj ocenjuje, da je pozitivno stališče do medpredmetnega povezovanja tudi rezultat dela razvojnih timov, in sklepa, da se medpredmetne povezave zadovoljivo realizirajo v praksi, kar je tudi zasluga didaktičnih gradiv različnih vrst, kjer lahko učitelji najdejo primere dobre prakse.

Kljub tem spodbudnejšim podatkom iz leta 2013 pri oblikovanju hipotez izhajam iz celotnega spektra omenjenih raziskav in iz poznavanja trenutno najpogosteje uporabljenih učbeniških kompletov za (tuje) jezike v osnovni in srednji šoli, ki v ospredje ne postavljajo medpredmetnega povezovanja, ampak v skladu s komunikativno metodo sledijo predvsem razvijanju vseh štirih spretnosti, ne da bi ob tem upoštevali navezovanje na druge šolske predmete. Ob tem je potrebno preveriti razumevanje medpredmetnega povezovanja, ko gre za pouk tujih jezikov, kar bom pokazala na primeru analize potrjenih učbenikov za angleščino za 6. razred OŠ, ki jo najdemo v magistrskem delu na temo medpredmetnega povezovanja med slovenščino in angleščino (Kreže 2022). V analizo so bili vključeni vsi potrjeni učbeniki za oba predmeta za 6. razred. Analiza je pokazala, da učbeniki za slovenščino (*Gradim slovenski jezik, Slovenščina v oblaku 6, Slovenščina 6, Slovenščina za vsak dan 6, Znanka ali uganka 6*) ne vsebujejo učnih enot, namenjenih medpredmetnemu povezovanju. V nasprotju s tem vsebujejo vsi potrjeni učbeniki za angleščino (*Messages 1, My Sails 3 new, Project 1, Right on 1, Touchstone 6*) učne enote, namenjene medpredmetnemu povezovanju. Ta podatek je sicer obetaven, vendar je potrebno natančneje preveriti posamezne nejezikovne vsebine, ki se pojavljajo.

Oglejmo si kot primer učbenike *Messages 1, My Sails 3 new* in *Touchstone 6*. Medtem ko so posamezni primeri medpredmetnega povezovanja angleščine z geografijo v učbeniku *Messages 6* vsebinsko in kognitivno primerni ali delno primerni (npr. besedilo o kontinentih), najdemo v učbeniku *My Sails 3 new* posamezne vsebine iz geografije (tudi biologije), ki pa niso usklajene z učnima načrtoma teh predmetov in so večinoma vsebinsko in kognitivno na nivoju, ki sodi na razredno stopnjo in ne v šesti razred. Učbenik *Touchstone 6* vsebuje sklop *Crossing Cultures*, ki ga Kreže identificira kot medpredmetno povezovanje. Učenci recimo v *Unit 2* spoznajo različne šole in šolske sisteme po svetu in nekatere praznike. Vsebina in pristop sta naravnana primerjalno in kot takšna vsebujeta medkulturno komponento. Gre torej za medkulturnost in ne za medpredmetno povezovanje, saj ne gre za medpredmetni pogled na vsebine iz predmeta geografija. Tudi nekatere druge lekcije vsebujejo gotovo zanimive vsebine medkulturnosti (*Unit 1: tipi hiš po svetu*), vendar pa ne

moremo ugotoviti, da te vsebine dosegajo cilje predmeta geografija. Gotovo gre v teh primerih za širjenje splošne razgledanosti učencev in za razvijanje medkulturne kompetence, konkretne navezave na predmet geografija ali kateri drugi predmet v 6. razredu pa ni opaziti. Povzamem lahko, da je potrebna pri določanju medpredmetnosti nekakšna previdnost, saj vsebine, ki se sicer tradicionalno najbrž ne bi pojavile v gradivih za pouk tujih jezikov, niso nujno medpredmetno povezovalne. Najbrž se takšne zdijo s stališča učiteljev tujih jezikov, ne pa s stališča učnih načrtov nejezikovnih predmetov. Medpredmetne učbenike morajo nujno sestavljati timi avtorjev z vseh predmetnih področij, ki bi naj bila vključena. Tak primer so učna gradiva, nastala v okviru projekta PROBSOFLIL⁴, ki vsebujejo medpredmetno povezovanje učenja tujega jezika (nemščina, ruščina) s kroskurikularnima temama varovanje okolja (trajnostni turizem) in finančna pismenost (realistična matematika). Gradiva so namenjena pouku v srednjih šolah in zapolnjujejo vrzel pri obravnavi tem s področij trajnostnega turizma in realistične matematike. Gradiva sta napisali skupini raziskovalcev tujih jezikov in matematike oz. geografije in biologije. Svoj postopek dela so opisali v didaktičnih priročnikih, pri čemer pojasnjujejo težave prilagajanja in hkratnega doseganja ciljev vseh vpletenih predmetov. Vsa gradiva so bila preizkušena na gimnazijah v Sloveniji, Avstriji, Litvi in na Slovaškem, rezultati implementacije pa so bili zelo dobri, tako pri učiteljih kot pri učencih (Lipovec in Lipavc Oštir 2022, Vovk in Ambrožič Dolinšek 2022).

Poglavje 2 lahko na kratko povzamem z ugotovitvijo, da v slovenskem prostoru ne primanjkuje samo sistematičnega uvajanja medpredmetnega povezovanja, ki bi vključevalo pouk jezikov in nejezikovnih predmetov, ampak tudi raziskav o takšnem pouku. To je seveda povezano oz. pogojeno med seboj.

3 Učitelji o medpredmetnem povezovanju (2022)

V tem poglavju predstavljam raziskavo, izvedeno v okviru projekta *Jeziki štejejo jeseni* 2022 na osnovnih in srednjih šolah projekta, dodatno pa še na drugih osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji, pri čemer je bila prvim anketa razposlana preko projektne mreže, drugim pa na naslove svetovalnih služb na posameznih osnovnih in srednjih šolah. V nadaljevanju prispevka po treh sklopih predstavljam rezultate ankete in nato diskusijo hipotez.

⁴ Gl. <http://kger.ff.ucm.sk/de/softclil-projektergebnisse/>.

3.1 Osnovni podatki o raziskavi in hipoteze

Osnovni cilj raziskave, izvedene septembra 2022 na osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji, je bil identificirati stališča in prakso učiteljev jezikov v zvezi z medpredmetnim povezovanjem. Raziskava je bila izvedena v obliki spletnega anketnega vprašalnika. Povezava na vprašalnik je bila poslana večini osnovnih in srednjih šol, in sicer s prošnjo, naj anketo izpolnijo vsi, ki poučujejo jezike. Statistika (1KA) kaže, da je od vseh, ki so spletno anketo odprli, 45 % anketo v celoti tudi izpolnilo. Odzivnost ocenjujem kot precej ugodno. Anketa je sorazmerno kratka in vsebuje tako vprašanja, v katerih učitelji na splošno reflektirajo o svoji praksi ter izražajo svoja stališča, kot tudi takšna, kjer v konkretnih situacijah reagirajo na podane odločitve in ravnanja.

Demografski podatki nam povedo naslednje:

- a/ Na anketo je odgovorilo 260 (93 %) učiteljic in 20 (7 %) učiteljev, ena oseba ni označila spola. Odstotki so primerljivi s podatki o zaposlenih učiteljicah in učiteljih v Sloveniji v šolskem letu 2015/2016, ko je bilo učiteljev samo 12 % (Statistični urad R Slovenije).
- b/ Starostna struktura kaže na največ tistih med 41 in 50 letom (43 %), sledijo tisti med 51 in 60 leti (22 %), nato tisti med 31 in 40 leti (20 %), mlajših od 30 let je 3 % in starejših od 60 let 6 %. Ta distribucija kaže, da razpolaga velika večina anketiranih s precej delovnimi izkušnjami poučevanja jezikov. Distribucija po starosti v anketi se pokriva z analizo TALIS raziskave (2018, str. 75), po kateri so slovenski učitelji oz. učiteljice v osnovni šoli v povprečju stari skoraj 46 let in se umeščajo v četrtino držav z najstarejšimi učitelji (prim. tudi OECD raziskavo).
- c/ Večina anketiranih živi v vasi (38 %) ali manjšem mestu (37 %), v večjih mestih (Ljubljana, Maribor, Celje, Kranj, Koper) jih živi 24 %. Glede na razpršeno poseljenost Slovenije in zgoščenost v urbanih središčih so podatki iz ankete primerljivi s statističnimi podatki o državi (Statistični urad R Slovenije).
- d/ Podatki o poučevanju v posameznih regijah v Sloveniji so precej razdrobljeni (od 2 % v Posavski regiji do 22 % v Osrednjeslovenski regiji), zato sem jih združila, in sicer glede na tradicionalne regije: severovzhodna Slovenija oz. Prekmurje, Štajerska in Koroška (49 %), osrednja Slovenija oz.

Gorenjska, Ljubljana, Dolenjska (33 %) ter Primorska z Notranjsko (17 %). Tako združeni podatki bodo ugodni za statistično analizo.

- e/ Anketirani poučujejo najpogosteje v osnovni šoli (70 %), sledijo srednje šole (29 %) in druge vrste ustanov (1 %).
- f/ Anketirani poučujejo različne jezike (možno je bilo označiti več jezikov), od katerih so bili najpogosteje označeni naslednji jeziki: angleščina (44 %), slovenščina (35 %), nemščina (23 %). Ostali jeziki tvorijo skupino redkeje označenih: italijanščina (7 %), španščina (4 %), madžarščina (3 %), španščina (3 %), francoščina (2 %). Za preverjanje signifikantnosti sem jezike združila na naslednji način: slovenščina + madžarščina (kot prvi jezik ali jezik okolja), angleščina (kot privilegirani tuji jezik) in ostali tuji jeziki.

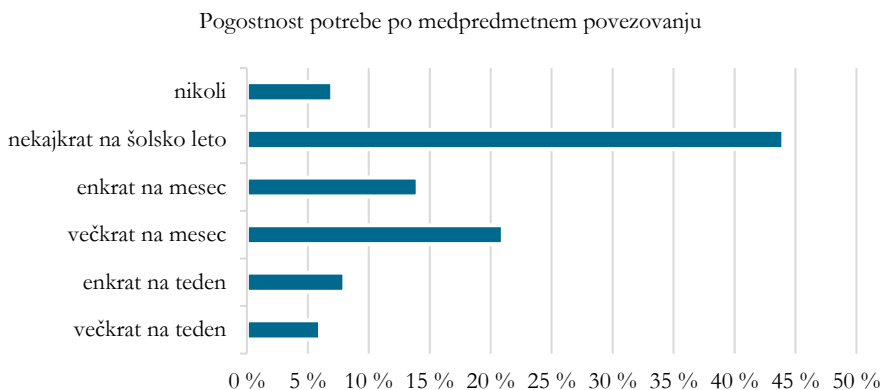
Demografski podatki bodo glede na hipoteze uporabljeni v statističnih izračunih. Glede na raziskave, narejene v slovenskem prostoru v zadnjih letih (poglavje 2), postavljam naslednje hipoteze:

- a) Učitelji jezikov medpredmetnega povezovanja ne prakticirajo redno in pogosto.
- b) Učitelji jezikov vedo, da je medpredmetno povezovanje koristno in pozitivno, vendar jim pogosto manjkata razumevanje in praksa v izvajanju takega pristopa.
- c) Učitelji jezikov na konkretne situacije medpredmetnega povezovanja reagirajo s stališča predmeta, ki ga poučujejo, in ne s stališča medpredmetnega povezovanja.
- d) Učitelji jezikov so naklonjeni izobraževanju na področju medpredmetnega povezovanja.
- e) Medpredmetno povezovanje bolje poznajo in pogosteje izvajajo učitelji na osnovnih šolah v primerjavi s tistimi na srednjih šolah.
- f) Glede na nesistematičnost izvajanja medpredmetnega povezovanja ne pričakujemo razlik glede na v raziskavi definirane tri regije v Sloveniji.

Rezultati ankete bodo v nadaljevanju predstavljeni glede na tri področja: nujnost in realizacija medpredmetnega povezovanja (3.2), utemeljevanje medpredmetnega povezovanja (3.3) in odziv na konkretne situacije v šoli (3.4). Sledila bo diskusija po hipotezah (3.5).

3.2 Nujnost in realizacija medpredmetnega povezovanja

Medpredmetno povezovanje v šolstvu v Sloveniji (trenutno) ni obvezen pristop, torej ga učitelji niso dolžni izvajati, ampak je izvajanje odvisno od različnih dejavnikov, kot so zanimanje za ta pristop, stališče o njegovi nujnosti in širjenje prakse izvajanja na šoli ter širše (izobraževanja, projekti, aktivni idr.). Učitelji so s temi dejavniki motivirani za spoznavanje medpredmetnega povezovanja, obenem pa se zaradi didaktičnih gradiv, projektov, reakcij in vprašanj učencev ter drugega znajdejo tudi v situacijah, ko ugotovijo, da pri svojem delu potrebujejo neko obliko sodelovanja in povezovanja z drugimi iz zbornice, ki poučujejo nejezikovne predmete. Govorimo torej o potrebi po taki vrsti timskega dela in v anketi učitelji reflektirajo o svoji pogostosti pojavljanja te potrebe (VPR 1). Njihovi odgovori so pokazali naslednje:



Graf 1: V odstotkih izražena potreba po medpredmetnem povezovanju

Najvišji odstotek učiteljev (44 %) navaja ugotovitev, da nekajkrat na šolsko leto za poučevanje svojega jezikovnega predmeta potrebujejo neko vrsto sodelovanja, povezovanja oz. pomoči nekoga iz zbornice, ki ne poučuje jezikov. Vse ostale možnosti so posamezno dobile precej manj odstotkov, vendar pa jih je smiselno združiti na naslednji način. Možni odgovori, ki kažejo na najpogosteje opaženo potrebo po medpredmetnem povezovanju, so: večkrat na teden, enkrat na teden in večkrat na mesec. Sešteti dajejo 36 %, kar pomeni, da imamo nekako dvojnost v rezultatih. Nekaj več kot polovica anketiranih ($n = 281$), tj. 51 %, samo nekajkrat na leto ali nikoli ne zazna potrebe po medpredmetnem povezovanju z nejezikovnimi

predmeti, obenem pa 36 % anketiranih to potrebo zaznava sorazmerno pogosto. Statistična analiza glede na parameter tip šole (OŠ ali SŠ) in glede na posamezne jezike, ki jih učitelji poučujejo, ni pokazala signifikantnosti. Statistično signifikanten ($\chi^2 = 24,453$, $L = 0,006$) je parameter regija, kjer učitelji poučujejo, pri čemer sem posamezne regije združila (gl. zgoraj). Prav tako sem v prikazu združila tri rezultate, ki prikazujejo pogosto zaznavanje potrebe po medpredmetnem sodelovanju (večkrat na teden, enkrat na teden, večkrat na mesec). Tabela 1 prikazuje najbolj in najmanj ugodne možnosti v odgovorih:

Tabela 1: Potrebe po medpredmetnem sodelovanju (regije)

možnost/regija (%)	SV Slovenija	osrednja Slovenija	Primorska z Notranjsko
pogosto zaznavanje potrebe	34,3	29,3	44,2
nekajkrat na šolsko leto	38,0	54,4	42,3

Dvojnost v odgovorih je v največji meri zaznati v anketah, rešenih na Primorskem in Notranjskem ter v osrednji Sloveniji, medtem ko so odgovori iz SV Slovenije bolj razpršeni. Po najnižjem odstotku zaznane potrebe po medpredmetnem povezovanju odstopajo učitelji iz osrednje Slovenije, medtem ko so ostali nekako primerljivi. Najpogosteje zaznavajo potrebno po medpredmetnem povezovanju učitelji iz Primorske in Notranjske, nekako sredinsko vrednost kažejo odgovori iz SV Slovenije, najredkeje pa potrebo po povezovanju zaznavajo učitelji iz osrednje Slovenije. Te podatke lahko razumemo kot pokazatelj situacije, saj so statistično signifikantni, obenem pa aplicirajo nadaljnje raziskave.

Povezano s tem so učitelji navedli povprečno število v šolskem letu izvedenih šolskih ur medpredmetnega povezovanja z nejezikovnimi predmeti (VPR 2). Niso torej navajali ur povezovanja pouka različnih jezikov med seboj. Ker je bilo možno zapisati tako številčni odgovor kot tudi besedni ali pa komentar, z grafom 2 prikazujem devet najpogostejših številčnih odgovorov, sledi pa predstavitev besednih odgovorov in komentarjev.



Graf 2: Povprečje izvedenih ur medpredmetnega povezovanja letno

Vse navedbe, ki jih prikazuje graf, predstavljajo 233 odgovorov oz. 83 % vseh anketiranih. Graf nam pove, da torej velika večina učiteljev izvede samo nekaj ur medpredmetnega povezovanja z nejezikovnimi učitelji letno. Številke se gibljejo od nič do šest ur, nato najdemo 14,9 % tistih, ki izvedejo v povprečju deset ur, in 3,6 % tistih, ki izvedejo povprečno 20 ur. Navedbe so primerljive z odgovori na vprašanje 1.

Med besednimi odgovori najdemo takšne, kjer je številčna navedba preprosto podana besedno (*nič, vsaj 4 na teden, 1 do 2, ...*), komentarji pa so:

- *Nobene, vsaj ne v smislu, da sva oba učitelja v razredu, se pa pogovarjamo o obravnavani snovi v zbornici.*
- *Sama iščem vsebine iz drugih predmetov.*
- *Po potrebi; ob dnevih dejavnosti.*

Tudi ti komentarji kažejo na stihijo, kar zadeva medpredmetno povezovanje in jezike. Pristop ni stalni in sistematični del poučevanja in se pojavlja v zelo različnih kontekstih in različno intenzivno.

Za preverjanje vpliva demografskih parametrov na povprečje števila ur medpredmetnega povezovanja letno sem navedbe ur združila v naslednje skupine: 0 ur, 1–10 ur, 11–20 ur, več kot 21 ur. Statistično signifikantnost je pokazal samo parameter regija ($\chi^2 = 14.353$, $L = 0,026$), kar prikazuje spodnja tabela.

Tabela 1a: Letno povprečje ur medpredmetnega povezovanja po regijah

ure/regija	SV Slovenija	osrednja Slovenija	Primorska z Notranjsko
0 ur	10,9 %	17,4 %	5,8 %
1–10 ur	81,0 %	73,9 %	69,2 %
11–20 ur	4,4 %	4,3 %	17,3 %
več kot 21 ur	3,7 %	4,3 %	7,7 %
skupaj	137 (100 %)	92 (100 %)	52 (100 %)

Pozitivno odstopajo šole na Primorskem z Notranjsko, kjer je najvišji odstotek tistih, ki v povprečju letno opravijo največ ur medpredmetnega povezovanja, kar velja za kategoriji več kot 21 ur in 11 do 20 ur. Negativno odstopajo šole v osrednji Sloveniji, kjer je najvišji odstotek tistih, ki medpredmetnega povezovanja sploh ne izvajajo. To podatek je neposredno povezan s podatkom iz VPR 1, ki kaže, da učitelji iz osrednje Slovenije tudi najredkeje zaznavajo potrebo po medpredmetnem povezovanju z učitelji nejezikovnih predmetov.

Učitelji so lahko označili več odgovorov na vprašanje, zakaj potrebujejo ali si želijo medpredmetnega sodelovanja (VPR 3). Najpogosteje (83 %) je bil označen odgovor, da učitelji verjamejo v idejo, da naj učenci razumejo svet skozi povezave med posameznimi področji. Drugi najpogosteje izbrani (69 %) odgovor je, da želi učitelj neko vsebino pojasniti z neke druge perspektive, tretji najpogosteje (29 %) izbrani odgovor pa je, da se učitelj dobro razume z nekaterimi učitelji nejezikovnih predmetov in zato rad sodeluje z njimi. Sledi odgovor, da je vodstvo šole odredilo medpredmetno sodelovanje (9 %). Ostali možni odgovori so bili redkeje označeni. Najpogosteje označena odgovora nam povesta, da učitelji načeloma pozitivno interpretirajo pojav medpredmetnega povezovanja, saj se zavedajo povezanosti področij v življenju, kar pri poučevanju rezultira v tem, da se jim zdi smiselno pojasnjevati neko vsebino z različnih perspektiv. Tretji najpogosteje izbrani odgovor kaže na omenjeno stihijo, v kateri je pomembno, kako dobro se poznaš in razumeš s sodelavkami oz. sodelavci. Osebne preference torej v veliki meri določajo medpredmetno povezovanje. Četrty odgovor sicer kaže na zavedanje vodstva šol o pomembnosti medpredmetnega povezovanja, vendar pa obenem kaže na to, da učitelji niso bili deležni ustreznega informiranja, tudi dodatnega izobraževanja najbrž ne. Ob tem ostaja odprto vprašanje, ali jim to ni bilo ponujeno oz. niso pokazali zanimanja zanj.

Pri istem vprašanju je bilo možno navesti tudi druge možnosti, ki jih odgovori od a do g niso zajeli. Štirinajst učiteljev se je odločilo za to, da zapišejo svojo utemeljitev, pri čemer lahko te utemeljitve razdelimo na tiste, ki so naklonjene medpredmetnemu povezovanju, in tiste, ki ga odklanjajo.

Naklonjene utemeljitve:

- *Ker je takšno povezovanje avtentično in dijake motivira k aktivnosti in zanimanju za posamezne vsebine.*
- *Ker je jezik živ in zato tudi lažje razumejo nekaj v tujem jeziku, če to že znajo v slovenščini.*
- *Ker to popestri pouk.*
- *Ker se snov navezuje in povezuje, širši spekter znanja.*
- *Ker je takšno znanje trajnejše, kvalitetnejše.*
- *Ker se mi zdi za učence bolj zanimivo.*
- *Ker želim nadgraditi, osmisliti, aktualizirati ... vsebine, teme pri pouku jezika.*
- *ker tako približam teme in snov izobraževalnemu programu.*

Navedene izjave pokrivajo širok spekter pozitivnih elementov – od motivacije, popestritve in avtentičnosti do boljšega razumevanja, širjenja spektra znanja, trajnejšega in kvalitetnejšega znanja ter boljše vpetosti v izobraževalni program. Izjave se vključujejo v paleto odgovorov od a do g in dajejo zelo pozitivno sliko samega pristopa medpredmetnega povezovanja.

Nenaklonjeni utemeljitvi:

- *Ne izvajam, ker po 35 letih poučevanja ne vidim bistvene koristi.*
- *Ne želim.*

Ena od nenaklonjenih utemeljitev ni utemeljena, drugo zaznamuje nepripravljenost na spreminjanje načina dela oz. poučevanja, kar je pojasnjeno z dolžino delovnih izkušenj. Lahko si predstavljamo, da je starejšim učiteljem res veliko težje spremeniti paradigmo dela, sploh če jim to ni potrebno.

Pri dveh trditvah sta se dva parametra pokazala kot statistično signifikantna, in sicer regija ($\chi^2 = 6.836$, $P = 0,03$) ter starost ($\chi^2 = 11.353$, $L = 0,023$). Tako v SV Sloveniji 82 % učiteljev verjame v medpredmetno povezovanje, ker verjamejo v idejo, da naj

učenci svet razumejo skozi povezave med posameznimi področji. V to verjame 77,2 % učiteljev iz osrednje Slovenije in 94,2 % tistih iz Primorske z Notranjsko. Tudi tukaj se torej učitelji iz zahodnega dela Slovenije pokažejo najbolj naklonjene medpredmetnemu povezovanju, nekoliko manj tisti iz SV Slovenije in še manj tisti iz osrednje Slovenije. Demografski parameter starost je statistično signifikanten za trditev o dobrem sodelovanju v zbornici kot pomembnem dejavniku pri odločanju in potrebi po povezovanju. To velja za 21,7 % učiteljev med 20 in 30 letom, 45,6 % tistih med 31 in 40 letom, 26,5 % tistih med 41 in 50 letom, 25,4 % tistih med 51 in 60 letom ter 11,8 % tistih nad 60 let. Osebne povezave med učitelji in razumevanje so torej najpomembnejše tistim med 31 in 40 letom starosti, torej med tistimi s sorazmerno manj izkušnjami dela na šoli.

Zadnje vprašanje iz sklopa nujnosti in realizacije medpredmetnega povezovanja se nanaša na stališča v situaciji, ko je šoli oz. vodstvu naloženo, da se naj izvaja medpredmetno povezovanje. Učitelji so označili (ne)strinjanja z reakcijami na situacijo (Likert). Odgovore prikazuje tabela 2.

VPR 5: Na šoli smo dobili nalogo, da se naj medpredmetno povežemo. Kaj menim o tem? (n = 281)

Tabela 2: Strinjanje z nalogo v šoli

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
To je pozitivno, ker tako dobim nekaj vpogleda v druge predmete in bolje razumem, kaj vse se učijo moji učenci.			
48	48	3	0
Nalogo pozdravljam, ker bi morali biti učitelji tisti, ki učencem pokažemo povezanost posameznih področij.			
46	49	4	1
Naloga mi ni všeč, ker sem tako ali tako v časovni stiski in bom zdaj morala žrtvovati nekaj ur mojega predmeta.			
3	19	51	27
Naloge ne pozdravljam, ker pomeni dodatno delo.			
3	10	58	29
Nalogo pozdravljam, ker bodo tako moji kolegi naravoslovci in matematiki končno ugotovili, da tudi jezikoslovci poučujemo resne zadeve.			
15	32	37	16
Nalogo pozdravljam, ker sem slišala, da uspešni šolski sistemi, kot je npr. na Finskem, veliko poučujejo medpredmetno povezovalno.			
12	51	29	8
Naloge ne pozdravljam, ker si ne želim in se nimam časa učiti drugih predmetov.			
2	5	46	47

Odgovori kažejo na pozitivna stališča, kar zadeva naloge medpredmetnega povezovanja. Vpogled v druge predmete je pozitivno ocenjen (96 %), učitelji so odgovorni za predstavljanje medpredmetnosti učencem (95 %), učenje drugih predmetov ne predstavlja ovire za učitelje jezikov (93 %) in dodatno delo tudi ni ovira (87 %). Večina učiteljev je pripravljena žrtvovati nekaj ur svojega jezikovnega predmeta za medpredmetno povezovanje (78 %), nekoliko manj pa motivirajo uspešni zgledi, kot je Finska, saj se samo 63 % vprašanih želi zgledovati po finskem šolskem sistemu. Učitelji so polarizirani glede tega, ali menijo, da bi lahko skozi medpredmetno povezovanje dvignili ugled jezikovnim predmetom pri tistih sodelavcih, ki poučujejo naravoslovje ali matematiko (47 % se jih s tem strinja).

Kar zadeva VPR 5, sta statistično signifikantna dva demografska parametra: starost in regija. Ker se nanašata na štiri različne trditve iz VPR 5, jih predstavljam po posameznih stališčih in tabelarno.

Stališče: **Naloga mi ni všeč, ker sem tako ali tako v časovni stiski in bom zdaj morala žrtvovati nekaj ur mojega predmeta** (starost: $\chi^2 = 25.689$, $L = 0,012$, regija: $\chi^2 = 14.236$, $L = 0,027$).

Tabela 2a: Bojazen pred medpredmetnim povezovanjem in starost učiteljev

%	20–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	nad 60 let
strinjanje	52,2	29,8	17,4	14,3	11,8

Z leti poučevanja in pridobivanjem izkušenj se zmanjšuje bojazen zaradi časovne stiske in "žrtvovanja" ur jezikovnega predmeta, kot pokažejo odstotki iz tabele. To pomeni, da navduševanje nad novim pristopom in drugačnim pogledom na poučevanje ni nujno nekaj, kar bi navdušilo mlade učitelje. Izjava je v nasprotju npr. z izsledki raziskave v Nemčiji (Wegner 2015, str. 100), ki je pokazala manj pripravljenosti za uvajanje pristopa CLIL pri starejših učiteljih in več zanimanja ter pripravljenosti pri najmlajših in mlajših učiteljih⁵.

⁵Tudi v tej raziskavi so največji odstotek predstavljali učitelji v starosti med 41 in 50 leti.

Tabela 2b prikazuje odstotke strinjanja z isto izjavo, tokrat po posameznih regijah:

Tabela 2b: Bojazen pred medpredmetnim povezovanjem in regije

%	SV Slovenija	osrednja Slovenija	Primorska z Notranjsko
strinjanje	14,6	29,4	26,9

Najmanj bojazni kažejo učitelji iz SV Slovenije, sledijo jim tisti iz Primorske z Notranjsko, največ bojazni pa zaznamo pri učiteljih iz osrednje Slovenije. Podatki so primerljivi s podatki iz vprašanj 1, 2 in 3, ki kažejo na šibkeje zaznavano potrebo po medpredmetnem povezovanju, manj povprečno letno izvedenih ur in šibkeje izraženo stališče o smiselnosti razumevanja sveta skozi povezave med področji. Učitelji iz osrednje Slovenije primerjalno z drugima regijama torej v večji meri odklanjajo medpredmetno povezovanje.

Stališče: **Naloge ne pozdravljam, ker pomeni dodatno delo** (starost: $\chi^2 = 23.825$, $L = 0,021$).

Tabela 2c: Dojemanje naloge kot dodatnega dela pri različnih starostnih skupinah učiteljev

%	20–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	nad 60 let
strinjanje	34,8	15,8	11,6	4,8	17,7

Najmlajša in najstarejša skupina anketiranih učiteljev dojemata nalogo kot dodatno delo, kar občutita kot negativno. V ostalih skupinah takšno dojemanje pada s starostjo in s pridobivanjem izkušenj. Tak rezultat je primerljiv z raziskavo TALIS (2018, str. 55), ki je pokazala, da izkušnje učiteljem omogočajo porabo manjše količine časa za ohranjanje delovnega vzdušja in opravljanje administrativnih nalog v primerjavi z mlajšimi kolegi.

Stališče: **Nalogo pozdravljam, ker sem slišala, da uspešni šolski sistemi, kot je npr. na Finskem, veliko poučujejo medpredmetno povezovalno** (starost: $\chi^2 = 21.921$, $L = 0,038$).

Tabela 2d: Uspešnost šolskih sistemov in medpredmetno povezovanje

%	20–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	nad 60 let
strinjanje	21,7	35,1	55,4	50,8	52,9

Tudi pri izjavi o finskem šolskem sistemu kot zgledu medpredmetnega povezovanja se najmlajša generacija loči od ostalih, pri katerih je razlika približno 10 %. Več delovnih izkušenj gotovo prinaša več razgledanosti v mednarodnem šolskem prostoru, kar doprinese k izoblikovanju stališč.

Stališče: **Nalogo pozdravljam, ker sem slišala, da uspešni šolski sistemi, kot je npr. na Finskem, veliko poučujejo medpredmetno povezovalno** (regija: $\chi^2 = 13.136$, $L = 0,041$).

Tabela 2e: Finska šola kot zgled medpredmetnega povezovanja po regijah

%	SV Slovenija	osrednja Slovenija	Primorska z Notranjsko
strinjanje	73,0	52,2	57,7

Po strinjanju, kar zadeva finski zgled, pozitivno izstopajo učitelji iz SV Slovenije, tisti iz ostalih dveh regij predstavljajo primerljivi skupini, vendar tudi tukaj negativno odstopajo učitelji iz osrednje Slovenije.

3.3 Utemeljevanje medpredmetnega povezovanja

Z dvema sklopoma trditev je bilo preverjano, kako učitelji dojemajo utemeljenost medpredmetnega povezovanja. V prvem takem sklopu (VPR 7) smo učiteljem ponudili različne reakcije na naslednjo trditev: *Organizacije kot npr. OECD govorijo o tem, katere kompetence bodo prebivalci potrebovali v prihodnosti. Med njimi sta najpomembnejši kreativnost in reševanje kompleksnih problemov. Kako je to povezano z medpredmetnim povezovanjem v šoli?* Reakcije lahko delimo na dve skupini, tj. pozitivne in negativne, pri čemer so bile v anketi navedene pomešano. Tabela 3 prikazuje odstotke (ne)strinjanja s posamezno reakcijo.

Tabela 3: Kompetence za prihodnost in medpredmetno povezovanje

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
To sploh ni povezano. Gre za različne kompetence, ki jih razvijamo samo pri posameznih predmetih.			
3	10	50	37
Mislim, da učenci tudi skozi medpredmetno povezovanje postajajo bolj kreativni, ker razumejo neke pojave z več perspektiv.			
47	50	2	0
Kompleksne probleme lahko uspešno rešuješ samo, če jih znaš pogledati in razumeti z različnih perspektiv.			

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
54	43	2	1
Učenci morajo v šoli dobro usvojiti osnovna znanja z nekega področja. Ko bodo študirali ali pa ko bodo zaposleni, bodo sodelovali z drugimi. Zdaj je za to prezgodaj.			
4	15	58	24
OECD lahko to govori, ampak realnost je drugačna. Če bi ti strokovnjaki z OECD prišli v moj razred, bi videli, da je težko govoriti o reševanju kompleksnih problemov. Marsikateri učenec najbolj osnovnih stvari ne zmore.			
7	38	42	13

Večina učiteljev z medpredmetnim povezovanjem povezuje kreativnost in reševanje kompleksnih problemov kot kompetenci prihodnosti (87 %), kar pokažejo tudi s tem, da pogled na neko temo z različnih perspektiv razumejo kot razvijanje kreativnosti (97 %), kar zadeva tudi reševanje kompleksnih problemov (97 %). Večina učiteljev tudi vidi v šoli priložnost za medpredmetno povezovanje in meni, da to ni naloga višjih stopenj šolanja ali bodočega delodajalca (82 %). Pri tem odgovoru se je pokazalo, da tisti, ki menijo nasprotno, tj. 19 %, z odgovorom pravzaprav negirajo sami sebe, saj menijo, da je potrebno tudi z medpredmetnim povezovanjem razvijati dve ključni kompetenci za prihodnost, obenem pa odgovornosti za to ne bi prevzela šola, ampak nekdo kasneje. Morda univerza, delodajalec, življenje samo? Torej načeloma nekaj koristnega podpiramo, ampak ni nujno, da se strinjamo s prevzemanjem naloge in odgovornosti v tej smeri. Zadnja reakcija, ki aplicira diskrepanco med želenimi kompetencami in realnostjo v razredu, je oblikovana provokativno in kot takšna je polarizirala učitelje, saj se 45 % z njo strinja, ostali jo zavračajo. Predvsem nam kaže, da koncepti, kot je OECD učni kompas 2030 in podobni dokumenti iz prejšnjih let, niso sistematično in načrtno vpeljeni v slovenski šolski sistem, saj skoraj polovici anketiranim pomenijo oviro ob predstavi konkretnega spreminjanja paradigme v razredu in posledično se taki oviri takoj pripiše nerealnost.

Glede dojemanja reakcij iz tabele je izračun pokazal, da so demografski parametri statistično signifikantni za dve izjavi in dva parametra.

Izjava: Mislim, da učenci tudi skozi medpredmetno povezovanje postajajo bolj kreativni, ker razumejo neke pojave z več perspektiv (starost: $\chi^2 = 17.179$, $L = 0,028$).

Tabela 3a: Medpredmetno povezovanje in kreativnost – starost učiteljev

%	20–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	nad 60 let
strinjanje	100	58,2	95,0	100	100

Z izjemo starostne skupine od 31 do 40 let se vse druge skupine v izjemno visokih odstotkih strinjajo z izjavo o spodbujanju kreativnosti skozi medpredmetno povezovanje. Ta rezultat je težko pojasniti brez primerljivih študij iz slovenskega prostora.

Izjava: **Učenci morajo v šoli dobro usvojiti osnovna znanja z nekega področja. Ko bodo študirali ali pa ko bodo zaposleni, bodo sodelovali z drugimi. Zdaj je za to prezgodaj.** (tip šole: $\chi^2 = 12.150$, $L = 0,059$).

Tabela 3b: Priložnost za medpredmetno povezovanje – tip šole

%	OŠ	SS
strinjanje	20,2	12,2

Razlika 8 % je lahko posledica tega, da imajo učitelji na srednjih šolah več povezav z naslednjimi stopnjami v šolskem sistemu in tudi s poklicnim razvojem svojih nekdanjih učencev ter tako v večji meri razumejo pomen starostno zgodnjega uvajanja medpredmetnega povezovanja, saj glede na nizek odstotek (12,2 %) hitreje začutijo, kdaj je priložnost lahko zamujena.

Drugi sklop trditev (VPR 9), ki zadevajo utemeljenost medpredmetnega povezovanja, vsebuje niz trditev, ki utemeljujejo tak pristop s stališča posameznega učitelja, njegovega profesionalnega razvoja in šolskega konteksta. Učitelji so v odgovorih izrazili svoje (ne)strinjanje (Likert). Trditve lahko razdelimo na naslednja področja: splošno o medpredmetnem povezovanju, učna gradiva in izvedba na šoli. Tabela 4a v odstotkih prikazuje reakcije učiteljev na splošne trditve o medpredmetnem povezovanju.

Tabela 4a: Delo učiteljev in medpredmetno povezovanje

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Medpredmetno povezovanje je pozitivno za moj profesionalni in osebni razvoj.			
51	46	3	0
Premalo vem o medpredmetnem povezovanju.			
4	35	42	15
Želel/-a bi si več izvedeti o medpredmetnem povezovanju.			
19	60	17	4
Ker poučujem jezike, ne vidim veliko možnosti za medpredmetno povezovanje.			
1	5	45	49
Medpredmetnega povezovanja se malo bojim, ker bo moj predmet s tem gotovo kaj izgubil.			
2	4	58	36
V šoli imamo šolske predmete, da je lažje nam učiteljem. Ampak to ni naravno, morali bi imeti medpredmetno povezovanje, ker v življenju ni posameznih šolskih predmetov, ampak je vse povezano.			
19	50	27	4

Pozitivno stališče do medpredmetnega povezovanja je očitno zaznati tudi, kar zadeva profesionalni razvoj učiteljev (97 %), pri čemer ni strahu za izgubo funkcij jezikovnega predmeta (94 %), kar dokazuje tudi uvid v možnosti povezovanja pouka jezikov z drugimi predmeti (94 %). Približno polovica učiteljev (57 %) izraža samozavest glede poznavanja medpredmetnega povezovanja in vzporedno s tem se jih o tem pristopu želi 79 % še izobraževati. Pri tem ostaja odprto, ali je želja po izobraževanju neposredno povezana s situacijo v šoli, kjer se medpredmetno povezovanje uveljavlja, ali pa gre za neke splošne nagibe. Visok odstotek pozitivnih reakcij na pomembnost medpredmetnega povezovanja za profesionalni razvoj deloma negirajo reakcije na povezanost tega pristopa z učenjem za življenje, saj 31 % učiteljev te povezanosti ne prepozna.

Pri eni od trditev sta parametra starost učiteljev in regija statistično signifikantna.

Izjava: **Premalo vem o medpredmetnem povezovanju** (starost: $\chi^2 = 29.497$, $L = 0,003$).

Tabela 4a1: Poznavanje medpredmetnega povezovanja – starost učiteljev

%	20–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	nad 60 let
strinjanje	56,5	51,0	36,4	30,2	35,3

Mlajši skupini (do 40 let) v večji meri izkazuje, da vesta premalo o medpredmetnem povezovanju ali pa sta dovolj samokritični, da to izrazita. Sicer pa je pričakovati, da se z leti poučevanja in pridobivanja izkušenj tudi povečuje poznavanje različnih pristopov. Kljub temu pa je tudi pri najstarejših učiteljih delež nezadostnega poznavanja medpredmetnega povezovanja sorazmerno visok, kar je gotovo posledica nesistematičnega uvajanja tega pristopa v šole v Sloveniji.

Izjava: **Premalo vem o medpredmetnem povezovanju.** (regija: $\chi^2 = 16.373$, $L = 0,012$).

Tabela 4a2: Poznavanje medpredmetnega povezovanja po regijah

%	SV Slovenija	osrednja Slovenija	Primorska z Notranjsko
strinjanje	32,1	52,2	36,5

Izstopajo učitelji iz osrednje Slovenije, kjer jih malo več kot polovica ugotavlja, da vedo premalo o medpredmetnem povezovanju. Drugi dve regiji sta primerljivi med seboj. Tudi v tem aspektu so razvidne razlike med vzhodno in zahodno regijo na eni strani ter osrednjo na drugi. Skupaj z vprašanji 1, 2, 3, 5 in 9 tvorijo odgovori niz odklonilnih stališč do medpredmetnega povezovanja, šibkejše poznavanje in manj izkušenj na področju osrednje Slovenije.

Razširjenost in uspešnost uveljavljanja nekega didaktičnega pristopa sta neposredno povezani z učnimi načrti in učbeniški kompleti. Medpredmetno povezovanje sicer obstaja kot sestavni del učnih načrtov, vendar pa to še ni zagotovilo za sistematično uvajanje v pouk. Na primeru nekaj učbenikov je razvidno (poglavje 2), da to potrjujejo tudi sami učbeniki (gl. tudi prispevek Lindemann v tej monografiji). V primeru dveh izjav so učitelji v anketi reagirali na ti dve temi, rezultate v odstotkih prikazuje tabela 4b.

Tabela 4b: Učni načrti in učbeniki v perspektivi medpredmetnega povezovanja

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Medpredmetno povezovanje ni dovolj vključeno v učne načrte in zato pomeni dodatno delo ter dodatne obremenitve glede na število ur mojega predmeta.			
25	54	21	1
Učbeniški kompleti, ki jih uporabljam, v bistvu vsebujejo zelo malo medpredmetnega povezovanja.			
9	34	45	12

Učitelji ugotavljajo, da jim učni načrt ne omogoča dovolj možnosti za uveljavljanje medpredmetnega povezovanja, kar se posledično kaže v tem, da tak pristop pomeni dodatno obremenitev za jezikovni predmet (79 %), obenem pa približno polovica učiteljev (57 %) ocenjuje, da so učbeniški kompleti naklonjeni medpredmetnemu povezovanju. Demografski parametri za obe izjavi niso statistično signifikantni.

Dve izjavi v vprašanju 9 se nanašata na šolski kontekst in tabela 4c prikazuje reakcije učiteljev na obe izjavi.

Tabela 4c: Šolski kontekst in medpredmetno povezovanje

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Medpredmetno povezovanje je na moji šoli predvsem odvisno od tega, kako dobro se posamezni učitelji/-ice razumejo med seboj.			
15	53	29	4
Razumem, da se medpredmetno povezujeta npr. učitelj kemije in biologije, učitelj zgodovine in geografije ali pa učitelji jezikov med seboj. Ne razumem pa, zakaj bi se naj medpredmetno povezovala učitelj jezikov in učitelj nejezikovnih predmetov. Pri jezikih vendar razvijamo jezikovne spretnosti.			
1	4	49	46

Visok odstotek učiteljev (95 %) vidi medpredmetno povezovanje tudi kot priložnost za pouk jezikov, obenem pa relativno visok odstotek (68 %) ugotavlja, da je tak pristop na šoli odvisen predvsem od tega, kako dobro se posamezni zaposleni razumejo med seboj. Tudi te reakcije kažejo na nesistematičnost, pomanjkanje izkušenj in nepovezanost učiteljev na šoli. Statistično signifikantne razlike je pokazal parameter starost ($\chi^2 = 21.500$, $L = 0,044$). V največjem odstotku se strinjajo z izjavo o odvisnosti medpredmetnega povezovanja od razumevanja posameznih učiteljev med seboj tisti v starosti 31 do 40 let (81 %), primerljivo pogosto tisti v starosti 41 do 50 let (68 %), 51–60 let (66,7 %) in v starosti 20–30 let (61 %). Najredkeje se z izjavo strinjajo tisti nad 60 let (29,4 %). Odvisnost od razumevanja posameznikov v zbornici torej zaznavajo tisti z najmanj delovnih izkušenj in vsi v najvišjem razponu svoje učiteljske poklicne poti. Ob koncu poklicne poti te povezanosti učitelji ne zaznavajo več pogosto.

3.4 Odziv na konkretne situacije v šoli

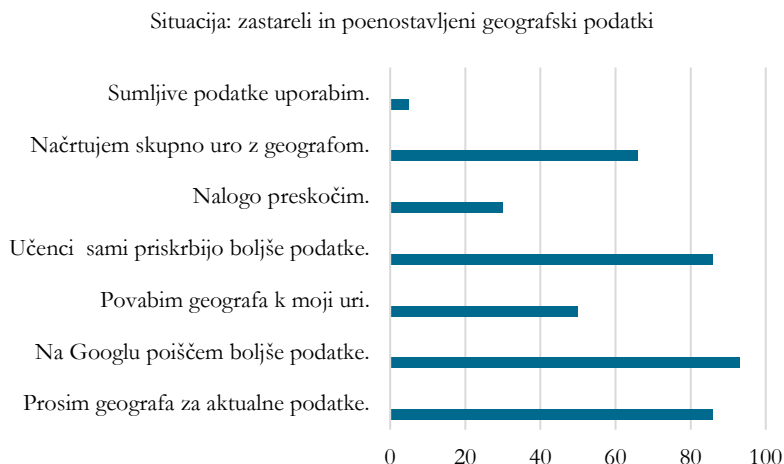
Anketa vsebuje tudi opise treh konkretnih situacij v šoli in možna ravnanja, na katera so učitelji v anketi reagirali (Likert). Njihove reakcije so v nadaljevanju prikazane v posameznih tabelah.

Situacija VPR 4: **V mojem jezikovnem učbeniku najdem neke geografske podatke, ki se mi zdijo malo zastareli in tudi preveč poenostavljeni. Kaj bom naredil/-a?**

Tabela 5a: Zastareli in poenostavljeni geografski podatki v jezikovnem učbeniku

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Prosim učitelja/-ico geografije za aktualne podatke, ki jih nato uporabim pri pouku.			
39	46	12	3
Na Googlu poiščem boljše podatke, ki jih nato predstavim v razredu.			
47	46	6	1
Povabim učitelja/-ico geografije, da pride za 10 minut k moji uri in komentira podatke v učbeniku (v slovenščini ali tujem jeziku).			
11	39	35	15
Naročim učencem, naj za domačo nalogo preverijo te podatke iz učbenika in jih aktualizirajo ter predstavijo pri pouku.			
26	60	11	2
Nalogo s sumljivimi podatki preskočim.			
7	23	42	27
Z učiteljem/-ico geografije načrtujem skupno uro, pri kateri bomo snov iz mojega učbenika predelali tako, da bova skupaj naredila delovni list (v primeru pouka tujega jezika bo list v tujem jeziku).			
17	49	15	9
Sumljive podatke uporabim pri pouku, ker so del učbenika.			
1	4	31	65

Zaradi boljše preglednosti prikazujem odstotke strinjanja s posameznimi rešitvami opisane situacije tudi grafično:



Graf 3: Zastareli in poenostavljeni geografski podatki v jezikovnem učbeniku

Odzivi učiteljev na možne rešitve nastale situacije kažejo paleto možnosti, pri čemer nekatere ne vključujejo medpredmetnega povezovanja samih učiteljev, druge pa različne oblike takega povezovanja. Rešitvi, pri katerih učitelj jezika uporabi zastarele in poenostavljene podatke ali pa nalogo preskoči, ker se zaveda njihove neustreznosti, sta najmanj sprejemljivi (5 % in 30 %). Odstotek 30 % za rešitev, kjer nalogo preprosto preskočimo, kaže na odsotnost medpredmetnega povezovanja – učitelj se raje izogne neustreznemu gradivu, kot pa da poišče pomoč. Pri tem je to možno interpretirati tudi pozitivno v smislu, da učitelj podatke preskoči in jih ne uporabi, saj ne želi slepo zaupati učbeniku. To kažejo tudi najvišji odstotki (93 %) pri rešitvi, kjer učitelj na spletu poišče aktualne podatke in jih uporabi. Obenem ta visok odstotek kaže tudi na visoko stopnjo samozavesti, kar zadeva področje, za katero učitelji najbrž niso izobraženi, tj. geografija. Sicer ni možno preveriti, koliko učiteljev, ki je izpolnjevalo anketo, je obenem tudi geografov, vendar gotovo lahko izhajamo iz zelo majhnega deleža, saj na obeh filozofskih fakultetah v Sloveniji ta študijska povezava sodi med redkejše. Samostojno iskanje podatkov vsebuje namreč dve pasti. Potrebno je poiskati ustrezne aktualne podatke in potrebno jih je ustrezno odbrati. Primer: podatki o številu prebivalcev nekega mesta so lahko različni, saj lahko upoštevajo različno prostorsko zamejitev, in to je vprašanje, ki ga znajo ustrezno razumeti in podatke ustrezno izbrati samo geografi.

Zelo visok odstotek je tudi prejela rešitev, v kateri učitelj naroči učencem, naj za domačo nalogo preverijo sporne podatke in jih aktualizirajo ter predstavijo pri pouku. Ta rešitev sicer aplicira medpredmetno delo samih učencev, ne pa nujno tudi učiteljev, saj ne vemo, ali se bo učitelj zanesel na delo učencev ali bo aktualne podatke poiskal tudi sam.

Naslednje tri rešitve predstavljajo različne oblike medpredmetnega sodelovanja: učitelj jezika prosi učitelja geografije za aktualne podatke in jih uporabi pri pouku (85 %), učitelj jezika načrtuje z učiteljem geografije skupno uro, pri kateri bo snov iz jezikovnega učbenika predelana tako, da bo skupaj narejen delovni list v tujem jeziku (66 %) in učitelj jezika povabi učitelja geografije, da pride za 10 minut k jezikovni uri in komentira podatke v učbeniku v slovenščini ali tujem jeziku (50 %). Najvišje odstotke je prejela rešitev, pri kateri je medpredmetno povezovanje tako rekoč minimalno – učitelj geografije priskrbi boljše podatke in to je vse. Načrtovanje skupne ure ne vključuje nujno tudi skupne izvedbe, gotovo pa vključuje vsaj pogovor, prilagajanje in iskanje skupnih točk v fazi pripravi učne ure. To so koraki, ki vodijo v uspešno medpredmetno povezovanje, podatki iz ankete pa kažejo, da je taki rešitvi naklonjenih 66 % vprašanih, kar nikakor ni visok odstotek, ki pa je povezljiv s tem, kar kažejo tudi drugi deli ankete. Najmanj odstotkov je prejela rešitev fleksibilnega sodelovanja, pri kateri učitelj jezika povabi geografa k tistemu delu svoje ure, v katerem je smiselno komentirati podatke iz učbenika. Taka rešitev je seveda logistično izvedljiva, predstavlja pa očitno nekaj, kar ni del prakse v šoli.

Odgovore smo preverili tudi glede na statistično signifikantnost demografskih parametrov. Na najpogosteje izbrano rešitev (učitelj sam poišče podatke na spletu in jih uporabi) ima vpliv parameter tip šole, na kateri učitelji poučujejo ($\chi^2 = 22.050$, $L = 0,001$). S to rešitvijo se strinja 70,5 % tistih, ki poučujejo na osnovni šoli, in 29,2 % tistih, ki poučujejo na srednji šoli. Razlaga je gotovo kompleksna in težko je trditi, da jo lahko pripišemo samo dejstvu, da je pouk geografije v osnovni šoli preprosto kognitivno manj zahteven kot v srednji šoli, kar pomeni, da je učitelj v osnovni šoli lahko v večji meri prepričan, da iskanje in selekcija takih podatkov zanj ne more biti preveč zahtevna naloga.

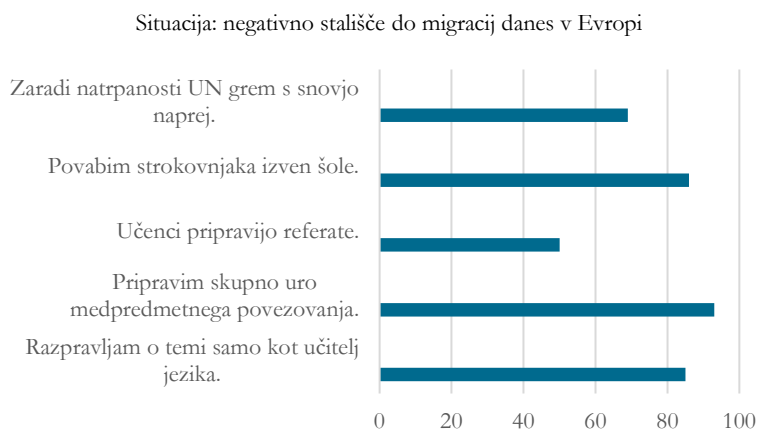
Kar zadeva vse tri oblike medpredmetnega sodelovanja, na prvo obliko (učitelj jezika prosi geografa za boljše podatke) demografski podatki nimajo vpliva, prav tako ne v primeru skupaj načrtovane učne ure in v primeru rešitve, pri kateri učitelj geografije pride k pouku jezika za 10 minut in komentira podatke.

Situacija VPR 6: **Pri jeziku, ki ga poučujem, smo pri pouku prebrali, da je v evropskih državah danes veliko priseljencev, tudi iz neevropskih držav. Nekdo od učencev je pripomnil, da je to slabo. Kaj naj storim kot učitelj jezikov?**

Tabela 5b: Negativno stališče do migracij danes v Evropi

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Učencem dam vedeti, da lahko o tem razpravljam samo kot učitelj/-ica jezikov in ne kot strokovnjak/-inja za migracije.			
39	46	12	3
Skupaj z učiteljem/-ico, ki poučuje etiko (sociologijo, geografijo), pripravimo uro, pri kateri temo osvetlimo z različnih področij in tako učencem posredujemo različna znanja in stališča ter jih spodbujamo k razmišljanju in debati.			
47	46	6	1
Med učence razdelim nekaj referatov na temo migracije, ki jih predstavijo pri moji uri.			
11	39	35	15
Poiščem nekoga izven šole, ki se na temo migracije spozna, in ga/jo povabim, da nas obišče in se pogovori z učenci (v slovenščini ali tujem jeziku).			
26	60	11	2
Ob natrpanem učnem načrtu si ne morem privoščiti poglobljanja teme in zato gremo s snovjo naprej.			
7	23	42	27

Zaradi boljše preglednosti prikazujem odstotke strinjanja s posameznimi rešitvami opisane situacije tudi grafično:



Graf 4: Negativno stališče do migracij danes v Evropi

Velika večina učiteljev (85 %) razume svojo vlogo in omejitve, kar zadeva področje, ki ga neposredno ne pokriva izobrazba, pri čemer demografski podatki nimajo signifikantne vrednosti. Obenem več kot polovica učiteljev (69 %) meni, da ob ciljnih svojega jezikovnega predmeta ne morejo glede na učni načrt obravnavati nejezikovnih tem, pri čemer demografski podatki anketiranih tudi ne igrajo vloge. Polovica učiteljev (50 %) podpira rešitev z referati na temo migracije, ki jih učenci predstavijo. Ta rešitev ne aplicira učiteljeve vloge, pri čemer tudi tukaj ni statistične signifikantnosti posameznih demografskih parametrov. Največ strinjanja so učitelji pokazali z rešitvijo medpredmetnega sodelovanja (93 %), pri kateri se učitelj jezikov poveže z ustreznim učiteljem na šoli in skupaj pripravita učno uro, kjer se problem osvetli z različnih pogledov. Na odločanje za to rešitev demografski parametri nimajo vpliva. Visok odstotek strinjanja (86 %) kaže rešitev, ki vsebuje posebno obliko medpredmetnega povezovanja, tj. sodelovanje s strokovnjakom izven šole. Predstavljamo si lahko, da šole izvajajo različne dneve aktivnosti, v katere lahko rešitev smiselno vključimo. Rešitev je statistično signifikantno povezana s parametrom starost učiteljev, ki so anketo reševali ($\chi^2 = 23.571$, $L = 0,023$). Najmanj se z rešitvijo strinjajo učitelji med 31 in 40 letom (49,1 %), ostale starostne skupine so v razponu od 61 % (20–30 let) do 68 % (41–50 let) in 71 % (nad 60 let) pa do 74,6 % (51–60 let). Medtem ko so učitelji v starosti 31 do 40 let v največji meri kritični do tega, da je medpredmetno povezovanje v veliki meri odvisno od dobrega razumevanja v zbornici (VPR 9), pa so skeptični tudi do sodelovanja strokovnjaka izven šole. Težko je govoriti o vzrokih za to, primerjava bi bila možna z raziskavami profesionalnega razvoja učiteljev jezikov v Sloveniji.

Situacija VPR 8: (Pri tem primeru se prosim postavite v vlogo učitelja/-ice angleščine.) Učitelj matematike na moji šoli sodeluje v mednarodnem projektu, pri katerem bo nekaj ur matematike izvedel v angleščini. Name se kot učitelja/-ico angleščine obrne po pomoč. Kaj menim o tem?

Orisana situacija dandanes na šolah, ki so mednarodno aktivne, sploh ni redka in zahteva temeljito pripravo pri implementaciji, pri čemer je dobro podprta s teoretičnimi premisami pristopov, kot je CLIL. V projektu PROBSOFCLIL je analiza za predmet matematika v gimnaziji pokazala (Lipovec in Lipavic Oštir, 2022) večji pozitivni učinek implementacije medpredmetno povezovalnega *soft* CLIL gradiva v primeru intenzivnega timskega dela učiteljic matematike in tujega jezika, kar je v projektu izvajala samo gimnazija iz Slovenije, medtem ko je potekalo timsko v ostalih državah projekta (Avstrija, Litva in Slovaška) samo v delu priprav, izvedba

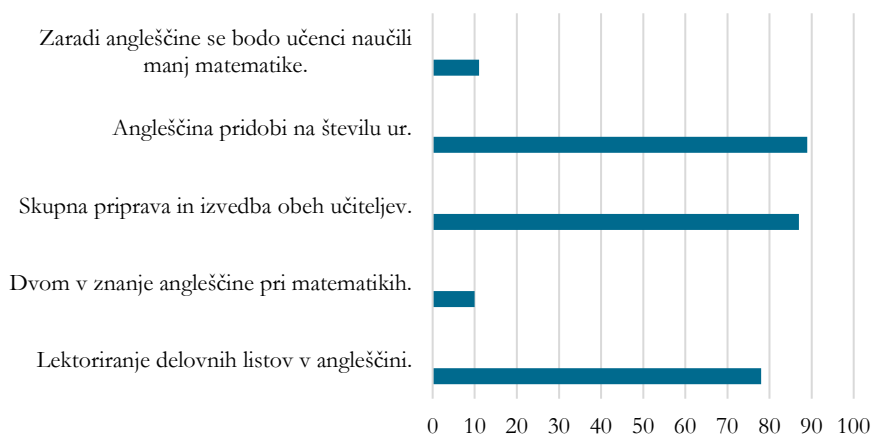
sama pa ne. Kot pokazatelj uspešnosti je bila merjena motivacija in odnos do matematike pri dijakih. Na teh izkušnjah iz projekta PROBSOFCLIL in rezultatih temelji tudi fiktivna situacija v anketi. Učiteljem je bilo ponujenih pet različnih predlogov in nanje so reagirali, kot prikazuje tabela 5c.

Tabela 5c: Učitelj matematike poskusno poučuje v angleščini

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Lahko mu pomagam lektorirati delovne liste, ki jih bo pripravil v angleščini, čeprav mislim, da matematične terminologije v angleščini ne poznam zelo dobro. Ampak to mora poznati on.			
15	63	20	3
Dvomim, da bodo ure dobro izvedene, ker učitelji matematike običajno ne znajo dovolj dobro angleško.			
1	8	64	26
Najbolje bi bilo, če bi ure skupaj pripravila in izvedla v razredu učitelj matematike in angleščine.			
39	48	13	0
Zame je to pozitivno, ker bodo učenci imeli nekaj ur angleščine več kot sicer, čeprav bo snov matematična.			
32	57	10	1
Ker bodo ure v angleščini, se bodo učenci naučili manj matematike kot sicer.			
1	10	63	26

Zaradi boljše preglednosti prikazujem odstotke strinjanja s posameznimi rešitvami opisane situacije tudi grafično:

Situacija: učitelj matematike poskusno poučuje v angleščini



Graf 5: Učitelj matematike poskusno poučuje v angleščini

Glede orisane situacije so si učitelji v svojih reakcijah na predloge precej enotni. Še najmanj (78 %) podpirajo minimalno obliko medpredmetnega povezovanja, pri kateri učitelj angleščine lektorira delovne liste za pouk matematike v angleščini. Demografski parameter kraj bivanja je za to izjavo statistično signifikanten ($\chi^2 = 17.384$, $L = 0,008$). Minimalno obliko povezovanja podpira 81 % učiteljev z vasi, 83,7 % tistih iz manjših mest in 64,7 % učiteljev iz večjih mest. Ker parameter tip šole (OŠ ali SŠ) nima vpliva na odločitve učiteljev, tj. ni statistično signifikanten, odločitve učiteljev iz večjih mest ne moremo povezati neposredno s tipom šole, proti čemur govori tudi dejstvo, da v večjih mestih na srednjih šolah ne poučujejo samo tisti, ki tudi živijo v večjih mestih. Odgovor na to dilemo ostaja za zdaj odprt.

Intenzivnejšo obliko medpredmetnega povezovanja, v kateri ure skupaj pripravita in izvedeta učitelj angleščine in učitelj matematike, podpira 87 % vprašanih. To je predlog, pri katerem je poskrbljeno za razvijanje matematičnih in tujejezikovnih kompetenc ter predstavlja skoraj idealno situacijo, seveda pod pogojem, da učitelja ne tolmačita drug drugega, ampak se v aktivnostih dopolnjujeta. Tudi v tem primeru igra vlogo demografski parameter kraj bivanja ($\chi^2 = 10.104$, $P = 0,039$). Učitelji, ki živijo na vasi, najpogosteje podpirajo intenzivno obliko medpredmetnosti iz orisane situacije (93,5 %), manj pogosto jo podpirajo tisti iz manjših krajev (84,6 %) in najredkeje tisti iz velikih mest (79,4 %). Tudi v tem primeru parameter tip šole ni statistično signifikanten.

Velika večina učiteljev (89 %) razume orisano situacijo kot priložnost za pouk angleščine, saj bodo učenci imeli preprosto nekaj ur angleščine več. Visok odstotek pomeni, da večina učiteljev razume pristop CLIL kot učenje tujega jezika, ki se približuje naravnemu usvajanju jezikov, konkretno v matematičnem kontekstu. Statistika je pokazala, da demografski parametri na odziv v anketah nimajo vpliva.

Dve v anketi ponujeni razmišljanji izražata dvom v znanje angleščine pri učiteljih matematike oz. dvom v razvijanje matematičnih kompetenc zaradi uporabe angleščine kot učnega jezika. Dvom podpira samo manjši delež anketiranih. Tako jih 10 % meni, da učitelji matematike ne znajo dovolj angleško, zato ure ne bodo izvedene dobro. Odgovore lahko statistično signifikantno povežemo s krajem bivanja učiteljev ($\chi^2 = 19.495$, $L = 0,003$). Najmanj se z dvomljivo trditvijo strinjajo učitelji iz manjših mest (6,7 %), nekaj več tisti z vasi (9,3 %) in najpogosteje tisti iz velikih mest (14,7 %).

Drugi dvom, tj. slabše usvajanje matematičnih kompetenc zaradi rabe angleščine kot učnega jezika, podpira 11 % anketiranih. V tem primeru demografski parametri nimajo vpliva na stališče glede navedenega dvoma.

3.5 Diskusija hipotez

V podglavju 3.1 predstavljene hipoteze (a–f) izhajajo iz raziskav v slovenskem prostoru v zadnjih letih. Sledi diskusija posameznih hipotez.

a/ Učitelji jezikov medpredmetnega povezovanja z nejezikovnimi predmeti ne prakticirajo redno in pogosto.

Polovica učiteljev (51 %) začuti samo nekajkrat na leto ali nikoli potrebo po tem, da bi se povezovala z učitelji nejezikovnih predmetov. Obenem pa jih 36 % to potrebo začuti relativno pogosto. S tem primerljiv je tudi podatek, da velika večina učiteljev izvede letno v povprečju samo nekaj ur medpredmetnega povezovanja z nejezikovnimi predmeti. Sklenemo lahko, da učitelji jezikov medpredmetnega povezovanje z nejezikovnimi predmeti ne prakticirajo redno in pogosto, kar hipotezo potrjuje. S tem se je pokazalo, da se Strmčnikove ugotovitve iz leta 2001 potrjujejo oz. da na področju medpredmetnega povezovanja od takrat nismo naredili večjega napredka, vsaj kar zadeva učitelje jezikov.

b/ Učitelji jezikov vedo, da je medpredmetno povezovanje koristno in pozitivno, vendar jim pogosto manjkata razumevanje in praksa v izvajanju takega pristopa.

To hipotezo preverja vrsta trditev v anketi, na katere so učitelji reagirali. V smislu večje preglednosti so ugotovitve prikazane v tabeli. Dodana je tudi statistična signifikantnost posameznih demografskih parametrov.

Tabela 6: Ugotovitve, vezane na hipotezo b

št.	ugotovitve	demografski parametri
1.	Učenci naj razumejo svet skozi povezave med posameznimi področji (83 %) in učitelji želijo vsebine pojasnjevati z različnih perspektiv (69 %).	regija (gl. hipotezo f)
2.	Učiteljev vpogled v druge predmete je pozitivno ocenjen (96 %), zanj so učitelji odgovorni (95 %) in dodatno izobraževanje na nejezikovnem področju ni ovira (93 %), prav tako ni ovira dodatno delo (87 %) in večina (78 %) je pripravljena žrtvovati nekaj ur svojega predmeta. Polarizacija nastopi glede medpredmetnega povezovanja kot priložnosti za dvig ugleda jezikovnih predmetov pri tistih, ki poučujejo naravoslovje in matematiko (47 %).	regija (gl. hipotezo f)
3.	Kreativnost in reševanje kompleksnih problemov kot kompetenci prihodnosti sta povezani z medpredmetnim povezovanjem (87 %), pogled na neko temo z različnih perspektiv razvija kreativnost (97 %) in razvija spretnost reševanja problemov (97 %). Šola in ne višje stopnje šolanja ali delodajalec ima nalogo razvijanja medpredmetnega povezovanja (82 %).	Starostna skupina 31–40 let v majhnem deležu zaznava povezave med razvijanjem kreativnosti in medpredmetnim povezovanjem.
4.	Medpredmetno povezovanje je pozitivno za profesionalni in osebni razvoj učitelja (97 %), strah za izgubo funkcij jezikovnega predmeta je neutemeljen (94 %), učitelji prepoznajo možnosti za povezovanje z nejezikovnimi predmeti (94 %).	starost (gl. hipotezo d)
5.	Medpredmetno povezovanje je priložnost za učenje jezikov (95 %), vendar je uvedba na šoli odvisna predvsem od tega, kako dobro se zaposleni razumejo med seboj (68 %).	Z odvisnostjo od razumevanja v zbornici se najpogosteje strinjajo tisti med 31–40 letom.

Učitelji nedvomno načeloma vedo, da je medpredmetno povezovanje koristno za učence (1, 3) kot tudi za same učitelje (1, 4), vendar pa zaradi pomanjkanja prakse (gl. hipotezo a) ne znajo dobro oceniti lastnega prispevka pri realizaciji medpredmetnega povezovanja ali pa nanj niso nujno pripravljene, obenem pa je to v preveliki meri odvisno od razumevanja med zaposlenimi. Vse navedeno hipotezo potrjuje.

c/ Učitelji jezikov na konkretne situacije medpredmetnega povezovanja reagirajo s stališča predmeta, ki ga poučujejo, in ne s stališča medpredmetnega povezovanja.

Vprašanja 4, 6 in 8 prinašajo konkretne situacije v šoli, na katere so učitelji reagirali. Pokazalo se je, da sicer vidijo možnosti medpredmetnega sodelovanja s tistimi, ki poučujejo nejezikovne predmete, kljub temu pa razmišljajo v prvi vrsti s stališča svojega jezikovnega predmeta in ne s stališča medpredmetnih povezav, ki nujno

vključujejo nek holističen pogled. Tako se učitelji v zelo visokih odstotkih odločajo za možnost, ki predstavlja neupoštevanje geografskega znanja in kompetenc (geografske podatke bom sama našla na spletu in jih uporabila, VPR 4), o problemu dojemanja migracijskih tokov so pripravljeni razpravljati s stališča učitelja jezika (VPR 6) in izvedbo matematike v angleščini pozdravljajo zaradi tega, ker bo tako pouk angleščine pridobil na obsegu (VPR 6). S tem se je hipoteza potrdila.

d/ Učitelji jezikov so naklonjeni izobraževanju na področju medpredmetnega povezovanja.

Tudi ta hipoteza se je potrdila, kar kažejo reakcije na posamezne izjave v vprašanju 9. Učitelji se v zelo visokem odstotku strinjajo s tem, da je medpredmetno povezovanje dobro za njihov profesionalni razvoj in želeli bi se o njem še izobraževati.

e/ Medpredmetno povezovanje bolje poznajo in pogosteje izvajajo učitelji na osnovnih šolah v primerjavi s tistimi iz srednjih šol.

Odzivi anketiranih na izjavo o smiselnosti in potrebnosti medpredmetnega povezovanja v OŠ in SŠ (VPR 7) so pokazali statistično signifikantne razlike med obema skupinama, tj. OŠ in SŠ. Učitelji z OŠ v večji meri menijo, da je medpredmetno povezovanje nekaj, kar ni aktualno na osnovni ali srednji stopnji šolanja, ampak kasneje na univerzi oz. ko se posamezniki zaposlijo. S tem se hipoteza ni potrdila, pokazala pa je, da je potrebno precej izobraževanja v slovenskem prostoru, kar zadeva primernost in smiselnost uvajanja medpredmetnega povezovanja.

Drugih statistično signifikantnih razlik med obema skupinama anketiranih ni bilo zaznati.

f/ Glede na nesistematičnost uvajanja medpredmetnega povezovanja ne pričakujemo razlik glede na v raziskavi definirane tri regije v Sloveniji.

Hipoteza se ni potrdila, saj so se pokazale statistično signifikantne razlike med osrednjo Slovenijo na eni strani in SV Slovenijo ter Primorsko z Notranjsko na drugi strani.

Učitelji iz osrednje Slovenije:

- najredkeje zaznavajo potrebo po medpredmetnem povezovanju;
- najredkeje ali nikoli ne izvajajo ur medpredmetnega povezovanja;
- najpogosteje izražajo bojazen za svoj jezikovni predmet, če bi bil v nekem delu povezan z nejezikovnimi predmeti;
- najpogosteje odklanjajo medpredmetno povezovanje;
- najredkeje vidijo smisel v prenosu dobrih praks iz šol na Finskem in
- najpogosteje ugotavljajo, da vedo premalo o medpredmetnem povezovanju.

Našteto tvori niz odklonilnih stališč, šibkejšo poznavanje in manj izkušenj pri učiteljih iz osrednje Slovenije.

4 Sklep

Hipoteze, ki so se vse z izjemo dveh potrdile, kažejo, da v zadnjih dvajsetih letih na področju medpredmetnega povezovanja v Sloveniji, kar zadeva povezovanje med jezikovnimi in nejezikovnimi predmeti, nismo naredili sistemskega premika. Te vrste povezovanj se ne prakticirajo pogosto, učiteljem manjkata razumevanje samega pristopa in praksa, čeprav obenem vedo, da je medpredmetno povezovanje koristno in pozitivno. To kaže na splošno poznavanje pristopa in splošno strinjanje z njegovimi prednostmi. Učitelji na deklarativni ravni razumejo, da je medpredmetno povezovanje koristno tako za njihov profesionalni razvoj kot tudi za učence. Zaradi odsotnosti sistemskega uvajanja takega pristopa v šole kot dejavnik odločanja in izvedbe priznavajo osebne vezi med zaposlenimi učitelji. Zaradi pomanjkanja prakse medpredmetnega povezovanja učitelji ne znajo dobro oceniti lastnega prispevka pri realizaciji medpredmetnega povezovanja ali pa nanj niso nujno pripravljeni. Na konkretne primere oz. situacije, ki aplicirajo vključevanje medpredmetnega povezovanja, učitelji reagirajo s stališča svojega lastnega predmeta in ne povezave kot celostne perspektive. Ne glede na naštetu pa je zaznati pozitivno komponento v odnosu učiteljev do medpredmetnega povezovanja in to je predvsem naklonjenost do izobraževanja na področju medpredmetnega povezovanja. Analiza rezultatov ni potrdila dveh hipotez, ki zadevata razlike med učitelji na OŠ in SŠ ter regionalni aspekt. Učitelji z OŠ v večji meri menijo, da je medpredmetno povezovanje nekaj, kar ni aktualno na osnovni ali srednji stopnji šolanja, ampak kasneje na univerzi oz. ko se posamezniki zaposlijo, kar tudi kaže na to, da je potrebno načrtovati več

izobraževanja za to ciljno skupino ali pa izobraževanja diferencirati. Analiza je za učitelje iz osrednje Slovenije pokazala niz odklonilnih stališč, šibkejšo poznavanje in manj izkušenj, kar zadeva medpredmetno povezovanje. Sklenem lahko, da je raziskava med učitelji jezikov pokazala identične negativne dejavnike in opažanja, o katerih pišejo Strmčnik (2001), Kovač in Krnac (2020) ter Bevc (2005). Ker trenutno poteka prenova učnih načrtov in ker je gotovo nastopil tudi že čas za prenovo gimnazije, želim s tem prispevkom apelirati na nosilce odločitev v šolstvu. Šolska (in jezikovna) politika morata namreč pripraviti okvir, v katerem bo medpredmetno povezovanje jezikov z nejezikovnimi predmeti zaživelo kot pristop, ki je stalna praksa in ne samo projektno delo ali pa osamel izraz naklonjenosti posameznega učitelja ali šole.

Literatura

- Ball, P. (2009). Does CLIL work? In D. Hill, & P. Alan (Hrsg.), *The Best of Both Worlds? International Perspectives on CLIL* (S. 32–43). Norwich: Norwich Institute for Language Education.
- Bentley, K. (2009). *Primary Curriculum Box: CLIL Lessons and Activities for Younger Learners*. Ernst Klett Sprachen
- Bevc, V. (2005). Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. V: T. Rupnik Vec (ur.): *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod za šolstvo. Str. 50–59.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, S. 182–204.
- Filozofska fakulteta UM, pedagoški študijski programi: <https://ff.um.si/studij/>
- Golob, A., Kokelj Žerovnik, I., Majcen, J., Ogrin, D., Vignjevič, P., 2008. Medpredmetno povezovanje petih predmetov na srednji šoli. V: Krek, J., Hodnil-Čadež, T., Vogrinc, J., Sicerl-Kafol, B., Devjak, T. in Štemberger, V. (ur.). *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 262–282.
- Gortan-Carlin, I. P., Dobravac, G. (2020): *Songs in Early English Learning Textbooks: A Cross-Curricular Potential*. V: Marina Volk, Tina Štemberger, Anita Sila in Nives Kovač (ur.) *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Koper: Založba Univerze na Primorskem. Str. 165–178.
- Hus, V., Ivanuš-Grmek, M., Čagran, B. (2008). Integracija predmeta spoznavanje okolja z drugimi predmeti. *Pedagoška obzorja* 23 (3/4), str. 66–80.
- Japelj Pavešič, B. et al. (2019): *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljcev. Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Kako je država poseljena? <https://www.stat.si/obcine/sl/Theme/Index/PrebivalstvoGostota>
- Kovač, N. (2020): *Kako dobro študentje poznajomedpredmetno povezovanje in kakšne izkušnje imajo z njim?* V: Marina Volk, Tina Štemberger, Anita Sila in Nives Kovač (ur.) *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Koper: Založba Univerze na Primorskem. Str. 69–82.
- Krek, J., Metljak, M. (ur.) (2011): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Kreže, N. (2022). Možnosti medpredmetnega povezovanja slovenščine in angleščine v 6. razredu osnovne šole. Magistrsko delo. Univerza v Mariboru.
<https://dk.um.si/Dokument.php?id=158043&lang=slv> (dostop 13. 2. 2023)
- Krmac, N., Kovačič Kuzmič, M. (2020): Stališča študentov študijskega programa Razredni pouk do medpredmetnega povezovanja pri poučevanju vsebin državljanske vzgoje. V: Marina Volk, Tina Štemberger, Anita Sila in Nives Kovač (ur.) Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev. Koper: Založba Univerze na Primorskem. Str. 197–214
- Lipavac Oštir, A., Lipovec, A. (2018): Problemorientierter Soft CLIL Ansatz. Wien: LIT.
- Lipovec, A., Lipavac Oštir, A. (2022): Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji. V: Pižorn, K., Lipavac Oštir, A. in Žmavc, J. (ur.). Obrazi več-/raznojezičnosti. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Str. 149–178
- Pedagoška fakulteta UL, študijski program Razredni pouk: <https://www.pef.uni-lj.si/studij/studijski-programi-prve-stopnje/razredni-pouk/>
- Pedagoška fakulteta UM, študijski program Razredni pouk: <https://pef.um.si/studij/1-stopnja/razredni-pouk-un/>
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), S. 315–341.
- Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Krizaj Ortar, M., Rosc Leskovec, D., Žvegljč, M., Ahačič, K., 2018. Učni načrt slovenščina (posodobljena izdaja): program osnovna šola. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. URL:
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Sardoč, M. et al. (2004): Medpredmetno povezovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v 9-letni osnovni šoli: evalvacijska študija: zaključno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Strmčnik, F. (2001): Didaktika: Osrednje teoretične teme. Ljubljana: ZI Filozofske fakultete.
- Strokovni delavci v osnovnih in srednjih šolah za mladino odrasle, šolsko leto 2015/16:
<https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/6940>
- Štemberger, V. (2007). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. V: Krek, J., Hodnil-Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl-Kafol, B., Devjak, T. in Štemberger, V. (ur.) Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 93–111.
- Surkamp, C. (2017). F. In: Surkamp, C. (eds) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. J.B. Metzler, str. 65.
- Vovk, A. in Ambrožič Dolinšek, J. (2022). Razumevanje trajnostnosti med mladimi v luči vpliva soft cilil učnih enot pri dijakih drugih letnikov gimnazijskih programov. V: Pižorn, K., Lipavac Oštir, A. in Žmavc, J. (ur.). Obrazi več-/raznojezičnosti. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Str. 179–200
- Wegner, A. (2022): Die Implementation von CLIL (Content and Language Integrated Learning) in der Grundschule. Eine methodenintegrierende Untersuchung zu Einflussfaktoren bei der Umsetzung bilingualer Unterrichtskonzepte. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Wicke, Rainer-E., Rottmann, Karin: Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2013.
- Wicke, Rainer-E.: Fächerübergreifender DaF-Unterricht – Charakteristika, Prinzipien und Zielsetzungen, in: Haataja, Kim; Wicke, Rainer-E. (Hsg.): Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch, Hueber-Verlag, München, 2015, S.25–31.
- Zako o javni rabi slovenščine: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3924>
- Žakelj, A. (2013): Posodabljanje pouka v osnovni šoli in gimnaziji (2006–2013). V: Žakelj, A., Borstner, M. (ur.). Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah. Sklop: Posodobitev pouka na osnovnih šolah in gimnazijah. Zbornik prispevkov zaključne konference in predstavitev predmetno razvojnih skupin. Str. 9–24

FORMATIVNO SPREMLJANJE DRUGOŠOLCEV PRI MEDPREDMETNEM SKLOPU POUKA TUJEGA JEZIKA

METKA LOVRIN, MIHAELA BRUMEN

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
lovrin.metka@gmail.com, mihaela.brumen@um.si

Pristop CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*) je didaktična paradigma za učenje vsebine in jezika, ki združuje konceptualno in proceduralno znanje ter jezik kot komunikacijsko sredstvo. CLIL je večplasten in omogoča razpon izvajanja v razredu – od t. i. trdega/močnega do mehkega/šibkega CLIL. A CLIL se pri pouku tujega jezika v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) v osnovni šoli (OŠ) v Sloveniji še vedno ni uveljavil – kljub didaktičnim priporočilom v učnih načrtih za obvezni predmet in neobvezni izbirni predmet Tuji jezik v 1. VIO OŠ. Namen članka je zato predstaviti primer dobre prakse za vzpodbujanje uporabe pristopa CLIL v 1. VIO v slovenskih osnovnih šolah. V teoretičnem delu članka predstavimo izhodišča za poučevanje po pristopu CLIL z elementi formativnega spremljanja (FS), nato pa rezultate pilotne izvedbe modula medpredmetnega povezovanja spoznavanja okolja in matematike ter tujega jezika, ki smo ga izvedli pri nemščini kot interesni dejavnosti v dveh oddelkih 2. razreda OŠ. Analiza rezultatov anketnega vprašalnika za učence (N = 39) in izvajalkinih zapisov je pokazala, da drugošolci pozitivno zaznavajo, doživljajo in se odzivajo na učenje tujega jezika z medpredmetnimi povezavami po pristopu mehkega/šibkega CLIL, največji izziv FS je jezik.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.2](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.2)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
medpredmetno
povezovanje,
CLIL,
drugošolci,
formativno spremljanje,
tuj jezik



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

FORMATIVE ASSESSMENT OF SECOND GRADERS IN A CROSS-CURRICULAR MODULE OF FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

METKA LOVRIN, MIHAELA BRUMEN

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
lovrin.metka@gmail.com, mihaela.brumen@um.si

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.2](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.2)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:

cross-curricular
connections,
CLIL,
second-graders,
formative assessment,
foreign language

CLIL (i.e., Content and Language Integrated Learning) is a didactic approach that integrates content and language learning, emphasizing language as means of communication to develop conceptual and procedural knowledge. CLIL encompasses a wide range of implementation options in the classroom, from hard/strong to soft/weak CLIL. However, CLIL still struggles to gain ground in foreign language teaching in the first cycle of basic school in Slovenia – despite being recommended in the foreign language curriculum of the first cycle of basic school. This paper aims to promote the implementation of CLIL in the first cycle of basic school in Slovenia by presenting an example of effective teaching practice. We illustrate CLIL's theoretical foundations, incorporating formative assessment (FA) elements. Our cross-curricular pilot module, combining environmental studies, mathematics, and foreign language, was conducted during German lessons as an extra-curricular activity in two second grade classes. The analysis of the student questionnaires (N = 39) and the teacher's notes revealed that second graders positively perceive language learning through cross-curricular connections, aligning with the soft/weak CLIL approach. The greatest challenge of FA is found to be language proficiency.



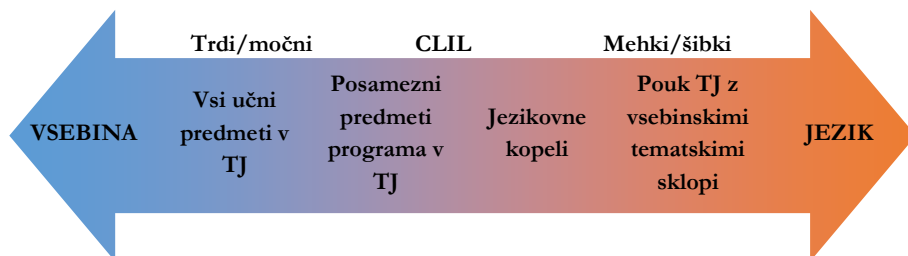
1 Uvod

Izobraževalno okolje naj bi učence pripravilo na situacije v resničnem življenju in na bodoča delovna okolja. Tako učenje za življenje je smiselno, saj učence usmerja k pridobivanju kompetenc in življenjskih izkušenj, ki vključujejo kritično mišljenje, aktivno komunikacijo v različnih kontekstih, medsebojno sodelovanje in avtentično uporabo znanja (dodatnih/tujih) jezikov.

Eden izmed takšnih učnih pristopov je CLIL (angl. *Content and Language Integrated Learning*): vsebinsko in jezikovno integrirano učenje, ki omogoča prekrivanje, dopolnjevanje in doseganje ciljev jezikovnih ter nejezikovnih učnih vsebin šolskega kurikula (Coyle idr., 2010); na primer poučevanje matematike, spoznavanja okolja, likovne umetnosti oz. drugih učnih predmetov v angleščini/nemščini kot tujem jeziku. Temelj pristopa CLIL je torej medpredmetno povezovanje, izhajajoče iz »[...] predmetov, ki v medsebojnih povezavah iščejo višjo kakovost doseganja predmetnih ciljev« (Pavlič Škerjanc, 2010, str. 24). CLIL se lahko izvaja na različnih ravneh poučevanja, od predšolske stopnje do visokošolskih institucij.

Pristop CLIL kot krovni pojem je poznan pod različnimi izvedbenimi različicami – od oblik poučevanja in učenja, ki so usmerjene predvsem na vsebino, do oblik, ki so osredinjene na jezik. Ta dva pola tako vključujeta termina trdi/močni (angl. *hard/strong*) in mehki/šibki (angl. *soft/weak*) CLIL (Ball, 2009; Lipavac Oštir in Lipovec, 2018). Pri trdi/močni različici so učni cilji osredinjeni izključno na vsebino predmeta, ki se poučuje v tujem jeziku. Tako poznamo, recimo, popolno ali delno imerzijo, kjer se vsebine vseh ali posameznih učnih predmetov izobraževalnega programa poučujejo izključno v tujem jeziku (npr. oddelek mednarodne mature na dveh slovenskih gimnazijah, dvojezični vrtci in šole na narodno mešanem območju Pomurja). Pri mehkejši, šibki različici pristopa CLIL, pa je vsebina podrejena jezikovnim ciljem (Dalton-Puffer, 2011), recimo jezikovne kopeli na predšolski stopnji v sklopu inovacijskih projektov, mednarodni projekti Erasmus+ oziroma pouk tujega jezika kot obveznega in neobveznega predmeta, ki temelji na posameznih vsebinskih tematskih sklopih.

Spodnja slika ponazarja raznolikost pristopa CLIL, ki ga zaznamuje vsebinsko-jezikovna osredinjenost.



Slika 1. Raznolikost pristopa CLIL

Delno prirejeno po: Ioannou-Georgiou in Pavlou, 2011, str. 16.

Različice pristopa CLIL spodbujajo izkustveni in problemsko zasnovani pouk, ki vključuje kritično mišljenje kot preplet višjih kognitivnih procesov in socialno-čustvenih naravnosti, razvijajo tujejezikovne komunikacijske veščine, krepijo strokovno pismenost, medkulturnost, timsko delo, medpredmetno povezovanje ter intenzivno sodelovanje učiteljev različnih strokovnih področij z učitelji tujega jezika (Brumen idr., 2021).

V zadnjih dveh desetletjih je bilo opravljenih kar nekaj raziskav, ki preverjajo učinkovitost pristopa CLIL v osnovni šoli (npr. Serra, 2007; Agustín-Llach, 2015; Pérez Cañado, 2018; Guzmán-Alcón, 2019; Pladevall-Ballester, 2019; Soto-Corominas idr., 2023). Večina teh se osredinja predvsem na stališča učiteljev do vključevanja pristopa CLIL na razredno stopnjo OŠ (McDougald, 2015; Czura in Anklewicz, 2018; Campillo idr., 2019; Andersson, 2019; Lagou in Zorbas, 2020). Veliko manj je raziskav, ki navajajo učinkovitost pristopa pri mlajših učencih. Tiste, ki obstajajo, navajajo, da so mlajši učenci, ki so bili deležni pouka s pristopom CLIL, pridobili vsebinsko znanje in predvsem izboljšali ustne/govorne tujejezikovne zmožnosti s poudarkom na specifičnih, strokovnih tujejezikovnih izrazih, povezanih s posameznimi predmeti (npr. pri spoznavanju okolja), poglobili kritično razmišljanje, povezano s posameznimi predmeti ter razvijali medkulturno komunikacijo (Griva in Kasvikis, 2015; Nieto Moreno de Diezmas, 2016).

Razširjenost pristopa CLIL je poznana tudi v slovenskem šolskem prostoru (Brumen idr., 2017; Lemut Bajec, 2022; Lipavic Oštir in Lipovec, 2018; Lipovec in Lipavic Oštir, 2022; Pevec Semec, 2015), čeprav pri nas ni tako uveljavljen kot v tujini

(Smajla, 2019). Kot navajata Jazbec in Lovrin (2015), razvoj pristopa ovira slovenska zakonodaja, ki v šoli določa rabo slovenščine kot učnega jezika in rabo jezika obeh narodnostnih manjšin, tuji jezik kot delovni jezik pa je mogoč le pri pouku tujega jezika. Kljub dejstvu, da Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu OŠ (Pevce Semec idr., 2013a) spodbuja povezovanje tujega jezika z drugimi predmetnimi področji, se učitelji srečujejo z različnimi ovirami, ki preprečujejo pogostejšo uvedbo pristopa CLIL v šolsko prakso, npr. s pomanjkanjem ustreznih gradiv za CLIL, z usvajanjem metod CLIL in strategij poučevanja, ki vključujejo višje ravni mišljenja, s strokovnim besednjakom za posamezna predmetna področja, s pridobivanjem formalizirane usposobljenosti učiteljev oz. nevednostjo izvajanja pristopa, s pomanjkanjem podpore vodstev šol. S pričujočim člankom želimo predstaviti primer dobre prakse, kjer ponudimo možnost medpredmetnega povezovanja s tujim jezikom z elementi formativnega spremljanja (FS) v okviru pristopa CLIL pri drugošolcih. V ta namen predstavljamo še pomen formativnega spremljanja, ki poudarja aktivno vlogo učenca pri izgradnji kakovostnega in trajnega tujejezikovnega znanja, kjer učitelj učenca sproti spremlja, mu nudi kakovostno (individualno) povratno informacijo na temelju kriterijev uspešnosti, da sproti rešuje učne dileme oz. odpravlja morebitne vrzeli v znanju in na ta način izboljšuje svoje dosežke in napreduje v jeziku; učitelj pa na tej osnovi prilagaja oz. individualizira pouk tujega jezika (Black in Wiliam, 2018; Massler, 2011; Novak idr., 2019; Tsagari, 2013). Posamezne elemente FS podrobneje predstavimo v sklopu spiralnega načrtovanja, v nadaljevanju pa prikažemo praktično izvedbo medpredmetnega pouka pri nemščini kot interesni dejavnosti, in sicer pri drugošolcih, v katero je prepleteno formativno spremljanje z jezikovnim, tj. mehkim/šibkim fokusom pristopa CLIL.

2 Pilotna izvedba modula medpredmetnega povezovanja

2.1 Metodologija

CLIL se v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru – kljub svojim navedenim prednostim – še vedno težko uveljavlja. Smajla (2018) na vzorcu 49 anketiranih ter intervjuvanih razrednih in predmetnih učiteljev, ki poučujejo tuji jezik (TJ) v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) osnovne šole (OŠ), ugotavlja, da 44,9 % učiteljev ne poučuje po pristopu CLIL, 18,4 % pa niti ne zanika niti ne potrdi uporabe pristopa CLIL. V nadaljnji raziskavi (Smajla, 2019, str. 151) kot enega izmed razlogov za oteženo uvedbo pristopa CLIL v pouk navaja odpor oziroma zadržke

učiteljev razrednega pouka in predmetnega učitelja, ki poučujejo TJ v 1. VIO, do inovacij, saj poučujejo v skladu z izkušnjami, ki izhajajo iz njihovega dodiplomskega izobraževanja, in v skladu s tradicionalnimi, že uveljavljenimi poučevalnimi metodami. Pri poučevanju tujega jezika po pristopu CLIL prihaja do premika iz cone poznanega (Lemut Bajec, 2019, str. 86) in do sprememb učnih strategij, kar pa – kot izpostavlja Smajla (2019, str. 145) – lahko vodi do nemira in izgube učiteljevega prepričanja v lastne sposobnosti za kakovostno poučevanje TJ. To tesnobo, ki jo začutijo učitelji, je moč zaznati pri raznih oblikah pristopa CLIL, ki – zlasti v svoji *čisti obliki* (tj. trdi/močni CLIL) – pred učitelje postavljajo visoke zahteve in pričakovanja glede poznavanja predmetnega področja in ustrezne strokovne terminologije (Lemut Bajec, 2022, str. 21; Rajšp idr., 2016, str. 171) ter glede vključevanja izkustvenega, problemsko zasnovanega pouka, s katerim želimo pri učencih spodbuditi višje kognitivne procese.

A razširjenost pristopa CLIL v Sloveniji morda ni tako črnogleda. Smajla (2018, 2019) namreč šteje, denimo, jezikovne prhe in jezikovne kopeli ter razne module med CLIL sorodne pristope ali med elemente CLIL, ne pa med možne različice samega pristopa CLIL. CLIL, kot je že bilo izpostavljeno, namreč obstaja v številnih različicah glede na jezikovno-vsebinski poudarek. To raznolikost pristopa CLIL upoštevatata tudi učna načrta za TJ v 1. VIO OŠ, ki v okviru medpredmetnih povezav pod didaktičnimi priporočili učnih načrtov za poučevanje TJ kot obvezni predmet in neobvezni izbirni predmet v 1., 2. in 3. razredu OŠ (Pevc Semec idr., 2013a; Pevc Semec idr., 2013b) spodbujata uporabo medpredmetnih povezav v sklopu »različnih modelov CLIL«. Zajetnejša raziskava, ki se osredinja na razširjenost mehkega/šibkega CLIL v slovenskih šolah, bi bila zanimiva in bi morda pokazala spodbudnejšo sliko. Namen članka je zato spodbuditi pogostejšo implementacijo pristopa CLIL v slovenski izobraževalni prostor po modelu mehkega/šibkega CLIL in ponuditi razrednim in predmetnim učiteljem, ki poučujejo TJ v 1. VIO OŠ, primere dejavnosti, ki izhajajo iz prakse in so v razrednem okolju tudi preizkušene, ter jih podpreti z vzorčnim načrtom učnega sklopa, na katerega se lahko naslanjajo pri lastnem načrtovanju medpredmetnih dejavnosti.

Vodilo raziskave niso bile le potrebe učiteljev, temveč tudi potrebe učencev, tj. drugošolcev devetletnega osnovnošolskega programa. Ti so zaznamovali raziskovalna vprašanja, ki po eni strani pokrivajo medpredmetnost, po drugi pa

spremljanje učenja in sooblikovanja pouka TJ. Raziskovalna vprašanja s pilotne izvedbe modula so:

1. Kako drugošolci zaznavajo, doživljajo, se odzivajo in vrednotijo učenje nemščine s pomočjo medpredmetnega povezovanja (nemščine, spoznavanja okolja, matematike, likovne in glasbene umetnosti ter športa)?
2. Katera ponujena orodja v podporo formativnemu spremljanju so po presoji drugošolcev najbolj koristna za učenje tujega jezika?

V pilotno izvedbo modula je bila vključena izvajalka, predmetna učiteljica tujih jezikov z opravljenim usposabljanjem za poučevanje TJ v 1. VIO (ZGUČAN) in ki učiteljski poklic opravlja 7 let. Dejavnosti so potekale skoraj neprekinjeno v nemškem jeziku ob podpori številnih demonstracij, uporaba slovenskega jezika pa je bila omejena na (kompleksne) odzive in argumentacijo učencev, čigar besedišče in poznavanje jezikovnih struktur v TJ ni še dovolj bogato, da bi lahko bili izrazili svoja opažanja in misli kot v slovenščini. Izvajalka je slovenski jezik uporabila le občasno, in sicer pri vzpostavitvi razredne dinamike in pri uporabi določenih orodij FS, ki so zaradi abstrakcije in zahtevnejše metakognicije (kljub večkratnim poskusom razlage v TJ) zahtevala uporabo slovenščine – več o tem v poglavju 2.3.3. V raziskovalni vzorec smo vključili 43 drugošolcev iz dveh oddelkov, ki obiskujejo devetletno osnovno šolo v severovzhodni Sloveniji, na kateri se v 2. razredu enkrat tedensko izvaja nemščina kot interesna dejavnost. Število vključenih učencev je med 8-tedenskim izvajanjem pilotnega modula zaradi nepredvidljivih odsotnosti učencev nihalo, to pa ni vplivalo na izvedbo ali vsebino obravnavanih tem. Povprečna tedenska udeležba je bila 83,44 % (tj. 36 učencev).

Zbiranje podatkov je potekalo dvodelno. Prvi del zbiranja podatkov je potekal sproti med praktičnim izvajanjem učnega sklopa (od 22. 2. do 5. 4. 2023) v obliki spontanih odzivov učencev med izvajanjem modula, anekdotskih zapisov in izvajalkinih zapisov v okviru samorefleksije po opravljeni učni enoti. Anonimizirane podatke (npr. *učenec A*) smo sprva obdelali in analizirali kvalitativno, nato pa smo jih razvrstili na tri sorodna področja: vsebina (tj. medpredmetne povezave), jezik (tj. tuji jezik – nemščina) in formativno spremljanje (tj. spremljanje učenja in napredka).

Drugi del zbiranja podatkov je potekal med končno evalvacijo učnega sklopa, in sicer 12. 4. 2023 oz. 19. 4. 2023 za učence, ki so bili na dan evalvacije odsotni. Končna evalvacija je bila izvedena na osnovi vprašalnika za učence (Vogrinc, 2013). Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z enoznačnimi vprašanji in s kratkimi opisi dejavnosti, učnih ciljev in pripomočkov FS, ki so bili slikovno opremljeni s fotografijami gradiv za lažje razumevanje. Zanesljivost vprašalnika smo zagotovili s tristopenjsko lestvico (tj. *semajforčki*), s katero so učenci dejavnosti, učne cilje in pripomočke glede na svoje individualno doživljanje pilotnega modula barvno vrednotili (rdeča – *ni mi všeč, ne znam*, rumena – *je »tak-tak«, potrebujem več vaje*; zelena – *všeč mi je, znam*, navedeno ponazarja slika 2) in jih razvrščali. Izvajalka je za zagotavljanje veljavnosti vprašalnika tega sondažno preizkusila z učencem teden pred zaključno evalvacijo, vprašalnik pa smo nato za zaključno izvedbo še nekoliko dopolnili (spremenjen prikaz *semajforčkov* za lažje razumevanje). Podatke, ki smo jih zbrali s pomočjo vprašalnika za učence (tj. barvno vrednotenje in razvrščanje), smo obdelali in analizirali kvantitativno ter jih prikazali tabelarično z absolutnimi (f) in relativnimi frekvencami (f %). Končno število anketiranih drugošolcev je zaradi nepravilno ali nepopolno izpolnjenega vprašalnika in omejitev glede obdelave podatkov le 39 (N = 39).

3. MEDPREDMETNE POVEZAVE

POBARVAJ BELE KROGE Z ZELENO, RUMENO ALI RDEČO BARVO GLEDE NA TO, KAKO TI JE BILA AKTIVNOST VŠEČ.

			
MNENJE	VŠEČ MI JE.	JE TAK-TAK.	NI MI VŠEČ.

A. KAKO TI JE BILA VŠEČ NEMŠČINA Z RASTLINAMI?

B. KAKO SO TI BILE VŠEČ AKTIVNOSTI?

PREDMETNA POVEZAVA	DEJAVNOST				MNENJE
NEM	RAZVRŠČANJE KARTIC IN SESTAVLJANJE PUZLA (MRAVLJE).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	POROČANJE S PALICO IN SLIKO "GENERAL AMEISE".		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	POSLUŠANJE ZGODBE "10 SAMEN".		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

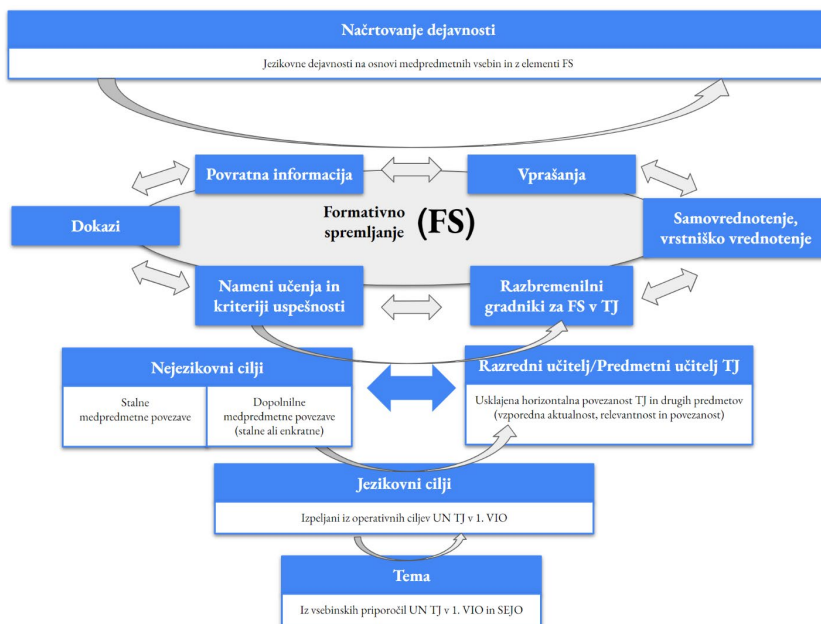
Slika 2. Izsek iz vprašalnika za učence s tristopenjsko lestvico *semajforčki*

Vir: Lasten vir

2.2 Predstavitev pilotne izvedbe modula medpredmetnega povezovanja

V sklopu raziskave smo razvili lasten instrumentarij, ki zajema shemo načrtovanja modula, sprotne učne priprave, anekdotske zapise in samorefleksijo izvajalke ter vprašalnik za učence s *semaforski* (slika 2).

Pilotna izvedba modula obsega 8 medpredmetnih učnih enot s pripadajočimi učnimi pripravami, dolžina posamezne učne enote pa znaša 45 minut (tj. eno šolsko uro). Načrtovanja pilotne izvedbe modula smo se lotili v obliki spirale (slika 3), saj izhajamo iz skupnega tematskega izhodišča, ki ga dopolnjujemo in prepletamo z nadaljnjimi ravnmi medpredmetnega povezovanja, formativnega spremljanja in didaktičnih dejavnosti.



Slika 3. Shema spiralnega načrtovanja pilotne izvedbe modula po pristopu mehkega/šibkega CLIL (Formativno spremljanje je delno prirejeno po Novak idr., 2019, str. 6.)

V **prvi fazi**, tj. v okviru t. i. »tematskega načrtovanja« (Jazbec idr., 2010, str. 21), ki izhaja iz učenčevih vsakodnevnih izkušenj in ponuja raznolike priložnosti za učenje, smo si v izhodišču spirale izbrali **temo**, in sicer *Der Gemüsegarten* (slov. zelenjavni vrt). Tematski sklop vrta je zajet v predlaganih vsebinah za 2. razred v učnem načrtu (UN)

za TJ v 2. in 3. razredu OŠ (Pevce Semec idr., 2013a) in je vsebinsko umeščen v sklop spoznavanja in opazovanja rastlin kot živih bitij.

Ker so osnova za mehki/šibki CLIL jezikovni cilji, smo se v **drugi fazi** spiralnega načrtovanja osredinili na **jezikovne cilje**. Osrednji jezikovni cilji modula, ki so strnjeno izpeljani iz operativnih ciljev UN (prav tam), predvidevajo, da učenci znajo poimenovati izbrano zelenjavo (nem. *der Paprika, die Tomate, die Gurke, der Salat in die Bohnen*) in dele rastlin (nem. *die Wurzeln, der Stängel, die Blätter, die Blüten, die Früchte*), se spontano sporazumevajo z izražanjem mnenja (če nekaj *marajo* ali nečesa *ne marajo* – nem. »*Ich mag __. Ich mag __ nicht.*«), opisujejo, kaj raste (nem. »*Die Blüten wachsen.*«), in izražajo količine s številom (števila 0–50 in mersko enoto *Zentimeter*).

Ker stvarnost doživljamo celostno in povezano, ne pa fragmentirano in sekvenčno po posameznih disciplinah (Pavlič Škerjanc, 2010), smo v **tretji fazi** spiralnega načrtovanja razmislili, kako jezikovne cilje s pripadajočim besediščem in osnovnimi jezikovnimi vzorci avtentično kontekstualizirati. Ko smo jezikovne cilje pilotne izvedbe modula definirali, smo jih didaktično-metodološko in vsebinsko smiselno (Lipavac Oštir idr., 2015; Jazbec idr., 2010, str. 22) opremili z **nejezikovni cilji**, ki smo jih črpali iz UN za TJ v 2. in 3. razredu OŠ (Pevce Semec idr., 2013a) ter iz UN za posamezna predmetna področja iz 1. VIO, tj. spoznavanje okolja – SPO (Kolar idr., 2011), matematiko – MA (Žakelj idr., 2011), likovno umetnost – LUM (Kocjančič idr., 2011), glasbeno umetnost – GUM (Holcar Brunauer in Sicherl-Kafol, 2011) in šport – ŠPO (Kovač idr., 2011). Ker živa bitja (tj. rastline in posledično tudi zelenjava) spadajo v vsebinski sklop SPO, števila pa v vsebinski sklop MA, smo se pri pilotni izvedbi modula odločili za stalno medpredmetno povezavo 3 predmetov – nemščine kot TJ, SPO in MA. Osrednji cilji SPO, ki spremljajo celoten modul, predvidevajo, da učenci:

1. prepoznajo, poimenujejo in primerjajo različna živa bitja (izbrano zelenjavo) in okolja (vrt);
2. izvajajo poskus, s katerim znajo dokazati, da rastline potrebujejo za življenje zlasti zrak, vodo z rudninskimi snovmi in svetlobo;

3. izvajajo poskus, s katerim ugotavljajo, da mlade rastline lahko zrastejo iz semen;¹
4. vedo, da je življenje živih bitij (rastlin) odvisno od drugih bitij (človeka) in od nežive narave (zunanji dejavniki).

V nasprotju s cilji SPO, ki potekajo v celotnem modulu (od začetka do konca), smo izbrane cilje MA v modul vključevali in jih nadgrajevali postopoma. Učenci so zato sprva ponovili in utrdili že znana števila od 0 do 20, nadgradnja tega pa je bila, da učenci:

1. štejejo, zapišejo in berejo števila do 50;²
2. spoznajo in uporabljajo merilne instrumente (ravnilo in metrski trak) za merjenje količin;
3. ocenijo, primerjajo in merijo dolžino s standardnimi enotami (v centimetrih) in meritev zapišejo z merskim številom in mersko enoto (cm).

Za ohranjanje pestrosti in zanimivosti ter za spodbujanje celostnega učenja (Jazbec idr., 2010, str. 21) smo v pilotno izvedbo modula vključili tudi dopolnilne medpredmetne povezave z LUM, GUM in s ŠPO, ki se izvajajo stalno ali enkratno. V okviru LUM se kontinuirano uresničujeta cilja risanja oblik po opazovanju ter spoznavanja likovnih pojmov, povezanih z risanjem, v okviru GUM in ŠPO pa učenci ob enkratnih priložnostih poglobljajo koncentracijo, zbranost in pozornost, razvijajo slušno zaznavo in zvočno senzibilnost, gibalno-plesno in besedno izražajo svoja doživetja in zaznave glasbenih elementov, sproščeno izvajajo naravne oblike gibanja (elementarne mete), izboljšujejo gibalne in funkcionalne sposobnosti (natančnost) in ravnajo z različnimi športnimi pripomočki (obroči in blazinicami).

¹ UN za SPO (Kolar idr., 2011, str. 12) navaja, da učenci s poskusom ugotovijo, da mlade rastline lahko zrastejo še iz čebulic, gomoljev in potaknjencev, vendar je bil namen modula primerjati vpliv različnih pogojev rasti na uspešno rast rastline. Zaradi tega je izvajalka izvajala poskus le z eno vrsto rastline (fižolom) v različnih pogojih rasti, učitelji razrednega pouka pa so z manjšim zamikom pri SPO izvajali poskus s semeni, čebulicami, z gomolji in s potaknjenci ob enakih pogojih rasti.

² UN za MA (Žakelj, 2011, str. 13) navaja, da učenci znajo šteti, zapisati in brati števila do 100, vendar so učenci zaradi omejenega števila ur interesne dejavnosti (35 ur letno) v prvem razredu spoznali le števila od 0 do 10, v prvi polovici drugega razreda pa števila od 11 do 20. Da večina ur interesne dejavnosti ne bi bila namenjena le medpredmetni povezavi z matematiko, smo se v sklopu pilotnega modula odločili uvesti števila od 21 do 50, ki jih lahko v nadaljevanju – glede na povratne informacije učencev – razširimo s števili do 100.

UN posameznih predmetnih področij sicer podajajo vsebine in operativne cilje, a čas, način in (deloma tudi) zaporedje uvajanja teh presoja (razredni) učitelj. Izvajalka se je zato – **sočasno znotraj tretje faze** (tj. nejezikovnega načrtovanja) – tudi posvetovala z **razrednimi učitelji**, da je ohranjala aktualnost, relevantnost in horizontalno povezanost izbranih vsebin, ki jih učenci 2. razreda OŠ vzporedno obravnavajo zlasti pri SPO in MA. Če sklop načrtuje razredni učitelj, ki poučuje TJ v 1. VIO, bi bilo smiselno izpeljati posvet s **predmetnim učiteljem TJ**, da se preveri ustreznost besedišča, jezikovnih struktur in didaktičnih postopkov s področja didaktike TJ. Po potrebi bi se lahko razredni učitelj, ki poučuje TJ v 1. VIO izven svojega oddelka, tudi uskladil z drugim razrednim učiteljem, ki uči preostale predmete v oddelku, da je obravnava snovi usklajena z dogajanjem v razredu.

V četrta fazi spiralnega načrtovanja – **formativno spremljanje (FS)** – smo se osredinili na preverjanje doseganja zastavljenih jezikovnih ciljev. Vendar spremenjeni koncepti poučevanja in učenja zahtevajo tudi spremenjene pristope pri spremljanju in preverjanju znanja ne le na konceptualni, temveč tudi na procesni in proceduralni ravni (Ball idr., 2015, str. 213). Ball idr. (prav tam) – tudi UN za TJ v 2. in 3. razredu OŠ (Pevce Semec idr., 2013a) – navajajo formativno spremljanje kot naravno izbiro za spremljanje in preverjanje znanja pri pouku po pristopu CLIL, saj – podobno kot CLIL – v središče učnega procesa postavlja učenca, mu daje aktivnejšo vlogo pri učenju in sooblikovanju učnega procesa, vodi do kakovostnejšega in trajnejšega znanja, povečuje motivacijo in izboljšuje medosebne odnose v razredu (ZRSS, 2021). FS predstavlja večplastno sprotno spremljanje učenja in napredka, ki ga sestavlja 5 elementov: nameni učenja in kriteriji uspešnosti, dokazi, povratne informacije, vprašanja v podporo učenju, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje (Novak idr., 2019, str. 6; Holcar Brunauer idr., 2019a, str. 8; Grah idr., 2017; Wiliam, 2018). Namen učenja in skupne kriterije uspešnosti smo po priporočilih Holcar Brunauer idr. (2019b, str. 3) načrtovali ob začetku sklopa in vmes, ob njegovem koncu pa začrtali vmesno oz. končno refleksijo (tj. samovrednotenje kot kvalitativno analizo učenja in napredka (2019d, str. 4–5)). Vodilni nejezikovni cilj je v okviru SPO izvajanje spremljanja in merjenja rasti rastlin ob različnih pogojih, zato smo se odločili za uporabo raziskovalnega dnevnika kot osrednjega pripomočka³ (tj. dokaza dela) za izvajanje FS, v katerega so učenci beležili

³ Dnevnike lahko uporabimo tudi v sklopu ocenjevanja pri TJ kot obveznem predmetu, saj je lahko raziskovalni dnevnik izdelek, s pomočjo katerega se učenci ob svojih ilustracijah spontano sporazumevajo, poimenujejo rastlino

svoja opažanja in meritve. Ne gre pa prezreti posebnosti elementov FS: ti se med seboj stalno prepletajo (Holcar Brunauer idr., 2019a). Linearna razporeditev elementov FS zato ni mogoča, saj ves čas zbiramo dokaze dela, nanje sproti podajamo povratne informacije in vrednotimo delo, postavljamo nova vprašanja in se redno vračamo k zastavljenim ciljem učenja in kriterijem, s katerimi ugotavljamo, če smo pri doseganju ciljev uspešni ali če potrebujemo pomoč in didaktične prilagoditve. Prav tako je treba med načrtovanjem učnih ur TJ z elementi FS upoštevati, da je razmišljanje o učenju kompleksna (meta)kognitivna naloga na višjih ravneh Bloomove taksonomije (tj. na ravni analize, sinteze in vrednotenja) (Black in Wiliam, 2018), za katero učenci pri učenju TJ v 1. VIO še nimajo ustreznega razvitega (tujejezikovnega) besedišča in jezikovnih vzorcev, ki bi služili kot sredstvo za produktivno zmožnost govora oziroma sodelovanje v tujejezikovni razredni interakciji (Čok idr., 1999, str. 106). Vendar pa lahko učitelj z rutiniranimi in s ponavljajočimi se dejavnostmi FS in tujejezikovnimi strukturami učencem omogoči, da jih v strnjeni in poenostavljeni obliki postopoma usvojijo ter nadgradijo. V podporo učencem je zato smiselno vključiti konceptualizacije, ki smo jih v sklopu pilotne uvedbe modula poimenovali »razbremenilni gradniki«, s katerimi se aktivira predhodno znanje učencev in se gradijo koncepti (tj. besedišče in jezikovni vzorci v TJ) za FS in učenje TJ. Učitelj lahko izvaja razbremenilne gradnike kot samostojno uvodno uro v temo in kot spremljevalne dejavnosti – npr. skupne cilje izobesi v dvojezičnem zapisu (tj. v TJ in slovenskem oz. madžarskem in italijanskem jeziku na narodnostno mešanem območju) in spodbuja krajše, rutinirane odzive (npr. palec navzgor med fazo zbiranja povratnih informacij učencev pomeni *dobro* (nem. *gut*)). Kljub temu je treba biti pripravljen, da bodo nekateri elementi FS – zlasti kompleksnejše povratne informacije učencev, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje ter oblikovanje namenov učenja – podani v slovenskem oz. madžarskem ali italijanskem jeziku na narodnostno mešanih območjih, o čemer pričajo tudi anekdoteski zapisi v nadaljevanju te raziskave.

V zadnji, **peti fazi** načrtovanja, tj. v fazi načrtovanja **didaktičnih dejavnosti**, smo pripravili sprotne učne priprave z jasno definiranimi jezikovni in nejezikovni cilji ter elementi FS. Pri tem je treba izpostaviti, da so nekatere dejavnosti potekale vsako učno enoto. Med te sodijo, recimo, zbiranje dokazov (delo z raziskovalnim dnevnikom), podajanje povratnih informacij, postavljanje vprašanj v podporo

in dele rastlin, opišejo, kateri deli rastlin so med posameznimi opazovanji zrastle, in povedo, koliko centimetrov so rastline visoke.

učenju, beleženje ugotovitev in naučenega ob koncu pouka na plakat *Minuta za razmislek* (nem. *Minute zum Nachdenken*) in izvajanje uvodne refleksije o prejšnji uri s poročanjem učenca v vlogi *generala mravljice* (nem. *General Ameise*).

2.3 Rezultati pilotne izvedbe modula

Rezultati pilotne izvedbe modula so prikazani s treh vidikov:

1. **vsebina** (tj. medpredmetne povezave) – samorefleksija drugošolcev glede učenja TJ po pristopu mehkega/šibkega CLIL;
2. **jezik** (tj. tuji jezik – nemščina) – samoevalvacija drugošolcev glede doseganja jezikovnih ciljev pri pilotni izvedbi modula;
3. **formativno spremljanje** (tj. razmišljanje in povratna informacija o učenju) – razvrščanje orodij oz. pripomočkov FS glede na učenčevo presojo koristnosti za učenje TJ v sklopu modula, podkrepljeni s samorefleksijo izvajalca.

2.3.1 Vsebina (medpredmetne povezave)

V sklopu **vsebine** je bilo izvedenih 13 (obsežnejših) dejavnosti z medpredmetnih področij TJ (NEM), SPO, MA, LUM, GUM in ŠPO, ki smo jih – s pomočjo anekdotskih zapisov in izvajalčinih zapisov v okviru samorefleksije po opravljeni učni enoti – opredelili kvalitativno; kvantitativno razsežnost pa smo zagotovili s statističnim prikazom in interpretacijo rezultatov opravljenega anketiranja drugošolcev iz dveh oddelkov (N = 39) (tabela 1).

Glede na doživljanje in vrednotenje izvedenih dejavnosti po pristopu mehkega/šibkega CLIL s strani učencev z oznako *Všeč mi je* je statistično najuspešnejša aktivnost s področja SPO, tj. sajenje in opazovanje fižola (97,44 %), tej sledijo 4 drugouvrščene dejavnosti (89,74 %): poslušanje zgodbe *10 Samen* (TJ), gledanje pospešenega video posnetka rasti in razvoja fižola (SPO), igra nadaljevanja vzorcev zelenjavnih gred (MA) in spretnostna igra z metanjem blazinic v obroč (ŠPO). Tretje mesto zavzema dejavnost s področja GUM, tj. poslušanje glasbil z iskanjem zvočnih parov (87,18 %). Kot je razvidno iz zgoraj navedenih vrednosti, so učenci za svoje tri **najljubše** dejavnosti izbrali 4 od 6 ponujenih predmetnih področij, kar je še posebej vidno na drugem mestu, saj si ga omenjena predmetna

področja enakovredno delijo. Razlog za tak izbor je moč argumentirati z vsestransko zasnovano dejavnosti po pristopu mehkega/šibkega CLIL, ki postavlja učenca v aktivno vlogo, vključuje veččutno učenje, nagovarja otrokovo naravno radovednost

Tabela 1: Preglednica samovrednotenja učencev glede zaznavanja in doživljanja medpredmetnih dejavnosti

Področje	Dejavnost	Všeč mi je.		Je »tak-tak«.		Ni mi všeč.	
		f	f %	f	f %	f	f %
TJ – NEM	Razvrščanje kartic in sestavljanje puzzle (mravlje)	27	69,23	12	30,77	0	0
	Poročanje s palico in sliko <i>General Ameise</i>	31	79,49	8	20,51	0	0
	Poslušanje zgodbe <i>10 Samen</i>	35	89,74	4	10,26	0	0
SPO	Rezanje zelenjave in iskanje semen	32	82,05	4	10,26	3	7,69
	Sajenje in opazovanje fižola	38	97,44	1	2,56	0	0
	Vodenje raziskovalnega dnevnika	29	74,36	9	23,08	1	2,56
	Gledanje pospešenega video posnetka	35	89,74	2	5,13	2	5,13
MA	Ugibanje in merjenje z ravnilom in merilnim trakom	32	82,05	7	17,95	0	0
	Nadaljevanje vzorcev	35	89,74	3	7,69	1	2,56
LUM	Risanje rasti fižola	29	74,36	10	25,64	0	0
GUM	Izrazni ples rasti	25	64,10	12	30,77	2	5,13
	Poslušanje glasbil	34	87,18	5	12,82	0	0
ŠPO	Igra z obroči	35	89,74	3	7,69	1	2,56

in različne vrste inteligenc – tj. po Gardnerjevi teoriji o več inteligencah (Gardner, 2010). Ti rezultati potrjujejo prej omenjene ugotovitve Pavlič Škerjanc (2010, str. 19), da otroci ne razmišljajo po kriterijih posameznih disciplin oz. šolskih predmetov, temveč celostno.

Aktivnosti v pilotni izvedbi modula so dejavnostno naravnane na aktivnega učenca, tj. v skladu s pristopom na učenca osredinjenega učenja (C4C – CLIL for Children, 2016). Učenci sami izvajajo opravila ter tako usvajajo vsebine in znanja iz lastnih

izkušenj in vložnega dela. To je opazno zlasti pri prvouvrščeni dejavnosti (tj. sajenju in opazovanju fižola), saj so drugošolci v 4-članskih skupinah ob slikovnih navodilih (slika 4) – s poenostavljenim nemškimi besedilom⁴ – samostojno posejali semena fižola, izvajalka pa je med izvajanjem aktivnosti krožila med njimi in komentirala dogajanje ter po potrebi izvajala demonstracije z dodatno razlago v TJ. Med dejavnostjo so nekateri učenci spontano izvajali medjezikovno primerjavo, saj so opazili vzporednice med nemškimi in slovenskimi izrazi (slov. *vata* – nem. *Watte*, slov. narečno *glazž* (tj. *kozarec*) – nem. *Glas*, slov. narečno *špricati* (tj. *poškropiti*) – nem. *sprützen*, slov. narečno *filati* (tj. *napolniti*) – nem. *füllen*).



Slika 4. Primer slikovnih navodil za sajenje fižola brez zemlje

Vir: Lasten vir

Učenci so se počutili opolnomočeni in sposobni izvesti kompleksno dejavnost, dodatno vrednost aktivnosti pa so predstavljali različni pogoji rasti, zaradi katerih je vsaka skupina sejala na malo drugačen način. Vnemo učencev je zaznala tudi izvajalka, saj je ob koncu sejanja načrtovala dejavnost *vrtiljak*, med katero bi učenci krožili po učilnici in si ogledali posejani fižol drugih skupin. Vendar je radovednost marsikoga premamila že prej in so učenci, ki so aktivnost prej zaključili, sami šli v izvidnico in primerjali posejane fižolčke. Četudi se sprva zdi, da tako početje slabo vpliva na razredno disciplino, je izvajalka med samorefleksijo zabeležila, da je oddelek, ki je sejal fižol učno uro kasneje, bil v uvodni fazi učne ure bolj umirjen in

⁴ V skladu z UN za TJ v 2. in 3. razredu (Pevce Semec idr., 2013a) je bil poudarek na slikovnem gradivu in ne na razvijanju spretnosti/zmožnosti branja v TJ, ki se mu nameni več pozornosti šele proti koncu tretjega razreda (prav tam, 9). Je pa besedilo ponujalo dodatno zanimivost. Tej so učenci posvetili pozornost in izrazili zanimanje za nemško pisavo in zapis.

osredinjen kot sicer, saj so od prejšnjega oddelka izvedeli, da bodo pri uri nemščine sejali fižol. Učenci so se v uvodnem krogu hitreje ustalili in se tudi hitreje razdelili v skupine, saj so želeli čim več časa posvetiti skupinskemu delu s fižolčki.

Četudi se drugo- in tretjevrščene dejavnosti (tj. poslušanje zgodbe in glasbil) zdita pasivni, sta to le navidezno. Učenci niso le poslušali, temveč tudi prisluhnili kakovostni avtentični slikanici⁵ o rasti rastlin, predvidevali (tj. nadaljevali) zgodbo in se ob njej aktivno vključevali ter delili svoje izkušnje, kot je razvidno iz spodnjega anekdotskega zapisa:

Učenka A pokaže na ilustracijo v knjigi: »Učiteljica, tale sončnica ima tudi žuželke [listne uši], ampak jih ni veliko.«

Učiteljica pogleda knjigo in se odzove: »Ja, genau, stimmt! Wieso denn? Hm, was ist das?« (slov. »Ja, tako, res! Zakaj pa? Hm, kaj je to?«) ter pokaže s prstom na pikapolonico.

Učenka A z navdušenjem odgovori: »Pikapolonica. Aha, ona jih pojé!«

Učenec B hitro dopolni: »Pa čebele imajo tudi rade sončnice!«

Učiteljica se odzove na komentarja in s prstom pokaže na ilustracije žuželk: »Genau, Marienkäfer und Bienen sind gut für Sonnenblumen.« (slov. »Pravilno. Pikapolonice in čebele dobro denejo sončnicam.«)

Navdušenje nad zgodbo ni zamrlo tudi med končno evalvacijo – čeprav je vmes minil več kot mesec dni – saj so učenci ob fotografiji slikanice podali pozitivne povratne informacije: »Meni je bila [zgodba] božanska.« in »Učiteljica, prinesi spet knjigo!«, nakar se je cel razred glasno odzval z »Jaaaaaa!«.

A aktivna vloga učencev ni edini dejavnik, ki je vplival na njihovo pozitivno vrednotenje dejavnosti. Odločna prednost medpredmetnih povezav je raznolikost obravnave učne snovi, ki učencem samodejno zagotavlja veččutno učenje (tj. po zaznavnem sistemu VAK – vizualne (vidne), avditivne (slušne) in kinestetične (tipne) zaznave (Marentič - Požarnik, 2023, str. 165; Šepec, 2013, str. 275; Barbe idr., 1979)) in delovanje v skladu z različnimi inteligencami (tj. jezikovna, logično-matematična, prostorska itd. (Gardner, 2010)). Vrednotenje dejavnosti je jasen odraz učenčevih raznolikih predispozicij pri učenju in je najbrž tudi poglavitni razlog, zakaj je pri vrednotenju dejavnosti s strani učencev bilo toliko drugouvrščenih. Učenci, ki so kinestetični oz. imajo bolj razvito telesno-gibalno inteligenco, so se lahko ciljnega

⁵ Izvajalka je izvorno slikanico v angleščini *Ten seeds* (Brown, 2013) prelepila s samolepilnimi lističi, na katere je napisala svoj prevod, in jo tako priredila za pouk nemščine. Na spletu obstajajo tudi prosto dostopni video posnetki pravih uric z omenjeno slikanico v angleščini.

besedišča učili dinamično z metanjem blazinic v obroče (ŠPO). Učenci, ki so avditivni oz. imajo bolj razvito glasbeno inteligenco, so bili bolj zagreti pri iskanju sorodnega zvoka, ki ga proizvajajo ropotulja iz semen in druga glasbila (GUM). Učenci, ki imajo bolj razvito logično-matematično inteligenco, so imeli priložnost blesteti pri ugotavljanju vzorcev, s pomočjo katerih so dokončali mrežo zelenjavnih gred (MA). Učenci pa so imeli pri opazovanju rasti fižola senzorično najbolj vsestransko dejavnost (slika 5), saj so svoje rastline lastnoročno negovali in zanje skrbeli, tipali in duhali, kako (v zaprtih posodah) ostaja in kroži vlaga, primerjali pogoje rasti in spontano ugotovili učinek tople grede (v zaprtih posodah), merili rast in višino fižola ter opazovali spremembe (rast kličnih listov, cvetov in drugih delov rastlin), ki jih je izvajalka še podkrepila s pospešenim video posnetkom (tj. prikazom) rasti rastline fižola, da poteši izkazano radovednost učencev glede razvoja rastline po zaključnem modulu (razvoj ploda iz cveta).



Slika 5. Veččutno opazovanje in vrednotenje uspešnosti rasti fižola ob različnih pogojih

Vir: Lasten vir

Rezultati kvantitativne analize kažejo, da so učenci vse dejavnosti visoko vrednotili (tj. v povprečju z 82,25 % oz. najmanj s 64,10 % z oznako *Všeč mi je*), nizko vrednotenih dejavnosti (tj. z oznako *Ni mi všeč*) pa je zanemarljivo malo (tj. od 1 posameznika do 3 posameznikov na nekatere dejavnosti). Največjega negativnega odziva je bila deležna dejavnost rezanja zelenjave in iskanja semen (SPO), ki pa s 7,69 % ($f = 3$) ne odtehta zadovoljstva večine, tj. 82,05 %, ki je dejavnost ovrednotila z *Všeč mi je*. Zanimivejšo sliko kažejo srednje vrednosti (tj. z oznako *Je tak-tak*), med katerimi izstopata razvrščanje kartic in sestavljanje puzzle (30,77 %) ter izrazni ples

rasti (30,77 %). Medel odziv glede izraznega plesa je viden tudi v komentarjih učencev, ki jih je izvajalka zabeležila med končno evalvacijo modula:

Učenec C skomigne z rameni: »Ples je bil becen. Tak. Oponašanje.«

Učenka D dopolni učenca C: »To je bilo najslabše, ampak najbolj bečno.«

Učenka E ob izpolnjevanju vprašalnika pove: »Ni mi bilo dobro [ples], ker so me noge bolele.«

Iz zapisanega ni moč zanesljivo ugotoviti, zakaj je toliko učencev gibalno-kreativno dejavnost ocenilo s srednjimi vrednostmi. Predpostavljamo, da jim je bilo morda nerodno, saj je šlo za izrazni ples (brez tradicionalnih plesnih korakov), s katerim so posnemali rast rastlin in semen do ploda po svoji interpretaciji. Izvajalka pa za delo s karticami predvideva, da učencem ni ustrezalo izvajanje dejavnosti v uvodnem krogu, saj je bil odziv učencev na dinamično postavitev v skupinah bistveno živahnejši.

2.3.2 Jezik (TJ – nemščina)

V anketnem vprašalniku za učence je po vrednotenju medpredmetnih vsebin sledila samorefleksija drugošolcev glede učenja TJ. V sklopu **jezika** je analiza rezultatov pokazala, da drugošolci svoje usvojeno znanje iz nemščine v okviru pilotne izvedbe modula vrednotijo zelo raznoliko in razpeto po celotni lestvici, to je razvidno iz spodnje preglednice (tabela 2).

Tabela 2: Preglednica samovrednotenja učencev glede doseganja jezikovnih ciljev

Jezikovni cilj	Znam.		Potrebujem več vaje.		Ne znam.	
	f	f %	f	f %	f	f %
Znam poimenovati zelenjavo.	21	53,85	16	41,03	2	5,13
Znam poimenovati dele rastlin.	11	28,21	21	53,85	7	17,95
Znam povedati, kaj imam rad, npr. »Ich mag Paprika.« (slov. »Rad imam papriko.«).	23	58,97	13	33,33	3	7,69
Znam povedati, kaj raste, npr. »Die Blüten wachsen.« (slov. »Cvetovi rastejo.«).	18	46,15	15	38,46	6	15,38
Znam povedati število in mersko enoto, npr. »14 Zentimeter« (slov. »14 centimetrov«).	27	69,23	9	23,08	3	7,69

Učenci so **najboljše** (tj. z oznako *Znam.*) **ovrednotili** doseganje jezikovnega cilja glede števil in merske enote (69,23 %), temu sledita izražanje mnenja s strukturo *Ich mag.* (slov. *Rad imam.* (58,97 %) in poimenovanja za izbrano zelenjavo (53,85 %). Iz posameznih deležev je mogoče sklepati, da se počuti le malo več kot polovica anketiranih učencev samozavestna glede doseganja navedenih jezikovnih ciljev. Visok delež učencev je po lastni oceni mnenja, da potrebujejo več vaje iz poimenovanj delov rastlin (53,86 %) in zelenjave (41,03 %) ter opisovanja rasti rastlin (38,46 %) po strukturi *Die Blüten wachsen.* (slov. *Cvetovi rastejo.*). Nekaj učencev je v samovrednotenju tudi izrazilo, da skupno zastavljenih jezikovnih ciljev sploh ne dosega (*Ne znam.*), predvsem glede poimenovanj delov rastlin (17,95 %) in opisovanja rasti rastlin (15,38 %). Ugotavljamo, da si želi približno slaba polovica učencev več vaje za dodatno utrjevanje, desetina vzorca pa po lastni samooceni jezikovnih ciljev ne dosega.

Treba je izpostaviti, da so bili podatki glede doseganja jezikovnih ciljev zbrani na osnovi samovrednotenja anketiranih učencev. Za objektivnejše podatke glede doseganja jezikovnih ciljev bi izvajalka morala izvesti preverjanje znanja, a naše vodilo v raziskavi ni bilo (sumativno) preverjanje usvojenega znanja po pristopu mehkega/šibkega CLIL, temveč spremljanje, kako učenci doživljajo in zaznavajo doseganje jezikovnih ciljev v skladu z načeli FS, ki poudarja procesno-razvojno vrednotenje znanja in samouravnavanje učenja (Black in Wiliam, 2018). Kljub temu so rezultati samoocene učencev zanimive, saj potrjujejo razmišljanja Pladevall-Ballester in Vallbona (2016), da je za dolgoročni uspeh pristopa CLIL potrebno veliko kvalitetnega jezikovnega vnosa – in posledično tudi časovnega vložka – preden pride do aktivne rabe besedišča in jezikovnih vzorcev, tj. preden učenci sami začnejo s tvorbo (Jazbec idr., 2010, str. 9; Čok idr., 1999, str. 103 in 106). Rezultati raziskave glede učenčeve samoocene doseganja sporazumevalnih zmožnosti v TJ nakazujejo delovanje učinka t. i. *jezikovne zanke*, ki je bila nekoč izpostavljena kot šibka in ne močna svojskost pristopa CLIL (Rajšp idr., 2016, str. 178). Jezikovna zanka predstavlja »neprisiljeno vračanje na besedišče« (prav tam), ki pa se ne ponavlja vedno in vsako uro (Lipavc Oštir idr., 2015, str. 16). Tudi v primeru pilotne izvedbe modula se je jezikovna zanka glede števil izkazala za uspešno, saj so drugošolci na začetku šolskega leta (tj. septembra) utrdili sprva števila od 0 do 10, nato (tj. decembra) besedišče števil razširili s števili od 11 do 20, naposled pa so pri pilotni izvedbi modula začeli spoznavati števila od 21 do 50. Največji izziv so predstavljala dvomestna števila (zlasti večja od 20), na kar kaže tudi komentar učenca med končno

evalvacijo: »To [merjenje višine rastlin] mi gre dobro, ampak številke mi delajo težave. Včasih. Večje.« Intervalno vračanje na določene koncepte preko jezikovne zanke – tudi izven modulov – je glavni vzrok za uspešnejšo, kakovostnejšo, celovitejšo in trajnejšo obliko usvajanja vsebin in temeljnih pojmov, s pomočjo katerih gradijo nova spoznanja. Ocena učencev, da potrebujejo še več vaje, potrjuje potrebo (in koristnost) jezikovne zanke za jezikovne cilje, ki jih učenci niso še popolnoma dosegli.

2.3.3 Formativno spremljanje (razmišljanje in povratna informacija o učenju)

V zadnjem sklopu raziskave smo se še posvetili temi **formativnega spremljanja (FS)**. Spodnja preglednica (tabela 4) prikazuje kvantitativni prikaz rezultatov vprašalnika. V okviru anketnega vprašalnika za učence so drugošolci od 1 do 6 razvrstili 6 različnih orodij oz. pripomočkov FS glede na koristnost za učenje TJ pri pilotni izvedbi modula. 1 je pomenilo najbolj koristen, 6 pa najmanj koristen pripomoček. Za lažjo interpretacijo podatkov smo za vsako orodje izračunali povprečno umestitev in primerjali z aritmetično sredino ($\bar{x} = 3,00$). Nižja kot je vrednost, boljša je njegova umestitev.

Tabela 4: Preglednica povprečne umestitve orodij FS po presoji učencev glede koristnosti uporabljenih orodij FS za učenje TJ

Orodja FS	Povprečna umestitev po mnenju učencev	\bar{x}
Raziskovalni dnevnik	2,87	3,00
Plakat cilji učenja in kriteriji uspešnosti	3,00	
Plakat <i>Minute zum Nachdenken</i> (slov. <i>Minuta za razmislek</i>)	3,05	
Palci	3,23	
2 zvezdi in 1 želja	4,23	
Krog vrednotenja	4,62	

Analiza rezultatov kaže, da se je večina ponujenih orodij FS umestila okoli aritmetične sredine, tj. povprečne vrednosti 3,00, iz česar sklepamo, da so drugošolcem orodja FS večinoma enakovredno koristna, uporabna in smiselna za njihovo učenje TJ. **Najvišja umestitev** orodij je opazna pri raziskovalnem dnevniku (2,87), najnižja pa pri pripomočkih medvrstniške povratne informacije *2 zvezdi in 1 želja* (4,23) in pripomočku (samo)refleksije *krog vrednotenja* (4,62).

Najvišja umestitev raziskovalnega dnevnika je odraz njegove vloge kot stalnega in otipljivega spremljevalca FS med izvajanjem celotne pilotne izvedbe modula, tj. od predstavitve raziskovalnega dnevnika ob koncu prve ure (razbremenilni gradniki) do njegovega zaključka med sedmo uro, ko so učenci primerjali izhodiščno in končno znanje o rastlini in njenih sestavnih delih. Učenci v 2. razredu, stari med 7 in 8 let, so namreč po Piagetu (Marentič - Požarnik, 2023, str. 154) na začetku stopnje konkretnih operacij ali konkretno logičnega mišljenja, ki traja od 7. do 12. leta). Marentič - Požarnik (prav tam) izpostavlja: »Pojmi so v tej dobi še konkretni. Mišljenje pa je vezano na konkretne predmete in pojave, ki jih zaznava ali o katerih si je pridobil žive predstave na osnovi prejšnjih izkušenj.« Iz zornega kota razvoja je preferenca raziskovalnega dnevnika s strani drugošolcev kot otipljivega dokaza njihovega učenja in orodja FS razumljiva, saj deluje na konkretni, otipljivi ravni. Učenci so dnevnike lastnoročno dopolnjevali, oblikovali in individualizirali v skladu z njihovimi izkušnjami in opažanji, kar je tudi razvidno iz spodnjega anekdotskega zapisa:

Učenka F ugiba, kdaj bo fižol vzklik, in dvigne svoj raziskovalni dnevnik: »Učiteljica, jaz ne morem ničesar obkrožiti. Semena ne bodo rastle.«

Učiteljica pride bližje in vpraša: »Wieso nicht?« (slov. »Zakaj pa ne?«), medtem od sebe odroči roke, skomigne z rameni in odkimava z glavo.

Učenka F odvrne: »Ker ne dobijo vode.«

Učiteljica z navdušenjem kima: »Dann schreib das,« (slov. »Potem to napiši.«) in gestikulira pisanje. Učiteljica doda: »Bravo, sehr gut! Sehr kreativ!« (slov. »Bravo, zelo dobro! Zelo kreativno!«) in pokaže navzgor obrnjene palce.

Učenka F se ponosno obrne in dopolni svoj raziskovalni dnevnik z novo možnostjo: NIKOLI.

Naklonjenost učencev orodjem FS, ki delujejo na bolj konkretni ravni, je vidna tudi pri drugih, boljše uvrščenih orodjih, tj. pri plakatu ciljev učenja in kriterijev uspešnosti (3,00), pri plakatu *Minute zum Nachdenken* (slov. *Minuta za razmislek*) (3,05) in pri izražanju mnenja s palci (3,23). Določanje skupnih ciljev in kriterijev konceptualno morda deluje abstraktno, a učenci so plakat ciljev učenja in kriterijev uspešnosti sami oblikovali v intenzivnem skupinskem delu – ob podpori izdatnega slikovnega in avdiovizualnega gradiva – in narekovali posamezne točke izvajalki. Vsak oddelek je seveda imel svoje cilje in kriterije, ki so se med sabo rahlo razlikovali in tako bili individualizirani glede na predznanje in interese oddelka. Zanimivo je, da so učenci tudi cilje modula zastavili predvsem vsebinsko-konkretno in ne jezikovno-abstraktno (slika 6), kar kaže na pomen didaktičnega osmišljanja jezika skozi vsebino.

Tudi plakat *Minute zum Nachdenken* (slika 7) je deloval na konkretno-manipulativni ravni, saj so ga učenci s poročanjem v vlogi generala mravljice (nem. *General Ameise*) vsako uro od druge ure naprej lastnoročno dopolnjevali in tako puščali vidno sled učenja v lastnem zapisu. Z usmerjanjem palcev gor, dol in horizontalno pa so učenci sicer poenostavljeno izražali svoje mnenje in občutke, ki pa niso pustili trajnega, otipljivega zaznamka, na katerega bi se lahko kasneje vrnili. Večja kot je bila stopnja konkretizacije in čim trajnejša je bila sled, tem boljša je torej bila umestitev orodja FS. Ne gre pa zanemariti okoliščine, da tudi razredna učiteljica dosledno uporabljata orodja FS, zaradi česar je bil prenos teh orodij v TJ za izvajalko konceptualno nekoliko poenostavljen.

1. Sagen, was Pflanzen brauchen. /
Povedati, kaj rastline potrebujejo.

2. Sagen, wie Pflanzen wachsen und
sich verändern. /
Povedati, kako rastline rastejo in se
spreminjajo.

3. Bohnen pflanzen. /
Posadimo fižolčke.

4. Sagen, wie die Teile der Pflanze
aussehen. /
Povedati, kako izgledajo deli rastline.

1. Sagen, wie Pflanzen wachsen. /
Povedati, kako rastline rastejo.

2. Sagen, wie Pflanzen aussehen. /
Povedati, kako rastline izgledajo.

3. Erfahren, was in den Samen ist. /
Ugotoviti, kaj je v semenih.

4. Bohnen pflanzen. /
Posadimo fižolčke.

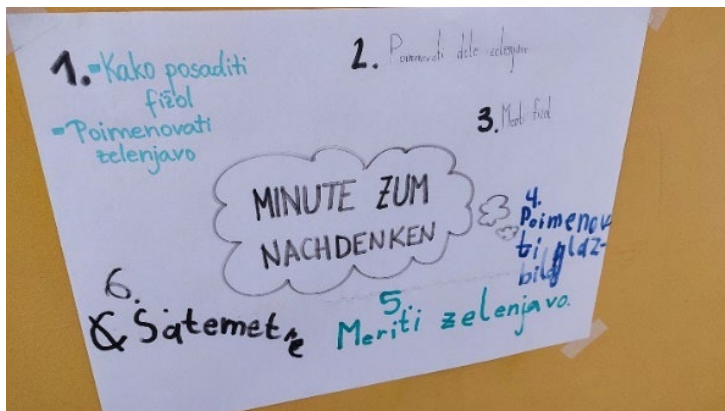
5. Erfahren, woher die Samen
kommen. /
Ugotoviti, od kod prihajajo semena.

Slika 6. Primerjalni zapis skupnih ciljev v dveh oddelkih 2. razreda in vsebinsko-konkretna naravnost ciljev

Vir: Lasten vir

Občutno slabše sta se odrezali dve uporabljeni orodji FS, in sicer medvrstniška povratna informacija *2 zvezdi in 1 želja* in pripomoček (samo)refleksije *krug vrednotenja*. Izvajalka je med samorefleksijo po izvedbi modula sicer zabeležila, da je v 2. razredu ti dve orodji šele začela uvajati – enega sredi modula, drugega ob koncu – in je na ta račun pričakovala nižjo umestitev v primerjavi z drugimi, ki jih z učenci že utečeno uporabljajo. Novak idr. (2019, str. 10) izpostavljajo, da je za učinkovito uvajanje načel FS potrebnih več let in da jih je treba vpeljevati postopoma (ne več hkrati) (prav tam, str. 130), saj jih lahko učenci le tako dobro spoznajo in se na njihovo

uporabo tudi navadijo. Posledično ni presenetljivo, da so učenci znana orodja FS boljše uvrstili.



Slika 7. Plakat *Minute zum Nachdenken* (slov. *Minuta za razmislek*) so po uvodni demonstraciji prve točke s strani izvajalke dopolnjevali učenci, ki so se samoiniciativno preizkusili tudi v tujem zapisu (*Satemetre*, nem. *Zentimeter*).

Vir: Lasten vir

Bistveni dejavnik pri razvrščanju orodij FS je bila tudi prej omenjena abstrakcija, saj so učenci pri 2 *zvezdi in 1 želja* glede na kriterije uspešnosti o skupinskem delu podali povratno informacijo o sodelovanju drugega člana skupine. Učenci so pri tem imeli težave, saj niso imeli otipljivih predmetov, temveč le daljne vtise in spomine, na katere so se lahko naslonili. Tudi izvajalka je imela na račun abstrakcije – zaradi pomanjkanja konkretizacije in demonstracije – težave pri razlagi uporabe tega orodja FS v TJ in se je po večkratnih neuspešnih poskusih zatekla k razlagi v slovenščini. Nadaljnji izziv, ki je lahko pripomogel k slabi umestitvi, je bila morda tudi izbira besed pri dajanju povratnih informacij učencev, saj so ponekod znale biti očitajoče, npr. »Če ti ne bi toliko zalival, bi naš fižol zrastel.«, kar kaže na sledi egocentričnosti s stopnje predoperativnega mišljenja, v sklopu katerega otroci presojujejo z lastnega stališča in se ne postavljajo v gledišče drugega (Marentič - Požarnik, 2023, str. 154). A skupni pogovor in preoblikovanje misli sta pripomogla k pozitivnejšim zapisom: »Všeč mi je, da si sodelovav z mano. Všeč mi je, da si dobro opravo sajenje. Lahko bi se bolj potrudil, da ne bi ful zalival.«

Pri pripomočku *krog vrednotenja*, ki je izpeljava orodja FS *kolo* (Novak idr., 2019, str. 135), so učenci izvedli vmesno samorefleksijo o svojem učenju: kaj razumejo, česa ne razumejo in kakšno dodatno vprašanje jih še zanima (slika 8). Učenci so v skupinski postavitvi na osnovi demonstracij in slikovnega gradiva izvajalki narekovali izjave, ki jih je slednja zabeležila na samolepilne lističe in jih pritrdila pod ustrezno kategorijo.



Slika 8. Samorefleksija z orodjem *krog vrednotenja*, pri čemer sta drugošolca izpostavila nerazumevanje, zakaj ni več iger in zakaj se učimo matematike še pri nemsčini.

Vir: Lasten vir

Izvajalka vidi razlog za slabo umestitev orodja FS v oteženi uvedbi v enem izmed oddelkov, kjer so med skupinskim delom nastopile zapleti v dinamiki razreda in so bile potrebne večkratne prekinitve za usmerjanje aktivnosti, ki pa so vplivale na spodbudno vzdušje med uvajanjem novega orodja FS. Spodbudnejši so zapisi izvajalke, saj so povratne informacije učencev vplivale na njeno nadaljnje načrtovanje in izvajanje modula:

»Med krogom vrednotenja je ena učenka izpostavila, da ne razume, zakaj nimamo več iger, en učenec pa je komentiral: »Matematike sem se že učil.« Na osnovi njihovih povratnih informacij sem ugotovila, da sem se teme – glede na pozno uro izvajanja interesne dejavnosti – morda lotila malce prerեսno. Naslednjo šolsko uro bom zato vključila več gibalnih in dinamičnih iger, da pripomorem k bolj igrivemu vzdušju v razredu.«

Izvajalka je s tem pokazala pomemben učinek povratne informacije v sklopu FS: s povratno informacijo pridobi učitelj vpogled v učenčeve potrebe in na podlagi teh načrtuje pouk (Holcar Brunauer idr., 2019c, str. 11). Pozitivni učinek prilagoditev učenčevim potrebam se tudi vidi v uvrstitvi dveh medpredmetnih dejavnosti med najvišje vrednotenimi dejavnostmi (ŠPO in MA) in v naslednjem anekdotskem zapisu:

Učiteljica ob začetku učne ure naznani učencem: »*Kinder, heute spielen wir. In Gruppen.*« (slov. »*Otroci, danes se igramo. V skupinah.*«) in nakazuje kroge otrok.

Učenka G vpraša učiteljico: »*Učiteljica, igrali se bomo?*«

Učiteljica kima in odvrne: »*Ja, genau!*« (slov. »*Da, točno tako!*«)

Učenci vzkliknejo od vznemirjenja in veselja, učenka G pa še doda: »*Učiteljica, vi ste najboljša učiteljica!*«

Pozitivni odziv učencev prikazuje, da četudi učenci še ne čutijo koristnosti orodja *krog vrednotenja*, je ta imel bistven vpliv na njihovo nadaljnje učenje, saj je izvajalka slišala in ponotranjila njihove komentarje ter implementirala spremembe. Zavedanje koristnosti tega orodja FS bo prešlo v zavest učencev, ko bodo ob večkratni uporabi orodja videli, da imajo njihovi komentarji učinek, da so njihova stališča slišana in da njihovo mnenje šteje. A da do tega pride, je potrebna večkratna ponovitev, da učenci sami ugotovijo povezavo med lastno povratno informacijo in dejanji učiteljice. Koristnost FS orodja je nedvoumno opazila tudi sama izvajalka.

Kot poslednjo ugotovitev spremljanja FS pri TJ pa gre izpostaviti sam jezik. Iz predstavljenih anekdotskih zapisov je uporaba slovenščine pri učencih očitna, zlasti če gre za abstraktne pojme in kompleksnejše misli med refleksijo in podajanjem povratnih informacij. Pri pouku TJ v 1. VIO, kjer so jezikovni vzorci in besedišče v TJ – predvsem pri učenju t. i. *neangleščim* (Lipavic Oštir idr., 2015, str. 12), npr. nemščine – skromni, prihaja do povečane rabe slovenščine oz. madžarščine ali italijanščine. Učitelj TJ mora zato pri izbiri orodja FS presoditi, kako lahko posamezna orodja kodira in jezikovno strukturira (npr. uporablja stalne jezikovne vzorce s *semajforčki*), učence pa pri povratni informaciji ustrezno vodi in razbremeni (npr. poda seznam predvidenih odgovorov). Izziv obeh rešitev je, da učitelj ne more predvideti vseh odgovorov učencev, saj ravno zato povratne informacije sploh zbiramo. Nadaljnje raziskave za iskanje primerov dobre prakse iz FS pri TJ v 1. VIO so zato zanimive in potrebne, dobro izhodišče pa predstavljajo razbremenilni gradniki, ki smo jih uvedli v pilotni izvedbi modula.

3 Sklep

CLIL je pristop, ki najde svoj izraz v številnih različicah, ki se bolj nagibajo bodisi k njegovi vsebinski bodisi bolj k njegovi jezikovni razsežnosti. Mehki/šibki CLIL je model, ki se bolj opira na jezikovne cilje, zato je bližji jezikovnim učiteljem (Ball idr., 2015, str. 27) in trenutnim že uveljavljenim načinom poučevanja, a hkrati ne zanemari vsebinske usmerjenosti in kognitivno smiselne kontekstualizacije. Zato je primeren kot vstopna točka za uvajanje nove paradigme poučevanja TJ v slovenskem izobraževalnem sistemu, ki od učiteljev ne zahteva drastičnih sprememb, kot to zahteva trdi/močni CLIL. Omogoča mehki prehod, podporo v obliki timskega dela oz. sodelovanja med različnimi profili učiteljev in postopne spremembe konceptov ter perspektiv.

Rezultati raziskave, ki vključujejo kvantitativno analizo vprašalnika za učence in kvalitativno analizo anekdotskih zapisov izvedenih učnih enot in zapiskov izvajalke v sklopu njene samorefleksije, so pokazali, da drugošolci zelo pozitivno zaznavajo, doživljajo in se odzivajo na učenje TJ z medpredmetnimi povezavami po pristopu mehkega/šibkega CLIL. Žal ti rezultati niso reprezentativni in jih ne moremo posploševati na celotni slovenski vzgojno-izobraževalni prostor, saj je vzorec manjši, priložnosten in neslučajnosten, a se vseeno kažejo nekatere ključne tendence. Velika prednost medpredmetnih vsebin je doživljanje TJ preko veččutnega, na učenca osredinjenega učenja in upoštevanja različnih vrst inteligenc. To so tudi pokazali rezultati vrednotenja medpredmetnih vsebin s strani učencev, saj so 4 od 6 ponujenih predmetnih področjih bili sočasno drugouvrščeni. Učenci imajo različne dominantne stile zaznavanja in učenja, temu primerno potem tudi potrebujejo različne pristope poučevanja, da lahko kakovostno in raznoliko usvojijo iste (tuje)jezikovne cilje in vsebine. Medpredmetno poučevanje TJ samodejno omogoča take pristope, saj izmenično nagovarja tako otrokovo jezikovno inteligenco kot njegovo logično-matematično inteligenco oziroma druge vrste inteligenc (Marentič - Požarnik, 2023; Gardner, 2010). Prepleti medpredmetnih področij pa omogočajo ustvarjanje jezikovne zanke (Rajšp idr., 2016, str. 178), s katero se vračamo na isto besedišče in jezikovne vzorce skozi različne zorne kote.

Da ima medpredmetno poučevanje TJ želen jezikovni učinek, morajo biti posamezna predmetna področja znotraj TJ med seboj jezikovno-vsebinsko usklajena in komplementarna. Za predmetnega učitelja TJ, ki poučuje TJ v 1. VIO, je

priporočljivo, da se posvetuje z razrednim učiteljem, ki uči preostale predmete v dotičnem oddelku, saj medpredmetna usklajenost pripomore k boljšemu razumevanju in aktualnejši obravnavi učne snovi. Za razrednega učitelja, ki v 1. VIO uči še TJ, pa je dobrodošlo, da se glede besedišča, jezikovnih struktur in didaktičnih postopkov s področja TJ posvetuje s predmetnim učiteljem TJ. Prav tako pa se lahko zgodi, da razredni učitelj, ki v 1. VIO uči TJ, poučuje TJ tudi izven svojega matičnega razreda (tj. v drugih oddelkih 1. VIO). V takšnem primeru je za razrednega učitelja, ki poučuje TJ v 1. VIO, priporočljivo, da se uskladi z razrednim učiteljem, ki v oddelku sicer poučuje; glede jezikovnih vprašanj pa se dodatno posvetuje s predmetnim učiteljem TJ. Za podporo razrednim in predmetnim učiteljem, ki poučujejo TJ v 1. VO, in za namen širjenja medpredmetnega poučevanja smo razvili shematični prikaz tematskega načrtovanja učnega modula TJ v 1. VIO, ki temelji na jezikovnih ciljih, tj. po modelu mehkega/šibkega CLIL. V njem smo zajeli posamezne ravni načrtovanja, ki se spiralno razpletajo na obsežnejše kategorije: tema, jezikovni cilji, nejezikovni cilji in horizontalna povezanost z razrednimi učitelji, FS in didaktične dejavnosti.

Ker poučevanje po pristopu mehkega/šibkega CLIL vključuje ne le konceptualno, temveč tudi procesno znanje, ki je po naravi časovno obsežnejše in napredek ne nastopi hipoma, smo v pilotno izvedbo modula vključili elemente formativnega spremljanja, ki podobno kot CLIL v središče učenja postavlja učenca, mu daje aktivnejšo vlogo kot sooblikovalca učnega procesa in ga spremlja skozi celoten postopek učenja (Tsagari, 2013). V skladu z veljavnimi priporočili smo vključili 5 elementov FS in uvedli še nov element – tj. razbremenilni gradniki – s katerim uvajamo in rutiniramo nekatere koncepte FS v TJ ob začetku izvajanja modula in med samim izvajanjem modula .

Med ponujenimi orodji v podporo FS smo ugotovili, da drugošolci približno v enaki meri vidijo smiselnost in koristnost posameznega pripomočka FS. Je pa analiza učenčevih vrednotenj, anekdotskih zapisov in zapisov izvajalke pokazala, da so orodja, ki delujejo na bolj konkretni ravni (npr. raziskovalni dnevnik), med drugošolci, ki so v obdobju senzibilizacije (Čok, idr., 1999), tj. na začetku stopnje konkretnih operacij ali konkretno logičnega mišljenja (Marentič - Požarnik, 2023), ovrednoteni kot bolj koristni za učenje TJ. Večja kot je abstrakcija in manjša kot je sled na fizičnem nivoju, slabše je ovrednotena, saj potrebujejo učenci v 1. VIO otipljive primere in konkretne demonstracije, da lahko razmišljajo o svojem učenju.

Rezultati so tudi pokazali, da so učenci orodja, na uporabo katerih so že navajeni, prav tako boljše ocenili, medtem ko so smiselnost novih orodij na sploh slabše ocenili. To ne pomeni, da slabše ocenjeno orodje FS (medvrstniška povratna informacija in pripomoček (samo)refleksije »krog vrednotenja«) ni koristno za učenje TJ, temveč da potrebujejo učenci večkratno interakcijo s takim orodjem, da ponotranjijo njihovo uporabo in začutijo učinek na svoje učenje. Zapisi izvajalke so razkrili, da je imel – s strani učencev – najslabše ovrednoten pripomoček najbolj preudaren učinek na učenje TJ, saj je izvajalka na osnovi povratnih informacij prilagodila svoje didaktične postopke in se tako odzvala na potrebe svojih učencev. Dve dejavnosti iz teh prilagoditev sta pravzaprav bili med najboljše ocenjenimi medpredmetnimi dejavnostmi (nadaljevanje vzorcev in spretnostna igra z blazinicami).

Največji izziv FS, ki se je pokazal med izvajanjem pilotne izvedbe modula, je bil sam jezik. Odzivi učencev med uporabo orodja FS so bili podani v slovenščini, saj učencem 1. VIO primanjkujejo tujejezikovni vzorci in besedišče, s katerim bi se lahko ustrezno izražali. Pilotna izvedba modula je pokazala potrebo po izvajanju nadaljnjih raziskav, s pomočjo katerih bi se zbrali primeri dobre prakse za izvajanje FS v TJ v 1. VIO. Razbremenilni gradniki, ki smo jih razvili v pilotni izvedbi modula, se kažejo kot dobro izhodišče.

Literatura

- Agustín-Llach, M. P. (2015). Age and type of instruction (CLIC vs traditional EFL) in lexical development. *International Journal of English Studies*, 16(1), 75–96.
doi:10.6018/ijes/2016/1/220691.
- Andersson, E. (2019). *Teachers' Attitudes Affect Students: A Study of Swedish Primary School Teachers' Attitudes towards CLIL: Doktorska disertacija*.
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-29832>.
- Ball, P. (2009). Does CLIL work? V: D. Hill, & P. Alan (ur.), *The Best of Both Worlds? International Perspectives on CLIL*. Norwich: Norwich Institute for Language Education, 32–43.
- Ball, P., Kelly, K., in Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barbe, W. B., Swassing, R. H., in Milone, M. N. (1979). *Teaching through modality strengths: Concepts and practices*. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
- Black, P., in Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575, DOI: 10.1080/0969594X.2018.1441807.
- Brown, R. (2013). *Ten seeds*. London: Andersen Press.
- Brumen, M., Kavčič, B., in Duh, M. (2021). Pouk likovne umetnosti v angleščini pri tretješolcih. *Pedagoška obzorja*, 36, 3/4, 81–92.
- Brumen, M., Fras Berro, F., in Čagran, B. (2017). Pre-school foreign language teaching and learning – a network innovation project in Slovenia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–14.

- Campillo, J. M., Sánchez, R., in Miralles, P. (2019). Primary Teachers' Perceptions of CLIL Implementation in Spain. *English Language Teaching*, 12(4), 149–156.
- C4C – CLIL for Children (2016). *Guide Addressed to Teachers on how to use CLIL Methodology in Primary Schools*. Erasmus+. http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2016/10/Guide_Addressed_to_Teachers_1_2_v01.pdf.
- Coyle, D., Hood, P., in Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Czura, A., in Anklewicz, A. (2018). Pupils' and teachers' perceptions of CLIL in primary school: A case study. *Linguodidactica*, 22, 47–63. DOI: 10.15290/lingdid.2018.22.03.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., in Razdevšek - Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletnju osnovne šole*. Koper: Pedagoška fakulteta; Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182–204.
- Gardner, H. (2010). *Razsežnosti uma: Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Grah, J., Rogič Ožek, S., Žarkovič Adlešič, B., Holcar Brunauer, A., Debenjak, K., Bone, J., Vogrinčič, R., Kralj, N., Brodnik, V., Štampfl, P., Novak, N., Mršnik, S., Trampuž Luin, M., Oder, B., Legvart, P., Zinko, A., Cedilnik, T., Rostohar, D., Potisk, Z., Kregar, S., Rutar Ilc, Z., Gramc, J., Skvarč, M., Čuk, A., Cotič, J., in Zore, N. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu – 2. zvezek*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Griva, E., in Kasvikis, K. (2015). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. V: N. Bakić - Mirić in D. Erkinovich Gaipov (ured.), *Current trends and issues in education: an international dialogue*. Cambridge Scholars Publishing.
- Guzmán-Alcón, I. (2019). Investigating the Application of Communicative Language Teaching Principles in Primary-Education: A Comparison of CLIL and FL Classrooms. *English Language Teaching*, 12 (2), 88–99.
- Holcar Brunauer, A. (2019a). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce (2. dopolnjena izd.)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A. (2019b). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce – Zvezek 1: Nameni učenja in kriteriji uspešnosti (2. dopolnjena izd.)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A. (2019c). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce – Zvezek 3: Povratna informacija (2. dopolnjena izd.)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A. (2019d). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce – Zvezek 5: Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje (2. dopolnjena izd.)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A., in Sicherl-Kafol, B. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Glasbena vzgoja*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_glasbena_vzgoja.pdf.
- Ioannou-Georgiou, S., in Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Nicosia: Socrates Comenius PROCLIL Programme.
- Jazbec, S., in 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.
- Jazbec, S., Lipavc Oštir, A., Pevec Semec, K., Pižorn, K., Dagarin Fojkar, M., Fidler, S., Cajhen, S., Skela, J., Arh, I., German, A., Emeršič, S., Todorovski, M., in Zupančič, R. (2010). Osnutek učnega načrta za pouk tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. VIO) v osnovni šoli. V: S. Jazbec, A. Lipavc Oštir, K. Pižorn, M. Dagarin Fojkar, K. Pevec Semec,

- & N. Šečerov (ur.), *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 7–37. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostlil.pdf>
- Kocjančič, N. F., Karim, S., Koscec, M., Opačak, Ž., Prevodnik, M., Rojc, J., Velikonja, A., Zupančič, T., Kepec, M., Prevodnik, M., Tomšič Amon, B., in Selan, J. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Likovna vzgoja*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf.
- Kolar, M., Krnel, D., in Velkavrh, A. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Spoznavanje okolja*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Spoznavanje_okolja_obvezni.pdf.
- Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, N., Planinšec, J., Hrastar, I., Pleteršek, K., in Muha, V. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Športna vzgoja*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_sportna_vzgoja.pdf.
- Lagou, F., in Zorbas, V. (2020). Promoting Intercultural Communicative Competence through CLIL in Greek Primary Education, *Language Teaching Research Quarterly*, 17, 1–19.
- Lemut Bajec, M. (2019). Razvijanje koncepta kulturne dediščine s pristopom CLIL. *Sodobna Pedagogika*, 70=136(3), 82–99. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-WQQ3LVOG>
- Lemut Bajec, M. (2022). *Pristop CLIL skozi vsebine kulturne dediščine v splošni gimnaziji: doktorska disertacija*. Koper: UP Pedagoška fakulteta.
- Lipavc Oštir A., in Lipovec, A. (2018). *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Wien: LIT.
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A., in Rajšp, M. (2015). CLIL – Orodje za izbiro nejezikovnih vsebin = CLIL – Werkzeug für die Auswahl von nichtsprachlichen Inhalten. *Revija Za Elementarno Izobraževanje*, 8(1/2), 11–26. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-5NFPX7HP>
- Lipovec, A., in Lipavc Oštir, A. (2022). Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji. V: Pižorn, K., A. Lipavc Oštir, Žmavc, J. (ur.). *Obrazi več/raznojezičnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Marentič - Požarnik, B. (2023). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju* (2. prenovljena izd.). Ljubljana: DZS.
- Massler, U. (2011). Assessment in CLIL learning. V: Ioannou-Georgiou, S., in P. Pavlou (ur.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Nicosia: Socrates Comenius PROCLIL Programme.
- McDougald, J. S. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 25–41. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a02>.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*. 16(2), 81–101.
- Novak, L., Vršič, V., Nedeljko, N., Dolgan, K., Dolinar, M., Kerin, M., Novak, M., Mršnik, S., Markun Puhan, N., in Podbornik, K. (2019). *Formativno spremljanje na razredni stopnji: Priručnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V *Medpredmetne in kurikularne povezave: priručnik za učitelje* (pp. 19–42). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and Educational Levels: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarium*, 29, 51–70. doi:10.30827/Digibug.54022.
- Pevcec Semec, K. (2015). Pedagoški pristop CLIL – izziv za profesionalni razvoj učiteljev tujega jezika na zgodnji stopnji šolanja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8, št. 1–2, 43–63.
- Pevcec Semec, K., Andrin, A., Emeršič, S., Jazbec, S., Kerin, M., Kogoj, B., Kruh Ipavec, J., Jurišević, M., Novak, M., Pižorn, K., Todorovski, M., Volčanšek, S., in Zupančič, R. (2013a). *Učni načrt, Program osnovna šola, Tuji jezik v 2. in 3. razredu*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_TJ_2_in_3_razred_OS.pdf.
- Pevcec Semec, K., Andrin, A., Emeršič, S., Dagarin Fojkar, M., Jazbec, S., Kerin, M., Kogoj, B., Kruh Ipavec, J., Jurišević, M., Novak, M., Pižorn, K., Todorovski, M., Volčanšek, S., in Zupančič, R. (2013b). *Učni načrt, Program osnovna šola, Tuji jezik v 1. razredu: neobvezni izbirni predmet*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/Neobvezni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf.
- Pladevall-Ballester, E. (2019). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. *Language Teaching Research*, 23(6), 765–786. <https://doi.org/10.1177/1362168818765877>.
- Pladevall-Ballester, E., in Vallbona, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58, 37–48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.009>.
- Rajšp, M., Lipavc Oštir, A., in Lipovec, A. (2016). Refleksije učiteljev ob poskusnem izvajanju CLIL-a v prvih treh razredih osnovne šole. V: T. Horvat in S. Kerec (ur.), *Novodobni izzivi družbe: Znanstvena monografija*, 168–180. Rakičan: RIS Dvorec. http://www.ris-dr.si/data/attachment/b70158055ed1d6180d8028abe679b0c239c372c5/1473060398Znanstvena_monografija_NOVODOBNI_IZZIVI_DRU_BE.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 582–602.
- Smajla, T. (2018). Vpogled v poučevanje tujega jezika po pristopu CLIL v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Vzgoja in Izobraževanje, 49(1/2), 72–79. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-VTN7CMCS>.
- Smajla, T. (2019). *Odnos do uvajanja vsebinsko in jezikovno integriranega učenja tujega jezika v zgodnjem obdobju: Doktorska disertacija*. <https://repositorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=13758>.
- Soto-Corominas, A., Roquet, H., in Segura, M. (2023). The effects of CLIL and sources of individual differences on receptive and productive EFL skills at the onset of primary school, *Applied Linguistics*, XX/XX, 1–25. <https://doi.org/10.1093/applin/amad031>.
- Šepec, V. (2013). Uporaba veččutnega poučevanja pri pouku tujih jezikov. *Vestnik za tuje jezike*, 5(1/2), 275–289. doi:10.4312/vestnik.5.275-289.
- Tsagari, D. (2013). Formative Assessment Patterns in CLIL Primary Schools in Cyprus. V: Tsagari, D., S. Papadima-Sophocleous in S. Ioannou-Georgiou (ur.). *International Experiences in Language Testing and Assessment*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Vogrinc, J. (2013). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2. izd.). Solution Tree Press.
- ZRSS (22. 1. 2021). *Formativno spremljanje*. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/>.
- Žakelj, A., Prinčič Röhler, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B., Senekovič, J., in Bregar Umek, Z. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Matematika*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/U_N_matematika.pdf.

SLIKANICE KOT IZHODIŠČE ZA MEDPREDMETNO POVEZOVANJE PRI POUČEVANJU TUJIH JEZIKOV V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

ANDREJA RETELJ

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
andreja.retelj@ff.uni-lj.si

V prispevku prikazujemo različne možnosti vključevanja slikanic v poučevanje tujega jezika v predšolskem obdobju. Čeprav pouk tujega jezika v slovenskih vrtcih še ni kurikularno opredeljen in sistematično izvajan, je povpraševanje staršev po izvedbi tečajev za mlajše otroke izjemno veliko. Številni vrtci zato s pomočjo zunanjih izvajalcev v običajno plačljivem nadstandardnem programu ponujajo urice v različnih tujih jezikih, pri čemer je angleščina najpogostejša izbira v večjem delu Slovenije. Slikanica je eden od medijev sporočanja, ki je otrokom v predšolskem obdobju zelo blizu, zato lahko predstavlja dobro izhodišče za osnivanje programa učnih ur tujega jezika in skupaj s Kurikulumom za vrtce ponuja možnosti za obravnavo raznolikih tem, ki jih otroci odkrivajo v predšolskem obdobju. V članku predstavljamo kriterije za nabor kakovostnih slikanic, predlagamo nekaj slikanic iz nemškogovorečega prostora, ki omogočajo medpredmetno povezovanje in medpredmetno naravnane učne dejavnosti, primerne za razvijanje jezikovne pismenosti v materinščini in tujem jeziku, ter spodbujajo večjezičnost, in predstavljamo rezultate študentskega projekta, ki je bil izveden v dveh javnih vrtcih.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.3](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.3)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
slikanica,
medpredmetno
povezovanje,
CLIL,
vrtec,
učenje tujih jezikov



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.3](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.3)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:
picture book,
interdisciplinary approach,
Content and Language
Integrated Learning (CLIL),
kindergarten,
foreign language learning

PICTURE BOOKS AS A STARTING POINT FOR INTERDISCIPLINARY FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN EARLY CHILDHOOD

ANDREJA RETELJ

Univerza of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
andreja.retelj@ff.uni-lj.si

In this article, we explore innovative methods for integrating picture books into preschool foreign language teaching. Despite the lack of formal inclusion in the curriculum and systematic implementation of foreign language teaching in Slovenian kindergartens, parental demand for early language courses remains high. In order to meet this demand, many kindergartens offer foreign language lessons, mainly in English, through external providers as part of a paid premium programme. Picture books, a familiar and appealing medium for preschool children, serve as an effective basis for foreign language programmes. The picture book-based programmes, when aligned with the kindergarten curriculum, can cover a wide range of topics relevant to early childhood discovery. We discuss criteria for selecting high-quality picture books and recommend a selection from the German-speaking countries that promotes an interdisciplinary approach and cross-curricular activities. These activities aim to improve language skills in both the mother tongue and foreign languages, promote multilingualism and enable interdisciplinary learning. In addition, the article presents the results of a student-led project in two public kindergartens that demonstrates the practical application of these methods.



1 Uvod

Slikanica predstavlja enega najpomembnejših medijev, ki otroku domala od rojstva naprej ponuja neprecenljiv vir informacij, ki jih posreduje njen slikovni in/ali besedilni del. Raziskave kažejo, da ima branje slikanic v najzgodnejšem obdobju pozitiven vpliv na jezikovni razvoj (Ehmig & Reuter, 2013; Wirth et al., 2020). Otroci preko zgodb, ki jih poslušajo in kasneje sami berejo, spoznavajo raznoliko in kompleksno avtentično besedišče ter jezikovne strukture (Murão, 2009, str. 18). Ponavljajoči se vzorci, fraze, rime ipd., ki so značilni za slikanice, tako preko poslušanja oziroma dialoškega branja in pogovora o zgodbi prehajajo v aktivni otrokov govor (Ellis & Brewster, 2014, str. 7). Ob pripovedovanju, saj praviloma predšolski otroci še ne znajo brati, se naučijo zaznavati razlike med govorjenim in pisanim jezikom ter spoznavajo značilnosti zgradbe zgodb, kar lahko pripomore h kakovostnejšemu in bolj koherentnemu otrokovemu pripovedovanju (Hering, 2016). Glasno branje vpliva tudi na otrokovo fonološko zavedanje, kajti ob poslušanju spoznava pravilno izgovarjavo besed, spoznava naglasna mesta in usvaja intonacijo ter stavčno melodijo (Ellis & Brewster, 2014, str. 7).

Ključno vlogo za razvoj otrokove komunikacijske zmožnosti s pomočjo slikanic gre pripisati pogovorom med bralcem in otrokom o slišnem/prebranem, saj tako vsebina slikanice kot tudi slikovni material nudita številna izhodišča za kakovosten in večplasten pogovor. Rokovanje s slikanicami, petje pesmic, glasno branje, igrivo raziskovanje jezika in eksperimentiranje z njim ter raznoliko in pestro jezikovno okolje so nekateri izmed dejavnikov, na katerih temelji razvoj zgodnje pismenosti in posledično kasneje tudi bralne pismenosti (prim. Sauerborn, 2015; Ellis & Brewster, 2014). Eden od ciljev spodbujanja jezikovnega, kognitivnega in socialno-emocionalnega razvoja otrok preko slikanic je tako vsekakor vzgoja otrok za pozitiven odnos do branja, pisanja in učenja, kar lahko kasneje rezultira tudi v višji bralni pismenosti, višji šolski uspešnosti ter nenazadnje večji empatičnosti, kompleksnem mišljenju in razumevanju družbe ter spoštljivem sobivanju (prim. Pižorn et al., 2010). S pomočjo slikanic lahko v predšolskem obdobju spodbujamo zgodnjo pismenost ne samo v maternem, ampak tudi v tujih jezikih in s tem preko raznolikih dejavnosti prispevamo k večjemu jezikovnemu zavedanju (Retelj, 2023).

V teoretičnem delu prispevka predstavimo pristop CLIL in na zgodbah temelječo metodologijo, ki sta se izkazala kot učinkovita pristopa za poučevanje tujega jezika s pomočjo slikanic v predšolskem obdobju. Nadalje se posvetimo kriterijem za izbor kakovostnih slikanic in načelom za uspešno učenje v tej starostni skupini. V praktičnem delu predstavljamo nekaj možnosti implementacije slikanic in celostno naravnanih dejavnosti za spodbujanje učenja tujega jezika ter izsledke manjšega študentskega projekta, ki je bil izveden v dveh vrtcih.

2 Možnosti implementacije slikanic za spodbujanje jezikovnega in vsebinskega učenja v predšolskem obdobju

Za uspešno sočasno jezikovno in vsebinsko učenje v predšolskem obdobju je zelo pomembno, da upoštevamo kognitivne zmožnosti in značilnosti učencev tega starostnega obdobja. Številne študije, opravljene v raznolikih kontekstih po svetu, kažejo, da so nekateri didaktični pristopi pri tem posebej uspešni. V nadaljevanju predstavljamo dva najpogostejša. Obsežnejši pregled teoretičnih izhodišč in kakovostnih praks sta predstavili Jazbec in Trlep (2022) in Jazbec (2022).

2.1 Na zgodbah temelječa metodologija (ang. Story-based methodology/approach/Storytelling)

Za na zgodbah temelječo metodologijo oziroma narativni pristop je značilno, da ima zgodba oziroma pripovedovanje zgodbe osrednjo vlogo v procesu učenja tujega jezika. Predstavitev zgodbe poteka preko glasnega branja ali pripovedovanja, otroci pa so v vlogi aktivnih poslušalcev (Cameron, 2001, str. 160). Besedilo, ki je lahko tudi multimodalno, omogoča učencu spoznavanje novih informacij, ki so kontekstualizirane v zgodbo, s čimer učenec nove vsebine oziroma koncepte lažje razume, jih poveže z že obstoječim znanjem in izkušnjami. Prav tako skozi refleksijo in diskusijo o zgodbi razmišlja, jo analizira, razvija nove ideje in tako pogloblja svoje znanje.

Za izvedbo na zgodbah temelječe metodologije predlaga Cameron (2001) trofazni model, ki vključuje dejavnosti pred branjem, med branjem in po branju.

Ellis in Brewster (2014, str. 22) predstavita tristopenjski okvir za na zgodbah temelječ pristop, ki obsega načrtovanje, izvedbo in refleksijo ter osem korakov za učinkovito učno uro po tem pristopu.

Korake, kot jih predstavljata avtorici, smo nekoliko modificirali in preoblikovali v vprašanja za oporo učiteljem praktikom, ki bi želeli narativni pristop preizkusiti v praksi:

- Ali je treba originalno besedilo poenostaviti, da bodo otroci zgodbo lahko razumeli?
- Na kakšen način lahko razumevanje zgodbe vizualno in slušno podprem?
- Katero besedišče bom izbral/-a kot ključno za razumevanje zgodbe in kasnejše pripovedovanje o njej?
- Ali bom zgodbo bral/-a po delih ali kot celoto?
- Kako bom pred branjem kontekstualiziral/-a zgodbo in predstavil/-a glavne osebe? Kako bom zgodbo povezal/-a z otrokovim svetom?
- Kako bom eksplicitno poučeval/-a ključno besedišče in fraze pred branjem?
- Koliko ključnega besedišča, v kakšnem zaporedju in na kakšen način ter v kakšnem časovnem obsegu naučiti učenca pred branjem zgodbe?
- Katere dejavnosti in v kakšnem obsegu bom izvedel/-la po prebrani zgodbi? Kakšni bodo jezikovni in vsebinski cilji teh dejavnosti?

Avtorici poudarjata, da lahko z na zgodbah temelječo metodologijo uspešno povežemo različna predmetna področja, spodbujamo avtonomno učenje, ustvarimo dobre pogoje za razumevanje novih konceptov ter prispevamo k razvijanju medkulturne kompetence, aktivnega državljanstva in spoštovanju raznolikosti (prav tam, str. 7–8).

2.2 CLIL (ang. Content and Language Integrated Learning)

Vsebinsko usmerjen pristop k učenju tujih jezikov, znan tudi pod kratico CLIL, »je dvosmeren pristop, pri katerem je ciljni jezik orodje za učenje in poučevanje vsebine in jezika« (Coyle et al., 2010, str. 1). Stryker in Leaver (1997) ga opišeta kot holističen in globalen pristop, ki spodbuja učenca, da se uči tujega jezika in ga uporablja za izražanje sporočil v svojem šolskem vsakdanu. Richards (2006, str. 27) ga definira kot procesni pristop, pri katerem je vsebina »gonilna sila učnih aktivnosti v razredu«,

iz nje pa izhajajo tudi druge jezikovne spretnosti. Eurydice (2006, str. 64–67) ga opredeli kot generičen termin, ki opiše vse vrste učenja, kjer je nematerni jezik (tuj, regionalni, manjšinski, uradni jezik) uporabljen za poučevanje nejezikovnih predmetov. V Sloveniji lahko poleg izraza pristop CLIL najdemo tudi izraze, kot so soft/mehki CLIL, hard/trdi CLIL, jezikovna kopel, jezikovna prha, imerzija, vsebinsko in jezikovno obogateno učenje tujega jezika, vsebinsko in jezikovno usmerjeno učenje, vsebinsko in integrirano učenje tujega jezika, vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (prim. Lipavic Oštir & Lipovec, 2018; Lipavic Oštir & Jazbec, 2007).

Po načelih CLIL-a tuji jezik postane medij za sporazumevanje in učni jezik hkrati, saj učenci spoznavajo in se učijo tematik, to je vsebin, ki bi jih sicer obravnavali pri različnih šolskih predmetih, izvenšolskih dejavnostih ali celo izven šolskega konteksta v uradnem učnem jeziku. V primeru predšolskih otrok je ta pristop še posebej primeren, saj omogoča posredovanje jezikovnega in vsebinskega znanja ob vsakdanjih vrtčevskih dejavnostih. Gre za pristop k učenju in poučevanju, ki združuje dva cilja hkrati - osredotočenost na (tuj) jezik in osredotočenost na vsebino (Mehisto et al., 2008). Takšen pristop ne samo povečuje jezikovne sposobnosti v tujem jeziku, ampak tudi vpliva na kognitivni razvoj učenca. Pomembno vlogo pri tem ima tudi razvoj metakognitivnih sposobnosti, ki jih učenec razvija pri tem pristopu. Tuji jezik se torej spozna skozi vsebine, ki so primerne učenčevi starosti in kognitivnim sposobnostim, pri čemer se odpravljajo tradicionalni načini poučevanja od lažjega k težjemu, od ločenega razvijanja jezikovnih sposobnosti in delnih zmožnosti do vadenja na primer slovničnih prvin.

Osmišljena vsebina predstavlja za učenca obogaten jezikovni vnos (ang. *input*), saj mora učitelj na različne načine, z dodatno razlago, vizualizacijo, uporabo različnih učnih pripomočkov, gibanjem in telesnim odzivom itd., manipulirati z jezikom, da učenec razume vsebino. Učitelj ves čas nudi učencu oporo (ang. *scaffolding*). Didaktična in metodična znanja učitelja so pri tem ključnega pomena, saj se učenec pri takšnem učenju spopada z dvema neznankama hkrati. Na eni strani spozna vsebino določenega področja, na drugi strani pa je nenehno izpostavljen zahtevam in zakonitostim ciljnega jezika. Enega ključnih faktorjev uspešnosti tovrstnega učenja bi lahko našli ravno v vsebinskih izzivih, ki učitelju omogočajo hitre in učinkovite možnosti za povezovanje in poglobljanje znanja, ki ga otroci pridobivajo pri raznolikih vrtčevskih dejavnostih. Z otrokove perspektive pa so ti izzivi

motivacijski, saj omogočajo konkretizacijo pouka tujega jezika, pripomorejo k osmišljenosti in ponujajo vpogled v dejansko rabo ciljnega jezika.

Učenec ozirom otrok mora v celotnem procesu izjemno aktivno miselno in fizično sodelovati, se istočasno osredotočati na vsebino in jezik, zaradi česar je prisiljen k večji pozornosti, a ima obenem tudi veliko možnosti, da ciljni jezik dejansko uporablja, to pa pospešuje tako razumevanje oziroma usvajanje kot tudi stimulira iznos (ang. *output*).

Po pristopu CLIL lahko obravnavamo tako literarne kot informativne slikanice, saj je bistvo tega pristopa ravno v povezovanju novega jezikovnega in vsebinskega znanja s predhodnim znanjem in s tem njegova nadgraditev. Sami vidimo veliko prednost CLIL-a zlasti pri obravnavi informativnih slikanic. Pri branju slikanic npr. s področja naravoslovja lahko otroci s pomočjo tipičnih CLIL-dejavnosti hitro usvojijo raznoliko terminologijo in s pomočjo eksperimentov v praksi spoznavajo in razumejo različne koncepte in procese.

3 O slikanici in kriterijih za izbor kakovostnih slikanic za predšolsko obdobje

Slikanica je multimodalno besedilo, pri katerem se posredovanje informacij izvršuje s »kombinacijo slikovnih in besednih kod, ki so medsebojno povezane in v interakciji med seboj« (Staiger, 2014, str. 14). Thiele (2003, str. 71) definira slikanico kot posebno podvrsto otroške literature, ki običajno ne presega 30 strani in jo zaznamuje medsebojno razmerje med slikami in besedilom. Marquardt (2010, str. 18) razlikuje tri skupine slikanic: slikanice brez besedila, slikanice z manjšim besedilnim deležem ter slikanice, kjer sta besedilni in slikovni del v podobnem razmerju. Kurwinkel (2020, str. 15) poudarja, da definicija slikanice kot knjige za otroke od 2. do 8. leta starosti z malo stranmi, številnimi slikami ter z malo besedila ali brez njega, ki jo najdemo v otroškem in mladinskem leksikonu, ni zadostna in ni več ustrezna. Abraham in Knopf (2022, str. 4) slikanico opisujeta kot »simbiozo slike in besedila z velikim estetskim ter prav tako velikim didaktičnim potencialom«, ki jo je težko žanrsko opredeliti. Čeprav so slikanice s svojo pripovedno strukturo najpogosteje namenjene otrokom, Kümmerling-Meibauer (2012, str. 52) meni, da nekaterih del ni mogoče enoznačno uvrstiti bodisi v otroško in mladinsko literaturo bodisi literaturo za odrasle, saj se ukvarjajo z istimi temami, oblikami in pripovednimi strukturami.

Tako vedno več slikanic naslavlja ciljne skupine vseh starosti in jih lahko označimo kot literaturo za vse starosti (ang. all-age literature).

Kakovostne slikanice obravnavajo različne teme na način, ki je kognitivno primeren za ciljno publiko otrok. Po eni strani se lotevajo splošnih tem, ki so blizu otroškemu vsakdanu, in posredujejo informacije o raznolikih vsebinah, spodbujajo domišljijo. Hkrati pa se ukvarjajo tudi s temami, kot so ločitev, bolezni, smrt, rasizem, vojna, različnost itd., ki so ravno tako del otrokovega življenja. Kakovostna slikanica je tako lahko odlična protiutež površinski potrošniški družbi, v kateri živijo današnji otroci, in za katero so značilne enodimenzionalne, preproste in zelo poenostavljene jezikovne strukture ter nenehni vizualni dražljaji. Kakovostne slikanice omogočajo otrokom stik z raznolikim in kompleksnim jezikom v različnih kontekstih ter jih spodbujajo, da tak jezik uporabljajo tudi sami. Poleg bogatega besedila, ki otroku omogoča nova doživetja in mu posreduje različna znanja in izkušnje, pa kakovostne slikanice omogočajo tudi prve estetske užitke, na kar prepogosto pozabljamo. Številne argumente za poučevanje s pomočjo slikanic so strnili Ellis in Brewster (2014) ter Mourão (2009). Skupaj navajajo več kot trideset argumentov, ki potrjujejo raznolike možnosti implementacije slikanice v pouk. Žal zaradi omejenega obsega ne moremo navesti vseh.

Čeprav doživljajo slikanice in njihova raba v pedagoškem procesu v zadnjih letih veliko raziskovalnega zanimanja, na nemškogovorečem prostoru, pa tudi drugod ni enotnih in splošno veljavnih kriterijev, ki bi opredeljevali kakovostno slikanico. Večina raziskovalcev se pri vrednotenju slikanic osredotoča na vsebinske, slikovne, jezikovne ter pripovedne vidike (Grünwald, 1991) in poudarja, da kakovostno slikanico ustvarja pravilno razmerje med sliko in besedilom, pri čemer se besedilo in slika ustrezno dopolnjujeta, a hkrati ustvarjata prostor, odprt za otrokovo domišljijo (npr. Thiele, 2003; Kümmerling-Meibauer, 2012; Staiger, 2014; Hering, 2016).

Pri izbiri ustrezne slikanice so lahko v pomoč kriteriji, ki sta jih izdelali Luptowicz in Kraft (2019, str. 12–18). Avtorici razlikujeta med tematskimi in vsebinskimi, umetniškimi in estetskimi, jezikovnimi ter pripovednimi kriteriji, s čimer zajameta vse pomembne vidike pri poučevanju tujega jezika.

V obsežnem delu *Kinder brauchen Bilderbücher* Hering (2016, str. 126) analizira številne slikanice s pomočjo naslednjih vprašanj:

- Ali je zgodba za otroka pomembna? Vzbudi njegovo zanimanje?
- Ali ima slikanica povezavo z otrokovim zunanjim in notranjim svetom?
- Ali je slikanica dovolj odprta, da otroke spodbuja k pripovedovanju?
- Ali slike in besedilo spodbujajo otroka k razmišljanju?
- Ali kombinacija besedila in slike s svojo pripovedno močjo podpira radovednost, domišljijo in željo po skupnem branju?

Heringova vprašanja so praktična in lahko v pomoč praktikom pri izbiri slikanic.

Kompleksnejši model za analizo slikanic, ki vključuje pet dimenzij (narativno, jezikovno, slikovno, intermodalno in paratekstualno z materialno), pa je razvil Staiger (2014). Vsaka dimenzija ima natančno opredeljene kategorije, ki jih je treba pri analizi upoštevati. Staigerjev model je primernejši za literarne analize in recenziranje slikanic, kar pa ne izključuje praktikov, če želijo posamezna dela analizirati bolj poglobljeno. Tako Heringov kot Staigerjev model prvotno nista mišljena za analizo slikanic za poučevanje tujega jezika, zato je treba pri analizi vzeti dodatno v obzir tudi zahtevnost jezika.

4 Praktični napotki za spodbujanje (tuje)jezikovnega razvoja preko slikanic

Kadar želimo slikanico vključiti kot medij za spodbujanje (tuje)jezikovnega razvoja v predšolskem obdobju, je smiselno, da izbiramo tako med informativnimi slikanicami (nem. *Sachbilderbücher*) kot tudi leposlovnimi slikanicami, saj sta za razvoj bralne pismenosti pomembni obe vrsti. Z uravnoteženo izbiro bodo otroci spoznavali tako koncepte in pojme s področja npr. biologije, ekologije, kemije, matematike in družboslovja kot tudi razvijali prve literarne kompetence. Kot poudarja Haramija (2019, str. 34) je za razvijanje bralne pismenosti pomemben dostop do kakovostnih bralnih gradiv tako doma kot v vrtcu. Pri izbiri slikanice za pouk tujega jezika si lahko pomagamo tudi s seznamom, ki ga je pripravila Sárvári (2015), pri tem pa velja upoštevati, da je izjemnega pomena, da je učitelj oziroma pripovedovalec vzljudil zgodbo tudi sam (prav tam). Čeprav branje slikanic in dejavnosti, povezane z njim, otrokom običajno niso tuje, saj jih poznajo že v

materinščini, je pomembno poudariti, da obeh procesov ne gre popolnoma enačiti. Otroci so pri poslušanju v tujem jeziku izpostavljeni jezikovnemu kodu, ki ga šele spoznavajo, zato je pomembno, da učitelji in učiteljice premišljeno načrtujejo zlasti predbralne dejavnosti, s katerimi otroke pripravijo na poslušanje zgodbe v tujem jeziku in nadaljnje dejavnosti. Brez znanja ključnega besedišča in struktur razumevanje prebranega ne bo mogoče.

Predbralne dejavnosti naj zato temeljijo na ustvarjanju prijetnega in sproščenega vzdušja, kar lahko dosežemo z instrumentalno glasbo ali izborom udobnega kotička v igralnici oziroma v naravi. Na motivacijo za poslušanje zgodbe lahko vplivamo tudi z ustvarjanjem zanimanja za določeno temo, problemskimi vprašanji ali iskanjem rešitev za različne izzive, kar je posebej smiselno pri implementaciji informativnih slikanic. Za posredovanje ključnega besedišča lahko izberemo slikovno gradivo, ki upodablja ključne pojme iz zgodbe, ki se bo kasneje prebrala. Učiteljica naj besedišče večkrat glasno in razločno izgovori ter spodbudi otroke k samostojnemu izgovarjanju oziroma ponavljanju. Pri tem lahko uporablja gibe in geste, ki otrokom pomagajo pri pomnjenju besedišča. Slike lahko nato uporabi za izvedbo igre kot npr. iskanje parov, ugotavljanje manjkajoče slike, pantomimo, oponašanje zvokov itd.

Namesto ali poleg slik si otroci lahko skupaj z učiteljico slikanico ogledajo, opazujejo podrobnosti, ugibajo o zgodbi ali o naslovu in skupaj poimenujejo ključne elemente, pomembne za razumevanje zgodbe. Ellis in Brewster (2014, str. 31–32) navedeta številne tehnike, ki jih učitelji lahko uporabijo za predstavitev, priklic in rabo besedišča.

Med branjem je zelo učinkovito otroke spodbujati k sklepanju, kako se bo zgodba nadaljevala ali kakšen bo njen konec. Tako vzdržujemo motivacijo in posredujemo besedišče na najbolj naraven način. Ključno besedišče lahko glasno v zborčku ali posamično ponovimo in ponazorimo z gibi, mimiko ali gestiko. Med branjem besedila preverjamo razumevanje s kratkimi vprašanji, na katera otroci odgovarjajo z da/ne ali ponazorijo odgovor z dvigom rok oziroma kartic.

Dejavnosti po branju morajo biti zelo dobro premišljene, saj z njimi spodbujamo aktivno rabo jezika in razmišljanje o vsebini prebranega in preizkušanje novih konceptov v praksi. Predšolski otroci lahko tako zgodbo ali junake oziroma

predmete z različnimi slikarskimi tehnikami vizualizirajo, delno ali v celoti dramatizirajo, pripravijo npr. lutkovno predstavo, ponavljajo refrene, zapojejo pesem ipd. Pri vseh teh dejavnostih je izjemnega pomena, da učitelj otroke spodbuja, da vse svoje izdelke opišejo, predstavijo, poimenujejo, saj bodo le na tak način spodbudili rabo jezika. Seveda pa ne gre pozabiti, da nekateri otroci morda še niso pripravljeni, da bi odgovarjali samostojno, ampak bodo na vprašanja le prikimali ali odkimali. Tudi tako bodo pokazali svoje razumevanje. Kako učinkovito orodje za analizo je lahko otroška slika v kombinaciji s pogovorom, pokaže tudi Jazbec (2022). Kot opozarja Cameron (2001, str. 160) pa je treba pri dejavnostih po branju upoštevati otrokove želje in jim dati priložnosti, da si dejavnosti sami izberejo in jih uresničijo po svoje.

Pestro paleto praktičnih idej za delo s slikanicami lahko praktiki najdejo tudi v prispevku avtorice Pinto (2012) ter v številnih delih Sylvie Näger kot npr. *Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur* iz leta 2017.

Na podlagi številnih prebranih slikanic iz nemškogovorečega prostora smo pripravili kratek nabor slikanic, za katere menimo, da jih je smiselno vključiti v poučevanje nemščine pri predšolskih otrocih. Realizacija je možna z obema predstavljenima pristopoma, tako s pristopom CLIL kot tudi z na zgodbah temelječem pristopu. Pri izbiri pristopa, ki ga priporočamo, smo izhajali iz same vsebine slikanice in ciljev, ki so opredeljeni v Kurikulumu za vrtce (Bahovec et al., 2015) ter iz značilnosti obeh pristopov. Pristop CLIL je npr. večinoma izbran pri slikanicah, ki omogočajo medpredmetne povezave z naravoslovjem ali umetnostjo, kajti na tak način je bilo slikanico možno učinkovito povezati z dejavnostmi, npr. poskusi, ustvarjanjem, ki so v vrtcu dobre utečene. Pri analizi smo poleg Heringovih kriterijev (Hering, 2016) vseskozi imeli v mislih jezikovno kompleksnost in dolžino besedila (Ellis & Brewster, 2014).

1. Néjib, Meine Hände, 2023, Atlas Verlag ISBN: 978-3-8489-0211-8

Slikanica z zelo reduciranim besedilom prikazuje dejavnosti, ki jih lahko izvedemo s pomočjo rok. Knjiga je namenjena opazovanju, preizkušanju, oponašanju. S pomočjo slikanice otroci spoznajo številna poimenovanja za gibe in dejavnosti, ki jih lahko opravimo samo z rokami. Zgodba omogoča uresničevanje ciljev s področja gibanja (Bahovec et al., 2015, str. 25-28) in družbenih norm (prav tam, str. 50-51).

Priporočeni pristop: CLIL

Medpredmetna povezava: gibanje, hrana, bonton

Cilji iz Kurikuluma za vrtce:

- razvijanje prstne spretnosti oziroma t. i. fine motorike,
- usvajanje osnovnih gibalnih konceptov,
- seznanjanje z varnim vedenjem,
- oblikovanje prehranjevalnih navad.

Tema: deli telesa, gibanje

Jezikovna težavnost: lahka

2. *Michael Augustin, Andrea Ringli, Das Aquarium bleibt heute geschlossen, 2023, Thienemann Verlag ISBN: 978-3-522-45985-3*

Kaj so lahko razlogi za zaprtje akvarija, nam na zelo zabaven način posreduje slikanica, ki jo odlikuje besedilo v rimah, ki ne bo pretrd oreh za učence nemščine kot tujega jezika. S pomočjo slikanice učenci spoznajo poimenovanja različnih morskih živali in njihove značilnosti ter tako doživljajo in spoznavajo živo in neživo naravo, kar je eden izmed ciljev s področja narave (Bahovec et al., 2015, str. 56-57).

Priporočeni pristop: CLIL

Medpredmetna povezava: spoznavanje narave, tuji jezik, materinščina

Cilji iz Kurikuluma za vrtce:

- spoznavanje živih bitij, njihovega okolja in njihovega medsebojnega sporazumevanja,
- varovanje narave,
- spoznavanje vode.

Tema: živali

Jezikovna težavnost: lahka

3. *Lorenz Pauli, Kathrin Schärer, böse, 2016, Atlantis/Orell Füssli Verlag ISBN: 3715207205*

Slikanica prikazuje prijazne domače živali, ki pa znajo biti po potrebi tudi nekoliko zlobne. Le konj deluje, kot da še muhi ne bi storil žalega. A na presenečenje vseh konj nenadoma s kopitom zmečka miško. Živali so osuple, dokler ne spoznajo, da je konj pravzaprav rešil miško pred mačko. Ob poslušanju zgodbe otroci razmišljajo o tem, kdo je dober in kdo slab. Slikanica *Böse* omogoča doseganje ciljev, ki jih Kurikulum za vrtce navaja na področju družbe (Bahovec et al., 2015, str. 50-51) in narave (prav tam, str. 56-57).

Priporočeni pristop: na zgodbah temelječ pristop ali CLIL

Medpredmetna povezava: spoznavanje narave, družbene norme, tuji jezik, materinščina

Cilji iz Kurikuluma za vrtce:

- spoznavanje živih bitij in njihovega okolja,
- spodbujanje občutljivosti za etično dimenzijo,
- spoznavanje različnosti v različnih kontekstih,
- spoznavanje, da si morajo ljudje pomagati in sodelovati.

Tema: živali, značaji, obnašanje

Jezikovna težavnost: srednje

4. *Susanne Weber, Tanja Jacobs, Die Eule mit der Beule. Oetinger Verlag ISBN 3789167061*

Slikanica, namenjena najmlajšim otrokom, prikazuje, kako so prijatelji tolažili sovico, ki ji je zrasla buška. Slikanica je lahko odlično izhodišče za raziskovanje medosebnih odnosov, spodbujanje prijateljskega vzdušja in spoštovanja ter medsebojne pomoči

ter uresničevanje ciljev iz Kurikuluma za vrtce s področja družbe (Bahovec et al, 2015, str. 50-51).

Priporočeni pristop: na zgodbah temelječ pristop ali CLIL

Medpredmetna povezava: spoznavanje narave, družbeni odnosi, tuji jezik, materinščina

Cilji iz Kurikuluma za vrtce:

- spoznavanje, da si morajo ljudje pomagati in sodelovati,
- razvijanje sposobnosti in načinov za vzpostavljanje, vzdrževanje in uživanje v prijateljskih odnosih,
- seznanjanje z varnim vedenjem.

Tema: tolažba, buška, prijatelji

Jezikovna težavnost: lahka

5. *Sarah Emmanuelle Burg, Bravo, kleines Hubn, 2015, Nord-Sud ISBN: 978-3-314-10279-0*

Poučna zgodba, skozi katero otroci spoznajo, zakaj so koristne domače živali, kako se oglašajo in kaj je njihova naloga. Slikanica je lahko odličen uvod za podrobnejše raziskovanje živali. Poleg poimenovanj živali otroci spoznajo tudi njihove glasove in jih lahko primerjajo z glasovi v materinščini. Ker Kurikulum za vrtce opredeljuje številne cilje s področja narave, je ta slikanica lahko odlično izhodišče za povezovanje z materinščino, nemščino ter razvijanje ciljev s področja jezika (Bahovec et al, 2015, str. 32-33) in spoznavanjem narave (prav tam, str. 56-57).

Priporočeni pristop: CLIL

Medpredmetna povezava: spoznavanje narave, materinščina, tuji jezik

Cilji iz Kurikuluma za vrtce:

- spoznavanje živih bitij in njihovega okolja,
- spoznavanje različnosti v različnih kontekstih,
- razvijanje jezika na vseh ravneh,
- ustvarjalno izražanje v jeziku.

Tema: živali

Jezikovna težavnost: lahka

6. *Rafik Schami, Kathrin Schärer, Hast du Angst? fragte die Maus, 2018, Beltz ISBN-13: 9783407761590*

Miška se odpravi na pot, da bi izvedela, kaj je to strah. Na svoji poti sreča različne živali, a nobena ji ne zna svetovati. Dokler ne sreča kače, ki ji dodobra požene strah v kosti. Zgodba popelje otroke v svet čustev, jih spodbuja čustva ubesediti in jih prepoznati. Z njo lahko uresničujemo cilje, opredeljene na področju jezika (Bahovec et al. 2015, str. 32-33) in družbe (prav tam, str. 50-51).

Priporočeni pristop: na zgodbah temelječa metodologija

Medpredmetna povezava: spoznavanje narave, čustva, odnosi, materinščina, tuji jezik

Cilji iz Kurikuluma za vrtce:

- samostojno pripovedovanje,
- ustvarjalno izražanje,

Tema: živali, strah

Jezikovna težavnost: srednja

7. *Werner Holzwarth, Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat, 2001, Peter Hammer Verlag ISBN 10: 3872948822*

Slikanica, ki je izšla tudi v slovenskem prevodu, otroke na humoren način seznanja s kakci različnih živali. Besedilo je lahko odlično izhodišče za pogovor o temi, ki predšolske otroke izjemno zanima, a jo odrasli morda nekoliko zadržkom obravnavajo ter za uresničevanje ciljev s področja narave (Bahovec et al., str. 56-57) in družbe (prav tam, str. 50-51).

Priporočeni pristop: CLIL

Medpredmetna povezava: spoznavanje narave, materinščina, tuji jezik

Cilji iz Kurikuluma za vrtce:

- spoznavanje življenjskega cikla,
- spoznavanje snovi,
- spoznavanje lastnosti živali,
- spoznavanje značilnosti okolja,
- sposobnost razumevanja vedenja.

Tema: človeško telo, živali

Jezikovna težavnost: lahka

8. *Ute Krause, Wann geben die wieder?, 2010, Gerstenberg ISBN: 978-3-8369-6155-4*

Slikanica *Wann geben die wieder?* tematizira sestavljeno družino in na zelo izviren način predstavi otrokom, s kakšnimi zagatami in izzivi se soočajo družine ločenih staršev. Slikanica omogoča uresničevanje ciljev s področja družbe (Bahovec et al., 2015, str. 50-51).

Priporočeni pristop: na zgodbah temelječa metodologija

Medpredmetna povezava: spoznavanje družbe, materinščina, tuji jezik

Cilji iz Kurikuluma za vrtce:

- spoznavanje različnih oblik družine in družinskih skupnosti.
- spoznavanje različnosti v različnih kontekstih.

Tema: družina, medčloveški odnosi

Jezikovna težavnost: lahka

9. *Anja Tuckerman, Timo Schulz, Alle da! Unser kunterbuntes Leben, 2020, Klett Kinderbuch Verlag ISBN-13: 978-3-95470-104-9*

Slikanica *Alle da!* z zelo posrečeno kombinacijo slik in besedila prikazuje razloge za migracije in vzgaja otroke za uspešno sobivanje, razumevanje drugačnosti in drugih kultur, kar je zajeto v Kurikulumu za vrtce pri področju družbe (Bahovec et al., 2015, str. 50-51).

Priporočeni pristop: CLIL

Medpredmetna povezava: spoznavanje družbe, materinščina, tuji jezik

Cilji iz Kurikuluma za vrtce:

- spoznavanje ožjega in širšega družbenega in kulturnega okolja,
- spoznavanje medkulturnih razlik,
- spoznavanje, da se družbe spreminja,
- seznanjanje z varnim vedenjem,
- spodbujanje občutljivosti za etično dimenzijo različnosti,
- spoznavanje enakovrednosti vseh ljudi.

Tema: migracije, medčloveški odnosi

Jezikovna zahtevnost: srednje

10. *Daniel Napp, Die Einschlafweltmeisterschaft der Tiere, 2021, Fischer Sauerländer ISBN: 978-3-7373-5769-2*

Da je zaspati težko, ve vsak otrok. Slikanica na domisel in humoren način otrokom predstavi uspavanje v obliki tekmovanja. Tema zgodbe je lahko izhodišče za raziskovanje, zakaj moramo ljudje spati ali denimo, koliko časa potrebujejo za spanje

otroci, odrasli ali živali. Vsebina slikanice je primerna za uresničevanje ciljev s področja družbe (Bahovec et al., 2015, str. 50-51).

Priporočeni pristop: CLIL

Medpredmetna povezava: spoznavanje družbe

Cilji iz Kurikuluma za vrtce:

- dojemanje časa,
- oblikovanje navad,
- seznanjanje s pravili in posledicami ob kršitvi.

Tema: spanje, rituali

Jezikovna zahtevnost: srednje

11. *Cornelia Funke, Sybille Hein, Die Glücksfée, 2006, Fischer Kinder- und Jugendbuch, ISBN: 978-3-596-85210-9*

Vsi smo včasih slabe volje, a ta nas hitro mine. Le Lukas je nenehno čemerer, siten in godrnjav. Vse dokler mu poti ne prekriža vila Pistacija. Slikanica na duhovit način pokaže, da se je treba proti slabi volji včasih nekoliko potruditi in uživati tudi v malih rečeh. S slikanico lahko uresničimo cilje s področja družbe (Bahovec et al. 2015, str. 50-51) in umetnosti (Bahovec et al., 2015, str. 38-39).

Priporočeni pristop: na zgodbah temelječa metodologija

Medpredmetna povezava: spoznavanje družbe, umetnost

Cilji iz Kurikuluma za vrtce:

- seznanjanje s pravili sprejemljivega vedenja,
- negovanje in spodbujanje čutnega doživljanja ter odzivanja na notranji in zunanji svet,
- razvijanje spodobnosti izražanja čutnega in čustvenega doživljanja.

Tema: bonton, čustva

Jezikovna zahtevnost: težja

Poleg navedenih priporočamo še slikanice, ki smo jih uporabili v projektu, predstavljenem v nadaljevanju.

5 Prve izkušnje bodočih učiteljev in učiteljic nemščine pri spodbujanju večjezičnih dejavnosti v vrtcu

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani so v študijskem letu 2022/2023 študentke nemščine skupaj z visokošolsko didaktičarko pri predmetu *Zgodnje učenje in poučevanje nemščine* načrtovale in izvedle projekt z naslovom *Sedem pravljčnih dni*. V projektu je sodelovalo 12 študentk, dve vzgojiteljici, dve pomočnici vzgojiteljic, visokošolska didaktičarka in dve skupini otrok, starih od 4 do 6 let (pribl. 50 otrok). Prvotno je bilo načrtovano, da projekt izvedemo v več vrtcih, vendar nismo uspeli pridobiti vseh soglasij, zato se je izvedba omejila na dva vrtca.

V procesu načrtovanja projekta so se študentke najprej posvetile kriterijem kakovostnih slikanic in nato izbrale sedem slikanic iz nemškogovorečega prostora. Izbrane so bile naslednje slikanice:

- Mensje van Keulen, Deset porednih mačkic, Atlas,
- Eveline Hasler, Mesto cvetja, Založba EPTA,
- Karen Swann, Zgodba o kitu, Hiša knjig,
- Rafik Schami, Kako se je pogumni očka nehal bati tujcev, Založba Zala,
- Heinz Janisch, »Majhno težavo imam,« je rekel medved, Založba Zala,
- Lisa Hyder, Če se bo dan končal, Založba Malinc,
- Tore Renberg, Dajmo, Ine, Sodobnost.

V parih so izbrane slikanice prebrale in pripravile osnutke učnih priprav za dejavnosti pred, med in po branju slikanice. Pri snovanju priprav so se opirale na načela in cilje, ki so opredeljeni v Kurikulumu za vrtce ter iskale možnosti, kako vsebino slikanice umestiti v vrtčevske dejavnosti in jo povezati z obravnavami vsebinami ter jih preko raznolikih učnih aktivnosti najbolje približati ciljni skupini otrok. Pri izbiri pristopa

so se študentke opirale na znanje o posameznih pristopih. Po večini so se odločale za na zgodbah temelječ pristop pri slikanicah, ki so imele izrazito sosledje dogodkov ali so tematizirale družbene norme ter za pristop CLIL, če je so bile vsebine bolj naravoslovne in so vsebovale besedišče, ki so ga lahko povezale s uresničevanjem ciljev s področja narave. Ciljna skupina so bili otroci med 4. in 6. letom starosti. Osnutke učnih priprav je komentirala visokošolska didaktičarka, predloge za izboljšave pa so si podale tudi študentke med seboj.

Decembra 2022 so nato načrtovane dejavnosti izvedle v dveh vrtčevskih skupinah. Vsaka bralna urica je skupaj z dejavnostmi trajala približno 60 minut. Študentke so brale v slovenščini, načrtovane dejavnosti pa so potekale v slovenščini in nemščini. Razlog za takšno izvedbo je povsem organizacijske narave, saj smo dobili dovoljenje samo za takšno izvedbo. Veliko bolj avtentična izkušnja za vse deležnike bi bila, če bi celotni dogodek potekal v tujem jeziku.

Po vsaki izvedbi je sledil krajši pogovor z otroki in vzgojiteljicami. Nato pa še med študentkami in didaktičarko o načrtovanih in izvedenih dejavnostih. Za namene refleksije je visokošolska didaktičarka pripravila pet vprašanj, na katere so študentke podale svoje odgovore. Izsledke analize odgovorov študentk po posameznih vprašanjih predstavljamo v nadaljevanju.

Vprašanje 1: Kako ste zadovoljne z načrtovanjem bralne urice in učnih dejavnosti ter samo izvedbo dogodka?

Večina študentk ($N = 9$) je bila z načrtovanjem in izvedbo zelo zadovoljna, saj menijo, da so načrtovale ustrezne dejavnosti za ciljno skupino. Študentke ugotavljajo, da so se zelo dobro vživele v delo s to starostno skupino, čeprav prej nobena ni imela izkušenj z delom z otroki. Ena študentka je presenečeno ugotovila, da je imela do poučevanja predšolskih otrok velike predsodke in strahove, ta izkušnja pa se je izkazala za zelo pozitivno in bi se želela tudi v prihodnje intenzivneje posvetiti poučevanju predšolskih otrok. Dve študentki sta bili srednje zadovoljni in vidita prostor za izboljšavo zlasti pri izbiri raznolikih dejavnosti in boljši časovni organizaciji. Načrtovane dejavnosti namreč nista izpeljali popolnoma po načrtih, saj sta predvideli premalo časa za posamezno dejavnost. Ena študentka z načrtovanimi dejavnostmi in samo izvedbo ni bila zadovoljna, saj meni, da izbrane slikanice ni uspela dovolj kakovostno predstaviti otrokom. Ugotavlja namreč, da je treba glasno

branje vaditi, da se ti besedilo ne zatika in ga lahko doživeto prebereš. Poleg tega ugotavlja, da se je pri dejavnostih premalo osredotočila na gibanje otrok, kar se je kazalo pri padcu njihove koncentracije med načrtovanimi dejavnostmi.

Študentke ugotavljajo, da so bili otroci izjemno pozitivno naklonjeni bralnim uricam in da so bili strahovi, ki so jih imele pred izvedbo, popolnoma odveč. Za večino študentk je bila to prva pedagoška izkušnja s predšolskimi otroki, zato so se vse odločile, da bodo zgodbe prebrale v slovenščini, dejavnosti pa izvajale v več jezikih. Po končani izvedbi so bile enotnega mnenja, da bi brez večjih težav zgodbe lahko prebrale v nemščini in da se bodo v prihodnje bolj posvetile predbralnim dejavnostim, skozi katere bodo otroke opremile za razumevanje zgodbe v nemščini.

Vseh 12 študentk je mnenja, da bi se morali v času študija ves čas povezovati s praktiki in preizkušati gradiva, metode in pristope, saj le na tak način študenti dobijo pristno izkušnjo, dober pogled v prakso in lažje osmislijo povezovanje teorije in prakse.

Vprašanje 2: Kako bi ocenile ustreznost izbranih slikanic za glasno branje v tej starostni skupini?

Študentke so v veliki meri poročale o ustreznosti izbranih slikanicah ($N = 9$), saj so otroci z zanimanjem prisluhnili zgodbam in o njih tudi z veseljem pripovedovali ter sodelovali v dejavnostih. Čeprav so bile teme zahtevne – ena slikanica je tematizirala drugačnost in ena smrt – ugotavljajo, da otroci te teme sprejemajo in se o njih radi pogovarjajo. Vseeno pa so študentke mnenja, da tovrstnih tem ne sme biti preveč, ampak jih je smiselno vpeljevati takrat, kadar se izkažejo za to potrebe v skupini oziroma sorazmerno z drugimi temami. Dve študentki sta prebrali otrokom že poznano zgodbo, a so ti kljub temu z veseljem poslušali in sodelovali pri načrtovanih dejavnostih. Študentke ugotavljata, da mora učiteljica tujega jezika pri svojem delu zelo dobro poznati Kurikulum za vrtce in vse dejavnosti načrtovati skupaj z vzgojiteljem, saj šele tako lahko načrtuješ in izvedeš dejavnosti, ki so resnično primerne za določeno ciljno skupino in se pri poučevanju uspešno dopolnjuješ ter navezuješ. Študentke so izpostavile tudi, da bodo v bodoče izbirale tiste kakovostne slikanice, ki bodo imele več slik in manj besedila, saj bodo ob pripovedovanju v tujem jeziku otroci lažje sledili zgodbi in novemu besedišču. Krajša zgodba pa jim bo omogočala tudi, da bodo pretežke jezikovne strukture zamenjale z enostavnejšimi oziroma bodo imele več časa, da otroke na določeno izrazje dodatno opozorijo.

Študentke so prepričane, da bodo imeli otroci tako več priložnosti, da ob slikovnem gradivu tudi sami aktivno sodelujejo, npr. poimenujejo slike. Ena študentka z izbrano slikanico ni bila zadovoljna, saj meni, da je bila vsebinsko prelahka, otrokom ni predstavljala dovoljšnega kognitivnega izziva, poleg tega pa je primernejša za samostojno branje. Velika večina študentk je izpostavila problem nepoznavanja otroške literature, saj v času študija skorajda nimajo predmetov, kjer bi se na kakršen koli način seznanile s sodobnimi literarnimi tokovi na področju otroške literature ali s pristopi za poučevanje s pomočjo slikanic. Izpostavile pa so tudi, da se zavedajo težav pri izbiri slikanice, saj so na podlagi izvedenega projekta uvidele, da je treba natančno poznati zmožnosti otrok, da ne izberejo preveč enostavnih slikanic. To se pri poučevanju tujega jezika lahko zelo hitro zgodi, saj tudi jezikovna zahtevnost slikanic narašča premosorazmerno s starostno skupino. Pri učenju tujega jezika pa morata iti primernost vsebine in jezikovna kompleksnost precej z roki v roki.

Vprašanje 3: Kako bi ocenile načrtovane učne dejavnosti za spodbujanje jezikovne zmožnosti otrok?

Kljub temu da so bile študentke večinoma zelo zadovoljne z načrtovanimi dejavnostmi, ugotavljajo, da so se soočale s kar nekaj izzivi. Eden takih je bilo podajanje navodil pri posameznih dejavnostih. Ta so bila preveč kompleksna ($N = 2$), predolga ($N = 4$), premalo natančna ($N = 1$) ali podana samo celotni skupini, ne pa posameznikom ($N = 3$), zaradi česar je občasno prihajalo do tega, da se je čas za posamezno dejavnost nekoliko podaljšal, saj je bilo treba navodila večkrat ponoviti. Pet študentk meni, da so dale otrokom premalo časa, da bi se samostojno in prosto izražali, saj je bila večina dejavnosti načrtovanih tako, da so morali otroci slediti navodilom posameznih nalog. Ugotavljajo, da je treba poleg nalog, ki od otrok zahtevajo samo poimenovanja npr. stvari ali dogodkov, nujno načrtovati tudi takšne naloge, ki otroke spodbujajo k prostemu govoru, npr. da bi posamezni otroci obnovili zgodbo ali dele zgodbe oziroma da bi zgodbo denimo uprizorili.

Študentke so enotnega mnenja, da bi bilo zelo smiselno izbrati več slikopisov, ki bi otrokom omogočali sočasno sodelovanje pri branju, saj bi lahko sami dopolnjevali manjkajoče besede in tako smiselno in ciljno uporabljali jezik. Na tak način bi se hitreje naučili besed v tujem jeziku, saj bi jih skozi celotno zgodbo tudi uporabljali. Poleg tega so študentke navajale tudi, da so bile izbrane dejavnosti za spodbujanje govora premalo povezane z gibanjem, petjem ali plesom, saj so jih načrtovale precej

izolirano in nepovezano z drugimi dejavnostmi. Ponovno so potrdile, da so predbralne dejavnosti ključne za razumevanje zgodbe v tujem jeziku. Tudi dialoško branje mora biti izvedeno tako, da imajo otroci ves čas možnost preverjati svoje razumevanje in učitelju/učiteljici to znanje pokazati. Dejavnosti po branju, ki so namenjene razvijanju jezikovne zmožnosti, pa morajo biti prilagojene posamezniku, saj se otroci med seboj zelo razlikujejo. Nekateri bodo več izrazili z besedo, drugi pa npr. s sliko ali z gibanjem, ugotavljajo študentke.

Vprašanje 4: Katere dejavnosti za spodbujanje večjezičnosti, ki ste jih izvedle, so se po vašem mnenju izkazale za uspešne?

Najpogosteje omenjena dejavnost so bile gibalne igre, pri katerih so otroci sledili navodilom v tujem jeziku in nato tudi sami dajali navodila. Tovrstne dejavnosti omogočajo otroku, da se s pomočjo giba in ponavljanja izrazov nauči celotnih fraz, se pravi avtentičnega jezika in ne samo izoliranih besed. Ena izmed takšnih iger je bila npr. oponašanje različnih razpoloženj mačk iz večjezične slikanice *Deset porednih mačkic*.

Na drugem mestu so bile ustvarjalne dejavnosti, pri čemer so otroci poimenovali predmete, osebe, živali ali dejavnosti iz slišanje zgodbe ter nato ustvarjali risbe ali kolaže oziroma lepljenke. Po končani dejavnosti so s posameznimi besedami ali preprostimi stavki opisali, kaj so ustvarili. Večina otrok je na vprašanja v nemščini odgovorila z da ali ne, s čimer so izkazali razumevanje vprašanja, povezanega z zgodbo.

Čeprav je bilo dramskih dejavnosti načrtovanih relativno malo, so študentke ugotovile, da imajo otroci igre vlog zelo radi; radi sodelujejo in prevzemajo različne vloge ter pri tem samozavestno uporabljajo tuji jezik. Zato jih velja pogosteje vključiti v dejavnosti po branju. Eden izmed takih primerov je bila igra vlog, kjer so otroci prikazali poklice, ki se pojavljajo v slikanici *Majbno težavo imam*.

Kot manj uspešno dejavnost so študentke ocenile naloge, kjer so predvidele npr. postavljanje sličic v pravilni vrstni red, saj so naloge oblikovno slabo zastavile. Študentke ugotavljajo tudi, da bi bila večina dejavnosti za spodbujanje večjezičnosti, ki so si jih zamislile, veliko bolj smiselna, če bi potekale skozi daljše obdobje in postale integralni del vsakdanjih vrtčevskih aktivnosti. Prav tako bi bilo lažje

načrtovati dejavnosti po pristopu CLIL, če bi dobro poznale vrtčevski kurikulum in sodelovale dlje časa. Študentke ugotavljajo, da je ena ura dejavnosti, kot so jo izvedle v času projekta, pri predšolskih otrocih bistveno premalo in da bi bil učinek veliko večji, če bi pouk tujega jezika potekal sočasno z drugimi aktivnostmi.

Vprašanje 5: Kako bi opisale izkušnjo, pridobljeno s projektom Sedem pravljinih dni?

Vse študentke so projekt označile kot zelo pozitivno izkušnjo. Ena študentka je izpostavila preveliko obremenitev zaradi dodatnega dela in izvedbe projekta, a kljub temu ugotavlja, da je bila izkušnja pozitivna. Dve študentki sta navedli, da bosta pri načrtovanju večjezičnih dejavnosti v prihodnje zagotovo sodelovali z vzgojiteljicami, ki imajo več praktičnih izkušenj in dober vpogled v dejavnosti, primerne za starostno skupino. Štiri študentke so izpostavile, da je pri večjezičnih dejavnostih, povezanih z branjem slikanice, zelo pomembno dobro poznati jezikovno ozadje otrok, saj le tako lahko v dejavnosti enakopravno vključiš vse otroke. Sedem študentk delo z otroki veseli in bi v prihodnje rade del svoje delovne obveznosti opravljale v tej starostni skupini, dvema študentkama pa delo z malčki predstavlja velik stres. Študentke ocenjujejo, da so tekom projekta pridobile veliko praktičnih znanj in izkušenj ter razvile nove kompetence. Izpostavile so nabor kakovostne otroške literature, kriterije za ocenjevanje kakovostnih slikanic, boljši vpogled v otroško literaturo, ideje za raznolike dejavnosti s slikanicami, nova spoznanja na področju branja in njegovih učinkov. Posebej pomembno pa se jim zdi, da so pri sami izvedbi dobile povratno informacijo o načrtovanih in izvedenih dejavnostih, saj so mnenja, da se za delo z mlajšo populacijo v okviru študija premalo izobražujejo in usposablajo.

6 Zaključek

Kljub nekaterim izzivom, ki jih prinaša vključevanje slikanic v poučevanje tujih jezikov v predšolskem obdobju, imajo le-te toliko potencialov, da je vredno razmisleka, kako in v kakšnem obsegu lahko učenje oziroma usvajanje tujega jezika s predšolskimi otroki izvedemo na tak način.

Čeprav poznamo različne slikanice glede na razmerje med besedilnim in slikovnim delom, ugotavljamo, da so za integracijo v predšolske dejavnosti v tujem jeziku najbolj primerne slikanice, ki imajo visok delež slikovnega materiala in manjši delež

besedila. S tovrstnimi slikanicami omogočimo otrokom pristen stik z bogatim in avtentičnim jezikovnim vnosom, slikovni material pa nam pomaga, da si besedišče otroci lažje zapomnijo in ga kasneje uporabijo (Hering, 2016, str. 46) ter da v kakovostni ilustraciji tudi uživajo. S tako izbiro poskrbimo tudi za vzdrževanje motivacije in koncentracije, saj bralna dejavnost oziroma dialoško branje ne terja preveč časa. Poleg tega s pomočjo slikovnega gradiva dodatno spodbujamo razumevanje in sproti preverjamo, kako dobro otroci sledijo zgodbi in sporočilu (prim. Hering 2016).

Ker slikanice primarno niso napisane za poučevanje, je izjemnega pomena, da učitelji in učiteljice premišljeno izberejo slikanice, ki so na kognitivno ustrezni ravni in načrtujejo starostni skupini primerne dejavnosti, s katerimi želijo učencem približati vsebino in jih spodbujati v jezikovnem razvoju. Hkrati pa je treba pri didaktizaciji za pouk vseskozi imeti pred očmi, da je poleg učnih ciljev, ki jih želimo s slikanico uresničiti, pomembno ohraniti tudi estetske užitke.

Za smiselno integracijo slikanice v predšolske dejavnosti, pri kateri lahko spodbujamo tako jezikovne kot vsebinske cilje, smo predstavili pristop CLIL in na zgodbah temelječo metodologijo, ki ju lahko dopolnjujemo tudi npr. z elementi popolnega telesnega odziva (ang. *TPR method*). Seveda ob tem ne gre pozabiti na uresničevanje načel kakovostnega poučevanja tujega jezika v vrtcu (Jazbec & Trlep, 2022).

Ker je ponudba otroških knjig ogromna, je pomembno, da znamo učitelji izbrati zares kakovostne slikanice, ki omogočajo literarne užitke, pa tudi pridobivanje novega znanja ter razvijanje jezikovne zmožnosti. Poleg naborov, ki jih ponudijo knjižničarji, so nam lahko v pomoč tudi različni kriteriji za samostojno izbiro slikanic, ki smo jih predstavili.

Ker je otroška literatura in vključevanje otroških knjig v pouk tujega jezika v času izobraževanja učiteljev in učiteljic skorajda popolnoma prezrta tema, smo v okviru izbirnega predmeta pripravili krajši projekt, ki je bil izveden v dveh vrtcih. Skozi projektno delo so se bodoče učiteljice nemščine seznanile s kriteriji ocenjevanja slikanic, pripravo didaktičnih materialov za poučevanje s slikanico in nenazadnje s praktično izvedbo, ki je študentkam omogočila prve izkušnje s poučevanjem predšolskih otrok in z medijem slikanico kot učnim sredstvom.

Če želimo spodbujati bodoče učitelje in učiteljice tujih jezikov, ki bodo poučevali v vrtcu in na nižji stopnji osnovne šole, da bodo slikanice pri kasnejšem poučevanju tujega jezika uporabljali, je zato ključnega pomena, da jih že v času študija seznanimo z možnimi metodami dela in opremimo z znanji za izbiro kakovostne otroške literature ter jih seznanimo z učnimi načrti in kurikulumom za vrtce.

Literatura

- Abraham, U., Knopf, J. (2022). Genres des Bilderbuchs, v J. Knopf & U. Abraham (ur.), *Bilderbücher. Band 1: Theorie* (str. 3–11). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bahovec, E. et al. (2015). Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. 2. izd., 12. natis, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Urad za razvoj izobraževanja, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., Wesche, M. (2003). *Content Based Instruction*. Michigan University Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching English to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Ehming, S. C., Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien*. Mainz: Stiftung Lesen. 21. 1. 2023. http://download.andereslernen.de/Stiftung%20Lesen%20Vorlesen_im_Kinderalltag_02-1.pdf
- Ellis, G., Brewster, J. (2014). *Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.
- Evropska komisija. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice.
- Grünwald, D. (1991). Bilderbücher im Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 46, 4–13.
- Halbey, H. A. (1997). *Bilderbuch: Literatur. Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung*. Beltz.
- Hering, J., (2016). *Kinder brauchen Bilderbücher*. Klett Kallmeyer.
- Jazbec, S. (2022). Zgodnje učenje tujega jezika nemščine v besedi in sliki otrok v vrtcu v A. Lipavica Oštir, Pižorn, K. *Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju* (str. 123–146).
- Jazbec, S., Trlep, P. (2022). Učenje in poučevanje tujega jezika v vrtcu: nabor kriterijev kakovostnega dela in primeri prakse v A. Lipavica Oštir, Pižorn, K. *Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju*, (str. 197–218).
- Kümmerling-Meibauer, B. (2012). *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*, wbg.
- Kurwinkel T. (2020). *Bilderbuchanalyse: Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. 2. Narr Francke Attempto Verlag.
- Lipavica Oštir, A. in Jazbec, S. (2007). Slowenien – CLIL in deutscher Sprache in der Periode des Frühspracherwerbs. *Frühes Deutsch*, 16(11), 11–14.
- Lipavica Oštir, A. in Lipovec, A. (2018). *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Lit
- Luptowicz, C., Kraft, T. (2019). Qualitätskriterien zur Auswahl von Bilderbüchern. Theoretische Grundlagen und eine exemplarische Analyse v J. Knopf & U. Abraham (ur.), *Bilderbücher. Band 2: Praxis* (str. 12–17). Schneider Verlag Hohengehren.
- Marquardt, M. (2010). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Bildungsverlag EIN.
- Mehisto, P., Marsh, D., Jesus Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Mourão, S. (2009). Using Stories in the Primary Classroom v F. O'Connell (ur.), BritLit: *Using Literature in EFL Classroom* (str. 17–26). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_BritLit_elt.pdf
- Näger, S. (2017). *Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Herder.

- Pinto, C. F. (2012). Using children's literature in ELT A story-based approach. *SENSOS*, II/2, 23–39.
- Pižorn, K., Pevec Semec, K. (2010). Izhodišča za uvajanje dodatnih jezikov v 1. VIO v: A. Lipavc Oštir & S. Jazbec (ur.). *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole* (str. 106–168): Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.
- Retelj, A. (2023). Förderung der Early-Literacy im DaF-Unterricht mit jungen Lernenden. *Studii de știința și cultura*, 19/1, 95–104.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Sárvári T. (2015). »Bilder sind gute Begleiter«. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern v J. Backes & Z. Szendi (ur.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014* (str. 225–245). Gondolat Kiadoi.
- Sauerborn, H. (2015). *Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Staiger, M. (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse v J. Knopf & U. Abraham (ur.), *Bilderbücher. Band 1: Theorie* (str. 12–23). Schneider Verlag Hohengehren.
- Stryker, S., Leaver, B. (1997). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education*. Georgetown University Press.
- Thiele, J. (2003). *Das Bilderbuch: Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Isensee.
- Wirth, A., Ehmig, S. C., Heymann, L., Niklas F. (2020). Das Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Zusammenhang mit familiärer Lernumwelt und Sprachentwicklung. *Frühe Bildung*, 9/1, S. 26–32.

INTERDISCIPLINARNO POVEZOVANJE ZNANJA STROKE IN TUJEGA JEZIKA NA VISOKOŠOLSKI RAVNI

SAŠA PODGORŠEK

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
sasa.podgorsek@ff.uni-lj.si

Poglavje obravnava interdisciplinarno povezovanje znanja stroke in tujega jezika na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Poučevanje tujih jezikov na nefiloloških oddelkih ima dolgo tradicijo, v tem poglavju pa se bom osredotočila na nemščino kot tuji jezik stroke na oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo. Rezultati analize dostopnih arhivskih dokumentov kažejo na to, da se je pouk tujih jezikov povezoval s strokovnimi predmeti vsaj od 70. let naprej. Vključeval je predvsem razvijanje branja strokovnih besedil v nemščini, kar predstavlja stalnico še danes. Od takrat se je marsikaj spremenilo, npr. vsebine študijskih programov, skupine so manjše, raven predznanja je nižja, digitalne tehnologije so postale del vsakdana, vsebine v tujem jeziku so enostavno dostopne. Vse to odpira vprašanja o tem, kako temu prilagoditi pouk tujega jezika stroke. Ena od možnosti je opravilno zasnovano učenje (ang. *task-based learning*), ki temelji na učenju z avtentičnimi opravili, ki so relevantna tako za študijske kot tudi poklicne namene. V empiričnem delu sem raziskala opravilno zasnovano učenje nemščine z namenom ugotoviti stališča študentk in študentov do tega pristopa. Opravilo predstavlja izvedba intervjuja. Rezultati kažejo, da so opravilno zasnovanemu učenju nemščine naklonjeni, so pa opozorili tudi na izzive, s katerimi so se srečali.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.4](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.4)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
nemščina,
tuji jeziki stroke,
opravilno zasnovano
učenje,
intervju,
etnologija in kulturna
antropologija

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.4](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.4)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:

German,
languages for specific
purposes,
task-based learning,
interview,
ethnology and cultural
anthropology.

INTERDISCIPLINARY CONNECTION OF DISCIPLINARY KNOWLEDGE AND FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER EDUCATION LEVEL

SAŠA PODGORŠEK

Univerza of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
sasa.podgorsek@ff.uni-lj.si

This chapter examines the interdisciplinary connection of disciplinary knowledge and foreign language skills in the non-philological departments of the Faculty of Arts at the University of Ljubljana. This chapter focuses specifically on German as a foreign language for specific purposes (LSP) within the Department of Ethnology and Cultural Anthropology. The analysis of archival documents reveals that the connection of foreign language instruction with content subjects has existed since at least the 1970s and that the emphasis was on reading disciplinary texts in German, which is still practiced today. However, over time, there have been notable changes such as revised study program content, smaller student groups, lower language levels, the integration of digital technologies into daily life, and greater access to authentic content. These changes require a rethinking of the current LSP teaching. One of the options is task-based learning, involving authentic tasks that are relevant for both academic and professional purposes. In the empirical part, I explored task-based learning of German, specifically aiming to examine students' attitudes towards this approach. The assigned task involved conducting an interview. The findings indicate a generally positive reception of this approach by students, while also highlighting some potential challenges.



1 Uvod

Pouk tujih jezikov stroke (TJS) je načeloma že sam po sebi povezan s stroko, na katero se navezuje. Od pouka tujega jezika za splošne namene se razlikuje predvsem v tem, da izhaja iz učnih potreb študentov, da uporablja metodologijo znanstveno-raziskovalnega dela stroke in avtentične besedilne vrste, značilne za stroko. Za razliko od tradicionalnega pristopa, ki v ospredje postavlja učenje posameznih prvin jezika (npr. slovnice, besedišča, fonetike, jezikovnih zmožnosti, prevajanja), so pri pouku TJS v ospredju pristopi, kot so projektno, problemsko in opravilno zasnovano učenje ter na avtentičnost osredinjen pristop (Breen, 1985). Didaktika poučevanja TJS se deloma prekriva z didaktiko tujih jezikov za splošne namene, specifika TJS pa je predvsem v tem, da mora učitelj TJS do neke mere obvladati tudi stroko, katere jezik poučuje, stalen izziv je kolegialno sodelovanje s strokovnjaki in učitelji stroke, prav tako tudi učna gradiva, ki komercialno večinoma niso na voljo in jih morajo učitelji pripraviti sami (Podgoršek idr., 2021).

Poglavje obravnava interdisciplinarno povezovanje znanja stroke in nemščine na oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo (EiKA) Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Znanje tujih jezikov, še posebej angleščine, danes hitro razumemo kot samoumevno. Znanje tujega jezika stroke, ki ga uporabljamo za študijske ali poklicne namene, pa je že manj samoumevno in predstavlja trši oreh, če samo pomislimo na opravila, kot so študij literature, izvedba intervjujev ali predstavitev znanstveno-raziskovalnega dela v tujem jeziku. Za etnologe in kulturne antropologe je znanje tujih jezikov pomembno, kar potrjuje tudi umestitev različnih tujih jezikov v študijski program oddelka vsaj od študijskega leta 1950/51 naprej.

V nadaljevanju bom podala pregled literature o poučevanju TJS, ki mu sledi iz dveh delov sestavljen empirični del. V prvem delu bom predstavila analizo dostopnih arhivskih dokumentov o pouku tujih jezikov in še posebej nemščine na EiKA, v drugem pa rezultate raziskave opravilno zasnovanega učenja nemščine kot tujega jezika stroke.

Namen tega poglavja je, da prispeva k razpravi o sodobnih pristopih k poučevanju TJS na področju humanistike in s tem povezanimi izzivi.

2 Pregled literature

Poučevanje TJS je prilagojeno specifikam posamezne stroke. Dudley-Evans in St John (1998) sta pri opredelitvi angleščine kot TJS izhajala iz treh absolutnih in štirih variabilnih lastnosti, ki so značilne tudi za kontekst nemščine kot TJS. Absolutne lastnosti zajemajo zasnovo pouka, ki izhaja iz analize učnih potreb učencev, uporabo metodologije in dejavnosti posamezne stroke ter jezik, zmožnosti, diskurz in besedilne vrste za izvedbo teh dejavnosti. Variabilne lastnosti predstavljajo zasnovo pouka tujega jezika za posamezne stroke, metodiko, ki se lahko razlikuje od metodike poučevanja tujih jezikov za splošne namene, ter pouk, ki je v veliki meri namenjen odraslim, ki so že usvojili osnove tujega jezika.

Basturkmen (2006) metode poučevanja deli glede na različne stopnje osredotočenosti na vnos (ang. *input*) ali iznos (ang. *output*). Pri vnosno-iznosni metodi študenti najprej obravnavajo avtentična besedila in z njimi povezane naloge, nato pa naj bi sami tvorili ustrezna lastna besedila. Metoda, ki je osredotočena na iznos, zajema tvorbo žanra v ciljnim jeziku in šele nato intervencijo učitelja s podporo na področjih, kjer je podpora potrebna. Podobno metodo navajata Dudley-Evans in St John (1998) v povezavi z opravljenim zasnovanim učenjem, imenujeta jo *deep-end strategy*¹. Žanre lahko razumemo kot socialne procese, ki se realizirajo skozi besedilne vrste, ki imajo skupne značilnosti in zakonitosti. Primer žanra v našem kontekstu je etnografski intervju. Hyland (2021) v kontekstu poučevanja pisanja in žanrov navaja model cikla poučevanja in učenja (ang. *Teaching-and-Learning-Cycle*) (Derewianka, b.n.l.)², ki se uporablja v Avstraliji v kontekstu opismenjevanja, vendar pa je uporaben tudi pri poučevanju TJS. Zajema pet faz: (1) razumevanje namena žanra in konteksta, (2) modeliranje in dekonstrukcija besedila, (3) skupno konstruiranje besedila po modelu, (4) samostojno konstruiranje besedila ter (5) transfer in uvid v širši kontekst žanra. Model je zasnovan ciklično, učenec vstopi vanj na točki, kjer je po predznanju, in nadaljuje po stopnjah ter po vsakem zaključenem ciklu potrebuje manj učiteljeve podpore in postaja bolj samostojen.

¹ *Deep-end* pomeni začetek nove in težke dejavnosti, za katero nisi pripravljen. Vir: Oxford Learners Dictionary, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/deep-end>

² Vir: <https://victesol.vic.edu.au/wp-content/uploads/A-Teaching-and-Learning-Cycle.pdf>

Zadnjih 20 let se strokovnjaki ukvarjajo tudi s konceptom akademske pismenosti, ki vključuje višje ravni mišljenja in učenja za razvoj, komuniciranje in transformacijo znanja (Li, 2022). Izhajajoč iz dolgoletnega poučevanja na visokošolski ravni ugotavljam, da postaja razvoj posameznih vidikov akademske pismenosti eden izmed ciljev pouka tujega jezika stroke, ki ga lahko dosežemo tudi z medpredmetnim oz. interdisciplinarnim³ povezovanjem.

Pregled literature je pokazal, da v slovenskem prostoru obstaja veliko literature, kot so poročila o izvedenih projektih medpredmetnega povezovanja, študije, monografije, magistrska in doktorska dela, ki obravnavajo povezovanje tujih jezikov z drugimi predmeti, kot so npr. geografija, zgodovina, likovna in glasbena umetnost, umetnostna zgodovina, sociologija, šport in matematika. Večinoma se osredotočajo na predšolsko, osnovnošolsko in srednješolsko raven, in sicer v povezavi s pristopom CLIL, kot npr. Jazbec in Lipavic Oštir (2009), Lazar (2014), Smajla in Podovšovnik (2016), Smajla (2019), Lipovec in Lipavic Oštir (2022).

Na visokoškolskem področju je slika precej drugačna. Literature o povezovanju tujega jezika stroke z drugimi disciplinami je na prvi pogled zelo malo⁴. Opisana situacija se zdi paradoksalna, saj je poučevanju TJS povezovanje s stroko inherentno. Vendar gre predvsem za povezovanje znotraj pouka TJS, saj je sodelovanje z visokoškolskimi učitelji strokovnih predmetov bolj izjema kot pravilo (Drobnič Vidic in Celinšek, 2008; Danko in Klun, 2014; Podgoršek idr., 2021), čeprav kolegialno sodelovanje predstavlja eno od pomembnejših potreb učiteljev TJS⁵. Na drugi pogled, predvsem prek študija domače literature, pa se raziskovalno polje že malo bolj odstre, v prvi vrsti kot obrobna tema v drugih raziskavah, redkeje pa kot glaven predmet

³ V literaturi, npr. Birsa (2015), najdemo poglobljen pregled različnih opredelitev medpredmetnega povezovanja. V tem poglavju uporabljam izraz medpredmetno povezovanje za povezovanje predmetov v osnovni in srednji šoli, interdisciplinarno povezovanje pa na visokošolski ravni, kot osnovno ločnico za razlikovanje med obema poimenovanjema uporabljam stopnjo šolanja.

⁴ V Cobissu iskanje s kombinacijo ključnih besed »interdisciplinarno povezovanje« in »tuj jezik stroke« ter »medpredmetno povezovanje« in »tuj jezik stroke« ni dalo nobenega rezultata. Pri zamenjavi ključne besede »tuj jezik stroke« s »tuj jezik« in s »strokovni jezik« sem dobila več kot 200 zadetkov, med katerimi pa sem našla le enega, ki se nanaša na visokošolsko raven. To je magistrsko delo, ki obravnava temo interdisciplinarnosti pri nemščini in zgodovini na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru s ciljem ustvariti učno gradivo za učenje nemščine na visokošolski ravni (Zlodej, 2021).

⁵ Bocanegra-Valle in Basturkmen (2019) sta izvedli prvo večjo kvalitativno študijo izobraževalnih potreb učiteljev TJS v mednarodnem prostoru. Ugotovili sta, da lahko izobraževalne potrebe učiteljev TJS razdelimo v pet glavnih skupin. Naj omenim le četrto skupino potreb, ki se nanaša na kolegialno sodelovanje tako z učitelji TJS kot tudi z raziskovalci in učitelji strokovnih predmetov. Tu se nakazuje velik razkorak med izraženimi potrebami in njihovim uresničevanjem v praksi, pri katerem so učitelji navedli mnogo težav in izzivov pri sodelovanju z učitelji strokovnih predmetov (Podgoršek idr., 2021).

raziskovanja. Eno od prvih raziskav o povezovanju stroke in angleškega jezika v slovenskem visokem šolstvu sta izvedli Danko in Klun (2014). Ugotovili sta, da imamo enake probleme, kot jih navajajo tuji raziskovalci in da študenti predmetov TJS ne zaznavajo kot enakovrednih predmetov strokovnim predmetom. V monografiji o problemsko zasnovanem učenju, ki so jo uredile Gvardjančič, Boothe in Vukadinović Beslič (2003), so članice projekta že pred 20 leti izjemno natančno in napredno opredelile poslanstvo⁶ projekta interdisciplinarnega povezovanja TJS in stroke, v katerem se zavzemajo za premik od razvoja tradicionalnih jezikovnih zmožnosti k razvoju znanja in zmožnosti za uspešno reševanje realnih situacij v delovnem okolju, s čimer bi se študenti razvili v samostojne, vseživljenjske učence. Jurkovič (2003) obravnava vlogo učitelja strokovnega predmeta pri problemsko zasnovanem pouku TJS. Vloge učitelja stroke se razlikujejo od faze do faze, od učitelja kot vira informacij, omogočevalca (ang. *facilitator*), svetovalca, snovalca primera, ocenjevalca itd. Ena od možnih koristi sodelovanja učitelja stroke z učiteljem TJS je razširitev nabora metod poučevanja in s tem obogatitve tradicionalnega načina poučevanja. Problemsko zasnovano učenje je v tem primeru pristop za uresničevanje interdisciplinarnega povezovanja. V priročniku *Guide to Problem-Based Learning*, ki je izšel v kontekstu poučevanja angleščine kot tujega jezika stroke, je problemsko zasnovano učenje natančno predstavljeno in ponazorjeno s primeri vzorčnih problemov in gradiv s slovenskih visokošolskih ustanov (Kosel idr., 2005). Plos in Puklavec (2015) tematizirata interdisciplinarno povezanost TJS tako s stroko kot tudi z maternim jezikom, kar je pomembno za zagotavljanje pravilnosti strokovnih izrazov. V literaturi najdemo različne načine povezovanja predmetov. Drake (1998) predstavlja povezave na šeststopenjskem kontinuumu, kjer en skrajni del predstavlja tradicionalni pouk z ločenimi predmeti, drugi del pa transdisciplinarni pouk, ki izhaja iz konteksta življenjskih situacij, in ne iz ločenih predmetov. Vmesne stopnje vsebujejo različne preplete povezovanja. Pavlič Škerjanc (2019) navaja tri elemente načinov povezovanja: vlogo predmeta, kompleksnost povezovanja in povezovalne elemente. Pouk tujih jezikov ima lahko nosilno, poudarjeno ali podporno vlogo v povezovanju. Pogosto so tuji jeziki percipirani kot večinski predmeti, kjer jezik predstavlja orodje za doseg (zunajpredmetnega) cilja. Kompleksnost povezovanja sega od nizke do visoke stopnje in zajema navezovanje na vsebine, teme, dejavnosti, metode, postopke in

⁶ »To make a shift from developing the traditional four language skills to developing the knowledge and skills needed by learners who want to be successful in real-job situations in an information society. The project will focus on the development of independent problem solving skills, creative thinking, cooperation and productive team work, flexibility in adapting to a changing environment, in order that students become self-directed, life-long learners.« (Gvardjančič, Boothe in Vukadinović Beslič, 2003, vii)

probleme drugih predmetov. Povezovalni elementi so npr. vsebinska in procesna znanja, dejavnosti, didaktične metode, učna orodja, kot je informacijska in komunikacijska tehnologija, miselni postopki, veščine in navade, posamezne kompetence in koncepti (Pavlič Škerjanc, 2019). Dudley-Evans in St John (1998) poudarjata načelo postopnosti pri povezovanju učiteljev stroke in TJS. Predlagata, da učitelj TJS povezovanje začne z informiranjem o učnih načrtih strokovnih predmetov in poišče učitelje, ki jih jezik in diskurz njihove stroke zanimata. Nato se z njimi pogovori o njihovih predmetih in strokovnih besedilih, ki bi jih lahko uporabil pri pouku. Šele nato se povezovanje lahko razvije v sodelovanje in skupno poučevanje (ang. *team-teaching*), pri čemer je pomembna institucionalna podpora. Interdisciplinarno povezovanje znanja stroke in TJS v našem kontekstu pomeni, da se pri jezikovnem pouku obravnavajo teme, jezikovne strukture, besedilne vrste in žanri, značilni za stroko. Ne gre za učenje stroke, kot pri CLIL-u, kjer poučevanje predmetov poteka v tujem jeziku, gre za jezikovni pouk s ciljem usposobiti študente za tujejezikovno komunikacijo v svoji stroki, pri čemer se lahko uporabljajo različni pristopi, kot so projektno, problemsko in opravilno zasnovano učenje.

V tem poglavju bomo natančneje obravnavali opravilno zasnovano učenje, ki se v kontekstu poučevanja TJS pogosto uporablja in je v angleško govorečem okolju že dolgo uveljavljen in raziskan koncept. V Sloveniji je pristop omenjen v učnem načrtu za angleščino (2008) kot *učenje skozi dejavnosti*, izraz *opravilo* se v tem učnem načrtu za angleščino in tudi v drugih učnih načrtih za tuje jezike iz leta 2008 še ne pojavi. Holc (2008) v prispevku, ki obravnava pouk nemščine, uporabi sintagmo *dejavnostno naravnani pouk*. Izraz *task* je v prevodu Skupnega evropskega jezikovnega okvira (SEJO) (2011) preveden v *opravilo*. Skela (2011) uporablja sintagmo *na opravih temelječa metodika* in *na opravih osredinjena metodika*. Cajhen in Kante (2011) v prispevku o pouku francoščine uporabljata *dejavnostno naravnani pristop*. Sintagmo *na opravih temelječe učenje* je v disertaciji uporabila Podgoršek (2016), prav tako sta jo uporabili Drašler in Podgoršek (2022) v članku o rabi avtentičnih gradiv in opravih pri pouku tujih jezikov stroke. Navedeni prevodi so raznoliki in se niso najbolj uveljavili. V pričujočem poglavju uporabljam izraz *opravilno zasnovano učenje*. Nastal⁷ je junija 2023 v procesu prevajanja spletnega izobraževanja za učitelje tujega jezika stroke LSP-TEOC.pro⁸.

⁷ Avtorica izraza je Mateja Dostal. Prevod se zdi dovolj točen in eleganten, da bi znal najti svoje mesto v strokovni terminologiji.

⁸ Spletno izobraževanje za (bodoče) učitelje in učiteljice TJS v evropskem visokošolskem prostoru je rezultat Erasmus+ projekta LSP-TEOC.pro (2020–2023). Razvil ga je konzorcij devetih partnerjev, v katerem je sodelovala

Opravilo je po SSKJ (2015) »nekaj, kar kdo opravlja, dela«. Po SEJU (2011) so opravila opredeljena kot »del vsakdanjega življenja v zasebni, javni, izobraževalni in poklicni domeni«. Izraz *dejavnost* se nanaša na »delo, delanje« (SSKJ, 2015), ki je potrebno za uspešno izvedbo opravila. V pričujočem poglavju uporabljam izraz *opravilo*, ki omogoča razlikovanje med *opravilom* in *dejavnostjo*, potrebno za izvedbo tega opravila.

Ellis (2009) v kontekstu učenja tujega jezika razlikuje med opravilom kot delovnim načrtom (ang. *workplan*) in opravilom kot procesom, torej dejavnostjo, ki se zgodi, ko učenec izvaja opravilo. Willis (1996) opravila definira kot »dejavnosti, pri katerih učenec uporablja ciljni jezik za komunikativni namen, da bi dosegel rezultat«. Skehan (1996) opravilo opiše kot dejavnost, ki ima zvezo z realnostjo in pri kateri je na prvem mestu pomen in ne oblika, ima pa tudi opredeljen cilj in se ovrednoti glede na dosežen rezultat. Skehan (1996) argumentira, da obstajata trda in mehka verzija opravilno zasnovanega učenja. Trda verzija pomeni, da so opravila osnovna, nosilna enota poučevanja jezika, vse drugo jim je podrejeno. V mehki verziji pa je opravilno zasnovano učenje vključeno v poučevanje in se dopolnjuje s tradicionalnim načinom poučevanja. Podobno v razpravi o razširjenosti opravilno zasnovanega učenja ugotavlja Van den Branden (2016), da velik delež učiteljev uporablja kombiniran pristop, ki ga zagovarja tudi Ellis (2009).

Zasnova izobraževalnih opravil poteka v šestih korakih: analiza potreb, oblikovanje učnega načrta na ravni predmeta, zasnova gradiv, metodika, ovrednotenje in evalvacija (Doughty in Long 2003; Long 2011). Analiza potreb pomeni, da učitelj identificira ustrezna opravila, ki naj bi jih učenci bili zmožni opraviti, ter zbere primere ciljnega diskurza. Primere črpa iz literature in od oseb (učenec, učitelj, tretje osebe, ki so ali pa niso materni govornici ciljnega jezika), pridobi jih z raziskavo, intervjuji, anketami, opazovanjem, korpusno in diskurzno analizo (Long, 2011). Ko je opravilo izbrano, učitelj oblikuje učni načrt, opredeli dejavnosti, ki so potrebne za izvedbo opravila, in pripravi vaje za njihovo izvedbo. Zasnova gradiva obsega pripravo razdelanega jezikovnega vnosa. Jezikovni vnos je lahko pristen (avtentičen, nespremenjen), poenostavljen, razdelan (dodane so informacije, ki pomagajo pri razumevanju jezikovnega vnosa, npr. parafraziranje, sopomenke, protipomenke, nadpomenke) in modificiran (npr. dodane mini jezikovne vaje). Ko učenec v procesu učenja pride do besednih zvez ali struktur, ki jih želi razumeti, mu jih učitelj pomaga

vkjučiti, shraniti in ponovno priklicati v spomin. Omogoči mu dostop do vnosa, ki je bogat s takšnimi besednimi zvezami ali strukturami, in ga spodbudi k temu, da poišče ustrezne besedne zveze ali da jih opazi, če jih je učitelj npr. grafično poudaril ali ustavil zvočni posnetek in ga ponovno predvajal. Ovrednotenje učenčevih dosežkov se pri opravljenem zasnovanem učenju meri s testi, ki prav tako temeljijo na opravljenih, pri čemer se meri uspešnost izvedbe opravila, ne pa raba jezika. Zadnja stopnja je evalvacija učenja, kar pomeni, da učenci po izvedenem opravljenju premislijo, kaj so se naučili ter da naučeno ovrednotijo (Long, 2011).

Opravljen zasnovano učenje je tesno povezano s konceptom avtentičnosti, ki ga je v 80. letih razvil Breen (1985). Njegova tipologija avtentičnosti zajema avtentičnost besedil, učenčeve interpretacije besedil, opravil in razredne situacije. Avtentičnost je značilnost besedil, ki so prvotno ustvarjena za naravne govorce (Harmer, 1983) in ne za namen tujejezikovnega pouka. Jezikovni vnos je v avtentičnih besedilih kompleksen, naraven, v nasprotju z besedili v učbenikih, ki so pogosto zasnovana za učenje izoliranih prvin jezika in upoštevajo načelo postopnosti pri učenju tujega jezika. Posledično so besedila osiromašena, tako z vidika jezikovne kompleksnosti kot tudi družbeno-kulturnih vsebin. Po drugi strani pa so avtentična besedila lahko prezahtevna in učence odvrnejo od učenja. Doughty in Long (2003) argumentirata, da so s psiholingvističnega vidika avtentična besedila prav tako kot poenostavljena besedila za učence neprimerna. Da bi avtentična besedila postala razumljiva, zahtevajo študij jezika kot objekta ne pa razvoj funkcionalne zmožnosti rabe jezika. Argument navajata v kontekstu učenja tujega jezika. V kontekstu pouka tujega jezika stroke učenci strokovne vsebine in žanre načeloma poznajo, zato je raba avtentičnih besedil ob predpostavki, da je učenčeva raven znanja jezika dovolj visoka, smiselna. Ne samo to, avtentična besedila predstavljajo enega izmed glavnih elementov poučevanja TJS (Carter, 1983).

Vlogo učenca pri soustvarjanju pedagoškega procesa poudarjata tudi Breen (1985) in Lee (1995). V poučevanju TJS velja koncept deljene ekspertize (Hall, 2013), kar pomeni, da proces učenja poteka med učitelji in učenci vzajemno, učitelj je strokovnjak za tuji jezik, študenti pa za stroko, bistvena je tudi njihova pripravljenost za učenje (Belcher, 2009). Učitelji tujega jezika postopoma pridobivajo znanje na področju stroke, postati morajo tudi raziskovalci (Hall, 2013; Van den Branden, 2019), saj raziskovalno delo predstavlja temelj za kakovostno pedagoško delo. Poučevanje TJS za učitelje splošnega tujega jezika predstavlja velik izziv, saj jih

pedagoški študij ne pripravi v zadostni meri za poučevanje tujega jezika stroke, kar je dokaj pogosto tako v Sloveniji kot tudi v tujini (Master, 1997; Basturkmen, 2014; Bocanegra-Valle in Basturkmen, 2019; Podgoršek idr. 2021).

Podobno kot Doughty in Long (2003) se je z zasnovo opravil ukvarjala tudi Mishan (2005). Razvila je na avtentičnost osredinjen pristop, v katerem je povezala opravilno zasnovano učenje in avtentična gradiva ter zasnovala šest smernic za zasnovo avtentičnih opravil, ki naj odsevajo izvorni komunikativni namen besedila, so besedilu primerna, izvabijo odziv ali zavzetost za besedilo, se približujejo resničnim opravilom, aktivirajo učenčev obstoječe znanje ciljnega jezika in kulture ter vsebujejo komunikacijo s pristnim namenom.

Vloga učitelja pri opravilno zasnovanem učenju po Willis (1996) zajema vlogo omogočevalca, ki spodbuja učence in skrbi za uravnoteženost med izpostavljenostjo jeziku in rabo jezika; vodje pouka, ki učencem pojasni cilje pouka; opazovalca, ki v fazi, ko se učenci ukvarjajo z opravilom, stopi korak nazaj in jim pusti, da samostojno opravijo svoje delo; svetovalca, ki v fazi načrtovanja poročanja o opravljenem delu bdi nad procesom priprave poročila in svetuje glede rabe jezika, če ga učenci za to prosijo; moderatorja, ki v fazi poročanja vodi predstavitev in jih povzame ter jezikovnega vodnika, ki v fazi, osredotočeni na jezik, skupaj z učenci pregleda jezikovno analizo in vodi vadenje jezikovnih oblik.

3 Kontekst opravilno zasnovanega pouka TJS za opravilo intervju

V nadaljevanju bom opisala metodo poučevanja in korake opravilno zasnovanega učenja, ki je predmet empirične raziskave. Izhajam iz predpostavke, da so študenti ob temeljiti pripravi zmožni izvesti jezikovno zahtevno opravilo, ki je za njihovo stroko avtentično in ga že poznajo. Cilj pouka je, da pripravijo in nato samostojno izvedejo intervju v nemščini s sogovorniki, ki jih sami poiščejo in so materni govornici nemščine. Namen takšnega pristopa k poučevanju je postopno razvijanje samostojnosti študentov ob vedno manjši podpori učitelja.

Opravilno zasnovano učenje sem začela uvajati v študijskem letu 2018/2019. Zastavila sem ga po fazah, ki zajemajo pripravo, izvedbo in analizo opravila in refleksijo učenja. Na podlagi refleksij in izkušenj sem faze in posamezne korake znotraj faz postopoma izboljševala in prilagajala zmožnostim in potrebam

študentov. Ugotovila sem, da je pouk nemščine za veliko študentov ena redkih priložnosti za poglobljeno in reflektirano ukvarjanje z jezikom, z besedili, besedilnimi vrstami in žanri. Metoda poučevanja je podobna kot v pregledu literature omenjena vnosno-iznosna metoda (Basturkmen, 2006) ali avstralski model cikla poučevanja in učenja (Derewianka, b.n.l.). Gre torej za postopno spoznavanje žanra, modeliranje besedila ter nato skupno in samostojno konstruiranje besedila in umestitev v kontekst žanra. Intervju kot opravilo je za študente spoznavno dokaj nezahtevno, saj žanr poznajo, tematika se navezuje na študijske teme, je pa jezikovna zahtevnost visoka, še posebej zaradi nepredvidljive narave poteka intervjuja na terenu, torej izven vodene učnega procesa. Pri tem mislim predvsem na zahtevno slušno razumevanje v kombinaciji s pričakovanim takojšnjim odzivom v obliki postavitve novega smiselnega vprašanja ali podvprašanja.

Ključni koraki v opravljenem učenju nemščine, iz katerih so razvidni povezovalni elementi med TJS in stroko, so npr. vsebinska in procesna znanja, miselni postopki, kompetence, veščine in raba tehnologije:

1. Razumevanje namena žanra, žanra in konteksta:

S študenti razmislimo o značilnostih žanra intervju v etnoloških in antropoloških raziskavah in o njihovih izkušnjah z intervjuvanjem, ki so jih praviloma pridobili na terenskih vajah v 1. letniku. Njihovo znanje osvežimo in dopolnimo z razpravo o vprašanjih, kot so npr. kdo zasnuje in izvede intervju, kdo je sogovornik, kje ga najdemo, s kakšnim namenom se izvajajo intervjuji, kakšne konvencije veljajo za profesionalno izveden intervju, katere socialne in čustvene vidike izvedbe intervjujev moramo upoštevati. Namen te stopnje je, da ustvarimo skupno razumevanja žanra.

2. Modeliranje in dekonstrukcija besedila:

Študenti se ukvarjajo z besedilno vrsto intervju. Seznanijo se s primeri relevantnih modelov intervjujev v nemščini, ki so jih izvedli njihovi predhodniki na oddelku. Transkribirajo dele intervjuja. Spoznavajo rutinske sporazumevalne sheme in jih utrjujejo v nemščini. Njihova stopnja znanja nemščine je najpogosteje na ravni B1.

3. Skupno razumevanje in tvorba besedila po modelu:

Študenti skupaj opredelijo raziskovalno vprašanje, si razdelijo podteme in nato pripravijo sestavne dele intervjuja, kot so se naučili v 2. koraku. Intervjuje nato v parih simulirajo. Vloga učiteljice je podporna, svetuje glede rabe jezika, če je to potrebno. Cilj simulacije je identifikacija problematičnih mest, anticipacija morebitnih odgovorov in izboljšanje kataloga vprašanj in podvprašanj.

4. Samostojno razumevanje in tvorba besedila:

Izvedba opravila poteka na terenu, študenti samostojno ali v paru izvedejo vsaj en intervju z maternimi govorcji v nemščini in ga tudi snemajo. Njihova naloga je pridobiti informacije in razvijati spretnost sporazumevanja na podlagi temeljite priprave.

5. Transfer in uvid v širši kontekst žanra:

V tej fazi sledi umestitev besedilne vrste intervjuju v širši kontekst žanra, ki pokaže funkcijo intervjuja v kontekstu izvedbe raziskave, kjer intervjuju sledi zapis besedila, analiza besedila, povzetek rezultatov in zapis v obliki poročila.

4 Raziskava

Predmet raziskave je pouk tujega jezika stroke na oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani od začetkov študijskega programa do danes. Namen raziskave je pridobiti vpogled v razvoj poučevanja nemščine in ugotoviti stališča študentk in študentov do opravilno zasnovanega učenja. Zastavila sem si naslednja raziskovalna vprašanja:

- RV1 Kakšno mesto in vlogo ima nemščina kot jezik stroke na oddelku EiKA z vidika interdisciplinarnega povezovanja?
- RV2 V kolikšni meri je izobraževalno opravilo intervju za študentke in študente EiKA relevantno?
- RV3 Koliko in kakšno znanje so pridobili ter kako uspešni so bili pri izvedbi opravila?

RV4 Katere so prednosti in pomanjkljivosti pravilno zasnovanega učenja kot primera pristopa za uresničevanje interdisciplinarnega povezovanja?

Raziskava je sestavljena iz dveh delov: v prvem delu sem raziskala arhivske dokumente, v drugem pa pouk nemščine v treh študijskih letih, od 2018/19 do 2020/21. Analizirala sem dostopne sezname predavanj, poročila o delu Filozofske fakultete UL, študijske programe, predmetnike in učne načrte, povezane s študijem etnologije in kulturne antropologije od študijskega leta 1950/51 naprej.

Pri raziskavi pouka sem se osredotočila na opravilno zasnovano učenje nemščine v drugem letniku prve stopnje študija. Predmet obsega 120 kontaktnih ur, izvaja se kot celoletni predmet in ima 6 kreditnih točk.

Podatke sem zbrala z anketnim vprašalnikom, zasnovanem v odprtokodni aplikaciji 1KA (1ka.si). Vseboval je vprašanja odprtega in zaprtega tipa (zasnovana na podlagi petstopenjske Likertove lestvice stališč), ki so se nanašala na dve izobraževalni opravili, intervju in študij literature. Podatke sem analizirala s statističnim programskim paketom SPSS 24.0. Za analizo in opis kvantitativnih podatkov sem uporabila deskriptivno metodo. Iz odprtih odgovorov sem pridobila tudi kvalitativne podatke, ki sem jih analizirala z uporabo induktivnega pristopa, ki zajema večkratno natančno branje, luščenje glavnih kategorij in interpretacijo rezultatov. Rezultate bom ponazorila s tipičnimi izjavami anketirancev. Predstavila bom del rezultatov, ki se nanašajo na intervju ter lastna opažanja, pridobljena pri opazovanju z udeležbo pri pouku.

K sodelovanju sem prek elektronske pošte povabila 26 študentk in študentov, ki so obiskovali pouk. Odzvalo se jih je malo manj kot dve tretjini, to je 16, 7 iz študijskega leta 2018/2019, 4 iz 2019/2020 in 5 iz 2020/21. Anketo so izpolnjevali anonimno.

5 Rezultati in razprava

5.1 Mesto in vloga nemščine kot tujega jezika stroke na oddelku EiKA z vidika interdisciplinarnega povezovanja (RV1)

Leta 2020 je oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani praznoval 80. obletnico ustanovitve. Imela sem priložnost vpogleda v predmetnike oddelka, ki so jih v ta namen zbrali in digitalizirali v arhivu oddelka. Mojo pozornost je pritegnila sestava predmetnika za etnologijo iz študijskega leta 1950/51 (slika 1), v katerem je bil že takrat naveden tudi tuji jezik kot fakultativni predmet, poleg tega pa še živi neslovanski balkanski jezik⁹ (Seznam predavanj, 1950). Lotila sem se iskanja dodatnih dokumentov, ki bi mi omogočili rekonstruiranje in bolj poglobljeno razumevanje pristopov k poučevanju nemščine kot tujega jezika stroke ter vpogled v učna gradiva. V arhivih in knjižnicah¹⁰ sem našla nekaj predmetnikov, učnih načrtov in poročil, starejših gradiv in učbenikov pa žal ne.

Prédmet	S e m e s t e r								Kolo- kvij	Izpit						
	I		II		III		IV			V	VI	VII	VIII	delni	diplo.	
	p	v	p	v	p	v	p	v								po semestru
Osnove družbenih ved	2	2	2	2	2	1	2	1	-	-	-	-	2	4	-	
Etnologija:																
A. obča z osnovami antropologije	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	-	
B. posebna: južni Slovani, balkanski, evropski in iranslovanski narodi	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2,4,6	
Materni sodobni in knjižni jezik z dialektiko	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	4	
Prehistorična in slovanska arheologija	-	-	-	-	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-	6	
Etnol. muzeologija in zaščita	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	8	
Zgodovina narodov Jugoslavije	3	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
Obča zgodovina	3	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	
Tuj jezik (fakultativno)	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	3	-	-	
Pedagogika	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	2	3	-	7	
Živi neslovanski balkanski jezik (fakultativno)	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	-	-	-	2,4	-	
Prevojska vzgoja	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	1-8	-	
Specialna predavanja	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	4	-	4	-	-	
Antropogeografija	2	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	
Skupaj	20	10	20	10	20	9	13	7	11	4	11	4	13	7	11	4
		30		30		29		20		15		15		20		15

p = predavanje; v = vaje

Slika 1: Seznam predavanj na oddelku za etnologijo za zimski semester 1950/51

⁹ Preverba v arhivu FF UL in UL ni razkrila dokumentov, iz katerih bi bilo razvidno, katere tuje in žive neslovanske balkanske jezike so dejansko poučevali.

¹⁰ Gre za knjižnici oddelka za etnologijo in kulturno antropologijo ter za anglistiko, germanistiko in prevajalstvo. Strokovna besedila, skripte in morebitno gradivo za pouk nemščine kot tujega jezika stroke sem neuspešno iskala tudi v Cobissu (ključne besede: »učbenik«, »gradivo«, »nemški jezik«, »nemščina«, »etnologija«, »antropologija«).

Ugotovila sem sicer, da obstajajo učbeniki za nemščino kot TJS iz 80. let za stroke, kot sta npr. učbenika *Nemški teksti za študente umetnostne zgodovine* (Hudelja, 1985) in *Nemški teksti za študente zgodovine* (Hudelja, 1986), ne pa tudi za EiKA. Pričajo o sodobnih pristopih k poučevanju TJS na UL FF, ki se kažejo v specifičnosti tematik in besedilnih vrst, strokovni terminologiji, oblikoslovju in sintaksi, značilni za ciljni jezik stroke. Učbeniki so bili zasnovani za ciljne skupine študentov na FF in zaznamujejo začetek izdajanja učbenikov za nemščino kot tuji jezik stroke na FF UL. Za sedanje učitelje in raziskovalce TJS imajo ta pionirska dela velik pomen. Vendar pa je o njih le malo znanega, tudi v času mojega študija niso bila omenjena.

Iz seznamov predavanj na univerzi v Ljubljani je razvidno, da so imeli svoje mesto v predmetnikih različni tuji jeziki, kot so npr. nemščina, angleščina, italijanščina, madžarščina, poljščina, češčina, slovaščina in ruščina. V seznamu predavanj univerze v Ljubljani za študijsko leto 1951/52 se prvič pojavi poglavje Tuji jeziki za nefilologe (Seznam predavanj, 1951), kjer so praviloma opredeljeni izvajalci, naziv predmeta, obseg tedenskih ur in semester, v katerem se predmet izvaja.¹¹ Iz pregleda poročil o delu Filozofske fakultete od študijskega leta 1961/62 naprej izhaja, da se je na katedri in seminarju za etnologijo v študijskem letu 1966/67 za vse študentke in študente 1. letnika začel obvezni študij nemščine v okviru lektorata (Poročilo, 1968), saj so v poročilu za leto 1964/65 ugotovili, da slabo znanje tujih jezikov zavira pedagoško delo (Poročilo, 1966). V študijskem letu 1970/71 se na etnologiji pojavijo še slovanski jeziki, slovaščina, češčina in poljščina (Seznam predavanj, 1970). Analiza predmetnikov oddelka od študijskega leta 1978/79 do 2021/22 je razkrila stalnost izvajanja nemščine v 1. in 2. letniku študija v obsegu 120 ur letno. Spreminjala se je le oblika izvedbe (večinoma so bile to vaje, nekaj let pa polovica ur predavanj in polovica vaj). Od študijskega leta 2000/2001 sta v predmetniku zastopana le nemški in italijanski jezik kot obvezne izbirne vaje (Seznam predavanj, 2000).

Najzgodnejši učni načrt za nemški jezik, ki sem ga uspela pridobiti, je iz leta 1978¹² (Učni program za študij etnologije na FF UL, 1978). Pouk je potekal v 1. in 2. letniku po 4 ure tedensko, uporabljali so učbenik, delovni zvezek, jezikovne vaje, vadnico in čitanko *Deutsch x 3. Ein moderner Sprachkurs für Ausländer* (b. n. l.), avtorja Heinza

¹¹ V teh poglavjih je ponekod navedeno, da so tuji jeziki za nefilologe namenjeni slušateljem vseh fakultet in vseh letnikov, ponekod so skupine opredeljene zelo natančno, npr. Nemščina za 1. in 2. letnik etnologije, muzikologije in filozofije, ponekod ni nobene opredeljitve ciljne skupine študentov.

¹² Našla sem še starejše učne načrte iz leta 1971, vendar le za strokovne predmete (Program za študij etnologije na filozofski fakulteti univerze v Ljubljani iz leta 1971).

Griesbacha. Naveden je tudi izbor tekstov, ki so opredeljeni kot teksti/izvlečki iz knjig s področja etnologije in arheologije, nisem pa jih našla v knjižnici oddelka. Namen pouka je bil obvladati pogovorni jezik, razumeti literaturo v nemškem jeziku s področja etnologije in znati gotico. Skoraj enak namen predmeta je razviden tudi iz vzgojnoizobraževalnega programa za študij etnologije sedem let kasneje, v študijskem letu 1985/86, razen znanja gotice, ki ni navedeno (Vzgojnoizobraževalni program, 1985). Učbenik je dopolnjevala vadnica s testi (Braun, K., Nieder, L. in F., Schmöe (1978). *Deutsch als Fremdsprache I. und II.*, Stuttgart). Poleg učbenika sta navedeni dve strokovni besedili: B.n.a. (1980). *Die Slowenen in Kärnten*. Celovec in Novak, V. (1973). *Über den Charakter der slowenischen Volkskultur in Kärnten*, München ter besedila po dogovoru. Iz navedenega lahko sklepamo, da sta obe besedili strokovni besedili, napisani za strokovno občinstvo, in ne za učenje nemščine, kar se ujema z zgoraj navedenim ciljem pouka, razumevanjem literature v nemščini. Navedena učbenika sta učbenika za učenje nemščine kot splošnega tujega jezika in ne kot TJS, ker se prav tako ujema s cilji predmeta. Med sestavinami programov je naveden nemški jezik kot obvezen predmet z naslednjo argumentacijo: »Za študente 1. in 2. letnika pod A je obvezno tudi obiskovanje predavanj iz nemškega jezika, saj je velik del virov in literature za študij načina življenja Slovencev v tem jeziku.« (Vzgojnoizobraževalni program, 1985). Iz učnega načrta izhaja namen predavanj, ki »je osvojitvev nemškega jezika do te mere, da študent po dveh letih obvlada pogovorni jezik in je sposoben razumevati literaturo v nemškem jeziku s področja etnologije.« (Vzgojnoizobraževalni program, 1985). Nadalje je v učnem načrtu navedena vsebina predmeta: »V prvem letniku so predavanja enkrat tedensko po dve uri v fonolaboratoriju, kjer študent pridobi osnove fonetike in slovnice, ostali uri služita za utrjevanje in dopolnjevanje snovi, vse v obsegu učbenika.« (Vzgojnoizobraževalni program, 1985). Izrecno omenjena je povezava s strokovnima predmetoma Etnologija Slovencev in Etnologija Evrope (Vzgojnoizobraževalni program, 1985). Vsebine učnih načrtov in učbenikov odsevajo posamezne elemente povezovanja TJS in stroke, kot je npr. navezovanje na vsebine, teme in probleme stroke, vključitev strokovnih besedil in eksplicitna navedba povezovanja TJS s strokovnimi predmeti. Iz analiziranih dokumentov ni možno razbrati, kako kompleksno je bilo povezovanje TJS in stroke na sistemski ravni.

Od študijskega leta 2008/2009 naprej¹³ imam vpogled v poučevanje TJS¹⁴ na oddelku tudi iz prve roke, kot lektorica in raziskovalka. V sedaj veljavnih učnih načrtih za Nemški jezik 1 in 2 so cilji podobni kot v predhodnih letih, zgoraj navedeni elementi povezovanja TJS in stroke so prisotni tudi danes. Ni pa v učnih načrtih eksplicitno napisano, s katerimi predmeti se TJS povezujejo, kar odseva dejansko situacijo, v kateri je povezovanje realizirano ali znotraj predmeta ali pa neformalno, npr. v obliki skupnih strokovnih ekskurzij pri Nemščini 1 in 2 ter Etnologiji Slovenije na Kočevsko in v muzej na prostem v Stübingu v Avstriji ter v obliki obiska študentov in zaposlenih z oddelka na univerzi v Celovcu (Alpen-Adria-Universität). Temeljno literaturo za pouk nemščine predstavljata visokošolska učbenika *Nemščina za etnologe in kulturne antropologe I* (Podgoršek, 2015) in *Nemščina za etnologe in kulturne antropologe II* (Leskovec Redek, 2014) ter dodatna strokovna besedila. Omenjena učbenika sta edini objavljeni in dostopni deli, namenjeni specifičnim potrebam študentov in študentk oddelka EiKA, in sta pokazatelj prizadevanj za razvoj po meri narejenih gradiv¹⁵, ki temeljijo na analizi učnih potreb študentov. Pri Nemščini 2 poleg učbenika uporabljam tudi lastna interaktivna učna gradiva, ki so prav tako narejena za specifično ciljno skupino študentov in izhajajo iz za njih primernih nosilnih vsebin (*ang. carrier content*), ki so povezane z njihovim študijem. Pouk nemščine je torej že od začetkov interdisciplinarno obarvan, vendar pa ni sistemsko urejen.

5.2 Relevantnost izobraževalnega opravila »intervju« za študentke in študente EiKA (RV2)

Pri pouku nemščine se v drugem letniku obravnavajo različne teme, ki deloma temeljijo na vsebini učbenika *Nemščina za etnologe in kulturne antropologe II* (Leskovec Redek 2014), deloma pa na neobjavljenem gradivu avtorice poglavja. Povzela sem jih v šest tem, ki jih obravnavamo različno poglobljeno, odvisno od učnih ciljev,

¹³ V tem študijskem letu sem avtorica poglavja na oddelku EiKA začela poučevati Nemški jezik 1, v študijskem letu 2015/2016 pa še Nemški jezik 2.

¹⁴ TJS se v tem kontekstu nanaša tako na nemščino kot tudi na italijanščino kot dva jezika stroke, ki se izvajata na oddelku.

¹⁵ Za nemščino kot TJS obstaja kar nekaj po meri narejenih novejših visokošolskih učbenikov slovenskih avtoric kot so, npr. Degen-Kos in Plos, 2002; Petrišič, 2008; Sinkovič, 2010; Svetlin Gvardjančič, 2010; Kilar, 2012; Leskovec Redek, 2014; Vremšak-Richter, 2016; Peternel, 2018; Horvat, 2021; Gaber, 2022; Horvath, 2023; Svetlin Gvardjančič, 2023, kar kaže na potrebe po visoko specializiranih učbenikih. Ker analiza visokošolskih učbenikov za nemščino kot TJS ni predmet pričujoče raziskave, sem navedla le po en učbenik vsake avtorice.

predznanja in zanimanj študentk in študentov. Le-ti so teme po relevantnosti¹⁶ razvrstili takole: najbolj relevantno se jim zdi »Branje strokovnih in znanstvenih člankov v nemščini« ($\mu = 4,7$), sledita »Priprava, izvedba in analiza intervjuja v nemščini« ($\mu = 4,4$) in »Navade in običaji v nemškogovorečem prostoru« ($\mu = 4,4$), pomembni se jim zdita tudi »Predstavitev slovenskih običajev v nemščini« ($\mu = 4,1$) in »Nemški in slovenski etnologi in kulturni antropologi« ($\mu = 3,9$). Kot najmanj pomembno, vendar še vedno blizu oceni pomembno, so ocenili temo »Tiskana in pisana gotica« ($\mu = 3,6$). Intervju ocenjujejo kot pomembno temo, kar kaže na relevantnost izobraževalnega opravila.

Na odprto vprašanje o tem, katere teme bi še dodali, sem dobila dva vsebinska odgovora, preostali so se nanašali na razvoj jezikovnih zmožnosti: »Specifične raziskave in teme, s katerimi so se ukvarjali slovenski etnologi/antropologi v nemškogovorečem prostoru: da avtorja povežejo z določeno raziskavo, kaj je raziskoval itd., razprave o skupnosti/družbi (Gemeinschaft in Gesellschaft - Ferdinand Tönnies).« in »Aktualne antropološke in etnološke teme v nemškogovorečem prostoru, поближе videti aktualnost in se s tem približati možnosti uveljavljanja v nemškogovorečem prostoru.« Prvi predlog se nanaša na že obstoječo temo »Nemški in slovenski etnologi in kulturni antropologi« in jo natančneje opredeli, drugi pa odpira novo temo, ki je za študentke in študente zelo relevantna in bi jo tako kot prvi predlog bilo smiselno bolj poglobljeno vključiti v vsebine pouka, saj s predlogi študentk in študentov kurikulum TJS pridobiva bolj relevantne vsebine.

5.3 Pridobljeno znanje in uspešnost pri izvedbi opravila (RV3)

Znanje so študentke in študenti pridobivali v skladu z didaktičnim načelom učenja skozi prakso (Doughty in Long, 2003). Iz zgoraj opisanih korakov je razvidno, da smo povezali vodeno in samostojno delo, ki je omogočalo manevrski prostor za individualizacijo izvedbe posameznih korakov.

¹⁶ Relevantnost tem na petstopenjski merski lestvici: (1) povsem nepomembno, (2) nepomembno, (3) niti nepomembno niti pomembno, (4) pomembno, (5) zelo pomembno. Izračunala sem aritmetično sredino ($= \mu$) za vsako temo posebej ($N = 16$).

Na vprašanje o tem, kaj so se naučili pri pripravi, izvedbi in analizi intervjuja v nemščini, sem dobila 14 odgovorov. Izluščila sem šest kategorij, ki so jih najpogosteje omenjali: sistematičen pristop, učenje besedišča, razvijanje slušnega razumevanja, postavljanje vprašanj, raba jezika v resničnem svetu in raba tehnologije. Razvrstila sem jih kronološko glede na faze izvedbe intervjuja in jih ilustrirala s tipičnimi izjavami.

Prva se nanaša na sistematičen pristop k pripravi in izvedbi intervjuja, kar so predvidoma že usvojili v prvem letniku v okviru strokovnih predmetov in na terenskih vajah. Že usojena generična znanja so prenesli v novo situacijo in jih še razširili in utrdili, kar so nekateri poudarili kot pomembno vsebino učenja: »Sam proces priprave intervjuja, analiziranje pa ti omogoča pridobitev ključnih informacij.« Prepoznali so torej interdisciplinarno naravnost predmeta, pri katerem je primarni cilj usposobiti študente za tujejezikovno komuniciranje v svoji stroki, pri čemer uporabijo metodologijo stroke, ki jo do določene mere že obvladajo.

Druga kategorija se navezuje na besedišče, naučili so se: »Nov vokabular v povezavi z intervjujem in temo, ki smo jo obravnavali.« Gre za besedišče, povezano z obravnavano tematiko, ter za metajezik in fraze, ki se uporabljajo pri izvedbi intervjujev.

Tretja kategorija je razvijanje slušnega razumevanja, urjenje v potrpljenju, izkušnja, da ob nerazumevanju vprašaš sogovornika: »Naučila sem se bolj pozorno poslušati in razumeti nemščino.« Sogovorniki študentk in študentov so bili iz različnih nemško-govorečih dežel, kar je v skladu s pluricentričnim pristopom k poučevanju nemščine, ki ga zagovarjam, je pa lahko pogovorna nemščina zelo lokalno obarvana in težje razumljiva. Študentke in študenti so sogovornike v nekaterih primerih eksplicitno prosili, da govorijo v standardni nemščini, kar so ti brez pomisleka tudi storili.

Četrta kategorija se nanaša na vprašanja na pripravo in tvorbo vprašanj in podvprašanj, tu je bilo največ komentarjev o tem, kaj so se naučili: »Smiselno postavljanje podvprašanj. Če česa ne razumeš, vprašaj sogovorca! Dobro je, da si zraven zapisuješ besede, ki jih nisi razumel.« Navedli so nekaj strategij za preverjanje in zagotavljanje razumevanja sogovornika, kot so prošnja za ponovitev, dodatno

pojasnilo, zatekanje k angleščini in slovenščini, povedo, da so sogovorniki parafrazirali in modificirali odgovore, včasih so z intonacijo ali neverbalnimi odzivi sporočili želeno. Študentke in študenti so omenili, da so utrdili specifično jezikovno znanje o vprašalnicah ter sklonih, ki se vežejo nanje ter natančnost pri prepoznavanju pravilnega vrstnega reda besed v stavku ali vprašanju. Pridobljeno znanje je prenosljivo tudi na druge jezike in prispeva k razvoju njihove akademske pismenosti, poleg tega so pri tem ozavestili pomembnost postavljanja nevtralnih vprašanj (za razliko od npr. sugestivnih), kar predstavlja znanje, ki ga lahko prenesejo tudi na delovanje v svoji stroki.

Naslednja kategorija z veliko komentarji se nanaša na rabo jezika v resničnem svetu, ko študentke in študenti ugotavljajo, kakšna je njihova raven znanja jezika v praksi, kako so pridobili samozavest, zaupanje in občutek za pogovorno nemščino: »Pokazalo mi je realno stanje, kako ni dovolj, da se jezik učiš samo v učilnici, vendar moraš začeti jezik uporabljati na vsakdanji ravni, če želiš jezik razumeti.« in »Nauči te, da lahko izvedeš intervju tudi v tujem jeziku in te da iz cone ugodja.«

Šesta kategorija zajema rabo tehnologije za učenje jezika: »Začela sem uporabljati nekaj novih spletnih orodij, ki pripomorejo k učenju tujega jezika.« Generacija, ki je izvedla intervjuje na daljavo, je uporabila aplikacijo zoom. Ena študentka je navedla, da je za izvedbo intervjujev zoom zelo priročen, saj je tako na lažji način prišla do sogovornikov in izvedla dva intervjuja. Splet kot platforma za terensko raziskovanje predstavlja nadgradnjo etnografije s podporo tehnologije, saj se s tem »odpirajo nove raziskovalne možnosti ter vzpostavljajo platforme za terensko raziskovanje [...]« (Podjed in Muršič, 2021).

Ena študentka je navedla, da se ni naučila nič posebnega. Samo enkrat je bila omenjena zmožnost transkribiranja, kar kaže na to, da imajo izkušnje s transkribiranjem v maternem jeziku in jim to predstavlja večščino, ki je deloma prenosljiva tudi na druge jezike.

Prav vsi študenti in študentke so izvedli vsaj en intervju. Izhajajoč iz premise, da ovrednotenje uspešnosti učenja pri na opravljenih temeljčnem pouku meri s tem, ali je bilo opravilo izvedeno in ali so bili doseženi zastavljeni cilji (pridobitev, analiza in predstavitev zelenih podatkov in informacij), lahko ugotovimo, da so bili pri učenju uspešni. Raba jezika v tem primeru ni predmet ocenjevanja, saj je jezik razumljen kot

sredstvo, s katerim želimo doseči cilj. Glede na različne ravni znanja jezika je kakovost izvedbe intervjuja različna, bolj kot to pa se mi zdi pomembno, da gredo študentke in študenti skozi proces priprave in izvedbe intervjuja v tujem jeziku, saj bodo pridobljena generična znanja lahko prenesli v nove situacije, se soočili z občutki pri izvedbi intervjuja (od strahu do ponosa po opravljenem delu) ter jih v varnem okolju reflektirali in ozavestili.

5.4 Prednosti in pomanjkljivosti opravilno zasnovanega učenja kot primera pristopa za uresničevanje interdisciplinarnega povezovanja (RV4)

Na vprašanje, kako ocenjujejo opravilno zasnovano učenje jezika v primerjavi s tradicionalnim pristopom učenja besedišča, slovnice in jezikovnih zmožnosti ob krajših, poenostavljenih besedilih, sem dobila 12 odgovorov. Večina ta pristop ocenjuje zelo pozitivno, zdi se jim smiseln, koristen, učinkovit, uporaben in zabaven, a hkrati tudi zahteven: »[...] saj ste nas res vrgli v vodo in naučili, da se da, tudi če z omejenim znanjem.« Večina jih meni, da so se naučili več kot s tradicionalnim pristopom: »Bolj koristno, ker se s praktično rabo jezika pridobi večja samozavest in jezik bolj utrdi.« Prednost vidijo v strokovni naravnosti jezika, ki se prilagaja etnologiji in antropologiji: »Na opravila osredinjeno učenje se mi zdi smiselno, saj nam daje tisto, kar nam bo vnaprej zares koristilo, kar je znanje branja literature v nemščini ter komunikacija v nemščini.« in »Strokovna usmerjenost jezika – prilagajanje antropologiji in etnologiji, znatni napredek, ko denimo obravnavoš strokovna besedila – za katera je odmerjen ravno pravšnji čas, torej v miru in postopoma ter brez nekega pritiska.« Študenti so zaznali in pozitivno ovrednotili rabo strokovnih besedil in opravil kot element povezovanja jezika in stroke.

Nekateri so imeli pri intervjujih »občutek, da delamo malo več kot samo nalogo za učenje jezika«, kar pozitivno vpliva na motivacijo za učenje in kaže na zaznavanje smisla jezikovnih vaj, povezanih s stroko.

Ob naštetih prednostih nekateri opozarjajo na nevarnost pomanjkljivega znanja osnov jezika, da tak pouk ne bi postal prezahteven: »Včasih je bilo samoumevno, da nekaj znamo. Mogoče bolj pojasniti neke osnove.«, na kar opozarja tudi Blagojević (2013), ki izhaja iz predpostavke, da študentke in študenti obvladajo jezik na ravni, ki jim omogoča navezavo na novo znanje in jezikovne izkušnje. Vstopna raven

znanja nemščine v prvem letniku je zelo heterogena, od A1 do B1, zato v prvem letniku prevladuje tradicionalni pristop z elementi opravično zasnovanega učenja in poučevanja z namenom, da študentke in študenti usvojijo ali utrdijo in razširijo osnovno znanje. V drugem letniku pa je ravno obratno, pouk je zasnovan na dveh kompleksnih opravilih, na branju člankov in izvedbi intervjuja, še vedno pa ga dopolnjujem s tradicionalnim načinom poučevanja, tako da pristop predstavlja mehko verzijo opravično zasnovanega učenja (Skehan, 1996).

Nekateri vidijo prednosti tega pristopa in hkrati poudarjajo tudi pomembnost znanja slovnice in besedišča: »Menim, da smo se s tem naučili več, kot pa če bi se učili zgolj slovnico in pravila. Tudi v življenju nam bo prav prišlo to in ne zgolj pravila. Pravila so seveda tudi pomembna.« Izjava torej nakazuje tudi željo po učenju jezika kot objekta in iz prakse lahko potrdim, da študentke in študenti pri delu z avtentičnimi besedili sami identificirajo strukture in prosijo za razlago. Avtentična besedila tako razdelamo, da postanejo razumljiva, obenem pa ohranimo bogastvo jezika in v besedilu impliciranih vsebin. Ena študentka je poudarila pomembnost kombiniranega pristopa: »Do neke mere je smiselno, a mora nastopati v kombinaciji s tradicionalnim pristopom, da imamo učenci podlago za opravila in da ne pride do velikih površnosti.« Na kaj natančno se nanaša površnost, ne morem z gotovostjo trditi, morda na nevarnost, da pri intervjuju na račun tekočnosti izgubimo natančnost in pravilno izražanje v tujem jeziku. Na to lahko navežemo dilemo pri pouku TJS, kakšno je optimalno razmerje med učenjem o jeziku in med rabo jezika.

Ena študentka ne vidi prednosti opravično zasnovanega učenja v kratkem času enega leta. To stališče lahko razumemo v kontekstu razlikovanja med izvajanjem opravila in učenjem. Samo izvajanje opravila še ne vodi do učenja, če učenje razumemo kot vzpostavljanje sorazmerno trajnih sprememb v znanju, zmožnostih, odnosih in kompetencah (Dumont, Istance in Benavides, 2010). S tega vidika je študentkino stališče razumljivo. Od vsakega posameznika pa je pri tako odprtem formatu kot je opravično zasnovano učenje odvisno, koliko se bo poglobil v opravilo, koliko truda bo vložil v priprave, branje, raziskovanje, pisanje in premagovanje ovir (Van den Branden, 2019) pri spoprijemanju s tako kompleksnim izzivom kot je izvedba intervjuja.

6 Sklep

Poglavje obravnava opravilno zasnovano učenje nemščine kot primer pristopa za uresničevanje interdisciplinarnega povezovanja znanja stroke in tujega jezika na nefiloloških oddelkih Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Osredotočila sem se na mesto in vlogo nemščine kot tujega jezika stroke na oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo. Raziskala sem zgodovinski razvoj predmeta, predstavila konceptualni okvir opravilno zasnovanega pouka pri predmetu *Nemški jezik 2* v drugem letniku prve stopnje študija in izvedla empirično raziskavo pouka. Na primeru intervjuja kot avtentičnega opravila za študijske in poklicne namene etnologov in kulturnih antropologov sem pokazala, kako lahko razvijamo zmožnost govornega sporazumevanja ter jo postavimo v širši strokovni kontekst, v katerem študentke in študenti osmislijo svoje učenje, povezujejo tuji jezik in stroko ter poglobljajo in širijo znanje o žanrih v svoji stroki.

Analiza mesta in vloge nemščine na oddelku EiKA je pokazala, da so tuji jeziki del predmetnika od samih začetkov, med temi jeziki ima pomembno mesto tudi nemščina. Namen učenja nemščine je skozi vsa leta podoben, zajema obvladovanje pogovornega jezika, zmožnost razumevanja literature v nemškem jeziku s področja etnologije in znanje gotice. Izsledki analize dostopnih učnih načrtov kažejo na to, da se je pouk nemščine na oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo v višjih semestrih praviloma že od nekdanj navezoval na strokovne teme in izhajal iz strokovnih besedil, kar kaže na neko stopnjo interdisciplinarnega povezovanja. Učna gradiva, iz katerih bi lahko razbrali, kako so dejansko poučevali, pa žal niso dostopna. Avtorska gradiva učiteljev nemščine na oddelku niso ohranjena ali pa niso dostopna, bi pa gotovo ponudila zanimiv vpogled v poučevanje nemščine kot tujega jezika stroke in omogočila naslednikom prvih učiteljev TJS na FF UL, da izhajajo iz znanja predhodnikov, njihovo delo nadaljujejo na postavljenih temeljih, ga še izboljšajo in nadgradijo. Širše gledano je področje tujih jezikov za nefilologe od začetkov predavanj na Filozofski fakulteti prisotno, zdi pa se, da je odrinjeno na rob in prepuščeno ad hoc rešitvam s kadrovskega in sistemskega vidika. Odras stanja je tudi dejstvo, da na Filozofski fakulteti bodoči učitelji tujih jezikov samo na oddelku za anglistiko in amerikanistiko poslušajo predmet *Tuji strokovni jeziki*, kar kaže na obrobno vlogo TJS tudi v sklopu tujejezikovne didaktike.

Rezultati raziskave, izvedene med študentkami in študenti, kažejo na njihovo pozitivno naravnost do tega pristopa, a so hkrati opozorili tudi na možne pasti. Naj na kratko povzamem rezultate: študentke in študenti menijo, da je izobraževalno opravilo intervju zanje relevantno, ocenili so ga kot pomembno temo pouka nemščine, od katere se jim bolj pomembno zdi le branje strokovnih in znanstvenih člankov v nemščini. Naučili so se sistematičnega pristopa, novega besedišča in postavljanja vprašanj, razvijali so slušno razumevanje, rabo jezika v resničnem svetu izven učilnice in rabo tehnologije. Ključno se jim zdi zavedanje, da zmorejo izvesti intervju v nemščini in pri nekaterih tudi moment, ko so se sprostiti in je pogovor stekel. Študentke in študenti so opravilno zasnovano učenje večinoma ocenili zelo pozitivno, naučili so se več kot s tradicionalnim pristopom. Po drugi strani so opozorili tudi na nevarnosti, kot je preveč zahtevno opravilo in pomanjkljivo znanje nemščine. Poudarili so pomembnost učenja slovnice in besedišča, ki naj ne bo izolirano, ampak vpeto v etnološke in antropološke vsebine, torej so interdisciplinarno povezovanje zaznali kot smiselno. V povezovanju stroke in TJS vidijo motivacijski dejavnik in prednost takšnega načina poučevanja. Poleg tega jim pride prav tudi znanje, ki ga razvijejo pri poglobljenem ukvarjanju z jezikom pri pouku nemščine in je prenosljivo na druge jezike.

Interdisciplinarno povezovanje je zelo širok in kompleksen koncept, zajema lahko različne vrste povezovanj, ki vključujejo različne deležnike. Raziskala sem povezovanje TJS in stroke v Sloveniji in ugotovila, da je bilo nekaj raziskav na to temo že izvedenih, izsledki raziskav pa sporočajo, da je povezovanje z učitelji stroke relativno redko in ga je težko izpeljati. V empiričnem delu sem pokazala, da je opravilno zasnovano učenje TJS eden od možnih in primernih pristopov za uresničevanje interdisciplinarnega povezovanja. Raziskav povezovanja TJS in stroke na področju humanistike v slovenskem visokem šolstvu je zelo malo. Večina se nanaša na angleščino, ki pa ima kot globalni jezik sporazumevanja drugačen položaj kot drugi tuji jeziki, ki se poučujejo v šolskem sistemu. Zato je pomembno, da se zavedamo teh razlik v statusu in predznanju jezika, saj vplivajo na možnosti in oblike izvedbe interdisciplinarnega povezovanja, ki so z nižjo ravno znanja jezika težje izvedljive.

Pričujoča raziskava je bila izvedena na številčno majhnem vzorcu, čeprav je zajela skoraj 2/3 populacije. Rezultati dajejo vpogled v raziskovano tematiko, ni pa jih možno posploševati. Za nadaljnje razvojno in raziskovalno delo na tem področju so

pomemben impulz pozitivni zgledi kompleksnega interdisciplinarnega sodelovanja na ravni ustanov, kot npr. sodelovanje treh fakultet, ki so skupaj zasnovale predmet *Celostno razmišljanje in delovanje* (Pavliha, 2023). Tuji jeziki se zdijo idealni za interdisciplinarno povezovanje z različnimi strokami, vendar pa kot taki niso nujno prepoznani. Na tem področju nas v prihodnosti čaka veliko dela in izzivov, saj gre za korenite spremembe v razmišljanju in paradigmah izobraževanja.

Zahvala

Za sodelovanje v raziskavi se zahvaljujem študentkam in študentom, Andražu Magajni in Damjani Žbontar pa za pomoč pri iskanju zgodovinskih virov.

Literatura

- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: an introduction. V D. Belcher (ur.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1–20.
- Blagojević, S. (2013). Original texts as authentic ESP teaching material – The case of philosophy. *ESP Today*, 1(1), 113–126.
- Bocanegra-Valle, A., & Basturkmen, H. (2019). Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities. *Iberica*, 38, 127–150.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6, 60–70.
- Carter, D. (1983). Some Propositions about ESP. *The ESP Journal* 2, 131–137.
- Danko, M., & Klun, M. (2014). Povezovanje stroke in angleškega jezika v visokem šolstvu. *Pedagoška obzorja*, 29(1), 116–129.
- Degen-Kos, V. in Plos, A. (2002). *Kompendium Wirtschaftsdeutsch III*. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Derewianka, B. (b.n.l.). *A teaching and learning cycle*. <https://victesol.vic.edu.au/wp-content/uploads/A-Teaching-and-Learning-Cycle.pdf>
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Drobnič Vidic, A., & Celinšek, D. (2008). Problemsko naravnano učenje pri poučevanju tujih strokovnih jezikov v bolonjskem procesu. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 543 – 557.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology* 7(3), 50–80.
- Dudley-Evans, T., St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010): *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris, France: OECD.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246.
- Gaber, M. (2022). *Osnove nemške slovnice za študente primerjalne književnosti in literarne teorije: interni učni material z vajami*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Gvardjančič, A., Boothe, D., & Vukadinović Beslič, N. (ur.), *Problem-based learning: issues and ideas*. Ljubljana: Slovenian Association of LSP Teachers, 2003.
- Hall, D. R. (2013). Teacher education for languages for specific purposes. V C. A. Chapelle (ur.), *The Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Hoboken: Blackwell Publishing.

- Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Horvath, M. (2021). *Verwaltung in der EU: 2. Studienjahr, Deutsch*. 2. Ljubljana: Fakulteta za upravo.
- Jazbec, S., & Lipavac Oštir, Alja (2009). Učenje v otroštvu in CLIL. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 177–189.
- Jurkovič, V. (2003). Role of the subject teacher in problem-based learning. V Gvardjančič, A., D. Boothe, & N. Vukadinović Beslić (ur.), *Problem-based learning: issues and ideas*. Ljubljana: Slovenian Association of LSP Teachers, 35–39.
- Kilar, V. (2010). *Geschäftssprache 1*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Lazar, J. (2014). *Vpliv povezovanja predmetnega pouka s poukom nemščine na pridobivanje bralnih strategij*: doktorska disertacija. [J. Lazar].
- Lee, W. Y. (1995). Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal* 49(4), 323–328.
- Leskovec Redek, C. (2014). *Nemščina za etnologue in kulturne antropologe II = Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen II*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Li, D. (2022). A review of academic literacy research development: from 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 7, 5. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z>
- Lipovec, A., & Lipavac Oštir, A. (2022). Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji = Mathematics in the soft CLIL approach in high schools. V K. Pižorn, A. Lipavac Oštir, J. Žmavc (ur.), *Obrazi več-/raznojezičnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 149–178.
- Master, P. (1997). ESP teacher education in the USA. V R. Howard & G. Brown (ur.), *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon: Multilingual Matters, 22–40.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books.
- Mrak Kosel, B., Jurkovič, V. (avtor, urednik), Celinšek, D., Kuštrin, I., Djurić, M., Jarc, M., Vukadinović Beslić, N., & Godnič Vičič, Š. (2005). *Guide to problem-based learning: PBL within the context of ESP*. Ljubljana: Slovenian Association of LSP Teachers.
- Pavlič Škerjanc, K. (2019). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V *Medpredmetne in kurikularne povezave: priručnik za učitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 19–42. <https://www.zrss.si/pdf/medpredmetne-kurikularne-povezave.pdf>
- Pavliha, M. (2023). Novi modeli, pristopi, rešitve in vizije za jutri. *Sobotna Priloga*, 65(203), 12–13.
- Peternel, M. M. (2017). *Kurzge Lesetexte mit Wiederholungsübungen für die Geschichtsstudenten im II. Semester: Studienmaterial*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Peternel, M. M. (2018). *Studienmaterial für die Geschichtsstudenten im III. Semester: (J. V. Valvasor)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Petrišič, S. (2008). *Deutsch für Kunsthistoriker: Fachtexte*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Plos, A., & Puklavec, N. (2015). Učiteljeva raba materinščine pri pouku tujega jezika stroke - da ali ne? V V. Jurkovič in S. Čepon (ur.), *Raziskovanje tujega jezika stroke v Sloveniji*. Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika, 53–83. <http://www.sduitsj.edus.si/RaziskovanjeTJSvSloveniji>
- Podgoršek, S. (2015). *Nemščina za etnologue in kulturne antropologe I = Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen I*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Podgoršek, S. (2016). *Razširitev učnega okolja ob podpori informacijske in komunikacijske tehnologije pri pouku tujih jezikov*: Doktorska disertacija. Koper: [S. Podgoršek]. <https://repositorij.upr.si/Dokument.php?id=14806&lang=slv>
- Podgoršek, S. (2021). *Nemščina za etnologue in kulturne antropologe II*. Neobjavljeno študijsko gradivo.
- Podgoršek, S., Istenič, A. in Kacjan, B. (2019). The foreign language teacher's role in ICT-supported instruction. *Sodobna pedagogika*, 70/136 (1), 174–190. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2019_vloga-ucitelja-tujega-jezika-pri-pouku-podprtem-z-ikt
- Podgoršek, S., Jurkovič, V., Dostal, M. & Mertelj, D. (2021): Analiza izobraževalnih potreb visokošolskih učiteljev tujih jezikov stroke v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 72/138 (3), 94–110.
- Podjed, D., & Muršič, R. (2021). Biti ali ne biti tam: etnografija na daljavo med krizo in onkraj nje. *Etnolog: glasnik Slovenskega etnografskega muzeja*, 31/82, 15–34.

- Poročilo o delu Filozofske fakultete v Ljubljani v študijskem letu 1964-65. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1966.
- Poročilo o delu Filozofske fakultete v Ljubljani v študijskem letu 1966-67. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1968.
- Serše, A., & Hudelja, N. (1998). Nemški teksti II: za študente zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino: Arhiv SR Slovenije.
- Seznam predavanj za študijsko leto 1970/71. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 1970.
- Seznam predavanj za študijsko leto 2000/2001. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2000.
- Seznam predavanj za zimski semester 1950/51. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Medicinska visoka šola v Ljubljani, Agronomska in gozdarska fakulteta v Ljubljani, Teološka fakulteta v Ljubljani, 1950.
- Seznam predavanj za zimski semester 1951/52. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Medicinska visoka šola v Ljubljani, Agronomska in gozdarska fakulteta v Ljubljani, Teološka fakulteta v Ljubljani, 1951.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics* 17(1), 38–62.
- Skela, J. (2011). Opredelitev tujezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika*, 62(2), 114–133.
- Smajla, T. (2019). *Odnos do ujanja vsebinsko in jezikovno integriranega učenja tujega jezika v zgodnjem obdobju*: doktorska disertacija. Koper: [T. Smajla].
- Smajla, T., & Podovšovnik, E. (2016). Pomen stališč vodstva osnovne šole do poučevanja prvega tujega jezika v 2. razredu po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL). *Sodobna pedagogika*, 67/133 (1), 116–134.
- Svetlin Gvardjančič, P. (2010). *Wirtschaftsdeutsch 1*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Svetlin Gvardjančič, P. (2023a). *Wirtschaftsdeutsch 1: neu. Teil 1*. [P. Svetlin Gvardjančič].
- Učni program za študij etnologije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Ljubljana: PZE za etnologijo Filozofske fakultete, 1978.
- Van Den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181.
- Vremšak-Richter, V. (2021). *Deutsche Sprachlehre für Musiker und Musikologen: Lehr- und Übungsbuch*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vzgojnoizobraževalni program za študij etnologije. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 1985.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Zlodej, S. (2021). *Deutschlernen im Rahmen des Geschichtsstudiums - Lernmaterial zu ausgewählten Themen = Učenje nemščine v okviru študija zgodovine - učna gradiva za izbrane teme*. Maribor: [S. Zlodej]. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=81071>

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) – JUST ANOTHER OFF-SHOOT OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING OR A POST-METHOD FOREIGN-LANGUAGE PEDAGOGY ON ITS OWN TERMS?

LARA BURAZER, JANEZ SKELA

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
lara.burazer@ff.uni-lj.si, janez.skela@ff.uni-lj.si

As the CLIL approach is regularly represented in recently published primary-school English coursebooks used in Slovenia, this paper examines the emerging issues of teaching content in the foreign language classroom. It addresses the question of the extent to which the traditional fragmentation of teaching content has been replaced by integration or fusion between language and content across school subjects. It aims to provide analytical data on whether, and to what extent, the CLIL content has really synthesized past methodologies into a crossover educational paradigm on its own term, and thus replaced fragmentation, or whether it has remained on the level of CLIL ‘pigeonholes’, i.e. occasional CLIL content/activities added haphazardly for the sake of variety. In the analysis, the focus is first on the various definitions of CLIL, which then shifts to the acronym breakdown, offering a unique insight into the CLIL components. In closing, the article encourages the use of the CLIL approach in a systematic and continuous manner, promoting it as a way of incorporating the concept of fusion into the English language classroom, critically recognizing the assumptions and values underpinning CLIL and its methodology as relatable and manageable aspects of effective foreign language instruction.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.5](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.5)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
CLIL,
primary school,
Slovenian context,
English as a foreign
language (EFL),
foreign-language
coursebooks



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.5](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.5)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:

celostno vsebinsko-
jezikovno učenje (CLIL),
osnovna šola,
slovenski kontekst,
angleščina kot tuji jezik,
tujejezikovni učbeniki

CELOSTNO VSEBINSKO-JEZIKOVNO UČENJE (CLIL) – SAMO ŠE EN POGANJEK KOMUNIKACIJSKEGA POUČEVANJA TUJIH JEZIKOV ALI SAMOSTOJNA POST-METODNA TUJEJEZIKOVNA PEDAGOGIKA?

LARA BURAZER, JANEZ SKELA

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
lara.burazer@ff.uni-lj.si, janez.skela@ff.uni-lj.si

V kontekstu uporabe pristopa celostnega vsebinsko-jezikovnega učenja (angl. CLIL-a), ki se je v slovenskem osnovnošolskem okolju že razmeroma dobro uveljavil, se avtorja pričujočega članka lotevata težke naloge jasnega definiranja tega pristopa k poučevanju oziroma učenju tujih jezikov. Pristop CLIL v svoji zasnovi teži k združevanju učenja vsebine in jezika ter se tako predstavlja kot uspešna alternativa za tradicionalno bolj fragmentirane pristope. Ta spojitve vsebine z jezikom se izrisuje kot relevantna možnost za medpredmetno povezovanje, ki je nepogrešljiv del vsakega sodobnega kurikula. Avtorja se zato v članku lotevata podrobnega pregleda pojava in razvoja pristopa CLIL, njegovih številnih pojavnih oblik in možnih interpretacij v okviru terminološko pestrega nabora sorodnih učnih pristopov. Pod drobnogled vzameta tudi posamezne sestavine samega akronima in jih v ločenih poglavjih članka analizirata v njihovih pripadajočih teoretičnih kontekstih. Obsežni analizi teoretičnega ozadja CLIL-a in njemu sorodnih pristopov ter raznolikih uporab le-teh sledi sinteza, v izteku katere avtorja naslovita specifično slovenski osnovnošolski kontekst in položaj, ki ga ta sodobni pristop v njem zaseda. V zaključnem delu avtorja svoje ugotovitve skleneta s poudarkom na številnih prednostih uporabe CLIL-a, ki se izkazuje kot učinkovit pristop k poučevanju vsebin v tujem jeziku kot tudi jezika samega.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Introduction

In this paper, we tackle the elusive definition of Content and Language Integrated Learning (CLIL), the practice of which has been traced far back in human history, to around 5,000 years B.C., subsequently reemerging in academic and educational contexts of language education under a colourful string of branded appellations. Its function and use have thus frequently been attributed to the goal of achieving what Coyle et al. (2010, p. 5) refer to as “authenticity of purpose”, to provide a better vehicle for authentic language exposure and production in English as a Foreign Language (EFL) contexts. This increased authenticity is hypothesised to lead to an increase in engagement and motivation in the learning process. The paper begins with an overview of the manifold definitions of CLIL and explains the related sociocultural background of the methodology presented within each of these. Then, after briefly looking at the suitability of CLIL for use in a variety of educational contexts, we move onto a discussion of motivation and authenticity whilst examining the interplay between them both in relation to content and classroom interaction. We inevitably address some of the criticisms against CLIL and the use of authentic materials in EFL vs ESL (English as a Second Language) classrooms. Finally, we advocate a CLIL approach as a means of increasing exposure to authentic content, thus potentially increasing motivation to learn (Pinner, 2013, p. 49).

2 Clarifying terminology: What is CLIL?

Since its ‘official’ European launch in 1994 (Marsh, 2012, p. i), CLIL has been, without a doubt, a growing international trend (or innovation) in language teaching and learning. Its uptake has occurred gradually and on a global scale (Banegas, 2012, 2016, 2017; Deller & Price, 2007, p. 5; McDougald, 2016, p. 256; Pinner, 2013, p. 139). Although CLIL approaches began to spread in Europe around the turn of the century, they might be still considered ‘current’ or ‘contemporary’ as their implementation varies considerably depending on specific language teaching contexts.¹ Since its launch three decades ago, interest in CLIL has grown steadily

¹ The integration of content and language has, of course, a much longer history. Education in a language which is not the first language of the learner is probably as old as education itself. According to Mehisto et al. (2008, p. 9), the earliest CLIL-like programme dates about 5,000 years into the past – after the Akkadians conquered the Sumerians, they expressed the desire to learn their language and Sumerian was used as the language of instruction in several subjects. This was true of Ancient Rome as well, where families educated their children in Greek.

and has become the established norm in many places (Coyle et al., 2010, p. 2). It has been referred to as a buzzword (McDougald, 2016, p. 256), a ‘cult movement’ (Maley, 2007, p. 3), and as having the ‘characteristics of a brand name’ (Dalton-Puffer et al., 2010b, as quoted in Cenoz et al., 2014, p. 246).

Many, if not most, contemporary trends lack precise or generally agreed definitions. CLIL is no exception. It is often referred to as an umbrella term for a variety of approaches, most of which “offer a two-for-the-price-of-one deal: subject matter learning and proficiency in another language” (Kerr, 2022, p. 13). The reason for CLIL being so poorly, loosely or broadly defined lies in its ‘pedigree’, i.e. its sociocultural background. The European launch of CLIL in the early 1990s “was both political and educational” (Marsh, 2012, p. i). The political driver was based on a vision that mobility across the European Union required higher levels of language competence in designated languages than was found to be the case at that point in time (ibid.). The idea of forging relationships across disciplines, specifically linguistic and non-linguistic, and changing the language of instruction in educational systems, evolved as a response to considerable societal changes and subsequent demands for change in the respective educational systems. The educational driver, however, was “to design and otherwise adapt existing language teaching approaches so as to provide a wide range of students with higher levels of competence” (ibid.).

In attempting to develop an educational approach by which children, young people and adults would learn non-language subjects through a modern foreign language, CLIL has been mainly inspired by immersion and bilingual education from a broad range of contexts and educational practices, most of all by bilingual immersion programs in Canada. This may have been one of the reasons behind the plethora of inter-linked terms being adopted, introduced and fielded during the 1980s and early 1990s, such as *Bilingual education/instruction*, *Content-Based Instruction (CBI)*, *Developmental bilingual education*, *Dual-focused language education*, *Extended Language Instruction*, *Immersion*, *Languages across the curriculum*, *Language-based content teaching*, *Language bath*, *Language-enhanced content teaching*, *Language-enriched education*, *Language-enriched content instruction*, *Language shower*, *Learning through an additional language*, *Modern Languages Across the Curriculum*, *Multilingual education*, *Plurilingual education*, *Sheltered language learning*, *Teaching through a foreign language*, *Teaching non-language subjects through a*

foreign language, etc. (Marsh, 2012, pp. 129–130).² Eventually, the European Commission opted to adopt the term *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* “as a generic umbrella term which would encompass any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role” (ibid., p. 132). A core reason why the term CLIL was increasingly adopted through the 1990s was that it placed both language and non-language content on a form of continuum, without implying preference for one or the other. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time. It was thus inclusive in explaining how a variety of methods could be used to give language and non-language subject matter a joint curricular role in the domain of mainstream education, pre-schooling and adult lifelong education (ibid.). Thus, we can place content-based and language-based approaches along a continuum, ranging from those which emphasise content learning through the medium of a target language (second and/or foreign), to those in which content is used as a vehicle for promoting language learning (see Figure 1). Accordingly, total immersion would be placed on the content-driven end of the continuum, while on the language-driven end we would place language classes that often include content for linguistic practice.

Thus, as Met (2004, pp. 137–138) puts it, *content-driven* approaches give primary emphasis to the learning of content. Language learning is important, but it is often viewed as an incidental by-product of content instruction. Similarly, subject matter courses taught through the medium of a second/foreign language are content-driven, in that learning content is a primary course outcome. These courses are commonly taught by content specialists, not language teachers. At the centre of the continuum lie approaches with equal emphasis on both content and language. In these approaches, students frequently learn the second/foreign language as a subject, often in a specific class or course. In addition, content is taught through the medium of the second/foreign language. Students are expected to demonstrate achievement of course outcomes in both language and content and may be instructed by both content and language specialists. At the other end of the continuum are *language-*

² Some of these are clearly variations of each other and may have originated without either foreign or heritage languages as a focal point. One example is *Language Across the Curriculum* that originally related to improving skills of English as a mother tongue or second language to British school children. Some were imported from abroad, particularly the USA, where they had been exclusively used for contexts in which minority language students acquire proficiency in a dominant target language (Marsh, 2012, p. 131).

driven approaches. In these, language learning is the primary course objective. Content is used by language instructors to make language learning more motivating, and to provide meaningful, authentic topics about which to communicate. Language-driven approaches may or may not use content drawn from the school curriculum. Content may be a specific topic or theme related to the school curriculum, be it multidisciplinary, or drawn solely from learners' expressed interests.

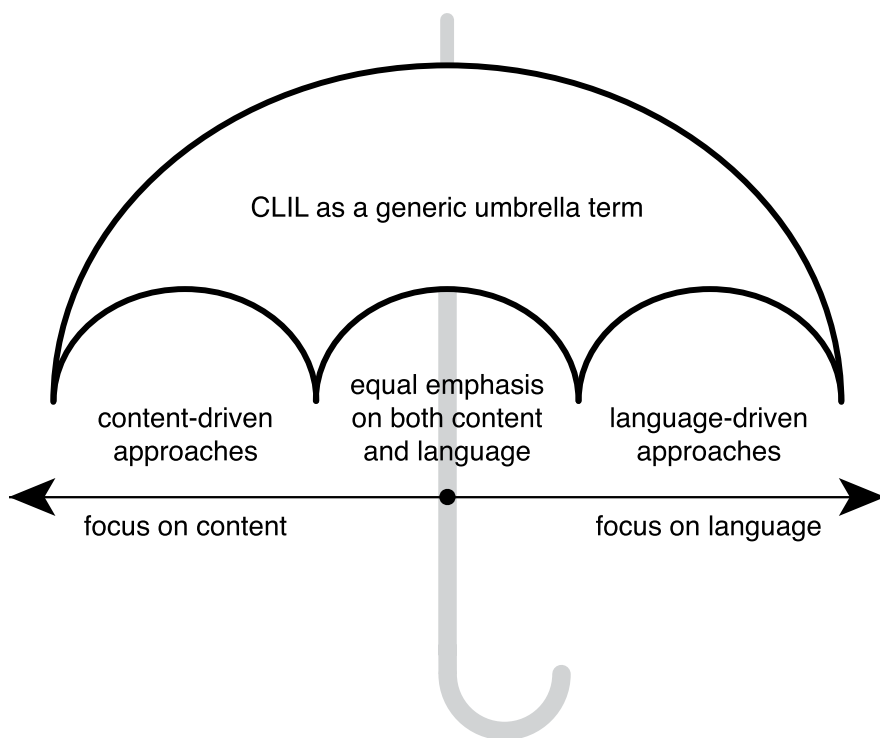


Figure 1: CLIL as a generic umbrella term for both content-based and language-based approaches

Visualizing CLIL between the two ends of a continuum clearly reflects the wide range of applications of CLIL in a range of practice settings. Consequently, we can think of many different situations in which CLIL may be employed (Harmer, 2012, p. 227; Kerr, 2022, p. 13): (a) subject teachers and language teachers working in tandem, using different languages so that language lessons back up the subject lesson

language; (b) one teacher switching between languages; (c) some classes taught in one language, some in others; (d) additional language classes provided for some learners; (e) EFL teachers importing non-language subject matter of different school subjects (i. e. the so-called cross-curricular content) into language lessons; (f) students studying the content first in their L1 and then again with a language teacher who can focus on the CLIL language; (g) some CLIL courses are taught by a subject teacher (a geography teacher, for example) who speaks English well enough to do this, or by an English teacher who can manage the CLIL content; (h) schools and teachers offering short (say, 15-hour) CLIL courses; (i) delivering whole areas of the curriculum in a second language, etc.

Since CLIL can be implemented at whatever educational level and can have different roles in the curriculum, the contexts of schools using CLIL vary enormously. With so many varieties of CLIL, and with no unifying approach or theory, it is very hard to say what CLIL actually encompasses. If CLIL can be defined in such broad terms, it is obvious that “the social situation in each country in general and decisions in educational policy in particular always have an effect, so there is no single blueprint of content and language integration that could be applied in the same way in different countries – no model is for export” (Baetens Beardsmore, 1993, in Marsh, 2012, p. iii).

If CLIL “is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than language lessons themselves” (Eurydice, 2006, p. 8), then the question of languages and related contextual factors arises. Following this definition, CLIL can be taught using different foreign languages, second languages, additional languages, or a mixture of languages. In reality, however, the language of instruction in CLIL-type programs is in the vast majority of cases English (Eurydice, 2008; Ur, 2012, p. 220). What is problematic about this definition is that it causes terminological confusion as “the foreign language is put on a par with local languages when these languages are used for teaching curricular content. In this way, it is given to understand not only that CLIL and immersion are equivalent terms but also that CLIL embraces immersion programmes” (Lasagabaster & Sierra, 2010, p. 368). So, the terms CLIL and immersion (or bilingual teaching) “are often used indiscriminately, although in reality

there are more differences than similarities between the two” (ibid., p. 367). The language used in CLIL is not a language spoken locally: unlike immersion programs, which are carried out in languages present in the students’ context (be it home, society at large, or both home and society), the languages of instruction for CLIL programs are foreign languages and many of the students only have contact with them in formal instruction contexts (ibid., p. 370).

This terminological confusion is not trivial since it is not clear what the letter ‘L’ in the English acronym CLIL stands for – ‘a language’ (i.e. any language) or ‘a foreign language’ (represented fundamentally by the English language)? Whether the language concerned is a local or a foreign language has direct effects on both language objectives and language outcomes, which is why a clear-cut distinction is needed. Therefore, the objectives of immersion and CLIL in the same country cannot be the same. There is a long tradition of immersion programs in many different parts of the world (Australia, Canada, Finland, Spain, and the United States, to name a few), whereas CLIL programs are in their infancy in many educational systems worldwide (Lasagabaster & Sierra 2010, p. 369). In short, it does change things if, for example, French and German are used in immersion programs implemented in bilingual regions, or if CLIL programs in English are put into practice in monolingual parts of Slovenia. There are thus important differences to bear in mind; otherwise, as Lasagabaster and Sierra point out, “the general objectives set out in CLIL programmes may be unrealistic, CLIL teachers may be put under too much pressure, and students may be required to meet language objectives beyond their reach” (ibid.).

It could be argued that the wide range of approaches under the CLIL umbrella contain the core characteristic of CLIL because they offer “opportunities to learn language through content”; however, there are no easily identifiable features that are common to all of them and would therefore “make them all equally and uniquely part of CLIL” (Cenoz et al., 2014, p. 246). It seems, then, that including immersion and bilingual education under the CLIL umbrella causes more confusion than consensus. This is so because the integration of content and language is an inherent part of any immersion/bilingual education anyway, whereas the contextual characteristics of immersion/bilingual education, i.e. the students being exposed to the target language in their learning environment or in society at large, cannot be

easily recreated in a CLIL-type program in formal instruction and foreign-language contexts. In other words, immersion/bilingual education always involves CLIL, whereas CLIL doesn't (necessarily) involve immersion/bilingual education. Therefore, placing CLIL on the middle of the continuum, as suggested by Dale and Tanner (2012, p. 4), would perhaps cause less uncertainty. They go on to further divide it into CLIL that is focused more on language (it is taught by language teachers in language lessons) or more on the content (it is taught by subject teachers in subject lessons) (ibid.).

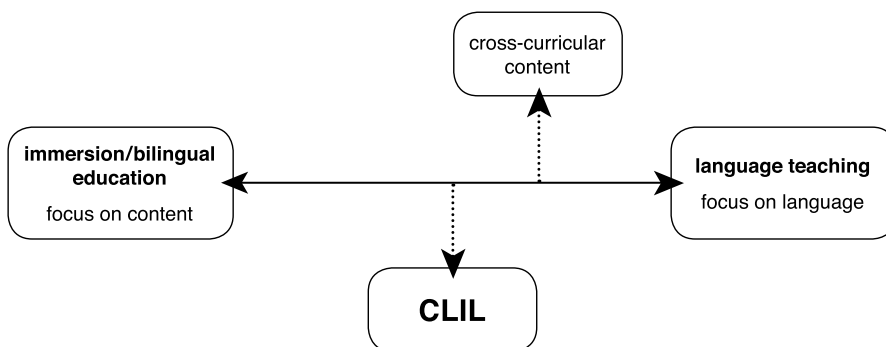


Figure 2: Placing CLIL between content-driven and language-driven approaches

To obtain a better understanding of the place of CLIL, it is helpful to compare different types of foreign language teaching (Deller & Price 2007, pp. 5–7):

- *Foreign language teaching for general purposes*

This is language-led and applies the language to different situations and topics in order to illustrate the language points. It uses language teaching methodology, and the assessment is based on language level.

- *Foreign language teaching for work purposes (ESP)*

This is also language-led, but the content is determined and influenced by the work purpose. It uses language teaching methodology and the assessment is based on language level.

– *Cross-curricular foreign language teaching*

This is language teaching using content from across the curriculum. It is taught by language teachers who use cross-curricular content and is assessed on language level.

– *CLIL – subject teaching through a foreign language*

This is entirely subject-led and the subject dictates what language support is needed. The language is one part of the process, rather than an end in itself. It is assessed on subject knowledge. It may be taught by a subject teacher, or a foreign language teacher, or, in some cases, by both teachers. As the last option is ‘resource-heavy’, it is less common. The main problem faced by foreign language teachers who need to teach another subject through a foreign language is usually the content – the subject matter. On the other hand, subject teachers who need to teach their subject through a foreign language may lack experience and confidence in their command of the language, and they may not have “the armoury of interactive activities” that language teachers possess.

Although bilingual or immersion education programs can be set up in an otherwise foreign-language context as well (e.g. *Ecole Française internationale de Ljubljana*), they are certainly more common or natural in bilingual contexts. In foreign-language contexts, however, language-led models, which import parts of subjects and highlight language development, are much more common as they are less demanding.

2.1 CLIL instruction in Slovenia

According to Eurydice (2023, p. 66), CLIL programmes are in place in virtually all European countries, including Slovenia. The most widespread type of CLIL programme consists of teaching some subjects in the language of schooling (the state language) and other subjects in a foreign language. In addition to foreign languages, regional or minority languages are often used to deliver CLIL. In this arrangement, which constitutes the second most widespread type of CLIL programme, some subjects are taught in the state language and other subjects in a regional or minority language (ibid., p. 67). This is also the case in Slovenia, where there are two regional

and/or minority languages with official status – Italian and Hungarian (ibid., p. 31). Another type of CLIL programme is found in countries with several state languages, which often have in place programmes delivering different subjects in two state languages (for example in Belgium and Switzerland) (ibid., p. 67). A limited number of countries provide CLIL programmes that do not fall into the above categories. For example, in Estonia and Montenegro, some schools offer programmes delivering some subjects in a minority language (Russian in Estonia and Albanian in Montenegro) and others in a foreign language (English in both countries) (ibid., p. 67).

Apart from bilingual or immersion primary education in the nationally mixed area of Prekmurje, which was introduced in 1959 (Hus & Jančič, 2018), CLIL instruction in Slovenia, if understood as bilingual teaching, has not yet taken root in mainstream schools, although a few private (nursery) schools and experimental schools in both large urban centers and small rural places have been increasingly using it.³ Such schools are a minority and highly selective. Some examples of ‘CLIL schools’ in Slovenia include: the Danila Kumar International School – IB World School runs two programs: the *Primary Years Program* (PYP) for kindergarten students and students from Grade 1 to 5 (3–11 years), and the *Middle Years Program* (12–14 years); Gimnazija Bežigrad (Bežigrad Grammar School) in Ljubljana, Gimnazija Novo mesto (Novo mesto Grammar School), Gimnazija Kranj (Kranj Grammar School) and II. gimnazija in Maribor are authorized to run the *International Baccalaureate Diploma Program* (16–19); the British International School of Ljubljana (students aged from 3 to 18); the QSI International School of Ljubljana (for children from 3 to 17 years of age); The Montessori Institute Ljubljana (kindergarten and primary school), Ecole Française internationale de Ljubljana (located at Livada Primary School in Ljubljana), etc. Last but not least, another CLIL-type provision *par excellence* should be added. In Slovenia, in all university foreign language departments, it is customary to impart linguistics, literature, culture, history and other subjects within the degree programs in the target language; the pursued goal being, of course, to improve the linguistic level of the students. We could argue that, in broad terms, including students from migrant backgrounds in Slovenian monolingual schools could also be taken as a form of CLIL.

³ An additional ‘obstacle’ to introducing bilingual education in Slovenian schools is the state legislation designating Slovenian as the official language of instruction in Slovenian schools.

It should be noted that the children at the above-mentioned schools are often already bilingual when they enter the school. The school operates a selection policy and parents of the CLIL children tend to have a higher socio-economic status than parents of the mainstream, i.e. non-CLIL, cohort. Although demographic differences like this have been observed in many CLIL contexts (Kerr, 2022, p. 14), they still constitute a potential for inequality in access to CLIL programs, as these are often implemented in schools with a higher socio-economic status or an urban location, which can lead to inequality in access to this type of education (Medved Udovič, 2017). On a different note, however, a number of benefits of CLIL in Slovenia have been recorded, such as allowing students to learn a subject in a more engaging way, promoting multilingualism, improving overall language proficiency, as well as providing a more meaningful learning experience as students are able to see the connections between the subject and the language they are learning (Medved Udovič, 2017). Studies conducted in Slovenia have shown that students who participate in CLIL programs perform better in both the target language and the subject being studied. For example, a study by Juvan and Kontler-Salamon (2018) found that students who participated in a CLIL program had better writing skills in English and a better understanding of geography than students who did not participate in the program.

It should be emphasised that all the above-mentioned CLIL-type provisions take place in a (predominantly) monolingual and foreign-language environment. The target language becomes the medium of instruction for the teaching of other subjects, a tool by means of which non-linguistic subject matter is taught through a target language. Hence, CLIL-type methods attempt to reproduce the way in which first or native languages are learned as there is a clear correlation between the amount of exposure to a language and the competence achieved by learners (Ojeda Alba, 2009, p. 131).

In terms of classroom practices, the contexts of the private and experimental CLIL schools mentioned above and those of mainstream schools are as different as night and day. However, this article deals with the implementation and scope of CLIL in *foreign-language* classes in *mainstream* (i.e. non-CLIL) primary-schools. This means that EFL, rather than non-language, teachers are predominantly involved in CLIL implementation in primary (and secondary) education in Slovenia. Thus, in the

remainder of the chapter, the component parts of the acronym CLIL – Content, Language, and (integrated) Learning – will be analysed and their applicability correlated to foreign-language contexts.

3 The Letter ‘L’ in CLIL: Language

As shown earlier, CLIL contexts can vary enormously, ranging from immersion/bilingual education at one end of the continuum (i.e. *hard* CLIL) to language-driven approaches at the other (i.e. *soft* CLIL). All this will have a direct impact on both language teaching and learning. The contextual factors of language learning, i.e. the distinction between second-language and foreign-language contexts, have always decisively influenced language instruction.

For much of its history, language teaching has been almost obsessed with the search for the ‘right’ method. Within the relatively brief era from the late nineteenth century to the 1990s, language teaching theory advanced mainly by conceptualizing teaching in terms of teaching *methods* (Stern, 1983). The search for the ‘best method’ has resulted in a range of approaches such as Grammar-Translation, Direct Method, Audio-lingual, Situational and Communicative (see Figure 3). The traditional view of the development of methods over time is that “it has been cumulative, progressive, and relatively linear” (Hall, 2011, p. 79), developing from ‘traditional’ to ‘modern’. The common feature that encompasses all these teaching methods seems to be that in all of them the target language is perceived as the single, or the most important, object of the learning process, the subject matter to be taught (Ojeda Alba, 2009, p. 130). And even in the case of conceptual content – topics, themes, stories – all of which can be used to contextualise language, are nothing but ‘shop windows’ for language as they are subordinated to the underlying linguistic objectives.

Alternatively, when referring to bilingual teaching or CLIL instruction, we understand an approach to foreign language teaching in which language instruction is organised around non-linguistic topics, themes and/or various subject matter rather than around linguistic or ‘disposable’ content. As a consequence, the focus in the approach to language teaching shifts away from direct language instruction

towards authentic language use and the learner's ability to use the language appropriately in a genuine context.

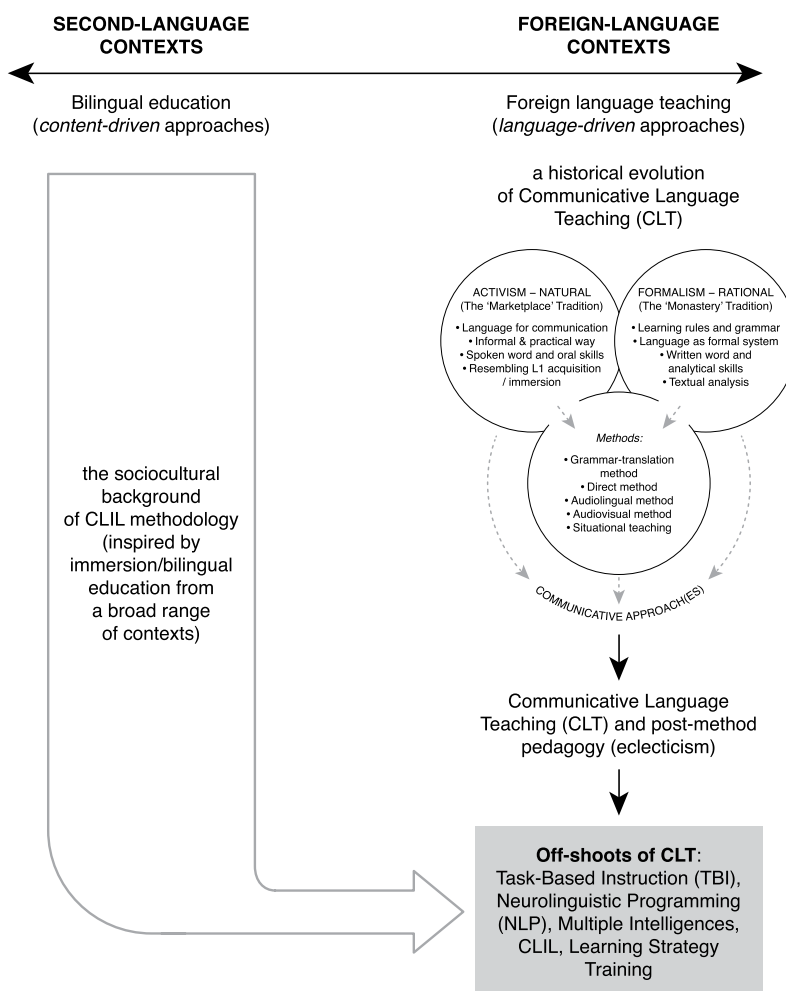


Figure 3: CLIL in second-language or bilingual contexts and CLIL subsumed under the Communicative Approach

Clearly, the Communicative Approach was not born in a void. It has developed 'logically' out of the previous history of ELT, and as such it should not be viewed as a revolution but rather a logical evolution – as “a set of additions and modifications,

whose origins are deeply rooted in history” (Douthwaite, 1991, p. 7). It may be seen as an attempt to merge and apply two diametrically opposing views of language teaching, termed *Natural* (i.e. unconscious learning, spontaneity, language as communication) and *Rational* (i.e. reason, conscious learning), which overlaps with the ‘activism-formalism’ distinction (Douthwaite, 1991), or the ‘marketplace’ approach vs. the ‘monastery’ approach (McArthur, 1983).

Since the 1990s, Communicative Language Teaching (CLT) has continued to evolve by drawing from various educational paradigms and diverse sources with the result that there is still “no single or agreed upon set of practices that characterise current communicative language teaching” (Richards, 2006, p. 22). CLT has triggered a number of crossover educational trends that share the same basic set of principles, for instance: Task-Based Instruction, Neurolinguistic Programming (NLP), Multiple Intelligences, CLIL, Learning Strategy Training, etc. The best of these approaches have linked the student’s ‘voyage of exploration’ into the foreign language with the rest of the ‘language education’ offered by the curriculum (Hawkins, 1988, p. 5). With the inclusion of CLIL into the Communicative Approach, foreign language teachers started to find ways to integrate language learning with genuine content learning and purpose more deeply.

As mentioned earlier, immersion and bilingual education programs in Canada are considered to be the historical precursors of CLIL. Here, English-speaking children receive content instruction in French, “with no detriment to their English nor to their subject knowledge, and impressive gains in French” (Thornbury, 2006, p. 51). In such contexts, language is often viewed as an incidental by-product of content instruction. These courses are commonly taught by content specialists, not language teachers. In terms of classroom practices, a million miles separate this *second-language* context from *foreign-language* schools, where language learning is the primary course objective, and so vividly described by Hawkins (1987, pp. 97–98), who compares the foreign language teacher’s daily task to gardening in a gale:

The class arrives for its lesson. [...] The teacher encloses the pupils within the ‘cultural island’ of the language classroom, and for 40 minutes strives like a keen gardener to implant in the recalcitrant soil a few frail seedlings of speech patterns in the foreign language. Just as the seedlings are taking root and standing up for themselves, the bell goes and the class is dismissed into the mother tongue environment. For the next 24 hours the pupils are swept along by a gale of their mother tongue. [...]

Next morning the foreign language teacher finds yesterday's tender seedlings of French, English, German or Spanish lying blighted and flattened by the gale of the mother tongue. S/he gently revives and waters them but, just as they reach the condition they were in yesterday, the bell rings again and the gale of the mother tongue sweeps in to destroy all, or nearly all, the patient gardener's handiwork. [...] It is no wonder that after years of this wasteful method only few students reach the modest goal of GCE (General Certificate of Education) or its equivalent. (Hawkins, 1987, pp. 97–98)

3.1 Language of instruction: CLIL and the English Language

CLIL can be taught using a second language, an additional language (in other words a third, fourth, fifth language, etc.), or a mixture of languages – for example, the CLIL language together with the students' first language. This is sometimes called *translanguage* CLIL (Harmer, 2012, p. 226). However, the language of instruction in CLIL-type programs is, in the vast majority of cases, English.

With the emergence of global English, marked by its omnipresent status and worldwide dominance, the traditional distinction between English as a *foreign* language (EFL) and English as a *second* language (ESL) has blurred and become difficult to sustain. Consequently, it is often difficult to tell whether it is a foreign or a second language. If both EFL and ESL have looked for language norms based on native speaker English, then this, with the emergence of a new acronym – ELF (*English as a Lingua Franca*, i.e., between people who do not share the same language and for whom English is not their mother tongue), is no longer the case. The language norms to be aimed at, together with the belief in native-speaker ownership, have come under scrutiny (see Figure 4). In consequence, all over the English-speaking world, new hybrid models of ELT methodology are emerging, which, in their various guises, combine features of both EFL and ESL schools of thought and practice.

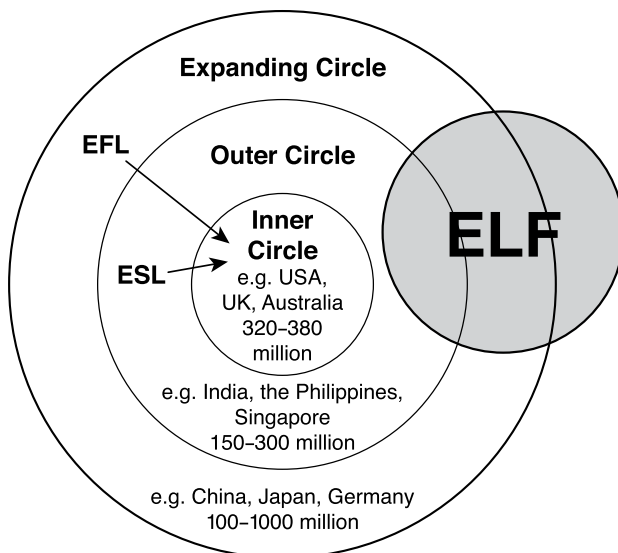


Figure 4: The sociolinguistic reality and pedagogical perspectives of English: English as a Foreign Language (EFL), English as a Second Language (ESL) and English as a Lingua Franca (ELF)

Although the traditional distinction between EFL and ESL has blurred in many contexts, it still carries important pedagogical implications in many others. By definition, ESL teachers operate in environments where their students can expect to meet English, or any other language, outside the classroom and thus ‘formal’ (classroom) learning and ‘informal’ learning are combined. EFL teachers, on the other hand, operate in classrooms which are ‘cultural islands’, meaning that outside their classrooms English is not normally met and thus little ‘informal’ learning takes place. In other words, in ESL contexts, there is an instant ‘language laboratory’ available to students 24 hours a day, which is, of course, a tremendous advantage as the target language is, to a large extent, ‘picked up’ subconsciously. In foreign-language contexts, however, language use is often confined to the language classroom and to 2 or 4 timetabled lessons a week, which means that more formal instruction and work on students’ intrinsic motivation are needed to compensate for the lack of environmental support (see Figure 5). So, mastering a foreign language under school conditions or ‘picking it up’ in a second-language context are two very different things.

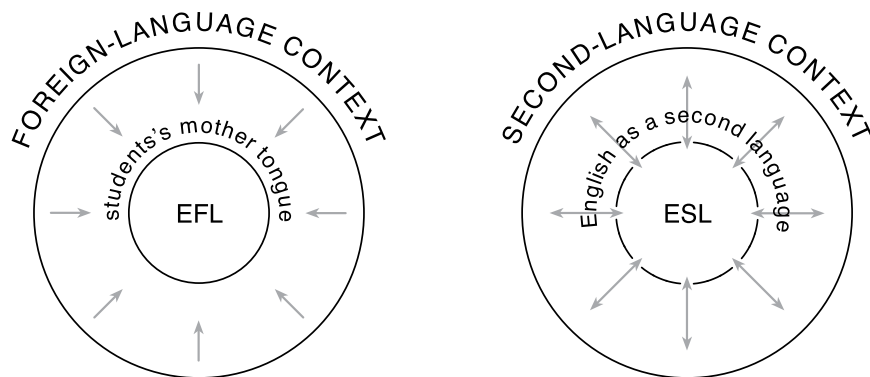


Figure 5: Contextual factors in language teaching: the traditional distinction between EFL and ESL

4 The Letter 'L' in CLIL: Learning

This brings us to one of the most influential dichotomies in foreign/second language pedagogy, that of learning vs. acquisition. Nowadays, experts generally agree that we do not learn a foreign language best through learning grammar and translating (the grammar-translation method). Nor do we learn by constantly practising until we form habits (the behaviourist or structuralist approach) or just by communicating (the communicative approach). Research has identified three main ways in which we learn a foreign language: acquisition, interaction, and focus on form (Spratt et al., 2005, pp. 41–43). Firstly, *acquiring* language means the same as picking it up. In short, to really learn a foreign language we need exposure to lots of examples of it, thus learning from the language in our surroundings. We need to hear and read lots of language which is rich in variety, interesting to us and just difficult enough for us, i.e. just beyond our level, but not too difficult. Acquisition takes place over a period of time, i.e. not instantly, and we listen to and read items of language for a long time before we begin to use them (the silent period). Secondly, to learn language we need to use it in *interaction* with other people. We need to use language to express ourselves and make our meanings clear to other people, and to understand them. Thirdly, research shows that foreign language learners also need to *focus on form*. This means that they need to pay attention to language, e.g. by identifying, working with and practising the language they need to communicate.

According to Hawkins (1988, p. 3), mastering a foreign language under school conditions involves learning activities at two 'levels' – 'medium orientated' activities, directed towards the 'form' (grammatical structure, accuracy of pronunciation, spelling, etc.), and 'message orientated' activities, where the learner concentrates on using the foreign language to transact meanings that matter to him/her. There is agreement among the theorists that the most effective language learning involves a constant interaction between these two kinds of activity. Each is necessary, neither is sufficient by itself (*ibid.*).

There is less agreement, however, when it comes to defining the two kinds of learning. Krashen (1981) distinguishes two cognitive levels: subconscious 'acquisition' which is the most effective and central means of internalising language, and conscious 'learning' which involves deliberate use of the 'monitor' to focus on form and check for correctness (Hawkins, 1988, p. 3). Krashen sees consciously learnt rules being stored in the learner's 'monitor', available for such checking but not for 'generating' the foreign language. Stevick (1982, cited in Hawkins, 1988, p. 3) insists that the terms 'learning' and 'acquisition' should not be seen as two discrete levels of learning. The process of mastering the foreign language is more complex. These are only "the two ends of a continuum which rests on a single process" (Hawkins, 1988, p. 3). In short, foreign language learning in school involves the interplay of different levels of cognition, and teachers should explore different ways of engaging their students in learning at both levels, i.e. 'medium orientated' activities (i.e. focus on form), and 'message orientated' activities (i.e. interaction), where the speaker's attention is directed away from the language, on to the meaning.

The distinction between the two levels of learning, termed by Hawkins (1988, p. 4) Level 1 (or *learning*) and Level 2 (or *acquisition*), is not new. In foreign-language contexts, according to Hawkins (1988, p. 4), Level 1 (or *learning*) has always had its place. It formed the main constituent of traditional language teaching, whereas Level 2 (or *acquisition*) has traditionally been fully experienced only by those who have studied abroad. Interestingly, the distinction between the two levels of learning was clearly recognised when Latin was the *lingua franca* of all educated men in Europe and beyond. There was the daily 'grammar' class in which the structure of the language was expounded but this was supplemented by 'Level 2' activity (Hawkins, 1988, p. 4). Students were expected to use Latin for all purposes once the rudiments

had been learned. It was recognised that, though the daily ‘grammar grind’ might be necessary, students could not be expected to learn to use Latin without constant practice, motivated by engaging in activities that interested them (Hawkins, 1988, p. 4). When Latin ceased to be the *lingua franca* of educated people, ‘Level 2’ activity of this kind was no longer possible. Only the ‘grammar grind’ was left – necessary but not sufficient. When, in the 19th century, modern languages began to challenge for a place in the curriculum, they adopted a methodology which had forgotten the ‘Level 2’ strategy of an earlier age, a strategy deemed practicable only so long as Latin was commonly in use by the community outside school (Hawkins, 1988, p. 5). This is fundamental if we are to understand how language teaching lost its way after the seventeenth century. It wasn’t until the gradual introduction of *communicative language teaching (CLT)* in the late 1970s that ‘Level 2’ modern language learning was “at last awakening from its century long sleep” (Hawkins, 1988, p. 5).

Because of the constraints within which they work (the traditional timetable – three or four short lessons a week, large classes, ‘gardening in the gale of the mother tongue, etc.), foreign language teachers have always found it easier to engage students in ‘learning’ (concentrating on structure, accuracy of written form, etc.) than in ‘acquisition’. The question we need to ask is whether ‘level 2’ or ‘message-orientated’ activities are also possible in the conventional foreign language classroom.

Even though the *learning–acquisition* distinction seems pedagogically useful, it is often indistinguishable in practice. Acquisition is essentially a subconscious by-product of language use, contrasting with deliberate ‘learning’ which focuses on form, accuracy, etc. This distinction breaks down when we try to apply it in practice. The cut-off point where ‘learning’ stops and acquisition begins, at least in acquiring vocabulary, pronunciation, reading and listening skills, seems far from clear.⁴

⁴ Harold Palmer, more than a 100 years ago, reminded us of how much of the foreign language we acquire subconsciously from reading/listening: “Of the vocabulary possessed by any person proficient in the use of a foreign language, a very small proportion has been acquired by conscious study, probably less than 5%; the bulk of his vocabulary has been acquired by subconscious assimilation” (Palmer 1917/1968, p. 131).

It seems, then, that combining formal and informal instruction is the only, and probably the best, option available to foreign language teachers in order to recreate at least some of the features of second-language contexts and thus developing one framework which will account for both learning and acquisition. Johnson (2001, pp. 109–110) argues that the concepts of *declarative* and *procedural* knowledge can be used to talk about both learning and acquisition (see Figure 6). He states that declarative knowledge without procedural knowledge is insufficient, but procedural knowledge without declarative knowledge is also inadequate. So, there are two pathways – learning and acquisition – and two processes associated with them, *proceduralization* and *declarativization* (Johnson, 2001, p. 111). Johnson (*ibid.*) goes on to argue that both pathways lead to the same place but follow different routes. If both declarative (*learning*) and procedural (*acquisition*) knowledge really are important for students, then this suggests that successful approaches will pay due attention to both.

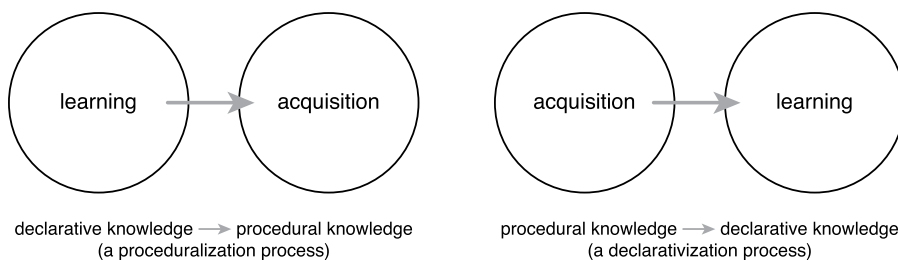


Figure 6: Learning and acquisition: two pathways (based on Johnson, 2001, p. 111)

There is in fact some (indirect) research evidence suggesting that there is some benefit in adding a degree of acquisition to learning, and vice versa, adding learning to acquisition (see Figure 7). In other words, it is beneficial if some procedurally oriented practice is added to teaching that is basically focused on the declarative; and that language-teaching programs that concentrate on the development of procedural knowledge can benefit if a declarative element is added (Johnson, 2001, pp. 112–114).

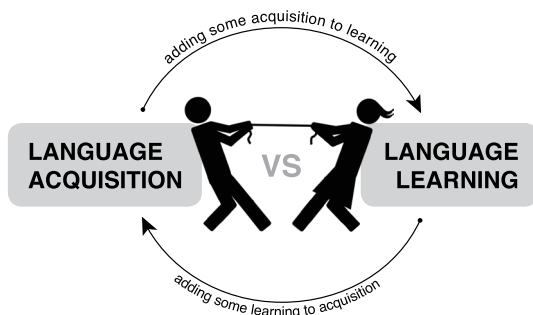


Figure 7: Adding some *acquisition* to *learning* and adding some *learning* to *acquisition*

Davies and Pearse (2000, pp. 10–11) propose a simplified and idealised model of (English) teaching (see Figure 8). With communication as the beginning and end of teaching and learning a language, either a series of ‘PPP loops’ (i.e. initial or early focus on language), or ‘later-focus-on-language loops’ (as in the Task-Based Learning) can be added to the ‘communication highway’. However, the ‘communication highway’ can also be seen as the ‘string’ on which ‘CLIL beads’ can be put so as to represent a proportional shift from language to content, or from content to language. This sort of ‘CLIL beading’ is probably the most common way of incorporating CLIL into EFL primary-school classes in Slovenia. It is *cross-curricular foreign language teaching*, i.e. language teaching using content from across the curriculum. It is taught by language teachers who use cross-curricular content and is assessed on language level.

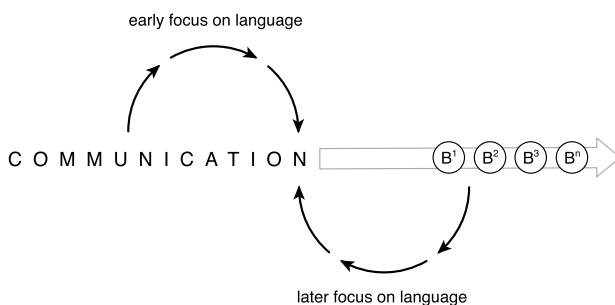


Figure 8: ‘CLIL beading’ added to the ‘communication highway’ (based on Davies & Pearse, 2000, pp. 10–11)

4.1 Promoting acquisition in a foreign language class

In terms of the ESL/EFL distinction, we distinguish between: (a) the language lesson which is accompanied by use of the target language outside the classroom for everyday activities; and (b) the language lesson which takes place in an otherwise foreign-language context and is the student's only experience of the target language ('gardening in a gale').

If acquisition, or, in Johnson's terms, procedurally oriented practice, is the transaction of meanings that matter to the learner, how can the teacher promote it in the foreign language classroom? Hawkins (1988, p. 8) suggests that

[t]he first step is to build a 'wind-break' against the 'gale of the mother tongue' that howls at the door of the foreign language classroom. This means organising sessions in such a way that the tender seedlings of new speech patterns in the foreign language have time to establish themselves before being flattened and blighted by the 'gale of the mother tongue' that will blow as soon as the classroom door opens at the end of the lesson. Stilling the 'gale of the mother tongue', however, though a necessary preliminary, is not enough. The teacher still has to find ways of motivating the learner to use the FL for purposes that matter to him/her. (Hawkins, 1988, p. 8)

Another definition, borrowed from writings on EFL/ESL, is that procedurally oriented practice (i.e. acquisition) is 'communicative' practice (Hawkins, 1988, p. 6). However, this does not capture the essence of acquisition, which lies in the *motivation* to use the language to transact the learner's own meanings (not the teacher's or the textbook's). As in the first language acquisition process, it is the use of language to satisfy immediately felt needs that seems to be the drive behind the baby's apparently effortless and amazingly rapid grasp of the grammar/language. The presence or absence, then, of a driving 'will to mean' seems to be the determining factor in language acquisition. We should note that 'meanings that matter' are received as well as expressed. Getting meaning (e.g. reading a text, or following a speaker whose message matters) is no less a 'Level 2' activity than expressing the learner's own meanings (ibid., p. 7). It seems well established that the more the meaning seems to matter to the learner, the more effectively will the new language 'stick' (Hawkins, 1988, p. 8).

Foreign-language teachers, ‘gardening in a gale’, have had to learn how to encourage their students “to go to meet the foreign language, in reading and in dialogue with native speakers, and to ‘quarry’ their own working capital of the language, on which to work inductively” (Hawkins, 1987, p. 214). One significant step forward has been the spectacular improvement in coursebooks for our ‘quarrying’, helped by priceless educational technology and other new learning resources, such as computers and the internet. Another big step can be seen in the underlying ‘philosophy’ of CLIL which can be seen as ‘integration replacing fragmentation’ (Mehisto et al., 2008, p. 7) and vividly described as follows:

Cirque du Soleil has emerged as a new fusion far removed from the traditional concept of a circus. It has synthesised circus styles from around the world, integrating acrobatics, dance and theatre, as well as new technologies, into one single scripted theme. Fusion has become a fact of life. The fusion in CLIL has emerged to help young people build integrated knowledge and skills for this increasingly integrated world. (Mehisto et al., 2008, p. 7)

With these considerations in mind, we have reached the point where we need to look at some of the changes triggered by the emergence of global English. One consequence has been, as already mentioned, that the traditional distinction between EFL and ESL has become difficult to sustain (Mitchell, 2009, p. 92). Another area in which the perceived pre-eminences and desirability of English has impacted language teaching and teacher education is language policymaking (ibid.). According to Mitchell (2009), two important policy changes are: (a) the general tendency to lower the starting age for foreign language learning; and (b) the intensification of teaching through the adoption of the target language as a medium of instruction, such as CLIL, bilingual education, and immersion programs. All in all, it seems, then, that the changes taking place in the ELT world are not prompted so much by research evidence but by the important aspects of social context – notably globalization and the pre-eminence of English (Skela, 2019, p. 22). If it is the international social context of the English language that determines its teaching approaches, a word of warning is required here. As “the greater part of the language-teaching literature has concerned the teaching of English” (Hall & Cook, 2012, p. 272), teachers and teacher educators might act on the assumption that the ways in which English is acquired/learned bear equal relevance to the teaching/learning of any language. Yet, it is of utmost importance to differentiate between the

psycholinguistic aspects of language learning, which may indeed have some universal features, and the sociolinguistic factors, which may vary considerably (*ibid.*).

5 The Letter ‘C’ in CLIL: Content

CLIL is based on the assumption that “foreign languages are best learnt by focusing in the classroom not so much on language but on the content which is transmitted through language” (Wolff, 2007, in Wiesemes, 2009, p. 55). In CLIL lessons, then, students should be learning a language by doing something with it, rather than learning about it. Following this line of reasoning, CLIL (supposedly) provides a clear and authentic communicative purpose to language use, something that is often difficult to achieve in a language-focused class. The underlying idea is that meaningful and authentic topics and content would in turn make language learning more motivating.

Language learning is, as we know, an odd (school) subject. You could say it is not a subject at all, in the sense that ‘content’ subjects like chemistry, history and physics are. Like music, language is *a skill*, a ‘how’. The problem has always been to fill the *how* with a *what*.

What is meant by *content* can differ from author to author, from syllabus to syllabus, and from coursebook to coursebook – some differentiate between the *linguistic* content (e.g. grammar, functions, skills, lexis, phonology, etc.), and the *topic* content (i.e. topics that texts are about, or that tasks relate to), others regard *content* as a mixture of both topics and linguistic features to be studied.

It should be noted that choosing course content is not the relatively simple process it once was. Decades ago, language teaching was still heavily influenced by a structural view of language, and there was not much question about content: It was grammatical structures and vocabulary. Of course, much has changed in approaches to language teaching since those times. Graves (1996, pp. 19–25) provides an interesting overview of how content has been cumulatively, and in a step-by-step fashion, conceptualised over time – from the traditional syllabus grid that included only grammar, vocabulary and pronunciation, to a ‘completed’ one that includes

functions, notions and topics, communicative situations, the four skills, culture, tasks and activities, learning strategies, and (topic) content.

The topic content (topics the language talks about, as distinct from the language content itself) may be of various types (Ur, 1996, pp. 197–98; 2012, pp. 216–17): zero or trivial content; the learners themselves; the local environment; moral, educational, political or social problems; cultural issues; another subject of study (CLIL – Content and Language Integrated Learning); culture associated with the target language; home/source culture; world or general knowledge; literature; the language (aspects of the target language treated as topics of study in themselves: its history, etymology, and other interesting linguistic phenomena). Why different courses tend to stress some types of content and not others depends very much, of course, on the objectives of the course (e.g. an ESP course or a course for young learners). The advent of ‘global’ ELT coursebooks conceived in the 1990s, attempting to be internationally appealing, has unfortunately resulted in many coursebooks containing very bland, safe, ‘sanitised’, superficially interesting and neutral ‘zero-content’ topics. Or, as Medgyes (1999) ironically remarks, ELT coursebooks provide an endless source of knowledge and fun but teach you nothing worthwhile. Ideally, topics for use in ELT should have the same interest-value as they would if exploited in the students’ own native language, as intrinsically worthy of consideration (Crewe, 2011, p. 20).

The question to ask at this point is whether students in a foreign-language class are expected to demonstrate achievement of course outcomes in both language and content. In other words, is CLIL just one of the ‘pigeonholes’ of the *topic* content used to contextualise the *linguistic* content? Does it suffer the same fate as literature and culture that are, too, mostly used as ‘shop windows for language’?

According to Mitchell:

[t]he main 21st century drivers which determine basic factors in foreign language education policy [...], are instrumental goals which prioritise the development of practical language skills. Goals of intercultural understanding and metalinguistic awareness are seen by many commentators as insufficient of themselves to justify sustained investment and commitment to foreign language education in the curriculum. (Mitchell, 2009, p. 89)

It seems that this instrumentalist focus on the achievement of defined skills and proficiency levels shuts out the practical implementation of CLIL in a foreign-language class, alongside culture (or intercultural communicative competence), literature, and language awareness. However, it is interesting to observe how these ‘progressivist’ features are often translated into foreign language curricula in the form of general goals and recommendations. In this view, “foreign language education is seen as a vehicle for the promotion of a range of positive social values including citizenship, tolerance, and antiracism, as well as the capacity to communicate effectively across cultural and linguistic boundaries” (Mitchell, 2009, p. 89). That’s all well and good in theory, but how does it work in practice? Until these topic content ingredients become an integral part of curriculum goals and rationales, and as such are assessed, they will run the risk of remaining on the level of occasional ‘pigeonholes’, added haphazardly for the sake of variety. It is only when the students have to demonstrate achievement of course outcomes in both *language* and *content* that the CLIL content will be on an equal footing with the *linguistic* content.

It is clear, however, that simply exposing students to CLIL materials, no matter how ‘authentic’, ‘non-pedagogical’ or ‘non-prefabricated’ these might be, will not miraculously improve the students’ communicative competences, or automatically have favourable effects on their language learning. What is needed is the underlying methodology, i.e. the accompanying tasks. In other words, even if ‘authentic’ texts are used, and the subject matter is highly relevant to the lives of the learners, very little will change if the predominant reasons for these texts being in the lesson remains language learning (Coyle et al., 2010, p. 11). Besides, additional exposure does not automatically equal increased learning (Collins et al., 1999; Rifkin, 2005; Heining-Boynton & Haitema, 2007).

6 The Letter ‘P’ in CLIL: Integrated (learning) – CLIL methodology

As previously mentioned, the CLIL approach is very flexible and appears in various contexts. As Coyle et al. (2010, p. 48) put it, “there is neither one preferred CLIL model, nor one CLIL methodology”. Many features of CLIL methodology are not CLIL-specific, “but are part of basic best practice in education” (Mehisto et al., 2008, p. 25).

According to Ur (2012, pp. 220–221), CLIL is based on the following assumptions and values: language acquisition, authenticity, integration of English into the curriculum, motivation, further education (preparing students for future study and the workplace), diversification of learning, increase of exposure to English (without requiring extra time in the curriculum), different cultural and educational perspectives, multicultural attitudes, increase in vocabulary and other language gains, and improvement of oral skills.

There are a number of claims made for the advantages of CLIL, although it is difficult to substantiate them (Deller & Price, 2007, p. 7). According to Kerr (2022, p. 13), CLIL may have a positive impact on learner motivation, attitudes towards learning the language, and enhanced confidence. It also makes good sense as it is likely that the students are more motivated when they are learning through English something that is part of their school learning and thinking, rather than just learning the language, which may or may not seem to them to have any obvious purpose. Besides, CLIL “provides a better vehicle for authentic language exposure and production in English as a Foreign Language (EFL) contexts” (Pinner, 2013, p. 49). This increased authenticity is hypothesised to lead to an increase in engagement and motivation in the learning. In short, a CLIL approach is mostly advocated as a means of increasing exposure to authentic content, thus potentially increasing motivation to learn.

Authenticity is frequently referred to as a defining aspect of CLIL. Many experts assert that “authenticity is not just an important feature of CLIL methodology and practice, but actually a defining aspect of the entire approach and one of its greatest strengths over other foreign language instruction pedagogies such as CLT or TBL” (Pinner, 2013, p. 53). The term ‘authentic’ however, is problematic because it is marred by a conceptual looseness which at times seems to make it difficult to define. Dalton-Puffer (2007) explains that one of the main advantages of CLIL is that content subjects give rise to ‘real communication’ by tapping into a great reservoir of ideas, concepts and meanings, allowing for natural use of the target language (TL). He goes on to say that

[I]n this sense, CLIL is the ultimate dream of Communicative Language Teaching [CLT]... and Task Based Learning [TBL]... rolled into one: there is no need to design individual tasks in order to foster goal-directed linguistic activity with a focus on meaning above form, since CLIL itself is one huge task which ensures the use of the foreign language for ‘authentic communication’. (Dalton-Puffer, 2007, p. 3)

One of the advantages of CLIL is that it also fosters ‘diversification of learning’ through creative and critical thinking. In that regard, lower-order and higher-order thinking skills (i.e. LOTS and HOTS), and Gardner’s multiple intelligences can be relevant here. When we are teaching CLIL or cross-curricular content, it is likely that we will draw on more of the intelligences. The linguistic intelligence which is prevalent in language teaching can be supported by the intelligences required for particular subjects so that, for example, the musical, kinaesthetic, and logical/mathematical intelligences are on a more equal footing (Deller & Price 2007, p. 7).

Although both language and content are important in CLIL, we organize lessons on the basis of content. However, CLIL is successful when the content and the language are closely connected. For example, if the students are learning about the life-cycle of a butterfly, they will focus on the language we use to describe a process, such as the present simple, time adverbials (*first, after that*, etc.) and the specific vocabulary they need (*leaf, egg, larvae, caterpillar, pupa*, etc.). The language in CLIL may not be the usual list of grammar items that we expect to see in coursebooks. Instead, we only teach what the students need for the content of the lesson (Harmer, 2012, p. 226).

Anchoring into previous learning is also an important part of CLIL, since “it is our existing knowledge base and our current level of understanding that provide the underpinning for new learning” (Mehisto et al., 2008, p. 141). Coyle et al. (2010, p. 96) state that familiar language can be used to scaffold new content, or familiar content can be used to scaffold new language. However, CLIL is not about using a foreign language to re-teach what students already know. Familiar language and/or content can therefore be used as a way of reminding students what they already know, but then the teacher has to move on to new language and/or content (ibid.). They illustrate this graphically with the following figure:

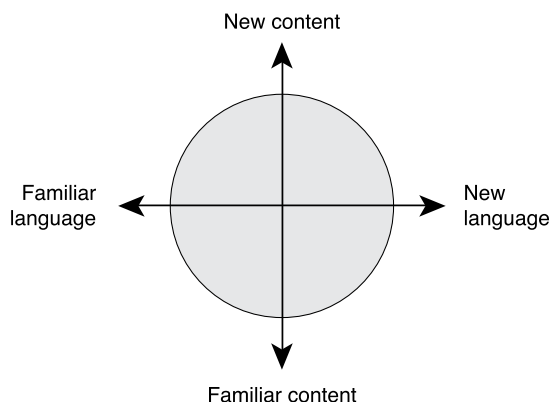


Figure 9: Content and language familiarity and novelty continuum (based on Coyle et al., 2010, p. 95)

Coyle et al. (2010, p. 43) argue that it is likely that the students' cognitive and language levels will be mismatched. In order for the learning to be effective, learners need to be sufficiently cognitively challenged while also receiving an appropriate amount of linguistic support. It should be noted that once students reach a relatively high proficiency level in the target language, they need something more than "a re-hash of what they have already learnt" (Maley, 2007, p. 3). We need to give them at least short bursts of comprehensible input.

In conventional foreign language teaching, the key features are usually controlled input and practice of language points. In subject teaching, however, the methodology is different, although, according to Harmer (2012, p. 226), there isn't a lot of difference between good general language teaching and the teaching techniques which are necessary for successful CLIL lessons. Some of the features that lie at the core of CLIL methodology are as follows (Harmer, 2012, pp. 226–227):

- encouraging social interaction in the classroom;
- peer co-operative work (students working in pairs and groups);
- a safe and enriching learning environment;
- a focus on student interests;
- authenticity;

- teachers supporting students by scaffolding their learning;⁵
- encouraging students to use metacognitive skills (i.e. to think about how they learn);
- active learning;
- fostering creative and critical thinking (lower-order and higher-order thinking skills; i.e. LOTS and HOTS)

As the CLIL content dictates the language demands, we have to analyse the language demands of a given lesson and give the learners the language support that they need. At the lower grades, the emphasis is likely to be more on receptive than productive skills (Deller & Price, 2007, p. 9). It is clear that in CLIL we have to include more strategies to support understanding and learning by using visuals such as pictures, charts and diagrams. And last but not least, there is no reason to abandon the use of the mother tongue where it can be used as a support and learning tool. In reality, much code-switching will take place and that is perfectly natural, particularly in the lower grades.

The distinction between CLIL methodologies and those of more traditional EFL instruction, such as Communicative Language Teaching (CLT) and Task-Based Learning (TBL), is that CLIL is about teaching something else through the target language as a medium of instruction (Pinner, 2013, p. 51). So, what CLIL does is very similar to Task-Based Learning (TBL), a communication-to-language approach, where students ‘*use a language to learn it*’, assuming that out of fluency develops accuracy. This is in stark contrast to the *Presentation-Practice-Production* (PPP) approach, which moves *from language to communication* and where students ‘*learn a language to use it*’.

⁵ Mehisto et al. (2008, p. 139) describe scaffolding as “a sheltered learning technique that helps students feel emotionally secure, motivates them and provides the building blocks – such as language or background knowledge – needed to do complex work”. Banegas (2012, p. 113) points out that “scaffolding can take the form of asking questions, activating prior knowledge, creating a motivating context, encouraging participation, offering hints, and feedback”. Deller and Price (2007, p. 9) suggest that students can be provided with support in the form of visuals (e.g. pictures, diagrams, charts). Dale and Tanner (2012, p. 31) stress that scaffolding should be provided for both language and content learning. Scaffolding is especially important when it comes to learning new academic language that the students require in order to discuss topics related to a particular subject (Gondová, 2015, p. 155).

It is obvious, however, that the language gains in CLIL lessons may not be entirely or automatically attributable to the content itself, but more to the teaching methodology. This refers both to CLIL and non-CLIL lessons. A tightly teacher-led class, mostly in explanatory or corrective mode, with all communication conducted through the teacher, is likely to lead to fewer language gains than a task-driven approach with learners working in groups (Kerr, 2022, p. 15).

The discussion of the theory behind the CLIL methodology therefore leads in the direction of implementing a fresh approach to integrating content and language teaching, moving away from the traditional EFL instruction and the PPP model towards a more TBL-focused model of using language to learn it. However, theory does not always directly translate into practice. According to Skela and Burazer (2021), the lag between theory and practice coincides with the difference between two broad approaches to teaching a language – the ‘strong’ and ‘weak’ versions of CLT. The former moves *from communication to language*, and the latter *from language to communication* (Edge & Garton, 2009, pp. 17–19). An analysis of the CLIL materials included in a selected number of coursebooks currently used in Slovenian primary schools (cf. Mojškrc, 2022) exemplifies this very dichotomy between theory and practice. According to the cited research, a close look at the content of CLIL pages reveals that, even though some authors (cf. Benegas, 2012, in Mojškrc 2022, p. 54) claim that “the content in CLIL should be connected to the rest of the school curriculum [...]”, it turns out that “[o]ut of the 35 analysed lessons, 8 are not mentioned in a syllabus for a Slovenian primary school subject”. Furthermore, the materials typically associate the CLIL lesson with only one school subject, despite the fact that a more detailed analysis shows that most CLIL topics are usually subject to mentions in multiple syllabi, which presupposes the possibility of students’ familiarity with the topic of the CLIL lesson. This overlap, in turn, might diminish their level of interest and engagement. The analysis shows this to be the case in 11 out of the 35 [analysed] CLIL lessons (Mojškrc, 2022, p. 55).

Another important finding refers to the language aspect of CLIL materials and the related internal organisation of the lesson, where an imbalance in representation of the four skills has been noted. With the exception of one coursebook (*Sprint 4*, Moore & Lewis, 2017), the main stress in CLIL materials is on developing reading skills, while listening skills are least represented or even simply left out (e.g. *Think 4*,

Puchta et al., 2022; and *Wider World 4*, Gaynor et al., 2017). The research also reveals that “none of the analyzed materials focus on higher-order thinking skills more than on lower-order thinking skills and some materials do not involve higher-order thinking skills at all.” (ibid., p. 57), suggesting that the analyzed coursebooks can be placed more towards the language-led end of the continuum.

In the context of the above cited evidence, we can conclude that the CLIL section in primary school coursebooks occupies a ‘segregated section’, a slot that within the structure of a coursebook unit represents a sort of “add-on” (cf. the visualisation in Figure 10).

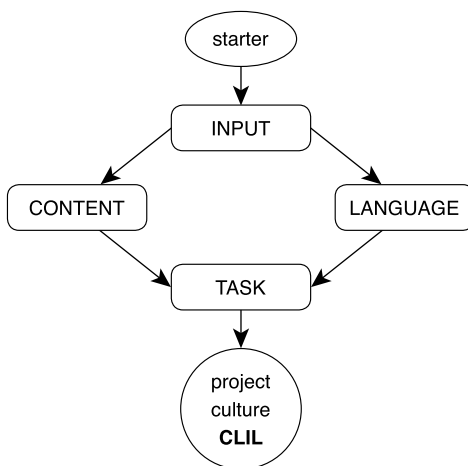


Figure 10: A coursebook unit structure model (based on Hutchinson & Waters, 1987, p. 118)

In practice, as it turns out, the structure of CLIL units is not in fact based on purely CLIL principles, but rather on a simple PPP model (which has been the case in most coursebooks since the 1970s; cf. Skela & Burazer, 2021) that prepares students for additional tasks in the form of a project, a culture-related assignment or CLIL. Despite existing for four long decades, CLT still hasn’t conquered its challenges, thus justifying the coursebook authors’ effort “for the ‘best case’ ‘surface methodologies’ with the widest potential appeal” (Crewe, 2011, p. 49). Even with the emergence of more open-ended and flexible approaches to developing language-learning materials, such as a text-driven approach, a task-based approach; a multi-

dimensional approach (e.g. use of sensory imaging); discovery approaches; and similar (cf. Tomlinson & Masuhara, 2018, p. 35), a successful move away from discrete teaching points and towards a focus on language in use has yet to be achieved. The process of incorporating these ‘alternative’ approaches into ELT coursebooks seems to be hindered by market appeal, clearly overriding their pedagogical or theoretical worth. As Littlejohn (2012) puts it, “we are witnessing the ‘colonising’ impact of *McDonaldization* on the design of language teaching materials”. The trends that currently dominate the ELT world no longer seem to be “prompted so much by research evidence but by the important aspects of social context – notably globalization and the global pre-eminence of English” (Skela 2019, in Skela & Burazer 2021, p. 401).

In the particular context of CLIL, “the relevance of materials and textbooks has been repeatedly advocated in literature as a factor for successful CLIL implementation” (Martín del Pozo & Rascón Estébanez, 2015, p. 127). However, truly content-driven CLIL coursebooks remain a niche market, and many European teachers lament the scarcity of suitable CLIL materials and report this as one of the main difficulties in implementation (ibid.).

There are some coursebooks, however, that have been designed in a way that foregrounds content, and backgrounds language. In other words, these are materials that are acquisition-focused rather than learning-focused. Some of these materials focus primarily on the content curriculum, with language curriculum being disregarded or very diluted; some, on the other hand, have a good balance of both as it is believed that the CLIL approach could be improved by the explicit teaching of language (Dalton-Puffer, 2007; Clegg, 2007). Some fairly early CLIL-like coursebooks, typically aimed at young learners, are as follows: *Zig Zag* (Byrne & Waugh, 1981); The *Snap!* series (Barbisan et al., 1983, 1984); *Time for English* (Vincent et al., 1984); The *Stepping Stones* series (Ashworth & Clark, 1989, 1990); The *Buzz* series (Revell & Seligson, 1993, 1995; Revell, 1996); The *Cambridge English for schools* series (Littlejohn & Hicks, 1996, 1997); The *Macmillan English Language* series (Bowen et al., 2006, 2007), etc.⁶

⁶ Some of these coursebooks have been authorized for use in Slovenian mainstream primary-schools (e.g. The *Cambridge English for schools* series, Littlejohn & Hicks, 1996, 1997).

7 Conclusion: Final thoughts

The article's implicit worth and its unequivocal authenticity lies primarily in its unprecedented approach to the analysis of the acronym CLIL. As rife as its use may be, the acronym's quintessential meaning has often been overlooked or glossed over by near synonyms, featuring as its equivalent counterparts. In the present article, this issue has been highlighted in several sections throughout the analysis and finally crowned by the focused and detailed consideration of the components of the CLIL approach, which are individually showcased, with a detailed presentation of their respective paradigms and contextualisation within the proposed framework.

The analytical angle on the ELT coursebooks used in Slovenian primary schools unveils a somewhat unusual discovery that the *Presentation-Practice-Production* (PPP) approach is still at the foreground of coursebook structure, leading to the conclusion that these materials are learning-focused rather than acquisition-focused. On closer inspection, the analysis of the CLIL sections reveals that these are typically added at the end of each unit or even in a special section at the back of the coursebook, indicating that the included CLIL content is merely an add-on, an extra to be dealt with if time permits. Within the outlined context, and based on the premise that teaching decisions are based largely on the coursebooks, it comes as no surprise that the latter may create a 'dependency culture' in which coursebooks can, in a manner of speaking, absolve teachers of responsibility. As such, coursebooks may be perceived as integral in indicating what methods should be used, they may be the primary source of teaching ideas, they can train teachers, and, finally, they can serve as a powerful resource for methodological development of teachers. If this is so, then it follows that the way current ELT coursebooks are used in Slovenian primary schools does not 'train' teachers to successfully step up to CLIL implementation. Even though coursebooks are not, design-wise, acquisition-focused, the segregated CLIL sections may still have positive effects: the coursebook-embedded CLIL content may still promote acquisition if CLIL lessons are carried out by using the teaching techniques which are necessary for successful CLIL lessons; CLIL content can still be used as a vehicle for authentic language exposure and production, which can, in turn, lead to an increase in engagement and motivation in learning.

References

- Ashworth, J., & Clark, J. (1989). *Stepping Stones 1*. London: Collins ELT.
- Ashworth, J., & Clark, J. (1990). *Stepping Stones 2*. London: Collins ELT.
- Ashworth, J., & Clark, J. (1990). *Stepping Stones 3*. London: Collins ELT.
- Banegas, D. L. (2012). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 111–136. Available at: https://www.academia.edu/1793826/Integrating_content_and_language_in_English_language_teaching_in_secondary_education_models_benefits_and_challenges (Retrieved: April 11th 2023)
- Banegas, D. L. (2016). Teachers develop CLIL materials in Argentina: A workshop experience. *LACLIL*, 9(1), 17–36. Available at: https://www.academia.edu/26719466/Teachers_develop_CLIL_materials_in_Argentina_A_workshop_experience (Retrieved: May 6th 2023)
- Banegas, D. L. (2017). Teacher developed materials for CLIL: Frameworks, sources, and activities. *Asian EFL Journal*, 19(3). Available at: https://www.academia.edu/34505754/Teacher_developed_materials_for_CLIL_frameworks_sources_and_activities (Retrieved: May 6th 2023)
- Barbisan, C., Concari, L., Rodriguez, M., & Urrestarazu, J. (1983). *Snap! An English Course for Younger Learners. Pupils' Book. Stage 1*. Oxford: Heinemann ELT.
- Barbisan, C., Concari, L., Rodriguez, M., & Urrestarazu, J. (1984). *Snap! An English Course for Younger Learners. Pupils' Book. Stage 2*. Oxford: Heinemann ELT.
- Barbisan, C., Concari, L., Rodriguez, M., & Urrestarazu, J. (1984). *Snap! An English Course for Younger Learners. Pupils' Book. Stage 3*. Oxford: Heinemann ELT.
- Bowen, M., Ellis, P., Fidge, L., Hocking, L., & Wren, W. (2006). *Macmillan English Language Book 1*. Oxford: Macmillan Education.
- Bowen, M., Ellis, P., Fidge, L., Hocking, L., & Wren, W. (2006). *Macmillan English Language Book 2*. Oxford: Macmillan Education.
- Bowen, M., Fidge, L., Hocking, L., & Wren, W. (2006). *Macmillan English Language Book 3*. Oxford: Macmillan Education.
- Bowen, M., Fidge, L., Hocking, L., & Wren, W. (2006). *Macmillan English Language Book 4*. Oxford: Macmillan Education.
- Bowen, M., Fidge, L., Hocking, L., & Wren, W. (2007). *Macmillan English Language Book 5*. Oxford: Macmillan Education.
- Bowen, M., Fidge, L., Hocking, L., & Wren, W. (2007). *Macmillan English Language Book 6*. Oxford: Macmillan Education.
- Byrne, J., & Waugh, A. (1981). *Zig Zag: An activity course for children*. Oxford: Oxford University Press.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. Available at: <https://academic.oup.com/applij/article/35/3/243/146345> (Retrieved: June 15th 2023)
- Clegg, J. (2007). Analysing the Language Demands of Lessons Taught in a Second Language. *RESL 4* 20, Extra 1, pp. 113–128.
- Collins, L., Halter, R. H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). Time and the distribution of time in L2 instruction. *TESOL Quarterly*, 33(4), 655–80.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crewe, J. (2011). *How far do 'global' ELT coursebooks realize key principles of Communicative Language Teaching (CLT) and enable effective teaching-learning?* (Unpublished MA Dissertation). University of Birmingham. <https://www.birmingham.ac.uk/documents/collegeartslaw/cels/essays/matELTtesdissertations/crewedissertation.pdf> (Retrieved: May 15th 2023)

- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Davies, P., & Pearse, E. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Deller, S., & Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English (CLIL)*. Oxford: Oxford University Press.
- Douthwaite, J. (1991). *Teaching English as a Foreign Language*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Edge, J., & Garton, S. (2009). *From Experience to Knowledge in ELT*. Oxford: Oxford University Press.
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b> (Retrieved: April 15th 2023)
- Eurydice. (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: European Commission.
<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5718005/EC-81-08-375-EN.PDF/8954cd9a-39b2-4149-a36b-6acd87a3bfa5> (Retrieved: May 15th 2023)
- Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: European Commission.
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032> (Retrieved: July 30th 2023)
- Gaynor, S., Alevizos, K., & Barraclough, C. (2017). *Wider World 4: Students' book*. Harlow: Pearson.
- Graves, K. (1996). A framework of course development processes. In K. Graves (Ed.), *Teachers as Course Developers* (pp. 12–38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. London: Routledge.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308.
- Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge*. Harlow: Pearson Education.
- Hawkins, E. (1987). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1988). Introduction. In E. Hawkins (Ed.), *Intensive Language Teaching and Learning: Initiatives at school level* (pp. 3–9). London: Centre for Information on Language Teaching and Research, Regent's College.
- Heining-Boynnton, A. L., & Haitema, T. (2007). A ten- year chronicle of student attitudes toward foreign language in the elementary school. *The Modern Language Journal*, 91(2): 149–68.
- Hus, V., & Jančič, P. (2018). Slovenian Example of Bilingual Primary Education. *Creative Education*, 9: 1–10. doi: 10.4236/ce.2018.91001
- Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Longman.
- Juvan, J., & Kontler-Salamon, J. (2018). Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a Factor in Developing EFL Writing Skills and Geographical Knowledge. *Journal of Geography*, 113(1–2), 39–47.
- Kerr, P. (2022). *Philip Kerr's 30 Trends in ELT*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367–375. doi:10.1093/eltjccp082
- Littlejohn, A. (2012) Language Teaching Materials and the (Very) Big Picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 283–97. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v9s12012/littlejohn.pdf> (Retrieved: June 9th 2023)
- Littlejohn, A., & Hicks, D. (1996). *Cambridge English for schools*. Starter Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlejohn, A., & Hicks, D. (1996). *Cambridge English for schools*. Student's Book One. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlejohn, A., & Hicks, D. (1996). *Cambridge English for schools*. Student's Book Two. Cambridge: Cambridge University Press.

- Littlejohn, A., & Hicks, D. (1997). *Cambridge English for schools*. Student's Book Three. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. (2007). Foreword. In S. Deller, & C. Price, *Teaching Other Subjects Through English* (pp. 3–4). Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. University of Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
<https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf> (Retrieved: April 20th 2023)
- Martín del Pozo, M. A., & Rascón Estébanez, D. (2015). Textbooks for Content and Language Integrated Learning: policy, market and appropriate didactics? *Foro de Educación, The Buzz series (Revell & Seligson, 1993, 1995; Revell, 1996)*; (18), 123–141. doi:
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.007>
- McArthur, T. (1983). *A Foundation Course for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDougald, J. S. (2016). CLIL approaches in education: Opportunities, challenges, or threats?, *Lacitl*, 9(2): 253–266. Available at:
https://www.academia.edu/30754461/CLIL_approaches_in_education_Opportunities_challenges_or_threats (Retrieved: April 14th 2023)
- Medgyes, P. (1999). The Fifth Paradox: What's the English Lesson All About? In C. Kennedy (Ed.), *Innovation and Best Practice* (pp. 133–45). Harlow: Longman.
- Medved Udovič, B. (2017). Multilingualism in Slovenia: Challenges and Opportunities for CLIL. In F. Hult, & D. P. Moore (Eds.), *The Handbook of Plurilingual Education* (pp. 281–296). Cham: Springer.
- Mehisto, P., Marsh, D., & M. J. Frigols. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Met, M. (2004). Content-based instruction. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 137–138). London: Routledge.
- Mitchell, R. (2009). Foreign language teaching and educational policy. In K. Knapp, & B. Seidlhofer (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning* (Vol. 6, pp. 79–108). Berlin: Walter de Gruyter.
- Mojškrč, L. (2022). *The inclusion of CLIL in primary-school EFL coursebooks* (Vključevanje celostnega vsebinsko-jezikovnega učenja v osnovnošolske učbenike za angleščino) (Unpublished MA Dissertation). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Moore, C., & Lewis, S. J. (2017). *Sprint 4: Student's Book*. Recanati: Eli.
- Ojeda Alba, J. (2009). Themes and Vocabulary in CLIL and non-CLIL Instruction. In Y. Ruiz de Zarobe, & R. M. Jimenez Catalan (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 130–156). Bristol: Multilingual Matters.
- Palmer, H. E. (1917/1968). *The scientific study and teaching of languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinner, R. (2013). Authenticity of Purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation into EFL contexts. *Asian EFL Journal Research Articles*, 15(4), 49–69.
<https://www.elcjournal.com/asian-efl-journal/the-asian-efl-journal-quarterly-volume-15-issue-4-december-2013/> (Retrieved: June 10th 2023)
- Puchta, H., Stranks, J., & Lewis-Jones, P. (2022). *Think 4: Učbenik za angleščino v 9. razredu osnovne šole z dodatnimi e-vsebinami*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Revell, J., & Seligson, P. (1993). *Buzz 2*. London: BBC English.
- Revell, J., & Seligson, P. (1995). *Buzz 3*. London: BBC English.
- Revell, J. (1996). *Superbuzz*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rifkin, B. (2005). A ceiling effect in traditional classroom foreign language instruction: data from Russian. *The Modern Language Journal*, 89(1): 3–18.

- Skela, J. (2019). A Journey Through the Landscapes of Language Education. In A. Kostoulas (Ed.), *Challenging Boundaries in Language Education* (pp. 15–32). Cham: Springer.
- Skela, J., & Burazer, L. (2021). The Architecture of ELT Coursebooks: The Internal Organization of Coursebook Units. *Vestnik za tuje jezike*, 13(1), 383–407.
<https://doi.org/10.4312/vestnik.13.383-407>.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2005). *The TKT (Teaching Knowledge Test) Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2012). *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. [2nd ed.]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vincent, M., Foll, D., & Cripwell, K. (1984). *Time for English*. London: Collins ELT.
- Wiesemes, R. (2009). Developing Theories of Practices in CLIL: CLIL as Post-method Pedagogies? In Y. Ruiz de Zarobe, & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 41–59). Bristol: Multilingual Matters.

ANALIZA CLIL-AKTIVNOSTI V UČBENIKIH ZA UČENJE ANGLEŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA V 4. IN 5. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

MATEJA DAGARIN FOJKAR,¹ NINA SREJŠ POJBIČ,²
TINA ROZMANIČ¹

¹ Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
mateja.dagarin@pef.uni-lj.si, tina.rozmanic@pef.uni-lj.si

² Osnovna šola Božidarja Jakca, Ljubljana, Slovenija
nina.srejs@osbj.si

Vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (angl. Content and Language Integrated Learning, v nadaljevanju CLIL) postaja vedno bolj razširjen pristop učenja in poučevanja v Evropi in tudi v Sloveniji se pojavljajo nekatere oblike tega pristopa. Cilj pričujoče raziskave je bil preučiti pogostost in kakovost CLIL-aktivnosti v učbenikih za poučevanje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole ter ugotoviti, s cilji in vsebinami katerih nejezikovnih predmetov se aktivnosti povezujejo. Zato smo s pomočjo analize literature in raziskav o CLIL-pristopu izdelali kontrolni seznam s kriteriji, s pomočjo katerih smo analizirali šest učbenikov za 4. razred in pet učbenikov za 5. razred osnovne šole. Rezultati raziskave kažejo, da lahko v vseh aktualnih učbenikih za poučevanje angleščine v 4. in 5. razredu najdemo CLIL-aktivnosti. Te se v učbenikih pojavljajo v različnih merah, najpogostejša pa je povezava s predmetom naravoslovje in tehnika. Ugotovili smo, da se v učbenikih za 4. in 5. razred pogosto pojavljajo vsebine, ki se ne ujemajo z učnimi načrti nejezikovnih predmetov, temveč se pojavljajo v 1. triletju osnovne šole. Predvidevamo, da so izdelani kriteriji kakovosti prenosljivi in se lahko uspešno uporabljajo za vrednotenje CLIL-aktivnosti v različnih gradivih in na različnih stopnjah.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.6](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.6)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
angleščina,
CLIL,
kontrolni seznam,
osnovna šola,
učbeniki



Univerzitetna založba
Univerze v Ljubljani

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.6](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.6)

ISBN
978-961-286-823-9

ANALYSIS OF CLIL ACTIVITIES IN THE COURSEBOOKS FOR TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE 4TH AND 5TH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

MATEJA DAGARIN FOJKAR,¹ NINA SREJŠ POJBIČ,²
TINA ROZMANIČ¹

¹ University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
mateja.dagarin@pef.uni-lj.si, tina.rozmanic@pef.uni-lj.si

² Božidar Jakac Primary School, Ljubljana, Slovenia
nina.srejs@osbj.si

Keywords:
checklist,
CLIL,
coursebooks,
English,
primary school

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is becoming a widespread approach to learning and teaching in Europe, and some forms of this approach are emerging in Slovenia. The aim of the study was to examine the frequency and quality of CLIL activities in the coursebooks for teaching English as a foreign language in Grades 4 and 5 of primary school, and to find out which non-language subjects the activities are linked to in terms of their objectives and content. Therefore, a checklist of criteria was developed by analysing the literature and research on CLIL, which was used to analyse six coursebooks for Grade 4 and five for Grade 5. The results show that CLIL activities can be found in all currently used coursebooks for English in Grades 4 and 5 in Slovenia. The activities occur to varying degrees but the link to the subject natural sciences and technology prevails. The coursebooks for Grades 4 and 5 often contain content that does not fit into the curricula of non-language subjects, but is found in the first cycle. We believe that the criteria developed are transferable and can be used to evaluate CLIL activities in different materials and at different levels.



1 Uvod

Vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (angl. *Content and Language Integrated Learning*, v nadaljevanju CLIL) je vedno bolj razširjen pristop učenja in poučevanja, ki se v zadnjih desetletjih preizkuša v različnih učnih kontekstih. Coyle in Meyer (2021) pravita, da je trend njegove rabe heterogen in se pojavlja iz različnih razlogov, naj bodo to politični, družbeni, ekonomski ali kulturni. S širitvijo CLIL-programov nastajajo tudi različne interpretacije in modeli pristopa. Kljub njegovi razširjenosti še vedno vlada pomanjkanje ustreznih raziskav in primerov dobre prakse CLIL-a. V Sloveniji se pristop sicer priporoča v učnih načrtih za tuje jezike (Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Učni načrt, 2013), v njih najdemo tudi primere, kako ga uporabljati v razredu, vendar je njegova raba v praksi redka. Ena izmed študij je pokazala, da noben izmed slovenskih učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi (112 učiteljev angleščine na razredni stopnji), po njihovem mnenju ne uporablja CLIL-pristopa, v primerjavi s Španijo, kjer je 60 % vprašanih učiteljev odgovorilo, da pristop uporabljajo (Dagarin Fojkar, Brzosko-Barratt, Fernández-Fernández, 2024). Kljub nerazširjenosti pristopa gradiva za poučevanje angleščine kot tujega jezika v Sloveniji v večji ali manjši meri vključujejo naloge, ki razvijajo vsebinsko in jezikovno integrirano učenje.

Namen pričujočega prispevka je v teoretičnem delu predstaviti najnovejša spoznanja in prakse na področju vključevanja CLIL-pristopa v pouk pri nas in na tujem ter podrobneje preučiti gradiva, ki se uporabljajo za pouk po CLIL-pristopu. Cilj raziskave, ki sledi teoretičnim izhodiščem, je prikazati rezultate analize CLIL-aktivnosti v učbenikih za poučevanje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole. Analiza se osredotoča predvsem na pogostost in kakovost aktivnosti ter usklajenost vsebine aktivnosti s cilji nejezikovnega predmeta. Izdelani kriteriji za analizo aktivnosti upoštevajo različne vidike CLIL-pristopa in so prenosljivi za vrednotenje CLIL-gradiv na različnih stopnjah.

2 Kaj je CLIL

Kratica CLIL¹ izhaja iz angleškega izraza *Content and Language Integrated Learning*, ki se je prvič pojavil v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in opisuje dvojno usmerjen izobraževalni pristop, pri katerem se tuji oziroma dodatni jezik uporablja za učenje in poučevanje vsebine in jezika (Coyle idr., 2010). V slovenskem kontekstu CLIL definiramo kot »krovno poimenovanje za odprt didaktični koncept pouka, kjer se vse ali zgolj določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov obravnavajo v tujem (L2) jeziku« (Lipavic Oštir in Jazbec, 2009, str. 35). Čeprav je CLIL-pristop relativno 'mlad', je poučevanje vsebine skozi jezik staro že več kot 5000 let (Mehisto idr., 2008). Jezik in vsebina sta pri pouku prepletena, vendar je poudarek med uro ali aktivnostjo vedno na enem ali drugem. CLIL je tesno povezan z nekaterimi drugimi pristopi, predvsem z dvojezičnimi programi, imerzijo in jezikovnimi kopelmi. Lasagabaster in Sierra (2010) sta primerjala CLIL s programi imerzije in ugotovila, da so si programi podobni na teh področjih:

- Cilj vseh programov je tako jezikovno (prvi in tuji jezik) kot vsebinsko znanje.
- Tuji jezik se uporablja kot sredstvo poučevanja, njegovo učenje je podobno učenju prvega jezika.
- Učitelji so dvojezični in znajo učinkovito izpeljati program v drugem jeziku.
- Pri poučevanju se uporablja komunikacijski pristop, cilj učenja je pridobitev komunikacijskih spretnosti v tujem jeziku.

Avtorja naštejeta tudi nekaj razlik med programi imerzije in CLIL-om, med katerimi so tudi usposobljenost učiteljev, jezikovni cilji, učni jezik ter pomanjkanje raziskav o CLIL-u, še posebej na področju osnovnošolskega izobraževanja (Lasagabaster in Sierra, 2010). Zaradi raznovrstnih oblik pristopa in podobnosti med imerzijo in CLIL-om, Cenoz idr. (2013) predlagajo, da se CLIL uporablja kot krovni termin (angl. *umbrella term*), ki vključuje različne vrste programov in učnih priložnosti, Dalton-Puffer idr. (2014) pa v svojem članku s šaljivim naslovom 'You can stand under my umbrella' predlagajo širši izraz kot krovni termin, tj. dodatni dvojezični programi (angl. *additive bilingual programmes*), saj so ti prisotni dalj časa kot CLIL in obsegajo celovitejši spekter pristopov. Pristopi, v katerih se uporablja drugi/tuji jezik

¹ V Sloveniji se ponekod uporabljata tudi slovenski prevod izraza in kratica, tj. vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (VJIU), vendar je kratica CLIL še vedno bolj razširjena.

kot sredstvo poučevanja, se prekrivajo, kar kaže tudi na težave in neuskklajenost v terminologiji. Coyle in Meyer (2021) opozarjata na to, da je pristop edinstven ravno v svoji dinamičnosti, raznovrstnosti in prilagajanju različnim izobraževalnim kontekstom in kulturam.

Coyle idr. (2010) povzamejo glavne cilje pristopa, ki sloni na 4C-okviru, tj. vsebini, kogniciji, komunikaciji in kulturi (angl. *content, cognition, communication, culture*), ki so (1) učenje vsebine ni samo usvajanje znanja in spretnosti, učenci ustvarjajo svoje znanje in razumevanje; (2) vsebina je povezana z učenjem in kognicijo; (3) miselne procese je treba preučiti zaradi njihovih jezikovnih zahtev; (4) pomembna je interakcija med učenci; (5) medkulturno uzaveščanje ima osrednjo vlogo v pristopu; in (6) pristop mora upoštevati širši izobraževalni kontekst, v katerem se pojavi.

Kljub različnim interpretacijam pristopa so znane njegove prednosti. Največ raziskav kaže v prid povečani motivaciji učencev in pozitivnejšemu odnosu do učenja jezikov (Goris idr., 2019; Lasagabaster in Sierra, 2010; San Isidro in Pérez Cañado, 2023). Glede razvijanja jezikovnih spretnosti so dosedanje raziskave pokazale predvsem boljše rezultate na področju poslušanja in govora (Goris idr., 2019; Nieto Moreno de Diezmas, 2016). Bulté idr. (2022) so ugotovili, da ima CLIL-pristop pozitiven vpliv na slušne in govorne zmožnosti v tujem jeziku, tudi če so mu učenci izpostavljeni samo od ene do pet ur na teden. Obsežnejšo raziskavo z več kot 2000 učenci je opravila Pérez Cañado (2018) na različnih ravneh šolanja in potrdila prednosti rabe pristopa, še posebej pri razvijanju govornih spretnosti, čeprav so bile prednosti vidne na vseh jezikovnih področjih. Največje prednosti so se pokazale pri starejših učencih, kar kaže na to, da ima CLIL dolgoročni učinek in da je potreben čas, da se pokaže njegov vpliv na jezikovni napredek učencev. Do podobnih sklepov je prišla tudi Martínez Agudo (2020) v longitudinalni raziskavi, ki je pokazala, da se največji jezikovni napredek učencev, ki so imeli pouk po CLIL-pristopu, pokaže na koncu srednješolskega izobraževanja. Prednosti CLIL-pristopa so se pokazale tudi na področju učenja besedišča, saj so učenci izpostavljeni strokovnemu diskurzu, v večji meri pa tudi kolokacijam in frazam (Jiménez Catalán in Ruiz de Zarobe, 2009). Mnogi avtorji poudarjajo, da je razširjenost CLIL-a prehitela raziskovanje njegove učinkovitosti (med drugim Cenoz idr., 2013; Coyle in Meyer, 2021; Murphy, 2014; Pérez Cañado, 2012) in zato priporočajo več raziskav, ki bi pokazale prednosti in slabosti pristopa ter olajšale njegovo implementacijo v razred.

3 Razširjenost CLIL-a

Eurydice (2023) poroča, da v nekaj več kot tridesetih letih od prvih začetkov pristopa samo štiri države v Evropi ne vključujejo CLIL-programov v svoj izobraževalni sistem. Najbolj razširjena oblika, ki je prisotna v 29 evropskih državah (od 35 držav, ki imajo CLIL), je poučevanje določenih predmetov v učnem jeziku države in določenih predmetov v tujem jeziku (običajno je to angleščina, francoščina ali nemščina). Druga najbolj razširjena oblika CLIL-pristopa je poučevanje določenih predmetov v jezikih manjšin, kar poteka v 18 evropskih državah, med drugim tudi v Sloveniji (Eurydice, 2023). Tretja oblika CLIL-a poteka v šestih evropskih državah, kjer imajo več uradnih jezikov (Belgija, Irska, Luksemburg, Malta, Finska in Švica) in poučujejo različne predmete v enem izmed uradnih jezikov. V približno dveh tretjinah držav potrebujejo učitelji, ki poučujejo po CLIL-pristopu, dodatna usposabljanja; običajno so to dodatna jezikovna izobraževanja na ravni B2 oziroma C1, v posameznih državah pa potrebujejo še usposabljanja iz CLIL-metodologije (Eurydice, 2023).

CLIL-pristop je najbolj razširjen v Španiji, od koder prihaja tudi največ raziskav (Lasagabaster in Ruiz de Zarobe, 2010; Ruiz de Zarobe, 2009). Enever (2018) poroča, da je bilo leta 2015 v Madridu že 353 dvojezičnih osnovnih šol, kar je 46 % vseh osnovnih šol v regiji. To število se je v zadnjih letih verjetno samo še povečalo. Izzivi, s katerimi se soočajo v Španiji, so povezani s podporo učencem s posebnimi potrebami v CLIL-programih, s podporo učencem, ki se pozneje priključijo dvojezičnemu sistemu, in s tem, kako zagotoviti zadostno število učiteljev za poučevanje v dvojezičnih šolah (Enever, 2018). V Grčiji je pristop v začetnih fazah, poteka v obliki pilotnih projektov na posameznih šolah, predvsem na pobudo učiteljev in učiteljic (Mattheoudakis idr., 2018). O podobni situaciji poroča Pokrivčáková (2015) na Slovaškem, kjer se CLIL-pristop prav tako uvaja 'od spodaj navzgor' (angl. *bottom-up*) na pobudo posameznih šol ali učiteljev in poteka v obliki projektov. Bauer-Marschallinger idr. (2021) opisujejo CLIL-kontekst v Avstriji, ki so ga v devetdesetih letih prejšnjega stoletja prav tako spodbujali in razvijali učitelji, sedaj pa so ga nadgradili s strukturiranimi CLIL-programi, med njimi je npr. tudi CLIL kot obvezna oblika poučevanja v visokih strokovnih šolah. V večini primerov je tuji jezik angleščina, tako da CLIL občasno imenujejo kar CEIL (angl. *Content and English Integrated Learning*). V osnovni šoli se učenci začnejo učiti tuji jezik v 1. razredu, poučuje se na medpredmetni način, eno uro na teden (Bauer-Marschallinger

idr., 2021). Na Finskem se je pristop začel uveljavljati že leta 1991 s spremembo v zakonodaji. Kljub temu da se je njegova prisotnost spreminjala, je v sistemu pridobil stalen položaj kot eden izmed uveljavljenih izobraževalnih pristopov (Roiha, 2019). V Nemčiji se je uvajanje CLIL-pristopa prav tako začelo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, vendar se kljub temu, da imajo šole proste roke pri tem, kako ga uporabljajo (različni predmeti, moduli, projekti, izvenšolske dejavnosti), še vedno redko uporablja zunaj organiziranih CLIL-programov, ki potekajo predvsem na srednjih šolah (Siepmann idr., 2021). Podobno kot v omenjenih evropskih državah se je tudi v Italiji pristop začel pojavljati leta 1991, predvsem na severu države, kjer je večjezičnost prisotna že dalj časa. Leta 2003 so s prenovo srednješolskih programov uvedli CLIL kot obvezni del kurikula (Cinganotto, 2016).

CLIL v Sloveniji ni pogosto prisoten, k čemur veliko pripomore Zakon o javni rabi slovenskega jezika, ki zahteva, da je učni jezik v slovenskih šolah slovenščina. Ta zakon ne velja na področju madžarske narodnostne manjšine na vzhodu Slovenije, kjer imamo dobre primere prakse dvojezičnih šol. Tuji jezik kot učni jezik je prav tako dovoljen v mednarodnih šolah (npr. mednarodni oddelek na OŠ Danile Kumar v Ljubljani, Britanska mednarodna šola, Francoska mednarodna šola, Ameriška mednarodna šola), ki pa so zasebne narave in dostopne le določenim učencem. Podroben seznam teh šol se nahaja v prispevku Skela in Burazer v tej monografiji. Jazbec in Lovrin (2015) poročata predvsem o projektnih oblikah izvajanja CLIL-pristopa, npr. v sklopu nacionalnega projekta *Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ*, v okviru katerega je nastalo veliko gradiv za učitelje ter koncept učnega načrta, ki poudarja poučevanje nejezikovnih vsebin v tujem jeziku in vsebuje konkretne primere, katerih vsebine se lahko poučujejo v tujem jeziku (Program osnovna šola. *Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Učni načrt*, 2013). Raziskave o rabi CLIL-pristopa v Sloveniji nastajajo predvsem z magistrskimi deli na treh univerzah in od posameznih raziskovalcev (npr. Lipavc Oštir idr., 2015; Pižorn, 2017; Smajla, 2018), ki si želijo raziskati njegovo rabo ter stališča učencev in učiteljev do pristopa. Jazbec in Lovrin (2015) sta med drugim ugotavljali stališča učiteljev do pristopa in sklenili, da učitelji, ki so sodelovali v študiji primera, pristop sicer poznajo, vendar je njihovo poznavanje pristopa bolj na 'intuitivni kot na strokovni ravni' (str. 76). Pižorn (2017) poroča o trimesečnem eksperimentu v 5. razredu osnovne šole, v katerem so imeli učenci tri ure pouka tedensko po CLIL-pristopu in po končanem eksperimentu izkazali večje znanje predvsem na področju bralnega razumevanja in pisnega

sporočanja v angleščini kot učenci v kontrolni skupini, ki so imeli tradicionalen pouk. Med eksperimentom so bili učenci izpostavljeni avtentičnim besedilom, ki so bila daljša kot običajna besedila v učbenikih, kar bi lahko pojasnilo boljše rezultate na bralnem testu. Učenci so podobno kot v nekaterih drugih evropskih raziskavah tudi v tej raziskavi izkazali pozitivnejši odnos do učenja tujega jezika s CLIL-pristopom (Pižorn, 2017).

Eurydice (2023) poroča, da ob pregledu izobraževanja v Evropi nič ne kaže na to, da bi bil CLIL-pristop osredotočen na določeno stopnjo izobraževanja. V večini evropskih držav so CLIL-programi prisotni na vseh stopnjah izobraževanja, vendar pa posamezne države ponujajo določene oblike CLIL-a le na določenih stopnjah. Na osnovnošolski stopnji so pogoste oblike CLIL-a poučevanje dela predmeta v tujem jeziku (običajno tja do 40 %), poučevanje le določenih predmetov v tujem jeziku (npr. matematika, glasba in šport) ali poučevanje približno 10-12 % kurikula v tujem jeziku (Pinter, 2017). CLIL pa je vedno bolj prisoten tudi na predšolski ravni, o čemer poročata Otto in Cortina-Pérez (2023), ki menita, da je CLIL primeren pristop na tej stopnji zaradi narave učenja v tem obdobju, ki je osnovan na igri in raziskovanju sveta. Podobnega mnenja so bili že Coyle idr. (2010), ki so trdili, da je težko razlikovati med CLIL-pristopom in običajnimi oblikami dobre prakse zgodnjega poučevanja jezikov, saj je poudarek pri poučevanju mlajših učencev na aktivnem učenju. Več avtorjev (med drugim Anderson idr., 2016; Marsh, 2012; Wei in Feng, 2015) pravi, da učitelji, ki poučujejo po CLIL-metodologiji na zgodnji stopnji, nujno potrebujejo usposabljanje, saj so dobro usposobljeni učitelji ključ do uspešne implementacije pristopa. Učitelji na tej stopnji morajo imeti dobro znanje vsebine in jezika, in kot pravijo Coyle idr. (2010) tudi visoko usposobljeni učitelji jezikov ali ne-jezikovni predmetni učitelji niso vedno dobro usposobljeni CLIL-učitelji ali učitelji, ki bi se bili pripravljani povezati z drugimi učitelji za uspešno vpeljavo pristopa.

4 Učbeniki in učna gradiva za poučevanje po CLIL-pristopu

Učbeniki pri tujejezikovnem pouku zagotavljajo strukturo učnega procesa (Richards, 2001). Uporaba učbenika zagotovi, da učenci v različnih razredih prejmejo podobne vsebine in jih je zato mogoče preverjati na enak način. Če se uporablja dobro razvit učbenik, so učenci izpostavljeni gradivom, ki so bila preizkušena, temeljijo na dobrih učnih načelih in so ustrezno prilagojena (Cunningsworth, 1995). Učbenikom se

pogosto priložijo dodatna (e-)gradiva in izčrpni priročniki, ki učiteljem in učencem zagotavljajo raznovrstne vire učenja. Poleg tega učbeniki učiteljem prihranijo čas pri pripravi gradiva, zato se lahko osredotočijo na sam proces poučevanja. Dobri učbeniki služijo temu, da smernice iz nacionalnega učnega načrta spremenijo v bogat vir vsebin, besedil in dejavnosti, ki jih večina učiteljev ne bi zmogla razviti sama. Učbenike je treba obravnavati kot enega izmed številnih virov, ki jih učitelji lahko uporabijo pri oblikovanju učinkovitih učnih ur. Ne smemo pozabiti, da učitelji potrebujejo usposabljanje in izkušnje za prilagajanje in spreminjanje učbenikov, pa tudi za uporabo avtentičnih gradiv in oblikovanje lastnih učnih gradiv (Richards, 2001). Pri rabi učbenika pa Jazbec (2010) poudarja, da lahko pride do »poučevanja učbenika«, ko učitelji pretirano uporabljajo učbenik in ne uveljavljajo svoje vloge načrtovalca pouka.

Eden izmed glavnih izzivov vključevanja CLIL-pristopa v pouk je najti ustrezne učbenike in učno gradivo (Alonso idr., 2008; Kirmeliene, 2022; Moore in Lorenzo, 2007). Kljub temu da je v zadnjih letih na voljo vedno več CLIL-učbenikov, je še vedno težko najti primerno gradivo, ki bo vsebovalo ravnovesje med vsebino in jezikovno ravnijo. Na spletu lahko sicer najdemo gradiva za poučevanje različnih vsebin, vendar je večina teh namenjena rojenim govorcem. Zato morajo učitelji ustvarjati gradiva, ki dopolnjujejo učbenike, saj ti le redko v celoti zadovoljijo potrebe razreda (Martín del Pozo in Rascón Estébanez, 2015). Moore in Lorenzo (2007) navajata tri možnosti oblikovanja CLIL-gradiv: a) izdelava lastnih gradiv; b) uporaba avtentičnih gradiv (gradiv, ki so namenjena rojenim govorcem); c) prilagoditev avtentičnih gradiv v skladu s svojimi učnimi cilji.

Učna gradiva, specifična za CLIL, podpirajo ustvarjanje obogatenih učnih okolij, ki učencem omogočajo, da se hkrati učijo vsebine in jezika ter postajajo spretnejši pri obeh (Mehisto, 2012). Začetni poskusi izdelave učbenikov, ki naj bi vključevali aktivnosti za CLIL, so bili problematični, saj so vsebovali le prevode gradiva iz prvega jezika in niso bili prilagojeni učencem tujega jezika (Mehisto idr., 2008). Do sprememb je prišlo, ko so se založniki začeli zavedati potreb učencev pri CLIL-pristopu in videli marketinško nišo v vedno večji razširjenosti pristopa. Kakovostna učna gradiva pomagajo učencem graditi občutek varnosti pri eksperimentiranju z jezikom, vsebino in pri organiziranju lastnega učenja, učencem omogočajo veliko vizualne podpore in pripomorejo, da sta tako učenje vsebine kot jezika smiselna (Meyer, 2010; Morton, 2013). Mehisto (2012) predstavi deset meril za izdelavo

kakovostnih materialov. Merila upoštevajo dodatne izzive, ki jih CLIL predstavlja učencem in učiteljem, ter poskušajo upoštevati vidike dobre pedagogike na način, ki je poseben za CLIL. Z vsakim merilom si prizadeva ohraniti dvojni poudarek na vsebini in jeziku. Kakovostna gradiva za CLIL učencem omogočajo, da sta jim učni namen in proces vidna; sistematično razvijajo akademsko znanje jezika; spodbujajo razvoj učnih sposobnosti in avtonomijo učečih; vključujejo samoocenjevanje, vrstniško ocenjevanje in druge oblike formativnega spremljanja; pomagajo ustvariti varno učno okolje; spodbujajo sodelovalno učenje; najdejo možnosti za vključitev pristnega jezika in avtentične uporabe jezika, spodbujajo kritično razmišljanje; ter spodbujajo tekočnost obdelave novih informacij (angl. *cognitive/processing fluency*) (Mehisto, 2012).

McLoughlin (2021) v svojem priročniku o tem, kako pisati CLIL-gradiva, svetuje, da najprej razmislimo o kontekstu, v katerem se bo gradivo uporabljalo, o jezikovni ravni učencev, o učnih ciljih gradiva in nato načrtujemo aktivnosti glede na 4C-okvir po Doyle idr. (2010), tj. vsebino, komunikacijo, kognicijo in kulturo. Pri tem poudarja pomen odranja (angl. *scaffolding*) pri razvijanju strokovnega diskurza. Kakovostno CLIL-gradivo mora učencem pomagati pri razvoju znanja kognitivnega strokovnega diskurza (angl. *Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*). Termin je razvil Cummins (1981), obsega pa strokovni jezik, specifičen za določen predmet, ki ga učenci uporabljajo pri pouku. Pomen odranja pri razvoju strokovnega diskurza poudarjajo tudi drugi avtorji (med drugim Steiert in Massler, 2011), ki predlagajo, naj CLIL-gradivo vključuje veččutni vnos (videoposnetki, slike, modeli, gibanje), razlage, diagrame, zemljevide ipd.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) lahko veliko pripomore k olajšanju razumevanja strokovnega diskurza, poleg tega pa pripomore k zmanjšanju anksioznosti ter spodbuja motivacijo in interakcijo pri pouku po CLIL-pristopu (Martínez-Soto in Prendes-Espinosa, 2023). IKT-gradiva pa so zelo uporabna tudi pri ustvarjanju CLIL-gradiv. Cinganotto (2016) poroča o uspešnem nacionalnem projektu digitalizacije v italijanskem šolskem prostoru, ki je učiteljem pomagal pri načrtovanju CLIL-aktivnosti s pomočjo IKT kot tudi pri ustvarjanju lastnih digitalnih vsebin.

Pri pregledu učnih gradiv je treba omeniti tudi Bloomovo taksonomijo (1984), ki se pogosto uporablja za analizo ali ustvarjanje CLIL-gradiv, saj omogoča uravnoteženo načrtovanje ali evalvacijo gradiv glede na kognitivno zahtevnost (nižji kognitivni procesi, kot so pomnjenje, razumevanje in uporaba, ter višji kognitivni procesi, kot so analiza, vrednotenje in ustvarjanje). Tudi Coyle idr. (2010) so v CLIL-metodologiji povezali miselne procese z grajenjem znanja in z idejo, da za uspešno učenje potrebujemo obe vrsti kognitivnih procesov, ne samo nižjih, ki pogosto prevladujejo pri učenju. Banegas (2014) je v svoji raziskavi učbenikov ugotovil, da je vsebina CLIL nalog v učbenikih preveč poenostavljena, da se z njimi razvija predvsem bralno razumevanje ter nižji miselni procesi.

5 Opredelitev raziskovalnega problema in namen raziskave

Didaktični pristop CLIL se v Sloveniji počasi uveljavlja. Razlog za počasen vstop v slovenski izobraževalni sistem je predvsem ta, da koncept prinaša spremembe, ki rahljajo tradicijo in močno posegajo v ustaljene koncepte in načine dela (Jazbec in Lovrin, 2015). To pomeni, da se že pri načrtovanju pouka pojavljajo številne dileme. Novejša gradiva za učenje angleščine na različne načine vključujejo CLIL-aktivnosti. Kontrolni seznam s kriteriji kakovosti bi odpravil dileme, povezane s kakovostjo izbire ustreznih aktivnosti. Analiza CLIL-aktivnosti v potrjenih učbenikih za poučevanje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole v Republiki Sloveniji pa bi učiteljem pomagala pri izbiri najustrežnejšega učbenika za izvajanje CLIL-aktivnosti pri pouku angleščine. López-Medina (2016) je poskušala sestaviti okvirni kontrolni seznam za analizo CLIL-aktivnosti v učbenikih. Njen seznam vključuje 60 trditev in lestvico od 0 do 4, na kateri lahko učitelji označijo, v kolikšni meri njihov učbenik ustreza CLIL-pristopu. Seznam vključuje 7 glavnih tem: 1) splošno (struktura, usklajenost s kurikulumom, cilji, dodatna gradiva, IKT-viri, slikovna gradiva ipd.), 2) vsebina (primernost vsebine za učence, odranje (angl. *scaffolding*), avtentično gradivo), 3) kognicija (vključenost tako višjih kot nižjih miselnih procesov), 4) komunikacija (spodbujanje interakcije med učenci, raba jezika izven razreda, delo v skupinah, parih ipd.), 5) kultura (razvijanje tuje in lastne kulturne uzaveščenosti), 6) jezik (avtentičnost jezika, jezik v kontekstu), 7) integracija (usklajenost s CLIL-načeli). Nekatere dele kontrolnega seznama López-Medina (2016) smo vključili tudi v naš seznam, dodali pa smo še druge kategorije (glej poglavje Metoda – instrument).

Zastavljena cilja naše raziskave sta bila:

- Izdelati kontrolni seznam, ki bo vseboval kriterije kakovosti za analizo in evalvacijo CLIL-aktivnosti v učbenikih za učenje angleščine kot tujega jezika.
- Uporabiti izdelane kriterije kakovosti v obliki kontrolnega seznama za analizo in evalvacijo CLIL-aktivnosti v učbenikih za poučevanje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole.

6 Metoda

6.1 Vzorec

Namenski vzorec, ki smo ga uporabili, so bile aktivnosti v 11 potrjenih učbenikih za učenje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole v Sloveniji v šolskem letu 2021/2022. Ti učbeniki so *Family and Friends 1* (Simmons, 2021), *Hi There! 4 in 5* (Marangon in Richieri, 2016), *My Sails 1 in 2* (Jesenik idr., 2018), *Reach for the Stars 4 in 5* (Novak in Nuč, 2018), *Super Minds 1 in 2* (Puchta idr., 2018) ter *Young Explorers 1 in 2* (Lauder idr., 2017). Analizirali smo 27 CLIL-aktivnosti iz učbenikov za poučevanje angleščine v 4. razredu osnovne šole in 28 aktivnosti iz učbenikov za poučevanje angleščine v 5. razredu osnovne šole. Aktivnosti smo izbrali na podlagi spodaj navedenih kriterijev kakovosti, naše glavno vodilo pa je bila usklajenost vsebine s cilji nejezikovnih predmetov. Iz nadaljnje vsebine smo izločili vse aktivnosti, ki niso bile usklajene s cilji nejezikovnih predmetov.

6.2 Instrument

Analizo smo naredili s pomočjo kriterijev kakovosti, ki smo jih zapisali v obliki kontrolnega seznama. Pri pripravi kriterijev so bila upoštevana strokovna literatura (med drugim Bloom, 1984; Coyle idr., 2010; López-Medina, 2016; McLoughlin, 2021; Mehisto, 2012; Ting, 2022; ter Tomlinson, 2012) in priporočila Učnega načrta za poučevanje angleščine v osnovni šoli (2016).

Tabela 1: Kontrolni seznam s kriteriji kakovosti za analizo vsebinsko in jezikovno integriranih aktivnosti v učbenikih za učenje angleščine kot tujega jezika

Aktivnost:				
Nejezikovni predmet:				
Usklajenost vsebine s cilji nejezikovnega predmeta.	Je usklajena.	Ni usklajena.	Je delno usklajena.	
	Cilji iz učnega načrta:			
	Besedišče, ki se navezuje na omenjene cilje:			
Ali učence spodbuja h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča?	Da.	Ne.	Delno.	
Ali spodbuja razvijanje medkulturnih zmožnosti?	Da.	Ne.	Delno.	
Ali je strokovni diskurz primeren starosti učencev?	Da.	Ne. Diskurz:		Delno.
		je prezahteven.	ne predstavlja izziva.	
Na katere taksonomske stopnje bi lahko razvrstili naloge, ki se nanašajo na aktivnost?	Pomnjenje		Razumevanje	
	Uporabo		Analizo	
	Vrednotenje		Ustvarjanje	
Aktivnost je digitalno podkrepljena in/ali spodbuja možnost uporabe digitalne tehnologije.	Da.	Ne.	Delno.	

Kontrolni seznam zaradi lažje preglednosti najprej vsebuje ime aktivnosti, nato sledi ime nejezikovnega predmeta, s katerim je povezana vsebina aktivnosti. Kot prvi kriterij smo preverili, ali je vsebina aktivnosti usklajena s cilji nejezikovnega predmeta in če je, s katerimi cilji je usklajena (primer slika 1 in tabela 2 – cilji iz učnega načrta za naravoslovje in tehniko). Potem smo preverili, ali aktivnost spodbuja učence h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča. Podoben kriterij je v svoj kontrolni seznam vključila López-Medina (2016), spodbujanje komunikacije kot enega glavnih načel CLIL-pristopa pa so omenjali že Coyle idr. (2010) ter Mehisto (2012). Razvijanje medkulturne kompetence kot enega izmed glavnih ciljev učenja angleščine omenja Učni načrt za osnovno šolo (2016), prav tako se pojavlja v konceptualnem okviru, ki so ga razvili Coyle idr. (2010), tj. 4C-okvir s štirimi dimenzijami (vsebina, komunikacija, kultura, kognicija). Kot rešitev

medpredmetnega povezovanja s tujim jezikom Ting (2022) predlaga, da uporabimo čezjezičnost. Poudarja, da se mora disciplinarni/strokovni diskurz ustrezno nanašati na vsebino in biti primeren starosti učencev. Iz tega razloga smo preverili, ali aktivnosti ustrezajo tudi temu kriteriju. Z že obstoječo Bloomovo taksonomijo (Bloom, 1984) si lahko pomagamo pri vsebinskem vrednotenju učnega gradiva. Vprašali smo se, na katere taksonomske stopnje bi lahko razvrstili naloge, ki se nanašajo na določeno CLIL-aktivnost. V optimalno stanje za učenje preidemo, ko nam problem oziroma naloga predstavlja rešljiv in obvladljiv izziv (Csikszentmihalyi, 2008; Ting, 2021). Kot zadnji kriterij smo izbrali digitalno podkrepljenost aktivnosti, saj lahko učenci ob uporabi tehnologije krepijo več kompetenc hkrati, ali kot pravita Manderino in Castek (2016), sta digitalna in disciplinarna pismenost neločljivo povezani, ker skupaj ponujata izjemne možnosti za izkoriščanje učnega potenciala. Primer na sliki 1 kaže, da je aktivnost digitalno podkrepljena, saj sta na voljo videoposnetek in zvočni posnetek, zadnji del aktivnosti pa spodbuja učence k raziskovanju teme z uporabo interneta.

Lesson 6

Insect colours

1 Answer the question. Then listen, read and check.

Point to the grasshopper, the butterfly and the beetle.
What colour are they?

The colour of insects is important. Some insects use camouflage. A green grasshopper can hide in green grass. Other animals can't see it.

Some insects look like other things. This butterfly looks like a brown leaf. Other animals can't see it.

Some insects have got warning colours. They are red, orange or yellow, and black. This beetle is red and black. It isn't good to eat. It's poisonous.

2 Read and listen again. Say *Grasshopper, Butterfly or Beetle*.

1 It looks like a leaf. 3 It uses camouflage.
2 It can hide in the grass. 4 Other animals can see it.

Explore the Internet with your teacher.
What colour is a Brimstone butterfly?

13

Slika 1: Primer aktivnosti o barvah insektov
(Lauder idr., 2017)

Tabela 2: Primer analize aktivnosti o barvah insektov

Aktivnost:	Insect colours (Young Explorers 1)		
Nejezikovni predmet:	Naravoslovje in tehnika		
Usklajenost vsebine s cilji nejezikovnega predmeta	Je usklajena.	Ni usklajena.	Je delno usklajena.
	Cilji iz učnega načrta: Učenci znajo: <ul style="list-style-type: none"> • razvrstiti živa bitja v skupine po skupnih značilnostih; • razlikovati med nevretenčarji (polži, školjke, žuželke, pajki, kolobarniki) in vretenčarji (ribe, dvoživke, plazilci, ptiči in sesalci). 		
	Besedišče, ki se navezuje na omenjene cilje: insects, animals, grasshopper, butterfly, beetle		
Ali učence spodbuja h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča?	Da.	Ne.	Delno.
Ali spodbuja razvijanje medkulturnih zmožnosti?	Da.	Ne.	Delno.
Ali je strokovni diskurz primeren starosti učencev?	Da.	Ne. Diskurz: je prezahteven. ne predstavlja izziva.	
Ali je strokovni diskurz primeren starosti učencev?	Da.	Delno.	
Jezik: Je poudarek na osnovnih medčloveških komunikacijskih veščinah ali na kognitivnem znanju akademskega jezika?	Na osnovnih medčloveških komunikacijskih veščinah.		Na kognitivnem znanju akademskega jezika.
Na katere taksonomske stopnje bi lahko razvrstili naloge, ki se nanašajo na aktivnost?	Pomnjenje		Razumevanje
	Uporabo		Analizo
	Vrednotenje		Ustvarjanje
Aktivnost je digitalno podkrepljena in/ali spodbuja možnost uporabe digitalne tehnologije.	Da.	Ne.	Delno.

6.3 Izvedba raziskave

Avtorice so po pripravljenih kriterijih neodvisno izvedle analizo in evalvacijo CLIL-aktivnosti v potrjenih učbenikih, ki so predstavljeni v poglavju Vzorec. Po vsebinski analizi so rezultate primerjale in uskladile.

7 Rezultati

V tem poglavju so predstavljeni rezultati analize CLIL-aktivnosti v učbenikih za učenje angleščine v 4. in 5. razredu osnovne šole v Sloveniji.

Tabela 3: Delež aktivnosti za CLIL-učenje, ki izpolnjujejo cilje posameznega nejezikovnega predmeta in slovenščine v učbeniku za učenje angleščine v 4. ali 5. razredu osnovne šole

	Število pojava CLIL-aktivnosti v učbenikih za 4. razred osnovne šole		Število pojava CLIL-aktivnosti v učbenikih za 5. razred osnovne šole	
	f %	f	f %	f
Družba	20,69	6	21,43	6
Glasbena umetnost	6,9	2	0,0	0
Gospodinjstvo	6,9	2	17,86	5
Likovna umetnost	6,9	2	7,14	2
Matematika	17,24	5	3,57	1
Naravoslovje in tehnika	24,14	7	28,57	8
Slovenščina	0,0	0	3,57	1
Spoznavanje okolja	13,79	4	10,71	3
Šport	3,45	1	7,14	2

Analiza CLIL-aktivnosti iz učbenikov za poučevanje angleščine je pokazala, da največ aktivnosti v učbenikih za 4. razred (24,24 %) in 5. razred (28,57 %) osnovne šole izpolnjuje cilje nejezikovnega predmeta naravoslovje in tehnika. Zelo pogosto se v učbenikih pojavljajo tudi aktivnosti nejezikovnega predmeta družba (20,69 % in 21,43 %). V učbenikih za 4. razred osnovne šole CLIL-aktivnosti pogosto izpolnjujejo cilje predmeta matematika (17,24 %). V učbenikih za 5. razred osnovne šole pa so cilji aktivnosti pogosto vezani na predmet gospodinjstvo (17,86 %). V aktivnostih smo zasledili tudi povezave z nejezikovnim predmetom spoznavanje okolja. Učbeniki torej vključujejo vsebine, ki se ne ujemajo z učnim načrtom za 4. in 5. razred osnovne šole. Strokovni diskurz v teh primerih ni primeren starosti učencev. Več aktivnosti, ki izpolnjujejo cilje nejezikovnega predmeta spoznavanje okolja, smo zasledili v učbenikih za poučevanje angleščine v 4. razredu osnovne šole (13,79 %), nekoliko manj pa v učbenikih za 5. razred osnovne šole (10,71 %). V okviru CLIL-aktivnosti učbeniki za 4. razred osnovne šole najredkeje izpolnjujejo cilje predmetov šport (3,45 %) in slovenščina (0,0 %). V učbenikih za 5. razred sicer zasledimo, da aktivnosti izpolnjujejo cilje predmeta slovenščina, natančneje s področja književnosti (3,57 %), vendar je ta povezava redka kot povezava s cilji s področja matematike (3,57 %).

Tabela 4: Usklajenost vsebine CLIL-aktivnosti iz učbenikov za 4. in 5. razred s cilji nejezikovnih predmetov in slovenščine

	CLIL-aktivnosti učbenikov za 4. razred		CLIL-aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
So usklajene.	51,85	14	46,43	13
Niso usklajene.	0,0	0	0,0	0
So delno usklajene.	48,15	13	53,57	15

Z analizo smo ugotovili, da je večji delež CLIL-aktivnosti v učbenikih za 4. razred osnovne šole (51,85 %) usklajen s cilji nejezikovnih predmetov in slovenščine, manjši delež aktivnosti (48,15 %) je delno usklajenih. V učbenikih za poučevanje angleščine v 5. razredu osnovne šole je manjši delež CLIL-aktivnosti usklajen s cilji nejezikovnih predmetov in slovenščine (46,43 %), večji delež aktivnosti pa je delno usklajenih (53,57 %). Med analizo nismo zasledili aktivnosti z vsebino, ki ne bi bila usklajena s cilji nejezikovnih predmetov in slovenščine.

Tabela 5: Aktivnosti iz učbenikov za 4. in 5. razred, ki učence spodbujajo h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča

	CLIL-aktivnosti učbenikov za 4. razred		CLIL-aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
Spodbujajo.	55,56	15	53,57	15
Ne spodbujajo.	0,0	0	3,75	1
Delno spodbujajo.	44,44	12	42,86	12

Večina CLIL-aktivnosti iz učbenikov za poučevanje angleščine v 4. razredu (55,56 %) in 5. razredu (53,57 %) osnovne šole spodbuja učence h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča. Analiza je pokazala, da nekoliko manjši delež aktivnosti za učence v 4. razredu (44,44 %) in 5. razredu (42,86 %) učence le delno spodbuja h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča. Med CLIL-aktivnostmi za 4. razred nismo našli aktivnosti, ki učencev ne bi spodbujala, v 5. razredu pa je ta delež nizek (3,75 %). Pri CLIL-aktivnostih, ki učence spodbujajo h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča, je to pogosto tako, da aktivnosti učence spodbudijo k dialogu s sošolcem, petju pesmi, ustvarjanju in ponavljanju.

Tabela 6: CLIL-aktivnosti iz učbenikov za 4. in 5. razred, ki spodbujajo razvijanje medkulturnih zmožnosti

	CLIL-aktivnosti učbenikov za 4. razred		CLIL-aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
Spodbujajo.	25,93	7	8,0	2
Ne spodbujajo.	74,07	20	56,0	14
Delno spodbujajo.	0,0	0	36,0	9

Zanimalo nas je, kolikšen delež CLIL-aktivnosti, ki so vključene v analizo, spodbuja razvijanje medkulturnih zmožnosti. Ugotovili smo, da aktivnosti iz učbenikov za poučevanje angleščine v 4. razredu osnovne šole večinoma ne spodbujajo razvijanja medkulturnih zmožnosti (74,07 %). Manjši delež aktivnosti za 4. razred razvijanje medkulturnih zmožnosti spodbuja (25,93 %). V 5. razredu je delež takih aktivnosti še nižji (8,0 %), se pa pojavlja večji delež aktivnosti, ki delno spodbujajo razvijanje medkulturnih zmožnosti (36,0 %). Tudi med aktivnostmi za 5. razred osnovne šole je največji delež aktivnosti, ki ne spodbujajo razvijanja medkulturnih zmožnosti (56,0 %).

Tabela 7: Strokovni diskurz CLIL-aktivnost iz učbenikov za 4. in 5. razred, primeren starosti učencev

	CLIL-aktivnosti učbenikov za 4. razred		CLIL-aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
Primeren.	37,04	10	53,57	15
Prezahleven.	0,0	0	0,0	0
Ne predstavlja izziva.	25,92	7	28,57	8
Delno primeren.	37,04	10	17,86	5


Strokovni diskurz CLIL-aktivnosti v 4. razredu osnovne šole je večinoma primeren (37,04 %) in delno primeren (37,04 %). Delež aktivnosti, ki ne vsebujejo strokovnega diskurza, primerne starosti učencev, je nižji, to je diskurz, ki učencem ne predstavlja izziva (25,92 %). Pri aktivnostih, namenjenih učencem v 5. razredu, je strokovni diskurz predvsem primeren starosti učencev (53,57 %). Tudi v učbenikih za poučevanje angleščine v 5. razredu osnovne šole lahko zasledimo strokovni diskurz, ki učencem ne predstavlja izziva (28,57 %). To so predvsem aktivnosti, ki neustrezno vključujejo vsebine predmeta spoznavanje okolja, katere so učenci že spoznali v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

CLIL-aktivnosti z vsebino, ki bi bila prezahtevna za učence 4. in 5. razreda nismo zaznali. Strokovni diskurz, primeren petošolcem, ki se s CLIL-aktivnostmi navezuje na predmet naravoslovje in tehnika, bi bil lahko na primer navezan na kroženje vode.

UNIT 6

7 A SONG
 a. Listen, sing and write the numbers. Poslušaj, zapoj in zapiši številke.
WE ARE LITTLE RAINDROPS
 We are in the clouds, see us flow into the rivers, lakes, now here we go.
 Watch us as we move right to sea, A part of the ocean we soon will be.
 Watch us as we get together to be A big water puddle for you to see.
 We are little raindrops, watch us fall from clouds to ground, one and all.

b. Match the lines of the song with the correct part of the picture. Write the numbers. Vrstice permence poveži s ustreznimi delom slike. Zapiši številke.



8 DRIPPY THE RAINDROP – WATER CYCLE
 a. Read and match the parts of the story to the pictures. Preberi in poveži dele besedila s slikami.

Drippy the raindrop has fun in the ocean. (1) The sun comes out and Drippy becomes very, very hot. He becomes vapour.
 He wants to cool off, so he flies up into the sky to a cloud. (2)
 In the cloud there are many other raindrops. Together they travel towards the mountains. (3)
 Suddenly, they all become too heavy and the cloud starts to bounce. Drippy jumps down to the ground. (4)
 He falls on a big leaf and slides slowly to the ground. There are already many other raindrops making a nice puddle. He is happy. (5)
 However, the puddle starts to move faster and faster. They are all very excited because they are floating in a big river. (6) What a trip!

b. Put Drippy's journey in order. Write the numbers. Uredi Drippyjevo potopovanje. Zapiši številke.
 clouds vapour puddle river raindrops

c. Draw Drippy's journey in your notebook. Drippyjevo pot nariši v zvezek.

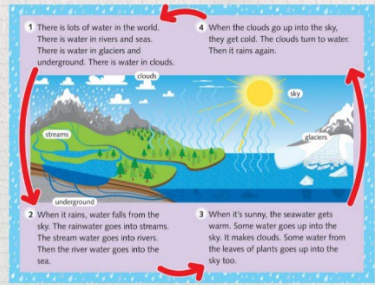
ONE HUNDRED AND FIVE 105

Slika 2: Primer aktivnosti o kroženju vode (Jesenik idr., 2018)

Lesson 6

Water

1 Answer the question. Then listen, read and check.
 Look at the picture. Can you find the rain, a river, the sea and clouds? Point.



1 There is lots of water in the world. There is water in rivers and seas. There is water in glaciers and underground. There is water in clouds.
 2 When it rains, water falls from the sky. The rainwater goes into streams. The stream water goes into rivers. Then the river water goes into the sea.
 3 When it's sunny, the seawater gets warm. Some water goes up into the sky. It makes clouds. Some water from the leaves of plants goes up into the sky too.
 4 When the clouds go up into the sky, they get cold. The clouds turn to water. Then it rains again.

1 Read and listen again. Say the sentences in order.

1 Water falls from the sky. The seawater gets warm. The rainwater goes into streams.
 Some water makes clouds. The clouds get cold and turn to water. The river water goes into the sea.

Explore the Internet with your teacher. How much of the Earth is water?

73

Slika 3: Primer aktivnosti o kroženju vode 2 (Lauder idr., 2017)

Tabela 8: Taksonomske stopnje, na katere bi lahko razvrstili naloge, ki se nanašajo na posamezno CLIL-aktivnost iz učbenikov za 4. in 5. razred

	Naloge, vezane na CLIL - aktivnosti učbenikov za 4. razred		Naloge, vezane na CLIL - aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
Pomnjenje	16,28	7	20,0	12
Razumevanje	39,53	17	43,33	26
Uporaba	27,91	12	20,0	12
Analiza	11,62	5	10,0	6
Vrednotenje	2,33	1	0,0	0
Ustvarjanje	2,33	1	6,67	4

Največji delež nalog, vezanih na CLIL-aktivnosti učbenikov za 4. razred, bi na taksonomski lestvici lahko razvrstili pod razumevanje (39,53 %), uporabo (27,91 %) in pomnjenje (16,28 %). Največji delež nalog, vezanih na CLIL-aktivnosti učbenikov za 5. razred, bi na taksonomski lestvici prav tako lahko razvrstili pod razumevanje (43,33 %), uporabo (20,0 %) in pomnjenje (20,0 %). Naloge višjega reda se pojavljajo redkeje.

Tabela 9: Digitalno podkrepnjene CLIL-aktivnosti iz učbenikov za 4. in 5. razred osnovne šole

	CLIL - aktivnosti učbenikov za 4. razred		CLIL - aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
Podkrepnjene.	22,22	6	35,71	10
Niso podkrepnjene.	18,52	5	3,58	1
Delno podkrepnjene.	59,26	16	60,71	17

Večina CLIL-aktivnosti v učbenikih za 4. in 5. razred je le delno digitalno podkrepnjena (60,71 %), kar pomeni, da aktivnosti vsebujejo le eno dodatno digitalno aktivnost (npr. videoposnetek ali zvočni posnetek). Manj CLIL-aktivnosti za 4. razred (22,22 %) in 5. razred (35,71 %) je digitalno podkrepjenih. Take aktivnosti so za učitelje dodatno gradivo, ki ga lahko uporabijo pri pouku, učencem pa ponujajo dodatne digitalne izzive ali jih spodbujajo k iskanju informacij o učni temi z uporabo digitalnih orodij. Aktivnosti, ki niso digitalno podkrepnjene, je tako v 4. razredu (18,52 %) kot v 5. razredu (3,58 %) najmanj. Za njih je značilno, da se digitalna različica aktivnosti iz učbenika uporablja le za lažje sledenje pouku v obliki projiciranja strani na tablo, učiteljem in učencem pa ne ponuja dodatnih gradiv ali izzivov.

8 Diskusija

V analizi CLIL-aktivnosti nas je po oblikovanih kriterijih naprej zanimalo, kakšen je delež CLIL-aktivnosti, ki izpolnjujejo cilje posameznega nejezikovnega predmeta v učbenikih za učenje angleščine v 4. ali 5. razredu osnovne šole. Analiza je pokazala, da največ aktivnosti vključuje cilje nejezikovnega predmeta naravoslovje in tehnika (24 % za 4. razred ter 28 % za 5. razred). Predvidevamo, da se vsebine predmeta naravoslovje in tehnika ujemajo s temami, ki jih predlaga učni načrt za angleščino v osnovni šoli (2016), kot so moje okolje, živali, rastline, naravni pojavi (str. 21). Prav tako se teme iz predmeta družba ujemajo s predlaganimi temami v učnem načrtu za angleščino, to so moj dom, moja šola, moji prijatelji, družina ipd. (str. 21), zato so vsebine predmeta družba v analiziranih CLIL-aktivnostih pogosto zastopane (pribl. 20 %). V učbenikih za 4. razred za učenje angleščine se pogosto pojavi tema o številih in računanju, zato precej CLIL-aktivnosti izpolnjuje cilje predmeta matematika (17 %). Kot je pokazala analiza, se veliko CLIL-aktivnosti povezuje s predmetom spoznavanje okolja, ki je v prvem triletju osnovne šole. Sklepamo, da zato, ker je tujejezikovno besedišče osnovnih tem iz spoznavanja okolja lažje za učence. Strokovni diskurz tako ne ustreza kognitivni stopnji učencev. Rezultati analize potrjujejo ugotovitve avtorice Lipoglavšek (2018), ki je v analizi učbenikov zapisala: »Naravoslovne vsebine v angleških učbenikih v 4. in 5. razredu osnovne šole so za učence preveč enostavne, saj jih obravnavajo že pri predmetu spoznavanje okolja v 1. triletju« (str. 53). Malo učbenikov vključuje CLIL-aktivnosti z vsebinami predmetov, kot so glasbena in likovna umetnost ter šport. Zanimivo je, da je analiza portfoliev učiteljev (Jazbec in Dagarin Fojkar, 2010) pokazala, da so ravno ti trije predmeti tisti, katerih vsebine so učitelji najbolj vključevali v pouk tujega jezika v prvem triletju v sklopu projekta Uvajanje tujega jezika in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja v prvo vzgojno izobraževalno obdobje OŠ.

Zanimalo nas je, v kolikšni meri so analizirane CLIL-aktivnosti vsebinsko usklajene s cilji nejezikovnih predmetov. Vse analizirane aktivnosti so bile sicer usklajene s cilji nejezikovnih predmetov, vendar so bile delno usklajene (51 %) v nekoliko večji meri kot usklajene (49 %). Pod delno usklajene vsebine CLIL-aktivnosti smo šteli tudi tiste, katerih cilji se navezujejo na vsebino učnih načrtov iz prvega triletja osnovne šole. CLIL-vsebine ne morejo biti popolno usklajene s cilji iz učnega načrta nejezikovnih predmetov, če od učencev premalo pričakujejo in jim ne ponudijo možnosti, da uživajo ob reševanju izziva, primernega njihovi starosti. Aktivnosti

morajo učencem ponujati ravno pravo raven izziva, da bodo motivirani za njihovo reševanje (Mehisto, 2012; Tomlinson, 2012).

Kot enega izmed kriterijev analize CLIL-aktivnosti smo izbrali tudi spodbujanje komunikacije in aktivne rabe novega besedišča. Ugotovili smo, da več kot polovica analiziranih aktivnosti spodbuja učence h komunikaciji in aktivnemu učenju. Malo manjši delež je tistih aktivnosti, ki učence delno spodbujajo h komunikaciji, v analiziranih učbenikih pa ni bilo aktivnosti oziroma je bila samo ena v učbeniku za 5. razred, ki učencev ni spodbujala h komunikaciji in aktivni rabi besedišča. Razvijanje sporazumevanja je eden izmed ključnih ciljev učenja tujega jezika, prav tako pa je ključni element CLIL-metodologije (Coyle idr., 2010; Mehisto idr, 2008).

Ker je medkulturna zmožnost prav tako temelj učenja tujega jezika in CLIL-pristopa, nas je zanimalo, kolikšen delež analiziranih aktivnosti spodbuja razvijanje medkulturne kompetence. Le 26 % CLIL-aktivnosti v analiziranih učbenikih spodbuja medkulturno zmožnost v 4. razredu, v 5. razredu pa je delež takih aktivnosti le 8 %. Nekaj več je sicer aktivnosti v učbenikih za 5. razred, ki medkulturno zmožnost delno razvijajo (36 %). Rezultati potrjujejo analizo Ilič (2017), ki je ugotovila, da obstajajo razlike v pogostosti kulturnih vsebin pri pouku angleščine med 4. in 6. razredom ter 5. in 6. razredom. Po oceni učiteljev lahko v učbenikih za 6. razred najdemo več kulturnih vsebin kot v učbenikih za 4. in 5. razred osnovne šole.

Ting (2022) poudarja, da se mora disciplinarni/strokovni diskurz, ki se pojavi v CLIL-aktivnostih ustrezno nanašati na vsebino in biti primeren starosti učencev. Iz tega razloga smo preverili, kolikšen delež aktivnosti ustreza temu kriteriju. Ugotovili smo, da je strokovni diskurz CLIL-aktivnosti v 4. razredu osnovne šole v enaki meri primeren kot delno primeren (37 %). Pri aktivnostih, namenjenih učencem v 5. razredu, se učencem primeren strokovni diskurz pojavi v nekaj več kot polovici aktivnosti. Nobena izmed analiziranih aktivnosti ne vsebuje prezahtevnega diskurza, učbeniki pa vključujejo precej CLIL-aktivnosti, v katerih je strokovni diskurz prelahak za učence, saj vsebuje vsebine iz prvega triletja osnovne šole. Ker se strokovni diskurz in cilji nejezikovnih predmetov povezujejo, se v večji meri ne ujemajo s kognitivno ravni učencev v 4. in 5. razredu osnovne šole.

Raziskovali smo še, na katere taksonomske stopnje bi lahko razvrstili naloge v CLIL-aktivnostih v učbenikih. Največ nalog se razvršča v nižje stopnje kognitivnih procesov, to so pomnjenje, razumevanje in uporaba (83 %). Višje stopnje, kot so analiza, vrednotenje in ustvarjanje, se pojavljajo v manjši meri (17 %). Assaly in Smadi (2015) sta analizirala učbenike za učenje angleščine in podobno ugotovila, da je večina nalog na nižji kognitivni stopnji (80 %), višje stopnje so bile zastopane v manjši meri (20 %). Tudi Banegas (2014) je v svoji analizi CLIL-aktivnosti v učbenikih za poučevanje angleščine ugotovil, da le 4 % analiziranih aktivnosti razvijajo višje stopnje kognitivnih procesov. Coyle idr. (2010) v prirejeni CLIL-matriki po Cumminsu (1984) predlagajo, naj bodo na začetku učenja kognitivne zahteve višje, jezikovne pa nižje ter naj bo prvi korak, ko so tako kognitivne kot jezikovne zahteve nižje, le prehodni.

Kot zadnje področje analize smo izbrali digitalno zastopanost v CLIL-aktivnostih. Večina CLIL-aktivnosti v analiziranih učbenikih vsebuje le delno vključitev digitalnih kompetenc, manj pa je takih, ki bi vključevale aktivno digitalno udeležbo učencev. Iz španskih srednjih šol poročajo o uspehu na področju združevanja CLIL-pristopa in uporabe digitalne tehnologije (Blázquez idr., 2013), zato bi bilo treba gradiva za poučevanje CLIL dodatno digitalno podkrepiti. Bozdoğan (2015) pa izpostavlja, da je področje združevanja CLIL-pristopa in digitalne tehnologije trenutno slabo raziskano in z znanimi rezultati trenutno ne moremo napovedati konkretnih rezultatov ter pričakovanih učinkov pristopa na učenje jezikov. Tomlinson (2012) opozarja na očiten, toda pomemben dejavnik, tj. da je vpliv digitalizacije na učenje jezika v največji meri odvisen od tega, kako jo učitelji uporabljajo v razredu.

9 Sklep

V pričujočem prispevku smo predstavili analizo CLIL-aktivnosti v učbenikih za učenje angleščine v 4. in 5. razredu osnovne šole. CLIL-pristop v slovenskih šolah ni pogosto prisoten, vendar kljub temu potrjena učna gradiva vključujejo CLIL-aktivnosti. Kot prvi korak v analizi gradiv smo na podlagi strokovne literature in priporočil iz učnega načrta za poučevanje angleščine v osnovni šoli izdelali kriterije kakovosti, ki smo jih nato v obliki kontrolnega seznama uporabili pri vrednotenju CLIL-aktivnosti v učbenikih.

Glede na prednosti rabe CLIL-pristopa in njegovo vedno večjo razširjenost v evropskem prostoru, bi si tudi pri nas želeli več vključevanja pristopa v pouk tujega jezika ali vsaj več medpredmetnega povezovanja, ki bi osmisлил učenje tujega jezika. Priporočamo, da gradiva, ki bodo nastajala za učenje jezikov, vključujejo več CLIL-aktivnosti in da so snovalci gradiv pozorni na dejavnike, ki smo jih analizirali v naši raziskavi. CLIL-aktivnosti naj vsebujejo vsebine različnih predmetov in tudi zadostijo ciljem različnih predmetov. Na ta način bo osnovnošolski predmetnik manj obremenjen, saj bomo določene cilje predmetov lahko uresničevali pri različnih predmetih. Raziskava je pokazala, da večina CLIL-aktivnosti v analiziranih učbenikih spodbuja h komunikaciji, kljub temu bi si v gradivih želeli še več kontekstualiziranih nalog. Prav tako pogrešamo več CLIL-aktivnosti, ki bi spodbujale medkulturne kompetence učencev ter naloge višjih kognitivnih ravni. S tem bi tudi zajeli disciplinarni/strokovni diskurz, primeren starosti učencev, in izboljšali njihovo disciplinarno pismenost.

V nadaljnjih raziskavah bi bilo zanimivo raziskati mnenja učiteljev glede kriterijev kakovosti ter katere kriterije za CLIL-aktivnosti bi sami izbrali za analizo ali ustvarjanje CLIL-gradiv. Prav tako bi bilo zanimivo ugotoviti, kakšen vpliv na učenje bi imela uporaba gradiva, ki bi ustrezala vsem izbranim kriterijem kakovosti. CLIL-aktivnosti, ki bi povsem ustrezala izbranim kriterijem kakovosti, v učbenikih, ki so bili vključeni v raziskavo, namreč nismo našli.

Literatura

- Alonso, E., Grisaleña, J. in Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 36–49.
- Anderson, C.E., McDougald, J.S. in Medina, L.S. (2015). CLIL for young learners. V Giannikas, C.N., McLaughlin L., Fanning, G. in Muller, N.D. (ur.), *Children learning English: From research to practice* (str. 137–151). Garnet.
- Assaly, I. R. in Smadi, O. M. (2015). Using Bloom's Taxonomy to Evaluate the Cognitive Levels of Master Class Textbook's Questions. *Canadian Center of Science and Education*. 8(5), 100–110. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p100>
- Banegas, D. L. (2014). An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17(3), 345–359. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.793651>
- Bauer-Marschallinger, S., Dalton-Puffer, C., Heaney, H., Katzinger, L. in Ute, S. (2021). CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1996533>
- Blázquez, M., Santos, J., Carro German, F., Diaz, G., Castro, M. Latorre, M., Plaza, I. in Arcega, F. (2013). Teaching technology with CLIL methodology: A case study. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*. 581–590. <https://doi.org/10.1109/educon.2013.6530164>

- Bloom, B. (1984). *Taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon.
<https://doi.org/10.4135/9781412963848.n30>
- Bozdoğan, D. (2015). Technology-enhanced CLIL classrooms. V Pokrivčaková, S. idr. (ur.), *CLIL in Foreign Language Education, e-textbook for foreign language teachers*. Nitra (str. 164–175). Constantine the Philosopher University. <https://doi.org/10.17846/clil.2015.164-175>
- Bulté, B., Surmont, J. in Martens, L. (2022). The impact of CLIL on the L2 French and L1 Dutch proficiency of Flemish secondary school pupils. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3151–3170. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2018400>
- Cenoz, J., Genesee, F. in Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics* 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: A general overview. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 374–400. <https://doi.org/10.5294/lacil.2016.9.2.6>
- Coyle, D. in Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL. Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108914505.013>
- Coyle, D., Hood, P. in Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern Classics. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511621956.002>
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. California State Department of Education.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Heinemann.
- Dagarin Fojkar, M., Brzosko-Barratt, K. in Fernández-Fernández, R. (2024). Teacher's perceptions, classroom practices and needs in developing students' FL literacy skills: a transnational study. V Mourão, S. in Leslie, C.E. (ur.), *Researching Educational Practices, Teacher Education and Professional Development for Early Language Learning: Examples from Europe*. (v tisku). Routledge.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. in Nikula, T. (2014). "You Can Stand Under My Umbrella": Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213–218. <https://doi.org/10.1093/applin/amu010>
- Enever, J. (2018). *Policy and politics in global primary English*. Oxford. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09525-0>
- European Commission/Eurydice Report (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. Publications Office of the European Union.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>
- Goris, J.A., Denessen, E.J. in Verhoeven, L.T. (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe: A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 1–24.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474904119872426>
- Ilić, A. (2017). *Stališča in izkušnje učiteljev o razvijanju medkulturne zavesti v učbenikih in pri ponuki angleščine v drugem triletju osnovnih šol: magistrsko delo*. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
<https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=91841>
- Jazbec, S. in Dagarin Fojkar, M. (2010). Zgodnje učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine) z vidika analize opazovanja pouka in portfolijev učiteljev. V Lipavac Oštir, A. in Jazbec, S. (ur.), *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole* (str. 31–57). Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>
- Jazbec, S. idr. (2010). Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Zgledi CLIL-a. Zavod RS za šolstvo.
- Jazbec, S. in 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.

- Jesenik, N., Skela, J. in Šavli, V. (2018). *My Sails 1, New*. Učbenik za pouk angleščine v 4. razredu osnovne šole. Založba Obzorja.
- Jesenik, N., Skela, J. in Šavli, V. (2018). *My Sails 2, New*. Učbenik za pouk angleščine v 5. razredu osnovne šole. Pivec.
- Jiménez Catalán, R.M. in Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL vs. non-CLIL. V Ruiz de Zarobe, Y., & Jiménez Catalán, R.M. (ur.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (str. 81–92). Multilingual Matters.
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781847691675-008/html?lang=en>
- Kirmeliene, V. (2022). *Facing the challenge of bringing cross-curricular content into the language classroom*. World of Better Learning. Cambridge. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2022/01/07/cross-curricular-content-elt-classroom/>
- Lasagabaster, D. in Ruiz de Zarobe, Y. (2010). CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training. Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. in Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal* 64, 376–395. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp082>
- Lauder, N., Shipton, P. in Torres, T. (2017). *Young Explorers 1, učbenik za angleščino v 5. razredu osnovne šole*. Oxford University Press.
- Lauder, N., Shipton, P. in Torres, T. (2017). *Young Explorers 2, učbenik za angleščino v 5. razredu osnovne šole*. Oxford University Press.
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A. in Rajšp, M. (2015). CLIL - orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje* 8(1/2), 11–26.
- Lipoglavšek, M. (2018). *Analiza naravoslovnih vsebin astronomija, kroženje vode v naravi in vreme v učbeniških gradivih za angleščino v 4. in 5. razredu osnovne šole: magistrsko delo*. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/5092>
- López-Medina, B. (2016). Developing a CLIL textbook evaluation checklist. *LACLIL*, 9(1), 159–173. <https://doi.org/10.5294/lacil.2016.9.1.7>
- Manderino, M. in Casteck, J. (2016). Digital Literacies for Disciplinary Learning: A Call to Action. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(1), 79–81. <https://doi.org/10.1002/jaal.565>
- Marangon, C. in Richieri, C. (2016). *Hi There! 4, učbenik za angleščino v 4. razredu osnovne šole*. Rokus Klett.
- Marangon, C. in Richieri, C. (2016). *Hi There! 5, učbenik za angleščino v 5. razredu osnovne šole*. Rokus Klett.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory*. University of Córdoba.
- Martín del Pozo, M. A. in Rascón Estébanez, D. (2015). Textbooks for Content and Language Integrated Learning: policy, market and appropriate didactics?. *Foro de Educación*, 13(18), 123–141. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.007>
- Martínez Agudo, J. D. (2020). The impact of CLIL on English language competence in a monolingual context: a longitudinal perspective. *The Language Learning Journal*, 48(1), 36–47. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610030>
- Martínez-Soto, T. in Prendes-Espinosa, P. (2023). A Systematic Review on the Role of ICT and CLIL in Compulsory Education. *Education Sciences* 13, 73. <https://doi.org/10.3390/educsci13010073>
- Mattheoudakis, M., Alexiou, T. in Ziaka, I. (2018). The impact of CLIL instruction on content learning: evidence from the Greek context. *Int. J. Innovation in Education*, 5(2), 92–109. <https://doi.org/10.1504/IJIE.2018.097850>
- McLoughlin, A. (2021). *How to write CLIL materials*. ELT Teacher 2 Writer. <https://eltteacher2writer.co.uk/our-books/how-to-write-clil-materials/>
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, 21, 15–33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539729.pdf>

- Mehisto, P., Marsh, D. in Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11–29. <https://doi.org/10.58265/pulso.5002>
- Moore, P. in Lorenzo, F. (2007). Adapting authentic materials for CLIL classrooms: An empirical study. *Vienna English Working Papers*, 16(3), 28–36. https://www.researchgate.net/publication/290828881_Adapting_authentic_materials_for_CLIL_classrooms
- Morton, T. (2013). Critically Evaluating Materials for CLIL: Practitioners' Practices and Perspectives. V J. Gray (ur.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (str. 111–136). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137384263.0009>
- Murphy, V. (2014). *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.12.006>
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81–101. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero25/2%20Esther%20Nieto.pdf
- Novak, M. in Nuč, J. (2018). *Reach for the Stars 4. Učbenik za angleščino v 4. razredu osnovne šole*. DZS.
- Novak, M. in Nuč, J. (2018). *Reach for the Stars 5. Učbenik za angleščino v 5. razredu osnovne šole*. DZS.
- Otto, A. in Cortina-Pérez, B. (2023). CLIL-ing in Pre-primary Education. Towards a Holistic Approach to Implement CLIL in Early Childhood Education. V Otto, A. in Cortina-Pérez, B. (ur.), *Handbook of CLIL in Pre-primary Education* (str. 2–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04768-8_1
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51–70. <https://doi.org/10.30827/digibug.54022>
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2. izd). Oxford University Press.
- Pižorn, K. (2017). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A panacea for young English language learners? V Enever, J. in Lindgren, E. (ur.), *Early Language Learning. Complexity and Mixed Methods* (str. 145–163). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783098323-011>
- Pokrivčáková, S. (2015). CLIL in Slovakia: projects, research, and teacher training. V Pokrivčáková, S. (ur.), *CLIL in Foreign Language Education* (str. 17–30). Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre. <https://doi.org/10.17846/clil.2015.17-29>
- Program osnovna šola. Angleščina. Učni načrt. (2016). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_anglescina.pdf
- Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Učni načrt. (2013). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_TJ_2_in_3_razred_OS.pdf
- Puchta, H., Gerngross, G. in Lewis-Jones, P. (2017). *Super Minds 1, učbenik z DVD-romom za angleščino v 4. razredu osnovne šole*. Rokus Klett.
- Puchta, H., Gerngross, G. in Lewis-Jones, P. (2018). *Super Minds 2, Student's book*. Učbenik, slovenska izdaja. Rokus Klett.
- Richards, J. C. (2001). *The Role of Textbooks in a Language Program*. Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
- Roiha, A. (2019). Investigating former pupils' experiences and perceptions of CLIL in Finland: a retrospective analysis. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 92–103. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586514>

- Ruiz de Zarobe, Y., in Catalán, R. M. (2009). Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847691675>
- San Isidro, X. in Pérez Cañado, M. L. (2023). The learner's perspective on CLIL: Attitudes, motivations, and perceptions. V Banegas, D.L in Zapa-Hollman, S. (ur.), *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning* (str. 268–284). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003173151-23>
- Siepmann, P., Rumlich D., Matz, F. in Römheld, R. (2021). Attention to diversity in German CLIL classrooms: multi-perspective research on students' and teachers' perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1981821>
- Simmons, N. (2021). *Family and Friends 1, učbenik za angleščino v 4. razredu osnovne šole z nacionalnimi vsebinami v elektronski obliki*. Oxford University Press.
- Smajla, T. (2018). Vpogled v poučevanje tujega jezika po pristopu CLIL v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Zavod RS za šolstvo.
- Steiert, C. in Massler U. (2011). Guidelines for Evaluating and Developing CLIL Materials. V Ioannou-Georgiou S. in Pavlou, P. (ur.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* (str. 98–114). PROCLIL.
- Ting, T. (2021). *Jezik učenja in izobraževanja skozi prizmo znanosti (angl. The Language of Learning and Education as Seen Through Neuroscience)*. Jeziki štejejo. Tedenski pomenki. https://www.youtube.com/watch?v=evB-_1GCj_o
- Ting, T. (2022). *Priprava izobraževalnih gradiv skozi prizmo pristopov CLIL in EMI (angl. Designing Instructional materials: Some Insights from CLIL/EMI)*. Jeziki štejejo. Tedenski pomenki. <https://www.youtube.com/watch?v=M3FJwpcmv0>
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2). 143–179. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000528>
- Wei, R. in Feng, J. (2015). Implementing CLIL for young learners in an EFL context beyond Europe. *English Today* 31(1), 55–60. <https://doi.org/10.1017/s0266078414000558>

WAS LEHRWERKE HEUTE IN PUNCTO MEHRSPRACHIGKEIT LEISTEN (KÖNNEN): EINE ANALYSE AM BEISPIEL AUSGEWÄHLTER DAF- LEHRWERKE FÜR JUGENDLICHE

MOJCA LESKOVEC

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slowenien
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

Im Jahr 2001 wurde das Ziel des Sprachunterrichts im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) grundlegend geändert, indem man die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz zum neuen Ziel erklärte. Die Mehrsprachigkeitsorientierung, die sich als Unterrichtsprinzip etabliert hat, hat das lange Zeit geltende Primat der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht inzwischen weitgehend ersetzt. Die neuen Zielsetzungen sind in die Curricula für Deutsch als Fremdsprache eingeflossen; allerdings sind sie nicht nur eng mit dem Bedarf an Lehrerbildung verbunden, sondern ebenso mit der Forderung nach entsprechenden Lehrmaterialien. Anhand der Analyse von ausgewählten aktuellen DaF-Lehrwerksreihen für Jugendliche geht der Beitrag auf die Fragen ein, welche Art von Angeboten DaF-Lehrwerke, die für die breite Zielgruppe der DaF-Lernenden weltweit konzipiert sind, im Bereich der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz im Sinne des Begleitbandes zum GeR bieten und in welchen Lernbereichen sowie inwiefern sich diese darin von den Lehrwerken unterscheiden, die für die Zielgruppe slowenischer Jugendlicher, die DaF lernen, entwickelt wurden.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.7](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.7)

ISBN
978-961-286-823-9

Schlüsselwörter:
Deutsch als Fremdsprache,
Gemeinsamer
europäischer
Referenzrahmen für
Sprachen,
Mehrsprachigkeit,
plurilinguale Kompetenz,
plurikulturelle Kompetenz,
Lehrwerke



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

WHAT TEXTBOOKS (CAN) ACHIEVE TODAY IN TERMS OF PLURILINGUALISM: AN ANALYSIS USING THE EXAMPLE OF SELECTED GFL TEXTBOOKS FOR YOUNG LEARNERS

MOJCA LESKOVEC

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.7](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.7)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:

German as a foreign
language,
CEFR,
plurilingualism,
plurilingual competence,
pluricultural competence,
textbooks

In 2001, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) fundamentally changed the aim of language teaching by declaring it as the development of plurilingual competence. The plurilingual orientation, meanwhile established as a teaching principle, has largely replaced the long-held primacy of monolingualism in foreign language teaching. The new objectives have been incorporated into the curricula for GFL; they are not only closely related to the need for teacher education, but also to the demand for appropriate teaching materials. Based on the analysis of selected current GFL textbook series for young learners, the article addresses the questions of what GFL textbooks designed for the broad target group of GFL learners worldwide have to offer in the area of plurilingual and pluricultural competence in the sense of the CEFR companion volume, and in which learning areas and to what extent these differ from the textbooks that were developed for the target group of young Slovenian GFL learners.



KAJ (LAHKO) UČBENIKI DANES (PO)NUDIJO NA PODROČJU RAZNOJEZIČNOSTI: ANALIZA NA PRIMERU IZBRANIH UČBENIKOV ZA NEMŠČINO KOT TUJI JEZIK ZA MLADOSTNIKE

MOJCA LESKOVEC

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) je ob svojem izidu v letu 2001 bistveno spremenil cilj jezikovnega izobraževanja, saj ga je opredelil kot razvoj raznojezične zmožnosti. Dolgoletni primat enojezičnosti pri pouku tujih jezikov je do danes tako v precejšnji meri nadomestila raznojezična usmerjenost, medtem uveljavljena kot didaktično-metodično načelo. Ti novi v učne načrte za nemščino kot tuji jezik vključeni cilji pa so tesno povezani ne le s potrebo po izobraževanju učiteljev, temveč tudi z zahtevo po ustreznih učnih gradivih. Prispevek se s pomočjo analize izbranih aktualnih učbeniških serij za nemščino kot tuji jezik za mladostnike loteva vprašanj, kaj učbeniki za nemščino kot tuji jezik, ustvarjeni za široko ciljno skupino učencev nemščine kot tujega jezika po vsem svetu, nudijo na področjih raznojezične in raznokulturne zmožnosti, kot ju opredeljuje Dodatek k SEJO, in na katerih učnih področjih ter v kakšni meri se pri tem razlikujejo od učbenikov, namenjenih ciljni skupini slovenskih mladostnikov, ki se učijo nemščino kot tujih jezik.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.7](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.7)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
nemščina kot tuji jezik,
Skupni evropski jezikovni
okvir,
raznojezičnost,
raznojezična zmožnost,
raznokulturna zmožnost,
učbeniki



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Einleitung

Im Jahr 2001 wurde das Ziel des Sprachunterrichts im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) grundlegend geändert, indem man die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz zum neuen Ziel erklärte. Das Ziel liegt demnach nämlich nicht „in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen /.../, wobei jede isoliert gelernt und dabei der 'ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (Europarat, 2001). Die neuen Zielsetzungen sind in die Curricula für Deutsch als Fremdsprache eingeflossen; allerdings sind sie nicht nur eng mit dem Bedarf an Lehrerbildung verbunden, sondern ebenso mit der Forderung nach entsprechenden Lehrmaterialien.

Dieser Beitrag setzt sich folglich zum Ziel, anhand der Analyse von drei ausgewählten aktuellen DaF-Lehrwerken für Jugendliche auf die Fragen einzugehen, welche Art von Angeboten DaF-Lehrwerke, die für die breite Zielgruppe der DaF-Lernenden weltweit konzipiert sind, im Bereich der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz im Sinne des Begleitbandes zum GeR bieten und in welchen Lernbereichen sowie inwiefern sich diese darin von den Lehrwerken unterscheiden, die speziell für die Zielgruppe slowenischer Jugendlicher, die DaF lernen, entwickelt wurden. Es wird zunächst versucht, das Konzept der Mehrsprachigkeit und des Mehrsprachigkeitsunterrichts nach dem GeR, dem Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA; 2012), dem GeR-Begleitband (2020) sowie in einigen Fachdiskussionen zum Thema darzustellen. Des Weiteren folgt die Erörterung der Umsetzung von diesbezüglichen Zielsetzungen in den ausgewählten analysierten DaF-Lehrwerken.

2 Mehrsprachigkeit und fächerübergreifendes Lernen

Der GeR (2001) unterscheidet das Konzept der Mehrsprachigkeit von dem der Vielsprachigkeit. Während es sich bei Vielsprachigkeit um die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft handelt, betont Mehrsprachigkeit

„die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker / ... / Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat, 2001).

Diese Erkenntnis manifestiert sich u. a. in der Mehrsprachigkeitsorientierung als einem der didaktisch-methodischen Prinzipien der Postmethodenära.¹

Als wichtige Ergänzung des GeRs im Bereich der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz versteht sich der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Er beinhaltet nicht nur eine systematische Darstellung von Kompetenzen und Ressourcen, die durch plurale Ansätze entwickelt werden können, sondern stellt ebenso maßgebliche theoretische und didaktische Überlegungen zu pluralen Ansätzen dar. Dabei unterscheidet er folgende vier plurale Ansätze: den *Eveil aux langues*-Ansatz, Interkomprehension, Interkulturelles Lernen sowie Integrierte Sprachendidaktik in unterschiedlichen gelernten Sprachen (Europarat, 2017/2012, S. 14–15).

Den zahlreichen Auffassungen von interkulturellem Lernen liegen laut Europarat (2023/2011) gemeinsame didaktische Prinzipien zugrunde: Ausgehend von einem oder mehreren kulturellen Phänomenen werden dadurch die Deutung und das Verstehen anderer kultureller Phänomene angestrebt. *Eveil aux langues* findet im Unterricht dann statt, wenn zum Teil Lehr- und Lernaktivitäten zu Sprachen durchgeführt werden, deren Vermittlung traditionell nicht zum schulischen Fächerkanon zählt; er bezieht prinzipiell alle Sprachen und sprachlichen Varietäten ein, darunter die Schulsprache, Schulfremdsprachen und Umgebungs- bzw. Herkunftssprachen, weshalb er als umfassendste Komponente der pluralen Ansätze gilt (Europarat, 2023/2011). Die integrierte Sprachendidaktik auf der anderen Seite

¹ Es bestehen unterschiedliche Auflistungen von didaktisch-methodischen oder methodisch-didaktischen Prinzipien bzw. Unterrichtsprinzipien. Als Unterrichtsprinzipien des heutigen Sprachunterrichts stellt Klippel (2016, S. 317–319) die Kompetenz- und Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und Authentizität heraus. Grotjahn und Kleppin (2013, S. 26) führen neben der Handlungs- und Kompetenzorientierung sowie der Lernerorientierung und -aktivierung die Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeits- und Aufgabenorientierung an.

möchte den Lernenden dabei helfen, Verbindungen zwischen einer begrenzten Anzahl von Sprachen herzustellen – entweder um im „klassischen“ Sinne die gleichen Kompetenzen in allen unterrichteten Sprachen aufzubauen oder um Teilkompetenzen in bestimmten Sprachen zu entwickeln; sie gebraucht dabei die Erstsprache und/oder zwei vorher gelernte Fremdsprachen und die persönlichen Sprachlernerfahrungen als Ausgangspunkt für den Erwerb weiterer Fremdsprache(n) (Europarat, 2023/2011). Die *Interkomprehension* zwischen nah verwandten Sprachen zielt entweder auf den parallelen Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen aus derselben Sprachenfamilie oder aber auf den Erwerb einer Zielsprache unter starkem Rückgriff auf mutter-, zweit- oder fremdsprachliches Wissen in (einer) anderen (nah)verwandten Sprache(n); hierbei werden Ähnlichkeiten innerhalb derselben Sprachenfamilie für den Aufbau insbesondere rezeptiver Kompetenz systematisch genutzt (Europarat, 2023/2011).

Krumm und Reich (2016, S. 232) sehen die Mehrsprachigkeit und den Mehrsprachigkeitsunterricht als Herausforderung und Chance für das Bildungssystem, die die Curriculum- und Lehrmaterialentwicklung ebenso wie die Schulentwicklung und Lehrerbildung betreffen. Doch wie Marx (2014, S. 9) konstatiert, verhalf in Deutschland „/d/ie Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts als Pflichtfach in allen Schulformen /.../ der Schule weniger zu einem Mehrsprachigkeitskonzept als zu einer Art multiplen Monolingualismus, der durch einen von anderen Sprach- und Sachfächern abgetrennten Fremdsprachenunterricht gekennzeichnet war und ist“.

Im (Fremd)Sprachenunterricht werden jedoch zwangsläufig Themen aus anderen Fächern bzw. Bereichen angesprochen. Es werden also auch Texte bearbeitet, die sich inhaltlich auf vielfältige andere Bereiche beziehen. Dabei geht es nicht unbedingt um integriertes Sprachen- und Fachlernen, doch der Sprachunterricht öffnet unbestreitbar den Raum für fächerübergreifendes Lernen sowie fächerverbindenden Unterricht.² Darauf zielt auch das Gesamtsprachencurriculum, unter welchem Versuche zu verstehen sind, „die sprachlichen wie die Sachfächer

² Obwohl es sich hierbei keinesfalls um neue Konzepte handelt, herrscht in der Terminologie teilweise immer noch Uneinheitlichkeit. So tauchen unterschiedliche Benennungen auf, die sich manchmal auf dieselben Konzepte beziehen. Eine Übersicht zur Systematik fächerübergreifenden Unterrichts ist beispielsweise bei Moegling (1998) zu finden. Kosevski Puljić (2015, S. 278) versteht fächerübergreifenden Unterricht als eine mehrperspektivische Bearbeitung eines Themas in einem Fach und fächerverbindenden Unterricht als zeitnah kooperierende Bearbeitung eines bestimmten Themas bei verschiedenen Fächern, was auch in diesem Beitrag übernommen wird.

miteinander zu vernetzen und die Sprachangebote in der Schule in ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung zu integrieren“ (Krumm & Reich 2016, S. 231). Der Mehrsprachigkeitsunterricht stellt allerdings den weitergehenden Versuch dar, systematisch Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sprachenübergreifend anzuwenden sind (ebd.).

3 Mehrsprachigkeitsunterricht

Beim Mehrsprachigkeitsunterricht handelt es sich um ein Unterrichtskonzept, das die gewöhnliche Trennung nach Sprachfächern überwindet und Raum für die mitgebrachten Sprachen der Kinder bietet (Krumm & Reich 2016, S. 230). Laut Krumm und Reich (2016, S. 231) ist der Ausgangspunkt beim Mehrsprachigkeitsunterricht nämlich die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden sowie die gesellschaftliche Vielsprachigkeit ihrer Lebenswelt, was dazu führt, dass auch Sprachen, die nicht zum gängigen Kanon der Schulsprachen, wohl aber zur Lebenswelt der Kinder gehören, einbezogen werden. Darin unterscheidet sich der Mehrsprachigkeitsunterricht wesentlich von den meisten anderen Versuchen vernetzter Sprachangebote.

Marx (2014, S. 9) hebt hervor, es bestünden umfassende Indizien dafür, „dass eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, die v. a. die Herkunftssprachen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund /.../ einbezieht, Vorteile für die individuelle, metakognitive und sprachliche Entwicklung dieser Kinder sowie für die gesellschaftliche Stellung deren community languages und der kulturellen Diversität insgesamt aufweist“. Jazbec (2022, S. 116) sieht Translanguaging als Möglichkeit und Chance für eine angemessene Stellung der Muttersprache sowie anderer Fremdsprachen im Fremdsprachenunterricht; sie meint, Translanguaging mit dem systematischen und strategischen Einbeziehen und nicht dem Ausschließen von Sprachen und dem gesamten sprachlichen Repertoire des Einzelnen im Fremdsprachenlernen und -lehren könnte die Beziehung zum Englischen und insbesondere zur Muttersprache sowie zu anderen Fremdsprachen bedeutend verändern.

Meißner (2016, S. 238) betont, dass die Qualität des zukünftigen Fremdsprachenunterrichts auch davon abhängen wird, „inwieweit Lehrkräfte interkomprehensionsdidaktische Verfahren lernwirksam in ihren Unterricht einbeziehen (können)“. Ein Rückgriff auf andere Sprachen im Erst-, Zweit- oder

Fremdsprachenunterricht führt nach Marx (2014, S. 8) „zu erhöhtem Sprachenbewusstsein, zu vertiefter Sprach(en)kompetenz (aller Sprachen, ob Erst-, Zweit-, Herkunfts- oder Fremdsprachen), zur Vorbereitung auf das Lernen weiterer Sprachen und zur Erhöhung der Sprachlernmotivation“. Auch Hu (2016, S. 13) betont, dass im Sprachenunterricht die Kultur der Mehrsprachigkeit gefördert werden soll, denn „Sprachvergleiche semantischer, morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Art können Spezifika der unterschiedlichen Sprachen erhellen, 'Fehler' und faux amis erklären sowie spezifische Blickrichtungen auf die Welt verdeutlichen“. Dies trägt nicht nur zur Erhöhung der Lernmotivation bei, sondern ebenso zur Effizienz des Unterrichts (Pilypaityté, 2013, S. 141). Marx (2016, S. 297) berichtet, dass diejenigen L3-Lernenden, „die im Rahmen des L3-Unterrichts explizit auf ihre anderen Sprachen und ihre Sprachlernerfahrungen hingewiesen werden, Sprachenvergleiche gezielt üben und somit die Systematik von Sprachen reflektieren“, tatsächlich erfolgreicher sind.

Die Vorerfahrungen der Lernenden ermöglichen es nach Hufeisen (2003, S. 9), dass der Unterricht in der zweiten Fremdsprache auf einer höheren Stufe beginnt, die Progression steiler angelegt ist und die Inhalte anspruchsvoller sind. Diese Situation bedarf somit der Tertiärsprachendidaktik. Dabei geht es allerdings nicht zunächst um die Frage nach den Unterschieden, sondern nach dem (positiven) Transfer: Dieser bezieht sich zum einen auf die Erweiterung des Sprachbesitzes und zum anderen des Sprachlernbewusstseins (Neuner, 2003, S. 24–26). Neuner (2003, S. 27–32) führt fünf Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik an, die den jeweiligen regionalen und lerngruppenspezifischen Gegebenheiten angepasst werden sollen: kognitives Lernen – Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit, Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens, Inhaltsorientierung, Textorientierung und Ökonomisierung des Lernprozesses.

Die Vorteile sprachenübergreifenden Arbeitens sind also zahlreich und vielfältig. Sprachenübergreifender Unterricht ist als fächerübergreifender Unterricht im Sinne der didaktisch-methodischen Prinzipien der heutigen Zeit authentisch und lebensnah. Er trägt nicht nur zur Umsetzung des Prinzips der Mehrsprachigkeitsorientierung, sondern auch der Aufgaben- und Handlungsorientierung bei. Die Anerkennung in sprachenpolitischen Dokumenten und Förderung durch sprachenpolitische Institutionen ist bereits der erste Schritt in Richtung Sensibilisierung der Lehrenden. Doch wenn das Leitbild des

Muttersprachlers, der jahrelang ein großes Ansehen genoss, wie es Hu (2016, S. 13) konstatiert, inzwischen durch die Idee des „intercultural speakers“ ersetzt worden ist, dann sollten im Rahmen des Lehramtstudiums ebenso sprachenübergreifende Inhalte angeboten werden, die künftige Lehrende nicht nur didaktisch, sondern auch linguistisch zum sprachenübergreifenden Arbeiten bzw. Unterricht befähigen.

4 Plurilinguale und plurikulturelle Zielsetzungen

Ausgehend von den eingangs dargestellten Schwerpunkten aus dem GeR wurden im Rahmen des GeR-Begleitbandes drei Skalen entwickelt, die Aspekte des breiteren konzeptuellen Bereiches plurilingualler und interkultureller Bildung beschreiben, u. zw.: *Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*, *Plurilinguales Verstehen* und *Auf einem plurilinguallen Repertoire aufbauen*.

Zu den Schlüsselkonzepten der Ersteren gehören folgende (Europarat, 2020, S. 146):

- kulturelle, soziopragmatische und soziolinguistische Konventionen/Signale erkennen und entsprechend handeln,
- Ähnlichkeiten und Unterschiede in Perspektiven, Praktiken, Ereignissen erkennen und interpretieren,
- neutral und kritisch evaluieren.

Lernende auf den A-Niveaus können laut GeR-Begleitband (Europarat, 2020, S. 146) „potenzielle Gründe für kulturbasierte Komplikationen bei der Kommunikation erkennen und in einfachen Alltagsgesprächen angemessen handeln“. Die Deskriptoren für das Niveau A1 lauten folgendermaßen: „Kann verschiedene Arten des Zählens, der Längenmaße und Zeitangaben usw. erkennen, obgleich sie/er Schwierigkeiten haben kann, diese in einfachen, konkreten alltäglichen Vorgängen anzuwenden“ (Europarat, 2020, S. 146).

Die Hauptidee der zweiten Skala *Plurilinguales Verstehen* ist „die Fähigkeit, Kenntnisse und (Teil-)Kompetenzen in einer oder mehreren Sprache(n) als Hebel zur Annäherung an Texte aus anderen Sprachen zu nutzen, um ein Kommunikationsziel zu erreichen“ (Europarat, 2020, S. 148). Zu den Schlüsselkonzepten gehören folgende (Europarat, 2020, S. 148):

- Offenheit und Flexibilität, mit verschiedenen Elementen aus verschiedenen Sprachen zu arbeiten,
- Hinweise nutzen,
- Ähnlichkeiten nutzen, dabei aber „falsche Freunde“ erkennen (ab B1),
- parallele Quellen in verschiedenen Sprachen nutzen (ab B1),
- aus allen verfügbaren Quellen Informationen zusammentragen (in verschiedenen Sprachen).

Die Deskriptoren für das Niveau A1 lauten hier folgendermaßen (Europarat, 2020, S. 149):

Kann Internationalismen und verwandte Wörter/Gebärden aus anderen Sprachen erkennen und nutzen (z. B. Haus/hus/house):

- um die Bedeutung einfacher Schilder und Hinweise abzuleiten,
- um den vermuteten Inhalt eines kurzen, einfachen geschriebenen Textes zu identifizieren,
- um in Grundzügen einem kurzen, einfachen sozialen Austausch zu folgen, der im Umfeld sehr langsam abläuft und eindeutig ist,
- um Schlüsse zu ziehen, was Leute ihm/ihr direkt zu sagen versuchen, sofern sie sehr langsam und klar sprechen und Wiederholungen anbieten, wenn es erforderlich ist.

In der dritten Skala *Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen* sind schließlich Aspekte zu finden, die von den beiden vorherigen Skalen charakterisiert wurden (Europarat, 2020, S. 149). Zu ihren Schlüsselkonzepten gehören (Europarat, 2020, S. 149):

- flexible Anpassung an die Situation,
- vorhersehen, wann und in welchem Umfang der Gebrauch verschiedener Sprachen nützlich und angemessen ist,
- Sprache den sprachlichen Fertigkeiten des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin anpassen,
- verschiedene Sprachen mischen und zwischen ihnen wechseln, wenn erforderlich,

- in verschiedenen Sprachen erklären und klären,
- Menschen ermutigen, verschiedene Sprachen zu benutzen, indem man selbst ein Beispiel gibt.

Die Deskriptoren für das Niveau A1 lauten hier (Europarat, 2020, S. 151): „Kann ein sehr begrenztes Repertoire *in verschiedenen Sprachen* benutzen, um mit einem/einer hilfsbereiten Gesprächspartner/in sehr elementare, konkrete Alltagsvorgänge zu realisieren“ (Hervorhebung im Original).

5 Lehrwerkanalyse

Das Ziel der Analyse war es zu untersuchen, welche Art von Angeboten ausgewählte deutsche und slowenische DaF-Lehrwerke für Jugendliche im Bereich der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz im Sinne des Begleitbandes zum GeR bieten. Die Zuordnung der Beispieldeskriptoren zu spezifischen GeR-Niveaustufen im GeR-Begleitband sollte Curriculumentwickler und Lehrende einerseits dabei unterstützen, einen erweiterten Blick auf den Sprachunterricht zu entwickeln, und andererseits dabei, die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lernenden zu erkennen und wertzuschätzen; zugleich sollte sie „die Auswahl relevanter plurilingualer/plurikultureller Ziele erleichtern, die gleichzeitig auch realistisch sind in Hinblick auf das Sprachniveau der betreffenden Sprachnutzenden/Lernenden“ (Europarat, 2020, S. 145). Dies durfte uns deshalb umgekehrt als Basis für die Analyse der Umsetzung diesbezüglicher Zielsetzungen in den DaF-Lehrwerken dienen.

5.1 Forschungsfragen und -hypothese

Die Analyse wurde von den folgenden zwei Forschungsfragen geleitet:

- Forschungsfrage 1: Welche Art von Angeboten bieten DaF-Lehrwerke, die für die breite Zielgruppe der DaF-Lernenden weltweit konzipiert sind, im Bereich der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz im Sinne des Begleitbandes zum GeR und in welchen Lernbereichen?
- Forschungsfrage 2: Inwiefern unterscheiden sich überregionale Lehrwerke für DaF im Bereich Förderung der plurilingualen und plurikulturellen

Kompetenz von den Lehrwerken, die speziell für die Zielgruppe slowenischer Jugendlicher, die DaF lernen, entwickelt wurden?

Dabei wurde die Hypothese aufgestellt, dass regionale DaF-Lehrwerke für Jugendliche eine höhere Anzahl an Angeboten zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz als überregionale DaF-Lehrwerke aufweisen.

5.2 Methode

Für die Analyse wurden drei aktuelle Lehrwerke für den Anfängerunterricht des Deutschen als Fremdsprache für die Zielgruppe der Lernenden im Alter ab 9 Jahren bzw. für die Schüler und Schülerinnen in der 4. Klasse der slowenischen Grundschulen ausgewählt:

- Paul, Lisa & Co A1.1 (Hueber Verlag, Erscheinungsjahr 2018)
- Prima Los geht's A1 (Cornelsen Verlag, Erscheinungsjahr 2018)
- Prima 1 (Državna založba Slovenije, Erscheinungsjahr 2019)

Die beiden zuerst angegebenen Lehrwerke stammen von deutschen Verlagen und sind für die breite Zielgruppe der jungen DaF-Lernenden weltweit konzipiert, das letzte Lehrwerk stammt von einem slowenischen Verlag und wurde für slowenische Lernende, die in der 4. Klasse der Grundschule Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, entwickelt. Bei allen drei Lehrwerken handelt es sich um Kursbücher; die Lehrwerksreihen verfügen auch über Arbeitshefte sowie andere Komponenten, die allerdings nicht analysiert wurden. Die in die Analyse einbezogenen Lehrwerke sind unlängst erschienen, d. i. in den Jahren 2018 und 2019, und haben ähnlichen Umfang: Das Lehrwerk *Prima 1* umfasst 104 Seiten, *Paul, Lisa & Co A1.1* 100 Seiten, *Prima Los geht's A1* 80 Seiten.

Die Analyse erfolgte in drei Schritten: Zunächst wurden in den drei in die Analyse einbezogenen Lehrwerken sämtliche Aufgaben und Übungen gesammelt, die die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz im Sinne des Begleitbandes zum GeR fördern, und danach der jeweils entsprechenden Skala zugeordnet, die als Kategorie diente: *Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*, *Plurilinguales Verstehen* und *Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen*. Schließlich folgte die Errechnung der Summe von Aufgaben und Übungen zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen

Kompetenz pro Lehrwerk. Die Zahl der analysierten Lehrwerke war gering, weshalb die Ergebnisse allerdings nicht auf alle regionalen und überregionalen Lehrwerke für den DaF-Unterricht übertragbar sind; dennoch ermöglichen sie einen Einblick in die vorherrschende Praxis.

5.3 Ergebnisse

Anhand der Ergebnisse der Analyse durfte die Hypothese bestätigt werden, dass das regionale DaF-Lehrwerk für Jugendliche eine höhere Anzahl an Angeboten zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz aufweist als die beiden ausgewählten überregionalen DaF-Lehrwerke für dieselbe Zielgruppe. Das slowenische DaF-Lehrwerk für Jugendliche *Prima 1* enthält nämlich in allen drei Kategorien die höchste Anzahl ($n = 15$) an Aufgaben und Übungen zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz, wie der unteren Tabelle zu entnehmen ist:

Tabelle 1: Anzahl der Aufgaben und Übungen pro Kategorie in den einzelnen analysierten Lehrwerken

Kategorie/Lehrwerk und Anzahl	prima Los geht's	Paul, Lisa & Co	Prima 1
Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen	0	5	6
Plurilinguales Verstehen	0	0	7
Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen	0	0	2
Gesamt	0	5	15

Es folgt das überregionale Lehrwerk *Paul, Lisa & Co A1.1* mit fünf Aufgaben ($n = 5$) aus der Kategorie zur Förderung der plurikulturellen Kompetenz, wobei alle aus dem Anhang des Buches und keine aus den Lektionen selbst stammen; Übungen und Aufgaben aus den anderen beiden Kategorien konnten darin allerdings nicht registriert werden. Das ebenso überregionale Lehrwerk *Prima Los geht's A1* hingegen enthält keine Aufgaben und Übungen ($n = 0$), die explizit die plurilinguale und/oder die plurikulturelle Kompetenz fördern würden. Beide überregionalen Lehrwerke sehen jedoch den Gebrauch der Sprache der Lernenden vor, indem sie bei vielen Arbeitsaufträgen die Anweisungen „Sprich in deiner Sprache“ (Paul, Lisa & Co A1.1) bzw. „Beschreibt das Foto in eurer Sprache“ und „Sammelt in eurer Sprache“ (Prima Los geht's A1) geben. Dabei ist nicht klar, ob es sich um die Erst- oder Zweit- bzw. Unterrichtssprache handelt oder ob diese Entscheidung den Lehrenden

überlassen wird; eine Zuordnung zu den Skalen plurilingualler und plurikultureller Bildung des GeR-Begleitbandes wäre dabei lediglich indirekt möglich.

Im Folgenden werden zur Veranschaulichung der einzelnen Kategorien einige aus den analysierten Lehrwerken stammende Beispiele aufgelistet:

Tabelle 2: Beispiele aus den analysierten Lehrwerken nach Kategorien

Kategorie	Beispiel	Quelle
Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen	Begrüßungen und Verabschiedungen in vielen Sprachen Eine Collage zum Thema Wintertraditionen: <i>Kennst du diese Traditionen? Feierst du auch Weibnachten?</i>	Prima 1, S. 18 Paul, Lisa & Co A1.1, S. 90
Plurilinguales Verstehen	Vergleich der Substantive <i>Hamburger, Ballon, Buch</i> und <i>Katze</i> im Deutschen, Englischen und Slowenischen	Prima 1, S. 6
Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen	Kettenspiel Deutsch – Englisch: <i>Wie sagt man Hund usw. auf Englisch?</i>	Prima 1, S. 75

5.4 Diskussion

Anders als Haukås (2017, S. 158) im Fall von ihrerseits untersuchten ausgewählten norwegischen L3-Deutschlehrwerken berichtet, dass diese „kaum einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz implementiert haben und deswegen nur sehr begrenzt dazu beitragen können, die Bewusstheit der Lernenden in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit zu fördern“, können wir beim analysierten slowenischen Lehrwerk für DaF die Umsetzung des Prinzips der Mehrsprachigkeitsorientierung also unbestreitbar feststellen. Im Vergleich zu den beiden analysierten überregionalen DaF-Lehrwerken für dieselbe Zielgruppe, in denen entweder eine wesentlich geringere Zahl an Aufgaben und Übungen zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz registriert werden konnte oder gar keine, genießt dieses wohl den seitens Haukås (2017, S. 160) erwähnten Vorteil regionaler Lehrwerke, „dass die Zielgruppe bekannt ist und somit idealerweise die bisherigen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden sowie die Lerntraditionen vor Ort berücksichtigt werden können“. Tatsächlich lässt sich im Falle des slowenischen Lehrwerks *Prima 1* aus dem Jahr 2019 die Beachtung des 2013 erschienenen slowenischen Nationalcurriculums für die zweite Fremdsprache von der 4. bis 9. Klasse der Grundschule feststellen; in der vorherigen Fassung dieses

Lehrwerkes konnten nämlich keine Aufgaben und Übungen zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz gefunden werden.

Das aktuelle slowenische Nationalcurriculum für die zweite Fremdsprache von der 4. bis 9. Klasse der Grundschule betont bereits in der Einleitung, dass die zweite Fremdsprache im Vergleich zur ersten Fremdsprache eine andere Rolle einnimmt: Der Unterricht in der zweiten Fremdsprache muss aus den bereits erworbenen Kenntnissen der ersten Sprache und der ersten Fremdsprache hervorgehen und diese berücksichtigen (Pevc Semec et al., 2013, S. 4). In den didaktischen Empfehlungen werden dann explizit solche Inhalte, Aktivitäten und Aufgaben vorgeschlagen, die die Vielsprachigkeit und Plurikulturalität thematisieren und bei denen die Schüler und Schülerinnen aktiv ihr Vorwissen in bzw. über Sprachen und die bereits erworbenen Lernstrategien verwenden (Pevc Semec et al., 2013, S. 19). Die Autorinnen von *Prima 1* haben mit der aktualisierten Version also ein Lehrwerk geschaffen, das der in Slowenien üblichen Konstellation Deutsch nach Englisch entspricht sowie die Erstsprache bzw. Unterrichtssprache mit einbezieht.

Bei den beiden überregionalen in die Analyse einbezogenen Lehrwerken stellt sich dennoch die Frage, wieso das Prinzip der Mehrsprachigkeitsorientierung nicht befolgt wurde. Als mögliche Antwort darauf bietet sich neben der breiten, heterogenen Zielgruppe u. a. die Tatsache an, dass es sich bei der ausgewählten Zielgruppe, d. i. Kinder/Jugendliche ab 9 Jahren, noch um den Bereich des frühen Fremdsprachenlernens handeln kann, wofür besondere Prinzipien, insbesondere Handlungsorientierung, gelten. Allerdings betonen auch die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen unter methodisch-didaktischen Prinzipien Folgendes: „Die Lehrkraft sollte genaue Kenntnis über bereits existierende Sprachlernerfahrungen ihrer Lerner haben und die individuelle Mehrsprachigkeit bzw. den gesamten Sprachbesitz Einzelner berücksichtigen und nach Möglichkeit im Unterricht nutzen. In günstigen Situationen kann durch gelegentliche kindgerechte Hinweise auf die Analogien zur Muttersprache oder sogar eventuell zu anderen das Kind umgebenden Sprachen die sprachliche Bewusstheit des Kindes gefördert werden“ (Widlok et al., n. d.).

6 Schlussbemerkungen

Mithilfe der vorliegenden Analyse konnte beim slowenischen Lehrwerk für Deutsch als Wahlfach in der 4. Klasse der Grundschule *Prima 1* aus dem Jahr 2019 die Beachtung des didaktisch-methodischen Prinzips der Mehrsprachigkeitsorientierung nachgewiesen werden. Dabei wurde ein direkter Zusammenhang zum slowenischen Nationalcurriculum für die zweite Fremdsprache von der 4. bis 9. Klasse der Grundschule hergestellt sowie die Berücksichtigung der in Slowenien häufigsten Sprachenkonstellation Deutsch nach Englisch. In Hinsicht auf existierende, europaweit anerkannte sprachpolitische Dokumente, die ebenso die Mehrsprachigkeitsorientierung des Fremdsprachenunterrichts befürworten, bleibt unklar, wieso die beiden in die Analyse einbezogenen überregionalen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache plurilinguale und -kulturelle Zielsetzungen nur geringfügig bzw. kaum realisieren. Ein möglicher Grund wären die eingesetzten handlungsorientierten Ansätze. Da mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze auf kognitivierende Verfahren setzen, könnte man sich nämlich mit Heine und Cornely Harboe (2018, S. 61) fragen, „wie eine Integration in stärker handlungsorientierte und aufgabenbasierte Unterrichtssettings aussehen könnte“.

Eine Lösung dafür bietet das Modell der vier Lernfelder (Funk et al., 2014), in dem sich bewusstmachende und automatisierende Unterrichtsverfahren nicht ausschließen, sondern die Arbeit mit sprachlichen Formen durch das Training der sprachlichen Flüssigkeit ergänzt wird. Anstatt mit dem traditionellen Modell der vier Fertigkeiten sowie den separaten Komponenten Wortschatz und Grammatik haben wir es hier mit den folgenden vier Lernfeldern zu tun: der Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten, Arbeit mit sprachlichen Formen, Produktion von bedeutungsvollem Output und dem Training sprachlicher Flüssigkeit; nach Funk et al. (2014, S. 22–24) bedeutet die Arbeit mit sprachlichen Formen dabei nämlich „eine zeitweise Konzentration auf sprachliche Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene im Rahmen eines inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts“.

Gründe für das Nichteinsetzen des fächerübergreifenden Unterrichts in den Schulen sind nach Kosevski Puljić (2015, S. 280) u. a. die sich an einzelnen Fächern orientierende Lehrerbildung, der hohe Zeitaufwand wegen Koordinierung und Erarbeitung neuer Themengebiete sowie die aufwändige Planung. Gerade in diesem

Bereich könn(t)en und soll(t)en einschlägige Lehrmaterialien den Lehrenden die entsprechende Unterstützung anbieten.

Literatur

- Bovermann, M., Georgiakaki, M., & Zschärlich, R. (2018). *Paul, Lisa & Co: Deutsch für Kinder: Kursbuch A1.1*. München: Hueber Verlag.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L., Obradović, A., Sperling, S., Valman, G., & Lundquist-Mog, A. (2018). *Prima Los geht's: Deutsch für Kinder: Schülerbuch A1: Band 1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm> Zugriff: 30. 4. 2023.
- Europarat (2017/2012). *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen: Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Europarat (2023/2011). *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx#> Zugriff: 27. 5. 2023.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. (2014). *Deutsch lehren lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt.
- Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2013). Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weitere Prinzipien. In K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin & I. Mohr, *Deutsch lehren lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (S. 26–32). München: Goethe-Institut, Langenscheidt.
- Haukäs, Å. (2017). Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. *Deutsch als Fremdsprache*, 3/2017, 158–167.
- Heine, L., & Cornely Harboe, V. (2018). Zweit- und Fremdsprachendidaktik. In Z. Kalkavan-Ayidin (Hrsg.), *DaZ/DaF Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 54–67). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 10–15). 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hufeisen, B. (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 7–11). Strasbourg: Europarat. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/TER-GE.pdf?ver=2018-04-17-153342-267> Zugriff: 28. 7. 2019.
- Jazbec, S. (2022). Čezjezičnost – novi stari pristop k učenju in poučevanju (tujih) jezikov. *Slavia Centralis*, 15/2, 114–128. <https://journals.um.si/index.php/slaviacentralis/article/view/2456> Zugriff: 10. 3. 2023.
- Klippel, F. (2016). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 315–320). 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Kosevski Puljić, B. (2015). Zur Theorie und Praxis des fächerübergreifenden und fächerverbindenden DaF-Unterrichts. *Vestnik za tuje jezike*, 7/1, 275–287. <https://journals.uni-lj.si/Vestnik/article/view/5638/5376> Zugriff: 16. 7. 2023.
- Krumm, H. & Reich, H. (2016). Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 230–234). 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Maležič, M., Dežman, J., & Kostajnshek Poštrak, G. (2016). *Prima 1: Nemsčina za mlade začëtneke: učbenik*. 1. izdaja, 10. natis. Ljubljana: DZS.
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1, 8–24.

- Marx, N. (2016). Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 295–300). 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Meißner, F. (2016). Interkomprehension. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 234–239). 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Moegling, K. (1998). Systematisierungsversuche fächerübergreifenden Unterrichtens. In K. Moegling, *Fächerübergreifendes Lernen*. https://www.sowi-online.de/reader/integrationsproblem_sozialwissenschaftlichen_faecher/systematisierungsversuche_faecheruebergreifenden_unterrichtens.html Zugriff: 27. 7. 2023.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 13–34). Strasbourg: Europarat. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/TER-GE.pdf?ver=2018-04-17-153342-267> Zugriff: 28. 7. 2019.
- Pevc Semeč, K., Kač, L., Šečerov, N., Čajhen, S., Lesničar, B., Lipavc Oštir, A., Strmčnik, L. (2013). *Učni načrt: program osnovna šola: drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Tuji-jeziki/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf Zugriff: 4. 6. 2023.
- Pilypaityté, L. (2013). Wie helfen andere Sprachen beim Deutschlernen? In S. Ballweg, S. Drumm, B. Hufeisen, J. Klippel & L. Pilypaityté (2013). *Deutsch lehren lernen 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* (S. 132–170). München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt.
- Retelj, A., Krajnc, I., Triler, B., Maležič, M., Dežman, J., & Kostajnske Postrak, G. (2019). *Prima 1: učbenik za nemščino kot drugi tuji jezik v 4. razredu osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Widlok, B., Petravič, A., Org, H., & Romcea, R. (n. d.). *Nürnberger Empfehlungen: methodisch-didaktische Prinzipien*. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/nue/ram/did.html> Zugriff: 4. 6. 2023.

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE PRI POUKU FRANCOŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA: PRIMER SLOVENSКИH OSNOVNIH ŠOL IN GIMNAZIJ

META LAH

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
meta.lah@ff.uni-lj.si

Namen prispevka je osvetliti položaj, ki ga ima pri pouku francoščine kot tujega jezika v slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah medpredmetno povezovanje. Najprej smo želeli preveriti, kako je medpredmetno povezovanje predstavljeno v učbenikih za obe stopnji, v nadaljevanju pa nas je zanimalo, kaj se dogaja v razredih. Predvidevali smo, da je medpredmetno povezovanje pri francoščini odvisno od iniciative posameznih učiteljev in se ga učitelji poslužujejo le občasno. Zanimalo nas je tudi, ali obstaja razlika med učitelji, ki so poučevali v t. i. evropskih oddelkih, in ostalimi. Odločili smo se za kvalitativno neeksperimentalno metodo raziskovanja: pregled učbenikov (po dva na posamezno stopnjo) in izpeljavo polstrukturiranih intervjujev z učiteljicami francoščine. V obeh učbenikih za osnovno šolo je medpredmetno povezovanje prikazano v posebej označenih razdelkih, to je ob koncu vsake enote, medtem ko v učbenikih za gimnazije sicer obstajajo teme, ki jih je mogoče uporabiti kot iztočnice za medpredmetno povezovanje, vendar te niso predstavljene sistematično. S pomočjo polstrukturiranih intervjujev z učiteljicami z osnovnih šol in gimnazij smo preverili stanje v šolah: izkazalo se je, da je medpredmetno povezovanje res prisotno le občasno, je v domeni posameznega učitelja in ga je manj v osnovnih šolah kot v gimnazijah.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.8](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.8)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
medpredmetno
povezovanje,
pouk francoščine kot
tujega jezika,
slovenske osnovne šole in
gimnazije,
učbeniki,
polstrukturirani intervjuji



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.8](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.8)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:
interdisciplinary teaching,
French as a foreign
language,
Slovenian basic and upper
secondary schools,
textbooks,
interviews with teachers

INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE TEACHING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXAMPLE OF SLOVENIAN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

META LAH

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
meta.lah@ff.uni-lj.si

The purpose of the article is to shed light on the position of interdisciplinary connections in the teaching of French as a foreign language in Slovenian basic and upper secondary schools. We wanted to check how interdisciplinary connections are presented in the textbooks for both levels and what happens in the classes. Our starting hypothesis was that interdisciplinary connections in French classes depend on the initiative of individual teachers and are used only occasionally. We were also interested in whether there was a difference between the teachers who taught in the so-called European classes and others. We decided on a qualitative, non-experimental research method: first, we examined the textbooks and then conducted half-structured interviews with nine French teachers. In basic school textbooks, interdisciplinary contents appear in specially marked sections, while in upper secondary school textbooks there are topics that can be used as cues for interdisciplinary integration, but they are not presented systematically. According to the semi-structured interviews with teachers from both levels, interdisciplinary teaching is present only occasionally and is in the domain of individual teachers. The two teachers who have experience teaching in the European departments use it more than the other participants in the interviews.



1 Uvod

Čprav je, kot ugotavlja Rutar Ilc (2010), medpredmetno povezovanje v slovenskem šolskem prostoru eno najbolj pogosto uporabljenih gesel in »ena od privilegiranih poti za doseganje vseživljenjskega znanja«, ga kot opazovalci pri pouku francoščine v slovenskih osnovnih in srednjih šolah le redko zaznamo. Učiteljice in učitelji si pri razlagah sicer pogosto pomagajo s primerjavami z drugimi jeziki, zelo redko pa vidimo medpredmetno povezovanje, kot ga definirajo Sicherl Kafol (2008, str. 7): »Medpredmetno povezovanje je celosten didaktični pristop – pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti« in Volk idr. (2020, str. 7-8), ki k prejšnji definiciji dodajajo: »Povezovanje disciplin nadgrajuje sodobne teorije poučevanja in učenja ter učečega se postavi v vlogo aktivnega graditelja lastnih znanj.«

V letih skupinskih hospitacij s študenti smo tak primer imeli možnost opazovati le enkrat; šlo je za relativno nenavadno, vendar zelo učinkovito in dobro izpeljano povezovanje francoščine in fizike (razlago vzgona sta profesorici z Gimnazije Poljane povezali z razlago o tem, kako leti letalo in podatki o francoski letalski industriji). Primer medpredmetnega povezovanja sva imela s kolegom priložnost opazovati tudi leta 2002 na dvojezični francosko-nemški gimnaziji v Leipzigu; učitelj geografije – Nemeč – je za dijake v francoščini pripravil uro o ledenikih in spremljajočih pojavih.

Namen prispevka je raziskati stanje pri pouku francoščine kot tujega jezika v slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah. Raziskavo smo načrtovali v dveh delih: v prvem delu smo pregledali štiri potrjene učbenike za francoščino kot tuji jezik, dva za osnovno in dva za srednjo šolo. V nadaljevanju smo izvedli polstrukturirane intervjuje z učiteljicami z obeh stopenj. Izhodiščno hipotezo smo si zastavili glede na naša dosedanja opazovanja dela v razredu pri pouku francoščine kot tujega jezika: predvidevali smo, da bo medpredmetno povezovanje pri pouku francoščine kot tujega jezika odvisno od iniciative posameznega učitelja in le redko načrtovano v okviru aktiva ali šole in ne bo presegalo »naključnih partnerstev in občasnih izvedb medpredmetnih povezav in projektov kot ‘popestrivte’ pouka« (Rutar Ilc, 2010, str. 3).

V prispevku bomo opisali različne načine povezovanja med predmeti. Pri pouku francoščine večinoma ne gre za kurikularne povezave, pač pa za bolj ali manj sporadične primere povezovanja med posameznimi učitelji. Dotaknili se bomo tudi projekta Evropski oddelki, ki je, zlasti pri drugem tujem jeziku v gimnaziji, sprožil medpredmetno povezovanje in timsko poučevanje.

2 Medpredmetno, kurikularno, kroskurikularno: pregled virov

Kot ugotavlja Pavlič Škerjanc (2019a¹, str. 21), je »strokovne literature o povezovanju predmetov in disciplin, o interdisciplinarnosti in o integriranju kurikula v svetu nepregledno veliko, tako teoretičnih študij kot reflektiranih zapisov priročnih in v praksi preskušanih izvedbenih zamisli«. V prispevku se bomo osredotočili na slovenske vire in na vire s francoskega govornega področja, ki so v našem merilu morda manj poznani.

Pregled literature pokaže, da se vsaj zadnjih dvajset let medpredmetnost omenja kot sodoben, čeprav ne vedno enoznačno definiran koncept. Podobna mnenja je zaslediti tako v našem prostoru: »Sodobne izobraževalne politike in, posledično, šolski sistemi v svetu posvečajo v kurikulah na vseh ravneh izobraževanja vse večjo pozornost povezovanju vsebin in veščin med posameznimi predmetnimi področji.« (Pavlič Škerjanc, 2019a, str. 19), kot tudi v tujini, kjer so se z medpredmetnostjo začeli ukvarjati že prej. Pogosto je koncept nejasen in slabo razumljen.

V Kanadi so se na primer začeli z bilingvalnim poukom in medpredmetnim povezovanjem ukvarjati že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, kljub temu pa je mnogo študij pokazalo, da je bil »koncept slabo razumljen in je vodil v različne interpretacije tega, kar naj bi medpredmetnost sploh bila.« (Lenoir idr., 2001, str. 69). Učitelji koncept razumejo na različne načine, njihove predstave vodijo od »potpurija« do polarizacije in povzročajo, da en predmet prevladuje ali da povezav sploh ni (prav tam, str. 71). Na podoben način situacijo v Kanadi v začetku 21. stoletja opisuje tudi Lowe (2002).

¹ Gre za leta 2019 objavljeno spletno izdajo dela zbornika iz leta 2010.

Kot je pred desetimi leti za francoski prostor poročal Philippot, medpredmetnost močno vzpodbuja francosko ministrstvo za šolstvo. Prvi poskus uvajanja medpredmetnosti se je v Franciji zgodil v šestdesetih letih 20. stoletja, ko je prišlo do poskusa, da bi se vsaj deloma končalo zapiranje predmetov v predalčke v osnovnih šolah in bi se odprla pot povezovanju. Učni načrti iz leta 1985 so ta poskus končali. S prenovo učnih načrtov leta 1995 so povezali nekaj predmetov v prvi triadi osnovne šole (cycle 2, otroci stari od 6 do 9 let), vendar pregled učnih načrtov izkazuje nasprotje med institucionalno voljo, da se medpredmetnost vključi v kurikulum, in močjo posameznih disciplin, ki od nekdaj vplivajo na nastanek kurikulumov (Philippot, 2013, str. 68-69). Kot zaključí Philippot, »te sile delujejo in razmišljajo v smeri obrambe svojih teritorijev«. (prav tam, str. 70).

2.1 Definicija medpredmetnega in (kros)kurikularnega

Če se je v preteklosti v slovenskem merilu v glavnem omenjalo medpredmetno povezovanje, se po letu 2000 in zlasti z začetkom uvajanja evropskih oddelkov začne koncept širiti. Sicherl Kafol (2008) tako medpredmetno povezovanje opredeljuje kot celosten didaktični pristop, kar pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanja, vsebin in učnih spretnosti.

Pavlič Škerjanc (2019a, str. 20) opiše tradicionalni pouk, obogateni tradicionalni kurikulum in integrativni kurikulum:

- v tradicionalnem pristopu »razumevanje in znanje ostajata fragmentirana in minimalno povezana tako znotraj predmetov (dejstveno znanje, veščine, odnosi in vrednote) kot med predmeti«.
- obogateni tradicionalni kurikulum »temelji na vsebinskem oz. tematskem pristopu k povezovanju predmetov. Razumevanje in znanje sta še vedno fragmentirana in minimalno povezana tako znotraj predmetov kot med predmeti. Poučevanje je še vedno pretežno izolirano, kurikularne učne poti ostajajo linearne, vendar se tu in tam zaradi sodelovanja učiteljev različnih predmetov pri izvajanju učnega procesa presekajo oz. stečejo v isti točki.«
- integrativni kurikulum pa »temelji na konceptualnem pristopu k povezovanju znotraj predmetov in med predmeti, v katerem učni proces osmišlja in usmerja skupni problem oz. iskanje odgovora na problemsko vprašanje. Razumevanje in znanje sta povezana znotraj predmetov in med predmeti.

Poučevanje in učenje sta sodelovalna in potekata po krožnih in vijačnih (heličnih) konvergentnih (zbližujočih se) kurikularnih oz. učnih poteh.

Zanimalo nas bo zlasti, v katerem od opisanih načinov poučevanja se znajde pouk francoščine na slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah. Upati je, da smo tradicionalni pristop, v katerem sta razumevanje in znanje omejena na predmet, presegli. Glede na naša dosedanja opažanja pa je vprašanje, ali pouk francoščine lahko preseže t. i. obogateni tradicionalni kurikulum, torej stanje minimalne povezanosti, ki je odvisna zlasti od dobre volje posameznih učiteljev.

Pri integrativnem kurikulumu, kot ga opisuje Pavlič Škerjanc (prav tam, str. 23): »gre torej za kurikulum, ki povezave (‘integracije’) med predmeti oz. disciplinami omogoča in spodbuja, ne pa že vnaprej ustvari in predpiše. Ne integriramo predmetov, da bi ustvarili nove integrirane disciplinarne predmete, ampak vzpostavljamo načela in pravila za interakcije med njimi. (...) Integrativni kurikulum ima namreč jasno opredeljene krovne, tj. kurikularne cilje povezovanja, ki so hierarhično nadgrajeni predmetnim ciljem. Z ravni kurikula žarčijo v predmete in s tem presegajo raven linearnih povezav med predmeti (t. i. medpredmetne povezave). Te so v praksi še prepogosto posledica bolj ali manj naključnega sodelovanja temu naklonjenih učiteljev, ne pa strateška odločitev na ravni šole, ki bi ji sledili postopna, načrtna in sistematična vpeljava ter prav tako skrbno načrtovana in sproti evalvirana izvedba.« Integrativni kurikulum je »zasnovan na konceptualnem pristopu k povezovanju znotraj predmetov in med predmeti, v katerem učni proces usmerjajo: skupni problem oz. iskanje odgovora na problemsko vprašanje, kroskurikularna tema oz. izziv, skupna kompetenca oz. njeno spodbujanje in razvijanje.« (Rutar Ilc, 2010b, str. 6).

V pojmovniku Pavlič Škerjanc (2019b, str. 44-45) zapiše, da je interdisciplinarna oz. medpredmetna tista kurikularna povezava, ki poveže sicer ločene in samostojne predmete, da uresničijo skupen cilj. Izvaja se lahko z interaktivnim timskim poučevanjem (dva ali več učiteljev hkrati, sočasno ali zaporedno, poučujeta/jo isto skupino dijakov) ali s projektno organizacijo pouka (projektne dan, teden). Opozarja tudi na dejstvo, da je pri uporabi izraza »medpredmetna povezava« potrebna pazljivost, saj se ta izraz v našem šolskem prostoru uporablja v širšem, zelo splošnem pomenu za katerokoli obliko ali način povezovanja predmetov oziroma medpredmetnega sodelovanja.

Če povzamemo: medpredmetne povezave izhajajo iz predmetov, »ki v medsebojnih povezavah iščejo višjo kakovost doseganja predmetnih ciljev. (...) Kurikularne povezave z ravni kurikula, torej z nadrejene ravni, sežejo v posamezne predmete ter jih ciljno in izvedbeno povežejo oz. prepletejo med seboj.« (prav tam, str. 24). Za medpredmetne povezave sta torej dovolj dva učitelja, ki uro/ure načrtujeta skupaj, za kurikularne povezave pa mora volja obstajati višje, vsaj na ravni posamezne šole, saj take povezave predpostavljajo skupno načrtovanje in umeščanje v urnik. Kot dodaja Pavlič Škerjanc, ki piše o jezikovnih povezavah (2010, str. 19): »Če se povežeta učitelj tujega jezika in učitelj vsebinskega predmeta in poiščeta za oba predmeta relevanten skupni cilj, bosta uresničila nekaj, česar vsak sam zase gotovo ne bi mogel tako kakovostno: razvijanje strokovne pismenosti v ciljnem tujem jeziku na disciplinarnem področju vsebinskega predmeta (...). Vendar naključno in časovno omejeno ('enkrat na leto') sodelovanje dveh učiteljev v enem oddelku (ali vseh njunih oddelkih) ne bo pomenilo sistematičnega razvoja dijakove strokovne pismenosti v tujem jeziku (...) Če pa se šola odloči, da bo strokovno pismenost v tujih jezikih razvijala kot kroskurikularni cilj, postane ta del njenega izvedbenega kurikula in s tem element letnih učnih priprav vseh (ali večine) učiteljev vseh (ali večine) predmetov.«

Kot je razvidno iz zapisanega, mora biti kurikularno povezovanje načrtovano (vsaj) na ravni posamezne šole. Kako to poteka pri pouku francoščine, bomo preverili v drugem delu raziskave.

2.2 Smisel in prednosti medpredmetnega povezovanja

Kot ugotavlja večina avtorjev, ki pišejo o medpredmetnem povezovanju, se trenutni šolski sistem in način(i) poučevanja preveč ukvarjajo s fragmentarnim podajanjem znanja, ki ni učinkovito. Birsa (2017, str. 165-166) tako omenja cilje sodobnega pouka, med katerimi »zasledimo prizadevanje za odpravo preobremenitve učencev pri usvajanju razdrobljenega in nepovezanega znanja, nakopičenosti ter nepreglednosti učnih vsebin«. Tak način poučevanja ni v skladu z realnostjo, saj smo »v današnjem času priče nenehnemu napredku na vseh področjih, ki od nas zahteva hitro odzivnost, prilagodljivost na spremembe okolja in družbe ter vseživljenjsko izobraževanje. Izhajajoč iz tega je treba tudi poučevanje prilagoditi, tako da bomo učence napotili na pot nenehnega učenja in spreminjajočega se pridobivanja informacij, ki jih bodo znali povezati med seboj in izkoristiti v dani situaciji.

Sposobnosti videnja povezav, reševanje problemov z vidika različnih perspektiv in vključevanje informacij z različnih področij so ključni za življenje v hitro spreminjajoči se družbi.« (Volk idr., 2020, str. 7).

Več avtorjev opozarja na to, da je današnji način poučevanja v nasprotju z našim dojetjem sveta: »Stvarnost namreč doživljamo kot celoto, ne pa strukturirano po kriterijih posameznih disciplin. Človeški možgani zaznave procesirajo vzporedno, ne pa sekvenčno, in informacije urejajo v kompleksne mreže z jasnimi hierarhijami medsebojnih odnosov. Večja avtentičnost učnega procesa torej že po definiciji terja intenzivnejše in globlje povezave med disciplinami oz. šolskimi predmeti.« (Pavlič Škerjanc, 2019a, str. 19) Philippot (2013, str. 73) dodaja, da se deljenje na posamezne predmete zdi umetno tudi nekaterim učiteljem. Učencem pa je prav tako potrebno pokazati prednosti medpredmetnega povezovanja, saj to vpliva na grajenje smisla in motivacijo (vzpostavljanje povezav² med predmeti jim pomaga, da v učenju vidijo smisel). Lowe (2002, str. 225) še pripominja, da pri učencih medpredmetno poučevanje vpliva na to, da znajo v realnem življenju uporabiti zmožnosti, ki so jih pri pouku razvili v smiselnem kontekstu.

Vzpostavljanje medpredmetnih povezav vpliva tudi na motivacijo učencev (Philippot 2013, str. 73). Rutar Ilc (2010b, str. 14) citira Marentič Požarnikovo, ki pravi, da »so po mnenju nekaterih strokovnjakov pobude za bolj integrativno in s tem življenjsko obravnavo predvsem v večji motiviranosti dijakov, ki so v starosti, ko iščejo smisel tega, česar se učijo, in ga v obstoječi predmetni razdrobljenosti ne najdejo. Prav zato se dobro odzivajo na naloge in dejavnosti, ki so zakoreninjene v realnem življenju (projekti, predstave ...).«

Pavlič Škerjanc (2019a, str. 30) za integrativni kurikulum jasno zapiše, da so njegov temeljni učni cilj »zagotovo boljši učni rezultati dijakov, ki se odražajo v končnem 'izdelku', tj. v drugačnem znanju, povezanem in zato celovite(jše)m, ter v trajni, v nove kontekste in situacije prenosljivi veščini povezovanja znanja, ki jo dijak s šole odnese v nadaljnje izobraževanje in življenje. Pomembna pa je tudi pot do cilja sama, saj sodelovanje med učitelji z zgledom uči sodelovati tudi dijake. (...) V integrativnem kurikulumu je učni proces:

² V francoščini slikovit izraz: faire le pont, delanje mostov (med posameznimi disciplinami).

- usmerjen v učenca,
- spodbuja njegovo aktivno vlogo,
- omogoča doseganje taksonomsko višjih ciljev, še zlasti razvijanje kritičnega mišljenja in problemske obravnave,
- upošteva in spodbuja multiperspektivni pristop k reševanju problemov.«

Pavlič Škerjanc (prav tam) opozarja tudi na važnost takega pristopa za učitelje: »Pomembni so tudi učitelji sami, ki so hkrati izvajalci in udeleženci integrativnega kurikula. Kritično prijateljevanje in kolegialno učenje, ki ga omogoča in spodbuja povezovalni kurikulum, je s svojo neposredno prepričljivostjo najbolj koristna in produktivna oblika profesionalnega razvoja učiteljev.«

Birsa (2017, str. 166) nas spomni tudi na dejstvo, da je običajni predmetni pouk lahko neučinkovit, na kar so že v preteklosti opozarjali različni avtorji. S povezovanjem med predmeti bi lahko odpravili preveliko obremenitev učencev »pri usvajanju razdrobljenega in nepovezanega znanja, nakopičenosti ter nepreglednosti učnih vsebin.«

2.3 Omejitve

Seveda ima medpredmetno povezovanje, četudi le med posameznimi učitelji in ne na ravni celotne šole, svoje omejitve. V prvi vrsti gre za povsem pragmatična vprašanja: kako organizirati pouk in urnike, da bo sodelovanje sploh mogoče: »Pri tem lahko izpostavimo zahtevnejše načrtovanje in organizacijo ter pomen dobrega profesionalnega sodelovanja med učitelji« (Kovač, 2020, str. 71). Sentočnik (2010, str. 8) dodaja še bolj specifično: »Prva prepreka, na katero naletijo učitelji, sta struktura in organizacija šolskega dne, ki sta prilagojeni modelu 'storilnostnega' šolanja z ločenimi predmeti, ki je bil v uporabi vse od začetka dvajsetega stoletja in ki ne upošteva potrebe po interdisciplinarnosti.«

Preden se učitelji lotijo povezovanja, je potreben tudi preskok v miselnosti, saj načrtovanje medpredmetnega povezovanja zahteva veliko časa in navora in je potrebno biti prepričan v njegovo koristnost: »Naslednja ovira so mentalni modeli posameznih učiteljev – če posamezniki niso trdno prepričani, da medpredmetne povezave omogočajo optimalnejše učenje kot predmetna ločenost, potem ni razlogov za to, da se bi sestajali s kolegi – pogosto zunaj 'rednega delovnega časa',

ki je po tradicionalnem pojmovanju čas, ki ga učitelj preživi v razredu z učenci – in se trudili z iskanjem povezav med predmetom, ki ga poučujejo, in drugimi predmeti.« (Sentočnik, prav tam).

Nenazadnje pa se odpre tudi vprašanje načrtovanja ciljev: cilji morajo biti skrbno načrtovani, da jih lahko dosežemo pri obeh/vseh predmetih, kar je zahtevna naloga.

3 Evropski oddelki

Projekt, v okviru katerega je v slovenskem prostoru najbolj prišlo do izraza medpredmetno povezovanje in je imel, zlasti za tuje jezike, še druge koristne posledice, je projekt Evropski oddelki. Nosilec projekta je bil Zavod RS za šolstvo. Projekt se je začel izvajati s šolskim letom 2004/05 na štirinajstih slovenskih gimnazijah. Leta 2006 sta se pridružili še dve, v šolskem letu 2009/10 pa še tri dodatne šole; skupaj je bilo torej vključenih 19 slovenskih gimnazij³.

V internem poročilu Zavoda za šolstvo RS ob zaključku projekta najdemo opis integrativnega kurikula: »Temeljna značilnost oz. organizacijsko načelo integrativnega kurikula je povezovalnost. (...) Gre torej za kurikulum, ki povezave (‘integracije’) med predmeti oz. disciplinami omogoča in spodbuja, ne pa že vnaprej ustvari in predpiše. Integracije so cilj in pričakovani rezultat izvajanja kurikula, ne pa njegov izhodiščni format. Integrativni kurikulum ne zanika disciplinarne urejenosti znanja, na kateri od samih začetkov znanosti temeljijo zahodne kulture, ampak vzpostavlja načela in pravila za interakcije med disciplinami oz. predmeti. (...) Integrativni kurikulum ima jasno opredeljene krovne, tj. kurikularne cilje povezovanja, ki so hierarhično nadgrajeni predmetnim ciljem. Z ravnimi kurikula žarčijo v predmete in s tem presegajo raven linearnih povezav med predmeti (t. i. medpredmetne povezave).«

Kar se jezikovnega pouka tiče, je ta »osredinjen na dijaka in v vseh elementih učnega procesa omogoča diferenciacijo in individualizacijo. Temelji na čim večji avtentičnosti učnih ciljev, učnih situacij ter načinov in oblik vrednotenja učnih dosežkov. Učenje jezika je aktivno, sodelovalno, problemsko, projektno, poteka z

³ Za pomoč pri pridobivanju informacij o projektu Evropski oddelki se zahvaljujemo Katji Pavlič Škerjanc; razen časopisnih poročil o projektu gradivo na spletu ni dostopno.

raziskovanjem in odkrivanjem in metakognitivno (učenje učenja).« (prav tam) V evropskih oddelkih so bili jeziki povezovalni element kurikula.

Ena od ključnih pridobitev projekta je bila uvedba timskega poučevanja in s tem prihod tujih učiteljev k pouku tujega jezika. Kljub zaključku projekta in težavam s financiranjem so se na precej gimnazijah tuji učitelji še obdržali, se pa šole različno znajdejo s plačilom⁴. Želeti bi si bilo, da bi bil status tujih učiteljev bolj urejen.

Lahko se strinjamo s Pavlič Škerjanc (2019a, str. 19), da smo se s projektom Evropski oddelki

»pridružili drugim evropskim državam, ki so na pobudo Evropske komisije leta 2008 začele iskati odgovore na vprašanja, kakšni naj bodo sodobni kurikuli in kako naj bo na šolah organizirano izvajanje učnega procesa, da bomo presegli predmetno razdrobljenost vzgojno-izobraževalnih programov in zagotovili razvoj ključnih kompetenc, ki so kompleksne, po svoji naravi interdisciplinarne in je torej mogoče njihov razvoj v šoli zagotavljati le s povezovanjem predmetov, nekatere od njih pa celo samo kroskurikularno.«

4 Raziskava

Cilj pričujočega prispevka je prikazati položaj medpredmetnega povezovanja pri pouku francoščine kot tujega jezika na osnovnih šolah in gimnazijah. Izhajali bomo iz v uvodu omenjene hipoteze, ki smo si jo zastavili glede na naša dosedanja opazovanja pouka francoščine. Izbrali smo kvalitativno neeksperimentalno metodo raziskovanja: pregled učbenikov za osnovno šolo in gimnazijo in polstrukturirane intervjuje z učiteljicami z osnovnih šol in gimnazij.

4.1 Pregled učbenikov

Za pregled smo izbrali po dva potrjena učbenika na posamezno stopnjo:

- za osnovno šolo *Adosphère 1* (Hachette, 2011) in *À la une 1* (Maison des langues, 2019),

⁴ Na eni od šol, katerih učitelje smo vključili v raziskavo, se tuje učitelje plačuje s prispevkom staršev, iz šolskega sklada.

- za gimnazijo *Agenda 1* (Hachette, 2011) in *Entre nous 1* (Maison des langues, 2015).

4.1.1 Adosphère 1

Učbenik *Adosphère 1* v vsaki enoti vsebuje del, namenjen medpredmetnemu povezovanju:

- Enota 1: Mon cours de maths (ura matematike), str. 21: števila, matematične operacije (seštevanje, odštevanje, deljenje, množenje).
- Enota 2: Mon cours d'informatique (ura računalništva), str. 33: besedišče, povezano z računalnikom (tipkovnica, miška, ekran, internet, izreži – prilepi, natisni).
- Enota 3: Mon cours de dessin (ura risanja), str. 45: besedišče, povezano s slikarstvom (platno, čopič, papir ...), slika Kandinskega.
- Enota 4: Mon cours de sport (ura telovadbe), str. 57: besedišče, povezano s športi (teniški copati, mreža, lopar, žogica za tenis, nogometna/košarkarska žoga, ekipe), navodila za telovadno vajo (z rabo velelnika).
- Enota 5: Mon cours d'instruction civique (ura državljanske vzgoje), str. 69: onesnaževanje okolja, življenje z drugimi in upoštevanje pravil.
- Enota 6: Mon cours de musique (ura glasbe), str. 81: naslovnice CD-jev treh francoskih izvajalcev in ene skupine, glasbila.
- Enota 7: Mon cours de géographie (ura zemljepisa), str. 93: zemljevid Francije.
- Enota 8: Mon cours de biologie (ura biologije), str. 105: biotska raznovrstnost.

Področja so predstavljena po sistemu od lažjega k težjemu, kar je razumljivo, saj je znanje jezika v prvih enotah še zelo omejeno. Avtorici sta ravni učencev priredili uporabljene predloge (slikovno gradivo in vaje, ki spremljajo posamezno temo).

Teme niso takšne, da jih ne bi mogel pokriti učitelj francoščine in ni nujno potrebno povezovanje z učiteljem drugega predmeta.

Opozoriti je potrebno še na dejstvo, da nekatera poglavja (npr. matematika v prvi enoti) ostajajo na ravni predstavitve besedišča v tujem jeziku in torej ne gre za pravo medpredmetnost, saj cilji pri drugem predmetu niso zastavljeni na učencem primerni ravni.

4.1.2 À la une 1

Tudi učbenik *À la une 1* v vsaki enoti vsebuje del, namenjen medpredmetnemu povezovanju, poimenovan DNL – discipline non linguistique (nejezikovni predmet).

- Enota 1: Le français en cours de mathématiques (francoščina pri uri matematike), str. 29: matematične operacije, računi, liki.
- Enota 2: Le français en cours de littérature (francoščina pri uri književnosti), str. 45: Jules Verne, kratek življenjepisa, naslovnice treh njegovih knjig.
- Enota 3: Le français en cours de géographie (francoščina pri uri zemljepisa), str. 61: francoske prekomorske pokrajine (zemljevid).
- Enota 4: Le français en cours d'arts plastiques (francoščina pri uri likovne vzgoje), str. 77: moderno slikarstvo in fovizem, tri Matissove slike (besedišče, povezano s portretom in barvami, vaja z navodili za risanje tihožitja).
- Enota 5: Le français en cours d'éducation physique et sportive (francoščina pri uri športne vzgoje), str. 93: kratko besedilo o športu v šoli, besedišče za poimenovanje posameznih športov, predstavitev športnika.
- Enota 6: Le français en cours de musique (francoščina pri uri glasbene vzgoje), str. 109: besedišče za poimenovanje posameznih instrumentov, zvočni posnetki instrumentov.
- Enota 7: Le français en cours d'histoire (francoščina pri uri zgodovine), str. 125: grad v Versaillesu, besedilo o Ludviku XIV.
- Enota 8: Le français en cours d'éducation civique (francoščina pri uri državljanske vzgoje), str. 141: volitve v Franciji.

Avtorji učbenika *À la une 1* sledijo načelu od lažjega k težjemu, so pa uporabljena besedila in ostale predloge (zlasti slikovne) kompleksnejše in bolj podobne avtentičnim. To verjetno lahko razložimo s kasnejšo letnico izdaje in s tem, da se je ena od avtoric posebej ukvarjala z delom, namenjenim medpredmetnemu povezovanju, kar je tudi navedeno na naslovnici.

Tudi v tem učbeniku so deli, ki se nanašajo na medpredmetno povezovanje, zastavljeni tako, da jih bo lahko obdelal učitelj francoščine brez pomoči kolega, učitelja drugega predmeta. Velja tudi enaka pripomba glede posameznih poglavij, kjer učbenik ostaja na ravni predstavitve besedišča in torej ne gre za medpredmetno povezovanje.

4.1.3 Agenda 1

Učbenik *Agenda 1* ne vsebuje delov, namenjenih medpredmetnemu povezovanju. Določene teme bi bilo mogoče obravnavati medpredmetno, vendar so razpršene po učbeniku in bi to od učitelja zahtevalo dodatno pripravo. Taki primeri so: turistični vodnik/kako govorimo o mestu, str. 48 (mogoča povezava z geografijo), deli telesa in bolezni, str. 71-75 (povezava z biologijo), mesto Arles, str. 123 (povezava z geografijo in umetnostno vzgojo), fête de la musique – dan glasbe, str. 129 (povezava z glasbeno vzgojo), obisk muzeja, str. 147 (povezava z umetnostno vzgojo), kviz na temo umetnosti, kina, geografije, športa, str. 163 (povezave z umetnostjo, geografijo in športom).

Besedila so kratka in bi v primeru medpredmetnega povezovanja od učitelja zahtevala precej načrtovanja in dopolnjevanja. Bolj kot pri osnovnošolskih učbenikih bi bilo v tem primeru smiselno povezovanje s kolegico/kolegom, ki bi teme ustrezno dopolnil/a z gradivi s svojega področja.

4.1.4 Entre nous 1

Tudi učbenik *Entre nous 1* ne vsebuje posebnih razdelkov, namenjenih medpredmetnemu povezovanju. V učbeniku najdemo posamezne teme, ki bi jih bilo mogoče razširiti in povezati, kar je v intervjuju omenila tudi ena od učiteljic (GIM3). Veliko je primernih tem za povezavo z geografijo, na primer: Voyage à Nantes (Potovanje v Nantes), str. 21, L'offre culturelle de Lille (Kulturna ponudba Lilla), str. 24, Mon avis sur la ville (Moje mnenje o mestu), str. 28, Marseille en un week-end (Marseille za konec tedna), str. 53, obširnejši dodatek o mestih Pariz, Lyon, Bruselj in o Korziki, str. 81-89, Les voyages insolites (Nenavadna potovanja), str. 104-105.

Z glasbeno vzgojo bi se lahko povezali besedili Stromae (besedilo o pevcu Stromaeju), str. 69, Bilan des festivals d'été 2014 (Poletni festivali v Franciji 2014), str. 78-79.

Obstaja še nekaj besedil, pri katerih bi lahko našli povezavo s predmeti, ki jih ni v slovenskem šolskem kurikulumu, na primer Bonnes actions pour les associations (Delo prostovoljnih organizacij), str. 120-121, 9 mois de ma vie 100% made in France (9 mesecev življenja, 100 % made in France), str. 136-137 (državljska vzgoja, vzgoja za trajnostno življenje).

Razen obširnejšega dodatka o Parizu, Lyonu, Bruslju in Korziki, ki obsega 9 strani, so besedila tudi v tem učbeniku kratka in za medpredmetno povezovanje sama po sebi neprimerna. Delo s kolegom ali kolegico, ki bi besedila lahko nadgradil/a zgradivom s svojega področja, pa bi lahko pripeljalo do medpredmetnega povezovanja. Če bi medpredmetno povezovanje izpeljal sam, bi to od učitelja francoščine zahtevalo precej dela.

4.1.5 Pregled učbenikov – sklep

Po pregledu učbenikov lahko ugotovimo, da je medpredmetno povezovanje prisotno v obeh učbenikih za osnovno šolo, kljub temu, da gre za različni založbi in da sta bila učbenika izdana z nekajletno razliko. Medpredmetne teme so uvedene sistematično, ob koncu vsakega poglavja, francoščina se smiselno povezuje z izbranim predmetom. V novejšem učbeniku, *À la une 1*, so iztočnice bolj podobne avtentičnim besedilom. Pri tem učbeniku je bila ena od avtoric posebej zadolžena za medpredmetno povezovanje, kar je tudi navedeno na naslovnici.

V obeh učbenikih, namenjenih mladostnikom in odraslim, pa delov, posebej namenjenih medpredmetnemu povezovanju, ne najdemo. V učbenikih so sicer prisotne teme, ki jih učitelj lahko nadgradi v smeri povezovanja. Teh tem je več v učbeniku *Entre nous 1* kot v *Agenda 1*. Očitno je torej, da se medpredmetno povezovanje v učbenikih bolj spodbuja v osnovni kot v srednji šoli. Dodati je treba še, da posamezna poglavja v učbenikih za osnovno šolo ostajajo na ravni predstavitve besedišča in torej ne gre za pravo medpredmetno povezovanje.

4.2 Polstrukturirani intervjuji z učiteljicami francoščine

Da bi natančneje ugotovili, kako se medpredmetnost udejanja v slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah, smo se odločili za kvalitativno tehniko raziskovanja, polstrukturirane intervjuje. Razloga za izbiro oblike sta zlasti dva. Prvi je, da se po naših izkušnjah na anketne vprašalnike učitelji francoščine relativno slabo odzivajo in bi težko pridobili vsaj minimalni vzorec. Drugi, pomembnejši razlog, pa je, da smo v polstrukturiranem intervjuju določene koncepte lahko sproti pojasnili in tako dobili jasnejše odgovore.

V vzorec smo vključili 9 učiteljic: štiri poučujejo na osnovnih šolah, ena na osnovni in srednji šoli, štiri pa na gimnazijah. Najdaljši staž ima učiteljica, ki poučuje 21 let, najkrajši tista z 11 leti delovne dobe, v povprečju poučujejo nekaj več kot 16 let. Dve od učiteljic sta sodelovali v projektu Evropski oddelki, ena poučuje tudi v programu mednarodne mature. Dve učiteljici poučujeta v Ljubljani, ostale drugod po Sloveniji. Od osnovnošolskih učiteljic dve poučujeta na eni šoli (ena od njiu prej na petih in kasneje na treh), ena poučuje na treh šolah, ena pa na petih. Francoščino poučujejo kot obvezni in neobvezni izbirni predmet ter kot interesno dejavnost (ne vse v enakih oblikah). Ena od intervjuvanih učiteljic je bila vključena tudi v razširjeni program (RAP).

Intervjuje smo izvedli preko platforme Zoom, jih z dovoljenjem posneli in kasneje transkribirali. Udeleženke v intervjujih smo poimenovali s šiframi OŠ (osnovna šola), GIM (gimnazija) OŠ/GIM (osnovna šola in gimnazija) ter z zaporednimi številkami. Zastavljena vprašanja smo po potrebi še dopolnjevali oz. se odzivali na pobude in komentarje. Vse učiteljice poznamo, zato smo v vprašanjih in pogovorih uporabili tikanje.

Intervjuje smo prepisali in odgovore kodirali (Vogrinc, 2009, str. 61-70).

Zastavljena vprašanja so bila naslednja:

- Ali francoščino na kakršenkoli način povezuješ z drugimi predmeti? Če da, prosim, opiši, na kakšen način.
- Koliko je po tvojem mnenju medpredmetnega povezovanja v slovenskih šolah?

- Kakšne so prednosti in pomanjkljivosti medpredmetnega povezovanja?
- Ali je medpredmetno povezovanje vključeno v učbenik, ki ga uporabljaš?
- Kaj meniš o integrativnem kurikulumu?

4.2.1 Povezovanje francoščine z drugimi predmeti

Iz odgovorov na prvo vprašanje sledi, da je medpredmetno povezovanje, med katerim sta prisotna vsaj dva učitelja, bolj prisotno na gimnazijah kot v osnovnih šolah.

Prvi razlog za to je položaj francoščine v osnovni šoli (Lah, 2019 in 2021). Izvaja se kot izbirni predmet, skupine so majhne ali mešane (pri urah niso prisotni vsi učenci posameznega razreda), francoščina je na urniku pred ali po pouku in je tako težko sodelovati z drugimi učitelji:

- »S kolegi se ne povezujem. Zdi se mi to sicer super, vendar enostavno ne gre.« (OŠ1)
- »Na OŠ se v bistvu ne povezujem. Vedno imam preduro in sem skoraj sama na šoli – tako da se ne morem povezovati.« (OŠ/GIM)
- »Z drugimi se ne povezujem, smo velika šola in je glede urnika to zelo težko.« (OŠ3) »Povezovanje mora imeti širši kontekst, mora biti prisotno v letni pripravi, tega ne delam. To, da si na več šolah, je že leteče in zelo komplicirano in če bi se za to odločila, bi se samo na eni šoli, kjer najbolje poznam ljudi. Drugje bi mi to vzelo preveč časa.« (OŠ4)

Vse tri učiteljice z osnovne šole se povezujejo v okviru različnih dejavnosti izven pouka:

- »Delamo pa to v okviru dejavnosti, na primer ob dnevu odprtih vrat. To pa delamo, ja, na primer na temo zdrave šole. Ali pa se takrat povežem s kakšnim bolj odprtim učiteljem, če imava iste učence.« (OŠ1)
- »En primer pa je bil, načrtovan že dolgo. Smo naredili medpredmetni dan dejavnosti, pridružili so se vsi učenci, tema je bila Francija. Učence smo razdelili v skupine, po temah – jezik, kulinarika, zgodovina, likovna in tehnika.« (OŠ4)

- Največ je povezovanja zaznati pri učiteljici, ki ima na eni od šol podporo vodstva: »Jaz bi se še veliko več povezovala kot se. Moram priznati, da me k temu spodbujajo projekti znotraj šol. Ravnatelj, ki so bolj usmerjeni v to – na eni šoli je ravnateljica uvedla inovativne ure, med katerimi smo se učitelji morali povezati. Pred prazniki smo imele tri učiteljice – francoščina, nemščina in razredni pouk, skupne ure. (...) Povprečno se povezujem od trikrat do petkrat na leto, največ na tisti šoli, na kateri me k temu spodbuja vodstvo.« (OŠ2)

Vse učiteljice same povezujejo teme oz. jih navezujejo na druge predmete, kadar se za to pojavi prilika ali potreba. Ena od njih je tako povezovanje poimenovala »vsebinsko povezovanje«:

- »Ko se učimo o francoskih simbolih, že povezujem s tem, kar poznajo iz zgodovine, geografije. Povezujem, kjer se le da. Ko peljem otroke na šport, vadimo poimenovanja za dele telesa.« (OŠ1)
- »Malo z geografijo, tako da pogledamo geografske enote Francije, malo z zgodovino, z glasbo itak, poslušamo kakšne pesmi.« (OŠ3)

Več medpredmetnega povezovanja je prisotnega na gimnazijah, čeprav je bilo tudi v tem kontekstu povezovanje z drugimi učitelji zlasti prisotno v okviru evropskih oddelkov, ko je bilo stimulirano s kurikulumom.

- »V bistvu se povezujem bolj malo, bolj na srednji šoli. Včasih s španščino, recimo enkrat na leto imava s kolegico povezavo. Enkrat smo se povezali s telovadbo, enkrat tudi s fiziko – govorili smo o vodi, o vseh njenih pojavih, pri fiziki, španščini in francoščini. V glavnem se povezujem s kolegi, s katerimi se dobro razumem, gre pa bolj za sporadične pojave.« (OŠ/GIM)
- »Ko so bili še evropski oddelki, smo imeli tabelo in vodjo, koordinatorja, ki nas je spodbujal. Spomnim se, da smo takrat delali balinanje in smo v praksi preizkusili vse, kar smo se naučili v razredu. S slavistom sem na primer delala velelnik. Imeli smo enodnevne projekte, v okviru katerih smo se jeziki povezali in smo imeli skupno nit, na primer ob dnevu vode. Z matematiko smo delali števila, ni bilo za celo uro, le del ure. Povezave smo imeli z zgodovino, geografijo. Zdaj imamo tega manj. (...)V programu mednarodne mature velikokrat primerjamo jezike med seboj, jezike

posameznih dijakov, francoščino in slovenščino. Primerjam tudi z angleščino, kadar delam slovnično temo. Včasih se povežem tudi s kakšnim kolegom, na primer, profesorica slovenščine je prišla do mene in me prosila, da preberem odlomek v francoščini in pojasnim pesem v razredu, ki se ne uči francosko.« (GIM1)

- »Ne s kolegi, bolj sama, vsebinsko, ne toliko, kolikor bi morala. Povežujem z geografijo, na žalost vidim, da so tu vedno večje vrzeli, z angleščino in slovenščino, v smislu struktur in besedišča. Včasih moramo pojme najprej razčistiti v slovenščini, potem pa gremo na francoščino. Nekatere stvari načrtujem v letni pripravi, tako da je to eden mojih ciljev. Ti večji sklopi ... tu vedno izhajam iz slovenščine ali angleščine. Naredim tako, da oni opazujejo in razmislijo, kje bi lahko povezali. Kar se tiče specifičnih zadev, pa je to ponavadi takrat, ko oni ne razumejo in imajo vprašanja, na primer, a ni to podobno kot tam?« (GIM2)
- »Največ povezovanja je bilo v okviru evropskih oddelkov. Imeli smo dodatne ure za jezik (3 redne ure in dve dodatni uri poudarjene francoščine). Razredi so se lahko delili, dobil si torej manjšo skupino, znotraj teh dodatnih ur si delal bolj evropsko naravnane teme. Imela sem francoščino, povezovali smo se z geografijo, z zgodovino, s slovenščino. Načeloma je bila predvidena strokovna ekskurzija v evropske prestolnice (...) Glede povezovanja smo se dogovarjali sproti, naredili smo mrežni plan in pregledali možnosti, potem pa to zapisali v letno pripravo za ta dodatni predmet.« /Vprašanje: Se zdaj še povezuješ?/ »Določene stvari smo ohranili, vsako leto na primer s slavistko, pri glasoslovju. Povežem se tudi pri književnosti, na primer s Prévertom, ki je tudi na maturi. Vsako leto imamo projektni dan, kjer se moramo povezati. Stimulirajo, da se povežujemo bolj z naravoslovjem, ker je to manj očitno kot z družboslovjem. Kar so nam dali evropski oddelki, se nadaljuje. Deloma tako, kot to od nas pričakuje vodstvo v okviru projektnega dne, ostalo pa po lastni iniciativi.« (GIM3)

4.2.2 Mesto medpredmetnega povezovanja v slovenskih šolah

Vse od vključenih učiteljic menijo, da je v šolah premalo medpredmetnega povezovanja, nekatere (zlasti tiste z osnovnih šol) dodajajo, da razumejo tudi, zakaj ga ni več:

- »Premalo ga je, veliko prostora imamo še. Nisem za to, da bi bilo medpredmetno povezovanje vključeno v učbenike, lahko pa veliko naredimo učitelji, če se povežemo, če pokažemo, da smo tega sposobni.« (OŠ1)
- »Mislim, da bi bilo treba to obnoviti – kot na primer v evropskih oddelkih. Teme so tako nastavljene, vendar bi morali veliko bolj načrtovati. Na začetku leta bi morali to načrtovati, na primer, v tem mesecu delamo pri zgodovini to in to, kdo se mi lahko pridruži?« (GIM1)
- »Zelo odvisno od samega učitelja. Učitelj lahko sam veliko naredi – lahko ga je veliko, lahko pa le malo. Jaz ne delam po učbeniku, tako da lahko sama načrtujem in lahko tudi bolj povezujem.« (GIM4)
- »Ne, zagotovo ga je premalo, razumem pa tudi, zakaj ga ni.« (GIM2)

4.2.3 Prednosti in pomanjkljivosti medpredmetnega povezovanja

Odgovori na to vprašanje so bili najboljšežnejši. Učiteljice brez izjeme v medpredmetnem povezovanju vidijo predvsem prednosti, opozarjajo pa tudi na nekaj pomanjkljivosti, ki so zlasti organizacijske narave.

Prednosti, ki jih omenjajo učiteljice, so zlasti bolj življenjsko in avtentično učenje, osmišljanje in s tem večja uporabnost naučenega, trajnost znanja, tudi sodelovanje s kolegi in zgled, ki ga s tem prikazujemo učencem.

- »Slabosti ne vidim, kvečjemu prednosti. Iz enega ali drugega predmeta lahko črpaš tisto, kar že znaš in vidiš, da lahko naprej gradiš. Zdi se mi pa, da hitro pozabijo. Ne vem, vprašam na primer, kje pa leži Francija, pa rečejo: Ne vemo, to smo imeli v 6. razredu. Naučijo se samo za trenutek, potem pa pozabijo. Mislim, da tu lahko učitelji največ naredimo.« (OŠ1)
- »Prednosti so, vsaj besedišče se naučijo v tujem jeziku.« (OŠ/GIM)
- »Vidim same prednosti. Učence to zelo zanima. Ko smo po projektne dnevu delali evalvacijo, smo imeli same pozitivne komentarje. Pri tehniki so na primer zgradili ogromen Eifflov stolp iz kartona in se zraven poučili o konstrukciji stolpa. Pa da zares vidijo učenci, da se stvari dejansko povezujejo in vse tvori eno celoto.« (OŠ4)

- »Dijaki vidijo, da sta oba učitelja v razredu in je snov podana z različnih zornih kotov, to je zanje zelo dragoceno.« (GIM1)
- »Lahko povežejo reči, ki se jih naučijo pri enem predmetu, z drugimi predmeti in tako vidijo uporabnost, na primer francoščine ali drugega predmeta. Na primer, lahko se pogovarjamo o književnosti in nato povežejo, ne vem, na primer z obdobjem romantike, o katerem se učijo pri materinščini. Kar se mi zdi fajn, ampak če bi bilo vse podano na tak način, bi lahko prišlo tudi do pomanjkljivega razumevanja celote. Na šoli se veliko povezujejo profesorji jezika in filozofije, geografije, zgodovine. Tudi sami učbeniki imajo sociološke teme, pa predstavitev pomembnih osebnosti, potovanja. Jaz vidim razliko v tem, kako mi zaznavamo medpredmetnost. Če sem jaz na primer učiteljica jezika in se osredotočim samo na besedišče ali pa se osredotočim na širši kontekst. Koliko je medpredmetnosti in kako jo obravnavamo, je odvisno od nas.« (GIM4)
- »Prednost je zagotovo osmišljanje tem, ki se jih učijo. Vidijo sodelovanje, povezovanje z naše strani in potem to lažje razumejo. Prepoznajo uporabnost znanja enega področja pri drugem. Vidim predvsem prednosti, posebej, če si lahko sam izbereš, kako boš to delal.« (GIM3)
- »Prednost je zlasti v tem, da je tako poučevanje in učenje bolj življenjsko naravnano, v širšem spektru in bolj usmerja h kritičnemu razmišljanju.« (GIM2)

Med pomanjkljivostmi so našteje že prej omenjene organizacijske prepreke. Francoščina se pogosto poučuje v manjših skupinah, na osnovnih šolah včasih zelo heterogenih (tudi po starosti učencev), v gimnazijah pa se razredi večkrat delijo na dva jezika. Vse našteto ovira načrtovanje medpredmetnih povezav. Omenjena je bila tudi miselnost učiteljev, ki v povezovanju premalokrat vidijo prednost. Nezanemarljiva je tudi obremenjenost učiteljev z ostalimi obveznostmi, zaradi katere pogosto zmanjka časa in energije za načrtovanje.

- »Pomanjkljivost je časovna omejenost. Skoraj nemogoče je bilo najti termin, v katerem smo uro lahko izvedle vse tri, ko smo bile vse tri hkrati na šoli. Morale smo prositi, naj nam ne dajo suplenc, naj nas ne vključijo v kakšno spremstvo. Ker učiteljev tako manjka, se nas vključuje v vse mogoče dejavnosti. Sicer pa mislim, da premalo kolegov vidi prednosti medpredmetnega povezovanja. Vidim v šoli: 'Joj, že spet nekaj težijo, že

spet bi ravnatelj rad nekaj od nas'. Res smo zelo obremenjeni z administracijo in pomanjkanjem kadra.« (OŠ2)

- »Slabosti so seveda, zelo naporno je usklajevanje urnikov.« (OŠ3)
- »Veliko načrtovanja je potrebno. Ko imaš neke izkušnje, postane malo lažje.« (GIM1)

4.2.4 Medpredmetno povezovanje v učbenikih

Pri vprašanju o učbenikih se je izkazalo, da dve od štirih učiteljic z osnovnih šol (ena poučuje na osnovni šoli in na gimnaziji) učbenika ne uporabljata oz. ga uporabljata le z eno skupino učencev. Ostali dve učiteljici uporabljata učbenik, ki ima vključeno medpredmetno povezovanje.

- »V drugi triadi nimamo učbenika, sama pripravljam, v 6. razredu uporabljam *Tip top*, vendar ga oni nimajo, od 7. do 9. razreda imam *Décibel*. Ta me že malo usmerja, ker daje ideje za medpredmetno povezovanje, lahko kaj ven potegneš. Ni pa posebnega dela, namenjenega povezovanju.« (OŠ1)
- »Je vključeno v *Adosphere*, to uporabim pri pouku.« (OŠ2)
- »Je, vedno je vključeno in je lažje, če slediš.« (OŠ3)
- »Jaz večinoma sploh nimam učbenika, delam s svojimi gradivi, tako da imam plan narejen in jemljem od drugod. Učbenik je le na eni šoli, ker ga je tam pustila prejšnja učiteljica, je pa že zastarel. V učbeniku so teme, ki se navezujejo na medpredmetno povezovanje, na nekaterih mestih bi se našlo. Ne vem pa, če je bilo namenoma tako narejeno.« (OŠ4)
- »Na OŠ nimam učbenika. Na srednji ga imam, ampak da bi bile medpredmetne povezave, niti niso.« (OŠ/GIM)
- »So neke iztočnice. Če jih želiš videti, jih vidiš, sicer posebnih razdelkov ni.« (GIM1)
- »Je vključeno v učbenik. V vsakem letniku se da najti dve, tri brez problema.« (GIM3) Za isti učbenik GIM2 pravi: »Mislim, da ga ni.«

4.2.5 Mnenja o integrativnem kurikulumu

To je bilo vprašanje, ki ga je bilo potrebno pojasnjevati, saj pojem »integrativni kurikulum« ni bil jasen. Večina učiteljic je bila naklonjena bolj načrtnemu in od zgoraj vodenemu pristopu k medpredmetnemu povezovanju – so pa izražale tudi dvome, saj naj bi tak pristop zahteval veliko časa in energije, zlasti od vodstev šol.

- »Bi se mi zdelo smiselno, bi pa zahtevalo veliko načrtovanja in organizacije. Že zdaj težko načrtujemo, tako pa bi bilo še težje. Če bi bili vsi malo fleksibilni in se ne bi držali kot pijanec plota, bi šlo marsikaj lažje.« (OŠ1)
- »Meni bi se zdelo to zelo koristno. Jaz to vedno vključim v letno pripravo, hkrati z vsemi projekti, ki jih vodim. Tudi če kakšne snovi ne obdelam, se mi to ne zdi škoda, če lahko nekaj delam na ta način. Če bi se to zapovedalo od zgoraj, ne vem, če smo kot sistem za to zreli.« (OŠ2)
- »Če bi se s tem bolj načrtno ukvarjali, bi to bilo sigurno koristno.« (OŠ3)
- »Če bi bila ekipa v okviru neke šole, bi se mi zdelo zelo pozitivno. Morala pa bi biti ekipa učiteljev, ki bi bila za. Učitelji bi se tudi med sabo povezali. Tako bi vedeli drug za drugega, kaj dela in bi lažje povezovali, bilo bi zelo pozitivno.« (OŠ4)
- »Po eni strani so to nekako naredili s temi ITS-ji v tretjem letniku, tam je to predpisano. Mislim, da ta sklop ni obvezen in se lahko gimnazija odloči, če ga bo izvajala. Letos smo se povezali na temo prehrane – sociologija, umetnostna zgodovina, španščina, geografija in francoščina. Francoščina kot kulinarika, en dan smo govorili o hrani, o tipičnih francoskih jedeh.« (GIM4)
- »To bi bilo zelo težko, ker v bistvu nimamo letnega načrta šole. Letni načrt bi določil, da se nekaj mora povezovati. Ta dinamika naša, kdaj kaj vzameš, to precej preprečuje. Jaz mislim, da je bolj smiselno predpisati število – recimo, vsak mora letos izvesti tri medpredmetne povezave. Jaz bi si želela, da bi bilo število določeno, da pa bi lahko sama odločila, kdaj in s kom. Bi pa dodala zraven, da se morata te povezave udeležiti dva kolega, oziroma da mora vsak učitelj tudi hospitirati pri drugih takih predstavitev.« (GIM3)
- »Zagotovo bi bilo koristno. Kakor hitro je to na ravni šole, lahko načrtuješ, tako kot za projekte in projektne dneve, to načrtujemo konec leta in potem vemo, kdaj bomo to izvedli. Projektne dneve sicer imamo, na primer

podnebni dan. Francoščina ponavadi izvisi, ker imam tako malo dijakov.«
(GIM2)

4.2.6 Interpretacija

Iz polstrukturiranih intervjujev je razvidno, da je medpredmetno povezovanje, pri katerem sta prisotna vsaj dva učitelja, bolj prisotno na gimnazijah kot na osnovnih šolah. Zaradi različnih organizacijskih vidikov (neusklajenost urnikov z drugimi učitelji, delo na več šolah, skupine učencev, ki ne sovpadajo s skupinami pri drugih predmetov) je na osnovnih šolah povezovanje z drugimi učitelji zelo oteženo. Učiteljice kljub temu poročajo, da se povezujejo v okviru izvenšolskih dejavnosti, na primer ob dnevu odprtih vrat ali projektnih dni. Čeprav torej medpredmetno povezovanje ni prisotno med rednimi urami, učiteljice francoščino z drugimi predmeti povezujejo vsebinsko, kadar naletijo na temo, ki jo lahko povežejo, npr. z geografijo, zgodovino in podobnim.

Več medpredmetnega povezovanja je na gimnazijah, še zlasti je bilo prisotno v času evropskih oddelkov. Povezovanje ohranjata zlasti učiteljici, ki sta bili v ta projekt vključeni in sta vajeni dela s kolegi, tudi skupno načrtovanje jima predstavlja manjšo oviro kot ostalim. Ostale tri učiteljice se s kolegi ne povezujejo oz. se povezujejo le redko, se pa navežejo na druge predmete, kadarkoli se jim za to ponudi priložnost.

Kljub temu da se vsem vključenim učiteljicam zdi, da je medpredmetno povezovanje pomembno in ga je v slovenskih šolah premalo (vprašanje 2), lahko ugotovimo, da gre pri teh učiteljicah za sporadične primere povezovanja, ki ga le občasno vključujejo v letne priprave, načrtujejo pa s tistimi kolegi in kolegicami, s katerimi se sicer dobro razumejo in jim priprava zato vzame manj časa. Opozoriti velja na dejstvo, ki ga je izpostavila ena od učiteljic, da je namreč med več šolami, na katerih dela, največ povezovanja na tisti, na kateri ga spodbuja vodstvo. Vloga vodstev šol pri tem torej ni zanemarljiva.

Na vprašanje o prednostih in pomanjkljivostih medpredmetnega povezovanja (vprašanje 3) so odgovori učiteljic enoznačni, v njem vse vidijo prednosti. Opozarjajo na to, da je s povezovanjem pridobljeno znanje bolj trajno in bolj življenjsko, tudi bolj uporabno in celostno. Učenci in dijaki obravnavano temo

spoznajo z več različnih vidikov in jo s tem osmislijo. Prepoznajo tudi uporabnost naučenega pri enem predmetu in se zavedo, da lahko to uporabijo tudi pri drugem. Pomanjkljivosti so brez izjeme organizacijske narave. Na osnovnih šolah zlasti urniki in skupine učencev, ki se ne prekrivajo, na obeh stopnjah pa obremenjenost učiteljev, ki jim ne omogoča dovolj časa, da bi povezovanje lahko načrtovali. Ena od učiteljic je omenila tudi miselnost učiteljev, ki v povezovanju pogosto vidijo le dodatno delo in ne prednosti.

Pri vprašanju o medpredmetnem povezovanju v učbenikih nas je nekoliko presenetilo dejstvo, da učbenikov ne uporabljajo vse učiteljice z osnovnih šol. Dve, ki učbenik uporabljata, sta omenili, da je medpredmetno povezovanje v njem prisotno, kar smo potrdili tudi s prvim delom raziskave. Dve gimnazijski učiteljici sta omenili, da so v učbenikih prisotne iztočnice, ki se jih da uporabiti, ena je mnenja, da je medpredmetno prisotno, ena pa, da ga ni. Njihove odgovore lahko razložimo s tem, da medpredmetno povezovanje ni predstavljeno v posebnih razdelkih, kot v osnovnošolskih učbenikih, pač pa so prisotne le teme, ki jih učitelj lahko uporabi, če se mu to zdi primerno.

Vsem učiteljicam bi se zdelo koristno, če bi se medpredmetno povezovanje načrtovalo vsaj na ravni posamezne šole (vprašanje 4). Ena od učiteljic z gimnazije opozarja na dejstvo, da bi bilo to na ravni šole težko, saj nimajo letnega načrta šole. Ne želi si predpisanega povezovanja, bolje bi se ji zdelo predpisati določeno število povezav, ki bi bile v pristojnosti posameznega učitelja. Druga učiteljica opozarja na dejstvo, da so interdisciplinarni sklopi (Interdisciplinarni tematski sklopi, ZRSS, 2021) že – ali ponovno, po evropskih razredih – zametek »z vrha« predpisanega in načrtovanega medpredmetnega povezovanja.

5 Zaključek

V prispevku smo skušali osvetliti mesto, ki ga v slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah zaseda medpredmetno povezovanje. Izraz *medpredmetno povezovanje* uporabljamo v najširšem smislu, za vse medpredmetne povezave med različnimi predmeti.

Na osnovi dosedanjih opazovanj ur francoščine smo predvidevali, da povezovanje pri tem jeziku ne bo preseglo občasnih povezav in bo odvisno od volje in iniciative posameznega učitelja. Naša hipoteza se je izkazala za resnično, saj se niti na osnovnih šolah niti na gimnazijah učitelji ne povezujejo sistematično in pogosto. Kot so pokazali polstrukturirani intervjuji z učiteljicami, v večini primerov same povezujejo snov z drugimi predmeti, kadar jim to priložnost ponudi učbenik. Učiteljice z osnovnih šol se zaradi organizacijskih težav s kolegi povežejo ob posebnih priložnostih, na primer ob projektnih dnevih. Čeprav je medpredmetno povezovanje sistematično predstavljeno v obeh analiziranih učbenikih, se ob posameznih temah zaradi neuskkljenosti urnikov in skupin z drugimi učitelji povežejo le redko. Ena od učiteljic je opozorila na dejstvo, da se največ povezuje na šoli, na kateri jo k temu spodbuja vodstvo, kar kaže na dejstvo, da načrtovanje in spodbuda »od zgoraj« učitelje lahko motivira.

Kljub temu, da se vsem vključenim učiteljicam medpredmetno povezovanje zdi koristno, ga same, brez načrtovanja v širšem okviru, težko izpeljejo. Zelo dobrodošlo bi bilo, če bi se povezovanje načrtovalo vsaj na ravni šol, morda celo na ravni države. Tako so bili zamišljeni evropski oddelki, v okviru katerih je v slovenskem merilu zaživelo kroskurikularno poučevanje. Učiteljici, vključeni v evropske oddelke, sta se bolj vajeni povezovati kot ostale učiteljice in jima povezovanje vzame manj časa. Želeli bi si, da bi tudi pri pouku francoščine kot tujega jezika medpredmetno poučevanje preraslo okvire občasnega povezovanja z drugimi predmeti. Žal to ni odvisno le od volje posameznega učitelja/posamezne učiteljice in zahteva bolj urejen status predmeta, zlasti na osnovnošolski ravni.

Literatura

- Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, vol. 10, št. 2-3, str. 163-180.
- Interdisciplinarni tematski sklop* (2021). Zavod za šolstvo RS. Splet. Pridobljeno 15. 8. 2023. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/interdisciplinarni-tematski-sklop>.
- Kovač, N. (2020). Kako dobro študentje poznajo medpredmetno povezovanje in kakšne izkušnje imajo z njim? *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Založba Univerze na Primorskem, str. 69-82.
- Lah, M. (2021). Le français en Slovénie : mythes du passé et présent désenchanté. Djordjevic Léonard, K. (ur.), Kostov, J. (ur.). *Enseignement/ apprentissage du français dans les Balkans : points de vue et études de cas*. Rim: Aracne, str. 171-185,
- Lah, M. (2019). V iskanju vedno bolj izgubljenega jezika: francoščina v slovenskem šolskem prostoru. Balazic Bulc, T. (ur.), et al. *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 45-59.

- Lenoir, Y., Larose, F., Laforest, M. (2001). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez les enseignants québécois du primaire *Les dossiers des sciences de l'éducation*, št. 5, str. 67-78.
- Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. *Éducation et francophonie*, Vol. 30, No. 2, str. 220-240.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). Jezikovne povezave. *Vzgoja in izobraževanje*, 41/17-24.
- Pavlič Škerjanc, K. (2019a). Smisel in sistem kurikularnih povezav. *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje*. Ur. Ilc Rutar, Z., Pavlič Škerjanc, K., str. 19-42. Spletna izdaja: <https://www.zrss.si/pdf/medpredmetne-kurikularne-povezave.pdf>, dostopano 15. 5. 2023.
- Pavlič Škerjanc, K. (2019b). Pojemovnik. *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje*. Ur. Ilc Rutar, Z., Pavlič Škerjanc, K., str. 43-48. Spletna izdaja: <https://www.zrss.si/pdf/medpredmetne-kurikularne-povezave.pdf>, dostopano 15. 5. 2023
- Philippot, T. (2013). Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : Entre adhésion et difficile mise en oeuvre. *Tréma*, št. 39.
- Rutar Ilc, Z. (2010a). Medpredmetno povezovanje – prispevek k vseživljenjskemu znanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 41/3-4.
- Rutar Ilc, Z. (2010b). Medpredmetne in kroskurikularne povezave – možnost za aktivnejšo vlogo dijakov in učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 41/6-16.
- Sentočnik, S. (2010). Kolumna o interdisciplinarnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 41/8-9.
- Sicherl-Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta 18–19*: 7–9.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Volk, M., Štemberger, T., Šila, A., Kovač, N. (2020). *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Založba Univerze na Primorskem.
- Učbeniki:
- Baglietto, D., Girardeau, B., Mistichelli, M. (2011). *Agenda 1*. Pariz: Hachette.
- Himber, C., Poletti, M.-L. (2011). *Adosphère 1*. Pariz: Hachette.
- Jarlang, A., Pellé, M., Quételet, A., Uny, J., Fouillet, R., Rodríguez Tomp, A., Todorovic, H. (2019): *À la une 1*. Pariz: Maison des langues.
- Pruvost, N., Courteaud, F., Gómez-Jordana, S., Blondel, F., Chahi, F., Caballero, D., Poisson-Quinton, S., Daupras, C., Delannoy, G., Brandel, K. (2015). *Entre nous 1*. Pariz: Maison des langues.

DISKURZ O DRUGI »VÉLIKI VOJNI« V POVOJNI LITERATURI – MEDPREDMETNA POVEZAVA SLOVENŠČINE IN ZGODOVINE PO MODELU TILKA

VESNA MIKOLIČ,^{1,2} DIANA KOŠIR¹

¹ Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Koper, Slovenija
vesna.mikolic@zrs-kp.si, diana.kosir@zrs-kp.si

² Univerza v Trstu, Trst, Italija
vmikolic@units.it

V prispevku predstavljamo možnosti za obravnavo zgodovinskega obdobja s pomočjo leposlovja, pri čemer je za izhodišče za vsebinsko in jezikovno analizo ob enciklopedičnih podatkih vzeto literarno besedilo. Pri tem gre za implementacijo didaktičnega modela TILKA (Mikolič, 2016a), ki predlaga sočasno poučevanje jezika in književnosti pri J1 in J2, združuje elemente medkulturne vzgoje in vzgoje za nenasilno komunikacijo, v povezavi s široko zastavljenimi cilji pa spodbuja tudi medpredmetno povezovanje. Model temelji na teoretskih spoznanjih komunikacijskega in konstruktivističnega pristopa, teoriji ključnih besed (kulture) in konceptih transakcijske analize. Izhodišče za obravnavo je avtentično (umetnostno ali neumetnostno) besedilo, ki ponuja možnosti za razpravo o družbeno relevantnih temah na nacionalni in mednarodni ravni ter skozi medkulturno perspektivo. Predstavili bomo medpredmetno obravnavo obdobja druge svetovne vojne na Slovenskem skozi štiri vojne romane iz osrednjeslovenskega, štajerskega in zamejskega prostora: *To noč sem jo videl* (2010) Draga Jančarja, *Opoldne zaplešejo škornji* (2011) Zdenka Kodriča, *Nekropola* (1967, 2012) Borisa Pahorja in *Angel pozabe* (2011, 2014) Maje Haderlap. Zanimali nas bodo predvsem zgodovinska razsežnost literature, pomen literarne vrste za funkcijo besedila, odražanje zeitgeistu skozi izraze upora in idejna plast besedila.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.9](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.9)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:

druga svetovna vojna,
sodobni slovenski vojni
roman,
medpredmetno
povezovanje,
slovenščina,
zgodovina,
učni model TILKA



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.9](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.9)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:
World War II,
contemporary Slovenian
war novel,
cross-curricular integration,
Slovene,
history,
TILKA learning model

DISCOURSE ON THE SECOND “GREAT WAR” IN POST-WAR LITERATURE – CROSS-CURRICULAR INTEGRATION OF SLOVENE AND HISTORY ACCORDING TO THE TILKA MODEL

VESNA MIKOLIČ,^{1,2} DIANA KOŠIR¹

¹ Science and Research Centre Koper, Koper, Slovenia
vesna.mikolic@zrs-kp.si, diana.kosir@zrs-kp.si

² University of Trieste, Trieste, Italija
vmikolic@units.it

The paper explores the potential of using fiction to study a historical period, using encyclopaedic data and also a literary text as a starting point for content and linguistic analysis. The implemented didactic model TILKA (Mikolič, 2016a) proposes the simultaneous teaching of language and literature (J1 and J2), combines elements of intercultural education and education for non-violent communication and promotes interdisciplinary work. The model is theoretically based on the communication and constructivist approach, the theory of keywords (culture) and the concepts of transactional analysis. Authentic (artistic and non-artistic) texts offer the opportunity to discuss socially relevant topics on an (inter)national level and through an intercultural perspective. We present an outline for addressing the WWII period in Slovenia on the basis of four war novels from central Slovenia, the Štajerska region and abroad: *To noč sem jo videl* (2010) by Drago Jančar, *Opoldne zaplešejo škornji* (2011) by Zdenko Kodrič, *Nekropola* (1967, 2012) by Boris Pahor and *Angel pozabe* (2011, 2014) by Maja Haderlap. We are interested in the historical dimension of literature, the significance of the literary genre for the function of the text, the reflection of the zeitgeist through the expression of resistance and the ideological level of the text.

1 Uvod

Jean Fritz, ameriška avtorica otroške in mladinske literature, tudi zgodovinske, ugotavlja, da se velik del zgodovine (na)učimo iz učbenikov, torej skozi oddaljen pogled nekoga »od zunaj«, *outsajderja*, ki se ozira v preteklost. Prav to pa vidi problematično, saj naj bi mladi težko osmislili zgodovino, če jim ne pomagamo vstopiti vanjo, »se docela potopiti« in z notranje perspektive spoznati stališča posameznih deležnikov (v Roser in Keehn, 2002, str. 419). Tak pogled »od znotraj« ponuja literatura skozi literarne osebe in njihove intimne usode, sploh tista, ki se napaja iz historičnega gradiva. Razlika med občo zgodovino in fikcijo bi lahko bila v tem, da prva izpostavlja predvsem velika dejanja, drugo pa zanima usoda malega človeka – tako fikcija kot (avto)biografija ponujata zelo oseben, tudi »neherojski« pogled na dogajanje skozi oči posameznika. Namen področne povezave zgodovine in slovenščine (jezika in književnosti) je dijakom ponuditi na horizontalno-vertikalni ravni dovolj širok in hkrati poglobljen vpogled v slovensko nacionalno polpreteklost med in po drugi svetovni vojni, dogajanje problematizirati v luči aktualnih družbenih razmer in jim skozi izbrane didaktične metode in pristope pomagati »potopiti se« v zgodovinsko snov in jo osmisliti.

2 Metodologija

V prispevku bomo skušali odgovoriti na vprašanje, *čemu* je koristno povezati teme in učne cilje pouka zgodovine in slovenskega jezika in književnosti ter *kako* to medpredmetno povezavo izvedemo.

Najprej si bomo pogledali, kakšne smernice za medpredmetno povezavo izbrane teme ponujata učna načrta za gimnazijski pouk slovenščine (UN SLO, 2008) in zgodovine (UN ZGO, 2008), ter povzeli nekatera spoznanja in izkušnje domačih ter tujih raziskovalcev in pedagogov o smiselnosti in zadržkih do tovrstne medpredmetne povezave. Nato bomo predstavili didaktični model TILKA (Mikolič, 2016a), ki združuje spoznanja različnih sodobnih pristopov k pouku jezika in književnosti in nam bo služil kot metodološka podlaga pri zasnovi učne enote.

V nadaljevanju bomo predstavili idejno zasnovo za obravnavo obdobja druge svetovne vojne na Slovenskem skozi štiri izbrane vojne romane iz osrednjeslovenskega, štajerskega in zamejskega prostora: *To noč sem jo videl* (2010)

Draga Jančarja, *Opoldne zablešajo škornji* (2011) Zdenka Kodriča, *Nekropola* (1967, 2012) Borisa Pahorja in *Angel pozube* (2011, 2014) Maje Haderlap. Izbrana romaneskna proza iz različnih bližin oz. razdalj vstopa v svet vojne in čas po njej; najsi bo skozi usode tretje osebe ali skozi intimno, avtobiografsko izkušnjo in refleksijo vojne, je to priložnost za opazovanje različnih pripovednih postopkov in njihovega učinka na bralca in hkrati na pisca, saj sta tako pisanje kot branje lahko terapevtski metodi za pomiritev z duhovi preteklosti. Hkrati pa ob poznavanju zgodovinskih okoliščin literatura odpira razmislek o tem, kako tanka je lahko meja med fikcijo in resničnostjo, ter o tem, ali je zgodovinska proza lahko objektivno delo in ali to sploh želi biti.

3 Čemu medpredmetna povezava slovenščine in zgodovine

3.1 Obdobje druge svetovne vojne v učnih načrtih za gimnazije

Medpredmetno povezovanje zgodovine in književnosti (ter jezika) je smiselno že z vidika spoznanj o delovanju možganov in pomnjenju, saj se s prepletanjem logičnih in ustvarjalnih miselnih operacij simultano aktivirata obe možganski hemisferi (Gros Novak, 2009, str. 55), kar lahko s poukom, osredinjenim na dijaka in njegovo aktivno vlogo v učnem procesu, poveča trajnost pridobljenega znanja. Pri načrtovanju medpredmetne povezave, ki po multidisciplinarnem modelu medpredmetnega povezovanja združuje učne teme glede na povezanost učnih vsebin (Gros Novak, 2009, str. 57), je najprej treba določiti cilje izvedbene dejavnosti, ki združujejo učne cilje obeh področij. Poleg podpore šole, timskega dela in usklajenosti učnih načrtov je poglobitveni pogoj za uspešno izvedbo tako zasnovane dejavnosti učiteljevo osebno prepričanje o smiselnosti tovrstne oblike pouka (Klinar, 2017, str. 34). Kako pa se tema druge svetovne vojne na Slovenskem pojavlja v učnih načrtih za gimnazije pri obeh predmetih in katera so kurikularna presečišča za skupne izvedbene možnosti?

V tem podglavju bomo primerjali splošne in učne cilje v gimnazijskih učnih načrtih za predmeta slovenščina (književnost) in zgodovina, ki so relevantni za medpredmetno povezavo pri obravnavi obdobja druge svetovne vojne na Slovenskem.

3.1.1 Splošni in učni cilji v UN SLO (2008)

Med splošne cilje in kompetence pri obravnavi literarnih del sodi umestitev besedila v prostor in čas, poznavanje avtorja in temeljnih kulturnozgodovinskih okoliščin. Ob poznavanju je predvideno, da so dijaki zmožni vrednotiti pomen književnih obdobij, smeri in poetik ter del za kulturni razvoj, in da jih zmorejo aktualizirati z vidika osebne in družbene izkušnje. V UN SLO (2008) so medpredmetne povezave književnega pouka z drugimi predmeti, sploh družboslovno-humanističnimi, le v grobem nakazane, jasneje pa predmetno niso opredeljene; medpredmetna povezava z zgodovino je opredeljena posredno kot oznaka posameznega obdobja, pri čemer se posebej obravnava družbenopolitične okoliščine. Vendar, kot ugotavlja Klinar (2017, str. 46), si teme v gimnazijskih učnih načrtih pri predmetih zgodovine in slovenščine ne sledijo vzporedno in se zgodovinska obdobja ne obravnavajo usklajeno po letnikih – dobro priložnost za medpredmetno povezavo zato avtorica vidi v projektnih tednih, v katerih je pouk zasnovan problemsko in učiteljem ponuja večjo svobodo tako z vidika vključenih vsebin kot uporabljenih metod. Gotovo bi bila ena od možnosti za premostitev drugačnega sosledja vsebin, ki si sicer pri obeh predmetih sledijo kronološko po obdobjih, a ne z enakim tempom po letnikih, problemsko orientiran pouk, zastavljen tako že v učnih načrtih in učbenikih.

Vojni roman kot žanr se obravnava v vsebinskem sklopu »Slovensko pripovedništvo v drugi polovici 20. stoletja«. V našo obravnavo smo zajeli tudi poznejše, sodobne romane, ki se snovno napajajo iz obdobja druge svetovne vojne, hkrati pa omogočajo spoznavanje temeljnih literarnointerpretativnih prvin, kot so: »druga svetovna vojna, socialna in moralna kritika, bivanjska in etična problematika, avtobiografskost, notranje doživljanje, folklorno izročilo, zgodovina in usoda, erotika; družbeni, vojni, zgodovinski, modernistični, postmodernistični, erotični, zgodovinski in avtobiografski roman; modernistični pripovedni postopki, verizem, pripovedovalec, slog« (UN SLO, 2008, str. 32).

3.1.2 Učni cilji v UN ZGO (2008)

Druga svetovna vojna se pri pouku zgodovine obravnava v okviru dveh razširjenih tem: »Sodelovanje in konflikti v 20. stoletju« v svetovnem kontekstu in »Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju« s poudarkom na slovenskem prostoru. Pri ožji temi »Položaj slovenskega naroda med drugo svetovno vojno« je cilj analizirati

položaj slovenskega naroda in poznati položaj zamejcev, izseljencev idr., posebej zanimivi za našo temo pa so tudi cilji, pri katerih dijaki razvijajo »spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost; oblikujejo svoje sklepe, mnenja, stališča, interpretacije; analizirajo večperspektivne zgodovinske vire in ob njih razvijajo sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja (poudarek avtoric)« (UN ZGO, 2008, str. 30). V tem sklopu je predlagana tudi medpredmetna povezava glede na kroskurikularno sorodnost teme s slovenščino in slovenskim pripovedništvom po 2. svetovni vojni.

Torej, odgovor na vprašanje, *čemu* ta medpredmetna povezava, lahko najdemo v kurikularnem presečišču obeh UN, ki ga predstavljajo teme: slovensko narodno vprašanje in položaj Slovencev v zamejstvu, družbeno- in kulturnozgodovinske okoliščine, literarno delo kot eden od večperspektivnih zgodovinskih virov, spodbujanje vrednotenja, kritičnega mišljenja in kritične presoje o zgodovinski teži podatkov, ki jih bralcu različni viri, tudi literatura, posredujejo. Sedaj pa si bomo pogledali, kaj o tovrstni povezavi najdemo v pedagoški praksi.

3.2 Razmerje med zgodovinopisjem in literarno fikcijo

Vprašanje o koristnosti obravnave literature pri pouku zgodovine so si zastavili številni raziskovalci in strokovnjaki znotraj pedagoške vede (Herz, 1981; Roser in Keehn, 2002; Groce in Groce, 2005; Turk, Klein in Dickstein, 2007; Baer, 2012; Rodwell, 2013; Hinton, Suh, Colón-Brown in O'Hearn, 2014 idr.) v svojih razpravah in empiričnih raziskavah (študijska skupina, študija primera, raziskava in opazovanje z udeležbo v razredu idr.) in vsem je skupna ugotovitev, da zgodovinska fikcija *lahko* koristno dopolni šolske učbenike pri pouku zgodovine. Njihove ugotovitve povzemamo v naslednjih alinejah:

- romani za razliko od učbenikov vključujejo zanimive detajle zgodovinskih dogodkov ali oseb, ki dijake pritegnejo;
- romani ponudijo človeško plat (individualne, neherojske usode povprečnih ljudi, njihovi motivi za dejanja, posledice idr.), ki v učbenikih manjka;
- informacijsko zgoščen učbeniški slog (letnice, imena, kraji) je težje berljiv, romani ponujajo slogovno in strukturno bogatejši, figurativni jezik, ki je vseeno lažje razumljiv (in zapomnljiv) od golih podatkov;

- zgodovinske podrobnosti (kultura, verovanje, družbeni odnosi, način oblačenja, vrste hrane, izgled mest, načini prevoza, porazdelitev bogastva, družbeni razredi in zakoni idr.) si skozi pripoved dijaki spontano zapomnijo;
- z obravnavo zgodovinske fikcije dijaki hkrati razvijajo bralno zmožnost in veščine kritičnega mišljenja;
- literatura je učinkovito orodje za integracijo »glasov iz preteklosti«, ki so v zgodovinskih študijah pogosto spregledani (otroci, manjšine, ženske in reveži);
- roman lahko vzbudi empatijo pri dijakih do posameznika/skupine in je zato »varno« izhodišče za obravnavo občutljivih in kontroverznih tem, ki imajo pogosto v medijih negativne poudarke (npr. migrantska problematika);
- roman bralca izzove na intelektualni in emocionalni ravni, s primerjavo zgodovinskega in aktualnega obdobja in družbe pa vpliva na njegovo zavest in vzpostavlja odnos do pomena zgodovine za sedanjí čas;
- fiktivna pripoved dijakke lahko spodbudi k poglobljenemu raziskovanju zgodovinske dobe, ob čemer postanejo sposobni razločevati med dejstvi in fikcijo.

Pomislek se lahko pojavi pri izbiri ustreznega literarnega besedila, saj pisci fikcijskih žanrov, kamor spada zgodovinski roman, čutijo različno odgovornost in zavezanost do dokumentarno izpričane resnice; lahko se zgodi, da zavoljo poteka zgodbe navajajo tudi netočne, nepopolne in zavajajoče podatke ter prirejajo zgodovinska dejstva. Vključitev zgodovinskega romana v pouk zgodovine je zato tudi priložnost, da dijaki s pomočjo različnih virov informacij (enciklopedij, leksikonov, terminoloških slovarjev, strokovne literature, arhivskih dokumentov, starih časopisov, spomenikov, starih pisem, dnevnikov idr.) raziščejo zgodovino in kritično presodijo zgodovinsko težo (točnost) podatkov v besedilu (Rodwell, 2013, str. 154), se ob tem poglobijo v genezo romana (kako se je avtor lotil pisanja, katere zgodovinske vire je preučil, če jih je itd.) in spoznajo proces nastajanja literarnega dela v okviru historičnega žanra. V nekaterih sodobnih zgodovinskih romanih se srečamo tudi s kombinacijo pravih in izmišljenih zgodovinskih virov, kjer se (namerno) zabrisuje meja med njimi, gradivo pa kot tako vabi k razpravi o tem, kaj pomeni verodostojnost romanesknega žanra; koliko je ta odvisna od zvestobe

zunanjí resničnosti, koliko pa je roman verodostojen glede na svojo notranjo koherenco.¹

3.3 Medpredmetna povezava slovenščine in zgodovine

Kljub temu da obravnava zgodovinske fikcije pri pouku torej ni enostavna in jo je treba zastaviti problemsko, je na osnovi zgoraj povedanega jasno tudi, da ravno medpredmetno sodelovanje med učiteljem slovenščine in zgodovine olajša izbiro ustreznih besedil in ustrezno, večplastno obravnavo.

V nadaljevanju si pogledjmo primer dobre prakse integracije zgodovinske fikcije v obravnavo zgodovinskega obdobja. Roser in Keehn (2002) sta na dveh šolah z učitelji in učenci izpeljali 6-tedensko raziskavo z metodo učenja s poizvedovanjem (angl. *inquiry-based learning*), ki je izhajalo iz literarnih besedil, spremljale pa so ga različne metode in oblike dela (delo po skupinah in igra vlog, dolgo branje, glasno in individualno tiho branje, razprava, pisanje dnevnika, iskanje ključnih besed, raziskovanje multimodalnih virov, akcijska raziskava, ekskurzija). V prvi fazi so učitelji s tehniko dolgega branja biografije vpeljali učence v temo teksaške revolucije skozi oči narodnega heroja; v drugi so učenci po skupinah brali tri zgodovinske romane, katerih protagonisti so bili mladi Teksašani, da bi skozi oči nekoga podobnih let učenci lažje vstopili v zgodovinski čas in ga razumeli; v tretji fazi so nato v razredu po skupinah razreševali dileme s pomočjo različnih informativnih besedil in virov. Izkazalo se je, da je izbira romanov s protagonisti, ki so bili učencem po starosti blizu, povzročila njihovo identifikacijo z likom, do katerega so bili manj kritični, kot v primeru biografije. Cilj medpredmetne povezave jezika in družboslovja je bil ob učenju regionalno relevantne zgodovinske teme ponuditi kakovostno jezikovno in bralno izkušnjo z veliko priložnostmi za pisanje, razmišljanje in govorjenje, v procesu pa so imeli učenci, predvsem preko poglobljenih diskusij in samostojnega poizvedovanja, aktivno vlogo pri grajenju znanja.

Pri obravnavi zgodovinskega obdobja druge svetovne vojne na Slovenskem s pomočjo izbranih vojnih romanov bosta naša cilja torej: a) dijake (na kognitivni ravni) usmeriti v spoznavanje zgodovinskega dogajanja skozi različne vire in

¹ V radikalnem smislu Linda Hutcheon govori o »historiografski metafikciji« (Rodwell, 2013, str. 167), ki z relativizacijo ironizira historični žanr in ga v postmodernističnem smislu dekonstruira.

perspektive in b) skozi osebne pripovedi (na čustveni ravni) doseči, da začutijo pomen zgodovine za sedanost in vzpostavijo odnos do slovenske polpreteklosti.

V nadaljevanju bomo predstavili učni model TILKA (Mikolič, 2016a) za sočasno poučevanje jezika in književnosti pri J1 in J2, ki združuje elemente medkulturne vzgoje in vzgoje za nenasilno komunikacijo, v povezavi z družbeno relevantnimi temami in široko zastavljenimi cilji pa spodbuja tudi medpredmetno povezovanje.

4 **Kako medpredmetna povezava slovenščine in zgodovine**

4.1 **Didaktični model TILKA**

Model temelji na teoretskih spoznanjih komunikacijskega in konstruktivističnega pristopa, teoriji ključnih besed (kulture) in konceptih transakcijske analize, zanj pa so značilne naslednje učne metode in usmeritve:

- poučevanje ob avtentičnih besedilih,
- poučevanje ob literarnih in neliterarnih besedilih,
- poučevanje jezika in književnosti hkrati,
- poučevanje kulture oziroma razpravljanje o aktualnih družbenih problemih (mdr. tudi prepoznavanje ključnih besed kulture),
- prepoznavanje trikotnika moči,
- učenje ustreznih komunikacijskih vzorcev (kultura dialoga oz. kultura nenasilne komunikacije).

Če si podrobneje ogledamo našete metode, moramo najprej izpostaviti, da v okviru modela sočasni pouk jezika in književnosti sloni na življenjskih primerih in avtentičnem gradivu, umetnostna in neumetnostna besedila pa so lahko nadalje izhodišče za razpravo o aktualnih temah sodobne družbe. Izhajamo iz tem, povezanih s posameznikovim ožjim okoljem, in prehajamo k družbeno relevantnim temam na nacionalni in mednarodni ravni, povezanim z različnimi kulturami. Pri modelu TILKA se torej izpostavi medkulturna razsežnost pouka slovenščine, pri katerem sočasno obravnavamo jezik in literaturo/kulturo z namenom razvijati kritično zavest, v to obravnavo pa vključujemo primerjave z drugimi jeziki in drugimi kulturami, predvsem tistimi, ki so nam v okolju najbližji, tudi v zamejskem prostoru v sosednjih državah.

Cilj hkratnega poučevanja književnosti in jezika je tako doseči sociokulturno pismenost, ki jo razumemo kot sposobnost tvorjenja ustreznih kulturnih pomenov pri branju. Takšen način branja posameznika opolnomoči, socializira, vzgaja, še posebej tudi zato, ker je bralec tako pozoren na elemente različnih jezikov in njihovih zvrsti in različne kulture, etnične in druge družbene skupine, povezane s temi jeziki (Baker, 2006, str. 323–344), s tem pa lahko usvaja tudi vzorce prepričljive in nenasilne komunikacije. Po transakcijski analizi je namreč zreli, odrasli lik zmožen premišljenega pristopa h komunikaciji, za razliko od otroka in starša, ki se pogosto zapletata v konfliktno situacije, kjer si v trikotniku moči izmenjujeta vloge napadalca, žrtve in reševalca, ne da bi zmogla izstopiti iz te škodljive interakcije.

Pri učnem modelu TILKA gre torej za vključevanje medkulturne vzgoje in vzgoje za nenasilno komunikacijo v poučevanje slovenščine. To pomeni, da se skupaj z dijaki odzivamo na potrebe današnje družbe, obenem pa je to tudi za učitelja priložnost za ustvarjalen in družbeno angažiran pristop, kar lahko pri dijakih vzpodbudi motiviran odnos do predmeta (ali več predmetov pri medpredmetnem povezovanju).

Te cilje lahko dosežemo tudi v okviru medpredmetne povezave slovenščine in zgodovine s specifično strukturo učne enote, značilno za učni model TILKA. Vsaka učna enota je razdeljena na štiri korake. V prvem koraku začnemo z obravnavo literarnega besedila in relevantne družbene in zgodovinske teme na način, da izhajamo iz učenčevega izkustvenega polja. Na tak način poskusimo doseči, da učenci do besedila in teme vzpostavijo osebni odnos, čeprav gre za njim časovno oddaljeno zgodovinsko dogajanje. V drugem koraku ta odnos podkrepimo z vstopanjem v besedilo skozi jezik, saj skozi spoznavanje posameznih oblik in pomenov učenci raziskujejo besedilo in sami sooblikujejo sporočilo besedila. Pri tretjem koraku temo še razširimo in poglobimo, tako da dogajanje v literarnem delu osvetlimo z obravnavo zgodovinskega obdobja s poudarki, predvidenimi pri pouku zgodovine. Poleg tega vključujemo še nove, primerjalne vidike, tudi medkulturne vsebine, povezane z zgodovinskim dogajanjem v različnih obdobjih in prostorih. Pri zadnjem, četrtem koraku pa izpeljemo sintezo novega znanja in spoznanj ter mlade usmerimo v nadaljnje zgodovinske in literarne raziskave na področju izpostavljenih teme, v obiskovanje kulturnih ustanov in redno branje leposlovja ter zgodovinske literature. Pri tem je treba poudariti pomembnost raziskovalnega pristopa oz. aktivnosti učencev pri vseh štirih korakih učne enote (Mikolič, 2016a, b; 2022).

4.2 Učne metode za medpredmetno povezavo

Predstavljeni učni model TILKA s predlaganimi metodami torej v prvi fazi navaja premišljen in utemeljen izbor izhodiščnega besedila oz. več besedil, ki bo/bodo podlaga za učno obravnavo. Za medpredmetno povezavo zgodovine in slovenščine bomo v nadaljevanju navedli strategije za učitelje, ki so jih oblikovali Turk, Klein in Dickstein (2007, str. 398–399) za izbor in uporabo literarnih del pri pouku zgodovine oz. družboslovja. Po njihovo učitelj določeno (literarno) delo izbere:

- glede na dobo, v kateri je delo nastalo ali o kateri govori, oz. glede na časovno obdobje, v katerem je postalo priljubljeno (široko sprejeto pri bralski publikii);
- glede na temo (družbena moč, revolucija idr.);
- glede na ključno vprašanje, ki se ga nato različna dela lotevajo različno (npr. Za kaj je vredno umreti?);
- glede na identiteto posameznika ali skupine ljudi (migranti, priseljenci, izseljenci, subkulture, ženske, različne rase itd.);
- učno enoto kreira glede na izbrano delo, npr. vnaprej izbrano kanonsko delo; tovrsten izbor je najbolj primeren za poglobljeno analizo s pristopom natančnega branja (angl. *close reading approach*), kjer se poleg vsebine natančno analizira tudi avtorjev jezik in slog.

Ob tem pojasnjujejo, da gre v fazi izbora literarnega dela pri pouku družboslovnih predmetov najpogosteje za kombinacijo oz. preplet zgornjih strategij.

Literarno delo kot zgodovinski vir navajajo tudi slovenski didaktiki zgodovine (npr. Trškan, 2000; Brodnik, 2010, 2013; Potočnik, 2017), pri čemer Brodnik opozarja, da je treba razlikovati med fantazijskim in zgodovinskim delom (2010, str. 21). Trškan piše o uporabi literarnih del različnih zvrsti, npr. zgodovinskih romanov, novel, pesmi z zgodovinsko vsebino (2000, str. 3), Potočnik pa ob tem poudarja, da naj bo izbrani odlomek iz leposlovnega dela primerne dolžine (krajši) in didaktično uporaben (2017, str. 840). Avtor izpostavlja pozitiven učinek estetskega doživetja branja umetnostnega besedila na motivacijo učencev, ob sugestivnosti literature pa lahko ta obogati njihovo predstavo o dogajanju. Ob tem dodaja, da naj se učitelj pri izboru poslužuje literarnih del pisateljev, ki so med pisanjem dela preučili tedanje zgodovinske razmere (s študijo zgodovinskih virov idr.). Svetuje integracijo besedila

bodisi kot uvod v novo učno enoto, kot snov za učenje ob novih problemskih situacijah ali kot poglobljanje snovi na koncu (prav tam).

Sedaj pa pogledajmo, kako se zgodovinske učne metode lahko vključijo v učni model TILKA pri oblikovanju medpredmetne povezave med slovenščino in zgodovino. Od predstavljenih štirih korakov (faz) učne enote po imenovanem modelu je jezikovno-slogovni analizi besedila (umetnostnega ali neumetnostnega) posvečen drugi korak, ki bi ga pri načrtovanju skupne medpredmetne učne priprave oblikoval predvsem učitelj slovenščine skladno s cilji jezikovnega in književnega pouka. Vsi ostali koraki (pristop k temi/uvodna motivacija, poglobljanje in uporaba teme) pa lahko enakovredno povežejo metode in pristope z obeh predmetnih področij: delo z multimodalnimi in večperspektivnimi viri (ustni in pisni viri, fotografije, slikovno gradivo, dokumentarni ali zgodovinski film, sodobni mediji, splet), delo z arhivskimi viri (npr. listinami, urbarji, pogodbami in akti – v katerem/kakšnem jeziku so napisani in zakaj), terensko delo, samostojno in skupinsko projektno delo, igra vlog in simulacija z refleksijo² (razvijanje komunikacijskih veščin (verbalna in neverbalna komunikacija) in hkrati lažje čustveno vživljanje v situacijo, razumevanje situacije z različnih perspektiv, utrjevanje snovi, razvijanje kritičnega mišljenja), uporaba spleta in digitalnih orodij (IKT) idr.

Tudi Potočnik (2017, str. 837–839) meni, da sodobni pouk zgodovine ne bi smel v celoti potekati v učilnici, pač pa da bi učence morali spodbuditi za samostojno raziskovanje na terenu. To lahko poteka v obliki zgodovinske ekskurzije, kjer učenci opazujejo zgodovinske spomenike in obeležja v naravi, ali pa gre za obisk arhiva, muzeja ali galerije. Ena od učinkovitih metod je tudi delo s praviimi zgodovinskimi viri, ki dajo materialno podlago za razumevanje določene zgodovinske dobe (Potočnik, 2017, str. 837), vendar pa naj ne bodo ti namenjeni zgolj popestritvi in ilustraciji vsebin, kar je bila pogosto šolska praksa, ki se pokaže tudi v sestavi učbenikov, kjer prevladuje avtorsko besedilo pred zgodovinskimi viri (Brodnik, 2010, str. 22). Delo z zgodovinskimi viri kot študijskim gradivom prispeva k razvoju različnih spretnosti in veščin pri dijakih, med drugim »zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje vrednosti in uporabnosti informacij in zgodovinskih virov« (UN ZGO, 2008, str. 8), ob tem pa bo snov, ki se jo obravnava na multisenzoričen način, tudi lažje zapomnljiva.

² Razlika med njima je ta, da pri igri vlog navadno učenec prevzame tujo identiteto, pri simulaciji pa obdrži svojo (o namenu in ciljih, načrtovanju, izvedbi in refleksiji pri pouku zgodovine natančno v Brodnik, 2010, str. 45–52).

5 Druga svetovna vojna skozi perspektivo vojnih romanov

Štirje izbrani vojni romani (dva zgodovinska romana, ki pripadata fikcijskemu žanru, in dva avtobiografska romana) imajo na prvi pogled skupno vsaj dvojje: to, da se snovno napajajo iz obdobja druge svetovne vojne, in pa večdesetletno časovno distanco, ki je pretekla od dogodkov do njihove romaneskne obdelave. Pri slednjem se bomo nekoliko ustavili, saj je to dejstvo pomembno, ko nas zanima, kako je neko literarno delo nastalo.

Vojna zgodovina, ne glede na to, ali nanjo gledamo s perspektive zmagovalcev ali poražencev, je vedno polna travmatičnih izkušenj, pa naj bo to spominska izpoved preživelih žrtev ali ovekovečenje herojskih dejanj, zato nemara tudi terja dovoljšen časovni odmik, s katerega je mogoče pogledati nazaj. Jurić Pahor (2004, str. 40) po Freudu to imenuje obdobje *latence*, kjer gre za čas od obdobja trajanja travmatične izkušnje do zakasnele reakcije nanjo, ko spomin počasi privre v posameznikovo zavest. Temu v prid avtorica navaja dejstvo, da se je na prve povojne pozive k sistematičnem zbiranju spominov in dokumentov o taboriščni izkušnji odzval le majhen odstotek preživelih. *Preživetvena strategija* tako žrtev fašizma in nacionalsocializma kot povzročiteljev gorja je bila travmo/spomin potlačiti v nezavedno, da bi zmanjšali bolečino oz. ublažili občutek krivde. Jurić Pahor navaja rezultate reprezentativne empirične študije iz Nemčije, v kateri so ugotovili, »da ena četrtnina druge in tretje povojne generacije ostaja v kulturi aktivnih 'zavračevalcev spomina'«, s čimer se pretekle dogodke relativizira in celo negira (2004, str. 40). Zanimivo bi bilo raziskati tudi vzroke za to. Je pa treba ob tem poudariti, da se v Nemčiji že dolgo javno odkrito govori o obdobju nacizma in se ga osvetljuje z različnih perspektiv. Pahorjeva iz raziskave med preživelimi Slovenci na Koroškem in Primorskem (2001) ugotavlja, da je bilo spominsko gradivo, nastalo šele v 60. in 70. letih 20. stoletja, podvrženo politično-ideološkim težnjam po vzpostavitvi homogenega nacionalnega diskurza, v začetku 80. let pa smo bili nato priča porastu pričevanj, literarnih, umetnostnih in vizualnih reprezentacij taboriščne izkušnje (v Jurić Pahor, 2004, str. 39–40).

V zarisani okvir sodi tudi tržaški pisatelj Boris Pahor, ki je svojo taboriščno izkušnjo v celoti popisal šele v *Nekropoli* leta 1967 (ponatis 2012). Na drugi strani je roman Maje Haderlap *Angel požabe* (2011, ponatis 2014), slovenske pisateljice z avstrijske Koroške, ki je podedovane družinske vojne travme doživljala kot pripadnica druge

povojne generacije, pomenljivo pa je, da je izvirnik nastal v nemškem jeziku. V obeh primerih gre za avtobiografsko pisanje, ki s psihološkega vidika čustvenega naboja pisanja ne more biti nevtralnno in se potemtakem neobhodno razlikuje od drugih dveh romanov, pri katerih pisatelja vstopata v historično snov z vidika osebnostne izkušnje neobremenjeno, skozi študijo zgodovinskih virov. Na mestu je vprašanje, zakaj je herojska bitka partizanske enote 1. bataljona Pohorskega odreda tako pozno, šele s Kodričevim romanom *Opoldne zaplešejo škornji* (2011), dobila prvo literarno manifestacijo. Jančarjev roman *To noč sem jo videl* (2010) pa si za snov izposodi nečastni zgodovinski dogodek, nenavadno izginotje (likvidacijo) zakoncev Hribar, ki sodi v tisti koš vojnih zločinov, ki za njih v resnici ni nihče zares odgovarjal. V slednjih dveh primerih ne gre za travmatično izkušnjo posameznika, ampak časovna oddaljenost po eni strani kaže na to, da smo tudi kot družba potrebovali latentno fazo po kolektivni travmi, da smo lahko sprejeli spomin v svojo nacionalno zavest, da smo sprejeli, da ta spomin ni in ne more biti enoznačen in za vse enak in da zato tudi diskurz o vojni ne more biti homogena tvarina. Da pa z generacijami, ki dedujejo spomin prednikov, ta diskurz počasi izgublja ideološki naboj, hkrati pa polpretekle in še prisotna (po)vojna snov ostaja zanimiva in intrigantna za različne umetnostne predelave, tudi fiktivne, pri katerih je zgodovina zgolj matrica, v katero so vstavljene izmišljene osebne usode.

Izbor romaneskne četverice lahko upravičimo tudi z njihovo recepcijo oz. odmevom v slovenskem kulturnem prostoru, z literarnimi nagradami, umetniškimi priredbami in prisotnostjo prevodov na svetovnem knjižnem trgu.³

Pri analizi vojnih romanov bomo opazovali naslednje:

- kako literarna vrsta služi namenu oz. funkciji tvorjenja besedila;
- kako se zeitgeist odraža na motivno-tematski in jezikovni ravni besedil tudi skozi izraze upora;
- kako se skozi motivno-tematsko strukturo, jezik in slog odraža problemska, idejna plast besedila;

³ Roman *Opoldne zaplešejo škornji* (2011) je bil nominiran za kresnika. Roman *To noč sem jo videl* je nedvomno doživel velik uspeh tako pri bralstvu kot kritiki: leta 2010 je prejel kresnika, na Slovenskem je doživel že več kot deset natisov, kritiki pa so ga ob izidu ocenili za eno najboljših literarnih del o Slovencih v času druge svetovne vojne; l. 2021 ga je za gledališče priredil režiser Janez Pipan. Nagrajen je bil tudi v tujini, leta 2014 je prejel francosko nagrado za najboljšo tujo knjigo. Istega leta je bil prav tako v Franciji nominiran še za nagrado femina, leto kasneje za poljsko nagrado angelus ter leta 2017 in 2018 za rusko nagrado Jasna Poljana (beletrina.si). Delo *To noč sem jo videl* s prevodi v šestindvajset jezikov velja za enega najbolj prevajanih slovenskih sodobnih romanov.

- kako je lahko posamezno literarno delo zgodovinski vir za obravnavo zgodovinske snovi.

5.1 *Opoldne zaplešejo škornji*

Po velike bitke nam ni treba daleč v antično mitsko snov, saj jih najdemo tudi v slovenski nacionalni literaturi, denimo pri Prešernu. Pesnik v *Krstu pri Savici* zgodovinsko snov predela in povzdigne v herojsko skladno z romantično poetiko. Tako beremo, kako se poganski bojevnik Črtomir, *najmlajši med junaki, z majhnim tropom* kar šest mesecev zoperstavlja *devetkrat večji množici* krščanske vojske z Valjahunom na čelu, spopad pa ni boj, je *mesarsko klanje*. Vse prešernovske elemente, razen religioznih motivov boja, najdemo tudi pri Kodriču: tu je nekakšen protagonist mlad partizan Vencelj z revolucionarnimi idejami, ki dosežejo retorični klimaks z *Bajgotsko izjavo* (str. 122), očitna premoč napadalcev in bojevitost partizanske čete, ki rezultira v dveinpolurnem krvavem spopadu med 69 partizani in dvatisočglavo do zob oboroženo nemško vojsko. Posebej povedna je tudi podobnost med osrednjo žensko vlogo, ki motivira odločitve posameznikov in tako determinira potek dogajanja, v liku Bogomile, ki prepriča Črtomira v krst, in v Marjeti, zaradi katere se Vencelj priključi partizanski vojski. Če je Prešernova bitka izmišljena, pa Kodričeva temelji na dokumentiranih historičnih dejstvih. Gre za prvo literarno upodobitev legendarne, skoraj mitske, zadnje pohorske bitke NOB, ki je nastala šele dobrega pol stoletja kasneje.

Avtor Zdenko Kodrič (Ptuj, 1949) je preučil poznana zgodovinska dejstva iz ohranjenih zgodovinskih virov (dokumenti, nemška poročila o poteku boja, imena partizanov, herojske legende) in se v romanu držal historičnega okvira – znano je, da se je bataljon pred božičem 1942. leta premaknil proti Osankarici in si tam naredil tabor. Nemška akcija št. 106 (eksplicitno imenovana tudi v romanu) z 2000 vojaki se je pričela 8. januarja 1943, malo pred 12. uro, in trajala skoraj poltretjo uro, dokler ni padlo vseh 69 partizanov. Medtem ko se pisec drži časovno-prostorskega okvira zgodovinske bitke (zgodba se odvija v krajih Maribor, Ruše, Gradec, Studenci, Pohorje, Oplotnica, Osankarica, Trije žebliji; kratek čas v avstrijskem taborišču pri

Gradcu »Lebensborn Frohnleiten«), pa so imena borcev izmišljena, prav tako pripoved z osebnimi usodami romanesknih oseb.⁴

V romanu *Opoldne zaplešejo škornji* (2011), ki se odvija znotraj poznanega historičnega okvira, pa Kodriča bolj zanimajo osebne, intimne usode posameznikov, ki so v prvi vrsti predstavljeni kot običajni ljudje, daleč od vsakršne herojskosti – v pripovedi se prepletajo ljubezenske, erotične in družbene teme, ki se večidel odvijajo na individualni in manj na kolektivni ravni. V partizanski kolektiv, ki navzven ostaja zvest etičnim vrednotam socializma in komunizma, kot so »tovarištvo, solidarnost, nesebična pomoč, enakost in enakopravnost ter svoboda« (Zupan Sosič, 2013, str. 46), pa posameznik vstopa z vsemi svojimi osebnostnimi, moralnimi slabostmi in šibkostmi, ki se slednjič izrodijo v motivih incesta, perverzije, izdajstva iz koristoljubja, laži, maščevalnosti, samovoljnosti partizanskih voditeljev, v igratih moči, ki načenjajo dostojanstvo šibkejšega, medgeneracijskih sporih idr.

Romaneska zgradba je navzven razdeljena na neoštevilčena poglavja, ki se začnejo z nekajvrstičnim proznim zapisom, nekakšno sliko, ki bralca »porine« v dogajanje. Bralec sledi v glavnem časovno linearni pripovedi v sedanjiškem *tukaj in zdaj*, s tem da se v prvem delu vzporedno odvija več geografsko dislociranih zgodb, ki pojasnijo ključne momente preteklosti literarnih oseb, ki se pozneje skupaj znajdejo v enoti pohorskega bataljona. Tretjeosebni vsevedni pripovedovalec, poznavalec preteklosti in prihodnosti, zaradi sedanjiške pripovedi in zanimanja za podrobnosti, intimna doživetja skozi perspektivo posamezne literarne osebe daje občutek neposredne vključenosti v historični čas:

Vencil je srečen, ker je njegova velika ljubezen z njim v njegovem domu, ona je videti odsotna, on poln strastnih pričakovanj, kakor demona sredi rajskega vrta, res sta lep par (str. 32).

Mestoma pa se v dogajalni čas vključuje kot prvoosebni komentator, poročevalec, nadredna metafizična entiteta, ki bdi nad potekom dogajanja (to pa se lahko zgodi zato, ker se je vse v resnici že zgodilo in je konec že poznan), a ostaja ideološko nevtralen:

⁴ V nemškem poročilu sta bila po junaških dejanjih posebej izpostavljena dva borca: Alfonz Šarh, ki »se je boril kot lev« in je v bitki padel skupaj s tremi sinovi, Lojzkom (16), Pepčkom (14) in Vančkom (12), in Minka Namestnikova – Sonja, ki se je z ročno bombo vrgla med Nemce in umrla skupaj z njimi (v romanu sta to Keliš s svojimi tremi sinovi in partizanka Zinka). Slutimo lahko podobnost v imenu poveljnika bataljona, komandanta Groge, ki se v romanu imenuje Gregor. Sedem članov Pohorskega bataljona je bilo po vojni razglašenih za narodne heroje.

spet moram posredovati, intervenirati z novim dogodkom, sem na vlaku, ki v budem mrazu šiba proti Avstriji, v vagonih so dojenčki, njihove nemočne in prestrašene mame, otroci in nekaj nezrelih pubertetnikov, ki v enem od vagonov tibo pojejo božično pesem; vlak tibo odpelje v manjše taborišče, iz njega matere in otroke nikoli več (str. 24),

v taboru me borci prepričujejo, da jim do pomladi nihče ne more do živega, vsak ima čas za razmislek o sebi in svoji prihodnosti, najbolj vroči politični aktivisti pa bodo do marca dobili natančna navodila, kako pregnati okupatorja iz dežele (str. 116).

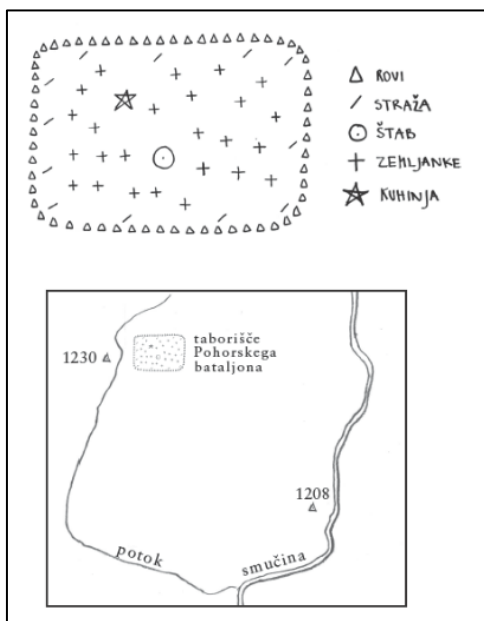
Na jezikovni ravni zaradi pogostosti izstopajo besedne dvojnice, ki pripadajo različnim socialno-funkcijskim zvrstem jezika (npr. *lestev/lojtra*, *frižura/pričeska*, *premolk/inkantacija*), s pomočjo katerih lahko bralec spet občuti avtorjevo prisotnost v tekstu (kot bi se ta ne mogel odločiti za en ali drugi izraz in bi prepustil izbiro bralcu).

Med pripovedno fikcijo in dokumentarno podprto historičnostjo pride do presečišča na mestih, kjer avtor v pripoved vključi numerične podatke, ki opisu stvarnosti ali poročanju o dogodku pridajo enciklopedični značaj. Tak primer je opis taborišča na Osankarici (pri Treh žeblih). Rekonstrukcija taborišča je dostopna po nemških popisih, ostanki pa so še danes vidni po spominskih kamnih. Pripovedovalec v romanu v dokumentarnem slogu pojasni izgled partizanskih bivališč (str. 48):

zemljanke so jame v izmerah 8 × 4 × 1,80 m; iz materiala: zemlja, listje, mah, veje, debla; vkopan vhod, preklada nad vhodom, 4 × pograd, mižu, 2 × klop, 1 × petrolejka/luč.

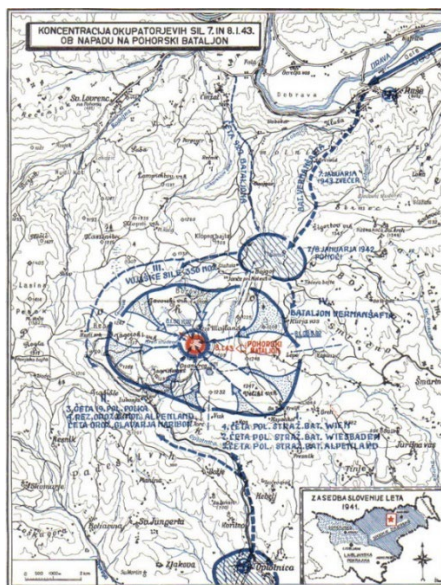
Vizualen prikaz tabora bralcu posreduje mlad partizan Figek, ki na cigaretno škatlico nariše položaj in skico tabora. To sicer na koncu preda Nemcem ter prepričan, da si bo zagotovil boljši izid, izda tovariše – dogodek, ki v romanu na videz prevesi težo dogajanja, je plod avtorjeve domišljije in v dokumentih ni izpričan, naj pa bi Nemci (v romanu in v resnici) s svojimi obveščevalnimi akcijami zaznali večjo partizansko aktivnost na tem območju in začeli vojaško ukrepati.⁵ Vključena skica prida občutek o avtentičnosti gradiva, na drugem mestu (str. 109) pa je dodana še slika izvirnega nemškega vojaškega zemljevida.

⁵ Po poročilu generala Roesenerja (18. januar 1943) je Pohorski bataljon od septembra 1942 v štirih mesecih in pol izvršil 105 akcij, šest večjih sabotaj na železnici in industrijskih poslopih ter več kot 330 likvidacij Nemcev in domačih izdajalcev (Drobnik, 1980).



Slika 1: Skica in lega Pohorskega bataljona.

Vir: Kodrič, 2011, str. 96.



Slika 2: Okupatorjeve sile ob napadu na Pohorski bataljon.

Vir: <http://www.hervardi.com/pohorski.php.html>.

Za realistično prozo značilen verističen slog pripovedi se kaže na eni strani v dokumentarnih, fotografsko natančnih opisih vojaškega tabora (zemljanke, štab, kuhinja ...), vojne oprave in orožja (vojaški žargon), na drugi pa v govorici literarnih oseb, pri čemer je njihov jezik socialnozvrstno prilagojen družbenemu statusu in poreklu (jezik meščanov in vaščanov, posamezni pogovorni izrazi, med partizani pogoste kletvice, vulgarizmi, tudi nemški citati idr.).

Pripovedovalec se s poročevalskim slogom izogiba kritičnosti in osebni presoji, pač pa to prepusti literarnim osebam, ko z njihovega zornega kota predstavlja dogajanje. V vojni med domačim in tujim Slovenci niso reagirali enotno, nekateri so se jasno postavili v bran proti okupatorju, tudi za ceno svojega življenja, spet drugi so z njim iz različnih razlogov simpatizirali, sodelovali (t. i. nemškutarji). Tega dvojnega pogleda na okupatorja se zave mlad protagonist Vencelj ob prihodu v Maribor, ko naleti na nemške vojake, ki korakajo pred njim:

Zdi se mi, da so v nobel plaščih. Ganc novih. Ledernatih. Čeprav je na pločniku nekaj snežne brozge, se jim škornji svetijo. Ko jih prebiti, opazi njihove vesele obraze. Prvič jih vidi povsem od blizu, mladi so, kakšno leto starejši od njega, mogoče dve. Četudi prijazni in nasmejani, še zmeraj tujci, klinčevi tujci! [...] nihče jih noče videt, čeprav jih vsi gledajo, vsj jih občudujejo, a nihče jim tega noče priznati. Tujec je živi mrtvec in nasilje tujcev je legitimno, če ne pravično. Svojevrstna patologija. (str. 22)

Občuten prezir pred tujcem, sovražnikom (Nemce imenujejo Švabi, vermani, esesovci), ki si jemlje pravico pobijati naše ljudi, se pomeša z občudovanjem podob mladih, urejenih in nasmejanih nemških vojakov. Vencelj te dvojne občutke, ki niso samo njegovi, ampak jih čuti kot kolektivne (*vsj jih občudujejo*), označi za »patologijo«. Prav ta sovražen odnos do tujega v ekstremnih okoliščinah, kot je vojna, lahko doseže najgloblje in najtemnejše razsežnosti človeške nravi. Kmecl o človeški »bestijalnosti« pravi: »Ljudje v vojni pač delujejo kot zveri [...] Za slehernim velikim, heroičnim dejanjem tiči množstvo nasilja, ki ga eni razglašajo za junaštvo, drugi za norost in tretji za podlost« (v Kodrič, 2011, str. 162). V Kodričevem romanu so prizori vojne morije, grozot, razčlovečenja, ki ima v svoji strukturi vprašanje moči in nadvlade močnejšega nad šibkejšim, in posledično izživljanje nad posameznikom, sovražnikom, eksplicitno prisotni – z obeh strani. Tako je denimo naslikana surovost partizanov do mladega Nemca, ovaduha, ki ga imajo zaprtega v bataljonu:

- *Odprti! Ukaže večji kuhar. Njegov čas za večerjo je, obrača oči in napolni pločevinasto skodelo z mlekom, v drugi roki nosi rezine črnega kruha.*

Manjši zviije preprogo, oderne odeje, dvigne deske in se sklomi nad luknjo, halo, švaba, wo bist du, essen und trinken! Se zasmeji. Iz luknje se dvigne razkušana ujetnikova glava – mladenič je še –, oči so polne solz, na bledih licih je nekaj odrgnin, spodnja ustnica je močno otekla, ko stegne roke, pokaže okrvavljene prste in počrnele nohte, na zviipije kuhar in vrže kruh k njegovim nogam, škodelo vodenelega mleka pa postavi na rob bunkerja, pij, prekleti prasec!

- *Kaj je naredil? tibo vpraša Vencelj.*
- *Kaj? začudeno vpraša večji kuhar. Naše pobija, kaj je naredil. Švaba je, moj in tvoj smrtni sovražnik. A ni to dovolj? (str. 46)*

Odlomek je zanimiv na več ravneh. Pred seboj imamo konfliktno situacijo, ki se jo da ponazoriti z dramskim trikotnikom moči (Karpman, 1968), v katerem vključeni zavzemajo bodisi pozicijo napadalca, žrtve ali reševalca. Večji kuhar je v vlogi napadalca: ukazuje z velelnim naklonom in vzkličnostjo (*Odpri!, na, pij*), šibkejšega naziva z žaljivkami (*prekleti prasec*) in slabšalnimi izrazi (*Švaba*), večerjo ujetniku vrže; v vlogi napadalca, čeprav manj očitno, je tudi njegov pajdaš, ki pokroviteljsko, s posmehom, ki izraža nadvlado, pokliče ujetnika k večerji. V vlogi žrtve zlahka prepoznamo mladega Nemca, objokanega, bledega in ranjenega, v vlogi reševalca pa lahko razumemo Vencelja, ki naivno tiho vpraša, kaj je jetnik naredil, da si je zaslužil tak »tretma«. Ob razumevanju vloge žrtve, v kateri se znajde nekdo, čigar ravnovesje je (zaradi spremenjenih bivanjskih okoliščin, na katere neposredno nima vpliva) porušeno, ugotovimo, da so v resnici vsi štirje liki v poziciji žrtve, obsojeni biti v vojni, prav vsi tvegajo svoje življenje in zelo hitro se lahko pozicije moči zamenjajo. V tej igri se beg marsikomu lahko zdi edina možnost preživetja (na koncu preživi le *Švaba*). V besedni rabi je razvidna apriorna sovražnost do *tujega* (ksenofobija) v znamenju obrambe *svojega*, ki se je v vojni med tovariši v imenu enotnosti in zavezanosti idejam NOB nepreklicno pričakovala. Pri tem je bila prav vojaška govorica, polna slabšalnih izrazov in vulgarizmov za poimenovanje nasprotnika, način za njegovo dehumanizacijo, s katerim so se distancirali od nemoralnosti, krutosti svojega početja oz. so ga skušali minimalizirati.

Na eni strani sovraštvo in prezir do okupatorja, na drugi strani pa partizansko junaštvo, borbenost, enotnost in predanost skupni ideji (mantri) slovenskega narodnoosvobodilnega boja sodijo v bralčev horizont pričakovanj in se pri Kodriču potrdijo v eksplicitnih opisih krvavega boja. Tako se je končalo življenje pogumne partizanke Zinke:

Črnolaska zaokrožji po taboru, se pri smreki ustavi, vrže bombo nazaj čez glavo, pade kot pokošena in se začne plaziti proti vojaku, ki glumi/igra mrtveca. Približa se mu, se ga nalabno dotakne in ko mu obrne hrbet, se vojak dvigne, ji

okrog vratu ovije levico, močno stisne, z desnico pa jo z vso silo boksa v levica. Vsakič ko pade po njej, zakriči. Dekle kmalu izgubi zavest. Vojakova desnica privija kot primež, zraka je vedno manj in tudi bolečina je neznošna. In dekle omabne. Vojak pa je noče in noče spustiti. Ko mu zmanjka moči za udarce, jo zasuje in vrže v sneg, pobodi njen obraz s težkim škornjem in potem kot deroča voda prihrumijo njegovi tovariši: nanjo planejo kakor volkovi na plašnega ovčjega mladiča: vojak, ki jo je ujel, sname nož s puškeine cevi, se zravna, zamiži in zapiči v nežno telo. In vrela kri špricne v švabske obraze. Nož potem izvleče iz telesa, ga namesti na vrat in ga s kirurško natančnostjo vleče navzdol. Za rezilom ostaja tanka rez na plašču in vojaškem suknjiču in debelem puloverju in flanelasti srajci in bombažni majici. Oblačila se razprejo kakor kak poznojesenski cvet, pokaže se koža od vratu do mednožja in – njene roke se sprožijo kakor vzmet. Vojaki se spogledajo in kot bi ukazal, se razbežijo na vse strani. Vojak pa – spet s tistim svojim krvavim bajonetom/nožem notinven ... (str. 147)

Odlomek je ekspresivna literarna manifestacija na eni strani pretirane in nepotrebne surovosti, ki se izrodi v izživljanje vojaka nad že mrtvim ženskim telesom – bestialnost in perverznost, ki sta motivirani iz maščevanja zaradi njene poteze, vržene bombe, ki je pokosila nekaj njegovih soborcev –, na drugi strani pa je to podoba borke, ki je življenje hrabro pustila na bojišču in je z zadnjim, refleksnim sunkom roke skušala zaščititi svoje dostojanstvo. Odlomki s prikazi boja so napisani v umetniško privzdignjenem slogu, medtem ko uvodne kratke pasaže pred posameznim poglavjem pogosto spominjajo na poročevalski govor. Tako denimo pripovedovalec opiše izkupiček boja in prizorišče:

68 mrtvih in 1 ujet borec v taboru; nemške izgube v boju: policija 16 mrtvih in 15 ranjenih, vojska 1 mrtev in 2 ranjena, vermanšaft 2 mrtva in 3 ranjeni; zaplenjeno orožje: štiri strojnice, 1 brzostrelka, 50 puške, več pištol, več ročnih bomb, naboji:

tabor je podoben templju žalosti, gramoznici trupel, v kateri kralji žrtvujejo živali. Ljudje ležijo drug čez drugega, na samem kot kup krvavih cunj, počez čez debela, na vejah nudi in lasje, na štorih koža, nekeje oko, noga štrli iz zemlje in dlan zapičena v sneg. Eksplozije min in bomb so izkopale luknje, odkrile zemljanke, veje so okleščene, z nekaterih dreves visijo dolgi jeziki svežega lubja, ki se barva v rdeče, snega skorajda ni – in ponsod so trupla, ponsod je kri, rane ženajo, obrazi v smrtnem krču, brazgotine ... (str. 150)

Slikovita je metaforika, s katero pripovedovalec opisuje opustošeno prizorišče po bitki. Kljub temu da nihče od partizanske vojske ni preživel, je vizija (utopične) prihodnosti po vojni ostala zapisana v (izmišljenem) dokumentu z dne 8. januarja 1943, *Bajgotski izjavi* (str. 122), ki jo je malo pred poldnevom usodnega dne Vencelj prebral soborcem. Vencljeva izjava s pozivom k nadaljevanju in zmagoslavnemu zaključku vojne, koncu fašizma in svobodni Sloveniji nekoliko spomni na Prešernovega Črtomira v nagovoru tovarišem pred velikim bojem: »Manj strašna noč je v črne zemlje krili, kot so pod svetlim soncem sužni dnovi«, Zupan Sosič pa v njej vidi »koherenten zapis etike« in »napoved bodoče organizacije združenih narodov,

ki spodbuja enakost, moralo in spoštovanje med narodi ter skrbi za mir in preživetje sveta« (2013, str. 50). Bi omenjene podobnosti prepoznali tudi dijaki?

Učitelj lahko izroči izjavo mladega partizana Vencelja dijakom v samostojno branje in jih nato povabi v razpravo ob vprašanjih, kot so: katere vrednote prepoznamo v besedilu; koga vse Vencelj imenuje za izdajalca, kakšne besedne izraze uporablja (nevtralne ali pomensko okrepljene, morda ponekod celo pretirava) in zakaj; so njegove ideje glede na situacijo, v kateri so se znašli s tovariši, utopične, so katere od njegovih idej celo vizionarske; ali Venceljev govor spomni na katerega od (slovenskih) literarnih junakov, ki je v govoru bodril tovariše pred bitko; zakaj je pisatelj Kodrič v roman vključil ta »izmišljeni« dokument.

Na portalu RTV Slovenije je dostopna oddaja Knjiga mene briga, v kateri se voditelj o romanu *Opoldne zapplešejo škornji* pogovarja z dvema zgodovinarjema, dr. Marto Verginello in dr. Božom Repetom.⁶ Govora je o vojnih izbirah, komunistih, partizanih in domobrancih, o zgodovinski verodostojnosti v romanu, o ideoloških pogledih na drugo svetovno vojno, o tem, kakšna je bila nemška taktika na Štajerskem in po čem so se štajerske razmere razlikovale med osrednjeslovenskimi, o herojskosti med in po vojni in tudi o tem, zakaj je bila dražgoška bitka toliko bolj odmevna kot pohorska. Učitelj zgodovine lahko predhodno pripravi vprašanja za dijake.

Repe ocenjuje, da približno tretjina romana sledi resničnim zgodovinskim dejstvom, in svetuje vzporedno branje z zgodovinsko knjigo Franceta Filipiča *Poborski bataljon: poglanje iz zgodovine narodnoosvobodilne borbe v severovzhodni Sloveniji* (1968). Dijaki se lahko najprej seznanijo z resničnimi podatki, nato pa ob branju romana iščejo podobnosti in razlike.

Učitelja zgodovine in slovenščine lahko organizirata zgodovinsko ekskurzijo o 2. svetovni vojni, ki vključuje:

- obisk Muzeja narodne osvoboditve Maribor in ogled stalne zbirke »Pst! Maribor 1941–1945« (že prej si dijaki lahko ogledajo virtualno zbirko »Ranjeni in bolni« iz časa druge svetovne vojne v Sloveniji);⁷

⁶ Oddaja traja 20 minut in je dostopna na povezavi: <https://365.rtvlo.si/arhiv/knjiga-mene-briga/104904506>.

⁷ Dostopna na povezavi <http://online.fliphtml5.com/mbaxd/gdci/#p=1>.

- kratek pohod na Osankarico (ok. 15 minut), kjer pri Treh žebeljih od 4. julija 1959 stoji spomenik padlim partizanom Pohorskega bataljona. Na kamnitih obeležjih so imena borcev. Večji kamni naj bi simbolizirali zemljanke, manjši pa mesta, kjer so borci izgubili življenje. Učitelj lahko predhodno dijake usmeri, da samostojno raziščejo, kdo je ustvaril spomenik in kaj simbolizira. »Zgodbo« obeležja bodo lahko ponovili ob skulpturi. Dijaki lahko na terenu uporabijo zemljevid iz romana, ki ga je Figeek narisal na cigaretno škatlico, in postavitev kamnitih obeležij primerjajo z narisanim tlorisom bataljona;
- ogled kipa v Velenju, ki je posvečen narodnemu heroju Alfonzu Šarhu Iztoku, borcu Pohorskega bataljona, ki je skupaj s tremi sinovi izgubil življenje v zadnji pohorski bitki (v romanu so to Kelih in njegovi trije sinovi).



Slika 3: Vojno spominsko obeležje na Osankarici; razglednica nastala ok. l. 1980.

Vir: <https://www.kamra.si/mm-elementi/spomenik-padlemu-pohorskemu-bataljonu/>.

5.2 *To noč sem jo videl*

Drago Jančar (Maribor, 1948) v intervjujih o romanu ne skriva, »da je njegova literarna fikcija avtonomna transformacija realnih oseb in dogodkov« (Dolgan, 2011, str. 218) – skrivnostnega umora zakoncev Rada Hribarja in Ksenije Gorup z gradu Strmol. Na koncu romana v *Zahvalah* (str. 149–150) tudi pojasni proces nastajanja

dela, ki ni prva literarna upodobitev omenjenega dogodka. Jančar natančno navede zgodovinske in strokovne vire, iz katerih je črpal informacije, in osebe, ki so mu pri pisanju romana pomagale.

Jančarjev roman *To noč sem jo videl* (2010) je pripovedno dovršeno delo, navzven razdeljeno v pet poglavij – vsako od teh je zaokrožena celota, ki jo pripoveduje drug prvoosebni pripovedovalec, oseba, ki je bila v nekem delu življenja na tak ali drugačen način povezana z Veroniko Zarnik, kot rdeča nit med poglavji pa se pojavlja pretresljiva novica o njeni smrti. Kompozicija posameznega poglavja sicer spominja na novelo, a celotna pripoved po svoji notranji strukturi deluje romaneskno: prepletenost dogajanja (tem in motivov), zaporedje poglavij, skozi katere se dogajanje stopnjuje ob postopnem odkrivanju detajlov, osrednje in stranske osebe, obsežen čas in različni dogajalni prostori.

V pripovedni strukturi je prvostopenjski pripovedovalec (avtor), ki bi usmerjal, vrednotil oz. presojal dogajanje, odsoten, zaradi česar se bralec znajde v vlogi detektiva (Dolgan, 2011, str. 215), ki skozi pripoved vpletenih, »prič« (pet oseb, ki so bile povezane z Veroniko, nobeden od teh pa ni njen mož Leo), postopoma odkriva, kaj se je z zakoncema zgodilo na usodno noč in kdo je kriv za njuno izginotje (usmrtitev). Bralec spozna pet oseb v različni časovno-prostorski dimenziji, to so: srbski oficir Stevo Radovanović, ki se maja 1945 spominja predvojnega ljubezenskega razmerja s poročeno Veroniko, zaradi katerega je propadla njegova obetavna kariera in kmalu tudi zveza; v Ljubljani, maja 1945, ostarela Veronikina mati Josipina, vdova, zaskrbljena premišljuje o skrivnostnem izginotju hčere in zeta; avgusta 1945 se v Münchnu Horst Humbayer, nekdanji nemški oficir in vojaški zdravnik, zaradi prejema pisma, v katerem ga sprašujejo o izginotju zakoncev, spominja, kako je bil med vojno pogosto njun gost na gradu Podgorsko (takrat se je zagledal v Veroniko); okrog leta 1980 spremljamo Joži, nekdanjo gospodinjo zakoncev Zarnik, pri kateri se potrdi Horstova domneva, da so zakonca odpeljali partizani, izvemo pa tudi, da je bila graščina po vojni nacionalizirana in predelana v muzej; v 90. letih 20. stoletja pripoveduje še Ivan Jeranek, ki je bil kot mlad fant zaposlen na graščini in se je zaljubil v Veroniko.

Protagonistka Veronika Zarnik je skozi spomine pripovedovalcev prikazana kot navdihujoča, nekoliko nenavadna, celo ekscentrična, emancipirana in fatalna ženska ter izobrazena meščanka, ki je vse fascinirala s svojo prisotnostjo. Dolgan (2011, str.

216) meni, da odsotnost njene prvoosebne pripovedi ni naključna, pač pa da le tako delo doseže potenciran učinek, kot npr. v Smoletovi *Antigoni* (1960). Veronika je s svojim vedenjem prikazana kot upornica proti sistemu – upira se vseprisotni vojni, jo celo zanika. Tako se njenega vedenja spominja nemški zdravnik Horst:

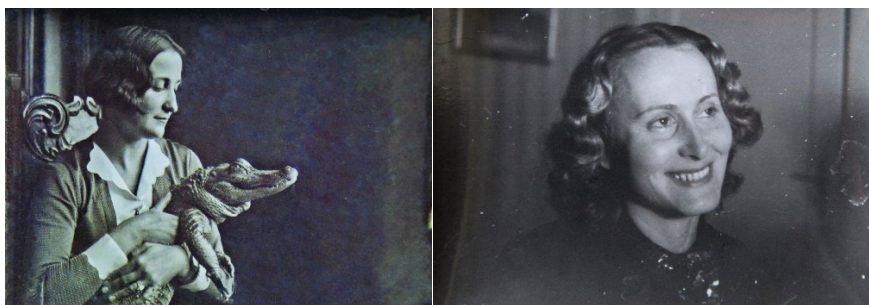
V tistih letih nisem srečal človeka, ki bi bil tako daleč od vojnih dogodkov kakor ona. Konji, vaške poroke, ljubljanski slikarji in pesniki, življenje dekel in kuharic, vse se ji je zdelo pomembnejše od dogodkov, o katerih smo se pogosto razgovorili [...] Teb pogovorov ni marala, običajno je kar odšla od mize, kadar smo začeli s politiko, orožjem in vojno. Še zdaj ne vem, ali se je ob tem dolgočasila ali pa si je našla neki svoj način preživetja sredi nevarnega časa. [...] Morda se je preprosto bala, s tem strašnim časom ni hotela imeti nobenega opravka. (str. 78)

Jančar je v liku Veronike upodobil Ksenijo Hribar, ki je bila v resnici ekscentrična ženska, mestna dama in intelektualka z mnogimi odlikami. Bila je vnukinja Josipa Gorupa pl. Slavinjskega, enega najbogatejših Slovencev vseh časov. Kot na koncu romana avtor pojasni, je črpal podatke tudi iz pričevanj Vilme Mlakar v članku *Spomini na Strmol. Vilma Mlakar, roj. Urb – nekdanja strmolska sobarica* (Cvetek, 2006). Zanimivo bi bilo primerjati Veronikine opise v romanu z dokumentiranimi informacijami o Kseniji, kot jo je doživljala njena sobarica (primerjava zgodovinskega vira z literarnim).

Učitelj lahko organizira skupinsko raziskovalno delo tako, da dijake razdeli v dve skupini: ena bo imela za nalogo v romanu (ali odlomkih) poiskati in izpisati informacije o Veroniki in napisati predstavitev osebe; druga skupina pa bo na spletu poiskala fotografije Ksenije Hribar in različne vire o njenem življenju (eden naj bo članek o spominih strmolske sobarice (Cvetek, 2006, o Kseniji na str. 240–241)). Po opravljenem delu dijaki obeh skupin predstavijo in primerjajo informacije o Veronikini in Ksenijini zunanosti, značaju, hobijih, načinu življenja, izobrazbi idr. Na koncu skušajo oceniti razmerje med fikcijo in dokumentirano resničnostjo v romanu in opišejo svoje doživljanje – jih je morda kakšen podatek presenetil, ker se je izkazal za resničnega? So si predstavljali, da so nekatere ženske pred vojno živele tudi tako?

Pripovedni slog v romanu ni verističen niti dokumentaren, pač pa stilno privzdignjen, metaforičen in ekspresiven. Jezik oseb je enotno stiliziran (redki vulgarizmi so prisotni pri srbskem oficirju Stevu in med partizani). Za eno in drugo stran v vojni so uporabljeni negativni izrazi: za partizane banditi, goščarji, prekucuhi, za Nemce pa vermani. Skozi celoten roman se prepletajo motivi, ki povezujejo

notranjo kompozicijo (spomini na Veroniko, idealizirano žensko bitje; privid Veronike, novica o zločinu, pesmi). Pesmi imajo simbolično povezovalno vlogo. Stevo se spominja Veronike, ki si je v trenutkih otožnosti prepevala slovensko narodno pesem »Nocoj pa, oh, nocoj« z verzi *čez sedem dolgih let, se bova vidla spet*, ki govori o slovesu dekleta od fanta, ki odhaja v boj – kot bi slutila konec njune romance. Veronikina mati Josipina se večkrat spomni na italijansko pesem »La mula de Parenzo«, ki jo nostalgичno odpelje v preteklosti, v desetletja pred vojno, ko je bil njen pokojni mož še z njo.⁸ Kontrast prijetnim spominom so bojni verzi *Ubičemo, zaklačemo, ko sa nama neće*, ki se jih spominja Stevo iz boja, v katerem, kot pravi, so vsi ponoreli in posuroveli.



Slika 4 in 5: Ksenija Hribar s hišnim ljubljencem (1938) in Ksenija Hribar.

Vir: <https://dolcevita.aktualno.si/ksenija-hribar-s-hisnim-ljubljencom-1938/>;
<https://www.slovenskenovice.si/nedeljske-novice/po-obsodbi-so-mu-vzeli-celo-robec/>.

Povojno soočanje s travmatičnimi izkušnjami spremljamo pri treh vojnih veteranih: nemškem zdravniku, srbskem oficirju in partizanu. Vsi trije po vojni v sanjah doživijo privid Veronike, ki je posledica občutka osebne krivde (Stevo zaradi klofute, ki je neobhodno pomenila konec njenega razmerja, Horst zaradi pisma, v katerem je izvedel za sumljivo izginotje zakoncev Zarnik in ga je vrgel v smeti, Jeranek pa zaradi izdaje, ki je motivirala grozljivo likvidacijo zakoncev).

Odlomek v romanu, ki opisuje zaslišanje Veronike in Lea Zarnika v lovski koči usodne januarske noči – za pripoved avtorju datum ni bil pomemben, iz zgodovinskih virov pa izvemo, da je bilo to »sredi hude zime, 3. januarja 1944« (Cvetek, 2006, str. 248) – je eden od redkih tako eksplicitno opisanih dogodkov

⁸ Učitelj lahko na spletu poišče (video)posnetke pesmi (npr. »La mula de Parenzo« v izvedbi istrske pevke Lidije Percan iz l. 1976) in jih predvaja dijakom.

nasilja v romanu, ki prikaže partizansko mučenje. Dogajanje spremljamo z Jerankove perspektive:

Takrat sem tudi jaz zaslišal top udarec po telesu in Zarnikov krik, ki mu je sledilo dolgo stokanje. Zaropotalo je, kot bi nekdo prevrnil stol, koraki sem in tja, sopenje, udarci, telo, ki je butnilo ob steno. Vsa rebra ti bom polomil, je zasoplo govoril Peter, vsa rebra. Zaslišal sem Veronikino blipanje. Prosim, je tibo ječala, pustite ga ... kaj naj pove, kaj naj pove? Bo že kdo utišal to nemško kurbo? je besno govoril komisar Kostja. Kako ga naj izprašamo, če ta baba ves čas javka? Ven jo spravite. Odprla so se vrata in v šibki svetlobi sem videl prevrnjeni stol, s katerega je padel Leo Zarnik. Ležal je ob steni, ob njem je stal Peter in ga vlekel nazaj na sredo prostora. Obraz je imel ves krvav, samo z enim očesom je mežikal, med ustnicami mu je brbotala krvava slina. Drugi vosovec, mlad črnolas fant z zaribanimi rokavi, je zvil Veroniki roke na hrbet in jo sunil skozi vrata. Zastržite jo, je rekel. Najprej bomo opravili s tem gestapovskim vohljačem. Potem pride ona na vrsto. Nekaj časa je razkoračeno stal med vrati. Kaj pa je onemu? je revsknil. Gledal je Primorca, ki je slonel ob drevesu in si zatiskal ušesa. Rabla dušica, ne? je rekel in se obrnil k Janku, pošlji ga dol na stražo, da se ne bo še on uscal. Stopil je ven in si v snegu očistil krvave roke. Sneg si je vrgel tudi v obraz in se z njim pomel, bilo mu je vroče. Potem je šel noter in zaprl vrata. Veronika je stala v snegu in gledala predse. Očistil sem klop pred hišo in vrgel nanjo odejo. Hvaležno me je pogledala. Šele zdaj me je spoznala. Čakal sem, da bo rekla, Ivan, kaj je vse to? Mogoče celo: Ivan, ti si naš, pomagaj. Nič ni rekla, sedla je na klop, ramena so ji drgetala. (str. 137)

Učitelj ali dijak glasno prebere izbrani odlomek. Nato učitelj dijake vodi skozi jezikovno in stilno analizo odlomka, pri čemer ugotavljajo učinek posameznih jezikovnih sredstev (slabšalnih izrazov, vulgarizmov, zvočnega slikanja idr.). Odlomek je poln ekspresivne leksike, ki se ob neposrednem prikazu nasilja jasno odmika od površinskega, nevtralnega in objektivnega prikaza vojne in v bralcu vzbuja odpor, gnus, strah in grozo. To dosega z rabo vulgarizmov (*nemško kurbo, uscal*), slabšalnimi izrazi, ki stopnjujejo intenziteto v smeri krepitve (*revsknil* nam. zadirčno rekel, *javka* nam. toži), slabšalnimi izrazi (*baba, rabla dušica, gestapovski vohljač*), členek v repliki drugega partizana (*da se ne bo še on uscal*) pa doda še eno podrobnost dogajanja v koči, ki je pripovedovalec Jeranek ne zazna. Poseben dramatičen učinek stopnjevanja je v pripovedi osebe, ki se nahaja »za vrati« dogajanja, dosežen tudi z besedami (samostalniki, pridevniki, glagoli oz. glagolniki), ki ustvarjajo zvočne učinke (*top udarec, krik, dolgo stokanje, zaropotalo je, koraki, sopenje, udarci, je butnilo, je zasopel, blipanje, je tibo ječala*) in dialogom, ki mu je Ivan priča.

Odlomek odpira tudi nekatera etična vprašanja izbire, npr.: kakšen je bil motiv za Ivanovo prijavo zakoncev kot izdajalcev in kolaborantov z Nemci (je bilo motivov nemara več); zakaj ni Ivan, ko je videl, na kakšen način poteka zaslišanje, poskusil Veroniki pomagati; ali je v tem trenutku še imel možnost izbire, da bi kakorkoli vplival na izid; so se pripadniki vojaške enote lahko svobodno odločali o svojih

dejanjih ali so bila ta motivirana predvsem na strahu, pričakovanjih skupnosti in vodij; kakšne bi bile posledice, če bi se uprl početju tovarišev.

Tudi Zupan Sosič (2013, str. 51–52) ugotavlja, da kljub temu da avtor pripoved polaga v usta literarne osebe, ravno skozi tovrstne eksplicitne opise grozljivih dejanj diskurz o vojni ne ostaja nevtralen, pač pa obsodi partizansko etiko, ko borce prikaže kot *anarhične bandite, neetične borce, seksualne zavrteže in pervertirane morilce*, ki so sposobni kljub pomanjkanju trdnih dokazov (imeli so le besedo ljubosumnega Ivana) in mimo tega, da sta jim zakonca skrivaj gmotno pomagala s hrano, obleko, celo pisalnim strojem, izvesti tako sprevrženo dejanje. S ciljem izsiljenega priznanja kolaboracije z gestapom so najprej Lea zverinsko mučili in umorili, Veroniko pa so pred tem še brutalno (skupinsko) posilili, po smrti pa ji je vojak polomil noge, da se je trupla lahko čim prej znebil.

Podrobni podatki o usodni noči in poteku dogajanja se v romanu bralcu razkrijejo postopoma in skozi spomine različnih oseb (s perspektive gospodinje Joži izvemo, kako so partizani opustošili grad in odpeljali zakonca neznano kam, Jeranek pa pripoveduje o svojih spominih, čeprav pri mučenju in poboju ni bil neposredno prisoten, in o *post festum* priznanjih njegovih tovarišev, ki so presenetila tudi njega samega).

Resnični zgodovinski dogodek o usmrtitvi zakoncev Hribar je opisan v različnih zgodovinskih virih, ki jih lahko uporabimo kot študijsko gradivo. Njihovo branje in primerjava ponujata možnost, da dijaki spoznajo:

- a) kaj so viri prve in viri druge roke (glede na neposreden/posreden stik z dogodkom/stanjem; več posrednikov lahko pomeni manjšo zanesljivost vira), primarni in sekundarni viri,
- b) kaj so večperspektivni zgodovinski viri (razmerje med objektivnostjo in subjektivnostjo vira; različni pogledi na dogodek, interpretacije, več »resnic«),
- c) kateri zgodovinski vir je bolj verodostojen in zakaj (kdo je avtor, kakšen je slog pisanja – nevtralen/pristranski, objektivnost informacij, razlikovanje med dejstvi in mnenji).⁹

⁹ Več o vključevanju različnih (večperspektivnih) zgodovinskih virov v pouk zgodovine v Brodnik (2010, str. 20–22, 2013, str. 33–45) in Trškan (2000, str. 3–7).

Učitelj za namene projektnega dela najprej zbere različne zgodovinske vire, med katerimi so lahko naslednji: zapisan ustni vir (pričevanje nekdanje strmolske sobarice Vilme Mlakar, pripovedovanje očitvidca), med pisnimi viri pa knjižne vire (Jože Vidic: *Po sledovih črne roke* (1975), ki je dokumentarno-reportažno delo, in kroniko *Občina Cerklje na Gorenjskem med okupacijo in revolucijo: kronika podkervavških vasi* (2004), ki jo je napisal Alojzij Kalinšek in periodiko (iz leta 1944 najdemo novico o smrti Hribarjev v naslednjih časopisih: argentinskem *Duhovno življenje* (Buenos Aires, XI, št. 197, str. 117) in v listu ameriških frančiškanov *Ave Maria* (Lemont, 37, str. 15); oba vira eksplicitno navajata, da so ju ubili partizani; slovenski povojni časopisi so bili do poročanja o dogodku zadržani).

Za primer obravnave vira navajamo odlomek iz Vidicove knjige (1975, str. 107):

4. januarja 1944. leta so partizani vdrli v grad Strmol pri Cerkljah in aretirali Jožeta in Ksenijo Hribar ter učitelja Sagadina iz jahalne šole v Ljubljani. V gradu so bili od sedmih zvečer do tretje ure zjutraj. Zaplenili so več lovske puške s strelivom, več daljnogledov in radijski aparat. [...] Jože Hribar iz gradu Strmol in Stanislav Heinriher sta bila imenovana v finančni odbor Četniške organizacije na Gorenjskem. Oba sta bila usmrčena.

Na njegovo pisanje se je v londonskem neodvisnem listu *Klic Triglava* 31. 12. 1975 (str. 6) odzval ljubljanski gospodarstvenik Franc Heinrihar, brat omenjenega Stanislava H., ki je korigiral nekatere avtorjeve trditve: npr. Hribarjevo ime, pojasnil je, da brat Stanislav ni bil član nobene četniške organizacije in da se z Radom Hribarjem sploh ni poznal; da pa so tudi njega ubili januarja 1944, kot so partizani zares napadli grad Strmol, ga izropali in zažgali (tudi ta podatek je treba preveriti!) ter ubili Rada Hribarja in ženo.

Učitelj nato spodbudi dijake, da na spletu poiščejo različne članke o Radu in Kseniji Hribar (roj. Gorup), njunem izginotju in likvidaciji, ki so nastali po l. 2000 (ugotovili bodo lahko, da je tisti čas živela še ena Ksenija Hribar (1938–1999), Radova nečakinja, kasneje poznana balerina in koreografinja). Dogodek o sumljivi smrti Hribarjev je ponovno prišel v javnost ob odkritju in analizi posmrtnih ostankov spomladi leta 2015 (o tem so poročali različni časniki, npr. Delo 17. 9. 2015 v članku »DNK potrdil: trupli v Mačah sta graščaka, ki so ju ubili vosovci«).

Učitelj lahko dijakom prepusti tudi prosto iskanje knjižnih in periodičnih publikacij (npr. ob pomoči spletne baze Cobiss; starejša periodika je dostopna na portalu dlib.si) in spletnih virov, pri čemer jih predhodno pripravi na uporabo omenjenih digitalnih baz. S tem dijaki razvijajo tudi digitalne kompetence.

Dijaki ob primerjavi različnih in večperspektivnih virov ugotovijo, da niso vsi viri enako zanesljivi in da ne gre vsakega zapisanega podatka brez preverbe jemati za verodostojnega. V besedilih torej lahko prepoznajo različno mero objektivnosti in različno zanesljivost in verodostojnost navedenih podatkov (pri odločanju o verodostojnosti je treba biti pozoren na to, kdo je avtor, po kakšni metodi je zbiral podatke, ali je vključil različne informante oz. vire iz druge roke, ali navaja mnenja ali dejstva, v kakšnem jeziku je napisano besedilo idr.).

Ob tem želimo opozoriti še na to, da se lahko zdi obravnava težkih tem problematična, vendar se tovrstnim temam ni treba zaradi tega izogibati. Bistveno je, da ima učitelj pred seboj jasno postavljen cilj, do katerega želi z dijaki priti, to je (Brodnik, 2010, str. 43):

Obsodba množičnih povojnih pobojev kot zločina proti človečnosti in obsodba drugih oblik obračuna z nasprotniki v imenu vsakršne ideje, preseganje sovraštva in nasprotij, ki izhajajo iz povojnega dogajanja, spodbujanje pomiritve, sprave in sodelovanja med Slovenci.

Od dijakov se ne pričakuje, da se bodo postavljali v položaj rabsodnikov. Pojasniti jim je treba, da se med 2. svetovno vojno in po njej ni obračunavalo na sodnih procesih, da pa se je sčasoma oblikoval pravni sistem, ki je tudi za nazaj sodil vojnim zločincem. Danes v Haagu na Nizozemskem deluje mednarodno sodišče za vojne zločine. Poudariti velja tudi, da zgodovinsko-etične okoliščine nikakor ne opravičujejo izživljanja, pobijanja, maščevanja, omejevanja svobode, izključevanja iz javnega življenja, prisilnega dela – gre za hudo kršenje človekovih pravic in moralnih vrednot (Konvencija o človekovih pravicah). Vsakršna oblika nasilja in poseganja v človekovo svobodo in dostojanstvo je obsojana vredna. Je pa na NOB vseeno treba gledati tudi skozi njegova prizadevanja za obstanek slovenskega človeka in slovenskega naroda, za ohranitev njegove svobode in nacionalne suverenosti (Brodnik, 2010, str. 44). Poleg tega lahko z dijaki razmišljamo o tem, da človekovo ravnanje v vojni in miru ni primerljivo ter kako in zakaj se človek v ekstremnih situacijah, kakršna je vojna, spremeni.

V obravnavanem romanu avtor opiše povojno soočanje s preteklostjo preživelih akterjev. Partizana Ivana Jeranka še po mnogih letih grize krivda, da so ga pri zakoncih Zarnik »malo polomili«, saj niso imeli zadostnih dokazov o njunem sodelovanju z okupatorjem. Njegova preživetvena strategija je opravičevanje in zanikanje: »Toda razumeti je treba, da smo bili mladi in nori od nenehnih bojev, preganjali so nas kot zveri, kot je tudi rekel tovariš Janko, in smo včasih morali neusmiljeno usekati nazaj. Prav je imel« (str. 146). Kljub negaciji ga v sanjah preganjajo minuli grozljivi dogodki v podobi črnega ptiča, ki kroži nad njegovo glavo, sam pa stoji na skalni pečini (enake sanje so se pojavile po januarski akciji na Podgorskem in ponovno spet ob dogodku mnogo let pozneje, ko je izvedel, da je eden od tovarišev, Bogdan, pijan na glas govoril o tem, kako je leta 1944 truplu mlade ženske polomil noge, da ga je lažje pokopal v zaledenelo zemljo).

Nemškega zdravnika Horsta pa spremlja krivda zaradi nesmiselnega povojnega poboja, ki bi ga lahko preprečil, a ga ni:

Poročnik je ukazal, naj privedejo vse moške iz vasi [...] Bera je bila skromna, ne samo zaradi majhnosti vasi, ampak tudi zato, ker so mlajše moške že zdavnaj odpeljale s seboj različne vojske, ki so hodile tod mimo. Pred še zmeraj razjarjenega poročnika so vojaki prisuvali nekaj prestrašenih starcev. Poročnik je poklical prevajalca in tistim renežem sporočil, da bodo ustreljeni zaradi napada na nemško oboroženo silo. Starci so se tresli, videl sem, da ima eden med njimi mokro hlačnico. Sestavil je eksekucijski vod, izbrani vojaki so se počasi in skoraj nejevoljno razvrščali v strelsko formacijo. Gotovo niso videli v tem nobenega smisla več. Jaž sem sedel v sanitetnem vozilu in od samega nesmisla mi je šlo skoraj na bruhanje. Ne od sočutja, sočutje je ostalo tam nekje v ukrajinskih močvirjih leta enainštirideset, od vesoljnega nesmisla, po katerem bodo zdaj ti stari ljudje sredi pomladnega dne, pod kuliso s soncem obsijanih gora, izgubili svoja življenja. [...] Ves sem se tresel. Ampak ne zaradi tega, kar sem pravkar videl. Zato, ker nisem ničesar rekel. Moral bi zavpiti, da to pa ja hudiča nima nobenega smisla več. Bil sem višji po činu [...] Vendar nisem ničesar storil. Ustrašil sem se. [...] Zaradi tega dogodka se pogosto prebujam. Človeka ne spremljajo stvari, ki jih je storil, ampak tiste, ki jih ni. Ki bi jih mogel ali lahko vsaj poskušal storiti, pa jih ni. (str. 85–87)

Tako čustveno prizadeto opisan dogodek bralca ne more pustiti ravnodušnega, deluje pa v celotni pripovedi kot protiutež, saj zgolj na tem mestu prikaže tudi nemoralno ravnanje okupatorja. Kako pa lahko razumemo nepotrebno, pretirano nasilno dejanje mladega *razjarjenega* nemškega poročnika? Enako kot v partizanskem izživljanju nad zakoncema, preden so ju ubili, je šlo tudi tu za osebno zamero (ranjeni ponos), ki se je skozi igro moči izrodila v nasilje močnejšega nad šibkejšim. V odlomku so prisotna različna čustva (strah, izguba dostojanstva, nejevoljnost vojakov, odpor/gnus, razočaranje nad samim seboj). Horstov občutek krivde, da ni urgiral, ko bi lahko rešil nedolžna življenja, odpira širši razmislek o položaju nekoga,

ki se znajde v vlogi opazovalca nasilja, a iz otopelosti in strahu ne naredi nič. Učitelj lahko situacijo iz odlomka aktualizira in naveže na problematiko medvrstniškega nasilja (vodi razpravo o tem, v kakšnih oblikah vse se pojavlja, spodbudi dijake k razmisleku, kako se v tovrstnih situacijah odzvati, in jih usmeri h konstruktivnim rešitvam).

S psihološkimi motnjami, ki so se kot posledica vojnih travm pojavljale pri slovenskih vojnih veteranih, se je ukvarjal slovenski psihiater Janko Kostnapfel. Napade, podobne epilepsiji, ki so se pojavili ob obujanju spominov na partizanstvo, je poimenoval »jurišantski« napadi (Ivandić, 2005, str. 16). Sicer pa je pri slovenskih vojnih veteranih ugotovil, da sta se kot najpogostejša posledica vojne travme pri njih razvila nevroza in alkoholizem (Kostnapfel, 1997, v Ivandić, 2005, str. 32).

Vojni veteran Ivan se v starosti zave, da je spomin na vojno z leti zbledel. Ostali pa so nekateri nečastni dogodki, ki so se s krivdo vtisnili v zavest, o katerih *zgodovinske knjige molče*:

[V]se se je sčasoma premešalo v splet, ki ni imel datumov in imen hribov in vasi, marsikaj sem pozabil. Sicer pa je vse zapisano v vrsti knjig, ki jih imam na polici v dnevni sobi. Ni vse čisto točno in ni zapisana čisto vsaka stvar, notri ni tiste ženske, ki je nabirala gobe in smo jo ustrelili, ker smo mislili, da je vohunka, ni izdajalca Milana [...] Tega smo potolkli, ker nismo smeli streljati, da ne bi izdali svojega položaja. (str. 120–121)

Zdravnik Horst pa je razvil strategijo, po kateri se je zavestno distanciral od spominov:

kar se je zgodilo, se je zgodilo, kar so pokopali bombe in streli, je pokopano. Čeprav so na mesto še pred nekaj meseci padale bombe, je to že preteklost, in vsi, ki smo v tej nesrečni vojni sodelovali, bomo že jutri pretekli ljudje. Jaz sem to že danes, zato ker se nočem spominjati. (str. 65)

Veteranu Ivanu na koncu ostane le še nostalgija ob spominih partizanskega tovarištva, pesmi, kolektivnega preživljanja gorja:

Čez celo steno v dnevni sobi sem dal naslikati gozd in skupino partizanov, ki sedi v poletnem večeru ob tabornem ognju. Janko, moj sin, je debelo pogledal, ko je prišel iz Ljubljane in videl to slikarijo. [...] Kadar sem sam, včasih odprem knjigo, natočim si kozarec vina in sedim med tovariši, ki sedijo ali hodijo po steni, poslušam partizanske pesmi, ki jih imam posnete, in mi je lepo in hudo hkrati, to je tisto, česar moj sin Janko ne bo nikoli razumel, lepo in hudo, oboje hkrati. (str. 121)

Učitelj spodbudi dijake v samostojno raziskovalno delo: doma naj stare starše ali druge starejše sorodnike povprašajo o spominih na svoje otroštvo, mladost in na 2. svetovno vojno (gotovo se spomnijo pripovedi svojih staršev ali starih staršev, ki so vojno izkusili na lastni koži; spet drugi lahko delijo spomine iz časa služenja obveznega vojaškega roka). Morda imajo doma shranjena še kakšna stara pisma, razglednice, knjige oz. se spomnijo vojaških narodnih pesmi in slovenskih vojnih filmov. Dijaki v šolo prinesejo gradivo, ki so ga zbrali, in o njem poročajo ostalim sošolcem. Lahko se zgodi, da bodo ugotovili, da se spomini in pripovedi njihovih sorodnikov razlikujejo po tem, kdo je bil »dober« in kdo »slab«, kdo je imel prav in kdo ne. Z učiteljem zgodovine se dijaki pogovarjajo o tovrstnih večperspektivnih ustnih zgodovinskih virih (pričevanja, zgodbe, legende).

V romanu pa o usodi gradu Strmol kasneje, v 80. letih, izvemo iz pripovedi literarne osebe, nekdanje gospodinje Joži, ki sedaj vnukom s posebno nostalgijo pripoveduje o časih, ki jih je preživela na graščini:

Podgorska graščina pa še zmeraj stoji tam pod zelenim hribom Strmega vrha. Hčerko sem enkrat prosila, naj me z avtom zapelje tja gor. Po vojni je bil tam center za okrevanje. Zdaj je muzej, in ko sva stopili iz muzeja, je skozi vhod ravno prihajala skupina šolarjev. Hoteli sva noter, ampak so ravno zapirali. Tisti gospe ob vhodu, blagajničarki, sem rekla, da sem včasih tukaj delala, rada bi videla, kako je zdaj notri. Rekla je, da jo čakajo otroci in mora domov, naj pridem jutri. Odpeljali sva se. Tudi mene so čakali otroci. Pravzaprav vnuki. Dve punčki in fantek. Včasih jim pripovedujem, kako lepo se je tam živelo. Pokažem jim fotografije s Podgorskega, na eni sem skupaj z gospo Veroniko, obe imava rože v rokah. Nabrali sva jih za vaze zgoraj v jedilnici. S široko odprtimi očmi me poslušajo, ko jim razlagam, kakšno srebrno posodo smo imeli in kako je iz Ljubljane prihajal gospod, ki je igral na klavir. Kako so se na širokih travnikih pod graščino brezskrbno pasli konji. Še bolj kot o konjih pa radi poslušajo zgodbo o majhnem aligatorju, ki ga je nekoč imela mlada gospa, potem pa je v kopalni kadi ugriznil njenega gospoda. Otroci se smejejo in ploskajo s svojimi drobnimi ročicami. Tistega aligatorja so nazadnje nagačili in obesili na steno, da je ob vhodu stražil neprijazne obiskovalce. To zgodbo bočejo zmeraj znova slišati. (str. 105)

Dandanes je del gradu spremenjen v protokolarni objekt in butični hotel. Obiskovalci si v enournem vodenem ogledu lahko ogledajo grajski stolp in razkošne salone in sobe z ohranjeno notranjo opremo iz predvojnih časov. Učitelja slovenščine in zgodovine lahko po obravnavi romana in zgodovinskega obdobja organizirata ekskurzijo z ogledom gradu Strmol.



Slika 6: Grad Strmol danes.

Vir: <https://www.facebook.com/gradstrmol.si>.

5.3 *Nekropola*

Nekropola je avtobiografski roman Borisa Pahorja, ki temelji na avtorjevih izkušnjah iz druge svetovne vojne, predvsem na travmatičnih izkušnjah iz koncentracijskih taborišč. Izšel je leta 1967, a njegov pomen je Evropa prepoznala šele leta 1990 s francoskim prevodom, zatem so ga začeli ceniti v Italiji in Sloveniji, sledili so mu prevodi v še številne druge jezike. Pahorjeva dolgoživost in njegovo razgibano življenje, prepleteno z največjimi zgodovinskimi dogodki 20. stoletja, sta postajala zanimiva po vsej Evropi.

Boris Pahor (1913–2022) je bil veliki slovenski pisatelj in mislec iz Trsta. Leta 1920 je spremljal požig slovenskega Narodnega doma v Trstu, kar se je zarezalo v dušo sedemletnega dečka in tam ostalo za vedno. S pritiski na slovenstvo in slovenski jezik se je srečeval vse dvajsetletno fašistično obdobje v Italiji. Izkušnje fašističnega nasilja so se še množile med drugo svetovno vojno, ko je bil najprej vpoklican v italijansko vojsko in poslan v Libijo. Po kapitulaciji Italije se je septembra 1943 vrnil v Trst in se pridružil Osvobodilni fronti. Potem ko so ga januarja 1944 zajeli domobranci in

ga predali gestapu, je bil kmalu deportiran v eno od nacističnih koncentracijskih taborišč, nato pa je do konca vojne izkusil še mnoga koncentracijska taborišča, med drugimi tudi Dachau in Bergen-Belsen. Posledica njegovega trpljenja v koncentracijskih taboriščih je bila tuberkuloza, ki ga je pripeljala v sanatorij v francoskem zdravilišču, s tem pa tudi do zavedanja o pomenu človečnosti in ljubezni, ki sta ga tam pozdravila. Po vrnitvi v Trst se je poročil z Radoslavo Premrl, sestro slovenskega antifašista in narodnega heroja Janka Premrla – Vojka, s katero je preživel več kot petdeset let. Že v času vojne je vpisal študij književnosti na Univerzi v Padovi in leta 1947 tam diplomiral, kasneje pa je deloval bodisi kot svobodni književnik bodisi kot učitelj italijanske književnosti na Slovenskem učiteljskem Antona Martina Slomška v Trstu, ob tem pa ostajal pisatelj, urednik, angažiran javni delavec. V svojih delih in nastopih je vedno izhajal iz lastnih življenjskih izkušenj in se je izkazoval kot vztrajni zagovornik narodne zavesti, demokratične družbe, deklarirani antifašist in pričevalec o fašističnem nasilju nad Slovenci v Italiji ter trpljenju v nemških koncentracijskih taboriščih. Njegova bogata pisateljska bera, ki šteje številne romane (14) ter več zbirk kratke proze in esejističnih zbirk, je postajala vse bolj zanimiva tudi za prevode. Tako je Boris Pahor eden najbolj prevajanih slovenskih avtorjev, njegova dela so prevedena v francoščino, nemščino, srbohrvaščino, madžarščino, angleščino, španščino, italijanščino, katalonščino, finščino in esperanto. Največkrat je bil preveden roman *Nekropola*, ki govori o pisateljevem življenju v taborišču Natzweiler-Struthof. Za svoja dela, predvsem za roman *Nekropola*, je prejel številne nagrade v Sloveniji, Italiji in na tujem, med drugimi leta 1992 Prešernovo nagrado, leta 2000 srebrni častni znak svobode Republike Slovenije, leta 2013 nagrado Sveta Evrope državljan Evrope, medtem ko je bil 2009 predlagan za Nobelovo nagrado za književnost (Mikolič 2022; Boris Pahor, Wikipedija).



Slika 7: Večja nacistična taborišča v Evropi, januar 1944.

Vir: United States Holocaust Memorial Museum.

Pahor se v romanu *Nekropola* (2009) sprašuje o pomenu spomina, identitete in etičnih vprašanj, povezanih z nečloveškimi razmerami v koncentracijskem taborišču, kjer prevladujeta dehumanizacija in smrt. Roman se začne s pisateljevim obiskom spominskega parka ob koncentracijskem taborišču Natzweiler-Struthof, potem pa popiše, kar je doživel še v taboriščih Dachau, Dora, Harzungen, Bergen-Belsen. Zgodba je avtobiografska, prvoosebna, pri tem avtor prepleta osebne spomine s širšo zgodovinsko sliko, nekaterih dogajanj v taborišču se zave šele ob ponovnem obisku taborišč:

Sprašujem pa se, kakšne podobe si bodo pričarali obiskovalci, ki se zgrinjajo okoli vodnika; samo velike povečave fotografij, ki bi visele v notranjosti barak, bi morebiti z množico obratih krogel, štrlečih ličnic in ključavnicam podobnih čeljusti mogle zbuditi na domišljijem ekranu obiskovalca približno podobo takeratne resničnosti. (str. 11)

Glavni protagonist se sooča s težkim vprašanjem, kako ohraniti človeško dostojanstvo in upanje v takšnih okoliščinah. Takšni so opisi človeških usod v koncentracijskem taborišču, ko postanejo ljudje samo še *mnogoglava gmota, žebrasto mravljišče*.

Vsekaror bi mogel samo celuloid filmske kamere ujeti prerivanje črtastih uniform v tesnem panju zjutraj, ko se spuščajo s trinadstropnih pogradov in se gnetejo v waschraumu, da bi zasegli par cokel s celim platnom, tako da bi se jim obuvalo ne smenalo na snegu, v blatu ali sredi luž. Samo film bi lahko ujel trdo roko, ki potisne, kakor zahteva pravilo o utrjevanju, pod curek balinčasto glavo subca, kateremu bodo, ko bo ukazovalna roka še bolj odločno upognila njegovo hrbtnico, škrtinili loki reber kakor sesušeni kovček iz šibja. Zunaj pa sta medtem jutranji mrak in hlad, da so izhodna vrata ozka odprtina črna brezna, v katero se bo treba vsak čas pognati. In opoldansko mnogoglavo gmoto, ki zavoljo postoterjenega nagona gomazji in se premika in oddaja v ozračje med lesenimi stenami drgetajočo energijo, ki jo sproža prav pričakovanje zajemalke vodenega, a toplega vira energije. In trenutek, ko so obrite glave vse sklonjene nad lesenimi žlicami. Prav takó žebrasto mravljišče, ki se zvečer odpravlja spat, a mora prej zviti v culo svojo rašerino, preden lahko steče v ledenico s slamnjačami; še poprej pa bo vsakdo stopil na stolček, da mu bo tisti, ki drži v levici zamreženo žurnico, pregledal korak. Dlak tako in tako ni, ker jih je že odpravila brivčeva britev, a na konico porajajoče se nove dlake se je mogoče vendar nabodla usja gnida. Tako je obsvetljen penis kakor izpostavljen novemu čiščenju sredi gomazečih teles, ki jim srajca sega do popka, medtem ko glave brez las kdove kakaj spominjajo na bebe. Pa ne, nič ni v klavnem obsvetljevanju koraka tistega spoštovanja, ki je v Pompejih vklesalo znak rodovitnosti nad bišne duri; gre samo za obred, s katerim oblastniki skušajo ograditi svoj strah pred ušmi in pred tifusom. Zavoljo tega je svetloba presentila v gnezdu vrabca, ki je poginil od lakote, preden se je operil, zdaj pa se mrtvo premika v gibih roke, ki izvršuje preiskovalčeva povelja. Res, samo filmska kamera bi lahko verno posnela takšne sekvence, se ustavila na dolgem kablu, šla vzdolž njega do žurnice in do subega koraka, obenem pa ujela obrite glave dvoonožcev, ki se prerivajo, da bi lahko hitro stekli počivat v hladno grobnico. (str. 11–12)

Kljub dehumanizaciji, v kateri človek izgublja svoj smisel, Pahor prikaže, kako se ohranja razločevanje med narodnostmi. Uprava taborišča je namreč taboriščnikom na črtasto obleko narisala kratice glede na državo, iz katere izhajajo, narodno pa se identificirajo tudi taboriščniki sami. Vsak taboriščnik poskrbi najprej za svoje rojake in jim poskuša vrniti nekaj človečnosti. Razvidna je ostra meja med Italijani in ostalimi narodi, ki je prisotna pri vseh taboriščnikih, avtor pa jo doživlja močnejše predvsem zaradi zatiranja Slovencev v Italiji:

/.../ slovenski človek vztrajno trdi, da je Jugoslovan, in tako na najlažji način prepriča okolje, da prisluhne njegovim ugovorom. Seveda se človeku srce in pamet upirata da bi ga v deželi pogina ugnobili kot Italijana, potem ko je od konca prve svetovne vojske italijanska država uničevala njegovo identiteto na domačih tleh. (str. 40)

Tako Pahor poseže v čas dvajsetih let, ko se je v Italiji rojeval fašizem, ki ga je občutila najprej tamkajšnja slovenska skupnost. Čas in prostor v Pahorjevem delu kažejo besede in besedne zveze, ki odražajo življenje v Trstu v času fašizma (*pristanišče, podinjani fašisti, ponosna stavba, silovita grmada* idr.) in življenje v koncentracijskem taborišču med drugo svetovno vojno (*tifus, baraka, taborišče, blokaš* idr.), kar je vse zajeto v spodnjem, nekoliko daljšem odlomku o obdobju tifusa v taborišču:

In tisti dan je prišel doktor Jean prevažovat v naš blok vse, ki smo potrebovali novo obvezo. Seveda se je Jean ob moji dlani nasmehnil, a vseeno jo je povil z novim trakom papirja in mi tako omogočil, da se še naprej igram skrilavnice s svojo usodo. Vendar bi se bilo najino srečanje s tem končalo, če bi bil Jean samo natančen zdravnik in ne tudi tovariško prisrčen sojetnik; obenem pa mi je pomagala, da sem se vzdignil iz anonimnosti, tudi slovenska sposobnost za vživetje v duha tujega jezika. In ne vem, če je ta naša sposobnost znamenje psihološkega bogastva, znamenje notranje razgibanosti in kalejdoskopske mnogostranosti našega duha ali samo možnost čudovite elastičnosti, s katero smo se skozi stoletja obogatili z voljo nenehnega upogibanja in prilagajanja. Vsekakor smo v tem podobni Judom in Ciganom, podobno kakor tidve plemeni se tudi naše skozi zgodovino upira asimilaciji. Zato je naravno, da je bil Jean razigran, čeprav so naju gneče suvale in je notranjost barake zares spominjala na notranjost potujočega ciganskega voza. Ni mu šlo v račun, kako da nisem Italijan, ko pa imam tisto začetnico v rdečem trikotniku. Kljub prerivanju me je obvezoval in me poslušal, ko sem mu razlagal o koncu prve svetovne vojske, o londonskem paktu, o primorski zemlji. To se pravi, da doma govorite po svoje, je rekel. Da, po slovensko. To pomeni, je spet rekel, da razumeš Čeba, Poljaka in Rusa? In čeprav ga je nekdo sunil od zadaj, je Jean mirno obvezoval dalje. Tedaj sem se nasmehnil, kakor da je Jean odkril nekaj, česar se do tistega trenutka nisem zavedel. Zakaj kje je že bil čas, ko sem se od istrskih hrvaških fantov učil njihovega pojočega jezika; tudi afriški pesek je bil že zdavnaj zatonil in tudi dve leti tolmačenja pri ujetih jugoslovanskih častnikih ob Gardskem jezeru sta se bili že izbrisali; nikoli pa mi ni prišlo na misel, da bi mi vse to lahko pomagalo v dvoboju s smrtjo. Jean je bil (tedaj nisem še vedel za njegovo ime) nekako praznično razpoložen, tudi moje francoščine je bil vesel in počasi je sukral obvezo, da je lahko zvedel, kako sem v Padovi opravil dva izpita iz francoskega slovstva, najpogre iz Baudelairovih Fleurs du mal, potlej pa še naslednje leto o njegovih Poèmes en prose. Da, in medtem sva bila zagozdena v gosto zebrazto zmes, da je bilo vse podobno hitremu spovedovanju ali odsekanemu narekovanju oporoke, ko je treba izrabiti sleherni trenutek, preden usta za zmeraj ne umolknejo. Jeana pa je na koncu zanimala še moja nemščina. Leif, norveški zdravnik in šef renierja, barak z bolniki, da namreč obvlada poleg angleščine samo še nemščino. V nemščini mora biti seveda napisano vse, kar je uradno, vse, kar se tiče bolnikov, bolezni in smrti. Kaj bi znal pisati po nemško? je vprašal Jean in šele takrat se mi je posvetilo, da je Jean prešel od prijateljskega zanimanja za neznanega tovariša, ki govori po francosko, na organizacijsko področje. In najbrž se je takrat v meni zbudil utrip, ki se kdaj v človeku razpoči kakor pomladni popek. Ne vem, zdaj si tega ne morem več predstavljati. Tudi na profesorja Kitterja najbrž nisem pomislil, ne na to, kako mi je še bolj temnil koprsko ozračje s svojimi nezgodnimi ocenami pod nemškimi šolskimi nalogami. A zdaj vem, da bi se bil tudi nemščine dobro navadil, če bi se mi ne bila nagonsko upirala; moje tkivo, moje celice so bile vse po vrsti in vse hkrati proti. A po nemško pisati znam, Jean, sem rekel, še posebno, če gre za sodelovanje s tistimi, ki nas skušajo oteti pečl! Seveda pa sem že naslednjega dne pozabil na Jeana, ker je privid mrknil prav tako hitro, kakor se je bil hitro prikazal; bil je mehurček, ki se je vzdignil iz blatnega dna osamljenega kala in se razpočil na zelenkasti in negibni površini. Pa tudi nisem verjel, da je mladi Francoz že zdravnik, staval bi bil, da je še študent medicine, ki se s pobožno lažjo skuša pretolči skozi pogubo. Ta pa je bila že tako tesno spojena z našimi bitji, da smo se premikali v nji kakor mesečniki; in kakor mesečnika ne smemo prebuditi takrat, ko lahko trešči v praznino, tako smo v redkih

trenutkih, ko je v nas zabrneta podoba iz živega sveta, tudi mi hitro odslovili skušnjavo, preden bi zavoljo nje zgubili ravnotežje. Zato me sredi zgoščene mase, ki je bila zaprta zavoljo tifusa in je amorfno valovala v baraki kakor v zaprtem zaboju, sedem dni po zdravnikovem obisku ni predramilo klicanje dolge nemške številke. Že v mladih letih so skrtali vse iluzije iz naših zavesti in nas navadili na pričakovanje še korenitejšega, apokaliptičnega zla. Kogar je namreč že kot šolarčka zajel preplah zanikane skupnosti, ki mora brez moči gledati, kako plameni uničujejo njeno gledališče v središču Trsta, temu so bili za zmeraj skazili podobo prihodnosti. Krvavo nebo nad pristaniščem, podivjani fašisti, ki z bencinom polijejo ponosno stavbo in potem rajajo ob siloviti gmadi – vse se je bilo vrisnilo v otrokovo notranjost in jo travmatiziralo. In to je bil šele začetek, ker po tem je tisti deček postal krivec, ne da bi vedel, nad kom ali nad čim se je pregrešil, saj ni mogel dojeti, da ga obsojajo zaradi rabe jezika, v katerem je ljubil starše in začel spoznavati svet. Najbolj pošastno pa je vse skupaj postalo, ko so slovenskim ljudem spremenili imena in priimke, a to ne samo živim, marveč tudi tistim na pokopališčih. No, a ta četrstoletna anulacija je v taboriščem ozračju doživljala svojo ekstremno limbo s tem, da so človeka skerčali na številko. Vendar sem bil kljub številnim valujočim in pregibajočim se plotovom iz belkastih in sinjkastih ert naših uniform, takrat prav jaz tista zveržena vrsta nemških glasov, ki jih je izrekal blokaš in so razburjali globo ozračje. In bilo je, tako sem čutil, kot da nekdo spušča odrešno vrv v globino mojega nemega brezna. In tedaj sem se zavedel sreče ob nenadnem odkritju, da sem obsojeni skupnosti lahko koristen in s tem tudi sam rešen brezimne pogube. (str. 14–17)

Odlomek je pomemben tudi zato, ker opisuje dogodek, ko se prvoosebni pripovedovalec zave, da bo z znanjem svojih jezikov lahko dejaven kot bolničar v upravi taborišča in da se bo s tem delom izognil skoraj gotovi smrti. Bolničar Jean namreč odkrije njegovo znanje več jezikov, kar ga je v resnici rešilo pred kruto smrtjo v krematoriju. Tako se Pahorjev uporniški izraz kaže ravno v občutkih vztrajanja, iznajdljivosti, upanja in celo trenutkih sreče v taborišču.

Roman, ki tako povezuje preteklost s prihodnostjo, nas popelje skozi celotno pisateljevo življenje in razkriva njegovo notranjo pot, občutja izgube in iskanje smisla. Obenem so opisani njegovi odnosi z drugimi zaporniki v taborišču. Roman na tak način ponuja globok vpogled v človeško naravo, njeno krhkost in hkrati upanje, vzdržljivost in vztrajnost:

Kakor zmeraj v življenju, je tudi takrat človek moral vedeti, kaj boče, imeti je moral svoj načrt in moral ga je uresničevati kljub paniki in blaznosti. (str. 58)

Roman *Nekropola* je tako z verodostojno in obenem zelo čustveno izpovedjo ter natančnim opisovanjem taboriščnega trpljenja, vztrajanja pri življenju ter njegove osmislitve postal eno najpomembnejših del slovenske in svetovne literature, ki se ukvarja s tematiko holokavsta, vojne in človeškega trpljenja. Pahor kot eden redkih preživelih povratnikov iz koncentracijskih taborišč občuti kot svoje poslanstvo, da

bralce ozavešča, kako pomembno je ohranjanje spomina na zgodovinske dogodke, da bi se iz njih lahko učili in preprečili ponavljanje podobnih grozot.

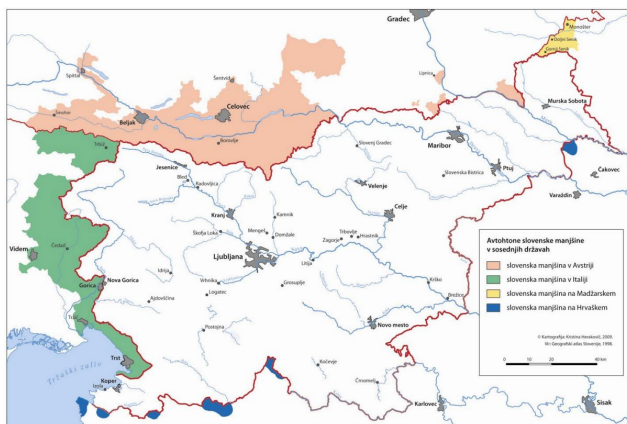
Tudi učitelji v okviru medpredmetne povezave zgodovine in slovenščine pri poglobljanju teme lahko pomagajo ohranjati spomin na nečloveško trpljenje zapornikov v koncentracijskih taboriščih tako, da organizirajo šolsko ekskurzijo v taborišča v Sloveniji in okolici (Begunje, Rižarna v Trstu ...). Pred odhodom na ekskurzijo učitelja slovenščine in zgodovine dijake pripravita na ogled taborišča, tako da poiščejo in preberejo, v razredu in doma, zgodovinske vire o taboriščih. Tako bodo dijaki spoznali točen čas in okoliščine delovanja taborišča, ki ga bodo obiskali, hkrati pa naj si učitelj vzame dovolj časa, da dijake psihološko pripravi na soočanje s spomini na ene največjih človeških grozodejstev. V pogovoru med ekskurzijo in po njej dijaki spoznavajo mučenje in trpljenje taboriščnikov, nehumane odnose v taborišču in razumejo, kako velika človeška vrednota je mir.

Z dijaki si lahko ogledajo tudi dokumentarne filme o življenju Borisa Pahorja, in sicer: Boris Pahor – Trmasti spomin (RTV Koper/Capodistria, 2010), Boris Pahor: portret svobodnega človeka (Francija, 2016) ali Boris Pahor: mož, ki je preveč videl (BBC, 2019). Dijaki doma preberejo katero od biografij Borisa Pahorja, npr. *Nikogaršnji sin – Avtobiografija brez meja* (Cankarjeva založba, 2023). Učitelj dijakom predvaja katerega od posnetih intervjujev z Borisom Pahorjem in jih spodbudi k razmisleku o tem, kaj občudujejo pri tem velikem in dolgo živečem slovenskem pisatelju, ki je preživel več taborišč. Prav tako lahko učitelj dijake usmeri k ogledu celovečernih filmov s taboriščno tematiko, kot je npr. *Življenje je lepo/La vita è bella* (Italija, 1997).

5.4 *Angel pozabe*

Roman *Angel pozabe* je prozni prvenec Maje Haderlap, ki je izšel l. 2011. Kot je sama povedala, ga je napisala v nemščini, da se je lahko odmaknila od boleče snovi, povezane z burno zgodovino 20. stoletja, ki jo je preživljala njena družina na avstrijskem Koroškem. V delno avtobiografskem, delno pa biografskem romanu, v katerem ob svojih lastnih spominih oživlja spomine svoje babice, očeta, mame in drugih bližnjih, se je z rabo svojega drugega jezika lažje izognila obsojanju kogarkoli. Leto dni zatem je roman izšel v slovenskem prevodu Štefana Vevarja. Zaradi

avtobiografskega diskurza je dobro poznati vsaj nekaj informacij o avtorici in njeni poklicni poti ves čas na meji med slovensko in nemško kulturo.



Slika 8: Zamejski Slovenci v sosednjih državah.

Vir: Herakovič (2009, str. 17).

Maja Haderlap je slovensko-avstrijska pisateljica, rojena l. 1961 v Železni Kapli na avstrijskem Koroškem. Po študiju gledaliških ved in germanistike na dunajski univerzi, iz česar je leta 1989 doktorirala, je bila sodelavka in urednica napredne literarne revije »Mladje«, dramaturginja v Mestnem gledališču v Celovcu in nato predavateljica na celovski univerzi. Je avtorica treh pesniških zbirk *Žalike pesmi*, *Bajalice* in *Pesmi/Gedichte*. Za svoja dela je prejela več nagrad. Za *Bajalice* je leta 1989 prejela nagrado Prešernovega sklada, za odlomek iz romana *Angel požabe* je leta 2011 prejela prestižno nagrado Ingeborg Bachman, za roman pa avstrijsko literarno nagrado Rauriser Literaturpreis deželne vlade Salzburga in nagrado Bruna Kreiskega za politično knjigo (Haderlap 2014; Maja Haderlap, Wikipedija).

V hibridnem romanu *Angel požabe* (2011, 2014) se spomini preživelih mešajo z motivi iz vsakdanjega življenja in osebnimi razmišljanji o zgodovini, politiki, jeziku, identiteti. Vodilna tema je prav iskanje lastne identitete prvoosebne pripovedovalke skozi družinski spomin in kolektivni spomin koroških Slovencev, povezan z burnim 20. stoletjem, predvsem 2. svetovno vojno.

Skozi vse delo se tako brez navideznega reda vrstijo različne perspektive na to zgodovinsko dogajanje. Spomin njene babice na čas, ki ga je preživela v taborišču Ravensbrück, je predstavljen kot čas grozot, ki jih mora vnukinja še spoznati, a obenem kot čas, ki lahko mladim razkrije skrivnost preživetja. Tudi tu je v taborišču izpostavljen nacionalni ključ, le da si tu Avstrijke med seboj pomagajo ne glede na etnično pripadnost, kot pove babica, ki je bila nekega dne določena za krematorij:

Spomladi so jo pri nekem apelu odbrali, da gre pod plin. Odbrali za smrt, moj Bog, takrat sem v baraki za tifusnike ležala na slami, pripravljena za transport pod plin, in molila, reče babica. Nenadoma ji je neka Dunajčanka rekla, me Avstrijke moramo držati skupaj! Me Avstrijke moramo držati skupaj! ji je rekla. Ta Dunajčanka je njeno taboriščno številko zamenjala s številko neke umrle. Svetovala ji je, naj se skrrije, zato se je pred transportom zaprla na stranišče, pripoveduje babica, bilo je strašno. Ves čas so butali po njenih vratih. Bilo je nevarno. Tega ne bi več naredila. Od takrat ni več hodila na selekcijske apele in se je v baraki skrila med pograde, se pustila zabarikadirati s škatlami, ki so jih ženskam pošiljali od doma. Zadnje mesece je v lagerju prebila kot mrtva, ilegalno. (str. 95–96)

Prav tako avtorica med babičinim spominjanjem na taboriščni čas položi v njena usta žargonsko besedo, ki jo piše v kurzivu, *zrihtala*, zato da pokaže na njeno iznajdljivost tudi v najtežjih življenjskih pogojih:

Babica nič ne vrže stran, reče oče, celo Hitlerjevo navlako uporablja, dokler se ne uniči. Ah kaj, odvrne babica, zimski plašč, ki ga hrani v tej omari, je na primer nosila samo enkrat in ga nikoli ne bo več oblekla. Odpre omaro in pokaže na temen sivozelen plašč iz volne, ki zložen leži na tleh. Zrihtala sem si ga v Ravensbrücku, reče, in ga odtelej nisem več spustila z oči. Nosila ga je, ko so zapuščali taborišče. Ostal je njen najlepši zimski plašč. Ja, ja, reče oče in se spet obrne k čebelam. Jaz pa si plašč še naprej radovedno ogledujem, preden babica spet zapre omaro in iz kamrice s točilom prinese kozarec medu. Zdi se mi čudno, da je uporabila besedo zrihtala, ki je še nisem slišala iz njenih ust. Očitno ima, pomislim, opraviti s skrivnostno dejavnostjo, ki jo je takrat obdržala pri življenju. (str. 17)

Drugače se s svojimi spomini bori pripovedovalkin oče. Čeprav je, ko je z dvanajstimi leti, ko je šel med partizane, veljal za najmlajšega partizana v okolišu, ga ta uporniška drža ni rešila povojnih travm. Poleg čebelarstva ga prav tesen odnos s hčerjo ohranja pri življenju, čeprav si ga je že želel vzeti ali pa od njega beži z nasiljem in zatekanjem k pijači:

Igramo se partizane, kajti oče nam že spet z glasnim vpitjem in z lovsko puško v roki grozi, da nas bo vse postrlel. Z bratom stečeva navkreber v pobožje in v gozd, počepneva za leskovo grmičevje, se z nevidnim orožjem, uperjenim tja dol, plaziva po obronku gozda in leže v travi opazujeva bišo staršev, preudarjajoč, kdaj bi lahko zapustila krije in spet vstopila v naše sobe. (str. 71)

Očetove travme izhajajo iz vsega hudega, kar je videl in doživel med vojno, morda celo iz občutka, da je med tem, ko so ga policaji zasliševali in preteпали, izdal svojo sovrstnico, družinsko rejenko Mici. Vse to ga vodi do samoobtoževanj in vloge žrtve, saj mu ni nihče nikoli priznal njegovega partizanskega boja (*ponavlja, ničvreden je, še nikoli ni bil česa vreden* (str. 72)), od tod pa ni daleč do nasilne vloge napadalca v odnosu do sebe pri poskusih samomora in do svojih najbližjih. Z njegovim nasilnim odnosom pa je povezano tudi globoko materino nezadovoljstvo, ki očetovih travm ne more razumeti in sprejeti:

Očetove misli se vrtijo okrog smrti. Dojemljiv je za vse, kar uničuje. V stanju največjega razpnevanja ali ko pride od Rastočnika, začne fantazirati o umorih, ki so se v našem okolišu zgodili pred vojno, med vojno in po njej. Vpije, da ve, kdo je pred vojno ubil nimfomanko Katarino, ki so jo zabodeno našli v Lepenskem potoku, ve, kdo je ubil Peternela, ko se je po vojni vrnil domov, ve, koga so partizani pospravili v Benetkovem grabnu, kriči, da se čuti ogroženega, da bojo nekega dne ubili tudi njega, in sicer ga bo žena, ki je že vse napletla in skovala, pripravila je tudi že sekiro in lopato, da ga bo po umoru zagrebla. Trdno je prepričan, da je mama kriva za vso njegovo zlovoljnost. Očita ji, da ga ponižuje kot moškega, da ga je izdala in da ob vsaki priložnosti trdi kaj zlaganega. Ne more ga razumeti, s svojim ravnanjem ga spravlja na slab glas, prav nič ne čuti z njim. Očita ji, da kot dninarska hči ni dovolj hvaležna, da se je lahko poročila na kmetijo in se socialno dvignila.

Mama še zdaleč ne čuti z očetom. Kljubovalno in očitajoče ga gleda, ker se čuti nerazumljena in je prizadeta. Daje mu čutiti, da jo je razočaral in da sanja o tem, da bi živela drugačno življenje, da misli, da je s poroko naredila napako. (str. 122)

Vse to določa tudi otroštvo glavne protagonistke, ki se šele med študijem začenja zavedati, kako so družinski spomini povezani z zgodovinskim spominom:

Očetovi klici na pomoč se, odkar študiram, preobražajo v družbene, da, tudi politične. Mislimi začnem v javnih kategorijah. Prepričana sem, da je odnos do preteklosti v tej deželi kriv za to, da so naše družinske zgodbe nekaj tako čudnega in da se godijo v tolikšni zapuščenosti in osami. Skoraj nobene zveze nimajo s sedanjostjo. (str. 137)

Tako vzporedno s stisko njihove družine spoznavamo stiske mnogih sorodnikov, sosedov, okoliških ljudi, ki so se morali med vojno in se morajo tudi po vojni odločiti za to ali ono pripadnost, iz česar je jasno razvidna specifika 20. stoletja na avstrijskem Koroškem. V spodnjem odlomku tako avtorica naniza vrsto vprašanj in dvomov, s katerimi se ob koncu vojne vojaki vračajo domov, ne glede na to, ali so se borili na strani poražencev ali zmagovalcev:

Kako se preživeli po koncu vojne vračajo domov? Ilegalno, bežeč iz vseh koncev in krajev celine? Posamič ali v skupinah, pribajajo iz gozdov in taborišč, tavajo domov? Previdno se približajo svojim oropanim, razdejanim in požganim hubam. Še vedno na begu, še zmerom z občutkom, da počnejo nekaj nezakonitega? So zmagovalci ali poraženci? Se spominjajo imen mrtvih ali jih bočejo pozabiti? Najdejo jezik za svojo bolečino, ki bi morala pomeniti zmago, a je samo razdejavanje? Čutijo, da namesto tistega, kar so doživeli, stopajo drugi, ki znajo povezati povezano zgodbo, medtem ko imajo sami na voljo zgolj nekaj raztresenega in razkropljenega. Čutijo, da so med njimi, med preživeli in zmagovalci, tudi poraženci in podrejeni. Čutijo, da morajo brzdati svoje upanje, da ga imajo ravno še toliko, da znese za življenje iz dneva v dan, za kaj več pa ne. (str. 181)

Tudi v tem odlomku sta čas in prostor jasno razvidna. Gre za konec druge svetovne vojne, ko se vračajo domov partizani iz gozdov, vojaki drugih vojsk, preživeli iz taborišč, preseljeni begunci ipd. Naletimo tudi na izraz *hube*, ki je zemljepisno občno ime, značilno za koroško narečje. Očitno ga že pisateljica čuti kot narečno zaznamovanega, saj ga piše s poševno pisavo. Tako že s to jezikovno izbiro lahko začutimo prostor avstrijske Koroške, kjer sta bila vojna in njen konec dodatno boleča tudi zaradi etničnega razkola, saj so bili tamkajšnji slovenski prebivalci, ki so v glavnem podpirali osvobodilno gibanje izpod nacizma, lahko videni kot izdajalci avstrijske domovine. Ta položaj je avtorici očitno omogočil še jasnejše zavedanje, da ni zelo ostre meje med zmago in porazom, zmagovalci in poraženci, obenem to spoznanje presega konkreten čas in prostor in odpira možnost razprave o preseganju razkolov, ki se ohranjajo ali na novo ustvarjajo tudi po koncu katerekoli vojne.

Maja Haderlap v tem odlomku in skozi celoten roman pokaže, kako pomembno se je zavedati zgodovine skozi lastne spomine in spomine drugih, kako pomembno je upoštevati različne resničnosti in občutke, obenem zavračati nasilje, upati in vztrajati pri življenju, ne glede na stran, na kateri si se znašel v burnem toku zgodovine. V tem poudarjanju občutkov (v tem odlomku s ponavljanjem besede *čutijo*) lahko prepoznamo tudi uporniški izraz tako proti toku zgodovine kot proti angelu pozabe: spominjanje je pomembno, pomembno je prisluhniti sebi in drugim in sprejemati različna individualna občutja, kar omogoča zorenje in preživetje posameznika in skupnosti. Tako glavna junakinja in pripovedovalka v romanu *Angel pozabe* dokončno odraste, ko sprejme »sledove preteklosti« in jih pretvori v zgodbo:

Angel pozabe je najbrž pozabil izbrisati iz mojega spomina sledove preteklosti. Vodil me je skozi morje, po katerem so plavali drobi in ostanki. Moje stanke je lučal ob plavajoče črepinje in razbitine, da se tam ranijo, da se nabrusijo. Dokončno je snel podobici angelov znad moje otroške postelje. Nikoli mi ta angel ne bo stopil pred oči. Ne bo se utelesil. Izginil bo v knjigah. Postal bo zgodba. (str. 210)

Te izkušnje in spomine, ki jih spoznajo ob branju romana, lahko dijaki postavijo v realen okvir, tako da поблиže spoznajo življenje koroških Slovencev. Učitelja slovenščine in zgodovine organizirata ekskurzijo na Avstrijsko Koroško po obravnavi romana in po tem, ko sta dijakom predstavila zgodovino in sedanji položaj tamkajšnje slovenske skupnosti. Na ekskurziji dijaki opazujejo vidno dvojezičnost, se srečajo s predstavniki slovenske skupnosti, se pogovarjajo o njihovih spominih in sedanjih problemih, povezanih z javno rabo jezika in drugimi manjšinskimi pravicami.

Učitelja usmerita dijake v raziskovanje manjšinske problematike v njihovem okolju, tako da spoznavajo tam živče avtohtone in priseljene manjšine, njihovo zgodovino in sedanji položaj. Predstavnike manjšin lahko intervjuvajo; pri tem poižvejo, kako sprejemajo lastno zgodovino in sedanje stanje ter v kakšnih odnosih so z večinskim prebivalstvom.

Prav tako se učitelja z dijaki pogovarjata o pomenu zgodovinskega spomina nasploh. Dijaki intervjuvajo starše in stare starše o tem, kako gledajo na svojo preteklost, kako in s kakšnimi občutki se spominjajo vojnih obdobj. Pri tem ugotavljajo, ali ljudje enako sproščeno govorimo o lepih in težkih trenutkih iz lastne preteklosti. Tako mladi spoznajo pomen ubesedovanja svojih spominov za osebno rast in preseganje morebitnih travm.

6 Razprava in sklep

Ugotovili smo, da izbrani romani lahko pripomorejo k obravnavi obdobja druge svetovne vojne pri medpredmetni povezavi pouka slovenščine in zgodovine, s tem da služijo kot poglobljanje zgodovinske teme z vpeljavo različnih, tudi večperspektivnih virov, pri katerih dijaki ugotavljajo različno stopnjo zavezanosti resnici med žanrsko različno literaturo. Izbira romanov prikaže, da se pod oznako vojnega romana nahajajo različni žanri, od fiktivskih žanrov zgodovinskega romana, ljubezenskega romana, detektivskega romana, družbenega in kolektivnega romana do avtobiografije in dnevnika. Tako zapisan zgodovinski spomin, bodisi avtorjev lastni bodisi narodni, ki je sčasoma postal del lokalne folklore, je svojevrsten kulturnozgodovinski spomenik in zgodovinski vir, ki ponuja zanimivo gradivo za globlji vpogled v duha tedanjega časa, ob zavedanju, da je meja med fikcijo in resničnostjo včasih zabrisana.

Romani zgodovinski obravnavi dodajo osebno, človeško perspektivo udeležencev vojnega dogajanja in dijakom pomagajo bolje razumeti, kako so (povprečni) ljudje živeli v tistem času. Literarno delo kot didaktični vir lahko za cilj pouka zgodovine služi na različne načine:

- dijaki spoznajo, da je zgodovinski roman lahko vir za preučevanje zgodovinske dobe, ob sočasni primerjavi podatkov iz strokovne literature pa lahko kritično ocenimo njegovo historično zanesljivost/verodostojnost;
- dijaki se seznanijo s položajem slovenskega naroda doma in v zamejstvu skozi usode posameznikov, pričevanja in osebne izkušnje;
- motivi iz romaneskne pripovedi spodbudijo poglobljanje teme z vpeljavo aktualnih družbenih tematik (npr. vloga ženske v (po)vojni družbi in v javnem življenju, psihološke posledice pri vojnih veteranih) ter sprožijo nadaljnje raziskovanje po različnih virih.

Vpeljava vojnih romanov in njihova analiza je k ciljem pouka slovenščine doprinesla:

- bolj poglobljeno razumevanje kulturnozgodovinskih in družbenih okoliščin obdobja druge svetovne vojne;
- razumevanje zakasnelega poveljnega nastajanja (taboriščne) spominske proze in literarnih obdelav zgodovinskih dogodkov;
- spoznavanje različnih pripovednih in slogovnih postopkov in njihovega učinka na bralca;
- razvijanje bralne in jezikovne zmožnosti in komunikacijskih spretnosti ob opazovanju jezikovnih in komunikacijskih vzorcev (nasilna komunikacija, dramski trikotnik in igre moči), opazovanje učinka različne intenzitete jezikovnih izrazov in različnega čustvenega naboja (pragmatična funkcija jezika);
- aktualizacija teme v navezavi na današnjo družbeno problematiko, opredelitev do preteklega časa;
- razmislek o centralni in manjšinski literaturi in položaju Slovencev za mejo.

V Kodričevem in Jančarjevem romanu prav sedanost kot dogajalni čas, večperspektivna optika, dialoškost in avtentičen jezik pripovedi (*partizanska govorica*, *pesmi*), multimodalnost besedila (zemljevid, skica bataljona) dajejo bralcu občutek

poustvarjene resničnosti, s tem da pripovedni slog in romaneskna zgodba (fabula) razkrivata, da gre za fikcijo.

Oba romana, *Opoldne zaplešejo škornji* in *To noč sem jo videl*, tudi odpirata vprašanje o družbeni vlogi ženske v času NOB in po vojni. Učni načrt zgodovine navaja med ključnimi koncepti tudi gibanje žensk za enakopravnost in njihovo vključevanje v politično življenje ter pridobitev volilne pravice (UN ZGO, 2008, str. 46–47). Pri Jančarju je upodobljena zgodovinska oseba Marija Ksenija Hribar, roj. Gorup pl. Slavinjska (1905–1944), ki je bila emancipirana ženska, daleč od podobe tradicionalne ženske (vozila je avto in bila prva ženska v Jugoslaviji s pilotskim izpitom, sama brez moža je šla na morje, študirala je v Ljubljani in Berlinu, govorila več jezikov, hišnega ljubljenčka krokodila je na vrvici sprehajala po ljubljanski promenadi, z (dandyjevskim) možem nista imela otrok, prirejala sta zabave na gradu in sprejemala imenitne goste iz političnih, intelektualnih in umetniških krogov itd.). Pri Kodriču je na podlagi zgodovinskih poročil predstavljena neustrašna in borbena tovarišica Zinka, ki se je z granato v roki vrgla med okupatorsko vojsko. Ženske so v vojaških enotah navadno pomagale pri oskrbi vojske s hrano, obleko in sanitetnim materialom, vključene so bile v obveščevalno dejavnost, socialno in zdravstveno oskrbo, na frontah pa so bile redkost; v slovenskih partizanskih enotah naj bi ženske predstavljale okrog 4 %, z njihovo aktivno udeležbo v oboroženih akcijah proti okupatorju pa se je oblikovala tudi nova vloga ženske kot junakinje. V med- in povojnem obdobju se je tako vloga ženske gospodinje širila na druge družbene ravni, tudi bolj aktivistične. Denimo, ženske so februarja 1942 dobile volilno pravico in (četudi v manjšini) mesto v Slovenskem narodnoosvobodilnem odboru. Ženske organizacije v Jugoslaviji, med njimi Antifašistična fronta žensk Jugoslavije (AFŽ), od začetka leta 1943 samostojna organizacija Slovenska protifašistična ženska zveza (SPŽZ), ki je bila vključena tako v OF kot v AFŽ, so nastale z namenom politične prevzgoje žensk, da bi postale enakopravne soustvarjalke političnega in družbenega življenja. Izkazalo se je, da se je AFŽ okrepila do te mere, da je začela delovati kot samostojna politična neodvisna organizacija, feministične tendence pa so bile utišane z reorganizacijo, ki jo je izvedla Komunistična partija Jugoslavije (KPJ), po kateri so morale biti aktivistke in funkcionarke AFŽ in SPŽZ hkrati članice ostalih odborov in partijskih komitejev. So pa ženske v narodnoosvobodilnem gibanju dobile vse večji pomen na vseh področjih, tudi na fronti z orožjem v roki – prav predstava o ženski partizanki naj bi se najmočneje vtisnila v narodni spomin kot simbol spremenjenega družbenega položaja ženske (Jeraj, 2005, str. 82–89).

Za razliko od fikcijskih romanov Kodriča in Jančarja sta Pahorjev roman *Nekropola* in roman Haderlapove *Angel pozabe* avtobiografska romana, pisana v prvi osebi, pri čemer se Pahor naslanja na lastne izkušnje, Haderlap pa bodisi na lastne spomine in spomine svojih bližnjih.

Za oba romana je značilno, da izpostavljata čas 2. svetovne vojne, obenem pa optiko razširita na celotno 20. stoletje. Pri tem so opazne razlike, ki izhajajo iz razlik med časom in prostorom slovenske skupnosti v Italiji in Avstriji med obema vojnoma in med drugo svetovno vojno. Zgodovinski dogodki, kot so koroški plebiscit 1920, kasnejši nacizem v Nemčiji in Avstriji, nasprotja med nemško in slovensko govorečimi ter Vindišarji na avstrijskem Koroškem pred, med vojno in po njej, požig Narodnega doma v Trstu 1920 in že tedanji fašizem ter kasnejše fašistično obdobje v Italiji, so različno zaznamovali slovenski skupnosti v Avstriji in Italiji. Čas in prostor sta tako v obeh romanih prepoznavna, kljub temu da so nekateri dogajalni prostori enaki (npr. taborišča, prostori spomina in razmišljanja) in dogajanje v obeh romanih dvigajo nad lokalni čas in prostor.

Iz zgodovinsko-političnega položaja obeh slovenskih manjšin izhajajo tudi razlike in sorodnosti v izrazih upora in nasploh idejni plasti obeh romanov. Če je lahko Pahor veliko bolj premočrten v obsodbi fašističnega nasilja, Haderlap pušča več prostora za različne perspektive. Pri obeh pa se glavna uporniška ideja skriva v zavračanju nasilja, vztrajanju, preživetju tudi v vojnem času, kasneje pa v ohranjanju spomina, pretvarjanju spomina v besedo, obenem pa v moči, da slišimo, sprejemamo, razumemo različne (zgodovinske) spomine in se prepustimo prihodnosti.

Pomen spominov za sedanjost in prihodnost se v obeh romanih pokaže ob obisku nekdanjih taborišč. Tako se Pahorjev roman začne s povojnim, »turističnim« obiskom taborišča, ki pripovedovalcu odpre spomine in nova spoznanja na taboriščno trpljenje, roman Maje Haderlap pa se s pripovedovalkinim obiskom taborišča, kjer je konec vojne dočkala njena babica, zaključi. Ko se ji zatem (v zadnjem odstavku romana) babica pojavi v sanjah, jo pomirjujoče uči »loviti« različne glasove:

Po mnogih letih babica spet vstopi v moje sanje. Nisem je pričakovala in se čutim zasačena. Sedi na gozdni poti za našo bišo in tam iz volne, ki jo je napredla, tke ljakaste baldahine, ki so videti kot drevesa živčnih celic in s katerimi lovi glasove. Reče, da se ji je nekaj glasov že ulovilo v mrežo. Samo potrpeti je treba in ne opustiti upanja. Volneni ljakji so večji od nje. Stopim k njej. Babica mi z roko pokaže, naj bom tibo. Tiše, reče, drugače se nič ne sliši. (str. 211)

Ugotovimo lahko, da ima vsak od štirih obravnavanih zgodovinskih romanov svoje idejno jedro in namen: *Opoldne zaplešejo škornji* Zdenka Kodrič – partizanska borbenost, enotnost in predanost skupni ideji slovenskega narodnoosvobodilnega boja; *To noč sem jo videl* Draga Jančarja – večperspektivna optika v odnosu do tragičnih zgodovinskih dogodkov; *Nekropola* Borisa Pahorja – ohranjanje spomina na zgodovinske dogodke, zato da se prepreči ponavljanje vojnih grozot; *Angel pozabe* Maje Haderlap – pomen zavedanja in ubesedovanja lastnega spomina. Ob tem pa vse štiri romane povezujeta osnovni sporočili, kako pomembno je ohranjati zgodovinski spomin in prisluhniti različnim perspektivam v odnosu do istega dogajanja. To pa sta nenazadnje tudi glavna cilja medpredmetnega pouka zgodovine in slovenskega jezika.

Literatura

- Baer, A. L. (2012). Pairing Books for Learning: The Union of Informational and Fiction. *History Teacher*, 45, 2, 283–296.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Brodnik, V. (2010). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Zgodovina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Brodnik, V. (2013). *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Cvetek, M. (2006). Spomini na Strmol. Vilma Mlakar, roj. Urh – nekdanja strmolška sobarica. *Kronika*, 2, 233–252.
- Dolgan, M. (2011). Roman kot Pandorina skrinjica. *Primerjalna književnost*, 34, 3, 209–221.
- Drobnik, J. (1980). *Vodnik po transverzali kurirjev in vezistov NOV Slovenije*. Ljubljana.
- Groce, E. in Groce, R. (2005). Authenticating Historical Fiction: Rationale and Process. *Education Research and Perspectives*, 32, 1, 99–119.
- Gros Novak, A. (2009). Medpredmetno povezovanje pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, 3–4, 55–63. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Haderlap, M. (2011, ponatis 2014). *Angel pozabe*. Maribor: Litera.
- Hofman, A. (2011). Folklor med preteklostjo in prihodnostjo. Partizanske pesmi in oblikovanje kanona jugoslovanske folklore. *Traditiones*, 40, 3, 99–112.
- Herakovič, K. (2009). Slovenci v zamejstvu v učnih načrtih in učnih gradivih pri pouku geografije in slovenščine v gimnaziji. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Herz, K. S. (1981). Using Historical Fiction in the History Classroom. Connecticut History. Yale-New Haven Teachers Institute.
- Hinton, K., Suh, Y., Colón-Brown, L. in O'Hearn, M. (2014). Historical Fiction in English and Social Studies Classrooms: Is It a Natural Marriage? *The English Journal*, 103, 3, 22–27.
- Ivandič, D. (2005). Posttravmatska stresna motnja in vojaki. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani.
- Jančar, D. (2010). *To noč sem jo videl*. Ljubljana: Modrijan. Elektronska izdaja, Ljubljana: Beletrina, 2021.
- Jeraj, M. (2005). *Slovenke na prehodu v socializem: Vloga in položaj ženske v Sloveniji 1945–1953*. Ljubljana: Arhiv Republike Slovenije.
- Jurič Pahor, M. (2004). Neizgubljeni čas. *Razprave in gradivo*, 44, 38–64.
- Karpman, S. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional analysis bulletin*, 7, 26, 39–43.
- Klic Triglav. 31. 12. 1975. London.

- Klinar, M. (2017). Gimnazijski pouk književnosti in zgodovine z vidika medpredmetnega povezovanja. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kodrič, Z. (2011). *Opoldne zaplešejo škornji*. Ljubljana: Študentska založba. Elektronska izdaja, Ljubljana: Študentska založba, 2013.
- Nekić, A. (2017). Psihosocialna zapuščina druge svetovne vojne. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani.
- Mikolič, V. (2016a). *Ethnic Identity and Intercultural Awareness in Modern Language Teaching: Tilka Model for Ethnic Conflicts Avoidance*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.
- Mikolič, V. (2016b). Medkulturno poučevanje jezika in književnosti po modelu TILKA. *Slovenščina v šoli*, 19, 3/4, 2–17.
- Mikolič, V. (2022). *S Tilko v svet jezika. Teoretična izhodišča in praktične smernice za poučevanje slovenščine, drugih in tujih jezikov po učnem modelu Tilka*. Koper, Ljubljana: Annales ZRS, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pahor, B. (1967, ponatis 2012). *Nekropola*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Potočnik, D. (2017). Sodobne učne metode pri pouku zgodovine. *Annales. Series historia et sociologia*, 27, 4, 837–850.
- Rodwell, G. (2013). Understanding the Past through Historical Fiction. V: *Whose History?: Engaging History Students through Historical Fiction*, 151–170.
- Roser, L. N., Keehn, S. (2002). Fostering Thought, Talk, and Inquiry: Linking Literature and Social Studies. *The Reading Teacher*, 55, 5, 416–426.
- Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, IX, 3–4, 3–7.
- Turk, D. B., Klein, E., Dickstein, S. (2007). Mingling 'Fact' with 'Fiction': Strategies for Integrating Literature into History and Social Studies Classrooms. *The History Teacher*, 40, 3, 397–406.
- Učni načrt slovenščina za gimnazije (2008).
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf
- Učni načrt zgodovina za gimnazije (2008).
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf
- Vidic, J. (1975). *Po sledovih črne roke*. Ljubljana: Borec.
- Zupan Sosič, A. (2013). Etika partizanov v sodobnem slovenskem romanu. *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. Zbornik 49. SSJLK. 46–53.

SISTEMATIČNO POUČEVANJE GOVORNEGA NASTOPANJA PRI SLOVENŠČINI KOT IZHODIŠČE ZA MEDPREDMETNO POVEZOVANJE IN RAZVIJANJE RAZNOJEZIČNE ZMOŽNOSTI

JANJA ŽMAVC

Pedagoški inštitut, Ljubljana, Slovenija
janja.zmavc@pei.si

V prispevku obravnavamo vlogo jezikovne raznolikosti v govornem nastopu kot splošno razširjeni dejavnosti učnega procesa v celotni izobraževalni vertikali, ki hkrati velja tudi za enega pogostejših elementov medpredmetnega povezovanja. Kot eno od možnosti za uspešno uresničevanje medpredmetnega povezovanja skozi sistematično in kontekstualizirano poučevanje učinkovitega govornega nastopanja predstavljamo *okvir vertikalnega poučevanja govornega nastopanja*, s katerim želimo učiteljem ponuditi ustrezne podlage za celovitejši pristop k načrtovanju in izvajanju pedagoških dejavnosti, katerih cilj je razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev. V prvem delu najprej opredelimo govorno nastopanje kot kompleksno, večdimenzionalno sestavino klasične retorike, orišemo značilnosti njegovega uresničevanja v osnovnošolskem kontekstu ter pokažemo na nujnost vključitve retorične perspektive v pojmovanje in poučevanje govornega nastopanja v sodobnem izobraževanju. Na podlagi klasične retorične konceptualizacije govornega nastopa, ki jo dopolnimo s sodobnim konceptom zmožnosti učinkovitega govornega sporazumevanja (angl. *oracy*), nato s pomočjo pristopa medjezikovnega prehajanja (angl. *translanguaging*) vzpostavimo povezavo med sistematičnim poučevanjem govornega jezika, retoriko kot procesnim razvijanjem zmožnosti (javnega) govornega nastopanja ter zavedanjem o pomenu razvijanja in spodbujanja posameznikovega idiolekta v formalnem šolskem okolju. V sklepnem delu podrobneje predstavimo *okvir vertikalnega poučevanja govornega nastopanja* ter pozovemo k raziskovanju in razvijanju praks za sistematično poučevanje govornega nastopanja, ki vključujejo medpredmetno povezovanje in pluralistične pristope k jeziku ter kulturam.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.10](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.10)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
govorno nastopanje,
retorika,
večjezičnost,
medjezikovno prehajanje,
pouk slovenščine



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.10](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.10)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:
oral performance,
rhetoric,
multilingualism,
cross-linguistic integration,
Slovene lessons

SYSTEMATIC TEACHING OF ORAL PERFORMANCE IN SLOVENE LESSONS AS A STARTING POINT FOR CROSS-CURRICULAR INTEGRATION AND DEVELOPING PLURILINGUALISM

JANJA ŽMAVC

Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia
janja.zmavc@pei.si

In this paper, we address the role of linguistic diversity in oral performance across the educational vertical. As a possibility for the successful implementation of cross-curricular integration through systematic and contextualised teaching of effective speaking, we present the Framework for Vertical Teaching of Oral Performance, as a basis for a holistic approach to the planning and implementation of pedagogical activities aimed at developing students' communicative competence. In the first part, we define oral performance as a multidimensional component of classical rhetoric and show the necessity of incorporating a rhetorical perspective into the conception of public speaking in education. Complementing classical rhetoric with the concept of oracy, we add a translanguaging approach to establish the link between teaching of spoken language, rhetoric as a process-based formation of a speaker, and the idiolects in the school. Finally, we present the Framework and outline main points that serve as a basis for developing pedagogical practices. The significance of a rhetorical pedagogy, which incorporates the role of institutional recognition of the individual's idiolect, is that it evokes the values of humanistic education, thus going beyond the narrow developing of linguistic skills and therefore constituting a vital part of the education's general aims and goals.



1 Uvod

V prispevku izhajamo iz perspektive antičnega pojmovanja govornega nastopanja kot konstitutivnega elementa klasične retorike, ki jo v najširšem smislu opredeljujemo kot kompleksno družbeno prakso, ki tudi po več kot dva tisoč letih svoje prisotnosti v kulturnem prostoru, ki ga je oblikovala grško-rimska antika, ostaja aktualna tako v smislu discipline kot tudi prakse javnega komuniciranja. Govorno nastopanje kot del sodobnega učnega procesa v slovenskem izobraževanju je dejavnost, ki se primarno uresničuje zlasti pri pouku slovenščine in tujejezikovnem pouku ter je prepoznana kot eden od pomembnejših ciljev za razvijanje sporazumevalne zmožnosti. A dejavnost govornega nastopanja bistveno presega jezikovni pouk, saj v obliki strukturirane (javne) govorne predstavitve samostojnega dela učencev pogosto predstavlja enega od učnih dokazov pri najrazličnejših predmetih. Hkrati pa ima govorno nastopanje v kontekstu uresničevanja učnega procesa še dodatno dimenzijo. Če namreč nanj pogledamo v celoviti perspektivi akterjev učnega procesa (tj. tako učencev kot učiteljev), se neizogibno povezuje tudi z dejanjem poučevanja, saj je učinkovito govorno nastopanje učitelja sestavni element strategij poučevanja in pedagoške komunikacije (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009; Petek, 2019; Žagar Ž. idr.; Žmavc, 2019b).

V pričujočem prispevku se omejujemo na tematiziranje govornega nastopanja učencev v okviru osnovnošolskega pouka slovenščine kot kroskurikularne učne vsebine, ki omogoča vsebinsko raznoliko medpredmetno povezovanje s tako rekoč vsemi ostalimi predmeti.¹ Tovrstni primeri so v šolah vsakdanja praksa in sama ideja govornega nastopanja pri predmetih, kot so, denimo, biologija, matematika, zgodovina, danes morda niti ni več razumljena kot medpredmetno povezovanje s predmetom slovenščina. A pregled učnega načrta za slovenščino pokaže, da v resnici

¹ V prispevku uporabljamo terminologijo iz priročnika *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje* avtoric Zore Rutar Ilc in Katje Pavlič Škerjanc (2010). Medpredmetne povezave tako razumemo v splošnem pomenu kot »katerokoli obliko ali način povezovanja predmetov oz. medpredmetnega sodelovanja« (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010, str. 45). V opredelitvi kroskurikularne povezave oz. učne vsebine/teme, s pomočjo katere je takšno povezavo mogoče uresničiti, se prav tako naslanjamo na omenjeni avtorici, ki kroskurikularnost opišeta kot »specifičen način doseganja določenih ciljev kurikula, ki so opredeljeni kot skupni (enotni/enaki oz. dopolnjujoči) za:

- en predmet,
- določeno skupino predmetov oz. predmetno področje ali
- za vse predmete

in se v izvedbenem pogledu uresničujejo z večjo ali manjšo stopnjo kurikularne povezanosti:

- manjša povezanost – intradisciplinarno,
- večja povezanost – multidisciplinarno,
- največja povezanost - interdisciplinarno« (str. 44–45).

gre za učno vsebino, katere primarno mesto je pouk slovenščine vse od prvega do devetega razreda (prim. *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2018, str. 6, 10, 21, 34; v nadaljevanju UN, 2018). Zato nas v kontekstu medpredmetnosti zanima prav okoliščina, da se z govornim nastopanjem učenci zaradi njegove vertikalne zastopanosti pri pouku slovenščine neposredno srečujejo že od prvega razreda dalje. Zaradi specifične narave vsakega (javnega) govornega nastopanja, ki vedno vključuje tudi vprašanja v zvezi s procesnostjo in rezultira v učinkovitosti govorne izvedbe, govorno nastopanje v šoli odpira tudi možnosti za produktivno usvajanje znanja pri različnih predmetih in spodbuja razvijanje kritičnega odnosa do vednosti in družbene vloge jezika. A vse omenjeno lahko velja le ob predpostavki, da govornega nastopanja v šoli ne razumemo in ne prakticiramo kot zgolj »govorjenje po načrtu« ali kot »lepo in pravilno govorjenje« oz. »kot zanimivo predstavitev neke teme«, temveč kot *kompleksno in večdimenzionalno zmožnost*, ki vključuje telesno, jezikovno, razumsko in čustveno-socialno raven in se oblikuje postopoma. Predvsem pa je v kontekstu izobraževanja ključno razumevanje, da na uspešnost razvijanja govornega nastopanja vpliva tudi njegovo eksplicitno in sistematično poučevanje (Millard in Menzies, 2016). O tem nesporno priča antična tradicija retoričnega izobraževanja, ki je v odnosu do vloge javnega govora, v okviru katerega so se artikulirale tako rekoč vse družbene prakse (Withmarsh, 2013), oblikovala vzgojno-izobraževalni program, ki je v marsičem bistveno zaznamoval zahodno tradicijo izobraževanja (npr. Conley, 1990). Ob sicer zelo bogati tradiciji antične retorične pedagogike (prim. Vidmar, 2013; Žmavc, 2021a) na tem mestu izpostavimo le eno od glavnih – in za ta prispevek relevantnih – značilnosti antičnega izobraževanja. Primarni cilj antičnih izobraževalnih modelov je bil oblikovati govorca – državljana skozi privzganje »navade učinkovitega izražanja« (Murphy, 2020, str. 41). Temeljlil je na sistematičnem poučevanju načel javnega govornega nastopanja kot oblike državljanske vzgoje, na podlagi katerega so učenci v celotnem obdobju izobraževanja postopoma razvijali *zmožnost govora, branja in pisanja v dvojezični perspektivi*, skupaj z *urjenjem v etični refleksiji ter poznavanju in zavzemanju vitalnega odnosa do literature, filozofije, zgodovine kot osnovnih kategorij za opazovanje in osmišljanje sveta*.

V prispevku tematiko govornega nastopanja osvetljujemo z vidika antičnih pristopov k njegovemu poučevanju ter opozarjamo na problem konceptualno neustrezno podprte obravnave v slovenski vzgoji in izobraževanju. Cilj sodobnega poučevanja govornega nastopanja razumemo kot *procesno razvijanje posameznikove zmožnosti suverenega in avtentičnega javnega govornega nastopanja*, ki vključuje razumevanje

smotrov (*čemu delovati*) in obvladovanje načinov (*kako delovati*) za aktivno udejstvovanje v družbi. Tako zastavljeno poučevanje se v veliki meri ozira tudi k antičnim vzorom, saj temelji na konceptualnih podlagah klasične retorične pedagogike in vključuje celovit, tj. *vertikalno usmerjen sistematičen pristop razvijanja telesne, jezikovne, čustvene in socialne ravni govornega nastopanja* (prim. Žmavc, 2021a). Ker je osnovno mesto in sredstvo tovrstnega delovanja jezik, pri katerem prav na ravni govornega sporazumevanja v ospredje stopata posameznikova (jezikovna) identiteta in z njo povezana suverenost rabe različnih jezikovnih repertoarjev, integralni del retorične pedagogike tvorijo tudi pluralistični pristopi k jeziku in kulturam. Že v času rimske antike, ki je predstavljala kompleksen in izrazito večjezičen ter večkulturn svet (prim. Mullen in James, 2012), je namreč model retoričnega izobraževanja temeljil na dvojezičnih in dvokulturnih podlagah, saj so rimske retorske šole vključevale jezikovni pouk stare grščine in latinščine, predvsem pa je tudi retorično urjenje potekalo ob starogrških in latinskih učnih virih. V današnjem izobraževanju so v tem kontekstu nadvse relevantna sodobna znanstvena spoznanja s področja večjezičnosti, saj številne raziskave nesporno kažejo, da večjezičnost in raznojezični pristopi v izobraževanju pomembno prispevajo k razvijanju kognitivnih, jezikovnih ter socialno-emocionalnih ravni govora (npr. Kharkhurin, 2008, 2010; Barac in Bialystock, 2011; Dewaele in Oudenhoven, 2009; Dewaele in Wei, 2012, García-Mateus in Palmer, 2017; Dockrell idr., 2022). Ob individualnem vidiku pomena vključevanja pluralističnih pristopov v učni proces (tj. razvijanja posameznikovega jezikovnega repertoarja) ne gre spregledati, da tovrstni pristopi pomagajo presegati tudi zakoreninjene predstave o enojezičnem šolskem prostoru in normalizirajo njegovo sicer večjezično realnost (prim. García, 2009). Pri tem pa v kontekstu razmerja med posameznikovim idiolektom in učnim jezikom odpirajo širša vprašanja inkluzije v izobraževanju, ki je zlasti v zadnjem času pripoznana kot ena od temeljnih usmeritev v Evropi, na kar kaže tudi zadnje priporočilo Sveta Evrope o pomembnosti raznojezičnega in medkulturnega izobraževanja za demokratično kulturo (*Recommendation CM/Rec (2022)*).

Trenutno veljavni osnovnošolski učni načrti² govorno nastopanje sicer pogosto omenjajo tudi v okviru nejezikovnih predmetov, a ne v smislu njegovega poučevanja temveč kot eno od dejavnosti učencev, ki temelji na aktiviranju njihove predhodno obstoječe zmožnosti govornega nastopanja. To pomeni, da učenci uporabijo svoje znanje, izkušnje, spretnosti in sposobnosti, ki so povezane z govornim nastopanjem, v kontekstu predmetno specifičnih učnih ciljev in vsebin, ter so običajno ubesedene kot »predstavitev« (prim. npr. *Učni načrt. Program osnovna šola. Biologija*, 2011, str. 55; *Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija*, 2011, str. 34). Povsem drugače je pri jezikovnih predmetih, kjer je zlasti pri pouku slovenščine govorni nastop v celotni vertikali eksplicitno opredeljen kot dejavnost na ravni ciljev in standardov znanja, ki se neposredno navezujejo na razvijanje sporazumevalne zmožnosti (prim. npr. *Učni načrt. Program osnovna šola. Nemsčina*, 2016, str. 33, 43, 44).³ Z osvetlitvijo tematike govornega nastopanja v vertikali poučevanja slovenščine se odpre tudi možnost celovitega razmisleka o tem, kako oz. ali je v učnem načrtu zasnovan proces oblikovanja javnega govorca oz. govorka, ki temelji na sistematični obravnavi ustreznih učnih vsebin in v obliki postopnega usvajanja (retoričnega) znanja ter njegove praktične aplikacije uresničuje cilj razvijanja posameznikove zmožnosti javnega govora. Na vsebinski ravni poučevanja govornega nastopanja se kot posebej pomembno postavlja tudi vprašanje didaktičnega uresničevanja njegove večdimenzionalnosti oz. ali se v učnem procesu poleg jezikovne prostor odmerja tudi drugim dimenzijam govornega nastopanja (in kako). Tak celovit pristop je namreč značilen za retorično pedagogiko, ki temelji na antičnemu modelu vzgoje govorca – državljana in ga bomo orisali v nadaljevanju.

² V Sloveniji trenutno sicer poteka vladni projekt reforme vzgoje in izobraževanje pod splošnim imenom *Prenova sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji*, ki vključuje tudi prenovo vseh učnih načrtov v izobraževalni vertikali primarnega in sekundarnega izobraževanja. Projekt kurikularne prenove pod vodstvom Zavoda Republike Slovenije za šolstvo je zelo kompleksen, s ciljem, da bi bilo do konca leta 2025 sprejetih 216 prenovljenih programskih dokumentov, kot so kurikul za vrtnice, učni načrti za osnovne šole in gimnazije ter katalogi znanj srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Trenutno znotraj predmetnih kurikularnih skupin poteka priprava predlogov za posodobitev učnih načrtov. Pričujoče poglavje lahko predstavlja uporabno izhodišče pri aktualiziranju vsebin in zasnovi horizontalnih ter vertikalnih povezav in vključevanju pluralističnih pristopov, ki sodijo med glavne izhodiščne cilje prenove (Rojc in Slivar, 2022, str. 2)

³ Slednje velja tudi za pouk drugih jezikov.

2 Govorno nastopanje, retorična pedagogika in osnovnošolski pouk slovenščine

Retorična zmožnost oz. zmožnost strateškega javnega govora je povezana z antično predstavo o retorično usposobljenem javnem govorniku, ki se z govorom (na ravni zasnove in izvedbe) zna primerno odzvati na okoliščine in učinkovito nagovoriti konkretno občinstvo. Retorična zmožnost tako vključuje kompleksne kognitivne dejavnosti opredeljevanja namena in cilja (govora), njegovo celovito načrtovanje v ubesediljeni obliki pa tudi poznavanje in razumevanje različnih (besednih in nebesednih) načinov, kako govor uresničiti (»materializirati«) pred poslušalci, pri čemer ima pri tem posebno vlogo tudi poznavanje in razumevanje vloge telesa ter drugih nebesednih vidikov komuniciranja.⁴ Kot pravi eden najpomembnejših in za retorično izobraževanje še danes relevantnih antičnih učiteljev, Mark Fabij Kvintilijan (1. stol. n. št.), bi bila »retorika prav zares lahka in nezahtevna reč, če bi bilo mogoče njeno celotno vsebino podati v enem kratkem predpisu« (*Inst.* 2.13.1). Retorična zmožnost kot družbeno pogojena dejavnost namreč vse od antičnih konceptualizacij primarno temelji na predpostavki, da gre za vsakokratno prilagajanje aktualni komunikacijski situaciji, ki od govornika zahteva temeljito poznavanje njenih dejavnikov ter zmožnost sprotnega ocenjevanja. Stari Grki so to osrednjo značilnost retorike imenovali *kairos* in so velik del urjenja posvečali implementaciji retoričnih načel kot oblike ustreznega odgovora na konkretno (t. i. *kairično*) situacijo, Kvintilijan pa to pojasni v okviru znamenite mreže vprašanj (*kdo, kaj, kje, s čigavo pomočjo, zakaj, čemu in kdaj*), katerih uporaba v retoričnem kontekstu pokaže, da se »večina pravil [...] spreminja glede na zadevo, čas, okoliščine in zunanjo nujno«, in da je v luči razumevanja posameznikove retorične zmožnosti »za govornika najpomembnejša preudarnost, saj se mora na najrazličnejše načine prilagajati trenutnemu stanju« (prav tam).

Razvijanje retorične zmožnosti, kot so menili v antiki, je zato rezultat daljšega procesa posameznikovega govorniškega formiranja, ki zaradi pojmovanja retoričnega izobraževanja kot elementa kultiviranja in priprave posameznika na

⁴ Pri tematiziranju osmišljenega vključevanja razumevanja vloge telesa pri razvijanju govorne zmožnosti oz. jezikovnega pouka nasploh velja poudariti pomen sodobnega raziskovanja nebesedne komunikacije zlasti v okviru socialne psihologije, ki omogoča celovitejše razumevanje tega zelo kompleksnega fenomena (prim. Ule, 2009; Knapp idr., 2014). V zvezi z javnim prepričevanjem oz. retoriko so posebej pomembne raziskave, ki raziskujejo povezavo med različnimi načini prepričevalnega vedenja in delovanja v okviru interakcije (prim. Burgoon idr., 2002; Dunbar, 2015).

aktivno udejstvovanje v družbi velja za enega ključnih antičnih vzgojno-izobraževalnih ciljev nasploh.⁵ Kvintilijan v prvi in drugi knjigi svojega epohalnega dela *Sola govorništva*⁶ med drugim oriše tudi tristopenjski model rimskega izobraževanja, ki je trajal od sedmega do triindvajsetega leta in znotraj katerega ima retorika ključno vlogo. Pri tem kot enega najpomembnejših elementov opredeli procesnost izobraževanja, ki je razvidna zlasti iz prikaza sistematičnega pristopa v poučevanju in obravnavi učnih vsebin. Zanj je značilno, da temelji na *postopno načrtovanih in procesno naravnanih ter enakovredno zastopanih aktivnostih* branja, pisanja, govorenja, katerih končni cilj je celovita zmožnost učinkovitega javnega govornega nastopanja. Z vidika antičnih metod poučevanja govorniškega nastopanja velja opozoriti, da je bila ključna metoda *posnemanje*, ki je bilo prisotno v celotni izobraževalni vertikali kot element vzgoje in tehničnega izoblikovanja govorca, pri čemer so ga postopno dopolnjevale kompleksnejše didaktične metode (tj. od različnih pristopov v posnemanju zglede do povsem samostojno izvedenega govornega nastopa). V prvem izobraževalnem obdobju (od 7. do 11. leta starosti) je bila didaktična vloga posnemanja osredinjena zlasti na razvijanje govorne zmožnosti skozi glasno branje, recitiranje in pripovedovanje učencev. V drugem izobraževalnem obdobju (od 11. do 17. leta) so posnemanje kombinirali z načeli pisanja⁷ in s poučevanjem temeljnih prvin retoričnega sistema,⁸ s pomočjo katerih so učenci nadgrajevali govorno zmožnost skozi interpretativno branje, fonetične vaje, elemente gledališkega govora, ki so učence seznanili z estetskimi in nebesednimi kategorijami javnega govora. V zadnjem izobraževalnem obdobju (od 17. do 21. leta)

⁵ Starogrški učitelj govorništva Izokrat to imenuje *enkyklios paideia*, rimski govorniški teoretik in praktik Mark Tulij Ciceron pa *studium humanitatis*.

⁶ V prispevku uporabljamo naslov slovenskega prevoda, ki se v izvirniku glasi *Institutio oratoria*. Več o posebnostih antičnega izobraževanja glej v Vidmar (2013).

⁷ Retorične vaje v pisanju so se v stgr. imenovali *progymnasmata* (slov. predvaje – kot predstopnja pravega retoričnega urjenja). Šlo je za niz stopnjevito zasnovanih vaj v branju, pisanju in govorenju, kjer je vsaka naslednja vaja predstavljala višjo stopnjo zahtevnosti in hkrati vključevala osvojeno znanje vseh predhodnih vaj. Običajni seznam je sestavljalo dvanajst vaj: 1. *basen*, 2. *pripoved*, 3. *anekdota*, 4. *pregovor*, 5. *zavrnitev* ali *dokazovanje obtožbe*, 6. *topos* oz. *dokazovanje predloga*, 7. *hvala* ali *graja osebe* ali *stvari*, 8. *primerjava* *oseb* ali *stvari*, 9. *govor v skladu z značajem*, 10. *opis* oz. *natančen prikaz podrobnosti*, 11. *zavrnitev* ali *dokazovanje splošne trditve*, 12. *zavrnitev* ali *dokazovanje zakona*. V sodobni retorični pedagogiki se predvaje kot sestavni del urjenja uporabljajo tudi danes (prim. Crowley in Hawhee, 2004, str. 384–427; Žmavc, 2013).

⁸ Retorične prvine najpogosteje najdemo opredeljene v okviru antičnega koncepta govorcevih pravil (lat. *officia oratoris*), ki ga sestavlja obsežen seznam retoričnih načel, ki predstavljajo tako primarno metodo retorične pedagogike kot temeljni sistem govorništva. V retorični praksi govorceva opravila predstavljajo govorcevo obvladovanje retoričnih načel, s pomočjo katerih zna le-ta skozi krožno-povratni proces posebnih *retoričnih pravil* (tj. odkrivanje, strukturiranje, ubesed(ili)enje, pomnjenje, izvedbo) in govornim okoliščinam primerno oblikovati (poantiran) pogled na določeno vsebino, ta pogled ubesediti kot govor in ga uresničiti v sklepnem dejanju – izvedbi oz. odigra(va)nju govora (več o tem pišemo v Žmavc, 2021a, o povezanosti govora in gledališča prim. tudi Žmavc, 2019a).

so načela posnemanja združevali z intenzivnim urjenjem v najzahtevnejših retoričnih vajah, ki so bile odprte za javnost.⁹

Danes antično metodo posnemanja pogosto napačno razumemo kot neustvarjalno ponavljanje obstoječih, shematiziranih vzorcev, ki naj ne bi prispevali k razvijanju posameznikove inovativnosti v govorjenju in niso v skladu s sodobnimi, na učenca osredinjenimi metodami aktivnega pouka. A to je napačno razumevanje, ki izvira iz toge tradicije v kasnejši zgodovini retoričnega izobraževanja, kjer se je izgubila antična neposredna povezava med retoriko in vzgojo za aktivno družbeno delovanje. Posnemanje v retorični pedagogiki, ki izhaja iz antičnih predlog, je treba razumeti kot premišljeno modeliranje materiala, ki sodi v didaktični kanon retorike in neposredno spodbuja aktivnost učencev (Murphy, 2020, str. 58). V rimskem izobraževalnem sistemu učni model posnemanja sestavlja skrbno načrtovano zaporedje sedmih interpretativnih in poustvaritvenih dejavnosti, ki temeljijo na uporabi raznolikih obstoječih besedil in katerih cilj je naučiti učence oblikovati lastna izvirna besedila.¹⁰ Vsaka faza v zaporedju ima svoj namen in je v učnem procesu tesno povezana z ostalimi znotraj premišljenega zaporedja učnih dejavnosti. Prav tako vsako pisno dejavnost vsakič dopolnjujejo tudi ustna predstavitev učencev pred učiteljem in vrstniki ter aktivno sodelovanje učencev pri vrednotenju vsebine in načinu njene predstavitve. Murphy dodaja (2020, str. 58), da je to, »kar bi danes imenovali vrstniški kriticism, integralni del modela, ker v rimski interaktivni učilnici učenec – kritik oblikuje lastno kritično sodbo z javnim vrednotenjem tega, kar sliši in prebere«.

Omenimo še nekaj splošnih značilnosti Kvintilijanovega izobraževalnega modela, ki so pomembne za osmišljeno poučevanje govornega nastopanja:

- splošni cilji so oblikovani z mislijo na učenčev osebni razvoj in razvoj njegove jezikovne zmožnosti, pri čemer je vse od začetka prisotna dvojezična (starogrško-latinska) perspektiva ob predpostavki, da je

⁹ *Declamationes* oz. deklamacije so v okviru retoričnega izobraževanja predstavljale vaje, ki so bili pravi javni govorni nastopi učencev na izmišljeno tematiko, a so bili poustvarjeni kot govori, izvedeni v dejanskih okoliščinah. V rimskem izobraževalnem sistemu so poznali dve vrsti deklamacij: svetovalni oz. politični govor o ravnanju, ki je v danih okoliščinah pomenil najboljšo rešitev (lat. *suasoriae*), in sodni govor v obliki obtožbe ali obrambe izmišljene ali zgodovinske osebe v okviru konkretnega pravnega primera (lat. *controversiae*).

¹⁰ Kot opisuje Murphy (2020, str. 57–65), si dejavnosti posnemanja sledijo v sledečem zaporedju: glasno branje, analiza besedila, pomnjenje besedila, prevajanje/transliteriranje modelnega besedila, recitacija parafraziranega besedila, popraviljanje parafraze ali transliteracije.

latinščina učni jezik, stara grščina pa jezik virov in kulturnega konteksta v cesarskem Rimu 1. stol. n. št.;

- razvijanje retorične zmožnosti je neločljivo povezano s književnim poukom kot njenim sestavnim elementom tako na ravni jezikovne dimenzije (znotraj načel ubesedovanja) kot oblikovanja vednosti, moralnega razvoja in pogleda na svet (tj. kultiviranja);
- v celoti razvita posameznikova zmožnost javnega nastopanja v izobraževanje vstopi kot učni cilj šele v zadnjem izobraževalnem obdobju (tj. med 17. in 21. letom, v obliki t. i. govornih deklamacij¹¹), medtem ko se posamezniki vidiki govorne izvedbe (npr. obvladovanje telesa in govora, načela konstrukcije argumentov, ubesediljenja, upoštevanje retorične situacije) sistematično razvijajo na vseh stopnjah, a z različno intenzivnostjo obravnave ter v okviru raznolikih vaj v branju, pisanju in govorjenju;
- čeprav je tekstualni vidik govornega nastopanja nazorneje razdelan kot neverbalni in govorno-izvedbeni, je aktivnost govornega nastopanja sestavni del tako dejavnosti branja kot pisanja, ki so postopno zasnovane kot načela urjenja in kot mejniki v procesnem razvoju učenčeve celovite retorične zmožnosti.

Didaktični pristopi sodobne retorične pedagogike v veliki meri izhajajo iz antičnega modela in temeljijo na sistematičnem ter kontekstualiziranem poučevanju, s čimer govorni nastop osmišljujejo kot posameznikovo kompleksno zmožnost in aktualno družbeno prakso (npr. Crowley in Hawhee, 2004; Bartsch, 2013; Žagar Ž. idr., 2018; Žmavc, 2021b). Le-ta se kot (strateška) veščina oblikuje vse življenje z različno dinamiko izstopanja in ima za posameznika pomembno (formativno) vlogo v njegovem javnem delovanju povsod tam, kjer je prisotna javna komunikacija. Pri govornem nastopanju prav zato ne gre zgolj za poučevanje oz. izvajanje specifične ustne tvorbenne dejavnosti (na podlagi shematičnih navodil), kot pogosto izhaja iz slovenističnih opredelitev, temveč za učni cilj, ki ga je treba primarno razumeti in uresničevati kot večpredmetne (vertikalne in horizontalne) kurikularne povezave in s pomočjo sodelovalnih oblik poučevanja (z obvezno skupno fazo začetnega načrtovanja in končne evalvacije).

¹¹ Glej op. 11.

Tabela 1: Shematski prikaz Kvintilijanovega modela izobraževanja s poudarkom na elementih govornega nastopanja

Ravni izobraževalnega sistema	Glavni cilji	Didaktični pristopi
1. Primarno izobraževanje (7–11 let) Quint., <i>Inst.</i> 1.1.24–37	Osnove pismenosti: - učenje pisanja in branja, recitiranja in pripovedovanja (stara grščina in latinščina).	<i>Posnemanje</i>
2. Sekundarno izobraževanje (11–16 let): Prvo obdobje (11–14 let) Quint., <i>Inst.</i> 1.4–1.12 Drugo obdobje (15–17 let) Quint., <i>Inst.</i> 2.1, 2.4	Razvijanje pismenosti z retoričnimi načeli: - interpretativno branje, - analiza literarnih del, - veščine pisanja, predstavljanja in vrednotenja, - vaje v pravorečju; - govor v gledališki praksi. Osnove retorične discipline: - obravnava vsebin v dvojezični in dvokulturni perspektivi, - uvod v urjenje v retoričnih načelih.	<i>Posnemanje</i> <i>Vaje v pisanju – govorniške predvaje</i> <i>Posnemanje</i> <i>Vaje v pisanju – govorniške predvaje</i> <i>Poučevanje retoričnih načel (t. i. govoričeva opravila) z urjenjem</i>
3. Terciarno izobraževanje (17–21 let) Quint., <i>Inst.</i> 2.4, 2.9–10, 10.1–5	Študij retorike: - obravnava vsebin s področja prava, filozofije, dramatike, poezije v dvojezični in dvokulturni perspektivi; - urjenje v retoričnih načelih; - priprava in izvedba javnih govornih deklamacij.	<i>Poučevanje retoričnih načel (t. i. govoričeva opravila) z urjenjem</i> <i>Posnemanje</i> <i>Vaje v pisanju</i> <i>Govorne deklamacije</i>

Kako je govorno nastopanje opredeljeno v kontekstu sodobnega pouka slovenščine? Izhodiščna opredelitev govornega nastopanja, kot jo lahko razberemo iz ciljev sodobnega pouka slovenščine, je del splošno uveljavljenega funkcionalnega oz. komunikacijskega pristopa k usvajanju jezika in se navezuje na opredelitev sporazumevalne zmožnosti kot kompleksne zmožnosti, ki jo sestavlja več medsebojno tesno povezanih delnih zmožnosti (Bešter Turk, 2011, str. 118). V okviru njenega celostnega razvijanja kot enega temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev je tematika govornega nastopanja najpogosteje opredeljena v okviru ene od sporazumevalnih dejavnosti, tj. govorjenja (prim. Bešter Turk, 2011, str. 118–119; Vogel, 2012, str. 71–72). V samostojnih opredelitvah v kontekstu izobraževanja je

(javno) govorno nastopanje običajno definirano kot »tvorjenje enogovornih besedil, namenjenih širši ali ožji javnosti« (Petek, 2019, str. 20), a tudi kot dejavnost, »kjer govorec z določenim namenom v (tipičnih) sporazumevalnih situacijah o izbrani temi govori neposredno prisotnim poslušalcem, s katerimi vstopa v interakcijo in pred katerimi za svoje sporočilo prevzema odgovornost« (Vogel, 2019, str. 442). Zlasti zadnja definicija, ki izpostavlja pomen interakcije in govorečvo odgovornost za sporočilo, se naslanja na nekatere temeljne koncepte iz klasične retorične tradicije ter odpira razmislek o pomenu vključitve retorične pedagogike v pouk govornega nastopanja. Prednost retorike in njene pedagogike, kot smo že pokazali, je namreč v celovitosti ukvarjanja z govornim nastopom (tj. teoretsko in aplikativno), ki vključuje kognitivno, jezikovno, telesno in družbeno raven, kar omogoča njegovo ustrežnejše razumevanje in hkrati tudi uspešnejšo didaktizacijo (prim. Žmavc, 2021a).

V trenutno veljavnem učnem načrtu za pouk slovenščine v osnovni šoli so dejavnosti govornega nastopanja razmeroma pogosto zastopane in omogočajo tematsko zelo raznolike uresničitve v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih (od pripovedi, predstavitev oseb, dogodkov, opisov živega in neživega do obnov ter ocen besedil). To je skladno s temeljnim ciljem pouka slovenščine, ki posebej izpostavlja dejavno razvijanje sporazumevalne zmožnosti v različnih oblikah in v okviru različnih dejavnosti ter pri tem izhaja iz njihove čim enakovrednejše zastopanosti. Kot navaja učni načrt v didaktičnih priporočilih, so splošni in operativni cilji oblikovani glede na vzgojno-izobraževalno obdobje (v nadaljevanju VIO) ter prilagojeni starosti, spoznavni, sporazumevalni in domišljjski zmožnosti učenk ter učencev pa tudi njihovim sporazumevalnim izkušnjam, potrebam, interesom (UN, 2018, str. 65). V vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih učni načrt tudi predvideva, da učenci v šolskem letu izvedejo vsaj dva samostojna govorna nastopa (za prvo VIO to velja le v tretjem razredu), ki sta lahko oba tudi del ocenjevanja.

Iz učnega načrta so v kontekstu prilagajanja razvidne tudi podlage za:

- procesno razvijanje zmožnosti govornega nastopanja tako na produktivni kot receptivni ravni (npr. v vsakem VIO je zapisano, da po predhodnem pogovoru o nastopu predvidoma sledita priprava, izvedba in nato evalvacija nastopa; prim. UN, 2018, str. 34),
- postopnost in deloma tudi sistematičnost v naboru operativnih ciljev (npr. dopolnjevanje znanja o nastopanju glede na predhodno VIO, ki naj bi se v

zadnjem VIO izoblikovalo v strateško obvladovanje večšine; prim. UN, 2018, str. 34), vsebin (npr. postopno vključevanje zahtevnejših tem v govorno nastopanje; prim. UN, 2018 str. 21 in str. 34) in standardov znanja (npr. dodani opisniki v posameznih VIO kažejo na postopno kompleksnejše kriterije za vrednotenje razvite zmožnosti govornega nastopanja; prim. UN, 2018, str. 48, 52, 55).

Analize učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli, ki tematizirajo govor in govorno nastopanje, poudarjajo, da gre za enega temeljnih ciljev, ki je prisoten v celotni vertikali, a so nekateri njegovi elementi na ravni ciljev premalo eksplicirani. Posebej so poudarjeni pravorečnost (Tivadar 2015; Pulko, 2019), argumentiranje in vloga telesa (Žmavc, 2019a). Predvsem pa sta v vertikali sistematičnost in postopnost usvajanja govornega nastopanja zgolj nakazani (Žmavc, 2019a), zaradi česar je njegovo razvijanje prepuščeno presoji in znanju učiteljev.

Tabela 2: Osnovna shema vertikalnega poučevanja govornega nastopanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli (na podlagi opredelitev v učnem načrtu)

Obdobja na primarni ravni izobraževanja (6–14 let)	Glavni cilji	Didaktični pristopi
<p>Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (1. – 3. razred; 6–8 let)</p>	<p>Razvijanje zmožnosti govornega nastopanja: a) govorno nastopanje z vnaprej določeno temo; b) spoznavanje osnovnih značilnosti (javnega) govornega nastopanja ter priprave na govorni nastop; c) vrednotenje nastopov (z utemeljitvijo in s predlogi za izboljšavo) ter vrednotenje lastne izvedbe.</p>	<p><i>Didaktični pogovor o pripravi na govorni nastop</i></p> <p><i>Samostojno urjenje in priprava nastopov (dejavnost izven učilnice)</i></p> <p><i>Izvajanje in evalviranje govornih nastopov</i></p>

Obdobja na primarni ravni izobraževanja (6–14 let)	Glavni cilji	Didaktični pristopi
<p>Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje (4. – 6. razred; 9–11 let)</p>	<p>Razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja:</p> <p>a) govorno nastopanje z vnaprej določeno temo;</p> <p>b) spoznavanje osnovnih značilnosti (javnega) govornega nastopanja ter priprave na govorni nastop – dopolnjevanje znanja;</p> <p>c) vrednotenje opazovanih nastopov (z utemeljitvijo in s predlogi za izboljšavo) in vrednotenje lastne izvedbe (povzemanje načel uspešnega govornega nastopanja, načrt za izboljšavo, »izdelava lastne strategije govornega nastopanja«).</p>	<p><i>Didaktični pogovor o pripravi na govorni nastop</i></p> <p><i>Frontalno ponašanje pomagala pri pripravi in izvedbi govornega nastopa (navodila za pripravo govornega nastopa, miselni vzorec govora, preglednice)</i></p> <p><i>Samostojno urjenje in priprava nastopov (dejavnost izven učilnice)</i></p> <p><i>Izvajanje in evalviranje govornih nastopov</i></p>
<p>Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (7. – 9. razred; 12–14 let)</p>	<p>Razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja:</p> <p>a) govorno nastopanje z vnaprej določeno temo in vrsto besedila;</p> <p>b) spoznavanje osnovnih značilnosti (javnega) govornega nastopanja ter priprave na govorni nastop – izdelava lastne strategije govornega nastopanja;</p> <p>c) vrednotenje opazovanih nastopov (z utemeljitvijo in s predlogi za izboljšavo), refleksija in vrednotenje lastne izvedbe (povzemanje načel uspešnega govornega nastopanja, vrednotenje učinka pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja na svojo zmožnost govornega nastopanja).</p>	<p><i>Didaktični pogovor o pripravi na govorni nastop</i></p> <p><i>Frontalno ponašanje pomagala pri pripravi in izvedbi govornega nastopa (navodila za pripravo govornega nastopa, miselni vzorec govora, preglednice)</i></p> <p><i>Samostojno urjenje in priprava nastopov (dejavnost izven učilnice)</i></p> <p><i>Izvajanje in evalviranje govornih nastopov</i></p>

Če torej na dejavnost govornega nastopanja in njegovo poučevanje pri pouku slovenščine pogledamo v devetletni vertikalni perspektivi, vidimo, da je temeljni cilj, da učenci v vseh treh VIO razvijejo zmožnost govornega nastopanja in jo aktivno demonstrirajo v obliki strukturiranega govornega nastopa. Na prvi pogled iz učnega

načrta tudi izhaja, da pouk slovenščine učiteljem omogoča uveljavljanje načela postopnosti v poučevanju. A če zgornjo shemo pogledamo nekoliko natančneje in jo presojamo tudi v luči antične sheme (zlasti didaktičnih pristopov in ciljev v prvem in drugem obdobju), izstopi nekaj posebnosti, ki so ključne za retorično pedagogiko oz. uspešno oblikovanje govorca, za katerega Kvintilijan zapiše, da naj ne bo le več govornjenja – tehnike prepričevanja, temveč naj ga izobraževanje in široka (filozofska) vednost oblikujeta tudi v dobrega človeka (*Inst.* 12.1.-2). Predvsem je očitno, da pri pouku slovenščine od prvega do devetega razreda v resnici ne gre za sistematično poučevanje in razvijanje zmožnosti govornega nastopanja, kjer je učitelj primarni zgled (prim. Podbevšek, 1995; Petek, 2019; Plut Pregelj, 2012; Kejžar, 2019; Jožef-Beg, 2019; Šebjanič Oražem, 2020), temveč za izvajanje *šabloniziranih govornih predstavitev*, ki so izrazito funkcionalne, enojezično usmerjene in ne omogočajo procesnega razvoja retorične zmožnosti. Na to kaže zlasti naslednje:

- odsotnost didaktičnih elementov posnemanja in ponavljanja pri poučevanju ter ne vključenost učitelja – govorca kot primarnega modela posnemanja, kar onemogoča tudi razvijanje etične dimenzije govorca;
- sistematično urjenje v prvinah govornega nastopanja ni predvideno kot del poučevanja oz. dejavnosti v učilnici, temveč je preneseno v domače okolje kot samostojna dejavnost učencev;
- kljub nakazani kompleksnosti kriterijev vrednotenja iz zapisov ni razviden pristop sistematičnega razvijanja opazovanja in vrednotenja govornega nastopanja, ki bi temeljilo na eksplicitnem poučevanju tega vidika govornega nastopanja; t. i. predlogi za izboljšavo nastopa so nakazani kot rezultat individualnih izkušenj in ne kot rezultat kombinacije retorične vednosti ter izkušenj (poučevanja načel, urjenja v načelih in izvajanja);
- pojmovanje javnega govornega nastopanja je usmerjeno k razvijanju specifične funkcionalne spretnosti in ni razumljeno kot rezultat celovitega poučevanja branja, pisanja in govornjenja, ki bi intenzivneje vključevalo tudi književni pouk; na to kaže tudi priprava dveh govornih nastopov kot ločenih dejavnosti v okviru jezikovnega in književnega pouka, ki se med sabo ne povezujeta;
- dejavnosti poučevanja govornega nastopanja temeljijo na šablonskem pristopu prikazovanja navodil, po katerih naj bi učenci sestavili nastop in se v celotni vertikalni vse od prvega VIO bistveno ne spreminjajo; iz cilja, ki je opredeljen kot spoznavanje značilnosti govornega nastopanja, ni razvidno

sistematično in postopno (tj. vertikalno) razvijanje njegovih posameznih vidikov, kot so obvladovanje telesa in govora, načela konstrukcije argumentov in ubesediljenja, upoštevanje retorične situacije;

- govorno nastopanje pri pouku slovenščine v nobenem obdobju oz. točki razvijanja govorne zmožnosti ne vključuje vidika individualne jezikovne zmožnosti, ki jo opredeljuje tudi posameznikov jezikovni repertoar (s specifično razmerjem med različnimi jeziki in ravnmi njihovega obvladovanja), prav tako ne pluralističnih pristopov v poučevanju.¹²

V navezavi na odsotnost pojmovanja raznojezične in raznokulturne dimenzije pri razvijanju govorne zmožnosti pri pouku slovenščine ter iskanju ustreznih medpredmetnih povezav velja na tem mestu spomniti tudi na pozornost, ki jo sicer skladno s funkcionalnim pristopom k javnemu nastopanju eksplicitno namenja tudi eden temeljnih evropskih dokumentov jezikovnega poučevanja, to je *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (v nadaljevanju SEJO, 2011). Slednji namreč posebej poudarja vlogo razvijanja raznojezične zmožnosti pri jezikovnem pouku, ki vključuje zmožnost fleksibilne uporabe medsebojno povezanega, neenakomernega, raznojezičnega jezikovnega repertoarja, hkrati pa že v svoji izhodiščni različici poudarja pomen tvorbnih dejavnosti pri številnih akademskih in poklicnih področjih (govorne predstavitve, pisne analize in poročila), ki jim »pripisujemo veliko družbeno vrednost (saj pogosto ocenjujemo vrednost vsebine po tem, v kakšni pisni obliki je bila predstavljena ali s kako tekočim govornim nastopom)« (SEJO, 2011, str. 36). V izdaji iz leta 2011 je javno govorno nastopanje natančneje opredeljeno kot nagovarjanje občinstva znotraj ustnega tvorjenja, ki so mu dodane ponazoritvene lestvice (od A1 do C2), pri čemer kot najvišje razvito zmožnost uporabnika v kontekstu nagovora opiše v vključitvijo nekaterih temeljnih pojmov retorične teorije (prav tam, str. 84, poudarila avtorica):

Samozavestno in urejeno zna predstaviti kompleksno temo občinstvu, ki mu tema ni blizu. Svoj nastop strukturira tako, da je primeren za občinstvo, in ga po potrebi tudi prožno prilagaja. Odgovarjati zna na težka in celo sovražna vprašanja.

¹² Slednje seveda ne pomeni, da se učni načrt za pouk slovenščine ne dotakne tematik, ki so povezane z raznojezičnostjo in raznokulturnostjo. A te gredo v smeri ciljev usvajanja znanja o jezikovni identiteti, razumevanja razlik med prvim in drugimi jeziki ter deloma tudi na ravni razvijanja raznojezične zmožnosti v smislu jezikovnih primerjav med različnimi jezikovnimi sistemi. Nikjer pa dokument ne predvideva aktiviranja obstoječega posameznikovega jezikovnega repertoarja za doseganje učnih ciljev razvijanja zmožnosti sporazumevanja v slovenščini.

Nov dodatek k SEJU, katerega slovenski prevod je izšel v 2023, posebej izpostavlja rastoče zavedanje o potrebi po integriranem, raznojezičnem/raznokulturnem jezikovnem izobraževanju v celotnem kurikulumu (SEJO, Dodatek, 2023, str. 11), na novo pa je kot del tvorbnih dejavnosti v okviru ustnega izražanja opredeljeno tudi nastopanje pred občinstvom, ki je dodano dejavnosti nagovarjanju občinstva. Razlika med nastopanjem in nagovarjanjem je pojasnjena v opisu značilnosti obeh dejavnosti in ponazoritvi konceptov, ki predstavljajo temeljna izhodišča za oblikovanje ponazoritvenih lestvic. Navajamo oba opisa, pri tem pa opozarjamo, da so ponazoritvene lestvice za nagovarjanje občinstva iz leta 2011 v novi različici postale del nastopanja pred občinstvom, za nagovarjanje občinstva pa so oblikovani novi opisi. Posebej smo poudarili tudi pojme in koncepte, ki izhajajo iz retorične tradicije.

Nagovarjanje občinstva je opredeljeno kot (SEJO, Dodatek, 2023, str. 63, poudarila avtorica):

»specializiran način posredovanja pomembnih informacij skupini ljudi, morda v zasebnem okolju (npr. na poroki), morda pri organiziranju dogodka ali izleta, ali kot je v primeru letalske posadke. Ključni koncepti na tej lestvici so:

- vsebina, od predvidljive, predpisane vsebine do nagovorov z najrazličnejšimi vsebinami;
- *jasnost in razločnost*, od podajanja, pri katerem se bodo morali prejemniki truditi, da bodo sledili, do *učinkovite uporabe prozodičnih opor*, da bi natančno posredovali pomenske odtenke;
- *vnaprejšnja priprava*, od zelo kratkih, *vadenih* nagovorov do spontanega, tekočega izražanja skoraj brez napora.«

Nastopanje pred občinstvom novi SEJO opiše takole:

»Ta lestvica vključuje *ustno predstavitev na javnem dogodku*, na srečanju, seminarju ali v razredu. Čeprav je predstavitev *očitno pripravljena vnaprej*, običajno ni prebrana dobesedno (besedo za besedo/kretnjo za kretnjo). Pri tem se danes po navadi uporabljajo vizualni pripomočki, kot je PowerPoint, ni pa to nujno. Po predstavitvi se po navadi spontano odgovarja na vprašanja, odgovori so v obliki kratkega monologa, zato je tudi to vključeno v opisnike. Ključni koncepti na tej lestvici so (SEJO, Dodatek, 2023, str. 63, poudarila avtorica):

- *vrsta* nagovora, od kratke *vadene* izjave preko *pripravljen* preproste predstavitve o znani temi s posameznikovega strokovnega področja do dobro *strukturirane* predstavitve o kompleksni temi občinstvu, ki mu tema ni blizu;

- *upoštevaje občinstva*, brez komentarjev na ravni A1, od B1 naprej pa je očitno stopnjevanje od dovolj *razločnega govora*, da mu je mogoče večino časa slediti brez težav, do *strukturiranja govora* in prožnega *prilagajanja občinstvu*;
- sposobnost odgovarjati na vprašanja, od odgovarjanja na preprosta vprašanja z nekaj pomoči preko tekočega in spontanega odgovarjanja na niz vprašanj, ki sledijo predstavitvi, do odgovarjanja na težka in celo sovražna vprašanja.«

Če na prikazano pogledamo z vidika retorične pedagogike, lahko v poudarjenih elementih v navedkih vidimo neposredno zastopanost temeljnih retoričnih konceptov, kot so, denimo, načela strukturiranja, upoštevanje občinstva in retorične situacije, načela ubesedovanja, vidiki govorne uresničitve oz. nastopa. Hkrati v omejeni obliki prepoznamo tudi nekatera načela retorične pedagogike, kot sta urjenje in vnaprejšnja priprava na nastop ter ektemporalni govor brez predpriprave. A navedeni odlomki odstrejo tudi problem, ki je podoben tistemu iz učnega načrta za pouk slovenščine. To je odsotnost celovitega razumevanja retorike kot družbene prakse, ki se kaže v fragmentarnosti posamičnih načel in posledično nesistematičnosti njihovega poučevanja oz. celo odsotnosti eksplicitnega poučevanja. Prav sistematično poučevanje omenjenih načel, kot smo že pokazali, je namreč predpogoj za razvijanje suverena in avtentičnega javnega govora, ki ne temelji na predvidljivo shematičnih govornih predlogah, temveč govorcu, ki je opremljen z retorično vednostjo, omogoča vsebinsko ustrezno in jezikovno ustvarjalno izvedbo, ki vsakič na novo odgovarja na posebnosti trenutka govora.

3 Okvir vertikalnega poučevanja govornega nastopanja kot izhodišče za medpredmetno povezovanje in razvijanje raznojezične zmožnosti

3.1 Konceptualne podlage

Iz do sedaj povedanega ni težko razbrati smiselnosti tesnega povezovanja med sodobnim poučevanjem govornega nastopanja in retoriko. Ta je v slovenskem osnovnošolskem izobraževanju sicer prisotna tudi kot obvezni izbirni predmet v devetem razredu, a v tej obliki seveda ne more v celoti uresničiti načela procesnega razvoja zmožnosti govornega nastopanja. Ker se učenci z njo srečajo šele na koncu osnovnošolskega izobraževanja, en sam predmet težje na ravni implementacije odpira tudi vprašanja retoričnega potenciala jezikovne in kulturne heterogenosti ter jezikovne zmožnosti učencev, katerih prvi jezik ni slovenščina, oz. raznojezične zmožnosti učencev nasploh. S slednjo se namreč učenci srečujejo vse od vstopa v

osnovno šolo, a zaradi izvajanja učnega procesa, ki temelji na predpostavki o enojezičnem habitusu (Gogolin, 2021) in kot sredstvo usvajanja znanja ter komunikacije favorizira učni jezik (npr. Savski, 2018; Jazbec, 2022), večjezičnost v resnici ostaja ločena od vsakdanjosti šolskega procesa oz. je pripoznana le v specifičnih kontekstih. Pluralistični pristopi v najširšem smislu ozaveščanja o jezikovni heterogenosti in razvijanja raznojezične zmožnosti v šolskem kontekstu niso celovito, ampak v glavnem parcialno zastavljeni, saj so, denimo, omejeni na primere tujezikovnega pouka¹³, na primere nejezikovnega medpredmetnega povezovanja s pomočjo pristopa CLIL (prim. zlasti Lipovec in Lipavic Oštir, 2022; Sila idr., 2020; Vovk in Ambrožič Dolinšek, 2022;) oz. na lajšanje težav učencev priseljencev (Žmavc idr., 2021; Skubic Ermenc, 2023). Učenci zato pogosto nimajo priložnosti, da bi ozavestili, razvili in posledično aktivirali potenciale lastnih jezikovnih repertoarjev na receptivni ter produktivni ravni kot *ustaljene, neproblematične oblike komuniciranja oz. usvajanja znanja, ki imajo svoje mesto znotraj izobraževalnega prostora kot nenaključne, sodelovalne in dobro načrtovane dejavnosti v celotni vertikali učnega procesa*. Poudariti je treba, da je povezovanje med retorično pedagogiko in večjezičnimi praksami v mednarodnem prostoru najpogosteje umeščeno na konec sekundarne oz. na terciarno raven izobraževanja kot del razvijanja zmožnosti pisanja pri poučevanju angleščine (prim. npr. Canagarajah, 2010; Guerra, 2016). Retorika je v tem kontekstu razumljena zlasti v smislu večšine spretnega, strateškega komuniciranja in pisanja oz. diskurza in njegovih učinkov, ki zajemajo učinke moči, prepričevanja, estetskega užitka in nenazadnje tudi učenja (Green, 2017). S pripoznanjem in vključitvijo večjezične dimenzije tak diskurz neizogibno ustvarja drugačne prepričevalne ter estetske učinke, saj vključuje različne jezikovne, kulturne in tudi disciplinarne vire, ki temeljijo na avtorjevi ustvarjalni odločitvi, kdaj, kako in do kakšne mere jih uporabi (prim. Kalan, 2022; Wang, 2018). Toda tudi na ravni primarnega izobraževanja lahko srečamo primere uspešnega vključevanja retoričnih načel v okviru pisanja, ki kažejo na ustvarjalno in strateško spretnost učencev pri pisanju v različnih jezikih (npr. Machado in Hartman, 2019), ter teoretske podlage za rekonceptualizacijo retorike, ki ponovno prepoznava njeno vlogo na področju jezikovnega in književnega pouka (Green idr., 2022).

¹³ Tukaj je za velik razvoj poskrbel projekt Jeziki štejejo – JeŠt, v okviru katerega je nastalo zelo veliko primerov dobre prakse (glej Bratož in Sila, 2022; Čok, 2021; Pirih Svetina in Retelj, 2022; Lipavic Oštir in Pižorn, 2022; Pižorn, Lipavic Oštir in Žmavc, 2022).

V luči sodobnih usmeritev evropskih in nacionalnih izobraževalnih politik (npr. SEJO, 2011; ROPP, *referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: možnosti in viri*, 2017; *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025*), ki poudarjajo potrebo po celovitem vključevanju pluralističnih pristopov v učni proces, ki ni omejen le na posamezne predmete ali obdobje izobraževanja, temveč predstavlja konstitutivni element šolskega okolja, ter spoznanja, da »šolska realnost kliče po [...] preformuliranju didaktičnih pristopov v smislu večje osredinjenosti na aktualne večjezične in večkulturne učence« (Jazbec, 2022, str. 115)¹⁴, se zdi smiselno tudi v slovenskem izobraževalnem kontekstu iskati rešitve v okviru vsebin in pristopov, ki so tesno povezane z jezikovnim poukom, a ga v nekaterih segmentih tudi presegajo ter ga lahko prav zaradi tega kvalitetno dopolnijo.

V tem pogledu se retorika oz. eksplicitno in sistematično poučevanje retoričnih načel (v okviru dejavnosti govornega nastopanja) pokaže kot smiselna kroskurikularna večdimenzionalna tema, ki lahko v obliki *vertikalnega celovitega poučevanja govornega nastopanja* uspešno povezuje tako jezikovni in nejezikovni pouk kot tudi prakse večjezičnih govorcev. K temu najprej spodbuja njena pedagoška tradicija, ki ima, kot smo že pokazali v okviru antične retorične pedagogike, v svojem vertikalnem modelu retoričnega izobraževanja vgrajeni načeli dvojezičnosti in dvokulturnosti kot neločljiva sestavna dela formiranja govorca – državljana, ki je usposobljen za delovanje v javnem življenju rimske družbe.

Drugo izhodišče za spodbudo je povezano s sodobnejših konceptom *zmožnosti učinkovitega govornega sporazumevanja* (angl. *oracy*), ki izhaja iz sociokulturne perspektive jezikovnega poučevanja ter poudarja pomen govorjenega jezika v vzgoji in izobraževanju, ki sega vse do Vigotskega in njegove umestitve medosebnega sporazumevanja kot ključnega elementa posameznikovega kognitivnega razvoja. Koncept *oracy* je leta 1965 uvedel A. Wilkinson kot odziv na zapostavljenost eksplicitnega poučevanja govornih spretnosti v primerjavi s pozornostjo, ki so jo takratne šolske oblasti v Veliki Britaniji posvečale poučevanju vsebin, povezanih s favoriziranjem razvijanja bralne in matematične pismenosti. Opredelil ga je kot »zmožnost uporabe spretnosti govorjenja in poslušanja« (Wilkinson, 1965, str. 13),

¹⁴ Poudariti je treba, da je v zadnjih petnajstih letih v Sloveniji prišlo do velikih sprememb v razumevanju večjezičnosti, za kar so posebej zaslužni šole, učitelji, raziskovalci in snovalci politik, ki so dejavno sodelovali v različnih razvojnih projektih in prispevali k spreminjanju ustaljenih pogledov na vlogo jezikov v izobraževanju. Tudi zato se zdi pomembno izpostaviti pouk slovenščine kot prostor za razvijanje raznojezičnosti, čeprav je tradicionalno zavezan enojezični normi poučevanja.

pri čemer je z izpostavitvijo dejavnosti govorjenja ter poslušanja v središče vzgoje in izobraževanja postavil govor kot prvinski element človekovega biološkega ter družbeno-kulturnega razvoja. Cilj je bil doseči, da bi učitelji na ravni poučevanja in vrednotenja znanja razvoj govorne zmožnosti pri učencih obravnavali z enako resnostjo kot zmožnost branja, pisanja in računanja.¹⁵ Zraven t. i. razvojne smeri vloge govorne zmožnosti v šoli se je razvila tudi z njo povezana t. i. govorna pedagogika (angl. *oral pedagogy*), ki jo v zadnjih dvajsetih letih podrobno razvija zlasti N. Mercer in temelji na predpostavki, da je kvaliteta razvoja govornih zmožnosti odvisna od kvalitete interakcije med govorcami v različnih formalnih in neformalnih okoljih. Posebej pomembno vlogo pri tem ima šola, zato se Mercer v svojih raziskavah osredinja zlasti na interaktivno naravo govora v kontekstu poučevanja, vidike dialoškega poučevanja in razvijanje učnih okolij za produktivnejše in ustvarjalnejše razmišljanje s pomočjo (po)govora (prim. Mercer, 2019). Za potrebe poučevanja zmožnosti učinkovitega govornega sporazumevanja in njegovega ustreznega vrednotenja (tj. spremljanja in ocenjevanja napredka učencev pri govornih spretnostih) je razvil *okvir spretnosti govornega sporazumevanja* (Mercer idr., 2017; Millard in Menzies, 2016), ki je utemeljen na teorijah s področja usvajanja drugega jezika, kot je sporazumevalna zmožnost (angl. *communicative competence*), vključuje pa tudi pojme s področja prozodije in neverbalne komunikacije. Okvir določajo štiri medsebojno povezane smeri razvijanja govornega sporazumevanja in vključujejo različne spretnosti, ki jih govorec potrebuje za učinkovito govorno sporazumevanje, v učnem okolju pa so mišljene predvsem govorne spretnosti, ki jih učenci lahko uporabijo v različnih učnih in socialnih kontekstih. Glede na to, da specifične situacije predpostavljajo rabo različnih govornih spretnosti, okvir omogoča fleksibilnost in se lahko prilagaja različnim kontekstom ne glede na kulturne, jezikovne posebnosti makro in mikro šolskega okolja.

¹⁵ V angleško govorečem okolju so kasneje podobno zaznamovali tudi izrazi *oral development* (govorni razvoj), *communication skills* (komunikacijske spretnosti), *speaking and listening* (govor in poslušanje). Kot pravi Alexander, vsi sodijo v isto področje ter so legitimni in ključni za izobraževanje. Predstavljajo to, »kar šola počne v podpiranju razvoja sposobnosti otrok, da uporabljajo govor za izražanje svojih misli in za sporazumevanje z drugimi v okviru izobraževanja in v življenju« (Alexander, 2013, str. 10).

Tabela 3: Cambridgeov okvir spretnosti govornega sporazumevanja – the Cambridge Oracy Skills Framework

PODROČJE FIZIČNIH SPRETNOSTI
<p>1. Glas</p> <ul style="list-style-type: none"> a) tekočnost in hitrost govora b) register c) jasnost izgovorjave č) glasovna projekcija <p>2. Govorica telesa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) geste in drža b) izrazi obraza in očesni stik
PODROČJE JEZIKOVNIH SPRETNOSTI
<p>3. Besedišče</p> <ul style="list-style-type: none"> a) primeren izbor besedišča <p>4. Jezik</p> <ul style="list-style-type: none"> a) register b) slovnica <p>5. Retorične tehnike</p> <ul style="list-style-type: none"> a) npr. raba metafor, humorja, ironije; mimikrija
PODROČJE KOGNITIVNIH SPRETNOSTI
<p>6. Vsebina</p> <ul style="list-style-type: none"> a) izbor vsebine za posredovanje pomena in namena b) upoštevanje stališč drugih <p>7. Zgradba</p> <ul style="list-style-type: none"> a) zgradba in organizacija govora <p>8. Pojasnjevanje in povzemanje</p> <ul style="list-style-type: none"> a) pridobivanje informacij in razjasnjevanje s pomočjo postavljanja vprašanj b) povzemanje <p>9. Sklepanje</p> <ul style="list-style-type: none"> a) navajanja razlogov v podporo stališčem b) kritično pretresanje izraženih idej in stališč
PODROČJE SOCIALNIH IN ČUSTVENIH SPRETNOSTI
<p>10. Sodelovanje z drugimi</p> <ul style="list-style-type: none"> a) vodenje in obvladovanje interakcij b) sprejemanje izmenjave v interakciji <p>11. Poslušanje in odzivanje</p> <ul style="list-style-type: none"> a) aktivno poslušanje in primeren odziv <p>12. Govorna samozavest</p> <ul style="list-style-type: none"> a) suverenost b) živahnost in vnema <p>13. Zavedanje o publiki</p> <ul style="list-style-type: none"> a) upoštevanje ravni razumevanja poslušalcev

Koncept govornega sporazumevanja (*oracy*) in okvir (*Oracy Skills Framework*) ponujata širši pogled na vlogo govornega jezika (oz. jezikov) v šolskem kontekstu, ki je bila prepoznana tudi v slovenskem kontekstu (npr. Kozinc, 2001, Marentič Požarnik in

Peklaj, 2009; Peklaj, 2012; Rot Vrhovec, 2019;), a brez dvo-/večjezične perspektive. Na drugi strani se koncept *oracy* naslanja tudi na rezultate raziskav, ki ugotavljajo, da na boljše kognitivne, čustvene in socialne izide vplivata količina ter kvaliteta govornega sporazumevanja, ki vključuje učenčev jezikovni repertoar in temelji na aktivni vključenosti učencev v učni proces ter razvijanju jezikovnih zmožnosti v obliki eksplicitnega poučevanja govornih spretnosti, kot so načini za ubesedovanje idej in konstruiranje argumentov ter njihovo učinkovito predstavljanje (Mercer in Mannion, 2018, str. 11).¹⁶ Pri tem je treba poudariti, da vidik dvo-/večjezičnosti znotraj koncepta govornega sporazumevanja, ki izhaja iz splošnih koristi in pozitivnih učinkov na kognitivni razvoj posameznika, posebej ne definira značilnosti večjezične rabe, kot jo v smislu jezikovne repertoarnosti zaznamujejo bodisi koncept raznojezičnosti (angl. *plurilingualism*) kot celovit posameznikov repertoar, ki vsebuje vsoto vseh posameznih jezikov oz. drobcev jezikov, ki jih je mogoče uporabiti v sporazumevanju (SEJO, 2011; Chen in Hélot, 2018; Galante, 2020), bodisi koncept jezikovne multikompetence (angl. *language multi-competence*) kot splošni posameznikov sistem ali sistem skupnosti, ki uporablja več kot en jezik ter vključuje govorčev um v celoti in ne le njegovega prvega ali drugega jezika (Cook, 2013, str. 3768), ali npr. koncept konstelacije dominantnih jezikov (angl. *dominant language constellation*), ki predstavlja skupino v danem trenutku najprimernejših jezikov, ki delujejo kot celota in posamezniku omogočajo izpolnitev vseh njegovih potreb v večjezičnem okolju (Aronin in Singleton, 2012). Kljub nekoliko ohlapnemu pojmovanju dvo-/večjezičnosti znotraj koncepta govornega sporazumevanja pa velja opozoriti na zanimivo naslonitev koncepta govornega sporazumevanja na empirične raziskave, ki večjezičnost povezujejo z javnim nastopanjem. Te namreč pomen eksplicitnega poučevanja govornega nastopanja omenjajo v povezavi s posameznikovim kognitivnim nadzorom, ki v procesu govornega nastopanja omogoča uravnavanje strahu, stresa, anksioznosti in pri katerem so raziskave pokazale večji uspeh pri dvojezičnih mladih (npr. Xie in Dong, 2015). Podprtost koncepta govornega sporazumevanja z empiričnimi raziskavami s področja uporabnega jezikoslovja,

¹⁶ V kontekstu orisa vloge govornega jezika v vzgoji in izobraževanju avtorja sistematično navajata seznam skoraj 60 relevantnih empiričnih raziskav s ključnimi ugotovitvami, ki so bile izvedene v zadnjih dvajsetih letih in obravnavajo različna področja, na katera vpliva kvaliteta govornega sporazumevanja: kognitivni razvoj (boljši dosežki na področju pouka angleščine, matematike, naravoslovja ..., boljši dosežki na področju pismenosti, izboljšano logično razmišljanje, boljša komunikacija med učenci s posebnimi potrebami, izboljšane komunikacijske in kognitivne spretnosti pri dvojezičnih otrocih, prenos spretnosti razumevanja in sklepanja na druge predmete), socialni in čustveni razvoj (večja samozavest, zavzetost in osredinjenost na naloge, socialni razvoj in vrstniške interakcije, čustvena inteligenca, večja empatičnost, boljše spoprijemanje s stresom), vpliv na prihodnje življenje (lažje premagovanje družbene neenakosti, manj izključevanja, manj mladoletniškega prestopništva, boljša zaposlitev).

vzgoje in izobraževanja ter razvojne psihologije omogoča tematiziranje v slovenskem prostoru do sedaj manj obravnavanih vidikov poučevanja govornega nastopanja, saj:

- poudarja pomen eksplicitnega in kakovostnega poučevanja govorjenja ter poslušanja v celotni vertikali,
- omogoča strukturiran pristop za razvijanje posameznih vidikov govornega jezika, spodbuja razvijanje socialnih in čustvenih vidikov govorjenja (samozavest, samospoštovanje, čustvena inteligenca), omogoča prilagajanje različnim kontekstom (šolski sistemi, kulturna/jezikovna okolja),
- vključuje tudi tematiko večjezične dimenzije govornega jezika oz. repertoarnosti v šolskem okolju, tako na ravni razumevanja prednosti raznojezične zmožnosti, posebnosti v komuniciranju na ravni govorca in poslušalcev (npr. raven obvladovanja nekega jezika oz. jezikov, prehajanje med jeziki) kot tudi v kontekstu razmerja med učnim ter prvimi jeziki (tj. sočasno razvijanje jezikovne zmožnosti v učnem in prvih jezikih).

Prav vprašanje jezikovnega prehajanja v okviru vertikalnega poučevanja govornega nastopanja predstavlja naše tretje izhodišče. Naslanja se na koncept *medjezikovnega prehajanja* (angl. *translanguaging*, v slov. tudi *čezjezičnost*, *čezjezikovanje*, *medjezikovno prepletanje*), ki je zelo različno opredeljen teoretski koncept in obenem tudi pedagoško načelo (prim. npr. Creese in Blackledge, 2010; García in Lin, 2016; García in Wei, 2014; Canagarajah, 2011; Cenoz in Gurter, 2022).¹⁷ Za potrebe tematiziranja vertikalnega poučevanja govornega nastopanja, ki vključuje tudi večjezičnost oz. različne jezikovne prakse kot inkluzivno in emancipatorno dimenzijo, bomo izhajali iz konceptualizacije O. García, ki poudarja družbeno motiviranost razumevanja koncepta in hkrati predstavlja točko, v kateri se medjezikovno prehajanje najbolj razlikuje od koncepta raznojezičnosti (prim. García in Otheguy, 2020). García, ki je osnovni koncept medjezikovnega prehajanja kot prakse izmenjevanja dveh jezikov z R. Otheguyem in L. Weijem nadgradila v splošno sporazumevalno prakso dvo-/večjezičnih učencev, ga opredeljuje kot »dejanje dvojezičnih govorcev, pri katerem

¹⁷ Koncept velja trenutno za eno aktualnejših smeri preučevanja večjezičnosti in izobraževanja, zato je literature za to področje veliko (tudi kritičnih pogledov). Številne so tudi raziskave, ki obravnavajo primere praktične implementacije praks medjezikovnega prehajanja v celotni izobraževalni vertikali (npr. Duarte, 2016; García-Mateus in Palmer, 2017; Rosiers idr., 2018; Aleksić in García, 2022). V prispevku predstavljamo le zelo kratek in omejen oris koncepta, glede prevoda angleškega izraza *translanguaging* pa smo se odločili, da uporabimo nov slovenski izraz, ki ga je prevzel slovenski prevod Dodatka k SEJO (2023). Za pregled terminološke in teoretske razdelave angl. koncepta *translanguaging* v slovenskem kontekstu glej Pižorn, Lipavc Oštir in Žmavc (2022) in Jazbec (2022).

le-ti dostopajo do različnih jezikovnih značilnosti ali različnih načinov tistega, kar opisujemo kot avtonomne jezike, da bi čim bolj povečali sporazumevalni potenciali« (García, 2009, str. 140). V luči uresničitve ideje o emancipatorni obliki izobraževanja v vse heterogenejšem svetu, kjer otroci v šolsko okolje prinašajo različne jezikovne prakse, García poudarja, da je »edini način za vzpostavitev pravičnih izobraževalnih sistemov razvoj čim večjega števila večjezičnih programov, ki priznavajo medjezikovno prehajanje kot vir kognitivnega in družbenega udejstvovanja kakor razvijajo tudi standardne načine sporazumevanja v dominantnih jezikih« (prav tam, str. 157).

Za sodobno retorično pedagogiko, katere glavni namen je spodbujanje aktivnega družbenega udejstvovanja v globaliziranem, raznojezičnem in raznokulturnem svetu in ki vse od antike vključuje participativne (tudi večjezične pedagoške pristope),¹⁸ je v okviru koncepta o medjezikovnem prehajanju bistveno njegovo problematiziranje tradicionalnega pogleda na jezikovno ideologijo o enojezični normi. Osredinja se namreč na govorce in njihove komunikacijske prakse ter poudarja raznolike (*hibridne in fluidne*) jezikovne rabe vseh akterjev pedagoškega procesa, s čimer presega perspektivo ločenega obstoja in rabe dveh ali več jezikov. García medjezikovno prehajanje in njegove pedagoške uresničitve vidi kot proces, ki vključuje številne kompleksne jezikovne prakse posameznikov in skupnosti ter pedagoške pristope k vključevanju teh praks v formalno šolsko okolje. Trdi, da razumljen kot družbeno neproblematični način sporazumevanja povečuje strpnost in enakopravno udeležbo (prav tam), saj govorcem omogoča, da kadar koli svobodno uporabljajo celoten jezikovni repertoar svojih idiolektov, »ne glede na dosledno upoštevanje družbeno in politično določenih meja poimenovanih (in običajno nacionalnih in državnih) jezikov« (Otheguy idr., 2015, str. 283). Slednje izhaja iz glavnih postulatov teorije in prakse medjezikovnega prehajanja, ki so ključni tudi za emancipatorno izobraževanje: (1) poimenovani jeziki so družbenopolitični konstrukti; (2) dvojezičnost/večjezičnost ni dodatek dveh ločenih jezikovnih sistemov, temveč dinamično izkoriščanje enotnega jezikovnega repertoarja za ustvarjanje pomena; (3) jezikovne ideologije, zlasti rasistične ideologije, ki ohranjajo privilegije in moč dominantnih skupin, povzročajo rasizacijo manjšinskih govorcev in stigmatizacijo njihovih jezikovnih praks (Aleksić in García, 2022, str. 2). Gre za izrecno agendo

¹⁸ Pri tem spomnimo, da je antično dvojezično izobraževanje v tem pogledu izrazito anahronistično, saj je služilo ustvarjanju moških elitnih državljanov in ni temeljilo na načelih inkluzije vseh jezikovnih praks, s katerimi so v šole prihajali učenci in učitelji v, denimo, večnacionalnem in večjezičnem rimskem imperiju.

prevpraševanja jezikovne neenakosti, kjer prakse medjezikovnega prehajanja v različnih kontekstih učnega procesa vzpostavljajo novo razmerje med dominantnimi in šibkejšimi jeziki.¹⁹ Z njihovo pomočjo šibkejši jezik v nekem šolskem okolju formalno pridobi enakopraven (družbeni) položaj kot eden od konstitutivnih jezikov v izobraževanju. Izrecno je označen in razumljen kot prednost posameznika ter skupnosti, kar posledično pomeni večjo socialno pravičnost v izobraževanju dvojezičnih/večjezičnih učencev, saj jim omogoča enakovredno polno uporabo jezikovnega repertoarja pri dejavnostih učenja, poučevanja in ocenjevanja. Kot opozarja L. Wei, eden vodilnih raziskovalcev medjezikovnega prehajanja, pa je slednje še več kot pedagoška ali teoretična perspektiva. Razumeti ga moramo tudi kot politično stališče, ki ne le spoštuje obstoj različnih poimenovanih jezikov ali namenja večjo pozornost fluidnim in dinamičnim večjezičnim praksam iz vsakdanjega življenja, temveč tudi izziva nacionalistične predpostavke o poimenovanih jezikih in rasističnih ideologijah, »ki prispevajo k institucionalizaciji jezikovnih in družbenih neenakosti« (Wei, 2022, str. 175). Slednje omenjamo predvsem v luči tega, da je retorika miselna, jezikovna (besedna in nebesedna) ter družbena dejavnost, ki je jezikovno nepreferenčna disciplina, *metagovorica*, kot jo poimenuje R. Barthes (1990, str. 13), saj je njena konceptualni aparat in pojmovno mrežo mogoče prenesti v poljubni jezik/jezike, kar nenazadnje kaže njena več kot dvatisočletna tradicija rabe in poučevanja.²⁰ Toda hkrati kot diskurzivna praksa vedno vključuje tudi različne kulturne (torej tudi jezikovne) perspektive tistih, ki jo uporabljajo, bodisi da jo poučujejo (vprašanje senzibilnosti/interesa za *retorično obravnavo* družbeno relevantnih vprašanj) ali izvajajo (vprašanje namena in strateško motivirane selekcije za *retorično izvedbo*). Zato tudi v poučevanju omogoča/spodbuja odpiranje različnih vprašanj o raznokulturnih identitetah in raznojezičnih praksah, ki se odražajo v retoričnem delovanju govorca/pisca in ki jih R. Andrews v svoji rekonceptualizaciji sodobne retorike opredeli kot sestavni del večjezične retorične teorije (angl. *multilingual rhetorical theory*). Interes sodobne retorike, kot pravi, mora biti raziskovanje strateške jezikovne rabe v globaliziranem izobraževalnem kontekstu, in

¹⁹ V izobraževanju je prevladujoči učni jezik običajno tudi jezik okolja. V mnogih primerih je učni jezik državni jezik ali uradni regionalni jezik (tj. jezik večine). Drugi družbeno prevladujoči jeziki so del osnovnega izobraževalnega programa kot dodatni jeziki (tj. tuji jeziki – moderni in stari). Šibkejši jezik/jeziki pa je/so običajno jezik/jeziki domačega sporazumevanja in jezik/jeziki, pridobljen(i) v zgodnjem otroštvu.

²⁰ Na tem mestu poudarimo, da imamo v mislih grško-rimsko klasično retoriko, ki je oblikovala družbeno kulturne vzorce t. i. zahodne civilizacije in kulture. Pri tem pa ne gre pozabiti, da zlasti področji komparativne in medkulturne retorike obravnavata historične ter sodobne oblike strateškega jezikovne rabe tudi v drugih kulturah, ki so vplivale na oblikovanje komunikacijskih praks izven vpliva t. i. zahodne civilizacije in kulture (npr. Kitajska, Indija). Čeprav so zlasti v medkulturni perspektivi globalnega sveta slednje izjemno relevantne tudi na ravni tematiziranja večjezičnih praks (Canagarajah, 2010; Kalan, 2022), jih tukaj ne bomo obravnavali.

bolj kot osredinjaje na to, da imamo opraviti s prvim, z drugim, s tujim, z dodatnim ali s svetovnim jezikom, se je z retorično perspektivo mogoče lotiti vprašanj, kot so: načini reprezentiranja izkušenj s svetom v različnih jezikih, načini kombiniranja med jeziki, jezikovnopolitične odločitve o uporabi jezikov za določene namene in načinih njihovega poučevanja ter vprašanja identitete in kulture v smislu posameznikove jezikovne samoopredelitve in jezikovnih strategij pogajanja, razvijanja, spreminjanja ter utrjevanja identitet (Andrews, 2014, str. 112).

Retorična perspektiva tematizira kompleksnost diskurzivnih praks in vlogo jezikov nasploh, zaradi česar je pomembna tudi za izobraževanje v prvih jezikih in odpira načine za osmišljeno obravnavo jezikovne raznolikosti tudi na kurikularni ravni (Green, 2017, str. 6). V navezavi na različne pedagoške pristope medjezikovnega prehajanja (prim. npr. Cenoz in Gorter, 2022), ki poudarjajo aktivno vključitev in fluidno rabo *vseh* jezikovnih praks ter *vseh* udeležencev učnega procesa kot del premišljenega učiteljevega načrtovanja (García in Kano, 2014), je mogoče ne le ozavestiti vlogo posameznikovega idiolektu v formalnem šolskem okolju, temveč spodbuditi kritično razumevanje problemov enojezične norme izobraževanja. Kot opozarja Wei, slednje pogosto spremlja družbenopolitično označevanje jezikov kot »domačih«, »tujih«, »priseljenskih« in »jezikov prednikov oz. dediščine«, enako pogosto pa te oznake vsebujejejo negativne konotacije manjšinskih, rasno in družbeno stigmatiziranih jezikov ter govorcev (Wei, 2022, str. 174). Šele v tej točki, ko v učnem procesu aktivno sodelujejo vsi njegovi akterji in s svojim celotnim jezikovnim repertoarjem, lahko govorimo o možni in smiselni uresničitvi cilja iz učnega načrta za pouk slovenščine, kjer je zapisano, da imajo učenci v okviru razvite metajezikovne zmožnosti »izdelano strategijo nastopanja« (UN, 2018, str. 55).

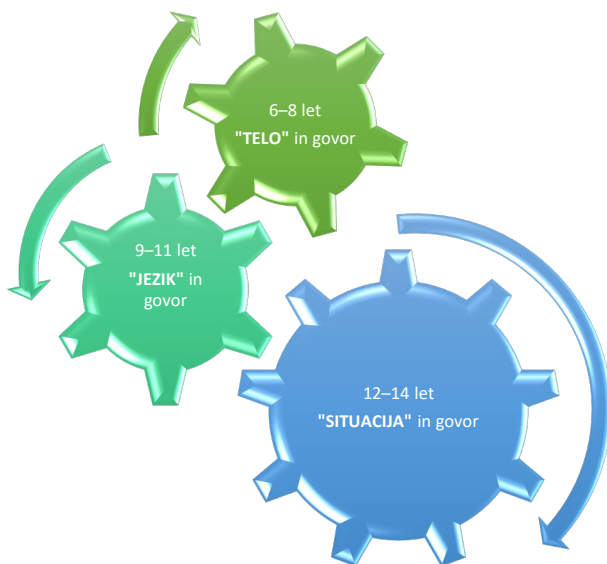
3.2 Poskus oblikovanja okvira vertikalnega poučevanja govornega nastopanja v osnovni šoli

Predlog, ki ga predstavljamo v sklepnem delu poglavja, je nastal v sodelovanju s profesorico slovenščine Mojco Cestnik z OŠ Polzela kot rezultat njenih bogatih izkušenj s poučevanjem slovenščine in retorike v 2. in 3. VIO (prim. Cestnik, 2019). Temelji na zgoraj predstavljenih konceptualnih podlagah klasične retorike, govornega sporazumevanja in medjezikovnega prehajanja ter tudi na mojih dvajsetletnih izkušnjah z visokošolskim poučevanjem retorike na Univerzi na Primorskem. Namen okvira je ponuditi ustrezne podlage učiteljem za celovitejši

pristop k načrtovanju in izvajanju pedagoških dejavnosti, katerih cilj je razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev. Prav tako pa želimo z njim posebej poudariti pomembnost sistematičnega in kontekstualiziranega poučevanja učinkovitega javnega govornega nastopanja kot ene od posameznikovih veščin, ki so v današnjem času ključne za uspešno delovanje v družbi. Okvir predpostavlja sodelovalne oblike poučevanja in skupno načrtovanje na ravni vertikalnega ter horizontalnega povezovanja med učitelji slovenščine, tujejezikovnega pouka in nejezikovnih predmetov, ki pri svojem pouku kot učno dejavnost načrtujejo govorno nastopanje, ter upošteva tudi posebnosti mikrokonteksta šolskega okolja, kot so, denimo, jezikovna in kulturna raznolikost učencev, njihovi izraženi interesi, učne zmožnosti ipd. V tem pogledu se približuje ideji o integrativnem kurikulumu, saj se okoli skupne teme, tj. *sistematičnega oblikovanja artikuliranih govorcev in govork*, ki predstavlja kroskurikularni cilj, lahko povezujejo različni predmeti in discipline ter so lahko del kurikularne strategije na ravni šole (prim. Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010, str. 30). V okviru je prikazano vertikalno zasnovano sistematično in celovito poučevanje retoričnih načel, ki obsega vse dejavnosti sporazumevanja (branje, pisanje, govor) in omogoča procesno razvijanje veščin javnega nastopanja, s čimer sledi antični ideji o retoričnem izobraževanju, ki učenca in učenko formira v aktivna državljana. V skladu s cilji pouka slovenščine tristopenjski okvir upošteva učenčevo jezikovno (tudi raznojezično) zmožnost in osebni razvoj v treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih ter zaradi vertikalne zasnove gradi na neposrednih povezavah s predhodno usvojenim znanjem, ki so neločljiv del skupnega načrtovanja in izvajanja. Prav tako predvideva vključitev praktične vednosti, ki jo učenci v obliki pridobljenih izkušenj nadgrajujejo na podlagi urjenja, ki je integrirano v dejavnosti pri pouku. V izhodišču okvir temelji na obstoječem učnem načrtu za pouk slovenščine in z integriranim pristopom pri obravnavi jezikovnih in književnih vsebin v kontekstu govora tudi notranje (tj. intradisciplinarno) povezuje doseganje ciljev dejavnosti govornega nastopanja ter jih s tem kvalitativno nadgrajuje.

V skladu z načeli retorične pedagogike in govornega sporazumevanja v ospredje postavlja sinergijo vseh štirih področij spretnosti govornega sporazumevanja (fizično, jezikovno, kognitivno ter socialno in čustveno) s ciljem celovitega oblikovanja govornika in razvijanja zavedanja o fizičnem vidiku komunikacije, ki je na ravni jezikovnega pouka v slovenskem primarnem (pa tudi sekundarnem) izobraževanju izrazito zapostavljen.

Cilj vertikalnega poučevanja govornega nastopanja tako ni več v izolirani učni situaciji, tj. v vsakem letu pouka slovenščine opraviti govorni nastop v skladu z ustaljeno predlogo, temveč se glede na VIO osredini na usvajanje *posameznih vidikov govornega nastopanja* v obliki različnih govornih dejavnosti, ki jih je mogoče tudi ovrednotiti. Slednje pomeni, da sedanji (od 1. do 9. razreda v strukturi in izvedbi bistveno nespremenjeni) govorni nastop nadomestijo nove govorne dejavnosti. Poimenujemo jih lahko »pred-nastopi«, ki pa se v pripravi in izvedbi osredinjajo npr. na telesno-govorni vidik v 1. VIO, na vsebinsko-jezikovni vidik v 2. VIO in na situacijsko-prepričevalni vidik v 3. VIO. Slednje ne pomeni, da npr. v 1. VIO pozornosti ne namenjamo vsebini oz. v 2. VIO govorni situaciji in v 3. VIO telesno-govornemu vidiku. Gre bolj za to, da s pomočjo eksplicitno označenih vmesnih oz. etapnih ciljev, ki jih v modelu predstavljajo osrednja tematska področja (TELO, JEZIK, SITUACIJA), uspešneje dosežemo končni cilj, suveren, artikuliran in nešablonski govorni nastop, ki naj bi ga učenci usvojili v 9. razredu.



Slika 1: Procesno zasnovano poučevanje govornega nastopanja v osnovni šoli

Tako zastavljen procesni pristop lahko ponazorimo tudi z zgornjim prikazom vrtečih se zobatih koles, v katerem se elementi (»kolesa«), ki označujejo učne vsebine, postopoma večajo, kot se razvija retorična zmožnosti, hkrati pa, ko jih enkrat

poženemo (tj. s prvim kolesom), vzajemno delujejo oz. poganjajo vse njene sestavne komponente.

Okvir vertikalnega poučevanja govornega nastopanja v osnovni šoli sestavlja šest med sabo povezanih elementov:

- *Obdobje izobraževanja*: razdeljeno je na tri vzgojno-izobraževalna obdobja in izpostavlja glavni (poenostavljeno sintetiziran) cilj pouka pri slovenščini, ki se mu prilagajajo vsi ostali elementi.
- *Tematska področja govornega nastopanja*: tematska strukturiranost izpostavlja tri glavna vsebinska področja (telo v govornem nastopanju, jezik v govornem nastopanju in situacijskost v govornem nastopanju), ki si sledijo v skladu s kompleksnostjo razvijanja retorične zmožnosti in v okviru katerih so opredeljeni tudi glavni operativni cilji, ki zajemajo spoznavanje, razumevanje, preizkušanje in evalviranje.
- *Pristopi retorične pedagogike*: vsebujejo predlog glavnih pristopov, ki v izbranem obdobju omogočajo doseganje etapnih ciljev in izhajajo tako iz antičnih kot sodobnih metod poučevanja. V vseh obdobjih je kot metoda prisotna metoda »posnemanja«, ki ga opredeljujemo kot nabor kompleksnih načel konstruiranja besedila/govora, katerih cilj je na podlagi postopno pridobljene spretnosti različnih načinov interakcije z obstoječimi »retoričnimi modeli« omogočiti samostojno in ustvarjalno pisanje ter govorjenje.²¹ Vključujejo lahko različne načine in zahtevnostne ravni posnemanja govornega/bralnega/pisnega zgleada, pri katerih je v vsakem obdobju zelo pomembna vloga učitelja kot enega od retoričnih zgledov. Pisne vaje kot metoda poučevanja govornega nastopanja so tesneje povezane z retoričnim nastopom in so namenjene zlasti usvajanju retoričnih načel. Govorno nastopanje s sintezo retoričnih načel je pristop, ki temelji

²¹ Na tem mestu omenimo povezavo med omenjeno metodo posnemanja in didaktičnim načelom postopnega prehajanja od nesamostojnosti k samostojnosti, ki ga v kontekstu razvijanja govorne spretnosti v dvojezičnem okolju opredelita tudi Mercer in Mannion (2018). Kot pravita (str. 50), naj bi se učitelji pri razvijanju različnih vrst govorne spretnosti omejili na razvijanje le ene naenkrat in pri uporabi preverjen nabor učnih metod, kot so: (a) prikaz spretnosti (kako je videti v praksi, bodisi z uporabo videa ali igranja vlog); (b) razlaga spretnosti (utemeljitev uporabe določene spretnosti in kdaj jo je treba uporabiti; lahko vključuje tudi opredelitev sestavnih delov ali razmislek o tem, kaj se lahko zgodi ob slabi ali neustrezni rabi); (c) omogočanje priložnosti za namerno vadbo (učenci lahko najprej delajo skupaj, preden preidejo na samostojno uporabo spretnosti v zahtevnejših okoliščinah); (d) kombiniranje uporabe različnih spretnosti v različnih kontekstih (potem ko so posamezne spretnosti že vadili in osvojili); (e) zagotavljanje bogatih, formativnih povratnih informacij na vsaki stopnji s kombinacijo vrstniškega ocenjevanja, samoocenjevanja in učiteljevega ocenjevanja.

na urjenju v samostojni pripravi in izvedbi govornega nastopa, pri čemer kot pomembno izhodišče poudarja razvijanje ustvarjalne in situacijske rabe retoričnih načel.

- *Področja spretnosti govornega sporazumevanja*: v okviru so za vsako obdobje izpostavljena ključna področja spretnosti govornega sporazumevanja, ki jih učitelji pri učencih razvijajo skozi sistematično poučevanje govornega nastopanja.
- *Raznojezični pristopi*: pristopi za razvijanje raznojezične zmožnosti kot del govornega nastopanja predstavljajo možno dopolnilo v okviru razvijanja retorične zmožnosti. Temeljijo na izhodiščih, kot jih opredeljuje sodobna večjezična pedagogika v okvirih SEJO in ROPP ter predpostavljajo rabo zelo različnih načel (npr. CLIL, prakse medjezikovnega prehajanja itd.), katerih način implementacije je odvisen od specifik šolskega makro in mikro okolja.²²
- *Medpredmetno povezovanje*: vsebuje le nakazana izhodišča medpredmetnega povezovanja, ki so zgolj za potrebe prikaza možnosti obravnave ločena v skupino jezikovnih in nejezikovnih predmetov. Primarno izhodišče je sicer vertikalno poučevanje govornega nastopanja pri pouku slovenščine, a povezovanje okrog govornega nastopanja kot kroskurikularne teme je poljubno in odvisno od cilja povezovanja, ki ga skupina učiteljev na šolski ravni izbere.²³ Kot komentar k temu dodajmo, da razvijanje retorične zmožnosti nastopanja v kroskurikularni perspektivi, ki izhaja iz pouka slovenščine kot *poudarjenega* (tj. nosilnega) predmeta v medpredmetnem povezovanju, omogoča vertikalno sistematično spoznavanje retoričnih prvin, razvijanje raznojezične zmožnosti in aktualizacijo v okviru aktivne rabe jezikovnih praks, ki jih uporabljajo učenci (šole/razreda). Slednje bi utegnili prispevati tudi k uspešnejšemu doseganju splošnih učnih ciljev jezikovnega pouka pri učencih, katerih prvi jezik ni slovenščina.

²² V okviru je za vsako obdobje naveden zgolj ilustrativni primer, ki je na voljo v slovenščini in je nastal kot rezultat velikega nacionalnega projekta Jeziki štejejo – JeŠt (<https://jeziki-stejejo.si>), saj se je slednji eksplicitno ukvarjal z razvijanjem raznojezičnih didaktičnih pristopov in večjezičnosti naklonjenega okolja. Publikacije, izdane v okviru projekta, vsebujejo lepo število primerov za primarno in sekundarno izobraževanje, omeniti pa velja tudi mednarodni projekt Jezikovno občutljivo poučevanje v vseh razredih – JOP (<https://jop.splet.arnes.si>), v okviru katerega so nastala priporočila za delo z učenci priseljenci, ki vsebujejo več nasvetov, smernic in možnih rešitev za uspešno vključevanje učencev priseljencev v proces pouka s področja pluralističnih pristopov. Neizčrpen nabor primerov dobre prakse v evropskem prostoru na tem področju predstavlja spletna stran Evropskega centra za moderne jezike Sveta Evrope (ECML): <https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx>

²³ Za možnosti sistematičnega načrtovanja, izvajanja in evalviranja medpredmetnih ter kurikularnih povezav na mikro in makro šolski ravni je posebej uporaben že omenjen priročnik *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje* (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010).

Medpredmetno povezovanje med slovenščino kot *podpornim* predmetom in tujejezikovnimi predmeti v določeni meri prav tako omogoča sistematično spoznavanje retoričnih načel, zlasti pa je pomembno za osmišljeno implementacijo pluralističnih pristopov, a tudi aktiviranje večjezičnih praks v kontekstu sistematičnega urjenja v govornem nastopanju. Povezovanje z nejezikovnimi predmeti omogoča kontekstualizacijo retoričnih prvin, predvsem pa predstavlja pomemben »javni prostor«, kjer lahko učenci neposredno preizkušajo svojo veščino izven primarnega mesta poučevanja in urjenja, in s tem pomembno (in hkrati varno) okolje za pridobivanje in refleksijo izkušenj z govornim nastopanjem.

Tabela 4: Okvir tristopenjskega vertikalnega poučevanja govornega nastopanja

Obdobja izobraževanja	Osrednja področja in cilji poučevanja govornega nastopanja	Glavni pristopi retorične pedagogike	Osrednja področja spretnosti govornega sporazumevanja	Raznojezični pristopi	Medpredmetno povezovanje
<p>Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (6–8 let): 1.–3. razred</p> <p>Glavni cilj pouka slovenščine: - Opismenjevanje (branje, pisanje, govorno sporazumevanje)</p>	<p>Telesni in govorni vidik govornega nastopanja: - <u>Spoznavanje in razumevanje vloge telesa pri govoru:</u> (osnove telesnega vidika dihanja in elementov nebesedne komunikacije). - <u>Preizkušanje in evalviranje:</u> deklamiranje/recitiranje za razvijanje fonološkega zavedanja, nadzor dihanja, obvladovanja telesa, zavedanja prostora, zavedanja individualnega in skupinskega govora.</p>	<p><i>Posnemanje Branje Govorno nastopanje s pred-nastopi</i></p>	<p>FIZIČNE: - Glas - Telo JEZIKOVNE: - Besedišče - Jezik SOCIALNE IN ČUSTVENE: - Sodelovanje z drugimi - Poslušanje in odzivanje</p>	<p>Pristopi za spodbujanje zavedanja o jezikih in obstoju lastnega jezikovnega repertoarja v okviru govornega nastopanja.</p> <p>Primer slovenske prakse: »Moj jezikovni vlak« (Bratož in Sila, 2022)</p>	<p>Tuji jeziki: - večjezično poučevanje načel in njihova uporaba v obliki urjenja ali govorne predstavitve. Nejezikovni predmeti: - poučevanje skozi tematsko povezovanje (telo; govor); - uporaba (praktična izvedba v obliki urjenja ali govorne predstavitve).</p>

Obdobja izobraževanja	Osrednja področja in cilji poučevanja govornega nastopanja	Glavni pristopi retorične pedagogike	Osrednja področja spretnosti govornega sporazumevanja	Raznojezični pristopi	Medpredmetno povezovanje
<p>Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje (9–11 let): 4.–6. razred</p> <p>Glavni cilj pouka slovenščine: - Intenzivno razvijanje sporazumevalne zmožnosti z okrepljenimi dejavnostmi govornega nastopanja pri pouku književnosti</p>	<p>Jezikovni vidiki govornega nastopanja: - <u>Spoznavanje in razumevanje vloge obvladovanja jezikovnih strategij pri govornem nastopanju</u>: zgradba besedila, ustvarjalne strategije ubesedovanja in ubesediljenja; kultiviranost govora na ravni jezika, glasu in telesa; zavedanje o strateški rabi jezika v odnosu do poslušalcev. - <u>Preizkušanje in evalviranje</u>: interpretativno branje, pripovedovanje zgodb; igranje vlog in dramska igra, recitiranje, deklamiranje, formalne in neformalne govorne dejavnosti.</p>	<p><i>Posnemanje Pisne vaje Branje Govorno nastopanje s pred-nastopi</i></p>	<p>FIZIČNE: - Glas - Telo JEZIKOVNE: - Besedišče - Jezik - Retorične tehnike KOGNITIVNE: - Vsebina - Zgradba - Pojasnjevanje in povzemanje SOCIALNE IN ČUSTVENE: - Govorna samozavest - Zavedanje o publiki</p>	<p>Pristopi za razvijanje lastnega jezikovnega repertoarja in odnosa do večjezičnosti v okviru dejavnosti govornega nastopanja.</p> <p>Primer slovenske prakse: »Jezikovni portreti kot jezikovno orodje« (Lipavac Oštir, 2017b)</p>	<p>Tuji jeziki: - večjezično poučevanje načel in njihova uporaba v obliki urjenja ali govorne predstavitve. Nejezikovni predmeti: - poučevanje skozi tematsko povezovanje (telo; govor; jezik; družbeni, historični, umetniški vidiki govornega nastopanja); - uporaba (praktična izvedba v obliki urjenja ali govorne predstavitve).</p>

Obdobja izobraževanja	Osrednja področja in cilji poučevanja govornega nastopanja	Glavni pristopi retorične pedagogike	Osrednja področja spretnosti govornega sporazumevanja	Raznojezični pristopi	Medpredmetno povezovanje
<p>Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (12–14 let): 7.–9.razred</p> <p>Glavni cilj pouka slovenščine: - Višje ravni strategij branja, pisanja in govorne spretnosti</p>	<p>Situacijski vidik govornega nastopanja: - <u>Spoznavanje in razumevanje vloge prepričevanja v govornem nastopu</u>: <i>kairos</i> in retorična situacija; retorična struktura; strategije prepričevanja; načela argumentiranja, vrednotenje argumentacije; - <u>Preizkušanje in evalviranje</u>: govorniške zvrsti; govorniški slog; raba v javnem delovanju (debata, diskusija, javna razprava, polemika, pogovor ...).</p>	<p><i>Posnemanje Pisne vaje Govorno nastopanje s sintezo retoričnih načel</i></p>	<p>FIZIČNE: - Glas - Telo JEZIKOVNE: - Besedišče - Jezik - Retorične tehnike KOGNITIVNE: - Vsebina - Zgradba - Pojasnjevanje in povzemanje - Sklepanje SOCIALNE IN ČUSTVENE: - Sodelovanje z drugimi - Poslušanje in odzivanje - Govorna samozavest - Zavedanje o publiki</p>	<p>Pristopi za razvijanje lastnega jezikovnega repertoarja in odnosa do večjezičnosti ter prevpraševanja družbenopolitične jezikovne neenakosti v okviru dejavnosti govornega nastopanja.</p> <p>Primer slovenske prakse: »Jezikovne karte kot jezikovno orodje« (Lipavac Oštir, 2017a)</p>	<p>Tuji jeziki: - večjezično poučevanje načel in njihova uporaba v obliki urjenja ali govorne predstavitve. Nejezikovni predmeti: - poučevanje skozi tematsko povezovanje (telo; govor; jezik; družbeni, historični, umetniški vidiki govornega nastopanja); - uporaba (praktična izvedba v obliki urjenja ali govorne predstavitve).</p>

4 Zaključek

Čeprav se predlog okvira vertikalnega poučevanja govornega nastopanja v marsičem zgleduje po antičnem modelu, je med njima bistvena razlika prav v večjezični perspektivi. Okvir namreč ne gradi na predpostavki o elitnih jezikih, ki *morajo* biti del retorične zmožnosti (kot sta bili to latinščina in stara grščina), temveč izhaja iz dejanskih dinamičnih jezikovnih praks učencev *kot bistvenih gradnikov* jezikovne in s tem tudi retorične zmožnosti. Hkrati pripoznava konstitutivno vlogo pluralističnih pristopov v učnem procesu, ki jezikov in njihovih govorcev ne obravnavajo izolirano, temveč enakovredno omogočajo vključenost v učne dejavnosti in interakcijo vsem učencem ne glede na to, ali je, denimo, učni jezik znotraj njihovih jezikovnih repertoarjev (že) del skupine jezikov, ki *jo lahko aktivno uporabljajo za učenje in komunikacijo*. A retorična perspektiva učiteljem omogoča pogled tudi onkraj potencialov jezikovne in kulturne raznolikosti njihovih učencev. S pomočjo navezovanja na ideje medjezikovnega prehajanja se razprejo vprašanja o družbenopolitičnih, družbenohistoričnih in sociolingvističnih vidikih dvo-/večjezičnosti, s katerimi je mogoče kritično prevpraševati legitimnost enojezične jezikovne norme v globalnem večjezičnem svetu 21. stoletja.

Javno govorno nastopanje in njegovo poučevanje je torej zelo kompleksno področje, ki še zdaleč ni povezano zgolj z naravno danostjo (oz. s »smislom za nastopanje«) ali s posameznikovim funkcionalnim obvladovanjem jezika in splošno uveljavljenih načel učinkovitega nastopa v nekem družbenokulturnem okolju. Vključuje in vsakič aktivira *celotno govornikovo osebo* na ravni obvladovanja telesnih, jezikovnih, kognitivnih ter socialnih in družbenih veščin pa tudi refleksije predhodnih izkušenj z javnim govornim nastopanjem. Zato je celovit, na retorični disciplini utemeljen pristop k razumevanju in usvajanju njegovih elementov pogoj za izoblikovanje govornikov in govornic, ki bodo svojo retorično zmožnost lahko postopno in osmišljeno gradili in v tem procesu govorne izkušnje znali tudi ustrezno (samo)reflektirati.

Ob predlogu vertikalnega pristopa k poučevanju govornega nastopanja, ki omogoča medpredmetno povezovanje, tako izpostavljam štiri glavna izhodišča, ki naj služijo za podlago pri eksperimentalnem razvijanju praks, ki bodo vključile sistematično in celovito poučevanje govornega nastopanja bodisi znotraj enega predmeta bodisi v povezovanju več predmetov ali na ravni kroskurikularnih povezav:

- govorno nastopanje je v kontekstu poučevanja kroskurikularna in večdimenzionalna tema ter temelji na konceptualnih podlagah klasične retorične discipline;
- retorična pedagogika s svojim modelom izobraževanja omogoča oblikovanje procesno zasnovanih pristopov sistematičnega poučevanja, ki niso omejeni le na pouk slovenščine, temveč spodbujajo k vseolskemu, kroskurikularnemu načrtovanju in izvajanju;
- retorična perspektiva govornega nastopanja primarno vključuje tudi večjezične in večkulturne elemente, zato pri poučevanju omogoča osmišljeno vključevanje pluralističnih pristopov;
- retorična pedagogika, ki temelji na antičnih podlagah, v pouk neizogibno vpeljuje tudi vrednote humanističnega izobraževanja, s čimer presega ozko kompetenčno naravnost razvijanja jezikovnih spretnosti in zato predstavlja pomemben del posameznikove splošne izobrazbe.

Domet retoričnega izobraževanja, katerega del je mogoče usvojiti s predlaganim pristopom, učinkovito ilustrira tudi misel D. Fleminga, ki retoriko v duhu klasične tradicije opiše z besedami (1998, str. 172–173): »[...] ne kot drugorazredna spretnost v predstavljanju vsebine, temveč kot bogata in dragocena smer študija, katerega cilj je razvijanje določene vrste osebe: zavzete, artikularne, domiselne, razumevajoče, državljanske – osebe izurjene v, vzgojene z in predane temu, kar se je nekoč imenovalo spretnost govornenja«.

Literatura

- Ahačič, K., Banič, I., Brodnik, A., Holcar Brunauer, A., Klopčič, P., Kogoj, B., Mithans, M., Pirih, A., Štefanc, D., Müller, T., Rojc, J., Slivar, B., Stegel, M., Suban, M., Tratnik, M., & Zupanc Grom, R. (2022). *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (J. Rojc, & B. Slivar, Ur.; Spletna izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Alexander, R. J. (2013). Improving oracy and classroom talk : achievements and challenges. *Primary First*. pp. 22–29.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism* (Let. 30). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/impact.30>
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed). Multilingual Matters.
- Barac, R., & Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44(1), 36–54. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000339>
- Barthes, R. (1990). *Retorika Starib; Elementi semiologije*. ŠKUC; Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Bartsch, T.-C., Hoppmann, M., Rex, B. F., & Vergeest, M. (Ur.). (2013). *Trainingsbuch Rhetorik* (3., aktualisierte Aufl). UTB Schöningh.

- Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jeziški in slovstvo* 56(3-4), 111–130.
- Bratož, S., & Sila, A. (2022). *Moj jeziškovni vlak: razvijanje jeziškovne raznolikosti v vrtni in osnovni šoli*. Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/>
- Burgoon, J. K., Manusov, V., & Guerrero, L. K. (2021). *Nonverbal Communication* (2. izd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003095552>
- Canagarajah, S. A. (2010). A rhetoric of shuttling between languages. V P. K. Matsuda, M. Lu & B. Horner (Ur.) (2010). *Cross-Language Relations in Composition* (pp. 158-179). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2(2011), 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Candelier, M., Camilleri, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lőrincz, Ildikó, Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2017). ROPP - referenčni okvir za pluralistične pristope k jeziku in kulturam zmožnosti in viri (L. Kač, Ur.). Zavod RS za šolstvo.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Pedagogical Translanguaging* (1. izd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cestnik, M. (2019). Experiences in teaching rhetoric as an elective course in primary school. *Šolsko polje*, XXX(5–6), 159–168.
- Chen Y.-Z., & C. Hélot. 2018. Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence. *Language Education and Multilingualism* 170(1), 168–187.
- Conley, T. M. (1995). *Rhetoric in the European tradition* (Repr.). Univ. of Chicago Pr.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Crowley, S., & Hawhee, D. (2004). *Ancient rhetorics for contemporary students* (3rd ed). Pearson/Longman.
- Čok, L. (2021). *Jeziški štejejo: priročnik dobre prakse*. Znanstveno raziskovalno središče, Annales ZRS; Pedagoška fakulteta. <https://www.zrs-kp.si/index.php/research-2/zalozba/monografije/>
- Dewaele, J.-M., & van Oudenhoven, J. P. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for Third Culture Kids? *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443–459. <https://doi.org/10.1080/14790710903039906>
- Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2012). Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 352–366. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.714380>
- Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L., Bourke, L., Vilageliu, O., Bešić, E., Seifert, S., Gasteiger-Klicpera, B., Ralli, A., Dimakos, I., Karpava, S., Martins, M., Sousa, O., Castro, S., Søndergaard Knudsen, H. B., Donau, P., Haznedar, B., Mikulajová, M., & Gerdzhikova, N. (2022). Teaching and learning in a multilingual Europe: Findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 37(2), 293–320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Dunbar, N. E. (2015). Power and Dominance in Nonverbal Communication. V C. R. Berger, M. E. Roloff, S. R. Wilson, J. P. Dillard, J. Caughlin, & D. Solomon (Ur.), *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication* (1. izd., pp. 1–5). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118540190.wbeic146>
- Ermenc, K. S. (2023). Nekateri izzivi izobraževanja učencev in dijakov priseljencev z vidika načela medkulturnosti. *Sodobna Pedagogika*, 74(1), 9–27. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2023_nekateri-izzivi-izobrazevanja-ucencev-in-dijakov-priseljencev-z-vidika-nacela-medkulturnosti/
- Ferbežar, I., Kranjc, S., Pižorn, K., & Skela, J. (Ur.). (2011). *Skupni evropski jeziškovni okvir: Učenje, poučevanje, ocenjevanje* (I. Kovačič, Prev.). Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.

- Fleming, D. (1998). Rhetoric as a Course of Study. *College English*, 61(2), 169–191.
<https://doi.org/10.2307/378878>
- Galante, A. (2022). Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: The inseparability of language and culture. *International Journal of Multilingualism*, 19(4), 477–498.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753747>
- García, O. (2009). Chapter 8 Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. V T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Ur.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140–158). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- García, O., & Kano, N. (2014). 11. Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. V J. Conteh & G. Meier (Ur.), *The Multilingual Turn in Languages Education* (pp. 258–277). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. V O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Ur.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 117–130). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan UK.
<https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Gogolin, I. (2021). Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? – European histories and realities. *European Educational Research Journal*, 20(3), 297–310.
<https://doi.org/10.1177/1474904120981507>
- Granados, A., Lorenzo-Espejo, A., & Lorenzo, F. (2022). Evidence for the interdependence hypothesis: A longitudinal study of biliteracy development in a CLIL/bilingual setting. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 3005–3021.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2001428>
- Green, B. (2017). English as Rhetoric? – Once more, with feeling... *English in Australia*, 52(1), 74–82.
- Green, B., Molyneux, P., & Scull, J. (2022). Rhetoric, agency, pedagogy: A “new” perspective on language and literacy education. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(3), 297–308.
<https://doi.org/10.1007/s44020-022-00013-3>
- Guerra, J. C. (2016). Cultivating a Rhetorical Sensibility in the Translingual Writing Classroom. *College English*, 78(3), 228–233.
- Jazbec, S. (2022). Čezjezičnost - novi stari pristop k učenju in poučevanju (tujih) jezikov. *Slavia Centralis*, 15(2), 114–128. <https://journals.um.si/index.php/slaviacentralis/article/view/2456>
- Jožef Beg, J. (2019). Govorna interpretacija literarnega besedila. V K. Podbevšek & N. Žavbi (Ur.), *Govor v pedagoški praksi* (pp. 95–102). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kač, L., Volčanšek, S., & Ramšak, S. (2016). *Učni načrt, Program osnovna šola, Nemščina*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo.
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_nemscina.pdf
- Kalan, A. (2022). Negotiating Writing Identities Across Languages: Translanguaging as Enrichment of Semiotic Trajectories. *TESL Canada Journal*, 38(2), 63–87.
<https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1357>
- Kežžar, K. (2019). Učim – torej govorim. V K. Podbevšek & N. Žavbi (Ur.), *Govor v pedagoški praksi* (pp. 65–73). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kharkhurin, A. V. (2008). The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals’ divergent thinking.

- Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 225–243.
<https://doi.org/10.1017/S1366728908003398>
- Kharkhurin, A. V. (2010). Bilingual verbal and nonverbal creative behavior. *International Journal of Bilingualism*, 14(2), 211–226. <https://doi.org/10.1177/1367006910363060>
- Kolnik, K., Otič, M., Cunder, K., Oršič, T., & Lilek, D. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Geografija*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo.
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf
- Kozinc, A. (2001). Slovensščina v pedagoškem sporazumevanju. V M. Ivšek (Ur.), *Materni jezik na pragu 21. stoletja* (pp. 373–387). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2014). *Nonverbal communication in human interaction* (Eight edition). Wadsworth, Cengage Learning.
- Lipavc Oštir, A., (2017a). Jezikovne karte kot jezikovno orodje. <https://jeziki-stejejo.si/jezikovne-karte-kot-jezikovno-orodje/>
- Lipavc Oštir, A., (2017b). Jezikovni portreti kot jezikovno orodje. <https://jeziki-stejejo.si/jezikovni-portreti-kot-jezikovno-orodje/>
- Lipavc Oštir, K., & Pižorn, K. (Ur.) (2022). *Več in raznojezičnost v predšolskem obdobju*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. doi:10.18690/um.ff.5.2022
- Lipovec A., & Lipavc Oštir, A. (2022). Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji. V K. Pižorn, A. Lipavc Oštir, & J. Žmavc (Ur.), (2022), *Obrazi več-/raznojezičnosti* (pp. 149–178). Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-345-5>
- Machado, E., & Hartman, P. (2019). Translingual Writing in a Linguistically Diverse Primary Classroom. *Journal of Literacy Research*, 51(4), 480–503.
<https://doi.org/10.1177/1086296X19877462>
- Marentič-Požarnik, B., & Plut-Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: Poti do znanja z razumevanjem* (1. izd., 1. natis). DZS.
- Millard, W., & Menzies, L. (2016). *The state of speaking in our schools*. London: Voice 21.
<https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf>
- Murphy, J. (2020). 'Roman writing instruction as described by Quintilian', V J. J. Murphy, & C. Thaiss (Ur.), *A Short History of Writing Instruction From Ancient Greece to The Modern* (pp. 40–82). United States, Fourth edn. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge: The Selected Works of Neil Mercer* (1. izd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400759>
- Mercer, N., & Mannion, J. (2018). *Oracy across the Welsh curriculum: A research-based review: key principles and recommendations for teachers*. Oracy Cambridge report for the Welsh Government.
<https://oracycambridge.org/wp-content/uploads/2018/07/Oracy-across-the-Welsh-curriculum-July-2018.pdf>
- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11–12. *Learning and Instruction*, 48, 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Mullen, A., & James, P. (Ur.). (2012). *Multilingualism in the Graeco-Roman Worlds* (1. izd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139012775>
- Murphy, J. J., & Thaiss, C. (Ur.). (2020). *A short history of writing instruction: From ancient Greece to the modern United States* (Fourth edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Petek, T. (2019). *Govorno nastopanje v pedagoškem procesu* (1. izdaja, 1. natis). Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Pirih Svetina, N., & Retelj, A. (Ur.) (2022). *Večjezične dejavnosti v šoli in vrtcu: zbirka primerov iz prakse: projekt Jeziki štejejo (JeŠT)*. Pedagoška fakulteta. https://jeziki-stejejo.si/wp-content/uploads/2022/09/Prirocnik_Vecjezične-dejavnosti-v-soli-in-vrtcu.pdf

- Pižorn, K., Lipavc Oštir, A., & Žmavc, J. (Ur.). (2022). *Obrazj več-/raznojezičnosti*. Pedagoški inštitut. <https://doi.org/10.32320/978-961-270-345-5>
- Plut-Pregelj, L. (2012). *Poslušanje: Način življenja in vir znanja* (1. izd). DZS.
- Podbevšek, K. (1995). Interpretativno branje kot del učiteljevega govornega nastopa. *Jezik in slovstvo*, 40(3-4), 103–110.
- Podbevšek, K., & Žavbi, N. (Ur.). (2019). *Govor v pedagoški praksi*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Ljubljana University Press, Faculty of Arts). <https://doi.org/10.4312/9789610602804>
- Quintilianus, M. F. (2015). *Šola govornišva* (J. Isak Kres, & D. Movrin, Ur.; M. Babič, Prev.; 1. natis). Šola retorike Zupančič&Zupančič.
- Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025*. (Uradni list RS, št. 94/21) <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO123>
- Rosiers, K., Van Lancker, I., & Delarue, S. (2018). Beyond the traditional scope of translanguaging. *Language & Communication*, 61, 15–28. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.11.003>
- Rot Vrhovec, A. (2019). Možnosti za razvijanje govorjenja učencev v 1. in 2. triletju osnovne šole. V K. Podbevšek, & N. Žavbi (Ur.), *Govor v pedagoški praksi*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (pp. 57–64) <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/185/283/4891-1>
- Rutar Ilc, Z., & Pavlič Škerjanc, K. (Ur.). (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje* (1. izd., 1. natis, 1. dotis). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Savski, K. (2018). Monolingualism and prescriptivism: The ecology of Slovene in the twentieth century. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(2), 124–136. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1320561>
- Skupni evropski jezikovni okvir: Učenje, poučevanje, ocenjevanje. Dodatek* (B. Zužič Žerjal, M. Pavlič, I. Ferbežar, S. Kranjc, & J. Skela, Prev.; Spletna izd.). (2023). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sila, A., Cotič, N., & Dolenc-Orbanič, N. (2020). Uporaba pristopa CLIL pri učenju in poučevanju naravoslovja in angleščine v vrtcu. V M. Volk, T. Štemberger, A. Sila, & N. Kovač (Ur.), *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev* (pp. 387–403). Založba Univerze na Primorskem.
- Svet Evrope. 2022. *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM_Rec\(2022\)1E.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM_Rec(2022)1E.pdf)
- Šebjanič Oražem, M. (2020). Sporazumevalna zmožnost in komunikacijske spretnosti učiteljev začetnikov. V J. Vogel (Ur.), *Slovenščina – diskurzji, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo*. Obdobja 39 (pp. 217–224). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-39/>
- Tivadar, H. (2015). Vloga pravorečja in njegovo poučevanje v slovenskem osnovno- in srednješolskem izobraževanju. *Jezik in slovstvo* 60(3-4). 161–172.
- Ule, M. (2011). *Psibologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Vilhar, B. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Biologija*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_Biologija.pdf
- Vidmar, T. (2009). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vogel, J. (2019). Vloge besedila, naslovnik in etična načela kot pomembni dejavniki javnega govornega nastopanja. V Tivadar, H. (Ur.), *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*. Obdobja 38 (pp. 441–448). Ljubljana: FF https://centerslo.si/wp-content/uploads/2019/10/Obdobja-38_Vogel.pdf
- Vogel, J. (2012). Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovno jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57(1-2), 67–81.

- Vovk, A., & Ambrožič Dolinšek, J. (2022). Razumevanje trajnostnosti med mladimi v luči vpliva soft CLIL učnih enot pri dijakih drugih letnikov gimnazijskih programov. K. Pižorn, A. Lipavic Oštir, & J. Žmavc (Ur.), *Obrazi več-/raznojezičnosti* (pp. 179–200). Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-345-5>
- Wang, Z. (2018). Rethinking Translingual as a Transdisciplinary Rhetoric: Broadening the Dialogic Space. *Composition Forum, Vol. 40*. <https://www.compositionforum.com/issue/40/translingual.php>
- Wei, L. (2022). Erratum to: Translanguaging as a political stance: implications for English language education. *ELT Journal, 76*(2), 309–309. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac001>
- Whitmarsh, T. (2013). *Starogrška literatura* (N. Grošelj, Prev.; 1. izd). Modrijan.
- Wilkinson, A. (1965). THE CONCEPT OF ORACY*. *English in Education, 2*(A2), 3–5. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1965.tb01326.x>
- Žagar, I. Ž., Žmavc, J., & Domajnko, B. (2018). *Učitelj kot retorik: Retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*. Pedagoški inštitut.
- Žmavc, J. (2013). *Govorniške predvaje priročnik za sestavljanje besedil na osnovi antičnih progymnasmata: Univerzitetni učbenik*. Pedagoški inštitut.
- Žmavc, J., Autor, S., & Gril, A. (2020). »Tudi mama se vam zahvaljuje in vas pozdravlja« - Pedagoški proces z otroki priseljencev med epidemijo covid-19. *Sodobna Pedagogika, 71/ 137*(4), 58–74. <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=1767>
- Žmavc, J. (2019a). Nekoč k retorju in gledališkemu igralcu - kam pa danes? (Poskus kritičnega pogleda na kurikularne umestitve govornega nastopa v okviru osnovnošolskega izobraževanja). V K. Podbevšek, & N. Žavbi (Ur.), *Govor v pedagoški praksi* (pp. 75–83). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Žmavc, J. (2019b). Retoričnost učiteljeve avtoritete. I. Ž. Žagar, & A. Mlekuž (Ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju* (pp. 159–173). Pedagoški inštitut.
- Žmavc, J. (2021a). Antična retorična perspektiva sporazumevalne zmožnosti kot potencial njenega sodobnega raziskovanja in poučevanja. *Jezik in Slostvo, 66*(1), 43–56. <http://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2021|1|45-58>
- Žmavc, J. (2021b). Teaching rhetoric in primary school - towards modernization of society with classical techniques and practices. V N. Gutvajin, J. Stanišić, & V. Ž. Radović (Ur.), *Problems and perspectives of contemporary education* (pp. 74–94). Beograd: Institute for Educational Research: Faculty of Teacher Education, University of Belgrade; Moscow: Faculty of Philology, Peoples` Friendship University of Russia.

STIČIŠČE MED POUKOM NEMŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA V OŠ IN POUKOM ZUNAJ UČILNICE NA PRIMERU MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA S CILJEM RAZVIJANJA OKOLJSKE OZAVEŠČENOSTI

MELANIJA LARISA FABČIČ,¹ ALJA LIPAVIC OŠTIR,^{1,2}
MAJA CIMERMAN SITAR³

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
melanija.fabcic@um.si, alja.lipavic@um.si

² University of Ss. Cyril and Methodius, Faculty of Arts, Trnava, Slovaška
alja.lipavic@um.si

³ Inter-kulturo, Maribor, Slovenija
maja.cimerman@gmail.com

V prispevku se poskušamo izzivom antropocena, pred katere so danes postavljene šole, približati skozi prizmo treh pristopov: kako z izkustvenim učenjem posredovati učne vsebine v naravnem okolju in tako spodbujati celostni razvoj otrok (pouk izven učilnice), kako se skozi izobraževanje odzvati na kompleksne okoljske izzive (okoljsko ozaveščanje) in kako izboljšati pouk tujega jezika ter zmanjšati obremenjenost otrok s posredovanjem učnih vsebin z različnih področjih pri pouku tujega jezika (CLIL). Pregled teh pristopov kaže, da vsak utemeljeno pridobiva pomen v šolskem kontekstu. Ob tem gremo v prispevku korak dlje in vse tri pristope povežemo, saj se vsebinsko in metodološko nadgrajujejo. Z ekonomičnim združevanjem ciljev in vsebin lahko prispevamo k manjši obremenjenosti otrok, ne da bi ob tem izgubljali dorast znanja. Z metodami učenja, ki izhajajo iz pouka izven učilnice, pa lahko vplivamo na usvajanje kompetenc, ki so potrebne za prihodnost in so običajno manj prisotne pri pouku tujega jezika, kot so sodelovanje, kreativno in kritično pristopanje k izzivom ter empatijo. Dodatne pozitivne učinke opažamo pri zdravju otrok ter kvaliteti učenja in motivacije. Da bi lahko to povezanost pristopov preizkusili v praksi, so potrebne naslednje aktivnosti: izobraževanje učiteljev, ustvarjanje kvalitetnih učnih gradiv, ustvarjanje ustreznih pogojev na šoli in sodelovanje staršev.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.11](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.11)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
pouk nemščine kot tui
jezik,
pouk zunaj učilnice,
okoljska ozaveščenost,
medpredmetno
povezovanje,
stičišče



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.11](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.11)

ISBN
978-961-286-823-9

THE INTERFACE BETWEEN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL AND OUTDOOR LEARNING: THE EXAMPLE OF CROSS-CURRICULAR INTEGRATION FOR DEVELOPING ENVIRONMENTAL AWARENESS

MELANIJA LARISA FABČIČ,¹ ALJA LIPAVIC OŠTIR,^{1,3}

MAJA CIMERMAN SITAR³

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
melanija.fabcic@um.si, alja.lipavic@um.si

² University of Ss. Cyril and Methodius, Faculty of Arts, Trnava, Slovakia
alja.lipavic@um.si

³ Inter-kulturo, Maribor, Slovenia
maja.cimerman@gmail.com

Keywords:

German as a foreign
language,
outdoor learning,
environmental awareness,
cross-curricular integration,
interface

This paper discusses the challenges of the Anthropocene that schools are facing today through the prism of three approaches: How to deliver learning content in the natural environment through experiential learning to promote children's holistic development (outdoor learning), how to respond to complex environmental challenges through education (environmental awareness raising), and how to improve foreign language teaching and reduce the amount of learning through delivering content from different subjects in foreign language teaching (CLIL). A review of these approaches shows that each of them is rightly gaining relevance in the school context. The paper goes one step further and links the three approaches, as they build on each other in terms of content and methodology. By combining objectives and content in an economical way, we can reduce the workload of children without lessening the increase of knowledge. We can also further the acquisition of competences needed for the future, which are usually less present in foreign language teaching, like cooperation, creative and critical approaches to challenges and empathy. To test this integration of approaches in practice, the following activities are needed: teacher training, the creation of quality teaching materials, the creation of appropriate school conditions and parental involvement.



1 Uvod

Reklo *Svet je eno!* na kratko pove, da je prepletenost pojavov in procesov na tem planetu očitna, nujna in nepogrešljiva. Kot takšna ni samo nekaj, kar živi kot ideja, ampak se realizira na najrazličnejših področjih življenja, pri čemer se ne more izogniti šolskemu polju. Z vstopom ideje o povezanosti pojavov in procesov pa v šolskem polju trčimo na ustaljene in umetne vzorce deljenja pojavov in procesov na tako imenovane šolske predmete, kar seveda ne odslikava realnosti in šolo potiska iz nabora učnih priložnosti za življenje. Zdi se, da je rešitev tega neugodnega položaja uvedba kroskurikularnih tem na različnih stopnjah v šolskem sistemu. Toda če si ogledamo učne načrte v slovenskem prostoru, kaj hitro ugotovimo, da so kroskurikularne teme zastopane skromno, skrito in vse preveč odvisno od posameznih učnih gradiv in dela posameznih učiteljev in učiteljic. Ob vsem tem pa dandanes vprašanje kroskurikularnih tem sploh ni več vprašanje upoštevanja, ampak je predvsem vprašanje, kako bomo v obdobju antropocena generacijam otrok in mladostnikov posredovali teme, ki jih je to obdobje v svoji kompleksnosti produciralo in jih še naprej dnevno generira. Avtorice tega prispevka vidimo odgovor na to vprašanje predvsem v povezovanju posameznih pristopov. V pričujočem prispevku želimo v ospredje postaviti tri pristope, ki se nam zdijo ne samo realno povezljivi, ampak se tudi smiselno dopolnjujejo in s tem pouk navezujejo na današnje življenje. Obenem pa mu dajejo neko komponento pogleda v prihodnost, saj vsem vključenim v izobraževanje omogočajo razmislek o dobi, ki jo živimo, ter razvijajo kompetence za prihodnost.

Pristopi, ki jih želimo v prispevku povezati, so: pouk izven učilnice, okoljsko ozaveščanje (okoljska vzgoja) in medpredmetno povezovanje pouka nemščine kot tujega jezika. Pokazati želimo, kako je pristope zaradi njihovih značilnosti mogoče povezovati in kje vidimo tiste stične točke, za katere menimo, da so dosegljive in izvedljive za vsakogar, kdor danes poučuje v našem ožjem in širšem okolju ter na različnih stopnjah v šolskem sistemu. S tem želimo slediti viziji šole za prihodnost, tj. šole v realnosti antropocena, saj menimo, da je to osrednja naloga in največja odgovornost izobraževanja.

Prispevek temelji na analizah in primerjavah teoretičnih postavk, hkrati pa vsebuje ilustrativne primere. Ob tem ga razumemo tudi kot prvi korak v širše zastavljene empirične raziskave stičišča med omenjenimi tremi pristopi.

2 Pouk zunaj učilnice kot izziv današnje šole

Ljudje smo večino časa svojega obstoja živeli v naravi in z naravo. Natančno smo morali opazovati svojo okolico, saj nam je nudila hrano in zaščito, hkrati pa je bila tudi vir nevarnosti. Za razliko od prirojenih reakcij na nevarnosti, ki so ostajale stabilne skozi mnoge generacije, se je učenje razvilo kot odziv na spreminjajoče se pojave v okolju. Prenos teh znaj z ene generacije na drugo je človeka postavil v edinstven položaj in predstavlja enega od pomembnih dejavnikov za uspešnost naše vrste.

Najpomembnejše stvari, ki se jih je vsak posameznik lahko naučil, so bile povezane z natančnim opazovanjem narave in njenih pojavov – prepoznavanje užitnih in strupenih rastlin, branje živalskih sledi, napovedovanje vremena ali izbiranje najbolj primernih surovin za izdelovanje orodja. Ljudje so se učili z opazovanjem in preizkušanjem, ob tem pa so zmeraj morali s kotičkom očesa opazovati tudi svojo okolico in pozorno spremljati dražljaje, ki bi lahko pomenili nevarnost. Učenje se je torej odvijalo med gibanjem, v okolju, kjer se je odvijalo tudi življenje samo. Tako je daleč najdaljše obdobje človeškega razvoja učenje potekalo zunaj, in sicer z učenjem skozi prakso. Šele v zadnjem stoletju se je premaknilo v »majhno škatlo, ki ji pravimo učilnica« (Nixon 1997, str. 31 – 35).

Povezava med učenjem, naravnim okoljem in gibanjem je še vedno slabo raziskana, čeprav v zadnjih letih vse bolj pridobiva pomen in številne študije empirično dokazujejo, da tako naravno okolje in gibanje kot tudi izkustveno učenje pozitivno vplivajo na učenje (Jucker, von Au 2022). Pri tem gre za preplet dejavnikov in pogosto je težko izluščiti, kje natančno leži vzrok za pozitiven vpliv. Gibanje, na primer, pozitivno vpliva na vrsto dejavnikov; od povečanega pretoka kisika v možganih, boljše fizične pripravljenosti do bolj kvalitetnega spanja, kar se potem kaže kot pozitivni učinki na učenje v obliki povečane koncentracije, motivacije in pomnjenja. Naravno okolje pa deluje pomirjujoče in učenkam oz. učencem pomaga doseči stanje, v katerem so sposobne/-i bolj uspešno sprejemati in predelovati

informacije, hkrati pa okolje samo spodbuja tudi bolj sodelovalne in aktivne načine poučevanja.

Čeprav je za množično izobraževanje 20. stoletja prehod v zaprte prostore šol vsekakor predstavljal številne prednosti, se postavlja vprašanje, ali enak koncept še vedno ustreza potrebam 21. stoletja ali pa bi ga bilo smiselno na novo premisliti in dopolniti s praksami, ki po eni strani bolje ustrezajo potrebam otrok, po drugi strani pa uspešneje naslavlja izzive 21. stoletja. Eden takšnih odgovorov je zagotovo pristop, ki ga imenujemo *pouk (učenje) zunaj učilnice*, saj raziskave kažejo, da hkrati odgovarja na različne potrebe učenk oz. učencev in spodbuja specifična znanja in kompetence, ki se zdijo ključni za prihajajoče obdobje.

Pomen gibanja za razvoj in zdravje otrok je nesporno dokazan, a kljub temu le petina slovenskih otrok, starih 11, 13 in 15 let, dosega priporočila Svetovne zdravstvene organizacije, po katerih naj bi se otroci vsak dan gibal vsaj eno uro (Jeriček et al. 2019). Vse večje zahteve po akademskih dosežkih in preživljanje časa v okviru strukturiranih učnih dejavnosti, prekomerna uporaba elektronskih naprav, izguba zelenih površin in tudi starševski strah pred nevarnostmi, ki morebiti prežijo zunaj, so privedli do položaja, ko vse več otrok veliko večino svojega časa preživlja v zaprtih prostorih. To pa ima vpliv na njihov razvoj tako na telesnem kot na duševnem področju.

Za marsikaterega otroka predstavlja čas, ki ga v okviru šole ali podaljšanega bivanja preživi zunaj, edini kakovostni čas izven zaprtih prostorov. To se precej razlikuje od nekdanje šole, ko je čas v prostorih šole predstavljal večinski čas, ki so ga otroci preživeli v zaprtih prostorih. Danes tako otroci kot učiteljice oz. učitelji v šoli in prostem času preživijo povprečno 10 ur v sedečem položaju (Završnik in Pišot 2005). Poleg drugih sprememb v načinu življenja gre vzroke za porast težav, kot so slabša koncentracija, nemirnost in agresivno vedenje ter druge podobne težave, ki jih učiteljice oz. učitelji opažajo pri svojem delu, iskati tudi v pomanjkanju gibanja in časa, preživetega zunaj. Potrebno je torej razmisliti o učnih pristopih, s pomočjo katerih bi lahko omilili ta trend.

Ob fizičnem in psihičnem zdravju otrok pa so pred nami tudi številni globalni izzivi, ki potrebujejo kreativne in empatične načine soočanja, predvsem pa zahtevajo sodelovanje in skupen odziv. Pred nami so tako podnebna kriza in hitra izguba biodiverzitete na planetu kot tudi vprašanje demokracije v času socialnih medijev in digitaliziranega sveta, izzive predstavljajo tudi naraščajoča raznolikost znotraj družbe in šolskih razredov, izguba občutka skupnosti in obup nad nemočjo lastnega vplivanja na svet. Zato OECD v svojem Učnem kompasu 2030 ugotavlja, da vse kompetence in veščine, ki naj bi jih učenke oz. učenci prihodnosti pridobile/-i, slonijo na treh ključnih temeljih: kognitivnih temeljih, temeljih povezanih z zdravjem, ter socialnih in emocionalnih temeljih (OECD 2019).

Da bi lahko ustrezno odgovorili na te izzive, potrebujemo odporne, zrele in zdrave odraščajoče, ki so se sposobni soočiti z vse večjo kompleksnostjo sveta in lahko obvladajo učne procese, ki so z njim povezani (Jucker, von Au 2022). Pouk zunaj učilnic spodbuja prav razvoj kompetenc, ki so v tem kontekstu pomembne – fizično in psihično zdravje, osebnostne kompetence, socialne kompetence, kritično razmišljanje ter kreativnost. Naštete prednosti pri pouku zunaj učilnice ne gredo na račun učnega uspeha, temveč nasprotno, preplet pozitivnih vplivov okolja, gibanja in poučevalnih metod vodi tudi do boljšega učnega uspeha (Kuo, Barnes & Jordan 2022). Pri tem za doseganje teh učinkov ni potrebno dodajati dodatnih učnih vsebin v že tako pogosto prenatrpan učni načrt, saj pouk zunaj učilnice predstavlja nadgradnjo obstoječih vsebin z novim pristopom poučevanja. Na ta način lahko pozitivne učinke, ki jih bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju, dosegamo v okviru obstoječih šolskih okvirov.

2.1 Boljše zdravje otrok in učiteljev oz. učiteljic

Če si najprej ogledamo zdravje vseh, ki so udeleženi v učnem procesu, lahko ugotovimo, da pouk zunaj učilnice vpliva na vrsto faktorjev, povezanih tako s fizičnim kot psihičnim zdravjem. Najprej je tukaj ugotovitev, da preživljanje časa zunaj pozitivno vpliva na fizično aktivnost. Več časa, kot ga otroci preživijo zunaj, večja je njihova fizična aktivnost, manj časa preživljajo sede in boljša je njihova kardiorespiratorna pripravljenost (Gray et al. 2015). Ob tem je pomembno pripomniti, da je prav kardiorespiratorna pripravljenost pozitivno povezana z učnim uspehom (Santana et al. 2017).

Preživljanje časa zunaj poveča tudi čas, v katerem so otroci izpostavljeni sončni svetlobi. Dnevna svetloba je precej močnejša od svetlobe v notranjih prostorih, ki bolj spominja na svetlobo somraka. To vpliva tako na razvoj cirkadianega ritma otrok kot tudi na razvoj slabovidnosti in pomanjkanje vitamina D. Za zagotavljanje ustreznega cirkadianega ritma pri ljudeh, kar vpliva tako na kakovosten spanec in dnevno pozornost kot tudi na počutje, mišljenje in nevrobiološke funkcije, je nujna izpostavljenost intenzivni svetlobi, ki jo najbolj zagotavlja sončna svetloba (Wirz-Justice 2022). Še posebej pomembno je zagotavljanje intenzivne svetlobe zjutraj, saj s tem povečamo pozornost otrok v jutranjih urah, kar je še posebej relevantno pri mladostnikih, katerih ritem je bolj zamaknjen in se zjutraj v povprečju težje zbujajo. Najpreprostejša rešitev bi torej bila, da učenke oz. učenci prvo uro pouka preživijo zunaj (Martinez-Nicolas et al. 2011).

Redna in zadostna izpostavljenost dnevni svetlobi pa ima pozitivne učinke tudi na količino in kakovost spanca, kar ugodno vpliva na učenje, med drugim z utrjevanjem spomina učeče se osebe, saj se med spanjem nedavne izkušnje pretvarjajo v dolgoročni spomin (MacDonald & Cote 2021), spanje pa vpliva tudi na plastičnost otroških možganov (Dang-Vu et al. 2006). Izpostavljenost zunanji svetlobi, morda nekoliko presenetljivo, je povezana s pojavom kratkovidnosti pri otrocih in mladostnikih. Raziskave dokazujejo, da lahko povečanje časa, ki ga otroci preživijo zunaj na dnevni svetlobi, zmanjša pojavnost kratkovidnosti kar za polovico (Hobday 2022).

Preživljanje časa zunaj, tudi v neugodnih vremenskih razmerah in v vseh letnih časih, pa s krepitvijo termoregulacije zelo dobro vpliva tudi na odpornost otrok in zavira prenašanje številnih respiratornih bolezni. Poleg tega pouk zunaj ugodno vpliva tudi na telesno in mentalno počutje učiteljic oz. učiteljev, kot je prikazano v študiji primera iz Anglije z naslovom *Natural Connections Demonstration project*. Dvainsedemdeset odstotkov sodelujočih šol je poročalo o pozitivnem učinku pouka zunaj na telesno in mentalno počutje učiteljic oz. učiteljev. Pri tem je bil po njihovih navedbah najpomembnejši vzrok za izboljšanje počutja prepričanje, da delajo nekaj dobrega za razvoj otrok ter da lahko opazujejo njihov napredek in zadovoljstvo. (Waite, Aronsson 2022).

2.2 Bolj pozorni, umirjeni in samodisciplinirani otroci

Pouk zunaj učilnice lahko poteka v različnih naravnih in grajenih okoljih, v veliki meri pa je povezano z zadrževanjem v naravi in zelenih okoljih. Da narava ugodno vpliva na zmanjšanje stresa, je že dolgo znano. Vpliv je viden celo, ko gre zgolj za pogled na zelenje skozi okno v primerjavi s pogledom na grajeno okolje (Li in Sullivan 2016). Tako je npr. študija (Dettweiler et al. 2017) pokazala tudi, da pouk v gozdu vodi do padca kortizola pri učenkah oz. učencih, ki se en dan na teden učijo v zunanjem okolju, kar ugodno vpliva na njihove ravni stresa. Učni proces, ki poteka v zelenem okolju, je tudi v celoti bolj umirjen. Manj je motečega vedenja med učenkami oz. učenci. Tisti, ki se v šoli težje koncentrirajo, so v naravnem okolju bolj umirjeni in bolj samodisciplinirani, denimo otroci z ADHD in učnimi težavami. Poleg tega naravno okolje deluje pomlajevalno na pozornost. Vsak, ki se pri delu dalj časa osredotoča na določeno dejavnost, ve, da čez čas pozornost začne popuščati in misli začnejo uhajati drugam. Sprehod v naravi najbolje ponovno vzpostavi možnost osredotočanja učencev z ADHD, tudi v primerjavi s prehodom v urbanem okolju (Faber Taylor & Kuo 2009).

2.3 Boljša motivacija, sodelovanje in počutje vseh udeležениh v učnem procesu

Ko se učenke oz. učenci učijo zunaj učilnice, v neposrednem stiku z vsebinami, o katerih se učijo, je njihova motivacija običajno višja in zapomnijo si več v primerjavi s tradicionalnimi oblikami učenja (Fägerstam in Blom 2021). Takšno učenje namreč nudi neposredni stik z obravnavano vsebino, kar naredi snov bolj razumljivo in hkrati ponudi povezavo do same uporabe naučenega. Pouk zunaj aktivira več čutov hkrati (vid, voh, tip, sluh in gibanje), kar pomeni, da do določene informacije vodijo različne čutne poti oz. da informacije prihajajo po različnih kanalih in je možnost in verjetnost usidranja bistveno večja, kot če gre za en čut. Poleg tega poteka učenje v dinamičnem in raznolikem okolju – tako rekoč v pravem svetu, tam, kjer poteka tudi življenje samo. Vse to ima pozitiven vpliv na intrinzično motivacijo učenk oz. učencev in tako tudi na aktivno udeležbo v učnem procesu in zanimanje za učne vsebine. Predvsem ima pouk zunaj učilnice pozitiven vpliv na tiste učenke oz. učence, ki so v tradicionalnih učnih okoljih manj motivirani. Takšno okolje spodbuja tudi

sodelovanje, kar je najbrž vzrok za to, da se bolj kot v tradicionalnih oblikah učenja občuti pripadnost skupini (White 2012).

2.4 Pouk zunaj učilnice in kompetence za 21. stoletje

Pouk zunaj učilnice sicer lahko poteka s popolnoma tradicionalnimi metodami učenja, pa vendar kliče po uporabi metod in pristopov, ki so osredotočene na učenko oz. učenca in temeljijo na izkustvenem in kooperativnem učenju, pri katerem učenke oz. učenci aktivirajo vse svoje čute. Tako bolje odgovarja na raznolike učne potrebe, kar je velikega pomena v vedno bolj raznolikih razredih. Tak pristop omogoča tudi boljši razvoj sistemskega razmišljanja, ki je v naši, vse bolj kompleksni družbi, ključnega pomena. S pomočjo pouka zunaj učenke oz. učenci razvijajo tudi tako imenovane kompetence 21. stoletja, torej kritično mišljenje, kreativnost, komunikacijo in sodelovanje. Vse večja avtomatizacija delovnih procesov namreč zahteva spodbujanje in iskanje edinstveno človeških kompetenc in šola prihodnosti mora učenkam oz. učencem pomagati razviti samostojno učenje in sposobnost sodelovanja z drugimi (Vincent-Lancrin 2019).

Izzivi 21. stoletja bodo zahtevali tudi specifične kompetence, povezane z varstvom okolja. Pri tem je zanimivo, da učenje o zaščiti okolja kot tako nima bistvenega vpliva na kasnejše vedenje posameznikov. Največji vpliv na okoljsko zavest in aktivno vedenje za zaščito okolja ima namreč povezava z naravo. Naša domačnost z naravo, intimno in čutno doživljanje narave je tisto, ki zagotavlja, da mladi razvijejo okoljsko zavest in zrastejo v varuhe okolja (Chawla 2020).

3 Okoljsko ozaveščanje

Če želimo opredeliti pojem okoljskega ozaveščanja in ga umestiti v kontekst pouka zunaj učilnice, moramo najprej osvetliti pojem okoljske vzgoje, saj je okoljsko ozaveščanje del taksonomije okoljske vzgoje.

Predmet okoljske vzgoje je seveda okolje in ta pojem ima številne definicije; obsega tako abiotsko (fizično in neživo) kot tudi biotsko (živo) sfero.

3.1 Zgodovina okoljske vzgoje

Moderne definicije opredeljujejo okolje kot okoliščine in fizične pogoje, ki obkrožajo organizem ali skupino organizmov, ali kulturne pogoje/okoliščine, ki vplivajo na posameznika ali skupino. Ker smo ljudje del tako naravnega kot tehnološkega, socialnega in kulturnega sveta, so za nas vsi ti prostori del okolja (prim. Cunningham & Cunningham 2004).

Začetki okoljske vzgoje segajo po mnenju večine v 18. stoletje, ko sta Rousseau in Agassiz postavila temelje za »študij narave« (*nature study*) (prim. Eneji et al. 2017); Rousseau je poudarjal pomembnost izobraževanja, ki se osredotoča na okolje, Agassiz pa je svoje študente spodbujal k študiju narave, ne knjig. Gibanje, ki ga je po svetu sprožil študij narave, so nasledila druga okoljsko usmerjena gibanja, kot so naravovarstvena vzgoja (*conservation education*) (prim. Disinger, 1985) in izobraževanje na prostem (*outdoor learning*) – iz teh (in nekaterih drugih) gibanj se je razvila okoljska vzgoja, kot jo poznamo danes.

V zgodnjih 60-ih letih 20. stoletja so znanstveniki usmerili pozornost na naraščajoče okoljske probleme in opozorili na potrebo po okrepljeni okoljski ozaveščenosti in izobraževanju javnosti (Gough 2016). Posledično je okoljska vzgoja doživela mednarodno priznanje in potrditev leta 1972, in sicer na stockholmski konferenci Združenih narodov o človekovem okolju, kjer je bila sprejeta Stockholmska deklaracija o človekovem okolju. Gre za prvi pomemben mednarodni dokument, posvečen vprašanju varstva okolja in trajnostnega razvoja, ki je med drugim opredelil okoljsko vzgojo kot pomemben instrument za soočanje z globalnimi okoljskimi problemi.

Naslednji dokument, ki je bistveno zaznamoval razvoj okoljske vzgoje, pa je Brundtlandovo poročilo, uradno znano kot *Our Common Future* (*Naša skupna prihodnost*), ki ga je leta 1987 objavila Svetovna komisija za okolje in razvoj Združenih narodov. Glavni namen Brundtlandovega poročila je bil preučiti medsebojno povezanost med okoljem, gospodarstvom in družbo ter opredeliti pot do trajnostnega razvoja, ki lahko zadovolji potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil sposobnost prihodnjih generacij, da zadovoljijo svoje potrebe¹. Poudarja tudi

¹ Prim. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

potrebo po ravnotežju med ekonomskim napredkom, socialno pravičnostjo in zaščito okolja. Nekaj let kasneje, 1992, so na Konferenci Združenih narodov o okolju in razvoju (UNCED) v Riu de Janeiru sprejeli globalni načrt za trajnostni razvoj, imenovan *Agenda 21*, ki je dodatno izpostavil pomembnost okoljske vzgoje in jo še bolj jasno usmeril v spodbujanje trajnostnega razvoja (prim. Mubita et al. 2022, 121). Generalna skupščina ZN je 2015 sprejela *Agendo 2030 Združenih narodov*, ki predstavlja globalni načrt za trajnostni razvoj do leta 2030. Dokument vsebuje 17 ciljev trajnostnega razvoja, ki obravnavajo ključne izzive, s katerimi se sooča svet, vključno z revščino, lakoto, zdravjem, izobraževanjem, enakostjo spolov, dostopom do čiste vode, podnebnimi spremembami in varovanjem okolja. V tem dokumentu je zaznati spremenjeno razmerje med pojmom okoljske vzgoje in učenja za trajnostnost: slednje postaja nadrejeno okoljski vzgoji, ki ostaja sicer pomemben dejavnik, a zgolj eden izmed treh, ki tvorijo temelj učenja oz. vzgoje za trajnostnost (*Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*)².

Dikcija UNESCO-vega poročila iz leta 2021 se pri opredelitvi ciljev okoljske vzgoje sicer izogne pojmu trajnostnosti in jih povzema na sledeči način:

- a) pokazati gospodarsko, družbeno, politično in ekološko medsebojno povezanost sodobnega sveta, v katerem lahko odločitve in ukrepi različnih držav povzročijo mednarodne posledice;
- b) doseči, da posamezniki in skupnosti razumejo kompleksnost naravnega in zgrajenega okolja ter pridobijo znanje, vrednote, držo in praktične veščine, da bodo lahko odgovorno in učinkovito sodelovali pri predvidevanju in reševanju družbenih problemov ter pri upravljanju kakovosti okolja (prim. Mubita et al. 2022, 122).

Toda večina novejših dokumentov, namenjenih usmerjanju in reguliranju (nekdanje) okoljske vzgoje (kot npr. *Evropski okvir kompetenc za trajnostnost - European Framework for the Key Competences for Sustainable Development*) govori o ključnih kompetencah, potrebnih za trajnostni razvoj in trajnostno delovanje v družbi. Med temi sicer na prvem mestu najdemo sklop kompetenc, ki se nanašajo na razumevanje in upravljanje trajnostnih izzivov, ki vključuje razumevanje naravnih virov,

² V nemškem govornem prostoru obstaja termin *Dreieck der Nachhaltigkeit*, ki povezuje ekologijo z ekonomijo in socialnimi vprašanji.

ekosistemov in vpliva človeških dejavnosti na okolje, vendar je jasno, da ne gre za edino in najpomembnejšo prioriteto.

3.2 Komu je okoljska vzgoja namenjena?

Okoljska vzgoja naslavlja različne ciljne skupine ter ni omejena zgolj na vse stopnje v izobraževalnem sistemu, ampak naslavlja tudi tiste, ki izobražujejo, organizacije in institucije ter splošno javnost.

Pri okoljski vzgoji ločimo tri aspekte, to so: okoljskopolitični, vzgojni in pedagoški³. Okoljskopolitični aspekt se osredotoča na spodbujanje ozaveščenosti, aktivnega državljanstva in angažiranja v zvezi z okoljskimi vprašanji na ravni politike in družbe. Okoljska vzgoja si prizadeva vplivati na oblikovanje okoljske politike, zakonodaje in ukrepov ter spodbujati družbeno odgovornost do okolja.

Vzgojni aspekt je usmerjen na razvijanje zavedanja o pomenu narave in okolja, pozitivnih vrednot (ljubezen do narave, spoštovanje do okolja, sočutje do drugih živih bitij) ter oblikovanje trajnostnega življenjskega sloga.

Pedagoški aspekt se nanaša na načine poučevanja in učenja, ki spodbujajo razumevanje okoljskih vprašanj ter razvoj kritičnega razmišljanja in reševanja problemov. V prvi vrsti naslavlja ciljni skupini učenk oz. učencev, študentk oz. študentov ter učiteljic oz. učiteljev in drugih izobraževalcev. Naloga slednjih je spodbujati razumevanje konceptov in pristopov okoljske vzgoje ter jih opremiti s pedagoškimi metodami za učinkovito izvajanje okoljske vzgoje v učilnicah in izven njih. Pri tem okolje razumemo kot neposredno okolico in hkrati kot globalno okolje. V skladu z razmišljanji Lucie Sauvé (2001) okoljska vzgoja na ravni posameznika cilja na razvoj in utemeljitev ekološke identitete, samozavedanja (da smo del sveta in narave), pripadnosti (lokalnemu in globalnemu) okolju in kulture angažiranja za okolje. Na družbeni ravni in na ravni razširjenih solidarnostnih mrež pa na aktiviranje družbene dinamike, ki podpira kooperativni in kritični pristop k socialnoekološki realnosti ter avtonomni in kreativni način reševanja okoljskih problemov.

³ Gl. <https://www.reseau-idee.be/fr/dictionnaire/ErE>

3.3 Različni pristopi k okoljski vzgoji

Skozi zgodovino okoljske vzgoje se je razvila vrsta različnih pristopov in didaktičnih konceptov, ki jih je smiselno analizirati in primerjati med seboj. Primerjava namreč razkrije različne epistemološke, ontološke in metodološke perspektive ter argumentacijske vzorce in štiti pred enostranskim razumevanjem okoljske vzgoje.

Najdaljšo tradicijo v okoljski vzgoji ima koncept povezanosti z naravo (*courant naturaliste*, prim. Sauvé 2001, 2003), ki vključuje globoko spoštovanje do narave. Temelji na razumevanju, da je človek del narave in da je za trajnostni razvoj in blaginjo človeštva potrebno vzpostaviti harmoničen odnos z naravnim svetom. In ta odnos, to poglobljeno razumevanje narave, nam pomaga vzpostaviti osebno doivetje, osebno izkušnjo narave. Paradigma prepoznavanja tudi duhovno dimenzijo narave in pomen ohranjanja naravnih krajev, ki imajo poseben pomen za kulturo in duhovnost skupnosti. Temu soroden je koncept ohranitve okolja, ki ima prav tako bogato tradicijo (najpomembnejši predstavniki tega koncepta so okoljevarstvene organizacije kot WWF in Pro Natura)⁴. Njihov osrednji cilj je varovanje biotske raznovrstnosti in naravnih habitatov, spodbujanje trajnostnega upravljanja naravnih virov ter zmanjševanje negativnih vplivov človeških dejavnosti na okolje, in sicer preko posredovanja okoljskih informacij in okoljskega ozaveščanja. Korak dlje gre problemski pristop, ki ga je razvil Harald Hungerford (Hungerford & Volk 1990; Hungerford et al. 1992), ki temelji na reševanju realnih okoljskih problemov ob povezovanju različnih znanstvenih disciplin. Ta pristop je pripomogel k premiku od tradicionalnega prenosa znanja o okolju k bolj participatornemu in interdisciplinarnemu učenju.

Obstajajo tudi etnografski pristopi, ki vključuje prepoznavanje in valorizacijo lokalnega znanja ter tradicionalnih načinov upravljanja z okoljem. S tem se spodbuja spoštovanje in ohranjanje tradicionalnih praks, ki so pomembne za varstvo okolja (prim. CJEE 2003). Precej razširjena je tudi naravoslovno usmerjena okoljska vzgoja, h kateri spada tudi de Haanov sindromski koncept (de Haan 1998), ki predstavlja integrativno metodo okoljske vzgoje. Povezuje vsebine iz različnih okoljskih in naravoslovnih znanosti ter družboslovja. Namen tega pristopa je spodbuditi celostno razumevanje okoljskih izzivov in spodbuditi učenke oz. učence k celovitemu razmišljanju o okoljskih vprašanjih. Na sorodnem konceptu temelji tudi

⁴ Gl. <https://www.worldwildlife.org>, <http://www.pronatura.org/en/>

teorija systemskega mišljenja po Giordanu in Souchonu (1991) v povezavi z ekološko analizo.

Drugačen pristop nudi kritična okoljska vzgoja (*Critical Environmental Education*), ki izvira iz Avstralije in poudarja kritično razmišljanje, družbeno pravičnost in angažiranost pri obravnavanju okoljskih vprašanj. Namen kritične vzgoje je spodbuditi učenke oz. učence, da postanejo aktivne/-i državljanke/-i, ki razumejo kompleksnost okoljskih izzivov in prispevajo k pozitivnim spremembam na lokalni, nacionalni in globalni ravni (prim. Stevenson et al., 2017).

Pomembno vlogo v razvoju okoljske vzgoje je imela tudi mednarodna mreža *Environment and School Initiatives* (ENSI)⁵, katere cilj je bilo spodbujanje in podpiranje okoljske vzgoje v šolah. Delovala je med leti 1986 in 2014 in je povezovala šole in izobraževalne institucije iz različnih držav. Temeljila je na kombinaciji kritične okoljske vzgoje s konceptom kritične refleksije prakse in akcijskega raziskovanja.

V zadnjih dveh desetletjih okoljska vzgoja vedno bolj povezuje kritično soočanje in upravljanje okoljskih problemov s socialnimi konstrukti (Kyburz-Graber et al. 2003). Govorimo o t. i. socioekološki vzgoji, katere cilj je razumeti pogoje okoljskega delovanja pred ozadjem lokalnih socialnih situacij in razviti rešitve s participativnim pristopom (v sodelovanju z vsemi deležniki).

Socioekološka vzgoja se zato ne ukvarja z različnimi obremenitvami okolja, ampak s konkretnimi sistemi delovanja, kot so npr.: mestna četrt, podjetje, šola, športni objekt. Okoljske probleme razume kot socialne konstrukte vpletenih posameznikov in družbenih skupin, umeščene v konkretne kontekste.

3.4 Okoljsko ozaveščanje in trajnostnost

Okoljsko ozaveščanje lahko definiramo kot proces ozaveščanja ljudi o okoljskih vprašanjih, ekoloških izzivih in potrebi po varovanju okolja. Je eden izmed glavnih aspektov okoljske vzgoje.

⁵ Gl. <https://www.ensi.org>

Glavni cilji okoljskega ozaveščanja so⁶:

- Informiranje: posredovanje temeljnih informacij o stanju okolja, okoljskih izzivih in ekosistemih. To vključuje znanstvena dejstva o podnebnih spremembah, izgubi biotske raznovrstnosti, onesnaževanju zraka, vode in tal ter o drugih pomembnih okoljskih temah.
- Zavedanje o vplivu posameznika: okoljsko ozaveščanje pomaga ljudem razumeti, kako vsak posameznik s svojim vsakodnevnim ravnanjem vpliva na okolje. Zavedanje o lastnem vplivu spodbuja k prilagajanju vedenja in izbiram, ki so prijaznejše do okolja.
- Spodbujanje trajnostnega življenjskega sloga: okoljsko ozaveščanje spodbuja k premisleku o načinu življenja in potrošniških navadah, npr. k izbiri bolj trajnostnih možnosti in k praksam, ki zmanjšujejo negativen vpliv na okolje.
- Aktivno državljanstvo: ozaveščenost o okoljskih vprašanih spodbuja tudi državljansko angažiranost, npr. sodelovanje v okoljskih projektih, prostovoljstvo in zagovornišvo okolja, kar lahko prispeva k učinkovitejšim ukrepom za varovanje okolja.
- Dolgoročna naravnost: okoljsko ozaveščeno vedenje in odgovornost do okolja se prenašata na prihodnje generacije.

Kot že omenjeno, je pojem okoljskega ozaveščanja tesno povezan s pojmom trajnostnosti, vendar ju ne gre enačiti, saj se osredotočata na različne vidike in cilje. Kljub različnim vidikom se trajnostnost in okoljsko ozaveščanje medsebojno dopolnjujeta in podpirata.

Trajnostnost se osredotoča na dolgoročno okoljsko vzdržnost in ravnovesje med človeškimi potrebami, gospodarskimi dejavnostmi in varovanjem naravnih ekosistemov. Vključuje premišljeno uporabo naravnih virov, spodbujanje trajnostnih gospodarskih praks, zagotavljanje socialne pravičnosti in skrbi za okolje.

⁶ Prim. Gough 2016, de Haan 1998.

4 Medpredmetno povezovanje pri pouk nemščine kot TJ v OŠ

V tej monografiji pretežni del prispevkov obravnava medpredmetno povezovanje pri pouku nemščine kot TJ v slovenskem šolstvu, pri čemer se prispevki osredinjajo na različne aspekte in pri tem avtorice uporabljajo različno terminologijo, najpogosteje kratico CLIL ali pa pojem *medpredmetno povezovanje s poukom tujega jezika*. Na kratko lahko prispevke povzamemo z naslednjimi ugotovitvami: učni načrti za OŠ in SŠ v Sloveniji predstavljajo ustrezno izhodišče za medpredmetno povezovanje pouka nemščine kot tujega jezika (v nadaljevanju NTJ) z drugimi predmeti (Jazbec in Fuková) tak pristop daje ugodne učne rezultate (primer gimnazije v Srbiji, Đorđević), dobre rezultate daje tudi vključevanje formativnega spremljanja pri medpredmetnem povezovanju z NTJ (OŠ v Sloveniji, Lovrin in Brumen), kot učno gradivo se lahko uporabljajo tudi literarna besedila, konkretno slikanice (Retelj). V omenjenih prispevkih so navedene za slovenski prostor relevantne raziskave iz zadnjih približno petnajstih let, ki jih tukaj ne moremo povzeti, lahko pa izpostavimo nekaj osnovnih premis. Slovenija ostaja med državami (*Key data on Languages 2023*), ki so CLIL⁷ uvedle samo v primeru šolstva na področju avtohtone manjšine (madžarska manjšina v Prekmurju), ne pa v primeru tujih jezikov, čemur nasprotuje zakonodaja (*Zakon o javni rabi slovenščine*). Seveda obstaja CLIL v naboru različnih projektov, ki pa nimajo trajnih učinkov. CLIL je mogoče uvajati v okviru pouka tujih jezikov, kar podpirajo učni načrti in se v praksi začenja počasi uveljavljati. Analiza učbenikov za NTJ v starosti učencev 9 – 12 let (Lipavic Oštir in Lipovec, 2018) je pokazala, da dva mednarodna učbeniška kompleta (*Prima, Der grüne Max*) in slovenski učbeniški komplet (*Ich und Deutsch*) ne vsebujejo nalog in aktivnosti, ki bi jih lahko označili kot CLIL. To, kar je na prvi pogled mogoče razumeti kot pristop CLIL, je kognitivno in s stališča nejezikovnih predmetov starostno neprimerno za razrede, ki jim je posamezni učbeniški komplet namenjen. Raziskava obravnava stanje v letu 2018, odprto pa ostaja, ali so bili učbeniški kompleti v naslednjih letih prilagojeni⁸.

⁷ O razlikah in hierarhijah med strokovnimi pojmi CLIL (soft, hart) in medpredmetno povezovanje gl. prispevek Lipavic Oštir v tej monografiji.

⁸ Za primer angleščine gl. npr. Banegas (2014) in Lipavic Oštir v tej monografiji. Obema raziskavama je skupno, da ugotavljata poenostavitev nejezikovnih vsebin in posledično neuskkljenost z razvijanjem kompetenc nejezikovnih predmetov, pri čemer se take vsebine marketinško (Banegas) ali pa v analizi (Lipavic Oštir v tej monografiji) označujejo kot CLIL.

Učni načrt in učbeniški kompleti sta gotovo dve izjemno pomembni komponenti pouka NTJ, vendar pa nista zagotovilo, da se medpredmetno povezovanje pri pouku NTJ res realizira. Izjemno pomembna so namreč stališča učiteljc oz. učiteljev, njihova praksa in njihove izkušnje.

V anketi, ki je bila izvedena med učiteljicami oz. učitelji jezikov ($n = 281$) v celotni Sloveniji (gl. prispevek Lipavac Oštir v tej monografiji), je sodelovalo 65 oseb (23,1 %), ki poučujejo NTJ v OŠ ali SŠ. Iz statističnih podatkov te raziskave povzemamo naslednje ugotovitve:

1.

Učiteljice oz. učitelji nemščine čutijo samo nekajkrat na šolsko leto potrebo po povezovanju, sodelovanju, pomoči tistih, ki na šoli ne poučujejo jezikov. V povprečju izvedejo dve šolski uri takšnega povezovanja na šolsko leto. K temu podatku je potrebno pripomniti, da (kot kažejo zgoraj omenjene raziskave), ne moremo izhajati iz tega, da učbeniški kompleti v toliki meri sledijo medpredmetnemu povezovanju, da sodelovanje z drugimi na šoli ne bi bilo potrebno.

2.

Učiteljice oz. učitelji nemščine menijo, da je medpredmetno povezovanje pomembno za njihov profesionalni razvoj, da ni dovolj vključeno v učne načrte in da ne predstavlja neke dodatne obremenitve. Večina vprašanih učteljc oz. učiteljev meni, da ve dovolj o medpredmetnem povezovanju, obenem pa bi si želele/-i izvedeti o tem še več. Po odgovorih večina meni, da njihovi učbeniški kompleti vsebujejo dovolj medpredmetnega povezovanja. To dejstvo pojasnjuje tudi zgoraj navedene podatke o tem, da ne iščejo povezovanja med tistimi, ki učijo nejezikovne predmete na šoli in da letno izvedejo povprečno samo dve uri takega povezovanja. Če to povežemo z ugotovitvami iz raziskave o učbenikih (Lipavac Oštir in Lipovec 2018), potem se izriše slika, ki si je seveda ne bi želeli: učiteljice oz. učitelji razumejo pojavljenje učnih vsebin, ki na nek način stopajo iz okvirja tradicionalnih vsebin pouka NTJ, kot ustrezno medpredmetno povezovanje.

Rezultati ankete in tudi druge študije o sprejemanju (soft) CLIL-a v slovenskem prostoru (gl. npr. Rajšp et al. 2016) kažejo na to, da obstaja na eni strani prepričanje, kako se medpredmetno povezovanje tako ali tako izvaja v okviru pouka NTJ, obenem pa refleksije učiteljic oz. učiteljev (Rajšp et al. 2016), s katerimi se je vodeno pripravljalo in izvajalo uvajanje (soft) CLIL-a na razredni stopnji, kažejo na strah in nezaupanje na začetku uvajanja, kasneje pa večinsko prepričanje v uspeh pristopa in njegove prednosti. To pomeni, da potrebujemo v slovenskem prostoru še več izobraževanja, vodeno izvajanje medpredmetnega povezovanja pri NTJ (in drugih TJ) ter učbeniške komplete, ki bodo ustrezno gradili medpredmetno povezovanje NTJ z nejezikovnimi predmeti. Vse to lahko poteka v najrazličnejših povezovalnih oblikah in v tem prispevku utemeljujemo smiselnost povezovanja z drugim zelo uspešnim pristopom, tj. poukom zunaj učilnice, pri čemer se vsebinsko osredotočamo na teme, pomembne za razvijanje naravoslovne in socialne pismenosti v antropocenu.

4.1 Kombinacija medpredmetno povezovalnega pouka NTJ in pouka zunaj učilnice

Kot smo pokazali v poglavju 2, prinaša pouk zunaj učilnice precejšnje prednosti, ki niso omejene na posamezne predmete. V poglavju 4 izhajamo iz tega, da tudi medpredmetno povezovanje prinaša prednosti za pouk (tujih) jezikov, čemur je posvečena celotna monografija. V tem podpoglavju bomo poskušali odgovoriti na vprašanje, kako uspešna je lahko kombinacija obeh pristopov. Predstavljajmo si naslednjo situacijo na neki osnovni šoli.

Primer A:

Smo v četrtem razredu, pouk nemščine kot izbirnega predmeta poteka v času po kosilu oz. v času podaljšanega bivanja, otroci so precej nemirni, njihov šolski dan je že dolg in motivacije za pouk nemščine ni veliko. Ne glede na to, da gre za izbirni predmet, učiteljica seveda želi doseči zastavljene cilje. V nekem trenutku se odloči, da bo skupino peljala na šolsko dvorišče, kjer imajo dovolj prostora, da se malo "razdivjajo", kar bo pozitivno delovalo na motivacijo. Tako tudi naredi in po 17 minutah se vsi vrnejo v razred. Na dvorišču so se sicer igrali dve zanimivi gibalni igri, vendar pa ti nista neposredno povezani s tem, kar je sicer tema učne enote – sadje. Učiteljica meni, da je nekako izgubila 17 minut, obenem pa pridobila na pozornosti otrok, kar se pozitivno odraža pri nadaljevanju učne ure v razredu.

Tak pouk izven učilnice ima nedvomno pozitivne učinke na otroke in njihovo motivacijo, obenem pa ga ne moremo izvajati zelo pogosto, saj si ne moremo privoščiti, da se kopicijo minute, ki niso neposredno povezane s cilji konkretnih učnih enot. Odgovor na to dilemo je jasen: pouk izven učilnice naj bo neposredno povezan z aktivnostmi in cilji učne enote. Ko začnemo o tem razmišljati, se zelo hitro izkaže, da moramo načrtovati v smeri medpredmetnega povezovanja, saj npr. šolsko dvorišče, okolica šole ali pa lokacije, ki so še dlje stran od razreda, vsebujejo neskončno elementov (naravnih pojavov ali artefaktov), ki se navezujejo na vrsto nejezikovnih predmetov. Poskušajmo pojasniti strukturirano.

Za uspešen pouk izven učilnice smo (Lipavac Oštir 2020) razvile kriterije uspešnosti, ki jih želimo tukaj preveriti s perspektive pouka nemščine kot tujega jezika. Za uspešne aktivnosti pouka izven učilnice je značilno, da so: a) umeščene, b) celostne, c) doživljajske in d) ekonomične.

a) Aktivnost je **umeščena**.

Aktivnost se navezuje neposredno na cilje in aktivnosti učne enote, ki jo izvajamo v razredu. S tem bomo smotno izkoristili čas učne ure in bomo tako aktivnosti izven učilnice tudi pogosto izvajali, saj ne bomo rekli, da nam zmanjkuje časa za doseganje učnih ciljev. Primer za pouk nemščine (4. razred): tema modula so prevozna sredstva in tema konkretne učne enote je cestni prevoz. V razredu s pomočjo slikovnega gradiva spoznavamo nemška poimenovanja za posamezne vrste vozil v cestnem prometu. Aktivnost ne predstavlja kognitivnega izziva, saj učenci prevozna sredstva že poznajo, razen tega so o njih govorili že pri predmetu Naravoslovje in tehnika ter pri angleščini kot Tj1. V delu učne enote, ki ga izvedemo izven učilnice, učenci raziskujejo namembnost in udobje posameznih cestnih vozil. V ta namen smo se v šoli dogovorili, da bo na dvorišču stal šolski kombi za razvoz hrane na podružnico šole, obenem pa v času podaljšanega bivanja za šolo že stoji šolski avtobus, na parkirišču pa seveda vrsta avtomobilov in koles učiteljev, pa tudi kakšna vespa ali pa cestni motor. Učenci opazujejo posamezna vozila, si beležijo podatke in sodelujejo v pogovoru. Ko se vrnemo v razred, je opazovano potrebno nekako zapisati, pri čemer lahko uporabimo delovni list, skupaj dopolnjujemo miselni vzorec ali pa pripravimo kakšno drugo aktivnost. V pripravi aktivnosti smo določili besedišče v nemščini, ki ga bodo otroci usvojili receptivno in/ali produktivno. Na aktivnost se lahko navezujemo v okviru modula, posvečenega prometu. Aktivnost je neposredno vključena v uro pouka nemščine.

b) Aktivnost je **celostna**.

To v bistvu pomeni, da je medpredmetno povezovalna. Cilje aktivnosti smo uskladili z razredno učiteljico oz. učiteljem in se skladajo s cilji predmeta Naravoslovje in tehnika. Pri tem so lahko vsebine nejezikovnega predmeta nova snov za otroke, lahko pa gre za utrjevanje, pri čemer je dobro, da ne sledimo isti didaktični poti kot pri predmetu Naravoslovje in tehnika, saj bodo sicer otroci povedali, da so to že delali. Lahko pa aktivnost predstavlja dopolnjevanje ciljev predmeta Naravoslovje in tehnika. Izkušnje iz izvajanja soft CLIL-a na razredni stopnji (gl. Rajšp et al. 2016) kažejo, da je sodelovanje z razredno učiteljico oz. učiteljem smotno in da je v večini primerov tudi uspešno, saj razredne učiteljice oz. učitelji pozdravljajo dodatne časovne in didaktične možnosti obravnave njihovih tem. Obenem pa je potrebno biti pozoren na to, da ne izvajamo tujejezične variante aktivnosti, kot bi jo izvedla razredna učiteljica oz. učitelj, saj otroci na to hitro reagirajo odklonilno. Sam jezikovni kod za otroke ne predstavlja osrednjega izziva, če delamo celostno, ampak v ospredje stopi vsebina, jezik pa deluje kot medij, pri čemer smo jezikovne cilje seveda natančno določili.

c) Aktivnost je **doživljajska**.

Delo s slikovnim gradivom, pa tudi ogled video posnetka v šoli nikoli ne omogočajo takih pristnih doživljajev, kot jih omogoča pouk izven učilnice. Zato pripravimo pouk izven učilnice tako, da otroci opazujejo, se dotikajo, vonjajo, torej zaznavajo z različnimi čuti, kar je tudi komponenta naše aktivnosti zunaj. V konkretnem primeru je to omogočeno, seveda v dogovoru z lastniki vozil oz. šolo. Tudi tukaj je medpredmetno povezovanje del aktivnosti, ki ga lahko načrtujemo in izvedemo celo z vključevanjem drugih učnih predmetov in ne samo predmeta Naravoslovje in tehnika. Tako lahko otroci tudi fotografirajo zanimive detajle vozil in tako pridobljeno gradivo bo kasneje uporabljeno npr. pri likovni umetnosti ali pa pri pouku nemščine, ki se medpredmetno povezuje z likovno umetnostjo (po didaktičnih korakih pouka tega predmeta).

d) Aktivnost je **ekonomična**.

Ekonomičnost pomeni, da spretno izkoristimo čas, ko gremo iz učilnice, in sicer v okviru enega učnega predmeta ali pa predmetno povezovalno. Pri tem moramo biti pozorni na to, da ne vključujemo za vsako ceno preveč aktivnosti in da najdemo nekakšno ravnotežje, za kar je spet koristno sodelovanje z razredno učiteljico oz. učiteljem. Če na šolskem dvorišču in parkirišču opazujemo vozni park cestnih vozil, lahko v to aktivnost vpletemo različne cilje pouka nemščine, kot so poznavanje barv, oblik in velikosti ter številčenje.

Za opisani primer smo namenoma izbrale zgodnje učenje (4. razred), ko spretnosti v tujem jeziku še niso zelo dobro razvite, in vsebino, ki izhaja iz sveta otrok, saj imajo vsi izkušnje z vožnjami z avtomobili. Vsebina je mogoče malo bolj zanimiva za učence kot učenke, vendar pa je dovolj univerzalna, da je zanimiva za vse. Ob tem naj omenimo rezultate raziskave Zohar in Gershikov (2007), ki temelji na preverjanju uspešnosti pri reševanju matematičnih nalog z različnimi konteksti. Vzorec ($n = 523$, starost 5 – 11 let) je vseboval kontekste, tipične za dečke (avtomobili, letala), deklice (punčke, oblačila, nakit) in nevtralne kontekste (živali, rastline, sadje). Pri nalogah z nevtralnim kontekstom ni bilo razlik med spoloma, pri kontekstih za dečke so bili dečki uspešnejši in pri kontekstih za deklice so bile mlajše deklice uspešnejše od dečkov, pri starejših ni bilo velikih razlik med spoloma. To pomeni, da se deklice uspešneje prilagodijo na različne kontekste. Podobna raziskava Boaler (1994) je pokazala, da se deklice intenzivneje osredotočijo na kontekst in imajo zato lahko več težav pri abstraktnem razmišljanju. Obenem jih bolj moti nerealistično prikazan svet v kontekstih. Ne glede na to, da gre v obeh raziskavah za razvijanje matematičnih kompetenc, so konteksti nekaj, kar je neobhodno povezano tako z razvijanjem naravoslovnih kot drugih pismenosti. Premislek o kontekstu je torej nujni del načrtovanja tako medpredmetnega povezovanja kot tudi pouka izven učilnice.

5 **Stične točke med okoljskim ozaveščanjem, poukom zunaj učilnice in poukom tujih jezikov**

V prvih štirih poglavjih smo predstavile tri koncepte, ki na prvi pogled mogoče nimajo veliko skupnega, vendar podrobnejši pregled in primerjava izkažeta organsko povezanost primerjanih področij. Stičnih točk je veliko: tako vsebinskih kot metodoloških. Predvsem pa kombinacija teh pristopov ustreza definiciji celostnega izobraževanja, kot ga razume OECD Learning Compass 2030.

Pouk zunaj učilnice in okoljsko ozaveščanje sta vsekakor koncepta, ki se delno prekrivata in medsebojno podpirata. Pouk zunaj učilnice se nanaša na pedagoške pristope, kjer se učenje in izobraževanje odvijata zunaj tradicionalnih učilnic, v naravi ali v okolju. To se lahko zgodi na različne načine, kot so izleti v naravo, gozdna pedagogika, izobraževalni centri za okolje ali pustolovske aktivnosti na prostem, terensko delo itd. Poudarek je na tem, da se učenke oz. učenci neposredno povežejo z naravo in pridobijo praktične izkušnje. Okoljsko ozaveščanje pa se nanaša na razvijanje zavesti o okoljskih problemih in trajnostnem delovanju. Gre za posredovanje znanja, vrednot in stališč, ki vodijo k okolju prijaznemu vedenju in spodbujajo trajnostni življenjski slog.

Presek med poukom zunaj učilnice in okoljskim ozaveščanjem nastane, ko se učenke oz. učenci med poukom zunaj učilnice globlje povežejo z okoljem. To okolje je – v skladu z modernim razumevanjem – tako naravno kot družbeno in kulturno. Je pa res, da tradicionalna okoljska vzgoja daje večji poudarek neposrednemu izkušanju naravnega okolja, in sicer z namenom razviti močnejšo povezanost z naravo ter večje zavedanje o posameznikovi vlogi v ekosistemu. Ne gre pa zanemariti izkušenj, ki jih učenke oz. učenci pri pouku zunaj učilnice pridobijo v družbenem in kulturnem okolju, ki seveda ni ločeno od naravnega in ne sme biti obravnavano kot neka posebna entiteta. Ko govorimo o okolju kot krovnem pojmu, se vedno nanašamo tudi na družbeno in kulturno okolje.

Pouk zunaj učilnice in okoljsko ozaveščanje se prepletata na različne načine:

1. Pri neposrednem doživljanju narave oz. naravnega okolja: ko učenke oz. učenci neposredno doživljajo naravo, se lahko vzpostavi močnejša čustvena

- povezava z okoljem, kar spodbuja njihovo pripravljenost za vključevanje v okoljsko zaščito.
2. Pri posredovanju znanja: pouk zunaj učilnice omogoča praktičen in izkušenjski način posredovanja okoljskega znanja (tako o naravnem kot o družbenem in kulturnem okolju), kar lahko spodbudi razumevanje okoljskih problemov in socioekoloških povezav.
 3. Pri spodbujanju okolju prijaznih stališč: neposreden stik z naravo lahko privede do pozitivnih sprememb v stališčih do naravnega okolja in njegovega vrednotenja, kar lahko dolgoročno vpliva na bolj trajnostno vedenje.
 4. Pri razvijanju kompetenc za delovanje: aktivno sodelovanje v naravi in okoljskih projektih v okviru pouka zunaj učilnice lahko krepi kompetence za delovanje v okolju ter spodbuja zavedanje, da posameznik lahko prispeva k ohranjanju narave. Prav tako lahko prispeva k razvijanju kompetenc za delovanje v družbenem okolju.
 5. Pri ozaveščanju o okoljskih problemih: pouk zunaj učilnice lahko na konkreten in oprijemljiv način pomaga prikazati okoljske probleme, kot so podnebne spremembe, izguba biotske raznovrstnosti in onesnaževanje. To lahko okrepi zavest o nujnosti okoljskega varstva, pa tudi o nujnosti integriranega obravnavanja okoljskih in družbenih problemov.

Povezovanje pouka zunaj učilnice in okoljskega ozaveščanja spodbuja celostno izobraževanje, ki ne le posreduje znanje, ampak ustvarja tudi globlje spoštovanje do narave in potrebo po varovanju okolja. Prav tako je v skladu s transformativnimi kompetencami po Učnem kompasu OECD 2030 (ustvarjanje novih vrednot, usklajevanje napetosti in dilem ter prevzemanje odgovornosti), saj vpliva na sposobnost posameznika, da dejavno prispeva k ohranjanju (naravnega) in trajnostnemu preoblikovanju (družbenega) okolja. Učni kompas OECD 2030 vidi znanja, spretnosti in vrednote kot medsebojno povezane in dopolnjujoče se kompetence, kar tvori podlago celostnega izobraževanja. Pedagoški model, ki povezuje pouk zunaj učilnice z okoljskim ozaveščanjem, v veliki meri upošteva to vodilo in naslavlja razvijanje tako kognitivnih in metakognitivnih (kritično mišljenje, ustvarjalnost, učenje učenja, samoregulacija učenja), socialno-čustvenih (empatija, odgovornost, sodelovanje) kot seveda tudi praktičnih in fizičnih kompetenc (uporaba novih informacij in tehnologij).

Presečišče med poukom tujih jezikov (in specifično nemščine kot tujega jezika) na eni ter poukom zunaj učilnice in okoljskim ozaveščanjem na drugi strani, je manj očitno in manj raziskano, a predstavlja zanimivo in inovativno povezavo, ki omogoča ustvarjalno učenje, tudi sodelovalno poglobitev jezikovnih spretnosti in hkrati ozaveščanje o okoljskih in družbenih vprašanjih.

Tradicionalne oblike pouka običajno ne povezujejo vseh treh področij, ampak samo dve: npr. okoljsko vzgojo in pouk tujega jezika, kar pa ni v skladu s prej naštetimi smernicami (Učni kompas OECD 2030) in ne ustreza viziji celostnega učenja. Če učiteljica oz. učitelj pri pouku nemščine kot tujega jezika vključi okoljske teme (npr. podnebne spremembe, obnovljive vire energije, recikliranje, biodiverziteteto itd.) in učenke oz. učenci pri tem spoznavajo in vadijo rabo ustreznega besedišča, to sicer pogloblja njihove jezikovne veščine in posredno tudi prispeva k okoljskemu ozaveščanju, vendar to ni najbolj učinkovit način.

Če k tej kombinaciji dodamo še pouk zunaj učilnice, se s tem občutno bolj približamo celostnemu izobraževanju. Učenke oz. učenci lahko v realnih situacijah uporabljajo nemški jezik za komunikacijo med dejavnostmi na prostem. Na ta način povežejo učenje jezika s praktičnimi izkušnjami v naravnem in družbenem okolju, kar po drugi strani spodbuja bolj celovito razumevanje tujega jezika. Poleg tega lahko raziskujejo okoljska vprašanja neposredno v naravi in pri tem uporabljajo nemški jezik za komuniciranje, zapisovanje opažanj in izmenjavo informacij. Pouk zunaj učilnice seveda vedno povežemo s poukom v učilnici, kjer raziskovanje v naravnem in družbenem okolju dopolnimo z razpravo o vtisih in opažanjih v nemščini; učenke oz. učenci se lahko pogovarjajo o različnih vidikih okoljskih izzivov, izražajo svoje mnenje in razmišljajo o rešitvah. S tem spodbujamo razvoj jezikovnih veščin, hkrati pa učenke oz. učenci pridobivajo globlje razumevanje kompleksnih okoljskih vprašanj.

Povezava pouka nemščine kot tujega jezika, pouka zunaj učilnice in okoljskega ozaveščanja ima več pozitivnih vidikov, ki govorijo v prid povezovanju teh področij:

1. Povečana motivacija za učenje: učenje nemščine zunaj učilnice in v povezavi z okoljskim ozaveščanjem je lahko bolj zanimivo in privlačno za učenke oz. učence, saj omogoča preizkušanje jezikovnih spretnosti v realnem svetu.

- Učenke in učenci se tako bolj angažirajo in so bolj motivirani za učenje, saj se učenje odvija v naravnem in zanimivem okolju.
2. Razvijanje jezikovnih spretnosti: pouk nemščine zunaj učilnice omogoča učenkam oz. učencem, da jezik uporabljajo v različnih kontekstih in situacijah. To razvija njihove jezikovne spretnosti in jim omogoča pridobivanje praktičnih jezikovnih znanj, ki so uporabna v vsakdanjem življenju.
 3. Povezanost z naravo in okoljem: pouk nemščine zunaj učilnice spodbuja povezanost učenk oz. učencev z naravo in okoljem. Raziskovanje okoljskih tem na terenu in opazovanje narave omogočata boljše razumevanje okoljskih problemov in spodbujata zavedanje o pomembnosti varstva okolja.
 4. Celostni pristop k učenju: povezava med jezikovnim poukom, poukom zunaj učilnice in okoljskim ozaveščanjem omogoča celostni pristop k učenju. Učenke oz. učenci se učijo nemščine skozi praktične dejavnosti, ki so hkrati povezane z okoljsko vzgojo. To spodbuja holistično razumevanje jezika in okolja ter omogoča večplastno učenje.
 5. Razvoj družbenih veščin: pouk zunaj učilnice in okoljsko ozaveščanje spodbujata razvoj družbenih veščin, kot so timsko delo, komunikacija, sodelovanje in reševanje problemov, kar je ključno za razvoj družbeno odgovornih posameznikov.
 6. Spodbujanje trajnostnega razmišljanja: povezava z okoljskim ozaveščanjem spodbuja učenke oz. učence k razmišljanju o odgovornem odnosu do okolja in o trajnostnosti, kar je izrazito pomembno za prihodnost našega planeta in človeštva.

Že večkrat omenjeni Učni kompas OECD 2030, ki ga je razvila *Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj* (OECD), za opredelitev ključnih kompetenc, ki jih učenke oz. učenci potrebujejo za uspešno življenje in delo v 21. stoletju, sicer eksplicitno ne omenja okoljskega ozaveščanja in pouka zunaj učilnice. Vendar pa v sklopu treh dimenzij kompetenc, ki jih opredeli kot ključne, navaja vrsto znanj in spretnosti, ki so neposredno povezane z okoljskim ozaveščanjem (in poukom zunaj učilnice kot pristopom za njihovo doseganje). Okoljsko ozaveščanje zahteva kritično in ustvarjalno mišljenje, spretnost reševanja problemov, empatijo in sodelovanje – uporabo in razvoj vseh teh spretnosti pa spodbuja pouk zunaj učilnice.

Evropska komisija v svoji viziji izobraževanja v 21. stoletju eksplicitno naslavlja okoljsko ozaveščanje; govori o zelenem izobraževanju oz. o učenju za zeleni prehod in trajnostni razvoj⁹ (o povezavi med okoljskim ozaveščanjem in trajnostnostjo smo govorili v tretjem poglavju), ki naj bo prednostna naloga v politikah in programih izobraževanja in usposabljanja vseh članic EU. Le-te naj vsem učencim omogočijo, da pridobijo informacije o podnebni krizi in trajnostnosti v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja.

Če povzamemo sporočili obeh dokumentov, je okoljsko ozaveščanje (učenje za trajnostni razvoj) sestavni del in ključni cilj učenja in poučevanja, in sicer ne glede na predmetno področje. Okoljska vzgoja ne predstavlja več samostojnega predmetnega področja, ampak je del oz. bi naj bila del vsakega predmeta/učne vsebine, še posebej jezikovnega pouka. Ozaveščanje in jezik sta neločljivo prepletena; jezik je tisti, ki nam omogoči refleksijo in ta je predpogoj za ozaveščanje.

6 Zaključki

V prispevku se poskušamo izzivom, pred katere so postavljene šole v 21. stoletju, približati skozi prizmo treh pristopov, ki so nastali kot odgovori na tri različne izzive: kako z izkustvenim učenjem posredovati učne vsebine v naravnem okolju in tako spodbujati celostni razvoj otrok (pouk zunaj učilnice), kako se skozi izobraževanje odzvati na kompleksne okoljske izzive (okoljsko ozaveščanje) in kako izboljšati pouk tujega jezika in zmanjšati obremenjenost otrok s posredovanjem učnih vsebin z različnih področjih pri pouku tujega jezika (CLIL).

Pregled teh pristopov kaže, da ima vsak od njih svojo težo in utemeljeno pridobiva pomen v šolskem kontekstu. Ob tem gremo še korak dlje in vse tri pristope povežemo, saj se vsebinsko in metodološko nadgrajujejo in ustvarjajo dodano vrednost na številnih področjih, kot je opisano v poglavju 4. Takšna nadgradnja je pomembna z več vidikov. Najprej omogoča ekonomičnost pouka, saj ob naraščanju kompleksnosti sveta vedno več vsebin potrebuje svoj prostor v učnem načrtu. Z ekonomičnim združevanjem ciljev in vsebin lahko prispevamo k manjši obremenjenosti otrok, ne da bi ob tem izgubljali dorast znanja. Prav tako nam nadgradnja pomaga, da s samimi metodami učenja, ki so prisotne v pristopu pouka

⁹ Prim. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9242-2022-INIT/en/pdf>

zunaj učilnice, vplivamo na usvajanje kompetenc, ki so potrebne za prihodnost in so običajno pri pouku tujega jezika manj prisotne. Ob učenju tujega jezika tako spodbujamo sodelovanje, kreativno in kritično pristopanje k izzivom ter empatijo – vse te kompetence so prepoznane kot ključne kompetence 21. stoletja. S spodbujanjem gibanja in raziskovanja svojega okolja z vsemi čuti pa ta združen pristop ugodno vpliva tako na zdravje otrok (kot opisano v poglavju 2) kot tudi na kvaliteto učenja in motivacijo (kot opisano v poglavjih 3 in 4).

Pouk zunaj učilnice seveda ni čarobna paličica, s katero bi avtomatično izboljšali vsak predmet. Za uspešnost tega pristopa je, kakor tudi pri drugih učnih pristopih, zelo pomembna kakovost poučevanja in metode ter odnos učiteljic oz. učiteljev. Vsekakor pa predstavlja zanimivo priložnost, ki brez dodajanja dodatnih učnih vsebin odgovarja na številne potrebe učenk oz. učencev ter hkrati naslavlja družbene izzive sedanjosti in prihodnosti. Ob tem pomaga odkleniti potencial vseh učencev oz. učenk, tudi tistih, ki so drugače manj motivirani in uspešni.

Da bi lahko ta snop pristopov preizkusili v praksi in ga v primeru uspešnosti in dobrega odziva bolj sistemsko spodbudili, so potrebne naslednje aktivnosti:

1. Izobraževanje učiteljev: Kot je predstavljeno v 4. poglavju, je že sam CLIL v slovenskem prostoru slabo zastopan, medpredmetno povezovanje pa ostaja šibko. Ko gre za poznavanje metodologij pouka zunaj učilnice, je položaj še slabši. Zato je pomembno učiteljicam oz. učiteljem ponuditi priložnosti za nadgradnjo kompetenc na naštetih področjih, saj le tako lahko pričakujemo, da jih bodo kakovostno in samozavestno uvajali v svoj pouk.
2. Kvalitetna gradiva: Pregled učbenikov nemščine (4. poglavje) kaže, da v njih CLIL vsebine niso prisotne, kljub temu, da učni načrt takšne vsebine omogoča. Tako ne preseneča, da tudi učiteljice oz. učitelji nemščine ne čutijo potrebe po povezovanju z učiteljicami oz. učitelji drugih predmetov. Raziskava sicer ni zajela vprašanja, ali učbeniške vsebine spodbujajo pouk zunaj učilnice, vendar lahko dodamo, da po našem vedenju tudi takšnih vsebin ni na voljo. Zato je najprej potrebno zagotoviti kakovostne vsebine, ki bodo učiteljice oz. učitelje spodbudile tako k medpredmetnemu povezovanju kot tudi k selitvi dela pouka tujega jezika izven šolskih

- prostorov. Pričakovati je, da bodo učiteljice oz. učitelje lažje sledili priporočilom, če bodo imeli na voljo preverjena gradiva.
3. Pogoji na šoli: Prav tako je za uspešno implementacijo pristopa potrebna podpora šole in ostalih učiteljic oz. učiteljev na šoli. Potrebno je razmisliti tudi o omejitvah, ki obstajajo glede na velikost razredov in okolje, v katerem se šola nahaja. Kljub temu na splošno lahko rečemo, da imamo v Sloveniji zelo dobre pogoje za pouk zunaj učilnice, saj imajo šole na voljo kvalitetne zunanje prostore, večina pa jih ima tudi možnost dostopa do naravnih prostorov v bližini šole.
 4. Sodelovanje staršev: Pri vpeljevanju kombinacije vseh treh pristopov je smiselno vključiti tudi starše, saj lahko s svojim sodelovanjem olajšajo uvajanje pristopov. Prav tako je dobro, da so otroci ob dnevih, ko se pouk izvaja zunaj, primerno opremljeni, saj lahko in tudi naj bi pouk zunaj potekal v vseh vremenskih pogojih.

Nekaterih od teh vprašanj se avtorice lotevamo v okviru projekta deutsch.info/OLGEA. V anketi ob začetku projekta smo ugotovili, da je večina učiteljic oz. učiteljev naklonjena idejam in bi jih bili pripravljene preizkusiti, če bi jim bilo na voljo ustrezno gradivo in izobraževanje. Prav to nameravamo ponuditi na spletni strani deutsch.info, kjer bodo konec leta 2024 na voljo tako spletno izobraževanje kot tudi gradiva za pouk nemščine zunaj učilnice, in sicer s poudarkom na okoljskem ozaveščanju. Pripravljamo pa tudi evalvacijo pristopa, ki bo potekala v sodelujočih šolah in bo nakazala rezultate, priložnosti ter tudi možnosti za izboljšavo pristopa.

Čeprav ima Slovenija v okviru šole v naravi dobro razvito področje pouka zunaj učilnice, ki je kot tako na svetu edinstveno, je področje pouka zunaj učilnice, ki presega okvir šole v naravi, slabše razvito. Tako so zaželeno vse raziskave, ki bi preizkušale implementacijo pristopa v slovenskem prostoru. Prav tako so potrebne nadaljnje dejavnosti na področju CLIL-a, še posebej ko gre za uvajanje okoljskih vsebin, saj je potreba po njihovem uvajanju glede na strateške dokumente velika, medtem ko je šibko medpredmetno sodelovanje, ki je za njegovo uvajanje nujno.

Literatura

- Banegas, D. L. (2014): An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, S. 345–359. doi:10.1080/13670050.2013.793651
- Boaler, J. (1994): When Do Girls Prefer Football to Fashion? An Analysis of Female Underachievement in Relation to 'Realistic' Mathematic Contexts. *British Educational Research Journal* 20/5, str. 551-564.
- Chawla, L., (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. In *People and Nature*, Vol. 2, str. 619-642
- Cunningham W.P. & Cunningham, M.A. (2004). *Principles of Environmental Science: Enquiry and Applications*. McGraw Hills.
- Dang-Vu, T. T., Desseilles, M., Peigneux, P., & Maquet, P. (2006). A role for sleep in brain plasticity. *Pediatric Rehabilitation*, 9, 98–118.
- Dettweiler, U., Ünlü, A., Lauterbach, G., Mall, C., Gschrey, B. (2015): Investigating the motivational behavior of pupils during outdoor science teaching within self-determination theory, *Frontiers of Psychology* Vol. 6, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00125>
- Disinger, J.F. (1985). What research says: Environmental Education's definitional problems. *School Science and Mathematics*, 85 (1), 59-68.
- Eneji, C.V.O, Akpo, M.D. & Edung A.E, (2017). Historical groundwork of Environmental Education (Fundamentals and Foundation of Environmental Education). *International Journal of Continuing Education and Development Studies*, 3, 110-123.
- European Commission / EACEA / Eurydice, 2023. Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 Edition, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402–409. <https://doi.org/10.1177/1087054708323000>
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2012). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 13, 56–75. <https://doi.org/10.1080/14729679.2011.647432>
- Giordan, A., Souchon, C. (1991). *Une éducation pour l'environnement. Collection Guides pratiques*. Z'Éditions.
- Gough A. (2016). The emergence of Environmental Education: a 'history' of the field. In Stevenson, R.B., Brody, M., Dillon, J., Wals, A.E.J. (eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (13-22). AERA Routledge.
- Hungerford, H.R. & Volk, T.L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8-21.
- Hungerford, H.R., Litherland, R.A., Peyton, B. & Ramsey, J.M. (1992). *Investigating und Evaluating Environmental Issues und Actions: Skill Development Modules*. Stipes Publishing Company.
- Haan, G., de (1998). *Bildung für Nachhaltigkeit: Schlüsselkompetenzen, Umweltsynndrome und Schulprogramme*. Freie Universität Berlin: Forschungsgruppe Umweltbildung Papers, 98-144.
- Hobday, R. (2022). Outdoor Learning and Children's Eyesight. In: Jucker, R., von Au, J. (eds) *High-Quality Outdoor Learning*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_11
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., Korošec, A. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018*
- Jucker, R., von Au, J. (2022): *Outdoor Learning – High-Quality Outdoor Learning*

- Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10:305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Kyburz-Grabner, R., Posch, P. & Peter, U. (Eds.) (2003). *Challenges in Teacher Education. Interdisciplinarity and Environmental Education*. StudienVerlag.
- Li, D., Sullivan, W.C. (2016). Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue, *Landscape and Urban Planning*, Volume 148, str. 149-158, ISSN 0169-2046, <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2015.12.015>.
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A. (2018): *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Wien: LIT.
- Lipavc Oštir, A. (2020). Komuniciramo na prostem: predavanje (6 ur) v okviru PPU Gremo ven iz učilnice!, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, od 28. 8. 2020 do 30. 8. 2020.
- Martinez-Nicolas, A., Ortiz-Tudela, E., Madrid, J. A., & Rol, M. A. (2011). Crosstalk between environmental light and internal time in humans. *Chronobiology International*, 28, 617–629.
- MacDonald, K. J., & Cote, K. A. (2021). Contributions of post-learning REM and NREM sleep to memory retrieval. *Sleep Medicine Reviews*, 59, 101453.
- Mubita, K., Milupi, I., Namakau M., Simooya, P., Steriah M. (2022). Understanding Environmental Education: Conceptualization, Definitions, History and Application. *Journal of Lexicography and Terminology*, 6, (2), 116-127.
- OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030, Conceptual Learning Framework*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf (Dostop 27.07.2023)
- Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development (1987): <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (Dostop 31.08.2023)
- Proposal for a Council Recommendation on learning for environmental sustainability (2022): <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9242-2022-INIT/en/pdf> (Dostop 31.08.2023)
- Rajšp, M. et al. (2016) Refleksije učiteljev ob poskusnem izvajanju CLIL-a v prvih treh razredih osnovne šole. V: Horvat, T. in Kerec, S. (ur.) *Novodobni izzivi družbe*. Rakičan: RIS Dvorec. Str. 168-180.
- Le Réseau IDée - Information et Diffusion en Education à l'Environnement: <https://www.reseau-idee.be> (Dostop: 31.8.2023)
- Russell, C.L. & Hart, P. (2003). Exploring New Genres of Inquiry in Environmental Education Research. *Canadian Journal of Environmental Education*, 8, 5-8.
- Santana, C. C. A., Azevedo, L. B., Cattuzzo, M. T., Hill, J. O., Andrade, L. P., & Prado, W. L. (2017). Physical fitness and academic performance in youth: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(6), 579–603. <https://doi.org/10.1111/sms.12773>
- Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S., Dubé, S. (2001). *Umwelterziehung. Schule und Gemeinschaft: Eine konstruktive Beziehung*. Hurtubise HMH.
- Stevenson, R. B., Wals, A. E. J., Heimlich, J. E., Field, E. (2017). *Critical Environmental Education. Urban Environmental Education Review* (edited by Russ, A., Krasny, M. E.). Cornell University Press, 51-58.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F. d., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking*. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>.
- Waite, S., Aronsson, J. (2022). Some Impacts on Health and Wellbeing from School-Based Outdoor Learning. In: Jucker, R., von Au, J. (eds) *High-Quality Outdoor Learning*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_9
- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learning engagement. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 17(1), 13–23. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.652422>

- Wirz-Justice, A. (2022). How Daylight Controls the Biological Clock, Organises Sleep, and Enhances Mood and Performance. In: Jucker, R., von Au, J. (eds) High-Quality Outdoor Learning. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_10
- Završnik, J. in Pišot, R. (2005). Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov. Koper: Založba Annales, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče inštitut za kineziološke raziskave.
- Zakon o javni rabi slovenščine: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3924>
- Zohar, A. in Gershikov, A. (2007): Gender and Performance in Mathematical Tasks: Does the Context Make a Difference? *International Journal of Science and Mathematics Education* 6(4), 677-693. DOI: 10.1007/s10763-007-9086-7

NARAVOSLOVNA PISMENOST IN JEZIKOVNO RAZUMEVANJE V SODOBNEM IZOBRAŽEVANJU

JANJA MAJER KOVAČIČ

Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor, Slovenija
janja.majer@um.si

Prispevek se dotika koncepta globalnega izobraževanja in se osredotoča na naravoslovno izobraževanje, razvijanje naravoslovne pismenosti ter izpostavlja pomen jezikovnih kompetenc in uporabe jezika v naravoslovju. Naravoslovje je temeljno in kompleksno področje, ki zahteva obvladovanje številnih veščin ter kompetentnost na področjih, kot so matematika, reševanje problemov, konceptualizacija, obvladanje teorij in tudi jezika. Obvladovanje jezika igra temeljno vlogo pri razvoju znanstvene misli in posledično pri usvajanju in razvijanju znanstvenih spoznanj. Učenje in poučevanje naravoslovja pa nista omejena le na pravilno uporabo konceptov, simbolov, idej in teorij, ampak vključujeta tudi jasno razumevanje uporabljenih besed, njihovega pomena oz. jezika, ki se uporablja v naravoslovju. Prispevek posebej opozarja na pomen pozornosti za razvoj naravoslovnostnanstvenega jezika že v zgodnjem otroškem obdobju, ki je pomemben sestavni del celovitega pristopa za razvijanje naravoslovne pismenosti v naravoslovno vertikalnem vzgojno-izobraževalnem prostoru in širše. V okviru projekta NA-MA POTI postavljena definicija naravoslovne pismenosti (tudi matematične) ter trije temeljni gradniki za nacionalno razvijanje naravoslovne pismenosti, zajemajo tudi ključno vlogo jezika. Prav jezik je po mnenju mnogih avtorjev večja ovira pri učenju naravoslovja kot sama vsebina. Vzpostavitev rednega medpredmetnega sodelovanja med učitelji naravoslovnih in jezikovnih predmetov pa je lahko eden od pomembnih elementov za celovito izboljšanje izobraževalnega procesa, ne le na področju naravoslovja.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.12](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.12)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
naravoslovno
izobraževanje,
naravoslovna pismenost,
raba jezika v naravoslovju,
družbeni vidik,
medpredmetno učenje



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.12](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.12)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:

science education,
science/scientific literacy,
use of language in science,
societal perception,
interdisciplinary learning

SCIENCE LITERACY AND LANGUAGE COMPREHENSION IN MODERN EDUCATION

JANJA MAJER KOVAČIČ

University of Maribor, Faculty of Natural Sciences and Mathematics, Maribor, Slovenia
janja.majer@um.si

The paper explores global education with a focus on science education, emphasizing the vital role of language competence in developing science literacy. Science, being a complex field, demands skills in mathematics, problem-solving, conceptualization, theory, and language. Proficiency in language is crucial for scientific thought development and knowledge acquisition. The significance of teaching and learning science extends beyond correct usage of concepts, symbols, and theories to encompass a clear understanding of language in natural sciences. Herein we have particularly emphasised the importance of developing science language already in early childhood, which is an important component of a comprehensive approach to develop scientific literacy in vertical science education and beyond. In the context of the national project called Science-Mathematics-Literacy-Empowerment-Technology-Interactivity (abbreviated as NA-MA POTI), the definition of scientific literacy (including mathematical literacy) and the three basic building blocks for national scientific literacy development include the critical role of language. Language is often a greater obstacle to learning science, as many authors claim, than the content itself. That is why establishing more interdisciplinary and cooperation between science and language teachers could be crucial for improving the whole educational process, not only in the field of science.



1 Uvod – globalni vidik izobraževanja

Vam je bližje naravoslovje ali družboslovje? Matematika ali fizika? Angleščina ali nemščina? Kemija ali slovenščina? Kemijska pesmica ali slovenske definicije kemijskih besed? V ponujenih oz. tovrstnih izbirah se morda zdi, da gre le za preference posameznika. Ali pa s tovrstnimi delitvami¹ povzročamo, da iz celote nastajajo deli?

Današnja globalizacija z vse večjimi in hitrejšimi premiki blaga in ljudi, ter informacij in storitev je zaznamovana z medsebojno soodvisnostjo tudi na posameznih področjih znanj, ki presegajo meje umetnih delitev in se v resničnem svetu konceptualno in idejno prepletajo med različnimi disciplinami ter jih presegajo. Interdisciplinarnost in celostno razmišljanje sta ključna za boljše razumevanje in reševanje globalnih problemov in bosta koristila celotnemu planetu. Knjiga »Global World Education« ponuja prodorne misli o globalni povezanosti, ki zahteva celovito razumevanje sveta in njegovih izzivov tudi na področju izobraževanja. Avtor Biesta (2022, str. 3) izpostavlja, da je osrednje in temeljno vprašanje ter obenem skrb izobraževanja, kako mi kot človeška bitja obstajamo »v« svetu in »z« njim, tako naravnim kot družbenim, tudi eksistencialno in ultimativno. V kontekstu izpostavljenih poudarkov avtorja Bieste se izobraževanje predstavlja kot ključen in nepogrešljiv element globalnega mozaika, ki naslavlja vprašanja našega obstoja v svetu. Poleg tega je izobraževanje v pozivu Združenih narodov iz leta 2015, tj. v t. i. Agendi 2030, postavljeno kot 4. globalni trajnostni cilj SDG (»Sustainable Development Goals«) od skupaj 17 ciljev za svetovni ekonomski, socialni in okoljski vidik trajnostnega razvoja (»Transforming our World: Agenda 2030« za trajnostni trajnostni razvoj, 2015) (Slika 1), in sicer za odpravo revščine, zaščito planeta in zagotovitev miru ter blagostanja vseh ljudi.. Če ob tem naslovimo še izzive, s katerimi se trenutno ubadamo kot človeštvo (podnebna, energetska, prehranska, zdravstvena, jedrska kriza ...), so le-ti tesno povezani tudi z naravoslovnimi koncepti in znanjem. Zato je pomembno, da se osredotočimo tudi na izobraževanje v naravoslovju ter razvoj naravoslovne in splošne znanstvene pismenosti; vse to bo namreč omogočilo boljše razumevanje problematike sodobne družbe in bo v pomoč pri iskanju trajnostnih rešitev znanstvenega in tehnološkega napredka.

¹ SSKJ, 2022 delitev -tve ž, povzročanje, da iz celote nastanejo deli. Sinonimi: cepitev, drobitev, drobljenje, razkosavanje.

V nadaljevanju prispevka je osvetljena povezanost med naravoslovnim izobraževanjem in jezikovnimi kompetencami ter izpostavljen njihov vpliv na celovit izobraževalni proces. Glavna ideja prispevka izhaja iz spoznanja, da naravoslovje ne zahteva le temeljnega razumevanja znanstvenih vsebin, temveč tudi učinkovito obvladovanje naravoslovnoznanstvenega jezika. Teza razvita v nadaljevanju se osredotoča na ključno vlogo jezika pri razvoju znanstvenega mišljenja ter na pomen razvoja naravoslovnoznanstvenega jezika že v zgodnjem otroškem obdobju. S podano analizo kompleksnosti naravoslovnega izobraževanja ter poudarjeno vlogo jezika je izpostavljeno, kako naravoslovno izobraževanje zahteva široko uporabo jezika za učinkovito razumevanje in konstrukcijo naravoslovnoznanstvenega znanja. V drugem delu članka je predstavljen primer projekta NA-MA POTI, ki postavlja temelje za razvoj naravoslovne pismenosti v našem vzgojno-izobraževalnem prostoru in poudarja tudi vključevanje jezikovnega vidika. V zaključku je izpostavljen pomen vzpostavitve mehanizma rednega, medpredmetnega sodelovanja med učitelji naravoslovnih in jezikovnih predmetov.



Slika 1: Slikovni prikaz 17 globalnih ciljev trajnostnega razvoja Agende 2030 (zgoraj) in sedem ciljev 4. trajnostnega cilja (4. SDG) (spodaj)

Vir: Agenda 2030, ZN v Majer Kovačič, 2022

2 Naravoslovno izobraževanje in globalna vloga naravoslovne pismenosti

Naravoslovno izobraževanje je postalo del šolskega kurikulumu v Evropi in ZDA v 19. stoletju, predvsem zaradi naporov znanstvenikov, ki so javno zagovarjali poučevanje naravoslovja. V času trdno ukoreninjenih humanističnih ved, ki so veljale za najplemenitejše in najvrednejše izobraževalne cilje, so si naravoslovne znanosti utirale pot v šole z argumenti praktične uporabnosti za vsakdanje življenje ter intelektualne vrednosti. Namesto deduktivne logike, ki je večinoma prevladovala v formalnem izobraževanju, so znanstveniki promovirali induktivni proces opazovanja naravnega sveta in na njihovi osnovi izvajanje zaključkov. Z izvajanjem neodvisnih raziskav in praktičnih preiskav naj bi učenci razvijali samostojnost in se učili načina razmišljanja ter bolj polnega in učinkovitega sodelovanja v odprti demokratični družbi (DeBoer, 2000; DeBoer, 2019; Gooday in sod., 2008; Matthews, 2014). Iz leta 1893 izhaja eden najpomembnejših dokumentov izobraževanja, ki je priznal enakovreden pomen humanistike in naravoslovnih znanosti in ki je splošno poznan kot Poročilo Odbora desetih, »Committee of Ten«, Poročilo Nacionalnega združenja za izobraževanje (National Education Association's, NEA). Ozaveščanje in pozivi k naravoslovnemu izobraževanju za vse so se še nadalje krepili in širili tudi s številnimi poznanimi slogani kot »Science for All« (Znanost za vse), »Being a Scientist for a Day« ('Biti znanstvenik za en dan), »Learning by Doing« (Aktivno učenje), »Science as a Way of Knowing« (Znanost kot način spoznavanja) in podobnimi (Hodson, 2003). Od poznih petdesetih pa vse do danes je v ospredju slogan o naravoslovni pismenosti »science literacy/scientific literacy« (Brown in sod., 2005; Roberts, 2007; Roberts in Bybee, 2014). Obenem so od tedaj v ospredju tudi številne razprave, kako naravoslovno pismenost definirati, kako jo razvijati, kako jo doseči, ter razprave o namenu, naravi in vlogi naravoslovnega izobraževanja (Laugksch, 2000; Deboer, 2000; Holbrook in Rannikmae, 2009; Holbrook in Rannikmae, 2007, 2009). V obsežnem naboru znanstvene literature ni moč najti skupnega konsenza definiranja naravoslovne pismenosti. Roberts (2007) opozarja na pravo poplavo definicij naravoslovnoznanstvene pismenosti. Številni, kot so Dragoš in Mih (2015), Fortus (2022), Howell in Brossard (2021), zagovarjajo, da je ravno razvijanje naravoslovne pismenosti glavni cilj naravoslovnega izobraževanja, usmerjenega v razumevanje sveta okoli sebe. DeBoer (2000) zagovarja sprejetje sinonima za »naravoslovno pismenost« kot javno razumevanje znanosti in predlaga, da bi o naravoslovni pismenosti preprosto govorili kot o samem naravoslovnem izobraževanju, ki naj bi

se po Shen (1975) delilo v tri kategorije, in sicer praktično, družbeno in kulturno. Ob tem se posamezne kategorije medsebojno ne izključujejo, poučevanje naravoslovja v šolah pa, tako Shen (1975), sodi v vse tri kategorije. Kasneje Osborne in Hennessy (2003) navajata štiri vidike utemeljevanja pomena naravoslovnega izobraževanja in potrebe po njem.

- a) Uporabnostni vidik: Naravoslovno znanje je praktično in koristno za vsakogar, a je ob tehnološkem napredku, ki je vse bolj specializirano, ta vidik vse težje zagovarjati.
- b) Gospodarsko-ekonomski vidik: Za ohranjanje in razvoj napredne industrijske družbe je treba zagotoviti zadostno število naravoslovnoznanstveno usposobljenih posameznikov.
- c) Kulturni vidik: Znanost in tehnologija sta največji dosežek sodobne družbe, poznavanje znanosti in tehnologije pa je bistven pogoj za izobraženega posameznika.
- d) Demokratični vidik: Mnoge politične in moralne dileme, s katerimi se sooča sodobna družba, so naravoslovnoznanstvene narave. Sodelovanje pri reševanju številnih izzivov zahteva poznavanje znanosti in tehnologije. Zato je izobraževanje ljudi o znanosti in tehnologiji ključna zahteva za vzdrževanje zdrave demokratične družbe.

Med zanimivimi vidiki opredelitve naravoslovnostne pismenosti, ki so v razumevanju koncepta po mnenju in navedbah Norris in Phillips (2003) sicer pomanjkljive, so tudi:

- (a) poznavanje bistvene vsebine znanosti in sposobnost razlikovanja znanosti od neznanosti,
- (b) razumevanje znanosti in njenih aplikacij,
- (c) znanje o tem, kaj šteje za znanost,
- (d) neodvisnost pri učenju znanosti,
- (e) sposobnost znanstvenega razmišljanja,
- (f) sposobnost uporabe znanstvenega znanja za reševanje problemov in v reševanju problemov,
- (g) znanje, potrebno za inteligentno sodelovanje pri znanstveno utemeljenih družbenih vprašanjih,
- (h) razumevanje narave znanosti, vključno z njenimi odnosi s kulturo,

- (i) spoštovanje znanosti in tolažba z njo, vključno z njenimi čudeži in radovednostjo,
- (j) poznavanje tveganj in koristi znanosti,
- (k) sposobnost kritičnega razmišljanja o znanosti in ravnanja z znanstvenim strokovnim znanjem.

Norris in Phillips (2003) prav tako podpreta načelno stališče v DeBoer (2000) in Roberts (2007), da je naravoslovna pismenost cilj naravoslovnega izobraževanja, kot že zapisano zgoraj.

Publikacija OECD (2012) o Naravoslovnem izobraževanju v Evropi, ki je prevedena v slovenščino in dostopna na spletu, ponuja celovit vpogled v sodobne strategije in politike evropskih držav za krepitev in izboljšanje naravoslovnega izobraževanja ter spodbujanje mladih v naravoslovne smeri izobraževanja in dela. Hkrati nedavna študija Evropskega parlamenta za komisijo CULT (»European Parliament Committee on Culture and Education«) predstavlja poudarke in smernice glede izobraževalne politike za krepitev naravoslovnostnanstvene pismenosti (Siarova in sod., 2019). Obe publikaciji sta eni ključnih za razumevanje stanja naravoslovne pismenosti v EU ter za oblikovanje možnih odzivov izobraževalne politike za boljšo pripravo naravoslovnostnanstveno pismenih državljanov.

Evropske družbe (in tudi globalno) se soočamo tudi z naraščajočimi grožnjami širjenja dezinformacij in t. i. psevdoznanosti. V tem kontekstu je spodbujanje naravoslovne pismenosti ključnega pomena, naravoslovno izobraževanje pa služi kot orodje za kritično obravnavo ogromnih količin informacij, ki se dnevno kopičijo in izmenjujejo v razpravah. Omenjena študija za CULT z naslovom »Science and Scientific Literacy as an Educational Challenge«, ki temelji na širokem pregledu akademske in politične literature, je namenjena predvsem poslancem Evropskega parlamenta in omogoča oblikovanje lastnih mnenj o stanju naravoslovne pismenosti v EU ter potencialnih odzivov izobraževalne politike na boljšo pripravo znanstveno pismenih državljanov (Siarova in sod., 2019). Razprave o ciljih naravoslovnega izobraževanja in reformah naravoslovnega izobraževanja so pogosto oblikovane v smislu razvijanja naravoslovnostnanstvene pismenosti (Norris in Phillips, 2003, Osborne in Dillon, 2008). Doseganje naravoslovnostnanstveno pismenega državljana v vseh državah članicah UNESCO zagovarja tudi Fensham (1988, 2008), kar bi lahko razumeli kot prvi poskus globalizacije naravoslovnega izobraževanja. Ob tem Fensham opozarja, da se naravoslovno izobraževanje ne dogaja v

družbenem in političnem vakuumu. Dodaja, da vsebina naravoslovnega kurikulumu še posebej za dekleta ni privlačna. Prav tako poudarja, da je populacija šolajočih se vedno bolj multikulturna ter socialno-ekonomsko raznolika, kar ustvarja različne odnose in kulturna pričakovanja glede učenja. Vse to predstavlja izzive za učitelje. Fensham prav tako osvetljuje ovire v naravoslovnem izobraževanju, ki izhajajo iz uporabe strokovnih izrazov ter različnih rab vsakdanjih besed v znanstvenem kontekstu (Fensham, 1988, 2008). V nadaljevanju prispevka se osredotočamo prav na ta ključni del, pri čemer izpostavljamo pomen jezika ter rabe strokovnih in vsakdanjih besed tudi z vidika družboslovno, naravoslovnega oz. medpredmetnega povezovanja (»Content and Language Integrated Learning«).

3 Naravoslovna pismenost in jezik

Jezik je temeljno orodje za prenos znanja, razumevanje različnih kultur ter spodbujanje medkulturnega dialoga in ni le ogledalo realnosti, ki preprosto opisuje, kaj »je«, saj bi v tem primeru opredelili jezik le s funkcijo opisovanja. Jezikovne in diskurzivne prakse razmejujejo in tudi konstruirajo, kaj je mogoče videti, kaj je mogoče reči, spoznati, misliti in nenazadnje, kaj je mogoče narediti (Biesta, 2005, str. 54). V kontekstu Foucaultovega dela "Besede in stvari« (v izvirniku "Les mots et les choses") lahko tudi v današnjem hitrem razvoju znanosti in tehnologije sledimo razhajanju med »besedami« (jezikom) in »stvarmi« (pojavi in koncepti). Z razvojem različnih znanstvenih disciplin se pojmovanja in opisi pojavov vse bolj specializirajo in oddaljujejo od običajnih vsakodnevnih izrazov. Znanost ima svojo specifično terminologijo, ki se pogosto razlikuje od običajnih besed v jeziku, ki ga uporabljamo v vsakdanjem življenju. Različne znanstvene discipline razvijajo svoje specifične jezikovne konstrukcije in terminologijo, kar je potrebno za natančno opisovanje in razumevanje kompleksnih pojavov posameznih disciplin. Prav s tega zornega kota je pomembno, da se v izobraževanju in komunikaciji o znanosti namenja posebna pozornost jasnemu in razumljivemu jeziku kot mostu med znanostjo in njenim razumevanjem ter ob tem nudi podporo spodbujanju pismenosti, ki jo danes razumemo širše, kot le biti sposoben brati in pisati. Pismenost v najširšem pomenu omogoča kritično branje, pisanje in govorjenje, kar pa je bistvenega pomena za učinkovito komunikacijo in razumevanje znanstvenih vsebin. Zmožnost kritičnega branja in pisanja omogoča posamezniku, da se aktivno vključuje v znanstveni dialog ter razvija svoje kognitivne, analitične in komunikacijske spretnosti, obenem pa tudi odnos do naravoslovja. Skrb za jasen in razumljiv jezik ter spodbujanje »pismenosti« je v (naravoslovnem) izobraževanju torej ključno, saj omogoča učinkovit prenos

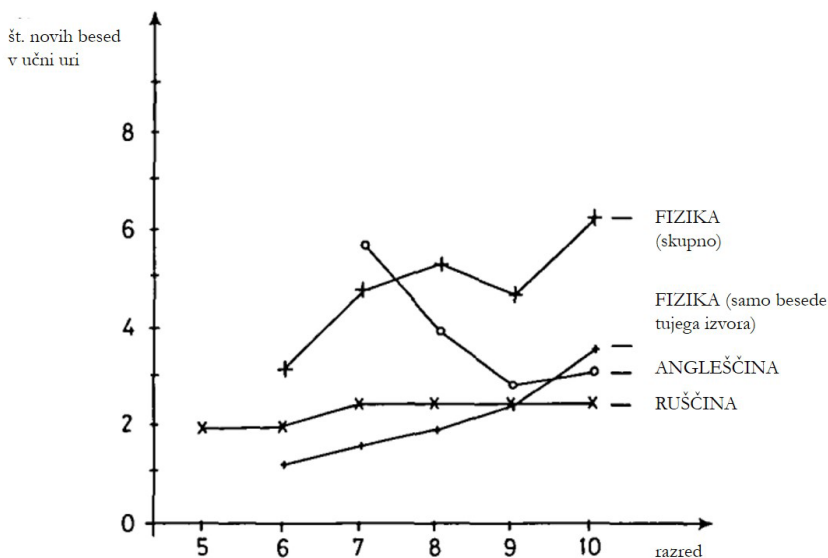
znanja, razumevanje kompleksnih konceptov in vzpostavljanje povezav med znanostjo ter širšim razumevanjem sveta.

V naravoslovnem izobraževanju je zanimanje za razumevanje besed in jezika dobilo zagon, ko je Paul Gardner leta 1972 v svojem delu »Words in Science« predstavil rezultate analize besednega znanja dijakov srednjih šol. Kot del projekta v podporo naravoslovnemu izobraževanju (»Australian Science Education Project«; ASEP) je Gardner preizkusil razumevanje več kot 600 besed med 7000 učenci z 39 različnih šol. Ugotovil je, da nekatere najpogosteje uporabljene besede učiteljev naravoslovja učenci niso razumeli (Gardner, 1972 v Farrell in Ventura, 1998). Rezultat je bil izjemen in je sprožil niz podobnih raziskav v naslednjih letih. Podobna, obsežna ter odmevna je bila raziskava izvedena v Veliki Britaniji v okviru projekta za izobraževanje učiteljev naravoslovja (»Science Teacher Education Project«; STEP), ki je preučevala jezikovne težave učenja in poučevanja naravoslovja. Cassels in Johnstone (1978) sta v iskanju odgovorov na vprašanje »Kaj je v besedi?« (»What's in a Word?«) v preliminarni študiji projekta STEP poročala, da je pri mnogih srednješolcih vzrok neuspeha pri naravoslovnih predmetih prav nerazumevanje v testih uporabljenih besed in jezika. Od 6000 vključenih srednješolcev vsak peti v testu ni razumel vprašanja ali ponujenih odgovorov izbirnega tipa. Avtorja študije sta ob zagovarjanju stališča, da je beseda ključno komunikacijsko sredstvo v izobraževanju (tako izgovorjena kot zapisana) pojasnila tudi pomembno vprašanje glede vpliva jezika na poučevanje in učenje. Namreč, če naj učenec razume, kaj učitelj pravi tako, da povedano ali zapisano obdela v luči tega, kar že ve (ali misli, da ve), ni presenetljivo, da lahko učenci popolnoma napačno razumejo predstavljene ideje (Johnstone in Cassels, 1978). Te ugotovitve so bile še dodatno podkrepljene v okviru štiriletnega nacionalnega projekta STEP, v katerem je sodelovalo skupno 25.000 udeležencev. Rezultati testiranja razumevanja besedilnih nalog so pokazali znatno izboljšanje, ko so navodila nalog le nekoliko spremenili ali poenostavili z minimalnimi spremembami, kot na primer zamenjavo le ene besede v besedilu (Cassels in Johnstone, 1980; Cassels in Johnstone, 1983 v Johnstone in Selepeng, 2001 ter v Farrell in Ventura, 1998).

V devetdesetih letih prejšnjega stoletja sta v poudarjanju vloge jezika pri učenju naravoslovja pomembni predvsem dve deli. V delu »Talking science: Language, Learning and Values« (Govoriti znanost: jezik, učenje in vrednote) jezikoslovec in strokovnjak s področja naravoslovnega izobraževanja Lemke (1990) izpostavlja, da je jezik več kot le besedišče in slovnica. Jezik je (1990) predvsem sistem virov za

ustvarjanje pomenov, ki ob besedišču in slovnici daje semantiko. Semantika jezika je njegov poseben način ustvarjanja podobnosti in razlik v pomenu. Pomen jezika se oblikuje skozi kompleksne odnose med koncepti in idejami. Lemke poudarja potrebo po razumevanju "pomenoslovja" v znanosti, saj je vsak koncept smiseln le v povezavi z drugimi koncepti in idejami. V tem kontekstu je uporaba specializiranega jezika znanosti pri govorjenju, pisanju in sklepanju ključna naloga naravoslovnega izobraževanja (Lemke, 1990).

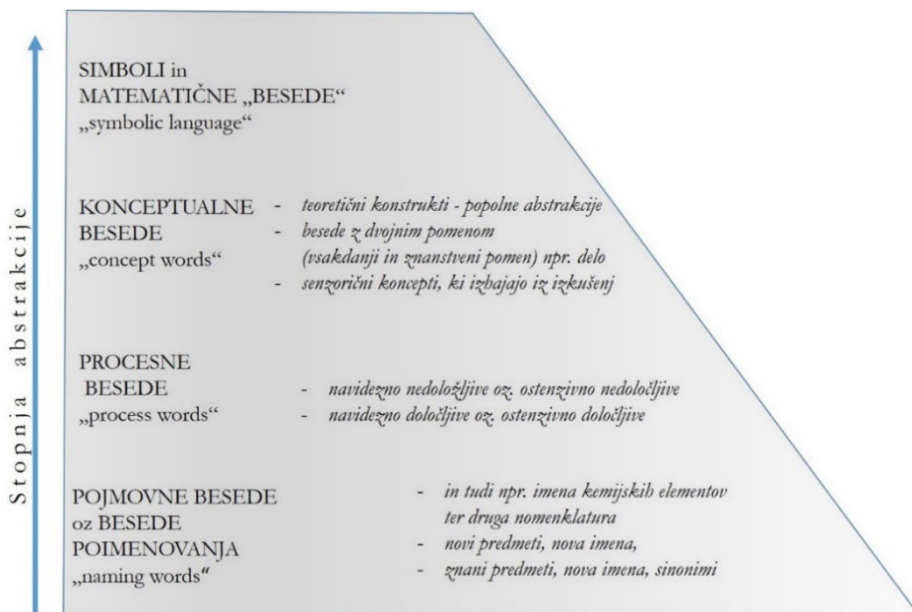
Sutton (1992) z drugim tovrstnim delom pod naslovom »Words, Science and Learning« (Besede, znanost in učenje) dodaja k pomenu semantike jezika pri tvorjenju pomena in konstruiranju razumevanja na ravni posameznika in družbe še opozorilo, da se besedam in besednim dejavnostim v šolah prepisuje prenizek status v primerjavi s praktičnim delom v naravoslovnem izobraževanju. Ob tem interakcije z materialnim svetom kot bistvo senzorno-motoričnih izkušenj za oblikovanje konstruktov, ki naseljujejo in bogatijo jezik znanosti, ne smejo izostati (Piaget, 1953 v Osborne, 2002). Obe deli, tj., »Talking science« in »Words, Science and Learning«, še danes veljata za prelomni v razmišljanju o poučevanju naravoslovja tako na področju izobraževanja kot tudi širše (Wilson, 1999; Carlsen, 2007; Carrier, 2013; Wellington in Osborne, 2001). Še en takšen mejnik, ki je pomembno prispeval k boljšemu razumevanju povezave med jezikom in znanostjo ter poudaril pomembnost razvoja jezikovnih kompetenc pri poučevanju in učenju naravoslovja, predstavlja knjiga »Language and Science Literacy in Science Education« avtorjev Wellington in Osborne (2001). Avtorja trdita, da je vsak učitelj naravoslovja hkrati tudi »jezikovnik« učitelj, vsaka ura pouka naravoslovja pa tudi jezikovna učna ura, saj je učenje naravoslovja v mnogih vidikih podobno učenju novega jezika. Še več: v nekaterih ozirih predstavlja celo večjo težavo, saj ima veliko težkih, konceptualnih znanstvenih besed (npr. energija, delo, moč) natančen pomen v znanosti in včasih tudi natančno definicijo, vendar pa nosijo zelo drugačen pomen v vsakdanjem življenju. Merzyn (1987) navaja zanimiv rezultat raziskave iz Nemčije. Tam je v povprečnem kurikulumu več ur namenjenih tujemu jeziku kot npr. fiziki, učitelji pa med uro tujega jezika uvedejo med 2 in 6 novih besed, medtem ko pri uri fizike uvedejo 8 novih besed oz. terminov (Graf 1).



Graf 1: Število novih besed (strokovnih izrazov) na učno uro tujih jezikov in fizike

vir: povzeto po Merzyn (1987)

Raziskave razumevanja jezika v naravoslovnem izobraževanju pogosto zajemajo dva pristopa ali sklopa preučevanja razumevanja besed t. i. netehnične ali splošno uporabljane besede in tehnične ali predmetno specifične besede (Pickersgill in Lock, 1991; Marshall in Gilmour, 1990; Brown, in Spang, 2008). Med netehničnimi besedami oz. besedami iz vsakdanjega življenja je po mnenju Casselsa in Johnstona (1989) treba posebno pozornost nameniti besedam z različnimi konotacijami, besedam, ki zvenijo podobno, a imajo različne pomene, besedam podobnega pomena ter besedam, ki se pojavijo v kombinacijah in v manj običajnih kontekstih. Wellington in Osborne (2001) predlagata glede na stopnjo abstrakcije posameznih besed štiristopenjsko lestvico kategorizacije znanstvenih besed, kjer višja stopnja pomeni njihovo težje in zahtevnejše razumevanje (Slika 2).



Slika 2: Taksonomija besed po Wellington in Osborne (2001)

Galguera (2011) izpostavlja, da je v poučevanju (naravoslovja) in spodbujanju razvoja (naravoslovne) pismenosti ključnega pomena, da učitelji razpolagajo z metodološkim znanjem o rabi jezika, t. i. imenovanim »pedagogical language knowledge« (PLK). Brunch (2013) PLK opredeljuje kot poznavanje jezika poučevanja in učenja specifične discipline, vpetega v določen kontekst. Markič in sod. (2013, 2016) pa s konceptom »pedagogical scientific language knowledge« povezuje razumevanje jezikovne rabe v poučevanju naravoslovja s predmetnimi vsebinami in vsebinsko specifičnim jezikom. Fulmer in sodelavci (2021) celo poročajo o razvoju instrumenta za merjenje učiteljevega znanja o jeziku kot epistemološkemu orodju pri pouku naravoslovja. Učitelji, ki razumejo jezik kot epistemološko orodje, lahko prepoznajo načine, kako lahko jezik omogoča učencem, da sami uspešneje usvojijo in utrdijo znanje, namesto da bi reproducirali znanje iz različnih virov (Fulmer in sod., 2020). Mönch in Markic (2022) opozarjata, da obstaja ob potrebi, da zahtevamo od predmetnih učiteljev znanje o jeziku na splošno, tudi potreba po znanju učiteljev o jeziku, ki je specifičen za predmet kot sestavni del t. i. disciplinarne pismenosti. V zapisu z naslovom "Kaj je disciplinarna pismenost in zakaj je pomembna?" (»What is disciplinary literacy and why does it matter?«) iz leta 2012 Shanahan in Shanahan še posebej zagovarjata prednosti poučevanja

disciplinarno specifičnega jezika. Tak pristop naj bi vključeval bolj eksplicitna navodila in pomagal učencem, dijakom in študentom razumeti specifične načine »pismenosti« naravoslovnih disciplin ter krepil zavedanja o posebnostih posameznih naravoslovnih disciplin. Omenjeni pristop je v ostrem nasprotju z bolj razširjenimi pristopi, kot je branje vsebin, ki spodbujajo bralne strategije in se lahko uporabljajo v vseh disciplinah (Shanahan in Shanahan, 2012). Številni raziskovalci ob tem poročajo, da je znanje učiteljev o poučevanju in učenju znanstvenega jezika v izvajanju pouka naravoslovnih predmetov pogosto pomanjkljivo (Tolsdorf in Markic, 2017, Taber, 2015, Markic in sod., 2013; Vladušić in sod., 2016). Seveda je pomembno tudi zavedanje, da danes znanstveniki ne govorijo in pišejo na enak način, ampak na različne načine za različne namene in dejavnosti. Ni nenavadno, da o znanstvenem jeziku govorimo kot o tehnologiji za reševanje problemov (Hand in sod., 2003), iz česar lahko izhaja, da je znanstveno znanje produkt jezika in se izraža z jezikom (Chen in sod. 2019). Kot konstrukcijo naravoslovnoznanstvenega jezika lahko identificiramo štiri medsebojno povezane, a razločljive poddomene: (a) jezik je bistven, saj brez njega znanost ne more obstajati, (b) jezik je konstitutiven, saj tvori osnovo za razmišljanje, (c) jezik vključuje procese in izdelke pri njegovi uporabi in ustvarjanju, (d) jezik vključuje multimodalne reprezentacije, kot jih predlaga npr. Johnstonov trikotnik² (Fulmer in sod., 2021).

Pomanjkanje komunikacije med raziskovalnimi skupnostmi, reformnimi skupinami za posamezne discipline ter oblikovalci politik in odločitev je prikazana v trenutnih reformah kurikulumov v Združenih državah, v katerih ločeni dokumenti spodbujajo kulturno pismenost, angleški jezik in pismenost, matematično pismenost, znanstveno pismenost in tehnološko pismenost, pri čemer vsak dokument izkazuje malo priznavanja drugih dokumentov ali skupnih točk v standardih, specifičnih za disciplino, za rezultate, učenje, poučevanje, ocenjevanje in programske priložnosti (Ford, Yore, & Anthony, 1997).

² Johnstonov trikotnik po Johnstone (1993), ki je povezal tri ravni kemijskih pojmov (makroskopsko, submikroskopsko in simbolno) v trikotnik in tako prikazal njihovo soodvisnost.

4 Kako v Slovenskem prostoru definiramo naravoslovno pismenost in kakšno pozornost namenjamo rabi jezika?

V našem izobraževalnem prostoru smo na izhodiščih PISE («Programme for International Student Assessment»), ki pod okriljem OECD meri dosežke 15–16-letnih učencev s področja branja, matematike in naravoslovja, v letu 2022 definirali naravoslovno in matematično pismenost. Ključni akterji formalnega splošnega izobraževanja v Sloveniji, kot so Zavod RS za šolstvo, vse tri javne univerze in izobraževalne ustanove, so v petletnem nacionalnem projektu NA-MA POTI ob definiciji naravoslovne pismenosti NP (Slika 3) postavili tudi tri gradnike s podgradniki za kontinuiran vertikalni razvoj naravoslovne pismenosti otrok, učencev in dijakov (Slika 4).

DEFINICIJA NARAVOSLOVNE PISMENOSTI

Naravoslovna pismenost zajema posameznikovo/-čino naravoslovno znanje, naravoslovne spretnosti/veščine in odnos do naravoslovja.

Temelji na uporabi znanja, spretnosti/veščin za:

- **obravnavanje** naravoslovnoznanstvenih vprašanj,
- **pridobivanje** novega znanja,
- **razlaganje** naravoslovnih pojavov,
- **izpeljavo** ugotovitev o naravoslovnih tematikah, ki temeljijo na podatkih in preverjenih dejstvih.

Naravoslovna pismenost vključuje tudi **razumevanje značilnosti naravoslovnih znanosti** kot oblike človeškega znanja in raziskovanja, **zavedanje** o tem, kako naravoslovna znanost in tehnologija oblikujejo naše snovno, intelektualno in kulturno okolje, ter **pripravljenost za sodelovanje** in **zmožnost sporazumevanja** o naravoslovnoznanstvenih vprašanjih kot razmišljujoč/-a in odgovoren/-na posameznik/-ca v odnosu do narave in družbe.

Slika 3: Definicija naravoslovne pismenosti

Vir: povzeto po Bačnik in drugi., 2022

Gradniki naravoslovne pismenosti	NARAVOSLOVNOZNA NSTVENO RAZLAGANJE POJAVOV
	<i>Posameznik/-ca prepozna, razloži in ovrednoti razlago naravnih in tehnoloških pojavov, procesov, zakonitosti in njihovo povezanost/soodvisnost v sistemih... kar izkaže tako, da:</i>
	<p style="text-align: center;">Podgradniki</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. priključuje, povezuje in uporablja naravoslovno znanje za opis/razlago pojavov z uporabo strokovnega besedišča 2. iz virov pridobiva ustrezne in relevantne informacije za razlago pojmov in pojavov ter pozna/uporablja znanstvene podatkovne zbirke 3. prepozna, uporablja in ustvarja (znanstvene) razlage pojavov, ki vključujejo različne prikaze, modele in analogije 4. prepoznava in razlaga možne uporabe ter vplive in posledice naravoslovnega znanja za posameznika/-co, družbo, naravo in okolje
	NARAVOSLOVNOZNA NSTVENO RAZISKOVANJE, INTERPRETIRANJE PODATKOV IN DOKAZOV
<i>Posameznik/-ca opisuje, načrtuje in ovrednoti poskuse/raziskave ter predlaga načine naravoslovnoznanstvenega obravnavanja vprašanj ter v različnih prikazih in na več načinov naravoslovnoznanstveno analizira in ovrednoti podatke, trditve in argumente ter povzema ustrezne zaključke... kar izkaže tako, da:</i>	
<p style="text-align: center;">Podgradniki</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. prepozna in presoja vsebine, ki jih je možno naravoslovnoznanstveno raziskati, in opredeli raziskovalni problem 2. zastavlja raziskovalna vprašanja 3. oblikuje ustrezne napovedi/hipoteze (za raziskavo) 4. po korakih (znanstvenega raziskovanja) načrtuje potek raziskave 5. skrbi za varno, odgovorno in načrtno izvajanje raziskave ter ustrezno uporablja pripomočke 6. uredi, analizira in interpretira (v raziskavi pridobljene) podatke 7. analizira (kritično presoja) izvedbo raziskave, predlaga izboljšave in komunicira (rezultate) raziskave 	
ODNOS DO NARAVOSLOVJA	
<i>Posameznik/-ca razvija ustrezen odnos (vrednote, stališča, prepričanja ...) in oblikuje proaktivno držo do narave, varstva okolja, naravoslovnih znanosti in raziskovanja ... kar izkaže tako, da:</i>	
<p style="text-align: center;">Podgradnika</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. deluje kot del narave in skrbi za odgovoren odnos do narave in okolja 2. razvija in izkazuje ustrezen odnos do naravoslovnih znanosti in naravoslovnoznanstvenega raziskovanja 	

Slika 4: Gradniki in podgradniki naravoslovne pismenosti

Vir: povzeto po Bačnik in sod., 2021

Temeljno vodilo prvega gradnika NP je, da posameznik prepozna, razloži in ovrednoti razlago naravnih in tehnoloških pojavov, procesov, zakonitosti in njihovo povezanost/soodvisnost v sistemih. Gradnik »Naravoslovnoznanstveno razlaganje pojavov« (Slika 5) močno naslavlja tudi vpetost rabe jezika. Gradnik, ki sestoji iz štirih podgradnikov, poudarja razumevanje in interpretacijo jezikovnih izrazov ter konstruktov, ki jih uporablja znanost, in opredeljuje posameznikovo sposobnost in zmožnost ter znanje, večino ali odnos, da:

1. prikliče, povezuje in uporablja naravoslovno znanje za opis/razlago pojavov z uporabo strokovnega besedišča,
2. iz virov pridobiva ustrezne in relevantne informacije za razlago pojmov in pojavov ter pozna/uporablja znanstvene podatkovne zbirke,
3. prepozna, uporablja in ustvarja (znanstvene) razlage pojavov, ki vključujejo različne prikaze, modele in analogije,
4. prepoznavna in razlaga možno uporabo ter vplive in posledice naravoslovnega znanja za posameznika/-co, družbo, naravo in okolje.

Definirana naravoslovna pismenost zajema celotno vzgojno-izobraževalno vertikalno in je razčlenjena na pet razvojno izobraževalnih stopenj, ki se začnejo s predšolskim obdobjem 4–6 let (vrtec) ter nadaljuje skozi osnovnošolsko obdobje 6–9 let (I. VIO OŠ), 9–12 let (II. VIO OŠ), 12–15 let (III. VIO OŠ) in se zaključi s srednješolskim obdobjem 15–19 let (SŠ).

Prav vključenost predšolskega obdobja otrok kot temeljnega izhodišča v pristopu razvijanja naravoslovne pismenosti je izjemnega pomena tudi z vidika zgodnjega učenja jezika naravoslovja. Trundle in Saçkes (2015) ter Şentürk (2017) opozarjajo, da je poučevanje naravoslovja v zgodnjem obdobju otrok velikokrat pomanjkljivo, neučinkovito poučevanje pa kasneje prinaša posledice, kot je npr. negativen odnos do naravoslovnih znanosti. Roth in sod. (2012) navajajo tudi, da je obdobje zgodnjega otroštva v naravoslovno izobraževalni literaturi dokaj prezrto in da ni veliko študij, ki bi preučevale naravoslovno pismenost mlajših otrok. Z vidika proučevanja razumevanja jezika naravoslovja avtorji navajajo, kot pričakovano, da razumevanje besedišča tako netehničnih kot tehničnih (predmetno specifičnih) besed s starostjo narašča (Cassels in Johnstone, 1980 v Farrell in Ventura, 1998). V zgodnjem obdobju pridobljeno besedišče omogoča jezikovno nadgradnjo v kasnejšem naravoslovnem izobraževanju ter nadaljnje raziskovanje besed in njihovih pomenov. Ob tem je pomembna uporaba različnih strategij, kot je npr. predvidevanje pomenov besed, interakcije z deli besed, kot so predpone, pripone, koreni in izvori besed in tudi razvrščanje besed po besednih kategorijah. Tovrstne strategije omogočajo razvoj globokega razumevanja preko besednih odnosov. Okolje, bogato z besedami, omogoča otrokom ter kasneje tudi učencem in dijakom priložnosti, da se poglobijo v besede, ter podpira implicitno in eksplicitno poučevanje vsebinskega besedišča (Harlen, 1997; Phillips in sod., 2008, McComas, 2013).

Eden od potrebnih predpogojev za udejanjanje zapisanega v praksi je dobra in »strokovno neoporečna« podkovanost bodočih vzgojiteljev in učiteljev ter vzgojiteljev in učiteljev v praksi. Kot strokovnjakinja in raziskovalka na področju naravoslovnega izobraževanja sem v svoji več kot dvajsetletni praksi prepoznala številne primere, ko je slabo znanje oz. poznavanje besedišča prispevalo k slabemu razumevanju naravoslovnih konceptov. Tako kot otroci, učenci in dijaki lahko imajo tudi pedagoški delavci t. i. alternativne ali napačne znanstvene koncepte, ki lahko izhajajo iz napačne rabe naravoslovnoznanstvenega jezika. Prav zato jih je treba najprej identificirati in nato obravnavati. Dinamičen proces spreminjanja, rekonstrukcije in tvorjenja novih pojmov in konceptov poteka praviloma od intuitivnih pojmov in napačnih pojmovanj do znanstvenega razumevanja pojmov, pogosto pa lahko tudi soobstajajo.

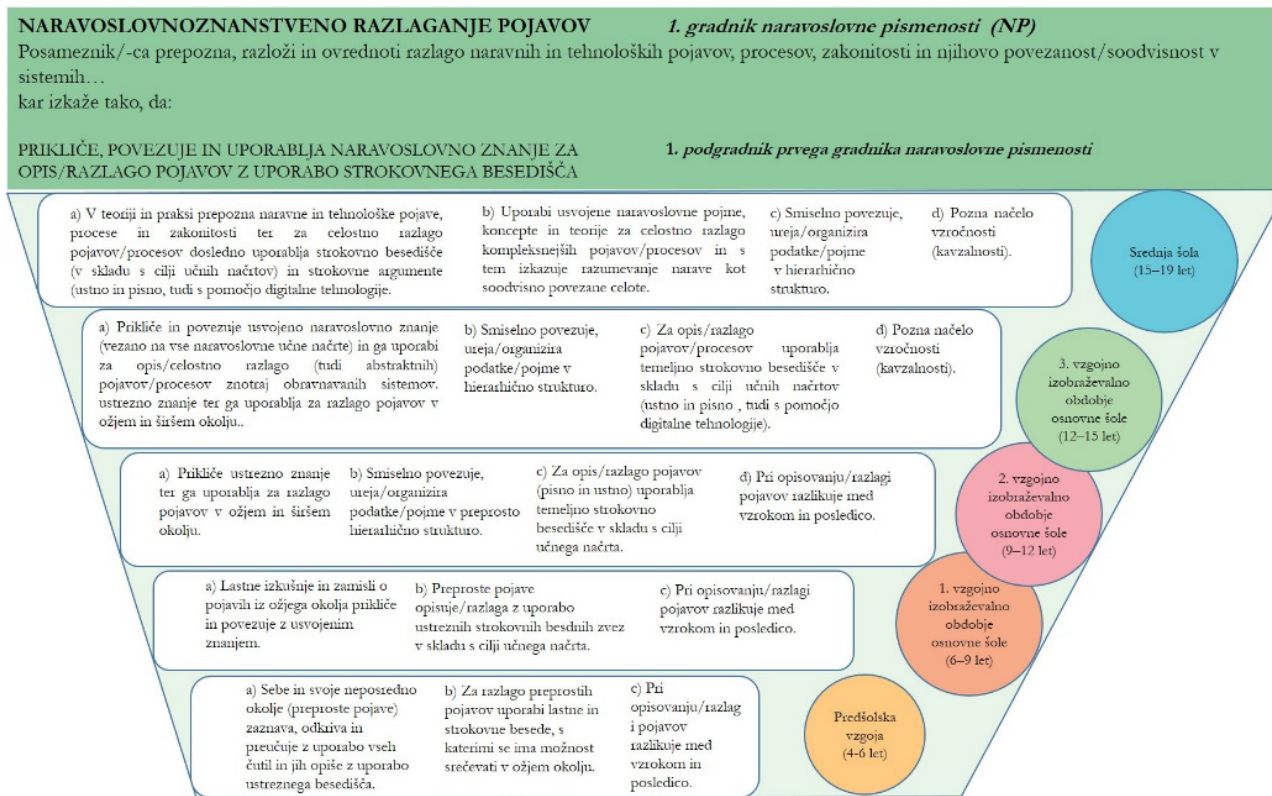
V naravoslovju je eden temeljnih pojmov snov. Pojem snovi, lastnosti snovi, stanja snovi in kroženja snovi je eden najpogosteje napačno razumljenih tudi v odraslem obdobju in tudi med bodočimi vzgojitelji/učitelji. Pogosto se snov pojmuje kot uničljiva (npr. pri raztapljanju soli, kjer se zdi, da sol izgine), da se ob spremembi agregatnega stanja snovi spremeni tudi sama snov (kot npr. proces taljenja, izhlapevanja), da so delcem snovi pripisane lastnosti snovi (npr. atom ogljika je črn) ipd. Vse to razkriva, da je razumevanje pojma »snovi« znanstveno nepopolno. Poleg tega se bodoči vzgojitelji in učitelji pogosto srečujejo s težavami pri izražanju svojih misli oz. z artikulacijo svojih misli. Med laboratorijskimi vajami ali praktičnim delom se pogosto slišijo izjave, kot so: »Ne znam povedati, opisati, razložiti tistega, kar vidim/zaznavam/čutim,« ali »Nimam besed, kako naj to povem,« ali »Ne vem, ali se bom pravilno izrazil/-a«.

O dilemi, ali so te situacije le naključne ali pa zahtevajo dodatno pozornost, kot je le prenašanje pravih definicij in opredelitev, ter odgovorno naslavljanje zaznanih situacij v luči razvoja naravoslovne pismenosti bodočih generacij, ne bi smelo biti nobenega dvoma. Ključno je, da tudi nosilci vzgojno-izobraževalnega procesa aktivno in zavzeto okrepijo in nadgradijo svoje kompetenčno znanje jezika tako predmetno specifičnega kot tudi besedišča vsakodnevnega življenja in s tem opolnomočeno pristopijo k poučevanju (tudi) naravoslovja, kar je temeljnega pomena za naravoslovno pismenost prihodnjih generacij.

Poučevanje in učenje naravoslovja bi moralo spodbujati učence in bodoče vzgojitelje/učitelje, da si pridobijo širše jezikovno besedišče in sposobnost natančnega izražanja svojih opažanj, zaznav in misli. To lahko vključuje aktivnosti, kot so opisovanje opazovanj, verbalno izražanje eksperimentalnih rezultatov ter razvijanje znanstvenega besedišča. S tem bomo omogočili boljše razumevanje in izražanje naravoslovnih konceptov ter spodbudili učence k raziskovanju in znanstvenemu razmišljanju, kar je ključnega pomena za njihov napredek v naravoslovju.

V ta namen so v okviru projekta NA-MA POTI razviti tudi opisniki podgradnikov/gradnikov naravoslovne pismenosti projekta in predstavljajo pomembna orodja za vzgojitelje in učitelje pri poučevanju naravoslovja (Slika 5).

Opisniki so podrobno opredeljeni in strukturirani po razvojnih stopnjah, kar omogoča postopno napredovanje, dopolnjevanje in celostni razvoj naravoslovne pismenosti učencev z vključenim razmislekom glede rabe in nadgradnje naravoslovnoznanstvenega jezika. S pomočjo opisnikov lahko vzgojitelji in učitelji sledijo učencem pri njihovem jezikovnem in konceptualnem razvoju ter jim nudijo ustrezno podporo in usmerjanje. Prav tako opisniki NP omogočajo vzgojiteljem in učiteljem, da prepoznajo stopnjo jezikovnega izražanja in razumevanja učencev, zagotovijo jim primerno vodenje, obenem pa so jim v pomoč tudi pri oblikovanju učnih aktivnosti in nalog, ki spodbujajo razvoj jezikovnih veščin, izražanje opažanj, zaznav in misli ter razumevanje naravoslovnih konceptov. Z razvijanjem znanstvenega besedišča in sposobnosti natančnega opisovanja opazovanj ter verbalnega izražanja eksperimentalnih rezultatov učencem omogočamo kritično razmišljanje, raziskovanje in izgradnjo znanstvenega razumevanja sveta okoli nas.



Slika 5: Opisniki prvega gradnika NP Naravoslovnoznanstveno razlaganje pojavov in prvega podgradnika
 Vir: povzeto po Bačnik in sod., 2022, dostopno na https://www.zrss.si/pdf/Naravoslovna_pismenost_gradniki.pdf

Vertikalno opredeljeni opisniki naravoslovne pismenosti predstavljajo tudi koristen instrument za doseganje višje ravni naravoslovne pismenosti. Z vključujočo vlogo jezika kot medija omogočajo učencem razvijanje jezikovnega naravoslovnoznanstvenega repertoarja in sposobnosti natančnega izražanja opažanj, zaznav in misli. Hkrati pa prispevajo k razvoju ključnih kompetenc, ki so potrebne za uspešno delovanje v sodobnem svetu. S tem se učenci opremijo z orodji in spretnostmi, ki jim omogočajo aktivno sodelovanje v znanstvenem raziskovanju, kritičnem razmišljanju in reševanju kompleksnih problemov, kar je esencialnega pomena za njihov uspeh in vključevanje v sodobno družbo.

5 »Znanost brez pismenosti: Ladja brez jadra?« (Osborne, 2002) In katera pot je prava?

Brez temeljnega znanja jezika ni mogoče izvajati ter razvijati poučevanja, učenja, razmišljanja ali razumevanja kateregakoli naravoslovnega predmeta. Ali kot je poudaril Osborne: »Znanost brez pismenosti je kot ladja brez jadra. /.../ Kajti tako kot ne more biti hiše brez strehe ali oken, ne more biti znanosti brez branja, govorenja in pisanja« (2002, str. 206). In nemogoče je zgraditi razumevanje znanosti brez raziskovanja različnih jezikov znanosti, ki se uporabljajo za ustvarjanje pomena, in ob tem spodbujati in podpirati uporabo in razvoj jezika za osmišljanje znanosti. Čeprav se večina učiteljev naravoslovja najverjetneje zaveda, da je velik del besedišča, ki ga uvede, učencem morda nepoznan in zahteva skrbno razlago, pa je vprašanje, ali se enako dobro zavedajo tudi, da se veliko znanih besed uporablja z neznanimi pomeni in v nenavadnih novih kontekstih. Prav tako aktualno je tudi vprašanje, ali se učitelji zavedajo, da je ob uporabi jezika znanosti treba učiti »o jeziku«, če hočemo razumeti njegov pomen (Osborne, 2002). Po mnenju številnih avtorjev je poučevanje učencev o jeziku, ki se uporablja v znanosti, v naravoslovju še posebej zahtevno (Meyerson, in sod. 1991; Lee in Buxton, 2011; Brown in Spang, 2008; Wellington in Osborne, 2001; McComas, 2013; Lemke, 1990; Brown in Concannon, 2016; Pickersgill in Lock, 1991). Merzyn (1987, str. 488) predlaga, da bi morali »jezik« naravoslovnega poučevanja tudi v naravoslovnih učbenikih »znižati z ravni frustracije na raven lahko razumljivega jezika«, kar dodatno podkrepi s citatom Wagenscheina¹, ki ga navajamo tudi tukaj: »Vse moje izkušnje mi, brez vsakršnega

¹ Martin Wagenschein (1896–1988) je bil nemški pedagog, didaktik, matematik in fizik, ki je pustil pomemben pečat na področju izobraževanja. Štejemo ga kot enega od pionirjev na področju didaktike naravoslovnih znanosti. Poznan je tudi t. i. Wagenscheinov efekt, ki poudarja izzivnost razumevanja osnovnih znanstvenih pojavov, ki se pojavlja, ko se soočamo s kompleksnimi koncepti v preveč strokovnem ali težko razumljivem jeziku. Wagenscheinov

dvoma, pravijo, da moraš govoriti učencem vseh starosti, tudi v srednjih šolah in na fakultetah, kot laikom in začetnikom, če le iščejo rešitve» (Wagenschein, 1970 v Merzyn, 1987, str. 488).

Obvladovanje naravoslovnoznanstvenega besedišča je po Bloomovi taksonomiji običajno kategorizirano kot »razumevanje« in tako uvrščeno v eno od kognitivnih spretnosti nižjega reda. Vendar pa je globoko razumevanje/razumevanje terminologije ključnega pomena za učinkovito znanstveno komunikacijo in reševanje problemov ter predstavlja nepogrešljiv temelj za razvoj višjih ravni kognitivnih spretnosti, kot so analiza, vrednotenje in sinteza (Yuriev in sod., 2016). To je še en dodaten razlog, da je v poučevanje naravoslovja nedvomno treba vključiti strategije poučevanja vsebinskega besedišča, ki je ključno za spodbujanje bogatih izkušenj z jezikovnim udejstvovanjem otrok in učencev (Bromley, 2007). Poznanih je več strategij, ki so podprte z raziskavami in so lahko v pomoč pri širjenju in poglobljanju znanja naravoslovnoznanstvenega besedišča. Carrier (2013) izpostavlja, da bo vključevanje različnih strategij in pristopov v poučevanje naravoslovja učinkovito, če bodo le-ti vključevali vizualno, verbalno in fizično (konkretno) podporo. Razvršča jih v a) strategije za spodbujanje besednega ozaveščanja, b) strategije z uporabo seznamov besed ali besednih bank, c) strategije na osnovi grafičnih organizatorjev, d) strategije dekonstrukcije delov besed v korene, predpone in pripone, e) strategije identifikacije sopomenk in protipomenk ter f) strategije z uporabo predvidevanja pomenov besed in primerjave napovedi z drugimi učenci in/ali učiteljem. Prav tako ne smejo izostati različne oblike branja in poslušanja besedila ter priložnosti, ki učencem omogočajo uporabo besed z govorjenjem in pisanjem (Carrier, 2013).

Ali je ob tem v poučevanje naravoslovja treba vključevati tudi učitelje jezika, npr. slovenščine ali katerega tujega jezika?

Z vidika celostnega vzgojno-izobraževalnega procesa je vzpostavitev mehanizma rednega sodelovanja med učitelji naravoslovnih predmetov in učitelji jezikov nujno in neobhodno potrebno. Vključevanje učiteljev jezika v poučevanje naravoslovja (in obratno) lahko ustvari bogatejšo in bolj celostno izobraževalno izkušnjo ter spodbuja učence k celovitemu razvoju širokega znanja, različnih veščin in

sposobnosti ter tudi odnosa do sveta v najširšem pomenu besede. Kljub temu da sta naravoslovje in jezik navidezno ločeni disciplini, je med njima tesna povezava, kot je bilo že večkrat izpostavljeno. Učenci bodo z vključevanjem jezika v naravoslovje bolje razumeli kompleksne koncepte in o njih lažje komunicirali. Učitelji jezika lahko učencem dodatno pomagajo izboljšati komunikacijske veščine in rabo jezika kot bistvenega orodja za izražanje in razumevanje idej, na osnovi česar bodo učenci bolj sposobni opisovati naravoslovne pojave, razmišljati kritično ter se aktivno udeleževati razprav. Učitelji naravoslovja in učitelji jezika lahko s skupnimi napori spodbujajo učence k analiziranju in interpretaciji naravoslovnih informacij, razvijanju argumentacije ter oblikovanju lastnih stališč, ki presega preprosto memoriranje naravoslovnoznanstvenih dejstev. Prav tako lahko učitelji jezika ob specifičnih izrazih in pojmi, ki se uporabljajo v naravoslovju, učencem nudijo podporo v razumevanju ter interpretaciji naravoslovnoznanstvenega ter strokovnega jezika v smeri razvoja bralnih veščin in vlog komunikatorjev ob prvih korakih v znanstveno okolje. To je le nekaj glavnih vidikov, ki podpirajo medpredmetno povezovanje v ožjem in širšem okvirju, ki lahko omogoča raziskovanje naravoslovnih konceptov skozi literaturo, pisanje esejev, predstavitve in celo dramatizacijo, ter je zelo usmerjeno v spodbujanje učenčeve (tudi učiteljeve) ustvarjalnosti in razumevanja naravoslovnih vsebin. Dodatno lahko izpostavimo tudi prednost medpredmetnega povezovanja z vidika razvijanja znanj naravoslovnih vsebin in istočasnega razvijanja jezikovnih veščin tudi v tujem jeziku, kar se v globaliziranem okolju lahko kaže kot velika prednost za delovanje posameznika v mednarodnem okolju.

In kako vzpodbuditi procese tovrstnega medpredmetnega sodelovanja?

Ozaveščenost učiteljev (naravoslovja in jezikov) o prednostih sodelovanja, ki povezuje in združuje znanja obeh področij ter bogati razumevanja, spodbuja boljše učenje, je lahko prvi korak na zastavljeni poti. Z organizacijo dogodkov, kjer se lahko učitelji strokovno srečujejo ter izmenjujejo ideje kot npr. delavnice, lahko služijo za diskusije o učnih načrtih, metodah in oblikah dela, vključevanju jezika v naravoslovje in obratno, za skupno reševanje morebitnih izzivov in načrtovanje interdisciplinarnih projektov, kjer se naravoslovje in jezik združita v eno. Hkratno raziskovanje naravoslovnih konceptov in razvijanje jezikovnih veščin je lahko vzpodbujeno tudi s skupnim razvijanjem novih učnih virov ali tudi skupnim vrednotenjem učenčevega dela z vidika obeh predmetov. Redna povratna informacija o tem, kako tovrstno sodelovanje vpliva na učenje in poučevanje, pa bo

koristna informacija za stalno izboljševanje mehanizmov učiteljskega medpredmetnega (naravoslovno jezikoslovnega) sodelovanja.

6 Sklep

Sinergijska povezava med naravoslovjem in družboslovjem ter znanostjo in jezikom je ključna za celovito in interdisciplinarno izobraževanje, ki omogoča celostno razumevanje sveta in spodbuja holističen razvoj učencev. S sinergijo se vzpostavi močna podlaga za raziskovanje, inovacije ter razvoj vseh vidikov izobraževanja, ki so ključni za prihodnje generacije. Ob tem »jezik« deluje kot most in omogoča prenos znanja in idej med različnimi področji, je temeljni gradnik v globalnem izobraževanju. Razumevanje jezika, tako naravoslovnega kot tudi splošnega jezika, je ključno za uspešno vključevanje v sodobno družbo ter aktivno sodelovanje v globalnih izzivih. Zato je pomembno, da se pri naravoslovnem izobraževanju namenja ustrezna pozornost razvoju jezikovnih spretnosti in razumevanju jezika, kar bo omogočilo učencem boljše razumevanje naravoslovnih konceptov, njihovo uspešno delovanje v svetu znanosti in široko naravoslovno pismenost. Rabo jezika je treba obravnavati kot legitimen del naravoslovne pismenosti, ki naj bo tudi v fokusu prihodnjih raziskav na področju naravoslovnega izobraževanja ali tudi njihov osrednji del, saj lahko prispeva k izboljšanju procesov učenja in obogati poučevanje naravoslovja. Prihodnje raziskave morajo posebno pozornost nameniti številnim vidikom jezika, vključno s psihološkimi, filozofskimi, lingvističnimi in pedagoškimi v kontekstu naravoslovja. Ustvarjanje močne povezave med naravoslovjem in družboslovjem pa nas bo bolje opremilo za prihodnost in omogočilo aktivno sodelovanje v globalnem izobraževanju, ki bo oblikovalo prihodnji svet.

Literatura

- Assembly, G. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 11 September 2015*. A/RES/69/315 15 September 2015. New York: United Nations.
- Bačnik, A., Slavič Kumer, S. et al. – razvojna skupina za NP (2018-2021): *Gradniki naravoslovne pismenosti, projekt NA-MA POTT, ZRŠŠ*, 2021.
- Bačnik, A., Slavič Kumer, S. in sod. (2022). *Razvijamo naravoslovno pismenost. Opredelevitev naravoslovne pismenosti s primeri dejavnosti*.
https://www.zrss.si/pdf/Naravoslovna_pismenost_prirocnik.pdf
- Biesta, G. (2005). *Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning*. Nordic Studies in Education, 25(1), 54-66.
- Biesta, G., Routledge, T., & Geesteranus, C. M. (2022). *World-Centred Education: A View for the Present*.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(7), 528-537.

- Brown, B. A., & Spang, E. (2008). Double talk: Synthesizing everyday and science language in the classroom. *Science Education*, 92(4), 708-732.
- Brown, B. A., Reveles, J. M., & Kelly, G. J. (2005). Scientific literacy and discursive identity: A theoretical framework for understanding science learning. *Science Education*, 89(5), 779-802.
- Brown, P. L., & Concannon, J. P. (2016). Students' perceptions of vocabulary knowledge and learning in a middle school science classroom. *International Journal of Science Education*, 38(3), 391-408.
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of research in education*, 37(1), 298-341.
- Carlsen, W. S. (2007). *Language and science learning*. Handbook of research on science education, 57-74.
- Carrier, S. J. (2013). Elementary preservice teachers' science vocabulary: Knowledge and application. *Journal of Science Teacher Education*, 24(2), 405-425.
- Carrier, S. J. (2013). Elementary preservice teachers' science vocabulary: Knowledge and application. *Journal of Science Teacher Education*, 24(2), 405-425.
- Cassels, J. R. T., & Johnstone, A. H. (1980). *Understanding of non-technical words in science*: A report of a research exercise. Education Division, Royal Society of Chemistry.
- Chen, Y. C., Benus, M. J., & Hernandez, J. (2019). Managing uncertainty in scientific argumentation. *Science Education*, 103(5), 1235-1276.
- DeBoer, G. (2019). *A history of ideas in science education*. Teachers college press. Dostopno na: https://books.google.si/books?hl=en&lr=&id=f0qjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=A+history+of+ideas+in+science+education&ots=E2ToCTYRxS&sig=lnsaKDi6L3oitaHS3YWNGmThSo4&redir_esc=y#v=onepage&q=A%20history%20of%20ideas%20in%20science%20education&f=false
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37 (6), 582-601 Dostopno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001567/156700e.pdf>.
- Dragoş, V., & Mih, V. (2015). Scientific literacy in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 167-172.
- Farrell, M. P., & Ventura, F. (1998). Words and understanding in physics. *Language and Education*, 12(4), 243-253.
- Fensham, P. J. (1988). *Familiar but different: Some dilemmas and new directions in science education*. In P. Fensham (Ed.), *Developments and dilemmas in science education* (pp. 1-26). London: Falmer.
- Fensham, P. J. (2008). *Science education policy-making*: Eleven emerging issues. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156700>
- Fortus D, Lin J, Neumann K, Sadler TD (2022) The role of affect in science literacy for all. *International Journal of Science Education* 44(4): 535-555. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2036384>
- Fulmer, G. W., Hwang, J., Ding, C., Hand, B., Suh, J. K., & Hansen, W. (2021). Development of a questionnaire on teachers' knowledge of language as an epistemic tool. *Journal of research in science teaching*, 58(4), 459-490.
- Galguera, T. (2011). Participant structures as professional learning tasks and the development of pedagogical language knowledge among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 85-106.
- Gooday, G., Lynch, J. M., Wilson, K. G., & Barsky, C. K. (2008). Does science education need the history of science?. *Isis*, 99(2), 322-330.
- Hand, B. M., Alvermann, D. E., Gee, J., Guzzetti, B. J., Norris, S. P., Phillips, L. M., ... & Yore, L. D. (2003). Message from the "Island Group": What is literacy in science literacy?. *Journal of research in science teaching*, 40(7), 607-615.
- Harlen, W. (1997). Primary teachers; understanding in science and its impact in the classroom. *Research in Science Education*, 27(3), 323-33.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International journal of science education*, 25(6), 645-670.

- Holbrook J, Rannikmae M (2007). The nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education* 29(11): 1347-1362.
- Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2009). The meaning of scientific literacy. *International journal of environmental and science education*, 4(3), 275-288.
- Howell, E. L., & Brossard, D. (2021). (Mis) informed about what? What it means to be a science-literate citizen in a digital world. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(15), e1912436117.
- Johnstone, A. H. (1993). The development of chemistry teaching: A changing response to changing demand. *Journal of chemical education*, 70(9), 701.
- Johnstone, A. H., & Selepeng, D. (2001). A language problem revisited. *Chemistry Education Research and Practice*, 2(1), 19-29.
- Johnstone, A., & Cassels, J. (1978). What's in a word?. *IEEE Transactions on Professional Communication*, (4), 165-167.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science education*, 84 (1), 71–94.
- Lee, O., & Buxton, C. (2011). Engaging culturally and linguistically diverse students in learning science. *Theory Into Practice*, 50(4), 277-284.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut Street, Norwood, NJ 07648 (hardback: ISBN-0-89391-565-3; paperback: ISBN-0-89391-566-1).
- Majer Kovačič, J. (2022a). *Razvijanje naravoslovne pismenosti v zgodnjem izobraževalnem obdobju = Developing science literacy in the early stage of education*. V: Krapše, T. (ur.), et al. Pogled na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti : [znanstvena monografija]. Spletna izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2022. Str. 256-269.
- Markic S., Broggy J. and Childs P., (2013), *How to deal with linguistic issues in the chemistry classroom*, in Eilks I. and Hofstein A. (ed.), *Teaching Chemistry – A Studybook*, Rotterdam: Sense, pp. 127–152.
- Markic, S., & Childs, P. E. (2016). Language and the teaching and learning of chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(3), 434-438.
- Marshall, S., & Gilmour, M. (1990). Problematical words and concepts in physics education: a study of Papua New Guinean students' comprehension of non-technical words used in science. *Physics Education*, 25(6), 330.
- Matthews, M. R. (2014). *Science teaching: The contribution of history and philosophy of science*. Routledge.
- McComas, W. F. (Ed.). (2013). *The language of science education: An expanded glossary of key terms and concepts in science teaching and learning*. Springer Science & Business Media.
- Merzyn, G. (1987). The language of school science. *International Journal of Science Education*, 9(4), 483-489.
- Meyerson, M. J., Ford, M. S., Jones, W. P., & Ward, M. A. (1991). Science vocabulary knowledge of third and fifth grade students. *Science Education*.
- Mönch, C., & Markic, S. (2022). Science Teachers' Pedagogical Scientific Language Knowledge—A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(7), 497.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science education*, 87(2), 224-240.
- OECD, (2012). *Naravoslovno izobraževanje v Evropi: nacionalne politike, prakse in raziskave*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- Osborne, J. (2002). Science without literacy: A ship without a sail?. *Cambridge Journal of Education*, 32(2), 203-218.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections* (Vol. 13). London: The Nuffield Foundation. Dostopno na: http://efepereth.wdfiles.com/local--files/science-education/Sci_Ed_in_Europe_Report_Final.pdf
- Osborne, J., & Hennessy, S. (2003). *Literature review in science education and the role of ICT: Promise, problems and future directions* (Vol. 6). London: Futurelab.
- Phillips, D. C., Foote, C. J., & Harper, L. J. (2008). Strategies for effective vocabulary instruction. *Reading Improvement*, 45(2), 62–68.

- Pickersgill, S., & Lock, R. (1991). Student understanding of selected non-technical words in science. *Research in Science & Technological Education*, 9(1), 71-79.
- Roberts, D. A. (2007). *Scientific literacy/ science literacy*. V: Handbook of research on science education (str. 743–794). London, Združeno kraljestvo: Routledge.
- Roberts, D. A., Bybee, R. W. (2014). *Scientific literacy, science literacy, and science education*. V: Handbook of research on science education, Vol. II (str. 559–572). London, Združeno kraljestvo: Routledge.
- Roth, W. M., Goulart, M. I. M., & Plakitsi, K. (2012). *Science Education during early childhood: a Cultural-historical perspective* (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Şentürk, C. (2017). Science literacy in early childhood. *Journal of Research & Method in Education*, 7(1), 51-67.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter?. *Topics in language disorders*, 32(1), 7-18.
- Shen, B. S. P. (n.d.). Science Literacy and the Public Understanding of Science. *Communication of Scientific Information*, 44–52.
- Siarova, H., Sternadel, D. & Szőnyi, E. 2019, *Research for CULT Committee – Science and Scientific Literacy as an Educational Challenge*, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels. Dostopno na [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU\(2019\)629188_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU(2019)629188_EN.pdf)
- Sutton, C. (1992). *Words, science and learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Taber K. S., (2015), Exploring the language(s) of chemistry education, *Chem. Educ. Res. Pract.*, 16, 193–197.
- Tolsdorf, Y., & Markic, S. (2017). Exploring Chemistry Student Teachers' Diagnostic Competence— A Qualitative Cross-Level Study. *Education Sciences*, 7(4), 86.
- Trundle, K. C., & Saçkes, M. (Eds.). (2015). *Research in early childhood science education*. Springer.
- Vladušić, R., Bucat, R. B., & Ožić, M. (2016). Understanding ionic bonding—a scan across the Croatian education system. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 685-699.
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Wilson, J. M. (1999). Using words about thinking: Content analyses of chemistry teachers' classroom talk. *International Journal of Science Education*, 21(10), 1067-1084.
- Yuriev, E., Capuano, B., & Short, J. L. (2016). Crossword puzzles for chemistry education: learning goals beyond vocabulary. *Chemistry education research and practice*, 17(3), 532-554.

FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT BEGINNT IN DEN KÖPFEN DER ENTSCHEIDUNGSTRÄGER: ANALYSE SLOWENISCHER UND TSCHECHISCHER CURRICULARER VORGABEN

SAŠA JAZBEC,¹ PETRA FUKOVÁ²

¹ Univerza v Mariboru, Faculty of Arts, Maribor, Slowenien
sasa.jazbec@um.si

² Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Filozofická fakulta, Ústí nad Labem, Česká republika
petra.fukova@ujep.cz

Der schulische Unterricht wird üblicherweise nach dem Fachprinzip organisiert, im Laufe der Zeit stößt dies jedoch immer mehr an seine Grenzen. Einerseits entstehen ständig neue Bereiche der Wissenschaft, wobei die realisierbare Anzahl der Schulfächer beschränkt bleibt, andererseits kann die heutige globale Welt nur schwer in einzelne Fächer aufgeteilt werden und es bietet sich eher an, sie mehrperspektivisch zu betrachten. Unter Fachleuten wird daher der fächerübergreifende Unterricht längst als eine Form diskutiert, die an Bedeutung gewinnen sollte, und zwar nicht nur aus den oben beschriebenen Gründen, sondern auch, weil die Informationen für Schüler und Schülerinnen dadurch viel realitätsnäher im Kontext erfasst und somit besser verständlich dargestellt werden können. Dieser Beitrag beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit der Implementierung dieser Ideen in curricularen Dokumenten. Als Untersuchungsgrundlage wurden strategische Dokumente und Curricula zweier Länder, Sloweniens und Tschechiens, gewählt, um festzustellen, inwieweit diese Vorgaben die Entwicklung widerspiegeln, wobei im Vorfeld die verschiedenen mit dem Thema zusammenhängenden Termini und Konzeptionen diskutiert und verglichen werden. Im fächerübergreifenden Unterricht wird ein besonderes Augenmerk dem Fremdsprachenunterricht (insbesondere dem DaF-Unterricht) zugewendet, da er im Grunde ein hohes Potenzial dafür bietet.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.13)

ISBN
978-961-286-823-9

Schlüsselwörter:
fächerübergreifender
Unterricht,
strategische Dokumente,
Curriculum für das
Fremdsprachenlehren
(DaF-Lehren),
Slowenien,
Tschechische Republik

CROSS-CURRICULAR TEACHING STARTS IN THE MINDS OF DECISION MAKERS: ANALYSIS OF SLOVENIAN AND CZECH CURRICULAR GUIDELINES

SAŠA JAZBEC,¹ PETRA FUKOVÁ²

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
sasa.jazbec@um.si

University of Jan Evangelista, Faculty of Arts, Ústí nad Labem, Czech Republic
petra.fukova@ujep.cz

Keywords:

Cross-Curricular Teaching;
strategy documents;
Curriculum of Foreign
Language Teaching
(Teaching German as a
Foreign Language),
Slovenia,
Czech Republic

School teaching is usually organized according to the subject principle, but over time this concept is increasingly reaching its limits. On the one hand, new academic areas are constantly emerging, on the other hand, today's global world is difficult to divide into individual subjects, and it seems more appropriate to view it from multiple perspectives. In this context, the current paper deals with the implementation of these ideas in curricular documents. As a basis for investigation, strategic documents and curricula of two countries, Slovenia and the Czech Republic, are chosen. The aim is to determine to what extent these documents reflect the current development. Prior to that, different terms and conceptions related to the topic will be discussed and compared. Special attention will be paid to foreign language teaching (and especially Teaching German as a Foreign Language), as it bears a high interdisciplinary potential. The analysis has shown that among experts of the Czech Republic and Slovenia, interdisciplinary education is one of the most current and discussed topics. However, a striking discrepancy can be observed between this professional discussion and the idea of interdisciplinary teaching, and its actual implementation in curricular documents in both countries.



MEDPREDMETNI POUK SE ZAČNE V GLAVAH ODLOČEVALCEV: ANALIZA SLOVENSkih IN ČEŠKIH KURIKULARNIH IZHODIŠČ

SASA JAZBEC,¹ PETRA FUKOVÁ²

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
sasa.jazbec@um.si

² University of Jan Evangelista Purkyně, Filozofska fakulteta, Ústí nad Labem, Češka
petra.fukova@ujep.cz

Šolski pouk je običajno organiziran po posameznih področjih oz. predmetih in zdi se, da je tak princip vse bolj omejen. Po eni strani se nenehno pojavljajo nova znanstvena področja, dejansko število šolskih predmetov pa je omejeno, po drugi strani pa je današnji globalni svet težko razdeliti na posamezne predmete in ga je primerneje obravnavati z več vidikov hkrati. O medpredmetnem pouku zato strokovnjaki že dolgo razpravljajo kot o obliki pouka, ki bi se morala bolj uveljaviti, in sicer ne le iz zgoraj navedenega razloga, temveč tudi zato, ker je veliko bolj realistično, smiselno in razumljivo, če učenci pridobivajo znanja v kontekstu. V okviru teh razmišljanj pričujoči članek obravnava uresničevanje idej medpredmetnosti v kurikularnih dokumentih. Za osnovo raziskave so bili izbrani strateški dokumenti in učni načrti iz dveh držav, Slovenije in Češke, da bi ugotovili, v kolikšni meri te smernice odražajo razvoj, pri čemer so predhodno obravnavani in primerjani različni izrazi in pojmi, povezani s temo. Pri medpredmetnem pouku je posebna pozornost namenjena pouku tujih jezikov (zlasti pouku nemščine kot tujega jezika), saj ta v osnovi ponuja veliko možnosti za medpredmetnost.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.13)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede::
medpredmetno
poučevanje;
strateški dokumenti;
kurikul za učenje nemščine
kot tujega jezika;
Slovenija;
Češka



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Einleitung

Die Bildung ist schon seit jeher durch Fächer hierarchisiert, systematisiert und konzipiert, das Leben, die Welt und die Gesellschaft dagegen sind nicht in „Fächer“ aufgeteilt. Es gab schon immer eine Kluft zwischen den traditionellen Vorgaben der Schule und den Herausforderungen und Vorgaben des Lebens, aber mit der Globalisierung und Mediatisierung ist sie nur noch größer geworden. Eine Alternative zu dem traditionellen Fachprinzip in der Schule könnte der fächerübergreifende Unterricht sein und genau darauf wird im Weiteren eingegangen. Zuerst wird die Terminologie diskutiert und damit auch, warum sich das Fachprinzip im Bildungskanon durchgesetzt hat, wobei Bezug auf die historischen und pädagogischen Annahmen genommen wird. Aufbauend darauf werden dann die bildungspolitischen, didaktischen und curricularen Vorgaben thematisiert. Die Analyse dieser Vorgaben in den zwei illustrativ ausgewählten Ländern, Slowenien und Tschechien, soll die Annahme bestätigen, dass fächerübergreifender Unterricht – kein eigentlich neuer Ansatz – zuerst in den Köpfen der Entscheidungsträger beginnen muss. Die jetzigen bildungspolitischen Vorgaben bemühen sich zwar um die Umsetzung des fächerübergreifenden Unterrichts, aber sie wollen den fächerübergreifenden Unterricht aus dem Fachprinzip ableiten und nicht umdenken und andersherum beginnen. Ein zweiter Bezugspunkt dieser Untersuchung ist die Analyse der bestehenden curricularen Vorgaben aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts, des DaF-Unterrichts. Die Zukunft verlangt von einer gebildeten Persönlichkeit zunehmend die Fähigkeit zum vernetzten und interdisziplinären Denken. Die gewaltigen Zukunftsprobleme orientieren sich nicht am Fächerkanon der Schule und sind in der Regel immer nur mehrperspektivisch zu bewältigen. Ein solches Denken benötigt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, sie ernst zu nehmen und der fächerübergreifende *Fremdsprachen*unterricht kann dazu Wesentliches beitragen.

2 Forschungskontext: Begriffs- und Konzeptionsdiskussion¹

Die Recherche zum Thema „fächerübergreifender Unterricht“, hierbei interessiert uns vorwiegend die Rolle des Fremdsprachenunterrichts, in deutschsprachiger, slowenischsprachiger und tschechischsprachiger Fachliteratur, zeigt schnell, dass es sich um ein komplexes und kompliziertes Forschungsfeld handelt, in dem eine Vielzahl von verschiedenen Konzepten und Begrifflichkeiten zu finden ist. Sie werden zum Teil synonym verwendet oder nicht genauer definiert und erschweren somit noch zusätzlich eine Orientierung.²

Im weiteren Verlauf werden verschiedene Begriffe aus der deutschsprachigen, slowenischsprachigen und tschechischsprachigen Fachliteratur illustrativ angeführt. Thematisiert und differenziert werden aber dann weiter nur die deutschsprachigen, denn erstens ist die Terminologiediskussion nicht das Hauptanliegen des Beitrags und zweitens werden das Konzept sowie curriculare Vorgaben mit dem Fokus fächerübergreifendes Fremdsprachenlernen im Fremdsprachenunterricht besprochen.

In der slowenischsprachigen Fachliteratur kursieren einige Begriffe um den Bereich fächerübergreifender Unterricht. In allen Publikationen, die sich auf die Schulbildung beziehen, wird der Begriff *medpredmetno povezovanje* (dt. fächerübergreifende Verbindungen) verwendet (Volk, Štemberger, Sila & Kováč, 2021), vereinzelte Beiträge im universitären Bereich benutzen den Begriff *interdisciplinarni pristop* (dt. interdisziplinärer Ansatz) (siehe Podgoršek in dieser Monographie) und in einer weiteren qualitativen Untersuchung kommt der Begriff *integrirani pouk* (dt. integrativer Unterricht) vor (Hus, Ivanuš-Grmek & Čagran, 2008). Ferner wird der Begriff CLIL verwendet, er steht für das inhaltlich und sprachlich integrierte Lernen und gehört wegen seiner Effizienz aber auch wegen seiner

¹ Zwischen den Ansätzen „fächerübergreifender Unterricht“ und „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL) gibt es nur eine vage Grenze. CLIL ist ein vielfältiges und komplexes Konzept, das viele Varianten hat (vgl. Coyle, Hood & Marsh, 2010; Haataja & Wicke, 2015), und außerdem ein fächerübergreifendes Konzept ist. Der Vergleich beider Ansätze bezogen auf Ähnlichkeiten und Unterschiede würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. In diesem Beitrag wird CLIL als ein Oberbegriff für verschiedene Varianten bzw. Umgebungen des fächerübergreifend-integrierten (Fremd-)Sprachenlernens verstanden (Haataja & Wicke, 2015, S. 77), als ein flexibler, für verschiedene Kontexte relevanter Ansatz (de Coyle u. a. 2010, S. 489) und als die beste Praxis in der Bildung (Mehisto, 2008, S. 25).

² In der englischsprachigen Fachliteratur kann man bspw. im nordamerikanischen Raum die Begriffe *integrated curriculum* und *interdisciplinary curriculum* finden und in England wird das Konzept mit *cross-curriculum approaches*, *cross-curriculum objectives and issues* definiert (dazu mehr Huber, 1995; Hiller-Ketterer & Hiller, 1997; Reinhold & Bündler, 2001).

Etablierung in der Sprachpolitik zu den aktuellsten Themen in der Forschungslandschaft (Pižorn, 2017). Der breite Dachbegriff CLIL wird weiter in zwei Varianten unterteilt, den Hard-CLIL- und den Soft-CLIL-Ansatz. Die Unterteilung in Hard- oder Soft-CLIL geschieht je nach dem Anteil des nichtsprachlichen Faches beim Fach Fremdsprache oder je nach dem Anteil des Lehrerprofils beim Unterricht u. a. m. (Lipovec & Lipavic, 2022, S. 151). CLIL wird weiterhin auch als zweiseitiger Ansatz aufgefasst, bei dem für das Lernen und Lehren sowohl des nichtsprachlichen Inhaltes als auch der Sprache eine Fremdsprache verwendet wird. Dabei ist es vor allem wichtig, dass sich die Lehrkräfte bewusst sind, dass alle Lehrkräfte auch Sprachlehrer sind (Smajla, 2018, S. 73).

Obwohl hier einige Begriffe angeführt wurden, die in Slowenien für den Ansatz fächerübergreifender Unterricht vorkommen, dominiert der Begriff *medpredmetno povezovanje* (dt. fächerübergreifende Verbindungen). Diese „begriffliche Einheit“ in Slowenien kann man vielleicht mit der Tatsache erklären, dass der Begriff als Terminus technicus in den Lehrplänen schon seit mehr als einem Jahrzehnt vorkommt und somit vermutlich auch als Referenzbegriff die Terminologie vereinheitlicht. Das bedeutet aber bei Weitem nicht, dass er auch einheitlich verstanden wird. Die Zahl der Auffassungen des Begriffs *medpredmetno povezovanje* ist genauso groß, vielfältig und uneinheitlich wie anderswo (vgl. bspw. Volk et. al., 2021).

In der tschechischsprachigen Literatur sind in dem Kontext fächerübergreifender Unterricht mehrere Begriffe zu finden, manche davon werden noch intensiv diskutiert. Schon didaktische Theorien der 70-er Jahre des 20. Jahrhunderts erwägten *koordinace předmětů*³ (dt. Koordination der Fächer) die auf zwei Ebenen verlaufen kann. Auf der niedrigeren, einfacheren Ebene werden nur gegenseitige Zusammenhänge der Fächer entdeckt, wogegen es sich auf der höheren Ebene um eine Integration handelt, infolge derer eine neue Qualität entsteht (Hudecová, 2005). Oft wird der Terminus *mezipředmětové vztahy* (dt. fächerübergreifende Beziehungen) benutzt. Průcha et al. definieren sie als „gegenseitige Zusammenhänge zwischen einzelnen Fächern, die den Rahmen des Faches überschreiten und das Verständnis der Zusammenhänge von Teilinhalten unterstützen, Mittel der zwischenfachlichen

³ Vereinzelt findet man auch den Begriff *kooperace předmětů* (dt. Kooperation der Fächer), der die Kooperation der Lehrkräfte im Bereich der zeitlichen und inhaltlichen Koordination des Lernstoffes und insbesondere auf der Ebene der Ziele, die zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen dienen, beschreibt (Hudecová, 2005).

Integration“ (2013, S. 155, übersetzt von den Autorinnen). Hudecová (2005) führt dafür ein moderneres Synonym ein, und zwar *transversální vztahy* (dt. transversale Beziehungen). Der nächste Begriff wäre *interdisciplinární přístup* (dt. interdisziplinärer Ansatz), der laut Průcha et al. (2013, S. 112) als didaktischer Ansatz bezeichnet wird, der fächerübergreifende Beziehungen durchsetzt und die Lernenden zwingt, Erkenntnisse aus verschiedenen Fächern zu integrieren (Kotvaltová Sezemská, 2019, S. 37). Curriculare Dokumente Tschechiens, die sog. Rahmenbildungsprogramme, die später näher besprochen werden, beschäftigen sich mit dem Begriff *mezipředmětová integrace* (dt. fächerübergreifende Integration). Darin findet man *průřezová témata* (dt. fachübergreifende Themen), die als das Instrument der Integration verstanden werden (Hudecová, 2005). Průcha et al. (2013, S. 107) benutzen den Begriff *integrovaná výuka* (dt. integrierter Unterricht) und definieren ihn als Unterricht, in dessen Rahmen fächerübergreifende Beziehungen realisiert und theoretische Kenntnisse mit praktischen Aktivitäten verbunden werden. Podroužek (2002, S. 11) beschreibt den integrierten Unterricht als eine Verbindung des Lernstoffes von einzelnen Fächern oder kognitiv nahen Bereichen, wobei die Komplexität und Globalität betont werden. Nicht zuletzt wird noch über *integrované kurikulum* (dt. integriertes Curriculum) und über *integrovaný předmět* (dt. integriertes Fach) gesprochen (Hesová, 2011).

Die vielen, hier angesprochenen Begriffe aus den tschechischen Quellen zeigen, dass die Terminologie nicht einheitlich ist. Dies hebt noch zusätzlich die Komplexität des Phänomens „fächerübergreifender Unterricht“ hervor. Worüber jedoch eine Übereinstimmung herrscht, ist die Notwendigkeit die Fächer zu integrieren.

In der deutschsprachigen Literatur findet man auch eine Reihe von Begriffen wie *fachübergreifend*, *fächerübergreifend*, *fachverbindend*, *fachergänzend*, *fachkoordinierend*, *fachverknüpfend*, *fachüberschreitend*, *Fächer überschreitender Unterricht*, *vorfachlicher Unterricht* und dann noch *interdisziplinärer*, *pluri-* und *multidisziplinärer*, *themenzentrierter Unterricht* usw. Die Termini unterscheiden sich, indem sie eine bestimmte Perspektive des Forschungsfeldes oder eine der verschiedenen Kategorien zu fokussieren versuchen. So kann z. B. *fachübergreifend* (Fach im Singular) bedeuten, dass im Unterricht alle fachlichen Ziele verfolgt werden müssen, aber auch das breite Spektrum anderer Fächer und anderer Fachinhalte sollte, soweit es möglich und für das Alltagsleben relevant ist, mitbedacht sein. *Fächerübergreifend* (Fach im Plural) legt dagegen nahe, dass mehrere Fächer ein Thema behandeln, jedoch aus dem Blickwinkel einzelner

Fächer. Labudde, ein Forscher, der sich mit fächerübergreifendem naturwissenschaftlichem Unterricht beschäftigt, konstatiert auch einen Wildwuchs im Bereich Terminologie, findet aber dann doch drei allgemeinere Kategorien, die hier zusammengefasst und mit Beispielen aus dem Bereich DaF-Didaktik illustriert werden (Labudde, 2003, S. 52–54; 2014, S. 15):

- ***Fachüberschreitend*** bzw. *intradisziplinär oder transdisziplinär* bedeutet, wie oben erwähnt, dass in ein Einzelfach (Fach im Singular) Inhalte aus einem anderen Fach eingebracht werden. Z. B. im DaF-Unterricht werden deutschsprachige Länder erarbeitet, und zwar nicht nur sprachlich, sondern zusätzlich bspw. noch die geographische Lage und die Wirtschaft. So werden im DaF-Unterricht Verbindungen zum Geografieunterricht hergestellt.
- ***Fächerverknüpfend*** bzw. *fächerverbindend* oder *multi- bzw. pluridisziplinär* unterrichten heißt, dass Basiskonzepte, die mehreren Fächern eigen sind, wechselseitig und systematisch verknüpft werden. Z. B. in Absprache zweier oder mehrerer Lehrkräfte wird in der gleichen Klasse ein Thema wie etwa Umweltverschmutzung erarbeitet. Im DaF-Unterricht, im Muttersprachenunterricht, in Biologie und Geografie können so Lernende verschiedenste Aspekte des behandelten Themas erschließen.
- ***Fächerkoordinierend*** bzw. *interdisziplinär* (im engen Sinn problemorientiert) besagt, dass im Mittelpunkt des Unterrichts immer eine Frage oder ein Problem steht und ausgehend davon dann eine Antwort oder eine Lösung gesucht wird. Ein klassisches Beispiel wäre die Frage, wie sich der Energieverbrauch in der Schule reduzieren ließe. Die Beantwortung dieser Frage, eventuell auch Umsetzung und Evaluation, bedarf Kompetenzen verschiedenster Fächer, z. B. Physik, Wirtschaft, Psychologie, (Fremd-)Sprache usw.

In der Fachliteratur bietet Labudde (2014, S. 13–14) dann noch eine Aufteilung fächerübergreifenden Unterrichts an, und zwar eine praktische, auf der Ebene der Organisationsform: zum einen auf der Ebene der Inhalte (innerhalb eines Faches) und zum anderen auf der Ebene der Studententafel (Projektwochen, fachübergreifende Angebote).

Vielen anderen deutschsprachigen Publikationen zufolge, in denen *fächerübergreifend* als ein Oberbegriff verwendet wird und für jegliche Form der Verknüpfung zwischen Fächern oder Fachdisziplinen steht, wird auch in diesem Artikel der Begriff **fächerübergreifend** verwendet: Im Sinne Klafkis (2003) und Labuddes (2003) handle es sich um ein Lehr- bzw. Lernarrangement, das von einer komplexen Ausgangslage ausgeht und bei deren Bearbeitung unterschiedliche Fachdisziplinen herangezogen werden.

2.1 Fächerübergreifender Unterricht aus bildungspolitischer Perspektive

Die Bildung bzw. die allgemeinbildende Schule wird schon seit der Antike vom Fächerkanon geprägt. Dieser „erweist sich historisch beständig und international vergleichbar“ (Tenorth, 1999, S. 198–199). Huber (2009, S. 398) illustriert den Ursprung der Unterrichtsverfächerung mit dem Unterricht der Sophisten im Athen des 4. Jh. v. Chr. Bereits dieser gliederte sich in unterschiedliche „Fächer“, die *technai* (etwa: Künste, Fähigkeiten) oder späteren (sieben) *artes liberales*. Ferner zeigen, so Huber, mittelalterliche Bilder Bildung als festes Gebäude, mit Stockwerken und Räumen, anders ausgedrückt mit Fächern. Das sog. Fachprinzip bleibt, konstatiert Huber zurecht,

[n]ational und international, über die Erdteile, die historischen Epochen, den Wandel der Gesellschaftsstrukturen, der ökonomischen Verhältnisse, der Kultur, der Anforderungen an die Schule und sogar über die Veränderungen in deren Ausbau, Organisation und Curriculum hinweg [...] [bestehen]. (2009, S. 397)

Ein Blick in die Geschichte des Fächerkanons in Deutschland, Slowenien und Tschechien der letzten Jahrzehnte zeigt tatsächlich, dass er einen stabilen Kern mit bestimmten Fächern hat, die konstant und überall gleich sind (Mathematik, Muttersprache, Fremdsprachen usw.) und einen Rand mit Fächern, deren Platz im Fächerkanon nicht stabil ist (bspw. in Slowenien Religionsunterricht, in Tschechien Ethik). So gibt es Fächer, die aus dem inneren Kern des Kanons in den äußeren verschoben werden (bspw. die zweite Fremdsprache in Slowenien, in Tschechien wird diese Veränderung eben diskutiert), auch solche, die ganz verschwinden (z. B. in Slowenien Selbstverwaltung mit Grundlagen des Marxismus, in Tschechien Russisch als erste obligatorische Fremdsprache), oder solche, die neu dazukommen (IKT, Digitale Kompetenzen in Slowenien und in Tschechien).

Diese Dynamik hängt, so wie bereits Huber feststellte, von verschiedenen gesellschaftlichen, politischen und bildungspolitischen Faktoren ab und ist von Land zu Land unterschiedlich. Überall kann man im Wesentlichen eine Aufteilung der Fächer nach Führmann (zit. nach Huber, 2009, S. 389) in sprachlich-literarisch, historisch-sozial, mathematisch-naturwissenschaftlich und ästhetisch-künstlerisch finden. Heute könnte man die Fächer u. M. nach in die folgenden drei Bereiche unterteilen: naturwissenschaftliche, geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer und in eine dritte Gruppe ästhetisch-künstlerische Fächer. Interessanterweise wird bei dieser Gruppierung auch bei Führmann und/oder Huber ohne Argumentation ein wichtiges Fach ausgelassen, und zwar Sport.

Bei all diesen Überlegungen drängt sich die Frage auf, warum der Fächerkanon gesellschaftlichen Grenzen unterworfen ist und warum darin eigentlich immer mehr Spezialisierungen aufgenommen werden, wobei die gesellschaftlichen Entwicklungstrends eine diametral andere Richtung nehmen. Huber (2009) liefert auf diese Fragestellungen u. E. eine kurze, bündige und pragmatisch orientierte Erklärung: das Fachprinzip sei hochfunktional, sogar multifunktional. Das Fach definiert die Form, in der aus der außerschulischen Wirklichkeit schulische Inhalte werden, die sich dann unterrichten, bewerten und prüfen lassen (mehr dazu Tenorth, 1999; Baumert, 2006).

Die Gesellschaft verändert sich und die Veränderungen ziehen auch Anforderungen an die Bildung nach sich. Veränderungen von Bildungskonzepten lassen sich oft nur sehr langsam in Bewegung setzen, sie sind in dieser Hinsicht vergleichbar mit einem Koloss auf tönernen Füßen. Trotzdem kann man einen progressiven Entwicklungstrend beobachten. Dazu tragen Konzepte und Versuche entscheidend bei, die den Fächerkanon aufzubrechen versuchen, darunter bspw. fächerübergreifender Unterricht.

2.2 Fächerübergreifender Unterricht aus didaktischer und fremdsprachendidaktischer Perspektive

Fächerübergreifender Unterricht überschreitet die künstlich gestellten Grenzen einzelner Fächer und bricht das Fachprinzip auf. Die Hauptidee dabei ist, die komplexen und komplizierten lebensweltlichen Themen und Fragen in einer anderen fächerübergreifenden Systematik der Lehrinhalte aufzugreifen und sie zu

erarbeiten. Dabei ist beim fächerübergreifenden Unterricht der Prozess wichtiger als das Ergebnis.

Die theoretischen und bildungspolitischen Überlegungen scheinen kaum Argumente gegen den fächerübergreifenden Unterricht zu haben, außer wie bspw. folgende Argumente: das eigentliche Fach komme dabei zu kurz und die fachspezifischen Inhalte würden zu oberflächlich behandelt. Ferner stellt sich die mangelnde fachliche Fundierung der Lehrkräfte für andere Fächer als ein zentraler Kritikpunkt der fächerübergreifenden Unterrichtsevaluation dar. Dazu kommt noch das Unbehagen der Lehrkräfte, die fachspezifisch ausgebildet wurden, mit fachfremden Inhalten konfrontiert werden und fächerübergreifend unterrichten sollen (Engelmann & Woest, 2021, S. 250).

Der Fremdsprachenunterricht, auch der DaF-Unterricht, ist ein spezieller Fall in den fachbezogenen bzw. fachbasierten Unterrichtsdiskussionen. Eine Sprache, eine Fremdsprache, kann man nicht isoliert von Inhalten und Themen lernen und unterrichten. In der traditionellen Fremdsprachendidaktik kann man deshalb Kanonthemen finden, wie *Ich, mein Land, mein Leben, Umwelt, Menschen, Bildung*. Meist handelt es sich um Themen und Konzepte, die Lernende in ihrer Mutter-/Erstsprache schon behandelt haben, die sie beherrschen und verinnerlicht haben, jetzt lernen sie diese noch in einer Fremdsprache zu benennen. Die Situation der Lernenden ist ambivalent, denn sie sind einerseits Anfänger in der Fremdsprache, aber sie sind keine Anfänger in ihrem vorhandenen Wissen, (Lern-)Erfahrungen und Kompetenzen. Im klassischen Fremdsprachenunterricht werden in der Regel all ihre existierenden Ressourcen auf die nichtvorhandenen fremdsprachlichen Kompetenzen reduziert. Dies kann dann zu kognitiver Unterforderung, Demotivierung und Misserfolg führen. Fächerübergreifender Fremdsprachenunterricht ist u. E. ein Ausweg aus dieser Situation, diese Ambivalenz in einer optimalen Balance zu halten. Inhalte aus anderen Disziplinen fordern Lernende kognitiv und intellektuell ihren Potenzialen gemäß, und eine intensive, für Lernende sinnvolle und auch interessante (fremd-)sprachliche Arbeit (die sonst bei den einzelnen Fächern nicht immer vorhanden ist) ergibt sich von selbst. Fächerübergreifender Unterricht wird also verstanden als eine konstruktive Verbindung der Fremdsprache, fremdsprachendidaktischer Ansätze und Methoden unterschiedlicher sprachlicher und nichtsprachlicher Fächer bei der

Auseinandersetzung mit einem Problem, bei der Recherche eines Themas oder bei der Behandlung eines Inhaltes.

Die Theorie muss jedoch in die Praxis umgesetzt werden bzw. fächerübergreifender Unterricht soll didaktisch und praktisch etabliert werden. Fächerübergreifender Unterricht steht eigentlich ganz im Lichte der Reformpädagogik des 19. Jh., die Lehrkräfte als Lehr- und Lernberater sieht, die moderne Fremdsprachendidaktik spricht hierbei vom „scaffolding“ (vgl. Gibbons, 2002; Klewitz, 2017).

Fächerübergreifender Unterricht fordert eine andere Lehr- und Lernkultur und setzt Vernetzungen und Veränderungen aller Beteiligten voraus, sowohl der Lehrkräfte als auch der Lernenden. Die Lehrkräfte müssen viel und kontinuierlich zusammenarbeiten. Die Bedingung scheint einfach zu sein, aber aus der Praxis und aus Erfahrung wissen wir, dass Lehrkräfte gerne fachorientiert arbeiten, so auch geschult und ausgebildet wurden, fächerübergreifende Arbeit aber sehr oft als ein Problem sehen. Mit anderen Lehrkräften zusammen den Unterricht zu planen, bringt sie aus der Komfortzone, die pädagogisch-didaktische Tradition war und ist fachorientiert und vielleicht gehört dazu auch die Ablehnung der Lehrkräfte etwas Neues zu lernen und anzuwenden. Die übliche fachspezifische Arbeit und Unterrichtsplanung sowie -organisation müssen aufgehoben werden, laufen nicht mehr vorwiegend individuell ab und sehr oft sind bei den Lehrkräften gerade in diesem Punkt Probleme schon vorprogrammiert.

Die Lernenden müssen außerdem eine viel größere Verantwortung beim Lernen übernehmen. Die Lernerautonomie wird beim Unterricht allgemein, aber auch im fächerübergreifenden Unterricht sehr stark hervorgehoben (vgl. Thürman, 2010; Wolff, 2010)⁴ und der Anspruch daran ist hoch (hier verbinden sich Ansätze wie kooperatives Lernen und autonomes Lernen mit dem fächerübergreifenden Unterricht (Borsch, 2023)). Lernende fühlen sich oft überfordert und orientierungslos (Thissen, 1999), auch sie müssen ihre Komfortzone verlassen und das ist nicht immer einfach. Im fächerübergreifenden Unterricht greifen Lernende Fragen mit anderen Methoden und mit anderen, neuen Ansätzen auf, bspw. durch ganzheitliches, mehrkanaliges, handlungsorientiertes, praxisrelevantes, auf Lernende orientiertes, kooperatives, konstruktives, problemorientiertes Lernen oder

⁴ Der Ansatz Lernerautonomie sei viel effizienter als der traditionelle Fremdsprachenunterricht, behauptet Wolff, im inhaltsbezogenen, fächerübergreifenden Unterricht wird er umso wichtiger (2010, S. 160).

Projektarbeit. All das führt dann letztendlich zu neuen Formen der Leistungsbewertung, öffnet Fragen nach relevanten fächerübergreifenden Unterrichtsmaterialien, Lehrerausbildung und -fortbildung u. a. m.

Der erste Schritt, um mit dem fächerübergreifenden Unterricht zu beginnen, ist es, neben den bisher diskutierten bildungspolitischen und didaktischen Grundlagen, die Curricula fächerübergreifend zu formulieren. Der zweite Schritt wäre dann, die Lehrkräfte für den fächerübergreifenden Unterricht theoretisch auszubilden und dann in der Praxis zu begleiten. Da die Curricula in Slowenien und in Tschechien fächerübergreifenden Unterricht schon berücksichtigen, wird im Weiteren auf die Curricula und/oder Lehrpläne und/oder Rahmenbildungsprogramme⁵ genauer eingegangen.

3 Curriculare Vorgaben

Fächerübergreifender Unterricht hat in den Lehrplänen in Slowenien und Tschechien einen sehr hohen Stellenwert, worauf in Grundrissen im Weiteren eingegangen wird.⁶

⁵ Im Beitrag werden die Begriffe das Curriculum/die Curricula und der Lehrplan/die Lehrpläne synonym verwendet. In beiden Fällen handelt es sich um Dokumente, die den Unterricht auf der Makroebene bestimmen, nur werden sie bspw. in Slowenien *učni načrti* (dt. Lehrpläne) genannt in Tschechien *Rámcový vzdělávací program* (dt. Rahmenbildungsprogramm), in der deutschsprachigen Fachliteratur werden beide Begriffe verwendet, wobei der Unterschied nicht explizit erklärt wird.

⁶ Zu Illustrationszwecken wird hier kurz dargestellt, wie die Diskussion um die Lehrplanentwicklung und den fächerübergreifenden Unterricht in Deutschland aussieht: In Deutschland läuft die Lehrplanentwicklung seit den 1980er und 1990er Jahren unter dem Motto des ministeriellen Einführungsschreibens für Schulleiter ab. Das ganzheitliche, fächerübergreifende Lernen muss in den Lehrplänen deutlich zum Ausdruck kommen (Kultus und Unterricht, 1982, S. 213). Die Überblicksrecherche zahlreicher Publikationen zum weiten Thema Schule, Bildung und Konzepte zeigt, dass der Austausch zwischen den Fachleuten, Lehrkräften und Entscheidungsträgern sehr rege ist. Es handelt sich vor allem um Untersuchungen und Erörterungen zu einzelnen Fächern und fächerübergreifenden Möglichkeiten (Held, 2017) oder um Untersuchungen in den einzelnen Bundesländern, vor allem aber dominieren die Auseinandersetzungen und fächerübergreifende Forschungsarbeiten im MINT-Bereich (mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer) (bspw. Engelmann, Hoffmann & Volker, 2018; Engelmann & Woest, 2021), ferner gibt es Publikationen zum Thema Fremdsprachen und fächerübergreifendes Lernen (Bäbel, 2021; Barras, Peyer & Lüthi, 2019). Im Weiteren wird aus Platzgründen auf die curricularen Vorgaben in Deutschland, die in jedem Bundesland anders sind, nicht genauer eingegangen. Es bleibt festzustellen, dass sich das Konzept fächerübergreifendes Lernen und Lehren in Deutschland bereits durchgesetzt hat und sich immer weiterer Studien, didaktischer Vorschläge und praktischer Umsetzungen erfreut.

3.1 Curriculare Vorgaben in Slowenien

Das Schulwesen in Slowenien und die curricularen Vorgaben auf staatlicher Ebene sind einheitlich und regeln nach dem Top-down-Prinzip die applikativen Ebenen. Das wichtigste Dokument ist das Weißbuch, darauf folgen die Lehrpläne für die einzelnen Fächer für alle staatlichen Schulen in Slowenien. Im Weiteren werden sowohl das aktuelle Weißbuch als auch die Lehrpläne für obligatorische Fächer in der Grundschule und im Gymnasium, darunter auch Lehrpläne für die Fremdsprachen, u. a. für DaF, auf fächerübergreifenden Unterricht hin untersucht und systematisch dargestellt.

3.1.1 Das Weißbuch und fächerübergreifender Unterricht

In Slowenien bestimmt *Bela knjiga*⁷ (dt. Weißbuch), ein grundlegendes und umfangreiches Dokument, vertikal (von der präprimären bis zu der tertiären Bildungsstufe) und auch horizontal (Lernende mit besonderen Bedürfnissen, IKT-Kompetenzen usw.) die Grundlagen der Bildung und Ausbildung. Es beruht auf vielen Studien und eine Gruppe von Experten aus verschiedenen Disziplinen bietet Empfehlungen zum Thema Wissens- und Kompetenzerwerb an, antwortet auf Fragen zum Stundenplan und Fächerprinzip und fasst Richtlinien zum Verhältnis zwischen Bildung und Erziehung in der Schule zusammen. Darüber hinaus gibt es noch einen sehr wichtigen Mehrwert des Weißbuches, es verbindet die gesetzlichen Dimensionen der Ausbildung in Slowenien mit den praktischen, den erzieherischen und den Bildungsrichtlinien.

Eine Lektüre des Weißbuches aus dem Jahr 2011 bezüglich des Vorhandenseins und der Wichtigkeit des fächerübergreifenden Unterrichts bzw. des fächerübergreifenden Lernens zeigte ein eher bescheidenes Bild. Fächerübergreifender Unterricht wird im Weißbuch 2011 thematisiert,

- wenn die Organisation des Unterrichts und die Zahl der Stunden pro Woche reflektiert werden. Fächerübergreifender Unterricht wird hier als

⁷ In Slowenien wurden seit der Gründung des Staates im Jahr 1991 zwei Weißbücher herausgegeben, das erste im Jahr 1995 und das zweite im Jahr 2011. Das dritte wurde gerade angekündigt, denn die gesellschaftlichen und alle anderen Veränderungen bedeuten immer auch eine Revision und Änderungen in den Bildungskonzepten.

- eine gute Möglichkeit gesehen, die Zahl der Stunden zu reduzieren (2011, S. 126).
- wenn über das Slowenischlernen für Schüler und Schülerinnen mit anderen Muttersprachen als Slowenisch diskutiert wird. Bei diesem Unterricht gehe es nicht nur um das Slowenische, sondern auch um die Konzepte und Fachterminologie anderer Fächer und die Lehrkräfte sollen fächerübergreifend arbeiten (2011, S. 139).
 - wenn es um die Ausbildung der Lehrkräfte geht. Viele Lehrkräfte wünschen sich eine zusätzliche Ausbildung für ein drittes Fach. Ein Fachprofil mit zwei oder drei Fächern bietet ihnen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und bei der Arbeit dann auch bessere Möglichkeiten (individuell) fächerübergreifend zu unterrichten (2011, S. 503).

3.1.2 Curricula und fächerübergreifender Unterricht

Auf dem Niveau unter dem Weißbuch der Bildungs- und Ausbildungskonzeption in Slowenien sind die Lehrpläne. Diese werden für alle unterrichteten Fächer entwickelt und sind verpflichtend für alle öffentlichen Schulen der ganzen Bildungsvertikale in Slowenien. Das Etablieren der Lehrpläne unterliegt einer langen bürokratischen Prozedur, aber dann gelten sie einige Jahre, sogar Jahrzehnte. Die meisten aktuellen Lehrpläne für die Grundschule sind aus dem Jahr 2011. Der Prozess der Aktualisierung und Revidierung aller Lehrpläne hat gerade (im Jahr 2023) angefangen. Im Weiteren folgen ein paar illustrative Beispiele aus der Untersuchung verschiedener Lehrpläne der ganzen Vertikale bezüglich des fächerübergreifenden Unterrichts, der Fokus liegt aber auf dem Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht.

Lehrpläne in der Grundschule⁸ (*sl. učni načrt*) in Slowenien

Die Grundschule in Slowenien ist, was die Fächer angeht, sehr vielfältig. Es gibt viele verschiedene Kategorien von Fächern, obligatorische, nicht obligatorische, Fächer in zweisprachigen Gebieten usw. Für diese Untersuchung wurden nur obligatorische Fächer, insgesamt waren das 16, auf den fächerübergreifenden Unterricht hin

⁸ Grundschule ist die wortwörtliche Übersetzung der slowenischen Bezeichnung „*osnovna šola*“ und besteht aus 9 Klassen.

analysiert. Alle enthalten ein Kapitel zum Thema fächerübergreifender Unterricht, das sich aber inhaltlich und auch vom Umfang her je nach Fach sehr unterscheidet. Die Analyseergebnisse werden in Gruppen dargestellt, weil eine lineare Analyse einzelner Fächer den Überblick erschwert. Die Gruppierung modifiziert die Aufteilung von Führmann (1999, zit. nach Huber, 2009) (Kap. 2.1) und erweitert sie noch um eine Gruppe. In diese zusätzliche Gruppe gehört das bei Führmann ausgelassene Fach Sport, das sich nicht eindeutig in eine der vier Gruppen einordnen lässt. Obwohl die Gruppierung nicht optimal ist, präsentieren wir die Analyse vorläufig so und können später, nach weiteren Untersuchungen, eine Erweiterung und/oder Modifizierung der Gruppierung vornehmen.

Die Analyseergebnisse der Lehrpläne (sl. *učni načrt*):

- In den seit 2011 gültigen Lehrplänen für die naturwissenschaftlichen Fächer wie Mathematik, Physik, Chemie und Naturkunde wird das fächerübergreifende Prinzip hervorgehoben und die Realisierungsmöglichkeiten werden entweder auf der inhaltlichen Ebene (interdisziplinäre Themen), auf der konzeptuellen Ebene (gemeinsame Konzepte naturwissenschaftlicher Fächer) oder auf der prozessualen Ebene (experimentieren können, Quellen recherchieren) dargestellt. In den Lehrplänen gibt es viele konkrete Vorschläge für den fächerübergreifenden Unterricht, wobei die Inhalte und Themen sich vor allem auf naturwissenschaftliche Fächer beziehen. Vorschläge für geisteswissenschaftliche Fächerverbindungen gibt es deutlich weniger und diese sind sehr allgemein formuliert. Dasselbe, in noch geringerem Umfang, gilt für die (fremd-)sprachlichen Fächer. In den meisten Lehrplänen wird die muttersprachliche Kompetenz als eine wichtige Kompetenz hervorgehoben und gefördert, die fremdsprachliche Kompetenz wird in der Regel auf die Terminologie reduziert, bspw. Schüler und Schülerinnen erwerben den mathematischen Grundwortschatz in der Fremdsprache (Internetquellen suchen, mathematische Texte, interaktive Programme) (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011b, S. 75).
- In den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Geschichte und Ethik ist das Konzept fächerübergreifend genau beschrieben, auch konkretisiert mit Inhalten und Themen usw. Auch hier sind aber die (fremd-)sprachlichen fächerübergreifenden Möglichkeiten eingeschränkt.

Der Lehrplan für Geschichte hebt interessanterweise den fächerübergreifenden Unterricht mit dem Slowenischen hervor, während für die Fremdsprache keine explizit formulierten Möglichkeiten vorgesehen sind (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011d, S. 42). Hier lässt sich hinzufügen, dass es etwas überraschend ist, dass die Deutschkenntnisse so unterrepräsentiert sind, da die Geschichte Sloweniens und alle Originalquellen aufs Engste mit der deutschen Sprache verbunden sind. Ferner ist es interessant, die fächerübergreifenden Aspekte beim Fach Geografie zu betrachten. Der Lehrplan für den Geografieunterricht sieht das Potenzial fächerübergreifender Verbindungen mit der Fremdsprache als eine Möglichkeit, die Aussprache und Niederschrift geographischer Namen und zweisprachiger Ortstafeln zu vergleichen oder einen geographischen Inhalt in der Fremdsprache zu behandeln und so bei der Textarbeit Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechfertigkeit zu trainieren (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011c, S. 37).

- Konzeptuelle und inhaltliche fächerübergreifende Überlegungen enthalten auch Lehrpläne für künstlerische Fächer, d. h. Kunst und Musik. Auch hier ist der fächerübergreifende Unterricht auf den zwei Ebenen beschrieben, auf der prozessualen Ebene und auf der Ebene der Inhalte und Begriffe. Ferner geht es beim Fach Musik darum, dass fächerübergreifende Arbeit zwischen Musik und (Fremd-)Sprache dazu beitragen kann, dass die Schüler und Schülerinnen sich intensiver mit der Sprachintonation, dem Rhythmus, mit der Onomatopöie, mit dem Wortschatz, dem interpretatorischen Vorlesen usw. auseinandersetzen (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011a, S. 27–29).
- In den Lehrplänen für Sprachen scheint das fächerübergreifende Prinzip viel wichtiger zu sein. Bei den Fremdsprachen wird CLIL als ein Ansatz dargestellt, der Themen ganzheitlich angeht und somit zum langfristigen und nachhaltigen qualitätsvollen Wissen beiträgt (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2016f, S. 48; Ministrstvo za šolstvo in šport, 2016g, S. 40). Ferner werden bei den fremdsprachlichen Fächern stärker als bei der Muttersprache fächerübergreifende Möglichkeiten mit allen Fächern vorgeschlagen, auf der Ebene der Inhalte, der Lernstrategien, der sprachlichen Fertigkeiten oder auf der organisatorischen Ebene. Im Lehrplan für den DaF-Unterricht sind viele illustrative Vorschläge für den fächerübergreifenden Unterricht angeführt, bspw. Umwelterziehung,

Lebensgewohnheiten oder Essgewohnheiten (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2016g, S. 40–42).

Die Besonderheit des Lehrplans für die Muttersprache Slowenisch ist, dass er betont, Slowenisch wird in der ganzen Bildungsvertikale in alle Fächer als Medium integriert. Auch der Fremdsprachenunterricht könnte, so der Lehrplan, vom Sprachwissen, das beim Muttersprachenunterricht erworben wird, profitieren (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2018h, S. 73–74).

Lehrpläne in Gymnasien und Mittelschulen in Slowenien

An Gymnasien und Mittelschulen in Slowenien herrscht auch ein breites Fachangebot. Auch hier gibt es unter den angebotenen Fächern solche, die obligatorisch sind, und weitere nichtobligatorische Fächer, Fächer in zweisprachigen Gebieten, Fächer mit einem höheren Stundenpensum für die Abiturvorbereitung usw.

Die Analyse von Lehrplänen (in Slowenien *Katalogi znanja*) für die Mittelschule, die fast alle aus dem Jahr 2007 sind, hat gezeigt, dass sie, obwohl nur ein Jahr älter als die von Gymnasien, anders gegliedert sind und das Kapitel zu fächerübergreifenden Verbindungen nicht enthalten. Auch der Begriff fächerübergreifend kommt in den Lehrplantexten selten vor, und wenn doch, dann in sehr verschiedenen thematischen Kontexten, wie bspw. der Lehrplan für die zweite Fremdsprache zeigt: Im Kapitel über die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen steht, dass sie u. a. auch in fächerübergreifendem Unterricht realisiert werden können (Zavod RS za šolstvo 2007a, S. 15). Eine schwer zu erklärende Ausnahme ist der Lehrplan für Sport. Hier sind bei jedem Inhalt mögliche fächerübergreifende Verbindungen tabellarisch angeführt, bspw. beim Thema Sport und Gesundheit sind Verbindungen mit naturwissenschaftlichen und geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern möglich (Zavod RS za šolstvo 2010b, S. 17).⁹

⁹ Zum fächerübergreifenden Unterricht mit Sport in Slowenien gibt es zahlreiche Magister- und auch Doktorarbeiten. Diese behandeln fächerübergreifende Verbindungen, aber immer nur mit zwei Fächern, wie bspw. Mathematik und Sport in den Klassen 1–3 (Babnik, 2021; Požun, 2019), Sport und Naturkunde anhand eines Lehrfadens (Jug, 2020), Kunst und Sport (Šenk, 2020).

Die Lehrpläne für Gymnasien dagegen gehen auf das Thema fächerübergreifender Unterricht qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlich ein und für diese Untersuchung wurden 14 obligatorische Fächer im Gymnasialprogramm auf den fächerübergreifen Unterricht hin analysiert. Die Ergebnisse der Analyse der Gymnasiallehrpläne werden auch hier genauso wie bei den Lehrplänen für die Grundschule in Anlehnung an Führmann (1999) (zit. nach Huber, 2009) in Gruppen dargestellt:

- Fächerübergreifender Unterricht wird bei den naturwissenschaftlichen Lehrplänen (Physik, Chemie, Biologie) in der Regel zuerst in einem extra Kapitel „Theoretische Ausgangspunkte fächerübergreifenden Unterrichts und Realisierungsmöglichkeiten“ auf der Ebene der Inhalte, des prozeduralen Wissens und der Konzepte dargestellt. Konkrete Vorschläge sind dann je nach Lehrplan unterschiedlich realisiert. Dabei sticht hervor, dass bei den naturwissenschaftlichen Fächern fächerübergreifende Potenziale nur im Zusammenhang mit anderen naturwissenschaftlichen Fächern gesehen werden. Es gibt einige wenige Ausnahmen. Der Lehrplan für Biologie sieht bei der Behandlung des Themas: Wie funktioniert Wissenschaft? (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009i, S. 58) Möglichkeiten für den fächerübergreifenden Unterricht mit Philosophie. Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts mit (Fremd-)Sprachen sind auf das Slowenische reduziert, wie etwa die Fähigkeit kritischer Rezeption und die der Produktion fachlicher Texte zu entwickeln (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009j, S. 9). Verbindungen mit dem Fremdsprachenunterricht bleiben im Rahmen des Textverstehens und des Fachwortschatzes.
- Fächerübergreifender Unterricht wird in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Kulturgeschichte, Geschichte und Philosophie auch vorwiegend konzeptionell erläutert. Auch diese Fächer sehen zuerst die Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichts mit anderen geisteswissenschaftlichen Fächern. Der Lehrplan für Geschichte an Gymnasien ist im Vergleich zu dem für die Grundschule bei fächerübergreifenden Möglichkeiten genauer und führt bei jedem Thema mögliche fächerübergreifende Verbindungen auf, wie bspw. bei Themen wie der Antike, der Bibel und dem alten Orient sei die fächerübergreifende Arbeit mit Soziologie, Kulturgeschichte oder Italienisch sehr geeignet (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009k, S. 20). Von den fremdsprachlichen

Verbindungen wird die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache hervorgehoben und ihre Bedeutung für das Fach Geschichte. Sie ermögliche interkulturelle Austausche, Exkursionen und internationale Projektfähigkeit (ebd. S. 11).

Der Lehrplan für Philosophie ist in Hinsicht auf das Thema fächerübergreifender Unterricht interessant und spezifisch. Es enthält ein Kapitel, worin eine explizite philosophische Problematik bei den anderen Fächern dargestellt wird, bspw. es bestehe eine natürliche Verbindung zwischen der Philosophie und axiomatischen Systemen aus dem Bereich Mathematik. Da große Philosophen auch große Mathematiker waren, kann man mit Beispielen den gegenseitigen geschichtlichen Einfluss beider Fächer darstellen. Philosophie sei auch mit Slowenisch und mit Fremdsprachen verbunden, denn sie entwickeln Schreib- ((bspw. Essays schreiben) und Lesefertigkeiten, und mit Mathematik und Physik, die logisches Denken entwickeln (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009l, S. 23).

- Ein effektiver fächerübergreifender Unterricht sollte laut den Lehrplänen für die Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch kontinuierlich ablaufen. Im weiteren Ablauf werden die hier erwähnten Lehrpläne etwas genauer dargestellt.
- Fremdsprachenlernen heißt nach dem Lehrplan für das Englischlernen ständig die eigene mit anderen Kulturen, Sprachen, kulturellen Erscheinungen (von der Alltagskultur bis zur Geschichte, Literatur, Malerei, Musik, zum Film und Theater) zu verbinden und dies zu reflektieren. Es verbindet sich aber auch mit anderen Fachdisziplinen. Der Fremdsprachenunterricht bildet eine natürliche Verbindung zwischen allen Fachdisziplinen und nähert sich so der eigentlichen Lebensrealität an, die das Fachprinzip nicht kennt (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009m, S. 31). Ferner werden im Lehrplan noch Überlegungen zu der Bedeutung und Allgegenwärtigkeit der englischen Sprache sowie Empfehlungen für Lehrkräfte formuliert. Sie sollten sich mit Lehrkräften anderer Fächer verbinden und zusammen mit ihnen den Unterricht, seine Inhalte, Ziele, Aktivitäten planen und organisieren (ebd., S. 32).

Der Lehrplan für den DaF-Unterricht enthält ein allgemeineres Kapitel über den fächerübergreifenden Unterricht. Ferner wird die unmittelbare Verbindung der

deutschen Sprache mit dem Unterricht des Slowenischen und anderen Fremdsprachen sowie Geschichte, Geografie und anderen geisteswissenschaftlichen Fächern hervorgehoben. Darüber hinaus werden auch noch verschiedene Möglichkeiten der Organisation und der Zielsetzung sowie konkrete Beispiele für den fächerübergreifenden Unterricht angeführt (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009n, S. 26).

Der fächerübergreifende Unterricht laut dem Lehrplan für die französische Sprache ist vor allem im Rahmen einzelner Fächer als Projekt- und Teamarbeit oder als ein Austauschprogramm zu verwirklichen. Besonders hervorgehoben wird die Muttersprache sowie die anderen romanischen Sprachen und auch Latein. Konkret werden dann Vorschläge für Projektstage angeführt, bspw. zum Thema *das Alte Ägypten*, das Französisch, Geschichte, Chemie und Mathematik verbindet (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009p, S. 23f).

Der Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht Slowenisch betont, das Fach verbindet sich unmittelbar mit dem Fremdsprachenunterricht, mit Geschichte, Kunstgeschichte, Philosophie usw. und mittelbar mit allen anderen Fachgebieten. Die Förderung der kommunikativen Kompetenz sei wichtig für die Ziele, sowohl bei den naturwissenschaftlichen als auch bei den geisteswissenschaftlichen Fächern. Das wichtigste Ziel des fächerübergreifenden Lernens sei der ganzheitliche Ansatz (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009r, S. 40).

Abschließend kann für die untersuchten Dokumente bezüglich des Konzepts fächerübergreifender Unterricht im slowenischen Bildungswesen festgehalten werden, dass es auf theoretischer und konzeptueller Ebene vertreten ist. Das Problem ist, dass es sich hier um Empfehlungen und Richtlinien handelt, die aber nicht verpflichtend sind. Fächerübergreifender Unterricht wird in allen untersuchten Lehrplänen für die Grundschulen, Gymnasien und Mittelschulen direkt thematisiert, hinsichtlich der Qualität und Quantität jedoch je nach Fach sehr unterschiedlich. Die Lehrpläne der Fremdsprachen, darunter vor allem DaF, gehen auf das Konzept fächerübergreifender Unterricht, so unsere Feststellung, differenzierter als andere ein. Ferner teilen alle Lehrplanentwickler immer noch das traditionelle Denken: vom eigenen Fach ausgehend zu den anderen Fächern – wenn überhaupt – und dazu noch in unterschiedlichem Umfang. Darüber hinaus kann man beobachten, dass fächerübergreifender Unterricht theoretisch geplant wird, aber vor allem im Rahmen

der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer oder der naturwissenschaftlichen Fächer, die (Fremd-)Sprachen fungieren dabei aber als ein Werkzeug bspw. für das Leseverstehen und nicht als ein gleichwertiges Fach.

Die Studien in Slowenien, die sich mit den Lehrplänen und verschiedenen Themen beschäftigen, thematisieren vorwiegend das Fach und suchen dann nach relevanten und möglichen fächerübergreifenden Verbindungen. So stellt Birsa (2017) bspw. fest, dass einige Begriffe, die in anderen Lehrplänen als mögliche fächerübergreifende Verbindungen mit dem Fach Kunst angeführt sind, in dem Lehrplan für Kunst gar nicht vorkommen. Birsa und Kopačin (2021) konstatieren in einer weiteren Untersuchung der Lehrpläne und möglichen fächerübergreifenden Verbindungen zwischen den Fächern Kunst und Musik Folgendes: Die Lehrkräfte haben kein ausreichendes Wissen beider Fachgebiete, sie wissen auch zu wenig darüber, wie man fächerübergreifenden Unterricht realisieren kann, und vor allem, die Lehrpläne und ihre Richtlinien seien zu allgemein, um als eine richtige Orientierung für den fächerübergreifenden Unterricht zu dienen. Es gibt noch zahlreiche weitere Magisterarbeiten, die Lehrpläne untersuchen, hier aber nicht angeführt werden können, aber auch Studien von Forschern, die Lehrpläne kritisch lesen und analysieren, vor allem aus der Perspektive des eigenen Faches im Vergleich zu einem anderen Fach, wie etwa der Lehrplan Naturkunde und seine Anwendung beim Planen (Kožuh, 2021), wie ein Thema, bspw. multikulturelle Bildung, im Lehrplan für Geografie vertreten ist (Vrečer, 2021), oder wie in den Lehrplänen die Entwicklung digitaler Kompetenzen gefördert wird (Volk, 2020).

3.2 Curriculare Vorgaben in Tschechien

Das Schulwesen ist in Tschechien so wie in Slowenien zentralisiert. Das Gesamtbild der Bildungspolitik und ihre Akzente werden im Dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (dt. Strategie der Bildungspolitik der Tschechischen Republik bis zum Jahr 2030+) (weiter nur Strategie 2030+) dargestellt. Mit diesem Dokument hängt noch das Dokument *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR* (dt. Langfristiges Vorhaben der Bildung und der Entwicklung des Bildungssystems der Tschechischen Republik) eng zusammen, die aktuelle Version wurde für die Jahre 2019–2023 verfasst.

Die verpflichtenden Schwerpunkte der Lehrpläne werden durch curriculare Dokumente, die sog. Rahmenbildungsprogramme einheitlich definiert, wobei es konkrete Rahmenbildungsprogramme für einzelne offizielle Schultypen in Tschechien gibt. Auf der Grundlage dieser Dokumente erschaffen dann einzelne Schulen ihre eigenen Schulbildungsprogramme. Sie müssen sich dabei an den Vorgaben des entsprechenden Rahmenbildungsprogrammes halten und dürfen diese ggf. auch noch erweitern, wodurch sie sich in der Konkurrenz der Schulen profilieren können. Im Folgenden werden einerseits die Strategie 2030+ und andererseits Rahmenbildungsprogramme für die Grundbildung und Gymnasien im Bezug auf fächerübergreifenden Unterricht analysiert.

3.2.1 Strategie 2030+ und fächerübergreifender Unterricht

Früher gab es in Tschechien auch das im Zusammenhang mit Slowenien erwähnte Weißbuch als das strategische Dokument der Bildungspolitik. Dies wurde seit 2014 durch das Dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (dt. Strategie der Bildungspolitik der Tschechischen Republik bis zum Jahr 2020) ersetzt, die aktuellste Version ist die oben erwähnte Strategie 2030+. An der Entstehung dieses Dokuments beteiligte sich eine Gruppe von Experten, die u. a. auch empirische Daten (bspw. PISA, TIMMS 2015, OECD) berücksichtigte. Folglich wurde das Dokument auch im breiteren Rahmen diskutiert, wozu nicht nur Fachleute, sondern auch die Öffentlichkeit zählten. In diesem Dokument werden die Prinzipien der curricularen Politik formuliert, die anschließend im Schulgesetz (Nr. 561/2004 des Gesetzbuches) verankert sind. Die Strategie 2030+ ist ein allgemeines Dokument, das Prioritäten betont, die im Zeitraum vom 2021 bis 2030 zu berücksichtigen sind. Sie bestimmt zwei strategische Hauptziele der Bildungspolitik, und zwar die Veränderung der Bildungsinhalte einerseits und die Senkung der Ungleichheit in der Bildung andererseits (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). Somit spricht sie vertikal alle Stufen der Bildung, horizontal die unterschiedliche Problematik (wie beispielsweise Digitalisierung) und alle Akteure der Bildung inkl. Eltern an.

Trotz der Tatsache, dass die Strategie 2030+ ein relativ junges Dokument ist, denn sie wurde 2020 verfasst, geht die Suche nach der fächerübergreifenden Thematik darin ziemlich leer aus. Nur vereinzelt wird man fündig:

- Im Zusammenhang mit dem modernisierten Inhalt des Curriculums wird die Verbindung einzelner Disziplinen des naturwissenschaftlichen Bereichs betont, wobei nicht nur forschender Unterricht oder Projektunterricht in diesem Kontext erwähnt werden, sondern auch „Methoden des kreativen Unterrichts und die Konzeption STEM¹⁰“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, S. 26). Die Multidisziplinarität wird als ein immer bedeutenderes Merkmal der fortschreitenden Digitalisierung der Gesellschaft erwähnt (ebd., S. 31).
- Über die Integration wird explizit nur im Sinne von Nutzung der digitalen Technologie gesprochen, und zwar dass diese nicht nur auf den Informatikunterricht beschränkt wird, sondern „ein integraler Bestandteil des ganzen Unterrichts“ werden soll. Angestrebt werden eine höhere Effektivität des Unterrichts und auch tatsächliche Integration der digitalen Technologien in die Kommunikation mit Schülern und Schülerinnen (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, S. 32).
- In Rahmenbildungsprogrammen soll ein Raum geschaffen werden, um fächerübergreifende Beziehungen (*mezipředmětové vazby*) in Tätigkeiten und Projekten, die außerhalb der Schule realisiert werden, einzusetzen (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, S. 34).
- Im Rahmen der Fachausbildung werden bei zusammenhängenden Fachbereichen (z. B. Elektrotechnik, Maschinenbau und Informatik) interdisziplinäre Elemente (*mezijoborové prvky*) unterstützt (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, S. 36).
- Fächerübergreifende Themen (*průřezová témata*) werden aktualisiert und in Bildungsbereiche und erwartete Outputs integriert (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, S. 92).

3.2.2 Rahmenbildungsprogramme und fächerübergreifender Unterricht

Bevor man zur Analyse der ausgewählten Rahmenbildungsprogramme schreitet, ist es notwendig in Kürze das Schulsystem Tschechiens zu erklären, um die angesprochenen Dokumente in einen Kontext zu setzen. Zur Veranschaulichung dient Abbildung 1. Wie aus dieser Abbildung hervorgeht, besteht die tschechische Grundschule aus insgesamt neun Klassen. Nach der Klasse 5 bzw. 7 können Schüler

¹⁰ STEM (science, technology, engineering, mathematics) entspricht den MINT-Fächern.

und Schülerinnen nach erfolgreichem Ablegen der Aufnahmeprüfung ins 8-jährige, bzw. 6-jährige Gymnasium wechseln. Nach der Klasse 9 können Schüler und Schülerinnen zwischen dem 4-jährigen Gymnasium, einer Fachmittelschule oder einer Berufsschule wählen.

Abbildung 1: Schulsystem Tschechiens (primäre und sekundäre Bildungsstufe) (eigene Darstellung)

Klasse	Schultyp				
13					
12	Berufsschule (2, 3 oder 4 Jahre)	Fachmittel- schule	4-jähriges Gymnasium	6-jähriges Gymnasium	8-jähriges Gymnasium
11					
10					
9	Grundschule			6-jähriges Gymnasium	8-jähriges Gymnasium
8					
7					
6					
5					
4					
3					
2					
1					

Die ersten neun Jahre des Schulbesuchs werden durch das „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ definiert, d. h. nach diesem curricularen Dokument richten sich nicht nur Grundschulen, sondern auch die Unterstufen¹¹ der 8- und 6-jährigen Gymnasien. Erst für die Oberstufe (letzte vier Klassen) des 8- und 6-jährigen Gymnasiums und für das 4-jährige Gymnasium gilt das „Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien“. Außerdem gibt es auch viele andere Rahmenbildungsprogramme für andere

¹¹ Als Unterstufe werden hier die ersten vier Klassen des 8-jährigen und die ersten zwei Klassen des 6-jährigen Gymnasiums bezeichnet.

Schultypen¹² in Tschechien, diese wurden aus Gründen des beschränkten Umfangs dieses Artikels nicht untersucht.

Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung

Das „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ beschreibt insgesamt neun obligatorische Bildungsbereiche, darunter findet man einzelne Bildungsfächer.¹³ Diese werden noch durch vier zusätzliche Bildungsfächer¹⁴ ergänzt.

Die einführende Beschreibung des Rahmenbildungsprogrammes erhält unspezifische Hinweise zum fachübergreifenden Unterricht:

- Unter den Prinzipien des Rahmenbildungsprogrammes werden einerseits fächerübergreifende Themen¹⁵ als obligatorischer Teil der Grundbildung und andererseits die Unterstützung eines komplexen Zugangs zur Realisierung des Bildungsinhaltes, inkl. seiner passenden Verknüpfung u. a. durch verschiedene Unterrichtsformen, erwähnt (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 6).
- Im Rahmen der Beschreibung von Bildungsbereichen wird angeführt, dass aus einem Bildungsfach ein oder mehrere Unterrichtsfächer entstehen können und ggf. „ein Unterrichtsfach durch die Integration der Bildungsinhalte von mehreren Bildungsfächern (integriertes Unterrichtsfach)“ geschaffen werden kann. Außerdem ermöglicht das Rahmenbildungsprogramm die Integration der Bildungsinhalte auf der Ebene der Themen, Themenbereiche und evtl. der Bildungsbereiche. Betont wird in diesem Zusammenhang der Vorsatz die passenden Themen auf der Ebene der Schulbildungsprogramme zu verknüpfen und somit den fächerübergreifenden Ansatz zur Bildung zu stärken (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 15). So wird die Möglichkeit einer derartigen Integration offengehalten und die eventuelle Realisierung des

¹² Beispielsweise das „Rahmenbildungsprogramm für zweisprachige Gymnasien“, Rahmenbildungsprogramme für verschiedene Typen von Fachmittelschulen.

¹³ Beispielsweise zum Bildungsbereich „Sprache und sprachliche Kommunikation“ gehören die Bildungsfächer Tschechische Sprache und Literatur, Fremdsprache (FS2) und Folgende Fremdsprache (FS3), zum Bildungsbereich „Mensch und Natur“ gehören die Bildungsfächer Physik, Chemie, Naturkunde und Geografie.

¹⁴ Zu den zusätzlichen Bildungsfächern gehören Dramatische Erziehung, Ethische Erziehung, Film- und audiovisuelle Erziehung und Tanz- und Bewegungserziehung.

¹⁵ Diese fächerübergreifenden Themen werden später näher beschrieben.

fachübergreifenden Unterrichts in die Hände der Lehrkräfte gelegt, die sich an der Entstehung der Schulbildungsprogramme beteiligen.

In den einzelnen Definitionen der Bildungsbereiche und ihrer Bildungsfächer wird auf keine konkreten Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts hingewiesen, bis auf folgende, eher allgemein definierte Gegebenheiten:

- Im Falle des Bildungsbereichs „Mensch und seine Welt“ handelt es sich um den einzigen Bildungsbereich, der nur für die erste Stufe (Klassen 1 bis 5) konzipiert ist. Sein Inhalt wird als „synthetisch (integriert)“ bezeichnet, denn es beinhaltet sehr unterschiedliche Themenbereiche, wie Mensch, Familie, Gesellschaft, Heimat, Natur, Kultur, Technik, Gesundheit, Sicherheit usw. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 44).
- Gewisse Inhalte des Bildungsbereichs „Mensch und Gesellschaft“, das die Bildungsfächer „Geschichte“ und „Bürgererziehung“ beinhaltet, greifen in andere Bildungsbereiche und auch in das tägliche Leben der Schule, darüber hinaus auch in den geisteswissenschaftlichen Teil des Bildungsfaches „Geografie“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 52).
- Der Bildungsbereich „Mensch und Natur“ knüpft an den Bildungsbereich „Mensch und seine Welt“ an und kooperiert besonders mit den Bildungsbereichen „Mathematik und ihre Applikation“, „Mensch und Gesellschaft“, „Mensch und Gesundheit“ und „Mensch und Arbeitswelt“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 63).
- Im Rahmen des Bildungsbereichs „Kunst und Kultur“ werden Projekte betont, und zwar als eine Möglichkeit Beziehungen zwischen den verschiedenen Arten der Kunst zu entdecken (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 80).
- Einen fachübergreifenden Charakter hat der Bildungsbereich „Mensch und Gesundheit“, denn bei seiner Realisierung wird Wert auf praktische Fertigkeiten gelegt und somit sollen sich diese im Alltag der Schule widerspiegeln. Ferner projiziert sich dieser Bildungsbereich auch in andere Bildungsbereiche. Außerdem ist das Bildungsfach Gesundheitserziehung eng mit dem fächerübergreifenden Thema „Persönliche und soziale Erziehung“ verknüpft (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 89).

- Im Rahmen der zusätzlichen Bildungsfächer, die nicht obligatorisch sind, erscheinen weitere Möglichkeiten für fächerübergreifende Beziehungen: Viele fächerübergreifende Beziehungen bietet das Bildungsfach „Ethische Erziehung“, und zwar mit den Bildungsbereichen „Sprache und sprachliche Kommunikation“, „Mensch und seine Welt“, „Mensch und Gesellschaft“, „Mensch und Natur“, „Mensch und Kultur“, „Mensch und Gesundheit“, weiterhin mit dem zusätzlichen Bildungsfach „Dramatische Erziehung“. Beispiele dieser fächerübergreifenden Beziehungen werden im Rahmenbildungsprogramm aufgezählt (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 113–114).

Im „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ werden auch sog. fächerübergreifende Themen definiert. Sie beziehen sich auf aktuelle Probleme der Welt, konkret handelt es sich um folgende sechs fächerübergreifende Themen:

- Persönliche und soziale Erziehung
- Erziehung des demokratischen Bürgers
- Erziehung zum Denken in europäischen und globalen Zusammenhängen
- Multikulturelle Erziehung
- Umweltbewusste Erziehung
- Mediale Erziehung

Bei jedem dieser fachübergreifenden Themen wird seine Beziehung zu konkreten Bildungsbereichen beschrieben.

Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien

Die Struktur des „Rahmenbildungsprogrammes für Gymnasien“ ist ähnlich wie die Struktur des oben beschriebenen „Rahmenbildungsprogrammes für die Grundbildung“. Im Gegensatz zum Letzteren definiert es nur 8 obligatorische Bildungsbereiche, die sich dann in konkrete Bildungsfächer aufteilen. Thematisiert werden in diesem Rahmenbildungsprogramm auch fächerübergreifende Themen. Zusätzliche Bildungsfächer werden im Dokument nicht aufgezählt.

Im allgemeinen Teil des Rahmenbildungsprogrammes können identische unspezifische Formulierungen gefunden werden, wie im oben beschriebenen „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“, d. h. über obligatorische fächerübergreifende Themen und Möglichkeiten der passenden Verknüpfung der Lerninhalte (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 8). Außerdem werden das fächerübergreifende Lehren und Lernen, wie folgt, angesprochen:

- Im Zusammenhang mit dem Sinn der gymnasialen Bildung werden verschiedene Vorgehensweisen und Methoden erwähnt, darunter auch „integrierte Fächer“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 10).
- Im Rahmen des Bildungsbereiches „Mensch und Natur“ wird deutlich gemacht, dass die Untersuchung der Natur einen komplexen, d. h. multidisziplinären und interdisziplinären Ansatz verlangt und dass dadurch auch eine enge Kooperation der naturwissenschaftlichen Fächer und die Beseitigung jeglicher Barrieren untereinander notwendig sind. In diesem Zusammenhang wird eine koordinierte Zusammenarbeit aller gymnasialen naturwissenschaftlichen Bildungsfächer betont, sei es im Bereich der Inhalte, der Struktur oder der Methodik (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 28).
- Die Inhalte des Bildungsfachs „Geografie“ werden grundsätzlich als fachübergreifend bezeichnet, denn es wird zwar unter dem Bildungsbereich „Mensch und Natur“ eingegliedert und beschrieben, aber gleichzeitig wird es als ein fester Bestandteil des Bildungsbereiches „Mensch und Gesellschaft“ und anderer Bildungsbereiche¹⁶ angeführt (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 40).
- Die Definition des Bildungsbereiches „Mensch und Arbeitswelt“ betont die Bedeutung der fächerübergreifenden Beziehungen und die Nutzung der bisherigen Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen aus anderen Bereichen (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 49).
- Zum Bildungsbereich „Kunst und Kultur“ gehören Bildungsfächer „Bildkünstlerisches Fach“, „Musikalisches Fach“ und „Künstlerisches Schaffen und künstlerische Kommunikation“. Das zuletzt genannte Fach

¹⁶ Hiermit könnten auch beispielsweise die Bildungsfächer „Fremdsprache“ und „Folgende Fremdsprache“ gemeint sein.

stellt ein Fach mit integrierendem Charakter dar (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 52–53).

- Im Rahmen des Bildungsbereichs „Mensch und Gesundheit“ wird verlangt, dass die Problematik der Gesundheit nicht allein auf den Bildungsbereich beschränkt wird, sondern die gesamte Bildung und das Regime der Schule durchdringen. Außerdem wird in der Beschreibung des in diesen Bildungsbereich gehörenden Bildungsfaches „Erziehung zur Gesundheit“ zwar nicht explizit über fächerübergreifende Beziehungen gesprochen, die folgende Charakteristik impliziert dies jedoch: „Die Erziehung zur Gesundheit hat in der Bildung vor allem einen praktischen und anwendungsorientierten Charakter. In Anknüpfung an die natur- und geisteswissenschaftliche Bildung und mit Nutzung der spezifischen Informationen über Gesundheit verfolgt es ...“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 59, Übersetzung der Autorinnen).
- Der Bildungsbereich „Informatik und informative und kommunikative Technologien“ soll eine Plattform für andere Bildungsbereiche und fächerübergreifende Beziehungen bilden (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 65).

Auch in diesem Rahmenbildungsprogramm werden fächerübergreifende Themen behandelt, im Gegensatz zu dem „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ nur fünf statt sechs, und zwar folgende:

- Persönliche und soziale Erziehung
- Erziehung zum Denken in europäischen und globalen Zusammenhängen
- Multikulturelle Erziehung
- Umweltbewusste Erziehung
- Mediale Erziehung

Diese fächerübergreifenden Themen projizieren sich in all diese Bildungsbereiche und -fächer und helfen dabei, das Gelernte zu ergänzen oder zu verknüpfen. Alle diese fächerübergreifenden Themen sind obligatorisch, aber man kann sie unterschiedlich realisieren, und zwar als Bestandteil der Unterrichtsfächer, im Rahmen von Projekten, Seminaren oder Diskussionen oder als ein selbständiges Unterrichtsfach (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 67). In der Beschreibung der einzelnen fächerübergreifenden Themen wird ihre Integration in

die einzelnen Bildungsbereiche, Bildungsfächer und Unterrichtsfächer empfohlen (ebd., S. 68, 72, 75, 77, 80).

Im Zusammenhang mit dem Rahmenlehrplan wird darauf hingewiesen, dass er die Integration des Bildungsinhaltes ermöglicht. Die Schule kann im Einklang mit den Bedingungen, die der Rahmenbildungsplan für die Integration von Bildungsinhalten der Bildungsfächer und der fächerübergreifenden Themen bestimmt, integrierte Unterrichtsfächer schaffen (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 84).

Abschließend kann festgehalten werden, dass in den untersuchten Dokumenten Tschechiens praktisch keine konkreten Anweisungen zur Realisierung des fächerübergreifenden Unterrichts erscheinen. Die Strategie 2030+ erwähnt nur kurz die Verbindung der einzelnen Disziplinen der naturwissenschaftlichen Fächer, die fächerübergreifende Bedeutung der digitalen Technologien und die fächerübergreifenden Themen in Rahmenbildungsprogrammen.

Beide untersuchten Rahmenbildungsprogramme (für die Grundbildung und für Gymnasien) ermöglichen zwar den fächerübergreifenden Unterricht, bieten jedoch bis auf die beiden unten erwähnten Ausnahmen¹⁷ keine Beschreibung solcher integrierten Fächer. Sie beinhalten nur fächerübergreifende Themen und in ihrer Beschreibung werden auch die dazugehörigen Bildungsbereiche genannt. Im „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ findet man einen Bildungsbereich, und zwar „Mensch und seine Welt“, der als integriert bezeichnet wird. Außerdem wird in beiden Rahmenbildungsprogrammen über den fächerübergreifenden Charakter des Bildungsfaches „Geografie“ gesprochen. Ansonsten erscheinen die Tendenzen zum fächerübergreifenden Unterricht auf der gymnasialen Ebene stärker. Interessanterweise wird der Bildungsbereich „Mensch und Natur“ im „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ nur in Zusammenhang mit anderen Bildungsbereichen gebracht. Im Gegensatz dazu wird im „Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien“ ein multidisziplinärer und interdisziplinärer Ansatz im Rahmen dieses Bildungsbereiches verlangt. Im Bildungsbereich „Kunst und Kultur“ werden auf der Ebene der Grundbildung

¹⁷ Bildungsbereich „Mensch und seine Welt“ im „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ und Bildungsfach „Künstlerisches Schaffen und Künstlerische Kommunikation“ im „Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien“.

Projekte erwähnt, durch die die Beziehungen zwischen den Arten der Kunst entdeckt werden können. Auf der Ebene des Gymnasiums beinhaltet dieser Bildungsbereich ein eigenes integrierendes Bildungsfach.

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht und insbesondere auf den DaF-Unterricht, die hier im Fokus stehen, muss an dieser Stelle betont werden, dass in den tschechischen Dokumenten im Gegensatz zu den slowenischen Vorgaben von keiner konkreten Fremdsprache die Rede ist, sondern nur zwischen zwei Bildungsfächern (Fremdsprache und folgende Fremdsprache) unterschieden wird, und darüber hinaus, dass es, wahrscheinlich auch infolgedessen, keine konkreten Vorschläge zur Realisierung des fächerübergreifenden Konzeptes im Zusammenhang mit Fremdsprachen gibt. Nur indirekt werden einige Überschneidungen des Bildungsfachs Geografie mit anderen Bildungsfächern im „Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien“ erwähnt, wobei zu diesen auch beispielsweise Fremdsprachen gehören könnten.

Auch weitere fächerübergreifende Beziehungen werden in beiden Rahmenbildungsprogrammen angedeutet, ohne durch Beispiele konkreter Realisierung ergänzt zu werden. Somit ist die Umsetzung nicht obligatorisch und bleibt in den Händen der Lehrkräfte, die sich an der Entstehung der Schulbildungsprogramme beteiligen.

In der Fachwelt Tschechiens gehört der fächerübergreifende Unterricht zu den sehr aktuellen und diskutierten Themen, was viele Publikationen der letzten Jahre belegen. Eine interessante Fallstudie führten beispielsweise Koldová, Rokos und Hašková (2022) durch. An einer Grundschule verfolgten sie die Einführung des fächerübergreifenden Unterrichts aus der Perspektive der sich daran beteiligenden Lehrkräfte. Dabei interessierten sie sich dafür, wie der Prozess verlief, wie die Lehrkräfte darauf reagierten und welche Möglichkeiten aber auch Hindernisse dabei auftraten. Außerdem wurden in den letzten Jahren zahlreiche Diplomarbeiten zum Thema fächerübergreifender Unterricht verteidigt, die entweder das Thema allgemein ansprechen (u. a. Hurych, 2019) oder sich auf konkrete Fächer konzentrieren, und zwar auf naturwissenschaftliche Fächer (u. a. Černá, 2018; Kipor, 2021; Vandrovcová, 2019), sowie auf geisteswissenschaftliche Fächer (u. a. Hlaváček, 2019; Olšavská, 2023), oder auf CLIL (u. a. Vlčková, 2018; Vojtřová, 2019). Die Ergebnisse unserer Analyse zeigten eine auffällige Diskrepanz zwischen

dieser Fachdiskussion und der konkreten Implementation in curricularen Dokumenten Tschechiens. Auch aus diesem Grund erschienen verschiedene Handreichungen¹⁸, die den Lehrkräften eine gewisse praktische Unterstützung bieten sollen.

4 Schlussfolgerung

Das Fachprinzip dominiert die Bildung und Schule seit den Anfängen, wie im Beitrag am Beispiel der Antike gezeigt wurde. Die Zahl der Fächer wird ständig größer, denn es gibt immer neue Disziplinen, die behaupten, sie seien so wichtig, dass sie im Rahmen der Schule ein eigenes Fach verdienen (bspw. wie aktuell die Informatik). Es gibt zwar die Kanonfächer und auch solche, die sich dann am Rande des Kanons befinden und je nach den politisch-konzeptuellen Ansätzen unterschiedliche Nähe zum Kernkanon aufweisen. So gab und gibt es auch heute den Fächerkanon in der Schule, die Realität orientiert sich aber gar nicht daran. Die Gegenwarts- und Zukunftsprobleme müssen in der Regel mehrperspektivisch behandelt werden und unsere Realität ist nicht in Fächer aufgeteilt. Hier geht es also um ein grundlegendes Paradox, unabhängig von Land und Sprache (siehe Kap 2.2). Um diese Spaltung überwinden zu können, müsste die Organisation des Unterrichts mit seiner Aufteilung in einzelne, voneinander getrennte Fächer umgedacht werden.

Das Thema „fächerübergreifender Unterricht“ hat Konjunktur. Die Zahl der Publikationen ist groß, was auch einige angeführte Quellen in diesem Artikel belegen, und steigt auch stetig, was die Verfolgung neuer Publikationen zu diesem Thema zeigt. Die Komplexität des Konzepts beweist auch die terminologische Vielfältigkeit rund um den „fächerübergreifenden Unterricht“. Der Begriff ist mehrdeutig und wird jeweils vom Autor, Kontext, Ansatz usw. unterschiedlich aufgefasst. Das terminologische Feld kann im Rahmen einer Sprache vielfältig sein, aber auch sprachübergreifend, vor allem gilt das für den deutschsprachigen und zum Teil auch für den tschechischsprachigen und slowenischsprachigen Kontext.

¹⁸ U. a. zum Thema Möglichkeiten der Integration im Tschechisch-Unterricht (Štěpáník, Krčmářová & Polčáková, 2020) oder zum Thema der Entwicklung von fächerübergreifenden Beziehungen in der Schule (Starý & Rusek, 2019).

Im Beitrag wurden die grundlegenden Dokumente für die Umsetzung des fächerübergreifenden Unterrichts in Slowenien und Tschechien analytisch betrachtet. Die beiden Länder wurden aus mehreren Gründen ausgewählt. Beide Bildungssysteme sind aus sprachpolitischer Perspektive vergleichbar (die Maßnahmen und Regeln, die den Gebrauch Muttersprache und Fremdsprache bestimmen und beeinflussen, Politik des Staates und der EU, die das mitbewirkt) und gleichzeitig setzen sich beide Länder mit vergleichbaren Herausforderungen auseinander, was die Sprachen, Fremdsprachen und Sprachenpolitik betrifft (d. h. die Stellung des Tschechischen und Slowenischen im Vergleich zum Englischen, die Rolle des Deutschen als einer historisch gesehen wichtigen Sprache für beide Länder und als einer ersten, zweiten, wenn überhaupt, Fremdsprache). Weiterhin wird fächerübergreifender Unterricht in beiden Ländern viel diskutiert und auch in beiden Ländern werden in der Zeit der Entstehung des Artikels curriculare Vorgaben revidiert.

Die Analysen der slowenischen und der tschechischen Bildungslandschaft wurden im Beitrag detailliert dargestellt (siehe Kap. 2.2 und 2.3), hier bleibt nur Folgendes festzuhalten: In der Fachwelt Tschechiens und Sloweniens gehört der fächerübergreifende Unterricht zu den aktuellen und diskutierten Themen. Die Ergebnisse unserer Analyse zeigen eine auffällige Diskrepanz zwischen dieser Fachdiskussion und der eigentlichen Idee des fächerübergreifenden Unterrichts sowie dessen konkreter Implementation in curricularen Dokumenten in den beiden Ländern. Dabei ist festzuhalten, dass im Gegensatz zu den tschechischen Dokumenten, die eher nur den fächerübergreifenden Unterricht möglich machen, in den slowenischen Dokumenten schon mehr konkrete Vorschläge zur Implementierung zu finden sind. Konkret für den (Fremd-)Sprachen-Unterricht kann festgestellt werden, dass er in den untersuchten slowenischen Lehrplänen besser und differenzierter als in den untersuchten tschechischen curricularen Dokumenten vertreten ist. Es scheint, dass die Verfasser der slowenischen Lehrpläne für die Sprachen, Fremdsprachen, und vor allem für Deutsch als Fremdsprache, das Potenzial des Faches für die fächerübergreifenden Verbindungen erkannt haben und dies auch explizit und eindeutig formulierten. Ob diesem Anliegen der schwache Status des Deutschen als Fremdsprache zugrunde lag, oder ob es sich um eine zufällige zeitliche Überschneidung handelte, sei dahingestellt. Dieser Trend sollte aber unbedingt auf andere Sprachen und vor allem auf andere

Fächer übertragen werden und als das Top-down-Prinzip die schulische Realität fächerübergreifend günstig bewirken.

Ferner kann man beobachten, dass die (Fremd)-Sprachen bei den konzeptionellen Überlegungen zum fächerübergreifenden Unterricht im Rahmen der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer oder der naturwissenschaftlichen Fächer, vor allem als ein Werkzeug bspw. für das Leseverstehen und nicht als ein gleichwertiges Fach fungieren.

Ein Bildungssystem ist von Natur aus sehr starr. Für eine grundlegende und tatsächliche Änderung bzw. Aufhebung des Fächerprinzips müsste man das Bildungsparadigma komplett ändern. Die Konzeptualisierung sollte nicht vom Fach zum Thema und zu anderen Fächern ablaufen, sondern vom Problem, vom Thema aus zu den einzelnen Fächern, die dann das Problem aus der spezifischen Fachperspektive behandeln würden, immer mit einem **fächerübergreifenden** und nicht mit einem **fachübergreifenden** Blick. Um diese Idee zu realisieren, müsste man eine neue Bildungstradition initiieren. Da diese aber seit den Anfängen nach dem Fachprinzip organisiert und fest verankert ist, ist das kurzfristig nicht möglich. Man müsste dann auch die Ausbildung der Lehrkräfte redefinieren, sich mit subjektiven Lern- und Lehrbibliographien usw. auseinandersetzen. Eine solche Aufgabe muss langfristig, national und auch übernational bewältigt werden. Was jetzt jedoch machbar ist, ist Folgendes: dem Konzept „fächerübergreifender Unterricht“ sollte definitorisch, je nach Ressourcen vermutlich auf nationaler Ebene, ein genauere Rahmen abgesteckt und auf dieser Grundlage Direktiven statt Richtlinien und Empfehlungen vorbereitet und gegeben werden. Die Direktiven müssten auf die curricularen Vorgaben für die Lehrplanentwickler zielen, denn – so auch die Annahme des Beitrags – der systematische und fächerübergreifende Unterricht beginnt in den Köpfen der Lehrplanentwickler und verschiebt sich dann in die Köpfe der Lehrkräfte und Lernenden.

Anmerkung

Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprogramms *Interkulturelle literaturwissenschaftliche Studien* (Nr. P6-0265) und im Rahmen des Forschungsprojekts *Nové trendy a možnosti výuky němčiny jako cizího jazyka III* entstanden.

Literatur

- Babnik, N. (2021). *Medpredmetno povezovanje športa in matematike v prvem triletnju osnovne šole* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Bärbel, D. (2021). Warum Bildung für nachhaltige Entwicklung den Fremdsprachenunterricht braucht. In Burwitz-Melzer, E., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.), *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 32–43). Tübingen: Narr.
- Barras, M., Peyer, E., & Lüthi, G. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2), 377–403.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanje v Republiki Sloveniji* (2011). Krek, J. Metlja, M. (Hrsg.). 2. Auflage. Ljubljana: ZRSŠ.
- Birsa, E. & Kopačin, B. (2021). Medpredmetno povezovanje glasbenih in likovnih vsebin v zamejskem šolstvu. In Volk, M., Štemberger, T., Sila, A. & Kovač, N. (Hrsg.). *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev* (S. 133–146). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10, (2-3), 163–180.
- Borsch, F. (2023). *Kooperative Lernen: Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Černá, V. (2018). *Mezřipředmětové vztahy na úrovni plánovaného kurikula ve vzdělávacích oblastech Matematika a její aplikace a Člověk a jeho svět (Fyzika)* (Diplomová práce). Česká Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Erreichbar: <https://dspace.jcu.cz/handle/123456789/38296>
- Coyle, D. Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL* (Content and Language Integrated Learning). London: Cambridge.
- Engelmann, P., & Woest, V. (2018). Fächerübergreifende Naturwissenschaften in der Weiterbildung von Lehrkräften. In Maurer, C. (Hrsg.), *Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen* (S. 82–85). Regensburg: Universität Regensburg.
- Engelmann, P., & Woest, Volker (2021). Didaktische Rekonstruktion eines Lehrkräftefortbildungskonzeptes für fächerübergreifenden Naturwissenschaftsunterricht. *HLZ – Herausforderung LehrerInnenbildung*, 4(29), 247–264.
- Gibbons, P. (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth NH: Heinemann.
- Haataja, K., & Wicke, R. E. (2015). Integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und (Sach-) Fachinhalten – Terminologie, Variation, Perspektiven. In Hataja, K. & Wickle, R. E. (Hrsg.), *Sprache und Fach* (S. 8–10). München: Hueber.
- Held, T. (2014). *Fächerübergreifender Unterricht. Eine kompetenzorientierte Analyse ausgewählter Schulfächer aus dem Lehrplan für Sekundarschulen Sachsen-Anhalts*. Sachsen-Anhalt: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung.
- Hesová, A. (2011). *Integrace ve výuce*. Erreichbar: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12039/integrace-ve-vyuce.html>
- Hiller-Ketterer, I. & Hiller, G. (1997). Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive. In Duncker, L. & Popp, W. (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus* (S. 166–195). Dieck.

- Hlaváček, J. (2019). *Mezipředmětové vztahy výchovy k občanství a dějepisu (Diplomová práce)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Erreichbar: <https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/650677a7-a3c9-4090-9cb3-cf01926de715/content>
- Huber, L. (2009). Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In S. Hellekamps & T. Fuhr (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Schule. Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (S. 397–412).
- Huber, L. (1995). Individualität zulassen und Kommunikation stiften. *Die Deutsche Schule*, 87, 165–182.
- Hudecová, D. (2005). Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií. Erreichbar: https://www.msmt.cz/file/9646_1_2/
- Hurych, M. (2019). *Integrace obsahů učiva jednotlivých předmětů na SŠ (Diplomová práce)*. Brno: Masarykova univerzita. Erreichbar: [file:///C:/Users/FukovaP/Downloads/Diplomova_prace_-_Hurych_final_Archive%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FukovaP/Downloads/Diplomova_prace_-_Hurych_final_Archive%20(1).pdf)
- Hus, V., Ivanuš-Grmek, M., & Čagan, B. (2008). Integracija predmeta spoznavanje okolja z drugimi predmeti. *Pedagoška obzorja*, 23 (3/4), 66–80.
- Jug, T. (2020). *Medpredmetno povezovanje športa in spoznavanja okolja na krožni učni poti na Brinjevo goro (Doktorska disertacija)*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Kipor, M. (2021). *Integrace přírodovědných předmětů a jejich implementace na druhém stupni základní školy (Diplomová práce)*. Praha: Univerzita Karlova. Erreichbar: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/150640>
- Klafki, W. (2003). Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption. *Schulmanagement-Handbuch*, 106(22), 11–30.
- Klewitz, B. (2017). *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Koldová, H., Rokos L. & Hašková T. (2022). O příkladu zavádění integrované výuky. *Pedagogika* 72(2), 235–254. Erreichbar: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
- Kotvaltová Sezemská, K. (2019). Interdisciplinární přístup a výuka vybraných interdisciplinárních témat v chemii a biologii v prostředí českých středních škol. *Biologie – Chemie – Zeměpis*, 28(1), 35–47.
- Kožuh, V. (2021). Analiza vpliva in uporabe učnega načrta pri načrtovanju pouka učnega predmeta spoznavanje okolja. *Sodobna pedagogika*, 72(2), 124–143.
- Kultus und Unterricht (1982). *Einführungsschreiben für Schulleiter zur Lehrplanrevision in Baden-Württemberg, Amtsblatt „Kultus und Unterricht“*, Jg. 31. Erreichbar: https://km-bw.de/_Lde/startseite/service/Kultus+und+Unterricht
- Labudde, P. (2003). Fächerübergreifender Physikunterricht in und mit Physik: Eine zu wenig genutzte Chance. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule* 1(2), 48–66.
- Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20(1), 11–19.
- Lipovec, A., Lipavič Oštir, A. (2022). Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji. In Pižorn, K., Lipavič Oštir, A. & Žmavc, J. (Hrsg.), *Obrazi več-/raznojezičnosti* (S. 149–178). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2007). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Erreichbar: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Erreichbar: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Erreichbar: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009i). *Program gimnazija: biologija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_BIOLOGIJA_strok_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009j). *Program gimnazija: kemija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_kemija_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009k). *Program gimnazija: zgodovina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgo_klasicna_gimnazija_350_ur_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009l). *Program gimnazija: filozofija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_filozofija_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009m). *Program gimnazija: angleščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_anglescina_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009n). *Program gimnazija: nemščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_nemscina_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009p). *Program gimnazija: francoščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_francoscina_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009r). *Program gimnazija: slovenščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011b). *Program osnovna šola: matematika: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011c). *Program osnovna šola: geografija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_geografija.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011d). *Program osnovna šola: zgodovina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_zgodovina.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2016g). *Program osnovna šola: nemščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_nemscina.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2018h). *Program osnovna šola: slovenščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011a. *Program osnovna šola: glasbena vzgoja; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2016f. *Program osnovna šola: angleščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_angleščina.pdf
- Olšavská, M. (2023) *Mezipředmětové vztahy ve výuce českého jazyka a literatury a dějepisu v 9. ročníku na základní škole*. (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova Erreichbar: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/180662>
- Pižorn, K. (2017). Content and language integrated learning (CLIL): a panacea for young English language learners?. In Enever, J. & Lindgren, E. (Hrsg.). *Early language learning : complexity and mixed methods* (S. 145–163). London: Multilingual Matters.
- Podroužek, L. (2002). *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus.
- Požun, D. (2019). *Vključevanje matematičnih vsebin v pouk športa v 3. razredu*. (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová E. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reinhold, P. & Büncner, W. (2001). Stichwort: Fächerübergreifender Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 333–357.
- Šenk, T. (2020). *Vloga vizualizacije pri medpredmetnem povezovanju likovne umetnosti in športa*. (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Smajla, T. (2018). Vpogled v poučevanje tujega jezika po pristopu CLIL v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. *Vzgoja in izobraževanje : revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 49, 1(2), 72–79.
- Starý, K. & Russek, M. (2019). *Rozvoj mezipředmětových vztahů ve škole. Metodický materiál pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova. Erreichbar: https://pages.pdf.cuni.cz/sc25/files/2020/02/Rozvoj_mezipredmetovych_vztahu_.pdf
- Štěpáník, S., Krčmářová, M. & Polčáková J. (2020). *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: Národní pedagogický institut. Erreichbar: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_Moznosti_integrace_ve_vyuce_ceskeho_jazyka.pdf
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen, Grenzen. In: Goodson, I. F., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln: Böhlau.
- Thissen, F. (1999). *Lerntheorien und ihre Umsetzung in multimedialen Lernprogrammen-Analyse und Bewertung*. BIBB Multimedia Guide Berufsbildung, Berlin.
- Thürmann, E. (2010). Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 71–89). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vandrovcová, J. (2019). *Mezipředmětové vztahy matematiky a geografie ve výuce na gymnáziu na úrovni realizovaného kurikula* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova. Erreichbar: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/110287>
- Vlčková, M. (2018). *Umíme se učit s CLIL? Akční výzkum při zavádění inovativního přístupu k výuce angličtiny* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova. Erreichbar: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/97822>
- Vojřůvová, B. (2019). *Vennovy diagramy – výuka na střední škole metodou CLIL* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova. Erreichbar: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/105558>
- Volk, M. (2020). Analiza učnih načrtov z vidika razvijanja digitalnih kompetenc skozi medpredmetno povezovanje v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju. In: Volk, M., Štemberger, T., Šila, A. & Kovač, N. (2021) (Hrsg.). *Medpredmetno povezovanje. Poti do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev* (S. 39–53). Koper. Založba Univerza na Primorskem.

- Volk, M., Štemberger, T., Sila, A. & Kovač, N. (2021) (Hrsg.). *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Vrečer, N. (2012). Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija. *Dve domovini*, (36), 47–57.
- Wolff, D. (2010). Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. In Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 160–164). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zavod RS za šolstvo (2007a). *Katalog znanja: drugi tuji jezik: do 270 ur: za izobraževalne programe srednjega poklicnega (SPI), srednjega strokovnega (SSI) in srednjega poklicno-tehniškega (PTI)*. Ljubljana: ZRSŠ. Erreichbar: <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/SPI/KZ-IK/katalog.htm>
- Zavod RS za šolstvo (2010b). *Katalog znanja: športna vzgoja: za izobraževalne programe srednjega poklicnega (SPI), srednjega strokovnega (SSI) in srednjega poklicno-tehniškega (PTI)*. Ljubljana: ZRSŠ. Erreichbar: <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/SPI/KZ-IK/katalog.htm>

FÄCHERÜBERGREIFENDES ARBEITEN UND/ODER FÄCHERÜBERGREIFENDE THEMEN? FREMSPRACHENUNTERRICHT IN NORWEGEN NACH EINFÜHRUNG DES NEUEN LEHRPLANWERKS LK20

BEATE LINDEMANN

UiT, die arktische Universität in Norwegen, HSL-Fakultät, Tromsø, Norwegen
beate.lindemann@uit.no

In Norwegen wurde im August 2020 ein neues Lehrplanwerk, LK20, eingeführt, das für alle Klassenstufen (Klasse 1 bis 13) und alle Schulfächer drei fächerübergreifende Themenbereiche festlegt. Dabei handelt es sich um Gesundheit und Lebensbewältigung (folkehelse og livsmestring), Demokratie und Staatsbürgerrolle (demokrati og medborgerskap) und nachhaltige Entwicklung (bærekraftig utvikling). Mit Hilfe einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2000 und 2008, Kuckartz 2012) wird untersucht, wie das Lehrplanwerk diese fächerübergreifenden Themenbereiche und eventuelles fächerübergreifendes Arbeiten definiert, skizziert und erläutert. Auch wird gezeigt, wie es diese Themen mit einzelnen Schulfächern verbindet – oder auch nicht. Besonderer Fokus liegt im Beitrag auf den Fremdsprachenfächern. Am Beispiel des Fachs DaF vermittelt eine Lehrwerkanalyse außerdem erste Aufschlüsse darüber, ob und wie Lehrbuchautor*innen auf fächerübergreifende Themen hinweisen und welche Art von Umsetzung fächerübergreifender Arbeit sie für den DaF-Unterricht vorschlagen. Die Analysen zeigen, dass das Curriculum LK20 übergeordnet die Einführung der fächerübergreifenden Themenbereiche betont. Auch auf das fächerübergreifende Arbeiten mit diesen Themen wird deutlich verwiesen, z. B. dass die Schüler*innen ihr Wissen und ihre Fertigkeiten aus mehreren Quellen erwerben und dabei kooperativ arbeiten lernen sollen. In den Lehrbüchern werden zwar Texte angeboten, die sich den genannten Themenbereichen zuordnen lassen, es fehlen jedoch jegliche Hinweise auf fächerübergreifende Themen und fächerübergreifendes Arbeiten.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.14](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.14)

ISBN
978-961-286-823-9

Schlüsselwörter:
fächerübergreifender
Unterricht;
fächerübergreifende
Themen,
Curriculum und Lehrplan;
Lehrbuchanalyse;
DaF-Unterricht



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

INTERDISCIPLINARY WORK AND/OR INTERDISCIPLINARY TOPICS? FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN NORWAY FOLLOWING THE INTRODUCTION OF THE NEW LK20 CURRICULUM

BEATE LINDEMANN

The Arctic University of Norway, HSL-faculty, Tromsø, Norway
beate.lindemann@uit.no

Keywords:

interdisciplinary teaching;
interdisciplinary topics,
curriculum;
textbook analysis;
GFL-lessons

In Norway, a new curriculum, LK20, was introduced in August 2020. It defines three cross-curricular topics for all grade levels (grades 1 to 13) and all school subjects: Health and coping with life (folkehelse og livsmestring), democracy and citizenship (demokrati og medborgerskap) and sustainable development (bærekraftig utvikling). Using content-structuring content analysis (Mayring 2000 and 2008, Kuckartz 2012), the article examines how the curriculum itself defines, outlines and discusses these interdisciplinary topics and possible interdisciplinary approaches. It is shown to what extent the curriculum connects these topics with single-discipline school subjects, or not. Emphasizing foreign language subjects and German as a foreign language as an example, a textbook analysis provides information on whether and how textbook authors refer to interdisciplinary topics and what interdisciplinary work they propose for teaching. The analyses show that the curriculum LK20 emphasizes the introduction of the three interdisciplinary topics, but in further explanations clearly refers to interdisciplinary work with these topics. Such work should be characterized by the fact that the students acquire knowledge and skills from several sources and learn to work cooperatively. Although the textbooks offer texts that can be classified under the topics mentioned, there are no references to interdisciplinary topics nor work.



MEDPREDMETNO DELO IN/ALI MEDPREDMETNE TEME? POUK TUJIH JEZIKOV NA NORVEŠKEM PO UVEDBI NOVEGA UČNEGA NAČRTA LK20

BEATE LINDEMANN

The Arctic University of Norway, HSL-faculty, Tromsø, Norveška
beate.lindemann@uit.no

Na Norveškem je bil avgusta 2020 uveden nov učni načrt LK20, v katerem so za vse razrede, od 1. do 13., in za vse šolske predmete opredeljena tri medpredmetna tematska področja, in sicer zdravje in življenje, aktivna vloga državljanov ter trajnostni razvoj. V članku je z vsebinsko strukturno analizo (Mayring 2000 in 2008, Kuckartz 2012) predstavljeno, kako učni načrt opredeljuje, opisuje in pojasnjuje ta medpredmetna področja in morebitno medpredmetno delo. Prikazano je tudi, kako so te teme povezane s posameznimi šolskimi predmeti – ali pa tudi ne. Članek se osredotoča zlasti na tujejezikovne predmete. Analiza učbenikov, ki sledi v nadaljevanju, za predmet nemščina kot tuji jezik omogoča vpogled v to, ali in kako avtorji učbenikov upoštevajo medpredmetne teme in kakšno izvedbo medpredmetnega dela pri pouku nemščine kot tujega jezika predlagajo. Analiza je pokazala, da je v učnem načrtu LK20 poudarjeno uvajanje medpredmetnih tem. Jasno pa je omenjeno tudi medpredmetno delo s temi temami; dijaki naj bi npr. pridobivali znanje in spretnosti iz več virov in se naučili sodelovati. Ugotovljeno je bilo, da čeprav so v učbenikih na voljo besedila, ki jih je mogoče uvrstiti na omenjena predmetna področja, ni priporočil oz. predlogov za medpredmetne teme in medpredmetno delo.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.14](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.14)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
medpredmetni pouk;
medpredmetne teme;
kurikul in učni načrt,
analiza učbenikov;
nemščina kot tuji jezik



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Einleitung

Es gibt in Norwegen seit August 2020 ein neues Curriculum, das sich *Facherneuerung* [*Fagformyelse*] nennt (Udir 2020a). Dieses Curriculum umfasst Lehrpläne für alle Fächer an norwegischen Schulen und ersetzt das vorhergehende Curriculum LK06 aus dem Jahre 2006. In diesem neuen Lehrplanwerk für die Klassen 1 bis 13 wird im übergeordneten Teil von drei fächerübergreifenden Themen gesprochen, die für alle Schulstufen, alle Klassenstufen und alle Schulfächer gemeinsam gelten sollen.

Im folgenden Beitrag sollen nach der Erläuterung der methodischen Vorgehensweise in Kapitel 2 zunächst in Kapitel 3 die fächerübergreifenden Themen des Curriculums LK20 im Allgemeinen näher vorgestellt werden. Da es sich bei einem Curriculum um ein Steuerungsdokument handelt, soll skizziert und gezeigt werden, was das Curriculum über diese Themen und das Arbeiten mit ihnen sagt, was z. B. vorgeschrieben wird und was nicht.

In Kapitel 4 soll dann kurz darauf eingegangen werden, inwiefern man im Curriculum ausschließlich von fächerübergreifenden Themen spricht oder auch die Rede ist von fächerübergreifendem Unterricht. Dies wird in Kapitel 5 weiterverfolgt, indem untersucht wird, wie das Curriculum die fächerübergreifenden Themen mit den Lehrplänen für Sprachen verbindet.

Daran anschließend soll in Kapitel 6 untersucht werden, was der Lehrplan für Fremdsprachen über die fächerübergreifenden Themen und eventuell fächerübergreifenden Unterricht sagt. Und schließlich soll in Kapitel 7 ganz konkret untersucht werden, inwiefern und wie Lehrbücher für norwegischen Fremdsprachenunterricht die Arbeit mit fächerübergreifenden Themen umsetzen. Dazu werden einige Lehrbücher für das Fach Deutsch als Fremdsprache analysiert.

Vor den abschließenden Reflexionen in Kapitel 9 werden in Kapitel 8 weitere Rahmenfaktoren für das fächerübergreifende Arbeiten an norwegischen Schulen dargestellt, die die Rolle des Fremdsprachenunterrichts bestimmen und teilweise determinieren.

2 Methodisches Vorgehen: Inhaltsanalyse von Dokumenten und Lehrwerken

Mit Hilfe einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2000 und 2008, Kuckartz 2012) von Dokumenten wird nun untersucht, wie das Lehrplanwerk selbst die fächerübergreifenden Themen und die fächerübergreifende Arbeit definiert, skizziert und erläutert. Das Augenmerk liegt dabei zuerst auf dem Gesamtcurriculum und dem übergeordneten Teil (Kapitel 3), auf den Verbindungen, die das Curriculum zwischen diesen Themen und den Lehrplänen für Sprachen vorgibt (Kapitel 5) und daran anschließend in Kapitel 6 auf den Lehrplänen für Fremdsprachen (Udir 2020b, Lehrpläne für Fremdsprachen).

Abschließend soll am Beispiel des Fachs DaF eine Lehrwerkanalyse erste Aufschlüsse darüber vermitteln, ob und wie die Lehrbuchautor*innen eine Umsetzung dieser fächerübergreifenden Arbeit im Unterricht vorschlagen¹.

3 Das norwegische Curriculum LK 20: Fächerübergreifende Themen und fächerübergreifendes Arbeiten im Allgemeinen

Das norwegische Curriculum gilt für alle öffentlichen Schulen in Norwegen. Das Gesamtcurriculum besteht aus zwei Teilen, dem übergeordneten, allgemeineren Teil, der für alle Fächer und alle Klassenstufen gilt und dem fächerbezogenen Teil, der die Lehrpläne für alle Schulfächer für bestimmte Klassenstufen und/oder für eine Schulstufe enthält.

Im übergeordneten Teil des Lehrplanwerks für die Klassen 1 bis 13 wird von drei fächerübergreifenden Themen gesprochen, die für alle Schulstufen, alle Klassenstufen und alle Schulfächer gemeinsam gelten sollen. Dabei wird besonders betont, dass die Schulen dafür sorgen müssen, dass die Schüler*innen mit diesen Themen arbeiten und Lernen stattfinden kann:

¹ Die Einführung des neuen Curriculums wurde seit mehreren Jahren vorbereitet. Die Arbeit mit den Lehrplänen und dem Gesamtcurriculum verlief öffentlich, so dass unterschiedliche Arbeitsversionen der Pläne jederzeit für alle Interessierten einsehbar waren. Nachdem die Endversionen festgelegt worden waren, hatten die Schulbuchverlage fast ein weiteres Jahr zur Verfügung, ihre Lehrbücher für die einzelnen Fächer an die neuen Lehrpläne anzupassen.

Die Schule soll die Möglichkeiten schaffen für das Lernen innerhalb der drei fächerübergreifenden Themen *Gesundheit und Lebensbewältigung* (*folkehelse og livsmestring*), *Demokratie und Staatsbürgerrolle* (*demokrati og medborgerskap*) und *nachhaltige Entwicklung* (*bærekraftig utvikling*) (Udir 2020a: LK20, Overordnet del [Übergeordneter Teil]; Hervorhebung und Übersetzung durch die Autorin).²

Im weiteren Text des Curriculums wird unterstrichen, dass diese drei Themen in den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen verankert sind, die vom Einzelnen und von der Gemeinschaft auf lokalem, nationalem und globalem Niveau Engagement und Einsatz verlangen. Die nötigen Kompetenzen bezogen auf diese fächerübergreifenden Themen entwickeln die Schüler*innen durch die Arbeit mit Problemstellungen in unterschiedlichen Schulfächern. Die Schüler*innen sollen sowohl die Herausforderungen als auch die Dilemmata innerhalb der Themenbereiche erkennen und verstehen, wie man durch Wissen und Zusammenarbeit Lösungen finden kann. Sie sollen auch lernen, dass es Zusammenhänge zwischen Handlungen und deren Konsequenzen gibt.³

Im Curriculum wird also unterstrichen, dass es gerade diese drei Themenbereiche sind, die die Schüler*innen auf die Herausforderungen als Bürger*innen in ihrer Gemeinde/ihrer Stadt, in ihrem Land und global vorbereiten. Mit Hilfe der Arbeit mit den fächerübergreifenden Themen sollen die Schüler*innen einerseits auf zukünftige Problemstellungen vorbereitet werden und andererseits Erfahrungen damit sammeln, dass man mit dem nötigen Fachwissen und einer guten Kooperation auch Lösungen für Probleme und Herausforderungen finden kann. Grundsätzlich geht es also darum, dass die Schüler*innen bei der Arbeit mit diesen Themen damit vertraut gemacht werden, Herausforderungen zu erkennen, in Zusammenarbeit mit anderen das nötige Fachwissen zu suchen und Lösungsvorschläge kooperativ umzusetzen.

² Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Udir 2020a: LK20, Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>).

³ De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. (Udir 2020a: LK20, s.o.)

Weiterhin wird im Curriculum unterstrichen, dass die Wissensgrundlage, die bei der Suche nach Lösungen und bei der Umsetzung von Lösungsvorschlägen benötigt wird, in vielen Fächern, sprich vielen Unterrichtsfächern der norwegischen Schule, zu finden ist. Die fächerübergreifenden Themen sollen dazu beitragen, dass die Schüler*innen Verständnis aufbauen und Zusammenhänge über Fächergrenzen hinweg erkennen.⁴

Es lässt sich also festhalten, dass es sich bei den fächerübergreifenden Themenbereichen um Themen handelt, die man für besonders relevant hält, um die Schüler*innen auf das Leben als Bürger*innen im eigenen Land, in Europa und als Weltbürger*innen vorzubereiten. Die Arbeit mit diesen Themen hat mehrere Ziele, d. h. Lernziele für die Schüler*innen:

- a) Erkennen von Herausforderungen;
- b) Aneignung von benötigtem Fachwissen aus mehreren Fachgebieten (Unterrichtsfächern);
- c) Suchen nach Lösungen in mehreren Fachgebieten/Unterrichtsfächern;
- d) Umsetzung von Lösungsvorschlägen;
- e) Kooperatives Arbeiten.

Außerdem sollte man im Auge behalten, dass das Curriculum unterstreicht, dass die nötige Wissensgrundlage in vielen Fächern zu finden ist („[...] finnes i mange fag“), anscheinend aber nicht in allen Fächern. Darauf wird im Folgenden noch näher eingegangen.

Bei den fächerübergreifenden Themen handelt es sich also um die Themenbereiche

- *Gesundheit und Lebensbewältigung (folkehelse og livsmestring)*,
- *Demokratie und Staatsbürgerrolle (demokrati og medborgerskap)* und
- *Nachhaltige Entwicklung (bærekraftig utvikling)*.

⁴ Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. (Udir2020a: LK20, Overordnet del; s.o.)

3.1 *Gesundheit und Lebensbewältigung (folkehelse og livsmestring)*

Das fächerübergreifende Thema *Gesundheit und Lebensbewältigung* soll den Schüler*innen Kompetenzen vermitteln, die eine gute physische und psychische Gesundheit der Schüler*innen ermöglichen und dazu beitragen, dass sie eigenverantwortlich Entscheidungen in ihrem Leben treffen können. Es wird darauf hingewiesen, dass es gerade in den Kindheits- und Jugendjahren von Bedeutung ist, dass die Schüler*innen ein positives Selbstbild und eine selbstsichere Identität entwickeln.⁵

Die Schüler*innen sollen lernen, mit positiven und negativen Ereignissen in ihrem Leben umzugehen und persönliche und praktische Herausforderungen so gut wie möglich zu hantieren. Dies wird ermöglicht, indem sie lernen, Faktoren, die ihr Leben beeinflussen, zu erkennen und zu beeinflussen. Dabei handelt es sich um Themen wie physische und psychische Gesundheit, Lebensgewohnheiten, Sexualität und Geschlecht, Rauschgifte, Medien, Konsumentenverhalten, persönliche Finanzen. Innerhalb der Thematik kann man sich auch damit beschäftigen, welche Werte man für wichtig hält, was für einen den Sinn des Lebens ausmacht, wie zwischenmenschliche Relationen aussehen sollten und wie man die Grenzen von anderen respektiert und eigene Grenzen entwickelt. Es geht also auch darum, wie man mit Gedanken, Gefühlen und Relationen umgeht.

3.2 *Demokratie und Staatsbürgerrolle (demokrati og medborgerskap)*

Der fächerübergreifende Themenbereich *Demokratie und Staatsbürgerrolle* soll dazu beitragen, dass die Schüler*innen Kenntnisse über die Voraussetzungen, Werte und Spielregeln der Demokratie erlangen und sich so darauf vorzubereiten, an demokratischen Prozessen teilnehmen zu können. Durch die Arbeit mit dem Themenbereich sollen die Schüler*innen auch verstehen lernen, welche Zusammenhänge zwischen Demokratie und zentralen Menschenrechten wie Meinungsfreiheit, Stimmrecht und Organisationsfreiheit bestehen, während sie

⁵ Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (Udir 2020 a: LK20, Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>)

gleichzeitig ein Verständnis davon bekommen, dass eine Demokratie unterschiedliche Formen und Ausdrücke haben kann.⁶

Durch die Arbeit mit diesem Themenbereich sollen die Schüler*innen zu aktiven Mitbürger*innen erzogen werden, die sich an der Weiterentwicklung der Demokratie in Norwegen und ggf. auch in anderen Ländern beteiligen. Dies kann erreicht werden, wenn die Schüler*innen erkennen, welche Zusammenhänge es zwischen den Rechten und Pflichten des Einzelnen in der Gesellschaft gibt. Wichtige Stichworte sind hierbei das Recht des Einzelnen, sich politisch zu engagieren und gleichzeitig die Notwendigkeit von politischem Engagement innerhalb einer fungierenden Gesellschaft, seitens ihrer Mitglieder. Demokratische Prinzipien bedeuten dabei auch Herausforderungen, da es darum geht, gleichermaßen die Rechte der Mehrheit, aber auch die Rechte der Minderheiten anzuerkennen. Die Schüler*innen müssen während ihrer Schulzeit üben, kritisch zu denken und Meinungsverschiedenheiten zu respektieren.⁷

3.3 Nachhaltige Entwicklung (bærekraftig utvikling)

Schließlich ist auch Nachhaltigkeit, bzw. nachhaltige Entwicklung, ein fächerübergreifendes Thema. Bei nachhaltiger Entwicklung geht es um Entscheidungen, die das Leben auf der Erde schützen und die die Bedürfnisse der Menschen, die jetzt leben, zufriedenstellen, ohne dass zukünftigen Generationen die Möglichkeit genommen wird, ihre Bedürfnisse zu stillen. Die Schüler*innen sollen erkennen, dass das Leben der Menschen und deren Verbrauch von Ressourcen sowohl lokale, regionale als auch globale Konsequenzen hat.⁸

⁶ Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengene mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk. (Udir 2020: LK20, Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>)

⁷ Diese Inhalte gelten nun für alle Fächer und alle Klassenstufen, während sie vor der Einführung des neuen Curriculums entweder nur in Einzelfächern oder gar nicht erwähnt wurden. Durch die Einführung des fächerübergreifenden Themenbereichs wird die Thematik zu einem Anliegen, das in allen Schulfächern und in jeder Klassenstufe angesprochen werden soll.

⁸ Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengene mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt. (LK20, Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/?lang=nob>)

Die Schüler*innen sollen also Kompetenzen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, verantwortliche Entscheidungen zu treffen und sich ethisch und umweltbewusst zu verhalten. Im Rahmen der fächerübergreifenden Arbeit können Themen im Bereich Umwelt und Klima, Armut und Verteilung von Ressourcen, Konflikte, Gesundheit, Gleichberechtigung, Demographie und Ausbildung aufgegriffen werden.

Gerade die Technologie hat einen bedeutenden Einfluss auf Menschen, Umwelt und Gesellschaft. Deswegen müssen auch die technologische Kompetenz und Kenntnisse zu den Zusammenhängen zwischen Technologie und den sozialen, wirtschaftlichen und umweltbezogenen Seiten einer nachhaltigen Entwicklung im Zentrum stehen. Die Schüler*innen müssen erkennen, dass die technologische Entwicklung Probleme lösen kann, aber gleichzeitig auch neue Probleme schaffen kann. Deshalb muss gemeinsam darüber reflektiert werden, wie man mit solchen Dilemmata verantwortungsbewusst umgehen kann.

4 Fächerübergreifende Themen und/oder fächerübergreifender Unterricht

Es fällt auf, dass im Curriculum LK20 zwar von drei fächerübergreifenden Themenbereichen die Rede ist, die auch näher erläutert werden, aber wenig darüber gesagt wird, wie die Arbeit mit diesen fächerübergreifenden Themen aussehen soll. Damit ist bereits angedeutet, dass man im norwegischen Schulzusammenhang deutlich zwischen fächerübergreifenden Themen und fächerübergreifendem Unterricht bzw. fächerübergreifender Arbeit oder Projekten unterscheiden sollte.

Im norwegischen Curriculum LK20 spricht man im übergeordneten Teil des Lehrplans ausschließlich von **fächerübergreifenden Themen** [*tværfaglige tema*]. Diese sind, wie in Kapitel 3 erläutert, als Themenbereiche zu verstehen, die man für besonders relevant hält, um die Schüler*innen auf ihr späteres Leben vorzubereiten. Unbeantwortet bleibt allerdings die naheliegende Frage, inwiefern andere Themenbereiche somit weniger relevant für das spätere Leben der Schüler*innen sind bzw. eventuell sogar irrelevant.

Gleichzeitig definiert das Curriculum LK20 aber auch die Ziele der Arbeit mit diesen fächerübergreifenden Themen (vgl. Kapitel 3), die alle als Aktivitäten und Fertigkeiten beschrieben werden:

- a) Erkennen von Herausforderungen;
- b) Aneignung von benötigtem Fachwissen aus mehreren Fachgebieten (Unterrichtsfächern);
- c) Suchen nach Lösungen in mehreren Fachgebieten/Unterrichtsfächern;
- d) Umsetzung von Lösungsvorschlägen;
- e) Kooperatives Arbeiten.

Diese Ziele betonen in aller Deutlichkeit, dass man von Seiten des Curriculums ein kooperatives Herangehen an die Themenbereiche erwartet. Vor allem die Unterpunkte b) Aneignung von benötigtem Fachwissen aus mehreren Fachgebieten (Unterrichtsfächern), c) Suchen nach Lösungen in mehreren Fachgebieten/Unterrichtsfächern und e) kooperatives Arbeiten setzen **eine fächerübergreifende Zusammenarbeit**, d. h. also **fächerübergreifendes Arbeiten** voraus.

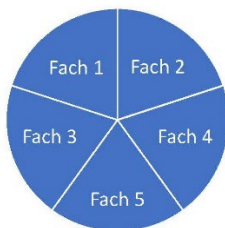
Unter dieser fächerübergreifenden Arbeit ist immer eine Form von Zusammenarbeit zu verstehen bzw. sollte verstanden werden. Es geht also um die konkrete Zusammenarbeit zwischen Unterrichtsfächern und somit um **fächerübergreifenden Unterricht**.

Fächerübergreifenden Unterricht definiert Geigle 2005 so:

Fächerübergreifender Unterricht ist eine Organisationsform, die – bezogen auf die traditionellen Schulfächer – eine andere Strukturierung schulischen Lehrens und Lernens durch Koordination oder Integration ermöglicht. Koordination bedeutet die gegenseitige Abstimmung verschiedener Fächer. Unter Integration versteht man zum einen die Einbeziehung in einen größeren Kontext, wodurch Bezüge hergestellt werden, die über das Fach hinausweisen. Zum anderen versteht man darunter die Wiederherstellung einer Einheit, die durch die Aussetzung bereits existierender Fachgrenzen erfolgen kann. (Geigle 2005, S. 22)

Diese Definition versteht den fächerübergreifenden Unterricht als eine Organisationsform, die die Fachgrenzen der traditionellen Schulfächer aufhebt und Unterricht anbietet, der den Lerner*innen zeigen kann, dass durch das Zusammenbringen von Fachwissen aus unterschiedlichen Fächern und die Kooperation zwischen unterschiedlichen Fächern eine neue Wissens- und Verstehens-Einheit geschaffen werden kann. Die Definition von Geigle (2005) betont dabei die beiden Dimensionen der Koordination und der Integration.

Fächerübergreifender Unterricht bzw. fächerübergreifendes Arbeiten setzt also voraus, dass die Arbeit mit den gewählten Themen in den einzelnen Fächern koordiniert wird, so dass die Arbeit mit dem Thema in Fach A mit der Arbeit in Fach B usw. aufeinander abgestimmt ist und zu einer Ganzheit beigetragen wird. Außerdem unterstreicht die Definition von Geigle (2005) die Integration des Beitrags des Einzelfachs in die Ganzheit der Thematik (siehe Graphik 1).



Graphik 1: Koordinierte Zusammenarbeit und Integration in eine „Ganzheit“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Lehrplanwerk LK20 oberflächlich betrachtet nur von fächerübergreifenden Themen spricht. In den Ausführungen und Zielbeschreibungen wird allerdings vor allem das fächerübergreifende Arbeiten in den Mittelpunkt gestellt, welches die Schüler*innen auf ihr zukünftiges Leben und die Herangehensweise an Herausforderungen vorbereiten soll. Es geht also um das kooperative Arbeiten über eventuelle Fächergrenzen hinweg.

5 Das norwegische Curriculum LK 20: Fächerübergreifende Themen und/oder fächerübergreifendes Arbeiten im Sprachunterricht

Die drei skizzierten fächerübergreifenden Themenbereiche können in der digitalen Ausgabe des Curriculums LK20 direkt mit jedem beliebigen Schulfach verknüpft werden. Bei dieser digitalen Verknüpfung zwischen Themenbereich und Schulfach wird angezeigt, in welchem Fach und in welcher Jahrgangsstufe es passende Kompetenzziele im jeweiligen Lehrplan gibt, die eine fächerübergreifende Arbeit nahelegen. Dies soll kurz an einem Beispiel veranschaulicht werden.

5.1 Veranschaulichung: Der fächerübergreifende Themenbereich Nachhaltige Entwicklung und die Sprachenfächer Norwegisch (als Muttersprachenfach), Englisch und das Fach Fremdsprache(n)

Verknüpft man den Themenbereich 3 Nachhaltige Entwicklung mit dem Fach Norwegisch (dem Muttersprachenfach), erhält man die Informationen, dass dieser Themenbereich im Lehrplan Norwegisch für die 7. Klasse der Gemeinschaftsschule (*grunnskole*), für die 11. Klasse, für die 12. Klasse und die 13. Klasse der gymnasialen Oberstufe (*vgs, studieforberevende program*)⁹ aufgegriffen wird.

Im Lehrplan NOR01 7. Klasse wird dann erläutert, dass dieser fächerübergreifende Themenbereich mit dem folgendem Kompetenzziel verbunden wird:

- samische Texte auf Norwegisch lesen und Gespräche über die Werte führen, die in diesen Texten zum Ausdruck kommen. Wissen darüber bekommen, wie man Ortsbezeichnungen und Personennamen ausspricht, die samische Buchstaben enthalten.¹⁰
- Weder vor der 7. Klasse noch in der Schulstufe der *ungdomsskole* (8.–10. Klasse) wird der Themenbereich der *nachhaltigen Entwicklung* mit dem Fach Norwegisch verbunden. Erst in der gymnasialen Oberstufe taucht der Themenbereich *Nachhaltige Entwicklung* dann wieder auf, und zwar in allen drei Klassenstufen.
- In der 11. Klasse wird der Themenbereich *Nachhaltige Entwicklung* im Fach Norwegisch mit folgenden Kompetenzzielen verbunden:
 - Themen aus dem Fach Norwegisch oder fächerübergreifende Themen mündlich erklären und erörtern
 - Fachartikel schreiben, die Themen aus dem Fach Norwegisch oder fächerübergreifende Themen erklären oder erörtern¹¹
- In der 12. Klasse wird der Themenbereich *Nachhaltige Entwicklung* mit folgendem Kompetenzziel verbunden:

⁹ Das gilt auch für die 13. Klasse der so genannten *«påbyggings»* für Schüler*innen, die nach einer Fachausbildung ihr Fachabitur machen. Dies wird hier aber außer Acht gelassen.

¹⁰ «lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales» (LK20; NOR01 7. Klasse)

¹¹ «greie ut om og drøfte norskfaglige eller tverrfaglige temaer muntlig [og]skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige eller tverrfaglige temaer» (LK20; NOR01 vg1)

- Erforschen und reflektieren darüber, wie Texte aus der Romantik und der Nationalromantik den Menschen, die Natur und die Gesellschaft darstellen und mit Texten aus der Neuzeit vergleichen¹²
- Und schließlich mit folgendem Kompetenzziel für das Fach Norwegisch in der 13. Klasse:
 - Erforschen und reflektieren darüber, wie Texte aus der realistischen und modernistischen Tradition den Menschen, die Natur und die Gesellschaft darstellen.¹³

Dieses Beispiel zeigt anschaulich, wie (z. B.) der dritte fächerübergreifende Themenbereich *Nachhaltige Entwicklung* im Muttersprachenfach Norwegisch in den genannten Klassenstufen aufgegriffen werden soll und muss, da er direkt mit Kompetenzzielen im Lehrplan verknüpft wird, die für die Norwegisch-Lehrer*innen und die Schüler*innen verbindlich sind. Das fächerübergreifende Arbeiten mit dem fächerübergreifenden Themenbereich *Nachhaltige Entwicklung* ist im Fach Norwegisch in den übrigen Klassenstufen nicht verboten, wird aber nicht mit einem konkret genannten Kompetenzziel verbunden und ist somit nicht verbindlich und wird dann vermutlich auch nur selten realisiert.

Verbindet man den dritten fächerübergreifenden Themenbereich *Nachhaltige Entwicklung* digital mit dem Sprachenfach Englisch¹⁴, erhält man die Mitteilung, dass es für diesen Themenbereich im Fach Englisch auf keiner Klassenstufe passende Kompetenzziele gibt. Die gleiche Antwort bekommt man, wenn man den Themenbereich digital mit dem Fach Fremdsprache(n)¹⁵ verbindet. Eventuell ist das eine Exemplifizierung davon, dass nach Ansicht des Curriculums zwar viele Schulfächer für die Arbeit mit den fächerübergreifenden Themen relevant sind, aber eben nicht alle. Für das Thema *nachhaltige Entwicklung* scheinen die Fremdsprachen

¹² «utforske og reflektere over hvordan tekster fra romantikken og nasjonalromantikken framstiller menneske, natur og samfunn, og sammenligne med tekster fra nyere tid» (LK20; NOR01 vg2)

¹³ «utforske og reflektere over hvordan tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn» (LK20; NOR01 vg3)

¹⁴ Das Fach Englisch wird im norwegischen Curriculum deutlich von den anderen Fremdsprachenfächern abgegrenzt. Während es "Englisch" genannt wird und eigene Lehrpläne hat, werden alle anderen Fremdsprachen unter dem Begriff "Fremdsprache(n)" und einem gemeinsamen Lehrplan zusammengefasst, siehe folgende Fußnote.

¹⁵ Es gibt im norwegischen Curriculum keine eigenen Lehrpläne für die 2. Fremdsprachen im Einzelnen. Sie (und alle weiteren Fremdsprachen) werden unter der Bezeichnung *fremmedspråk* [Fremdsprache(n)] eingeordnet. Die Lehrpläne im Fach Fremdsprache(n) gelten für alle Fremdsprachen, die an den Schulen angeboten werden.

als wenig relevant aufgefasst zu werden. Weder im Fach Englisch noch im Fach Fremdsprache(n) muss also verbindlich mit diesem Themenbereich gearbeitet werden, obwohl sich gerade hier der Blick in und auf andere Kulturen als hilfreich erweisen könnte.

6 Das norwegische Curriculum LK 20: Fächerübergreifende Themen im Fremdsprachenunterricht

Allerdings wird unter den Lehrplänen für Fremdsprache(n) eine fächerübergreifende Thematik genannt: der Themenbereich 2 *Demokratie und Staatsbürgerrolle (demokrati og medborgerskap)*.

Für das Niveau I (Anfänger) wird der Themenbereich mit folgendem Kompetenzziel verbunden:

- Lebensweisen, Traditionen und Geographie in den Gebieten, in denen die Sprache gesprochen wird, erforschen und beschreiben, und Zusammenhänge mit dem eigenen Hintergrund sehen.¹⁶
- Für das Niveau II (Fortgeschrittene) mit folgendem Kompetenzziel:
 - Vielfalt, gesellschaftliche Verhältnisse und geschichtliche Ereignisse in Gebieten, in denen die Sprache gesprochen wird, erforschen und erörtern, und Zusammenhänge mit eigenem Hintergrund sehen.¹⁷

Hier zeigt sich, dass das Curriculum LK20 gerade bei dem fächerübergreifenden Themenbereich *Demokratie und Staatsbürgerrolle* die Mitarbeit der *Fremdsprachenfächer*¹⁸ (und des Faches Englisch) unterstreicht. Die Fremdsprachenfächer können hier vor allem (aber nicht nur) dazu genutzt werden, um eine Globalisierungsperspektive einzunehmen. Wenn sich die Schüler*innen im Unterricht der Fremdsprachenfächer

¹⁶ utforske og beskrive levemåter, tradisjoner og geografi i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn (LK20, FSP01 Nivå I).

¹⁷ utforske og gjøre rede for mangfold, samfunnsforhold og historiske hendelser i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn (LK20; FSP01 nivå II)

¹⁸ Im Folgenden wird der Begriff *Fremdsprachenfächer* benutzt, um die Umsetzungen des Lehrplans für Fremdsprachen in den einzelnen Fremdsprachen sprachlich zu umfassen. Da es sich dabei um eine Vielfalt an verschiedenen (zweiten) Fremdsprachen im Schulsystem handelt, die sich mit ganz unterschiedlichen Sprachen und Kulturen beschäftigen, erscheint ein Begriff, der diese Vielfalt durch die beiden enthaltenen Pluralformen verdeutlicht, angebracht: *Fremdsprachenfächer*.

mit den oben skizzierten Kompetenzziele beschäftigen, kann dies maßgeblich dazu beitragen, dass sie erkennen, dass ihre Auffassungen von der Welt und dem Leben kulturgepragt sind, und die von Menschen aus anderen Kulturen auch.¹⁹ Wenn auf diese Weise fächerübergreifend gearbeitet wird, ermöglicht vor allem die Einbeziehung der Fremdsprachenfächer und des Faches Englisch, dass die Schüler*innen ihre Kenntnisse aus authentischen Texten beziehen können und im Rahmen des Fremdsprachunterrichts der jeweiligen Fremdsprache ihr kritisches Reflexionsvermögen schulen und ausbauen können (vgl. auch Thue Vold & Myklevold 2023).

Die Arbeit mit dieser fächerübergreifenden Thematik ist gleichzeitig auch ohne die besondere Betonung im Lehrplan und Curriculum ein selbstverständlicher Teil eines Fremdsprachenunterrichts, der neben sprachlichen Kompetenzen auch die interkulturellen Kompetenzen der Schüler*innen entwickeln möchte (vgl. bereits Byram 1997). Dies deckt sich außerdem mit den Ausführungen des Europarates (2018). In der Publikation *Reference framework of competences for democratic culture* wird ebenfalls unterstrichen, dass interkulturelle Kompetenz ein integrierter Teil der Kompetenz in Demokratie und Staatsbürgerrolle (*democratic cultures*) ist. Durch den Fremdsprachenunterricht (und den Englischunterricht) erhalten die Schüler*innen nicht nur Einsichten in das Demokratieverständnis außerhalb des eigenen Landes. Es sind außerdem ihre Sprachkenntnisse in Englisch und weiteren Fremdsprachen, die es erst erlauben, in den gleichberechtigten Austausch mit anderen in der Rolle als demokratische Mitbürger*innen zu treten: lokal, regional, national und vor allem global.

7 Das fächerübergreifende Arbeiten in den Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht (am Beispiel DaF-Unterricht)

Lehrer*innen stützen sich bei der Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts oft auf die Lehrbücher, die für das Fach im Land zur Verfügung stehen. Dies gilt für alle Fächer und auch für die Fremdsprachenfächer in Norwegen. Viele bezeichnen die Lehrbücher auch als den insgeheimen Lehrplan, denn die Lehrer*innen richten

¹⁹ Siehe hierzu folgendes Zitat aus dem übergeordneten Teil des Curriculums: «a utvikle elevenes forståelse for at deres oppfatning av verden er kulturavhengig» [das Verständnis der Schüler*innen dafür zu entwickeln, dass ihre Auffassung von der Welt kulturabhängig ist]; (Kunnskapsdepartementet, 2019).

ihren Unterricht oft mehr nach dem Angebot im Lehrbuch aus als nach dem geltenden Lehrplan:

Sowohl in Norwegen als auch international zeigt die Forschung, dass viele Lehrer*innen oft das Lehrbuch mehr als verbindliches Pensum ansehen als den eigentlichen Lehrplan. Damit definiert das Lehrbuch, (über) was unterrichtet werden soll und was gelernt werden soll (Llovat Vilå 2020, S.304, 305; Übersetzung der Autorin).²⁰

Da es meist ein zentrales Examen in den Fächern gibt, auf das die Schüler*innen vorbereitet werden sollen, halten viele Lehrer*innen es für nützlich, sich an die Vorgaben in einem Lehrbuch bzw. in einer Lehrbuchreihe zu halten, um zu sichern, dass die Schüler*innen am Ende des Schuljahres oder einer Schulstufe die im Lehrplan geforderten Kompetenzziele erreichen.

Von daher bietet es sich an, stichprobenhaft ein paar Lehrwerke dahingehend zu untersuchen, ob in ihnen in irgendeiner Weise auf fächerübergreifendes Arbeiten und/oder fächerübergreifende Themen hingewiesen wird.

Wie bereits in Kapitel 3 erläutert, wird die vom Lehrplan ausdrücklich geforderte fächerübergreifende Arbeit auf den fächerübergreifenden Themenbereich *Demokratie und Staatsbürgerrolle* begrenzt. Bei der vorgenommenen Analyse werden jedoch auch die beiden anderen im Curriculum genannten fächerübergreifenden Themenbereiche im Auge behalten. Darüber hinaus wird auch offengehalten, ob und wenn ein Lehrbuch eventuell andere Themen für eine fächerübergreifende Arbeit vorstellt.

Die Lehrbuchanalyse wurde als qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000 und 2008) sowie Kuckartz (2012) durchgeführt. Dazu wurden die Texte und Arbeitsaufgaben in den untersuchten Lehrbüchern dahingehend untersucht, ob in ihnen entweder:

- a) direkt zu fächerübergreifender Arbeit aufgefordert wird (unabhängig vom Themenbereich) oder

²⁰ Både i Norge og internasjonalt viser forskning at mange lærere ofte betrakter læreboka som pensum i større grad enn selve læreplanen. Dermed definerer læreboka hva som skal undervises og hva som skal læres (Llovat Vilå 2020, S. 304/305).

- b) sie sich den im Curriculum genannten fächerübergreifenden Themenbereichen zuordnen lassen könnten und somit prinzipiell für eine fächerübergreifende Arbeit eignen könnten.

Untersucht wurden die Lehrwerkserien *Lente* (Aschehoug Verlag, siehe Literaturliste) mit den Einzelbänden *Lente 8*, *Lente 9* und *Lente 10* für die Mittelschule (*ungdomsskole*; Anfängerunterricht) und die Serie *Momente* (Aschehoug Verlag; siehe Literaturliste) mit den beiden Einzelbänden *Momente 1* und *Momente 2* für die gymnasiale Oberstufe (*videregående skole*, *studieforberedende utdanningsprogram*). Diese beiden Lehrwerkserien sind die beiden beliebtesten Serien auf dem norwegischen Markt, wenn man von den Verkaufszahlen ausgeht.

7.1 Lehrbuchanalyse der Lehrbuchserie *Lente* (8.-10. Klasse)

In den drei Lehrbüchern der Lehrbuchserie *Lente* wird an keiner Stelle dazu aufgefordert, fächerübergreifend zu arbeiten. Es gibt keine Texte und keine Arbeitsaufgaben, die auf fächerübergreifendes Arbeiten aufmerksam machen oder eine solche Arbeit initiieren.

Nur an einer Stelle gibt es (eventuell) überhaupt einen Hinweis darauf, dass man möglicherweise den Sprachunterricht, in unserem Fall den DaF-Unterricht, mit einem anderen Schulfach in Verbindung bringen kann. Im Lehrbuch *Lente 8*, Seite 73 wird in Aufgabe 4 vorgeschlagen, dass man, nachdem man auf der Seite davor das Gericht Flammkuchen mit Rezept kennengelernt hat, zuhause oder in der Schulküche ausprobieren könnte, Flammkuchen selbst zu machen. Hier könnte man mit etwas gutem Willen den Aufgabenvorschlag so deuten, dass die Lehrbuchautor*innen eine Zusammenarbeit mit der Lehrkraft des Faches *Mat og helse* [Essen und Gesundheit] vorschlagen. Dieses Fach wird oft, gerade auch von den Schüler*innen, etwas vereinfachend *skolekjøkken* [Schulküche] genannt.

Ansonsten fehlen grundsätzliche bzw. deutlich formulierte oder auch nur angedeutete Hinweise auf fächerübergreifendes Arbeiten oder eine Zusammenarbeit.

Tabelle 1: Kurze Übersicht über Texte zu den fächerübergreifenden Themenbereichen in der *Leute*-Serie

Lehrbuch	Seite(n)	Gesundheit	Demokratie	Nachhaltigkeit
Leute 8	92/93	Freunde haben (Å ha venner)		
Leute 8	96/97	Verliebtsein (Du und ich)		
Leute 8	119			Schrebergarten
Leute 8	128ff		Feste und Feiern	
Leute 9	18/19		Was für ein Leben!	
Leute 9	22/23		Land und Leute	
Leute 9	34/35			Im Sportgeschäft
Leute 9	42/43			Ein Jahr im Glas
Leute 9	76/77	Ein guter Freund		
Leute 9	114/115	Sicher im Internet		
Leute 10	32/33	Laila/Tim & Anna/Julia (Gefühle)		
Leute 10	42/43		Die friedliche Revolution in der DDR	
Leute 10	90/91	Traumberuf		

Gleichzeitig wird in den Lehrbüchern der Lehrbuchserie *Leute* sehr wohl mit Themen gearbeitet, die sich problemlos in die fächerübergreifenden Themenbereiche einordnen lassen. In Tabelle 1 wird dazu eine kurze Übersicht mit Beispielen gegeben, die vor allem dazu dienen soll, zu zeigen, dass es in den Lehrbüchern Texte und Aufgaben zu diesen im Curriculum vorgegebenen Themenbereichen²¹ gibt.²²

7.2 Lehrbuchanalyse der Lehrbuchserie *Momente* (vg 1+vg 2 + vg 3 [11.-13. Klasse])

Analysiert wurden außerdem die beiden Lehrbücher der Lehrbuchreihe *Momente*, *Momente 1* und *Momente 2*, die für die gymnasiale Oberstufe konzipiert sind. Die Lehrbuchreihe *Momente* wird ebenfalls vom Aschehoug Verlag herausgegeben. Das

²¹ Die Titel der Themenbereiche werden in den folgenden Tabellen auf die Kurzformen Gesundheit, Demokratie und Nachhaltigkeit gekürzt.

²² Die Ausführungen in der Tabelle sind exemplarisch gemeint und sollen also nur einen Eindruck vermitteln. Es werden nicht alle Texte genannt, die man eventuell benutzen könnte.

Lehrbuch *Momente 1* ist inhaltlich nahezu identisch mit den Lehrbüchern *Leute 8-10*, obwohl es sich an ältere Schüler*innen wendet. In *Momente 1* gibt es keinerlei Hinweise auf fächerübergreifende Themen oder Aufgaben, die zum fächerübergreifenden Arbeiten auffordern.

Tabelle 2: Kurze Übersicht über Texte zu den fächerübergreifenden Themenbereichen in *Momente 1*

Lehrbuch	Seite(n)	Gesundheit	Demokratie	Nachhaltigkeit
Momente 1	32/33	Hobbys & Familie		
Momente 1	64/65	Unsere Familie		
Momente 1	184	Das Leben steht vor der Tür		
Momente 1	219ff	Das will ich werden (Kap.17)		
Momente 1	186/187		Die friedliche Revolution in der DDR	
Momente 1	102/103			Im Sportgeschäft

Wie bereits erwähnt, überschneidet sich *Momente 1* inhaltlich stark mit den drei Lehrbüchern der *Leute*-Serie. So können auch in *Momente 1* problemlos Texte und Aufgaben gefunden werden, die sich für die Arbeit mit den drei im Curriculum vorgeschriebenen fächerübergreifenden Themenbereichen eignen. In der Tabelle 2 werden kurz ein paar Beispiele gegeben.

Etwas anders sieht es aus, wenn man sich dem Band *Momente 2* zuwendet. Auf der Internetseite des Verlags zu diesem Lehrbuch schreibt der Verlag:

Fächerübergreifende Themen werden durch konkrete Texte, Aktivitäten und Aufgaben abgedeckt. In Kapiteln wie *Frei und Unfrei* lernen die Schüler*innen über Demokratie und Staatsbürgerrolle [Hervorhebung der Autorin] mit Ausgangspunkt in deutscher Wirklichkeit (Übersetzung durch die Autorin). 23

Der Verlag verspricht also den Lehrer*innen, dass sie in *Momente 2* Materialien für das fächerübergreifende Arbeiten mit der fächerübergreifenden Thematik *Demokratie und Staatsbürgerrolle* finden können.

²³ Tverrfaglige temaer dekkes gjennom konkrete tekster, aktiviteter og oppgaver. I kapitler som *Frei* og *Unfrei* lærer elevene om demokrati og medborgerskap med utgangspunkt i tysk virkelighet. (Präsentationsseite des Verlags; Link: https://skole.aschehoug.no/laremiddel/momente/grunnbok-grunnbok_1-bokmal-vg1)

Eine Analyse der Texte und Aufgaben im Lehrbuch *Momente 2* zeigt allerdings, dass sich auch in diesem Lehrbuch keine direkten Aufforderungen oder Anleitungen zum fächerübergreifenden Arbeiten finden lassen. Es gibt keine Texte oder Aufgaben, die den Schüler*innen anbieten, mit ihnen fächerübergreifend zu arbeiten, oder die darauf aufmerksam machen, dass diese Texte und Aufgaben unter einem der fächerübergreifenden Themen eingeordnet werden können oder könnten.

In den Kapiteln *Frei* (Kap. 15) und *Unfrei* (Kap. 16), auf die von Seiten des Verlages hingewiesen wird, werden Themen wie der 2. Weltkrieg, Das geteilte Deutschland, Republikflucht, die Wende und die Wiedervereinigung aufgegriffen. In diesen beiden Kapiteln erhalten die Schüler*innen mehrere Texte, die unter der fächerübergreifenden Thematik *Demokratie und Staatsbürgerrolle* eingeordnet werden können. Man sucht aber vergeblich nach Aufgaben oder anderen Hinweisen darauf, dass die Schüler*innen fächerübergreifend mit der Thematik arbeiten sollen oder können.

Im Grunde unterscheiden sich diese Texte und die dazugehörigen Aufgaben nicht von anderen Texten und Aufgaben in *Momente 2*, die man unter den beiden anderen fächerübergreifenden Themenbereichen einordnen könnte. In Tabelle 3 folgt eine kurze Übersicht mit einigen Beispielen:

Tabelle 3: Kurze Übersicht über Texte zu den fächerübergreifenden Themenbereichen in *Momente* ²⁴

Lehrbuch	Seite(n)	Gesundheit	Demokratie	Nachhaltigkeit
Momente 2	76/77	Mein Coming-out		
Momente 2	100	Mein Körper und ich		
Momente 2	106/107	Ernährung, Sport, Schlaf		
Momente 2	74/75		Nicht für alle	
Momente 2	129/130		Rechte und Pflichten	
Momente 2	156/157		Rein oder raus	
Momente 2	170/171			Schöne neue Welt?
Momente 2	219			Umwelt und Naturschutz
Momente 2	222/223			Die Welt retten

7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrbuchanalyse der *Leute*-Serie und der *Momente*-Serie

In den Lehrbüchern gibt es fast in jedem Kapitel Texte, die sich für das fächerübergreifende Arbeiten mit einem der drei fächerübergreifenden Themen des Curriculums eignen können. Es wird jedoch in keinem der Lehrbücher auf das fächerübergreifende Arbeiten oder auf die Beziehung eines Textes oder einer Aufgabe zu fächerübergreifenden Themenbereichen hingewiesen. Der Hinweis des Verlags ist ausschließlich auf der Internetseite des Verlags einsehbar, die für die Schüler*innen kaum interessant sein dürfte.

8 Randbemerkungen: Grenzen und Hindernisse für das fächerübergreifende Arbeiten im Fremdsprachenunterricht in Norwegen

Wie bereits dargelegt, gibt es im neuen Curriculum LK20 für die norwegische Schule drei fächerübergreifende Themenbereiche, für die das fächerübergreifende Arbeiten im Curriculum als Ganzem und teilweise auch in den Lehrplänen für bestimmte Fächer vorgeschrieben ist. Wie dies für das Fach Fremdsprache(n) gestaltet wurde,

²⁴ In der Tabelle wurden bewusst Texte aus anderen Kapiteln als Kapitel 15 und 16 unter dem Themenbereich *Demokratie* aufgeführt, um zu zeigen, dass es auch in den anderen Kapiteln Texte gibt, die diesem fächerübergreifenden Themenbereich zugeordnet werden können.

wurde in Kapitel 6 näher erläutert. In Kapitel 7 wurde außerdem mit Hilfe einer Lehrbuchanalyse untersucht, inwiefern in den Lehrbüchern für Fremdsprachen, am Beispiel für Lehrbücher im Fach Deutsch, das fächerübergreifende Arbeiten initiiert wird. Es zeigte sich, dass man in den Lehrbüchern zwar passende Texte finden kann, in den Lehrbüchern aber nicht darauf hingewiesen wird, dass man fächerübergreifend arbeiten kann oder soll (geschweige denn muss...) und ggf. wie dieses fächerübergreifende Arbeiten aussehen könnte.²⁵

Gleichzeitig muss unterstrichen werden, dass es Lehrer*innen an norwegischen Schulen völlig freisteht, mit Lehrer*innen anderer Fächer fächerübergreifend zusammenzuarbeiten. Wenn eine Lehrkraft für Norwegisch mit einer Lehrkraft für Naturkunde und einer Lehrkraft für Mathematik zusammen ein dreiwöchiges Kooperationsprojekt zur lokalen Pflanzen- und Tierwelt durchführen möchte, hindert sie prinzipiell niemand daran²⁶. Somit wären prinzipiell jederzeit Kooperationsprojekte denkbar, an denen auch Fremdsprachenlehrkräfte teilnehmen. In solchen Fällen bleibt es dann den Lehrkräften überlassen, Themen für das fächerübergreifende Arbeiten (z. B. in ihren jeweiligen Lehrplänen) zu finden oder zu definieren.

Eine besondere Form des fächerübergreifenden Arbeitens mit Fremdsprachenfächern als Partnern ist die Kooperation nach dem CLIL- oder CLIL LOTE-Konzept (Mephisto et al 2008). Dabei geht es darum, mit vorab festgelegten fachlichen Inhalten im Fremdsprachenunterricht, im Sachfachunterricht auch mit fremdsprachigen Materialien zu arbeiten bzw. eventuell parallel zusammenzuarbeiten (vgl. Coyle, Hood & March 2010).

In einer 2023 durchgeführten Studie (Bauer & Lindemann, 2023) zu CLIL LOTE-Umsetzungen an norwegischen Schulen wurde u. a. auch nach der fächerübergreifenden Zusammenarbeit gefragt. Die befragten DaF-Lehrer*innen erwähnen vor allem geschichtliche und gesellschaftliche Themen, die von ihnen mit Kolleg*innen passender Sachfächer fächerübergreifend bearbeitet werden. Dies

²⁵ Da in Norwegen die Einbeziehung der Schüler*innen in Entscheidungen bezüglich des Unterrichtsablaufes als besonders wichtig erachtet wird, würde man deutliche Hinweise im Lehrbuch selbst erwarten. Es wurde nicht untersucht, inwiefern eventuell in den Lehrerhandbüchern ausschließlich für die Lehrkraft auf das fächerübergreifende Arbeiten aufmerksam gemacht wird.

²⁶ Viele Lernziele werden in den Lehrplänen der Unterrichtsfächer nur sehr vage formuliert. Damit bleibt es grundsätzlich den Lehrer*innen überlassen zu entscheiden, mit welchen Themen sie arbeiten und wie.

entspricht in gewisser Weise dem Themenbereich, der seit 2020 auch im Curriculum LK20 für das Fremdsprachenfach als fächerübergreifend formuliert wurde: *Demokratie und Staatsbürgerrolle*. Mit anderen Worten wurde durch die Formulierung des obligatorischen fächerübergreifenden Themenbereichs *Demokratie und Staatsbürgerrolle* die bereits seit Jahren von vielen Lehrkräften wie auch immer praktizierte Zusammenarbeit zu dieser Thematik verbindlich gemacht.

In der Studie wurde auch hinterfragt, welche Herausforderungen es aus der Sicht der Fremdsprachenlehrkräfte für eine fächerübergreifende Arbeit gibt. Die Antworten auf diese Frage sind auch in unserem Zusammenhang von großer Bedeutung.

Vor allem organisatorisch gibt es so viele (und oft nur schwer überwindbare) Herausforderungen, dass eine echte fächerübergreifende Zusammenarbeit kaum möglich zu sein scheint. Der Unterricht in den Fremdsprachenfächern liegt im Stundenplan parallel. Die Schüler*innen einer Klasse verteilen sich in diesen Stunden auf zwei oder drei verschiedene Fremdsprachenfächer. In den Fremdsprachenkursen sitzen Schüler*innen aus mehreren unterschiedlichen Klassen. Somit werden schon das Organisieren und das Koordinieren von fächerübergreifender Arbeit zu einem schwierigen und oft nicht lösbaren Puzzlespiel (vgl. Kapitel 4). Plant man z. B. eine konkrete Zusammenarbeit zwischen der Geschichte-Lehrkraft, der Sozialkunde-Lehrkraft und den Fremdsprachen-Lehrkräften (und eventuellen anderen), muss sich die fächerübergreifende Arbeit z. B. zum Thema 2. Weltkrieg für alle Fremdsprachenfächer eignen, da diese Arbeit alle Schüler*innen umfassen muss.²⁷ Außerdem muss die Zusammenarbeit dann alle Klassen des Jahrgangs umfassen, da ja in den Fremdsprachenkursen Schüler*innen aus allen Klassen des Jahrgangs sitzen.

Gleichzeitig weisen viele Lehrer*innen darauf hin, dass sie die Situation so einschätzen, dass es den Sprachlernanfänger*innen sehr schwerfällt, fremdsprachige Texte zu einem fachlichen Thema zu verstehen. Somit wird in den Anfängerkursen (z. B. in den Kursen der 8.–10. Klasse und den Anfängerkursen an der Oberstufe) oft gar nicht erst eine solche fächerübergreifende Zusammenarbeit in Erwägung gezogen.

²⁷ Es ist z. B. nicht möglich, die Spanisch-Schüler*innen von der fächerübergreifenden Arbeit auszuschließen oder von Anfang an nur ein Projekt zusammen mit den Deutsch-Schüler*innen zu planen.

Es kann also festgehalten werden, dass die Lehrkräfte argumentieren, dass zum einen die schwachen sprachlichen Fertigkeiten der Schüler*innen und zum anderen die Tatsache, dass eine Zusammenarbeit mit dem Fach Fremdsprache(n) an vielen Schulen mit der Zusammenarbeit mit drei unterschiedlichen Sprachfächern und noch mehr Zielsprachenkulturen gleichgesetzt werden muss, dazu führen, dass das Fach Fremdsprache(n) als ein eher unattraktiver Zusammenarbeitspartner für fächerübergreifendes Arbeiten aufgefasst wird.

9 Abschließende Reflexionen

Das neue Curriculum für die norwegische Schule LK 20 führt drei verbindliche fächerübergreifende Themenbereiche ein, die als besonders relevant für die Schüler*innen aufgefasst werden. Mit diesen Themenbereichen soll fächerübergreifend auf allen Schulstufen und in (fast) allen Fächern gearbeitet werden. Im Curriculum wird nicht vorgeschrieben, wie diese Arbeit konkret aussehen soll.

Gleichzeitig werden die Themenbereiche so definiert, dass die Schüler*innen durch die Arbeit mit ihnen folgende Fertigkeiten üben und erlangen (vgl. Kapitel 3):

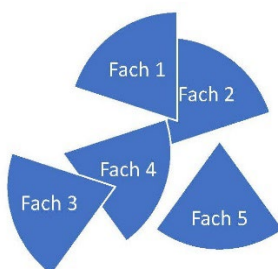
- a) Erkennen von Herausforderungen;
- b) Aneignung von benötigtem Fachwissen aus mehreren Fachgebieten (Unterrichtsfächern);
- c) Suchen nach Lösungen in mehreren Fachgebieten/Unterrichtsfächern;
- d) Umsetzung von Lösungsvorschlägen;
- e) Kooperatives Arbeiten.

In den norwegischen Lehrbüchern für das Fach DaF, das als ein Beispiel für Fremdsprachenfächer herangezogen wurde, fehlt jeglicher Hinweis auf die fächerübergreifenden Themen des Curriculums. Zur gleichen Zeit werden in fast allen Kapiteln der Lehrbücher zumindest Texte angeboten, die sich ggf. für die fächerübergreifende Arbeit mit den fächerübergreifenden Themenbereichen eignen könnten.

Obwohl norwegische DaF-Lehrer*innen auch von Kooperationsprojekten mit Lehrkräften anderer Fächer berichten können (vgl. Bauer & Lindemann 2023), die dem Idealbild einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit (siehe Geigle 2005 und Graphik 1) entsprechen, scheint die Schulrealität eher so auszusehen, dass man **auch** im DaF-Unterricht mit Themen arbeitet, die zu den fächerübergreifenden Themenbereichen gezählt werden können, ohne dass es zu einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit kommt.

So werden die Chancen verpasst, dass sich die Schüler*innen nach dem Erkennen von Herausforderungen gezielt benötigtes Fachwissen aus mehreren Fachgebieten aneignen, dass sie parallel nach Lösungen in mehreren Fachgebieten suchen und vor allem, dass sie kooperativ mit verschiedenen Fächern und in verschiedenen Sprachen arbeiten.

Stattdessen wird in Einzelfächern mit Einzelaspekten der fächerübergreifenden Themen gearbeitet. Die Arbeit findet *un*-koordiniert und *un*-integriert statt, so dass die Einzelteile eben gerade keine „Ganzheit“ bilden, so wie es sich das Curriculum LK20 wünscht (siehe Graphik 2).



Graphik 2: Einzelfächer, keine „Ganzheit“

Es bleibt die übergeordnete Frage, inwiefern es gelingen kann, mit Hilfe von fächerübergreifenden Themen, aber ohne fächerübergreifende, koordinierte und integrierende Zusammenarbeit die gewünschten Kompetenzen zu üben und zu festigen.

Darüber hinaus sollte es erlaubt sein zu fragen, inwiefern es nicht gerade eine solche Kooperation mit dem Fach Englisch und den Fremdsprachenfächern ist, die den Schüler*innen relevante Informations- und Wissensquellen vermitteln kann, um auf ein zukünftiges Leben als Bürger*innen lokal, regional, national und in der Welt vorbereitet sein zu können.

Literatur

- Bauer, K. & Lindemann, B. (2023). CLILiG in Norwegen: Wunschdenken oder realisierbares Konzept? NJLTL Vol. 11, No. 3, 2023.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: University Press.
- Europarådet. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe.
- Geigle, M. (2005). *Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht: eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie*. Hamburg: Kovač.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Kunnskapsdepartementet. 2019. *Læreplan i engelsk*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Llovet Vilá, X. (2020). Læremidler i fremmedspråksfaget. Bjørke, C. & Haukås, Å. (Red.) *Fremmedspråksdidaktikk*. Cappelen Damm; 304-323.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Berlin: Rowolt, 468-475.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz-Juventa. 7-19.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols-Martín, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. London: Macmillan Education.
- Udir 2020a; Utdanningsdirektoratet, Læreplan fagfornyelse, overordnet del; <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Udir 2020b; Utdanningsdirektoratet; Læreplaner for fremmedspråk: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>
- Thue Vold, E. & Myklevold, G.A. (2023). Demokrati og medborgerskap i engelsk og fremmedspråkfagene. *Communicare – et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret*, 2023, 4-9.

Lehrbücher:

- Biesalski, P., Johansen, G. & Fiebig, J. (2018): *Leute 9. Grunnbok, tysk for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Biesalski, P., Johansen, G. & Fiebig, J. (2018): *Leute 10. Grunnbok, tysk for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Biesalski, P., Fiebig, J. & Johansen, G. (2020). *Momente 1. Tysk nivå 1*. Aschehoug.
- Fiebig, J., Johansen, G. & Biesalski, P. (2018): *Leute 8. Grunnbok, tysk for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Fiebig, J., Biesalski, P. & Sødahl Gjestvang, K. (2020). *Momente 2. Tysk nivå 2*. Aschehoug.

LEISTUNGSUNTERSCHIEDE IN DER SACHFACH- UND SPRACHKOMPETENZ DREIER DAF- SCHÜLERGRUPPEN IM FACH KUNST AM ERSTEN GYMNASIUM IN NIŠ

ANA ĐORĐEVIĆ

University of Montenegro, Faculty of Philology, Nikšić, Montenegro
anacvetkovic85@hotmail.com

In diesem Beitrag wird zunächst der fächerübergreifende Unterricht allgemein und dann im Anschluss daran das Modell des Stevan-Sremac-Gymnasiums dargestellt. Hiernach werden die Testergebnisse von SchülerInnen hinsichtlich ihrer Sachfach- und Sprachkompetenz im auf Deutsch unterrichteten Fach Kunst am Gymnasium „Stevan Sremac“ in Niš (Serbien) analysiert. Es wurden die SchülerInnen der ersten, zweiten und dritten Klasse (insgesamt 9 Schülergruppen) getestet, und dies in drei verschiedenen Zweigen – dem bilingualen, dem philologischen und dem gesellschaftswissenschaftlichen Zweig. Dabei wurden die Ergebnisse ihrer rezeptiven Sprachkompetenz (Leseverstehen) und ihrer Sachfachkompetenz im Bereich Kunst systematisch analysiert – zunächst nach Klassen und Zweigen und in einem zweiten Schritt als Vergleich der Schülergruppen untereinander. Die Leistungen der SchülerInnen der drei verschiedenen Klassen wurden dabei mit Hilfe speziell für den Untersuchungszweck erstellter Tests erhoben, die auf dem vorgesehenen Curriculum für das Fach Kunst für die jeweilige Klasse basierten. Hinsichtlich der erarbeiteten Forschungsergebnisse wurde ein statistisch signifikanter Leistungsunterschied unter den drei verschiedenen DaF-Schülergruppen nachgewiesen, was Sachfach- und Sprachkompetenz im Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen betrifft.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.15](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.15)

ISBN
978-961-286-823-9

Schlüsselwörter:
Bilingualer Unterricht,
CLILiG,
FüDaF,
Sprachkompetenz,
Sachfachkompetenz,
Kunst

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.15](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.15)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:

Bilingual teaching,
First Grammar School of
Niš,
CLILiG,
FüDaF,
language competence,
Arts

THE DIFFERENCES IN THE ARTS TEST CONDUCTED IN THE GERMAN LANGUAGE BETWEEN STUDENTS OF BILINGUAL, PHILOLOGICAL AND SOCIAL SCIENCE – LANGUAGE STREAMS IN THE FIRST GRAMMAR SCHOOL OF NIŠ

ANA ĐORĐEVIĆ

University of Montenegro, Faculty of Philology, Nikšić, Montenegro
anacvetkovic85@hotmail.com

In this article, we will first report on interdisciplinary education in general. Then the model of the Stevan Sremac Grammar School will be presented. After that, the test results of students regarding their subject and language competence in the subject of art taught in German at the "Stevan Sremac" Gymnasium in Niš (Serbia) will be analyzed. The students of the first three years of the bilingual, philological, and social-language streams were tested (nine groups of students). The results are presented by year and stream. The results of individual streams are first presented by year, and then they are compared to one another. The students of all three years were tested with tests that were made for the requirements of conducting this testing based on the curriculum of a given class in the arts course. Regarding the obtained research results, a statistically significant performance difference was demonstrated among the three different student groups, concerning subject-specific and language competence in the subject of art in German among the students.



RAZLIKE V USPEŠNOSTI PRI DOSEGANJU STROKOVNIH IN JEZIKOVNIH KOMPETENC TREH SKUPIN DIJAKOV NEMŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA PRI PREDMETU UMETNOST NA GIMNAZIJI V NIŠU

ANA ĐORĐEVIĆ

University of Montenegro, Faculty of Philology, Nikšić, Montenegro
anacvetkovic85@hotmail.com

V članku je najprej na splošno predstavljen medpredmetni pouk, nato pa še model medpredmetnega pouka na Prvi niški gimnaziji »Stevan Sremac« v Srbiji. Sledi analiza rezultatov testiranja dijakov glede uspešnosti razvijanja strokovne in jezikovne kompetence pri predmetu umetnost, ki ga na tej gimnaziji poučujejo v nemščini. Dijaki prvega, drugega in tretjega letnika (skupno 9 skupin dijakov) so testirali oz. preverili svoja znanja na področju dvojezičnosti, filologije in družboslovja. Rezultati dosežene receptivne jezikovne kompetence (bralno razumevanje) in strokovne kompetence (področje umetnosti) so bili sistematično analizirani, in sicer najprej po razredih in področjih in nato primerjalno med skupinami dijakov. Uspešnost dijakov v treh različnih razredih je bila analizirana s pomočjo posebej za namen te raziskave pripravljenih testov, ki so upoštevali učni načrt za predmet umetnost za posamezni razred na gimnaziji. Glede na rezultate raziskave je bila med tremi različnimi skupinami dijakov nemščine kot tujega jezika ugotovljena statistično značilna razlika v uspešnosti pri nejezikovni in jezikovni kompetenci pri predmetu umetnost v nemščini. Uporabljena je bila analiza variance (ANOVA).

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.15](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.15)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
dvojezični pouk,
CLILiG,
medpredmetnost pri
pouku nemščine,
jezikovna kompetenca;
nejezikovna kompetenca;
umetnost



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Einleitung: CLIL und fächerübergreifender DaF-Unterricht (FüDaF)

In diesem Teil werden zwei Begriffe sowie Konzepte (CLIL(iG) und fächerübergreifender DaF-Unterricht) dargestellt, die in der Literatur zum Thema *Bilingualer Unterricht* eine wichtige Rolle spielen und für diese Untersuchung von großer Bedeutung sind.

CLIL ist ein pädagogischer Ansatz, in welchem eine zweite Sprache für die Vermittlung und das Lernen von Sachfächern und von Sprache mit dem Ziel eingesetzt wird, sowohl die Beherrschung des Sachfachs als auch der Sprache im Hinblick auf vorab festgelegte Ziele zu fördern (Council of Europe, 2011).

Für das Deutsche als im Sinne von CLIL verwendete Sprache hat Haataja den Begriff *Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG)* eingeführt, auf Deutsch: Integriertes (Fremd-) Sprachen- und (Sach-)Fachlernen mit der Ziel- und Arbeitssprache Deutsch (Haataja & Wicke, 2015, S. 11). CLILiG-Unterricht wird als Fachunterricht in ausgewählten Fächern in Deutsch an staatlichen und privaten Schulen in nicht deutschsprachigen Ländern verstanden und wird von einem zum Teil erweiterten Fremdsprachenunterricht begleitet.

Der fächerübergreifende DaF-Unterricht (FüDaF) zeichnet sich bspw. laut Wicke (2015) dadurch aus, dass im Unterricht Deutsch als Fremdsprache die Inhalte und fachsprachlichen Besonderheiten der nicht-sprachlichen Fächer (Physik, Chemie, Biologie, Geografie, Geschichte, Musik- und Kunstkultur usw.) berücksichtigt werden. Ein an diesen Grundsätzen orientierter Unterricht bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, in offenen Unterrichtsszenarien wie dem Projektunterricht entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Im Gegensatz zu anderen Varianten des bilingualen Unterrichts (Immersion, bilingualer Unterricht, Fachunterricht Deutsch etc.) geht es beim FüDaF in erster Linie um Fremdsprachenunterricht, nicht um Fachunterricht. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht wird um die Orientierung an fachlichen Inhalten erweitert. Im FüDaF ist eine Fremdsprache nicht nur Lerngegenstand, sondern vor allem ein elementares und authentisches Kommunikationsmittel für SchülerInnen und LehrerInnen.

Sprache ist Medium und Inhalt zugleich. In FūDaF können Fachbegriffe durch induktives Denken erworben und damit akademisches und interkulturelles Bildungswissen. Auch bei der Verwendung von Fachtexten gibt es Möglichkeiten, Dekodierstrategien zu entwickeln. Die Verbalisierung erfordert bildungssprachliche Kenntnisse, denn nur mit Hilfe von CALP (s. Teil 1.1) sind die SchülerInnen in der Lage, z. B. mit Kunstwerken professionell umzugehen, Details zu verarbeiten und sich angemessen auszudrücken. SchülerInnen brauchen gezielte Hilfen im Sinne von Scaffolding, sie müssen geeignete Impulse, Aufgaben und Verstehenshilfen erhalten, die ihnen die Arbeit mit z. B. Kunstwerken ermöglichen und erleichtern und sie zur Bewältigung komplexer Anforderungen führen (Wicke, 2015, S. 78-80).

1.1 BICS und CALP

In diesem Teil werden Begriffe BICS und CALP erläutert, die in dieser Untersuchung besonders beachtet sind (s. Teil 4).

Die Forschungen des Psycholinguisten Jim Cummins, der die Rolle der Sprache bei Lernprozessen im schulischen Kontext beobachtet hat, haben die Theorie des CLIL maßgeblich beeinflusst. Unter Berufung auf die kognitionspsychologische Schule von Bruner und Piaget betrachtet Cummins die Sprache als ein Werkzeug des Denkens. Es besteht eine enge Verbindung zwischen kognitiven und sprachlichen Operationen. Beide können mehr oder weniger komplex sein. Zu ihrer Unterscheidung führt Cummins die Konzepte von BICS und CALP ein. Er betont, dass die kognitiven und sprachlichen Anforderungen, die im schulischen Kontext in höheren Klassenstufen an die SchülerInnen gestellt werden, immer mehr zu CALP werden. Je nach den erforderlichen Sprachkompetenzen erstreckt sich der Unterricht von allgemeinen (BICS) zu spezifischen und später zu wissenschaftlichen Sprachbereichen (CALP) (Cummins, 1999). Die schulische Kommunikation und das berufliche Lernen werden in der Bildungssprache realisiert. CALP-Fähigkeiten beschreiben schulisches kognitives Sprachwissen. Sie sind von zentraler Bedeutung für den Schulerfolg und gehören zur Bildungssprache (Breidbach & Viebrock, 2006, S. 238-239). Nach Cummins sind die Unterschiede zwischen BICS und CALP wie folgt (Cummins, 2000): Unter Alltagssprache (BICS) wird die grundlegende kommunikative Fertigkeit verstanden, die sprachliche Fähigkeiten in der alltäglichen Kommunikation im zwischenmenschlichen Bereich beschreibt. Unter Bildungssprache (CALP) versteht man schulisches kognitives Sprachwissen, das die

Sprachkenntnisse der Bildungssprache im akademischen Bereich beschreibt. Merkmale von BICS: zirkuläre Argumentation, Wiederholungen, Überspringen des Gedankenflusses, unvollständige Sätze, grammatikalische Fehler, ungenaue Verwendung von Wörtern und Füllwörtern.

Merkmale von CALP: lineare Argumentation, wenig Wiederholungen, kein Überspringen des Gedankenflusses, vollständige und komplexe Sätze, keine grammatikalischen Fehler, präzise Verwendung von Wörtern und keine Füllwörter. Die Sprachförderung im nicht-sprachlichen Unterricht umfasst die Entwicklung und Unterstützung von CALP-Fähigkeiten. Eine gute Sprachförderung im nicht-sprachlichen Unterricht bringt die Schüler in eine sprachlich inhaltsreiche und kognitiv motivierende Sprachumgebung (Sprachbad).

Die Erläuterung der Begriffe BICS und CALP unterstützt und erklärt den empirischen Teil dieses Beitrags und die Analyse der Ergebnisse.

2 Bilingualer Unterricht in Serbien

Bilingualer Unterricht ist in Serbien immer noch ein wenig untersuchtes Thema (siehe auch Cvetković, 2018; Đorđević, 2020), ist aber von großer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht, weil in den letzten zwanzig Jahren immer mehr Schulen versuchen, BU einzuführen.

In Serbien können bzw. dürfen die LehrerInnen unterrichten, die eine Lehrbefähigung für ein Sachfach haben und eine nachgewiesene fremdsprachliche Kompetenz (B1 - C1 des GER) besitzen. Die FachlehrerInnen, die bilingual allein unterrichten, müssen die Vehikularsprache im ersten Schuljahr mindestens auf dem Sprachniveau B2 beherrschen, aber sie müssen sich im sprachlichen Sinne weiterbilden und in den nächsten fünf Jahren das Sprachniveau C1 erreichen. Das Sprachniveau wird mit einem anerkannten Zertifikat bewiesen. Die FachlehrerInnen, die zusammen mit den SprachlehrerInnen unterrichten (Co-Teaching), müssen mindestens über das Sprachniveau B1 verfügen. Im Ausland erworbene überdurchschnittliche fremdsprachliche Kenntnisse können ebenfalls berücksichtigt werden. Teilweise werden auch MuttersprachlerInnen, die über eine sachfachliche Ausbildung verfügen, im bilingualen Unterricht eingesetzt.

Die Bedingung in Bezug auf das Lehrpersonal, das den zweisprachigen Unterricht durchführt, impliziert:

- die Zustimmung der Lehrkraft, am zweisprachigen Unterricht teilzunehmen und alle in diesen Bedingungen festgelegten Verpflichtungen zu akzeptieren;
- den Nachweis des Niveaus der Sprachkenntnisse, mit dem die Lehrkraft mit der Durchführung des zweisprachigen Unterrichts beginnen kann.

Je nach Modalität kann der zweisprachige Unterricht durchgeführt werden von Fachlehrern, deren Kenntnisse in der Zielfremdsprache im ersten Schuljahr des zweisprachigen Unterrichts mindestens dem Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entsprechen müssen, mit der Verpflichtung, in den nächsten fünf Jahren durch kontinuierliche Verbesserung das erwartete Niveau C1 zu erreichen. Das Niveau der Sprachkenntnisse wird durch ein Zertifikat über das Bestehen der entsprechenden Prüfung an einer akkreditierten Hochschuleinrichtung, die akkreditierte Studienprogramme in Fremdsprachen in der Republik Serbien durchführt, oder durch ein international anerkanntes Dokument über das Niveau der Sprachkenntnisse nachgewiesen, das von einer in- oder ausländischen juristischen Person ausgestellt wird, die für die Durchführung dieser Prüfungen akkreditiert ist (ALTE)" (Amtsblatt der RS, 2015).

Das Gymnasium „Stevan Sremac“ in Niš wollte unbedingt einen bilingualen Zweig einrichten und hat den Antrag gestellt, den Fachunterricht von DeutschlehrerInnen erteilen zu lassen. Die gymnasialen Klassen eins, zwei und drei des serbischen Bildungssystems entsprechen der gymnasialen Oberstufe des deutschen Bildungssystems (Klassenstufen 11-13).

Den aus Deutschland vermittelten DeutschlehrerInnen bzw. den serbischen DeutschlehrerInnen wird das Recht zur Erteilung des Fachunterrichts in deutscher Sprache übertragen unter Voraussetzung, dass die enge Zusammenarbeit zwischen den DeutschlehrerInnen und den FachlehrerInnen gewährleistet sein muss, im Sinne von regelmäßigen Absprachen, was die Themen und den Inhalt der Unterrichtseinheiten betrifft, die bilingual erteilt werden.

Der serbisch-deutsche Zug im Gymnasium „Stevan Sremac“ besteht seit September 2014 und setzte somit 10 Jahre später ein als die ersten bilingualen Klassen in Belgrad, in denen das Italienische bzw. das Französische als Vehikularsprache unterrichtet werden.

2.1 BU am Gymnasium „Stevan Sremac“ in Niš, Serbien

Im Unterschied zu fast allen Gymnasien in Niš (GY „Bora Stanković“ in Niš – Englisch-Serbisch, GY „Svetozar Marković“ in Niš – Englisch-Serbisch und Französisch-Serbisch), in denen BU in naturwissenschaftlichen Zügen durchgeführt wird, hat sich das Gymnasium „Stevan Sremac“ in seinem gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildungsprofil für BU entschieden – und zwar in den Fächern Literatur, Geschichte, Musik, Kunst, Geografie und Informatik. Es wird in jedem Schuljahr bilingual unterrichtet, 30-45 % Themenumfang. Der BU wird von der ZfA und dem Auswärtigen Amt in Form von Lektoren, Materialien sowie Räumlichkeiten unterstützt und finanziert. Deutsch wird als erste Fremdsprache gelernt. Das ist das einzige Ausbildungsprofil in diesem Gymnasium, das Deutsch als erste Fremdsprache hat. SchülerInnen haben 2-5 Stunden wöchentlich DaF-Unterricht und noch eine zusätzliche DaF-Stunde im 1. Schuljahr, damit sich die Heterogenität der Gruppe am Anfang ausgleicht. Die SchülerInnen müssen eine Aufnahmeprüfung bestehen und Vorkenntnisse vorweisen. SchülerInnen lernen Deutsch als zweite Fremdsprache in der Grundschule ab der 5. Klasse vier Jahre lang (insgesamt 284 UE) und haben die Möglichkeit, eine Woche Vorbereitung vor der Aufnahmeprüfung am Gymnasium zu besuchen.

Der Unterricht ist so organisiert, dass die Einführung in das Thema in der Regel durch den serbischen Fachlehrer in serbischer Sprache erfolgt. Es besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen dem serbischen Deutsch- und dem serbischen Fachlehrer. Einige Unterrichtsstunden werden gemeinsam erteilt in Form von *Co-Teaching*. Der Deutschlehrer unterrichtet ausgewählte Themen aus verschiedenen Fächern, die in der Fachkonferenz festgelegt werden. Jährlich haben die SchülerInnen ungefähr 111 Unterrichtseinheiten auf Deutsch, wöchentlich ca. 3 UE (Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“, 2013; Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“, 2016a).

3 Die Untersuchung am Gymnasium „Stevan Sremac“ in Niš, Serbien

In diesem Abschnitt wird zuerst das Forschungsdesign dargestellt und hiernach werden die Ergebnisse des Testens der SchülerInnen des Gymnasiums „Stevan Sremac“ in Serbien quantitativ und qualitativ analysiert.

Die Untersuchung erfolgt als Ergänzung der Studien, die schon in Serbien durchgeführt wurden und bilingualen Unterricht beschrieben und untersucht haben, aber mit anderen Vehikularsprachen: Englisch (Beko, 2013; Manić, 2014a; Pilipović, 2013), Italienisch (Vučo, 2006; Zavišin, 2013), Russisch (Vasiljević-Valent 2018) und Französisch (Đurić, 2006; Pasuljević, 2015). Diese Vehikularsprachen sind Sprachen, die die SchülerInnen als Fremdsprachen an Grund- und Mittelschulen in Serbien lernen können.

Unsere Hypothese lautet: Es gibt Leistungsunterschiede zwischen den drei SchülerInnen-Gruppen. SchülerInnen des bilingualen Zweiges zeigen bessere Ergebnisse als die anderen zwei Gruppen der SchülerInnen.

3.1 Die getesteten SchülerInnen

In dieser Untersuchung (Đorđević, 2020) wurden 149 SchülerInnen getestet, 31 SchülerInnen besuchen den philologischen Zweig, 56 den bilingualen und 62 den gesellschaftswissenschaftlichen, darunter 105 weiblichen und 44 männlichen Geschlechts. 57 SchülerInnen besuchten die erste Klasse, 52 die zweite und 40 die dritte Klasse (Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ 2017). Anhand Tabelle 1 können wir feststellen, dass die kleinste Gruppe die philologische ist, gefolgt von der bilingualen Gruppe. Die größte Gruppe, die doppelt so groß wie die philologische Gruppe ist, ist die gesellschaftswissenschaftliche Gruppe.

Vielleicht könnte der schulische Kontext im Sinne von Persönlichkeitsmerkmalen der SchülerInnen, die bestimmte Zweige besuchen, der Anzahl der DaF-Unterrichtsstunden und Klassengröße ein wichtiges Element sein, das auf die Ergebnisse Einfluss genommen hat.

Tabelle 1: Die getesteten SchülerInnen

Zweig	F	%
Philologisch	31	20,8 %
Bilingual	56	37,6 %
Gesellschaftswissenschaftlich	62	41,6 %
Gesamt	149	100 %

3.1.1 Profil der getesteten SchülerInnen

Die SchülerInnen, welche die bilinguale und die philologische Klasse besuchen, haben bessere allgemeine Durchschnittsnoten als die SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse. Die SchülerInnen der philologischen Klasse haben sehr gute Durchschnittsnoten, während die SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse etwas schlechtere Durchschnittsnoten als die bilinguale Klasse haben. Die Noten der drei Gruppen sind überwiegend auf ähnlichem Niveau, von sehr gut bis ausreichend.

Tabelle 2: Allgemeine Durchschnittsnote dreier Schülergruppen

Zweig	Allgemeine Durchschnittsnote	Min	Max	M	SD
Philologisch	AD	4	5	4,83	0,28
Bilingual	AD	3	5	4,70	0,52
GW	AD	3	5	4,47	0,54

Die Noten im Fach *Deutsch* sind auch auf einem ähnlichen Niveau. 100 % der SchülerInnen der ersten philologischen Klasse haben die Durchschnittsnote sehr gut, 75 % der zweiten Klasse die Note sehr gut und 25 % gut. 100 % der dritten Klasse haben die Note sehr gut. Somit sind die SchülerInnen der philologischen Klasse auf allen Niveaus am besten. Die SchülerInnen der zweiten Klasse haben die schlechtesten Noten.

Tabelle 3: DaF-Durchschnittsnote dreier Schülergruppen

Zweig	DaF-Durchschnittsnote	Min	Max	M	SD
Philologisch	DD	3	5	4,77	0,56
Bilingual	DD	3	5	4,75	0,58
GW	DD	2	5	4,23	0,99

Die Noten im Fach *Kunst* sind auch auf einem ähnlichen Niveau. 100 % der SchülerInnen der ersten philologischen Klasse haben die Durchschnittsnote sehr gut, 75 % der zweiten Klasse die Note sehr gut und 25 % gut. 100 % der dritten Klasse haben die Note sehr gut. Somit sind die SchülerInnen der philologischen Klasse auf allen Niveaus am besten. Die SchülerInnen der zweiten Klasse haben die schlechtesten Noten.

Tabelle 4: Kunst-Durchschnittsnote dreier Schülergruppen

Zweig	Kunst-Durchschnittsnote	Min	Max	M	SD
Philologisch	KD	4	5	4,90	0,30
Bilingual	KD	3	5	4,80	0,51
GW	KD	3	5	4,81	0,53

3.2 Anzahl der Unterrichtsstunden der drei verschiedenen Zweige

Die SchülerInnen der bilingualen Klasse haben nur in der ersten Klasse genauso viele Stunden des DaF-Unterrichts wie die SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse, während die SchülerInnen der philologischen Klasse mehr Stunden als die anderen zwei Gruppen haben. In der zweiten Klasse haben die SchülerInnen der bilingualen und der philologischen Klasse die gleiche Zahl an Stunden; die SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse jedoch haben weniger Stunden. In der dritten Klasse haben die SchülerInnen der bilingualen Klasse die höchste Zahl an Stunden in der deutschen Sprache, gefolgt von der philologischen Klasse; die SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse haben wiederum die niedrigste Zahl an Stunden der deutschen Sprache. In der vierten Klasse ist die Situation gleich wie in der dritten Klasse (Prva niška gimnazija "Stevan Sremac" 2016b; Službeni glasnik RS 2015, 2016, 2017).

Die Informationen über den DaF-Unterricht der drei Schülergruppen sind m. E. ein wichtiges Element, das auf die Ergebnisse Einfluss genommen haben könnte. Die Anzahl der DaF-Unterrichtsstunden könnte eine Ursache für den möglichen Vorsprung einer Gruppe sein.

Wie wir aus den relevanten Vorschriften entnehmen konnten, sind wir zur Erkenntnis gekommen, dass die SchülerInnen der drei Zweige die gleiche Anzahl an Unterrichtsstunden im Fach Kunst in allen Klassen haben. In der ersten Klasse haben die SchülerInnen 37 Stunden, in der zweiten Klasse 35, in der dritten Klasse 36, in der vierten Klasse 32, insg. 140 Stunden Kunstunterricht (Službeni glasnik RS 2015; Službeni glasnik RS 2016; Službeni glasnik RS 2017; Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ 2016b).

3.3 Die Tests aus dem Bereich Kunst in deutscher Sprache

Die Leistungen der SchülerInnen der drei verschiedenen Klassen wurden mithilfe der Tests auf Deutsch erhoben, die auf dem vorgesehenen Curriculum für das Fach Kunst für die jeweilige Klasse basierten.

Die Tests hat die Autorin erstellt. Die drei getesteten Schülergruppen haben die gleichen Kunstinhalte und die gleiche Stundenanzahl des Kunstunterrichts während der Schulzeit. Den Kunstunterricht hat die gleiche Lehrkraft erteilt. Die bilingualen Gruppen hatten zusätzlich die Themen bilingual bearbeitet. Mit diesen Tests wurde das Leseverstehen der Texte überprüft, die die im Kunstunterricht behandelten Themen beinhalten. Die Texte wurden mithilfe von Scaffolding vorentlastet.

3.3.1 Test für die erste Klasse

Das Thema des Testes für die erste Klasse war *Griechische Skulpturen*. Die Texte sind lexikalisch und syntaktisch komplex, sie beinhalten etwa 140 und 310 Wörter. Die SchülerInnen hatten drei Arbeitsaufträge, die lauten:

1. Beschreibe die Skulpturen. Verwende die Redemittel zur Bildbeschreibung. Vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 15 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Bildbeschreibung.
2. Lies den ersten Teil des Textes *Griechische Skulpturen*. Unterstreiche beim Lesen wichtige Sätze. Markiere wichtige Wörter. Beantworte dann die Fragen zum Text. Vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 10 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Verständnisfragen beantworten, Textinformationen nutzen.

3. Lies den zweiten Teil des Textes *Griechische Skulpturen*. Unterstreiche beim Lesen wichtige Sätze. Markiere wichtige Wörter. Beantworte dann die Fragen zum Text. Vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 10 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Verständnisfragen beantworten, Textinformationen nutzen.

Die SchülerInnen konnten in diesem Test insgesamt 20 Punkte erreichen.

3.3.2 Test für die zweite Klasse

Das Thema des Testes für die zweite Klasse war *Die Renaissance in Dalmatien*. Die Texte sind lexikalisch und syntaktisch komplex, sie beinhalten etwa 200 und 180 Wörter. Die SchülerInnen hatten zwei Arbeitsaufträge, die lauten:

1. Lies den Text über die Renaissance in Dalmatien. Beantworte dann die Fragen zum Text.
Vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 20 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Verständnisfragen beantworten, Textinformationen nutzen.
2. Lies die Informationen über Trigor – die Festung Kamerlengo. Markiere Wichtiges und notiere Stichpunkte.
Vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 20 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Textinformationen suchen und nutzen.

Die SchülerInnen konnten in diesem Test insgesamt 18 Punkte erreichen.

3.3.3 Test für die dritte Klasse

Das Thema des Testes für die dritte Klasse war *Barock*. Die Texte sind lexikalisch und syntaktisch komplex, sie beinhalten etwa 150, 80 und 230 Wörter. Die SchülerInnen hatten vier Arbeitsaufträge, die lauten:

1. Lies die Informationen zum Barock. Setz die Ausdrücke in die Lücken ein.
Was sollte die Lichtführung im barocken Kirchenbau bewirken?

Die vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 8 Minuten. Typ der Aufgabe: geschlossene und halboffene Aufgabe: Lückentext und Frage beantworten.

2. Kreise von den folgenden Charakteristika diejenigen ein, die auf den Barock zutreffen.

Die vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 1-3 Minuten. Typ der Aufgabe: geschlossene Aufgabe, Antwort auswählen.

3. Lies den Text über Caravaggios Arbeits- und Gestaltungsweise. Erkläre dann, auch mit Bezug auf das Bild, die Gestaltungsweise Caravaggios.

Die vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 15 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Notieren, Textinformationen und Illustrationen nutzen, erklären.

4. Lies die Informationen zu Caravaggios Gemälde *Berufung des heiligen Matthäus*. Stelle dann das Gemälde vor. Nimm Bezug auf das Bild.

Die vorgesehene Zeit für diesen Arbeitsauftrag war ca. 15 Minuten. Typ der Aufgabe: offene Aufgabe: Interpretieren, einen Text verfassen.

Die SchülerInnen konnten in diesem Test insgesamt 24 Punkte erreichen.

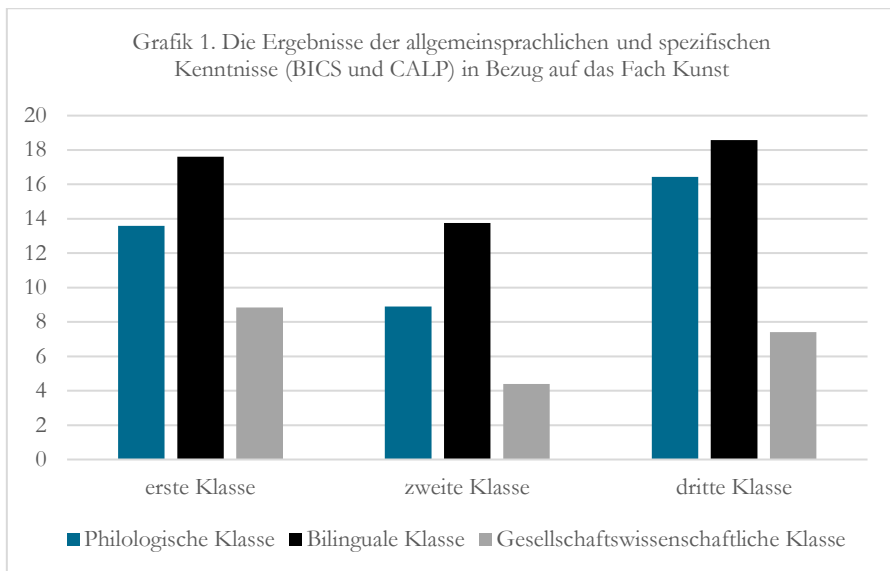
4 Die Analyse der Ergebnisse

Mit dem Ziel der Überprüfung der aufgestellten Hypothese wurde das Softwarepaket IBM SPSS 22. benutzt. Es wurden folgende statistische Verfahren durchgeführt: deskriptive Analyse (z. B. Ermittlung von statistischen Momenten wie Erwartungswert, Standardabweichung, Varianz, Verteilung), schließende Statistik, Standardtests (t-Test), Varianzanalysen, einfaktorielle (ANOVA) Faktorenanalyse, Posthoc-Test.

4.1 Die Leistungsunterschiede beim Testen der allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnisse (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch der drei verschiedenen Zweige

Wie wir aus der Grafik 1 ersehen können, die die Ergebnisse der allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnisse (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch zeigt, erzielen die SchülerInnen, die bilinguale Klassen

besuchen, in allen Klassen höhere Punkteanzahl als die SchülerInnen, die philologische und gesellschaftswissenschaftliche Klassen besuchen.



Grafik 1: Die Ergebnisse der allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnisse (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen, bilingualen und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges in der ersten, zweiten und dritten Klasse

In der Tabelle 5 wird durch die Varianzanalyse gezeigt, ob es unter diesen Zweigen auch statistisch signifikante Unterschiede gibt.

In Tabelle 5 ist mithilfe der Varianzanalyse zu sehen, dass es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den SchülerInnen der drei Gruppen auf dem Niveau ,000 gibt. Dieser Unterschied wurde in allen Klassen festgestellt, was in der folgenden Tabelle vorgestellt wird. In Tabelle 6 werden die Ergebnisse der Posthoc-Analyse vorgestellt.

Tabelle 5: Der Leistungsunterschied in allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnissen (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen, bilingualen und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges in der ersten, zweiten und dritten Klasse

Klasse	Zweig	M	SD	F	Df	p
Erste Klasse	Philologisch	13,59	4,06	27,38	2	,000
	Bilingual	17,60	3,08			
	Gesellschaftswissenschaftlich	8,85	4,30			
	Insgesamt	14,68	5,09			
Zweite Klasse	Philologisch	8,89	1,96	73,26	2	,000
	Bilingual	13,75	3,81			
	Gesellschaftswissenschaftlich	4,39	1,54			
	Insgesamt	7,33	4,53			
Dritte Klasse	Philologisch	16,44	16,44	24,14	2	,000
	Bilingual	18,58	18,58			
	Gesellschaftswissenschaftlich	7,41	7,41			
	Insgesamt	13,08	13,08			

Tabelle 6: Posthoc-Analyse: Leistungsunterschied in allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnissen (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen, bilingualen und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges in der ersten, zweiten und dritten Klasse (BICS und CALP)

Klasse	(I) Zweig	(J) Zweig	Unterschied M (I-J)	SE	p
Erste Klasse	Philologisch	Bilingual	-4,00	1,27	,003
		Gesellschaftswissenschaftlich	4,74	1,47	,002
	Bilingual	Gesellschaftswissenschaftlich	8,75	1,19	,000
Zweite Klasse	Philologisch	Bilingual	-4,86	1,02	,000
		Gesellschaftswissenschaftlich	4,50	0,87	,000
	Bilingual	Gesellschaftswissenschaftlich	9,36	0,78	,000
Dritte Klasse	Philologisch	Gesellschaftswissenschaftlich	9,03	1,88	,000
	Bilingual	Gesellschaftswissenschaftlich	11,17	1,72	,000

Der Posthoc-Test zeigte einen signifikanten Unterschied in der Performanz zwischen den folgenden Gruppen:

Anhand Tabelle 2 ist zu sehen, dass es bei den SchülerInnen der ersten und zweiten bilingualen Klasse einen signifikanten Unterschied in Bezug auf die SchülerInnen der beiden anderen Gruppen gibt. Bei der Untergruppe Klasse 3 ist ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen der philologischen und der bilingualen Gruppe in Bezug auf die gesellschaftswissenschaftliche Gruppe festzustellen, aber nicht zwischen der bilingualen und philologischen Gruppe.

Die Ergebnisse zeigen, dass es signifikante Unterschiede auch bei den SchülerInnen der philologischen Gruppe der ersten, zweiten und dritten Klasse beim Vergleich mit den SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Gruppe gibt, aber nicht in Bezug auf die SchülerInnen der bilingualen Gruppe.

Auf diese Ergebnisse könnten folgende Elemente Einfluss genommen haben: Motivation, Kenntnisse im Bereich Kunst, Kenntnisse im Fach *Deutsch*, Stundenanzahl im Fach Deutsch, Größe der Gruppe, Profil der SchülerInnen. Unser Vorschlag wäre, dass weitere Untersuchungen in Bezug auf diese gravierenden Elemente wie Motivation und Profil der SchülerInnen, die sich in diese drei verschiedenen Ausbildungsprofile (das bilinguale, philologische und gesellschaftswissenschaftliche Profil) einschreiben, durchgeführt werden sollten.

5 Diskussion der Ergebnisse der Untersuchungshypothese – Leistungsunterschied in allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnissen (BICS UND CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen, bilingualen und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges in der ersten, zweiten und dritten Klasse

Mit der Hypothese wurde vermutet, dass es Leistungsunterschiede in allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnissen (BICS und CALP) in Bezug auf Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen, bilingualen und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges in der ersten, zweiten und dritten Klasse unter drei SchülerInnen-Gruppen gibt. Wir haben vermutet, dass die SchülerInnen des bilingualen Zweiges eine höhere Punkteanzahl in Bezug auf andere zwei Gruppen der SchülerInnen erreichen werden.

Die anfangs aufgestellte Hypothese wurde bestätigt, da die Ergebnisse gezeigt haben, dass es einen signifikanten Unterschied ($p = 0,01$) bei den SchülerInnen der ersten Klasse in allgemeinsprachlichen und spezifischen Kenntnissen (BICS und CALP) in Bezug auf das Fach Kunst auf Deutsch bei den SchülerInnen des philologischen (M: 13,59), bilingualen (M: 17,60) und gesellschaftswissenschaftlichen Zweiges (M: 8,85) gibt.

Wir haben auch einen signifikanten Leistungsunterschied in der Untergruppe Klasse zwei gefunden. SchülerInnen der bilingualen Klasse haben bessere Ergebnisse erzielt (M: 13,75) in Vergleich zu den SchülerInnen der philologischen Klasse (M: 8,89) und den SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse (M: 4,39).

In der dritten Klasse haben wir einen signifikanten Unterschied zwischen den SchülerInnen der philologischen Klasse (M: 16,44) in Vergleich zu den SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse (M: 7,41) sowie einen Unterschied zwischen den SchülerInnen der bilingualen Klasse (M: 18,58) in Vergleich zu den SchülerInnen der gesellschaftswissenschaftlichen Klasse gefunden. Faktoren, die diese Ergebnisse beeinflussen könnten, wären m. E.:

- Der schulische Kontext: die Größe der Schülergruppe und die Zahl der Unterrichtsstunden der deutschen Sprache;
- Persönliche Merkmale: das Profil der Schüler und Schülerinnen, die den bilingualen Zweig besuchen.

6 Vorschläge für Weiterentwicklung des BU und abschließende Bemerkungen

Wir glauben, dass ein nachhaltiges Modell des BU ohne Unterstützung seitens des Bildungsministeriums nicht umgesetzt werden könnte. Deswegen halten wir es als notwendig, ein sprachpolitisches Konzept von Anfang an neu zu durchdenken. Wir haben mehrere Vorschläge für ein nachhaltiges Modell des BU gegeben, (Đorđević, 2023) darunter erwähnen wir Unterstützung durch die nationalen und internationalen Institutionen, die Unterstützung durch die Mikroumgebung und Makroumgebung ist auch wichtig. Diese Unterstützung widerspiegelt sich in vielen Faktoren: systematisierte Stellen für entsandte Lehrkräfte; Lehrplanergänzungen, Handreichungen oder auch Hinweise auf Materialien; Ausbildungen an Hochschulen und Studienseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerbildung; Vielzahl von Netzwerken bilingual unterrichtender Lehrkräfte; DaF-Kurse für Lehrkräfte; Einführungsseminar für den BU; Zweifächerstudium; Lehrerfortbildungen; reduzierte wöchentliche Stundenzahl für die Lehrkräfte, die am BU teilnehmen; intensiver Fremdsprachenunterricht in der Grundschule; höhere Stundenzahl der Fremdsprache. Und zuletzt wollten wir CLIL auf allen Stufen der Ausbildung initiieren, denn CLIL baut Brücken zu Mehrsprachigkeit, besseren

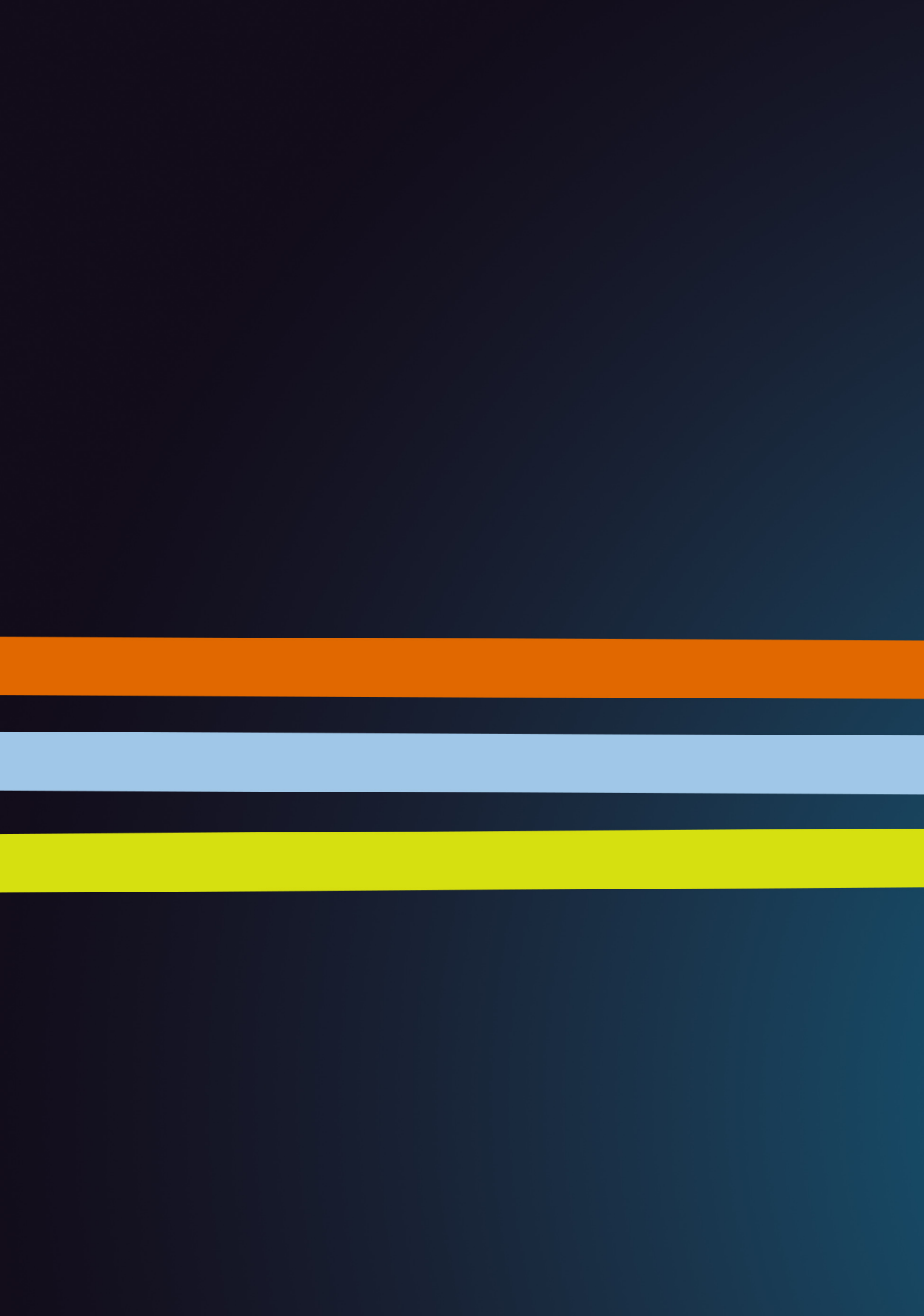
Sprachkenntnissen, Überschreitung von Sprach-, Kommunikations- und Kulturbarrieren, Toleranz (Vučo et al., 2013, S. 359), was in heutiger Welt, die mit Krisenzeiten und Grenzen überfüllt ist, Kommunikation unentbehrlich macht.

Literatur

- Amtsblatt der RS, 2015 Službeni glasnik RS (2015b). *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* („Službeni glasnik RS“, broj 105 od 18.12. 2015).
- Breidbach, S. & Viebrock, B. (2006). Bilingualer Sachfachunterricht aus der Sicht wissenschaftlicher und praktischer Theoretiker. Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik, Band 3, 234-256.
- Beko, L. (2013). Integrisano učenje sadržaja i jezika (CLIL) na geološkim studijama. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu (<http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4049/Disertacija.pdf?sequence=1>).
- Cvetković, A. (2018): CLILiG anhand des serbischen Beispiels. In: Tinnefeld, T. et al. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert: Lerner, Methoden, Herausforderungen*. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF); B: Sammelbände; Bd. 8. Saarbrücken: htw saar, S. 211-232.
- Council of Europe (2011): *CLIL-LOTE-START – Content and language integrated learning for languages other than English – Getting started!: Information brochure and interactive web portal: Case example German as a foreign language*. European Centre for Modern Languages
- Cummins, J. 1999. *BICS and CALP: Clarifying the Distinction* (Report No. ED438551). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. (Vol. 23.) *Multilingual Matters*.
- Dorđević, A (2020): Leistungsunterschiede beim Testen der Sachfach- und Sprachkompetenz im Bereich Literatur. In: Kacjan, B., Jazbec, S., Leskovich, A. & Kučič, V (Hrsg.) *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft*. (129-148). Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- Dorđević, A. (2023): Die aktuelle Situation und Perspektiven des bilingualen Unterrichts in Serbien. In: Auteri, L. (Ed.). *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 10) Jahrbuch für Internationale Germanistik-Beihefte* (599-619). Peter Lang International Academic Publishers.
- Đurić, Lj. (2006). Oglеди i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika. *Inovacije u nastavi*, XIX, 28-40.
- Haataja, K. & Wicke, E. R. (2015): *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. Hueber Verlag.
- Löffelbein, G. (2016). Historisches Lernen im bilingualen und monolingualen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I in einer nicht gymnasialen Schulform (Realschule). Eine vergleichende Untersuchung in den Klassen sechs, acht, neun und zehn. Dissertation zur Erlangung des Grades dr. Phil. der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
- Manić, D. (2014). Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu (<http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/32737/Disertacija.pdf>).
- Pasuljević, L. (2015). Dvojezična nastava na francuskom jeziku u Srbiji: istraživanje receptivnih veština učenika. *Primenjena lingvistika* (16), 131-142.
- Pilipović, V. (2013). Linguistic-pedagogical aspect of the role of a teacher in a bilingual teaching. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 26(4), 135-142.
- Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ (2013): Elaborat o realizaciji dvojezične nastave u nemačkom dvojezičnom odeljenju društveno-jezičkog smera.

- Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“ (2016a): Elaborat o realizaciji dvojezične nastave u nemačkom dvojezičnom odeljenju društveno-jezičkog smera.
- Prva niška gimnazija "Stevan Sremac" (2016b): Školski program za prirodno-matematički smer, društveno-jezički smer, smer društveno-jezički – nemački jezik i smer obdareni učenici u filološkoj gimnaziji – engleski jezik.
- Prva niška gimnazija „Stevan Sremac" (2017): Godišnji plan rada za školsku 2017/2018. godinu.
- Amtsblatt der RS Službeni glasnik RS (2015): Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave, broj 105 od 18.12. 2015.
- Amtsblatt der RS Službeni glasnik RS (2016): Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave, broj 105/15, 50/16.
- Amtsblatt der RS Službeni glasnik RS (2017): Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave, broj 105/15, 50/16, 35/17.
- Vasiljević, D. (2018). Bilingual Education in Serbian and Russian; Aleksinac Model. In: Mulalić, M., Mualalić, A., Obralić, N. & Jelešković, E. (Eds.) *EDUCATION, CULTURE AND IDENTITY: The Future of Humanities, Education and Creative Industries (3)*, (179-195). Sarajevo: International University of Sarajevo.
- Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi*, XIX,41-54.
- Vučo et al. (2013): Efikasnost CLIL-a u akademskoj nastavi jezika, književnosti i kulture (studija slučaja). *Srpski jezik*, XVIII, 357-378.
- Wicke, R. E. (2015b). Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20(2), 77-86 (<http://tjournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/>).
- Zavišin, K. (2013). Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji. Filološki fakultet u Beogradu. Doktorska disertacija. (<http://doiserbia.nb.rs/phd/fulltext/BG20130508ZAVISIN.pdf>).





MEDPREDMETNO POVEZOVANJE IN POUK JEZIKOV

ALJA LIPAVIC OŠTIR (UR.), SAŠA JAZBEC (UR.)

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
alja.lipavic@um.si, sasa.jazbec@um.si

V publikaciji so teoretično, aplikativno in empirično obravnavne različne možnosti in priložnosti za povezovanje pouka nejezikovnih vsebin in pouka jezikov, kar v uvodniku na kratko poimenujemo kot Učenje za življenje! Prispevki so razvrščeni v pet tematskih sklopov, ki naslavljajo naslednje vidike: stališča učiteljev do pouka jezikov, uresničevanje medpredmetnega povezovanja na različnih točkah vertikalne v šolstvu, medpredmetno povezovanje kot priložnost za posamezne jezike, povezovanje jezikov s perspektive drugih področij ter primerjava in izkušnje šolskih sistemov z medpredmetnim povezovanjem drugod. Prispevki so pomemben doprinos k razmisleku odločevalcev, kreatorjev šolske politike in akterjev v učnem procesu o prepotrebni spremembi, o relativizaciji mej med posameznimi znanostmi in o pomenu osmišljenega učenja in poučevanja jezikov, ki učence in učenke pripravlja na življenje. V njem problemi, ki jih rešujemo, niso omejeni na eno samo področje ali na en jezik, ampak so holistični in zahtevajo razumevanje različnih perspektiv gledanja na nek konkreten problem in zahtevajo znanja in razumevanja različnih jezikov.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
medpredmetno
povezovanje,
jezikovni in nejezikovni
pouk,
CLIL,
celostni pristop,
pouk tujega jezika



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:
cross-curricular learning,
language and non-language
teaching,
CLIL,
an integrated approach,
foreign language teaching

CROSS-CURRICULAR INTEGRATION AND LANGUAGE TEACHING

ALJA LIPAVIC OŠTIR (ED.), SAŠA JAZBEC (ED.)

Univerza of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
alja.lipavic@um.si, sasa.jazbec@um.si

The publication provides theoretical, applied and empirical insights into the various possibilities and opportunities for integrating non-language and language teaching, which we briefly refer to in the editorial as Learning for Life! The contributions are grouped into five themes addressing the following aspects: teachers' views on language teaching, the implementation of cross-curricular integration at different points in the education vertical, cross-curricular integration as an opportunity for individual languages, language integration from the perspective of other fields, and comparisons and experiences of school systems with cross-curricular integration elsewhere. The contributions make an important contribution to the reflection of decision-makers, school policy-makers and actors in the learning process on much-needed change, on the relativisation of the boundaries between the sciences and on the importance of meaningful language learning and teaching that prepares students for life. The problems we solve are not confined to a single field or a single language, but are holistic and require an understanding of different perspectives on a particular problem, and require knowledge and understanding of different languages.



University of Maribor Press

FÄCHERÜBERGREIFENDE INTEGRATION UND SPRACHUNTERRICHT

ALJA LIPAVIC OŠTIR (HRSG.), SAŠA JAZBEC (HRSG.)

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slowenien
alja.lipavic@um.si, sasa.jazbec@um.si

Die Publikation bietet theoretische, angewandte und empirische Einblicke in die verschiedenen Möglichkeiten und Chancen der Integration von nicht-sprachlichem und sprachlichem Unterricht, die wir im Leitartikel kurz als Learning for Life! bezeichnen. Die Beiträge sind in fünf Themenbereiche gegliedert, die sich mit folgenden Aspekten befassen: die Ansichten der Lehrkräfte über den Sprachunterricht, die Umsetzung der fächerübergreifenden Integration an verschiedenen Stellen der Bildungsvertikale, die fächerübergreifende Integration als Chance für einzelne Sprachen, die sprachliche Integration aus der Perspektive anderer Bereiche sowie Vergleiche und Erfahrungen von Schulsystemen mit fächerübergreifender Integration in anderen Ländern. Die Beiträge leisten einen wichtigen Beitrag zur Reflexion von Entscheidungsträgern, Schulpolitikern und Akteuren im Lernprozess über dringend notwendige Veränderungen, über die Relativierung der Grenzen zwischen den Wissenschaften und über die Bedeutung eines sinnvollen Sprachenlernens und -lehrens, das die Lernenden auf das Leben vorbereitet. Die Probleme, die wir lösen, beschränken sich nicht auf ein einziges Fachgebiet oder eine einzige Sprache, sondern sind ganzheitlich und erfordern ein Verständnis für verschiedene Perspektiven auf ein bestimmtes Problem sowie die Kenntnis und das Verständnis verschiedener Sprachen.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024)

ISBN
978-961-286-823-9

Schlüsselwörter:
fächerübergreifendes
Lernen,
sprachlicher und
nichtsprachlicher
Unterricht,
CLIL,
integrierter Ansatz,
Fremdsprachenunterricht



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

