

Saša Jazbec
Metka Lovrin

Koncept CLIL – novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji: študija primera

Pregledni znanstveni članek
UDK: 37.091:81'243:373.3(497.4)

POVZETEK

CLIL je aktualen didaktični koncept učenja in poučevanja tujih jezikov. Pristop je večpomenski, znan po različnih imenih (jezikovna kopel, nejezikovni predmet v tujem jeziku, bilingvalni pouk, imerzija) in različnih izvedbenih oblikah. CLIL počasi postaja tudi del slovenskega izobraževalnega sistema; priporočen je v učnih načrtih, z njim se ukvarjajo, ga spoznavajo in proučujejo študenti jezikoslovci, študenti razrednega pouka, predšolske vzgoje in tudi učitelji podobnih profilov. Namen prispevka je v teoretičnem delu predstaviti koncept CLIL in projekte, mejnike v procesu uveljavljanja le-tega. V empiričnem delu so predstavljeni rezultati kvalitativne raziskave, v sklopu katere smo intervjuvali učitelje in učiteljice ter ugotovili, da sta izraz in koncept CLIL v šolskem vsakdanu oz. pri intervjuvanih učiteljicah in učiteljih le delno poznana in razumljena, medtem ko je ideja didaktičnega pristopa zelo favorizirana.

Ključne besede: CLIL, didaktični pristop, osnovna šola, nejezikovne kompetence

The CLIL Concept - Novelty or Routine for Primary Teachers in Slovenia: A Case Study

Review article
UDK: 37.091:81'243:373.3(497.4)

ABSTRACT

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is a modern didactical concept of learning and teaching foreign languages. The approach is multifaceted, and known under different names (*language bath, non-linguistic subject in a foreign language, bilingual education and immersion*) and different forms of implementation. CLIL is slowly becoming a part of the Slovene educational system. It is recommended in curricula; linguistics students, students of primary teacher education, students of preschool education and teachers of similar profiles discover, study and investigate it. The aim of the theoretical part of the article is to present CLIL and its projects—milestones in the process of implementing the concept—whereas the

empirical part deals with the results of a qualitative research study in which teachers were interviewed in order to establish to what extent they are familiar with the CLIL concept.

Key words: CLIL, didactical approach, primary school, non-language competence

Uvod

»Bili ist echt gut ...« oz. »Bili je resnično dober ...« so leta 1994 kratko in jedrnatno povedali otroci, ki so bili v nemški zvezni deželi Schleswig Holstein vključeni v poskusno obliko t. i. dvojezičnega pouka (večina pouka je potekala v angleškem jeziku), v nadaljevanju CLIL-a. Evalvacijska študija je pokazala, da so ti otroci ne le bili zelo navdušeni nad delom in načinom dela, ampak tudi dejansko dosegli zelo ugodne rezultate, ki govorijo v prid razvoju komunikativnih zmožnosti, jezikovni spontanosti, motivaciji za učenje jezikov in njihovi rabi (Wode 1994, 1999).

CLIL (angl. Content and Language Integrated Learning) je aktualen didaktični koncept učenja in poučevanja tujih jezikov, ki je od leta 2003, ko je Evropska komisija sprejela Akcijski načrt za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti, pomembno zaznamoval paradigmo dela, učenja in poučevanja jezikov v Evropski uniji (Evropska komisija 2003). Sam koncept je drugačen in zanimiv zlasti zato, ker prihaja iz prakse in se uveljavlja v praksi in tudi teoriji. Je odprt, tj. znan po različnih izvedbenih variantah, z različno intenzivnostjo in obsegom jezikovnih in nejezikovnih elementov itd., ne nazadnje znan po različnih imenih (*jezikovna kopel*, *nejezikovni predmet v tujem jeziku*, *bilingvalni pouk*, *imerzija*) in zaradi te odprtosti tudi problematičen in pogosto predmet diskusije skeptikov. Kljub navedenemu CLIL počasi, a vztrajno vstopa v večino izobraževalnih sistemov, tudi v slovenskega. Koncept se omejeno pojavlja že na sistemski ravni, priporoča se npr. v učnih načrtih (prim. Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu 2013), z njim se ukvarjajo, ga spoznavajo in proučujejo študenti jezikoslovci, študenti razrednega pouka, predšolske vzgoje in tudi učitelji podobnih profilov, ki se dodatno usposablajo in izobražujejo (prim. Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine). Namen prispevka bo v teoretičnem delu predstaviti koncept CLIL in ključne mejnike, to je izbrane projekte, v procesu uveljavljanja CLIL-a v slovenskem pedagoškem diskurzu. V empiričnem delu pa bodo predstavljeni rezultati študije primera, v sklopu katere bodo anketirani učitelji in učiteljice. Analiza njihovih mnenj bo pokazala, ali je CLIL poznan in razumljen v šolskem vsakdanu. Podatek o tem, kako učitelji in učiteljice na šoli, na kateri je CLIL že vrsto let ustaljena praksa, zaznavajo oz. razumejo, sprejemajo koncept, bo pokazal, kako dolga je pot za prehod teoretičnih smernic v prakso oz. za uveljavljanje nove didaktične paradigme, kar CLIL zagotovo je, v praksi.

Koncept CLIL

Pojem CLIL je nastal leta 1994 (Marsh et al. 2001) kot okrajšava za Content and Language Integrated Learning in je sodoben didaktični koncept, ki uporablja drugi, tuji ali dodatni jezik (Coyle idr. 2010, 1; Harrop 2012, 57) za učenje in poučevanje nejezikovnega predmeta (npr. biologije, matematike, zgodovine itd.). CLIL je zaradi dvojega poudarka – tako na vsebini kot tudi jeziku – svojevrsten pojav, katerega cilj je enakovredno razvijanje jezikovnih in nejezikovnih kompetenc določenega predmetnega področja (Eurydice 2006, 7), k temu pa je treba dodati še pridobivanje tehnik in strategij učenja oz. t. i. »cognitive operations« (Lohmann 2009). Novega koncepta zato metodološko nikakor ne gre omejiti in enačiti s poučevanjem predmeta v tujem jeziku. Vsebina pri CLIL-u se namreč predstavlja s tujim jezikom in *skozi* tuji jezik, ne pa zgolj v tujem jeziku (Eurydice 2006, 8). Po tej metodologiji je jezik v prvi vrsti orodje, ki omogoča razumevanje nove vsebine in izgradnjo znanja po konstruktivističnih načelih, in šele nato cilj učenja. Nadaljnja posebnost CLIL-a je tudi spajanje dveh različnih didaktik, tj. predmetne in nepredmetne didaktike, ki posledično pripomoreta k celovitemu, avtentičnemu, smiselnemu in aktualnemu načinu učenja, ki se odziva na potrebe globalizirane družbe in tudi posameznika.

Čeprav evropske institucije in izobraževalne ustanove za CLIL kažejo povečani interes šele v zadnjem desetletju, sam način poučevanja, čeprav pod drugačnimi imeni, izvira že iz časov antičnega Rima in Grčije (grščina je bila jezik poučevanja v Rimu) (Coyle idr. 2010) ali iz srednjega in novega veka (latinščina je bila delovni jezik v šoli) ali kolonialnega sveta (npr. angleščina v Indiji, Afriki in drugje). Skozi stoletja, predvsem pa v 20. stoletju, so se pojavila številna poimenovanja, ki so v večji ali manjši meri sinonimna s CLIL-om. Mednje sodijo *jezikovna kopel*, *imerzija*, *bilingvalni pouk*, *nejezikovni predmet v tujem jeziku* idr.

Jezikovna kopel je sintagma, ki izvira iz francoskega jezika (Marsh idr. 2001, 11). Pri tej metodi se učenci brez predhodnih priprav »potopijo v jezik«. V ospredju dela so nejezikovne vsebine, jezik poučevanja je tuji jezik. Značilnost jezikovne kopeli je velika stopnja avtentičnosti, saj posameznik tuji jezik doživlja in usvaja v svoji naravni obliki, kot ga uporabljajo materni govorniki oz. tako, kot je usvajal materni jezik. Najpogosteje, ne pa izključno, se sintagma *jezikovna kopel* obravnava za različne oblike (tuje)jezikovnih aktivnosti otrok.

Termin *imerzija* je »pragmatični odziv na lingvistični in kulturni problem« (Coyle et al. 2010, 8), ki se je pojavil v Kanadi v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Da bi preprečili trenja med angleško in francosko govorečimi Kanadčani, je Zakon o uradnih jezikih (prav tam, 8) podelil francoščini (in tudi angleščini) status uradnega jezika. S tem sta oba jezika postala del javnega sektorja in s tem tudi izobraževalnih programov. Za razliko od jezikovne kopeli je v *imerziji* načeloma delovni in učni jezik drugi jezik, torej jezik okolja, ne tuji jezik.

Bilingvalni pouk, tudi *dvojezični pouk*, je v primerjavi z *imerzijo*, ki jo določajo v večji meri državni interesi, rezultat sožitja dveh jezikovnih skupnosti na določenem

območju. Posebnost takega izobraževalnega sistema je medsebojno dopolnjevanje jezikov, ki se v praksi kaže v menjavanju jezikovnih kodov (Coyle idr. 2010, 15), saj so ti nosilci določene funkcije (dajanje navodil, razlaganje kulturno specifičnih pojavov itd.). Tako menjavanje jezikov korenini v vsakdanji izkušnji dvojezičnih govorcev, ki glede na sogovorca, funkcionalne potrebe in jezikovne spretnosti na določenem področju uporabi en ali drug jezik.

Nejezikovni predmet v tujem jeziku pa je sintagma oz. poskus opisa koncepta CLIL, ki stremi k temu, da se izogne vsem dosedanjim omenjenim poimenovanjem, ki so tako ali drugače specifični, vezani na dvojezično okolje, politične dejavnike, zaporednost učenja jezika, na zgodnja leta učenja itd. (Lipavic Oštir et al. 2003). Kljub doslednosti poimenovanja, ki ga ponuja sintagma *nejezikovni predmet v tujem jeziku*, je, jezikovno gledano, neekonomična, nepraktična za rabo in ni uspela v primerjavi z nezaznamovano, kratko in sodobno kratico CLIL.

Že samo kratek pregled poimenovanja pedagoškega koncepta CLIL je pokazal, da gre za zapleten, večpomenski in večdimenzionalen koncept. Odlikujejo ga odprtost, funkcionalnost, ekonomičnost, integracija vsebin, pristopov, jezikovnopolitična podpora, visoka stopnja motivacije učencev in še bi lahko naštevali.

Poleg omenjenih pozitivnih strani pa lahko v literaturi in praksi beremo tudi o slabih straneh CLIL-a, ki jih v nadaljevanju samo kratko povzemamo, saj le-te niso predmet razprave v tem članku. Gre za dvom o tem, da bo nejezikovni pouk zaradi jezikovnega pouka oz. omejene jezikovne zmožnosti prikrajšan za določene dimenzije (Mehisto idr. 2008); da je CLIL koncept, ki je namenjen le nadarjenim ali zelo nadarjenim učencem; da lahko kakovosten CLIL izvaja le učitelj, ki je tako strokovnjak za jezik kot za nejezikovni predmet, ob tem pa pozna še posebnosti didaktike CLIL-a (Marsh idr. 2010), ali pa da bo zaradi tega koncepta omejena učenčeva jezikovna zmožnost v maternem jeziku (več o tem prim. Lipavic Oštir et al. 2003, 72–86).

V nadaljevanju bo posebnost CLIL-a v primerjavi z drugimi pedagoškimi oz. didaktičnimi koncepti utemeljena še z dvema pomembnima značilnostma:

1. »Pedagoška integracija kontekstualizirane vsebine, kognicije, komunikacije in kulture v prakso učenja in poučevanja« (Coyle 2002, 45). Našteti elementi integracije predstavljajo enega izmed temeljev CLIL-a: okvir 4C (angl. content, cognition, communication in culture). Ti elementi so v konceptu CLIL v medsebojni soodvisnosti. Namen komunikacije določa vsebino, ki se obravnava pri pouku, vsebina pa način komuniciranja (nivo jezikovne zahtevnosti in terminologijo). Obema enakovredna je kognicija, ki določa zahtevnost vsebine in jezika določeni ciljni skupini. Ta se izraža z različnimi metodami in strategijami poučevanja, ki jih učitelj uporablja, da najde pravo mero med kognitivnim izzivom in izgradnjo jezikovnih ter nejezikovnih elementov s pomočjo načela »zidarskega odra« (angl. scaffolding) (Schmitz 2008). Ker pa jezik, vsebina in tudi kognicija ne obstajajo v vakuumu, je četrti, vseobsegajoči del CLIL-a kultura, ki omogoča razvoj

medkulturnega razumevanja in globalnega državljanstva (prim. Coyle et al. 2010, 29–41).

2. Dimenzije CLIL-a (Harrop 2012, 58), ki razvijajo različna znanja in spretnosti, potrebna človeku v socialni interakciji in poklicnem življenju. Prva dimenzija omogoča posamezniku globlje razumevanje določene vsebine, saj se novo znanje zaradi »dvojnega procesiranja« (Sajda 2008) pri CLIL-u integrira v obstoječega. Naslednja dimenzija izpostavlja rabo višjih kognitivnih procesov, kot sta analiza in sinteza. Gledano z metodološkega vidika, je pri CLIL-u v ospredju nejezikovna vsebina, ki za sodobne didaktike pomeni odkrivanje novega znanja z vsemi čutili in samostojno tvorjenje ter izpeljevanje novih smiselnih sklepov. Tretja dimenzija izhaja iz dejstva, da sta učenje in poučevanje komunikativni dogodek, v katerem učitelj spodbuja učence k razmišljanju in sklepanju, učenci pa želijo svoje ugotovitve deliti z drugimi. Komunikativni kontekst tretje dimenzije se navezuje na četrto, ki izpostavlja razvijanje komunikacijskih spretnosti, saj je človek socialno bitje, ki želi svoje misli deliti z drugimi. CLIL tako omogoča, da učenci ne le razumejo določeno terminologijo, temveč tudi izoblikujejo spretnosti, ki jim pomagajo, da se izražajo v strokovnem kontekstu. Peta, zadnja, dimenzija CLIL-a pa je razvijanje medkulturnega razumevanja. Kultura zaznamuje ne le družbene navade in običaje, temveč tudi jezik. CLIL pomaga pri senzibilizaciji kulturnih razlik in na dolgi rok vodi v razumevanje drugačnosti in v strpnost.

Kljub navedenemu in kljub letom obstoja pa je CLIL še vedno pojav, ki si mora na evropski in državni ravni utirati pot kot kakovostno in celostno izobraževanje, ki izgrajuje jezikovne in nejezikovne kompetence posameznikov na specializiranih področjih.

CLIL v Sloveniji

Sodoben didaktični pristop CLIL v slovenskih šolah nima tradicije, sploh pa ne takšne, ki bi bila primerljiva z drugimi državami, npr. Nemčijo, Francijo, Češko, Poljsko, Bolgarijo (več o tem Lipavic Oštir in Jazbec 2009). V omenjenih državah obstajajo že vrsto let t. i. bilingvalne šole in pouk poteka npr. v tujem jeziku pri določenih predmetih ali pri vseh predmetih, ali na začetku šolanja pri manj, kasneje pa pri vedno več predmetih itd., odvisno od koncepta dela. Šolanje v teh šolah tudi ni nujno povezano z visokim socialnim položajem staršev, temveč gre večinoma za hoteno odločitev otrok oz. staršev za takšen neklasičen način izobraževanja. V Sloveniji takšnih šol ne poznamo, ker njihov obstoj omejuje zakon o rabi jezika v šoli, ki kot učni jezik (z izjemo pouka tujih jezikov in na narodnostno mešanih območjih) določa samo slovenščino. Raba tujega jezika kot delovnega jezika je v Sloveniji sicer dovoljena: 1. na t. i. mednarodnih šolah (Britishschool, Ecole Français, Quality School International), ki so sicer namenjene vsem otrokom od 3. do 15. leta, a so zasebne in jih zaradi zelo visokih šolnin obiskujejo načeloma le otroci veleposlanikov; 2. na določenih gimnazijah s programi mednarodne

mature (Gimnazija Bežigrad, Gimnazija Kranj, II. gimnazija Maribor itd.) (prim. Mednarodne šole na Slovenskem) in 3. kot projektna oblika na različnih nivojih izobraževanja zaradi različnih razlogov (vpliv jezikovne politike, tujejezikovna usmerjenost šole, individualni angažma posameznih učiteljev, skupin učiteljev ali ravnateljev, obmejna lega šol itd.). V nekaterih vrtcih (npr. Vrtec Manka Golarja Gornja Radgona s projektom *Skriti zaklad*, Vrtec in OŠ Josipa Vandota Krajnska Gora s projektom *Drei Hände – Tri roke – Tre mani*) in redkih osnovnih šolah (npr. OŠ Janka Padežnika v Mariboru) so v preteklem desetletju v projektni obliki preizkušali izbrano obliko izvajanja CLIL-a. Ob predstavljenih oblikah CLIL-a, ki so zagotovo pomembne pri uveljavljanju koncepta, so na sistemski ravni izobraževanja zelo pomembni tudi raziskovalni projekti. Navajamo jih v nadaljevanju, saj so pomembni mejniki na poti uveljavljanja didaktičnega koncepta CLIL v strokovno-pedagoški paradigmi v Sloveniji.

- 1996–2000: pilotski projekt *Uvajanje CLIL-a na OŠ Bojana Iliča v Mariboru*. V tem projektu je potekal v določenem razredu pouk zemljepisa v angleščini. Projekt je bil strokovno utemeljen in podprt s strani Zavoda za šolstvo ter Pedagoške fakultete Maribor, ki ga je znanstveno spremljala in evalvirala (Čagran po Lipavic Oštir et al., 2003).
- 2002–2005: nacionalni projekt CRP V5-0635-02 *Proučevanje možnosti novih pristopov in analiza dilem pri uvajanju nejezikovnih vsebin v jezikovni pouk v srednjih šolah v Sloveniji*. V okviru tega projekta je bila pripravljena temeljna študija, v kateri so navedena teoretska izhodišča, zapisi pojavnih oblik pouka nejezikovnih vsebin v slovenskih šolah ter eksemplarčni didaktični moduli CLIL-a za osnovno in srednjo šolo, ki so bili tudi delno izvedeni in evalvirani (prim. Lipavic Oštir et al. 2003).
- 2005–2007: mednarodni projekt CLILiG – »state of the art« und Entwicklungspotential in Europa (Socrates 6.1.2). V tem projektu je sodelovalo 11 evropskih držav, v katerih ima CLIL bogato tradicijo, in tudi Slovenija se je zaradi sodelovanja v projektu umestila na zemljevid t. i. CLIL-držav. Poleg analiz praktičnoraziskovalnega dela, inovativnih pristopov in proučevanja jezikovnopoličnih možnosti za uvajanje CLIL-a v nemškem jeziku v šole je bil pri projektu velik poudarek tudi na uvajanju CLIL-a v nova učna okolja, na razvoju kurikulumov ter na kakovosti izobraževanja, evalviranja in strokovnoznanstvenega dela na tem področju (prim. Lipavic Oštir in Jazbec 2008; Jazbec in Lipavic Oštir 2008 idr.).
- 2008–2011: nacionalni projekt ZRSŠ, Ministrstva za šolstvo RS in Evropskih strukturnih skladov *Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ*. V okviru tega projekta je bil pristop CLIL obravnavan tako na znanstveni kot na strokovni ravni, saj je poleg raziskovalcev v projektu aktivno sodelovalo tudi 60 učiteljev, ki so spoznavali, preizkušali in vrednotili nov didaktični pristop (prim. Pevec Semec et al. 2009). Rezultati projekta so številne objave v strokovnih in znanstvenih publikacijah, prispevki na strokovnih in znanstvenih konferencah, izvedena izobraževanja za učitelje ter dve monografiji; prva predstavlja teoretsko osnovo za pristop CLIL, druga pa idejni koncept učnega načrta za CLIL in didaktizirane učne enote (prim. Lipavic Oštir in Jazbec 2010; Jazbec et al. 2010).

V kontekstu mejnikov in uradnih dokumentov, ki zastopajo pristop CLIL, je nujno treba omeniti tudi aktualni »projekt«, to je obvezno učenje prvega tujega jezika

v drugem razredu. Gre za postopno uvajanje novosti v slovenski šolski sistem. Tako se letos, v šolskem letu 2014/15, izvaja pouk prvega tujega jezika na 15 % osnovnih šol v Sloveniji, drugo leto, tj. 2015/16, bo pouk prvega tujega jezika potekal na 30 % osnovnih šol in leta 2016/17 se bodo vsi učenci drugih razredov učili prvi tuji jezik (2. čl. Pravilnika o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole). Ta projekt je za CLIL pomemben zato, ker je učni načrt za predmet poudarjeno usmerjen v pouk nejezikovnih vsebin v tujem jeziku. To se kaže v samem dokumentu, in sicer v poglavju o priporočenih vsebinah (Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu 2013, 9–11) in v poglavju z didaktičnimi priporočili (prav tam, 13–18).

Omenjeni projekti so kot mejniki utirali in še vedno utirajo pot novemu didaktičnemu konceptu, ki vnaša novosti v izobraževalni sistem tako na horizontalni ravni (npr. močnejša povezanost predmetov) kot na vertikalni ravni (večja kontinuiteta učenja in poučevanja jezikovnih in tudi nejezikovnih vsebin); pomeni pomembne spremembe v načrtovalnem in intenzivnejšem sodelovalnem, timskem delu učiteljev; maje ustaljene vzorce in rutino dela ter prinaša tudi nelagodja in odklonilnost akterjev, ki so posredno ali neposredno povezani s tem pristopom.

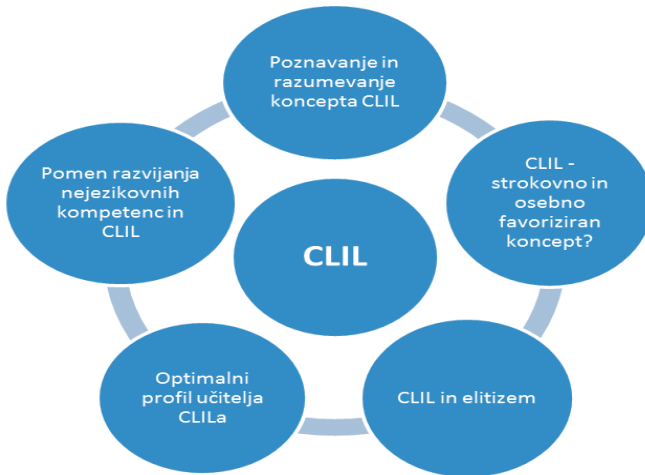
Empirični del

V empiričnem delu bo težišče razmišljanj o razumevanju in dojetanju pristopa CLIL osredotočeno na izjave učiteljic in učiteljev, ki so neposredni ali posredni udeleženci CLIL-a na eni izmed osnovnih šol v Sloveniji. S tako študijo primera želimo pokazati, kako učitelji in učiteljice na šoli, na kateri je CLIL že vrsto let ustaljena praksa, zaznavajo oz. razumejo, sprejemajo koncept in da je pot za prehod teoretičnih smernic v prakso oz. za uveljavljanje nove didaktične paradigme v praksi zelo dolgotrajna.

Osnovna šola, na kateri so zaposleni intervjuvani učitelji in učiteljice, zaradi zagotavljanja anonimnosti izjav ne bo imenovana. Gre za primestno osnovno šolo z 38 zaposlenimi pedagoškimi delavci in 316 učenci in učenkami, na kateri je koncept CLIL kot projekt prisoten že več let in je postal pomemben pokazatelj usmerjenosti šole v večjezičnost. V tem poglavju bo predstavljena analiza mnenj, komentarjev učiteljic in učiteljev, izraženih v intervjuju. S svojimi stališči do določenih pristopov, ki jih lahko izražajo implicitno (o tem namenoma ne govorijo, obravnavo, če se da, zaobidejo itd.) ali eksplicitno (o njih veliko vedo, njihov odnos do pristopa je naklonjen ali tudi nenaklonjen, skeptičen itd.), učitelji in učiteljice pomembno vplivajo na proces učenja in poučevanja tujih jezikov ter odnosa do (tujih) jezikov. Ker gre za kvalitativno raziskavo, ni vnaprej postavljenih podrobnih raziskovalnih vprašanj, osnovno vodilo je le splošno vprašanje: Kakšna stališča do koncepta CLIL je mogoče razbrati iz odgovorov intervjuvank in intervjuvancev?

Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo novembra in decembra 2014. Intervjuvanih je bilo šest učiteljic in trije učitelji na izbrani šoli, ki poučujejo jezik, tuji jezik, nejezikovne predmete, razredni pouk – gre za nereprezentativni in slučajnostni vzorec. Učiteljice in učitelji so v polstrukturiranem intervjuju odgovarjali oz. predstavljali svoja stališča do naslednjih tematskih izhodišč:



Shema 1: Shematski prikaz tematskih izhodišč intervjuja

V nadaljevanju bosta analizirani dve od petih tematskih izhodišč, saj se v tem prispevku osredotočamo le na stališča učiteljev in učiteljic do CLIL-a in njihovo razumevanje le-tega. Analiza intervjujev, v katerih intervjuvanci in intervjuvanke razpravljajo npr. o elitizmu v povezavi s CLIL-om ali o profilu učitelja, presega okvir tega prispevka. Iz intervjujev bodo predstavljeni le izbrani in za analizo odmevni izseki. Da bi zagotovili anonimnost posnetih odgovorov, smo jih v analizi označili z U1 do U9.

Analiza in interpretacija

Iz analize intervjujev sledi nekaj splošnih podatkov, ki natančneje opredeljujejo profil intervjuvank in intervjuvancev. Med šestimi intervjuvankami in tremi intervjuvanci (trije so starejši od 45 let, eden sodi v skupino od 35 do 45 let, drugi v skupino od 25 do 35 let) so bili zastopani naslednji poklicni profili: trije jezikovni, štirje naravoslovno-matematični, en profil učitelj razrednega pouka in ena vzgojiteljica. Takšna starostna, spolska in poklicna raznolikost intervjuvancev in intervjuvank sicer ni bila načrtovana, je pa bila predvidena, saj je bil namen raziskave preverjati poznavanje izraza in koncepta CLIL pri različnih profilih učiteljev in učiteljic na šoli oz. predvsem pri tistih učiteljih in učiteljicah, ki niso neposredni akterji CLIL-a, ki poteka na šoli.

Poznavanje in razumevanje izraza in koncepta CLIL

Na prvo, neposredno, precej šolsko zastavljeno vprašanje »Kaj je CLIL, poznate izraz CLIL, ste že slišali za CLIL?« velika večina odgovorov kaže na nepoznavanje le-tega: »Ne.« (U2, U6, U7, U8); »Nimam pojma.« (U3); »Kaj? Ne.« (U9); »Slabo poznam.« (U4); »Slišala sem od R., je omenjala.« (U1). Le ena intervjuvanka je skoraj izstrelila odgovor oz. kar definicijo CLIL-a: »Ja, poznam, CLIL je pravzaprav poučevanje predmetov v tujem jeziku, recimo matematika. Stapljanje tega ...« (U5). Ko je izpraševalka v nadaljevanju pogovorov začela naštevati še druge izraze za CLIL, kot so npr. jezikovna kopel, integrirani pouk, dvojezični pouk, pa so prav vse intervjuvance in intervjuvanci prikimali in potrjevali poznavanje koncepta CLIL. Najbolj jim je koncept pojasnil konkretni primer, npr. izvajanje biologije v angleščini.

Kot je bilo že omenjeno, se na šoli, na kateri so bili intervjuvani učitelji in učiteljice, CLIL že vrsto let izvaja v projektni obliki in zato je nekoliko presenetilo, da večina izraza ne pozna. Verjetno je razlog predvsem ta, da se CLIL na tej šoli imenuje *jezikovna kopel*, teoretske smernice in priporočila, ki vsebujejo drugačno terminologijo, pa še niso dosegli učiteljic in učiteljev, ki niso izvajalci tega projekta. Z razlago in pojasnjevanjem koncepta je izpraševalka sprožila sicer »aha efekt« pri prav vseh intervjuvankah in intervjuvancih, ki pa sami večinoma niso bili pripravljeni še dodatno govoriti o tem. So bili zadržani zaradi nekoliko nelagodne situacije, tj. direktnega vprašanja na začetku, na katerega niso znali odgovoriti, ali so molčali, ker ta koncept poznajo, a verjetno zaradi okoliščin intervjuvanja menijo, da se od njih pričakujejo kompetentni odgovori? O tem iz intervjujev ni mogoče sklepati, zato so razmišljanja zgolj spekulativna.

CLIL – strokovno in osebno favoriziran koncept

Namen naslednjega tematskega izhodišča je bil hote preseči zgolj teoretsko in profesionalno raven pogovora in zato so bili intervjuvance in intervjuvanci vprašani, če bi kot starši vpisali svojega otroka h CLIL-u, torej pouku nekega nejezikovnega predmeta, npr. matematike ali geografije v tujem jeziku. S tem vprašanjem je bila vzpostavljena vez med njihovimi objektivnimi znanji in védenji o konceptu z vidika učitelja in njihovimi subjektivnimi stališči do koncepta, tj. z vidika starševstva. Analiza vseh intervjujev je bila zelo zanimiva tako z jezikovnega, stilističnega kot z vsebinskega vidika. Kvantitativno gledano, so misli na temo o samem konceptu CLIL najbolj obsežne, razen morda dveh intervjujev, ki sta zelo kratka in tudi sicer ne dajeta možnosti za analizo. Vsi odgovori na vprašanje, ali bi kot starši za svojega otroka izbrali pouk CLIL, so bili pritrdilni. Bili so sicer izraženi v želelnem naklonu, ki bi ga lahko pri analizi razumeli tudi kot dvom, toda na izbiro naklona v odgovoru je nedvomno neposredno vplivala tudi oblika vprašanja. Običajno izpraševalka svojega vprašanja še ni niti uspela izreči do konca, ko so se že pojavili odgovori: »Obvezno, ja.« (U1); »Jaz bi ga vpisal. Ja.« (U2); »Nisem starš. Sicer pa ja, zakaj ne?« (U3); »Zagotovo.« (U4); »Bi, seveda. Zelo pomembna stvar.« (U5); »Po mojem pa. Jim pade v uho.« (U6); »Jaz bi.« (U7); »Ja, ja.« (U9). Nekoliko

presenetljiv je bil odgovor enega izmed intervjuvancev, ki je proti pričakovanjem povedal: »V višjih razredih ja, v nižjih ne, nepotrebno.« (U6). Proti pričakovanjem, ker lahko pogosteje slišimo obratno splošno mnenje, da je za mlajše otroke vse lažje, da so pri njih vsebine in predmeti bolj povezani in še ne tako strokovno zahtevni ipd.

V nadaljevanju so navedeni in analizirani izbrani izseki iz intervjujev, ki vsak po svoje specifično pojasnijo odločitve za koncept CLIL pri izobraževanju otrok intervjuvank in intervjuvancev in so glede na poudarke razporejeni v skupine a, b, c.

a) CLIL je zanimiv in uporaben

»Vsebine bi pridobival s ciljnega predmeta, če je to biologija, npr., zraven pa bi si izboljšal še jezikovne kompetence. Je pa to sicer zelo podobno temu, kar otroci doživljajo prek televizije, ko gledajo izobraževalne oddaje, ki niso prisiljeno izobraževalne, ampak so dokumentarci, ki so atraktivni zaradi vsebine in pristopa. Jezikovno na nezavedni ravni pridobivajo znanje. Vsebino ciljnega predmeta bi pa prav tako pridobival, kot bi jo sicer ali pa mogoče še bolj intenzivno, ker je to vpeto v dve dimenziji. Vsebinski pristop je večji izziv. Aktivira več miselnih procesov in zna biti s tega vidika bolj zanimiv kot izziv, se nekaj doseže, nekaj se dogaja na malo bolj zahtevnem nivoju. Pa ne samo s tistim ciljem vsebina, vsebina, ampak povezovanje, zmožnost združiti spodobnosti, združiti in interaktivno povezati znanje z različnih področij.« (U1)

U1 poudarja povezovanje jezika in nejezikovnih vsebin, povezovanje zmožnosti, znanj z različnih področij ter dvodimenzionalnost koncepta. Poleg tega izpostavlja nezavedno raven pridobivanja znanja ter usvajanje jezika in vsebine, kar intenzivira miselno aktivnost učencev in posledično motivacijo za delo ter pravzaprav visoko vrednoti koncept CLIL.

»Zato, ker se je to izkazalo kot zelo zanimivo. Delček izvajamo pri športnem dnevu pri orientaciji, tam dajemo otrokom navodila v tujem jeziku, angleščini, nemščini. To se je izkazalo kot zanimivo, uporabno, ker je direkten kontekst in potem otroci niso obremenjeni s tem, kaj oni poslušajo, ampak jim to avtomatsko pride nekako spontano.« (U4)

U4 izpostavlja motivacijski vidik CLIL-a, poleg tega pa še uporabnost in kontekstualizacijo dela in izjav ter s tem povezano pomembno naravnost oz. spontanost učenja.

b) CLIL je spontan, nevsiljiv

»Prednost je v tem, da [otroci] na nevsiljiv način usvajajo tudi tuji jezik, s tem pa usvajajo tudi vsebine zgodovine, geografije, matematike.« (U5)

»Sem bila prisotna [pri pouku CLIL-a]. To je tako spontano, tako nevsiljivo, ampak se tudi naučijo našo snov. [...] Tako se lažje nauči tujega jezika, ne pa tisto, ko mora za knjigami sedeti, to je pa ta čas in ta čas paše na njihovo razvojno stopnjo...« (U9)

V navedenih izsekih je posebej izstopala dimenzija »nevsiljivost in spontanost usvajanja jezika« pri CLIL-u. Pri analizi takih izjav se postavlja vprašanje, ali torej iz tega sledi, da tradicionalni pouk tujega jezika poteka na vsiljiv način? In če je res tako, zakaj učitelji tujejezikovnega pouka ničesar ne spremenijo? Učni načrt, npr., jih seveda zavezuje, a ne onemogoča vključevanja elementov drugih konceptov. Po eni strani drži, da pri klasičnem tujejezikovnem pouku ni poudarka na nejezikovnih predmetih, a po drugi strani spet nedvomno velja, da se jezika ne moreš naučiti, ne da bi ga vezal na neko nejezikovno vsebino. Vprašanje je samo, ali je ta vsebina avtentična, primerna za otrokov razvoj, zanimiva ali pa gre za poenostavljanje, kognitivno podcenjevanje učencev, prilagojenost poučevanju itd.

c) CLIL je ekonomičen, praktičen

»Dve muhi na en mah. Tisti, ki podaja snov, bo to že naredil tako, da bodo razumeli. Saj pa imaš šole, mednarodne, kjer je vse v angleščini. In ni nujno, da je to angleščina. Prednost znanja jezika je vsekakor velika prednost, ki jo bodo naši otroci potrebovali. Zato bilo kateri jezik. Tudi kitajščina.« (U2)

»Valjda, ima prednosti, ker znaš angleško, nemško.« (U3)

Izjavi U2 in U3 nista zelo obsežni, lahko pa jima zelo hitro določimo skupna imenovalca: 1. ekonomičnost, praktičnost in dvodimenzionalnost koncepta, ki ga U2 opiše z zvezo »dve muhi na en mah«, in 2. poudarjanje pomena in prednosti večjezičnosti.

Zaključek

V naslovu prispevka je postavljeno vprašanje, ali je koncept CLIL v Sloveniji pri učiteljih in učiteljicah na izbrani OŠ novost ali stalnica. Odgovori na to vprašanje so bili podani posredno v intervjujih, v katerih učitelji in učiteljice razlagajo, ali ga poznajo ali ne in kako ga razumejo, dojemajo, sprejemajo itd.

V teoretskih izhodiščih so tako najprej predstavljena različna poimenovanja in koncept CLIL ter projekti, ki so v Sloveniji pomembni mejniki na njegovi poti uveljavljanja. V empiričnem delu pa so z analitičnega vidika interpretirani odgovori eksemplarično izbranega vzorca učiteljev in učiteljic.

Da je CLIL odprt in večpomenski koncept, je v prispevku večkrat poudarjeno. To potrjuje veliko število njegovih poimenovanj (*jezikovna kopel, dvojezični pouk, pouk nejezikovnega pouka v tujem jeziku, imerzija* itd.) in tudi veliko število izvedbenih različic (različen delež jezikovnih in nejezikovnih vsebin pri učni uri, različno število ur na teden, različni profili učiteljev, timsko izvajanje itd.). Prav zaradi te odprtosti in prožnosti koncepta pa je njegovo uvajanje na sistemski ravni – ki deluje tako, da zapira odprtost, jo natančno določa in linearizira – dolgotrajno. Za sistemiziranje so običajno potrebne teoretične podlage, raziskave in projektno delo na nacionalni in nadnacionalni ravni. Nato sledi postopno uvajanje in spremljanje v praksi ter šele nato počasno uveljavljanje v sistemu. V teoretičnem delu prispevka so zato prikazani izbrani projekti, ki so kot mejniki

v preteklih dveh desetletjih pomembno zaznamovali uvajanje CLIL-a v slovenski izobraževalni sistem. Ugotavljamo pa lahko, da kljub priporočilom Evropske komisije in Sveta Evrope oz. evropske jezikovne politike, kljub omenjenim teoretičnim prizadevanjem ter realiziranim projektom CLIL v Sloveniji zelo počasi vstopa v izobraževalni sistem. Razlog je, da koncept rahlja tradicijo ter močno posega v ustaljene koncepte in načine dela. Koncept CLIL vnese spremembe na vertikali in horizontali izobraževanja, spremeni didaktiko nejezikovnih in jezikovnih predmetov oz. močno spremeni poudarke dela. V ospredju so tako konstruktivistični pristopi, eksperimentalno delo, samostojne in sodelovalne oblike dela, izpostavljanje praktičnih in uporabnih vidikov jezika in še bi lahko naštevali.

V empiričnem delu smo ugotavljali, kaj in kako o CLIL-u razmišljajo intervjuvani učitelji in učiteljice. Poudariti velja, da so bili intervjuvanci in intervjuvanke s šole, na kateri koncept CLIL v praksi ni novost, temveč stalnica. Kljub temu se je pokazalo, da je njihovo védenje oz. poznavanje koncepta CLIL bolj na intuitivni kot na strokovni ravni. Pomembno je, da koncept vidijo kot zanimiv, obetaven in uporaben. Analiza je pokazala, da mu pripisujejo lastnosti, kot so spontan, nevsiljiv, ekonomičen in praktičen. Hkrati se jim zdi pomemben, ker učenke in učence miselno zaposli bolj kot obstoječi koncepti. Kot starši bi za svoje otroke brez pomislekov izbrali tak način izobraževanja.

Odgovor na uvodno vprašanje, ali je CLIL stalnica ali novost, se po analizi odgovorov tako nagiba bolj v smeri novosti. Za dokončno potrditev te trditve pa bi bilo treba intervjuvati še več učiteljev in učiteljic in jo preveriti tudi kvantitativno.

Prednosti predstavljenega koncepta CLIL, ki jih dokazujeta teorija in praksa v tujini ter mnenja intervjuvanih učiteljic in učiteljev v naši raziskavi (kljub nekaterim odprtim vprašanjem, ki jih prinaša v ustaljeno prakso), ostajajo v Evropi in v svetu »model za uspeh« (Lohman 2009). CLIL namreč dviguje (tuje)jezikovne kompetence učencev na zelo visok nivo, spodbuja medkulturno razumevanje in je posebej pomemben, ker je odločilen korak na poti k večjezičnosti Evrope.

Saša Jazbec
Metka Lovrin

The CLIL Concept - Novelty or Routine for Primary School Teachers in Slovenia: A Case Study

The article was set to investigate whether CLIL was a novelty or a familiar routine for primary teachers in Slovenia. The theoretical part shed light on the term and the concept itself, and briefly reviewed several projects to provide the readers with a deeper understanding of CLIL in Slovenia. This was followed by the empirical part, which focused on the analysis of the answers given by selected teachers from a Slovene primary school.

The article claimed that CLIL is an open and multifaceted concept. This is supported by several types (language bath, bilingual education, non-linguistic subject in a foreign language and immersion) and other forms of CLIL practice, which differ in the emphasis placed on linguistic or non-linguistic content, the hour count per week, the teacher profile, team-teaching, etc. The implementation of CLIL on a systematic level is—due to its openness and flexibility—difficult to achieve, since systems tend to limit, define and linearize. Systematization usually requires a theoretical basis, research and study projects on a national and supranational level. Gradual implementation in selected environments and monitoring follow when these prerequisites are provided for. In accordance with this tradition, the theoretical part thus gives a general overview of projects carried out in the last twenty years which have significantly influenced the implementation of CLIL in the Slovene educational system. CLIL in Slovenia has met many obstacles despite the European Union's language policy, the recommendations of the European Commission and the European Council, and successful individual projects carried out in Slovenia. The reason lies in CLIL's attitude, which shatters traditions, changes procedures and reshapes conventional concepts. CLIL brings innovation to education: It changes the vertical and horizontal axes, alters the didactics of linguistic and non-linguistic subjects, and shifts focal points of work. Traditional teaching is pushed in the background, and other approaches like usability, practicality, constructivism, experimental work, individual and cooperative learning become the prime focus.

The empirical part of the article assessed the views of a selected body of teachers. The authors wish to stress that the interviewees were from a school in which the concept CLIL is not a novelty, but a practice with a tradition. Despite the circumstances, the authors have established that the teachers' knowledge and understanding of CLIL is based on intuition rather than professional knowledge. Nonetheless it is important that they viewed the concept as useful, promising and interesting. The analysis has revealed a positive attitude towards CLIL, since it is

perceived as practical, spontaneous, unobtrusive and economical. Its advantage is also the cognitive stimulus which engages the students' minds. The teachers thus uniformly agreed that they would choose CLIL as an educational concept for their children. Despite its clear support, for these teachers CLIL appears to be a novelty rather than routine. However, a quantitative study is needed for a definite validation of this conclusion.

CLIL remains "a successful model" (Lohman 2009). Its power is proved by theory and practice abroad, and also by the statements of the interviewed teachers. Even though some issues remain open, we have argued that CLIL effectively develops students' foreign language competence, while at the same time fostering intercultural understanding and thus paving the way for a multilingual Europe.

LITERATURA

Coyle, Do. 2002. Against all odds: Lessons from Content and Language Integrated Learning in English secondary schools. V *Education and Society in Plurilingual Contexts*, (ur.) Daniel W. C. So, Gary M. Jones, 37–55. Bruselj: Brussels University Press.

Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David. 2010. *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eurydice. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.

Evropska komisija. 2003. *Aktionsplan für Sprachen (2004–2006)*. <http://p21208.typo3server.info/263.0.html> (Pridobljeno 2. 1. 2015)

Haropp, Ena. 2010. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro – Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21: 57–70. Pridobljeno 22. 1. 2015. http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Jazbec, Saša, Lipavic Oštir, Alja, Pižorn, Karmen, Dagarin Fojkar, Mateja, Pevec Semec, Katica, Šečerov, Neva, ur. 2010. *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole, Zgledi CLIL-a*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf>. (Pridobljeno 15. 12. 2014)

Jazbec, Saša, Lipavic Oštir, Alja. 2008. CLIL: didaktični koncept in položaj v Sloveniji = CLIL: didactic concept and situation in Slovenia. V *Zbornik povzetkov*, 39–41. Ljubljana: EUNIC.

Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša, ur. 2010. *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>. (Pridobljeno 15. 12. 2014)

Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša. 2008. Machen wir CLIL oder einen Deutschkurs? V *Curriculum linguae 2007: Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch*, 145–150. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Lipavic Oštir, Alja, Rot Gabrovec, Veronika, Jazbec, Saša, Kacjan, Brigita. 2003. *Nekateri vidiki uvajanja jezikovne kopeli: CRP za leto 2003*. Elaborat. Maribor.

Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša. 2009. Vzajemno delovanje različnih dejavnikov pri uvajanju CLILa v šolski sistem v Sloveniji. *Pedagoška obzorja*. 24: 104–118.

Lohmann, Christa. 2009. Bilingualer Unterricht – ein Erfolgsmodell. *Praxis Englisch*. 6: 46–48. Pridobljeno 10. 12. 2014. <http://www.the-english-academy.de/153.0.html#sthash.S045dOBx.dpuf>

Marsh, David, Maljers, Anne, Hartiala, Aini-Kristiina. 2001. *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marsh, David, Oksman-Rinkinen Paula, Takala Sauli. 1996. *Mainstream Bilingual Education in the Finnish Vocational Sector*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. http://kiesplang.fi/blog/wp-content/uploads/2011/10/Bilingual_education_1996.pdf (Pridobljeno 22. 1. 2015)

Mehisto, Peeter, Wolff, Dieter, Frigols Martín, María Jesús. (2010). Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften. ECML. <http://clil.cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=1OP6IOu3oxA%3D&tabid=2254&language=en-GB> (Pridobljeno 22. 1. 2015)

Mehisto, Peeter, Marsh, David, Frigols, Maria. 2008. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Publ.

Pevec Semec, Katica, Pižorn, Karmen, Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša, Brumen, Mihaela. 2009. *Poskus in postopno uvajanje tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: ZRSŠ.

Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11951> (Pridobljeno 3. 1. 2015)

Sajda, Lydia. 2008. *CLIL*. Salzburg: GRIN.

Schmitz, S Stefanie. 2008. *The Concept of Scaffolding in Primary English Teaching*. Munich: GRIN. <http://www.grin.com/en/e-book/202848/the-concept-of-scaffolding-in-primary-english-teaching> (Pridobljeno 15. 12. 2014)

Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine. <http://www.ff.um.si/dotAsset/49301.pdf> (Pridobljeno 3. 1. 2015)

Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. 2013. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf (Pridobljeno 20. 1. 2015)

Wode, Henning, Burmeister, Petra, Daniel, Angelika, Rohde, Andreas. 1999. Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 4 (2): 17. Pridobljeno 22. 1. 2015. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/wode2.htm>

Wode, Henning. 1994. *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Kiel: 1&f.

Dr. Saša Jazbec, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, sasa.jazbec@um.si
Metka Lovrin, uni. dipl. prevajalka in tolmačka za angleški jezik ter uni. dipl. prevajalka in tolmačka za nemški jezik, podiplomska študentka Filozofske fakultete Univerze v Mariboru, metkalovrin@gmail.com

