

*Mihaela Brumen
Polonca Kolbl Ivanjšič
Mateja Pšunder*

Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku

Pregledni znanstveni članek
UDK: 37.015.31:81'243:373.3

POVZETEK

Funkcionalna večjezičnost kot lastnost jezikovne podobe prebivalcev Evropske unije danes narekuje znanje in uporabo več jezikov. CLIL kot sodoben pristop poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku omogoča doseganje le-tega na različnih stopnjah izobraževanja. Prispevek posega zlasti na učno, čustveno, kognitivno in medkulturno dimenzijo poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku. V prvem delu prispevka so predstavljene raziskave, ki potrjujejo učinke pristopa CLIL v povezavi z zgoraj navedenimi dimenzijami, v drugem delu pa je podan primer poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku s pristopom CLIL na osnovni šoli v Sloveniji, ki se je na osnovi povratne informacije udeleženi pokazal kot primer dobre učne prakse.

Ključne besede: nejezikovni predmeti, tuji jezik, materni jezik, motivacija, individualne miselne sposobnosti

Pedagogical Aspects of Subject Teaching in a Foreign Language

Review article
UDK: 37.015.31:81'243:373.3

ABSTRACT

Functional multilingualism, as a linguistic image of Europeans, dictates the knowledge and use of multiple languages among people. The modern dual-focused educational approach known as CLIL (Content and Language Integrated Learning), enables exactly this at different levels of education.

This paper presents the academic/educational, emotional, cognitive and intercultural dimensions of subject teaching in a foreign language. The first part of the paper introduces some recent studies which confirm the effects of CLIL in conjunction with the above mentioned dimensions. The second part of the paper describes an example of subject teaching in a foreign language at one of the primary schools in Slovenia. On the basis of

student-feedback, it describes an example of CLIL learning and teaching that we consider good practice.

Key words: subject teaching, foreign language, native language, motivation, individual thinking skills

Uvod

CLIL (angl. Content and Language Integrated Learning) je odprt učni pristop, v katerem se vse ali le določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov (npr. matematika, šport, spoznavanje okolja, likovna umetnost, glasbena umetnost idr.) obravnavajo v tujem (L2) jeziku (Coyle et al. 2010; Marsh 2008; Jazbec in Lipavic Oštir 2009; Lipavic Oštir in Jazbec 2010). Takšen pristop podpirajo tudi različni evropski dokumenti (Eurydice 2006; European Commission 2005; High Level Group 2007), njihova podpisnica je tudi Slovenija, in potrjujejo zavezanost evropske jezikovne politike k večjezičnosti v Evropski uniji in k spodbujanju inovativnih pristopov poučevanja jezikov.

Pristop CLIL vključuje dimenzije pouka (Coyle et al. 2010), ki jih navajamo v nadaljevanju. V prvi vrsti gre za pridobivanje nejezikovnih vsebin, torej za pridobivanje znanja in zmožnosti pri nejezikovnih predmetih. Sledi simultano, naravno pridobivanje jezika, ki se ga učenec uči in ni njegov materni jezik; učenec razvija splošne jezikovne in komunikacijske zmožnosti. Omenjeni pristop vključuje učenje, kajti učenec širi spekter individualnih učnih strategij, motivacijo za učenje in razvoj kognicije (mišljenje in razumevanje). Pri tem ne gre samo za prenos znanja, saj naj bi učenec razmišljal in vključeval višje stopnje mišljenja (po Bloomovih taksonomskih stopnjah). Pristop CLIL vključuje tudi kulturno dimenzijo – učenec se zaveda sebe in drugih kultur, razvija vrednote medkulturnosti, sobivanja med različnimi kulturami in ozavešča medkulturne odnose. Prav tako vključuje tudi okolje, geografsko-ekonomsko dimenzijo, saj se učenec usposablja za integracijo v globalnem svetu (Coyle et al. 2010).

Pričujoči prispevek posega zlasti na učno, čustveno, kognitivno in medkulturno dimenzijo poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku, kot na primer: zaznavanje lastne kompetentnosti, zaznavanje motivacijskih spodbud in samopodobe pri učenju jezika, razvoj individualnih miselnih sposobnosti in soočanje z jezikovno ter kulturno raznolikim svetom. V prvem delu prispevka najprej predstavljamo spoznanja nekaterih empiričnih raziskav – strnemo različne učinke pristopa CLIL v povezavi z zgoraj navedenimi dimenzijami. V drugem delu prispevka je opisan konkreten primer izvajanja pristopa CLIL na eni od slovenskih osnovnih šol, ki ga predstavljamo kot primer dobre učne prakse.

Raziskave o učinkih poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku

Poučevanje tujega jezika je kompleksen psihološko-pedagoški fenomen, ki vključuje različne faktorje učne uspešnosti pri pouku. Mednje spada učenčeva motiviranost za učenje, saj posredno vpliva na kakovost znanja (tujega) jezika. Za namen prispevka najprej predstavljamo motivacijo za učenje tujega jezika, ki lahko določa učno uspešnost posameznika in se posledično osredotoča na doseganje učnih ciljev in vsebin pri pouku nejezikovnih predmetov. Masgoret in Gardner (2003) trdita, da učna motivacija vodi k učnim dosežkom pri učenju tujega jezika in spodbuja učenca k novim izzivom in k pridobivanju novih znanj. Vpliva tudi na kognitivne procese med učenjem (Gardner 2010), saj je povezana s skladiščenjem informacij v dolgoročni spomin ter z njihovim prepoznavanjem in priklicem (Juriševič 2009, 99). Po zgledu Eccles (Eccles et al. 1998, v Juriševič 2009, 102) lahko notranjo motivacijsko usmerjenost za učenje tujega jezika opredelimo v smislu treh med seboj prepletenih elementov: 1. kot specifično naravnost do tujega jezika oz. s tujim jezikom povezanimi učnimi dejavnostmi, ki učencu predstavljajo izziv, 2. kot doseganje učne kompetentnosti in obvladovanje jezikovnih zmožnosti (oblikovanje samopodobe na področju tujega jezika) ter 3. kot učenje, ki ga spodbuja radovednost oziroma interes učenca. Raziskave so pokazale (prav tam), da situacijske interese (učne dejavnosti ali učne vsebine) spodbujajo predvsem naslednje lastnosti določene naloge/dejavnosti: osebna ustreznost za učenca, element novosti, raven učenčeve aktivnosti in razumljivost vsebin/konteksta.

V nadaljevanju namenjamo pozornost raziskavam, ki so preučevale povezavo učne motivacije, interesa učencev in učne dosežke pri pouku nejezikovnih predmetov v tujem jeziku.

Coyle (2011) v svoji raziskavi predstavlja tri vidike motivacije pri učencih, pri katerih je bil tuji jezik le sredstvo za učenje novih vsebin pri nejezikovnih predmetih. Trije vidiki motivacije so vključevali: motivacijo učenca v učnem okolju, vključevanje učencev v tujejezikovni pouk in učenčevo identiteto. V raziskavo je bilo vključenih 11 angleških in škotskih šol z več kot 650 učenci, v katerih je pouk potekal po pristopu CLIL; jezik sporazumevanja ni bil angleščina, temveč tuji jezik (npr. francoščina). Raziskava je pokazala, da so učenci CLIL sprejeli pozitivno, da so bili motivirani v vseh navedenih vidikih motivacije. Učenci so poročali o učnih uspehih, predvsem zaradi novega izziva pri pouku. Niso se strinjali s trditvijo, da je CLIL namenjen le učno uspešnejšim učencem – to nakazuje, da so CLIL zaznali kot ustrezen pristop, dostopen učencem z različnimi učnimi sposobnostmi. Morda najbolj zgovorna izjava o motivaciji v tem poročilu je priznanje učencev, da je pouk v CLIL-u »bolj zabaven« (Coyle 2011, 95).

Pozitiven vpliv pristopa CLIL na motivacijo učencev so pokazale tudi številne druge raziskave. Študija, ki so jo v Andaluziji izvedli Lorenzo, Casal in Moore (2010) v 61 šolah, pri 9- do 10-letnih ter pri 13- do 14-letnih učencih, ki so se kot

tujega jezika učili angleščine, francoščine in nemščine, je pokazala, da sta bili motivacija in samopodoba učencev, ki so bili deležni pouka s pristopom CLIL, občutno višji od učencev, ki so se učili jezika v kontrolni skupini, po »tradicionalni« metodi. Raziskava Merisuo-Storm (2006) je pokazala, da so imeli učenci, ki so bili deležni pouka po pristopu CLIL, bolj pozitiven odnos do učenja v tujem jeziku kot njihovi vrstniki, ki takšnega pouka niso bili deležni. Lasagabaster (2011) v raziskavi (N = 191 učencev) prav tako poudarja višjo motivacijo in samozavest učencev, ki so bili deležni pouka nejezikovnih predmetov v tujem jeziku. Hunta (2011) je zanimalo, kako po mnenju srednješolcev (iz 13 šol v Veliki Britaniji) pristop CLIL vpliva na njihovo zadovoljstvo s poukom, napredek in motivacijo. Raziskava je pokazala, da so se učenci na pouk nejezikovnih predmetov v tujem jeziku dobro odzvali, večina je bila zadovoljna s poukom, dejavnostmi in gradivi, občutili so lasten napredek v besednem zakladu, frazah, vsebini. Manj pozitiven občutek pa so učenci izrazili do motivacije, saj jih je le manj kot polovica odgovorila, da so se počutili motivirane za takšen pouk.

Kljub potrditvam mnogih raziskav o pozitivnem vplivu pristopa CLIL na motivacijo učencev in njihovo samopodobo pri pouku nejezikovnih predmetov v tujem jeziku je treba izpostaviti tudi raziskave, ki poročajo o rezultatih, ki so v nasprotju z zgoraj navedenimi. Eno takih predstavlja longitudinalna raziskava, izvedena v Hong Kongu, avtorjev Salili in Tsui (2005), ki je trajala tri leta. Vključevala je učence (N = 2547) na predmetni stopnji osnovne šole, pri katerih je pouk potekal v angleščini (EMI-učenci – angl. English-medium instruction), in učence, pri katerih je pouk potekal v prvem, maternem jeziku, torej v kitajščini (CMI-učenci – angl. Chinese-medium instruction). EMI-učenci so izkazali boljše znanje v angleščini in kitajščini kot CMI-učenci, CMI-učenci pa so se bolje kot EMI-učenci odrezali pri sprejemanju različnih učnih strategij (npr. kritično mišljenje, obdelava podatkov). Nadalje, samoučinkovitost (učenčevo pričakovanje uspeha) za učenje angleščine se je pri EMI-učencih bistveno zmanjšala, razen pri učencih z višjimi učnimi sposobnostmi. To nakazuje, da so učne težave, ki so nastale z učenjem v tujem jeziku, kljub večji izpostavljenosti v angleščini spodkopale zaupanje učencev v učenje. Nasprotno pa so CMI-učenci znatno izboljšali lastno učinkovitost in zaupanje pri učenju kitajščine in angleščine. To kaže, da se je negativni vpliv na samopodobo, ki ga je povzročila stigma študija na CMI-šolah, postopno zmanjšal, ko so se CMI-učenci prilagodili na šolsko okolje. Prav tako so bili pri CMI-učencih, pri katerih je pouk potekal v njihovem maternem jeziku, višji notranja in integrativna motivacija ter njihovo zaznavanje učenja, samoučinkovitosti in uspeha pri učenju, bolj so bili samozavestni pri reševanju nalog pri učnih predmetih (npr. zgodovina) in imeli so nižjo stopnjo anksioznosti pri reševanju testov. Raziskava nakazuje, da poučevanje v prvem jeziku lahko učinkovito poveča učenčevo integrativno motivacijo za učenje jezika (npr. se pogovarjati, brati, odkrivati, zadovoljiti interes). Če torej povzamemo, je raziskava pokazala (prav tam, 152), da so EMI-učenci z višjimi učnimi rezultati in z višjo samoučinkovitostjo želeli nadaljevati

učenje v EMI-skupini. Na drugi strani so CMI-učenci z višjimi učnimi rezultati in samoučinkovitostjo želeli nadaljevati s poukom v materinščini. Menili so, da jim učenje v materinščini omogoča poglobljeno razumevanje besedila, v njem so lažje izrazili svoje (kritično) mišljenje, kar je vodilo do učinkovitejšega učenja. EMI-učenci pa so menili, da jim učenje v angleščini pomaga izboljšati njihovo znanje angleškega jezika in jim olajša njihov nadaljnji študijski in karierni razvoj.

Finska študija Seikkula-Leino (2007) je ob znanju jezika preverjala tudi čustvene dejavnike (motivacijo in samopodobo) mladostnikov, ki so bili deležni pouka po pristopu CLIL (v angleščini). Raziskava je pokazala, da so imeli CLIL-učenci kljub močni motivaciji do učenja nizko samopodobo do učenja tujih jezikov, v primerjavi z učenci, ki niso bili deležni takšnega pouka. Razlog za to je lahko dejstvo, da so se učenci bolj zavedali svojih jezikovnih pomanjkljivosti, prisiljeni so se namreč bili soočiti s težavami, ki so povezane z učenjem strokovnih vsebin v tujem jeziku (Seikkula-Leino 2007, 337).

Hood (2006, 142, v Coyle et al. 2010) je v intervjujih z učenci, deležnimi pouka po pristopu CLIL, ugotovil, da so »v zgodnjih fazah programa CLIL užitek, motivacija in samopodoba lahko ogrožene, saj se učenci soočajo s prvimi izzivi prilagajanja metodologiji CLIL«. Drugačen pouk, jezikovne pomanjkljivosti, tesnoba, strah v komunikaciji v novem jeziku so lahko dejavniki, v nasprotju z učno motivacijo. Gardner (2010, 91) poudarja, da je mogoče, da se tesnoba, povezana z učenjem jezika, razvija v odvisnosti od izpostavljenosti do učenja in poskusa rabe jezika. Navedeni rezultati nakazujejo, da bi morali učitelji pri učencih z nižjimi učnimi dosežki nameniti posebno pozornost morebitni pozitivni učni motivacijski spodbudi in izogibanju jezikovni tesnobi, predvsem v zgodnjih fazah pristopa CLIL.

V nadaljevanju predstavljamo nekatere raziskave, ki kažejo učinke pristopa CLIL na razvoj kognicije.

Várkuti (2010) je izvedla raziskavo, v katero so bili vključeni srednješolci na Madžarskem. Raziskava je vključevala 816 srednješolcev eksperimentalne skupine, ki so bili deležni poučevanja nejezikovnih vsebin v angleščini, in kontrolno skupino 631 dijakov, ki ni bila izpostavljena pristopu CLIL. Rezultati so pokazali, da so bile jezikovne kompetence srednješolcev, ki so bili deležni pristopa CLIL, na višji stopnji kot pri učencih kontrolne skupine. Srednješolci eksperimentalne skupine so razvili obsežnejši besedni zaklad, bolje so uporabljali slovnična pravila, bolje so reševali kognitivno zahtevnejše teste iz jezika in se posledično bolj zavedali rabe tujega jezika ter imeli boljšo samopodobo. Če sklenemo, so srednješolci eksperimentalne skupine torej bolje obvladali tuji jezik in jih je zato mogoče obravnavati kot bolj funkcionalno usposobljene v jeziku v primerjavi s srednješolci kontrolne skupine.

Jäppinen (2005) je v finski raziskavi preučeval učinek pristopa CLIL na razvoj kognicije pri učencih; vključil je 669 učencev, starih med 7 in 15 leti. Eksperimentalna skupina (335 učencev) je imela pouk matematike in naravoslovja v angleščini, francoščini ali švedščini, kontrolna skupina (334 učencev) pa je

imela pouk v materinščini, tj. v finščini. Raziskava je pokazala, da se je pristop CLIL v javnih šolah na Finskem v splošnem pokazal kot uspešen, saj je ponudil ugodne pogoje za razvoj mišljenja ter pridobivanje učnih vsebin v matematiki in naravoslovju. V večini primerov je bil kognitivni razvoj po pristopu CLIL podoben razvoju v maternem jeziku, v nekaterih primerih (v starostni skupini od 10 do 14 let) pa je bil kognitivni razvoj eksperimentalne skupine celo uspešnejši kot v kontrolni skupini.

Vendar pa nekatere raziskave opozarjajo (Md Yassin et al. 2010), da je pomembno, da se učitelji zavedajo pomena svoje vloge v povezavi s spodbujanjem kognitivnega razvoja učencev znotraj pristopa CLIL. Do tega sklepa so navedeni avtorji prišli na osnovi rezultatov raziskave, ki so jo izvedli med 338 osnovnošolci in 9 učitelji v Maleziji in pri kateri so opazovali, snemali in analizirali učne ure naravoslovja v angleščini. Želeli so ugotoviti, kako učitelji s postavljanjem vprašanj spodbujajo kognitivno aktivnost učencev. Raziskava je pokazala, da so bili učenci pri poučevanju naravoslovja v angleščini po Bloomovi taksonomiji deležni vprašanj na nižjih kognitivnih taksonomskih stopnjah (npr. pomnjenje in razumevanje). Vprašanja učiteljev so bila predvsem usmerjena v reprodukcijo znanja. Raziskava je prav tako pokazala prevlado učiteljevega govora, kar lahko resno vpliva na učenje in razumevanje naravoslovnih vsebin pri učencih.

CLIL ponuja dobre priložnosti tudi za spodbujanje medkulturnih kompetenc, ki sodi v enega izmed pomembnih izzivov vzgojno-izobraževalnega procesa 21. stoletja (Sudhoff 2010). Gonzales Rodriguez in Borham Puyal (2012) sta preučevali učinek branja literarnih besedil v angleščini znotraj pristopa CLIL na razvoj medkulturnih kompetenc pri španskih študentih. Pozitivni učinki takšnega pristopa so se pri študentih pokazali pri izboljšanju jezikovnih, komunikacijskih in medkulturnih kompetenc. Zadnje so se kazale v razvoju in krepitvi tolerance in empatije do drugih kultur, v zmanjšanju predsodkov in prezira do ljudi iz drugih kultur, v razumevanju stališča drugih ter spoštovanju in sprejemanju vrednot in navad različnih kulturnih skupin.

V drugem delu prispevka predstavljamo primer dobre CLIL-prakse v Sloveniji. Na osnovi povratne informacije udeležencev so prikazani nekateri njeni učinki v povezavi z zgoraj navedenimi pristopi.

Primer dobre prakse v osnovni šoli

Od leta 2008 je Osnovna šola (OŠ) Beltinci vključena v mednarodni projekt z naslovom *Šole – partnerji prihodnosti*, ki poteka na pobudo nemškega zunanjega ministrstva v sodelovanju z Goethe-Institutom Ljubljana. Cilj programa je vzpostavitev mreže partnerskih šol po svetu, ki učencem nudijo kakovostno inovativno izobraževanje na najvišjem nivoju. Pri tem je v ospredju pouk tujih jezikov, predvsem nemškega jezika. Goethe-Institut podpira vertikalno izobraževalnega sistema povsod po svetu s posebnim poudarkom pri uvajanju

nemščine kot šolskega predmeta v OŠ. Učiteljem ponuja dodatna izobraževanja na didaktičnem področju, hkrati pa opremlja partnerske šole z modernimi multimedijskimi učnimi gradivi, učili in materiali o deželoznanstvu (spoznavanje zgodovinskih, geografskih in kulturnih značilnosti nemško govorečih dežel). Goethe-Institut v okviru lastne iniciative v podporo partnerskim šolam po svetu pošilja tudi svetovalce za poučevanje tujega jezika. Tako so glavni cilji projekta *Šole – partnerji prihodnosti* naslednji (Pelcl Mes 2011): 1. spodbuditi zanimanje učencev, staršev in učiteljev za nemščino in jo popularizirati, 2. navezovati stike s partnerskimi šolami iz držav, ki so vključene v projekt, 3. izobraževanja za učitelje nemškega jezika, 4. tečaji nemščine za učenke in učence, 5. objavlanje člankov v spletnem časopisu Goethe-Institut z naslovom KLICK, 6. pridobitev mednarodnih certifikatov iz znanja nemščine FIT1 in FIT2 (izpit predpostavlja osnovno znanje nemškega jezika in označuje prvo (A1) in drugo (A2) od skupno šestih stopenj Skupnega evropskega jezikovnega okvira (Sejo 2011) in B1 (izpit potrди solidno znanje osnov nemškega jezika in označuje tretjo (B1) od skupno šestih stopenj Skupnega evropskega jezikovnega okvira) (prav tam 2001) ter 7. pouk strokovnih predmetov v nemščini.

CLIL v sodelovanju s strokovnjakom za nemški jezik iz Goethe-Instituta že več let uspešno izvajajo tudi učitelji nemščine na OŠ Beltinci. Vsako leto se v timu učiteljev (učitelj nemškega jezika in učitelj strokovnega predmeta) z namenom podajanja informacij o ustrezni uporabi metode CLIL pri pouku udeležijo tedenskega izobraževanja učiteljev, na tako imenovani Učiteljski akademiji (nem. Lehrerkademie) v Berlinu, ki se izvaja pod okriljem Goethe-Instituta. V letu 2011 so jim strokovnjaki iz Goethe-Instituta podrobno predstavili omenjen pristop in jih seznanili s strategijami ter fazami za uspešno načrtovanje in realizacijo CLIL-projektov v teoriji in praksi. Ponujena jim je bila tudi možnost pridobivanja novih projektnih partnerjev, ki pa ni uspela, predvsem zaradi finančnih težav drugih evropskih partnerskih šol. Na podlagi lastne vsebinske izbire so vsi sodelujoči učitelji načrtovali CLIL-projekt v šolskem letu 2011/12. Na OŠ Beltinci so ga izvedli v obliki tehničnega dneva na temo okolje (naravoslovje, biologija). Učenci so iz odpadkov izdelali vazo in darilno vrečko ter na ta način uzavestili ponovno uporabo odpadkov in zeleno gospodarstvo. Vsebine ločevanja odpadkov za učence niso bile nove, saj vsi učenci in zaposleni na OŠ Beltinci tudi sicer redno ločujejo odpadke, odkar je šola prejela naziv Eko šola (1999). V okviru njihovega CLIL-projekta z naslovom *Alles Müll oder was?* je sodelovalo 20 učencev (od 11 do 15 let). Vsebinski del projekta je pripravil učitelj strokovnega predmeta (tj. naravoslovja), jezikovni del pa učitelj tujega jezika (nemščine). Učitelji so si zadali naslednje cilje, ki so jih opredelili v svojih učnih pripravah, pregledal pa jih je zunanji ocenjevalec: seznanjenje in informiranje učencev o zbiranju, ločevanju in recikliranju odpadkov; razširjanje besedišča tako v maternem kot v tujem jeziku na področju okolja, varstva okolja in ekologije; urjenje spretnosti na področju uporabe IKT (priprava video vsebine – koraki predelave odpadkov). Učenci so

pripravili scenarij (besedilo v maternem in nemškem jeziku) o poteku izdelave vaze in darilne vrečke ter s kamero dokumentirali vse korake predelave odpadkov. Besedilo je bilo posneto naknadno s snemalnikom zvoka in nato s pomočjo računalniške tehnologije preoblikovano ter dodano v končni video posnetek, ki je dostopen na spletnem naslovu (<http://www2.arnes.si/~obeltincims/video/>).

V letu 2013 so strokovnjaki z Učiteljske akademije Berlin predstavili načrtovanje blok ure (dve povezani šolski uri = 90 min) po metodi CLIL. V teoretičnem delu seminarja so učiteljem predstavili veliko različnih didaktičnih pristopov in primerov, ki so jih nato realizirali s pomočjo mikropouka (angl. micro teaching) tako, da so bili sodelujoči učitelji postavljeni v vlogo učencev, da bi se seznanili s strategijami pristopa CLIL in izboljšali metode poučevanja. Praktični del se je nato nadaljeval s hospitacijami na različnih šolah v Berlinu, s katerimi so spremljali pouk po pristopu CLIL pri različnih učnih predmetih. Tako so v letu 2013 učitelji na OŠ Beltinci po zgledu, pridobljenem na Učiteljski akademiji v Berlinu, načrtovali in izvedli blok uro na temo *V mestu Berlin* (nem. In der Stadt Berlin). Zadani so bili naslednji cilji, ki so jih učitelji navedli tudi v svojih pripravah: spoznati znamenitosti in prometno strukturo mesta Berlin ter jih primerjati s slovensko; pridobiti besedišče o prometni infrastrukturi v tujem jeziku; primerjati možnosti javnega prevoza v mestih med Nemčijo in Slovenijo; opisati pot in spoznati prometne znake v tujem jeziku; s pomočjo zemljevida mesta Berlin načrtovati pot iz točke A do točke B ob uporabi različnega javnega prometa; opisati zadano pot in izračunati čas trajanja potovanja glede na tip uporabe javnega prometa.

V letu 2014 sta učiteljem na OŠ Beltinci strokovnjakinji z Univerze v Berlinu in Pedagoške fakultete v Freiburgu v sklopu Učiteljske akademije Berlin predstavili načrtovanje celotnega učnega sklopa po pristopu CLIL. Zelo izčrpno sta načrtovali teoretični in praktični del izobraževanja. Teoretični del je obsegal predstavitev CLIL-raziskav, didaktične igre in dejavnosti, ki jih lahko uporabijo v razredu. Praktični del je vseboval hospitacije na šolah. Poseben poudarek je bil namenjen obisku dvojezičnih šol in primerjavi pristopov učenja med dvojezičnimi in drugimi šolami. Pridobljeno znanje so učitelji (N = 3) na OŠ Beltinci realizirali v 7. razredu (N = 23) pri predmetu naravoslovje pri učnem/vsebinskem sklopu *Vplivi človeka na okolje* (5 ur). Vse učne priprave njihovega sklopa je pred izvedbo pregledala, popravila in dopolnila strokovnjakinja z Univerze v Berlinu. Prav zaradi zunanje evalvacije sodimo, da je primer CLIL, ki ga predstavljamo v nadaljevanju, primer dobre prakse ter ustrezen in primeren za uporabo v osnovnih šolah v Sloveniji. V preglednici 1 je prikazan kratek pregled vseh ur omenjenega učnega sklopa.

Preglednica 1: Priprava za učni sklop Vplivi človeka na okolje pri predmetu naravoslovje v OŠ (7. razred) na temo Ukrepi za reševanje onesnaževanja po pristopu CLIL (izvedba v nemščini)

Ura	Tema ure	Področje kompetence; glede na ključne točke	Mediji/ Material	Didaktični komentar
1.	Onesnaževanje	Jezikovno-vsebinska kompetenca: Pridobivanje besedišča na temo onesnaževanje (npr. onesnaženje vode, zraka in zemlje, odpadki, ekološka katastrofa, uničenje zemlje, ogroženo človeštvo ...).	slikovni material, pisala, papir, pametna tabla, računalnik, slovar	Učenci/učenke (v nadaljevanju učenci) si ogledajo tri fotografije onesnaževanja na različnih področjih: vode, zraka in tal. Možna vprašanja (glede na prej omenjeno slikovno gradivo): Kaj vidite na prvi, drugi in tretji sliki? Ali ste že kdaj videli v živo take prizore v naravi? Kaj je tema današnje ure? O čem vse se bomo danes učili? Učenci naredijo miselne vzorce in jih nato ustno predstavijo (diferenciacija).
2.	Ločevanje smeti	Vsebinska kompetenca: Učenci si ogledajo kratek film v slovenščini (DVD) na temo svetovno onesnaževanje. Film prikazuje ločevanje odpadkov v enem od podjetij (Saubermacher Komunala) od odvoza od gospodinjstev do ločevanja na traku. Opisuje pot odpadkov, ki bodo reciklirani, in kako se do ponovne predelave pripravijo v omenjenem podjetju. Jezikovna kompetenca: Pridobivanje besedišča na temo ločevanje odpadkov. V slovenskem in nemškem jeziku se naučijo, kako se ločujejo odpadki v domačem gospodinjstvu (kaj predstavlja plastiko, kje vse se pojavlja, prav tako papir, aluminij, steklo, odpadne baterije in druge nevarne snovi; kam jih odložimo; kdo jih odpelje kam in zakaj (to je razvidno tudi iz filma).	DVD, računalnik, internet, pametna tabla, slovar	Možna vprašanja: Kaj je tema današnjega filma? Katero podjetje prikazuje film? Kakšna je pot odpadkov? Kateri odpadki se reciklirajo? Kaj se zgodi z recikliranimi odpadki? Učenci na kratko opišejo videno (diferenciacija). Nato v skupinah pregledajo svoje zapise in napišejo kratek povzetek filma. Učenci se naučijo izraze o onesnaževanju v gospodinjstvu.
3.	KEMS (kartonska embalaža za mleko in sokove)	Vsebinska kompetenca: Učenci si ogledajo šolski eko kotiček in šolski sistem ločevanja odpadkov (npr. kartuše, baterije, zamaški, karton ...). Jezikovna kompetenca: Pridobivanje besedišča na temo KEMS (kartonska embalaža za mleko in sokove). Učenci spoznavajo slovenske in nemške izraze in sestavo KEMS-a (papir, aluminij, plastika, tisk, karton, reciklaža, uporaba). Navodila za domačo nalogo, ki predstavljajo tudi uvod v četrto šolsko uro tega učnega sklopa. Navodila so napisana v slovenščini, le najpomembnejši (strokovni) izrazi so zapisani v nemščini.	KEMS (kartonska embalaža), slovar, delovni list z navodili	Predstavnica eko šole jih pelje do šolskega eko kotička; tam predstavi način ločevanja odpadkov na šoli. Nato si učenci na šolskem dvorišču ogledajo sistem ločevanja odpadkov v zaboje. Pogovorijo se tudi o odvozu smeti. Učenci za domačo nalogo s pomočjo interneta poiščejo določene podatke na vprašanja, ki so zapisana na delovnem listu (diferenciacija) in ga prinesejo k naslednji šolski uri.

Ura	Temature	Področje kompetence; glede na ključne točke	Mediji/Material	Didaktični komentar
4. /5.	Statistika in primerjava treh držav (Slovenija, Avstrija in Nemčija) (internetna raziskava)	<p>Medijsko-vsebinske kompetence: Učenci s pomočjo interneta raziskujejo (v računalniški učilnici) na temo ločevanje odpadkov in recikliranje.</p> <p>Medkulturne kompetence: Poiščejo podatke, kdaj je posamezna država (Slovenija, Avstrija in Nemčija) začela ločeno zbirati odpadke. S pomočjo podatkov ugotovijo, kolikšna je proizvodnja odpadkov na leto na prebivalca v obdobju zadnjih 5 let.</p> <p>Medijsko-vsebinske kompetence: Učenci primerjalne ugotovitve prikažejo grafično in napišejo, do kakšnih spoznanj so prišli.</p> <p>Medkulturne kompetence: Učenci razmišljajo o podobnostih in razlikah med Avstrijo, Nemčijo in Slovenijo glede na tematiko.</p>	delovni list z navodili, pisala, zvezek, slovar (npr. PONS), pametna tabla, računalnik, internet, Word, PowerPoint	<p>Učenci s pomočjo pridobljenih podatkov na internetu primerjajo tri države (Slovenijo, Avstrijo in Nemčijo) po naslednjih točkah: Možna vprašanja: 1. <i>Kdaj je katera država začela z ločevanjem odpadkov v gospodinjstvu?</i> 2. <i>Kaj naredijo s smetmi?</i> 3. <i>Koliko smeti reciklirajo? (zbrana količina recikliranih smeti na osebo/leto za obdobje 5 let)</i></p> <p>Učenci naredijo statistično analizo pridobljenih podatkov treh dežel, rezultate predstavijo v grafičnem prikazu in izpostavijo najpomembnejše sklepe (diferenciacija).</p>
	Recikliranje odpadkov	<p>Okoljsko-vsebinska kompetenca: Učenci si pogledajo kratek film z naslovom <i>Alles Müll oder was?</i> (naš projekt iz prejšnjih let), ki smo ga z učenci posneli v nemškem in slovenskem jeziku, nato izdelajo darilno vrečko in vazo. Učenci se na ta način ozaveščajo o ponovni uporabi že zavrženih materialov ter o zmanjšanju naše odvisnosti od vse redkejših in dragih surovin – primer dobre prakse na področju okoljskega trajnostnega razvoja in zelenega gospodarstva.</p>	pametna tabla, računalnik, DVD, likovni material, pripomočki za izdelavo izdelkov iz odpada	<p>Za motivacijo si učenci pogledajo kratek film o izdelovanju različnih predmetov iz recikliranega materiala. Na koncu sami izdelajo darilno vrečko in vazo, ki služi kot promocijsko darilo šole.</p>

Po izvedbi opisanega primera iz šolske prakse, torej poučevanja nejezikovnega predmeta naravoslovje na temo Ukrepi za reševanje onesnaževanja v nemščini, so učitelji, izvajalci projekta, na podlagi individualnih pogovorov z učenci (polstrukturiran intervju) ovrednotili pozitivne oz. negativne vplive poučevanja po pristopu CLIL. Od učencev so pridobili povratno informacijo o tem, kako so projekt doživeli. Informacije so zbrali za svojo evidenco, da bi služile kot izhodišče za izvajanje morebitnih podobnih projektov v prihodnosti.

Učenci so po učnem sklopu individualno odgovarjali na zastavljena vprašanja, ki so se nanašala predvsem na njihove osebne dimenzije (motivacija in interes) ter njihovo jezikovno in strokovno znanje. Učitelji izvajalci so na osnovi individualnih pogovorov z učenci ugotovili, da je pristop CLIL pozitivno vplival na učence, predvsem na zaznavanje motivacijskih spodbud (to potrjujejo tudi druge raziskave, npr. Coyle 2011) in lastne kompetentnosti pri učenju vsebin s pomočjo tujega jezika (Lasagabaster 2011). Učenci so večinoma navajali, da so bili bolj motivirani za učenje v tujem jeziku prav zaradi drugačnega načina poučevanja, v tematski razgovor so se brez zadržkov vključevali tako v tujem kot v maternem

jeziku. Hkrati so vsi izdelki učencev v učnem sklopu (miselni vzorec, povzetek filma, ustrezna uporaba spletnih virov in predstavitev statističnih podatkov o količini odpadkov na prebivalca za Slovenijo, Avstrijo in Nemčijo – preglednica 1) bili vrednoteni tako z vidika strokovnega predmeta (naravoslovje) kot z vidika tujega jezika (nemščina). Vsak posamezni izdelek so učenci ocenili z ocenami od 1 do 5 (ob upoštevanju kriterijev za diferencirane naloge oz. izdelke) in le-te primerjali s povprečno oceno pri naravoslovju in nemškem jeziku. Večina učencev je dosegla boljšo skupno oceno vseh nalog/izdelkov v učnem sklopu v primerjavi s povprečno oceno bodisi strokovnega predmeta bodisi tujega jezika. To potrjujejo tudi druge raziskave (npr. Várkuti 2010; Jäppinen 2005). Na osnovi povratne informacije učencev so učitelji izvjalci ugotovili tudi, da učno močnejši učenci novega načina dela v tujem jeziku niso zaznavali kot obremenitev med poukom, temveč je bil jezik le sredstvo za pridobivanje novih znanj. Tega pa ni mogoče potrditi pri učno šibkejših učencih (npr. z ocenami pri jeziku 3 in manj), saj so le-ti imeli težave z razumevanjem in reševanjem nekaterih nalog med učnimi urami. Ti učenci so pripovedovali, da so bili večkrat v zadregi zaradi slabega razumevanja tujega jezika, učitelji izvjalci pa so zaznali, da so bili ti učenci tudi manj aktivni pri pogovoru v maternem jeziku. Kljub uporabi diferenciranih nalog (Sakari Roiha 2014, 1–18) ter dodatnim pozitivnim spodbudam pri učenju učno šibkejši učenci niso bili bolj motivirani za učenje v tujem jeziku. Tudi druge raziskave (npr. Salili in Tsui 2005, 135–156; Seikkula-Leino 2007, 328–341) potrjujejo, da so jezikovne pomanjkljivosti (strah pred izražanjem v novem jeziku) lahko dejavniki, ki so v nasprotju s pozitivno učno motivacijo (Hood 2006, 142). Seveda pa bo treba omenjene vidike še natančneje analizirati in poglobljeno empirično raziskati.

Zaključek

Strokovnjaki (npr. Coyle et al. 2010) navajajo, da pristop CLIL v različnih dimenzijah pouka spodbuja soočanje učencev z vsebinsko, jezikovno in kulturno raznolikim svetom ter razvija pozitivno zaznavanje učenja, kot npr. zaznavanje lastne kompetentnosti (Hunt 2011), motivacijskih spodbud (Lorenzo et al. 2010; Lasagabaster 2011), individualnih učnih strategij in samopodobe pri učenju jezika (Várkuti 2010) ter razvija individualne miselne sposobnosti na višjih ravneh kognicije (Jäppinen 2005). Vendar nekatere raziskave (npr. Salili in Tsui 2005; Hood 2006; Md Yassin et al. 2010; Klimova Frydrychova 2012) ugotavljajo, da učenci učne dimenzije v omenjenem pristopu ne dosegajo zadovoljivo. Slednje se je pokazalo tudi v prikazanem primeru iz prakse. V prihodnje bo zato smiselno dodaten razmislek o nekaterih drugačnih didaktičnih strategijah obravnavanja vsebin, razumevanja, povezovanja in interpretiranja pojmov, problemov in postopkov v tujem jeziku, ki bodo upoštevale specifičnosti posameznih učencev, predvsem pri tistih z nižjimi učnimi dosežki. Posebno pozornost bo treba nameniti izbiri takšnih nalog, ki bodo

vsem učencem omogočale možnost spontane, neovirane predstavitve vsebin in komunikacije v (tujem) jeziku. Navedeno predstavlja nove izzive v prihodnosti.

Ob navedenem pa ni mogoče spregledati nekaterih problemov oziroma dilem, ki utegnejo vplivati na izvedbo pristopa CLIL (Klimova Frydrychova 2012). Med temi je treba izpostaviti nezadostno število učiteljev, ki so kompetentni na jezikovnem področju in hkrati poznajo vsebine nejezikovnega predmeta; premajhno oziroma neenotno znanje ciljnega jezika učencev; razlike med učenci v učnih sposobnostih; pomanjkanje primerne učnega gradiva pri nejezikovnih predmetih; neustrezni učni stili in učiteljevi pristopi; veliko število učencev v razredu. Klimova Frydrychova (2012) prav tako navaja, da je za učitelje (tujega) jezika težko poučevati nejezikovne predmete; oviro vidi v nepripravljenosti sodelovanja predmetnih učiteljev z učitelji jezikov in premajhno podporo institucije. Čeprav avtorica navedene težave navaja za Češko, je predvidevati, da navedene omejitve bolj ali manj povzročajo težave tudi drugod.

Če sklenemo, bo treba nekatere učne vidike poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku v prihodnosti še podrobneje raziskati (npr. individualne značilnosti učencev v povezavi z vsebino in jezikom, učne stile učencev in učiteljev, odkrivanje lastnih strategij učenja), jim nameniti večjo pozornost ter jih upoštevati tudi pri izvedbi v praksi.

Mihaela Brumen

Polonca Kolbl Ivanjšič

Mateja Pšunder

Pedagogical Aspects of Subject Teaching in a Foreign Language

The process of globalization is forcing European education systems to pay more and more attention to learning foreign languages. As a result of the desire to improve foreign language skills, the implementation of CLIL (Content and Language Integrated Learning) programs is becoming commonplace throughout the continent (Eurydice 2006).

The first part of the article introduces an overview of some theoretical viewpoints, with a special focus on the educational, emotional, cognitive and intercultural aspects of teaching content in a foreign language. These aspects include the perception of one's own engagements and competences; self-esteem in learning the contents; and the language, development of individual cognitive abilities and coping with a linguistically and culturally diverse world. The findings of some recent research on this topic are also presented. These topics include the current and various effects of CLIL on motivation (e.g. Coyle 2011; Lorenzo et al. 2010; Seikkula – Leino 2007; Hunt 2011), learner engagements, achievements and self-

esteem (e.g. Várkuti 2010); and cognitive development (e.g. Jäppinen 2005; Salili and Tsui 2005; Md Yassin et al. 2010). In the second part of the article an example of good teaching practice is described and analysed at one of the Slovenian primary schools.

The second part presents a description of a lesson plan for a CLIL science project (Measures to Tackle Pollution) that was introduced at a Slovenian primary school in the 7th class (12 years of age). The lesson was performed in German. On the basis of a semi-structured interview with students, after the presentation of the topic, teachers analysed the positive or negative effects of their CLIL teaching. The CLIL teachers collected students' feedback on how they perceived and experienced the project. This information was kept for their own records, which could serve as a starting point for the implementation of similar projects in the future.

The students individually answered questions that were mainly related to their personal perceptions of this approach, the content of the lesson and their linguistic awareness. The teachers (through semi-structured interviews) found that CLIL had a positive impact on the students, especially their perception of their motivational incentives (e.g. Coyle 2011) and their own competence in subject learning using a foreign language (e.g. Lasagabaster 2011). The majority of the students indicated that they were more motivated to learn content in a foreign language because of the different way of teaching. They were easily able to participate in thematic discussions, both in the foreign language and in their native language. They did not consider the approach as an extra load in the classroom. The learners' work was evaluated both in terms of the content (science) and the foreign language (German). These results were then compared with the average grade for science and German in their native language. The majority of the students achieved a better overall assessment for their work (e.g. Várkuti 2010; Jäppinen 2005) in learning the content in a foreign language.

In contrast to this, lower-achieving students experienced some embarrassment because of their poor understanding of the foreign language and therefore had problems with the activities during the lessons. The teachers also noticed that these students were less active and less confident during the class, even in discussions using their native language. Despite the use of differentiated tasks (e.g. Sakari Roiha 2014) and additional positive incentives for learning, the students with learning difficulties were not motivated to learn the content in a foreign language. In addition to this, other research (e.g. Salili and Tsui 2005, 135-156; Seikkula - Leino, 2007, 328-341) has also confirmed that linguistic shortcomings (e.g. anxiety of expressing one's self in a target language) are the key factors which are inconsistent with positive learning motivation (e.g. Hood 2006, 142). However, all these aspects need careful analysis and empirical investigation. In conclusion, the CLIL approach has shown mainly positive effects on motivation and cognition in teaching content in a foreign language (e.g. Coyle 2011; Lorenzo et al. 2010; Lasagabaster 2011). However, some studies (e.g. Salili and Tsui 2005; Md Yassin

et al. 2010; Klimova Frydrychova 2012) noted that the motivation and cognitive dimensions of some students are not achieved adequately. This was also evident in the teaching practice described in this paper. Therefore, the CLIL approach requires some additional consideration, such as extra teaching strategies, understanding and interpreting content concepts and ideas in a foreign language, and taking into account the specific needs of individual (especially lower-achieving) students. Attention should also be paid to the selection of tasks which will enable all students to spontaneously present the content and interact in the (foreign) language. This approach will present new challenges for teachers in the future.

LITERATURA

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

Coyle, Do. 2011. *ITALIC Research Report. Investigating Student Gains: Content and Language Integrated Learning*. University of Aberdeen. Pridobljeno 22. 10. 2014. <http://www.abdn.ac.uk/italic>.

European Commission. 2005. *A New Framework Strategy for Multilingualism*. COM (2005) 596 final.

Eccles, Jacquelynne Sue, Wigfield, Allan, Schiefele, Ulrich. 1998. Motivation to succeed. V *Handbook of child psychology*, (ur.) W. Damon, N. Eisenberg, 3: 1017–1095. New York: John Wiley & Sons.

Eurydice. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice. www.eurydice.org (Pridobljeno 22. 11. 2014)

Gardner, Robert C. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.

Gonzales Rodriguez, Luisa María, Borham Puyal, Miriam. 2012. Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 34 (2): 105–124.

High Level group on Multilingualism. Final Report. 2007. Brussels: Commission of the European Communities.

Hood, Philip. 2010. Unpublished Data from CLIL Research Interviews with Students at Tile Hill Wood Language College, Coventry, UK. V *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, (ur.) Do Coyle, Philip Hood, David Marsh, 142. Cambridge: Cambridge University Press.

Hunt, Marilyn. 2011. Learner's perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational review*. 63 (3): 365–378.

Jäppinen, Aini-Kristiina. 2005. Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development content and language integrated learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*. 19 (2): 148–169.

Jazbec, Saša, Lipavic Oštir, Alja. 2009. Učenje v otroštvu in CLIL. V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, (ur.) Karmen Pižorn, 177–189. Ljubljana: ZRSŠ.

Jurišević, Mojca. 2009. Zaznavanje pouka tujega jezika v prvem obdobju osnovne šole in motiviranost učencev za učenje. V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, (ur.) Karmen Pižorn, 97–114. Ljubljana: ZRSŠ.

Klimova Frydrychova, Blanka. 2012. CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 47: 572–576.

Lasagabaster, David. 2011. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 5 (1): 3–18.

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 1. 3. 2014)

Lorenzo, Francisco, Casal, Sonia, Moore, Pat. 2010. The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*. 31: 418–442.

Marsh, David. 2008. Language awareness and CLIL. V *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language, 2nd edition, Volume 6*, (ur.) J. Cenoz, N. H. Hornberger, 233–246. New York: Springer Science+Business Media LLC.

Masgoret, Anne-Marie, Gardner, Robert C. 2003. Attitudes, motivation and second language learning: A meta analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*. 53: 167–210.

Md Yassin, Sopia, Eng Tek, Ong, Alimon, Hashimah, Baharom, Sadiyah, Ying Ying, Ali. 2010. Teaching science through english: Engaging pupils cognitively. *International CLIL Research Journal*. 1 (3): 46–59. Pridobljeno 9. 10. 2014. <http://www.icrj.eu/13/article5.html>.

Merisuo-Storm, Tuula. 2006. Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*. 23 (2): 226–235.

Osnovna Šola Beltinci. <http://www2.arnes.si/~obeltincims/video/> (Pridobljeno 20. 11. 2014)

Pelcl Mes, Lidija. 2011. *Šole – partnerji prihodnosti*. <http://www.osbeltinci.si/?s=Goethe+institut> (Pridobljeno 20. 11. 2014)

Sakari Roiha, Anssi. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*. 28 (1): 1–18.

Salili, Farideh, Tsui, Amy Bik May. 2005. The Effects of Medium of Instruction on Students' Motivation and Learning. V *Language in Multicultural Education*, (ur.) R. Hoosain, F. Salili, 135–156. Research in Multicultural Education and International Perspectives, Vol. 4. Greenwich, CT: Information Age Publishing (IAP).

Seikkula-Leino, Jaana. 2007. CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and Education*. 21 (4): 328–341.

Sudhoff, Julian. 2010. CLIL in intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*. 1 (3): 30–37. Pridobljeno 15. 10. 2014. <http://www.icrj.eu/13/article3.html>

Svet Evrope. 2011. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf> (Pridobljeno 25. 11. 2014)

Várkuti, Anna. 2010. Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring linguistic competences. *International CLIL Research Journal*. 1 (3): 67–79. Pridobljeno 11. 11. 2014. <http://www.icrj.eu/13/article7.html>

*Dr. Mihaela Brumen, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
mihaela.brumen@um.si*

Polonca Kolbl Ivanjšič, prof., Osnovna šola Beltinci, polonca.kolbl@gmail.com

*Dr. Mateja Pšunder, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru,
mateja.psunder@um.si*
