

Alja
LIPAVIC OŠTIR

Karmen
PIŽORN

UREDNICI

Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju



*Narisal sem vzgojiteljico Nino, vsak
petek pride. Cel dan delamo v nemščini.
Vse, kaj hočeš.
(Oskar, 6 let)*

Jeziki štejejo

Languages matter





Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju

Urednici

Alja Lipavc Oštir

Karmen Pižorn

Junij 2022

Naslov <i>Title</i>	Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju <i>Multilingualism and Plurilingualism in the Preschool Period</i>
Uredici <i>Editors</i>	Alja Lipavc Oštir (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
	Karmen Pižorn (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta)
Recenzija <i>Review</i>	Jurka Lepičnik Vodopivec (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta)
	Maja Hmelak (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
Lektoriranje <i>Language editing</i>	Mija Čuk, Simona Pulko, Barbara Gavez Volčjak, Tina Sovič, Katka Batková, Mihaela Knez, Tonja Jelen, Alenka Helbl, Ana Ambrož, Aleksandra Hribar Košir, Alja Lipavc Oštir
Tehnični urednik <i>Technical editor</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Oblikovanje ovitka <i>Cover designer</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Grafika na ovitku <i>Cover graphics</i>	Vzgojiteljica Nina, avtor Oskar, 2022
Grafične priloge <i>Graphics material</i>	Avtorice in avtorji prispevkov, Lipavc Oštir, Pižorn, 2022
Založnik <i>Published by</i>	Univerza v Mariboru Univerzitetna založba Sloški 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://www.ff.um.si , ff@um.si
Izdaja <i>Edition</i>	Prva izdaja
Vrsta publikacija <i>Publication type</i>	E-knjiga
Dostopno na <i>Available at</i>	https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/687
Izdano <i>Published</i>	Maribor, Slovenija, junij 2022



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

Besedilo/ Text © avtorji in Lipavac Oštir, Pižorn, 2022

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/>



REPUBLIC OF SLOVENIA
**MINISTRY OF EDUCATION,
SCIENCE AND SPORT**



EUROPEAN UNION
EUROPEAN SOCIAL FUND
INVESTING IN YOUR FUTURE

Jeziki štejejo

Languages matter

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.
Projekt Jeziki štejejo (št. operacije: OP20.01463; 2017-2022)

Naslov projekta: Jeziki štejejo

Šifra projekta: C3330-17-319012

Financer projekta: MIZŠ in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

81'246.3-053.4 (082) (0.034.2)

VEČ- in raznojezičnost v predšolskem obdobju [Elektronski vir] /
urednici Alja Lipavic Oštir, Karmen Pižorn. - 1. izd. - E-knjiga. -
Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2022

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/687>

ISBN 978-961-286-608-2 (PDF)

doi: 10.18690/um.ff.5.2022

COBISS.SI-ID 112011523

ISBN 978-961-286-608-2 (pdf)
978-961-286-609-9 (trda vezava)

DOI <https://doi.org/10.18690/um.ff.5.2022>

Cena Brezplačni izvod
Price

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

Citiranje Lipavic Oštir, A., Pižorn, K. (ur.). (2022). *Več- in raznojezičnost v*
Attribution predšolskem obdobju. Maribor: Univerzitetna založba. doi:
10.18690/um.ff.5.2022

Kazalo

Uvodnik Alja Lipavac Oštir, Karmen Pižorn	1
Kindergarten as a Space that Promotes Multilingualism <i>Vrtec kot prostor, ki spodbuja večjezičnost</i> Sanja Berčnik, Laura Rožman Krivec	7
Temeljne kompetence za poučevanje tujega jezika v zgodnjem otroštvu <i>Basic Competencies for Early Foreign Language Teaching</i> Brigita Kacjan, Žiga Šaupperl	19
Stališča vzgojiteljev do zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu <i>Attitudes of Preschool Teachers Towards Early Foreign Language Learning in Kindergarten</i> Darija Skubic	55
Poučevanje tujega jezika v predšolskem obdobju: stališča vzgojiteljic in vzgojiteljev do več- in raznojezičnosti <i>Teaching a Foreign Language in Pre-school: Kindergarten Teachers' Attitudes Toward Multi- and Plurilingualism</i> Tilen Smajla, Nataša Gobec	73
Ravnanja in stališča učiteljic tujih jezikov v kontekstu poučevanja v predšolskem obdobju <i>Teaching and Attitudes of Foreign Language Teachers in the Context of Preschool Education</i> Alja Lipavac Oštir, Mojca Foršek, Bernarda Škafar	95
Zgodnje učenje tujega jezika nemščine v besedi in sliki otrok v vrtcu <i>Early Learning of German as a Foreign Language Through the Words and Pictures of Kindergarteners</i> Saša Jazbec	121
Pogled staršev na zgodnje učenje tujega jezika in spodbujanje večjezičnosti na območju Ptujja <i>Parents' Point of View on Early Language Learning and the Promotion of Multilingualism in the Ptuj Area</i> Valentina Zajec	147

Delo z otroki priseljenci v predšolskem obdobju <i>Working with Immigrant Children in Early Childhood</i> Marta Licardo, Sumedija Agić	161
Učenje in poučevanje tujega jezika v vrtcu: nabor kriterijev kakovostnega dela in primeri prakse <i>Learning and Teaching a Foreign Language in Kindergarten: A Set of Criteria for Quality Work and Examples of Practice</i> Saša Jazbec, Petra Trlep	195
Dvo- in večjezične slikanice za otroke v predšolskem obdobju <i>Bi- and Multilingual Picture Books for Preschool Children</i> Dragica Haramija	219
»Ni pomembno, kateri jezik otroci uporabljajo, ta princip deluje.« Princip »ena oseba – en jezik« v prvem slovensko-nemškem oddelku v graškem vrtcu GiP Grabenstraße <i>"It doesn't Matter what Language The Children Use, This Principle Works." The "One Person - One Language" Principle in the First Slovenian-German Section of the GiP Grabenstraße kindergarten in Graz</i> Katarina Tibaut	241
Kindergarten an der Deutschen Schule in Bratislava – ein Elitekindergarten? <i>Otroški vrtec na nemški šoli v Bratislavi – elitni vrtec?</i> Milina Muzikářová, Marek Ponca	255

Uvodnik

ALJA LIPAVIČ OŠTIR, KARMEN PIŽORN

Vsaka družba in vsak čas imata svoje predsodke in strahove. Nekatere je težko izkoreniniti, in to kljub temu, da znanost in vsakdanja praksa dokazujeta, da je določen predsodek oz. strah neutemeljen in ne prinaša ničesar dobrega. Tudi sodobni čas v tem pogledu ni izjema. Tako recimo še danes po Evropi občasno straši nekakšna bojazen, da bomo škodovali otrokom, če jih bomo zgodaj izpostavili jeziku, ki niso njihov prvi jezik. Predstavi, da se je potrebno najprej dobro naučiti prvega jezika, preden se začnemo učiti tuje in druge jezike, botruje nepoznavanje psiholingvističnega razvoja otrok ter nevrolingvističnih dognanj, obenem pa temu predsodku lahko sledimo nazaj v zgodovino Evrope. S pojavom nacionalnih držav smo v Evropi namreč začrtali shemo, v kateri dominirajo komponente, kot so narod, jezik, identifikacija, meje med nami in drugimi ... mi in drugi ... mi takšni, oni drugačni ... V takšni shemi se je izoblikovala predstava, da predstavlja večjezičnost, sploh zgodnja večjezičnost, nekaj negativnega, kar ogroža obstoj naroda in jezika. Očitno je ta predstava tako globoko zakoreninjena, da kljub trudu za prodor znanstvenih dognanj, ki govorijo seveda ravno o nasprotnem in ugotavljajo preštevilne prednosti večjezičnosti, še danes lahko zaznamo zaskrbljenost ali pa celo zgražanje nad tem, da bi majhne otroke učili več jezikov oz. da bi usvajali več jezikov hkrati. Ker pa strahove in predsodke najuspešneje izkoreninjamo tako, da jih vedno

znova in podkrepjeno z dokazi razkrinkavamo, smo se odločili spregovoriti o jezikih v predšolskem obdobju z različnih perspektiv in z osvetljevanjem različnih akterjev, ciljnih skupin in teoretičnih postavk.

Pričujoča znanstvena monografija ponuja vpogled v razvijanje večjezičnosti in raznojezičnosti v današnjem času in današnjem prostoru, ki ga deloma dopolnjujemo s pogledom preko meja Slovenije. Osnovni cilj monografije je reflektirati na poučevanje in učenje jezikov v predšolskem obdobju, kar se vključuje v cilje projekta Jeziki štejejo (2016–2022; Evropski socialni skladi). Pri tem sledimo *Priporočilom Sveta Evropske unije o visokokakovostnih sistemih vzgoje in varstva predšolskih otrok* iz leta 2019¹, kjer je zapisano, da naj države članice *izboljšajo kurikule za predšolsko obdobje tako, da bi sledili zanimanjem otrok, negovali njihovo dobro počutje ter zadovoljili edinstvene potrebe in razvili potencial slebernega otroka, tudi tistih s posebnimi potrebami ali ranljivih in prikerajšanih otrok*. V ta namen Svet Evropske unije med drugim priporoča tudi *ponujanje priložnosti za zgodnjo jezikovno izpostavljenost in učenje z igro*. Ta priporočila in drugi dokumenti EU (npr. Akcijski načrt²) posameznih članic unije seveda ne zavezujejo strogo k ravnanju, vsekakor pa analize (prim. Pomembni podatki o poučevanju jezikov v šoli v Evropi 2017³) kažejo, da jezikovna in šolska politika posameznih članic pogosto sledita tako doslednemu uvajanju zgodnjega učenja tujih jezikov kot tudi uvajanju medpredmetno povezovalnih pristopov, kot je CLIL. V Sloveniji sledimo tem prizadevanj na različne načine; od dosledno uvedena dvojezičnega izobraževanja na narodnostno mešanem območju v Prekmurju do posameznih projektov v vrtcih in šolah. Projekti pogosto pomenijo odlično priložnost za sodelovanje med teoretiki in praktiki in za prenos dobrih praks iz tujine ali drugih okolij v državi. Njihova največja slabost je netrajnost. Iznajdljivost in entuziazem posameznih vzgojiteljic oz. vzgojiteljev in učiteljic oz. učiteljev ter vodstva vzgojnoizobraževalnih ustanov ne zagotavljajo, da bodo pozitivni izsledki nekega projekta postali del vsakdanje prakse. In to seveda ne zadostuje in ne omogoča, da se bo razvoj poučevanja razširil in uveljavil kot standard ali tradicionalna praksa. Ilustrirajmo natančneje na primeru zgodnjega poučevanja tujih jezikov v vrtcih, na primeru uvajanja pristopa CLIL in na primeru otrok priseljencev.

¹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN) (2019/C 189/02)

² European Commission (2006). *Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity* [Akcijski načrt 2004–2006 za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti]. Strasbourg: Council of Europe.

³ <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3b929832-3f61-11e7-a08e-01aa75ed71a1/language-en>

Pregled dokumentov (gl. prispevek Kacjan in Šauperl ter nekatere druge) kaže na to, da je v Sloveniji nujno v vrtcih na formalni ravni uvesti poučevanje tujih jezikov. Ker to ni urejeno na tak način, da bi bili vsi otroci v vrtcih *zgodnje jezikovno izpostavljeni* (gl. priporočila zgoraj), obenem pa se pedagoško osebje v vrtcih zaveda prednosti in pomena učenja in usvajanja jezikov v predšolskem obdobju (gl. prispevka Skubic; Smajla in Gobec), česar se zavedajo in si želijo tudi starši (gl. prispevek Zajec), posledično vrtci in druge predšolske ustanove ponujajo učenje tujih jezikov. Ker kurikulum za vrtce tega ne omogoča, se učenje tujih jezikov pojavlja v dodatnem delu aktivnosti vrtca. To samo po sebi ni negativno, negativno pa je seveda dejstvo, da se takega učenja ne udeležujejo vsi otroci. S tem tuji jeziki v vrtcih dobivajo takšno socialno komponento, ki si je ne želimo, obenem pa to deluje neposredno proti možnosti razvijanja in zagotavljanja vertikale. Otroci, ki se v vrtcu učijo tuje jezike, v osnovni šoli spet začnejo kot začetniki z učenjem istega tujega jezika. Odsotnost poučevanja in učenja tujih jezikov v kurikulumu za vrtce je povezana tudi z uvajanjem takih medpredmetnih povezovanj, kot je CLIL. Kljub temu, da se možnosti povezovanja kažejo same po sebi, saj kurikulum za vrtce ponuja celostni pristop in izhaja iz sveta otrok, kar je povezljivo s tujimi jeziki (CLIL), pa CLIL ni možen, saj njegovo uvajanje zavira Zakon o javni rabi slovenskega jezika, ki ne dovoljuje usvajanja nejezikovnih vsebin v tujem jeziku. Ob tem pa je situacija v večini slovenskih vrtcev nekakšen paradoks – otroci priseljencev, vključeni v slovenske vrtce, dnevno doživljajo neko vrsto CLIL-a, saj aktivnosti potekajo v zanje tujem jeziku. Ravno otroci priseljencev in druge ranljive skupine (npr. Romi) so v zgoraj omenjenih priporočilih sveta EU deležni posebne pozornosti, saj priporočila govorijo o tem, da se naj v vrtcih na različne načine upošteva njihove prve jezike (gl. prispevek Licardo in Alić).

Ta kratek oris današnje situacije v vrtcih v Sloveniji nam pokaže, da je slika izjemno pisana, da zaradi truda za razvijanjem večjezičnosti vrtci ponujajo različne oblike učenja tujih jezikov, kar pa je stihjsko in ciljno pogosto tudi nedorečeno ter ne sledi usmeritvam oz. rezultatom raziskav s področja učenja tujih jezikov v predšolskem obdobju (npr. izvajanje učenja tujega jezika izven rednega programa vrtca). Cilj bi namreč moralo biti razvijanje večjezičnosti v tem smislu, da bodo otroci pridobivali tuje jezike, se senzibilizirali za jezike na splošno, razvijali pozitivno stališče do drugih jezikov in kultur ter s povezovanjem z nejezikovnimi vsebinami osmišljali usvojene spretnosti, znanje in zavedanje. To stihijo analizira nekaj prispevkov v monografiji, ki opozarjajo tudi na to, kar bi bilo potrebno spremeniti.

Struktura monografije oz. pogled na kazalo pokažeta, da lahko monografijo razdelimo na štiri dele. V prvem je ponujen splošni oris možnosti razvijanja večjezičnosti v vrtcih (gl. prispevek Berčnik in Rožman Krivec), ki mu sledi analiza kompetenc za poučevanje tujih jezikov v predšolskem obdobju (Kacjan in Šauperl).

V drugem delu najdemo najprej prispevka, ki tematizirata in analizirata stališča vzgojiteljic oz. vzgojiteljev do zgodnjega učenja tujih jezikov in večjezičnosti, in sicer empirično skozi kvantitativni metodološki pristop (Skubic) ter kvalitativni pristop (Smajla in Gobec). Že prispevka iz prvega dela delno tematizirata programe dodatnega usposabljanja za zgodnje poučevanje tujih jezikov v Sloveniji, ki različnim poklicnim profilom omogočajo kompetence za zgodnje poučevanje, pri čemer vrtec ni izzvet. Stališča učiteljic z dodatnim usposabljanjem za zgodnje poučevanje tujih jezikov so neka nova komponenta, saj ti programi obstajajo krajši čas (Lipavic Oštir, Foršek in Škafar). V nadaljevanju monografije sledijo prispevek o zaznavanju in občutenju pouka tujih jezikov, kot so ga likovno upodobili otroci sami (Jazbec), nato pa prispevek o pogledih in stališčih staršev na učenje tujih jezikov v vrtcu na Ptuju in okolici (Zajec). Drugi del zaokroža raziskava o delu z otroki priseljenci z ozirom na tuje jezike (Licardo in Agič).

Tretji del monografije prinaša analizo dela v vrtcu oz. analizo didaktičnega gradiva glede na sklop kriterijev (Jazbec in Trlep) ter analizo možnosti za pouk tujih jezikov v predšolskem obdobju, kot jih ponujajo večjezične slikanice (Haramija).

Monografijo zaključujeta prispevka iz tujine; gre za analizo dela v novem dvojezičnem nemško-slovenskem vrtcu v Gradcu v Avstriji (Tibaut) in za raziskovanje vprašanja elitizma v primeru nemškega vrtca pri nemški šoli v Bratislavi na Slovaškem (Muzikářová in Ponca).

Monografija je namenjena raziskovalcem oz. raziskovalkam, študentkam oz. študentom, vzgojiteljicam oz. vzgojiteljem, učiteljicam oz. učiteljem ter vsem, ki odločajo na področju jezikovne in šolske politike. Prav slednjim želimo pokazati, da kljub izjemno pozitivnemu razvoju, ki smo ga v Sloveniji naredili na področju zgodnjega učenja tujih jezikov, tj. učnemu načrtu za prvi tuji jezik v osnovni šoli in obveznemu dodatnemu usposabljanju za zgodnje poučevanje tujih jezikov, ostaja globoka vrzel pred vstopom v šolo. Pokazati želimo, da je potrebna sprememba kurikula za vrtce in uvedba obveznega učenja tujih jezikov v vrtcih. Navsezadnje sodimo med države, v katerih je odstotek otrok v vrtcih zelo visok, kar pomeni, da

bi obvezno učenje tujih jezikov zajelo veliko večino predšolskih otrok. Nujnost spremembe kurikula utemeljujejo analize, raziskave s stališča različnih ciljnih skupin, ko jih predstavljamo v monografiji. Ker ugotavljamo, da se pozitivna praksa zgodnjega poučevanja tujih jezikov delno (predvsem v obliki projektov in dodatnih aktivnosti) in počasi seli na področje vrtcev, vidimo dovolj kadrovskega in didaktičnega ter pedagoškega potenciala za uvedbo obveznega učenja tujih jezikov v vrtcih. Ta potencial dodatno utemeljujemo s posebno pozornostjo, namenjeno ranljivim skupinam otrok, in ga pozicioniramo v širši kontekst jezikovne politike Evropske unije.

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 toplo zahvaljujemo za sodelovanje. Brez njih monografija ne bi mogla nastati.

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

Last but not least se moramo zahvaliti projektu *Jeziki štejejo*, ki je omogočil okvir monografije – šestletno delo v projektu je obrodilo sadove in nas povežalo med seboj ter nakazalo tudi možnosti nadaljnjega raziskovanja in sodelovanja.

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

Maribor in Parižlje, 7.3.2022

KINDERGARTEN AS A SPACE THAT PROMOTES MULTILINGUALISM

SANJA BERČNIK, LAURA ROŽMAN KRIVEC

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
sanja.bercnik@pef.uni-lj.si, laura.rozmankrivec@pef.uni-lj.si

Abstract In this paper, we analyse the kindergarten as a space that promotes children's multilingualism. We define space as a set of conditions that influence children's learning through the physical and psychosocial environment, and the design of space as an essential element that influences the interaction between individuals in a given space. As kindergarten is a culture-creating space, educators should think about the design of the space before actually designing it, as it can influence the development of community and positive identities and contribute to children's learning achievements. We live in a multicultural society where two or more languages are used naturally by up to three-quarters of humanity. Therefore, multilingualism and language pluralism are valuable resources that need to be preserved. Multilingualism in the system can be achieved in different ways. This article focuses on play corners, books, singing, ICT technology, and free play.

Keywords:

kindergarten,
space,
culture,
multilingualism,
translanguaging

VRTEC KOT PROSTOR, KI SPODBUJA VEČJEZIČNOST

SANJA BERČNIK, LAURA ROŽMAN KRIVEC

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
sanja.bercnik@pef.uni-lj.si, laura.rozmankrivec@pef.uni-lj.si

Sinopsis V prispevku analiziramo vrtec kot prostor, ki spodbuja večjezičnost otrok. Prostor opredelimo kot skupino pogojev, ki preko fizičnega in psihosocialnega okolja vpliva na učenje otrok, oblikovanje prostora pa kot pomemben element, ki vpliva na interakcijo med posamezniki v določenem prostoru. Ker je vrtec prostor, ki ustvarja kulturo, je pomembno, da vzgojitelji pred pripravo prostora razmislijo o načrtovanju le tega, saj lahko to vpliva na otrokov razvoj skupnosti, pozitivne identitete ter uspešno učenje. Živimo v večkulturni družbi, v kateri je uporaba dveh ali več jezikov naraven način življenja za kar tri četrtnice človeštva, zato večjezičnost in jezikovni pluralizem predstavlja dragocen vir, ki ga je potrebno ohranjati. Večjezičnost v vzgojno izobraževalnem sistemu lahko dosežemo na več načinov, v prispevku pa smo se posvetili igralnim kotičkom, knjigam, petju, IKT tehnologiji ter prosti igri.

Keywords:

vrtec,
prostor,
kultura,
večjezičnost,
translanguaging

1 Introduction

When we think of space, we first think of something surrounding us; however, space has a much broader meaning. It represents a group of conditions and influences on learning, including the physical (layout, extent of resources, access and use) and psychosocial environment (interactions between educators and children, between children and the wider environment - home and community) (Robson & Mastrangelo, 2018). The configuration and conceptualisation of space enables, facilitates, or hinders interaction between individuals in a particular space (Strong-Wilson & Ellis, 2007). Nowadays, many societies are multicultural, which leads to a need for intercultural competence, i.e., a set of relationships that enable us to adopt appropriate and effective behaviour in a given context that helps us live in a multicultural world. Culture is linked to language, and if we want to make multiculturalism intercultural, it is essential to develop respect and acceptance towards other cultures and languages from an early age (Baloh, 2018).

2 Kindergarten as a space of culture

Malaguzzi sees the kindergarten as a space that expresses and creates culture, as a living organism, a structure in motion that is constantly adapting, and as a space that is open to the environment and surroundings. The kindergarten is permeated with culture; it is a laboratory of culture, a space of communication between children, educators, and parents. It is a system of relationships and communication embedded in the broader social system (Devjak, Berčnik & Plestenjak, 2008). The kindergarten can thus be understood as a social and cultural scene of children, educators, and parents with different plans, goals, views, and desires. It is also a social, cultural, historical, and political space with different practices that create discursive conditions for development and learning (Pesch, 2021). Children and adults shape space through personal interpretations and shared views of the kindergarten as a physical and cultural space. Kindergarten spaces are shaped by relationships beyond the context of the here and now. They relate to the social networks from which we learn; they are rooted in social relationships and the structures of our lives, which include power structures, individual choices, and the interdependence and interconnectedness of the actors involved. Each child, educator, and parent builds a kindergarten space based on their position in society, with the knowledge and interpretations they have adopted in their social networks. The kindergarten is thus a space where cultural ideologies intermingle (Vuorisalo, Raittila & Rutanen, 2018).

From kindergarten, life spreads into families and the city. In kindergarten, there is a lively exchange of ideas in a friendly environment where everyone feels at home (Devjak, Berčnik, Plestenjak, 2008). Thus, the integration of the kindergarten into the larger social space enables the co-creation of culture and influences children's attitudes towards the reality of life, which in turn influences the creation of new educational content and practices through children's participation (Devjak, Berčnik, & Ivančič Fajfar, 2011).

From the children's point of view, space is what they can make of it, so the space we give them is even more critical. The kindergarten curriculum (1999) highlights space as an essential element of the curriculum, where the right to choice, privacy, intimacy, flexibility, and stimulation must be guaranteed. For educators, such planning of pedagogical work, activities, and even space is vital as it can influence community development, positive identities, and children's learning (Strong-Wilson & Ellis, 2007). Educators should include in their reflections and operational planning a reflection on the design of the child's living space and the toys and materials offered to the children (Kroflič, 2005). In the Reggio Emilia approach, the child is a being who comes from a particular cultural environment, has rights of his own, and is ready to explore and communicate in order to develop dispositions in a social, cultural, and societal context. At the same time, the child is involved in all stages of his learning (planning, development, evaluation) by exploring his interests, knowledge, various activities, and experiences with the help of the educators (and also the parents). (Devjak, Berčnik & Plestenjak, 2008). Children feel comfortable in spaces that match their interests and developmental stages. The space should be pleasant, authentic, aesthetically pleasing, and culturally representative; it should incorporate nature and be filled with appropriate materials. The space structure encourages relationships, communication, collaboration, and playful exploration. Materials to promote creativity, thinking and problem-solving skills, questioning, experimentation, and open-ended play are added judiciously (Reggio Emilia, 2015).

The Reggio Emilia approach considers space the third educator and assigns a crucial role to the physical environment in the learning and teaching process. It is space that influences interactions between individuals and interactions with the environment. Children in kindergarten interact with people and materials every day. Therefore, the space must be aesthetically rich and full of materials that encourage children to express themselves differently. The importance of space and environment is also highlighted by Brofenbrenner (1999), who sees the environment as a reciprocal

object. According to him, the environment and space influence the child and vice versa. When Bronfenbrenner's bioecological theory is combined with sociocultural theories, emphasizing that individuals build their knowledge through participation and interaction in different social environments, the impact of the environment on language development is evident. Different conditions in different language learning environments influence children's everyday lives in kindergarten (Bronfenbrenner, 1999; Smagorinski, 2011). Thus, the external environment enables children to experience phenomena that contribute to their meaning (Anggård, 2012). During play activities in kindergarten, children use their experiences to attribute meaning to social interactions with peers and adults (Vygotsky, 1986). It is this constant interaction that fosters development. In the kindergarten context, the space must be enclosed.

3 Multilingualism

Modern research shows that the worldwide spread of multilingualism is a natural process due to fundamental changes in economics, politics, culture, and education. A focused, systematic understanding of the phenomenon of multilingual education has only begun relatively recently when it comes to finding effective methods for teaching foreign languages. Researchers' efforts have primarily focused on the issue of bilingual education (learning the mother tongue and the foreign language) as the most common form of multilingual education. Processes related to third and further language development are the least explored and have only recently been investigated - in the context of the European Commission's plans to legalise trilingual education (King, 2018). Nevertheless, although using two or more languages is a natural way of life for three-quarters of humanity, multilingualism still amazes some people. Those who have spent their lives in a monolingual environment find it hard to imagine how people who speak more than one language live and often think of multilingual people as exceptions rather than something commonplace. Although there are no accurate official statistical data, we can state that 6000 languages in less than 200 countries worldwide reflect a great diversity of languages (Council of Europe, 2001). This diversity leads to multilingualism, which is partially addressed in this paper. In dealing with the concept of multilingualism, attention must also be drawn to the interpretation of the term itself and its frequent equation with plurilingualism. Individual plurilingualism is to be distinguished from multilingualism, because plurilingualism is not only the sum of the greatest possible linguistic abilities in individual foreign languages, but a comprehensive linguistic

repertoire of the individual, which also consists of the smallest linguistic fragments of individual languages. Plurilingualism differs from multilingualism, which stands for the knowledge of several languages or the coexistence of different languages in society. Thus, plurilingualism represents a communicative competence to which all language skills and experiences contribute, and, in which languages are interrelated and interact with each other (Council of Europe, 2001).

Multilingualism is mentioned as an essential principle in several European documents. The Maastricht Treaty considers multilingualism and linguistic diversity valuable resources to preserve. Every citizen must learn two languages of the European Community in addition to his or her mother tongue - English as a *lingua franca* and one other language (Council of Europe, 2001). The preamble to R (98) 6 reaffirms the Council's policy objectives for cultural cooperation in the field of modern languages. It states that, to this end, sustained, lifelong efforts must be promoted and an organisational basis and funding established at all levels of education (*ibid.*). Multilingualism as a critical competence is also mentioned in the Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning. This competence has a historical dimension that includes intercultural competencies, maintaining and developing competencies for the use of the mother tongue, and acquiring knowledge of the country's official language(s). A positive attitude that includes respect for cognitive diversity, interest, and curiosity in different languages and intercultural communication is essential for the development of the above competence (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019). In a multilingual and multicultural Europe, both multilingualism and plurilingualism must be considered when designing curricula (Council of Europe, 2001). The White Paper on Education in Slovenia (2011) also states that multilingualism is one of the principles of modern society and the basis for tolerance between language communities and nations. At the same time, it is the surest way to achieve interculturality.

4 Space as an element of multilingualism promotion

Multilingualism in the education system can be achieved in different ways, which is done by "increasing the number of languages available in a school or education system, or by encouraging pupils to learn more than one foreign language, or by reducing the dominance of English in international communication" (Council of Europe, 2001). The White Paper on Education in Slovenia (2011) points out that

schools should offer the broadest possible range of language teaching, including intercultural and multilingual awareness, and should also include languages that are not part of the curriculum but are nevertheless present in the environment, such as pupils' first language. The facts mentioned above lead to broader knowledge and awareness of languages and a higher linguistic and intercultural awareness. With multilingual children, there is also a phenomenon called translanguaging. However, this concept is mainly associated with multilingualism and linguistically diverse societies in modern society. There is an increasing tendency to define language and learn different languages broadly and loosen the boundaries between them. For this reason, the English term "pedagogical translanguaging practices" has emerged to refer to pedagogical practices within multilingualism, including the promotion of multilingual awareness, the integration of a comprehensive language repertoire, an integrated language curriculum, and translation shifts. With these pedagogical practices, we promote a response to communication and other needs within the group. However, they also need to be constantly evaluated to provide for their effectiveness (Cezon & Gorter, 2021).

There is no universal answer to what a kindergarten space for promoting multilingualism should look like. There are many spaces where children develop their stories; they can be natural or virtual. In order to perceive the space, we must first learn to listen: to listen to ourselves, to listen to the interlocutors, and, last but not least, to listen to what the space is telling us, what resources it contains, and so on. (Rinaldi, 2006, p. 65). Listening is a sensitivity to patterns that connect us to others; the awareness/belief that our understanding and existence is only a tiny part of the more comprehensive, integrated (networked) knowledge that unites the universe. Listening involves the educator, a group of children, and an individual child, i.e., all listening to themselves and others, shifting from teaching to learning. However, the educator's task is to allow the children diversity of expression, both a diversity between them and diversity in the linguistic field, which includes the transition from one language to another (Skubic, 2009). So what space should an educator who wants to promote multilingualism prepare and create?

Spaces and play corners have been shown to be crucial for preschool children's learning. In a Canadian study, preschoolers took on the role of co-researchers and photographed areas in the playroom that they believed helped them learn. The photos were used to stimulate discussions in small focus groups. The children talked about the room and the individual play corners as essential areas that help them

learn. They also said that they could talk to other children while playing in the different corners and that they had the opportunity to share their work with the whole group (Robson & Mastrangelo, 2018).

In terms of language, books were crucial in 131 kindergarten groups or classes in the three Nordic countries - Sweden, Norway, and Finland (Hofslundsengen et al., 2020). Multilingual children were represented in 82 % of the groups. The results show that children's books are widely available and accessible in all three countries. Half of the kindergartens had a writing centre, and digital devices were available in less than half of the kindergarten groups. Texts and books in the first languages of multilingual children were rare. The results show that children's books were the main access point to literacy in these kindergartens, while literacy artefacts and digital devices were less common. The findings suggest that the physical environment in these kindergartens does not reflect ongoing societal changes towards increasing multimodal literacy. From the above research, we can conclude that books in different languages are an important part of the spatial design in kindergarten. For the language development of multilingual children, it would be necessary to have books in the kindergarten in the children's first language and, of course, in all other languages, including the official language(s) of the country where the kindergarten is located. In addition to the books, the kindergarten teacher can help create a space that promotes and values multilingualism through her work and attitude. Brook Chapman de Sousa (2017) states in a study that teachers and educators promote multilingualism through joint productive activities that respond to children's actions and words and promote different language resources in both the mother tongue and the new language.

In the arts realm, music is particularly exposed, especially singing. Kultti (2013), in a qualitative study observing practice videos in kindergarten groups, found that singing has a significant impact on the development of language skills in multilingual kindergarten groups. Singing activities provide children with various communication resources such as song lyrics, gestures, rhythm, artefacts, and opportunities for repetition of activities. It can be concluded that the multilingual kindergarten room should contain a music corner that includes: Books with songs in different languages, drums and other instruments suitable for the age of children, music players; the corner can also be equipped with different things for the children to sing.

Moreover, we should not neglect ICT technology in modern society. Ljunggren (2016) conducted a study to determine the importance of modern technology and parental engagement on children's language development in a multilingual kindergarten group. In the study sizeable coloured animal posters and special ICT pens were used, with which the children touched these posters. In this way, the children used modern technology to prompt the language in a pen that contained a linguistically recorded description of the animal in different languages. The children's parents or older siblings provided the description of the animals in their mother tongue. In this way, the kindergarten children received descriptions of the animals in different languages contributed by native speakers. This example shows the possibility of using ICT technology for educational purposes in a playful manner. It also highlights the need to introduce and promote ICT technology in kindergartens for these purposes. Therefore, the kindergarten that promotes multilingualism should be adequately equipped with ICT. McGlynn-Steward and co-authors (2019) also refer to the practical use of ICT to promote language learning in a multilingual kindergarten. In kindergarten and at home, the children used an application that included bilingual picture books whose content supported social, emotional, and linguistic components. In this way, children, educators, and parents were involved in the activity. The researchers made observations in the playrooms and conducted interviews with the parents. They found that children had more opportunities to practise and strengthen their social, cognitive, emotional, and multilingual skills while improving home-school relationships. Last but not least, we also explored free play as an element to promote multilingualism in kindergarten. S. Fraser and P. Wakefield (1986) examine the relationship between free play and language in multilingual and multicultural kindergartens and indicate what strategies are needed to promote second language development through play. Children who are slower in their language development are often pushed aside and isolated during play. They point out that educators should pay special attention to structure children's play well, even free play. At the same time, they should not dominate it. Research has shown that children lag in social play and talking in some cases and do not participate as actively when the educator is frequently involved in the play. From this critical information, we can conclude that the kindergarten room that promotes language development and multilingualism is a room that also promotes free play. Therefore, the room should have corners with different sets where free play can occur, perhaps even with a slightly distant separate corner for the kindergarten teacher and her work. Bjoerk-Willén (2007) also found in a study how important free play is for language acquisition, especially how children who speak another language in a

kindergarten play with their peers. She found how the children used a range of verbal and non-verbal resources in the play activities. Of particular interest is the children's coordination of non-verbal actions, discussing how these complex actions are used to achieve and sustain participation in the play with peers. The analysis highlights two interactional phenomena of interest to our understanding of children's behaviour. Shading refers to the carefully coordinated execution of an action that mimics a previous natural movement by another participant. Crossing refers to a particular case of language exchange in which participants adapt to and benefit from their interlocutors' linguistic and ethnic background and promotes cooperation between children whose first language is different. In doing so, it is important to offer the children as diverse toys and equipment as possible to identify with them and use them in play and non-verbal expression.

Although a well-equipped, designed, and furnished space is essential for children's development in virtually all areas, fostering a social environment for multilingualism and interculturality is even more important (Straszer, 2017). Therefore, the design and arrangement of the space in the kindergarten should always consider the social interactions that take place in that space. Educators can do this by designing the space itself, approaches and activities.

5 Conclusion

In Slovenia, there are some professional discussions, master's theses and professional consultations, which are focused on bilingualism, multilingualism and interculturalism in schools, but additional attention should be paid to multilingualism and interculturalism in kindergartens. We have not found any research that would link multilingualism and/or interculturality and space in kindergartens in Slovenia. We perceive a significant shortcoming in this area, which is why the present paper represents its value and an important step towards more concrete attention and scientific research in this field. Especially because research shows how important the introduction of foreign languages in kindergartens and learning additional languages at an early stage (Pižorn, 2009).

In addition, there are more and more immigrant children in Slovenian kindergartens and more and more children who speak at least one foreign language in addition to their mother tongue. According to the Statistical Office of the Republic of Slovenia (SiStat, b.d.), in the 2020/2021 school year there were as many as 5,631 children,

foreign nationals, attending kindergarten. Compared to the school year 2016/17, when there were only 3637. The data therefore shows the need to strengthen both language and cultural competencies of children in the preschool period.

References

- Änggård, E. (2012). *Places for symbolic play in nature environments*.
https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=uMcmDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA251&dq=%C3%84ngg%C3%A5rd+2012&ots=NPV6mD1rbO&sig=HDlhg7MwH5y2T4MrS1BwuAZdR8I&redir_esc=y#v=onepage&q=%C3%84ngg%C3%A5rd%202012&f=false
- Baloh, B. (2018). Tujost v jeziku: pripovedovanje otrok v večjezičnem in večkulturnem okolju. In D. Tancer-Krajnih (Ed.). *OTROK IN KNJIGA. Revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev. The Journal of Issues Relating to Children's Literature, Literary Education and the Media Connected with Books*, 102, 23-32.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3–28). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10317-001>
- Brook Chapman de Sousa, E. (2017). Promoting and contributions of multilingual preschoolers. *Linguistic education*, 39, 1-13.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play: shadowing and ceosing as interactional resources. *Journal of Pragmatic*, 39(12), 2133-2158.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Devjak, T., Berčnik, S. & Ivančič Fajfar, M. (Eds.). (2011). *Priročnik: Vrtec in lokalno okolje*.
http://pefprints.pef.uni-lj.si/385/1/prirocnik_vrtec_in_lokalno_okolje.pdf
- Devjak, T., Berčnik, S. & Plestenjak, M. (2013). *Alternativni vzgojni koncepti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>
- Fraser, S. & Wakefield, P. (1986). Fostering second language development through play in a multilingual classroom. *TELS Canada Journal* 3, 13-28.
- Hofslundsgengen, H. et. al. (2020). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society. *Early child development and care*, 190(3), 414-427.
- King, L. (2018). *The impact of multilingualism on global education and language learning*.
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/539682-perspectives-impact-on-multilingualism.pdf>
- Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikulumuma v vrtcu. In *Prikriti kurikulum v kurikulu – rutina ali izživ v vrtcu*. Ljubljana: Supra.
- Kulti, A. (2013). Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. *Early child development and care*, 183(12), 1955-1969.
- Kindergarten Curriculum (Kurikulum za vrtce). (1999).
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>
- Ljunggren, Å. (2016). Multilingual affordances in Swedish preschool: an action research project, *Early childhood education journal*, 44, 605-612.
- McGlynn-Steward, M, Murphy, S., Pinto, I., Mogyoprodu, E. & Nguyen, T. (2019). Tehnology

- supported early literacy learning in a multilingual community preschool. *International journal of primary, elementary and early years education*, 47(6), 3-13.
- Pesch, A. (2021). Semiotic landscapes as constructions of multilingualism – a case study of two Kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 363-380. DOI: 10.1080/1350293X.2021.1928725
- Pižorn, K. (2009). Dodatni tuji jeziki v otroštvu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo; Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Reggio emilia (2015). *Thze environment as a thirdn teacher*.
<https://reggiocemilia2015.weebly.com/environment-as-a-third-teacher.html>
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Routledge.
- Robson, K. & Mastrangelo, S. (2018). Children's Views of the Learning Environment: A Study Exploring the Reggio Emilia Principle of the Environment as the Third Teacher. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 1-16.
- Smagorinsky, P. (2011). *Vygotsky and Literacy Research: A Methodological Framework*.
 10.1007/978-94-6091-696-0.
- Skubic, D. (2009). Razvoj in uporaba vseh čutil, spodbujanje in omogočanje vseh oblik izražanja: jezikovno izražanje v pedagoškem pristopu Reggio Emilia. In T. Devjak & D. Skubic (Eds.), *Izživi pedagoškega koncepta Reggio Emilia* (pp. 161 - 174). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Ljubljana: Tiskarna Litterapicta d. o. o.
- Statistični urad RS (SiStat). (b.d.). <https://pxweb.stat.si/SiStat/sl>
- Straszler, B. (2017). Translanguaging space and spaces for translanguaging: a case study of a Finnish language pre-school in Sweden. In B. Paulsrud,, J. Rosén, B. Straszler in Å. Wedin (Eds.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (pp. 129-147). DOI: 10.21832/PAULSR7814
- Strong-Wilson, T. & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's Environment as third teacher. *Theory into practice*, 46(1), 40-47.
- The White Book on Education in Slovenia (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji). (2011). J. Krek & M. Metljak (Eds.).
http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Vuorisalo, M., Raittila, R. & Rutanen, N. (2018). Kindergarten space and autonomy in construction: Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. *Journal of Pedagogy*, 9(1), 45-64. <https://doi.org/10.2478/jped-2018-0003>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

TEMELJNE KOMPETENCE ZA POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA V ZGODNJEM OTROŠTVU

BRIGITA KACJAN, ŽIGA ŠAUPERL

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
brigita.kacjan@um.si, ziga.sauperl@student.um.si

Sinopsis Članek se ukvarja s temo kompetenc učitelja, ki so potrebne oz. zahtevane za poučevanje tujega jezika v zgodnjem otroštvu. Uvodoma je predstavljen koncept kompetenc, sledi analiza in pregled temeljnih dokumentov na področju poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu. Situacija v Sloveniji in po svetu je še vedno dokaj nedorečena oz. nejasna, kar pomeni, da so učni načrti, zakoni in drugi pomembni predpisi in relevantni dokumenti, vezani na osnovne kompetence učiteljev za poučevanje v predšolskem obdobju, dvoumni in niso natančno definirani. Analiza se osredotoča na kompetence, ki so predstavljene v teh dokumentih, kompetence so tako razvrščene v kategorije in podkategorije. Kategorije so razdeljene na tiste, ki so vezane na učenje in učni proces, na tiste, ki so vezane na učenca in na tiste, ki so vezane na učitelja. Po pregledu temeljnih dokumentov nam končni povzetek prikaže široko in raznoliko področje kompetenc, potrebnih za poučevanje tujega jezika v zgodnjem otroštvu, kar se precej razlikuje oz. hkrati dopolnjuje in nadgrajuje že tako obsežne zahteve splošnega poučevanja tujega jezika.

Ključne besede

tuji jezik v
predšolskem
obdobju,
kompetence
učitelja,
zgodnje učenje
tujega jezika,
zgodnjo otroštvo,
uradni dokumenti

BASIC COMPETENCIES FOR EARLY FOREIGN LANGUAGE TEACHING

BRIGITA KACJAN, ŽIGA ŠAUPERL

Univerza of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
brigita.kacjan@um.si, ziga.sauperl@student.um.si

Abstract The article deals with the topic of teacher competencies that are needed or required for teaching a foreign language in early childhood. The concept of competence is introduced at the beginning, followed by an analysis and review of basic documents in the field of early foreign language teaching. The situation in Slovenia and around the world is still vague, which means that curricula, laws, other important regulations and relevant documents regarding the basic competencies of teachers in the preschool period are ambiguous and not precisely defined. The analysis focuses on the competencies presented in these documents and are classified into categories and subcategories. These categories are competencies related to the characteristics of the teaching and learning process, the characteristics of the student and the personality of the teacher. Based on the review of the basic documents, the final summary shows a wide and diverse field of necessary competencies for teaching a foreign language in early childhood, which differs significantly from, or complements and upgrades the already extensive requirements of general foreign language teaching.

Keywords:

foreign language in
the preschool
period,
teacher
competencies,
early learning of a
foreign language,
early childhood,
official documents



1 Uvod

Poučevanje tujega jezika v didaktični teoriji predstavlja po Klafki-ju t. i. didaktični trikotnik (prim. Jank in Meyer, 2005), ki v medsebojno interakcijo vključi tri temeljne »akterje«: učenca, učno snov in učitelja. Učni načrti za tuje jezike na vseh ravneh zelo natančno opredeljujejo učno snov in kompetence, ki jih mora učenec med poukom usvojiti. Veliko manj oz. skoraj nobene pozornosti učni načrti ne namenjajo učiteljem in zahtevanim kompetencam za učinkovito, smiselno in tudi učencem primerno poučevanje tujih jezikov. Ta primanjkljaj je opazen v celotni vertikali poučevanja tujih jezikov. Še slabša slika se pokaže, ko pogledamo, kaj predvidevajo učni načrti za poučevanje tujih jezikov na predšolski stopnji oz. v zgodnjem otroštvu. Poučevanje tujih jezikov na tej stopnji je obravnavano obrobno, saj za to posebej občutljivo obdobje ne obstajajo uradno potrjeni učni načrti, ki bi bili obvezni in bi hkrati zagotavljali ustrezne učne načrte za celotno šolsko vertikalo.

Učitelji tujega jezika na tej stopnji so bolj ali manj prepuščeni samemu sebi, svoji iznajdljivosti in pedagoškemu čutu za otroke te starosti. Primorani so poiskati pomoč v učnem gradivu, ki za to obdobje v Sloveniji ne obstaja in je zato večinoma tujega izvora.

V zadnjem desetletju (prvi zametki (v prvi vrsti strokovna izobraževanja) so obstajali celo že nekoliko prej, vendar za to poglavje niso relevantni, ker jih ne izvajajo več) so nastali nekateri redni študijski programi in študijski programi za izpopolnjevanje za področje tujega jezika v otroštvu, iz katerih se da posredno razbrati, katere temeljne kompetence potrebuje učitelj tujega jezika za poučevanje v zgodnjem otroštvu.

V tem poglavju bomo najprej na kratko opredelili, kaj razumemo pod pojmom kompetenca in na katere kompetence mislimo, ko govorimo o kompetencah učitelja tujega jezika v predšolskem obdobju. Pregledali bomo nekaj relevantnih uradnih dokumentov in ugotavljali, ali so učiteljeve kompetence za poučevanje v predšolskem obdobju kje opredeljene in ali so zapisani pogoji izobrazbe učitelja tujega jezika v predšolskem obdobju. Osrednja tema prispevka pa bodo rezultati preučevanja rednega študijskega programa in dveh študijskih programov za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja tujega jezika, iz katerih bomo izluščili, katere kompetence mora učitelj tujega jezika izkazovati za učinkovito poučevanje tujega jezika v zgodnjem otroštvu. V razpravi bomo tudi izpostavili, katere

kompetence so – glede na zapise Nürnberških priporočil (Goethe Institut, 2010) – pomembne za zgodnje učenje tujega jezika in se razlikujejo od zahtevanih kompetenc učiteljev tujih jezikov v šolski vertikali. Prav na začetku omenjena odsotnost uradnih učnih načrtov za poučevanje tujega jezika v predšolskem obdobju zahteva podrobnejšo analizo področja.¹

2 Pogoji poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu

2.1 Opredelitev pojma kompetence

Pomen pojma kompetenca je bil v preteklem desetletju precej razvrednoten, hkrati pa gre še vedno za pojem, ki ga ljudje danes uporabljajo v najrazličnejših, bolj ali manj ustreznih, deloma celo neustreznih, okoliščinah. Značilno za vse te uporabe pojma kompetenca je, da se osredinjajo na določene vidike nekega pojava, druge pa načrtno (ali tudi iz površnosti) spregledajo. Strokovnjaki najrazličnejših disciplin (od biologije, od koder pojem v osnovi izvira, preko Chomskega, Piageta in Habermasa do Weinerta) so si enotni le v tem, da je pojem kompetenca zelo širok, večplasten in večdimenzionalen. Prav zaradi tega je razumevanje pojma kompetence odvisno od posameznega konteksta in diskurza, vendar lahko kljub vsej različnosti govorimo o nekakšnem skupnem imenovalcu: »Kompetence so dinamične kombinacije znanja, razumevanja, sposobnosti, spretnosti in zmožnosti²« (Kacjan in Jazbec, 2017, str. 5; prevod B. K.).

V biologiji je kompetenca zgodovinsko pomenila pripravljenost embrionalne celice reagirati na razvojni dražljaj. Chomsky je pod kompetence razumel prirojene, nezavedne in univerzalne jezikovne sposobnosti človeka, ki jih je ločil od performance, ki je bila zanj prenos potenciala kompetenc v dejansko realizacijo. Piaget je pojem kompetence prav tako uporabljal, vendar je trdil, da človek kompetence – ne le na področju jezika – pridobi v procesu interakcije med človekom in okoljem. Habermas je v svoji teoriji komunikativne kompetence opredelil komunikacijski izrek kot ureditev jezikovnega diskurza, ki je vezan na situacijo. Iz tega je razvil možne situacije govora, obvladovanje teh situacij pa je opredelil kot »komunikativno kompetenco« (Kacjan in Jazbec, 2017, str. 6).

¹ Raziskava je nastala v okviru raziskovalnega programa št. P6-0372, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

² Kompetenz sei eine dynamische Kombination von Wissen, Verständnis, Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Na pedagoškem področju se je – predvsem v okviru Pisa študij – ustalilo razumevanje kompetence kot sposobnosti, ki je sestavljena iz spretnosti. Še vedno je na pedagoškem področju Weinertova definicija iz leta 2001 najbolj citirana opredelitev kompetenc:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001, str. 27s)

Za kontekst učenja in poučevanja tujega jezika lahko po Kacjan in Jazbec (2017) opredelimo 6 oz. 7 kompetenčnih polj³: (1) strokovna kompetenca (Fachkompetenz) (2) osebna kompetenca (personale Kompetenz) (3) socialna kompetenca (soziale Kompetenz) (4) metodološka kompetenca (Methodenkompetenz) (5) evalvacijska kompetenca (Beurteilungskompetenz) (6) ključne kompetence (Schlüsselkompetenzen) in – v kolikor je relevantna – (7) evropska kompetenca (europäische Kompetenz).

Kadar govorimo o ciljni skupini učitelji⁴ tujega jezika na predšolski stopnji (in v 1. VIO) in o njihovem izobraževanju in ne o učencih, je bolj primerna drugačna razporeditev kompetenčnih polj.

Zaradi že omenjene večplastnosti in večdimenzionalnosti pojma kompetence in specifičnosti ciljne skupine, učitelji tujega jezika na predšolski stopnji⁵ (in v 1. VIO OŠ), bodo kompetence učitelja obravnavane v treh kategorijah: (1) kompetence, ki se nanašajo na proces poučevanja in učenja (strokovne, metodološke in evalvacijske kompetence), (2) kompetence, kjer so v ospredju otroci (socialne kompetence), in (3) kompetence, vezane na učitelja (socialne, osebne, metodološke, evalvacijske

³ Omenjene kategorije so bile oblikovane v okviru Erasmus+ projekta ImTeaM4EU, kjer so nastala kompetenčno usmerjena učna gradiva, ki vključujejo še t. i. evropsko kompetenco, katere cilj je oblikovati osebnost učencev in dijakov, ki so sposobni aktivnega evropskega državljanstva, zato je omenjena še 7. kompetenca, ki pa v kontekstu tega poglavja ni relevantna.

⁴ V poglavju o temeljnih kompetencah učiteljic in učiteljev tujega jezika na predšolski stopnji bo zaradi lažje berljivosti uporabljen generični maskulinum, torej oblike moškega spola, ki na podlagi slovničnih pravil vključujejo oz. predstavljajo vse spole.

⁵ V celotnem poglavju bomo uporabljali izraz učitelji tujega jezika, čeprav so v vrtcu vzgojitelji, uporabljen izraz pa zaradi še ne standardiziranega profila in različnih izvajalcev razumemo kot neki nevtralni izraz tako za moške kot ženske izvajalce in izvajalke ZGTJ.

kompetence). V vseh treh kategorijah se pojavljajo še podkategorije. Medtem ko ciljne kompetence učencev in didaktična priporočila za izvajanje pouka tujega jezika najdemo v učnih načrtih, je za identifikacijo zahtevanih kompetenc učiteljev v prvi vrsti potrebno pregledati temeljne dokumente, kot so zakoni, podzakoni, akreditacije študijskih programov in drugi podobni dokumenti. Pregled teh dokumentov sledi v nadaljevanju.

2.2 Pregled temeljnih dokumentov

Dokumente, iz katerih izhajajo temeljne kompetence učiteljev tujega jezika v zgodnjem otroštvu, lahko razdelimo na (1) zakonske in podzakonske predpise, (2) kurikulum za vrtce, (3) Nürnberška priporočila za zgodnje poučevanje tujega jezika, (4) akreditacije rednih študijskih programov ter študijskih programov za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika v otroštvu in (5) drugi za poučevanje tujega jezika pomembni dokumenti, kot so *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO, 2001) in *Elektronski portfolio za temeljno izobraževanje učiteljev tujega jezika* (EPOSTL). Medtem ko so dokumenti prvih treh področij ozko usmerjeni na dogajanje v vrtcih, omenjeni študijski programi za izpopolnjevanje združujejo poučevanje tujega jezika v vrtcih in v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. VIO) osnovne šole, SEJO in EPOSTL naslavljata splošno poučevanje in učenje tujega jezika.

V nadaljevanju sledijo orisi dokumentov na vseh omenjenih področjih in ugotovitve glede prisotnosti opisov potrebnih kompetenc učiteljev za poučevanje tujega jezika v zgodnjem otroštvu.

2.2.1 Veljavni zakonski in podzakonski predpisi

Zakon o vrtcih (ZVrt-UPB2) (2005) ob upoštevanju *Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih* (ZVrt-G) (2021) opredeljuje splošne pogoje delovanja vrtcev: Tako opredeljuje temeljne določbe, organizacijo in vsebino predšolske vzgoje v vrtcih, občasno varovanje otrok na domu, financiranje, povezovanje v skupnosti, zaposlene v vrtcu, zbiranje in varstvo osebnih podatkov, nadzor, kazenske določbe ter prehodne in končne določbe. *Zakon o vrtcih* (ZVrt-UPB2) (2005) opredeljuje izobrazbene pogoje zaposlenih v vrtcu ter obveznosti vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja tako, da morajo imeti vzgojitelji »višješolsko ali visokošolsko izobrazbo, pridobljeno po izobraževalnem oziroma študijskem programu za področje

predšolske vzgoje ali visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in opravljen izobraževalni oziroma študijski program za izpopolnjevanje za področje predšolske vzgoje«, pomočnik vzgojitelja pa »srednjo strokovno izobrazbo, pridobljeno po izobraževalnem programu za področje predšolske vzgoje ali zaključen 4. letnik gimnazije in opravljen poklicni tečaj za delo s predšolskimi otroki.« Ta zapis potrjuje zastarelost *Zakona o vrtcih (ZVrt-UPB2)*, ki ne predvideva drugih izobraževalnih profilov (za poučevanja tujega jezika v otroštvu), tudi *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-G)*, ki je bil sprejet v letu 2021, ne predvideva nobenih dopolnil na področju zahtevane izobrazbe.

Bolj natančno opredeljena je zahtevana izobrazba vzgojitelja v 5. členu *Pravilnika o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami* (2012):

Vzgojitelj predšolskih otrok v programu za predšolske otroke je lahko, kdor je končal:

- visokošolski strokovni študijski program predšolske vzgoje,
- visokošolski strokovni študijski program prve stopnje predšolska vzgoja,
- magistrski študijski program druge stopnje predšolska vzgoja,
zgodnje učenje in poučevanje ali zgodnje učenje.

Iz zapisa izhaja, da je bil pravilnik prilagojen novim okoliščinam tako, da zdaj vključuje tudi nekatere nedavno vpeljane redne študijske programe in študijske programe za izpopolnjevanje. Več o tem je predstavljeno v podpoglavju o akreditacijah študijskih programov. V nadaljevanju pravilnik še dopušča druge temeljne izobrazbe, vendar vedno pod pogojem, da je kandidat ob tem »opravil študijski program za izpopolnjevanje iz predšolske vzgoje« (prav tam, 5. člen).

Ker pa pri poučevanju tujega jezika v predšolskem obdobju v večini primerov ne gre za zaposlene vzgojitelje, so lahko pogoji za izvajanje takšnega dodatnega programa, ki presega temeljni kurikulum vrtca, nekoliko bolj odprti. Kljub temu bi morala vodstva vrtcev paziti na to, da imajo učitelji tujega jezika, ki delajo s predšolskimi otroki, ustrezno znanje, še bolje, ustrezno izobrazbo oz. dokvalifikacijo za zgodnje učenje tujega jezika.

Področje poučevanja tujega jezika v 1. VIO je v osnovni šoli temeljito urejeno, saj potrebuje učitelj, ki poučuje tuji jezik v 1. VIO, čeprav je v osnovi profesor oz. magister profesor tujega jezika, dokvalifikacijo iz poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu (Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2015) ali dokvalifikacijo za učitelja razrednega pouka.. Glede ustreznosti pridobljenih kompetenc, ki so za področje zgodnjega učenja in poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu zelo specifične in odstopajo od kompetenc, potrebnih za ostala starostna obdobja, bi bilo tudi tukaj nujno razmisliti o podrobnejšem opisu oz. natančnejši opredelitvi, katere kompetence so za poučevanje tujega jezika na predšolski stopnji temeljne in jih mora vsak učitelj, ki želi poučevati na predšolski stopnji, obvladati in izkazovati, ne glede na to, ali gre za tečajno, fakultativno ali projektno obliko. Vsa temeljna dognanja o pogojih za uspešno zgodnje učenje tujega jezika opozarjajo, da za učitelja tujega jezika v vrtcu nikakor ni dovolj, da obvlada nekaj osnovnih fraz v tujem jeziku, temveč je potrebno zelo dobro obvladanje jezika – učitelj je mnogokrat edini jezikovni vzor – kot tudi ustrezni didaktični pristopi (prim. *Nürnberška priporočila*, 2010). Vse to pa lahko zagotovi le ustrezno izobražen učitelj.

2.2.2 Kurikul za vrtce

Kurikulum za vrtce (1999) je nacionalni dokument, ki opisuje temeljna načela delovanja slovenskih vrtcev. Nastal je na podlagi analiz, predlogov in rešitve, podanih v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995), *Zakonu o vrtcih* in *Šolski zakonodaji I* (1996). *Kurikulum za vrtce* služi predvsem kot strokovna podlaga za oblikovanje najrazličnejših programov v vrtcih. Sledi temeljnemu načelom in ciljem predšolske vzgoje, hkrati pa stremi k temu, da otrok dojema in razume svet celostno, se razvija in uči v interakciji z vrstniki in odraslimi ter obenem razvija lastno družbenost in individualnost.

Predstavljeni so cilji, iz katerih so izpeljana načela, temeljna videnja o razvoju otroka in učenju v predšolskem obdobju, prav tako so izpeljani cilji na posameznih področjih. Omenjena znanja so postavljena v kontekst tako, da je vidna povezava med posameznimi področji.

V prvi vrsti je dokument namenjen vzgojiteljem, pomočnikom vzgojitelja, ravnateljem in svetovalnim delavcem in je temeljna podlaga za strokovno načrtovanje in kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcu. Temelji na uresničevanju načela enakih možnosti in upoštevanju različnosti med otroki, hkrati pa posebej opisuje obravnavo otrok s posebnimi potrebami.

Kompetence, ki naj bi jih imel vzgojitelj, lahko posredno razberemo iz načel, po katerih naj bi delovali slovenski vrtci. Velik poudarek je na kompetencah vzgojitelja v povezavi s sodelovanjem s starši. V poglavju *Vloga odraslih*, ki ga najdemo za vsakim vsebinskim sklopom, so bolj podrobno opisane potrebne kompetence vzgojitelja, opisane so v neposredni obliki, in sicer po principu »osebe, ki delajo z otroki, spoštujejo, znajo, nudijo, uporabljajo ...« (Kurikulum za vrtce, 1999). Gre za natančno predstavitev potrebnih kompetenc in znanj, potrebnih za vzgojo in izobraževanje otrok v vrtcu. Izpostavimo lahko dejstvo, da je večji del namenjen vlogi otroka oz. ciljem, ki naj bi jih dosegal. Nekatere kompetence lahko izluščimo tudi iz predvidenih ciljev. Dokument je na nekaterih mestih praktično orientiran, kar pomeni, da vzgojitelj dobi konkretne informacije o apliciranju teorije v prakso.

Kompetence vzgojiteljev so nedvomno zastopane in natančno opredeljene v *Kurikulumu za vrtce*. Dokument nazorno prikaže potrebno in želeno znanje vzgojiteljev ter se ob ciljih otrok konkretno ukvarja tudi z vlogo odraslih v vzgojno-izobraževalnem procesu, vendar zgodnje učenje tujih jezikov eksplicitno ni omenjeno, se le obrobno pojavi v poglavju *Jezik*. V uvodu je le zapisano, da otroci spoznavajo in doživljajo nacionalno in svetovno književnost oz. lastno in tujo kulturo, kar pa lahko z veliko domišljije interpretiramo tudi kot možnost vpeljave tujega jezika. To se je v preteklosti uspešno izvajalo le v okviru nekaterih projektov, v katerih so lahko sodelovali le izbrani vrtci pod nadzorom ZRSŠ.

Iz pregledanih dokumentov (zakonski in podzakonski dokumenti ter *Kurikulum za vrtce*) je razvidno, da v Sloveniji ni pravnih podlag za vsesplošno vključevanje tujega jezika v temeljni program predšolske vzgoje. Nekoliko lažje je vključevanje tujega jezika v razširjen program, ki pa finančno ni pokrit iz temeljnega programa in tudi ne sme biti izveden v času temeljne dejavnosti vrtca, temveč le izven tega časa. Številni vrtci na pobudo staršev kljub temu ponujajo tečaje tujega jezika, ki jih plačajo starši sami, v nekaterih primerih tudi občina iz drugih finančnih virov ali se izvaja projekt z lastnimi finančnimi sredstvi za izvedbo poučevanja tujega jezika v vrtcu. V nadaljevanju se ne bomo osredotočali na formalne okoliščine in pogoje izvajanja

tujega jezika v predšolskem obdobju, saj je to kompleksno področje, ki bi si zaslužilo temeljito in samostojno raziskavo v okviru jezikovne politike Slovenije, temveč s kompetencami učitelja tujega jezika, ki so temeljne za kakovostno izvedbo zgodnjega poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu.

2.2.3 Nürnberška priporočila za zgodnje poučevanje tujega jezika

Nürnberška priporočila za zgodnje poučevanje tujega jezika je publikacija, ki vsebuje podrobne informacije v povezavi z zgodnjim poučevanjem tujih jezikov. Priporočila so nastala leta 1996 in so plod dela več strokovnjakov iz vsega sveta. Nastala so s ciljem, da bi poučevanje tujih jezikov postalo kar se da enakovredno povsod in bi tako osnove kurikulumov temeljile na teh dognanjih. Več let kasneje imajo priporočila še vedno veljavo oz. so se povsem uveljavila, kljub družbenim, gospodarskim in socialnim spremembam. Najnovejša izdaja (2010) tako opisuje kompleksno področje zgodnjega poučevanja tujih jezikov na podlagi takrat aktualnih stališč. Namenjena je predvsem tistim, ki so ali bodo aktivni na področju zgodnjega poučevanja tujih jezikov, hkrati pa nagovarja tudi tiste, ki bodo spremembe in odločitve vpeljevali. Zaobjema tudi starše in druge dejavnike, ki so indirektno vključeni v vzgojni proces v vrtcih.

Dokument se v prvi vrsti osredotoča na aktualno situacijo in perspektive v povezavi z zgodnjim poučevanjem tujih jezikov. Svetovni trendi nakazujejo, da je treba vpeljevati tuji jezik prej, kot je bilo to pred 15 leti. Opisani so jezikovnopolitični vidiki, izbira jezikov, primerni koncepti poučevanja in hkrati standardi pri zgodnjem poučevanju tujih jezikov. V ospredje je postavljen otrok in njegov jezikovni razvoj, izpostavlja želje in obenem tudi dolžnosti otroka. Posebej je opisan psihološko-razvojni vidik usvajanja jezika in izrecno je predstavljena tudi vloga staršev pri celotnem procesu. Vseskozi pa se sledi cilju, da se otroka vzgaja v duhu interkulturalnosti.

Pomembne so tudi splošne in jezikovne kompetence otrok. Iz teh lahko razberemo tudi kompetence, ki naj bi jih potrebovala oseba, ki poučuje tuji jezik v zgodnjem obdobju. Predstavljene so teme, bralne strategije, učne strategije ipd. Tudi pri jeziku so razdelane teme in situacije, besedni zaklad, izgovarjava, jezikovne strukture in raba jezika ter neverbalna komunikacija. Temu pa sledijo metodično-didaktična načela, ki predlagajo potek in organizacijo praktičnega dela. V zgodnjem otroštvu se napredek opazuje predvsem v kontekstu učnega procesa, kar pomeni, da ni poudarek

na rezultatih. Iz priporočil je razvidno tudi neizpodbitno dejstvo, da je treba vsako stvar skrbno načrtovati in ustrezno izpeljati.

Dokument posebej poudarja vlogo učitelja tujega jezika, ki – tako kot vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja – predstavlja odraslo osebo, na katero se otrok naveže in s katero neločljivo poveže tuji jezik. Temu primerno mora učitelj tujega jezika posebno pozornost nameniti vzdušju učnega okolja v okviru vrtca. Dokument posebej opozarja na potrebne jezikovne in kulturne ter metodično-didaktične kompetence učitelja tujega jezika (prim. Jazbec, 2021). Poudarja tudi, da mora učitelj tujega jezika biti komunikativen, sposoben in željan medkulturne komunikacije, imeti sposobnost analitičnega, problemsko usmerjenega razmišljanja ter poznati in biti sposoben otrokom posredovati njim primerne učne strategije. Mora biti tudi odprt za nove pristope, za vseživljenjsko učenje in izkazovati in nadgrajevati določene IKT kompetence. Nezanemarljive kompetence učitelja tujega jezika so tudi samozavestno, zavedno in ciljno usmerjeno izvajanje nalog in vlog ter pripravljenost za sodelovanje z vsemi deležniki procesa poučevanja tujega jezika v predšolskem obdobju.

Pomen učitelja tujega jezika je še toliko večji, ker je pogosto edini vir in jezikovni vzor v tujem jeziku. Posledično mora biti zelo dober jezikovni vzor in ciljni tuji jezik obvladati na vseh področjih (tudi fonetično, ritmično in intonacijsko) ter ga uporabljati na otrokom primeren in razumljiv način. Prevzema še vlogo posredovalca in razlagalca kulturnih prvin ciljnega jezika, zato je pomembna tudi medkulturna kompetenca učitelja, ki mora biti široka in vključevati tudi otroško književnost ciljnega jezika. Omenjene so tudi likovne in glasbene kompetence, ki so za otroke te starosti posebnega pomena.

2.2.4 Akreditacije študijskih programov

Kurikulum za vrtce in Nürnberška priporočila se v prvi vrsti osredotočata na kompetence, ki naj bi jih pridobili otroci, le malo (Nürnberška priporočila, 2010) ali celo nič (ostali omenjeni dokumenti) ni govora o kompetencah, ki jih morajo izkazati učitelji, ki poučujejo te otroke. Podatke o tem najdemo predvsem v akreditacijah rednih študijskih programov in študijskih programov za izpopolnjevanje za zgodnje učenje tujega jezika. Zato bo v nadaljevanju govora predvsem o kompetencah učiteljev, ki so zapisane v treh na zgodnje učenje osredotočenih akreditacijah.

Glede na to, da lahko poučujejo tuji jezik v zgodnjem otroštvu tako učitelji razrednega pouka, predšolske vzgoje, defektologije kot tudi učitelji tujega jezika (za angleščino ali nemščino), obstaja tudi več možnosti, kako priti do ustrezne kvalifikacije oz. dokvalifikacije.

Redni študijski programi:

Na področju razrednega pouka in predšolske vzgoje obstajajo (ali so v pripravi, npr. na PeF UM in PeF UL) redni študijski programi, ki vključujejo oz. vodijo do kvalifikacije, ki omogoča izključno poučevanje angleščine.

Obstoječ primer za to je redni (ali izredni) magistrski študijski program 2. stopnje *Zgodnje učenje* (PeF UP b. l.), ki ga ponuja Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem in ki izobražuje učitelje izključno za poučevanje angleščine v vrtcih in 1. in 2. VIO osnovnih šol. Omeniti je treba, da je ta program v prvi vrsti usmerjen v predšolsko obdobje, saj navaja, da diplomanti tega programa lahko poučujejo kot vzgojitelji otrok v vrtcih (vključno s poučevanjem angleščine) in/ali učitelji tujega jezika angleščine v 1. in 2. VIO osnovne šole. Opozoriti je treba, da gre izključno za poučevanje tujega jezika na razredni stopnji oz. za delo vzgojitelja v vrtcu, učitelji tujega jezika lahko ta študij opravijo le kot dodatni plačljiv študij v celoti.

Študijski programi za izpopolnjevanje:

Takšna programa ponuja tako Univerza v Ljubljani kot tudi Univerza v Mariboru, vendar se bistveno razlikujeta.

Pedagoška fakulteta v Ljubljani ponuja dvoletno dokvalifikacijo za poučevanje v zgodnjem otroštvu le učiteljem razrednega pouka, predšolske vzgoje, specialno-rehabilitacijske pedagogike ali defektologije in še nekaterim primerljivim izobrazbenim profilom. Učitelji tujega jezika, ki imajo izobrazbo druge stopnje, se lahko vpišejo le z opravljenim študijskim programom izpopolnjevanja iz predšolske vzgoje in dokazilom obvladovanja angleščine na ravni B2 po SEJO (PeF UL, b. l.). Osnovna izobrazba za vpis v ta program je opravljen študijski program Razredni pouk in je torej le po dodatno opravljeni dokvalifikaciji dostopen za učitelje angleškega jezika. Učitelji nemškega jezika ali katerega drugega jezika tega programa ne morejo opravljati, ker nemščina ali kakšen drugi jezik ni ponujen tuji jezik.

Na Univerzi v Mariboru se lahko v enoletni *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.) vpišejo tako učitelji angleščine ali nemščine kot tudi učitelji razrednega pouka, predšolske vzgoje, specialne in rehabilitacijske pedagogike ter inkluzije v vzgoji in izobraževanju. Zaradi širokega spektra temeljne izobrazbe udeležencev je program modularno zasnovan in prilagojen ciljnim skupinam. Posledično je poudarek pri učiteljih tujih jezikov na specialnih didaktičnih znanjih, potrebnih za poučevanje v 1. VIO, medtem ko je pri učiteljih razrednega pouka (in ostalih omenjenih profilih) posebni poudarek na jezikovnem področju, tako angleščine kot nemščine. Učitelji tujega jezika angleščine ali nemščine se lahko torej doizobražujejo izključno na Univerzi v Mariboru.

Skupno vsem navedenim študijskim programom je, da imajo podrobno izdelane ciljne kompetence, ki jih udeleženci teh programov dosežejo v sklopu programa. Katere so te kompetence in katera področja pokrivajo, bo predstavljeno v poglavju 3.

2.2.5 Drugi pomembni dokumenti za poučevanje in učenje tujega jezika

Za področje poučevanja tujega jezika obstajata na evropski ravni vsaj še dva pomembna dokumenta, ki smo ju v okviru raziskave tudi pregledali: Gre za *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO, 2001), *Dodatek k SEJO* (2018) in *Elektronski portfolio za temeljno izobraževanje učiteljev tujega jezika* (EPOSTL, 2007).

SEJO in Dodatek k SEJO

SEJO (2001) je zelo teoretično naravnan dokument, ki pri natančnem pregledu razkrije, da je osredotočen na proces učenja in na učeče se, vendar ne razlikuje med starostnimi skupinami in posledično ciljno skupino otrok v predšolskem obdobju ne obravnava ločeno, čeprav bi njihove značilnosti to brez dvoma zahtevale. Ta primanjkljaj popravi v letu 2018 objavljen *Dodatek k SEJO* (2018), vendar se izkaže, da tudi ta ne opredeljuje temeljne kompetence učitelja tujega jezika v zgodnjem otroštvu, temveč se osredotoča le na otroke in proces učenja in poučevanja. Tudi iz tega dokumenta lahko le posredno izluščimo za pričujočo raziskavo zanimive podatke.

Dokumenta, čeprav sta na evropski in tudi svetovni ravni pomembna in temeljna za številne druge nacionalne dokumente na področju učenja in poučevanja tujega jezika, ne opredeljujeta, katere kompetence mora učitelj imeti, da lahko opravi vse v dokumentih predvidene naloge in izvaja proces učenja na ustrezni kakovostni ravni, običajno dajejo le nasvet, da naj učitelj razmisli, kako bo udeležil to, kar je bilo predstavljeno.

EPOSTL

Elektronski portfolio za temeljno izobraževanje učiteljev tujega jezika (EPOSTL, 2007) je verjetno edini dokument, ki zelo natančno opredeljuje, kaj vse mora bodoči učitelj tujega jezika obvladati, vendar tudi tukaj pričakovane kompetence niso opredeljene glede na starostne skupine učečih se. Ob podrobnejšem pregledu dokumenta se je izkazalo, da zgodnje poučevanje tujega jezika sploh ni omenjeno kot področje poučevanja, kjer so v ospredju drugačne kompetence kot pri otrocih v osnovnih in srednjih šolah ali pri odraslih. Torej tudi ta dokument, čeprav je obetal veliko, ne doprinese k opredelitvi, katere kompetence so za poučevanje v predšolskem obdobju najbolj temeljne in jim je treba nameniti največ pozornosti pri izobraževanju in dokvalifikaciji učiteljev tujih jezikov za zgodnje otroštvo.

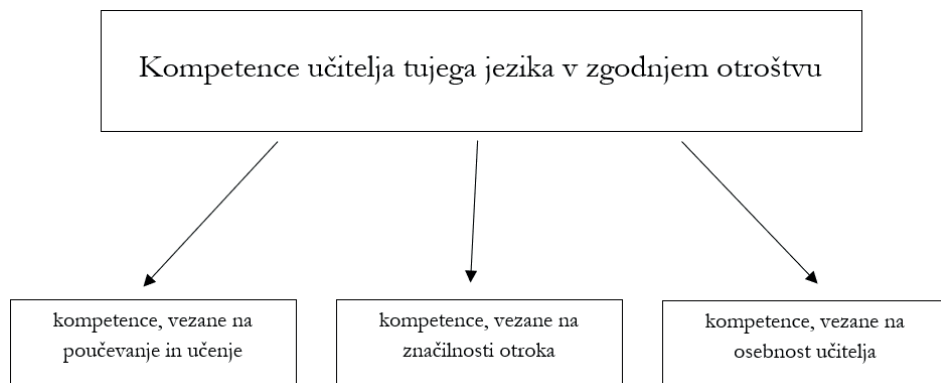
Zaradi omenjenih omejitev ti za učenje in poučevanje tujih jezikov pomembni dokumenti niso bili vključeni v nadaljnjo raziskavo.

3 Analiza kompetenc za poučevanje tujega jezika v predšolskem obdobju

V analizo so bili vključeni različni dokumenti, ki posredno ali neposredno opredeljujejo kompetence, ki so potrebne za zgodnje poučevanje tujih jezikov. Predmet analize so bile akreditacije študijskih programov *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.), *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščina* (PeF UL, b. l.), *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.), *Nürnberska priporočila (2010)* in *Kurikulum za vrtce* (1999).

Analizirane kompetence je mogoče uvrstiti v različne kategorije in podkategorije. Iz tega dobimo osnovno delitev, ki kompetence deli na tri večje kategorije – tiste, ki so v prvi vrsti vezane na proces poučevanja in učenja, tiste, ki so vezane na značilnosti otroka, in tiste, ki so vezane na osebnost učitelja. Znotraj omenjenih kategorij je

možno še natančneje razdeliti kompetence na določene podkategorije, ki jih pa akreditacije opredeljujejo kot splošne, predmetno-specifične ali organizacijsko-vodstvene kompetence.

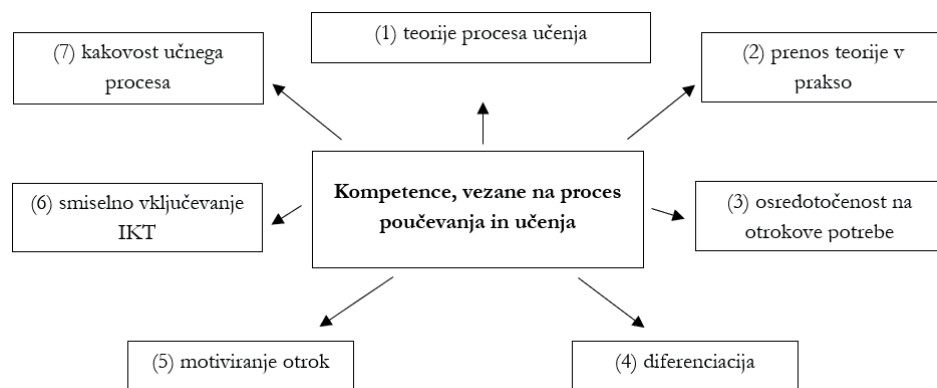


Slika 1: Kategorije kompetenc učitelja tujega jezika v zgodnjem otroštvu

Vir: lasten.

3.1 Kompetence, vezane na proces poučevanja in učenja

Glede na vsebino lahko te kompetence razdelimo na posamezna področja oz. v več podkategorij. Skladno s tem nastane sedem podkategorij, ki so vezane na poučevanje in učenje – (1) teorije procesa učenja, (2) prenos teorije v prakso, (3) osredotočenost na otrokove potrebe, (4) diferenciacija, (5) motiviranje otrok, (6) smiselno vključevanje IKT in (7) kakovost učnega procesa.



Slika 2: Podkategorije kompetenc učitelja, vezane na proces poučevanja in učenja

Vir: lasten.

- (1) Kompetence, vezane na poučevanje in učenje, predstavljajo jedro, ki ga mora vsak učitelj zgodnjega poučevanja tujega jezika poznati in obvladati. Skupni imenovalac prve skupine kompetenc so **teorije procesa učenja**. V to skupino v večji meri sodijo splošne kompetence, ki se ponekod vežejo na določene predmetno-specifične kompetence. Od učitelja zgodnjega poučevanja tujega jezika se pričakuje oz. se zahteva, da razume temeljne pedagoške koncepte in hkrati zakonitosti razvoja in delovanja le-teh. V kontekstu pedagoških konceptov mora obvladati temeljna načela in postopke načrtovanja, izvajanja in vrednotenja vzgojno-izobraževalnega procesa. Dolžnost učitelja je, da razume in obenem kritično presoja tako uradni kot tudi izvedbeni kurikulum, da razume delovanje dejavnikov okolja, ki vplivajo na otrokov razvoj in učenje. Prav tako pa se pričakuje, da učitelj razume sodobne smernice in pristope in jim sledi. Pri poučevanju najmlajših je treba upoštevati tudi dejstvo, da številne splošne kompetence ne zadostujejo in jih je treba dopolniti s predmetno-specifičnimi. Med te sodijo – glede na pregledane akreditacije in *Kurikulum za vrtce* (1999) – vsekakor vodenje in izvajanje likovnih dejavnosti, spoznavanje in razumevanje osnovnih didaktičnih značilnosti poučevanja matematike, spoznavanja okolja, športne vzgoje, glasbene vzgoje v predšolski dobi ipd. Na podlagi teh kompetenc mora učitelj tujega jezika stremeti tudi k medpredmetnem povezovanju in posledično celovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa.
- (2) Relativno velik del potrebnih kompetenc na področju poučevanja in učenja je vezan na implementacijo oz. **prenos teorije v prakso**. Učitelj vsekakor mora izbrati in uporabiti različne strategije, pristope in metode dela ter jih ustrezno prilagoditi heterogenosti otrok v predšolskem obdobju. Prav tako mora poskrbeti za integracijo temeljnih elementov kurikuluma, kar pomeni, da prepozna in aplikativno integrira vse potrebne in primerne elemente kurikuluma. Med predmetno-specifičnimi kompetencami najdemo še izbiranje ustreznih jezikovnih znakov in kode glede na govorni položaj in namernost sporočanja. Gre predvsem za spodbujanje zgodnjega govornega razvoja otrok in hkrati drugih oblik simbolnega izražanja. Obenem mora učitelj biti usposobljen uporabiti avtentična otroška besedila, pesmi in igre v tujem jeziku ter jih ustrezno vključiti glede na okoliščine in sobesedilo. Vzporedno s to vrsto kompetenc je ključno tudi dejstvo, da je otrokom treba predstaviti knjižno zvrst jezika, kar pomeni zgodnjo vpeljavo in spodbujanje knjižnega jezika. V tej skupini lahko med splošne kompetence

uvrstimo tudi zmožnost interdisciplinarnega povezovanja vsebin, vendar s poudarkom na načelu zagotavljanja uspešnega učenja s pomočjo organizacije učnega procesa in spodbujanja posameznega otroka. Iz akreditacije programa *Zgodnje poučevanje angleščine* (PeF UL, b. l.) pa razberemo še temeljno kompetenco, ki od učitelja tujega jezika zahteva usposobljenost za udejanjanje medkulturnih in medjezikovnih sporazumevalnih strategij za razvijanje družbenih in kulturnih vrednot.

- (3) Tretja podkategorija pri kompetencah, vezanih na poučevanje in učenje tujega jezika, pa obsega kompetence, ki se osredotočajo na **otrokove potrebe**. Med splošne kompetence lahko uvrstimo sposobnost učitelja, da spodbuja ustvarjalnost, verbalno komunikacijo in hkrati igro otrok. Prav tako mora učitelj spodbujati otroka, da sam predlaga teme in aktivnosti, zahteva pa od otroka razpravo in pripovedovanje o prebranem oz. slišnem besedilu. Med predmetno-specifičnimi kompetencami pa učitelj razvija otrokove strategije reševanja preprostih problemov ter s pomočjo kognitivnega konflikta motivira otroke k reševanju problemskih situacij. Drugače povedano, otroku mora nuditi oblike pomoči pri razvoju mišljenja, tudi logično-matematičnega mišljenja. Vključevati mora tudi temeljna naravoslovna pojmovanja, ki jih prilagaja spoznavnim sposobnostim otrok. V mislih pa mora vselej imeti spodbujanje samostojnosti otrok v skladu z njihovo zrelostjo.
- (4) Omeniti moramo podkategorijo **diferenciacija**, ki od učitelja tujega jezika v zgodnjem otroštvu zahteva učinkovito individualizacijo in diferenciacijo vzgojno-izobraževalnega dela. Ob upoštevanju vseh predpostavk učitelj vzpostavlja primerno oz. optimalno učno okolje z uporabo različnih učnih metod in strategij, kar v končni fazi privede do kakovostnega učnega procesa.
- (5) Pomemben sklop med predmetno-specifičnimi kompetencami je tudi **motivacija oz. spodbujanje radovednosti otrok**. Od učiteljev tujega jezika v zgodnjem otroškem obdobju se pričakuje, da bo tudi spodbujal radovednost otrok na področju naravoslovja, da bo otrokom ponudil vpogled v svet umetnosti in prikazal možnosti umetniškega udejstvovanja in s tem pri otrocih razvijal pozitiven odnos do glasbene in likovne kulture.

Vse to so zelo primerne teme za učenje in poučevanje tujega jezika v zgodnjem otroštvu, npr. preko pristopa CLIL/CLILiG⁶.

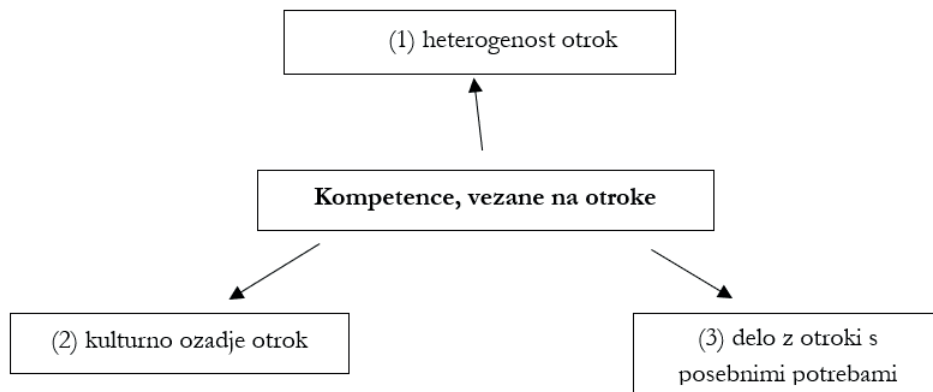
- (6) Sodobni pristopi predvidevajo tudi **smiselno vključitev IKT**, kar pomeni, da se skladno s tem od učitelja pričakuje učinkovita uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije in sistemov pri poučevanju angleščine/nemščine v otroštvu. To pa ne velja samo za pouk tujih jezikov, saj se pričakuje splošna uporaba IKT pri vseh vidikih vzgojno-izobraževalnega dela.
- (7) Relativno široko zastavljena in hkrati ključna sposobnost pa je povezana z načrtovanjem pouka. Učitelj mora zagotavljati **kakovosten učni proces** tako, da obvladuje in samostojno prevzame organizacijske in administrativne vloge v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem vzgojno-izobraževalnega procesa.

3.2 Kompetence, vezane na otroke

Sodobni pristopi v središče vzgojno-izobraževalnega procesa postavljajo otroka in tako delo prilagodijo značilnostim otrok. V akreditacijah je navedenih relativno malo tovrstnih kompetenc, vendar jih zasledimo – predvsem v akreditaciji programa *Zgodnje učenje* UP PeF (b. l.). Med analiziranimi kompetencami tvorijo ločeno kategorijo kompetenc, ki so vezane na značilnosti otroka. Četudi jih zaradi preučevanja umetno ločimo od ostalih dveh vrst kompetenc, ki jih učitelj tujega jezika v zgodnjem otroštvu mora obvladati, se tudi te kompetence (in tudi kompetence, ki so vezane na učitelja samega) prepletajo in dopolnjujejo z vsemi ostalimi navedenimi kompetencami.

Podrobneje lahko kompetence, vezane na otroke, razdelimo na značilnosti, (1) ki govorijo o heterogenosti otrok, na značilnosti, (2) ki upoštevajo kulturno ozadje otrok, in takih, (3) ki se tičejo posebnih potreb otrok.

⁶ CLIL pomeni »content and language integrated learning« oz. integrirano učenje tujega jezika in nejezikovnega predmeta, običajno v angleščini, CLILiG pa izpostavi nemščino (»in German«) kot tuj jezik.



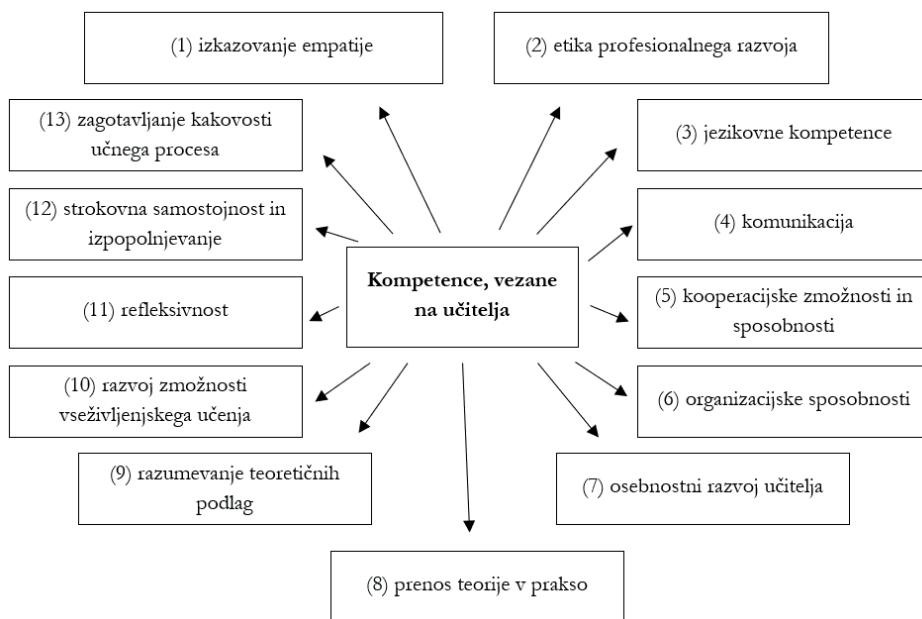
Slika 3: Podkategorije kompetenc učitelja, vezane na otrok

Vir: lasten.

- (1) Podkategorija, kjer govorimo o **heterogenosti otrok**, se osredotoča predvsem na same značilnosti otrok in razlike med njimi. Diplomant študijskega programa *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. 1.) in udeleženec študijskega programa za izpopolnjevanja *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. 1.) mora prepoznati, se zavedati in upoštevati skupne značilnosti in medosebne razlike pri otrocih. Skladno s tem oceni in razbere različnosti in potrebe otrok. Učno-vzgojne pristope prilagaja glede na individualno, socialno, jezikovno in kulturno različnost učencev, hkrati pa interdisciplinarno prepoznava in razumeva raznolikosti v vzgojno-izobraževalnem prostoru.
- (2) Posebej omenjena je podkategorija kompetence, ki se ozira na **kulturno ozadje otrok**, saj mora učitelj upoštevati in spoštovati kulturne specifičnosti družin in lokalnih skupnosti.
- (3) Zadnja podkategorija v tem sklopu kompetenc, ki je nikakor ne smemo spregledati, pa je **delo z otroki s posebnimi potrebami**. Naloga učitelja je, da natančno in z občutkom dela z otroki s posebnimi potrebami, ob tem pa prepoznava otroke s posebnimi potrebami, prilagaja delo njihovim potrebam in pri tem sodeluje z drugimi strokovnimi delavci.

3.3 Kompetence, vezane na učitelja

Kategorija kompetenc, ki je vezana na značilnosti učitelja, je relativno obsežna in se pojavlja v vseh omenjenih virih. Tudi to kategorijo lahko razdelimo na logične enote oz. podkategorije. Če govorimo o enotah, lahko kompetence razvrstimo med splošne kot tudi predmetno-specifične kompetence, ki so povezane s sodelovanjem z delovnim in družbenim okoljem, organizacijskimi in vodstvenimi sposobnostmi in usposobljenostjo za profesionalni razvoj. Za analizo pa je potrebna bolj podrobna razdelitev v podkategorije. Tako ločimo med kompetencami, ki govorijo o (1) empatiji, (2) etiki profesionalnega ravnanja, (3) jezikovnih kompetencah, (4) komunikaciji, (5) kooperacijskih zmožnostih in sposobnostih, (6) organizacijskih sposobnostih, (7) osebnostnem razvoju učitelja, (8) prenosu teorije v prakso, (9) razumevanju teoretičnih podlag, (10) razvoju zmožnosti vseživljenjskega učenja, (11) refleksivnosti, (12) strokovni samostojnosti in izpopolnjevanje ter (13) zagotavljanju kakovosti učnega procesa.



Slika 4: Podkategorije kompetenc učitelja, vezane na osebnost učitelja

Vir: lasten.

- (1) Del predvidenih kompetenc je posvečen **učiteljevi sposobnosti izkazovanja empatije**. Konkretno to pomeni, da mora učitelj nuditi otrokom čustveno varnost, kar lahko doseže s pozitivnim odnosom do otrok ob razumevanju in spoštovanju njihovega socialnega, kulturnega, jezikovnega in verskega porekla. Na podlagi varnega in spodbujajočega odnosa med učiteljem in otroki, lahko učitelj pomaga učencem razvijati medkulturne in medjezikovne sporazumevalne strategije in s tem tudi družbenih in kulturnih vrednot.
- (2) Pomembna podkategorija pri učitelju je nedvomno **etika profesionalnega ravnanja**, saj se učitelj mora zavedati in upoštevati etične razsežnosti profesionalnega delovanja. To pomeni, da upošteva etična načela v procesih raziskovanja in ima sposobnost za delovanje na podlagi etičnega presojanja. Pri poučevanju pa postopoma razvija tolerantnost in fleksibilnost ter sledi poklicnemu kodeksu. Omeniti moramo tudi, da je učitelj vselej zavezan tudi kritični etični refleksiji svojega profesionalnega dela.
- (3) Veliko in hkrati ključno skupino kompetenc predstavljajo tiste, ki so vezane na **jezikovno znanje**. Samoumevno, vendar skrajno pomembno je dejstvo, da morajo biti učitelji sposobni pravilne jezikovne rabe v tujem jeziku. Akreditacija programa *Zgodnje poučevanje angleščine* (PeF UL, b. l.) npr. predvideva in predpisuje mojstrsko raven C2 po SEJO (2001), skladno s tem pa zmožnost poznavanja angleškega jezikovnega sistema. Med jezikovnimi kompetencami je tudi splošna zmožnost za poučevanje tujejezikovnih zmožnosti na predšolski oz. razredni stopnji. Tudi akreditacija programa *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.) predpisuje podobno, vendar omenja še nemški jezik. Program *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.) vsebuje tudi kompetence, ki govorijo o natančnosti in jasnosti izražanja ter suverenem obvladovanju strokovnega jezika.
- (4) V navezavi z jezikom je ključen del tudi **komunikacija**, saj predstavlja temeljno področje poučevanja tujih jezikov. Učitelj mora obvladati komunikacijo na teoretičnem kot tudi praktičnem nivoju. Če natančno analiziramo komunikacijske kompetence, razberemo, da programi predvidevajo razvijanje spodbudnega dialoga z otroki, s starši in z drugimi strokovnimi delavci, hkrati pa zahtevajo znanje načrtovanja in izvajanja projektov ter skladno s tem seznanjanje splošne javnosti z lastnimi dosežki in spoznanju. Osnovne kompetence se upirajo predvsem na dejstvo, da učitelj zna opravljati poglobljen pogovor z otroki in tako vzpostavljati

uspešno interakcijo z njimi. Med njimi poskuša ustvariti okolje, kjer se spodbuja in razvija odgovorno in prosocialno ravnanje otrok. Vsekakor pa mora učitelj v sklopu poznavanja strokovnega jezika znati tvoriti tudi znanstvena oz. strokovna besedila.

- (5) Izmed vseh kompetenc, ki so vezane na osebnost učitelja, je v vseh analiziranih akreditacijah in virih veliko tistih, ki govorijo o **kooperacijskih oz. sodelovalnih zmožnostih**. Tukaj gre predvsem za sodelovanje s starši in sodelavci. Izpostaviti pa je treba tudi dejstvo, da se pričakuje vzpostavljanje partnerskih odnosov tudi z drugimi vrtci in šolami na lokalni, regionalni, nacionalni, evropski in širši globalni ravni. Pri sodelovanju s sodelavci je pomembno, da zna učinkovito voditi skupine in koordinirati delo med oddelki, obenem pa sodelovati s kolegi tako, da izboljša lastno učenje in poučevanje. Stremeti se mora tudi k deljenju izkušenj z drugimi, zato je treba omeniti timsko in projektno delo, ki zahtevata prav ta znanja. Akreditaciji *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.) in *Zgodnje učenje angleščine* (PeF UL, b. l.) predvidevata tudi, da učitelji za zgodnje poučevanje tujih jezikov obvladajo in opravljajo svetovalno delo v organizacijah predšolske vzgoje, pri tem pa vselej odgovorno ravnaajo v okolju, v katerem so se znašli.
- (6) Tako program *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.) kot tudi program *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.) predpostavljata, da učitelji v sklopu organizacije časa in samih **organizacijskih sposobnosti** znajo uspešno časovno načrtovati proces poučevanja in učinkovito upravljati razpoložljiv čas ter imajo organizacijske in vodstvene sposobnosti na vseh možnih področjih dela, povezanih s poučevanjem tujega jezika v otroštvu.
- (7) Pomemben sklop je tudi **osebnostni razvoj učitelja**, saj mora biti samokritičen, vendar se usmerjati v veliki meri na pozitivne lastnosti lastne osebnosti in osebnosti drugih. Velik del dela učitelja pa je vsekakor načrtovanje in samoevalvacija, kar pomeni, da učitelj načrtuje, izvaja in evalvira svoj profesionalni razvoj.
- (8) Tudi pri kompetencah, ki so vezane na značilnosti učitelja, se pojavi sklop, kjer gre za **prenos teorije v prakso** in je tako neločljivo povezano s kompetencami poučevanja tujega jezika. Naloga učitelja je, da preverja in uporablja pridobljena znanja v praksi. Neposredno se ta tičejo poučevanja tujih jezikov, saj se pričakuje, da učitelj koherentno obvlada temeljna znanja, jih smiselno povezuje in aplicira pri poučevanju tujega jezika. Vse to poteka

pod predpostavko poznavanja razvoja otroka, kajti pričakovanja je vsekakor treba prilagoditi glede na jezikovne in kognitivne zmožnosti ciljne skupine.

- (9) Podobno kot pri značilnostih poučevanja in učenja je temeljno znanje povezano tudi z **razumevanjem teoretičnih podlag učnega procesa**, kar predstavlja novo podkategorijo. Pri izpostavljenih predmetno-specifičnih kompetenc je naloga učitelja, da razume razvoj pedagoške misli kot osnovo za načrtovanje sprememb v praksi. Prav tako pa je smiselno poznavanje razvijanja novih znanj in razumevanje pomena uprizoritvenih umetnosti. V okviru umetnosti mora razumeti njihove teoretske in komunikacijske koncepte in zakonitosti umetniškega jezika. Pri kompetencah, ki so vezane na jezikovni pouk, je v ospredju zmožnost razumevanja in uporabe načel tujejezikovnega poučevanja na zgodnji stopnji ter zmožnost povezovanja z že usvojenimi načeli učenja maternega jezika v tem obdobju.
- (10) Učitelj mora v sklopu lastnega **vseživljenjskega učenja** kritično spremljati najnovejši razvoj teorije in prakse na celotnem področju vzgoje in izobraževanja. Pri tem vsekakor razvija svojo profesionalnost na področju poučevanja angleščine ali nemščine v otroštvu, jezikovni pouk pa prilagaja tako, da stremi tudi k spodbujanju vseživljenjskega učenja učencev.
- (11) Sodobne pedagoške prakse od učiteljev zahtevajo tudi določeno stopnjo samorefleksije in refleksije, ki predstavljata pomembno področje, ki tvori ločeno podkategorijo kompetenc t. i. **refleksivnost**. Učitelj mora reflektirati svoje poklicno poslanstvo in poznati predpise, ki urejajo delovanje vrta in šole. Na umetniškem področju mora npr. pokazati občutek za določeno umetnost tako, da vrednoti, kritično izbira in izvaja umetniške dejavnosti z otroki. Nadpomenka vsemu pa je dejstvo, da poseduje zmožnost kritične samorefleksije in samoevalvacije vzgojno-izobraževalnega dela. Velik poudarek je nedvomno na zmožnosti razumevanja in ukrepanja v zvezi z jezikovnimi težavami, ki jih lahko imajo učenci pri učenju angleščine/nemščine na predšolski stopnji. Ključna kompetenca je zagotovo tudi spremljanje napredka otrok in hkratno spodbujanje kritičnosti in reševanje lastnih pedagoških problemov. Skladno s tem je med splošnimi kompetencami predvideno, da poglobljeno analizira, uporablja metode kritične analize in tako uporablja različne načine spremljanja procesa poučevanja. Ob tem je treba posebej omeniti sposobnost analiziranja poučevanja, ki je izpostavljena v akreditaciji programa *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.).

- (12) Delo učitelja mora v veliki meri temeljiti na strokovnosti, ki je skupni imenovalc zadnje večje skupine kompetenc. Vse akreditacije programov za zgodnje učenje predvidevajo, da je bodoči učitelj sposoben **samostojno in avtonomno delati** v vzgoji in izobraževanju, v svojem strokovnem delu pa si mora sam zagotoviti stalen profesionalni razvoj.
- (13) Skozi celotno analizo kompetenc pa se izlušči pojem **kakovosti učnega procesa** oz. samega zagotavljanja kakovosti učnega procesa. Naloga učitelja je namreč tudi izvajanje empiričnega, pretežno akcijskega raziskovanja področja zgodnjega učenja in poučevanja, saj na taki način odločilno prispeva k sistemu zagotavljanja kakovosti učenja in poučevanja.

4 Temeljne kompetence učitelja tujega jezika v predšolskem obdobju

V poglavju 3 so bile predstavljene kompetence, ki jih mora učitelj izkazovati, če želi učinkovito, smotno in otrokom primerno izvajati pouk tujega jezika na predšolski stopnji. Izpostavili smo tri vidike procesa poučevanja tujega jezika, to so proces poučevanja in učenja, otrok in njegove potrebe ter učitelj s širokim diapazonom specifičnih kompetenc, potrebnih za poučevanje v zgodnjem otroštvu. Zaradi prepletanja vseh treh vidikov bomo v nadaljevanju predstavili 5 vsebinskih sklopov, ki so posebej pomembni pri poučevanju tujega jezika na predšolski stopnji, in jih osvetlili v luči vseh omenjenih dokumentov: (1) proces poučevanja tujega jezika – teorija in njen prenos v prakso, (2) heterogenost in potrebe otrok, (3) vključevanje IKT v proces poučevanja in (4) zagotavljanje kakovosti procesa poučevanja in učenja tujega jezika.

4.1 Proces poučevanja in učenje tujega jezika – teorija in njen prenos v prakso

Proces poučevanja in učenja tujega jezika v zgodnjem otroštvu je skupni imenovalc vseh treh vidikov učnega procesa in vključuje kompetence poznavanja in razumevanja teorije proces učenja v predšolski dobi in kompetence prenosa tega teoretičnega znanja v prakso, v praktični proces poučevanja tujega jezika. Ob vseh splošnih znanjih, ki so potrebna za pouk tujega jezika nasploh, mora učitelj tujega jezika v zgodnjem otroštvu uporabljati še kar nekaj dodatnih kompetenc: Poznati mora – in jih tudi znati prenesti v prakso – temeljne pedagoške koncepte poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu in tudi njihov razvoj in delovanje, specifična načela načrtovanja, izvajanja in vrednotenja rezultatov ciljne skupine (predšolski otroci) ter

temeljne didaktične koncepte na drugih področjih, kot so likovno in glasbeno ustvarjanje, matematika, spoznavanje okolja, športno udejstvovanje in jezikovni razvoj v materinščini. Slednje je posebnega pomena, saj pomeni učenje tujega jezika za otroke v predšolskem obdobju razširitev jezikovnega sveta v občutljivem in zelo dojemljivem obdobju razvoja. Pozabiti ne smemo na tujejezikovne kompetence učitelja, saj učiteljev govor in vse, kar sodi zraven, služi v večini primerov kot ciljni jezikovni vzorec in mora prav zato biti na zelo visokem nivoju.

Iz navedenega izhaja, da se od učitelja na področju procesa poučevanja pričakujejo številne in zelo raznolike kompetence, ki jih osnovni študijski programi za razredni pouk ter angleščino in nemščino ne nudijo v celoti. Prav zato so potrebne razne dokvalifikacije (glej poglavje 2.2), ki odpravijo določene primanjkljaje. Vzgojitelji ter učitelji razrednega pouka v večini primerov potrebujejo dodatno izobraževanje na tujejezikovnem področju, medtem ko imajo učitelji tujih jezikov primanjkljaj na področju specialnih didaktik temeljnih področij (umetnost, matematika, spoznavanje okolja, športne dejavnosti, jezikovni razvoj v materinščini idr.). Razna krajša izobraževanja (seminarji, konference idr.), o katerih v pričujoči razpravi ni bilo govora, naslavljajo le zelo ozke vidike procesa poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu, večina je namenjena 1. VIO, predšolska stopnja je običajno spregledana.

SEJO (2001) in *Dodatek k SEJO* (2018), *EPOSTL* (2007) ne namenjajo posebne pozornosti kompetencam učiteljev tujega jezika na predšolski stopnji in *Kurikulum za vrste* (1999) niti ne omenja tujih jezikov. V *Nürnberških priporočilih* (2010) zasledimo – sicer v zelo strnjeni obliki – zapise o primernih konceptih poučevanja in standardih ter temeljnih psihološko-razvojnih vidikih usvajanja jezika, podobno velja za učne načrte za tuji jezik, kjer so zbrana didaktična priporočila, ki odražajo v času priprave aktualno védenje o priporočljivih postopkih in načinih posredovanja tujega jezika.

4.2 Heterogenost otrok in njihove potrebe

Učitelj mora biti poleg že omenjenega poznavanja temeljnih konceptov poučevanja v predšolskem obdobju posebej pozoren na specifikke otrok. Heterogenost otrok v tem starostnem obdobju je zelo velika in zahteva od vzgojitelja in s tem tudi od učitelja tujega jezika veliko mero sposobnosti opazovanja otrok in pravilne interpretacije vidnega. Učitelj tujega jezika mora biti pozoren na skupne značilnosti posamezne skupine in še bolj na razlike med otroki, ki so posledica individualne, socialne, jezikovne in/ali kulturne različnosti otrok. Medkulturna uzaveščenost

učiteljev je ena izmed pomembnejših kompetenc učiteljev tujega jezika na predšolski stopnji, saj se v tem obdobju pridobljeni podatki, mnenja in občutki trajno skladiščijo v otrokovem spominu. Heterogenost otrok v skupini postavlja učitelja tujega jezika pred velike izzive, v tem kontekstu mora pokazati, da obvlada diferenciacijo, da jo zna prilagoditi skupini otrok in da kljub vsem tem izzivom uspe otroke motivirati za sodelovanje in nadaljnje učenje tujega jezika.

Kurikulum za vrtce (1999) daje vzgojiteljem in navsezadnje tudi učiteljem tujega jezika smernice, katere teme in področja so primerna za delo s predšolskimi otroki, vse to pa morajo učitelji sami znati prenesti v njihovo prakso poučevanja. O heterogenosti, potrebah in motivaciji otrok govorijo tudi *Nürnberska priporočila* (2010) ter akreditacije pregledanih študijskih programov.

Omeniti je treba še en, velikokrat zapostavljen vidik heterogenosti: Otroci s posebnimi potrebami in v tem kontekstu velikokrat poudarjena in zahtevana inkluzija so nekaj, kar je v slovenskem okolju prisotno, a pri pouku tujega jezika velikokrat potisnjeno na stran, ker vlada splošno prepričanje, da tuji jeziki niso primerni za otroke s posebnimi potrebami, sploh pa ne na predšolski ravni. Zaradi specifičnosti te ciljne skupine, njihovih posebnih zahtev in že uveljavljenih ureditev, ta ciljna skupina ni posebej obravnavana, čeprav je to zelo očiten in velik primanjkljaj, ki pa presega okvir tega poglavja.

4.3 Vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v proces poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu

Informacijsko-komunikacijska tehnologija in sistemi (IKT) so se v časih zdravstvene pandemije COVID-19 (SARS-COV2) povsod po svetu izkazale kot temeljno sredstvo v celotnih izobraževalnih sistemih in s tem tudi v procesih poučevanja tujega jezika na predšolski stopnji. Ker pa zakonski in podzakonski predpisi za predšolsko stopnjo ter *Kurikulum za vrtce* (1999) ne predvidevajo poučevanje oz. pridobivanje tujega jezika v okviru temeljnega programa, so ga – v kolikor so vrtci imeli organizirane tečaje – na podlagi veljavnih navodil v času pandemične krize brez nadomestila ukiniteli. Čeprav zapisano daje vtis, da je v času pred pandemijo glede uporabe IKT bilo vse v najboljšem redu, temu ni bilo tako. IKT je sicer bil prisoten pri poučevanju tujega jezika, a večinoma omejen na predvajanje določenih avdio- in video vsebin in kakšne PPT-predstavitve. Učitelji so in tudi danes IKT uporabljajo – poleg navedenega – predvsem za administracijo, pripravo na pouk in za analizo

izvedenega pouka. Ker noben aktualno uporabljen koncept zgodnjega učenja tujega jezika ne predvideva intenzivnejšega vključevanja IKT v proces poučevanja tujega jezika na predšolski stopnji (in v 1. VIO), so IKT kompetence učiteljev dejansko zapisane le v dveh, relativno novih dokumentih: Akreditacija rednega študijskega programa *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.) na Univerzi na Primorskem in Akreditacija *Študijskega programa za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.) na Univerzi v Mariboru navajata med splošnimi oz. predmetno-specifičnimi kompetencami, da bi učitelj naj smiselno uporabljal informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in sisteme pri poučevanju tujega jezika pri zgodnjem poučevanju tujega jezika.

O številnih in utemeljenih razlogih, zakaj pri starostni skupini predšolskih otrok ni priporočila za intenzivnejšo uporabo IKT sredstev, na tem mestu ne bomo govorili, saj bi s tem odprli Pandorino skrinjico, kar bi daleč presegalo okvir te razprave.

Kljub temu želimo omeniti, da lahko učitelj tudi pri zgodnjem poučevanju tujega jezika v predšolskem obdobju učinkovito in smiselno vključuje IKT, vendar vedno po temeljitem razmisleku in na podlagi teoretičnih in empiričnih dognanj na področju kognitivnega, socialnega in čustvenega razvoja otroka.

4.4 Zagotavljanje kakovosti poučevanja in učenja tujega jezika

Kompetence za zagotavljanje kakovosti procesa poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu zadevajo vse faze tega procesa, od načrtovanja (letnega in sprotnega), preko same izvedbe pouka (z vsemi potrebnimi in ustreznimi fazami) do evalvacije pouka in napredka učencev ter samoevalvacije dela učitelja.

V akreditaciji študijskega programa *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.) na Univerzi na Primorskem je npr. zapisano, da bo bodoči učitelj lahko pokazal, da »avtonomno obvladuje organizacijske in administrativne naloge v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem vzgojno-izobraževalnega procesa« (*Zgodnje učenje* –PeF UP – Opis programa 2016/17, str. 1).

Za zagotavljanje kakovosti procesa zgodnjega poučevanja bo učitelj potreboval tudi kompetenco raziskovanja lastnega dela in procesa učenja otrok, kar pomeni, da pozna in je sposoben pripraviti in izvesti manjše raziskave v okviru t. i. akcijskega raziskovanja ter analizirati in interpretirati dobljene rezultate. Prav to pokaže sposobnost refleksije učitelja, ki bo obravnavana v naslednjem poglavju.

4.5 Osebnostni in profesionalni razvoj učitelja

V okviru osebnostnega in poklicnega razvoja učitelja moramo omeniti tudi zelo pomembno splošno kompetenco – zavezanost učitelja k etičnemu ravnanju in s tem povezane kompetence na področju profesionalne in družbene etike, tolerance in fleksibilnosti. Na tej podlagi lahko učitelj tujega jezika pripravi in izvede učinkovito, smiselno in otrokom primerno poučevanje tujega jezika.

Iz pregledanih dokumentov izhaja poleg etičnega ravnanja še vsaj nekaj področij, na katerih mora učitelj delati in si pridobiti oz. dalje razvijati svoje kompetence: vseživljenjsko učenje, jezikovna kompetenca, strokovni razvoj, refleksivnost, avtonomno delo ter kooperacija in komunikacija.

Medtem ko se učitelj sam odloči, ali bo svoje kompetence na področju vseživljenjskega učenja, jezika, strokovnega razvoja in refleksivnosti nadgrajeval, so ostala tri področja prisotna v vsakodnevnem delu. Kompetence za avtonomno delo uporablja učitelj ves čas, seveda pa je vedno možna in priporočena tudi nadgradnja teh kompetenc. Kooperacijske in komunikacijske kompetence so pomembne v stiku z vsemi deležniki procesa poučevanja tujega jezika: otroki, vzgojitelji, starši in drugi odločevalci.

Ali vsi pregledani dokumenti ustrezno upoštevajo vsa navedena področja, ne bomo podrobno raziskovali, na podlagi izvedene analize lahko ugotovimo, da so vsa pomembna področja v relevantnih dokumentih pokrita oz. vsaj omenjena. Ugotavljanje možnosti, kako učitelje pripeljati do učinkovitega nadaljnega razvoja na vseh omenjenih področjih, bo ostal za enkrat deziderat, ki se mu bi bilo vredno posvetiti nekoliko bolj intenzivno.

5 Zaključek

Naslov poglavja nakazuje, da bo v središču pozornosti učitelj tujega jezika v predšolskem obdobju, saj so omenjene kompetence poučevanja, kar je domena učitelja tujega jezika, in ne učenja, kar je domena otrok in kar je v številnih dokumentih urejeno in temeljito opredeljeno.

Raziskava se osredotoča predvsem na slovensko izobraževalno in jezikovnopolitično sfero, saj se je ob pregledu maloštevilnih primerljivih raziskav izkazalo, da gre za zelo specifično področje, ki se bistveno razlikuje od države do države. Določeni mednarodni dokumenti (*Nürnberska priporočila*, *SEJO*, *SEJO dodatek*, *Elektronski portfolio*) so temelj vseh nacionalnih okvirjev, se pa dejanske situacije in predpisi (prim. npr. Aarøe in Daryai-Hansen (2020); Petravic, Senjug in Gehrmann (2018)) razlikujejo v tolikšni meri, da primerjave jezikovnopolitičnih okoliščin in rešitev prinesejo le nepregledno zbirko neprimerljivih podatkov, ki so značilni oz. veljavni le v določeni državi. V omenjenem članku Aarøe in Daryai-Hansen (2020) se izkaže, da so potrebne kompetence učitelja tujega jezika v zgodnjem obdobju ne glede na državo, v kateri poteka zgodnje poučevanje, pravzaprav primerljivo opredeljene. Ker se monografija osredotoča na Slovenijo, podatki iz drugih držav niso vključeni v raziskavo.

Cilj raziskave tega poglavja je bil ugotoviti, kje so zapisane ali vsaj omenjene zahtevane kompetence učitelja tujega jezika na predšolski stopnji in katere so dejansko opredeljene kot temeljne za to starostno obdobje.

Zato je bil prvi korak, da smo na kratko opredelili pojem kompetence, ga postavili v zgodovinski kontekst in določili pomen tega pojma za pričujočo raziskavo. Na podlagi Weinertove opredelitve smo prevzeli nekoliko bolj posplošeno opredelitev Kacjan in Jazbec (2017, str. 5), ki opredeljuje kompetence kot »dinamične kombinacije znanja, razumevanja, sposobnosti, spretnosti in zmožnosti«.

V drugem koraku smo pregledali uradne dokumente, kot so relevantni zakoni, podzakonski akti in pravilniki, in ugotovili, ali opredeljujejo kompetence, ki jih mora obvladati učitelj tujega jezika v zgodnjem otroštvu. Izkazalo se je, da mora učitelj imeti pedagoško izobrazbo in odvisno od opravljenega rednega študija še ustrezno dokvalifikacijo.

Kurikulum za vrtce (1999) je dokument, ki opisuje temeljna načela delovanja vrtcev, cilje, načela, temeljna védenja, vsebine in cilje na posameznih področjih, vendar je namenjen vzgojiteljem in ostalim deležnikom v vrtcih, ne pa učiteljem tujega jezika v tem obdobju, saj tuji jezik v dokumentu ni omenjen.

Nürnberška priporočila za zgodnje poučevanje tujega jezika (2010) so v nasprotju s *Kurikulustom za vrtce* (1999), ki je nacionalni, slovenski uradni dokument, mednarodni dokument, katerega cilj je zagotavljanje enakovrednega zgodnjega poučevanja tujega jezika nemščine in precej natančno opredeljuje razne vidike zgodnjega poučevanja tujega jezika, namenjena širšem krogu. Ta dokument je bil tudi podlaga za slovenske učne načrte za tuji jezik nemščino. Izpostaviti moramo, da dokument poudarja pomen in vlogo učitelja tujega jezika pri zgodnjem učenju tujega jezika, saj je učitelj tista oseba, s katerim otrok vzpostavi stik in z njim poveže tuji jezik. Poleg tega je prvi oz. najbolj pomemben jezikovni vzor (vsaj pri nemščini kot tujem jeziku ali drugih tujih jezikih, ki niso angleščina) ter posredovalec in razlagalec jezikovnih in kulturnih vsebin in vzorcev.

Sledila je še kratka predstavitev oz. analiza nekaterih drugih relevantnih dokumentov, kot so tri akreditacije relevantnih študijskih programov (temeljita analiza sledi), *Skupni evropski jezikovni okvir* (2001) in *Dodatek k skupnemu evropskem jezikovnem okviru* (2018) ter *Elektronski portfolio za temeljno izobraževanje učiteljev tujih jezikov* (2011), pri treh slednjih nismo zasledili konkretne opredelitve kompetenc učiteljev, le v Dodatku (2018) lahko iz zapisov sklepamo na kompetence učiteljev.

Tem teoretičnim analizam je sledila osrednja, empirična analiza kompetenc učiteljev, ki so zapisane v eni akreditaciji rednega študijskega programa (*Zgodnje učenje*, PeF UP, b. l.) in dveh študijskih programih za izpopolnjevanje (*Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine* na PeF UL in *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine oziroma nemščine* na FF/PeF UM) in *Kurikulumu za vrtce* (1999).

Pri kompetencah učitelja tujega jezika v predšolskem obdobju smo opredelili tri kategorije (kompetence, vezane na proces poučevanja in učenja; kompetence, vezane na značilnosti otroka, in kompetence, vezane na osebnost učitelja), znotraj teh kategorij več podkategorij.

Pri kompetencah učitelja tujega jezika, vezanih na proces poučevanja in učenja, smo analizirali 7 podkategorij: teorije procesa učenja, prenos teorije v prakso, osredotočenost na otrokove potrebe, diferenciacija, motiviranje otrok, smiselno vključevanje IKT in kakovost učnega procesa.

Kompetence učitelja tujega jezika, vezane na značilnosti otrok, se nanašajo na heterogenost otrok, kulturno ozadje otrok in delo z otroki s posebnimi potrebami.

Kompetence, vezane na učitelja, so najštevilčnejše zastopane, zato smo opredelili 13 podkategorij: izkazovanje empatije, etika profesionalnega razvoja, jezikovne kompetence, komunikacija, kooperacijske zmožnosti in sposobnosti, organizacijske sposobnosti, osebni razvoj učitelja, prenos teorije v prakso, razumevanje teoretičnih podlag, razvoj zmožnosti vseživljenjskega učenja, reflektivnost, strokovna samostojnost izpopolnjevanje ter zagotavljanje kakovosti učnega procesa.

Ker se opredeljene kompetence v veliki meri prepletajo ali so prisotne pri vsaj dveh kategorijah, smo za določitev temeljnih kompetenc učitelja tujega jezika v zgodnjem otroštvu iz kategorij in podkategorij pripravili 5 vsebinskih sklopov, ki zaobjamejo vse zahtevane kompetence.

Vsebinski sklop 1: Proces poučevanja in učenja tujega jezika – teorija in njen prenos v prakso

V tem vsebinskem sklopu so zajeti:

- temeljni pedagoški koncepti poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu njihov razvoj in delovanje,
- specifična načela načrtovanja, izvajanja in vrednotenja poteka in rezultatov učenja ciljne skupine (predšolski otroci) in
- temeljni koncepti na drugih področjih, kot so likovno in glasbeno ustvarjanje, matematika, spoznavanje okolja, športno udejstvovanje in jezikovni razvoj v materinščini.

Od učitelja tujega jezika v predšolskem obdobju se pričakujejo številne kompetence. Ker so udeleženci teh izobraževanj opravili različne predhodne študijske programe, se tudi potrebe posameznih skupin (npr. učiteljev razrednega pouka ali učitelja tujega jezika) razlikujejo. Zato različni študijski programi oz. programi za izpopolnjevanje ponujajo tudi različne sklope kompetenc (gl. poglavje 2.2.4 in 4.1).

Vsebinski sklop 2: Heterogenost otrok in njihove potrebe

Sem sodi relativno malo kompetenc, saj so otroci tega starostnega obdobja vedno upoštevani v procesu poučevanja in učenja. Omeniti pa moramo kljub temu nekaj pomembnih vidikov:

- skupne značilnosti in razlike med otroki ciljne skupine,
- potrebna diferenciacija in individualizacija in
- motiviranje otrok k sodelovanju in nadaljnjem učenju tujega jezika.

Omeniti moramo še na obrobje potisnjen del otrok te starostne skupine, to so otroci s posebnimi potrebami, ki so, drugače kot v predšolskem obdobju sledeči šolski vertikali, (žal) skoraj vedno izključeni iz razmisleka o zgodnjem učenju tujega jezika.

Vsebinski sklop 3: Vključevanje IKT v proces zgodnjega učenja

(Ne-)Uporaba IKT v tem starostnem obdobju je izpostavljena zaradi dveh razlogov: prvi razlog je reakcija odločevalcev v šolstvu na zdravstveno pandemijo COVID-19, ki je starostni skupini predšolskih otrok bolj ali manj preprečila zgodnje učenje tujega jezika, in drugi razlog je v še vedno prevladujočem prepričanju, da je najbolje za predšolske otroke, da se jih zaščiti pred vplivom IKT na njihov telesni in kognitivni razvoj. Pri tem pozabljajo, da so ti otroci izven vrtcev običajno deležni oz. celo v veliki meri deležni IKT. Ali je to ustrezno ali ne, naj v okviru tega diskurza ostane polemika za bližnjo prihodnost.

Predvidevamo, da se vzgojitelji pri njihovih aktivnostih izogibajo uporabi IKT, učitelji tujega jezika pa jo brez dvoma vsaj za določene namene uporabljajo:

- za vizualne prezentacije,
- za predvajanje zvočnih in/ali avdio-vizualnih posnetkov

- za priprave na pouk in
- za zapisovanje ugotovitev glede otrokovega razvoja in primanjkljajev.

Zaradi zadnjih dveh namenov IKT uporabljajo in jo bodo tudi v bodoče uporabljali ne le učitelji tujega jezika, temveč tudi vzgojitelji.

Vsebinski sklop 4: Zagotavljanje kakovosti poučevanja in učenja tujega jezika

Kompetence učitelja, ki jih uporablja za zagotavljanje kakovosti učnega procesa in vsega, kar zadeva učnemu procesu pridružene aktivnosti, so pomembne za vse faze poučevanja tujega jezika in vključujejo nekaj pomembnih področij:

- kritična analiza pouka in lastnega dela,
- evalvacija napredka otrok,
- proučevanje procesa poučevanja in učenja,
- refleksija celotnega procesa.

Za zagotavljanje kakovosti procesa poučevanja in učenja tujega jezika so poleg navedenih kompetenc potrebne še vse ostale kompetence, ki so omenjene v ostalih vsebinskih sklopih.

Vsebinski sklop 5: Osebnostni in profesionalni razvoj učitelja

Tako kot ostali vsebinski sklopi je tudi ta prepleten in temeljni za učinkovito in otrokom primerno zgodnje poučevanje. Ker se pa vsebine tičejo v prvi vrsti učitelja samega, so navedene kot ločen sklop. Pomembni vidiki osebnostnega in profesionalnega razvoja učitelja so:

- etično ravnanje na področju profesionalne in družbene etike, tolerantnosti in fleksibilnosti,
- sposobnost vseživljenjskega učenja
- vzdrževanje in izboljšanje jezikovnih kompetenc,
- skrb za strokovni razvoj,
- zagotavljanje refleksivnosti,
- avtonomno delo,

- kooperacijske in
- komunikacijske kompetence.

Navedene kompetence so temeljne, vendar pa se morajo učitelji za te potruditi sami, saj se pričakuje od visoko izobraženih strokovnjakov, da skrbijo tudi za ta vidik svoje osebnosti.

Za zaključek želimo podati le misel, ki naj bi vodila učitelje tujega jezika, ki poučujejo na predšolski stopnji (in tudi vse ostale): Ne čakajte, da vas prisilijo k razvoju lastnih kompetenc (tudi to se je in se bo še dogajalo), skrbite zase in za razvoj vaših kompetenc, saj le tako boste lahko dvomljivcem mirno in strokovno utemeljili vaše delo. Vedno se najde nekdo, ki podvomi o vaši kompetentnosti, dokažite mu nasprotno na podlagi ustrezno pridobljenih znanj in razvitih kompetenc.

Literatura

- Aarøe K. M. in Daryai-Hansen, P. (2020). Vor welchen Herausforderungen steht der frühe DaF-Unterricht im dänisch-deutschen Grenzland? Eine Lehrerstudie im Rahmen der dänischen Lehrerfortbildung. *ZIF Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 757-782. Dostopno na: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1033> (zadnji dostop: 26. 1. 2022)
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dodatek k SEJO – Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg in Cambridge, Council of Europe Publishing in Cambridge University Press. Dostopno na: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- EPOSTL – Council of Europe (2007). European Portfolio for Student Teachers of Languages – A reflection tool for language teacher education. Dostopno na: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (zadnji dostop: 16. 7. 2021)
- Jazbec, S. (2021): Zgodnje učenje tujega jezika nemščine v besedi in sliki otrok v vrtcu. V A. Lipavc Oštr in K. Pižorn (ur.), *Več/-raznojezičnost v predšolskem obdobju*. V tisku.
- Kacjan, B. in Jazbec, S. (2017). Differierender und unsystematischer Kompetenzbegriff in Lehrplänen und anderen Dokumenten in europäischen Bildungssystemen – Versuch einer applikativen Begriffsbestimmung. Erasmus+ Projekt: Improving teaching methods for Europe (ImTeaM4EU). Dostopno na: http://www.imteam4.eu/files/cto_layout/img/project/Kompetenzen.pdf (zadnji dostop: 22. 6. 2021)
- Kurikulum za vrtce – Nacionalni kurikularni svet za vrtce (1999). Kurikulum za vrtce. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predskolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf> (zadnji dostop: 16. 7. 2021)
- Nürnberška priporočila – Goethe Institut (1999). Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. (Originalna verzija na spletu ni več dostopna).

- Nürnbergská príporočila – Goethe Institut (2010). Nürnbergger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen – Neubearbeitung – Goethe Institut (2010). Dostopno na: Nürnbergger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen - Goethe-Institut (zadnji dostop: 16. 7. 2021)
- Petravic, A., Senjug Golub, A. in Gehrman, S. (2018). *Deutsch von Anfang an: Frühes Fremdsprachenlernen als Chance. Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster, New York, Založba Waxmann.
- Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami (2012): 3592. *Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami*, stran 9492. Uradni list Republike Slovenije, št. 92/2012. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-3592> (zadnji dostop: 2. 6. 2021)
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2015). Neuradno prečiščeno besedilo št. 4. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943> (zadnji dostop: 3. 7. 2021)
- Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) - Svet Evrope (2001). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Strasbourg in Cambridge, Council of Europe Publishing in Cambridge University Press. Dostopno na: <https://rm.coe.int/1680459f97> (zadnji dostop: 16. 7. 2021)
- Šolska zakonodaja I (1996). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine – Akreditacija FF/PeF UM (2013). Vloga za pridobitev soglasja k študijskemu programu za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine Filozofske fakultete in Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Maribor: Filozofska fakulteta in Pedagoška fakulteta.
- Zakon o vrtcih (2005): 4349. *Zakon o vrtcih* (uradno prečiščeno besedilo) (ZVrt-UPB2), Stran 10522. Uradni list Republike Slovenije, št. 100/2005. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2005-01-4349> (zadnji dostop: 2. 6. 2021)
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (2021): 412. *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih* (ZVrt-G), stran 1209. Uradni list Republike Slovenije, št. 18/2021. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2021-01-0412> (zadnji dostop: 2. 6. 2021)
- Zgodnje poučevanje angleščine – Akreditacija PeF UL (b. l.). Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine. Predstavitveni zbornik. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zgodnje učenje – Akreditacija PeF UP (b. l.). Opis programa od vpisa v prvi letnik v študijskem letu 2016/2017 dalje. Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem. Dostopno na: od 2016/2017 - Univerza na Primorskem - Pedagoška fakulteta (upr.si) (zadnji dostop: 16. 7. 2021)

STALIŠČA VZGOJITELJEV DO ZGODNJEGA UČENJA TUJEGA JEZIKA V VRTCU

DARIJA SKUBIC

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
darija.skubic@pef.uni-lj.si

Sinopsis Zgodnja otroška leta so kritično obdobje v učenju in razvoju. V prvih nekaj letih majhni otroci zelo hitro razvijajo jezikovne in druge kognitivne sposobnosti. V tej starosti so otroci tudi zelo dovzetni za učenje drugega jezika. Otrokovo védenje o jeziku in uporabi besednjaka in slovničnih struktur podpira učenje novega jezika in obratno. Zato me je zanimalo, kakšna so stališča vzgojiteljev do zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju. V raziskavi je sodelovalo 146 vzgojiteljev iz štirih naključno izbranih slovenskih vrtcev. Rezultati so pokazali, da imajo vzgojitelji pozitivna stališča do zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju, da na njihova stališča ne vpliva njihovo (ne)znanje tujih jezikov in stopnja izobrazbe – statistično pomembne razlike so se pokazale le v stališčih do štirih trditev.

Ključne besede

stališča,
vrtec
predšolsko
obdobje,
tuji jezik,
vzgojitelj

ATTITUDES OF PRESCHOOL TEACHERS TOWARDS EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN KINDERGARTEN

DARIJA SKUBIC

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
darija.skubic@pef.uni-lj.si

Abstract Early childhood is a crucial period of learning and development. In the early years, young children develop their language and other cognitive skills very quickly. At this age, children are also very receptive to learning a second language. The child's language skills and use of vocabulary and grammatical structures support the learning of a new language and vice versa. Therefore, I was interested in preschool teachers' attitudes towards early foreign language learning in the preschool years. 146 preschool teachers from four randomly selected Slovenian kindergartens participated in the research. The results showed that the preschool teachers have positive attitudes towards early foreign language learning in preschool, that their attitudes are not influenced by their (non)foreign language knowledge and their level of education - statistically significant differences were only found in attitudes towards four statements.

Keywords:

attitudes,
kindergarten,
preschool period,
foreign language,
preschool teacher

1 Uvod

Vse več otrok v Evropi in po svetu govori dva jezika ali celo več jezikov. Ugotovitve preteklih raziskav o odnosu med besediščem prvega jezika (J1) in drugega jezika (J2) se med seboj razlikujejo (Goldenberg, Rueda in August, 2006; Melby - Lervåg in Lervåg, 2011). Različni dejavniki, vključno z jezikovnimi značilnostmi, kot so skupne fonološke oblike ali sorodno besedišče med jeziki (Genesee in Geva, 2006; Marinova - Todd in Uchikoshi, 2011), ciljne dimenzije specifičnega besednjaka (Ordóñez, Carlo, Snow in McLaughlin, 2002) in podpora otrokovemu usvajanju jezika doma in v šoli (Goldenberg et al., 2011; Hammer, Scarpino in Davison, 2011; Quiroz, Snow in Zhao, 2010; Uchikoshi, 2006), vplivajo na odnos med besediščem prvega in drugega jezika. Nedavne študije kažejo, da odnos med otrokovimi spretnostmi v besedišču prvega in drugega jezika ni enostaven oz. linearen (Cha in Goldenberg, 2015).

Vzgojitelj pomembno vpliva na otrokov razvoj predšolskem obdobju, med drugim tudi na otrokov govorno-jezikovni razvoj v maternem in tujem jeziku, zato želim v prispevku predstaviti stališča vzgojiteljev predšolskih otrok do zgodnjega učenja tujega v predšolskem obdobju, npr. da ima zgodnje učenje tujega jezika pozitivni učinek na otrokov splošni spoznavni razvoj, da zgodnje učenje tujega jezika spodbuja otrokovo sprejemanje razlik med kulturami, da sodobna družba od nas zahteva znanje več tujih jezikov, zato je prav, da se jih začnemo učiti čim prej itn.

2 Večjezičnost

Večjezičnost je širok termin, ki se uporablja v situacijah, ki vključujejo dva jezika ali več jezikov in otroke, ki dva jezika govorijo od rojstva, pa tudi otroke, ki se v šoli učijo tujega jezika. Pogosti so otroci, ki doma govorijo manjšinski jezik (prvi jezik) in se v zgodnjem otroštvu učijo večinskega jezika (drugi jezik). Zdi se, da se razvojni vzorci večjezičnih otrok razlikujejo od vzorcev enojezičnih otrok. Pogosto imajo manjši besednjak tako v domačem kot v večinskem jeziku (Bialystok in Feng, 2011; Bialystok, Luk, Peets in Yang, 2010) in nižje ocene iz matematike v osnovni šoli (Reardon in Galindo, 2009). Po drugi strani pa ima večjezičnost tudi pozitivne učinke, razen zmožnosti govora več jezikov: večjezični otroci imajo podobno ali celo boljše fonološko zavedanje (Bialystok, Majumder in Martin, 2003; Bruck in Genesee, 1995) in boljše delovanje izvršilnih spretnosti (Adesope et al., 2010; Barac,

Bialystok, Castro in Sanchez, 2014) v primerjavi z enojezičnimi otroki. O dokazih teh pozitivnih učinkov se še vedno razpravlja (Paap, Johnson in Sawi, 2015).

Med večjezičnimi otroki obstajajo velike individualne razlike. Pri preučevanju akademskega razvoja večjezičnih otrok je pomembno upoštevati otrokovo starost, ko usvoji večinski jezik oz. drugi jezik (Luk, De Sa in Bialystok, 2011; Struys, Mohades, Bosch in van den Noort, 2015), izpostavljenost vsem jezikom (Barac in Bialystok, 2012), znanje vseh jezikov (Prevo, Malda, Mesman in van IJzendoorn, 2016), status priseljence (Johnson De Feyter in Winsler, 2009) in družbenoekonomski status družine (Calvo in Bialystok, 2014). Struys et al. (2015) so dokazali, da so otroci, ki so bili večjezični od rojstva, dosegli boljše rezultate od otrok, ki so to postali kasneje v življenju.

R. Barac in E. Bialystok (2012) sta raziskovali, kako učni jezik vpliva na jezikovni razvoj. Večjezični otroci so imeli enake jezikovne spretnosti kot enojezični otroci, katerih učni jezik je bil enak jeziku testiranja. Njihovo jezikovno znanje ni bilo primerljivo z jezikovnim znanjem enojezičnih otrok, ko so se šolali v drugem jeziku. Poleg tega so v metaanalizi M. Prevo et al. (2016) ugotovili, da je raba domačega jezika v izobraževanju pomembna za šolski uspeh večjezičnih otrok. Otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom pa imajo pogosto nižje jezikovne spretnosti (Calvo in Bialystok, 2014). Ker je veliko večjezičnih otrok iz družin z nizkim socialno-ekonomskim migracijskim statusom, je slednje treba upoštevati pri doseganju otrokovega šolskega uspeha. Jezikovni primanjkljaji so pogosto posledica njihovega socialno-ekonomskega statusa in jezikovnega porekla. Večjezični otroci torej niso homogena skupina, zato je treba biti še posebej pozoren na njihov izvor.

2.1 Večjezičnost v predšolskem obdobju

Jezikovna podpora v vrtcih je ključnega pomena za dvojezične otroke. Pri usvajanju drugega jezika predstavlja dvojezičnim otrokom poseben izziv razširjanje jezikovnega znanja v prvem jeziku. Raziskave dvojezičnosti kažejo, da zanemarjanje jezika vodi v izgubo jezika (de Houwer, 2009). Nasprotno bi morala podpora prvemu jeziku imeti dolgoročne prednosti za otrokovo metalingvistično zmožnost ali zavedanje o jezikovnih strukturah. Dva dejavnika sta še posebej pomembna: doseganje ustrezne jezikovne uspešnosti in zadostne izkušnje v obeh jezikih (Barac et al., 2014). Kompetentna dvojezičnost je odvisna predvsem od jezikovnega prispevka otrokove družine, v idealnem primeru pa vrtca (Collins, 2014).

Programi večjezičnega izobraževanja v zgodnjem otroštvu lahko temeljijo na večjezičnih pedagogikah, ki so jih v ZDA razvili O. García in njeni sodelavci (García, Flores in Chu, 2011) kot sredstvo za odpravo neenakosti v izobraževanju in povečanje družbene udeležbe. V Evropi so lahko tudi odziv na politike zgodnjega učenja jezikov, katerih cilj je razvoj jezikovne in kulturne zavesti, odprtosti in socialnih spretnosti (The European Council in 2011, 2012). Na te programe vplivajo ugotovitve raziskav o dvojezičnosti v izobraževanju in nevroznosti, ki kažejo, da se vsi govorniki prožno uporabljajo svoje jezike (npr. García, 2017), prikazujejo kognitivne in jezikovne učinke dvojezičnosti (npr. Bialystok, 2017) in izpostavljajo prednosti zgodnjega učenja jezikov. Večjezično izobraževanje je zagotovo bistveno v svetu, ki ga oblikujejo migracije in globalizacija. Programi se izvajajo v več evropskih državah, vendar se pogosto osredotočajo na večinski jezik, manjšinskim jezikom pa je namenjeno malo prostora (Kratzmann, Jahreiß, Frank, Ertanir in Sachse, 2017).

Mnogi dvojezični otroci, ki se učijo drugega jezika v predšolski dobi, preživijo veliko časa v interakciji z vrstniki. Mashburn, Justice, Downer in Pianta (2009) so ugotovili, da je ekspresivni in receptivni jezikovni razvoj predšolskih otrok pozitivno povezan z ekspresivnimi jezikovnimi spretnostmi njihovih vrstnikov. Druga študija (Schechter in Bye, 2007) je pokazala, da so otroci, ki obiskujejo predšolski program z naprednimi vrstniki, izboljšali svoje receptivno besedišče v primerjavi z otroki, ki obiskujejo predšolski program za otroke iz družin z nizkimi dohodki, kar kaže na to, da imajo jezikovne spretnosti naprednejših vrstnikov pozitiven vpliv. S. Blum - Kulka in N. Gorbatt (2014), ki sta preučevali interakcijo dvojezičnih otrok v vrtcu, sta dokumentirali številne načine, na katere so vrstniki zagotavljali ključne oblike izpostavljenosti drugemu jeziku in priložnosti za jezikovno prakso. Podobno je V. Grøver Aukrust (2004) ugotovila, da je sodelovanje v igri in sorodnih diskurzivnih zvrsteh, kot je razlaga vrstnikov v predšolski dobi, okrepilo receptivni besednjak nerojenih govorcev.

V svoji metaanalizi sta M. Melby - Lervåg in Lervåg (2011) ugotovila majhno metakorelacijo med besediščem prvega in drugega jezika, a tudi velike razlike v jakosti korelacij med študijami, ki sta jih pregledala. Uchikoshi (2006) je ugotovil, da so imeli predšolski otroci z višjim začetnim receptivnim besediščem v španščini običajno ob vstopu vrtca tudi višje angleško receptivno besedišče. Čeprav ta ugotovitev nakazuje povezavo med leksikalnim znanjem prvega in drugega jezika, usvojeno špansko besedišče ni bilo povezano s stopnjami rasti angleškega besedišča.

Druge študije niso podprle (Uccelli in Paez, 2007) ali so le delno podprle (Farver, Lonigan in Eppe, 2009; Kohnert, Kann in Conboy, 2010; Scheele, Leseman in Mayo, 2010) trditve, da so posledica razvoja spretnosti prvem jeziku razvitejša spretnosti v drugem jeziku. Po drugi strani pa so Karlsen, Lyster in Lervåg (2016) ugotovili učinek besedišča prvega jezika na rast besedišča drugega jezika v vzorcu vrtčevskih otrok, ki govorijo urdu kot prvi in norveščino kot drugi jezik. Odnos med prvim in drugim jezikom je torej kompleksen oz. zapleten.

Študije so še dokazale, da socialno-ekonomski status vpliva na usvajanje enega jezika in da naj bi imeli otroci iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom dostop do vrste pogovora, ki učinkovito spodbuja pridobivanje besedišča (Farkas in Beron, 2004; Hart in Risley, 1995; Hoff, 2013; Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea in Hedges, 2010). Pri dvojezičnih otrocih pa naj bi bil socialno-ekonomski status manj dosledno povezan z rastjo besedišča. Golberg, Paradis in Crago (2008) in Rydland, Grover in Lawrence (2014) so odkrili učinke socialno-ekonomskega statusa (merjeno z materino izobrazbo) na otrokovo longitudinalno usvajanje besedišča v drugem jeziku. Podobno so Quiroz et al. (2010) ugotovili, da materina izobrazba napoveduje besednjak drugega jezika (ne pa prvega) pri dvojezičnih predšolskih otrocih. Scheele et al. (2010) pa niso ugotovili nobene povezave med socialno-ekonomskim statusom in besediščem drugega jezika pri triletnikih.

2.1.1 Pripovedni razvoj dvojezičnih predšolskih otrok

Pripovedi so se izkazale za pomembno sredstvo pri preučevanju razvoja otrokovega jezika, saj kot produkt razvoja na več področjih omogočajo preverjanje širokega spektra jezikovnih zmožnosti ter kognitivnih in socialnih spretnosti. Dve glavni sestavini pripovedi naj bi imeli različen status. Medtem ko je pripovedna struktura (imenovana tudi zgodbeno slovnica, struktura zgodbe ali makrostruktura), ki jo sestavljajo elementi, kot so postavitev, cilj, poskus, rezultat in reakcija, univerzalna, naj bi bila pripovedna produktivnost ali mikrostruktura na ravni povedi jezikovno specifična (Gagarina, Klop, Tsimpli in Walters, 2016; Iluz - Cohen & Walters, 2012; Simon - Cereijido & Gutiérrez - Clellen, 2009). To idejo ohranja Cumminsova (1978) lingvistična medsebojna odvisnost ali hipoteza dvojne ledene gore (ang. Linguistic Interdependence Hypothesis or Dual Iceberg Hypothesis), po kateri vsak jezik vsebuje površinske manifestacije, na katerih temelji znanje, ki se opira na kognitivne procese, ki so skupni vsem jezikom in se lahko z jeziki prenašajo. Cumminsov pojem jezikovne medsebojne odvisnosti je bil uporabljen kot teoretično stališče pri

preučevanju pripovedovanja, odnos med dvema glavnima sestavinama pripovedi pa je sprožil razpravo v raziskavah o usvajanju enega jezika, zlasti pa dveh jezikov (npr. Hipfner - Boucher et al., 2015; Iluz - Cohen in Walters, 2012). Za dvojezične govorce se je domnevalo, da bi morala biti struktura zgodbe nespremenljiva za oba jezika zaradi odvisnosti od kognitivnih procesov, ki so skupni vsem jezikom. Po drugi strani pa se pripovedna produktivnost, ki je jezikovno specifična, manj verjetno prenaša iz enega jezika v drugega in nanjo lažje vpliva izpostavljenost drugemu jeziku.

Pri predšolskih otrocih, ki govorijo v manjšinskih jezikih in se v Kanadi naučijo angleščine (Hipfner - Boucher et al., 2015), ni opaziti razlik v slovnici zgodbe. Ugotavlja pa se, da je izpostavljenost jeziku, ki ga otrok najpogosteje sliši in govori doma, pomemben napovednik. Dvojezični otroci z najmanjšo izpostavljenostjo angleščini doma (tj. otroci, ki so doma večinoma slišali in govorili jezik, ki ni angleški) so se pomembno razlikovali v mikrostrukturnih kazalnikih od enojezičnih in dvojezičnih otrok, kjer doma prevladuje angleški jezik. Po Schwartz in Shaul (2013) prenos pripovedne sheme podpira idejo, da so pripovedne sposobnosti v veliki meri odvisne od kognitivnih procesov in ne od jezikovno specifičnih predstav. Hkrati so rezultati Schwartz in Shaul (2013), Hipfner - Boucher et al. (2015) in Iluz - Cohen in Walters (2012) pokazali, da je dvojezična izpostavljenost jezika pomemben napovedovalec razvoja pripovedovanja.

3 Metodologija

V raziskavi je bila uporabljena kvantitativna kavalno-neeksperimentalna metoda.

Vzorec

V vzorec je bilo zajetih 146 vzgojiteljev predšolskih otrok iz štirih naključno izbranih slovenskih vrtcev.

Instrument oz. pripomoček

V raziskavi je bil uporabljen anketni vprašalnik z Likertovo lestvico stališč (5 – se popolnoma strinjam, 4 – se strinjam, 3 – ne morem se odločiti, 2 – se ne strinjam, 1 – popolnoma se ne strinjam), na kateri so anketiranci izrazili svoje stališče do 18 trditev o zgodnjem učenju tujega jezika v predšolskem obdobju.

Postopek zbiranja podatkov

186 anketnih vprašalnikov je bilo poslano izbranim vrtcem konec septembra 2021 po predhodnem dogovoru z ravnateljki vrtcev. Vzgojitelji so izpolnili anketne vprašalnike. V prvi polovici oktobra 2021 je bilo na UL PEF (na avtoričin naslov) poslanih 146 izpolnjenih anketnih vprašalnikov.

Postopek obdelave podatkov

Podatki so bili obdelani s programoma Excel in SPSS 22, prikazani tabelarično in interpretirani s sodobno domačo in tujo strokovno literaturo.

4 Rezultati in interpretacija

Za potrebe raziskave je bil narejen anketni vprašalnik, ki je vseboval 18 trditev o zgodnjem učenju tujega jezika v predšolskem obdobju.

Tabela 1: Trditve o zgodnjem učenju tujega jezika v predšolskem obdobju

T 1	Otroke zanima učenje tujega jezika.
T 2	Na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vplivajo genetski dejavniki.
T 3	Na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vpliva otrokov spol.
T 4	Na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vplivajo sovrstniki v vrtcu.
T 5	Na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vpliva družinski socio-ekonomski status.
T 6	Zgodnje učenje tujega jezika ima pozitivni učinek na otrokov splošni spoznavni razvoj.
T 7	Zgodnje učenje tujega jezika pozitivno vpliva na razvoj jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.
T 8	V predšolskem obdobju otroci še niso dovolj govorno kompetentni v maternem jeziku, zato učenje tujega jezika ni smiselno.
T 9	Zgodnje učenje tujega jezika ni priporočljivo za otroke, ki imajo slabše razvito jezikovno zmožnost v maternem jeziku.
T 10	Zgodnje učenje tujega jezika ima pozitivni učinek na razvoj otrokove samopodobe.
T 11	Zgodnje učenje tujega jezika spodbuja otrokovo spoznavanje različnih geografskih in kulturnih okolij.
T 12	Zgodnje učenje tujega jezika spodbuja otrokovo sprejemanje razlik med kulturami.
T 13	Sodobna družba od nas zahteva znanje več tujih jezikov, zato je prav, da se jih začnemo učiti čim prej.
T 14	Tujega jezika se v vrtcu pogosteje učijo otroci iz družin z visokim socialno-ekonomskim statusom kot otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom.
T 15	Tujega jezika se v vrtcu pogosteje učijo otroci staršev z visoko izobrazbo kot otroci staršev z nizko izobrazbo.
T 16	Tujega jezika se v vrtcu pogosteje učijo otroci staršev, ki z otrokom berejo otroško literaturo, kot otroci staršev, ki z otrokom ne berejo otroške literature.
T 17	Tujega jezika se v vrtcu pogosteje učijo otroci večjezičnih staršev kot otroci enojezičnih staršev.
T 18	Tujega jezika se v vrtcu pogosteje učijo otroci, katerih vzgojitelji so večjezični, kot otroci, katerih vzgojitelji so enojezični.

Zanesljivost vprašalnika za moj konstrukt sem preverila s koeficientom cronbach alfa, ki je znašal 0,76 – zanesljivost konstrukta je torej dobra. Vsebinsko veljavnost konstrukta pa sem preverila z dvema zunanjima ekspertoma. Najprej je bila narejena opisna statistika vseh merjenih trditvev in iz tabele 2 lahko razberemo, da je povprečna vrednost pri večini trditvev 3 ali več, pri trditvah T 3, T 8 in T 9 pa je manj kot 3. Modus, ki pomeni vrednost, ki se najpogosteje pojavlja, je pri večini trditvev 4, pri trditvi T 3 je 1, pri T 8 pa 2. Pri trditvah T 2, T 7 in T 9 je modus 3. Modus in mediana sta pri vseh trditvah enaka, razen pri trditvi T 18, kjer je mediana 3. To pomeni, da je bila večkrat ocenjena z oceno 4.

Tabela 2: Prikaz srednjih vrednosti stališč vzgojiteljev zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju

	N	Srednja Vrednost	Standardni Odklon	Minimum	Maksimum	Mediana	Modus
T 1	144	3,68	,898	1	5	4	4
T 2	145	3,06	1,008	1	5	3	3
T 3	146	1,53	,789	1	5	1	1
T 4	145	3,21	1,042	1	5	3	4
T 5	146	3,61	1,046	1	5	4	4
T 6	144	3,76	,961	1	6	4	4
T 7	145	3,00	1,041	1	5	3	3
T 8	146	2,41	1,167	1	5	2	2
T 9	146	2,93	1,161	1	5	3	3
T 10	145	3,39	1,042	1	5	3	4
T 11	146	3,60	1,105	1	5	4	4
T 12	145	3,81	,882	1	5	4	4
T 13	144	3,66	1,052	1	5	4	4
T 14	146	3,71	1,095	1	5	4	4
T 15	146	3,70	1,085	1	5	4	4
T 16	145	3,46	1,093	1	5	4	4

	N	Srednja Vrednost	Standardni Odklon	Minimum	Maksimum	Mediana	Modus
T ₁₇	146	3,60	1,166	1	5	4	4
T ₁₈	146	3,10	1,217	1	5	3	4

Skladno s tabelo 2 želim izpostaviti, da večina anketirancev izraža pozitivna stališča do zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju na lestvici od 1 do 5, saj so najpogosteje izbrali oceno 4. Skleпам lahko, da se anketiranci zavedajo pomena zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu in ocenjujejo, da ima npr. zgodnje učenje tujega jezika pozitivni učinek na razvoj otrokove samopodobe (T 10), spodbuja otrokovo spoznavanje različnih geografskih in kulturnih okolij (T 11), prav tako spodbuja otrokovo sprejemanje razlik med kulturami (T 12) in je prav, da se tujih jezikov začnemo učiti čim prej, saj sodobna družba od nas to zahteva (T 13).

Glede na pomen zgodnjega učenja tujih jezikov v predšolskem obdobju sem v nadaljnjih korakih analize podatkov želela preveriti, ali se stališča razlikujejo med tistimi, ki govorijo več jezikov, in tistimi, ki jih sploh ne ali govorijo npr. le en tuji jezik. Naredila sem deskriptivno statistiko, ločeno glede na število jezikov, kjer je 0 pomenilo, da ne govorijo tujega jezika, 1, da govorijo en tuji jezik, 2, da govorijo 2 in 3, da govorijo 3 ali več tujih jezikov. Z neparametričnim testom Kruskal-Wallis za ugotavljanje razlik v mnenjih med anketiranimi, ki govorijo več jezikov, sem preverila, za katere od teh trditev so razlike statistično značilne (tabela 3).

Tabela 3: Prikaz razlik v srednjih vrednosti glede na to, koliko jezikov govorijo anketiranci

	N	Srednja vrednost	Standardni odklon	Kruskal-Wallis Test				
				Mean rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
T ₃	0	23	1,65	1,071	74,63	7,922	3	,048
	1	63	1,32	,534	64,41			
	2	45	1,67	,798	81,07			
	3	15	1,87	,990	87,23			
	Skupaj	146	1,53	,789	146			
T ₇	0	23	2,78	1,126	64,76	8,460	3	,037
	1	62	2,79	,960	64,88			
	2	45	3,29	1,036	83,79			
	3	15	3,33	1,047	86,83			
	Skupaj	145	3,00	1,041	145			

Iz tabele 3 lahko razberemo razlike v srednjih vrednostih ocen strinjanja s trditvami glede na znanje več jezikov. Kruskal-Wallis Test je pokazal statistično značilne razlike pri znanju več jezikov pri 2 trditvah, in sicer T 3, da na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vpliva otrokov spol, in T 7, da zgodnje učenje tujega jezika pozitivno vpliva na razvoj jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.

Glede na statistično značilne razlike v trditvah T3 in T7 sem želela še podrobneje preučiti, ali tisti, ki govorijo več jezikov, tudi višje ocenjujejo trditev, da na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vpliva otrokov spol (T 3), in trditev, da zgodnje učenje tujega jezika pozitivno vpliva na razvoj jezikovne zmožnosti v maternem jeziku (T 7), kar sem preverila s Spearmanovim koeficientom korelacije, ki je potrdil mojo hipotezo (tabela 4).

Tabela 4: Spearmanov koeficient povezanosti med trditvama T 3 in T 7 ter številom znanja jezikov

		Znanje več tujih jezikov
T 3	Correlation Coefficient	,164*
	Sig. (2-tailed)	,049
	N	146
T 7	Correlation Coefficient	,224**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	145

Nato sem analizirala še razlike v stališčih med stopnjo izobrazbe in ocenami trditev. Analiza je pokazala, da se stališča sicer nekoliko razlikujejo v prid tistim, ki so bolj izobraženi, vendar pa se statistično pomembno razlikujejo stališča le pri T 8, da v predšolskem obdobju otroci še niso dovolj govorno kompetentni v maternem jeziku, zato učenje tujega jezika ni smiselno, in T 14, da se tujega jezika v vrtcu pogosteje učijo otroci iz družin z visokim socialno-ekonomskim statusom kot otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, kar je prikazano v tabeli 5.

V nadaljevanju sem želela tudi ugotoviti, ali obstaja povezava med stopnjo izobrazbe in ocenami trditev. Šibka, a statistično značilna povezava se je pokazala v T 16, da se tujega jezika v vrtcu pogosteje učijo otroci staršev, ki z otrokom berejo otroško literaturo, kot otroci staršev, ki z otrokom ne berejo otroške literature, in T 18, da se tujega jezika v vrtcu pogosteje učijo otroci, katerih vzgojitelji so večjezični, kot otroci, katerih vzgojitelji so enojezični, kar je razvidno v tabeli 6.

Tabela 5: Prikaz razlik v srednjih vrednosti glede na stopnjo izobrazbe

	N	Srednja vrednost	Standardni odklon	Kruskal-Wallis Test				
				Mean rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
T 8	1	12	3,58	1,165	103,46	12,623	4	,013
	2	16	2,06	,772	60,66			
	3	51	2,35	1,309	66,00			
	4	51	2,18	1,014	63,00			
	5	5	2,60	1,140	77,80			
	Skupaj	135	2,37	1,183				
T 14	1	12	2,92	1,311	44,88	10,522	4	,033
	2	16	3,19	1,377	54,13			
	3	51	3,98	,836	76,56			
	4	51	3,69	1,140	67,65			
	5	5	4,20	,837	84,20			
	Skupaj	135	3,69	1,116				

Tabela 6: Spearmanov koeficient povezanosti med trditvama T 16 in T 18 ter stopnjo izobrazbe

T 16	Correlation Coefficient	,171*
	Sig. (2-tailed)	,048
	N	134
T 18	Correlation Coefficient	,177*
	Sig. (2-tailed)	,040
	N	135

V interpretaciji rezultatov naj nadalje izpostavim, da so anketiranci najnižje ocenili T 3 (1,53), da na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vpliva otrokov spol. Denton in West (2002) sta v svoji raziskavi dokazala, da imajo deklice ne glede na starost boljše razvite jezikovne spretnosti kot dečki. Razlage za jezikovno superiornost ženskega spola so iskali v bioloških in družbenih dejavnikih, vključno s stereotipi. Raziskave so pokazale, da so ženske boljše od moških, na primer pri pomnjenju seznamov besed ali delov besedil, izražanju empatije, razvijanju medosebnih odnosov ter v čustvenem in likovnem izražanju (Rudzinska, 2013). Kljub temu so številni raziskovalci postavili pod vprašaj prepričanje o jezikovni superiornosti ženskega spola (Mathuranath et al., 2004; Cameron, 2007). Študije so pokazale, da se razlike med moškim in ženskim spolom glede nekaterih sposobnosti in spretnosti (besedne spretnosti, prostorske sposobnosti, matematični način razmišljanja) nenehno zmanjšujejo in celo izginjajo (npr. Zwick, 2002). Nizko so ocenili tudi T 8 (2,41), da v predšolskem obdobju otroci še niso dovolj govorno kompetentni v maternem jeziku, zato učenje tujega jezika ni smiselno. Storch in Whitehurst (2002) sta ugotovila, da je razvoj učenja maternega jezika v predšolskem

obdobju oslabilo učenje tujih jezikov. Po drugi strani pa je Merritt (2013, v Uslu in Ersan, 2020) ugotovila, da so otroci, ki so se učili dveh jezikov v zgodnjem otroštvu, spretnejši pri osredotočanju na pomembne informacije, a tudi pri ignoriranju nepomembnih in zavajajočih dražljajev. Z učenjem drugega jezika namreč prehajajo med dvema različnima »sistemoma pravik« in pridobijo višjo raven jezikovne kompetentnosti v smislu prepoznavanja, razlage in znanja jezika. Znanje dveh jezikov zato spodbuja kritično mišljenje in izboljšuje reševanje problemov.

Najvišje so anketiranci ocenili T 12 (3,81), da zgodnje učenje tujega jezika spodbuja otrokovo sprejemanje razlik med kulturami, malce nižje pa T 6 (3,76), da ima zgodnje učenje tujega jezika pozitiven učinek na otrokov splošni spoznavni razvoj. Če se otroci zgodaj naučijo drugega jezika, je večja verjetnost, da bodo lahko izgovarjali besede tujega jezika, kot jih govori rojeni govorec, in se sčasoma naučili zapletenega slovničnega sistema drugega jezika (Winskel et al., 2015). Otroci, ki se učijo drugega jezika, imajo boljše izvršilne in kognitivne funkcije, vključno z metajezikovnim zavedanjem (npr. Bialystok, 1999; Bialystok, 2001; Bialystok in Viswanathan, 2009). Z učenjem drugega jezika se otroci učijo tudi o drugih kulturah, bolje razumejo različne kulturne prakse in vedenja ter s to izkušnjo bolj cenijo kulturno raznolikost. Izkušnja učenja drugega ali tujega jezika v zgodnjih otroških letih je temelj za učenje drugega oz. tujega jezika v prihodnosti (Winskel et al., 2015). Podobno kot T 6 (3,76) so anketiranci ocenili T 14 (3,71), da se tujega jezika v vrtcu pogosteje učijo otroci iz družin z visokim socialno-ekonomskim statusom kot otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, in T 15 (3,71), da se tujega jezika v vrtcu pogosteje učijo otroci staršev z visoko izobrazbo kot otroci staršev z nizko izobrazbo. Chiu in McBride - Chang, 2010) sta pokazala, da so bili otroci iz premožnejših družin uspešnejši pri branju, otroci z visoko izobraženimi starši pa so dosegli višje učne dosežke in visoko raven bralnega razumevanja (Kirby in Hogan, 2008). Kirby in Hogan (2008) sta še ugotovila, da je socialno-ekonomski status družine pomembno vplival na razlikovanje med slabimi in dobrimi poslušalci in bralci. Pokazala sta, da je uspešnost branja in poslušanja v tujem jeziku lahko povezana z visokim družinskim socialno-ekonomskim statusom.

Izpostaviti je treba vsaj še T 7, da zgodnje učenje tujega jezika pozitivno vpliva na razvoj jezikovne zmožnosti v maternem jeziku, ki so jo anketiranci povprečno ocenili s 3,00; anketiranci, ki ne govorijo nobenega jezika s 2,78, anketiranci, ki govorijo tri jezike ali več jezikov, pa s 3,33. To kaže, da se govorci več jezikov zavedajo pozitivnih učinkov, ki jih ima učenje tujega jezika na materinščino, npr.

večjezični otroci imajo podobno ali celo boljše fonološko zavedanje (Bialystok et al., 2003; Bruck in Genesee, 1995) kot enojezični otroci.

5 Sklep

Večjezičnost oz. jezikovna raznolikost je temeljnega pomena zaradi petih dejavnikov (Crystal, 2000, v Baker, 2001, 51–52): raznolikost (biološka, jezikovna, kulturna) je pomembna, saj omogoča prilagajanje; jeziki izražajo identiteto (pripadnikov skupine, skupnosti, regije); jeziki so repozitorij zgodovine; jeziki prispevajo k skupnemu človeškemu znanju – vsebujejo način mišljenja, bivanja in delovanja; jeziki so zanimivi sami po sebi – razlikujejo se po glasovih, slovnicah in besednjaku in tako kažejo različno jezikovno organizacijo in strukturo. Crystal (2000, v Baker, 2001, str. 52) še dodaja, da z učenjem in preučevanjem jezikov raste naše zavedanje o njihovi lepoti. Na zavedanje pomena jezikovne raznolikosti kažejo tudi pozitivna stališča anketiranih vzgojiteljev do zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju. Izpostaviti pa velja vsaj dvoje. Glede na to, da se je zanimanje za učenje in poučevanje tujih jezikov v zgodnjem otroštvu zadnja leta v evropskem kontekstu povečalo, da je obvladovanje dveh tujih jezikov danes skoraj nujno in da so študije so poudarile prednosti zgodnjega učenja tujega jezika, se zdi potreben zapis o pomenu večjezičnosti v predšolskem obdobju v Kurikulumu za vrtce (1999), v katerem se sicer omenja dvojezičnost otrok, katerih slovenščina ni prvi oz. materni jezik; še posebej so tu omenjena narodnostno mešana območja na Obali in v Prekmurju, umanjka pa zapis o zgodnjem učenju tujih jezikov. Otroci so namreč navdušeni, aktivni in zainteresirani za raziskovanje ter so običajno manj zaskrbljeni kot starejši učenci jezikov (Pinter, 2006), a zgodnja starost sama po sebi ne zagotavlja učnega uspeha. Zelo pomembna dejavnika sta kakovost poučevanja in količina časa, namenjenega učenju/poučevanju, zato bi bilo smiselno opolnomočiti vzgojitelje v znanju tujega jezika, kar uresničuje Študijski program iz zgodnjega učenja angleščine in nemščine (ZGUČAN), ki se izvaja na UM PEF/FF. Na UL PEF se izvaja Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine (PI-ZPA), na UP PEF Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine (IZP ANJ) in Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja italijanščine (IZP ITA), ki bi jih (v preoblikovani verziji, s poudarkom na didaktiki zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju) veljalo ponuditi tudi vzgojiteljem predšolskih otrok.

Literatura

- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T. in Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80 (2), 207–245. doi: 10.3102/0034654310368803
- Aukrust, V. (2004). Explanatory Discourse in Young Second Language Learners' Peer Play. *Discourse Studies*, 6 (3), 393–412. <https://doi.org/10.1177/1461445604044296>
- Baker, C. (2001). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd edition. Multilingual Matters Ltd.
- Barac, R. in Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83 (2), 413–422. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C. in Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (4), 699–714. doi:10.1016/j.ecresq.2014.02.003
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70 (3), 636–644. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00046>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Majumder, S. in Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), 27–44. doi:10.1017/S014271640300002X
- Bialystok E. in Viswanathan M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition*, 112 (3), 494–500. doi: 10.1016/j.cognition.2009.06.014
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. in Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (4), 525–531. doi:10.1017/S1366728909990423
- Bialystok, E. in Feng, X. (2011). Language proficiency and its implications for monolingual and bilingual children. V A. Durgunoglu, C. Goldenberg (ur.), *Language and literacy development in bilingual settings* (str. 121–138). Guilford Press.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143 (3), 233–262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Blum - Kulka, S. in Gorbatt, N. (2014). "Say princess": The challenges and affordances of young Hebrew L2 novices' interaction with their peers. V A. Cekaite, S. Blum - Kulka, V. Grøver in E. Teubal (ur.), *Children's Peer Talk: Learning from Each Other* (str. 169–193). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139084536.013
- Bruck, M. in Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22 (2), 307–324. doi:10.1017/S0305000900009806
- Calvo, A. in Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130 (3), 278–288. doi:10.1016/j.cognition.2013.11.015
- Cameron, D. (2007). Unanswered questions and unquestioned assumptions in the study of language and gender: female verbal superiority. *Gender and Language*, 1 (1), 15–25. doi: <https://doi.org/10.1558/genl.2007.1.1.15>
- Cha, K. in Goldenberg, C. (2015). The complex relationship between bilingual home language input and kindergarten children's Spanish and English oral proficiencies. *Journal of Educational Psychology*, 107 (4), 935–953. <https://doi.org/10.1037/edu0000030>
- Chiu, M. M. in McBride - Chang, C. (2010). Family and reading in 41 countries: Differences across cultures and students. *Scientific Studies of Reading*, 14 (6), 514–543. doi: 10.1080/10888431003623520
- Collins, B. A. (2014). Dual language development of Latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (3), 389–397. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.04.009
- Cummins, J. (1978). *Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness*.

- Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9 (2), 131–149. <https://doi.org/10.1177/002202217892001>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Channel View Publications.
- Denton, K. in West, J. (2002). *Children's Reading and Mathematics Achievement in Kindergarten and First Grade*. National Center for Education Statistics.
- Farkas, G. in Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, 33 (3), 464–497. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2003.08.001>
- Farver, J. A., Lonigan, C. J. in Eppe, S. (2009). Effective early literacy skill development for young Spanish-speaking English language learners: An experimental study of two methods. *Child Development*, 80 (3), 703–719. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01292.x
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. in Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37 (1), 11–17. doi: 10.1017/S0142716415000399
- García, O., Flores, N. in Chu, H. (2011). Extending bilingualism in U. S. Secondary Education: New variations. *International Multilingual Research Journal*, 51 (1), 1–18.
- García, O. (2017). *Problematising linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers*. V J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little in P. Thagott (ur.), *The Linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/ Les enseignements de la recherche* (str. 11–26). De Gruyter Mouton.
- Genesee, F. in Geva, E. (2006). Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. V D. August in T. Shanahan (ur.), *Developing literacy in second-language learners* (str. 175–183). Lawrence Erlbaum.
- Goldenberg, C., Rueda, R. S. in August, D. (2006). Sociocultural influences on the literacy attainment of language-minority learners. V D. August, T. Shanahan (ur.), *Developing literacy in second-language learners* (str. 269–318). Erlbaum.
- Golberg, H., Paradis, J. in Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29 (1), 41–65. <https://doi.org/10.1017/S014271640808003X>
- Hammer, C. F., Scarpino, S. in Davison, M. D. (2011). Beginning with language: Spanish-English bilingual preschoolers' early literacy development. V S. B. Neuman in D. K. Dickinson (ur.), *Handbook of early literacy research*, 3 (str. 118–135). The Guilford Press.
- Hart, B. in Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hipfner - Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. in Girolametto, L. (2015). Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 19 (6), 677–692. doi: 10.1177/1367006914534330
- Hoff, E. (2012). Interpreting the Early Language Trajectories of Children From Low-SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps. *Developmental psychology*, 49 (1), 4–14. doi: 10.1037/a0027238
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J. in Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61 (4), 343–365. doi: 10.1016/j.cogpsych.2010.08.002
- Iluz - Cohen, P. in Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (1), 58–74. doi: 10.1017/S1366728911000538
- Johnson, de, Feyter, J. in Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (4), 411–431. doi:10.1016/J.ECRESQ.2009.07.004
- Karlsen, J., Lyster, S. in Lervåg, A. (2016). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 children in kindergarten–school transition. *Journal of Child Language*, 44 (2), 402–426. doi: <http://dx.doi.org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1017/S0305000916000106>
- Kirby, J. in Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education International*, 18 (3), 112–130. doi:10.5206/eci.v18i3.7629
- Kohnert, K., Kann, P. F. in Conboy, B. T. (2010). Lexical and grammatical associations

- in sequentialbilingual preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53 (3), 684–698. doi: 10.1044/1092-4388(2009/08-0126)
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B. in Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 237–258. doi: 10.1007/s11618-017-0741-7
- Kurikulum za vrte*. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtece.pdf>
- Luk, G., De Sa, E. in Bialystok, E. (2011). Is there a relation between onset age of bilingualism and enhancement of cognitive control? *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (4), 588–595. doi:10.1017/S1366728911000010
- Marinova - Todd, S. in Uchikoshi, Y. (2011). The role of the first language in oral language development in English. V A. Y. Durgunoglu, C. Goldenberg (ur.), *Language and literacy development in bilingual settings* (str. 29–60). The Guilford Press.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. in Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80 (3), 686–702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x>
- Mathuranath, P., George, A., Cherian, P., Alexander, A., Gangadhara, S. in Sarma, P. (2004). Effects of age, education and gender on verbal fluency. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25 (8), 1057–1064. doi: 10.1076/j.jcen.25.8.1057.16736
- Melby - Lervåg, M. in Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34 (1), 114–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x>
- Ordóñez, C. L., Carlo, M., Snow, C. E. in McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 719–728. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.719>
- Paap, K., Johnson, H. in Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265–278. doi:10.1016/j.cortex.2015.04.014
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.
- Prevo, M. J. L., Malda, M., Mesman, J. in van IJzendoorn, M. H. (2016). Within- and cross-language relations between oral language proficiency and school outcomes in bilingual children with an immigrant background. *Review of Educational Research*, 86 (1), 237–276. doi:10.3102/0034654315584685
- Quiroz, B., Snow, C. E. in Zhao, J. (2010). Vocabulary skills of Spanish–English bilinguals: Impact of mother–child language interactions and home language and literacy support. *International Journal of Bilingualism*, 14 (4), 379–399. <https://doi.org/10.1177/1367006910370919>
- Raeff, C., Greenfield, P. M. in Quiroz, B. (2000). Conceptualizing interpersonal relationships in the cultural contexts of individualism and collectivism. V S. Harkness, C. Raeff in C. M. Super (ur.), *Variability in the social construction of the child* (str. 59–74). Jossey-Bass.
- Ready, D. D. in Wright, D. L. (2011). Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context. *American Education Research Journal*, 48 (2), 335–360.
- Reardon, S. F. in Galindo, C. (2009). The Hispanic-White achievement gap in math and reading in the elementary grades. *American Educational Research Journal*, 46 (3), 853–891. doi:10.3102/0002831209333184
- Rudzinska, I. (2020). Are Females Better Than Males in Communication in Second Language?. *Journal of Education Culture and Society*, 4 (2), 148–154. doi: <https://doi.org/10.15503/jecs20132.148.154>
- Rydland, V., Grover, V. in Lawrence, J. (2013). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: the role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of child language*, 41 (2), 1–30. doi: 10.1017/S0305000912000712

- Schechter, C. in Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (1), 137–146. doi:10.1016/j.ecresq.2006.11.005
- Scheele, A., Leseman, P. in Mayo, A. (2010). The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31 (1), 117–140. doi: 10.1017/S0142716409990191
- Schwartz, M. in Shaul, Y. (2013). Narrative development among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum*, 26 (1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/07908318.2012.760568>
- Simon - Cereijido, G. in Gutiérrez - Clellen, V. (2009). A cross-linguistic and bilingual evaluation of the interdependence between lexical and grammatical domains. *Applied Psycholinguistics*, 30 (2), 315–337. doi: 10.1017/S0142716409090134
- Storch, S. A. in Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Struys, E., Mohades, G., Bosch, P. in van den Noort, M. (2015). Cognitive control in bilingual children: Disentangling the effects of second-language proficiency and onset age of acquisition. *Swiss Journal of Psychology*, 74 (2) 65–73. doi:10.1024/1421-0185/a000152
- Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine (ZGUCAN).
https://ff.um.si/wp-content/uploads/2020/09/Predstavitveni-zbornik-ZGUCAN_2020-2021.pdf
 Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine (IZP ANJ).
https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/programi_nadaljnega_izobrazevanja_in_usposabljanja/izp/
 Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja italijanščine (IZP ITA).
https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/programi_nadaljnega_izobrazevanja_in_usposabljanja/izp/
 Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine.
http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CNIU/Zborniki/PI-ZPA_-_Predstavitveni_zbornik.pdf
- The European Council in 2011.* (2012).
<https://www.consilium.europa.eu/media/21347/qcao11001enc.pdf>
- Uccelli, P. in Paez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38 (3), 225–235. doi: 10.1044/0161-1461(2007/024)
- Uchikoshi, Y. (2006). English vocabulary development in bilingual kindergartners: What are the best predictors? *Bilingualism: Language and Cognition*, 9 (1), 33–49. <https://doi.org/10.1017/S1366728905002361>
- Uslu, B. in Ersan, C. (2020). The effect of foreign language education on preschoolers' native language development. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6 (3), 381–395. doi: <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i3.1087>
- Winskel, H., Jing Zhou, Zhang Li, Gao Xiao Mei, Peart, E. in Booth, K. (2016). Challenges of foreign language learning in early childhood. V S. O'Neill in H. van Rensburg (ur.), *Global Language Policies and Local Educational Practices and Cultures* (str. 142–156). Deep University Press.
- Zwick, R. (2002) *Fair game? The use of standardized tests in higher education*. Routledge Falmer.

POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU: STALIŠČA VZGOJITELJIC IN VZGOJITELJEV DO VEČ- IN RAZNOJEZIČNOSTI

TILEN SMAJLA,¹ NATAŠA GOBEC²

¹ OŠ/SE Pier Paolo Vergerio il Vecchio, Koper, Slovenija
tilen.smajla@guest.arnes.si.

² OŠ in Vrtec Dobje, Dobje pri Planini, Slovenija
natas.gobec@osdobje.si

Sinopsis V prispevku predstavljamo rezultate kvalitativne raziskave stališč vzgojiteljev do poučevanja tujih jezikov v predšolskem obdobju v luči razno- in večjezičnosti. Raziskavo smo opravili ob koncu petletnega mednarodnega projekta Jeziki štejejo (akronim JeŠt), v katerem sta sodelovala tudi vrtec in Osnovna šola Dobje, iz katerih prihajajo intervjuvanci. Zanimalo nas je, kakšna stališča imajo zaposleni v tem zavodu do razno- in večjezičnosti v predšolskem obdobju, zato smo izpeljali kvalitativno raziskavo in na osnovi analiz devetih polstrukturiranih intervjujev ugotovili naslednje: večina intervjuvancev se strinja s čim zgodnejšo vpeljavo spoznavanja več- in raznojezičnosti, z dejanskim učenjem jezikov naj se prične šele v šoli ter spoznavanje z jeziki naj poteka prek igre, plesa in glasbe. Ugotavljamo tudi, da večina intervjuvancev elemente raznojezičnosti vključuje spontano in jih načrtno vpeljuje v enostavnejših učnih situacijah.

Ključne besede

poučevanje tujih jezikov, predšolsko obdobje, stališča vzgojiteljev, tuji jeziki, razno- in večjezičnost

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN PRE-SCHOOL: KINDERGARTEN TEACHERS' ATTITUDES TOWARD MULTI- AND PLURILINGUALISM

TILEN SMAJLA,¹ NATAŠA GOBEC²

¹ OŠ/SE Pier Paolo Vergerio il Vecchio, Koper, Slovenia
tilen.smajla@guest.arnes.si.

² OŠ in Vrtec Dobje, Dobje pri Planini, Slovenia
natasa.gobec@osdobje.si

Abstract This paper presents the results of a qualitative study of teachers' attitudes towards foreign language teaching in pre-school in the light of diversity and multilingualism. The research was carried out at the end of a 5-year international project called Languages Matter (acronym JeŠt), in which the Dobje Kindergarten and Primary School, from which the interviewees come, also participated. We were interested in the attitudes of the staff on the issue of multi- and plurilingualism in pre-school, and, based on the analysis of nine semi-structured interviews, the following results were obtained: the majority of the interviewees agree that multi- and plurilingualism should be introduced as early as possible, that actual language learning should start only at school, and that language learning should take place through play, dance and music. We also find that most interviewees incorporate elements of multilingualism spontaneously and introduce them in a planned way in simpler learning situations.

Keywords:
attitudes of
kindergarten
teachers and
support teachers,
foreign languages,
foreign language
teaching,
pluri- and
multilingualism,
preschool age

1 Uvod

V zadnjem obdobju opažamo okrepljeno uvajanje zgodnjega učenja tujih jezikov v evropskih jezikovnih politikah, kar nakazuje na vse večjo pomembnost večjezične kompetence v globaliziranem svetu. Navajamo ugotovitev Komisije evropskih skupnosti (Commission of the European Communities, 2003):

Jezikovne zmožnosti so del temeljnih zmožnosti, ki jih vsak državljan potrebuje za usposabljanje, zaposlitev, kulturno izmenjavo in izpolnjevanje osebnih potreb [...]. Prednostna naloga držav članic je zagotoviti učinkovito učenje jezikov v vrtcu in osnovni šoli, saj se tu oblikuje ključna stališča do drugih jezikov in kultur ter se postavljajo temelji za poznejše učenje jezikov [...], kar je pomembno zlasti v primeru poučevanja vsaj dveh tujih jezikov od najzgodnejše starosti. (str. 8)¹

Uvajanje tujega jezika kot obvezni predmet oziroma neobvezni izbirni predmet v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. VIO) slovenskih javnih osnovnih šol je bil povod mnogih razprav med praktiki in strokovnjaki, saj so se vsi zavedali posebnosti zgodnjega poučevanja tujih jezikov (TJ), kar predstavlja še dodaten izziv za predšolsko obdobje. V zadnjih dveh desetletjih je bilo opaziti bistveno povečano zanimanje za izide učenja in poučevanja tujih jezikov v najzgodnejšem obdobju, in sicer tako v Sloveniji (Čok, Skela, Kogoj in Razdevšek Pučko, 1999; Dagarin Fojkar in Skubic, 2017; Juriševič in Pižorn, 2013; Nagode in Pižorn, 2016; Pižorn, 2009) kot v tujini (Ellis, Brewster in Girard 2002; Enever, 2014; Hayes, 2014; Murphy, 2014). Od uradnega uvajanja prvega tujega jezika v 1. VIO v šolskem letu 2014 je preteklo že nekaj let, ki so jih strokovnjaki in praktiki s pridom uporabili za opazovanje fenomena poučevanja TJ v zgodnjem obdobju, o čemer priča veliko diplomskih (Maltarič, 2010; Simonič, 2011; Žniderič, 2014) in magistrskih nalog (Škrlep, 2017), nekaj doktorskih disertacij (Sila, 2018; Smajla, 2019) in člankov na področju zgodnjega poučevanja tujih jezikov. V prispevku se osredotočamo na stališča vzgojiteljic in vzgojiteljev ter pomočnikov vzgojiteljic in vzgojiteljev do učenja in poučevanja TJ v predšolskem obdobju.

¹ Commission of the European Communities. (2003). Communication from the commission to the council, the European parliament, the economic and social committee and the committee of the regions. Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006.

Zgodnji dvojezični programi so eden najuspešnejših načinov za zagotavljanje programov za zgodnje učenje tujih jezikov. Vendar je v primerjavi z raziskavami v osnovnih in srednjih šolah zelo malo sistematičnih obsežnih študij o učencih na predšolski ravni, kar še posebej velja na področju raziskav stališč vzgojiteljic in vzgojiteljev do učenja tujih jezikov in do večjezičnosti v predšolskem obdobju.

2 Zgodnje učenje tujega jezika: značilnosti, prednosti in slabosti

Raziskav o zgodnjem učenju tujega jezika je bilo pred časom v primerjavi s tistimi, ki so bile opravljene z odraslimi udeleženci (Pinter, 2014), veliko manj, še posebej malo pa je bilo raziskav o zgodnjem učenju jezikov (Cameron, 2001; Nikolov in Mihaljević Djigunović, 2006, 2011; Pinter, 2011). Literatura o zgodnjem učenju jezikov in naša raziskava literature s področja zgodnjega otroškega izobraževanja, izobraževanja tujih jezikov in uporabnega jezikoslovja pa nakazujejo, da so v zadnjih petnajstih letih različne vrste programov zgodnjega izobraževanja jezikov po svetu v porastu (Johnstone, 2009), vse več je raziskav o motivaciji pri mlajših učencih (Dörnyei, Csizér, in Németh, 2006, Heining-Boynton in Haitema, 2007, Matsuzaki Carreira, 2006), vedno več je raziskav o pozitivnih učnih izidih, povezanih s programi zgodnjega učenja tujega jezika (Taylor in Lafayette, 2010), ter o delu in vlogah učiteljev v razredu in njihovem odnosu do zgodnjega učenja tujega jezika (Aline in Hosada, 2006; Butler, 2005).

V nadaljevanju se bomo osredinili na značilnosti učenja tujega jezika v otroštvu.

V državah Evropske unije se je začetek učenja tujih jezikov pomaknil v zgodnejšo otrokovo starost, saj je bilo ugotovljeno, da ima zgodnje učenje tujih jezikov pozitiven učinek na znanje materinščine in vpliva na motiviranost za učenje tujih jezikov v poznejšem obdobju (Čok, 2008; Lipavic Oštir in Jazbec, 2010). Tujejezikovni didaktiki priporočajo, naj pouk tujih jezikov poteka neprekinjeno po »vertikalni« (zgodnje učenje prvega tujega jezika, nekoliko pozneje vstopa drugi tuji jezik) in vzporedno po »horizontalni« z različnimi povezavami z materinščino, drugimi jeziki in drugimi predmeti (glasbo, likovnim poukom, spoznavanjem okolja itn.) (Lipavic Oštir idr., 2010). Učenje in poučevanje je v 1. VIO specifično, zato mora potekati po načelih za poučevanje mlajših učencev. Učni načrt za TJ 1 v 1. VIO (v 2. in 3. razredu osnovne šole) (Pevcec Semec, Kač, Šečerov, Cajhen, Lesničar, Lipavic Oštir, in Strmčnik, 2013) poudari prednost zgodnjega učenja TJ, saj poudarja

otrokove značilnosti v tem obdobju, kot na primer radovednost in željo po učenju, potrebo po sporazumevanju kot tudi pripravljenost in sposobnost posnemanja novih in neznanih glasov (Pevce Semec et al., 2013, str. 6). Učenje TJ poteka kakovostno, če so med drugim zagotovljeni naslednji dejavniki: otroci bolje usvajajo ciljni jezik v spodbudnem in varnem okolju (prav tam, str. 6–7), kjer je

»zagotovljen neprekinjen pouk ciljnega jezika po vertikali, kjer je otrokova motivacija primerno negovana, kjer je zagotovljena personalizacija in diferenciacija pouka, kjer je zagotovljena spodbudna in učinkovita povratna informacija, kjer je učenec izpostavljen čim bolj avtentičnemu vnosu ciljnega pouka s temami, ki so učencu blizu, kjer so vzpostavljene medpredmetne in druge povezave (okolica, življenje), kjer so gradiva kar se da avtentična in prilagojena učencu ter kjer so učitelji ustrezno usposobljeni in izobraženi za pouk v 1. VIO«.

Za učenje otrok v 1. VIO je značilno, da so dovzetni za učenje TJ in lahko ob primerno intenzivni izpostavljenosti dosegajo dobre rezultate. V šolo ne vstopajo z ničelnim znanjem TJ, ker so že pred vstopom v šolo izpostavljeni vrstnikom ali starejšim, ki prihajajo iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij, izpostavljeni so tudi najrazličnejšim medijem. Poučevanje in učenje TJ naj bi učence že od vstopa v šolo vodila k vseživljenjskemu učenju TJ in k cilju funkcionalne večjezičnosti (Pevce Semec, 2012), kar naj bi v končni fazi zadostilo enemu od pomembnih ciljev na evropski ravni (M + 2) (prav tam). TJ se učinkovito usvaja, če je zagotovljena pogosta in intenzivna izpostavljenost tujemu jeziku. To lahko zagotovi primerno usposobljen učitelj s premišljenimi didaktičnimi pristopi (prav tam).

Slovenija je s pridružitvijo Evropski uniji postala sopolisnica pomembnih dokumentov Evropske komisije, med katerimi izpostavljamo dva s področja spodbujanja večjezičnosti: Nova strategija za večjezičnost (2005) in Akcijski načrt (2004–2006) za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti (Pižorn, 2009). Omenjena dokumenta Evropske komisije poudarjata pomen uvajanja tujih jezikov v primarno ali celo v predšolsko obdobje, pri čemer pa konkretnije smernic za delo ne omenjata (Enever, 2012). Tudi Enever in Moon (2009) opozarjata, da za uvajanje recimo angleščine v primarno obdobje ne velja vedno predpostavka, da je zgodnje učenje jezika vedno boljše (ibid., str. 19), raziskave celo nakazujejo, da je uvajanje učenja ali spoznavanja tujega jezika pre zgodaj lahko neučinkovito, da je treba biti pri

uvajanju previden in pretehtan ter da je dobro vključiti čim večje število deležnikov (od šol, vrtcev, lokalne skupnosti, staršev ipd.) (ibid.). V zadnjih dveh letih se najpogosteje naslanjamo tudi na priporočila Sveta EU iz leta 2019: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7216390d-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF/source-249798066>.

3 Več- in raznojezičnost: osnovni poudarki

V prispevku sta uporabljena pojma večjezičnost (angl. multilingualism) in raznojezičnost (angl. plurilingualism), ki imata v strokovni literaturi različne opredelitve (Kemp, 2009). V strokovni literaturi sta izraza večjezičnost in raznojezičnost (kot nasprotje eno- in dvojezičnosti) v angleškem jeziku pomensko celo izenačena (predvsem v angleškem jeziku), s tem, da se termin »večjezičnost« v tem pomenu uporablja zlasti v ameriškem okolju (npr. Garcia, 2009), »raznojezičnost« pa se pogosteje uporablja predvsem v okviru razvoja Skupnega evropskega jezikovnega okvira (CEFR/SEJO, 2020) znotraj Sveta Evrope (podrobna razdelava koncepta je predstavljena v Coste, Cavalli, Crişan, in van de Ven, 2009). Francoski jezikoslovci strogo ločijo med večjezičnostjo kot soobstojem več jezikov v neki družbi in raznojezičnostjo, ki v ospredje postavlja posameznika in se navezuje na njegove življenjske izkušnje z različnimi jeziki in kulturami (Grommes in Hu, 2014: str. 2). Pojme si lahko razlagamo s pomočjo konceptov, ki, izhajajoč iz temeljnih evropskih in nacionalnih dokumentov s področja vloge jezikov in jezikovnega izobraževanja,² kot ključne opredeljujejo tri koncepte: večjezičnost, raznojezičnost in čezjezikovanje. 1) Večjezičnost (angl. multilingualism) v tem kontekstu zaznamuje znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi, med katerimi nujno ne potekajo povezave (npr. nabor jezikov, ki se jih je mogoče učiti v neki šoli; spodbujanje k učenju več jezikov; zmanjševanje prevlade nekega jezika). 2) Raznojezičnost (angl. plurilingualism) zaznamuje sporazumevalno zmožnost, ki »ni le vsota čim bolj popolne jezikovne zmožnosti v posameznih tujih jezikih, ampak je celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcev posameznih jezikov« (SEJO, 2011: str. 26).

² Npr. Resolucija Sveta Evrope o večjezičnosti; Evropska strategija za večjezičnost; Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018; Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007 ter zlasti na ravni vsebin: SEJO – Skupni evropski jezikovni okvir z dodatkom z novimi opisniki raznojezične in raznokulturne kompetence (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>); ROPP – Referenčni okvir za pluralistične pristope k jeziku in kulturam.

Raznojezičnost se tudi nenehno razvija skozi širjenje posameznikovih izkušenj z jezikom v različnih kulturnih kontekstih in temelji na celostnem znanju, znotraj katerega se posamezni jeziki med seboj povezujejo in medsebojno delujejo (prim. Coste et al., 2009: str. 16–19).³ Čezjezikovanje (angl. translanguaging) pa se razume kot proces, ki govorncu v vsakem trenutku omogoča izrabo celotnega jezikovnega repertoarja njegovega idiolekta brez upoštevanja ali skrbnega spoštovanja družbeno in politično opredeljenih meja znotraj t. i. »(po)imenovanih (nacionalnih, uradnih, učnih) jezikov« (angl. named languages; prim Garcia in Li, 2014; Otheguy, Garcia, in Reid, 2015).

3.1 Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju v Sloveniji – primer vrtca Dobje

V OŠ in vrtcu Dobje, v katerem je zaposlena soavtorica prispevka Nataša Gobec, je trenutno v teku projekt medjezičnosti Jeziki štejejo.⁴ V projektu, ki ga vodi Karmen Pižorn s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, sodeluje 33 različnih slovenskih partnerjev,⁵ od tega trije vrtci, sedemnajst osnovnih šol (dve dvojezični, ena italijanska), devet srednjih šol (tri strokovne in poklicne srednje šole, šest gimnazij, od tega ena klasična gimnazija), tri univerze (s petimi različnimi fakultetami), dva javna raziskovalna zavoda in Zavod RS za šolstvo.⁶ Če na kratko povzamemo Žmavc (2018: str. 113–114), je šestletni konzorcijski projekt Jeziki štejejo (akronim JeŠt) osredinjen na tematiko večjezičnosti v vzgoji in izobraževanju. Glavni cilj projekta je »ugotoviti, kateri dejavniki podpirajo in kateri zavirajo ustvarjanje podpornega učnega okolja za razvoj raznojezičnosti v slovenskem šolskem prostoru«, in izdelati »smernice, ki bodo pomagale vzpostaviti raznojezičnosti naklonjeno izobraževalno okolje« (ibid.). Udeleženci v projektu naj bi »usmerjali

³ Za tovrstni opredelitvi večjezičnosti in raznojezičnosti predstavlja referenčno literaturo zlasti seznam strokovnih publikacij (različnih študij in priročnikov), ki jih je pripravila skupina jezikoslovcev v okviru Sveta Evrope in Evropskega centra za moderne jezike in jih je mogoče najti na tej povezavi: <https://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/Resources/tabid/1672/language/en-GB/Default.aspx>.

⁴ Projekt Jeziki štejejo – JeŠt (ESS projekt v okviru operacije »Razvoj in udejanjanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc« (2016–2022) in SIRIUS (mednarodni projekt Evropske komisije SIRIUS 2.0 Policy Network on Migrant Education, 2017– 2020)) je bil v obliki krajšega referata predstavljen na strokovnem posvetu Prostor večjezičnosti v inkluzivnem učnem okolju (Ljubljana, 6. 6. 2018).

⁵ Seznam vseh partnerjev je dostopen na spletni strani <https://www.jeziki-stejejo.si/o-projektu-2/projektna-skupina/>.

⁶ Projekt Jeziki štejejo se izvaja v okviru Operativnega programa za izvajanje evropske kohezijske politike (2014–2020) in kot del operacije »Razvoj in udejanjanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc« (2016–2022).

pedagoške delavce v preseganje spoznavanja in podajanja zgolj ene kulture in enega jezika«, kar je zagotovo pomemben cilj (<https://jeziki-stejejo.si/o-projektu-2/o-projektu/>). Udeleženci v projektu naj bi z vključevanjem »medkulturnih vidikov pri jezikovnih in nejezikovnih predmetih« varovance, učence, dijake in ostale deležnike vodili k »ozaveščenemu sprejemanju različnih jezikovnih in kulturnih stvarnosti« ter s tem izboljševali medkulturno sporazumevanje. Čeprav vrtec in OŠ Dobje glede na izjave intervjuvancev delujeta v narodnostno dokaj homogenem okolju, temu ni tako v primeru ostalih partnerjev (<https://jeziki-stejejo.si/o-projektu-2/projektna-skupina/>), ki delujejo v jezično in kulturno zelo heterogenih okoljih. Posledično je pomembno, da se varovance, učence in dijake ter ostale deležnike ustrezno podpre v prizadevanjih za razvoj raznojezičnosti v okolju.

Struktura udeležencev v projektu je zelo heterogena, kar odseva tudi v različnih stališčih glede vloge jezikov v vzgoji in izobraževanju, kakor tudi v različnih institucionalnih kontekstih, v katerih se ti pogledi oblikujejo, vzdržujejo in legitimirajo (npr. izobraževalni in raziskovalni) ter posledično vplivajo na dinamiko interakcije med akterji projekta (npr. raziskovalke/raziskovalci, visokošolske, srednješolske, osnovnošolske učiteljice/učitelji, vzgojiteljice/vzgojitelji, predstavnice/predstavniki vodstev ipd.) (ibid.). Za našo raziskavo so pomembna stališča vzgojiteljev in/ali pomočnikov vzgojiteljev, tako da se posledično osredinjamo le na stališča slednjih.

4 Problem, namen in cilji raziskave

Vrtec Dobje je del vrtca in Osnovne šole Dobje, ki sta aktivno vključena v več projektov, od Erasmus + do Jeziki štejejo (glej opombi 5 in 7 za krajši opis projekta), kar je omenjalo največ intervjuvancev. Osebe vrtca (tako vzgojitelji kot pomočniki vzgojiteljev) je aktivno udeleženo v vseh aktivnostih projekta, tako se dnevno srečujejo z izzivi več- in raznojezičnosti v okolju, iz katerega prihajajo varovanci. Glede na to, da se v letošnjem letu (2022) petletni projekt zaključuje, smo želeli preveriti stališča zaposlenih vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev do spoznavanja s tujimi jeziki v predšolskem obdobju, do učenja tujih jezikov v predšolskem obdobju in kateri dejavniki vplivajo na stališča do omenjenih tem. Raziskovalni instrument (polstrukturiran intervju) smo oblikovali na način, da je omogočil intervjuvancem prosto izraziti mnenja do prej omenjenih tem, pri čemer smo se

osredinili na starost, na stopnjo izobrazbe in spol intervjuvancev v odnosu do stališč do več- in raznojezičnosti v predšolskem obdobju.

4.1 Raziskovalni načrt

Raziskovalni problem, ki smo ga proučevali v naši raziskavi, se nanaša na stališča vzgojiteljic in pomočnikov vzgojiteljic do razno- in večjezičnosti v predšolskem obdobju.

Uporabili smo deskriptivno metodo empiričnega raziskovanja, pri čemer smo se odločili, da je primerna oblika kvalitativni pristop. Za slednjega je značilno, da je temeljno gradivo besedni opis. Gradivo je zbrano, obdelano in analizirano brez uporabe merskih postopkov in brez operacij nad števili (Zhang, 1998, str. 26).

4.1.1 Predstavitev raziskovalnega načrta in vzorec intervjuvancev

V namen raziskovanja navedenega problema smo se odločili izvesti polstrukturirane intervjuje v eni predšolski ustanovi na slovenskem podeželju, kjer smo se odločili raziskati stališča vzgojiteljic, vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljic ali vzgojiteljev do razno- in večjezičnosti. Predšolska ustanova, ki je sodelovala v naši raziskavi, sodeluje v nekaj mednarodnih projektih, kot na primer Erasmus Create +, Učenje izven zidov vrtca, eTwinning projekt o matematiki v zgodnjem obdobju ter Jeziki štejejo, pri katerem je poudarek na spoznavanju medjezičnosti, širjenju strpnosti in medkulturnega dialoga. Ravno slednji je služil kot motivacija za izvedbo naše raziskave in pričujoči prispevek. V vrtcu Dobje je zaposlenih 15 vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev (glej https://www.osdobje.si/?page_id=258), raziskovalni vzorec intervjuvancev, ki ga predstavljamo v Preglednici 1, pa sestavlja devet intervjuvancev.

Preglednica 1: Predstavitev vzorca intervjuvancev

Intervjuvavec	Regija	Spol	Starost (v letih)	Delovna doba v vrstu (v letih)	Izobrazba	Delovno mesto	Narodnost staršev	Izobrazba staršev
I 1	Savinjska	Ž	50	31	VI. stopnja	Vzgojitelj	slo	OŠ
I 2	Savinjska	Ž	43	4	VII. stopnja	Vzgojitelj	slo	SŠ, OŠ
I 3	Savinjska	M	23	3	VII. stopnja	Vzgojitelj	slo	SŠ
I 4	Savinjska	Ž	45	8	V. stopnja	Pomočnik vzgojitelja	slo	SŠ
I 5	Savinjska	Ž	24	1,4	VII. stopnja	Pomočnik vzgojitelja	slo	SŠ
I 6	Savinjska	Ž	53	13	V. stopnja	Vzgojitelj	slo	SŠ
I 7	Savinjska	Ž	38	13	V. stopnja	Pomočnik vzgojitelja	slo	OŠ
I 8	Savinjska	Ž	32	7,7	VII. stopnja	Vzgojitelj	slo	SŠ
I 9	Savinjska	Ž	22	0,6	VII. stopnja	Vzgojitelj	slo	OŠ, SŠ

Legenda: I = intervjuvavec; Ž = ženski spol; M = moški spol; slo = narodnost; OŠ = osnovna šola; SŠ = srednja šola

Iz Preglednice 1 je razvidno, da imajo intervjuvanci povprečno devet let delovne dobe v predšolski vzgoji, pri čemer je en intervjuvanec v predšolski vzgoji na dan izvedbe intervjuja imel že 31 let delovne dobe v vrtcu, po drugi strani pa je eden mlajših intervjuvancev v vrtcu zaposlen le šest mesecev. Povprečno so intervjuvanci stari 36,6 leta, pri čemer je imel najstarejši intervjuvanec 53 let, najmlajši pa 22 let. Zaznali smo tudi, da so starejši intervjuvanci dosegli večinoma za najmanj eno stopnjo nižjo izobrazbo (bodisi V. stopnjo – zaključeno srednješolsko izobraževanje ali VI. stopnjo – zaključeno višješolsko izobraževanje) v primerjavi z mlajšimi intervjuvanci, ki imajo v večini zaključeno VII. stopnjo izobrazbe – zaključen visokošolski študij. Iz podatkov je razvidno, da imajo nižjo stopnjo dosežene izobrazbe pomočniki vzgojitelja – takšna sta dva starejša intervjuvanca, medtem ko je zaznati, da imajo skoraj vsi mlajši intervjuvanci, bodisi na delovnem mestu vzgojitelj bodisi pomočnik vzgojitelja, načeloma doseženo VII. stopnjo izobrazbe. V primeru petih mlajših intervjuvancev je zaznati, da so v primerjavi s starši dosegli do dve stopnji višjo izobrazbo. Nadalje opazamo, da je, narodnostno gledano, sestava vzorca kompaktna, vsi intervjuvanci so namreč izjavili, da so slovenske narodnosti.

4.1.2 Zbiranje podatkov in raziskovalni instrument

Podatke smo pridobili z uporabo polstrukturiranih intervjujev, s katerimi smo pridobili poglobljen vpogled pri udeležencih v raziskavi (vzgojiteljic in pomočniki vzgojiteljev). Devet polstrukturiranih intervjujev je izvedla soavtorica prispevka Nataša Gobec. Glede na to, da prihaja soavtorica iz kolektiva, kjer je v teku nekaj mednarodnih projektov, je bilo odločeno, da se polstrukturirani intervjuji izvedejo znotraj njenega kolektiva v živo. Intervjuji so bili pripravljani v novembru 2021, izvedeni pa v decembru 2021. Posneti so bili na mobilni telefon, kasneje pa je bilo posneto gradivo transkribirano v Wordov dokument. Pri izvajanju intervjujev smo pazili na anonimnost udeležencev, ki smo jim v prepisu dodelili kratice.

4.1.3 Analiza podatkov

Za podatke, pridobljene s pomočjo polstrukturiranih intervjujev, smo v sistematičnem procesu kodiranja enot gradiv iskali značilne kode, ki ilustrirajo proučevani fenomen. Kode smo nato povezali med seboj in oblikovali teoretične pojasnitve (Zhang in Wildemuth, 2009). Med kodiranjem smo določali pomen

posameznim delom besedila v refleksijah. Kode smo nato po načelu podobnosti združili v kategorije in jih po postopku odprtega kodiranja analizirali (Glasser in Strauss, 2006), kategorije pa združili v teme. Med kodiranjem smo določali pomen posameznim delom besedila v refleksijah. Kode smo nato po načelu podobnosti združili v kategorije, kategorije pa v teme. Pri tem smo sledili šestim korakom kvalitativne vsebinske analize (Mesec, 1998):

- urejanje gradiva,
- določitev enot kodiranja,
- kodiranje,
- izbor in definiranje relevantnih pojmov in oblikovanje kategorij,
- definiranje kategorij in
- oblikovanje teoretične razlage ali pojasnitve.

Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop, kar pomeni, da si pred kodiranjem nismo pripravili seznama kod, temveč smo kode izpeljali neposredno iz podatkov med analizo besedila. Induktivni pristop je primeren za proučevanje fenomena, ki še ni bil predhodno dobro raziskan (Vogrinc, 2008).

5 Rezultati z diskusijo

Rezultate kvalitativnega dela raziskave predstavljamo po posameznih kategorijah, iz katerih smo izpeljali teme.

Na začetku želimo omeniti, da so štirje intervjuvanci od devetih omenili, da so v njihove vrtčevske skupine vključeni otroci iz drugih kulturno-jezikovnih skupin, in sicer v večini albanske narodnosti. Glede na to, da posebnosti v zvezi s komuniciranjem z albansko govorečimi otroci niso izpostavljali, te teme nismo posebej razvijali. V neposrednem okolju se tako, kot so poročali intervjuvanci, niso srečevali z velikim številom raznojezičnih priseljencev iz tujih kulturno-jezikovnih okolij.

5.1 Kategorija 1: Vključevanje raznojezičnih in raznokulturnih vsebin v vrtčevski vsakdan

Intervjuvanci so v svoje delo vključevali raznokulturne in raznojezične vsebine v obliki materialov, ki so jih prejeli od koordinatorja projekta JeŠt na šoli oziroma v vrtcu, pri čemer so nekateri v delo vključevali tudi svoje zamisli in lastne materiale. Večinoma intervjuvanci niso bili zelo specifični pri navajanju materialov, z izjemo intervjuvanca AP s štirimi leti delovnih izkušenj v vrtcu, ki vključuje teme, ki so »vezane [...] predvsem na kulturno dediščino sodelujočih držav; otroci spoznavajo tipično hrano, ples, igre, zgodbe, umetnost držav ... skupaj s svojimi vrstniki v projektu«. Poleg tega na tem mestu poudarjamo, da so udeleženci v projektu raznokulturne in raznojezične vsebine večinoma vključevali pri t. i. angleških uricah, saj je pomembno, da »otroci poznajo tuje jezike in kulture, saj bodo s tem lažje funkcionirali v družbi, v katero se vključuje vedno več priseljencev,« kot izjavlja intervjuvanec KK z 1,4 leta delovnih izkušenj v vrtcu. Kot izhaja iz intervjujev, je spoznavanje tujih jezikov osrednji cilj, ki ga zasledujejo udeleženci v projektu. Intervjuvanci so tudi omenjali pomembnost časovno kratkih dejavnosti, ki so se osredinjale na konkretne aktivnosti. Vsebine so, po besedah intervjuvanca KS, črpali iz svojega osebnega okolja in družine, na spontan način, omenjajo predvsem glasbo in ritmiziranje, kar posebej izpostavita intervjuvanca MB s 7,7 leta delovnih izkušenj v vrtcu, ki poudari, da pri angleških uricah poslušajo glasbo v tujem jeziku in pojejo pesmice v tujem jeziku. Za ritmiziranje in glasbo je znano, da pomagata pri učenju besedišča, saj kot meni Weatherford Stansell (2005), glasba zaradi povezav z jezikovno inteligentnostjo pomaga pri učenju besedišča in fraz. Tudi Weatherford Stansell (2005) dodaja, da so nekatere glasbene aktivnosti bolj povezane in posledično učinkovitejše, kot na primer gibanje in glasba ter pesem in jezik. Uvajanje glasbe kot pomoč pri spoznavanju in učenju tujega jezika ni novost, saj sega v sedemdeseta leta prejšnjega stoletja, ko so že Jolly (1975) in Richards (1969) poudarjali prednost uporabe glasbe v kontekstu pridobivanja tujejezičnih kompetenc. Na začetku je bilo to mehanično ponavljanje z vpeljavo slušno-jezikovne metode poučevanja tujega jezika (Brewster et al., 2002), kar pa se je bistveno spremenilo in izboljšalo s pojavom komunikacijskega in na dejavnosti temelječega pristopa (Griffie, 2010). S slednjim so bili glede na izjave intervjuvancev seznanjeni tudi vzgojitelji, udeleženci v projektu JeŠt, saj so projektne vsebine vpeljevali v delo skozi igro, pesmi, ritmiziranje ob glasbeni spremljavi in z rituali ob prihodu ali odhodu, o čemer je obširno že pisala Pižorn (2009).

Če povzamemo, intervjuvanci so poudarjali, da so, upoštevajoč smernice, pri zgodnjem usvajanju tujih jezikov posegali po konkretnih dejavnostih, ki so blizu otrokovemu izkušnjskemu svetu, da so otroci gibalno aktivni ter da se jih spodbuja k radovednosti o drugih deželah in kulturah.

5.2 Kategorija 2: Elementi več- in raznojezičnosti, vključeni v vrtčevsko delo

Pri opisovanju elementov več- in raznojezičnosti intervjuvanci niso bili zelo natančni, vendar pa je intervjuvanec KK z 1,4 leta delovnih izkušenj v vrtcu v zvezi z elementi raznojezičnosti navedel, da so bili elementi vpeljeni z igro, poslužujejo se knjig, posnetkov, fotografij, zvočnih posnetkov. Če je možno, pa stremijo k neposredni izkušnji (nekdo iz tujine jim pove nekaj o svoji deželi, predstavi ples/pesem iz svoje kulture ...). Podobno trdi tudi intervjuvanec LR s 13 leti delovnih izkušenj v vrtcu, ki elemente raznojezičnosti uporablja ob pozdravih, ob predstavitev drugih vzgojiteljev ali pa, kot meni intervjuvanec KK z 1,4 leta delovnih izkušenj v vrtcu, so »elementi vpeljeni z igro [...]«. Hkrati se pogosto poslužujemo knjig, posnetkov, fotografij, zvočnih posnetkov.« Glede na to, da je večina intervjuvancev vsebine raznojezičnosti in elemente raznojezičnosti enačila, lahko na osnovi izjav intervjuvancev sklepamo, da so pri vključevanju raznojezičnih elementov v delo mislili predvsem na konkretne dejavnosti, kot na primer ogled avtentičnega videoposnetka, poslušanje avtentične glasbe, tipične za tujejezično okolje, jezik, ki ga usvajajo v vrtcu, ter na didaktiziranje drugih aktivnosti.

Na osnovi izjav intervjuvancev lahko sklenemo, da so vzgojitelji z jeziki iskali izvirne povezave in stike, pozorni so bili tudi na primerno metodo vpeljevanja raznojezičnih elementov, zato so uporabljali predvsem igro, pesmi, poslušanje avtentičnih avdio in video vsebin, ki so bile dozirane ob ravno primernih trenutkih znotraj dinamike vrtčevskega dela (zjutraj, ob odhodu, med obedi, v času rekreacije), in to z namenom, da otroci ne bi tega doživljali kot učenje, temveč kot neko dodatno zanimivo in prijetno dejavnost. S tem so sledili ugotovitvam raziskave Jessner in Allgäuer-Hackl (2015), ki sta med drugim ugotovili, da čustva vplivajo na odnos do družbene večjezičnosti in osebne raznojezičnosti ter posledično do učenja dodatnih jezikov, da raznojezični faktor ni danost, pač pa se razvije pri (zgodaj) raznojezičnih osebah, ker postanejo prej osveščeni glede tega (angl. metalinguistic awareness), da so poimenovanja za isto zadevo različna zaradi raznojezičnih vnosov.

5.3 Kategorija 3: Učenje ali spoznavanje s tujimi jeziki?

Večina intervjuvancev je mnenja, da so za starostno obdobje vrtca najbolj ustrezne rutinirane dejavnosti, kar je najbolj natančno opisal intervjuvanec KK z 1,4 leta delovnih izkušenj v vrtcu, saj »so otroci najbolj aktivni in se dejanskega učenja tujega jezika sploh ne zavedajo«. Podobno meni tudi intervjuvanec MB s 7,7 leta delovnih izkušenj v vrtcu, in sicer da naj v vrtcu poteka spoznavanje s tujim jezikom, z učenjem pa je smiselno začeti v šoli. Podobno meni tudi intervjuvanec AP s štirimi leti delovnih izkušenj v vrtcu, ki poudari, da je »bolje, da najmlajši usvojijo foneme, ki jih v kasnejšem obdobju ne morejo več tako hitro in učinkovito«.

Nekateri bodoči vzgojitelji menijo, da je pomembno, da se otroci v zgodnjem otroštvu tujega jezika učijo (Dagarin Fojkar in Skubic, 2017: str. 96) in ne le z njim spoznavajo, in sicer na igriv in z dejavnostmi poln način. Glede na to, da je večina današnjih vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev diplomantov bodisi Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani bodisi Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru (kar velja predvsem za intervjuvance, vključene v našo raziskavo), je zelo verjetno, da so bili v času dodiplomskega študija deležni dodatnega izobraževanja za poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju, ki je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani dokaj zahteven, saj obsega 660 kontaktnih ur oziroma je vreden 60 ECTS in traja dve leti (ibid., str. 89). Podobno je na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, ki v sklopu programa ZGUČAN ponuja »izpopolnjevanje in obsega temeljne vsebine za poučevanje angleščine/nemščine v otroštvu, torej v vrtcu oziroma v prvem in drugem obdobju OŠ. Program omogoča diplomantom predšolske vzgoje, razredne stopnje, specialno-rehabilitacijske pedagogike ter učiteljem angleščine oziroma nemščine, ki so že vključeni v pedagoški proces, da si pridobijo zahtevano specialno pedagoško izobrazbo za poučevanje angleščine/nemščine v otroštvu« (Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru, Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine, str. 2020: 1). Tudi tretja javna univerza, Univerza na Primorskem, ponuja na Pedagoški fakulteti na drugi bolonjski stopnji študijske smeri Razredni pouk možnost vpisa na smer Poučevanje na razredni stopnji z angleščino, kar diplomantom omogoča poučevanje na razredni stopnji osnovne šole (od prvega do petega razreda) (Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, podiplomski študij, Razredni pouk, 2020), vendar ne tudi v predšolskem obdobju.

Ugotavljamo, da je nekaj intervjuvancev eksplicitno poudarilo, da naj v predšolskem obdobju poteka šele spoznavanje tujega jezika in ne učenje, saj naj bi s slednjim pričeli šele ob vstopu v osnovno šolo. Poudarjajo pomen ritualiziranih dejavnosti in spoznavanja posameznih sporazumevalnih prvin tujega jezika, nekaterih tudi na ravni preprostih enostavnih povedi.

5.4 Kategorija 4: Primernost obdobja za vpeljevanje tujih jezikov

Iz intervjujev izhaja, da so o primernem obdobju vpeljave spoznavanja oziroma učenja tujih jezikov razmišljali in o tej temi izrazili svoje mnenje skoraj vsi (osem od devetih) intervjuvanci. Starostno obdobje otrok, vključenih v vrtec (od nekaj mesecev do odhoda v osnovno šolo, torej vsaj od ena do šest let), je po mnenju večine intervjuvancev povsem ustrezen čas spoznavanja otrok s tujejezičnimi prvinami, saj naj bi bili otroci v tem obdobju po mnenju intervjuvanca GP s tremi leti delovnih izkušenj v vrtcu »najbolj dojemljivi za usvojitev znanja. S tem pa pridobijo tudi predznanje za učenje v osnovni šoli, jezikovnih šolah.« Da je treba otroke čim prej seznaniti s tujimi jeziki, se je strinjal tudi intervjuvanec KK z 1,4 leta delovnih izkušenj v vrtcu, ki je poudaril, da »je najbolj idealen čas za učenje/vpeljevanje tujega jezika že ob rojstvu otroka, kar pa v večini primerov ni možno. Menim, da je otroka treba seznaniti s tujimi jeziki čim prej. Tako bodo lahko pričeli ločevati med maternim in tujim jezikom.« Bolj natančen je bil intervjuvanec MB s 7,7 leta delovnih izkušenj v vrtcu, ki je navedel, da je najboljše obdobje za vpeljevanje tujih jezikov, »ko so otroci štiri do pet let stari, ampak samo prek igre«. Podobno meni tudi intervjuvanec AP s štirimi leti delovnih izkušenj v vrtcu, ki navaja, da je »spoznavanje s tujimi jeziki smiselno že v zgodnjem obdobju, ko ima otrok možnosti za lasten razvoj fonemov, kar je kasneje težje usvojiti«.

Tega so se zavedali poleg tujih strokovnjakov (Meisel, 2004) tudi domači strokovnjaki na področju poučevanja tujih jezikov v otroštvu (Brumen, 2009, Pižorn, 2008, 2009, 2013), saj so otrokove možnosti usvajanja slovničnih prvin in fonologije katerega koli jezika v tem obdobju (v starosti od tri do pet let, torej ravno v vrtcu) najboljše. V tem obdobju so otroci najbolj dovzetni za usvajanje tujejezičnih prvin, najbolj je to izrazito na področju fonologije (Sila, 2018) in besedišča ter vsakdanjih jezikovnih struktur (Kosinac, 2004). Tega so se v preteklosti zavedali vsi pomembni deležniki (vodstva predšolskih ustanov, starši in ostali), saj je bilo v Sloveniji v

preteklosti na podlagi vsaj dveh raziskav (Deutsch, 2007 in Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj (b.l.)) uvajanje tujega jezika v vrtce želeno in nadvse uspešno.

Postopno uvajanje poučevanja tujih jezikov v primarno izobraževanje se je sicer pričelo že v poznih osemdesetih in zgodnjih devetdesetih letih prejšnjega tisočletja, o čemer sta poročali že Brumen in Dagarin Fojkar (2012). Poudarek je bil na tem, da se usvajanju ali učenju tujega jezika ne nameni le nekaj uric tedensko, temveč da se usvajanje ciljnega jezika sistemsko uredi, saj so nekateri tuji avtorji (Pinter, 2011) v zvezi s tem ugotovili, da v okolju, kjer je učenje jezika integrirano v kurikulum, učeči se dosegajo boljše rezultate, saj so ciljnemu jeziku izpostavljeni dalj časa med tednom (ibid.: str. 86).

Ugotavljamo torej, da se stališča vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev do primernosti obdobja za vpeljevanje učenja oziroma usvajanja tujih jezikov v predšolsko obdobje od samega začetka nesistematičnega uvajanja v poznih osemdesetih letih prejšnjega tisočletja do dandanes niso spremenila. Zavedajoč se pomembnosti lastnosti otrok v zvezi z možnostmi usvajanja tujejezikovnih prvin, vzgojitelji v vrtcih usvajanju tujih jezikov namenjajo primerno skrb in so pri tem pozorni na zagotavljanje kakovostnih pristopov in učnega okolja.

6 Zaključki in sklepne misli

V prispevku smo osvetlili stališča vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev do vpeljevanja spoznavanja več- in raznojezičnosti v predšolsko obdobje. Seveda ne moremo rezultatov posploševati na vse slovenske vrtce, saj mnogi delujejo v narodnostno in jezikovno precej bolj mešanih okoljih, kar se verjetno odraža tudi na stališčih vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev. Predvidevamo, da bi bili rezultati v narodnostno in jezikovno manj homogenem okolju nekoliko različni, saj bi na odlikovanje stališč udeležencev v raziskavi do več- in raznojezičnosti delovali najverjetneje tudi drugi dejavniki, ki pa po svoji širini presegajo našo raziskavo. To je po eni strani omejitev raziskave, zato bi vsekakor priporočali izpeljavo širše zastavljene raziskave, kajti prepričani smo, da bi bili rezultati pridobljeni v vseh slovenskih regijah, kjer so razmere, v katerih delujejo vrtci, bodisi glede na narodnostno bodisi na jezikovno ozadje vrtčevskih otrok in pedagoškega osebja, morebiti drugačnih od teh, ki smo jih z raziskavo pridobili mi. Z namenom pridobivanja širšega in globljega vpogleda v stališča vzgojiteljev in pomočnikov

vzgojiteljev do več- in raznojezičnosti bi po našem mnenju treba izpeljati longitudinalno, etnografsko raziskavo, saj veliko slovenskih vrtcev ne deluje v narodnostno in jezikovno tako homogenih okoliščinah kot Vrtec Dobje.

Rezultati naše raziskave tako nakazujejo, da se v jezikovno dokaj homogenem okolju manjše slovenske občine ne nahaja veliko tujejezičnih prebivalcev (glej https://sl.wikipedia.org/wiki/Ob%C4%8Dina_Dobje), pa vendar sta se tako vrtec kot osnovna šola vključila v projekt Jeziki štejejo, katerega glavni namen je »širiti spoznanja o večjezičnosti ter širiti strpnost in medkulturni dialog« (glej http://www.osdobje.si/?page_id=1061). Zavedajoč se dejstva, da je eno izmed področij velikega bogastva Evrope tudi njena družbena večjezičnost in raznojezičnost njenih prebivalcev (multi- in plurilingvalnost, prvo kot družbeno-politična vrednota in drugo kot lastnost posameznika) (Mertelj, 2017: str. 202), so vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev s sodelovanjem v projektu Jeziki štejejo opravljali in še vedno opravljajo izjemno družbeno koristno dejanje, ki bo tako otrokom kot ostalim neposrednim deležnikom (vzgojiteljem, staršem otrok) in posrednim deležnikom (širšemu okolju, okolju osnovnošolskega izobraževanja, kamor se bodo otroci, vpleteni v projekt, čez nekaj let vključili) omogočil kakovostno raven poznavanja tujejezikovnih zmožnosti. Na ta način bodo otroci razvijali potrebne jezikovne zmožnosti, ki jih bodo s pridom uporabili v slovenskem in širšem evropskem prostoru, ki postaja zaradi migracij izrazito večjezičen. Poleg tega bodo razvijali tudi ostale elemente večjezičnosti, ki segajo na področja medkulturnega razumevanja in sprejemanja drugih, lažje bodo vstopali v raznojezične situacije, v katerih se bodo bolje znašli, saj bodo opremljeni s primerno strpnostjo. S tem bodo prav gotovo pomembno vplivali na lasten osebni razvoj. Pohvalno je, da so vsi intervjuvanci, ne glede na leta delovnih izkušenj in predvsem ne glede na stopnjo izobrazbe in starost, pristopili k strategijam doseganja ciljev več- in raznojezičnosti resno ter da so upoštevali vse smernice zgodnjega poučevanja tujih jezikov (od tem, dejavnosti, pogostosti tujejezikovnega vnosa do zagotavljanja spodbudnega učnega okolja in sodelovanja z ostalimi deležniki), kar v narodnostno in jezikovno precej homogenem okolju, v katerem so delali in v katerem živijo, gotovo ni bil majhen izziv, saj ocenjujemo, da v jezikovno in narodnostno bolj heterogenem okolju ni potrebno veliko vzpodbud za učenje in usvajanje tujejezičnih zmožnosti, ker so tuji jeziki že prisotni v okolju in jih otroci v predšolskem obdobju nehote in igrave spoznavajo in učijo. Zaključujemo s citatom intervjuvanca SP s šestimi leti delovnih izkušenj v vrtcu, ki meni naslednje:

»Krasno je spoznavati tuje kulture, jezike, ker se tako povežeš z različnimi ljudmi, ki imajo drugačne poglede, tradicije in ... nas to v bistvu samo dela »večje«. Ob tem pa se zavedamo lastne kulture in ohranjanja tega, kar imamo. V bistvu lahko to nadgrajujemo z drugimi kulturami in jeziki.«

Opomba

V prispevku se izraza vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja nanašata na oba spola in ne odražata preferenc avtorjev. V nadaljevanju bomo uporabljali generični izraz intervjuvanec za oba spola. (op. Smajla, Gobec).

Zahvala

Avtorja se najiskrenejše zahvalujeta osebjū vrtca Dobje v sklopu Osnovne šole in vrtca Dobje za nesebično in prizadevno sodelovanje pri raziskavi.

Literatura in viri

- Aline, D. in Hosada, Y. (2006). Team teaching participation patterns of homeroom teachers in English activities classes in Japanese public elementary schools *JALT Journal*, 28(1), 5-22. Dostopno na <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-28.1-art1.pdf>
- Butler, Y. G. (2005). Comparative perspectives towards communicative activities among elementary school teachers in South Korea, Japan and Taiwan. *Language Teaching Research*, 9(4), 423-446.
- Brumen, M. (2009). Prednosti učenja tujega jezika v predšolski dobi. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, (63-80). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181(6), 717-732. Dostopno na <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.485313>
- Brumen, M. in Dagarin Fojkar, M. (2012). Teacher Development in Slovenia for Teaching Foreign Languages at the Primary Level. *CEPS Journal*, 2(3): 27-35 Dostopno na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130194.pdf>
- Brewster, J., Ellis, G., in Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Brumen, M. in Robnik, N. (2008). Stališča študentov do učenja in poučevanja tujih jezikov v otroštvu. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*, (792-802). Ljubljana: Tangram.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Commission of the European Communities. (2003). *Communication from the commission to the council, the European parliament, the economic and social committee and the committee of the regions. Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. Dostopno na <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=PL>
- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A. in van de Ven, P.-H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Coyle, Y., & Gómez, R. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, 68(3), 276-285.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., in Razdevšek-Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Koper/Ljubljana: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.

- Čok, L. (2008). Zgodnje učenje jezikov v povezavi s celostnim razvojem otroka. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem. Pregled sodobne teorije in prakse* (str. 18–29). Ljubljana: Tangram.
- Dagarin Fojkar, M. in Skubic, D. (2017). Pre-Service Preschool Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and Early Foreign Language Teaching in Slovenia. *CEPS Journal*, 7(4): 85–104.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. in Németh, N. (2006). Motivation, Language Attitudes and Globalisation. A Hungarian Perspective. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598876>
- Ellis, R. (2008). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press. Enever, J. (2012). Current Policy Issues in Early Language Learning. *CEPS Journal*, 2(3): Department of Language Studies, Umea University.
- Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal*, 68(3), 231–242.
- Enever, J. (2015). The advantages and disadvantages of English as a foreign language with young learners. V J. Bland (ur.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12 year olds* (51–70). London: Bloomsbury Publishing.
- Enever, J. in Moon, J. (2009). New global context for teaching Primary ELT: Change and Challenge. V J. Enever, J. Moon and U. Raman (ur.). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Garnet Education: British Council.
- European Commission. (2011). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020)*. Dostopno na http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf
- Eurydice. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Dostopno na http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/key-data-2012_en.pdf
- Garcia, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, England: Blackwell.
- Garcia, O., Li, W. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9–20.
- Gardner, R. C. in Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Glasser, B. G. in Strauss, A. J. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Griffec, D. (1992). *Songs in Action: Classroom Techniques and Resources (ix–x)*. New York: Prentice Hall.
- Grommes, P., in Hu, A. (ur.). (2014). *Plurilingual education: Policies, practices, language development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hayes, D. (2014). *Factors influencing success in teaching English in state primary schools*. London, UK: British Council
- Jessner, U. in Allgäuer-hackl, E. (2015) Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? V: E. Allgäuer-Hackl idr. (ur.), *MehrSprachen? – Plur-Cur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren: Schneider, str. 209–229.
- Jolly, Y. (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, 59(1–2), 11–14.
- Juriševič, M. in Pižorn, K. (2013). Young Foreign Language Learners' Motivation – A Slovenian Experience. *Porta Linguarum*, 19, 179–198.
- Kemp, C. (2009) Defining multilingualism. V L. Aronin. in B. Hufeisen (ur.). *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, str. 11–26.
- Kosinac, J. (2004). Kaj je zgodnje poučevanje angleščine? *Didakta*, 13(76), 50–52.

- Lipavac Oštir, A. in Jazbec, S. (ur.). (2010b). POT v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.
- Madrid, D. (2001). A conceptual framework for the teaching of foreign languages in infant education. V D. Madrid, F. Herrera, M. C. Mesa, F. Cruz, & M. (ur.), *European models of children integration* (str. 145–152). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Maltarič, N. (2010). *Otrokov govorni razvoj in zgodnje učenje tujega jezika v predšolskem obdobju – izkušnje vrta Gorišnica*. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Marijanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (b.l.). Konceptualne, sistemske in kurikularne rešitve: vrtci. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta. Pridobljeno s <https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAAahUKEwiTsqily-rGAhVBEBQKHfs4AK0&url=http%3A%2F%2Fwww.pef.uni-lj.si%2Ffeps%2Fknjiznica%2Fizbirni%2FPredavanje-edukacijske%2520politike.ppt&ci=YV-tVdP9MMGgUPvxgOgK&usq=AFQjCNEBAAR80zm1KWHRjCwTP29PzP00w&sig=2HOJ8qIwzx1OojmwikPYO0Q&bvm=bv.98197061,d.Y2I&cad=rja>
- Masgoret, A.-M. in Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(1): 123–163.
- Meisel, J. M. (2004). The Bilingual Child. V T. K. Bhatia in W. C. Rotchie (ur.), *The Handbook of Bilingualism* (91113). Oxford: Blackwell Publishing.
- Mertelj, D. (2017). Raznojezičnost in medjezikovno razumevanje ter njuno vključevanje v učenje tujih jezikov. *Vestnik za tuje jezike/Journal for Foreign Languages*, 9(1), 201–217. <https://doi.org/10.4312/vestnik.9.201-217>
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mihaljevič Djigunović, J. (2012a). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *CEPS Journal*, 2(3), 55–74.
- Mihaljevič Djigunović, J. (2012b). Dynamics of learner affective development in early FLL. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 159–178.
- Murphy, V. A. (2014). *Second language learning in the early school years: Trends and contexts*. Oxford, UK: OUP
- Nagode, G. P. in Pižorn, K. (2016). Myths about second language learning. *Vestnik za tuje jezike*, 8(1), 203–215. <https://doi.org/10.4312/vestnik.8.203-215>
- Nikolov, M., in Mihaljevič Djigunović, J. (2011). All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95–119. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000183>.
- Otheguy, R., Garcia, O., Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, (3): 281–307. Dostopno na <https://asset-pdf.scinapse.io/prod/2518999116/2518999116.pdf>
- Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem. (2020). *Razredni pouk. Magistrski program, 2. stopnja*. Dostopno na https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski_studij_2%20_stopnje/razredni_pouk/
- Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru (2020). *ZGUČAN. Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine*. Maribor: Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru. Dostopno na https://pef.um.si/wp-content/uploads/2020/06/Predstavitveni-zbornik-2020_21docx-1.pdf
- Pevac Semec, K. (ur.). (2012). *Program osnovna šola. Učni načrt za tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 7. 9. 2014. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/Tuji_jeziji_v_prvem_VI_obdobju.pdf
- Pevac Semec, K., Kač, L., Šečerov, N., Cajhen, S., Lesničar, B., Lipavac Oštir, A. in Strmčnik, L. (2013). *Učni načrt za drugi tuji jezik kot neobvezni izbirni predmet v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/progrma_m_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf

- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pinter, A. (2014). Child Participant Roles in Applied Linguistics Research. *Applied Linguistics*, 35(2), 168–183. <https://doi.org/10.1093/applin/amt008>
- Pižorn, K. (2008). Učenje dodatnih (tujih) jezikov na zgodnji stopnji – (i)zguba ali pridobitev? V M. Ivšek (ur.), *Jeziški v izobraževanju* (19213). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pižorn, K. (ur.). (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pižorn, K. (2013). Brez ustreznih pogojev ni dobrih rezultatov učenja tujega jezika v vrtcu. *Vzgojiteljica*, 15(2), 16–18.
- Ryan, M. in Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. 25(1), 54–67.
- Sila, A (2018). *Pomen sistematičnega razvijanja sposobnosti fonološkega zavedanja pri učenju tujega jezika v predšolskem obdobju*. Doktorska disertacija. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Simonič, V. (2011). *Uvajanje tujega jezika v vrtec*. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Smajla, T. (2019). *Odnos do uvajanja vsebinsko in jezikovno integriranega učenja tujega jezika v zgodnjem obdobju*. Doktorska disertacija. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška Fakulteta.
- Svet Evrope. (2020). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Brussels: Council of Europe. Dostopno na <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Škrlep, E. (2017). *Zgodnje poučevanje in učenje angleščine v Montessori vrtcu*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Weatherford Stansell, J. (2005). *The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Zhang, Y in Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content, V B. M. Wildemuth (ur.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (str. 308–319). Westport, Ct: Libraries Unlimited.
- Žniderič, T. (2014). *Vsebinsko in jezikovno integrirano učenje angleščine v vrtcu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žmavc, Janja. (2018) Quot linguas calles ... Nekaj opomb k raznojezični perspektivi v vzgoji in izobraževanju. *Šolsko polje*, let. xxix, št. 3-4, 108–129.

RAVNANJA IN STALIŠČA UČITELJIC TUJIH JEZIKOV V KONTEKSTU POUČEVANJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

ALJA LIPAVIC OŠTIR,^{1,2} MOJCA FORŠEK,³

BERNARDA ŠKAFAR³

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

alja.lipavic@um.si

² Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofska fakulteta, Trnava, Slovaška

alja.lipavic@ucm.sk

³ OŠ in vrtec Apače, Apače, Slovenija

mojbor@gmail.com.

Sinopsis V prispevku poskušamo odgovoriti na vprašanje, kako učiteljice tujih jezikov premagujejo ovire, ki jih zanje predstavljajo poučevanje tujega jezika v vrtcu, in katera stališča do tega poučevanja pri tem razvijajo. V ta namen smo izvedle intervjuje z učiteljicami tujih jezikov, ki imajo večletne izkušnje s poučevanjem tujih jezikov v vrtcih. Kvalitativna analiza intervjujev nam je omogočila vpogled v izzive, težave in rešitve, ki se nujno pojavljajo zaradi izobrazbe učiteljic oz. pomanjkanja ustreznih kompetenc po končanem študiju tujih jezikov. Obenem je pokazala tudi odnos do samega področja dela ter omogočila vpogled v prakso poučevanja. V analizi je bilo mogoče identificirati naslednje teme: sprememba paradigme dela, oblikovanje in izvedba pouka, prednosti in slabosti zgodnjega poučevanja, delo z zgodnje večjezičnimi otroki ter poklicni profili in poučevanje tujih jezikov v predšolskem obdobju. Intervjuji so pokazali, da se postopoma izrisuje oblika sodelovanja med učiteljicami oz. učitelji tujih jezikov in vzgojiteljicami oz. vzgojitelji, kar pa je pogojeno z zavedanjem o pomembnosti medsebojnega sodelovanja tako vsebinsko glede na obravnavane teme kot tudi glede na profesionalni razvoj tistega, ki poučuje. To zavedanje se oblikuje na ozadju dodatnega izobraževanja po končanem študiju.

Ključne besede

tuji jezik v vrtcu,
učiteljica tujega
jezika,
načrtovanje pouka,
vzgojiteljica,
kvalitativna analiza

TEACHING AND ATTITUDES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL EDUCATION

ALJA LIPAVIC OŠTIR,^{1,2} MOJCA FORŠEK,³

BERNARDA ŠKAFAR³

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
alja.lipavic@um.si

² University of St. Cyril and Methodius in Trnava, Trnava, Slovakia
alja.lipavic@ucm.sk

³ OŠ in vrtec Apače, Apače, Slovenija
skafar.bernarda@gmail.com

Abstract In this paper, we try to answer how foreign language teachers overcome the obstacles posed to them by teaching a foreign language in kindergarten and their attitudes towards this. For this purpose, we conducted interviews with foreign language teachers who have experience in teaching foreign languages in kindergartens. Qualitative analysis of the interviews gave us an insight into the challenges, problems, and solutions that necessarily arise due to the education of teachers or the lack of relevant competencies after completing foreign language studies. At the same time, it showed the attitude towards the field of work and provided insight into the practice of teaching. The following topics could be identified in the analysis: paradigm shift, design and implementation of lessons, advantages and disadvantages of early teaching, work with early multilingual children, and professional profiles in correlation with teaching foreign languages in preschool. Interviews showed that a form of cooperation between foreign language teachers and preschool teachers is gradually emerging, conditioned by awareness of the importance of mutual cooperation both in terms of content and the teacher's professional development. This awareness is formed on the background of additional education after graduation.

Keywords:
attitudes of
kindergarden
teachers and
support teachers,
foreign languages,
foreign language
teaching,
pluri- and
multilingualism,
preschool age

1 Uvod

Kadar neizkušena ali pa izkušena učiteljica¹ oz. učitelj prevzame naloge poučevanja tujega jezika v predšolskem obdobju, se hitro znajde v nezavidljivi situaciji, saj nima na voljo učnega načrta za poučevanje tujega jezika v vrtcu, obenem pa tudi sam učni načrt za vrtce ne zagotavlja zadostne podpore v obliki podlage za poučevanje tujega jezika. Kot nekako vemo iz šolske prakse v celotni vertikalni, se učiteljice oz. učitelji pogosto ravnajo po tem, kar zaznajo v svoji delovni sredini – torej izberejo učbeniške komplete, ki so izbrani na šoli ali v vrtcu (ali jezikovni šoli) oz. jim dajejo prednost ostali, ki poučujejo isti predmet. Posledično to zadeva tudi izbor pristopov in metod pri poučevanju tujega jezika. To bi torej pomenilo, da se praksa prenaša med sodelavkami in sodelavci ter iz vrtca v vrtec. Vendar pa temu ni vedno tako, saj imajo posamezne učiteljice oz. učitelji različno izobrazbo (vzgojiteljica oz. vzgojitelj vs. učiteljica oz. učitelj) in tudi različno dodatno izobrazbo, če ne omenjamo še različnih izkušenj in tujejezikovnih kompetenc, kar dela sliko še bolj pisano. Govorimo lahko o različnih konceptih, kompetencah, praksah in seveda različnih rezultatih poučevanja tujih jezikov v predšolskem obdobju, če pa želimo situacijo opisati negativno, pa bomo rekli, da lahko govorimo o kaosu, ki je posledica neurejenega statusa poučevanja tujih jezikov v predšolskem obdobju.

V tej pisani podobi (ali kaosu) naj bi igrali izobrazba in dodatna izobraževanja pomembno vlogo, kar bi pomenilo, da bi morale obstajati dovolj opazne razlike med poklicnimi profili, ko gre za vzgojiteljico oz. vzgojitelja na eni strani in učiteljico oz. učitelja na drugi strani. Vzgojiteljice in vzgojitelji poznajo učni načrt za vrtec, teoretično in praktično dobro poznajo kognitivni in siceršnji razvoj predšolskih otrok in imajo vpogled v vsakdanje aktivnosti v vrtcu. V primerjavi z njimi imajo učiteljice oz. učitelji tujih jezikov manj znanja in izkušenj, kar zadeva predšolske otroke, ne poznajo učnega načrta in konkretnega dela v vrtcu, razpolagajo pa z razumevanjem jezikovnega sistema tujega jezika, ki ga poučujejo, pragmatičnih in sociolingvističnih aspektov določenega tujega jezika ter razpolagajo s paleto znanj in izkušenj s področja kulturnega okolja tujega jezika (ali nekaterih kulturnih okolij v

¹ Čeprav vemo, da v predšolskem obdobju tuje jezike poučujejo različni izobrazbeni profili, bomo uporabljale poimenovanje *učitelj*, ker se nam zdi, da nekako bolje kot izraz *vzgojitelj* zajema različne profile. Navsezadnje je vzgojitelj, ko poučuje tuji jezik v vrtcu, v vlogi učitelja. Razen tega uporabljamo v splošnem delu poimenovanji za oba spola, kadar pa se nanašamo na našo empirično raziskavo, pa uporabljamo samo poimenovanje *učiteljica*, ker med našimi informanti ni učiteljev. Ta izbor je slučaj in v raziskavi ne igra vloge.

primeru pluricentričnih jezikov in kultur). Te razlike se zdijo samoumevne, vendar pa ni nujno, da obstajajo in da so vidne v posameznih primerih.

V prispevku želimo pokazati, s katerimi težavami se srečujejo učiteljice in učitelji tujih jezikov, ki poučujejo tuje jezike v vrtcih, kako te težave premagujejo in kako konkretno koncipirajo in izvajajo svoje delo. V ta namen smo opravile vodene intervjuje s posameznimi učiteljicami tujih jezikov, ki imajo izkušnje s poučevanjem v vrtcih. Intervjuje smo analizirale z metodo vsebinskega kodiranja in rezultate predstavljamo v empiričnem delu prispevka. Z analizo poskušamo skupaj s primerjalno interpretacijo z drugimi raziskavami odgovoriti na naslednje raziskovalno vprašanje: kako učiteljice tujih jezikov premagujejo ovire, ki jih zanje predstavlja poučevanje tujega jezika v vrtcu, in katera stališča do tega poučevanja pri tem razvijajo? V prispevku smo se odločile za ciljno skupino učiteljic tujih jezikov in ne vzgojiteljic oz. vzgojiteljev, saj smo imele v okviru projekta Jeziki štejejo² dostop ravno do učiteljic tujih jezikov, zaposlenih v vrtcih. To seveda ne izključuje, da bi bilo smiselno ob neki drugi priložnosti vključiti še druge ciljne skupine.

2 Niz problemov poučevanja tujih jezikov v predšolskem obdobju

Poučevanje tujih jezikov v vrtcih urejajo dokumenti, kot so zakonska določila³ in pravilniki⁴. Za našo analizo je pomemben podatek iz 5. člena *Pravilnika o izobrazbi vzgojiteljev* ... (gl. opombo), ki določa, da je vzgojitelj predšolskih otrok lahko med drugim tudi nekdo, ki je končal magistrski študijski program druge stopnje predšolska vzgoja, zgodnje učenje in poučevanje ali zgodnje učenje⁵. Ta določba daje neko vlogo oz. pomembnost zgodnjemu poučevanju tujih jezikov, kar je cilj različnih programov za izpopolnjevanje na univerzah v Sloveniji (UM, UP in UL). Kot ugotavljata tudi Kacjan in Šauperl v tej monografiji, trenutni dokumenti (zakonska določila, pravilnik in veljavni kurikulum za vrtce iz leta 1999) v Sloveniji ne nudijo pravnih podlag za vključevanje tujih jezikov v vrtce oz. programe predšolske vzgoje.

² Gl. <https://jeziki-stejejo.si/>

³ *Zakon o vrtcih (ZVrt-UPB2)* (2005), *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-G)* (2021).

⁴ *Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami* (2012)

⁵ Področje dodatnega izobraževanja za potrebe dela v vrtcu je videti zelo raznoliko, kar kaže npr. krajši pregled teh možnosti v nemškem prostoru, kjer prihaja do pojava, pri katerem učitelji ne dobijo zaposlitve v šolah in se dokvalificirajo za delo vzgojiteljev. Te dokvalifikacije pa se v Nemčiji razlikujejo od ene do druge zvezne države (prim. npr. <https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/ausbildung-studium/als-lehrer-im-kindergarten-als-erzieher-arbeiten-geht-das>).

S tem mislimo na temeljni program, ki ga vrtci izvajajo. Omenjeni *pravilnik* ... sicer navaja zgodnje poučevanje oz. zgodnje učenje, vendar pa recimo sam kurikulum eksplicitno ne navaja učenja tujih jezikov.

Iz opazovanja vsakdanje prakse vemo, da vrtci tuje jezike ponujajo. Tega formalno seveda ne smejo početi v okviru temeljnega programa, izjeme so različni projekti, projektni tedni ipd., o čemer bomo poročali še v empiričnem delu prispevka. Ker se vrtci želijo pridružiti sodobnim trendom zgodnjega poučevanja jezikov, večinoma ponujajo tuje jezike v tako imenovanem dodatnem programu – kot dodatne dejavnosti. S tem se odpira trg, na katerem nastopajo zelo različni akterji in posledično tuje jezike poučujejo tako vzgojiteljice oz. vzgojitelji iz vrtca, učiteljice in učitelji iz šole (običajno takrat, ko je vrtec priključen osnovni šoli) kot tudi različne jezikovne šole ali pa posamezniki, ki ponujajo te usluge, med njimi tudi mame otrok, ki to počnejo prostovoljno, saj želijo razširiti poznavanje svojega jezika ali pa enega od svetovnih jezikov, ki ga dobro obvladajo. Ob tem je potrebno poudariti, da ta neurejenost dobi dodaten negativni predznak ob pregledu aktualnih obstoječih dokumentov EU, pri čemer izpostavljam Priporočila Sveta EU (2019)⁶, ki državam članicam priporočajo, *naj v skladu z nacionalno zakonodajo, razpoložljivimi viri in nacionalnimi okoliščinami ter v tesnem sodelovanju z vsemi ustreznimi zainteresiranimi stranmi zagotovijo, da so obravnavani vsi sektorji primarnega in sekundarnega izobraževanja, vključno z začetnim poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem, in sicer čim bolj zgodaj*. To pomeni, da zgodnje učenje TJ še vedno sodi med nevrvalgične točke, ki jim moramo posvetiti pozornost.

Če sklenemo, ugotavljamo, da po formalni plati učenje tujih jezikov v predšolskem obdobju ni zadostno urejeno in tako ob problemu formalne neurejenosti odpira še problem zagotavljanja vertikale. Problem zagotavljanja vertikale se pojavlja tudi višje v šolskem sistemu, pomeni pa preprosto, da urejenost učenja tujih jezikov ne zagotavlja nadgrajevanja pri pridobivanju tujejezikovnih spretnosti, ampak prihaja do pojava t. i. večnih začetnikov. Tako nek otrok recimo obiskuje tečaj nemščine v vrtcu, kjer si pridobi nekaj osnovnih jezikovnih spretnosti, več ali manj iste spretnosti ponovno usvaja v prvem razredu osnovne šole (krožek) in spet v drugem razredu, saj pogosto ni nadaljevalnih skupin. Ta problem je veliko bolj pereč, ko gre

⁶ Gl. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7216390d-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF/source-249798066>

za Tj2⁷, ki nima zagotovljenega statusa obveznega predmeta v osnovni šoli. Pri Tj2, ki je v Sloveniji večinoma nemščina⁸, se negativni trend v vertikalni vzpostavi pogosto že v vrtcu, kjer je nemščina ponujena in obiskana, obenem pa se v osnovni šoli otroci spet začnejo tega jezika učiti na začetnem izhodišču, kar ponovijo večkrat. Skupaj z vrtcem je torej danes možno, da se nemščine kot Tj2 otroci začnejo učiti sedemkrat do 7. razreda osnovne šole. Isto velja za druge Tj2. Za to seveda ni možno kriviti ponudbe v predšolskem obdobju, ampak nerešen status v osnovni šoli.

Naslednji problem v nizu problemov poučevanja tujih jezikov je didaktične narave in zadeva tako vsebino kot tudi izvedbo. Neurejene pravne podlage in uvrstitve tujih jezikov med dodatne dejavnosti⁹ so vzrok za to, da nihče ne more zagotavljati učnih izidov oz. doseženih ciljev. Na to kaže tudi prispevek Kacjan in Šauperl v tej monografiji, ki obravnava kompetence učiteljev. V primeru, ko tuji jezik poučuje vzgojiteljica oz. vzgojitelj, lahko upamo, da bo zagotovljena vsaj neka oblika povezanosti vsebin pouka tujega jezika z vsebinami programov oz. aktivnostmi, ki se sicer izvajajo v temeljnem programu. V kolikor pouk izvaja nekdo, ki je opravil dodatno izobraževanje s področja zgodnjega poučevanja tujih jezikov, je to še verjetneje. Vendar pa v vrtcih tuje jezike poučujejo tudi učiteljice oz. učitelji z osnovnih šol z dodatnim izobraževanjem za zgodnje poučevanje tujih jezikov ali pa brez njega. Razen tega poučujejo tudi jezikovne šole ter posamezniki in za oboje ni zagotovljeno, ali poučujejo primerno načelom zgodnjega poučevanja tujih jezikov.

Celostni pogled na učenje tujih jezikov in razumevanje psiholingvističnega razvoja predšolskih otrok niso znanja, ki bi jih obvezno ponujali študiji tujih jezikov, kar pomeni, da sam dokončan študij ne zagotavlja te kompetence. Žal trenutno v slovenskem prostoru ni raziskave, ki bi dala odgovor na te dileme in nam ponudila podatke o različnih profilih. Vsekakor pa obstoječe raziskave (npr. Brumen, Fras Berro in Cagran, 2017) kažejo na to, da obstaja potreba po vodenem delu s tistimi,

⁷ V primeru angleščine kot najpogostejšega Tj1 in kot jezika, ki ga otroci danes najpogosteje usvajajo skozi medije, moramo govoriti o drugačni situaciji, kar pa presega okvir tega prispevka.

⁸ Podatki Statističnega urada RS govorijo za leto 2014 o 92 % tistih, ki se kot Tj2 v OŠ učijo nemščino: Po zadnjih podatkih (ti so iz leta 2014) se je v okviru rednega osnovnošolskega programa učilo prvega tujega jezika 109.699 osnovnošolcev; 97 % teh otrok, torej velika večina, se je učilo angleščine. Od tistih, ki so se učili tudi drugega tujega jezika, pa se jih je največ, 92 %, učilo nemščine. Od učencev, ki so se učili tujih jezikov fakultativno, se jih je v letu 2014 učilo angleščine približno polovico; 41 % se jih je učilo nemščine, 3 % italijanščine, 2 % francoščine, preostali pa še drugih manj pogostih jezikov; 11 učencev se je v slovenskih osnovnih šolah v tem letu učilo latinščine. <https://www.stat.si/statweb/News/Index/6936>

⁹ Prim. enega največjih vrtcev v Mariboru, kjer se tečaja nemščine in angleščine ponujata med dodatnimi dejavnostmi, kar pa je pravilo tudi v drugih vrtcih: https://www.vrtcec-ivanaglinska.si/wp-content/uploads/2020/11/Publikacija_SEP_2020-21_compressed_compressed-1.pdf

ki poučujejo TJ v vrtcih, saj le-ti kljub zelo motiviranim otrokom za učenje TJ in kljub zadovoljnim staršem cenijo pomembnost rednih srečanj med zaposlenimi, razgovorov o njihovem delu in konstruktivnih odzivov na lastno delo.

Kot naslednjega iz niza problemov navajamo problem izbora jezikov. O tem odloča vrtec, vendar z upoštevanjem povpraševanja staršev in izražanja njihovih želja. Seveda tudi večina staršev ni strokovnjakov za psiholingvistični razvoj otrok in za jezikovno politiko v nekem prostoru in se tako odločajo običajno po trendih (prim. prispevek Zajec v tej monografiji). Da bi zagotavljali uresničevanje modela oz. akcijskega načrta EU jezikovne politike 1+2 (prvi jezik + dva tuja jezika¹⁰) v tem smislu, da bi otroci nekje do konca osnovne šole obvladali dva tuja jezika nekje na nivoju A2 po SEJO, bi morali kot TJ1 uvesti eno od neangleščin in po prvih letih osnovne šole pridružiti učenje angleščine. To se v večini primerov ne dogaja in ravno angleščina je najpogosteje jezik, ki se ga otroci učijo v vrtcu.

Poglavje o nizu problemov poučevanja tujih jezikov v predšolskem obdobju želimo zaključiti s tem, da ob tem nizu problemov (ki mu lahko dodamo še problem didaktičnih gradiv, časovne umeščenosti pouka tujega jezika ter ustreznost tehnične opremljenosti vrtcev za sodobno poučevanje tujih jezikov in še kaj) ne gre prezreti pozitivnega učinka na poučevanje tujih jezikov v vrtcih, ki ga je inicirala zakonodaja, kar zadeva zgodnje poučevanje tujih jezikov v osnovni šoli. To je namreč pozitivno učinkovalo na poučevanje v vrtcih, saj vzgojiteljice oz. vzgojitelji in učiteljice oz. učitelji z dodatno izobrazbo za zgodnje poučevanje tujih jezikov že nekaj let poučujejo tudi v vrtcih, kar je gotovo izjemno pozitiven trend. Kot vsaka novost tudi razvoj zgodnjega poučevanja tujih jezikov prinaša s seboj dileme in težave, kar zadeva usposobljenost tistih, ki poučujejo, in njihova stališča do zgodnjega poučevanja. Različne raziskave (pregled npr. pri Brumen in Fojkar, 2012) kažejo, da imajo le-ti težave, ker gre za premalo lastnih izkušenj z zgodnjim poučevanjem, slabe tujejezikovne spretnosti ali pa nezaupanje vanje ali pa samo dejstvo, da so se zaradi situacije primorani lotiti zgodnjega poučevanja tujih jezikov, kar jih sicer ne zanima in veseli. V empiričnem delu prispevka bomo nekatere od teh aspektov osvetlili skozi kvalitativno analizo.

¹⁰ Gl. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11068>

2 Empirični del

2.1 Kvalitativna analiza intervjujev z učiteljicami tujih jezikov

V sklopu projekta *Jeziki štejejo* smo spomladi 2021 opravile šest intervjujev z učiteljicami tujih jezikov, ki so poučevale ali pa še poučujejo tuje jezike v vrtcih na območju Podravja, Pomurja, celjske regije in Koroške. Intervjuvanke smo izbrale glede na to, ali so po izobrazbi učiteljice tujih jezikov (in ne vzgojiteljice, razredne učiteljice idr.) in ali so poučevale tuji jezik v vrtcu vsaj nekaj let oz. to počnejo še danes. Pri tem ni bilo pomembno, kateri tuji jezik poučujejo, koliko so stare ter v katerem kraju poučujejo. Prav tako kot pogoj nismo postavljale dodatnega izobraževanja za zgodnje poučevanje, čeprav se je izkazalo, da so se vse z izjemo ene dodatno izobraževale. Določila o dodatnem izobraževanju za zgodnje poučevanje tujih jezikov so v veljavi že nekaj let (od 2012¹¹) in to reflektira v razmerah v šolah in vrtcih.

Vse učiteljice so v intervjujih predstavljene z izmišljenimi imeni, saj želimo varovati njihovo zasebnost. V intervjujih so namreč zelo odkrito in neposredno opisovale svoje izkušnje idr. Intervjuje lahko označimo kot vodene intervjuje, pri čemer so posnetki intervjujev različno dolgi, vendar se v vseh primerih gibljejo okrog 40 minut. Vsi intervjuji so potekali v slovenskem jeziku. Intervjuje smo transkribirale in bile posebej pozorne na posamezne besede ali besedne zveze, ki kažejo na odnos do povedanega ali pa razkrivajo druge vsebinske in čustvene odtenke.

Zapisane intervjuje smo analizirale z metodo vsebinskega kodiranja, uporabile smo induktivni pristop, kar pomeni, da pred samim kodiranjem nismo pripravile seznama potencialnih kodov, ampak smo jih določale neposredno iz podatkov oz. odgovorov (Hesse-Biber, 2010). V procesu kodiranja smo določale kode, pojme in besedne zveze, ki ilustrirajo obravnavano tematiko, in nato kode združile v teme, ki smo jim poiskale teoretične razlage (Zhang in Wildemuth, 2009).

V nadaljevanju prikazujemo posamezne teme, njihove razlage in za vsako nekaj ilustrativnih primerov izjav iz intervjujev, najprej pa sledi nekaj splošnih podatkov o učiteljicah ter nekaj osnovnih podatkov iz intervjujev.

¹¹ Gl. Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2012), <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943>

Osnovni podatki o učiteljicah:

- Maja, med 35 in 40 let, Koroška, učiteljica nemščine,
- Ana, med 30 in 35 let, Podravje, učiteljica nemščina,
- Jelka, med 40 in 45 let, celjska regija, učiteljica nemščine in ...,
- Tina, med 40 in 45 let, Pomurje, učiteljica nemščine,
- Sonja, med 35 in 40 let, Podravje, učiteljica angleščine in nemščine,
- Vesna, med 30 in 35 let, Pomurje, učiteljica angleščine in ...

Dve od učiteljic sta študirali tuji jezik in drugo področje, ki se nam ne zdi relevantno in ga ne navajamo. Da je večina od učiteljic izobrazena za poučevanje nemščine, je samo naključje in po tem kriteriju sogovornic nismo izbirale. Res pa je, da učiteljice nemščine, ki so enopredmetno izobražene, pogosto iščejo neke druge možnosti dodatnega izobraževanja in se prilagajajo, saj je ur za nemščino kot drugi tuji jezik v osnovnih šolah zaradi trenutnega statusa Tj2 veliko manj. O tem so tudi govorile v intervjujih in bomo obravnavale kasneje. Vse učiteljice so primerljive po **starosti**, prihajajo in poučujejo v različnih **regijah** Vzhodne Slovenije, vendar pa razmerij med samimi regijami nismo ugotavljali, saj ni bilo opaziti razlik, pa tudi pričakovale jih nismo.

Učiteljice kot **leta izkušenj s poučevanjem** v vrtcih navajajo naslednje podatke: 1,5 let, nekaj let, 4 leta, 5 let, 6 let. Ne moremo torej govoriti o dolgoletnem poučevanju predšolskih otrok in bogatih izkušnjah, vsekakor pa intervjuji tematizirajo razmerja med zgodnjim poučevanjem in poučevanjem na ostalih stopnjah v šolskem sistemu ter o prehodu na zgodnje poučevanje, kot bo v nadaljevanju razvidno.

Vse učiteljice so navedle, da se med študijem tujega jezika **niso izobrazile za zgodnje poučevanje** – teh vsebin med študijem niso spoznale. Razen ene so vse opravile dodatno izobraževanje za zgodnje poučevanje angleščine oz. nemščine. Gre za enega od novejših programov (ZGUČAN), ki se ponujajo po letu 2011, konkretno na Univerzi v Mariboru. Učiteljica, ki tega dodatnega izobraževanja ni opravila, ni bila nikoli zaposlena na osnovnih šolah ali v vrtcih, ampak v drugih ustanovah, ki usposabljanja za zgodnje poučevanje tujih jezikov ne postavljajo kot pogoj za zaposlitev.

Tri od učiteljic so si po končanem študiju pridobile tudi **izobrazbo vzgojiteljic** (*naredila sem srednješolsko prekvalifikacijo, da sem si potem lažje službo našla, Ana / opravila sem poklicni tečaj za vzgojitelja predšolskih otrok, Jelka / sem sklenila, da grem na ljudsko univerzo in da se tam vpišem na enoletni program za usposabljanje iz predšolske vzgoje, Sonja*). To dejstvo vsem trem prinaša uvid v kurikulum za vrtce in druge prednosti, čeprav dve od njih, ki tuji jezik poučujeta v okviru projekta oz. kot dopoldansko dejavnost, poudarjata tudi sodelovanje z vzgojiteljicami. Torej kljub lastnim kompetencam vidita prednosti v sodelovanju s sodelavkami. Tretja tega ni zaznala, saj je tuji jezik poučevala kot popoldansko dejavnost v vrtcu.

Različna izobrazba in status pouka TJ v vrtcu reflektirata tudi v **delovnih nalogah** in **urniku**. V intervjujih najdemo naslednje kombinacije: dopoldne vzgojiteljica + popoldne vodi v istem vrtcu tečaj TJ, dopoldne vzgojiteljica in ob določenih dnevih dopoldne tudi poučuje TJ kot obogatitveno dejavnost, pouk TJ dopoldan v okviru varstva otrok, pouk TJ dopoldan kot dejavnost v projektu, pouk TJ zjutraj kot dejavnost v projektu, pouk TJ pozno popoldan na jezikovni šoli.

Razlog za poučevanje TJ je v vseh primerih priložnost:

- ki se je ponudila zaradi tega, ker je učiteljica v skladu s svojo izobrazbo zaposlena v vrtcu kot vzgojiteljica;
- ker se v vrtcu izvaja določen projekt na temo zgodnjega poučevanja ali
- ker si je učiteljica našla delo v jezikovni šoli.

Sledijo podatki o analizi. S kodiranjem odgovorov smo določile 62 kodov, ki smo jih združile v 5 tem. Te so: (I) sprememba paradigme, (II) oblikovanje in izvedba pouka, (III) prednosti in slabosti zgodnjega poučevanja, (IV) delo z zgodnje večjezičnimi otroki ter (V) poklicni profili in poučevanje TJ v predšolskem obdobju. V naslednjih podglavjih obravnavamo posamezne teme.

2.1.1 Sprememba paradigme

Ob prehodu na zgodnje poučevanje zaznavajo učiteljice TJ določene težave, ki nastanejo zaradi pomanjkanja izkušenj z delom s predšolskimi otroci. Te težave na splošno opisujejo kot:

- obnašanje, neprilagojeno starosti otrok (*Ampak najtežji mi je bil tisti prehod, ker sem se bolj učiteljsko obnašala, (...) v vrtcu si, sedi na tla.* Ana);
- nelagodje ob dejstvu, da so otroci popolnoma nepoznani (*Največje težave so na začetku, ker otrok ne poznaš, vsaj na začetku. Tisti prvi vtisi so najtežji.* Maja);
- problem zaradi pomanjkanja izkušenj z zgodnjim poučevanjem (*Sprva, ja, je bilo težko, ker še nisem imela izkušenj poučevanja predšolskih otrok, ampak potem je nekako steklo vse skupaj.* Vesna).

Izvajanje zgodnjega poučevanja TJ predstavlja za učiteljice izziv, in sicer ne glede na to, ali so opravile dodatna izobraževanja na tem področju in ali so po poklicu obenem tudi vzgojiteljice. Kot izziv občutijo poučevanje na predšolski stopnji že zaradi tega, ker nimajo izkušenj s takim poučevanjem. Izziv tako predstavlja poučevanje na predšolski stopnji (a):

- učiteljica je v dilemi, kako naj didaktično pripravi in izpelje zgodnje poučevanje (... *kakšne materiale uporabiti, kateri pristop uporabiti za tako majhne otroke in tudi, katere aktivnosti so primerne za otroke te starosti in kako jih izpeljati.* Vesna);
- poučevanje zahteva več dela za učiteljico, potrebno je izdelati učne pripomočke, gradiva (*V vrtcu je več dela, tudi zaradi priprave in izdelave učnih pripomočkov,* Tina);
- delo poteka v številčnih vrtčevskih skupinah, zato ni možno delo v dvojicah ali manjših skupinah (*Največji izziv, ne bom rekla težave, zagotovo pa je bil izziv, je bilo poučevanje tujega jezika v tako številčni skupini tako majhnih otrok.* Jelka).

Izziv se lahko navezuje tudi na kognitivni razvoj otrok in predstavlja situacijo, ki je za učiteljice ovira ali oteževalna okoliščina (b):

- predšolski otroci ne dajejo pričakovane povratne informacije (*Feedbacka je veliko manj*. Sonja);
- tekom šolskega leta učiteljica ne zaznava jezikovnega napredka pri usvajanju TJ (*... predvsem pa imaš občutek skozi ves čas, da narediš zelo malo. Vse gre po polžje. Ampak, ko pa na koncu leta vidiš tisto spremembo otrok, koliko so se naučili (...), to je res ogromna razlika*. Maja);
- v velikih vrtčevskih skupinah je potrebno pouk tudi diferencirati (*Ta aktivnost je bila nekoliko zahtevnejša in posebej aktivni so bili otroci, ki so učno močnejši, medtem ko je ostalim predstavljal velik izziv, posledično pa tudi odpor. To je bil en tak moment, ko sem se na lastnih izkušnjah prepričala, kako pomembna je diferenciacija aktivnosti na predšolski ravni. To spoznanje mi je pomagalo, olajšalo delo meni in otrokom v nadaljevanju oz. naprej*. Jelka);
- učiteljica sreča otroke samo enkrat na teden in otroci pogrešajo starše (*Je pa bila še druga težava predvsem to, ker so starši pripeljali otroke enkrat na teden za dve uri – pogrešanje staršev pri mlajših otrocih. Vsaj na začetku, dokler se ne navadijo na človeka*. Maja).

Učiteljice, ki poučujejo samo v vrtcu, pogrešajo vpogled v razvijanje jezikovnih spretnosti otrok (c):

- vpogled v celotno vertikalo ni omogočen (*Stik s starejšimi učenci sem pogrešala čisto iz praktičnih razlogov, namreč, v kolikor lahko spremljamo otroke po celotni vertikali, njihov razvoj sposobnosti usvajanja tujega jezika, lažje razumemo in načrtujemo aktivnosti na nižji stopnji*, Jelka).

Kljub uspešnemu delu s predšolskimi otroki učiteljice pogrešajo svojo ustaljeno prakso in pogrešajo poučevanje večjih otrok (*Pogrešam pa zagotovo osnovnošolce in srednješolce, no, nadoknadim deloma, ko imam inštrukcije*. Ana).

O naštetem so poročale vse učiteljice, samo ena je izpostavila, da ni imela nobenih težav, da je bil prehod na delo v vrtcu lahek, da je delo bolj zanimivo in *vse poteka preko igre, petja, plesa in se mi zdi, da sem se na njihov nivo brez težav spustila*, Sonja.

Vsaka sprememba paradigme dela je za posameznika izziv, in sicer ne glede na to, kako zelo je motiviran in kakšne izkušnje že ima. Za učiteljico oz. učitelja, ki začne izvajati zgodnje poučevanje TJ, predstavlja izziv ne samo druga ciljna skupina (predšolski otroci ali pa otroci v prvih razredih OŠ), ampak tudi drugačen pristop, kar zadeva povezovanje z drugimi predmeti – CLIL v najrazličnejših oblikah in intenzivnosti. Kot bomo videli v nadaljevanju, se intervjuvane učiteljice poskušajo ravnati po kurikulumu za vrtnice oz. po temah, ki se v vrtcu obravnavajo, kar pomeni, da iščejo povezanost pouka TJ z drugimi, običajno imenovanimi nejezikovnimi področji. Ob tem ostaja odprto, kakšne oblike se dejansko pojavljajo – to je lahko tema neke druge raziskave. Na tem mestu bi želele opozoriti na analizo refleksij na poskusno implementiranje CLIL gradiva v okviru dodatnega izobraževanja za zgodnje poučevanje TJ (ZGUČAN, Lipavc Oštir in Lipovec, 2018, str. 125). V analizi sta bila identificirana strah in dvom, ki sta izhajala iz odsotnosti ali premalo zaupanja v lastne sposobnosti, saj je potrebno pri CLIL-u ob fleksibilni rabi TJ pokazati tudi poznavanje nejezikovnega področja. V znanosti je nasploh ugotovljeno, da CLIL zahteva višji nivo kompetenc tistega, ki poučuje, ko primerjamo z drugimi pristopi (prim. npr. Arnold in Rixon, 2008).

Vendar nam ta primerjava z refleksijami pojasnjuje samo prvo skupino izzivov (a), kot izhajajo iz intervjujev. Skupini (b) in (c) se nanašata na kognitivni razvoj otrok in pomanjkanje vpogleda v večji del vertikale. Ti izzivi so posledica tega, da se učiteljice ukvarjajo z novo ciljno skupino otrok, ki je do sedaj niso poučevale.

2.1.2 Oblikovanje in izvedba pouka

V intervjujih so učiteljice skicirale različne načine in postopke pri oblikovanju in izvedbi svojega pouka. Glede literature so povedale, da so glavni viri splet in gradivo iz knjižnic (*Seveda iščem na spletu in v knjižnici*. Maja). Iskanje in uporaba gradiva s spleta je samoumevni in najpogostejši vir (*Seveda iščem ...*).

Nobena od učiteljic ni navedla konkretnega učbeniškega gradiva ali drugega gradiva, ki bi ga uporabila kot osnovno. To se povezuje z izjavami o veliko dela, ki ga je potrebno vložiti v predšolsko poučevanje TJ, saj je potrebno gradivo izdelati (*Gradiv in učnih pripomočkov je zelo malo, zato sem izdelala svoje gradivo, saj so se ure navežovale na vrtčevski kurikulum*. Tina). Navezovanje na vrtčevski kurikulum (tudi zavedanje o primernosti CLIL-a kot pristopa) predstavlja osnovno premiso oblikovanja in

izvedbe pouka TJ v vseh intervjujih (*Na posamezne ure se v veliki meri, poudarjam v veliki meri, pripravljam spontano. Ne glede na to, da to počnem že pet let, je moj načrt vsako leto drugačen. To pa zato, ker vedno izhajam iz otrok, vedno izhajam iz trenutnega dogajanja v vrtcu.* Jelka). Učiteljice se zavedajo, da je sicer na voljo gradivo za tečaje TJ v predšolskem obdobju, vendar je samo omejeno uporabno, saj se ne navezuje na teme, ki potekajo po programu vrtca. Celotna učiteljica Sonja, ki je poučevala v vrtcu preko jezikovne šole, je npr. povedala: *Torej, vzporedno sem peljala teme, ki jih je predlagala Doba (= jezikovna šola), in teme, ki se delajo v kurikulumu v vrtcih.*

Orientacija glede na program in kurikulum vrtca zahteva sodelovanje z vzgojiteljicami (*Menim, da brez sodelovanja ne gre.* Jelka), kar je seveda veliko lažje, če je učiteljica tudi sama vzgojiteljica, in to velja za tri od sogovornic. Vendar pa v pripovedovanju med njimi in ostalimi ni zaznani bistvenih razlik – tudi učiteljice TJ, ki so obenem vzgojiteljice, sodelujejo redno z vzgojiteljicami. Skozi analizo so se pokazale naslednje oblike sodelovanja:

- učiteljica TJ se seznanja z letnim delovnim načrtom in mesečnimi temami (*Vzgojiteljice so poslale letni delovni načrt in obravnavane teme za vsak mesec in na podlagi tega sem načrtovala aktivnosti.* Vesna);
- učiteljica TJ se seznanja s tedensko temo (*Najprej sva se z vzgojiteljico dogovorili o tedenski temi, nato sem sama določila jezikovne cilje in naredila učno pripravo.* Tina);
- učiteljica se seznanja s tedensko temo in svoje ure pripravlja skupaj z vzgojiteljico (*Na posamezne ure se vedno pripraviva skupaj z vzgojiteljico. Ona mi pove, kaj počnejo tisti teden, jaz probam to vedno tako prilagoditi, da se nam stvari na primer ponavljajo.* Ana).

Različne oblike sodelovanja z vzgojiteljicami ne morejo biti samo rezultat direktive o sodelovanju s strani vodstva vrtca oz. šole, ampak mora temeljiti na pozitivnem stališču vzgojiteljic do učenja TJ v predšolskem obdobju, o čemer v tej monografiji govori prispevek o stališčih vzgojiteljic do večjezičnosti (Skubic).

Dodatno izobraževanje za zgodnje poučevanje TJ omogoča učiteljicam vpogled tudi v osnove psiholingvističnih spoznanj o naravnem usvajanju TJ v predšolskem obdobju, čemur poskušajo deloma tudi slediti: *Ja, ure sem pripravljala na tak način, da smo tudi zunaj bili, v naravi, pa da sem jaz v bistvu govorila v tujem jeziku, ne vem, pač tako, kot da so oni pri meni v vrtcu, jaz pa z njimi vse govorim. Oni so v bistvu mene tako ali tako*

razumeli. Oni so mi odgovarjali v slovenščini, ampak so se tako tudi učili, da so mene poslušali. Tako je bilo. (Sonja). Tak pristop kaže na to, da se učiteljica zaveda, kako pomemben je vnos jezika, ki se dogaja v neki avtentični situaciji. Spominja na pristope, ki se uporabljajo v tako imenovanih dvojezičnih ali večjezičnih vrtcih, ki so običajno zasnovani na principu ena oseba – en jezik (gl. tudi prispevka Tibaut ter Ponca in Muzikářová v tej monografiji).

Pristopi in načini dela so očitno precej različni in nekatere učiteljice poročajo tudi o tradicionalnem zgodnjem pouku TJ: *Na primer, ko se jeseni učimo živali v gozdu pa se o gozdu pogovarjamo, je tudi lutkovna predstava na to temo, potem je kaka plesna urica, kakšna pesmica, ki jo izberemo potem. Skratka, vedno pazim, da se besedišče ponavlja, da se utrdi, to je pomembno, ker imamo nemščino res samo ob petkih.* (Ana).

Učiteljice se tudi zavedajo, da je količina jezikovnega vnosa v TJ pomembna, kar pa prilagajajo razmeram v skupini otrok in fazam posamezne učne enote. Tako povedo, da uporabljajo TJ v visokih odstotkih (od 75 do 100 %), slovensko pa govorijo, ko gre za zapletena navodila za kakšno aktivnost, za tehnične težave, disciplinske probleme ali pa za začetek šolskega leta, pri čemer delež uporabe TJ skozi leto višajo. Visok odstotek uporabe tujega jezika razumejo kot nekaj samoumevnega, vendar pa tudi opisujejo, kako je to povezano s spremembo paradigme oz. načinom razmišljanja: *Pa tudi, če sem morala kakšno stvar desetkrat ponoviti, pa je na koncu mogoče le eden ugotovil, kaj je, in je recimo ostalim v slovenščini povedal. Ali pa ko si že desetkrat nekaj naredil in govoril, pa so že vedeli, aba, zdaj pa od nas želi to in to. Je pa to seveda tudi zelo mučno. Ravno to, čakaš, ponavljaš, čakaš, kaj si le otroci mislijo. Ampak to se splača početi.* (Maja).

2.1.3 Prevladujoče izkušnje

Učiteljice smo v intervjuju prosile, da reflektirajo o svojih izkušnjah z zgodnjim poučevanjem TJ tako, da izpostavijo pozitivne in negativne izkušnje. Razmišljale so o svojem delu, občutkih ter vrednotile svoje izkušnje. Analiza je pokazala, da se ponavlja precej kod, ki jih lahko strnemo v naslednje ugotovitve:

Težave, ki izhajajo iz kognitivnega razvoja otrok:

- učiteljice zaznavajo kot težavo slabšo koncentracijo otrok oz. kratek čas motivacije za neko aktivnost (*Težava je bila predvsem pri koncentraciji, zato ker*

takim malim otrokom hitro pade koncentracija, no, nekateri so imeli daljšo koncentracijo, nekateri krajšo. Tako da to mi je bilo najtežje. Torej kako dolgo bodo vzdržali, pa hitro jih je recimo kakšna stvar zmotila. Mislim kaj iz okolice. Sonja);

- učiteljice pogrešajo več jezikovnega odziva otrok in pogrešajo otroke, ki bi bili bolj samostojni (*Predsem sem pogrešala to, da so otroci recimo v prvem in drugem razredu toliko bolj samostojni in lahko kakšno aktivnost sami ali pa v skupini izvedejo. Vesna).*

Težave, ki izvirajo iz didaktike zgodnjega poučevanja TJ:

- učiteljice pogrešajo razvijanje spretnosti branja (*... mogoče sem pogrešala branje, Maja);*
- učiteljice pogrešajo evalviranje naučenega (*Mogoče to, da sem najbolj pogrešala pri evalvaciji sami, torej kako evalvirati. Zdaj sem jim na koncu kar rekla: Narišite nemščino. Ana).*

Težave, ki zadevajo profesionalni in osebni razvoj učiteljice:

- strah pred izgubljanjem na kompleksnosti lastnih tujezikovnih spretnosti (*Nek strah je bil, da bi pozabila malo bolj kompleksne strukture, slovnico, ker dejansko uporabljaš manj težje stvari. Tudi kako podati nekomu odraslemu slovnico, ker tega pri otrocih sploh ni. To sem se bala, da bi pozabila. Maja);*
- neizpolnjena želja po poučevanju v OŠ ali SŠ (*Najtežje mi je bilo to, da sem si želela delati v šoli, pa nisem dobila te priložnosti. Ana).*

Medtem ko nekatere omenjajo, da so imele težave z evalviranjem znanja otrok, druge navajajo kot prednost ravno to, da v vrtcu ni ocenjevanja pri TJ (*Najlažje pri delu v vrtcu pa mi je to, da ocenjevanja ni. Jelka).* To kaže na to, da kljub dodatnemu izobraževanju za zgodnje poučevanje TJ manjka konkretnih smernic oz. še nimamo tradicije evalviranja znanja, kar je razumljivo glede na zgodovino uveljavljanja zgodnjega učenja TJ v slovenskem prostoru.

Ko govorimo o zgodnjem učenju TJ v slovenskem prostoru, moramo ob kaosu, ugotovljenem v poglavju 1, opozoriti na to, da so situacije, ki jih opisujejo učiteljice v intervjujih, precejšen korak naprej v razvoju zgodnjega poučevanja TJ v Sloveniji,

če jih npr. primerjamo s tem, kar ugotavljajo Bahovec et al. v letu 1999, str. 12 in Fras Berro in Pižorn v letu 2008, str. 21.

Takrat je bilo namreč ugotovljeno, da pouk tujega jezika v vrtcih običajno izvaja nekdo od zunaj, ki sicer obvlada tuji jezik, vendar pa ne pozna razvoja otrok na različnih področjih; prav tako učne metode pogosto niso primerne za predšolske otroke. Oboje rezultira v tem, da v skupinah pogosto vlada "slaba disciplina", kar pomeni, da se otroci do tistega, ki poučuje TJ, obnašajo drugače kot sicer do vzgojiteljic (Fras Berro in Pižorn leta 2008, str. 21). Ob vsem tem še Bahovec et al. (1999, str. 12) poročajo o socialni neenakosti, saj so tečaji TJ v vrtcu plačljivi in vanje posledično socialno šibkejši otroci niso vključeni.

Situacije, ki jih opisujejo intervjuvanke, večinoma kažejo drugačno sliko kot opisana. Vendar pa na osnovi naše analize pozitivnega trenda vseeno ne moremo optimistično posploševati. Navsezadnje so učiteljice, ki smo jih intervjuvali, vezane na projekt (*Jeziki štejejo*) ali pa gre za druge oblike pozitivnih praks. Samo kompleksna analiza celotnega stanja v vrtcih v Sloveniji bi pokazala različnost praks, med katerimi se gotovo še danes pojavljajo izkušnje, ki so primerljive ali identične tistim iz leta 2009.

S kodiranjem odgovorov smo uspele identificirati naslednje prednosti zgodnjega poučevanja TJ, ki zadevajo kognitivni razvoj otrok:

- otroci iskreno pokažejo, kaj jim je všeč in kaj ne (*Otroci so zelo iskreni in takoj pokažejo, ali jim je učna ura všeč ali ne. Tina*) in
- če se potrudiš, hitro ustvariš pozitivno vzdušje (*Najlažje je ustvariti pozitivno in aktivno učno okolje, v katerem otroci uživajo in imajo enake možnosti za uspešno učenje tujega jezika. Tina*).

Slednje kaže, da se učiteljice zavedajo pomembnosti vzpostavitve pristnega stika z otroki (*To so tako neprecenljivi občutki, ko mi otroci, ki sem jih imela v vrtcu, še zdaj na drugi strani ograje, mahajo, joj, to pa je moja učiteljica za nemščino. Ana*). Pri tem se naslanjajo tudi na osebne izkušnje (... *da sem lahko zaradi tega delovnega mesta vzgojiteljice dodobra spoznala še iz prakse način dojemanja, delovanja, občutenja predšolskih otrok, kar mi je bilo glede na mojo prvo študijsko smer dokaj neznano področje – v pomoč so mi seveda tudi bili moji otroci. Jelka*).

Nekatere prednosti zadevajo didaktiko zgodnjega poučevanja TJ in organizacijo dela v vrtcu:

- ponavljanje tujejezičnih tem iz vrtca kasneje v OŠ podpira enake možnosti vseh (... *ko neke zadeve ponavljamo leto za letom, dajemo s tem otrokom nek občutek varnosti, kajti vedno znova se dotikamo stvari, ki so jim znane, ki so jih že srečali, in jih potem samo nadgrajujemo. Navsezadnje moramo podpreti tako učno spodobnejše kot učno šibkejše otroke in to prenašanje vsebin ima tukaj zelo močno vlogo, da podpremo tudi šibke, ki so manj sigurni, manj samozavestni, tudi mogoče manj zainteresirani.* Jelka) in
- ustrezen urnik ima pozitivne učinke na usvajanje TJ (*In ker je nemščina v petek, je včasih zelo preprosto, ker v nemščini ponavljamo, se navezujemo na to, kar so delali ves teden.* Ana).

2.1.4 Delo z zgodnje večjezičnimi otroki

Polovica učiteljic je imela med zgodnjim poučevanjem tudi izkušnje z otroki priseljencev. Izkušnje z delom s temi otroki so si obenem pridobile, če so že kdaj poučevale v šoli, tiste, ki tega niso in delajo paralelno tudi kot vzgojiteljice, pa imajo izkušnje z otroki priseljencev v vrtčevski skupini. Razen tega imajo nekaj izkušenj tudi z romskimi otroki.

V svoji refleksiji učiteljice izhajajo iz tega, da imajo ti otroci težave in da so potrebni pomoči (*Otroci priseljencev imajo veliko težav, saj se v šoli ali vrtcu naenkrat srečajo z dvema tujima jezikoma, npr. slovenščino in nemščino. Zato potrebujejo veliko več učiteljeve pozornosti in pomoči.* Tina). Učiteljice poročajo tudi o tem, da ti otroci ponavadi molčijo (... *imam pač izkušnjo tako, da ti otroci iz drugih kultur ponavadi molčijo, so tiho, ker imajo svoj jezik doma, potem slišijo slovensko v vrtcu, in zdaj še tuji jezik.* Ana). To velja tudi za romske otroke, vendar pa ustrezno ravnanje učiteljice oz. vključevanje teh otrok obrodi sadove (... *ponavadi tiho, pa opazujejo, so plašni. Ko pa jih povabiš h kakšni igrici, pa se opogumijo in sodelujejo.* Ana). Na kompleksnost situacij in samih dejavnikov, ki igrajo vlogo v trenutku, ko se otroci, ki v družini govorijo neki drugi jezik kot slovenščino, znajdejo v enojezičnem slovenskem vrtcu, opozarjata npr. Tekavec in Kranjec (2021), ki pojasnjujeta teoretična izhodišča za razumevanje socialnega razvoja, identitete in samopodobe otrok.

Prednosti večjezičnih otrok in njihovo motivacijo za vključevanje v novo sredino opiše tudi naslednja pozitivna izkušnja: *Na začetku sem bila iskreno povedano zelo, zelo skeptična, ker sta imela težave seveda že v slovenščini, ampak je bilo zelo, zelo zanimivo. Na začetku sta imela tudi veliko težav z nemščino, proti sredini pa me je presenetilo, sem tudi sodelavki povedala, da sta ravno onadva tista, ki sta najbolj razumela, kaj želim, in sta to drugim povedala.* (Maja).

2.1.5 Poklicni profili in poučevanje TJ v predšolskem obdobju

Spraševati učiteljice TJ o tem, kateri poklicni profil je primernejši za poučevanje TJ v predšolskem obdobju, se zdi na prvi pogled špekulacija, saj lahko pričakujemo, da bodo predvsem videle prednosti učiteljice oz. učitelja TJ v primerjavi z vzgojiteljico oz. vzgojiteljem. Za pogovor o tem smo se vseeno odločile, ker imajo intervjuvane učiteljice kar nekaj let izkušenj s poučevanjem TJ v predšolskem obdobju, ker jih je polovica pridobila tudi izobrazbo vzgojiteljic in ker so razen ene vse obiskovale dodatno izobraževanje na področju zgodnjega učenja TJ. Razen tega nas ni toliko zanimala sama odločitev, ampak bolj utemeljitev stališča. Odgovore smo kodirale in ugotavljamo naslednje:

- jezikovne spretnosti učiteljice oz. učitelja so merodajne in so pogoj za dobro delo v starosti, v kateri so otroci dojemljivi za pravilno izgovorjavo (*Že zaradi tega, ker so otroci v tem obdobju najbolj dovzetni za izgovorjavo, ker jo najboljše dojemajo, se mi zdi, da je učiteljica tujega jezika bolj primerna.* Vesna);
- jezikovne spretnosti v TJ učiteljici oz. učitelju omogočajo jezikovno spontanost in fleksibilnost, zaradi česar lažje poučujejo TJ v vrtcu (*Mogoče lahko učitelji tujih jezikov ravnamo jezikovno nekoliko bolj spontano, medtem ko se vseh ostalih aktivnosti lažje priučimo, mislim na aktivnosti za mlajše otroke.* Jelka);
- opažanja v okolici kažejo, da vzgojiteljice oz. vzgojitelji zaradi slabših jezikovnih spretnosti ne morejo izgrajevati temeljev usvajanja TJ (*Jaz imam žal na tem področju slabe izkušnje in sem pristaš tega, da učijo učitelji tujega jezika. Ker tu postavimo temelje.* Ana);
- kljub temu, da so učiteljice in učitelji TJ primernejši za zgodnje poučevanje TJ, se morajo dodatno izobraziti (*... za delo v vrtcu primernejša učiteljica tujega jezika, vendar mora imeti obvezno opravljeno dodatno izobraževanje na področju zgodnjega učenja tujega jezika.* Tina);

- opredelitev ni možna, saj ima vsak poklicni profil svoje prednosti (*Gre se predvsem za to, ker moreš na tisto njihovo raven se spustit ... otroško.* Sonja);
- opredelitev ni možna, saj je odvisno od vsakega posameznika (*Po drugi strani imamo pa nas, ki smo z izobrazbo tujega jezika, ampak ni pa vsake za delo o otroki, a ne? Ne morem se odločiti med enim in drugim.* Maja)

Brez izjeme so učiteljice v odgovorih poudarjale pomen pravilne izgovorjave, kar kaže na to, da poznajo osnovne psiholingvistične premise razvoja otrok ali pa da pravzaprav to vedenje črpajo iz lastnih izkušenj poučevanja ali izkušenj drugih. In pri tem izhajajo iz tega, da pravilno izgovorjavo zagotavlja študij tujega jezika. V koliki meri to res drži?

Stališče didaktike pouka TJ se je tekom razvoja spreminjalo in se je tekom 70. let s komunikativno metodo spremenilo od cilja za stremeljenjem k posnemanju izgovorjave naravnih govorcev do stališča, da je v ospredju jezikovna produkcija, ki je pomembnejša od jezikovne pravilnosti, pri čemer se izgovorjave naučimo nekako "spotoma" (Hirschfeld, 2001, str. 872). Danes raziskovalci (Hirschfeld, 2001, str. 873; Hansen Edward in Zampini, 2008, str. 1) ugotavljajo, da je zanimanje za ustrezno izgovorjavo v didaktiki TJ spet v porastu, kar je seveda tudi povezano s tehničnim razvojem in globalizacijo. Kljub temu pa vrsta raziskovalcev (prim. npr. Dieling in Hirschfeld, 2000; MacDonald, 2002) ugotavlja, da je področje izgovorjave v praksi zapostavljeno. Tako pravilna izgovorjava pri pouku pogosto ni tema evalvacije in učitelji nimajo na razpolago dovolj ustreznega didaktičnega gradiva, razen tega je izgovorjavi pogosto med samim študijem tujega jezika posvečeno premalo pozornosti. Če to velja za študij TJ, potem si lahko predstavljamo, da je izgovorjava še redkeje predmet izobraževanja vzgojiteljev na področju TJ oz. je prepuščena posameznim osebam, predmetom, programom. Oblikovalci posameznih programov za izpopolnjevanje se trudijo za to, da bi za jezikovne vaje pridobili sodelovanje naravnih govorcev, vendar ostaja odprto vprašanje, koliko teže je pripisano jezikovnih spretnosti korektne izgovorjave. Študij na to temo v Sloveniji še nimamo, bi jih pa potrebovali.

Kadar govorimo o zgodnjem poučevanju TJ, potem je izgovorjava navedena med načeli zgodnjega učenja TJ: ... posebna pozornost je namenjena izgovorjavi in razumevanju odnosov med grafemi in fonemi v nekem tujem jeziku (gl. Jazbec in Trlep v tej monografiji). To in druga načela oz. osnovne premise zgodnjega

poučevanja TJ tako učiteljki kot tudi vzgojitelji, ki so deležni dodatnega izobraževanja za zgodnje učenje TJ, spoznajo in se zavedajo njihove pomembnosti. Tako ne preseneča, da reflektira tudi v opravljenih intervjujih.

Razen izgovorjave učiteljice kot prednost navajajo tudi bolj razvite jezikovne spretnosti učiteljic oz. učiteljev TJ nasploh. Omenjajo tudi, da opažanja izvajajo na podlagi lastnih opazovanj. Seveda gre za posplošitev, ki bi jo neka širše zasnovana kvantitativna študija lahko potrdila ali pa ne. Sam študij TJ seveda omogoča pridobitev izvrstnih jezikovnih kompetenc in če je dopolnjen z bivanjem v državi dotičnega jezika, so kompetence običajno res tako zelo dobro razvite, da omogočajo visoko stopnjo fleksibilnosti v jezikovni rabi, kar ne zadeva samo jezikovnega sistema kot takega ampak tudi pragmatične in sociolingvistične aspekte. Koliko študentov oz. študentk tak nivo res doseže, pa mora ostati odprto. Opozorimo pa lahko na to, da Svet EU v že omenjenih priporočilih iz leta 2019 navaja bivanje v tujini med študijem kot eno od pomembnih nalog za bodoče učitelje tujih jezikov. Iz tega sklepamo, da je bivanju v tujini za študij TJ pripisana velika pomembnost za jezikovni, kulturni in osebni razvoj ter da zaznavamo na ravni EU na tem področju primanjkljaje. To lahko potrdimo takoj, če pregledamo študijske programe TJ v Sloveniji, ki praviloma bivanja v državi jezika ne določajo kot obvezni element študija.

3 Izsledki

Analiza intervjujev z učiteljicami nam omogoča vpogled v izzive, težave in rešitve, ki so povezani s poučevanjem tujih jezikov v predšolskem obdobju. Pokaže nam tudi odnos do samega področja dela in dovoljuje vpogled v prakso poučevanja. Začetno izhodišče predstavlja dejstvo, da študij tujega jezika, v tem primeru angleščine in nemščine na UM in UL, ne zagotavlja usvajanja kompetenc na področju zgodnjega poučevanja TJ. Na tem mestu tega ne moremo natančneje tematizirati, saj bi pomenilo neko novo raziskavo. Kot podatek pa lahko dodamo, da študij germanistike na UM danes, po bolonjski prenovi, omogoča nekaj seznanjanja z zgodnjim poučevanjem TJ v obsegu 3 ECTS, kar seveda ni primerljivo s programi dodatnega usposabljanja v obsegu 60 ECTS.

Izhodiščno situacijo, ki jo zaznamuje pomanjkanje védenja in izkušenj v povezavi z zgodnjim poučevanjem TJ, učiteljice premagujejo s tem, da se vključijo v dodatno izobraževanje za pridobitev tako rekoč licence za zgodnje poučevanje. Nekatere med njimi zaradi situacije na trgu dela opravijo tudi dodatno izobraževanje, v katerem si pridobijo možnosti dela kot vzgojiteljice v vrtcih. Prvo in / ali drugo znatno izboljšuje njihove možnosti na trgu dela in posledično tudi poučujejo TJ na šolah (v našem primeru v vrtcih). Vendar pa je s tem povezana druga oteževalna okoliščina, ki zadeva status TJ v vrtcih. Ta status je nerešen, kar pomeni, da lahko učiteljice TJ z opravljenim izobraževanjem za zgodnje poučevanje TJ te naloge opravljajo samo v okviru projektov ali pa kot dopolnilno dejavnost vrtca. Sam status TJ v vrtcu bi lahko bil predmet neke druge raziskave, čemur se z različnih perspektiv posvečajo tudi nekateri drugi prispevki v tej monografiji.

Dokaj kratko obdobje uveljavljanja zgodnjega poučevanja TJ v Sloveniji in nerešen status TJ v vrtcih, pa tudi status TJ2 v OŠ botrujejo temu, da ne zaznavamo tradicije poučevanja TJ. Deloma se je takšna tradicija izoblikovala v Mariboru in okolici, ko gre za OŠ in zgodnji pouk nemščine, vendar ta tradicija ni imela (vsak dokumentiranega) širšega vpliva. Odsotnost tradicije pomeni, da učiteljice nimajo veliko opore, ko oblikujejo in izvajajo zgodnje poučevanje TJ. Seveda ponujajo oporo programi dodatnega izobraževanja, vendar pa opora neke tradicije pomeni lastne izkušnje, veliko informacij in pomoč tudi pri sodelavkah in sodelavcih. Prav tako tradicija pomeni tudi nabor učbeniških kompletov in drugih gradiv. Posledice vsega tega so vidne v več izpostavljenih izzivih, težavah in načinih njihovega premagovanja, kot so se pokazali v intervjujih. Učiteljice zaznavajo različne izzive, ki so lahko didaktični ali pa pogojeni s kognitivnim in psiholingvističnim razvojem otrok. V koliki meri jih pogojujejo tudi lastne preference, ostaja deloma odprto. Tako je obremenjenost ob zgodnjem poučevanju nekako dvojna; učiteljice nimajo izkušenj s poučevanjem predšolskih otrok, obenem pa ne obstaja tradicija, na katere bi se lahko konkretno, v praksi v pozivnem smislu naslonile in iz nje črpale.

Pri samem načrtovanju in izvedbi učnih enot se učiteljice navezujejo na kurikulum in teme vrtčevskega programa. Pri tem različno intenzivno sodelujejo z vzgojiteljicami, kar velja tudi za tiste, ki so same učiteljice in vzgojiteljice. V tem vidimo izjemno pozitivno nastajajočo prakso. Vendar jo moramo omejiti samo na intervjuje oz. sogovornice. V kolikor se takšna sodobna praksa razvija na splošno v Sloveniji, bi pokazala širša kvantitativna raziskava. Spremljave Zavoda za šolstvo RS

ob uvajanju zgodnjega poučevanja TJ se osredotočajo na prve razrede OŠ in nam tukaj niso v pomoč, razen tega tudi niso javno dostopne.

V intervjujih smo identificirale tudi prevladujoče težave, kot jih učiteljice reflektirajo ob pogledu na opravljeno delo v vrtcu. Izpostavljajo težave, povezane s kognitivnim razvojem otrok, didaktiko poučevanja TJ in lastnim profesionalnim razvojem. S slednjim zarišejo neke vrste ločnico med zgodnjim poučevanjem in kasnejšimi stopnjami, kar pomeni, da ne zaznavajo prenosov posameznih elementov med stopnjami v vertikali. To je razvidno na več mestih v intervjujih, ilustriramo pa lahko konkretno s tem, da učiteljice poudarjajo, kako je potrebno biti v vrtcu ustvarjalen, kar zadeva pripravo in tudi izvedbo aktivnosti: *Najtežje pa je zame, da je treba v pouk vedno znova vnašati raznolikost, saj motivacija za učenje tujega jezika hitro pojenja, zato tak pouk zahteva od učitelja veliko ustvarjalnosti in premišljeno načrtovane dejavnosti.* (Tina). Videti je, da se tukaj srečata dve paradigmi dela, pri čemer prvo (vrtčevsko) zaznamuje ustvarjalnost učitelja. Drugo (višje v vertikali) pa očitno veliko manjša ustvarjalnosti in fleksibilnost. Ko učiteljica k pouku TJ pride z lastno zasnovanimi in izdelanimi gradivi, ki jih mora znati uporabljati primerno starosti otrok, gre ta ista učiteljica v razred nekje višje v vertikali šolskega sistema samo z učbenikom in delovnim zvezkom. Gotovo ni vedno in povsod tako, ampak v osnovi ta dihotomija očitno obstaja.

Prednosti svojih izkušenj z zgodnjim poučevanjem vidijo učiteljice predvsem pogojene z lastnostmi otrok v predšolskem obdobju in deloma v organizaciji dela.

Med zgodnjim poučevanjem imajo učiteljice tudi nekaj izkušenj z zgodnje večjezičnimi otroki, predvsem so mišljeni otroci migrantov in Romi. Učiteljice izhajajo iz stereotipa, da se ti otroci slabše vključujejo v pouk TJ, vendar deloma navajajo tudi primere, v katerih jih ti otroci pozitivno presenetijo. Iz intervjujev ni zaznati, da bi obstajala nekakšna didaktična praksa, kako ravnati v primeru teh otrok. Razumljivo je nekako le, da potrebujejo več pozornosti. Glede na projekte (gl. npr. Haramija in Pulko, 2021) in aktivnosti Zavoda za šolstvo RS lahko upamo, da se bomo v Sloveniji v bodoče bolj posvetili tem ranljivim skupinam otrok, kar bi nenazadnje pomenilo, da upoštevamo tudi večkrat omenjena Priporočila Sveta EU o celovitem pristopu k poučevanju in učenju jezikov (2019/C 189/03) iz leta 2019.

Glede na pravilnike in druge dokumente lahko danes v Sloveniji zgodnje poučevanje TJ izvajajo vzgojiteljice oz. vzgojitelji (v primeru OŠ razredne učiteljice oz. učitelji) ali učiteljice oz. učitelji TJ, pri čemer morajo vsi opraviti dodatno izobraževanje za zgodnje poučevanje. Intervjuvane učiteljice dajejo prednost svojemu poklicnemu profilu, kar utemeljujejo s pomenom ustrezne izgovorjave v tujem jeziku in tujejezikovnimi kompetencami nasploh. To stališče je gotovo pogojeno tudi s tem, da imajo nekatere tudi izobrazbo vzgojiteljic, vse pa imajo zaradi sodelovanja z vzgojiteljicami vpogled v aktivnosti programa v vrtcu. V koliki meri je to stališče posledica zagovarjanja lastnega oz. prvega poklica, pa mora ostati odprto. Raziskav na to temo v Sloveniji skorajda ni, obstoječe pa kažejo na to, da so razlike med poklicnima profiloma in predstavami kar velike. Tako je magistrsko delo (Grahut, 2018) pokazalo razlike v presoji lastnih kompetenc med učiteljicami oz. učitelji razrednega pouka in TJ ter nakazalo določena področja, kjer so kompetence slabše razvite. Primerljive raziskave za vrtce še nimamo.

Literatura

- Arnold, W. in Rixon, S. (2008). Materials for Teaching English to Young Learners. V B. Tomlison (ur.), *English Language Teaching Materials: A Critical Review* (str. 39-55). New York: Continuum.
- Bahovec, E. D., Bregar Golobič, K., Kranjc, S., Cvetko, I., Marjanovič Umek, L., Videmšek, M. et al. (1999). Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Brumen, M. in Dagarin Fojkar, M. (2012). Teacher Development in Slovenia for Teaching at the Primary Level. *Ceps Journal* 2(3), 27-53.
- 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*, 25 (6), 904-917.
- Dieling, H. in Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen. Fernstudienangebot Germanistik. Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Fras Berro, F. in Pižorn, H. (2008). *Strokovne podlage za učenje in poučevanje tujega jezika v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (neobjavljeno gradivo)
- Grahut, M. (2018). *Kompetentnost učiteljev za poučevanje angleščine v prvem triletnju osnovne šole* (Magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Hansen Edward, J. G. in Zampini, M. L. (2008). *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hesse-Biber, S.N. (2010). *Mixed Methods Research: Merging Theory with Practice*. New York: Guilford Press.
- Hirschfeld, U. (2001). Vermittlung der Phonetik. V G. Helbig, L. Götze, G. Henrici in H. J. Krumm (ur.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (str. 872-880). Berlin: de Gruyter.
- Lipavic Oštir, A. in Lipovec, A. (2018). *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Wien: LIT.
- MacDonald, S. (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect journal*, 17(3), 3-18.

- Tekavc, J. in Kranjec, E. (2021). Socialni razvoj ter identiteta otrok in učencev, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik (SDTJ). V Haramija, D. in Pulko, S. (ur.), *Pogledi na slovenščino kot neprvi jezik v zgodnjem izobraževanju* (87-112). Maribor: Univerzitetna založba.
- Zhang, Y. in Wildemuth, B.M. (2009). Qualitative Analysis of Content. V B. Wildemuth (ur.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (str. 222-231). Westport: CT.
- Empfehlung des Rates vom 22. Mai 1919 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen. (2019). *Official Journal*, C 189, 15-22. CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)\[legislation\]](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(02)[legislation])

ZGODNJE UČENJE TUJEGA JEZIKA NEMŠČINE V BESEDI IN SLIKI OTROK V VRTCU

SASA JAZBEC

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
sasa.jazbec@um.si

Sinopsis V članku obravnavamo zgodnje učenje tujih jezikov (ZGTJ) oz. uspešno posredovanje tujega jezika mlajšim otrokom v vrtcu. V teoretičnem delu je predstavljeno zgodnje učenje tujega jezika kot konstantno aktualna tema v javnosti, stroki in znanosti. Medtem ko znanost ne dvomi o pomenu ZGTJ, se zdi, da obstaja v javnosti vrsta argumentov proti ZGTJ, ti so bodisi jezikovno-politični, tehnokratski bodisi finančni. Zgodnje učenje tujega jezika že v vrtcu je po našem mnenju zelo pomembno in nujno, vendar mora biti izvedeno strokovno, kakovostno in skladno z razvojnimi potenciali otrok. V empiričnem delu je pokazano, kako vidijo in doživljajo tuji jezik (v tem prispevku nemščino) otroci in kako ga opišejo z risbami in z besedami. Njihove risbe in izjave so zanimive, povedne in hkrati vredne analize in premisleka. Pri ZGTJ v vrtcu mora pridobivanje jezika prevladati nad učenjem jezika, zato na koncu poudarjamo pomen kognitivno in razvojno primernih (ne preenostavnih, ne prezahtevnih) vsebin in didaktičnih postopkov v vrtcu.

Ključne besede

zgodnje učenje
tujega jezika
(ZGTJ),
mlajši otroci,
vrtec,
učenje nemščine
kot tujega jezika,
besedilo in risbe

EARLY LEARNING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE WORDS AND PICTURES OF KINDERGARTENERS

SASA JAZBEC

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
sasa.jazbec@um.si

Abstract The article discusses early foreign language learning (EFLL) or – in other words – successful mediation of a foreign language to young children. The theoretical part introduces EFLL as a constant topic of professional and other discussions. While science does not doubt the significance of the EFLL, the arguments against it seem to have either a linguistic-political, technocratic, or financial origin. In our opinion, EFLL in kindergarten is essential and necessary; however, it must be carried out professionally, at a high level, and addressed to children’s developmental potentials. The empirical part demonstrates how children see and experience a foreign language (German, in this study) and communicate it through pictures and words. Their drawings and statements are interesting, telling, as well as worthy of analysis and consideration. *Acquisition* should prevail over *learning* in EFLL in kindergarten, therefore, we emphasize the importance of developmentally and cognitively appropriate (not too simple, not too demanding) content and didactic procedures in kindergarten.

Keywords:

early foreign
language learning
(EFLL),
young children,
kindergarten,
learning German,
words and pictures

1 Uvod

Zgodnje poučevanje tujega jezika (v nadaljevanju ZGTJ) ali uspešno posredovanje in približevanje tujega jezika mlajšim otrokom je zelo velik pedagoško-didaktični izziv. Pri tem igrajo starosti in razvojni stopnji prilagojeni načini in metode dela ter vsebine še večjo in bolj pomembno vlogo kot pri starejših otrocih, učencih in učenkah, dijakih, dijakinjah. Najti pravo mero intelektualne zahtevnosti vsebin in dela, se približati otroku tam, kjer dejansko je, od njega zahtevati malo več, kot dejansko zmore, a ne preveč in ne premalo, je pri zelo kompleksnem pedagoškem procesu in različnih dejavnikih, ki otroka določajo in sooblikujejo, zelo zahtevna naloga.

V prispevku je uporabljena sintagma *zgodnje učenje tujega jezika (ZGTJ)*, *angl. early foreign language learning*, *nem. frühes Fremdsprachenlernen*, ki je zelo pogosta, znana in uporabljana. Si je pa stroka zelo neenotna v tem, katero starostno obdobje otrok zajema (npr. ali je to od 3 let pa nekje do 9 oz. 10 let ali je to od 3 do 6 let). Prav tako je zanimivo, da se ta sintagma uporablja, čeprav je vsebinsko in povedno bistveno bolj smiselno, da bi uporabili sintagmo *zgodnje usvajanje tujega jezika oz. zgodnje pridobivanje tujega jezika*, *angl. early language acquisition*, *nem. früher Fremdspracherwerb*. Usvajanje in učenje sta namreč dva primerljiva, vendar ne enaka procesa. Najlažje ju razložimo z Apeltauerjem (1997) tako, da usvajanje umestimo v neinstitucionalno okolje, učenje pa v institucionalno okolje; da usvajanje razumemo kot intuitivni, nezavedni proces s spontano progresijo, brez preverjanja, ki poteka tako, kot je potekalo učenje oz. usvajanje oz. pridobivanje prvega/maternega jezika vsakega posameznika; učenje pa je nasprotno predvsem razumski in voden proces, progresija je načrtovana in preverjana, tudi ocenjevana. Ker bi z razvojnega vidika otrok proces srečevanja s tujim jezikom v zgodnjem starostnem obdobju moral potekati (tudi v formalnih okoljih, kakršno je vrtec) kot usvajanje, bi bilo prav, da bi v vseh uradnih dokumentih in v vseh strokovnih krogih sintagmo učenje jezika nadomestili z usvajanjem jezika. V prispevku uporabljamo sicer izraz *zgodnje učenje tujega jezika oz. ZGTJ*, konceptualno, vsebinsko in izvedbeno gledano pa se zavzemamo zgolj in le za usvajanje (tujega) jezika v vrtcih.

V teoretičnem delu prispevka sledi kratek pogled v preteklost ZGTJ drugod in pri nas in poglavje, v katerem se posvetimo učinkovitosti ZGTJ in načelom, ki jih je za učinkovito delo treba upoštevati. V empiričnem delu so teoretska razmišljanja predstavljena z vidika otrok. S kvalitativno analizo risb in izjav, v katerih otroci

pojasnijo narisano, smo prikazali, s kom oz. s čim otroci asociirajo nemščino, tuji jezik, ki ga imajo v vrtcu. Iz dokumentov pa smo poskušali tudi ugotoviti, kakšne didaktične postopke je možno razbrati iz risb in so jih deležni otroci pri ZGTJ v vrtcu. Zanimive, povedne in ilustrativne ugotovitve otrok analiziramo in predstavimo v zaključnem delu tega prispevka.

2 Teoretična izhodišča

2.1 Pogled v preteklost zgodnjega učenja tujega jezika drugod in pri nas

Z idejo, da bi se že otroci učili neki tuji jezik, se je v zgodovini bežno ukvarjala le peščica sicer znanih in vplivnih ljudi. John Locke je 1693. predlagal, da bi se otroci učili tujega jezika od sedmega leta naprej, in sicer zasebno, ne v šoli (Locke v Kubanek-German, 2001, str. 49). Filantrop in teolog Bernhard Basedow (1774) je ugotavljal, da se otroci lahko naučijo latinščine in tudi drugih jezikov, če to financirajo starši, vsekakor pa je odsvetoval učenje jezikov pred dopolnjenim šestim letom (prav tam, 2001, str. 90). Johann Heinrich Pestalozzi se je v svoji avtobiografiji »Schwanengesang« tudi zavzel za t. i. »otroško učenje tujih jezikov« oz. za učenje jezikov v otroštvu, vendar tako kot Locke ne v šolskem kontekstu (prav tam, str. 55). John Amos Comenius je v svojem delu »Große Didaktik« zahteval, da se učenci pred učenjem latinščine, ki se začne s 13. letom, med 10. in 13. letom učijo nekega tujega jezika, npr. jezika sosednjih narodov, češ da je to pomembno za sporazumevanje s sosedi, za branje knjig itd. (Comenius, 1954, str. 199). Šolsko-pedagoška reforma na začetku 20. stoletja je še intenzivirala razmišljanja o zgodnjem učenju enega ali več tujih jezikov, hkrati pa so se že tudi začeli porajati dvomi v to idejo in pomisleki o njeni uspešnosti in smiselnosti. Otto Berthold je npr. v svoji študiji pokazal, da ZGTJ otrokom bolj škodi kot koristi (Otto, 1961, str. 178–179), Rudolf Steiner (1919) pa je bil nasprotnega mnenja, saj je v svoj valdorfski koncept že od začetka vpeljal dva tuja jezika (3 ure tedensko) za vse učence in učenke (Steiner v Jaffke in Maier, 1997, str. 6). Takšna razgibana zgodovina ZGTJ je bila in je še vedno značilna in aktualna zanj.

Tudi v Sloveniji je ZGTJ že nekaj desetletij aktualna tema. Čeprav je večina ljudi in strokovnjakov naklonjena znanju več jezikov in so si nekako enotni, da gre lažje, če začneš prej, v strokovno-pedagoških krogih in v krogih odločevalcev in tudi staršev ni enotnih stališč in ZGTJ najboljše opišemo z izrazom stihija (prim. Skela in Dagarin Fojkar, 2009). In če se je situacija v šoli z uvedbo obveznega prvega tujega jezika v

drugi razred leta 2014/2015 nekoliko uredila¹, to nikakor ne velja za situacijo v vrtcih. Brumen in Fras Berro v svojih raziskavah, predvsem osredinjenih na področje (tujega) jezika v vrtcih, ugotavljata, »da v Sloveniji že več kot dvajset let poteka nesistemsko in nekoordinirano, velikokrat didaktično nedorečeno uvajanje jezikov v vrtcih, predvsem na željo staršev« in »da uvedba tujega jezika ni v nasprotju z načeli in cilji kurikula za vrtce (Kurikulum za vrtce 1999)« (2014, str. 98). Slednja ugotovitev pa je zgolj načelna, saj avtorici sami pri natančnejšem branju kurikula in drugih strokovnih podlag ugotavljata, da (1) tuji jeziki niso opredeljeni kot posebno področje (razen v povezavi z narodnostnima manjšinama), (2) da lahko sicer nekatera načela kurikula razumemo kot podporo uvajanju tujega jezika v vrtce (načelo demokratičnosti, pluralizem, avtonomnost itd.), (3) da je sodobno življenjsko okolje otrok prepleteno z elementi tujih kultur, s tujimi jeziki in komunikacijo v tujih jezikih in (4) da je bilo zaradi komunikacijske tehnologije družbeno okolje otrok pred leti morda še pretežno enojezično/slovensko, danes pa je večjezično in raznojezično (prim. Brumen in Fras Berro, 2014, str. 99).

Kljub empirično evidentiranemu stanju v vrtcih (gl. mrežni projekti ZRSŠ in druge empirične raziskave o stališčih staršev, otrok, vzgojiteljic in vzgojiteljev, ravnateljic in ravnateljev) in ne nazadnje tudi zavezanosti evropskim standardom (glej. npr. Vodnik za razvoj politik jezikovnega izobraževanja v Evropi, (2007), Akcijski načrt 2004–2006 za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti, Skupni evropski referenčni okvir za jezike (Sejo) in zlasti še dopolnjena izdaja, ki se posebej posveča ZGTJ (Sejo Dodatek, 2018)), ZGTJ v vrtcih ostaja urejen nesistemsko. Povedano drugače, v vsakem vrtcu je drugače, izvajalci oz. izvajalke so različni, od ponudb jezikovnih šol do vzgojiteljic oz. vzgojiteljev, ki so pridobili dodatno izobrazbo ali ki menijo, da imajo dovolj (tuje)jezikovnih kompetenc, do projektnih oblik dela s tujim jezikom in v tujem jeziku, do gostujočih učiteljev in učiteljic, ki prihajajo iz osnovnih šol in delajo z otroki, vendar le s tistimi, ki to želijo, ne z vsemi. Vse navedeno se odraža v zelo različno kakovostnem delu in zelo razpršenih rezultatih dela ter še večji heterogenosti otrok kasneje v šolskem okolju. Ker bi natančnejši pregled stanja in

¹ Prvi tuji jezik (v veliki večini je to angleščina) je bil kot obvezni predmet uveden leta 2014/2015 v 2. razred. Leta 2015/2016 je tuji jezik v 1. razredu dobil status neobveznega izbirnega predmeta (NIP), obvezen pa je ostal za vse od 2. r. naprej. Situacija v realnosti je zdaj takšna, da je tak status jezika povzročil še večjo heterogenost med učenci in učenkami. Po neuradnih informacijah se jih za TJ v 1. r. odloča zelo visok odstotek in tisti, ki se ne odločijo, potem v 2. r. začnejo z jezikom in se pridružijo preostalim, ki so že vsaj eno leto (v večini pa tudi več let) bili deležni neke oblike »učenja« tujega jezika. Natančnejši kvalitativni in kvantitativni podatki o uvajanju in predvsem spremljanju uvajanja so v poročilu ZRSŠ (Končno poročilo uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu osnovne šole za šolska leta 2014/15, 2015/16, 2016/2017, 2017/18 (2019)), ki je dostopno na spletnih straneh zavoda.

predvsem sicer prepotrebna diskusija stanja in potreb po ZGTJ v vrtcih presegla okvire tega prispevka, zgolj povzemamo:

ZGTJ je zelo zanimivo področje, ki ga je pozitivno ovrednotila že vrsta študij, a se zdi, da je še vedno idealno polje predvsem za izobraževalno-(jezikovno)politične manevre. Aktualno govori z znanstvenega vidika prav vse, resnično vse, v prid ZGTJ². Argumentov proti ni moč najti na področjih usvajanja jezika ali na razvojnih področjih, kot navaja Böttger, temveč so razlogi konstruirani, tehnokratsko strukturirani in/ali so finančne narave (2016, str. 3). Pogosto se zdi tudi, da je razlog proti nepoznavanje aktualnih empiričnih študij. Te so si enotne v tem, da je treba zgodaj začeti in omogočiti otrokom, da se zgodaj soočijo z drugim, tujim jezikom (Muñoz, 2006; Murphy, 2014; Graham, Courtney in Marinis, 2017 idr.). ZGTJ v vrtcu ali šoli je možen, logičen, čeprav ne nujno najbolj zgoden korak. Kritike pa velja jemati resno, tudi zato, ker med drugim opozarjajo na šibke točke izobraževalnih sistemov, kot so nestabilnost, jezikovno-politično pogojena spremenljivost, netekoči prehodi med vrtci in šolami, med triadami in med pričakovanimi dosežki in cilji. Kritike se načeloma pojavljajo ciklično in se vedno nanašajo na nezadostne otroške potencialne, na polja preobremenjenosti, migracijska večjezična ozadja in poseganje v »spontanost« otroštva.

2.2 Učinkovitost zgodnjega učenja tujega jezika

Učinkovitost ZGTJ v vrtcu in v šoli je odvisna od upoštevanja potreb, potencialov in posebnosti otrok v tem razvojnem in starostnem obdobju. Lahko se strinjamo s Skela in Dagarin Fojkar, ki zapišeta, da se ZGTJ »umešča v še ne dokončan proces usvajanja maternega jezika, v izjemno občutljivo obdobje otrokovega kognitivnega in čustvenega razvoja« (2009, str. 29) in da je način »poučevanja« izjemno pomemben, saj ima neustrezno »poučevanje« ne samo usodne posledice za učenje tujega jezika in za vsa nadaljnja učenja tega in drugih tujih jezikov, temveč slabi tudi zmožnost prvega oz. maternega jezika (prav tam).

² Vsak otrok ima načeloma prirojene zmožnosti za učenje jezika ali jezikov in na te otroke se nanašajo izjave in razmišljanja v tem članku, izjema so otroci s prirojenimi motnjami in razvojnimi nepravilnostmi, govornimi težavami, ki v okviru ZGTJ zaslužijo in potrebujejo posebno pozornost in obravnavo.

Najbolj preprosto bi bilo, če bi lahko v vrtcu ustvarili enake pogoje za učenje tujega jezika, kot so jih imeli otroci pri pridobivanju prvega oz. maternega jezika. Ker pa se, kot smo že zapisali, ta dva sicer podobna procesa pomembno razlikujeta, lahko pogoje didaktično-metodično le poustvarimo. Bistvene razlike pri pridobivanju prvega oz. maternega jezika in kasnejšem pridobivanju, usvajanju oz. učenju tujega jezika so:

- 1) pridobivanje prvega oz. maternega jezika poteka v naravnem, neinstitucionalnem okolju;
- 2) razmerje med učečimi in tistimi, ki učijo, je en otrok proti enemu oz. več odraslim, v institucionalnem okolju je obratno, več otrok, učencev in učenk (tudi do 25) in en vzgojitelj, vzgojiteljica oz. učitelj, učiteljica. Poleg tega je emocionalna vez in navezanost otroka in nosilca oz. nosilcev jezikovnega vnosa doma drugačna kot vez med otroci in vzgojiteljico oz. osebo, ki je nosilec tujejezikovnega vnosa v vrtcu oz. šoli;
- 3) vzgojitelj, vzgojiteljica oz. učitelj, učiteljica so se za posredovanje tujega jezika formalno usposabljali,³ medtem ko starši to počnemo spontano brez formalnih izobraževanj;
- 4) jezikovni vnos je pri pridobivanju spontan, avtentičen in ni časovno omejen, medtem ko je delo v institucionalnem okolju načrtovano, ciljno usmerjeno, konstruirano in časovno (zelo) omejeno⁴;
- 5) progresija pri pridobivanju prvega oz. maternega jezika je različno intenzivna, a sicer spontana, pri institucionalnem učenju jezika pa je načrtovana in ne tako intenzivna (tudi zaradi manjšega vnosa);

³ O kompetencah vzgojiteljev, vzgojiteljic oz. učiteljev, učiteljic, ki se ukvarjajo z ZGTJ več v prispevku Kacjan in Šauperl (2022 v tej monografiji).

⁴ Informativni izračun ur oz. jezikovnega inputa nekega otroka, ki spi približno 10 ur na dan, znaša v prvih dveh letih več tisoč ur (ca. 7000), pri institucionalnem učenju je teh ur bistveno manj, npr. 1–2 na teden, torej ca. 70–140 ur v dveh letih. Skela in Dagarin Fojkar enako situacijo ponazorita tako: »[Z]a enako količino jezikovne izpostavitve, ki je je otrok deležen pri usvajanju materinščine v prvih petih letih, bi v običajnem tujejezikovnem kontekstu potreboval 90 let!« (2009, str. 47–48).

- 6) pomembna razlika je tudi ta, da otrok s pridobivanjem jezika pridobiva in se uči tudi koncepte (npr. čas, prostor, vzročnost) oz. vsebine. Poimenovanje teh konceptov oz. vsebin je običajno zadovoljevanje fizičnih, tudi intelektualnih potreb in njegova motivacija za to je temu primerno visoka. Pri institucionalnem učenju oz. pridobivanju pa otroci koncepte oz. vsebine poznajo (npr. barve, številke) in se jih le naučijo poimenovati v tujem jeziku. To za otroke, ki jih (tuji) jezik kot sistem še ne zanima, običajno ne predstavlja večjega intelektualnega izziva in posledično tudi niso tako zelo motivirani za tako delo. Z didaktičnimi postopki sicer lahko učitelji in učiteljice tudi poimenovanje že znanih vsebin in konceptov naredimo za otroke zanimivo. Pogosto se pri tem zgodi, da so zaradi (tuje)jezikovne omejenosti otrok vsebine preveč poenostavljene in neprimerne za določeno razvojno stopnjo otrok in da otroke pogosto kognitivno podcenjujemo. Skela in Dagarin Fojkar zapišeta, da otroke, zlasti pa učenke in učence, vračamo v *stanje infantilnosti* (2009, str. 46), Lipavic Oštir pa za ta proces uporablja sintagmo *kognitivno poniževanje* (2020, b. s.). Kot zelo nazoren in mednarodno znan primer lahko navedemo obravnavo slikanice »Zelo lačna gosjenica« (Eric Carle), ki je sicer obravnavana v tujem jeziku, pa vendar. Ta slikanica je napisana za ciljno publiko, otroke, v zelo zgodnjem starostnem obdobju, ko se učijo in spoznavajo barve, sadje itd. To isto slikanico pa lahko skoraj kot obvezno čtivo najdemo v vrtcih, kar je še morda sprejemljivo, a tudi v šolah, tudi pri starejših otrocih oz. učencih in učenkah. Z določenimi didaktičnimi postopki je obravnavo možno narediti zanimivo, vendar tega ne velja početi prepogosto.

Za uspešen tujejezikovni razvoj v predšolskem obdobju je potrebno, da je izvajalec oz. izvajalka res odlično strokovno usposobljen, da zelo dobro pozna razvojne in (tuje)jezikovne zmožnosti otrok v tej starosti in da pozna in zna otrokom prilagoditi didaktično-metodične postopke. V okviru tega prispevka bi želeli izpostaviti le dve pomembni načeli, ki bi jih morali dosledno in vedno upoštevati tisti, ki izvajajo ZGTJ v vrtcih, in sicer sta to 1) kakovostni in intenzivni tujejezikovni vnos in 2) celostni pristop.

- 1) (Tuje)jezikovni vnos je, kot je bilo omenjeno že v prejšnjih poglavjih, prvi pogoj za učinkovitost (tuje)jezikovnega razvoja. Ker se otroci učijo oz. jezik pridobivajo tudi s posnemanjem in ker je tujejezikovni vnos v vrtcu omejen, mora ta biti zelo kakovosten. Nekakovosten jezikovni vnos ali celo

jezikovno nepravilen vnos lahko negativno zaznamuje tujejezikovni razvoj otroka za vse življenje, saj se npr. zlasti napake v izgovarjavi fosilizirajo.⁵ Pri ZGTJ se pogosto pozablja, da je jezikovni vnos tudi to, kar ni neposredno namenjeno otroku, temveč zadošča, da ga otroci posredno zaznajo in sprejmejo, da je za sprejemanje vnosa potreben čas in da ne smemo pričakovati, da bodo otroci vse, kar bodo slišali, tudi povedali (Lundquist-Mog in Widlok, 2015). Časovno omejeno možnost tujejezikovnega vnosa moramo izkoristiti do najvišje možne mere, kar pomeni, da morajo biti otroci pri omejenem času s tujim jezikom v vrtcu dejansko izpostavljeni tujemu jeziku in npr. ne konstantni pomoči v prvem oz. maternem ali prevajanju v prvi oz. materni jezik ali pojasnjevanju v prvem oz. maternem jeziku. Vzgojitelj, vzgojiteljica oz. učitelj, učiteljica je jezikovni vzor in otrokova emocionalna vez s tujim jezikom in tudi to je izjemno pomembno za vseživljenjsko učenje in odnos do tujega jezika oz. tujih jezikov.

- 2) Celostni pristop je naslednji pomembni dejavnik učinkovitega tujejezikovnega razvoja otrok v vrtcu. Celostno učenje tujih jezikov ni nov pristop, temveč izhaja iz humanistične pedagogike (Freinet, Pestalozzi in t. i. učenje z glavo, srcem in roko). V strokovni literaturi celostni pristop ni enoznačno definiran in se uporablja zelo pogosto in poljubno, pa vendar veljajo zanj določene značilnosti: v ospredje so postavljeni otroci, konstruktivistično, problemsko učenje in konkretne izkušnje z vsemi ali s čim več čuti. Pri ZGTJ je ta pristop izjemno pomemben, saj se s tem izognemo omenjenemu t. i. kognitivnemu podcenjevanju otrok in jim omogočimo avtentično, zelo kakovostno in prijetno tujejezikovno izkušnjo. Praktično to pomeni, da razvojnih področij in jezikovnih spretnosti otroka med sabo ne ločujemo in jih razvijamo celostno. To velja upoštevati pri vsebinah, ki jih izbiramo, pri metodah in didaktičnih postopkih, ki jih načrtujemo, in pri izvajanju ZGTJ.

⁵ V tem kontekstu velja omeniti študijo nemškega inštituta, t. i. BIG-Kreis (2015), ki je empirično dokazala zelo visoko statistično korelacijo med stopnjo tujejezikovne kompetence učitelja oz. učiteljice in stopnjo tujejezikovne kompetence njegovih oz. njenih učenk in učenecv.

3 Empirični del

V empiričnem delu želimo teoretska in strokovna razmišljanja, ugotovitve in določitve odraslih v zvezi z ZGTJ osvetliti z vidika otrok. Zanima nas, v kolikšni meri teorija sovпада s prakso in kako doživljajo ZGTJ otroci. Naše ugotovitve niso reprezentativne, saj so izpeljane posredno iz risb, a so dragocena in pomembna informacija, saj prihajajo od dejanskih udeležencev oz. udeleženk ZGTJ. Odločili smo se za tuji jezik nemščino in ne npr. bistveno bolj razširjeno angleščino, in sicer tudi zato, ker izhajamo iz izhodišča, 1) da je v zgodnjem razvojnem in starostnem obdobju bolje in za raznojezičnost posameznika in večjezičnost družbe bolj vzpodbudno, da se otroci soočajo s t. i. neangleščinami⁶, 2) ker pri lahko nemščini izhajamo iz tega, da velika večina otrok ni medijsko izpostavljena temu jeziku in so risbe brez podzavestnega in zavestnega medijskega vpliva in 3) ker bi bile risbe, ki se nanašajo na angleščino v vrtcu, najbrž avtomatično pod vplivom jezikovnega vnosa v angleščini skozi medije.

Predvidevamo pa, da bi bili zanimivi tudi podobna raziskava za angleščino, materinščino in predvsem primerjava ugotovitev »razmišljanj« o teh različnih jezikih, tako kot jih vidijo, doživljajo otroci.

3.1 Raziskovalni vprašanji

1. S kom ali s čim otroci asociirajo jezik, nemščino?
2. Kakšne didaktične postopke je možno razbrati z risb?

3.2 Raziskovalna metoda

Kvalitativna empirična raziskava je študija primera. Temeljni na kvalitativni raziskovalni paradigmi in analizi dokumentov, ki jo lahko označimo kot nevsiljeno in nereaktivno (Vogrinc, 2008, str. 125). Dokumenti so bili risbe otrok, ki so nastale v sklopu procesa dela v vrtcu. Vzgojiteljice tudi sicer uporabljajo risbo kot povratno informacijo otrok o delu in s tem podatkom ne motijo avtorjev in avtoric, v našem primeru otrok. Kot velja za nevsiljeno analizo, avtorji in avtorice ne vedo, da se

⁶ V strokovni literaturi v nemščini se za vse jezike razen angleščine, tj. neangleščine, uporablja izraz LOTE-Sprachen (Languages Other Than English).

njihovo delo analizira in proučuje, in proučevana situacija se z raziskavo ne bo spremenila (Peez v Duh in Hercog, 2020).

3.3 Raziskovalni vzorec

Relevanten vzorec otrok za empirično raziskavo je sestavljalo več skupin otrok v treh različnih vrtcih v okolici Maribora. Ker nas zanima predvsem tuji jezik nemščina, smo namensko izbrali skupine, v katerih se otroci ali večina otrok uči nemščino. Tisti otroci, ki se ne učijo ali se niso učili nemščine, so skicirali kateri koli jezik, v nekaterih primerih je to angleščina, v drugih pa slovenščina kot materni jezik. Skupno smo v več letih zbiranja – od 2016 do 2021 – zbrali 116 dokumentov.

3.4 Potek raziskave

Raziskovanje je potekalo tako, da so otroci dokumente pripravili v svojih skupinah. Vzgojiteljica⁷ jim je v dogovoru z nami enkrat med siceršnjim procesom dela dala kratko splošno navodilo (*Nariši nemščino!*), brez nepotrebnih dodatnih pojasnil, in zelene materiale za delo. Skopa navodila so bila hotena, saj smo želeli, da bi bili dokumenti čim bolj avtentični in nevodeni. Otroci so risali z barvicami, voščenkami ali flomastri. Ko so otroci končali delo, so narisano še ubesedili in pojasnili, vzgojiteljica pa je to zapisala na hrbtno stran izdelka. Otroci so na risbo zapisali svoje ime in starost.⁸

3.5 Postopek obdelave podatkov

Zbrane podatke, tj. dokumente smo analizirali s kvalitativno vsebinsko analizo. Pomemben vir za analizo so bili tako risbe kot zapisi na risbah, saj so risbe včasih tako abstraktne, da bi bilo brez besedila težko izvajati analizo. Raziskava je potekala tako, da smo dokumente najprej pregledali in jih uredili, iz raziskave smo izločili 24 risb, ki niso odražale nemščine. Te risbe so sicer vsebinsko in analitično gledano zelo zanimive, a bi njihova analiza preseгла okvire tega prispevka.⁹ Ustrezne zbrane

⁷ V enem vrtcu je bila vzgojiteljica hkrati tudi učiteljica nemščine, v drugem vrtcu je navodila za risanje izvedla izvajalka, ki ji je to skupino 1x tedensko učila nemščino.

⁸ Podatki o starosti, ki so jih navedli otroci, niso vedno ustrezni, ker so pogosto napisali, da so stari 7 ali celo 8 let, čeprav to ne drži, ker so otroci v najstarejši vrtčevski skupini stari 5-6 let, le izjemoma 7. Zato bomo v takih primerih, ko je starost domnevno nepravilna in imamo podatek o starostni skupini v vrtcu, zapisali starost otroka 5-6 let.

⁹ Kot zanimivost navajamo, da je 6 otrok v starosti 4-5 let, ki se ne učijo nemščine, narisalo slovensko zastavo, in sicer veliko, na ves list formata A3 z ustreznimi barvami in simboli.

dokumente smo urejali, tj. transkribirali smo zapise, jih kodirali in uredili v teme, izbranim ilustrativnim izjavam smo v tabeli dodali še risbe.

V raziskavi smo sledili etičnosti raziskovanja, in sicer smo prosili za dovoljenje vodstvo vrtcev in vzgojiteljice, varovali smo identiteto otrok in zaupnost podatkov, zato so imena otrok izmišljena.¹⁰

3.6 Rezultati in interpretacija

Odzivi otrok, ki so razvidni z dokumentov, skic, risb, so zelo spontani. Kot zanimivost navajamo, da so se naloge *Nariši nemščino* vsi, ki se učijo nemščino, lotili nemudoma, brez podvprašanj, dodatnih vprašanj in morebitnih pojasnil. Isti poskus pri starejših učencih ali celo študentih je popolnoma spodletel, saj jih večina ni razumela, kaj pričakujemo od njih, kaj mislimo, kaj želimo itd. Nekaj dodatnih pojasnil so potrebovali tisti otroci, ki se ne učijo nemščine. Ti so se, kot je razvidno iz risb, ki smo jih sicer izločili iz analize, večinoma odločili za tuji jezik angleščino ali materni jezik slovenščino.



V nadaljevanju predstavljamo nekaj ilustrativnih primerov opisov risb. V tabeli sta pri vsaki kategoriji vsaj dva opisa (opisi niso lektorirani) in risbi, h katerima sodita. V narativnem delu smo tabelo in kategorije analizirali in interpretirali.

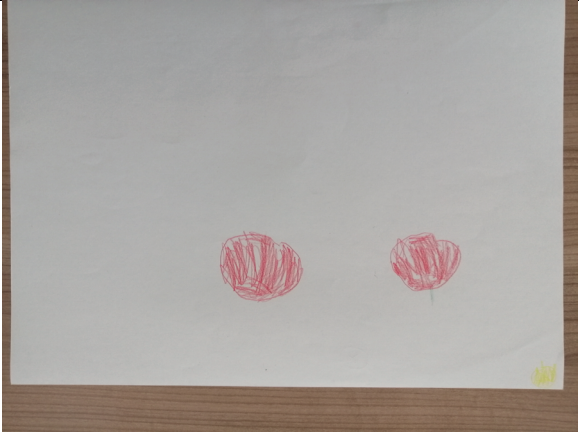
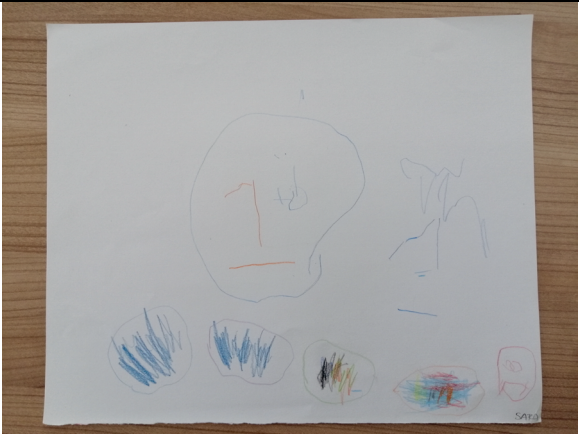
3.7.1 Analiza risb in izjav glede na pojmovanje tujega jezika – nemščine



92 dokumentov oz. risb smo analizirali glede na to, s kom oz. s čim otroci asociirajo tuji jezik, nemščino.



¹⁰ Na tem mestu se lepo zahvaljujem vsem, ki so sodelovali pri raziskavi in zbiranju podatkov.

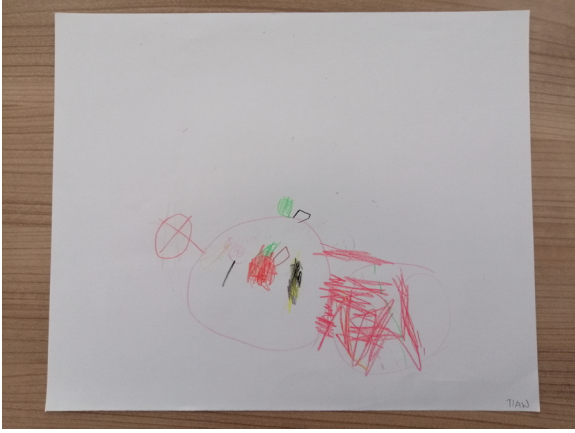

Tabela 1: Analiza risb in izjav glede na pojmovanje tujega jezika – nemščine

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
živali (f = 25)	gosenica, lev, metulj, medved, osel, zajček, jež	 <p data-bbox="480 716 1063 777"><i>Narisal sem gosenico in sonček, ker smo se nemščino učili.</i> (Rene, 5 let)</p>
		 <p data-bbox="480 1245 1063 1303"><i>Narisala sem kmeta, katerega je brnil osel, ker sem to zgodbo slišala pri nemščini.</i> (Ana, 5–6 let)</p>

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
<p>sadje (f = 22)</p>	<p>jabolka, pomaran če, jagode, banane, češnje</p>	 <p><i>Narisal sem češnjo in jagodo, ker smo to videli pri nemščini.</i> (Mitja, 4 leta)</p>
		 <p><i>Gosenica je bila lačna, jedla je bruške.</i> (Sara, 5 let)</p>

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
oseba (f = 15)	vzgojiteljica, ti, ti in jaz	 <p data-bbox="471 649 1093 712"><i>Narisal sem vzgojiteljico N., vsak petek pride. Cel dan delamo v nemščini. Vse, kaj hočeš. (Oskar, 6 let)</i></p>  <p data-bbox="471 1210 1093 1240"><i>Velika je učiteljica (nemščine), ostalo smo otroci. (Ema, 5 let)</i></p>

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
številke in črke (f = 15)	črke, številke	 <p data-bbox="488 649 1058 712"><i>Narisal sem jabolko, češnjo in črke, ker smo se črke učili.</i> (Tim, 5 let)</p>
		 <p data-bbox="458 1178 1088 1238"><i>Narisala sem sonček, pomarančo in banano in številke, ker smo se učili pri nemščini.</i> (Nina, 4 leta)</p>

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
pesmi, ples (f = 10)	pesmi, plešemo, ples	 <p data-bbox="461 649 1084 710"><i>Narisal sem lutke, pa kako plešemo in pojemo po celi igralnici. To sem narisal v nemščini. (Tian, 6 let)</i></p>
		 <p data-bbox="461 1173 1084 1234"><i>Narivala sem morje, ker me spominja na pesmico, ki smo jo peli pri nemščini. (Lina, 5 let)</i></p>

Kvalitativna vsebinska analiza pojasnil otrok k risbam je pokazala, da otroci nemščino asociirajo konkretno s tem, kar so obravnavali pri delu, to so *živali, sadje, osebe, črke, pesmi in ples* in še nekaj drugih posameznih navedb (npr. družina, šolske potrebščine, prostor izvajanja: telovadnica, gibalnica). Najbolj zastopana tema so *živali* (f = 25), od tega sta v veliki večini na risbi ali v besedilu omenjena gosenica in metulj. Predvidevamo lahko, da so otroci pri ZGTJ obravnavali sicer zelo znano, aktualno poučno slikanico »Zelo lačna gosenica« (Eric Carle) (prim. Pogl. 2. 2). Možno je, da je bila ta slikanica obravnavana pred kratkim ali pa se jim je zaradi

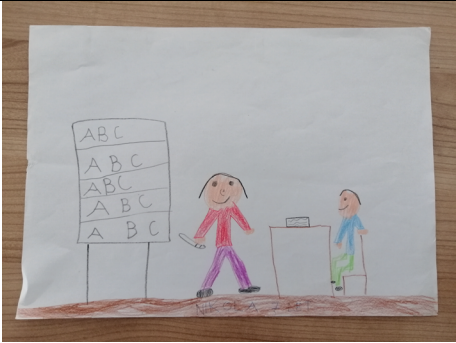


načina obravnave tako močno vtisnila v spomin, da prevladuje pri večini asociacij. Naslednja prav tako pogosta kategorija je *sadje* ($f = 22$). Vrsta sadja (pomaranča, jabolko, jagode) ponovno sovпада s prejšnjimi predvidevanji v zvezi z asociacijami na živali, saj je tudi omenjeno sadje pomembno zastopano v slikanici o lačni gosenci. Naslednjo skupino rangiranih asociacij z enako frekvenco zastopata kategorija *oseba* ($f = 15$) in kategorija *črke, številke* ($f = 15$). Z osebo je mišljena vzgojiteljica (tudi vzgojiteljica in otrok oz. otroci), ki jo otroci asociirajo z nemščino. Na risbah je vzgojiteljica pomembno poudarjena, tako vizualno (narisana je večja) kot verbalno (*Narisal sem tebe!*). Sicer dobro zastopana kategorija nekoliko odstopa od pričakovanj, saj smo izhajajoč iz teorije (prim. Pogl. 2.2) predvidevali, da bodo na tej zgodnji stopnji otroci bolj in v bistveno večjem številu nemščino oz. tuji jezik asociirali z vzgojiteljico¹¹. Izkazalo pa se je, da vseeno pri asociacijah prednjači vsebina, ki jo seveda ustrezno predstavi in didaktično obravnava vzgojiteljica. Tudi frekvenca asociacij nemščine s črkami in številkami preseneča, saj menimo, da celostni pristop, ki naj bi prevladoval pri ZGTJ, ni oz. naj ne bi bil povezan s spoznavanjem črk in števil. Črke in številke so, razen v primerih, ko otroci sami izrazijo željo, bolj primerne za obravnavo v šolskem in ne v vrtčevskem okolju. Zadnja navedena kategorija so *pesmi in ples* ($f = 10$). Dejstvo je, da so pesmi in ples pomemben del ZGTJ in da otroci v tej starosti radi pojejo in plešejo. Pesmi, zlasti avtentične, niso prilagojene, poenostavljene in tako predstavljajo pomemben avtentični stik otroka s tujim jezikom, ritmom, izgovarjavo itd., pri čemer samo razumevanje pesmi na besedni ali na stavčni ravni ni pomembno niti ne potrebno.



3.7.2 Analiza risb in izjav glede na didaktične postopke pri učenju tujega jezika – nemščine



92 dokumentov oz. risb smo analizirali glede na to, kakšne didaktične postopke oz. procese je možno razbrati iz utemeljitev narisane in iz risb.




¹¹ V raziskavo so bile vključene samo vzgojiteljice, zato tu ne uporabljamo obeh oblik.

Tabela 2: Analiza risb in izjav glede na didaktične postopke pri učenju tujega jezika – nemščine

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
učenje (f = 15)	Učili smo se, učimo se, delamo	 <p data-bbox="483 636 1062 702"><i>Ko nekdo reče nemščina, se pripravimo na delo in se učimo.</i> (Niko 5–6 let)</p>
		 <p data-bbox="463 1083 1081 1143"><i>Narisala sem, ko se učimo nemščino. Sadje, šolske potrebščine.</i> (Jan, 6 let)</p>
		 <p data-bbox="486 1518 1059 1584"><i>Narisal sem družino, ker se pri nemščini učimo o družini.</i> (Tom, 5 let)</p>

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
<p>petje, plesanje (f = 10)</p>	<p>peljamo, peljamo, peljamo in plesali, pesmica</p>	 <p><i>Narisa sem lutke, pa kako plešemo in pojemo po celi igralnici. To sem narisa v nemščini. (Tian, 6 let)</i></p>
		 <p><i>Pri nemščini plešemo v krogu. (Nina, 5 let)</i></p>

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
poslušanje (f = 10)		 <p data-bbox="488 642 1072 737"><i>Narisal sem tebe, N. (vzgojiteljica), pa kako poslušamo pravljico o gosenci. Pa jaz sem tudi na sliki, jaz poslušam.</i> (Gal, 6 let)</p>
	poslušali smo pravljico, gledali lutkovno predstavo	 <p data-bbox="480 1529 1084 1589"><i>Narisala sem, kako poslušamo, ko se učimo nemščino, potem pa labko igramo igrice na računalniku.</i> (Zoja, 5–6 let)</p>

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
igranje (f = 8)	igramo, se, čaranje, vislice, igrice, igrače	 <p data-bbox="457 587 1091 649"><i>To sem narisal, ker se pri nemščini igramo igrice (igranje otrok v naravi). (Jaka, 5–6 let)</i></p>
		 <p data-bbox="480 1054 1065 1116"><i>Narisala sem, ko se igramo, da to plešemo (pokaže kolena, prsti, kolena, prsti). (Sofia, 6 let)</i></p>
		 <p data-bbox="482 1513 1063 1578"><i>To (vislice) sem narisala, ker se pri nemščini igramo vislice. (Jana, 6 let)</i></p>

Kvalitativna vsebinska analiza risb in pojasnil otrok k risbam je pokazala, da so pri otrocih, vključenih v raziskavo, pomembni in frekventno najbolj zastopani naslednji didaktični postopki oz. procesi: *učenje, petje in plesanje, poslušanje, igranje* in še nekaj drugih posameznih navedb (*smo videli, smo imeli pri nemščini, govorimo, se pogovarjamo*).

Najvišjo frekvenco ($f = 15$) so dosegle izjave, ki so pri ZGTJ eksplicitno izpostavljale učenje (*nemščino se učimo, pri nemščini se učimo, pri nemščini se učimo o*). Ta podatek preseneča, saj pomembno zastopana asociacija *učenje* in tuji jezik nemščina v raziskavi priča o tem, da proces poteka tako, da ga otroci doživljajo kot razumski in zavestni proces (prim. Pogl. 1). Tudi tukaj lahko opazimo odstopanja od koncepta celostnega učenja, poudarjanja za otroke relevantnih in zanimivih vsebin in manj ciljno in storilnostno usmerjenega dela.

Naslednji trije didaktični postopki, ki jih je bilo moč razbrati iz izjav oz. risb otrok, so približno enako zastopani, *petje, plesanje, poslušanje* ($f = 10$) in *igra* ($f = 8$). Medtem ko so *petje, plesanje in poslušanje* pomembni didaktični postopki v procesu usvajanja jezika, sicer večinoma na receptivnem nivoju, a nujno potrebni, je igra v izjavah in na risbah bistveno premalo frekventno asociirana z ZGTJ ($f = 8$). Možno je, da je nizka frekvenca zato, ker otroci določenih aktivnosti eksplicitno ne klasificirajo kot igro (npr. igra vlog), ali pa je proces, o čemer priča visoka frekvenca učenja, dejansko razumsko in ciljno usmerjen. To zadnjo domnevo potrди tudi navedba v kar nekaj izjavah oz. na kar nekaj risbah, kjer otroci omenjajo igro vislice. Ta igra je po našem mnenju neustrezna z moralno-etičnega vidika (in v didaktiki poznamo alternativne variante, npr. risanje pajka), hkrati pa tudi temelji na črkah in branju. Slednje je, kot smo že ugotavljali, bolj v domeni šole kot vrtca. Z didaktičnega vidika bi si v kontekstu iger želeli risb in izjav, ki bi pokazale, da se otroci igrajo v nemščini: gluhi telefon (*Stille Post*), Kdo se boji črnega moža (*Herr Fischer, Herr Fischer, wie tief ist das Wasser?*), Človek ne jezi se (*Mensch ägere dich nicht*), Kaj manjka? (*Kimspiele*), Jakec, kje si? (*Blinde Kuh*) itd.

4 Zaključek

ZGTJ je, kot ugotavljamo v teoretskem delu, zanimivo polje didaktično-pedagoških, predvsem pa jezikovno-političnih in tudi finančnih diskusij. ZGTJ se v tem prispevku nanaša na učenje tujega jezika, predvsem nemščine, v vrtcu, čeprav obstaja tudi vrsta študij, ki ZGTJ umeščajo v začetek šolskega obdobja. Kljub rabi izraza ZGTJ se v prispevku vsebinsko in konceptualno zavzemamo zgolj in predvsem za

usvajanje oz. pridobivanje tujega jezika. Razlike med primerljivima, a ne enakima procesoma so pomembne, zlasti jih je treba upoštevati pri didaktično-metodičnih odločitvah, organizaciji in izvajanju ZGTJ v vrtcih. V empiričnem delu pa smo ZGTJ osvetlili s specifičnega vidika, ki v strokovni literaturi ni tako pogost kot npr. teoretski vidik, vidik odločevalcev, staršev, izvajalcev in izvajalk itd., to je z vidika otrok. Zanimalo nas je, s kom ali s čim otroci asociirajo nemščino in kakšnih didaktičnih postopkov so deležni pri nemščini v vrtcu. Podatke o tem smo poskušali pridobiti tako, da so otroci narisali nemščino in svojo risbo ubesedili. S pomočjo opisov risb in risb smo s kvalitativnimi analitičnimi postopki iskali odgovore na zastavljeni raziskovalni vprašanji. Rezultati analize in interpretacije so pokazali, da so odzivi otrok spontani, povedni in avtentični. Večina odzivov oz. skic je na formalno intelektualni ravni in so zelo konkretne, npr. odlikavajo neko obravnavano vsebino (živali, sadje) ali motiv (družina) ali vzgojiteljico. Nekaj pa je tudi zelo spontanih, a abstraktnih asociacij. Te so za nas zanimive predvsem z didaktičnega vidika, predvidevamo pa, da so tudi bogat vir za različne druge vrste raziskav, npr. za psihološke, psiho- in sociolingvistične raziskave. Izkazalo se je, da otroci, vključeni v raziskavo, najpogosteje z nemščino asociirajo *živali* in *sadje*. Od didaktičnih procesov, ki smo jih lahko razbrali iz izjav in risb, pa prevladuje *učenje*, sledita mu *petje* in *plesanje*. Rezultati analize so skladni s pričakovanji in predvsem s tradicijo učenja in poučevanja tujega jezika v šolah. ZGTJ je vsebinsko osredinjen na otroke in proces poteka skozi igro, ampak je vseeno razumsko, ciljno usmerjen. Morda se zdi protislovno, a kljub razumski usmerjenosti se pokaže tudi, da bi lahko bila kognitivna zahtevnost dela višja in predvsem proces bi moral biti bolj usmerjen v pridobivanje in usvajanje jezika. Menimo, da bi bilo treba za bolj učinkovito delo dosledno upoštevati vsaj načeli, in sicer (1) kakovostni in intenzivni tujejezikovni vnos in (2) celostni pristop ali po Lohmannovi (2017, str. 49), bolj specificirano: produktivno-aktivno delo v avtentičnih situacijah; prevlada ustnih jezikovnih dejanj zgolj s podpornimi učinki branja in pisanja; igra in raziskovanje, kreativno delo z jezikom; komunikativna progresija in jezikovna refleksija; upoštevanje obstoječe večjezičnosti otrok v skupini in celostno učenje.

Literatura

- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Brumen, M. in Fras Berro, F. (2014). Izkušnje z učenjem tujega jezika v slovenskih vrtcih. *Slovenščina v šoli*, 3(4), 98–100.
- BIG-KREIS. (2015). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende der Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino Verlag.

- Comenius, J. A. (1954). *Große Didaktik*. Düsseldorf, München: Verlag Helmut Küpper.
- Council of Europe. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Duh, M. in Herzog, J. (2020). *Likovna apreciacija v vsgoji in izobraževanju: primeri kvalitativnih raziskav*. Mednarodna knjižna zbirka Zora, 138. Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
- European Commission. (2006). *Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity* [Akcijski načrt 2004–2006 za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti]. Strasbourg: Council of Europe.
- Graham, S., Courtney, L. in Marinis, T. (2017). Early language learning: The impact of teaching and teacher factors. *Language Learning*, 67(4), 922–958.
- Jaffke, C. in Maier, M. (1997). *Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn*. Leipzig et al.: Ernst Klett Grundschulverlag.
- Kacjan, B. in Šaupel, Ž. (2022). Temeljne kompetence poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu. V A. Lipavac Oštir in K. Pižorn (ur.), *Več/-raznojezičnost v predšolskem obdobju*. V tisku.
- Kubaneck-German, A. (2001). *Kindgemäßer Englischunterricht*. Band 1: Ideengeschichte. Münster, New York: Waxmann.
- Kurikulum za vrte*. (1999). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lipavac Oštir, A. (2020). Phraseme und problemorientierter Unterricht. *Verbum*, 11, Pridobljeno na <https://www.journals.vu.lt/verbum/article/view/21632/20736>
- Lohmann, C. (2017). Konsolidierung des Grundschul-Englischunterrichts. *FLuL*, 46, 36–54.
- Lundquist-Mog A. in Widlok, B. (2015). *DaF für Kinder*. München: Goethe Institut.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Murphy, V. (2014). *Second language learning in the early school years: Trends and contexts*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Otto, B. (1961). Die Schulreform im 20. Jahrhundert. V W. Flitner in G. Kudritzki (ur.), *Die deutsche Reformpädagogik* (str. 167–185). Düsseldorf, München: Verlag Helmut Küpper.
- Skela, J. in Dagarin Fojkar, M. (2009). Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 26–62). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skupni evropski jezikovni okvir (Sejo). (2001). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. Pridobljeno na http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir_sejo/
- Skupni evropski jezikovni okvir (Sejo Dodatek). (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Pridobljeno na <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta. Pridobljeno na <http://pefprints.pef.uni-lj.si/179/1/Vogrinc1.pdf>

POGLED STARŠEV NA ZGODNJE UČENJE TUJEGA JEZIKA IN SPODBUJANJE VEČJEZIČNOSTI NA OBMOČJU PTUJA

VALENTINA ZAJEC

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.
zajec.valentina@gmail.com

Sinopsis V današnjem času je zelo pomembno in koristno obvladovanje tujega jezika. Znanje tujega jezika prinaša s seboj veliko prednosti, ki se jih mora zavedati vsak posameznik. Ne le možnost komunikacije, prednosti se lahko kažejo na osebni kot tudi na poslovni ravni. Za oblikovanje posameznikove večjezičnosti pa predstavlja prednost že zgodnje učenje in stik s tujim jezikom in njegovo kulturo. Obdobje, kjer je učenje tujega jezika najuspešnejše, se začne v otroštvu, natančneje po 4. letu in vse do 9. leta starosti. V tem obdobju je možganska plastičnost zelo izrazita, kar pa pomaga pri oblikovanju večjezičnosti. Višja samozavest, kreativnost, strpnost do drugih kultur, boljši kognitiven razvoj in divergentno mišljenje je le nekaj prednosti, ki jih otroci pridobijo z učenjem tujega jezika. V primerjavi s pozitivnimi učinki, ki jih lahko zasledimo v različnih študijah, nas je zanimalo, kakšen pogled imajo starši na razvijanje večjezičnosti v tako zgodnjem obdobju.

Ključne besede

večjezičnost,
tuji jezik,
otroci,
vrtec,
starši

PARENTS' POINT OF VIEW ON EARLY LANGUAGE LEARNING AND THE PROMOTION OF MULTILINGUALISM IN THE PTUJ AREA

VALENTINA ZAJEC

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
zajec.valentina@gmail.com

Abstract Nowadays, mastering a foreign language is very important and valuable. Foreign language skills bring many advantages that every individual should be aware of. It is not only about the ability to communicate, but the benefits can also be seen on a personal and business level. Early learning and contact with a foreign language and its culture are advantageous for shaping an individual's multilingualism. The period in which learning a foreign language is most successful begins in childhood, more precisely after the age of 4 and up to 9. During this period, brain plasticity is very pronounced, which helps to create multilingualism. Higher self-confidence, creativity, tolerance for other cultures, better cognitive development, and divergent thinking are just some of the benefits children gain by learning a foreign language. In comparison to the positive effects noted in various studies, we were interested in the parents' point of view on the development of multilingualism at such an early stage.

Keywords:
multilingualism,
foreign language,
children,
kindergarten,
parents

1 Uvod

Večjezičnost je v današnjem času pomemben sestavni del naše družbe, zato je tudi pomembno preveriti, kakšen vidik imajo starši do zgodnjega učenja tujega jezika njihovih otrok v vrtcu, kot ga priporočajo ukrepi Evropske komisije. Različne raziskave so pokazale prednosti, ki jih prinese zgodnji začetek učenja tujih jezikov, vendar vprašanje je, ali se teh starši iz naše raziskave zavedajo, ali poznajo vpliv na otroka, njegovo osebnostno rast, razvoj jezika in mnoge druge dejavnike. Po načelih *Bele knjige Evropske komisije: Poučevanje in učenje – k učeči se družbi* bi med drugim moral vsak državljan zraven maternega jezika obvladati še dva tuja jezika, s čimer je neposredno povezana spodbuda pridobivanja novih znanj z začetkom že v predšolskem obdobju. Kljub zagovornikom zgodnjega učenja lahko tudi tukaj opazimo nasprotnike, ki dvomijo o smiselnosti tako zgodnjega začetka, otrokovih sposobnostih učenja in verjamejo v negativen vpliv na razvoj maternega jezika. V raziskavi smo želeli ugotoviti, kakšen vidik imajo starši iz širše okolice Ptuja glede na večjezičnost in zgodnje učenje tujega jezika v predšolskem obdobju. V ta namen je bila izpeljana anketa, v fizični obliki razdeljena med starši s Ptuja in okolice. Ista anketa je bila tudi objavljena na družbenem omrežju Facebook v skupini staršev s Ptuja.

2 Teoretični okvir

Večjezičnost je pojem, ki ga le težko definiramo, saj si jezikoslovci pri definiranju niso enotni. Bloomfield (1933) meni, da večjezičnost nastopi takrat, kadar posameznik obvlada tuji jezik na enaki stopnji kot materni jezik. Danes vemo, da ta definicija ne drži, saj je obvladovanje dveh jezikovnih sistemov na enaki stopnji nemogoče (prim. Lipavic Oštir, 2008, str. 4). Velikokrat je večjezičnost danes definirana po razlagi Oksaar (1980 v Riehl, 2009, str. 60), ki pravi, da je večjezičnost funkcionalna. Meni, da večjezična oseba lahko, če je treba, brez težave preklopi med jeziki, medtem ko nivo znanja med jeziki ni enakomeren. Tako je večjezičen lahko vsak, ne glede na starost v času učenja tujega jezika. Večjezičnost posameznika ni pogojena z zgodnjim začetkom usvajanja tujega jezika, vendar so ravno tako stari otroci tisti, ki z igro najlaže in hitro usvojijo jezik, medtem ko imajo mladostniki in odrasli več težav. Hohenberger (2000 v Gombos, 2003, str. 53) meni, da imajo otroci v zgodnjem otroštvu (do 4. leta) največ sposobnosti za usvajanje jezika, saj je njihova možganska plastičnost v tem obdobju še posebej izrazita. Ta lahko spodbuja

usvajanje jezika tudi vse do 9. leta starosti. Zgodnje učenje tujega jezika je za otroke lahko tudi zelo naporno, vendar jim lahko starši in učitelji to obremenitev olajšajo s primernim pristopom, prilagoditvijo učne snovi in didaktično prilagodljivostjo. Nekateri otroci kljub temu kažejo upočasnitev v razvoju jezika oz. potrebujejo več časa, kar ne pomeni, da imajo ti otroci pozneje pomanjkljivo znanje. V t. i. tihi fazi otroci najprej poslušajo in razvijajo svoje receptivne zmožnosti, šele potem začenjajo z izražanjem v tujem jeziku (prim. Skela, Razdevšek-Pučko in Čok, 1999, str. 29).

Zmožnost usvajanja več jezikov kaže dejstvo, da je že v osemdesetih letih bila polovica svetovnega prebivalstva večjezična ali živela v večjezičnem okolju (Grosjean, 1982 v Schneider, 2003, str. 11). To število se je do danes povzpelo na 60 % do 75 %, kar pa je v veliki meri tudi posledica sprememb v obliki globalizacije, internacionalizacije, migracij in mobilnosti. Za uspešno večjezičnost je pomemben predvsem pozitiven odnos do jezika. Izbira tujega jezika je odvisna od socialnega statusa in kulture, saj bo jezik z višjim socialnim statusom bolj pritegnil k učenju. Prav tako je pomembna posameznikova zadostna čustvena in jezikovna pozornost kot tudi redno čustveno in kulturno razmerje do izbrane jezikovne skupnosti (Kielhöfer in Jonekeit, 1995; Baker, 2001; Baker in Orys Jones, 1998; Cunningham-Andersson in Andersson, 1999 v Schneider, 2003, str. 41). Brez teh pogojev je obstoj večjezičnosti pri posamezniku skoraj nemogoč. Jezik lahko utone v pozabo, kasneje ga lahko dominantni jezik izpodrine. Tako lahko ljudje, za katere lahko rečemo, da so večjezični (so odraščali v večjezičnem okolju ali so usvojili jezik v času izobraževanja), s časom jezikovne kompetence tudi izgubijo.

K odločitvi staršev, ali se bo njihov otrok učil tuji jezika ali ne, vplivajo tudi nekateri strahovi, ki velikokrat temeljijo na nacionalno močno zaznamovanem mišljenju. Tuji jezik v tem pogledu predstavlja nekaj škodljivega za materni oz. prvi jezik. Med drugim botruje temu tudi strah pred obremenjevanjem otrok, saj obstaja prepričanje, da otroci, ki se učijo dva ali več jezikov v zgodnji dobi otroštva, ne obvladajo jezika tako dobro, kot otroci, ki se učijo samo materni jezik. Ti strahovi staršev so neupravičeni, saj učenje več jezikov otroku ne prinaša negativnih posledic, razen če je deležen negativnih reakcij iz okolja, ki lahko sprožijo upad motivacije in samozavesti (prim. Gombos, 2003, str. 50). Z negativnimi posledicami večjezičnosti pa se spopadajo tudi starejše študije. Takrat je bila večjezičnost tesno povezana z govorno motnjo jecljanja. Tako so Pichon in Borel Maissonny (1937) kot tudi Travis, Johnson in Shover (1937) opazili, da je delež njihovih pacientov z govorno motnjo

večjezičnih. V nasprotju z njimi pa Bhatia in Ritche (1993) menita, da je za jecljanje pri večjezičnih otrocih kriv predvsem pritisk družbe in pričakovanje ločevanja jezikov med seboj (Schneider, 2003, str. 18). Zraven govorne motnje je za večjezične otroke veljalo tudi, da so manj inteligentni, brez domišljije, jezikovno zaostali, nekreativni, neiskreni, labilni, površni, imajo manjvrednostne komplekse in deljeno osebnost z nagnjenostjo k shizofreniji (Adler, 1977; Kielhöfer in Jonekeit, 1995 v Schneider, 2003, str. 40). Danes vemo, da ni tako. Večjezičnost v zgodnjem otroštvu predstavlja nekaj pozitivnega, vendar kljub temu lahko pride do mešanja jezikov (kodni preklop ali jezikovni transfer). O kodnem preklopu (Code Switching) govorimo takrat, kadar prihaja do prehoda med dvema ali več jeziki. Jeziki se pri tem ne spreminjajo, ampak se v pogovoru pojavijo zgolj pomešano. To pomeni, da je lahko en del izjave v enem in drugi del izjave v drugem jeziku. Na pojav kodnega preklopa vplivajo funkcionalni in nefunkcionalni dejavniki. Ti se kažejo kot preklop med jeziki, kadar se pogovoru pridruži govorec, ki prvotnega jezika ne razume, ali kot preklop med jeziki, kadar se v pogovoru pojavi beseda, ki ta preklop sproži (npr. lastna imena, prevzete besede, enakoglasnice) (prim. Riehl, 2009, str. 23). Medtem ko se pri preklopu jeziki ne spremenijo, se pri transferju prilagodijo vzorcu drugega jezika. Oblika transferja se kaže v prevzemanju na ravni leksikologije, glasoslovja, oblikoslovja in skladnje. Pri tem se prevzeti elementi integrirajo v drug jezikovni sistem. Druga oblika transferja se kaže v prevzemanju pomena in funkcije besed, tako lahko beseda v enem jeziku dobi zraven prvotnega pomena tudi dodaten pomen iz drugega jezika (prim. Riehl, 2009, str. 33).

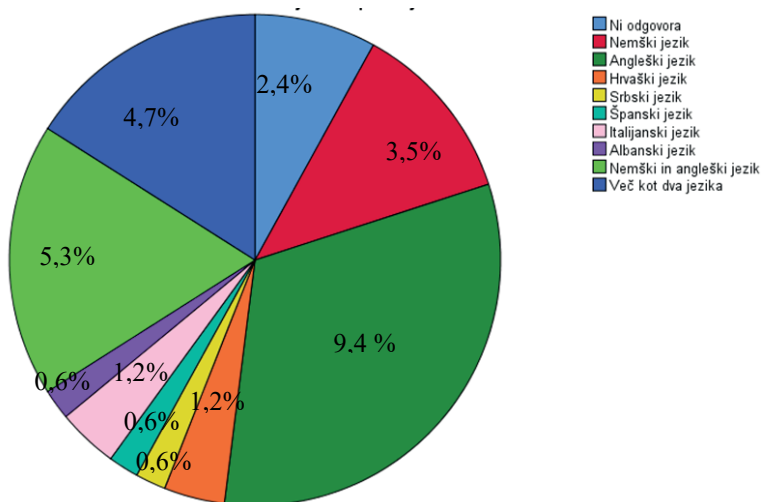
Pomembnosti zgodnjega učenja tujih jezikov se zavedajo mednarodni kot tudi slovenski jezikoslovci (Brumen, Čok, Dagarin Fojkar, Pižorn), saj prinaša zgodnji začetek veliko prednosti, katere starejši se učeči le težko dosežejo. V predšolskem obdobju lahko otroci na področju glasoslovja dosežejo tudi stopnjo podobno ali enako maternim govorcem. Tako je, ker je možganska plastičnost v tem obdobju zelo izrazita. Ti otroci so tudi pozneje v izobraževanju uspešnejši, se lažje učijo tujih jezikov, lažje rešujejo težave, so kreativni, kažejo boljši kognitivni razvoj kot tudi razvoj divergentnega mišljenja, imajo višjo samozavest in spoštujejo druge kulture. Zraven tega zgodnje učenje tujega jezika ne vpliva negativno na razvoj maternega jezika, ampak ga dodatno podpira (prim. Premrl, 2012: 190).

Kako pomembna je večjezičnost, lahko vidimo na raznolikosti Evrope. Švica (nemščina, italijanščina, francoščina, retoromanščina) in Gorica (italijanščina, slovenščina, furlanščina) sta samo dva primera, kjer lahko na enem območju najdemo različne jezike. Prav tako imamo v Sloveniji obmejna območja, kjer lahko najdemo narodne manjšine in posledično večjezičnost. Kako pomembna je ta raznolikost, se kaže tudi v *Listini Evropske unije o temeljnih pravicah*, kjer piše, da Unija spoštuje raznolikost kultur, religij in jezikov. Prav tako lahko v *Beli knjigi Evropske komisije Poučevanje in učenje – k učeči se družbi* zasledimo cilj, da naj bi vsak govoril tri jezike, z začetkom učenja že v vrtcu. Tako lahko v nadaljevanju šolanja najprej znanje prvega tujega jezika poglobimo in dodamo nato še drugi tuji jezik. S tem se kaže spoznanje o pomembnosti vseživljenjskega učenja in znanja tujih jezikov. Evropska unija si je zadala cilj, da s poučevanjem tujih jezikov spodbuja komplementarnost identitet in jih ne izključuje, saj je učenje jezika tesno povezano s pozitivnimi učinki na razvoj osebnosti in oblikovanje identitete (prim. Spaniel, 2006, str. 90). *Bela knjiga* navaja, znanje več tujih jezikov krepi in pomaga pri občutku pripadnosti. Prav tako zgodnje učenje nima negativnih učinkov na materni jezik, ampak spodbuja njegov razvoj, ima pozitivne učinke na posameznikov razvoj in razširja kulturni horizont. V sklopu jezikovne politike je Evropska unija razen programov in projektov, ki spodbujajo k mobilnosti in učenju jezikov, objavila tudi *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO), s pomočjo katerega lahko ocenjujemo jezikovne kompetence. Bistvo *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* je poenotenje učnih načrtov, smernic, izpitov, učbenikov ... v celotni Evropski uniji. Te smernice veljajo tudi v Sloveniji, tako so otroci že v vrtcu v stiku s tujimi jeziki, kjer lahko dobijo vpogled na raznolikost jezikov in večkulturnost današnje družbe.

3 Rezultati raziskave

V okviru raziskave med starši otrok, ki obiskujejo vrtec, smo poskusili s pomočjo anketnih vprašalnikov ugotoviti, kako gledajo starši na zgodnje učenje tujih jezikov. V raziskavo je bilo vključenih 170 staršev s Ptuja in okolice. Med drugim smo hoteli ugotoviti, ali ima angleščina pri starših več prednosti in ali je bližina Avstrije mogoče pogoj za izbiro nemščine kot tuji jezik. Zanimalo nas je, ali vidijo starši zgodnji začetek učenja tujega jezika kot vstop v večjezičnost njihovih otrok, ali menijo, da učenje na tej stopnji predstavlja nevarnost za materni jezik. Prav tako nas je zanimalo mnenje o sposobnosti otrok in o učenju tujega jezika v tako zgodnjem obdobju ter morebitnih poznejših prednostih v primerjavi z otroki, ki se ne učijo tujega jezika.

V primerjavi s podatki o izobrazbi v Sloveniji iz leta 2019, pridobljenimi na statističnem uradu Slovenije, so bili v naši raziskavi anketiranci bolj izobraženi in v večini ženskega spola. Med anketiranci smo lahko zaznali, da ne poznajo natančnega pomena pojma biti večjezičen, kar ne preseneča, saj se tudi definicije večjezičnosti med seboj razlikujejo. 29,4 % (n=170) staršev je pritrnilo, da tudi doma uporabljajo tuji jezik. Vendar za tako visok delež ne moremo biti prepričani, ali res lahko govorimo o dosledni večjezični vzgoji. Verjetneje lahko odgovore interpretiramo tako, da starši sicer prenašajo svoje znanje tujega jezika na otroke, vendar ne v takšni meri, ki bi zadostovala za razvijanje zgodnje večjezičnosti. Prav tako smo izvedeli, katere jezike govorijo v domačem okolju. Med jeziki lahko zasledimo angleščino, nemščino, hrvaščino, srbsčino, madžarščino, španščino, češčino, italijanščino in albanščino. Med najpogostejšimi se pojavita angleščina in / ali nemščina, torej en ali tudi dva tuja jezika. V spodnjem grafu so podrobneje prikazani odgovori staršev.



Graf 1: kateri jeziki se pojavijo v domovih anketirancev (n=170)

Vir: lasten.

Prav tako je 44,7 % (n=170) anketirancev mnenja, da je njihov otrok večjezičen. Ta podatek lahko interpretiramo v povezavi z odgovori na drugo vprašanje, kjer so morali starši oceniti, koliko tujih jezikov je otrok sposoben usvojiti v predšolskem obdobju. Po njihovem mnenju se večina strinja, da je otrok v tem starostnem obdobju zmožen učenja dveh tujih jezikov, nekateri menijo tudi treh. Starši se

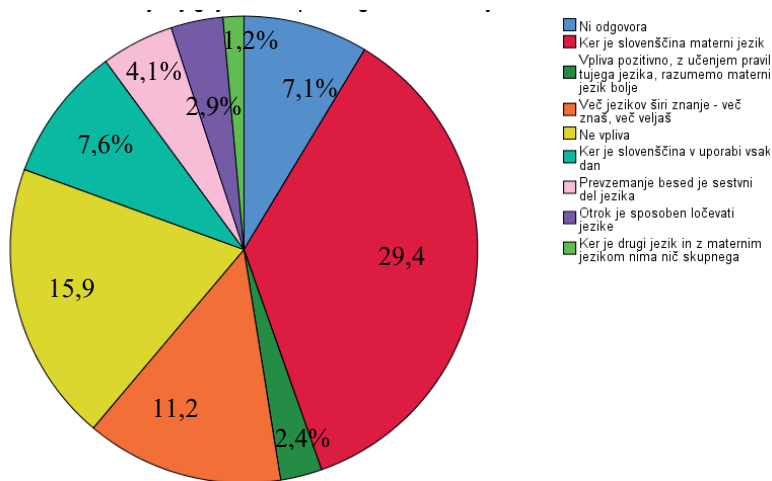
morajo tukaj zgolj zavedati, da njihovi otroci vsekakor lahko razvijejo večjezičnost, če zgodnji začetek učenja v vrtcu nadaljujejo in nadgrajujejo tudi pozneje.

Odgovori na druga vprašanja so pokazali, da 61, 8 % (n=170) meni, da je za večjezičnost potrebno zraven maternega jezika obvladati en tuji jezik, medtem ko 57, 6 % pravi, da je večjezičen tisti, ki obvlada dva tuja jezika. Med odgovori ne zaznamo bistvene razlike, zato lahko sklepamo, da anketiranci ne poznajo točne razlike med dvojezičnostjo in večjezičnostjo, predvidevajo, da gre za dihotomijo med enim jezikom in dvema ali več jeziki. Prav tako se odgovori razlikujejo v stopnji znanja, saj 25, 9 % menijo, da je dovolj osnovno znanje jezika in 24, 1 %, da je potrebno visoko znanje jezika. Iz teh rezultatov in rezultatov o številu večjezičnih otrok lahko sklepamo, da starši ne vedo točno, kaj je potrebno za večjezičnost ali kdaj je otrok večjezičen. Negotovosti se torej kažejo tako pri potrebnem številu usvojenih jezikov kot tudi pri potrebnem jezikovnem znanju. To negotovost lahko opazimo tudi pri dejstvu, da skoraj polovica anketirancev meni, da so njihovi otroci večjezični. V nasprotju s prejšnjimi rezultati se 61, 8 % staršev zaveda, da za večjezičnost ni potrebno znanje tujih jezikov na enaki ravni. Opazimo lahko, čeprav veliko staršev ne more opredeliti, kdaj je njihov otrok večjezičen, da se večina vsekakor zaveda večjezičnosti, kot jo definira Oksaar, kjer je večjezičnost pogojena tako, da lahko posameznik brez težav preklopi med jeziki in je znanje več jezikov na isti stopnji zaradi različnega razvoja kompetenc in funkcionalne rabe jezikov skoraj nemogoče.

Zavedanje o pomembnosti učenja tujih jezikov in predvsem zgodnjega začetka učenja je v zadnjih desetletjih močno naraslo, kar se kaže tudi v povečanem zanimanju za učenje tujih jezikov. Kljub temu med jeziki prevladuje angleščina. V naši raziskavi (n=170) je 68, 8 % ljudi odgovorilo, da se njihov otrok uči angleški jezik, medtem ko samo 28, 8 % nemški jezik. Razlika med jezikoma je zelo velika, vendar je kljub temu 62, 9 % anketirancev mnenja, da je nemščina kot tuji jezik v primerjavi z angleščino podcenjena. Predvidevamo lahko, da je velika razlika v odgovorih lahko posledica tega, da vsi vrtci ne ponujajo možnosti izbire. Pri 1, 8 % lahko tudi zasledimo, da se otroci sicer ne učijo tujega jezika, vendar bi vsekakor izbrali nemški jezik. Iz tega lahko sklepamo, da bi pri možnosti nemščine kot izbire tujega jezika bila izbira nemščine večja. Med dejavniki, ki so vplivali na izbor tujega jezika, nas je predvsem zanimalo, zakaj so starši izbrali nemški jezik. Tukaj je le 12, 4 % navedlo kot razlog bližino Avstrije, torej staršem morebitne prednosti bližine

nemško govorečega prostora niso glavno vodilo pri izbiri tujega jezika. Med drugimi dejavniki, ki so vplivali na izbor, so bili tudi globalen jezik, pojavljanje v vsakdanji rabi in ni bilo druge izbire.

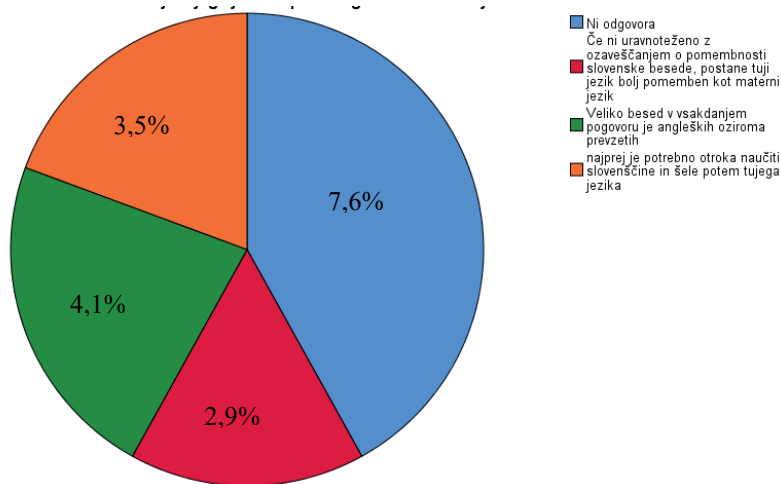
Kot zasledimo v mednarodnih študijah in slovenskih raziskavah, ima večjezičnost v zgodnjem otroštvu več prednosti kot slabosti. Zaradi plastičnosti možganov v tem zgodnjem obdobju so otroci bolj odzivni, ko so izpostavljeni jeziku. Prednosti, kot so obvladovanje tujega jezika na visoki stopnji, kreativnost, kognitiven razvoj in divergentno mišljenje, samozavest in spoštovanje do drugih ljudi kot tudi kultur, se zavedajo tudi starši. Z rastjo zanimanja za tuje jezike je tako prišlo tudi do spoznanja pomembnosti in prednosti, ki jih prinašajo. Večina anketirancev, tj. 81,8 % (n=170), meni, da učenje tujega jezika tako ne vpliva na razvoj slovenščine, medtem ko 18,2 % meni, da lahko učenje tujega jezika na materni jezik vpliva negativno. Podrobneje utemeljeni odgovori anketirancev so, razdeljeni v tematske sklope, grafično prikazani spodaj in sovpadajo z rezultati študij (Hohenberger, Skela, Razdevšek-Pučko, Čok, Dagarin Fojkar, Pižorn idr.).



Graf 2: Utemeljitev staršev, ki menijo, da učenje tujega jezika ne vpliva negativno na razvoj slovenščine pri otrocih (n=170)

Vir: lasten.

Čeprav velik delež nima posebnega mnenja, vseeno obstaja prepričanje, da tuji jezik nima vpliva na slovenščino. Odgovori anketirancev kažejo, da med starši prevladuje mnenje (29, 4 %; n=170), da je slovenščina materni jezik in tako posledično ni mogoče, da bi ga učenje tujega jezika izpodrinilo. 11, 2 % meni, da z jeziki širimo svoje znanje in 7, 6 %, da se ne bojijo za svoj materni jezik zaradi njegove vsakodnevne rabe. Pojavila so se tudi opažanja na področju prevzemanja besed, transferja in drugih oblik, saj je 4, 1 % mnenja, da je ta pojav povsem normalen v razvoju jezika. Starši tudi menijo, da so otroci v teh letih že sposobni ločevati jezike med seboj (2, 9 %), prepričani so tudi, da učenje tujega jezika vpliva pozitivno na spoznavanje in razumevanje maternega jezika (2, 4 %). Le majhen delež 1, 2 % je mnenja, da so jeziki tako avtonomni in med seboj nimajo toliko skupnega, da bi lahko prišlo do vplivov, kar ne drži, saj do vplivov med jeziki nenehno prihaja.



Graf 3: Utemeljitev staršev, ki menijo, da učenje tujega jezika vpliva negativno na razvoj slovenščine pri otrocih (n=170)

Vir: lasten.

Prav tako lahko tudi tukaj opazimo visoko neutemeljenost glede opredelitve negativnega vpliva na razvoj slovenščine pri večjezičnih otrocih. V primerjavi s prejšnjo skupino staršev, ki nimajo strahov pred tujimi jeziki, lahko tukaj vidimo skupino (4, 1 %; n=170), ki meni, da veliko prevzetih, predvsem angleških, besed lahko škoduje maternemu jeziku. 3, 5 % staršev je mnenja, da mora otrok biti dovolj ozaveščen o svojem maternem jeziku, v nasprotnem primeru bi lahko prišlo do

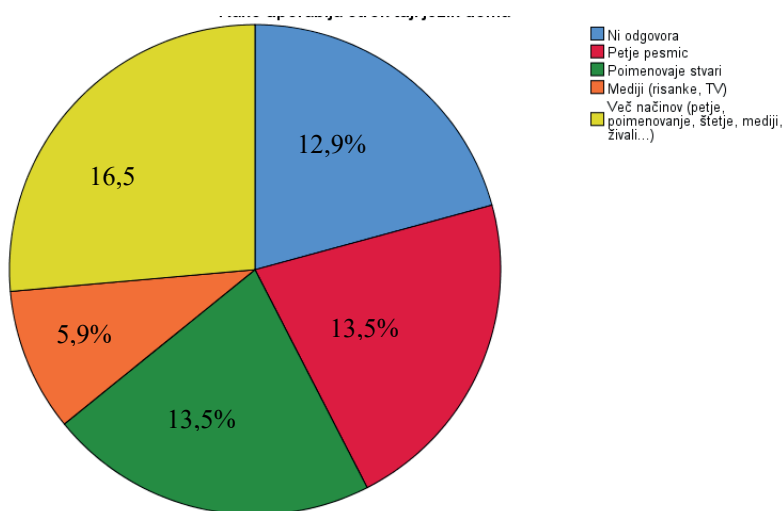
preobrata v pomembnosti med jeziki. 2,9 % je celo mnenja, da bi otrok moral učenje in usvajanje novega, tujega jezika začeti takrat, ko bi materni jezik že obvladal.

Strah staršev pred izgubo maternega jezika njihovih otrok je v našem primeru neutemeljen, saj govorimo o učenju tujega jezika v vrtcu in ne o večjezični vzgoji, pri kateri je potreben večji vnos jezika in lahko posledično, z neupoštevanjem pogojev za uspešno večjezičnost, pride do izgube jezika. Vsekakor je potrebno vedeti, da sta transfer in prevzemanje besed pri razvoju jezika povsem normalna pojava, ki ju ne moremo ustaviti. Le tako se lahko jezik razvija in le malo ljudi se zaveda, da so tudi besede, ki menimo, da so slovenske, tujega izvora.

Zanimalo nas je torej tudi, kakšno mnenje imajo starši o vplivih na otroka ob zgodnjem začetku učenja tujega jezika. 82,4 % (n=170) anketirancev meni, da učenje tujega jezika vpliva pozitivno na samozavest in osebno rast otroka, medtem ko 85,9 % meni, da se pozitivni učinki kažejo tudi pri motivaciji za učenje. 51,8 % anketirancev je mnenja, da tuji jezik pomaga pri razvijanju kreativnega izražanja in 78,2 %, da otroci nimajo težav z izražanjem v maternem jeziku, če že zgodaj začnejo z učenjem tujega jezika. Kljub nekaterim dvomom meni 59,4 %, da imajo otroci v predšolskem obdobju dovolj sposobnosti za učenje tujih jezikov. Starši med drugim ne dvomijo o otrokovih sposobnostih, saj menijo, da se otrok v teh letih lahko uči tudi dva tuja jezika (42,4 %) ali samo en tuji jezik (40,6 %). Rezultati naše raziskave sovpadajo z različnimi študijami (Hohenberger, Skela, Razdevšek-Pučko, Čok, Dagarin Fojkar, Pižorn idr.) tudi v prepričanju, da se otroci lažje naučijo jezika, s čimer se strinja 81,2 % anketiranih staršev. 53,5 % pa jih tudi meni, da z zgodnjim začetkom učenja otroci pozneje v šoli ne kažejo pomanjkljivosti na drugih področjih. Nedvomno lahko sklepamo, da se starši zavedajo pomembnosti in pozitivnih učinkov tujih jezikov v zgodnjih letih otroštva. Med prednosti zgodnjega učenja tujih jezikov sodi nedvomno tudi dejstvo, da lahko na tak način zagotovimo hitrejši začetek učenja dodatnega tujega jezika, vendar je takšnega mnenja le 38,8 % staršev naše raziskave (n=170). Prav tako 37,1 % staršev meni, da se bodo njihovi otroci pozneje lažje učili drugih tujih jezikov, saj lahko med seboj primerjajo jezikovne sisteme in tako na podlagi podobnosti gradijo nove temelje za učenje tujih jezikov. Prednost starši (65,3 %) vidijo tudi v tem, da zaradi zgodnjega spoznavanja tujega jezika otroci z njim nimajo toliko težav pozneje v šoli, prav tako (69,4 %) pa jim to pozneje olajša komunikacijo. Presenetljiv podatek je pri razvijanju strpnosti do drugih jezikov in kultur, saj je 65,3 % mnenja, da otroci, ki začnejo zgodaj z učenjem

tujega jezika, ne razvijejo več strpnosti do drugih skupin, kot otroci, ki zgodnjega učenja niso deležni. Ta podatek preseneti predvsem, ker se s spoznavanjem drugih kultur razvija razumevanje, posledično tudi strpnost. V poznejšem obdobju je možna prisotnost predsodkov do drugih kultur, kar lahko zavira pri razvoju le-te.

Zanimiv je podatek, na kakšne načine otroci anketiranih staršev v domačem okolju kažejo pridobljeno znanje tujega jezika iz vrtca. 62,4 % (n=170) odgovorov je pritrdilnih ter navaja, da njihovi otroci novo znanje kažejo tudi doma. Pri utemeljevanju odgovorov je mogoče zaslediti, da se pojav tujega jezika kaže pri večini na podobne načine



Graf 4: Utemeljite staršev, kako kažejo otroci pridobljeno znanje tujega jezika v domačem okolju (n=170)
(Lastni vir)

V zgornjem grafu lahko vidimo, da se pri vseh otrocih pojavljajo petje otroških pesmi, poimenovanje različnih stvari, kot na primer živali, številke, barve in/ali uporaba tujih medijev. Pri večini otrok (razen 12,9 %, ki niso utemeljili odgovora) je mogoče zaslediti vsaj eno od naštetega, kar kaže, da sta spodbujanje večjezičnosti in zgoden začetek učenja tujega jezika v vrtcih uspešen začetek v smer večjezične družbe.

4 Sklep

Kljub temu da je večjezičnost pojav, brez katerega si današnjega globaliziranega sveta ne znamo predstavljati, obstajajo pri nekaterih še vedno dvomi. Ti dvomi se kažejo predvsem, kadar govorimo o zgodnjem učenju, pridobivanju znanja tujega jezika in spodbujanju večjezičnosti v otroštvu. Prav v otroštvu pa je možganska plastičnost še posebej izrazita in naklonjena k pridobivanju novih znanj. Strahovi staršev so v našem primeru, ko govorimo o učenju tujega jezika v vrtcu, neutemeljeni. Otroci si s pridobivanjem novih znanj širijo obzorje in pridobivajo znanja, ki jih pozneje z vstopom v šolo samo še nadgrajujejo. Učenje tujega jezika v tem obdobju nima negativnih vplivov na materni jezik, izražanje ali osebnost. Ravno nasprotno, zgodnje učenje prinaša otroku veliko prednosti, saj ima tako možnost, da v obdobju otroštva in mladosti pride v stik z več tujimi jeziki, vpliva na otrokovo samozavest, njegovo kreativnost, strpnost do drugih, hkrati je podpora pri usvajanju maternega jezika. V zadnjih desetletjih se je močno povečalo povpraševanje po učenju tujih jezikov, vendar je pri tem angleščina še vedno na prvem mestu. V raziskavi smo ugotovili, da si starši želijo tudi več prisotnosti nemškega jezika. Tako lahko kljub nekaterim nasprotnikom, ki menijo, da je učenje tujega jezika v zgodnjem obdobju škodljivo za otroka, na drugi strani opazimo pozitivna stališča do večjezičnosti, čeprav si starši niso enotni, kaj točno pomeni biti večjezičen. To pozitivno stališče in spodbujanje zgodnjega učenja otrok kaže na uspešno doseganje ciljev jezikovne politike Evropske unije in zavedanje staršev o pomembnosti večjezičnosti. V času migracij in mobilnosti je izredno pomembno dobro znanje jezikov, saj so medkulturne kompetence pogoj za uspešno komunikacijo v večjezični družbi.

Literatura

- Gombos, Georg (2003): Bildungschance frühkindlicher Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Spracherwerb durch mehrsprachige Kindergärten. V: James, Allan (ur.): *Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien*. Celovec: Drava S. 49-85
- Evropska komisija (1995, 29. 11.) Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Pridobljeno s: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:DE:PDF>
- Lipavc Oštir, Alja (2008): Zakaj prvi tuji jezik danes v prvi razred osnovne šole? (družbeni in sociolingvistični vidiki). Pridobljeno s: https://www.zrssi.si/projektiess/skladišce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tujjezik-v-prvemtriletju/Strokovni%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zakaj_prvi_tuji_jezikv_v_1_razreda_os_sociolingvisticni_vidiki_lipavc_ostir_junij08.pdf

- Premrl, Darja: Stališča staršev na Notranjskem in poglobitni motivacijski dejavniki za vključitev otrok v programe zgodnjega učenja tujega jezika pred otrokovim devetim letom starosti. V: Vestnik za tuje jezike IV (2012). 1-2 S. 189-206
- Riehl, Claudia Maria (2009): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke
- Schneider, Stefan (2003): Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht. V: James, Allan (ur.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien. Celovec: Drava S. 11-48
- Skela, Janez; Razdevšek-Pučko, Cveta; Čok, Lucija (1999): Spodbujanje motivacije za učenje tujega jezika. V: Čok, Lucija; Skela, Janez; Kogoj, Berta; Razdevšek-Pučko, Cveta (ur.): Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije: S. 28-40
- Spaniel, Dorothea (2006): Der Beitrag bilingualer Schulen zur Herausbildung einer europäischen Identität – Ergebnisse der Begleituntersuchung des bilingualenbinationalen deutsch-tschechischen Bildungszweiges am Friedrich Schiller Gymnasium Pirna, Ostsachsen V: Ehlich, Konrad; Hornung, Antonie (ur.): Praxen der Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann S. 87-102
- Zajec, Valentina (2020): Förderung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten aus der Sicht der Eltern (Magistrska naloga). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor

DELO Z OTROKI PRISELJENCI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

MARTA LICARDO,¹ SUMEDIJA AGIĆ²

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
marta.licardo@um.si

² Vrtec Otona Zupančiča Slovenska Bistrica, Slovenska Bistrica, Slovenija
sumedija@gmail.com

Sinopsis V poglavju uvodoma predstavljamo osnovna izhodišča za delo z otroki priseljenci v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju. V raziskavi osvetlimo del teoretičnih izhodišč in analiziramo zaznane kompetence strokovnih delavcev pri delu z otroki priseljenci, razlike v zaznanih kompetencah glede na delovno mesto in stopnjo izobrazbe (n = 461). Rezultati kažejo, da je treba izboljšati usposobljenost strokovnih delavcev za delo z otroki priseljenci, zlasti na področju specifičnih kompetenc, kot so individualno delo z otroki, uporaba dvojezičnih slikanic, priprava individualiziranih načrtov, uporaba posebnih metod dela ipd., saj je le 21,6 % strokovnih delavcev mnenja, da imajo dovolj znanja o različnih metodah za delo z otroki priseljenci. Šibko je tudi razumevanje strokovnih delavcev glede spodbujanja enakovrednih jezikovnih zmožnosti otrok priseljencev v maternem in slovenskem jeziku. Delovno mesto in stopnja izobrazbe strokovnih delavcev pa sta se izkazala kot delno pomembna dejavnika pri delu z otroki priseljenci.

Ključne besede

otroci priseljenci,
predšolska vzgoja,
metode dela,
medkulturna
vzgoja,
kompetence
vzgojiteljev

WORKING WITH IMMIGRANT CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD

MARTA LICARDO,¹ SUMEDIJA AGIĆ²

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
marta.licardo@um.si

² Oton Zupančič Kindergarten in Slovenska Bistrica, Slovenska Bistrica, Slovenija
sumedija@gmail.com

Abstract In the introduction of this chapter, we present basic guidelines for working with immigrant children in early childhood education and early elementary education. In the study, we focus on theoretical guidelines and analyze the perceived competences of early childhood educators working with immigrant children and differences in perceived competences regarding job position and level of education (n = 461). The results indicate, that the competences of educators working with immigrant children should be improved, especially specific competences such as working individually with children, using bilingual picture books, preparation of individualized plans, and using specific teaching methods. Only 21.6% of educators reported that they had sufficient knowledge of the specific teaching methods for working with immigrant children. Educators also have a weak understanding and knowledge of how to support children in equal learning of mother language and slovene language. Job position and level of education partly prove to be important factors when working with immigrant children.

Keywords:

immigrant children, preschool education, methods, intercultural education, teacher competences

1 Osnovna izhodišča za delo z otroki priseljenci v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju

V Sloveniji se v vzgojno-izobraževalni sistem vsako leto vključujejo otroci priseljencev, beguncev in prosilcev za azil. Ti otroci in mladostniki zaradi pomanjkljivega znanja slovenskega jezika in drugih izzivov težje sledijo pouku in vodenim dejavnostim v vrtcu ali šoli, se manj uspešno vključujejo v socialno okolje, dosegajo slabši šolski uspeh in nižjo stopnjo izobrazbe (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, 2007¹; Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtece in šole, 2012²; Eurydice, 2014). Vzgojitelji in učitelji imajo pri delu z otroki priseljenci različne izzive (Licardo in Senica, 2017), ki so strnjeno predstavljeni na sliki spodaj.



Slika 1: Izzivi strokovnih delavcev pri delu z otroki priseljenci

Vir: lasten.

Da bi se lažje spoprijeli z navedenimi izzivi, imamo v Sloveniji na voljo smernice, načela in napotke, kako čim bolj uspešno delati z otroki priseljenci, prav tako pa je v zadnjih letih več projektov v šolah in vrtcih, v katerih se usposablja strokovne delavce za delo s priseljenci. Vse pedagoške delavce se zavezuje k izvajanju načela vključujočega pristopa pri izobraževanju za učinkovito vključitev otrok priseljencev in k oblikovanju medkulturne družbe (Smernice, 2012), za katero je potrebna medkulturna vzgoja.

¹ V nadaljevanju Strategija, 2007.

² V nadaljevanju Smernice, 2012.

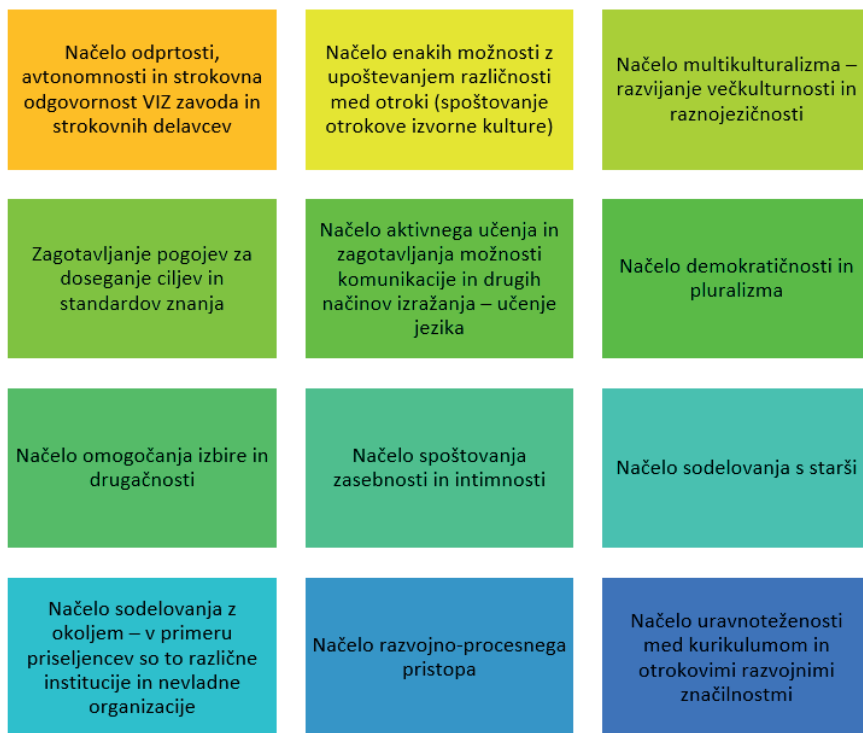
Temeljni cilji za izobraževanje otrok priseljencev, ki se nanašajo na področja dela v vrtcih, so (Smernice, 2012):

- da se otroku, ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost in telesno ter duševno konstitucijo zagotavlja optimalen razvoj;
- otroka je treba vzgajati za medsebojno strpnost in razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov;
- vsak otrok se mora naučiti spoštovati drugačnost in sodelovati z drugimi;
- pomembno je spoštovanje otrokovih pravic in temeljnih svoboščin;
- velik pomen pa ima tudi razvijanje enakih možnosti obeh spolov, ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi.

Za osnovno in srednjo šolo je vključevanje otrok priseljencev zakonsko bolje urejeno, v Zakonu o vrtcih (1996) pa otroci priseljenci niso posebej omenjeni, prav tako jim ni zakonsko omogočen način učenja slovenščine kot tujega jezika. Kljub temu lahko nekatere zakonske usmeritve za predšolsko vzgojo razumemo v kontekstu dela z otroki priseljenci (Zakon o vrtcih, 2005; člen 3 in 4), kjer zasledimo, da je treba:

- upoštevati načelo demokratičnosti in pluralizma;
- ponuditi enake možnosti za otroke in starše, upoštevaje različnost med otroki;
- zagotavljati pravice do izbire in drugačnosti in
- ohranjati ravnotežje med raznimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja;
- razvijati sposobnosti razumevanja in sprejemanja sebe in drugih;
- razvijati sposobnosti za dogovarjanje, upoštevanje različnosti in sodelovanje v skupinah itd.

Temeljna načela za vzgojno-izobraževalno delo z otroki priseljenci, ki so zapisana v Smernicah (2012) in Kurikulumu za vrtnice (1999), so predstavljena na sliki spodaj.



Slika 2: Povzetek načel za delo z otroki priseljenci

Vir: Smernice, 2012, Kurikulum za vrtce, 1999.

Na tem mestu smo povzeli zgolj načela, ki so neposredno povezana z delom strokovnih delavcev z otroki priseljenci. Podrobnejša pojasnila o navedenih načelih so v omenjenih dokumentih (Smernice, 2012, Kurikulum za vrtce, 1999). V okviru ZRSŠ pripravi je tudi nov Koncept vključevanja in dela z otroki/učenci/dijaki priseljenci (2021), ki prinaša nekaj novosti pri delu z otroki priseljenci, predvsem na ravni individualizacije in podpore otrok priseljenec pri vključevanju v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.

Pri delu z otroki priseljenci so pomembni tudi podporni dejavniki, ki posredno in neposredno vplivajo na kakovost dela in uspešnost integracije oz. inkluzije otrok priseljenec v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, pri čemer imajo neposredni dejavniki lahko večji učinek na otroka priseljenca kot posredni, vsekakor pa so pomembni tudi slednji, saj ti vplivajo na procese na sistemski ravni (Licardo in Senica, 2017).

Neposredni podporni dejavniki	Posredni podporni dejavniki
<ul style="list-style-type: none"> • Podpora vodstva vrtca in šole • Klima v skupini/razredu • Učinkovito sodelovanje s starši • Spodbujanje močnih področij otrok • Osebnostna naravnost vzgojitelja/učitelja do vključevanja otrok priseljencev • Usposobljenost vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev za delo s priseljenci 	<ul style="list-style-type: none"> • Vključevanje priseljencev v družbo in sodelovanje vseh • Vključenost otrok v vrtce in šole • Pozitivna diskriminacija • Spodbujanje integracije in inkluzije • Spodbujanje medkulturne vzgoje na sistemski ravni • Sodelovanje s širšim okoljem (MIZŠ, ZRSŠ, nevladne organizacije)

Slika 3: Neposredni in posredni podporni dejavniki pri delu z otroki priseljenci

Vir: lasten.

Dosedanje izkušnje v Sloveniji kažejo, da je mogoče ob upoštevanju in spodbujanju podpornih dejavnikov uspešno vključevati otroke priseljence, čeprav se med posameznimi regijami ali institucijami morda prisotne razlike (Agić, 2018; Čančar in Drljič, 2015).

Pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti v vrtcih sledimo načelom, ki so pomembna z vidika vključujočega pristopa pri uresničevanju pravic otrok priseljencev. Vrtec in šola naj bosta odprta do sprejemanja vseh otrok, tudi otrok priseljencev. Ena izmed temeljnih smernic je spodbujanje medkulturne vzgoje. Medkulturna vzgoja predstavlja premišljene, vodene dejavnosti in vsakodnevne interakcije med strokovnimi delavci in otroki, katerih cilj je krepitev dobrih odnosov med pripadniki različnih kultur, zavestna skrb za enakopravnost vseh, prizadevanja za sprejemanje in spoštovanje drugačnosti, vzgoja za demokratične vrednote, spoznavanje značilnosti različnih kultur, spodbujanje večjezičnosti in razvijanje pozitivne kulturne identitete vseh. Na drugi strani pa medkulturna vzgoja pomeni tudi učenje in ozaveščanje otrok o družbenih pojavih, kot so etnični, nacionalni, socialni predsodki in stereotipi, ogovarjanje, izogibanje, marginalizacija/izločevanje, kako mirno reševati konflikte ipd. Otroke je treba seznanjati tudi z negativnimi družbenimi pojavi in jim predstaviti možne rešitve in načine razmišljanja, ki vodijo k boljšim odnosom in mirnemu sobivanju različnih ljudi v eni skupini, skupnosti ali

družbi. Pri čemer je treba večkrat poudarjati koristi skupnega sobivanja ter dejstvo, da nas različnost v resnici bogati (in ne ogroža), da imamo med sabo več podobnosti kot razlik ter da smo vsi prebivalci sveta (poudarimo obstoj in pomen univerzalne identitete).

V nadaljevanju predstavljamo nekatere pomembne vidike dela z otroki priseljenci v predšolski vzgoji, saj smo tudi v empiričnem delu raziskovali zaznave kompetenc strokovnih delavcev v vrtcih.

1.1 Vpis otroka priseljenca v vrtec in uvajalno obdobje

Vpis otroka priseljenca v vrtec se zelo priporoča (če je mogoče, vsaj dve leti pred vpisom šolo), saj bo vključenost otroka v družbo vrstnikov pripomogla k učenju slovenskega jezika in razvoju socialno-emocionalnih veščin, kar je osnova za nadaljnje izobraževanje. Ker so otroci priseljenci formalno izenačeni z otroki, ki niso priseljenci, je plačilo vrtca usklajeno z dohodki oz. prejemki staršev ali skrbnikov. Če starši ne govorijo slovenskega jezika, jim je treba ponuditi pomoč pri izpolnjevanju vpisne dokumentacije (Smernice, 2012). Takrat se lahko poišče pomoč nevladnih organizacij v lokalnem okolju ali kakšnih drugih virov (npr. MIZŠ).

Ob vpisu je starše treba seznaniti s pravili vrtca, časom prihodov in odhodov otrok ter se hkrati pogovoriti o morebitnih posebnosti, ki so značilne za njihovega otroka ali kulturo. Te posebnosti so lahko vezane na praznovanje praznikov, na prehrano, različne običaje in navade. Dobro se je zavedati, da ima vsaka družina, ne glede na prvotno kulturo ali državo, iz katere prihajajo, individualne specifike (npr. socialno-ekonomski status, raven izobrazbe staršev, primarni jezik, oblika družine, druge posebne potrebe). Zato ni dobro kar predvidevati, kakšne bodo podobnosti med družinami ali otroki, tudi če prihajajo iz iste kulture ali države, saj se lahko pri tem zelo motimo. Strokovni delavci v vrtcu naj dajo vsem staršem vedeti, da so enako dobrodošli, da je vrtec odprt za sprejem vseh otrok ter da se v vrtcu negujeta medkulturna vzgoja in sobivanje različnih kultur.

V uvajalnem obdobju otroka v skupino je pri otrocih priseljencih mogoče pričakovati podobne izzive kot pri drugih otrocih, ki prvič vstopijo v vrtec, vendar morda večje. Vsak otrok potrebuje čas, da se prilagodi novim okoliščinam, dnevni rutini, novim obrazom ter da je za določen čas v dnevu brez prisotnosti staršev. Pri otrocih priseljencih (ali otrocih beguncih) lahko pričakujemo večji strah, ki je morda

povezan s selitvijo in spremembo okolja, kulture; otroci lahko imajo zmanjšan občutek varnosti, kar je zelo povezano z otrokovimi preteklimi izkušnjami. Pri otrocih priseljencih lahko zasledimo raznolike čustveno-vedenjske težave, kot so npr. depresivnost, dezorientiranost, neodzivnost, doživljanje travm, čustvena apatičnost, težave pri vzpostavljanju stikov z drugimi, zavračanje hrane, močenje postelje, upiranje, izražanje regresivnega ipd. (Whitebread in Coltman, 2008; Doyle, Dotsch, Savazzi in Awamleh, 2015). V teh primerih si je treba vzeti čas, da skupaj s starši pomagamo otroku odpraviti težave. Starši naj krajši čas ostanejo z otrokom v skupini in se z njim aktivno ukvarjajo, igrajo. Vzgojiteljeva vloga pa je, da z otrokom vzpostavi čustveno ljubeč in varen odnos, v odnosu z otrokom načrtno razvija občutek varnosti, otroku izkazuje pozornost, spremlja njegovo počutje in blaži morebitne znake stiske (Whitebread in Coltman, 2008). Otroka lahko v vrtec uvaja tudi drugi član družine, na katerega otrok ni tako močno navezan (npr. dedek, babica ali oče namesto mame). Prav tako otroka spodbudimo, da od doma prinese ljubkovalno igračo ali predmet, na katerega je navezan, s katerim se pomiri ali tolaži (Varjačič, 2007).

1.2 Delo z vrstniki v skupini

Kadar se vključuje otrok priseljenc v skupino prvega starostnega obdobja, je manj prilagoditev, saj so v tem obdobju vsi otroci v začetni fazi učenja jezika in medsebojno razumevanje in sprejemanje otrok še ni tako odvisno od kulture. V drugem starostnem obdobju pa je že smiselno seznaniti otroke z vključitvijo otroka priseljenca in jim tudi predstaviti osnovne značilnosti jezika, države in kulture, od koder otrok prihaja (Smernice, 2012). To je hkrati dobro izhodišče za medkulturno vzgojo, priložnost za učenje o družbenem okolju, kulturah in spoznavanju sveta okoli nas. Pri tem je treba te dejavnosti vključiti kot del izvedbenega kurikulumu ter omogočiti tudi drugim otrokom, da predstavljajo svojo kulturo, jezik, navade. Pozorni smo, da otroka priseljenca s tem pretirano ne izpostavljamo. Vse otroke je treba spodbujati k spoštovanju drugačnosti, razvijanju prijateljskih odnosov, občutkov varnosti in sprejetosti. Pri delu z vrstniki v skupini lahko občasno zasledimo tudi vrstnike, ki imajo negativne občutke do otrok priseljencev, najpogosteje pogojene z vzgojo doma. Takrat se poskušamo pogovoriti s starši.

1.3 Medkulturna vzgoja

Medkulturna vzgoja in izvajanje vodenih dejavnosti, katerih namen je spodbujanje medkulturnih kompetenc pri otrocih, ne razvija zgolj bolj prilagojenega vedenja, boljše socialne integracije in socialnih veščin, temveč tudi večjo samostojnost, iniciativnost ter boljše reševanje konfliktov (Anghel in Lupu, 2014). Medkulturna vzgoja torej ne pomeni le pridobivanja znanja o drugih kulturah, jezikih, običajih ipd., temveč tudi razvijanje lastnih socialnih veščin, stališč in odnosnih kompetenc, ki jih otrok lahko ponotranji, ko je deležen medkulturne vzgoje. Ključni dejavnik pri izvedbi medkulturne vzgoje so strokovni delavci, ki imajo dovolj znanja in veščin, da lahko otroke poučujejo o enakosti, o spoštovanju drugačnosti, o različnih kulturah, o večjezičnosti in so hkrati sami zgled oz. model, kako vzpostavljati in ohranjati odnose s pripadniki različnih kultur ter kako premagovati izzive, ki se v teh odnosih pojavljajo.

Medkulturno vzgojo v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju lahko izvajamo na različne načine. Nekaj osnovnih primerov lahko zasledimo v Kurikulumu za vrtce (1999), kjer je navedeno, da se lahko otroci, stari od 1 do 3 let, seznanjajo z različnimi življenjskimi navadami in oblikami družinskega in družbenega življenja v različnih kulturah in družbenih skupinah, da se igrajo z mlajšimi in starejšimi otroki, če je mogoče tudi z otroki, ki imajo različno nacionalno poreklo, ter da se seznanjajo z razlikami med ljudmi. Za otroke, stare od 3 do 6 let, pa so navedeni primeri dejavnosti: sodelovanje otrok v pogovorih o stereotipih in predsodkih, seznanjanje otrok z različnimi geografskimi in kulturnimi okolji (kar pomeni spoznavanje različnih kontinentov, držav, ras, kultur, etničnih skupin, jezikov, materialne in kulturne dediščine ipd.). Prav tako se omenja, naj imajo otroci možnost sodelovanja pri načrtovanju in pripravi različnih praznovanj (običajev, navad), ob tem pa upoštevamo medkulturne razlike.

Medkulturno vzgojo lahko izvajamo tudi skozi dnevno rutino, kjer se običajno prepletajo različna implicitna ali eksplicitna kulturna sporočila. Na primer, kako se izvaja higiena, telesni ali očesni stik z otrokom, načini oblačenja, načini prehranjevanja (npr. uporaba paličic, prehranjevanje z rokami), navade glede spanja, ritualov ipd. Kadar se tovrstne navade in posebnosti ne skladajo s pričakovanim vedenjem, je treba premisliti, ali je res nujno, da otrok to vedenje spremeni ali pa gre morebiti le za vsiljevanje naših kulturno naučenih vzorcev otroku.

Za medkulturno vzgojo izberemo otroško literaturo, ki vsebuje vsebine iz različnih kultur, navad, praznikov, dogodkov, običajev. Otroci lahko ob seznanjanju z literaturo delajo primerjave med kulturami, državami, iščejo podobnosti in razlike, ugotavljajo, kaj je skupnega vsem kulturam (npr. promet, razvoj kulture, prazniki, družine ...). Uporabljamo filme, ki prikazujejo življenje v različnih kulturah, ali filme, ki prikazujejo sobivanje različnih kultur, različne otroške enciklopedije, slikovne slovarje, namizne igre, kvize, didaktične igre, revije in časopise. Izberemo lahko igre, v katerih morajo otroci komunicirati v tujih jezikih. Uporabljamo lahko lutko kot kulturnega mediatorja, glasbo iz različnih kultur, plese, prstne igre, banse, bibarije ipd.

Medkulturno vzgojo v osnovni šoli lahko izvajamo tako, da vsebine, povezane z medkulturnostjo, vključimo kot del medpredmetnega poučevanja pri izvedbi različnih predmetov, kjer več poudarka namenimo predstavljanju vsebin iz različnih kultur ali dosežkov posameznikov iz različnih kultur. Npr. pri umetnostni vzgoji vključimo spoznavanje umetniških dosežkov kultur, pri naravoslovju predstavimo znane znanstvenike ali odkritja iz posameznih kultur, pri družboslovju vključimo spoznavanje značilnosti kultur posameznih držav itd.

Zaželeno je, da učitelji v svoj pouk vključujejo nove vsebine z različnih vidikov (npr. namerno ozaveščanje o stereotipih, predsodkih; o zgodovini in vzrokih priseljevanja ter o priseljenjskih kulturah. Pri pouku jezika in književnosti se lahko vključijo literarna dela priseljenjskih pisateljev ali pesnikov).

Pri poučevanju je treba težiti k temu, da se ne posplošuje na podlagi stereotipov ali etnocentrizma (npr. pri opisih »revne« Afrike, evropskem osvajanju in odkrivanju Novega sveta, Medkulturna vzgoja v šoli: izhodišča in smernice, 2012; Lipavic Oštir in Muzikářová, 2021). Za spodbujanje medkulturnosti v šoli je potrebno tudi izvajanje dejavnosti v šoli ter širšem okolju (projekti, povezani z medkulturnim učenjem). Zaželeno je, da v pouk vključujemo dejavnosti, ki pripomorejo k ohranitvi jezika in kulture otrok priseljencev ter k njihovem enakemu vrednotenju v primerjavi z jezikom in kulturo slovenskega okolja (Strategija, 2007), kar je tudi sicer osnovno načelo medkulturne vzgoje.

1.4 Medkulturno okolje v vrtcu

Sporočilnost fizičnega okolja je v vrtcu izrednega pomena, saj pri otrocih iz različnih kulturnih ozadij spodbuja razvoj pozitivne samopodobe. Igralnica mora biti urejena tako, da prikazuje obstoj različnosti kot običajen del človekovega obstoja.

Pomembno je, da so različne vrste kultur predstavljene tako, da ne učinkujejo na povečevanje stereotipnih predstav. V igralnici naj se vsi otroci, ne glede na raso, etnično pripadnost ali druge specifične sposobnosti, počutijo dobro, spoštljivo in enakopravno. Da bi spodbujali tovrstno vzdušje, lahko uporabimo plakate, fotografije, ki prikazujejo različne ljudi iz različnih kultur, iz katerih prihajajo otroci, risbice in druge likovne izdelke, z napisi, ki so v jeziku otrok priseljencev. Podobe ljudi ali otrok iz različnih kultur naj bodo v običajnih oblačilih, ki so značilna za vsakodnevno življenje v posamezni kulturi za oba spola (ne npr. zgolj v narodnih nošah).

Poleg tega je pomembno je tudi, da so igrače v igralnici primerno izbrane. V igralnici naj bodo lutke obeh spolov ter naj predstavljajo različne rase, v kotičku za pripravljane hrane so lahko tudi različne vrste pribora, kot so kitajske paličice, otroci naj imajo na voljo različna glasbila, ki izhajajo iz različnih kultur, knjižni kotički naj vsebujejo veliko otroške literature z različnih koncev sveta in z veliko slikovnega materiala (Vah Jevšnik, 2010). Otrokom lahko damo na voljo tudi veliko ogledalo, možnost za preizkušanje različnih oblačil, pripomočkov, instrumentov in drugih rekvizitov za simbolno igro ali igro vlog, ki vključuje medkulturne elemente.

V obilici dražljajev in aktivnosti otrok lahko doživi tudi preveliko zasičenost dražljajev, pričakovanj in zahtev. Preveliko hrupa v igralnici sproža dodatno doživljanje stresa in lahko povzroči, da otrok postane razdražljiv, prav tako se je v hrupnih okoliščinah težko učiti novih besed in jezika (Doyle et al., 2015). Zato je treba v igralnici omogočiti tudi počitek glede na individualne potrebe, kamor se lahko otrok umakne, če ne želi sodelovati v skupnih aktivnostih ali če želi biti sam. Za ta namen pripravimo tihi kotiček, kjer so blazine in prostor, v katerem se lahko otrok umiri.

1.5 Splošne prilagoditve dela za otroke priseljence

Splošne prilagoditve dela zajemajo zelo različen spekter aktivnosti, ki jih pričnemo izvajati kmalu za tem, ko izvemo, da bomo dobili v skupino/razred otroka priseljenca, in preden imamo prvo srečanje s starši in otrokom. Izvajamo jih ves čas, na začetku zelo intenzivno, kasneje pa opuščamo posamezne prilagoditve ali jih izvajamo le po potrebi, ko vidimo, da se je otrok že vključil v skupino in (vsaj delno) usvojil jezik.

Prva izmed splošnih prilagoditev je, da si ustvarimo profil družine in otroka, ki vključuje kulturno ozadje, družinsko dinamiko in jezikovne veščine. Poskrbimo, da so pravila, navodila in pričakovanja jasno prikazana. Govorimo razločno in uporabimo vizualne pripomočke v komunikaciji z otrokom in tudi s starši.

Kot pomoč pri vzpostavljanju začetne komunikacije z otrokom pripravimo slikovni in besedni slovar za dnevno rutino ter osnovne potrebe otroka (osnovne potrebe so potreba po hrani, pijači, igri, druženju, higienske potrebe, potreba po bližini odraslega ipd.). Slikovni slovar naj bo na takšnem mestu, da lahko otrok kadarkoli pokaže na sliko in nam tako sporoči, kaj želi.

Ves čas spodbujamo izražanje otroka v maternem jeziku in ga hkrati učimo slovenski jezik. Poskrbimo, da je otroku na voljo tudi otroška literatura v maternem jeziku ali dvojezična literatura (zgodbe, pravljice, basni ipd.).

Vodene dejavnosti prilagodimo tako, da jih besedno poenostavimo, po potrebi navodila za delo pripravimo v slikovnem materialu in dvojezično. Dejavnosti načrtujemo tako, da predvidimo, kako bo lahko temu sledil otrok priseljenec, ki ne razume slovenskega jezika. Kadar ocenimo, da otrok ne zmore slediti predvideni dejavnosti v skupini, pripravimo nadomestno dejavnost.

Vsakodnevna komunikacija z otrokom priseljencem naj vsebuje verbalno in neverbalno sporočanje. Pri neverbalni komunikaciji lahko vodimo otroka za roko, mu pokažemo, kaj želimo ali pričakujemo. Uporabimo ponazarjanje in prikazovanje tako, da najprej vzgojitelj naredi to, kar želi od otroka, in potem otrok to ponovi. Ob tem dejanja tudi ubesedimo.

Kasneje lahko otroku omogočimo, da on vodi in nam pokaže, kaj želi. Pogosto je treba uporabljati vzporedni govor, pri katerem odrasli govori o tem, kaj počne otrok. Vzporedni govor je lahko na začetku zelo poenostavljen, zgolj ena beseda ali dve; kasneje, ko se poveča otrokovo razumevanje slovenskega jezika, pričnemo uporabljati sestavljene besedne zveze in povedi. Otroka tudi spodbujamo, da ponovi za nami in sam pove oz. ubesedi svoje dejanje. Ko otrok prične uporabljati slovenske besede, preidemo na fazo širjenja besednih zvez, npr.: »Želiš balon?«, »Izvoli moder balon« ali »Moder balon je velik«.

Kadar so naloge težje, jih razdelimo na manjše korake, s katerimi otroku postopoma uspe narediti tudi težjo nalogo. Delo in vodene dejavnosti načrtujemo tako, da otrok priseljenec lahko aktivno sodeluje in da je pri delu uspešen. Pri vsakodnevnih interakcijah je pomembno otroku omogočiti občutek uspešnosti in vključenost v skupino. Ob tem je smiselno uporabljati tudi pohvale. Naučimo se izrekati osnovne pohvale v maternem jeziku otroka priseljenca. V komunikaciji lahko uporabljamo dvojezično ali večjezično izražanje pohval.

Otroka priseljenca motiviramo za sodelovanje v dejavnostih tako, da načrtujemo več možnosti, v katerih lahko aktivno sodeluje, ter mu omogočimo izbiro in odločanje o različnih dejavnostih. Otrokovo aktivno sodelovanje lahko spodbujamo tudi s tem, da vključimo njegova močna področja ter možnosti, da se izraža na način, ki mu ustreza (Palmer et al., 2013). Poskrbimo tudi za to, da ima otrok možnost izraziti svoje preference (kaj želi, kaj mu je všeč). Spodbujamo ga, da pove ali pokaže, kaj je njegova najljubša igrača, hrana, pijača, zgodba, pravljica, pesem, ples, športna aktivnost, s kom se najraje družiti itd.

1.6 Individualizacija dela z otrokom priseljencem

Za prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela je treba oblikovati strokovni tim in za otroka pripraviti individualni program, v katerem spremljamo otrokov napredek in imamo zastavljene cilje (Smernice, 2012). Cilje zastavimo glede na pričakovani napredek otroka v posameznem šolskem letu ali polletju, pri čemer si lahko pomagamo z razvojnimi mejniki. Cilje zapišemo realno, merljivo in časovno opredeljeno (npr.: ob polletju bo Miha znal samostojno izraziti slovenske besede za osnovne potrebe – prehrana, higiena, počitek, igra). Ob tako načrtovanih ciljnih veliko lažje usmerjamo dejavnosti in smo pozorni na napredek otroka. Hkrati pa bolj profesionalno spremljamo lastno delo in ga po potrebi usmerimo na tista področja,

ki so morda nekoliko spregledana ali pa na njih nismo bili pozorni. Pri individualnem načrtovanju je treba pred tem imeti dobro opisano trenutno funkcioniranje otroka (da bomo lahko ustrezno spremljali napredek), pri načrtovanju ciljev pa je zelo smiselno in koristno sodelovati s starši, saj lahko sami sodelujejo pri poučevanju in učenju otroka tudi v domačem okolju. Partnerski odnos s starši je pri individualizaciji dela zelo pomemben, zato ga je treba negovati in spodbujati, čeprav hkrati vemo, da je lahko pri starših priseljencih to težava. Vendar, če nam bo uspelo pri tem aktivno vključiti starše, bo napredek otroka toliko večji in učinki skupnega truda se bodo dolgoročno pokazali v otrokovem razvoju.

V individualni načrt vključimo cilje, vezane na (Vključevanje priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, 2017):

- otrokovo opolnomočenje na področju sporazumevalnih zmožnosti neverbalnih in verbalnih interakcij; v maternem in učnem jeziku;
- samoregulacijo in razvoj socialnih veščin;
- razvoj otrokovih zmožnosti na vseh področjih (otrokov telesni, gibalni, govorni, kognitivni, socialni, čustveni, moralni razvoj);
- razvoj otrokovih močnih področij;
- spremljanje napredka na podlagi razvojnih mejnikov in individualnih značilnosti otroka;
- postopno vključevanje otroka in družine v lokalno okolje.

Cilje evalviramo ob polletju, lahko tudi večkrat na leto, če se pojavi potreba. Z rezultati seznanimo starše. V naslednjem obdobju ukrepamo na podlagi evalvacije, ugotovljenega napredka in zastavimo nove cilje, ki jih bomo poskušali dosegati z otrokom v naslednjem obdobju. Skrbno individualno načrtovanje ima več koristi: a) imamo osnovo za načrtovanje dela, b) strokovno poglobljeno spremljamo napredek otroka, c) omogočamo pregledno informiranje drugim strokovnim delavcem, ki bodo delali ali že delajo z otrokom, d) imamo ustrezne in utemeljene informacije za starše, e) pravočasno lahko reagiramo, ko se pojavijo težave, problemi ali če opazimo razvojna odstopanja pri otroku.

1.7 Delo s starši

Starši otroka priseljenca pogosto slabše razumejo slovensko, sploh ne razumejo slovensko ali pa uporabljajo jezikovno kombinacijo slovenskega in maternega jezika. Zaradi tega tudi slabše poznajo prevladujoče norme v vrtcu in v naši družbi nasploh, zato se manj pogosto vključujejo in odzivajo na govorilnih urah in sestankih. Zaradi manjšega obiska na govorilnih urah pogosto ne nasprotujejo nasvetom in napotkom. Tudi kadar se takšni starši na vabilo odzovejo, so v primerjavi z drugimi starši raje v ozadju. Kadar se pojavijo težave v vrtcu, navadno sprejmejo svojo odgovornost, ampak dogovora, ki bi to stanje otroka popravil, ne uresničijo in zaradi tega je mogoče opaziti manjšo pripravljenost sodelovanja (Motik in Veljić, 2007).

V nekaterih državah, iz katerih prihajajo priseljenci, sta vzgoja in izobraževanje tradicionalno v domeni vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnjakov. Zato je lahko za starše priseljence nekaj novega, ko jih želimo aktivno vključiti v vzgojno-izobraževalni proces, kot je aktivno sodelovanje na roditeljskih sestankih, pogovornih urah, pri izvedbi dejavnosti, pri obisku prireditve ali izvajanju domačih aktivnosti skupaj z otrokom ipd.

Zelo pomembno je, da staršem stopimo naproti, pokažemo iskreno zanimanje in jih sprejmemo kot ljudi, saj s tem vplivamo na njihovo samospoštovanje ter jim damo vedeti, da so v vrtcu oz. šoli skupaj z nami enakovredni partnerji (Jensen in Jensen, 2011). Enakovredno partnerstvo je lahko za nekatere starše nov odnos, saj v mnogih drugih kulturah velja, da je vzgojitelj ali učitelj absolutna in brezpogojno spoštovana avtoriteta, o čemer se je prav tako treba s starši pogovoriti in jim pojasniti, kakšne odnose s starši vzpostavljamo v slovenskih šolah.

Raziskave (Henderson in Mapp, 2002) kažejo, da ko nam uspe motivirati starše priseljence in jim omogočiti, da sodelujejo s strokovnimi delavci v vrtcu, se otroci lažje učijo in bolje napredujejo. Da bi to lahko naredili, je treba najprej vzpostaviti komunikacijo. Kako bomo to dosegli, je odvisno od okoliščin in posameznega primera družine. Po potrebi prosimo za prevajalca ali tolmača, če se s starši ne moremo pogovoriti sami. Pri tem se lahko povežemo tudi s širšo lokalno skupnostjo in osebo, ki je vez med organizacijo, ki se ukvarja z integracijo priseljencev. Te organizacije ponujajo aktivnosti, ki so lahko v pomoč pri delu v vrtcu glede izobraževanja kadrov ali pri omogočanju lažjega vzpostavljanja stikov (npr. Slovenska filantropija, dostopno na: <https://www.filantropija.org>).

Za prvi pogovor s starši otroka priseljenca prosimo pomoč sodelavca, ki že ima predhodne izkušnje z ljudmi iz različnih kultur. Ob pogovoru smo pozorni na neverbalno komunikacijo, izražamo pristno pozornost in zainteresiranost za njihovo počutje in pričakovanja. Treba je vzpostaviti osebni stik, si vzeti dovolj časa in pogovor opraviti v primernem prostoru, v katerem bomo lahko v miru komunicirali. V pogovoru poskušamo staršem krepite njihov občutek samospoštovanja, blažimo morebitne strahove in skrbi. Preden izrečemo neki predlog ali ukrep, razmislimo, kako bo to učinkovalo na starše in otroka in ali je to sprejemljivo z vidika njihove kulture (Motik in Veljić, 2007).

Starše bomo lažje pritegnili k sodelovanju, če jim lahko zagotovimo, da bodo otroci v vrtcu lahko ohranili in vzdrževali močne in pozitivne vezi s svojo kulturo, da bodo lahko ohranjali materin jezik in razvili pozitivno identiteto, povezano s primarno kulturo, ter hkrati spoznavali tudi slovensko kulturo.

Zelo dobrodošlo je, da se naučimo nekaj besed v jeziku, ki ga govorijo starši priseljenci. S tem izkažemo gesto spoštovanja in pozitivno naravnost do medkulturnega sodelovanja. Pri tem izberemo besede, ki so pomembne, npr. pozdrave, »da/ne«, »hvala« in npr.: »Kje so toaletni prostori?«. Če poznamo te besede, bomo lažje skrbeli za otrokove osnovne potrebe v začetnem obdobju, ko še ne pozna jezika.

Za starše je dobro pripraviti tudi nekaj prevedenega tiskanega materiala, osnovnih informacij, ki jih morajo vedeti o vrtcu, vsakdanji rutini, dejavnostih, pravicah in dolžnostih. To gradivo izročimo staršem ob prvem srečanju ali ga damo na vidno mesto (npr. v garderobo), da si starši tiskane informacije lahko vzamejo sami. Prav tako jim omogočimo komunikacijo po telefonu ali e-pošti ter omogočimo spremljanje dogodkov v vrtcu s slikovnim materialom (fotografije, kronika, e-fotografije v garderobi).

Ključno je, da imajo starši dostop do informacij o njihovem otroku, v pomoč je lahko individualiziran program in vsakodnevno izmenjevanje informacij. Informacije morajo biti razumljive in pomembne za starše, v pomoč je lahko prevajalec, sorodnik, ki govori tuj jezik, kontaktna oseba v instituciji za priseljence ipd. Starši naj povedo, kaj potrebuje njihov otrok, in oboji, strokovni delavci in starši, naj aktivno sodelujejo pri delu z otrokom na podlagi informacij, ki si jih izmenjajo. Medsebojna izmenjava informacij o otroku in dober partnerski odnos s starši

pomaga vsem vključenim, da se lažje in hitreje učijo, ter deluje kot preventivni ukrep proti morebitnim težavam in izzivom pri vključevanju otrok priseljencev (Ayoub et al., 2011).

Kadar imamo v skupini ali razredu otroke priseljence, se ne ukvarjamo le s starši priseljenci, temveč tudi s preostalimi starši. Dobro je delovati preventivno in vse starše na začetku leta seznaniti o posebnostih skupine/razreda ter jim predstaviti naš načrtovani način dela. Predvsem zato, da bodo starši pričakovali dejavnosti medkulturne vzgoje ter da jim damo priložnost, da ob tem izrazijo svoja razmišljanja in morebitna vprašanja. V pogovoru jim poskušamo pojasniti pomen in koristi medkulturne vzgoje za vse otroke (ne le za otroke priseljence), pogovorimo se o morebitnih predsodkih in stereotipih, ki jih lahko omenimo tudi sami, ter staršem predstavimo posledice na vzgojo in razvoj otrok ter kakšne so koristi za celotno skupnost, kadar je integracija priseljencev uspešna. Druge starše lahko tudi pozovemo, da so v podporo staršem priseljencem. Morda lahko organiziramo zbiranje starih igrač, oblačil, otroške opreme, s čimer širimo dobrodelnost in spodbujamo vse starše, da se med sabo povezujejo in vsi skupaj delujejo v korist otrok. Za vse starše lahko organiziramo neformalna druženja, na katerih se starši med sabo spoznajo in se tako lažje med sabo povežejo (npr. kostanjev piknik, športne igre ipd.). Prav tako lahko za vse starše organiziramo izobraževanja o medsebojnih odnosih, vrednotah in medkulturni vzgoji, saj sta vrtec in šola v vsakem kraju pomembno središče, kjer se srečujejo družine in kjer je mogoče družinam ponuditi podporo, nasvete, znanje in pomoč.

Na področju dela z otroki priseljenci v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu ni veliko raziskav, ki bi podrobneje preverjale kompetence strokovnih delavcev pri delu z otroki priseljenci glede na različne demografske dejavnike (delovno mesto, stopnja izobrazbe). Z raziskavo, ki jo predstavljamo v nadaljevanju, smo želeli poglobiti razumevanje zaznav glede kompetenc strokovnih delavcev pri delu z otroki priseljenci ter podati smernice za profesionalni razvoj strokovnih delavcev in smernice za razvoj vzgojno-izobraževalnega okolja, ki bi podpiralo inkluzijo otrok priseljencev.

2 Metodologija

2.1 Namen raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike pri poročanju strokovnih delavcev o delu z otroki priseljenci glede na delovno mesto in stopnjo izobrazbe. Predvidevali smo, da vzgojitelji poročajo o višjih kompetencah za delo z otroki priseljenci kot pomočniki vzgojiteljev ter da strokovni delavci z višjo stopnjo izobrazbe zaznavajo višje razvite kompetence za delo z otroki priseljenci kot tisti z nižjo stopnjo izobrazbe. Prav tako nas je zanimalo, katere kompetence strokovni delavci zaznavajo kot najpogosteje izražene in katere najmanj.

2.2 Vzorec

Priložnostni neslučajnostni vzorec ljudi, ki so sodelovali v raziskavi, zajema 461 strokovnih delavcev, v starostnem razponu od 18 do 56 ali več let. Največ strokovnih delavcev (21,3 %) je bilo starih 36–40 let, 20,4 % je bilo starih 30–35 let, 13 % je bilo starih 24–29 let, 12,4 % je bilo starih 56 let ali več, 11,9 % je bilo starih 51–55 let, 9,5 % je bilo starih 41–45 let, 8,7 % je bilo starih 46–50 let. Najmanj strokovnih delavcev je bilo starih 18–23 let, in sicer le 2,8 %. Večina strokovnih delavcev v vzorcu glede na profesionalni razvoj v povezavi s starostjo ni na začetku profesionalne poti, kar pomeni, da so njihove zaznave glede dela z otroki priseljenci verjetno bolj uravnotežene in podprte z izkušnjami pri delu.

V raziskavi je sodelovalo 14 moških (2,9 %) in 474 žensk (97,1 %), kar je običajna struktura zaposlenih glede na spol v predšolski vzgoji, od tega je bilo 52,8 % na delovnem mestu vzgojitelja, 43,6% na delovnem mestu pomočnika vzgojitelja, 2,2 % na delovnem mestu svetovalnega delavca in 1,4 % je navedlo za delovno mesto odgovor drugo. Izobrazbena struktura v vzorcu zajema 42,7 % strokovnih delavcev s srednješolsko izobrazbo, 30,3 % z višjo oz. visokošolsko strokovno izobrazbo, 26 % z univerzitetno izobrazbo ter 1 % z magisterijem ali doktoratom.

Struktura vzorca glede na delovno dobo kaže, da je največji delež (29 %) strokovnih delavcev s 6–10 let delovne dobe, sledijo strokovni delavci z 0–5 let delovne dobe (21 %), nato pa z 11–15 let delovne dobe (15,1 %). Nekaj manj (14,9 %) jih ima 31 let in več delovne dobe, sledijo jim strokovni delavci s 25–30 let (5,3 %) delovne dobe. Najmanj (4,3 %) je tistih, ki imajo 21–25 let delovne dobe. Sklenemo lahko,

da je vzorec precej uravnotežen glede delovne dobe. Struktura vzorca glede na delovno dobo kaže podobno, kot struktura vzorca glede na starost. Podatki kažejo, da večina strokovnih delavcev dela v vrtcu več kot 6 let, kar pomeni, da gre za že pridobljene izkušnje pri delu z otroki priseljenci, saj je tudi več kot 95 % strokovnih delavcev v vzorcu poročalo, da imajo izkušnje pri delu z otroki priseljenci.

2.3 Instrument in zbiranje podatkov

Uporabili smo vprašalnik, ki je nastal za potrebe te raziskave. Prvi del vprašalnika zajema osnovne podatke anketirancev: spol, starost, delovne izkušnje, delovno mesto, izobrazbo in enoto vrtca, kjer je anketiranec zaposlen. Drugi del vprašalnika se nanaša na kompetentnost vzgojitelja pri delu s priseljenci. Sestavljen je iz 16 postavk, ki merijo zaznane kompetence strokovnih delavcev pri delu z otroki priseljenci. Oblikovane postavke v vprašalniku temeljijo na smernicah glede kompetenc vzgojiteljev iz uradnih priporočil in različnih priročnikov, kot so Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009), Kurikulum za vrtce (1999), Priporočila MIZŠ za vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (2017), Strategija vključevanja otrok, učencev, dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007) in Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011), Priložnosti za uspeh (Licardo in Golob, 2017), Spoznavam sebe, tebe, nas (Motik in Veljić, 2007), Spodbujanje strpnosti in sprejemanje drugačnosti (Palomares, 2001).

Anketiranci so poročali o zaznanih kompetencah na petstopenjski ocenjevalni lestvici Likertovega tipa: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto, 5 – vedno. Zanesljivost vprašalnika smo preverjali s koeficientom Cronbach alfa, ki kaže na ustrezno zanesljivost merske lestvice za izbrane postavke ($\alpha=0,81$). Analizo podatkov smo naredili na ravni deskriptivne statistike, za analizo razlik glede na delovno mesto in izobrazbo smo uporabili analizo variance, ki smo jo dodatno preverjali še z neparametričnim testom Kruskal-Wallis, pri tistih postavkah, kjer so bile variance nehomogene (rezultatov testa Kruskal-Wallis ne navajamo med rezultati).

S trditvami, povezanimi s kompetentnostjo vzgojitelja, smo želeli raziskati, ali se strokovni delavci v vrtcih čutijo dovolj kompetentne za delo z otroki priseljenci, ali v svoje delo vnašajo prilagoditve za otroke priseljence in ali razvijajo večjezičnost v oddelkih. Zanimalo nas je tudi, ali svoje delo obogatijo z različnimi metodami in

pristopi za delo ter ali sodelujejo s starši priseljenci. Zbiranje podatkov je bilo anonimno, v dogovoru z ravnateljji vrtcev, večinoma s spletnim anketiranjem.

2.4 Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave v treh sklopih: a) povprečne vrednosti za posamezne kompetence, b) analiza razlik v zaznanih kompetencah strokovnih delavcev za delo z otroki priseljenci glede na delovno mesto in c) analiza razlik v zaznanih kompetencah strokovnih delavcev glede na stopnjo izobraževanja.

2.4.1 Analiza povprečnih vrednosti zaznanih kompetenc strokovnih delavcev pri delu z otroki priseljenci



Graf 1: Povprečne vrednosti zaznanih kompetenc strokovnih delavcev v vrtcih za delo z otroki priseljenci

Vir: lasten.

Strokovni delavci ocenjujejo, da najpogosteje v vrtcu razvijajo strpnost in razumevanje do navad ter običajev drugih kultur ($M = 4,46$; $SD = 0,72$). Najnižja vrednost pri oceni kompetenc se nanaša na uporabo dvo- ali večjezičnih napisov ($M = 1,55$; $SD = 0,94$), kar nakazuje, da večina strokovnih delavcev teh napisov ne uporablja oz. je spodbujanje večjezičnosti v tem smislu šibkejše.

Rezultati nakazujejo tudi različna področja kompetenc strokovnih delavcev, na katerih bi bile potrebne izboljšave. Tako bi bilo treba vedno ali vsaj pogosteje uporabljati dvojezične slikanice in drugo otroško literaturo ($M = 2,08$; $SD = 1,05$), pripraviti individualiziran načrt dela z otrokom priseljencem ($M = 2,33$; $SD = 1,17$), bolje poznati družinske okoliščine otrok priseljencev, ki jih ima vzgojitelj v skupini ($M = 2,70$; $SD = 1,10$), načrtovati in izvajati nadomestne dejavnosti, kadar otrok priseljenc ne more slediti skupini ($M = 2,76$; $SD = 1,05$).

Sklenemo lahko, da so zaznane splošne kompetence strokovnih delavcev pri delu z otroki priseljenci bolj izražene kot specifične kompetence. Splošne kompetence so tiste, ki vključujejo delo s celotno skupino, na primer razvijanje strpnosti in razumevanja do navad ter običajev drugih kultur, spoštovanje različnih kultur pri dejavnostih in dnevni rutini, uporaba metod za rahljanje predsodkov in stereotipov do priseljencev. Pri specifičnih kompetencah, ki vključujejo več individualnega dela z otrokom priseljencem, rezultati kažejo, da strokovni delavci poročajo o nižjih kompetencah. Na primer, šibka je uporaba dvojezičnih slikanic in druge otroške literature, manj pogosto se uporabljajo individualizirani načrti za delo z otroki priseljenci, poznavanje družinskih okoliščin otrok priseljencev ni zadostno, uporaba posebnih metod za delo z otroki priseljenci je srednje pogosta in vzgojitelji ne pripravijo vedno nadomestnih dejavnosti za otroke priseljence, kadar ti ne morejo slediti skupini.

2.4.2 Analiza razlik v zaznanih kompetencah strokovnih delavcev za delo z otroki priseljenci glede na delovno mesto

Tabela 1: Analiza razlik v zaznanih kompetencah strokovnih delavcev za delo z otroki priseljenci glede na delovno mesto

Trditev	Delovno mesto	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Levene test		Analiza variance	
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
V vrtcu razvijam strpnost in razumevanje do navad ter običajev.	vzgojitelj	233	4,41	0,77	1,50	0,21	0,70	0,55
	pom. vzgojitelja	191	4,51	0,66				
	svetovalni delavec	10	4,50	0,71				
	drugo	5	4,60	0,55				
V igralnici in garderobi imamo dvo- ali večjezične napise.	vzgojitelj	230	1,57	0,94	1,40	0,24	0,59	0,62
	pom. vzgojitelja	187	1,50	0,88				
	svetovalni delavec	10	1,50	1,27				
	drugo	5	2,00	1,41				
V vodene dejavnosti je mogoče vedno uspešno vključiti tudi otroke priseljence.	vzgojitelj	229	3,96	0,85	1,68	0,17	0,88	0,45
	pom. vzgojitelja	188	3,86	0,90				
	svetovalni delavec	10	3,80	0,63				
	drugo	5	3,40	0,89				
Pri dejavnosti in dnevni rutini spoštujem otrokovo primarno kulturo.	vzgojitelj	231	4,24	0,86	0,24	0,87	1,87	0,13
	pom. vzgojitelja	187	4,12	0,92				
	svetovalni delavec	10	4,20	0,92				
	drugo	5	3,40	0,89				
Treba je spodbujati rabo otrokovega primarnega jezika (npr. albanščina,	vzgojitelj	230	2,94	1,18	0,49	0,69	1,75	0,16
	pom. vzgojitelja	183	2,76	1,18				
	svetovalni delavec	10	3,50	1,08				

Trditvev	Delovno mesto	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Levene test		Analiza variance	
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
bosanščina ipd.).	drugo	5	2,80	1,10				
Učenje primarnega (maternege) jezika in slovenskega jezika mora biti enakovredno.	vzgojitelj	227	3,33	1,38	3,12	0,03	0,80	0,45
	pom. vzgojitelja	185	3,41	1,42				
	svetovalni delavec	10	4,00	0,94				
	drugo	5	3,40	1,52				
Dobro poznam družinske okoliščine otrok priseljencev, ki jih imam v skupini.	vzgojitelj	228	2,66	1,10	1,78	0,15	0,92	0,43
	pom. vzgojitelja	186	2,73	1,10				
	svetovalni delavec	9	2,89	0,93				
	drugo	4	3,50	0,58				
Uporabljam metode za zmanjševanje predsodkov in stereotipov.	vzgojitelj	231	3,50	1,23	3,49	0,02	1,10	0,35
	pom. vzgojitelja	186	3,68	1,20				
	svetovalni delavec	10	3,90	1,10				
	drugo	4	4,00	0,00				
Uporabljam slikovni in besedni slovar za otroke priseljence.	vzgojitelj	229	2,89	1,27	0,66	0,54	3,22	0,02
	pom. vzgojitelja	184	2,73	1,23				
	svetovalni delavec	10	3,80	1,03				
	drugo	4	3,75	1,00				
Uporabljam dvojezične slikanice in drugo otroško literaturo.	vzgojitelj	229	2,11	1,06	0,72	0,54	3,79	0,01
	pom. vzgojitelja	186	1,99	1,01				
	svetovalni delavec	10	2,80	1,14				
	drugo	4	3,25	0,96				
Za otroke priseljence imam pripravljene nadomestne dejavnosti, kadar ne	vzgojitelj	229	2,79	1,05	0,93	0,43	0,29	0,84
	pom. vzgojitelja	187	2,74	1,05				
	svetovalni delavec	10	2,29	1,20				
	drugo	4	2,75	0,50				

Trditev	Delovno mesto	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Levene test		Analiza variance	
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
zmorejo slediti skupini.								
Imam dovolj znanja o različnih metodah za delo z otroki priseljenci.	vzgojitelj	231	2,73	1,03	0,66	0,57	2,46	0,06
	pom. vzgojitelja	185	2,61	0,99				
	svetovalni delavec	10	2,40	0,52				
	drugo	4	1,50	2,30				
Izdelan imam individualizirani načrt za delo z otroki priseljenci.	vzgojitelj	228	2,33	1,16	1,50	0,22	1,67	0,17
	pom. vzgojitelja	184	2,29	1,18				
	svetovalni delavec	10	2,90	1,45				
	drugo	4	3,25	0,50				
V dejavnosti vključim tudi starše otrok priseljencev.	vzgojitelj	231	3,11	1,17	1,23	0,30	0,15	0,93
	pom. vzgojitelja	186	3,15	1,20				
	svetovalni delavec	9	3,33	0,87				
	drugo	4	3,00	0,82				
Uporabljam posebne metode za delo z otroki priseljenci.	vzgojitelj	231	2,72	0,98	0,80	0,50	1,42	0,24
	pom. vzgojitelja	186	2,66	0,98				
	svetovalni delavec	10	3,30	1,06				
	drugo	4	2,75	0,50				
Poznam zakonodajo in smernice, ki opredeljujejo vzgojno delo z otroki priseljenci.	vzgojitelj	219	2,85	1,20	0,52	0,67	3,06	0,03
	pom. vzgojitelja	173	2,66	1,17				
	svetovalni delavec	10	3,70	0,95				
	drugo	4	3,25	0,96				

Pri ugotavljanju razlik med različnimi skupinami strokovnih delavcev rezultati kažejo, da pri večini trditev ni statistično značilnih razlik, so pa manjše razlike v povprečnih vrednostih. Predpostavka o homogenosti varianc je potrjena pri večini postavk. Pri štirih postavkah, kjer variance niso homogene, kljub temu navajamo

rezultate analize variance, saj smo jih preverili z neparametričnim testom Kruskal-Wallis in so vsebinsko enaki.

Statistično značilne razlike se pojavljajo pri uporabi slikovnih in besednih slovarjev za otroke priseljence ($F = 3,22$; $p = 0,02$). Najbolj pogosto tovrstne slovarje uporabljajo svetovalni delavci, manj vzgojitelji in najmanj pomočniki vzgojiteljev. Podobno se kažejo statistično značilne razlike pri uporabi dvojezičnih slikanic ($F = 3,79$; $p = 0,01$). Najpogosteje jih uporabljajo svetovalni delavci, manj vzgojitelji in najmanj pomočniki vzgojiteljev.

Razlike med strokovnimi profili se kažejo tudi v zavedanju, da delo z otroki priseljenci zahteva različna znanja in veščine ($F = 3,74$; $p = 0,01$). Najbolj izrazito se tega zavedajo svetovalni delavci ($M = 4,60$; $SD = 1,45$), čeprav so tudi med njimi mnenja različna ($SD > 1$), najmanj pa pomočniki vzgojiteljev ($M = 3,72$; $SD = 1,18$).

Nadalje se razlike kažejo tudi v poznavanju zakonodaje in smernic, ki opredeljujejo vzgojno delo z otroki priseljenci ($F = 3,06$; $p = 0,03$). Najbolj zakonodajo poznajo svetovalni delavci ($M = 3,25$; $SD = 0,96$), manj vzgojitelji ($M = 2,85$; $SD = 1,20$) in najmanj pomočniki vzgojiteljev ($M = 2,66$; $SD = 1,17$). To nakazuje, da bi bilo treba znanje na tem področju izboljšati, saj zakonodaja in smernice pogosto navajajo tudi strokovne usmeritve za delo z otroki priseljenci (npr. Zakon o tujcih, 2011; Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, 2017; Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, 2012).

Razlike se nakazujejo tudi pri samooceni znanj o različnih metodah za delo z otroki priseljenci ($F = 2,46$; $p = 0,06$). Trend kaže, da se najbolj kompetentne čutijo vzgojitelji ($M = 2,73$; $SD = 1,03$), nato pomočniki vzgojiteljev ($M = 2,61$; $SD = 0,99$), ki jim sledijo svetovalni delavci ($M = 2,40$; $SD = 0,52$). Pri tem je treba opozoriti, da so pri vseh treh skupinah povprečne vrednosti dokaj nizke.

Rezultati analize razlik glede na delovno mesto delno potrjujejo razlike v kompetencah strokovnih delavcev. Razlike so se pokazale pri štirih postavkah, iz katerih lahko sklepamo, da dvojezične besedne in slikovne slovarje najpogosteje uporabljajo svetovalni delavci (verjetno pri individualnih obravnavah). Prav tako se svetovalni delavci najbolj zavedajo, da so pri delu s priseljenci potrebna različna znanja in veščine (najmanj se tega zavedajo pomočniki vzgojiteljev). Podobno je tudi pri poznavanju zakonodaje (najbolj jo poznajo svetovalni delavci in najmanj

pomočniki vzgojiteljev). Pri samooceni znanja za delo s priseljenci prednjačijo vzgojitelji v primerjavi z drugimi skupinami.

2.4.3 Analiza razlik v zaznanih kompetencah strokovnih delavcev za delo z otroki priseljenci glede na izobrazbo

Tabela 2: Analiza razlik v zaznanih kompetencah strokovnih delavcev za delo z otroki priseljenci glede na stopnjo izobrazbe

Trditev	Izobrazba	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Levene test		Analiza variance	
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
V vrtcu razvijam strpnost in razumevanje do navad ter običajev.	srednja šola	192	4,54	0,69	0,88	0,45	1,72	0,16
	višja oz. visoka šola	129	4,36	0,77				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	113	4,42	0,70				
	magisterij, doktorat	5	4,40	0,89				
V igralnici in garderobi imamo dvo- ali večjezične napise.	srednja šola	187	1,55	0,93	3,24	0,02	1,11	0,35
	višja oz. visoka šola	127	1,46	0,81				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	113	1,67	1,08				
	magisterij, doktorat	5	1,40	0,55				
V vodene dejavnosti je mogoče vedno uspešno vključiti tudi otroke priseljence.	srednja šola	189	3,99	0,84	0,69	0,56	0,77	0,51
	višja oz. visoka šola	126	3,90	0,87				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	112	3,84	0,90				
	magisterij, doktorat	5	4,00	1,00				
Pri dejavnosti in dnevni rutini spoštujem otrokovo	srednja šola	188	4,22	0,89	0,33	0,80	0,35	0,79
	višja oz. visoka šola	127	4,13	0,92				
	univerzitetna izob. ali	113	4,13	0,92				

Trditev	Izobrazba	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Levene test		Analiza variance	
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
primarno kulturo.	bolonjski mag.							
	magisterij, doktorat	5	4,20	1,10				
Treba je spodbujati rabo otrokovega primarnega jezika (npr. albanščina, bosanščina ipd.).	srednja šola	184	2,82	1,21	0,95	0,42	0,85	0,47
	višja oz. visoka šola	125	2,93	1,91				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	114	2,86	1,12				
	magisterij, doktorat	5	3,60	0,89				
Učenje primarnega (materne) jezika in slovenskega jezika mora biti enakovredno.	srednja šola	186	3,34	1,44	3,39	0,02	0,40	0,75
	višja oz. visoka šola	124	3,40	1,36				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	113	3,44	1,36				
	magisterij, doktorat	4	2,75	0,50				
Dobro poznam družinske okoliščine otrok priseljencev, ki jih imam v skupini.	srednja šola	187	2,72	0,12	0,59	0,62	0,60	0,62
	višja oz. visoka šola	125	2,59	1,03				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	110	2,77	1,15				
	magisterij, doktorat	5	2,60	0,89				
Uporabljam metode za zmanjševanje predsodkov in stereotipov.	srednja šola	187	3,65	1,28	0,99	0,40	0,54	0,65
	višja oz. visoka šola	127	3,54	1,15				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	112	3,53	1,17				
	magisterij, doktorat	5	4,00	1,00				
Uporabljam slikovni in besedni slovar	srednja šola	184	2,64	1,23	0,25	0,86	3,34	0,02
	višja oz. visoka šola	126	3,05	1,26				

Trditev	Izobrazba	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Levene test		Analiza variance	
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
za otroke priseljence.	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	112	2,96	1,25				
	magisterij, doktorat	5	3,40	1,52				
Uporabljam dvojezične slikanice in drugo otroško literaturo.	srednja šola	187	1,97	1,05	0,21	0,89	1,51	0,21
	višja oz. visoka šola	126	2,10	1,05				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	111	2,22	1,05				
	magisterij, doktorat	5	2,40	0,89				
Za otroke priseljence imam pripravljene nadomestne dejavnosti, kadar ne zmorejo slediti skupini.	srednja šola	188	2,68	1,09	1,05	0,37	0,85	0,47
	višja oz. visoka šola	125	2,86	0,99				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	112	2,77	1,05				
	magisterij, doktorat	5	3,00	1,22				
Imam dovolj znanja o različnih metodah za delo z otroki priseljenci.	srednja šola	186	2,47	1,03	0,29	0,83	0,94	0,42
	višja oz. visoka šola	126	2,63	1,02				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	113	2,58	1,01				
	magisterij, doktorat	5	2,20	0,84				
Izdelan imam individualizirani načrt za delo z otroki priseljenci.	srednja šola	185	2,21	1,19	0,39	0,76	1,30	0,27
	višja oz. visoka šola	124	2,35	1,15				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	112	2,48	1,14				
	magisterij, doktorat	5	2,40	1,52				
V dejavnosti vključim tudi	srednja šola	187	3,13	1,22	1,17	0,32	0,10	0,96
	višja oz. visoka šola	127	3,11	1,09				

Trditev	Izobrazba	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Levene test		Analiza variance	
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
starše otrok priseljencev.	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	111	3,12	1,20				
	magisterij, doktorat	5	3,40	1,52				
Uporabljam posebne metode za delo z otroki priseljenci.	srednja šola	187	2,59	0,98	0,74	0,53	3,56	0,01
	višja oz. visoka šola	127	2,87	1,00				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	112	3,72	0,92				
	magisterij, doktorat	5	3,60	0,55				
Poznam zakonodajo in smernice, ki opredeljujejo vzgojno delo z otroki priseljenci.	srednja šola	172	2,69	1,17	32	0,81	1,16	0,32
	višja oz. visoka šola	122	2,84	1,21				
	univerzitetna izob. ali bolonjski mag.	107	2,93	1,21				
	magisterij, doktorat	5	2,40	0,98				

Pri ugotavljanju razlik strokovnih delavcev glede na stopnjo izobrazbe rezultati kažejo, da pri večini postavk ni statistično značilnih razlik. Predpostavka o homogenosti varianc je potrjena pri večini postavk. Pri dveh postavkah, kjer variance niso homogene, navajamo analizo variance, rezultate smo preverili z neparametričnim testom Kruskal-Wallis in so si vsebinsko podobni.

Statistično značilne razlike glede na stopnjo izobrazbe pedagoških delavcev se najbolj izražajo pri uporabi posebnih metod za delo z otroki priseljenci ($F = 3,56$; $p = 0,01$). Te najbolj uporabljajo delavci z univerzitetno izobrazbo, nekaj manj tisti z višjo ali visokošolsko izobrazbo, najmanj pa zaposleni s srednješolsko izobrazbo.

Razlike se kažejo tudi pri uporabi slikovnega in besednega materiala ($F = 3,34$; $p = 0,02$). Najbolj ga uporabljajo tisti z visokošolsko izobrazbo, nato tisti z univerzitetno in najmanj tisti s srednjo šolo. Tudi znotraj skupin strokovnih delavcev z enako stopnjo izobrazbe so razlike, saj je pri vseh treh stopnjah izobrazbe $SD > 1$, kar nakazuje na dejstvo, da nekateri, ki ima enako stopnjo izobrazbe, bolj, drugi manj

uporabljajo slikovne in besedne slovarje. Morda je uporaba slikovnega in besednega slovarja bolj odvisna od tega, koliko tovrstne literature je na voljo, in od posameznikovega zavedanja, da je to pomembno pri delu z otroki priseljenci, kot pa od same stopnje izobrazbe.

Poudarili bi tudi dejstvo, da iz rezultatov ni mogoče jasno razbrati, da bi bila stopnja izobrazbe zelo pomemben in ključni element pri delu z otroki priseljenci. Pri več postavkah se sicer pojavlja nekoliko višja vrednost pri strokovnih delavcih z univerzitetno izobrazbo (npr. poročajo, da najbolj pogosto uporabljajo dvojezične napise, najbolj se zavedajo, da je treba spodbujati rabo otrokovega primarnega jezika, poročajo, da najbolj poznajo družinske okoliščine otrok priseljencev, najpogosteje uporabljajo dvojezično literaturo, najpogosteje imajo izdelan individualizirani program za otroke priseljence, uporabljajo posebne metode, ter poročajo, da najbolj poznajo zakonodajo v primerjavi s tistimi, ki imajo druge ravni izobrazbe). Hkrati pa se pri posameznih postavkah pojavljajo tudi najvišje vrednosti pri tistih, ki imajo srednješolsko izobrazbo (npr. strokovni delavci s srednješolsko izobrazbo poročajo, da najpogosteje v vrtcu razvijajo strpnost in razumevanje do navad ter običajev, da je v vodenje dejavnosti mogoče vedno uspešno vključiti otroke priseljence ter da najpogosteje uporabljajo metode za zmanjševanje predsodkov in stereotipov).

2.5 Sklep

Delo z otroki priseljenci v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju je kompleksno področje, kjer je treba upoštevati številne dejavnike, da bi bolje razumeli vse procese in dosegli optimalni razvoj otrok in kakovostno inkluzivno okolje (Christenson, 2004; Janta in Harte, 2016; Jensen in Jensen, 2011; Matthews, Rebeca in Weny, 2015; Koncept vključevanja in dela z otroki/učenci/dijaki priseljenci, 2021). Namen raziskave je bil poglobljeno razumevanje nekaterih dejavnikov. Pomembne ugotovitve v tem prispevku so, da se v predšolski vzgoji spoprijemamo z izzivi pri delu z otroki priseljenci. Iz rezultatov raziskave lahko razberemo, da lahko izboljšamo zagotavljanje ustrezne vzgoje in izobraževanja tako, da povečamo usposobljenost strokovnih delavcev za delo z otroki priseljenci. Področja, kjer so potrebne izboljšave, so povezana predvsem s specifičnimi kompetencami, kot so individualno delo z otroki priseljenci, uporaba dvojezičnih slikanic in druge otroške literature, individualizirani načrti za delo z otroki priseljenci, poznavanje družinskih okoliščin otrok priseljencev, uporaba posebnih metod za delo z otroki priseljenci in priprava nadomestnih dejavnosti za otroke priseljence, kadar ti ne morejo slediti

skupini. Zelo pomenljiv je na primer podatek, da le 21,6 % strokovnih delavcev meni, da ima dovolj znanja o različnih metodah za delo z otroki priseljenci. Zaznane splošne kompetence, ki vključujejo delo s celotno skupino ter se nanašajo predvsem na razvijanje strpnosti, razumevanja do navad in običajev drugih kultur in spoštljivega odnosa do drugih kultur, so pri strokovnih delavcih dokaj dobro razvite.

Poudarili bi tudi, da je razumevanje strokovnih delavcev glede spodbujanja enakovrednih jezikovnih zmožnosti otrok priseljencev v materinem in slovenskem jeziku šibko, saj je 14 % strokovnih delavcev odgovorilo, da tega ne počne nikoli, 15,4 % je odgovorilo, da to počnejo redko in 15,9 % je odgovorilo, da to počnejo občasno. Iz tega lahko sklepamo, da 45,9 % strokovnih delavcev ne spodbuja dovolj enakovrednih jezikovnih zmožnosti glede rabe materinega in slovenskega jezika otrok priseljencev. Še manj pa je takih, ki so mnjenja, da je treba spodbujati rabo primarnega jezika; rezultati so pokazali, da le 27,9 % strokovnih delavcev meni, da je to treba delati pogosto ali vedno in skupno 76 % jih meni, da je to treba delati občasno (33,7 %), redko (24,9 %) ali nikoli (13,5 %).

Rezultati razlik glede na delovno mesto so pokazali, da je delovno mesto pri posameznih postavkah pomemben dejavnik. Najvišje specifične kompetence, kot so uporaba dvojezičnih besednih in slikovnih slovarjev, uporaba različnih znanj in veščin ter poznavanje zakonodaje za področje dela z otroki priseljenci, so pokazali svetovalni delavci. Pri večini postavk statistično značilnih razlik glede na delovno mesto ni bilo. Podobno so pokazali tudi rezultati za analizo razlik glede na stopnjo izobrazbe. Iz rezultatov ni mogoče jasno razbrati, da bi bila stopnja izobrazbe zelo pomemben in ključni element pri delu z otroki priseljenci. Pri več postavkah se sicer pojavlja nekoliko višja vrednost pri strokovnih delavcih z univerzitetno izobrazbo (npr. poročajo, da najbolj pogosto uporabljajo dvojezične napise, najbolj se zavedajo, da je treba spodbujati rabo otrokovega primarnega jezika, poročajo, da najbolj poznajo družinske okoliščine otrok priseljencev, najpogosteje uporabljajo dvojezično literaturo, najpogosteje imajo izdelan individualizirani program za otroke priseljence, uporabljajo posebne metode, ter poročajo, da najbolj poznajo zakonodajo v primerjavi s tistimi, ki imajo druge ravni izobrazbe). Hkrati pa se pri posameznih postavkah pojavljajo tudi najvišje vrednosti pri tistih, ki imajo srednješolsko izobrazbo (npr. strokovni delavci s srednješolsko izobrazbo poročajo, da najpogosteje v vrtcu razvijajo strpnost in razumevanje do navad ter običajev, da je v vodenje dejavnosti mogoče vedno uspešno vključiti otroke priseljence ter da najpogosteje uporabljajo metode za zmanjševanje predsodkov in stereotipov). Zato

sklepamo, da je stopnja izobrazbe sicer pomemben, vendar ne ključni dejavnik za delo z otroki priseljenci.

Predvidevamo, da imajo največjo vlogo pri razvoju kompetenc strokovnih delavcev v vrtcih sprotna izobraževanja in usposabljanja, na katerih lahko pridobivajo specifične kompetence ter napredujejo v profesionalnem razvoju. Zato so izjemnega pomena različne dejavnosti, kot so projekti, usposabljanja v okviru institucij, ki omogočajo tovrstne spremembe in razvoj kompetenc strokovnih delavcev.

Literatura

- Agić, S. (2018). *Dobre prakse in izzivi medkulturne vzgoje v predšolskem obdobju*. Diplomsko delo, Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Anghel, A. in Lupu, R. A. (2014). Intercultural Education at Preschool Children – Implications in the Adaptive/integrative Socialization. Analysis of the Functional Models. *Social and Behavioral Sciences*, 149, 50 – 53.
- Ayoub, C., Hornstein, J., Lopez, E., Sparrow, J. D., Stark, D. R. in Weiss, H. (2011). *Family Engagement and Ongoing Child Assessment*. Boston: Boston Children's Hospital and Harvard Family Research Project.
- Christenson, S. L. (2004). The family–school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83–104.
- Čančar, I. in Drljić, K. (2015). Kazalniki uspešnega vključevanja otrok priseljencev v slovenske šole in izzivi za nadaljnje delo. V M. Jelen Madruša in I. Čančar (ur.), *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* (str. 22 — 37). Ljubljana: ISA institut.
- Doyle, T., Dotsch, J., Savazzi, H. in Awamleh, T. (2015). *Caring for Syrian refugee children: A program guide for welcoming young children and their families*. Toronto: CMAS.
- Eurydice/European Commission/EACEA/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Henderson, A. T. in Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Janta, B. in Harte, E. (2016). *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. Cambridge: RAND Corporation.
- Jensen, E. in Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- Jensen, E. in Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- Koncept vključevanja in dela z otroki/učenci/dijaki priseljenci – predlog razprave, delovno gradivo na okrogli mizi ZRSŠ (2021). Ljubljana: ZRSŠ.
- Krek, J., in Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Licardo, M. in Senica, T. (2017). Katere težave se najpogosteje pojavljajo pri delu z otroki, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolij? V M. Licardo in N. Golob (ur.), *Priložnosti za uspeh. Priročnik za vzgojitelje in učitelje pri delu z otroki, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolij* (str. 14 – 20). Maribor: Založba Univerze v Mariboru.
- Licardo, M., in Golob, N. (2017). *Priložnosti za uspeh – priročnik za vzgojitelje in učitelje pri delu z otroki in mladostniki, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolij*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

- Lipavac Oštir, A. in Muzikářová M. (2021). *Über Sprachen aus der Perspektive von Gymnasiast*innen aus Slowenien und aus der Slowakei*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Matthews, H., Rebeca U. in Weny C. (2015). *Immigration Policy's Harmful Impacts on Early Care and Education*. Washington D. C.: The Center for Law and Social Policy.
- Medkulturna vzgoja v šoli: izhodišča in smernice (2012). Pridobljeno 28. 3. 2017, iz http://www.edukaitaslo.eu/uploads/analize_slo/uploadsanalize_slo18.pdf#ZS iztocnice-linee guida SLO.pdf
- Motik, D., in Veljić, I. (2007). *Spoznavam sebe, tebe, nas. Priročnik za učitelje za delo z učenci in starši*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P. idr. (2013). Foundations for Self-Determination in Early Childhood. *An Inclusive Model for Children With Disabilities*, 33(1), 38—47.
- Palomares, S. (2001). *Spodbujanje strpnosti in spoštovanja drugačnosti*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012). *Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Vah Jevšnik, M. (2010). Medkulturna vzgoja in izobraževanje v vrtcu in v prvem triletju osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, (3) 2/3, 133 - 141.
- Varjačić, B. (2007). *Prvič v vrtcu*. Ljubljana: Založba Otroci.
- Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (2017). Ljubljana: MIZŠ. Pridobljeno 3. 12. 2019, iz https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiGnY-U5PTUAhXFXRQKHaiBesQFggLMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mizs.gov.si%2Ffileadmin%2Fmizs.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2FPriseljenci%2FVkljucvanje_otrok_priseljencev_v_VIZ_marec_2017.doc&usq=AFQjCNH4tNIBC7G-EqTMERkotOwIB2Z-Bw&cad=rja
- Whitebread, D. in Coltman, P. (2008). *Teaching and learning in the early years*. New York: Routledge.
- Zakon o vrtcih (1996). Uradni list RS, št. 12/1996.
- Zakon o vrtcih (2005). Uradni list RS, št.72/2005.

UČENJE IN POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA V VRTCU: NABOR KRITERIJEV KAKOVOSTNEGA DELA IN PRIMERI PRAKSE

SAŠA JAZBEC,¹ PETRA TRLEP²

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
sasa.jazbeco@um.si

² Vrtec Ciciban Sevnica, Sevnica, Slovenia
petra.trlep@vrtec-sevnica.si

Sinopsis V članku obravnavamo kriterije kakovostnega dela za uspešno učenje in poučevanje tujih jezikov v vrtcu in njihovo uporabnost na primerih prakse. V teoretičnem delu so predstavljene izbrane teorije in pristopi ter pregled trenutnega stanja učenja tujega jezika v vrtcu, ki ga lahko označimo kot zelo odprto in nedorečeno. V nadaljevanju predstavljamo obstoječa teoretična izhodišča in načela za zgodnje učenje in poučevanje tujega jezika. Iz mednarodnega dokumenta Nürnberger Empfehlungen/Nürnberška priporočila (2010), ki zelo natančno obravnava vrsto načel, smo izpeljali nabor kriterijev za analizo prakse zgodnjega učenja. Funkcionalnost meril smo v empiričnem delu preizkusili na treh izbranih primerih prakse. Rezultati in analiza posameznih kriterijev so pokazali močne strani analiziranih primerov prakse (kot npr. pomen in spodbujanje igre ter veččutni pristop) in tudi šibke vidike (kot npr. pomembnost in nujnost vsebine, aktivno-produktivno in problemsko delo). Takšna analiza je lahko dragocen vir za izvajalce in izvajalke zgornjega učenja, za (samo)refleksijo, nove poudarke pri delu in hkrati je lahko pokazatelj prednosti in slabosti prakse zgodnjega učenja tujih jezikov v vrtcu.

Ključne besede
zgodnje učenje
tujega jezika,
načela in kriteriji,
vrtec,
učenje nemščine
kot tujega jezika,
primeri prakse

LEARNING AND TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN KINDERGARTEN: A SET OF CRITERIA FOR QUALITY WORK AND EXAMPLES OF PRACTICE

SASA JAZBEC,¹ PETRA TRLEP²

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
sasa.jazbec@um.si

² Ciciban Sevnica Kindergarten, Sevnica, Slovenia
petra.trlep@vrtec-sevnica.si

Abstract The article discusses the criteria of quality work in the early foreign language (EFL) learning and teaching in kindergarten and their applicability on examples of good practice. The theoretical part introduces existing theories and approaches as well as an overview of the current situation in the EFL learning in kindergarten, which can be described as open and vague. In the following, we present the existing theoretical frameworks or principles for EFL. The international and transnational document Nürnberger Empfehlungen (2010) and principles for EFL are described in some detail. Based on these principles, functional criteria for the analysis of early learning practice were developed. The functionality of the criteria was tested in an empirical part on three illustratively selected examples of practice. The results and interpretations of individual criteria showed the strong points of the analyzed examples of practice (such as the importance and promotion of play and a multi-sensory approach), and which aspects are less represented (such as importance and necessity of content, active-productive, problem-solving work). These results can be a valuable resource for the educator, for (self)reflection, new emphases, and as an indicator of the strengths and weaknesses of the practice of early foreign language learning in kindergarten.

Keywords:
early foreign
language learning,
principles and
criteria,
kindergarten,
learning German,
examples of
practice

1 Uvod

Evropska komisija je v Akcijskem načrtu leta 2001 zapisala, da si bo prizadevala za in vzpodbujala zgodnje učenje več kot enega tujega jezika v vseh članicah EU (European Commission, 2001). Ján Figel', takratni evropski komisar za izobraževanje, je poročilo Eurydice podkrepil z besedami: „V razširjeni in večjezični Evropi je učenje tujih jezikov od zelo zgodnjega obdobja življenja naprej predpostavka za odkrivanje drugih kultur in priprava na kasnejšo poklicno mobilnost.« (v Pižorn, 2009, str. 13). Kasnejše izkušnje z uresničevanjem omenjene predpostavke so pokazale, da zgodnje učenje ni nujno samo po sebi prednost, temveč je lahko uspešno le, če so izvajalci ustrezno usposobljeni za zgodnje učenje, če je v skupini manjše število otrok, če so gradiva primerna in če je zgodnjemu učenju namenjeno dovolj ur v učnem načrtu. Sicer zelo obetavna stališča odločevalcev, ki jih lahko tudi strokovno podpremo, so ostala na ravni priporočil, niso obvezujoča in posledično je tudi njihovo uresničevanje tako različno, kot so različne članice, njihova jezikovnopolitična motiviranost, stališče do večjezičnosti, pripravljenosti financiranja takega izobraževanja, spopolnjevanja oz. izvajanja zgodnjega učenja tujega jezika.

V prispevku bodo obravnavani teoretična izhodišča institucionaliziranega učenja tujega jezika v vrtcu in izbrani razpoložljivi dokumenti, ki ga do določene mere opredeljujejo na nacionalni ravni (npr. Kurikul za vrtce, 1999) in nadnacionalni ravni (npr. Nürnberger Empfehlungen, 2010 oz. v nadaljevanju Nürnberška priporočila). Sledi obravnava didaktičnih načel za uspešno zgodnje učenje tujega jezika v predšolskem obdobju, kot jih opredeljuje dokument Nürnberška priporočila in kot jih opredeljujejo priznani strokovnjakinje in strokovnjaki za didaktiko učenja in poučevanja tujih jezikov, npr. Edelbos, Kubanek, Legutke, Schocker-von Ditzfurth, Müller-Hartmann. Teoretični del zaključujemo z iz analiziranih dokumentov izpeljanim in aplikativno naravnanim naborom kriterijev za uspešno učenje in poučevanje tujega jezika v vrtcu.

V drugem delu članka so opisani trije primeri dobre prakse učenja in poučevanja tujega jezika (v našem primeru nemščine) v vrtcu in v zadnjem delu članka ovrednoteni po naboru predlaganih kriterijev. Pomembno vrednost tega članka vidimo v konstruktivnem povezovanju teorije in prakse. Teoretska izhodišča želimo namreč preveriti v praksi in jih posledično tudi spremeniti, če se bo pokazala potreba,

in obratno, analiza dobre prakse po mnenju izvajalcev lahko dobi nove dimenzije in korektive, če jo obravnavamo na metaravni kriterijev.

2 Teoretična izhodišča

Vsako institucionalizirano učenje tujega jezika, tudi učenje tujega jezika v vrtcu, je odvisno od sistemskih določil in teoretskih izhodišč. Zato bodo v tem poglavju predstavljeni aktualno sistemsko stanje na področju zgodnjega učenja tujega jezika, s poudarkom na vrtcih, teoretska izhodišča za zgodnje učenje in obstoječi nacionalni in mednarodni dokumenti, ki ga opredeljujejo.

V večini držav Evrope je učenje nekega dodatnega jezika/tujega (v nadaljevanju tujega) jezika sistemsko umeščeno v šolski proces. Po pregledu poročila Eurydice (2017) lahko hitro ugotovimo, da se v večini držav učenje tujega jezika začne na t. i. primarni stopnji oz. v nižjih razredih osnovne šole in da je obvezno za vse učence in učenke. V Sloveniji in njenih sosedskih državah je učenje tujega jezika urejeno, kot sledi: v Sloveniji je tuji jezik obvezen od 2. r. naprej, v 1. r. je neobvezni izbirni predmet (Učni načrt za tuji jezik v 2. r. in 3. r.); na Hrvaškem se vsi učenci in učenke v 1. r. začnejo učiti tuji jezik, tj. angleščino; v Avstriji je tuji jezik (prav tako večinoma angleščina) obvezen za vse od začetka šolanja naprej (Fremdsprachenunterricht in Österreich); v Italiji se začnejo otroci učiti prvi tuji jezik na primarni stopnji, in sicer s šestimi leti; šole morajo ponuditi angleščino, lahko pa še francoščino, nemščino in španščino; na Madžarskem je prvi tuji jezik obvezen za vse otroke, in sicer od starosti devet let naprej, šole lahko ponudijo francoščino, nemščino ali angleščino (Eurydice, 2017). Kljub obetavni širši ponudbi jezikov v nekaterih državah je v realnosti tako, da se v veliki večini otroci učijo kot prvi jezik angleščino.

Predšolsko obdobje in učenje tujega jezika pa, kot je tudi razvidno iz poročila Eurydice (2017), v večini držav ni sistemsko urejeno. Izjema je npr. Španija, v kateri je tuji jezik obvezen v vrtcih za otroke od 3. leta naprej (prav tam). To pomeni, da z izjemo Španije ni uradnih kurikulumov, ni predpisanih pedagoških in strokovnih kompetenc izvajalcev in tovrstno učenje ni dostopno za vse otroke, saj je plačljivo in odvisno od socialnega statusa staršev. To stanje izkoriščajo zasebne jezikovne šole s pestro ponudbo jezikovnih tečajev, delavnic, srečanj itd., ki pa nimajo nobenih uradnih obvezujočih kurikularnih, didaktičnih in vsebinskih okvirov in so zato pogosto diskutabilne.

Tudi v Sloveniji vlada na področju predšolskega tujejezikovnega izobraževanja otrok stihija. V slovenskem prostoru, razen splošnega dokumenta *Kurikulum za vrtce* (1999), ni nekega splošnega zavezujočega dokumenta, ki bi zaposlenim v javnih in zasebnih vrtcih dajal smernice pri vključevanju otrok, katerih materni jezik ni slovenščina, v proces (tuje)jezikovnega izobraževanja.

Na 54. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje je bil dne 19. 12. 2002 sprejet *Dodatek h kurikulu za vrtce na mednarodno mešanih območjih* (2002), a se ta nanaša le na narodno mešana območja Slovenske Istre in Prekmurja. V tem dokumentu je zapisano, da se v dejavnostih seznanjajo z jezikom, navadami in običaji obeh okolij (prav tam).

Naslednji dokument, ki tudi obravnava tujejezikovno delo v predšolskem obdobju, so *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012). V kurikularnem načelu aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti komunikacije in drugih načinov izražanja je zapisano, da je potrebno otroke priseljence spodbujati k rabi jezika (maternega, slovenskega ali mešanice obeh jezikov) v različnih funkcijah in pri različnih dejavnostih. To se kaže v tem, da vrtci in šole spodbujajo učenje jezika učnega okolja – tj. slovenščine in maternega jezika posameznega otroka. Tako je vsak strokovni pedagoški delavec tudi učitelj jezika. Zato v tem primeru velja izpostaviti pomen osveženosti strokovnih delavcev o slabšem znanju slovenščine pri priseljenih otrocih kot pri nekaterih potomcih priseljencev (problem druge generacije) (prim. Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, 2012, str. 5).

V nadaljevanju bodo predstavljeni še nekateri vidiki iz dokumenta Nürnberška priporočila (2010). Nürnberška priporočila so sicer stara že desetletje, a novejša različice še ni in v publikacijah na to temo se še vedno uporabljajo kot pomembna referenca (prim. Avdić, 2017; Tünde, 2019; Bosman, 2020).

Nürnberška priporočila so nadregionalni okvir, s konkretnimi nasveti, kako lahko v različnih pogojih smiselno organiziramo zgodnje učenje tujega jezika nemščine. Zasnovana so bila kot pomoč oz. osnova za delo učiteljev in učiteljic tujega jezika na zgodnji stopnji, za raziskovalce, za odločevalce in ravnatelje, skratka vse, ki se organizacijsko ukvarjajo z zgodnjim učenjem in poučevanjem tujega jezika. Predstavniki Goethe instituta in DAAD so na osnovi teh priporočil pripravili

različna gradiva za delo, navodila za izvajalce in druge didaktične pripomočke za delo v razredu (prim. Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule).

Pomembni poudarki priporočil, ki so aktualni tudi v kontekstu učenja tujega jezika oz. tujega jezika nemščine v vrtcih v Sloveniji, so: »Otroci v vrtcu načeloma dojemajo učenje jezikov in večjezičnost kot nekaj normalnega.« (Nürnberška priporočila, 2010, str. 5). Otroci živijo v visoko omreženih okoljih, globalni procesi in komunikacijske tehnologije so tudi pri njih spremenili način življenja in dojetanja jezikov. Vsakdan otrok je, kot je zapisano, v večini že pri mlajših otrocih povezan z mediji, s povečano medkulturnostjo in večjezičnostjo, in sicer v domačem okolju pogosto še bolj kot v institucionalnem okolju vrtca.

V Nürnberških priporočilih (2010) je jasno izpostavljeno, da je sicer zgodnje učenje tujega jezika regionalno in nacionalno specifično, a vsepovsod velja, da morajo biti za izvajanje procesa izpolnjeni naslednji pogoji: odločevalci morajo pripraviti ustrezne pogoje, sprejeti morajo jezikovnopolitične odločitve, smernice in učne načrte, pedagoško delo mora biti ustrezno finančno in sistemsko podprto za izvajalce, slednji pa morajo imeti ustrezno formalno izobrazbo in predvsem visoko razvite tujejezikovne in pedagoške kompetence.

Na izvedbeni ravni Nürnberška priporočila (2010) navajajo, da morajo biti učne vsebine, cilji in metode skladni z izkušnjami, znanji in drugimi izhodišči konkretne skupine otrok; učni koncept naj bo osredinjen na posameznega otroka; tujejezikovne vsebine pa naj bodo za otroke ustrezne, skladne z njihovimi kompetencami in hkrati naj razširjajo tudi njihova nejezikovna znanja (prim. Nürnberška priporočila, 2010, str. 9).

Zelo natančno so v priporočilih opisani še okviri za zgodnje učenje tujega jezika, ti so: na otroka osredinjeno učenje, razvojnopsihološki vidiki in razvojne faze učenja jezika, potrebe in pravice otrok ter vloga staršev in učnega okolja v tem procesu. Poudarjen je temeljni cilj zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, tj. medkulturno ozaveščen otrok.

Zanimive in tudi v slovenskem kontekstu znane so v Nürnberških priporočilih (2010) predlagane teme, navedena sta besedišče in pomen jezikovne komunikacije v prvem/maternem in drugem/tujem jeziku in nejezikovne ter medkulturne komunikacije. Primer t. i. ustreznih tem so: otrok v različnih kontekstih (jaz in moja družina, prijatelji, vrtec, šola, igranje, hobiji, šport, živali, potovanja, letni čas, vreme, hrana in pijača, zdravje, oblačila, prazniki in običaji, varovanje okolja itd.).

Na osnovi obravnave predlaganih, po našem mnenju kanoniziranih tem pri tradicionalnem¹ pouku tujega jezika ne glede na stopnjo bodo otroci pridobili izkušnje in spoznanja o ljudeh, okolju, deželoznanstvu in jih neposredno ali posredno primerjali s svojimi. V nadaljevanju bodo v ospredju naših razmišljanj in študija Nürnberških priporočil (2010) zlasti metodično-didaktična načela.

2.1 Didaktična načela za uspešno zgodnje učenje tujega jezika v predšolskem obdobju

Edelbos in Kubanek sta v svojem članku iz leta 2007 pripravila pregled v Evropi veljavnih in sprejetih splošnih načel za zgodnje učenje in poučevanje tujega jezika. Ta načela so veljavna še nekaj let kasneje, saj jih povzemajo tudi Legutke, Schocker-von Ditfurth in Müller-Hartmann (2013). Po našem mnenju so aktualna tudi danes, zato jih navajamo v nadaljevanju (prav tam, str. 293).

- Načelo pedagoško-kognitivne usmerjenosti, tj. jasne usmerjenosti k osebnosti otroka in njegovim kognitivnim procesom. Pedagoški proces omogoča otrokom čim večji in intenzivnejši stik s tujim jezikom, upošteva različnost učnih posebnosti otrok, izhaja iz splošnega znanja otrok, izkorišča in nadgrajuje njihove usvojene in razvite sposobnosti in spretnosti, razvija kreativnost in vzpodbuja strpnost, s tem ko otroke soočamo z drugimi vrednostnimi sistemi.
- Načelo učenja učenja, tj. usmerjenost k učinkovitim načinom učenja, dela na metaravni tudi že v tem starostnem obdobju otrok. Pedagoški proces obravnava pomembna in za otroke potrebna, zanimiva tematska polja. Z izbiro primernih in otrokovi starosti primerno zahtevnih nalog

¹ Izraz tradicionalni pouk tujega jezika je uporabljen za način poučevanja, ki se osredotoča na učenje jezika in na jezikovni output. Nasprotje temu je npr. CLIL ali drugi pristopi, ki v ospredje postavljajo vsebino in sta jezikovni output in učenje jezika drugotnega pomena.

otroke intelektualno izziva, upošteva potencial že pridobljenih in novih učnih strategij in individualnih učnih stilov ter razvijanje in pridobivanje novih.

- Načelo učenja jezika, tj. psiholingvistični vidik. Učenje jezika poteka celostno, veččutno in je skladno s tem tudi organizirano, skladne s psiholingvističnimi izhodišči otrok v tem zgodnjem starostnem obdobju so tudi učne metode in oblike.
- Načela zgodnjega učenja tujega jezika, tj. načela, ki se nanašajo predvsem na *zgodnje* učenje tujega jezika. Otroci pri zgodnjem učenju razvijajo pozitivno motivacijo in veselje do učenja tega in vseh nadaljnjih tujih jezikov, več poudarka je na razumevanju kot govorjenju (*training the ear*) (Legutke et al. 2013, str. 291), posebna pozornost je namenjena izgovarjavi in razumevanju odnosov med grafemi in fonemi v nekem tujem jeziku.

Načela v dokumentu Nürnberška priporočila (2010) so bistveno bolj obsežna in konkretna. Razdeljena so na (1) načela k vsebinam, (2) načela k interakciji v skupini, (3) načela za učne postopke, (4) načela za učno okolje in vzdušje in (5) načela za učna gradiva in medije. Iz po našem mnenju ne preveč posrečene kategorizacije načel bomo pripravili konkreten optimalen nabor kriterijev, s katerimi lahko kakovostno analiziramo primere praks, jih ovrednotimo in predlagamo morebitne izboljšave.

Nabor kriterijev smo razdelili v 3 skupine: (1) kriteriji za uspešno zgodnje učenje tujega jezika, (2) kriteriji uspešnih otrok pri zgodnjem učenju tujega jezika, (3) kriteriji uspešnega izvajalca zgodnjega učenja tujega jezika. Gre za tri različne vidike oz. sam proces in dva akterja v tem procesu, to sta vzgojiteljica² in otroci. Zavedamo se, da je nabor načel konstrukt in da ni popoln. Poskušali smo razmišljati pragmatično in iz predlaganih načel v Nürnberških priporočilih ter ob pregledu vrste drugih dokumentov, v katerih so tudi predlagana bolj ali manj splošna, bolj ali manj diferencirana načela, pripraviti nabor kriterijev (prim. Sambanis, 2016; Berthele, 2021; Hallet in Königs, 2013). Z njimi lahko na osnovi predloženih primerov dobre prakse v empiričnem delu tega prispevka analiziramo in ovrednotimo delo izvajalcev in udeležencev zgodnjega učenja tujega jezika.

² V prispevku bo uporabljen izraz vzgojiteljica, s katerim označujemo tako vzgojiteljice kot vzgojitelje.

Kriteriji uspešnega zgodnjega učenja tujega jezika

- Zgodnje učenje tujega jezika je veččutno in razvija emocionalne, socialne in motorične kompetence otrok.
- Cilji, teme, vsebine in učne oblike so primerni za starostno in razvojno stopnjo otrok in so zanje pomembni in potrebni.
- Tujejezikovni vnos (oz. govorjenje in poslušanje) je zlasti v tem zgodnjem obdobju poudarjeno v ospredju. Branje in pisanje nista primerni aktivnosti za zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, receptivne spretnosti so pred produktivnimi.
- Tujejezikovna znanja nadgrajujemo spiralno.
- Zgodnje učenje tujega jezika je celostno.
- Zgodnje učenje tujega jezika je aktivno-produktivno.
- Zgodnje učenje tujega jezika poteka skozi igro.
- Zgodnje učenje tujega jezika poteka problemsko in je notranje diferencirano.
- Zgodnje učenje tujega jezika poteka v različnih socialnih oblikah (individualno delo, delo v dvojicah, delo v večji in manjši skupini).
- Pri zgodnjem učenju tujega jezika so uporabljeni različni didaktični pristopi (TPR, narativni pristop itd.).
- Pri zgodnjem učenju tujega jezika je raba medijev ciljna, premišljena in časovno omejena.
- Pri zgodnjem učenju tujega jezika se z rabo avtentičnih medijev in gradiv (rime, pesmi, zgodbe, youtube) kombinira posredovanje jezikovnih, kulturnih vsebin in nejezikovnih vsebin.

Kriteriji uspešnega izvajalca zgodnjega učenja tujega jezika

- Vzgojiteljica govori izključno v tujem jeziku, otroci vedo, da razume njihov odziv v maternem/prvem jeziku.
- Vzgojiteljica pozna jezikovni profil otrok v skupini in ta potencial vključuje v učni proces.
- Vzgojiteljica vedno in dosledno (pozitivno) vrednoti delo otrok.
- Vzgojiteljica konstruktivno obravnava jezikovne spodrsaljaje otrok.

- Vzgojiteljica poskrbi za prijetno, sproščeno in delovno vzdušje v skupini.
- Vzgojiteljica poskrbi za potrebne didaktične pripomočke in medije.
- Vzgojiteljica jasno in smiselno načrtuje proces (sedežni red, rituali, avtomatizacija dela učnega procesa ...).

Kriteriji uspešnih otrok pri zgodnjem učenju tujega jezika

- Otroci razmišljajo in sami predlagajo vsebinske in/ali jezikovne rešitve.
- Otroci individualno napredujejo in hkrati razvijajo kompetence za skupinsko delo.
- Otroci se v skupini podpirajo pri komunikaciji.
- Otroci soodločajo pri postavljanju nalog in izvedbi učnega procesa.
- Otroci se samoiniciativno odzivajo, ponavljajo, preizkušajo jezikovne vzorce oz. tudi preklaplajo, mešajo jezike.

3 Empirični del

V empiričnem delu želimo teoretska razmišljanja, predstavljena načela in kriterije za zgodnje učenje tujega jezika v vrtcih prikazati z vidika prakse. V nadaljevanju bomo predstavili tri predloge izvedenih učnih enot za zgodnje učenje tujega jezika nemščine v vrtcu. Predlagane izvedbe bodo podkrepjene z refleksijo izvajalke in konstruktivno-kritično didaktično narativno analizo na osnovi nabora kriterijev, ki smo ga predstavili v teoretičnem delu. Zanima nas, v kolikšni meri teorija dejansko podpira prakso z vsemi posebnostmi in omejitvami itd. Naše ugotovitve niso reprezentativne, saj jih lahko razumemo kot študijo primera, a so (1) dragocen in pomemben vir, ki lahko pripomore k nadaljnjim razpravam o optimiranju teorije in prakse, (2) nabor kriterijev lahko vzgojiteljice oz. izvajalci zgodnjega učenja tujega jezika uporabljajo za samorefleksijo in analizo svojega dela, za akcijsko raziskovanje in konstruktivne spremembe prakse.

3.2 Raziskovalna metoda in vzorec

Raziskovalna metoda je kavzalna in interpretativna. Vzgojiteljica oz. strokovnjakinja iz prakse je pripravila za raziskavo šest natančnih opisov učnih enot. Njeni prvotni zapisi vsebujejo cilje, opise posameznih korakov, potrebno in uporabljeno besedišče. Določene učne situacije so fotografirane in so zelo lep in nazoren posnetek dogajanja v razredu. V empirični del prispevka smo zaradi omejenosti obsega prispevka vključili le tri primere dobre prakse, tj. zgodnjega učenja tujega jezika v Vrtcu Ciciban Sevnica.³

3.5 Postopek obdelave podatkov

Tri ilustrativno izbrane primere dobre prakse, ki jih je vzgojiteljica zapisala v individualno oblikovanem formatu (v prispevku so predstavljeni v strnjeni obliki), ki je tudi sicer osnova za njeno delo, smo pregledali in analizirali v luči nabora kriterijev. Pripravili smo 4-stopenjsko Likertovo lestvico, po kateri smo ugotavljali, ali je iz dokumenta razvidno, da je načelo uresničeno v celoti (+, +), delno (+), sploh ne (-) oz. tega nismo mogli oceniti (?). K vsakemu primeru dobre prakse navajamo še refleksijo vzgojiteljice, ki je bila tudi dragocen vir analize. Rezultate za vsak primer dobre prakse bomo prikazali tabelarično in jih analizirali.

3.6 Primeri dobre prakse

V nadaljevanju so predstavljeni trije ilustrativni primeri prakse. Pripravila in izvedla jih je vzgojiteljica Petra Trlep, soavtorica članka, in jih doživela kot izjemno uspešne učne enote, t. i. primere dobre prakse, kar je ponazorjeno z refleksijo na koncu vsakega primera.

³ Vsi natančni opisi vzgojiteljice so zainteresiranim na razpolago pri avtorici, Petri Trlep iz Vrtca Ciciban Sevnica (petra.trlep@vrtec-sevnica.si).

3.6.1 Primer dobre prakse 1

Tabela 1: Primer dobre prakse 1

1.	Tema	Gospodična Petra iz Nemčije obiše vrtec <i>Mein Ball – Moja žoga</i>
2.	Čas	Dopoldansko bivanje otrok v vrtcu, tj. med izvajanjem načrtovanih pedagoških dejavnosti v oddelku.
3.	Področje/a dejavnosti iz kurikula	Prednostni področji: ○ družba ○ jezik
4.	Število otrok	Otroci v starosti 3 do 6 let (15 otrok).
5.	Jeziki	Nemščina, slovenščina.
6.	Gradiva + IKT	Izvajanje načrtovanih dejavnosti v nemškem jeziku ob sodelovanju s strokovnimi delavci vrtca (izvajanje vsebin oz. tem po pogovoru in/ali izboru koordinatorice projekta kot animacijskega lika s strokovnimi delavci vrtca).
7.	Cilji dejavnosti	<ul style="list-style-type: none"> - Jezik kot objekt igre. - Zavedanje obstoja drugih jezikov in drugih kultur. - Spodbujanje jezikovne zmožnosti (npr. besednjak, artikulacija, komunikacija). - Poslušanje, razumevanje, doživljanje in uporaba jezika. - Spoznavanje in učenje nemškega jezika. - Dejavnosti nemškega jezika se povezujejo z vsakdanjim življenjem vrtca in oddelkov (tako otrok kot tudi njihovih staršev in strokovnih delavcev vrtca). - Otrok se spoznava z jezikom preko igre s pomočjo kurikularnih področij. - Pridobivanje posluha in (z)možnost rabe nemškega jezika. - Vzbuditi pri otroku interes za spoznavanje in "učenje" nemškega jezika.
8.	Opis poteka učne ure	<p>Učni korak 1: Uvod ali Petra se vrne s potovanja</p> <p>S strani strokovne pedagoške delavke za izvajanje tujejezične dejavnosti (torej vzgojiteljice vrtca) je ustvarjen animacijski lik, gospodična Petra iz Nemčije (<i>Fräulein Petra aus Deutschland</i>), ki obiskuje otroke po vrtcu. Za animacijski lik se predvideva, da otroke na zabaven in zanimiv način popelje skozi dejavnosti. Preko animacijskega lika se sledi tudi cilju, da se otroci spoznajo z novo osebo, ki ne le govori "drugačen" jezik, ampak je tudi videti drugače. Predvidevamo, da je to lastnost, ki bi jo morali starejši otroci ne le opaziti, ampak tudi animacijsko sprejeti.</p> <p>Ob prvem srečanju otroci spoznajo novo osebo z novim jezikom in doživijo prijetno izkušnjo. Otroci se ob slišani nemški besedi spoznajo z animacijskim likom. Lik se jim predstavi in tudi otroke nagovori, da povedo svoje ime. Če otroci po večkratnem rokovanju in ob tem večkratnem slišanju ponovljenih stavkov ne ugotovijo pomena, jim je v pomoč govor v slovenskem jeziku. Otroci morajo ugotoviti, da jih lik sprašuje po njihovem imenu.</p> <p>Gospodična Petra obiše otroke v oddelku. Pokaže jim, da je s seboj prinesla potovalno torbo, polno zanimivih stvari, saj prihaja od daleč in se želi z otroki igrati. Otrokom pokaže torbo. Spodbudi jih, da, ko potrese torbo, poslušajo zvok in skušajo ugotoviti, kateri predmet predstavlja</p>

zvok iz torbe. Gospodična Petra otroke tudi spodbudi, da s tipanjem ugotovijo, kateri predmet bi to lahko bil, in ko ugotovijo, kateri predmet je Petra prinesla, se dejavnost nadaljuje z igro.

Učni korak 2: Osrednja dejavnost s predmeti v igri

Dejavnost je načrtovana tako, da se vsaka »stopnja« dejavnosti ponavlja in nadgrajuje. Poudarek je na tem, da otroci preko animacije in igre kot vodene dejavnosti poslušajo nemško govorno besedo in skušajo na svoj način sodelovati. Sprva se srečajo z rabo nemškega jezika v medsebojni spoznavni komunikaciji. Nato sledi animacija z igro z iskanjem izbranega predmeta (tj. ena žoga ali več žog) v prostoru.

Najprej otroci iščejo eno žogo. Otroci »skrijejo« oči na način, da jih uprejo v tla. Animacijski lik med tem skriva eno žogo. Po končanem štetju do števila 5 otroci iščejo žogo. Ko dejavnost otrokom postane razumljiva in se igra razvije, gospodična Petra doda še eno žogo. Ko opazi, da lahko v igro vključi otroke tudi tako, da sami skrivajo žogo po igralnici, se dejavnost v tej smeri tudi stopnjuje.

Učni korak 3: Dejavnost v nemškem jeziku ob animacijskem liku

Po uvodnem delu s srečanjem animacijskega lika z otroki se dejavnost nadaljuje s konkretno aktivnostjo otrok preko igre. V potovalni torbi so pripravljene žoge (ena žoga, dve žogi oz. *ein Ball, zwei Bälle*). Pri prvem obisku se otroci srečajo z rabo in pomenom besede "Ball", s štetjem števil do 5 in z nemškim jezikom v komunikaciji. To je igra, v kateri otroci iščejo žogo po prostoru in jo kličejo "Ball". Predmet žoga je bil izbran zato, ker se v nemškem jeziku žoga imenuje *der Ball*. Nemška beseda *der Ball* pa se podobno »sliši« oz. podobno izgovarja kot angleška beseda *the ball*, ki jo otroci predvidoma poznajo. Dejavnost oz. igra se izvaja toliko časa, dokler so otroci aktivni oz. kažejo zanimanje. Ko upade interes otrok za izvajanje dejavnosti, se igra zaključi. Dejavnost je zaključena na animacijski način tako, da lik v nemškem jeziku otrokom pove, da mora zdaj obiskati še druge otroke v vrtcu.

Refleksija izvajalke: Prve obiske in prve izkušnje kot animacijski lik bi v večini opisala kot zelo prijetne. Izvedena dejavnost v nemškem jeziku je v drugem starostnem obdobju (starost 3–6 let) potekala brez večjih težav. Otroci so se brez večjih zadržkov rokovali in se predstavili s svojim imenom. Niso ravno uporabili celotne povedi v nemškem jeziku *Ich bin...*, ampak so dosegli cilj razumevanja, ko so meni oz. animacijskemu liku povedali svoje ime. Ob osrednjem izvajanju dejavnosti je bilo sprva treba podati navodila v slovenskem jeziku (npr. oči skrijejo na tla). Ob vsakem nadaljnjem ponavljanju to ni bilo potrebno. Pri starejših otrocih je bilo takoj možno opaziti, da igra teče, zato v igro ni bila vključena samo ena žoga, ampak je bila še druga žoga. Pri starejših otrocih je bilo tudi veliko štetja, ne le do števila 5, ampak kar do 10. Ob skupnem štetju (tj. ob skupnem štetju otrok z animacijskim likom v nemškem jeziku) se je zgodilo tudi to, da so otroci samoiniciativno začeli prištevati. Kot izvajalka predvidevam, da so po melodiji govora ugotovili, da je štetja konec in da lahko začnejo iskati "Ball". Kot vzgojiteljica menim, da ima poleg otrokovih staršev vzgojiteljica pomembno vlogo pri govornem razvoju predšolskih otrok. Vemo, da so otroci v predšolskem obdobju najbolj dovzetni za pridobivanje novih znanj in izkušenj. Vemo tudi, da otroci svoje govorne zmožnosti razvijajo najbolj s poslušanjem, in če temu slušnemu dejavniku dodamo še vizualni dejavnik in načrtovano dejavnost preko igre, dosežemo otrokovo visoko stopnjo angažiranosti za usvajanje tujega jezika. Vzgojiteljice moramo v svojem izbranem poklicu velikokrat ne le pridobivati nova znanja, ampak jih tudi na primerne načine predajati otrokom. Ko sem se kot vzgojiteljica odločila, da predajam svoje znanje nemškega jezika v načrtovani dejavnosti, sem se najprej vprašala, kako bi otrokom tuji jezik njim primerno približala. Tako sem se lotila dejavnosti z animacijskim likom (tj. gospodična Petra iz Nemčije obišče otroke v vrtcu), ki že kot sam pojavi lik popelje otroke v tujejezične dejavnosti. Ker sem bila ob izvajanju tujejezične dejavnosti v strokovnem kolektivu vrtca še novinka, sem bila otrokom še neznanja. Prvič so me otroci videvali v vlogi animacijskega lika (kot neko tujko v rdeči obleki, z dvema čopkoma na glavi, s črnimi očali in s popotno torbo). Vendar so ob ponavljanju dejavnosti otroci začeli povezovali animacijski lik z osebo, ki jo kot vzgojiteljico srečujejo na hodnikih vrtca. Takrat so me otroci pozdravljali z rokami in izrekli moje ime. Ob zaporednem obiskovanju otrok v oddelkih me je kot izvajalko razveselilo to, da so me otroci sprejeli z nasmehi, svetlimi očmi in objemi. Kot vzgojiteljica in kot izvajalka sem se

odločila za to, da otroci usvajajo tuji jezik s pomočjo ponavljanja in nato nadgrajevanja vsebine oz. dejavnosti, da so tujejezične dejavnosti otrokom zabavne, pestre in vsebinsko bogate. Ker so dejavnosti trajale dlje časa (skozí celotno šolsko leto), so otroci potem lahko ob pogovoru s svojo vzgojiteljico ali z mano ugotovili, da nam je vsem dano, da poleg svojega maternega jezika govorimo tudi tuji jezik. Tujejezične dejavnosti so bile za otroke tematsko načrtovane tako, da je bila otrokom tema blizu oz. poznana (npr. barve, šteje, igra z vsakdanjimi igračami ...). Izpostavila bi, da so današnje generacije predšolskih otrok v času in prostoru, ko jih obdajajo mediji in s tem tudi angleščina. Pri izvajanju dejavnosti v nemškem jeziku sem v nemškem govoru izrekla tudi besede, ki se slišijo enako kot angleške (npr. der Ball (nem) in the ball (ang.), rot (nem.) in red (ang.)). Sodelavke, strokovne delavke vrtca so bile sprva deljenega mnenja o tujejezični dejavnosti, ker jim je bil predstavljen nov način dela z otroki v tujejezični dejavnosti, ki ga ne izvajajo in ga prej še niso videle, nimajo tovrstnih izkušenj, znanja, kasneje so svoja stališča spremenile.

3.6.2 Primer dobre prakse 2

Tabela 2: Primer dobre prakse 2

1	Tema	<i>Meine Farbe – Moja barva</i>
2	Čas	Dopoldansko bivanje otrok v vrtcu, tekom izvajanja načrtovanih pedagoških dejavnosti v oddelku.
3	Področje/a dejavnosti iz kurikula	Prednostni področji: <ul style="list-style-type: none"> o matematika o jezik
4	Število otrok	Otroci starosti 3 do 6 let (15 otrok).
5	Jeziki	Nemščina, slovenščina.
6	Gradiva + IKT	Raba predmetov iz okolice, v kateri se otrok nahaja.
7	Cilji dejavnosti	<p><i>Matematika:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Natančno opazujejo in poimenujejo barve. - Razvrščajo predmete glede na izbrano barvo. - Spoznavajo barve. <p><i>Jezik:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jezik kot objekt igre. - Razvijajo zmožnosti pogovarjanja. <p><i>Gibanje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zavedanje lastnega telesa in doživljanje ugodja v gibanju.
8	Opis poteka učne ure	<p>Učni korak 1: Petra obiše otroke, ker se želi igrati</p> <p>Otroci imajo izkušnjo, da usvajajo njim tuje besede oz. da usvajajo nemški jezik na način izvajanja dejavnosti ob animacijskem liku. Dejavnost o barvah je izvedena na osnovi predhodnega znanja in razumevanja barv. Dejavnost v nemškem jeziku je vedno izvedena iz otrokove predhodne izkušnje in iz njegovega vsakdana. Otroci dejavnost ob vodenju vzgojiteljice najprej spoznavajo v slovenskem jeziku. Iz te prakse se dejavnost nadgradi tako, da je celoten potek dejavnosti voden v nemškem jeziku.</p> <p>Učni korak 2: Konkretna izkušnja otroka s predmetom preko igre</p> <p>Vzgojiteljica ima pri sebi pripravljene barvice. Vsak otrok dobi barvico z namenom, da ima svojo. Otrok dobi navodilo, da mora poiskati v okolici predmet (npr. na svojih oblačilih, na predmetih ...), ki je enak barvi barvice, ki jo drži v roki. To barvico lahko k izbranemu predmetu položi, nasloni ali nanj pokaže. Ko otrok usvoji dejavnost, vzgojiteljica v nemškem jeziku izvede dejavnost. Tako otrok</p>

hitro ugotovi, kaj je njegova naloga in kako bo potekala dejavnost, ki je zdaj napovedana v nemškem jeziku. Ob lastni aktivnosti preko igre otrok tako spozna poimenovanja za barve v nemškem jeziku.

Učni korak 3: Nadgradnja otrokove izkušnje z lastno aktivnostjo v dejavnosti nemškega jezika

Dejavnost je načrtovana tako, da se vsak naslednji korak v igri oz. dejavnosti ponavlja in nadgrajuje. Vodja dejavnosti lahko prilagaja dejavnost glede na trenutno situacijo.

Vodja dejavnosti (npr. vzgojitelj) si iz prostora (npr. v igralnici oddelka), v katerem je izbrana skupina otrok, poišče predmete (npr. barvice, lego kocke ...) različnih barv. Za začetek izbere le dve različni barvi. Najprej pokaže otrokom predmet »prve« barve (npr. rdeča) in barvo poimenuje v nemškem jeziku (npr. *rot*). Nato vzgojiteljica otrokom pokaže še predmet »druge« barve (npr. črna) in barvo ponovno poimenuje v nemškem jeziku (npr. *schwarz*). Nato si vzgojiteljica izbere dva otroka in jima v nemškem jeziku da navodilo, da naj v prostoru (npr. v igralnici) eden poišče še en predmet enake barve, kot je barva predmeta, ki ga je dobil v roke. Naloga otroka je, da izbrano barvo položi k ustreznemu predmetu ali pa ga prinese s seboj in opravljeno nalogo pokaže vzgojiteljici. Ko otroci spoznajo rabo poimenovanj »prvih dveh« barv, vzgojiteljica doda še druge barve in s tem ponavlja in nagrajuje dejavnost.

Vzgojiteljica skupino otrok razdeli na več manjših skupin. Otroci, ki so razdeljeni v manjše skupine, imajo v svojih rokah predmete izbranih barv: prva skupina ima predmete rdeče barve (*rot*), druga skupina ima predmete črne barve (*schwarz*), tretja skupina ima predmete bele barve (*weiß*) in četrta skupina ima predmete modre barve (*blau*). Vzgojiteljica samo izgovarja barve v nemškem jeziku. Naloga otrok je, da ko vzgojiteljica reče *rot*, skupina otrok s predmeti rdeče barve te predmete dvigne.

Nato vzgojiteljica z otroki opazuje barve njihovih oblačil in skupaj jih poskušajo opisati oz. poimenovati v nemščini.

Refleksija izvajalke: Izvedena učna enota je bila zelo pestra, otrokom zanimiva in razumljiva. Otroke pritegne to, da uporabljam njihove predmete oz. predmete iz njihovega prostora. Zdi se, da jih pri tem, ko jih poimenujejo v nemščini, spoznajo, vidijo drugače. Tako se otroci preko igre srečajo z rabo nemškega jezika v komunikaciji. Kot izhodišče vsebine si torej izberem temo, ki je otrokom poznana. Kot vzgojiteljica se lotim spoznavanja barv in to izvajam z za otroka zanimivimi konkretnimi aktivnostmi. Aktivnost v slovenskem jeziku se preslika oz. prenese še v dejavnost v nemškem jeziku. Kot izvajalka aktivnosti bi izpostavila otrokovo predhodno izkušnjo z angleškim jezikom. Kadar smo ob izbrani barvici želeli poimenovati barvo v nemškem jeziku, se je sprva dogajalo, da so otroci barvo barvice poimenovali v angleškem jeziku. V tem kontekstu so najstarejši predšolski otroci pridobili izkušnjo, da zmorejo govoriti ne samo v angleškem jeziku, ampak da lahko usvojijo še nemškega. Tudi pri tej dejavnosti lahko izpostavljam izkušnjo, da so otroci morali razlikovati med poimenovanjem barv, ki se kot besede slišijo enako tako v nemškem kakor tudi v angleškem jeziku. Kot vzgojiteljica menim, da so otroci zelo dobri opazovalci. Kadar so otroci pri poimenovanju barv izrekli napačno poimenovanje, sem to brez besed pokazala samo s svojimi pridignjenimi obrvmi, nagnjeno glavo, le kdaj pa kdaj z odkimavanjem. Ko so videli to kretljivo obraza, so se sami začeli popravljeni. Pri starejših otrocih pri poteku dejavnosti ni bilo težav. Pri malo mlajših otrocih pa je bilo opaženo, da dokler niso imeli usvojenega poimenovanja barv v slovenskem jeziku, poimenovanje barv v nemščini tudi ni bilo uspešno. Pri tej dejavnosti sem opazila, da je bilo otrokom v veselje, ko so izbrano barvico »povezali« z izbranim predmetom enake barve in skupaj s tem predmetom prinesli vzgojiteljici oz. animacijskemu liku. Menim, da so otroci vsak na svoj način prišli do spoznanja, da je lahko tudi tuje govoreča oseba "prijetna" oseba, kljub temu da je morda ne razumejo (če ves čas govori in komunicira z otroki v nemškem jeziku). Kot izvajalka sem opazila, da kadar sem izvajala dejavnost v vlogi animacijskega lika (ne kot vzgojiteljica) večkrat zaporedoma, predvidevam, da zaradi lastnega veselja, so hiteli s pripovedovanjem o svojih vsakdanjih dogodivščinah. Tako sem morala najprej prisluhniti njihovemu govoru in nato nadaljevati z dejavnostjo. Pri dejavnosti me je presenetila visoka pripravljenost otrok za aktivnost, ko sem bila v vlogi animacijskega lika. Kadar sem na enak način izvajala dejavnost kot vzgojiteljica, tako močne

motivacije nisem opazila. Da je aktivnost otrokom približana in da so zmoгли vsak na svoj način usvojiti nekaj izbranih besed v nemškem jeziku, sem to lahko opazila pri otrokovi prosti igri ali v komunikaciji z vrstniki.

3.6.3 Primer dobre prakse 3

Tabela 3: Primer dobre prakse 3

1	Tema	<i>Das Kinderlied »Ich bin«</i> – Otroška pesem »Jaz sem«
2	Čas	Dopoldansko bivanje otrok v vrtcu tekom izvajanja načrtovanih pedagoških dejavnosti v oddelku.
3	Področje/a dejavnosti iz kurikula	Prednostni področji: - umetnost (glasba) - jezik
4	Število otrok	Otroci starosti 3 do 6 let (15 otrok).
5	Jeziki	Nemščina, slovenščina.
6	Gradiva + IKT	Mali ritmično-melodični inštrument "ukulele", popotna torba, oblačila za animacijski lik.
7	Cilji dejavnosti	- Otrok se s petjem, igranjem, poslušanjem glasbe (pesmi) izraža in komunicira. - Petje in ritmično izreko spremlja z glasbili ali s svojim načinom gibanja.
8	Opis poteka učne ure	<p>Učni korak 1: Zapijmo si pesem še malo »drugače«.</p> <p>Otrokom so zelo blizu glasbene dejavnosti, sploh če so te glasbene dejavnosti obogatene še z izvajanjem v živo na instrument. V tej dejavnosti otroci ob svoji aktivnosti prepevajo prirejeno pesem v nemškem jeziku, ob spremljavi male ritmično-melodične kitare ukulele, ki jo igra vzgojiteljica.</p> <p>Učni korak 2: Naprej se naučim in potem že znam.</p> <p>Vzgojiteljica otrokom pomaga, da se naučijo ritmičnega izrekanja povedi »Jaz sem (otrokovo ime)...« ob udarjanju dlani ob dlan, in sicer kot na način zlogovanja. Ko otrok usvoji stavek na svoje ime, to ritmično prenese še v nemški stavek »Ich bin (otrokovo ime) ...«.</p> <p>Učni korak 3: Zapijmo si pesem in brenkam.</p> <p>Dejavnost je nadgrajena na način, da ko otrok usvoji stavek v nemškem jeziku na način ritmične izreke in ritmičnega udarjanja za vsako besedo posebej, se te besede (stavki) »obarvajo« še z melodijo. Prilagojena melodija pesmi se poje na način, da je melodija pesmi enostavna in da se besede ponavljajo. Dejavnost z animacijskim likom ali samo z vzgojiteljico je izvedena na način, da otrok pristopi k vzgojiteljici, stoji ali sede v njeno naročje. Vzgojiteljica reče otroku, naj dvigne svoj prvi prst (desne roke) in ga položi na strune. Leva roka ostane prosta. Vzgojiteljica s svojo levo roko poprijema akorde pesmi na strune, medtem ko v svoji desni dlani drži otrokovo desno roko (z dvignjenim prstom). Ob pesmi otrok najprej zapoje pesem v slovenščini in nato še v nemščini.</p> <p>Refleksija izvajalke: <i>Kot izvajalka dejavnosti v nemškem jeziku sem mnenja, da je bila to ena izmed dejavnosti, ki so bile otrokom najljubše in najbolj zabavne. Možnost, da se nemščino učijo z instrumentom ukulele, jih je še toliko bolj animirala. Opazila sem, da otrok, ki je brenkal na ukulele, ni prepeval besedila pesmi, ker je bil bolj</i></p>

skoncentriran na brenkanje, in so namesto njega prepevali njegovi vrstniki. Opazila sem tudi, da ker se besedilo pesmi tako v slovenščini kakor tudi v nemščini ves čas ponavlja in ker je melodija pesmi ves čas enaka, so jo otroci res hitro usvojili. Kadar sem imela kot vzgojiteljica možnost spontane komunikacije z otroki, ko sem samo uporabila stavek, s katerim sem se sama predstavila v nemškem jeziku, so otroci razumeli, kaj morajo odgovoriti. Zanimivo pri tem mi je bilo, da so za to uporabili dlani (torej ploskanje). Le manjši delež otrok se je predstavil v nemškem jeziku brez udarjanja. Otroke sem spodbujala, da naj se poskusijo predstaviti še brez udarjanja. Moj cilj ni bil, da bi morali otroci že ob prvem srečanju usvojiti in (od)peti novo pesem v nemškem jeziku, ampak da imajo možnost ob ponavljanju usvojiti pesem, zapeto v otroku tujem jeziku, in to še ob možnosti instrumentalne spremljave. Kot vzgojiteljica velikokrat iščem rezultate svojega dela pri otrocih v njihovi spontani igri. Menim, da je bila dejavnost otrokom zabavna, saj sem lahko kar nekaj deklic slišala, da si pesem prepevajo same ali ena drugi v njihovi prosti igralni dejavnosti. Kadar pa sem opazila dečke, da si prepevajo, pa so brenkali na »namišljeno kitaro«.

3.7 Analiza primerov

V tem poglavju so v tabeli predstavljeni kriteriji in rezultati analize vseh treh primerov prakse. Kriteriji so razdeljeni v tri dele, tako kot v teoriji (prim. pogl. 2.1). Po vsakem delu sledi še analiza in interpretacija uresničenosti načel uspešnega zgodnjega učenja tujega jezika za tri ilustrativne primere prakse.

3.7.1 Kriteriji uspešnega zgodnjega učenja tujega jezika

Tabela 4: Kriteriji uspešnega zgodnjega učenja tujega jezika in primeri prakse

Primeri prakse	Primer dobre prakse 1				Primer dobre prakse 2				Primer dobre prakse 3			
	+	+	-	?	+	+	-	?	+	+	-	?
Zgodnje učenje tujega jezika je večščitno in razvija emocionalne, socialne in motorične kompetence otrok.	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>			
Cilji, teme, vsebine in učne oblike so primerni za starostno in razvojno stopnjo otrok in so zanje pomembni in potrebni.		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>		
Tujejezikovni vnos (oz. govorenje in poslušanje) je zlasti v tem zgodnjem obdobju poudarjeno v ospredju...		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>		
Tujejezikovna znanja nadgrajujemo spiravno.				<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>
Zgodnje učenje tujega jezika je celostno.		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>		
Zgodnje učenje tujega jezika je aktivno-produktivno.		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>		
Zgodnje učenje tujega jezika poteka skozi igro.	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>			

Primeri prakse	Primer dobre prakse 1				Primer dobre prakse 2				Primer dobre prakse 3			
Zgodnje učenje tujega jezika poteka problemsko in je notranje diferencirano.			☑				☑				☑	
Zgodnje učenje tujega jezika poteka v različnih socialnih oblikah (individualno delo, delo v dvojicah, delo v večji in manjši skupini).			☑				☑				☑	
Pri zgodnjem učenju tujega jezika so uporabljeni različni didaktični pristopi (TPR, narativni pristop itd.).			☑				☑				☑	
Pri zgodnjem učenju tujega jezika je raba medijev ciljna, premišljena in časovno omejena.				☑				☑				☑
Pri zgodnjem učenju tujega jezika se z rabo avtentičnih medijev in gradiv (rime, pesmi, zgodbe, youtube) kombinira posredovanje jezikovnih, kulturnih vsebin in nejezikovnih vsebin.				☑				☑				☑

Analiza primerov po kriterijih je potekala posamično, tj. vsak primer posebej, kljub temu pa se je pokazalo, da so izbrani primeri konceptualno zelo primerljivi, saj so bili enaki kriteriji v vsebinsko različnih primerih enako uresničeni, ali *v celoti* ali *delno* ali *ne* ali tega *nismo mogli oceniti*. Analiza primerov prakse po kriterijih uspešnega zgodnjega učenja je pokazala, da so vsi trije primeri primeri *večutnega učenja* in *učenja skozi igro*. Oba kriterija sta bila, kot kaže tabela, v celoti uresničena.

V nadaljevanju navajamo kriterije, ki so po analizi uresničeni le delno. *Cilji, teme, vsebine in učne oblike* so sicer primerni za starostno stopnjo otrok, ne moremo pa jih označiti kot *potrebne in pomembne za razvojno stopnjo otrok*. Pri obravnavanih primerih se namreč otroci ne učijo novih konceptov (npr. povedati ime ali barvo), ampak se jih le učijo poimenovati v tujem jeziku, kar je predvidoma zanimivo za otroka, novo, tuje, ni pa ni nujno pomembno in potrebno za njegov razvoj.

Po enem izmed kriterijev naj bi bil *poudarjeno v ospredju tujejezikovni vnos*. Iz analize primera sledi, da je jezikovni vnos pomemben, da pa je skoraj enako pomemben tudi jezikovni output. Povedano drugače, količina jezikovnega vnosa vzgojiteljice v tujem jeziku je zelo primerljiva s količino jezikovnega outputa otrok. Tak pristop je

teoretično mogoč, znan in zelo razširjen pri tradicionalnem tujejezikovnem pouku, medtem ko je pri drugih pristopih (npr. jezikovna kopel) jezikovni input bistveno večji kot output.

Celotno učenje in aktivno-produktivna raven učenja tujega jezika v vrtcu sta v obravnavanih primerih ocenjena kot *delno uresničena*, in sicer predvsem zaradi omejene produktivnosti otrok, ti so večinoma v reproduktivni vlogi posnemovalcev in ponavljavcev jezikovnega inputa. Na tej zgodnji stopnji je verjetno res preuranjeno pričakovati veliko produktivnost otrok, toda izkušnje so pokazale, da lahko brez zadržkov od njih pričakujemo več kot samo ponavljanje.

Analiza je tudi pokazala, da so vsi trije primeri primerljivi tudi glede na to, kateri kriteriji niso bili uresničeni. Iz opisov izhaja, da delo ni bilo *problemsko naravnano* in je potekalo na enem nivoju, tj. *ni bilo diferencirano*, uporabljena je bila tudi le *ena socialna oblika*, za vse enaka, in pri vseh treh primerih je bil uporabljen en pristop, ki ima svoje zametke v t. i. direktni metodi (Jazbec, 2019).

Spiralne nadgradnje vsebin pri pouku ni bilo možno oceniti, saj smo analizirali tri izolirane in ilustrativno izbrane primere. Za ta kriterij bi morali imeti vpogled v potek dela v daljšem časovnem obdobju. V nobenem od izbranih primerov niso bili uporabljeni *mediji*, tudi *ne avtentične rime* ali *druge vsebine*, ki posredujejo jezikovne in kulturne vsebine, zato s teh vidikov ni bilo možno ovrednotiti primerov.

3.7.2 Kriteriji uspešnega izvajalca zgodnjega učenja tujega jezika

Tabela 5: Kriteriji uspešnega izvajalca zgodnjega učenja tujega jezika in primeri prakse

Primeri prakse	Primer dobre prakse 1				Primer dobre prakse 2				Primer dobre prakse 3			
	+	+	-	?	+	+	-	?	+	+	-	?
<i>Vzgojiteljica govori izključno v tujem jeziku, otroci vedo, da razume njihov odziv v prvem/ maternem jeziku.</i>			☑				☑				☑	
<i>Vzgojiteljica pozna jezikovni profil otrok v skupini in ta potencial vključuje v učni proces.</i>				☑								☑
<i>Vzgojiteljica vedno in dosledno (pozitivno) vrednoti delo otrok.</i>				☑			☑					☑

Primeri prakse	Primer dobre prakse 1				Primer dobre prakse 2				Primer dobre prakse 3			
<i>Vzgojiteljica konstruktivno obravnava jezikovne spodrsaljaje otrok.</i>				☑				☑				☑
<i>Vzgojiteljica poskrbi za prijetno, sproščeno in delovno vzdušje v skupini</i>	☑				☑				☑			
<i>Vzgojiteljica poskrbi za potrebne didaktične pripomočke in medije.</i>	☑				☑				☑			
<i>Vzgojiteljica jasno in smiselno načrtuje (sedežni red, rituali, avtomatizacija dela učnega procesa ...).</i>	☑				☑				☑			

Uspešnost izvajalke zgodnjega učenja tujega jezika smo lahko analizirali le v omejenem obsegu, in sicer zato, ker smo izhajali izključno iz opisov ilustrativnih primerov, ki vseh podatkov ne vsebujejo.

Analiza je pokazala, da vzgojiteljica v celoti in vedno poskrbi za *prijetno, sproščeno in delovno vzdušje v skupini*, za potrebne didaktične pripomočke in da *jasno in smiselno načrtuje delo*. Kriterij *vzgojiteljica govori izključno v tujem jeziku, otroci vedo, da razume njihov odziv v prvem/maternem jeziku* ni bil uresničen. Že iz opisov primerov prakse je razvidno, da sta delovna jezika slovenski in nemški in da vzgojiteljica po potrebi navodila, vsebino in druga potrebna pojasnila, organizacijo dela izvede ali pojasni dodatno v slovenskem jeziku. S tem je nedvomno zagotovljena nemotena izvedba dela, a hkrati je na ta račun manjši tudi jezikovni input v tujem jeziku oz. nemščini.

Pri analizi pa smo morali izpustiti kriterije, po katerih bi vrednotili poznavanje vzgojiteljicega *jezikovnega profila otrok v skupini in vključevanje tega potenciala v učni proces, kakršnokoli vrednotenje dela in jezikovnih spodrsljajev otrok*, saj opisi praks teh vsebin ne vključujejo⁴. Predvidevamo lahko, da je pohvala pomembna in pogosto zastopana pri delu otrok v vrtcu in zagotovo to velja tudi za zgodnje učenje in za primere prakse, ki smo jih analizirali, in tudi vse druge. Zanimivo pa bi bilo analizirati obravnavo tujejezikovnih spodrsljajev otrok, saj so ti vedno del učenja in didaktika tu zahteva posebne pristope.

⁴ Izjema je primer, ko se je vzgojiteljica na jezikovni spodrsljaj otrok odzvala tako, *da je dvignila obrvi ali nagnila glavo, kadar niso povedali prav*. To pomeni, da se je odzvala neverbalno in indirektno reagirala na spodrsljaj, kar je skladno z načinom obravnave jezikovnih spodrsljajev pri zgodnjem učenju.

3.7.3 Kriteriji uspešnih otrok pri zgodnjem učenju tujega jezika

Tabela 6: Uspešnih otrok pri zgodnjem učenju tujega jezika in primeri prakse

Primeri prakse	Primer dobre prakse 1				Primer dobre prakse 2				Primer dobre prakse 3			
	+	+	-	?	+	+	-	?	+	+	-	?
Otroci razmišljajo in sami predlagajo vsebinske in/ali jezikovne rešitve.				☑				☑				☑
Otroci individualno napredujejo in hkrati razvijajo kompetence za skupinsko delo.				☑				☑				☑
Otroci se v skupini podpirajo pri komunikaciji.				☑				☑				☑
Otroci soodločajo pri postavljanju nalog in izvedbi učnega procesa.				☑								☑
Otroci se samoiniciativno odzivajo, ponavljajo, preizkušajo jezikovne vzorce oz. tudi preklapljajo, mešajo jezike.		☑				☑			☑			

Najmanj podatkov smo iz opisov dobili o uspešnosti otrok pri zgodnjem učenju tujega jezika. To seveda ne pomeni, da otroci niso uspešni, temveč, da se je koncept zapisa osredinjal na druge dejavnike in dimenzije. Iz opisov sledi, da se otroci do določene mere *samoiniciativno odzivajo, ponavljajo, preizkušajo jezikovne vzorce oz. tudi preklapljajo, mešajo jezike*. Iz ene od refleksij lahko razberemo, da otroci dojemajo nemške izraze kot igro besed in jih igraje preizkušajo, občasno tudi izven okvirov zgodnjega učenja nemščine.

4 Zaključek

Učenje in poučevanje tujega jezika v vrtcu je posebno poglavje *zgodnjega* učenja in poučevanja tujega jezika, posebno zato, ker se nanaša na ciljno publiko otrok pred vstopom v šolo (1–3 leta in/ali večinoma 3–6 let). Če lahko že za zgodnje učenje tujega jezika v šoli ugotavljamo, da ni dovolj raziskano, da primanjkuje kakovostnih gradiv in izobraževanj za učitelje itd. (prim. Jazbec, 2022 v tej monografiji), potem to še posebej velja za učenje tujega jezika v vrtcu. Ker vrtec ni obvezen za vse otroke, tudi tujejezikovno izobraževanje ni obvezno in tudi ni sistemsko urejeno. Stihija na področju didaktičnih pristopov, izvajalcev, financiranja tega procesa in strokovnosti dela je tako samo še večja.

V prispevku smo v prvem delu na kratko predstavili obstoječa izhodišča dela, dokumente, da bi izpostavili vrzeli na tem področju. S ciljem, da bi pripomogli k dvigu kakovosti in strokovnosti učenja in poučevanja tujega jezika v vrtcu, smo pregledali obstoječe dokumente in načela v njih, saj njihovo upoštevanje pripomore k boljšemu delu in rezultatom dela. Nekoliko bolj natančno smo predstavili Nürnberška priporočila, ki so kljub svoji letnici nastanka (2010) še vedno eden izmed redkih dokumentov, ki konceptualno in celostno z vidika vseh akterjev opišejo proces zgodnjega učenja tujega jezika in predstavijo teoretske smernice za uspešno prakso. Kljub nadregionalnemu oz. mednarodnemu značaju teh smernic je po naši oceni njihov neposredni prenos v prakso preveč abstrakten, da bi bil v pomoč vzgojiteljicam pri konkretnih primerih prakse, zato smo izhajajoč iz te osnove pripravili nabor kriterijev (bolj konkretnih, bolj merljivih) za prakso učenja in poučevanja tujega jezika v vrtcu. Kriterije smo razdelili v tri skupine: v prvi skupini se kriteriji nanašajo na uspešno učenje in poučevanje tujega jezika, tj. didaktični koncept in postopke, v drugi skupini so kriteriji, ki se nanašajo na izvajalca, tj. vzgojiteljico, in v tretji skupini so kriteriji, ki se nanašajo na udeležence procesa, tj. otroke.

V empiričnem delu smo preizkusili funkcionalnost kriterijev na praktičnih primerih. Iz več natančnih, obsežnih in s fotografijami opremljenih primerov opisov uspelih učnih enot oz. t. i. primerov dobre prakse, ki jih je izvedla in zapisala vzgojiteljica, soavtorica članka, smo izbrali tri. Vsebinsko so primeri različni, zapisi v članku pa so kompromis med originalnimi predlogi in možno dolžino in določili znanstvenega prispevka.

Tabelarično predstavljene *primere dobre prakse* smo analizirali po predlaganih kriterijih, in sicer vsak primer posebej. Povzetek rezultatov v tabeli pa je pokazal, da so primerljivi in da vsebina ne vpliva bistveno na ocenjevanje. Po našem mnenju je to podatek, ki govori v korist predlaganim kriterijem, ki so tako funkcionalni, a hkrati dovolj univerzalni.

Rezultati in interpretacija posameznih kriterijev na primerih dobre prakse so zelo zanimivi. Jasno se je pokazalo, katera so močna področja analiziranih primerov dobre prakse, kot npr. pomen in uveljavljanje igre in veččutnega pristopa, in kateri vidiki so manj zastopani, kot npr. pomembnost in potrebnost vsebin, aktivno-produktivno, problemsko delo, mediji. Ti rezultati so lahko dragocen vir za

vzgojiteljico, za (samo)refleksijo in razmislek o spremembah dela in novih poudarkih. Analiza je pokazala tudi, da obstoječi opisi prakse ne omogočajo analize po vseh predlaganih kriterijih. Posledično to pomeni, da lahko nabor kriterijev ostane, a je treba za celostno analizo pridobiti še več podatkov o praktičnem delu, ali pa je potrebna revizija nabora kriterijev.

Menimo, da je pričujoči prispevek še en kamenček v mozaiku *zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu*. Kriterije bi bilo treba preveriti še na večjem številu primerov, pri različnih izvajalkah itd., lahko pa jih že v tej obliki uporabimo kot pokazatelj močnih in šibkih vidikov učenja in poučevanja tujega jezika v vrtcu. To bi po sodobnih teoretskih smernicah vsekakor moralo biti usmerjeno k cilju, senzibilizirati otroke za različne jezike, jim omogočiti igrivo preizkušanje različnih jezikovnih in kulturnih vzorcev in s tem mehčanje in večjo prožnost govornega aparata. Za učenje besed, izrazov, za produkcijo in osredinjane na output bo še dovolj časa v šoli. Tam bo tako v jezikovno produkcijo usmerjeno učenje tudi zaradi ustrezne priprave v vrtcu potekalo hitreje in bolj učinkovito.

Opomba

Raziskava je nastala v okviru raziskovalnega programa št. P6-0265, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Literatura

- European Commission (2001). *Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity*. European Communities: Luxembourg.
- Avdić, E. (2017). Frühes Deutschlernen in der Republik Mazedonien: Bestandsaufnahme und Ausblick. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 6, 6–19.
- Berthele, R. in Udry, I. (2021). *Individual differences in early instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation*. Berlin: Language Science Press.
- Bosman, M. C. M. (2020). *Deutsch an der Grundschule: Fünf Prinzipien für das Fach Deutsch im Primarunterricht* (Diplomsko delo). Nijmegen: Radboud-Universität.
- Edelbos, P. in Kubanek, A. (2007). Fremdsprachen-Frühhbeginn. Einzigartige Lernchancen nutzen. Zu den Ergebnissen der Studie EAC 89/04 für die Europäische Kommission. *Frühes Deutsch*, 16(10), 26–28.
- Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule*. (n. d.). Pridobljeno na <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/dki/kuv.html>
- Enridice Bericht*. (2017). Pridobljeno na http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1
- Dodatek b Kurikulu za vrte*. (2002). Pridobljeno na http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtec_Dodatek_k_-_narodnostno_mesana.pdf
- Fremdsprachenunterricht in Österreich*. (n. d.). Pridobljeno na

- http://www.oesz.at/archiv/sprachen/download/fsu_oe.pdf
- Kurikulum za vrte* (1999). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Legutke, M., Schocker-von Ditfurth, M. in A. Müller-Hartmann (2013). Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht. V W. Hallet in F. G. Königs (ur.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (str. 290–293). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Jazbec, S. (2019). Učenje in poučevanje tujega jezika nemščine z vidika makro metod in vloge literarnih besedil. V V. Kondrič Horvat, D. Kos, A. Leskovec in Š. Virant (ur.), *Literarni prostori svobode* (str. 463–481). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Jazbec, S. (2022). Zgodnje učenje tujega jezika nemščine v besedi in sliki otrok v vrtcu. V A. Lipavc Oštir in K. Pižorn (ur.), *Več/-raznojezičnost v predšolskem obdobju*. V tisku.
- Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen.* (2010). Goethe Institut München.
- Pižorn, K. (2009). Učenje dodatnih jezikov v otroštvu v dokumentih Evropske komisije in Sveta Evrope. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 13–23). Ljubljana: ZRŠŠ.
- Sambanis, M. (2016). Sprachenlernen und -lehren im Elementarbereich: Curriculare Dimension. V E. Burwitz-Meltzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. R. Bausch in H.-J. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (str. 172–177). Tübingen: Franke UTB.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole.* (2012). Pridobljeno na http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf
- Tünde S. (2019). Frühbeginn–Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 11(2), 42–51.
- Učni načrt za tuji jezik v 2r in 3r.* (2013). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf

DVO- IN VEČJEZIČNE SLIKANICE ZA OTROKE V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

DRAGICA HARAMIJA

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
dragica.haramija@um.si

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
dragica.haramija@um.si

Sinopsis V slovenskem prostoru je sorazmerno malo dvo- ali večjezičnih leposlovnih slikanic, namenjenih predšolskim otrokom. S pomočjo sistema cobiss+ je bila sestavljena lista teh slikanic, izmed katerih so bile izločene neustrezne (učno gradivo, slikanice, ki niso namenjene starostni skupini predšolskih otrok, nekakovostne). Predstavljena in ovrednotena je slikaniška produkcija, ki je bila izdana v Sloveniji in v isti slikanici vsebuje besedilo v slovenščini in še najmanj enem jeziku. Ob slovenščini sta v dvojezičnih slikanicah najpogosteje uporabljeni romščina in španščina; pri večjezičnih slikanicah angleščina, nemščina, italijanščina, hrvaščina, albanščina. Ob pregledu izbranih slikanic se je pokazalo, da po književni vrsti večinoma sodijo med realistična kratkoprozna besedila z otroškim glavnim literarnim likom, te slikanice glede na temo predstavljajo različna čustva (npr. žalost, strah), (družinske) odnose, pomembne dogodke (npr. prazniki) ali vsakdanje dogodke iz otrokovega življenja. Nekaj besedil sodi v fantazijsko kratko prozo, in sicer med pravljice (ljudske, avtorske).

Ključne besede
slikanice,
predšolsko
obdobje,
otroška
književnost,
večjezične izdaje,
multimodalnost

BI- AND MULTILINGUAL PICTURE BOOKS FOR PRESCHOOL CHILDREN

DRAGICA HARAMIJA

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
dragica.haramija@um.si

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
dragica.haramija@um.si

Abstract The Slovenian literary space has a relatively low number of bi- or multilingual literary picture books aimed at preschool children. Using the Cobiss+ system, we made a list of these picture books from which we excluded the unsuitable ones (including teaching materials, picture books that are not intended for preschool children, and low-quality books). In this article, we present and evaluate the picture books published in Slovenia that contain the text in Slovenian and at least one other language. Apart from Slovenian, the languages used most often in bilingual picture books are Romany and Spanish, while multilingual books also contain English, German, Italian, Croatian, and Albanian. The survey of the chosen picture books showed that the texts are mostly realistic short stories with young literary protagonists. The plot often contains themes dealing with emotions (for ex. sadness, fear), (family) relationships, important events (holidays, etc.), or everyday events from children's lives. Some of the short texts belong to the fantasy genre, namely fairy tales (either folk or literary tales).

Keywords:

picture books,
preschool age,
children's
literature,
multilingual
editions,
multimodality



1 Uvod¹

V predšolskem obdobju otroci še niso samostojni bralci, zato potrebujejo posrednika, ki jim besedilo prebere in razloži, česar še ne razumejo (npr. neznane besede, nevsakdanje situacije). Formalno predšolsko izobraževanje (vrtec) v večini primerov uporablja slovenščino kot učni jezik, kljub temu pa, kakor ugotavlja Barbara Baloh (2019, str. 449) je v vrtcu »po eni strani neizbežno upoštevati pravico otrok do izobraževanja v državnem jeziku, po drugi strani pa je treba preudarno in ustrezno prisluhniti drugim jezikom in kulturam.« Isto ugotavlja pred tem že Sonja Rutar v prispevku *Vzpostavljanje enakih možnosti učne uspešnosti otrok s spremljanjem in načrtovanjem razvoja bralnih spretnosti* (2009), ob tem povzema nekatere ključne rezultate projekta School Success for Roma Children, v katerem je sodelovala tudi Slovenija. V članku Rutar (2009, str. 54) izpostavlja: »Ni več dvoma, da zgodnje jezikovne izkušnje pomembno vplivajo na razvoj kasnejšega razvoja bralne pismenosti. Pomembno vprašanje je, zakaj imajo otroci tako zelo različne predbralne izkušnje.« V formalnem izobraževanju, ki stremi k pravičnosti do vseh otrok v izobraževalnem sistemu, se pokaže, da nastane bistvena razlika v njihovi bralni pismenosti v domačem okolju.² Neformalni instrumentarij, ki so ga v projektu razvili za preizkus bralne pismenosti (prirejeno po Temple, Gillet, Crawford, 2005), je bil v pomoč pedagoškimi delavcem, da so spoznali pomembne lastnosti bralne pismenosti, med katerimi je s književnimi besedili najbolj povezano spoznanje, da (Rutar 2009, str. 67):

/.../ otrok lahko razume samo to (v jeziku, ki ga razume), o čemer ima že določene izkušnje – kar je doživel, videl, slišal, česar se je dotaknil in ima v zvezi z zapisanim določene predstave oz. pojmovne strukture, kar posledično pomeni, da stanje ni skrb zbujajoče takrat, ko otrok bere počasi, in razume vse, kar prebere (to je z učinkovitim spremljanjem in načrtovanjem intervencij mogoče uravnati). Situacija je zapletena takrat, ko otrok bere, in to dobro, vendar ne razume pomena prebranega in pomena večine besed. Takrat otroku primanjkuje pomembnih življenjskih, vsebinskih izkušenj. Ali pa je tisto, kar otrok bere, zanj in njegov svet izkušen popolnoma nepomembno, nesmiselno. In s tem je bistvo razumevanja branja, bralnega

¹ Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine – vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

² Študija Betty Hart in Todda R. Riseleyja z naslovom *Meaningful Differences in Everyday Experiences of Young American Children* (1995 in več izdaj), kjer avtorja navajata bistvene razlike pri mlajših otrocih iz treh skupin sodelujočih družin glede na izobrazbo staršev: »Do četrtega leta starosti je bilo otroku z visoko izobraženimi starši izgovorjenih 50.000.000 besed, 30.000.000 besed je bilo namenjenih otrokom iz delavskih družin in samo 12.000.000 besed otrokom iz socialno-ekonomsko ogroženih družin.« (Rutar, 2009, str. 55)

razumevanja in smiselnosti brane vsebine ujeto v družbeni in kulturni kontekst, v čemer tudi lahko iščemo razloge za učno uspešnost in žal, neuspešnost otrok.

V predšolskem obdobju otroka je zelo pomemben jezik izobraževanja, na razumevanje literarnih besedil pa seveda vplivajo tudi jezik okolja (narečja) in jezik ali jeziki, v katerem/katerih se sporazumevajo družine doma. V projektu OBJEM je bila med drugim opravljena analiza rabe prvih jezikov (slika 1), podatke je zbiral in vrednotil Pedagoški inštitut leta 2019 na vzorcu izobraževalnih ustanov, vključenih v projekt (predstavitev 1. 7. 2020).³

1. Kateri jeziki so poleg slovenščine prvi jeziki za nekatere otroke/učence/dijake v vašem vrtcu/na vaši šoli? Prosimo, napišite, kateri jeziki so to.

VRTEC (26 jezikov)	OSNOVNA ŠOLA (23 jezikov)	SREDNJA ŠOLA (21 jezikov)
albanski jezik	albanski jezik	srbski jezik
srbski jezik	srbski jezik	albanski jezik
ruski jezik	ruski jezik	hrvaški jezik
hrvaški jezik	bosanski jezik	makedonski jezik
makedonski jezik	makedonski jezik	bosanski jezik
bosanski jezik	ukrajinski jezik	ruski jezik
angleški jezik	hrvaški jezik	ukrajinski jezik
madžarski jezik	bolgarski jezik	bošnjaški jezik
turški jezik	angleški jezik	romski jezik
sirijski jeziki	romski jezik	madžarski jezik
romski jezik	bošnjaški jezik	italijanski jezik
kitajski jezik	beloruski jezik	kitajski jezik
bošnjaški jezik	češki jezik	španski jezik
španski jezik	poljski jezik	nizozemski jezik
slovaški jezik	srbohrvaški jezik	češki jezik
bolgarski jezik	madžarski jezik	angleški jezik
hindujski jezik	nemški jezik	srbohrvaški jezik
francoski jezik	italijanski jezik	turški jezik
češki jezik	vietnamski jezik	kazahstanski jezik
italijanski jezik	španski jezik	arabski jezik
ukrajinski jezik	turški jezik	francoski jezik
belorusko jezik	kitajski jezik	
nemški jezik	nizozemski jezik	
moldavski jezik		
arabski jezik		
tajski jezik		

Slika 1: Prvi jeziki za otroke, učence in dijake

Vir: Mag. Karmen Svetlik: Evalvacija začetnega stanja za področje slovenščina kot drugi jezik

³ Sodelovalo je 14 vrtcev (4 razvojne in 10 implementacijskih), 22 OŠ (9 razvojnih in 13 implementacijskih) in 22 SŠ (6 razvojnih in 16 implementacijskih).

Gotovo manjka še kak jezik, ki bi ga zajeli, če bi bile v anketo vključene vse izobraževalne ustanove, pa vendar daje tabela zanimiv prerez prvih jezikov, ki se, glede na stopnjo izobraževanja, količinsko zmanjšuje.

V prispevku z naslovom *Vloga (slovenske) otroške in mladinske književnosti pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika* sta bili kot izhodišče obravnave postavljeni slovenska otroška in mladinska književnost, ki imata različne funkcije glede na državo otrokovega bivanja in državni jezik oz. jezik okolja. Izven Slovenije berejo slovensko otroško in mladinsko književnost otroci slovenskih manjšin v Italiji, Avstriji, na Madžarskem in otroci izseljenci. V Sloveniji pa ob večinskem prebivalstvu tudi otroci obeh manjšin, italijanske in madžarske, Romi in otroci priseljenci. (Haramija, 2021). Pri štiri skupinah otrok se ne prekrivajo materni jezik, jezik izobraževanja in uradni jezik, kar se odraža tudi pri branju enojezičnih izdaj slovenskih otroških in mladinskih knjig. V Sloveniji se ta problem kaže zlasti pri predšolskih otrocih, ki sodijo v italijansko ali madžarsko narodno skupnost (manjšini), pri Romih in priseljencih, saj se ti otroci v domačem okolju običajno sporazumevajo v maternem jeziku, ki ni slovenščina (razen v primerih, ko je slovenščina materni jezik enega od staršev). Posledično se seveda poraja vprašanje, koliko staršev iz navedenih skupin je dovolj dobro bralno pismenih, da lahko svojemu predšolskemu otroku – še nebralcu – bere slikanice v slovenščini, zato so lahko dvo- in večjezične slikanice dober uvod v družinsko branje. Druga skupina otrok in staršev, ki bi jih dvo- in večjezične slikanice lahko zanimale, pa so družine, v katerih se otrok že v zgodnjem otroštvu začne učiti drugega ali tujega jezika.

Večjezične slikanice so pomemben dejavnik medkulturnosti, saj je zanjo temeljno razumevanje pravice do sporazumevanja v različnih jezikih. Meta Grosman je v oceni ob izidu serije večjezičnih slikanic Barbare Hanuš o dečku Jakobu poudarila: »Ohranjanje jezikov in kultur v Evropski uniji velja za posebno vrednoto, ki bi jo morali povsod spodbujati.« (Grosman, 2010, str. 147)

2 Metodologija

S pomočjo sistema cobiss+ je bilo zbrano slikaniško gradivo, ki ustreza ključnim besedam slikanica in dvojezična, slikanica in večjezična. Za dvojezične slikanice je bilo dobljenih 66 rezultatov (ob potrjenem filtru slikanica 33), za večjezične pa 68 rezultatov (v rezultatu se prikaže tudi večina dvojezičnih slikanic), ob potrjenem filtru slikanica se nato pokaže 48 zadetkov. Ob primerjavi seznamov dvojezičnih in

večjezičnih slikanic in izločitvi neustreznih rezultatov,⁴ je bilo dobljenih 41 slikanic. Predhodno je bilo izločeno gradivo, ki ne sodi med leposlovne slikanice (npr. slikovni slovarji, kartice za učenje jezikov, učno gradivo, neleposlovje za otroke). Za namen raziskave so bila pregledana vsa dostopna gradiva, nato ročno izločena kakovostno ali kako drugače neustrezna gradiva. Opravljena je bila multimodalna analiza zbranega gradiva, v okviru te pa so predstavljena kakovostna slikaniška dvo- in večjezična gradiva, teh je 25.

Raziskovalni vprašanji:

- ali je dvo- in večjezično slikaniško gradivo za predšolske otroke kakovostno,
- kateri jeziki ob slovenščini so najpogostejši v dvo- in večjezičnih slikanicah.

Omejitev pri raziskovalnem vzorcu je bil pogoj dvo- ali večjezične izdaje v isti slikanici. Če bi upoštevali enojezične slikaniške izdaje, bi to namreč pomenilo obravnavo vseh v slovenščino prevedenih slikanic in obravnavo vseh slikanic slovenskih avtoric in avtorjev, ki so prevedene v katerikoli tuji jezik.

3 Izbrane dvo- in večjezične slikanice

Po zgoraj navedenem postopku izločevanja je bila dobljena lista kakovostnih leposlovnih slikanic za predšolske otroke, ki vsebujejo najmanj dva jezika (slovenščino in še najmanj en jezik).

Ob izločanju gradiv se je pokazalo, da so nekatera dela zelo kakovostna, vendar so za predšolske otroke prezahtevna, morda pa bi vseeno (zlasti za bilingvalne otroke) lahko bila dostopna že v predšolskem obdobju. V to skupino branja dvojezičnih besedil sodi zbirka bogato ilustriranih knjig *Spominčiče/Forget-me-nots*, pri čemer gre za izdaje v slovenskem in angleškem jeziku, ki so namenjene osnovnošolcem,

⁴ Med neustrezne rezultate sodijo naslednje štiri prikazane kategorije: ne gre za slikanice za predšolske otroke (npr. Cankarjeva *Skodelica kave* ali Prešernov *Povodni mož*, obe z ilustracijami Petra Škerla, izdana v slovenščini in angleščini), med zadetki je bilo tudi informativno gradivo (npr. *Učimo se romsko: trijezični slovar*, *Moja prva dvojezična pobavanka*, *Glasbena slikanica*), gre za prevode brez izhodiščnega jezika (npr. Andersenov *Grdi raček* ali *Rdeča kapica* bratov Grimm, oboje v slovenščini in angleščini), gre za otroško ustvarjalnost, kakor npr. slikanica Marinke Horvat in Zale Kostrič *Rija & Rus = Rija in Rus = Rja és Rus = Rija i Rus = Rija pa Rus = Rija thaj o Rus* (2019), ali pa je bilo gradivo estetsko sporno (zlasti ilustracije). Med neustrezne rezultate so prštete tudi slikanice, ki ne vsebujejo slovenskega besedila (npr. angleščina in nemščina, angleščina in kitajščina, angleščina in ruščina).

nekatera besedila iz zbirke pa so primerna tudi za predšolske otroke.⁵ Zbirka ni obravnavana, ker ne izpolnjuje pogoja slikaniške produkcije.

Zelo kakovostne so vse slovensko-kitajske dvojezične slikanice, a vse vsebinsko in količinsko presegajo bralno razumevanje predšolskega otroka, velja pa nanje opozoriti. Lila Prap je izdala dvojezično slovensko-kitajsko avtorsko slikanico *Živalski koledar = Shi'er Shengxiao* (2020), ki predstavlja zgodbo o vrstnem redu poimenovanja let v kitajskem koledarju. Huiqin Wang pa je izdala tri avtorske slikanice in četrto v soavtorstvu z Milanom Deklevo: *Liúsonglíng: Zijínchéng li de siluòwènníyǎ rén = Ferdinand Avgustin Hallerstein: Slovenec v Prepovedanem mestu* (2014), *Giuseppe Castiglione: slikar v Prepovedanem mestu = Zi jìn chéng li de huà jiā shì níng* (2015), *Jaxi, Marco Polo = Wo shi Make Boluo* (2017) in *Mala Alma na veliki poti = Xiao Aoma huanyou shijie* (2020); z zbirko Svilna pot avtorica tke most med Evropo in Kitajsko.

Izvezeta je madžarsko-slovenska slikanica *Gyere velem a Muravidékere! = Pridi z menoj v Prekmurje!* (2019), napisala jo je Lea Feher, ilustrirala Klaudia Ábrahám, saj ni povsem dvojezična;⁶ nekatere sicer kakovostne slikanice presega stopnjo predšolskega izobraževanja⁷ ali gre za dvojezično pobarvanko.⁸

Posebno pozornost zaslužita dve knjigi, in sicer avtorska slikanica *Mednarodni živalski slovar* (2004) Lile Prap in antologija *Kakšna dobra knjiga! = Kakva dobra knjiga!* (2013), ki jo je uredila Barbara Hanuš. *Mednarodni živalski slovar* ne sodi med leposlovje, v njem je avtorica predstavila, kako se onomatopoetsko oglašajo 15 živali v 42 jeziki (jeziki so druženi po jezikovnih skupinah). Izbor Barbara Hanuš *Kakšna dobra knjiga!*

⁵ Založba Sodobnost (in od 2009 dalje Vodnikova domačija) je za svoje bralce želela ustvariti zbirko knjig, ki ne bi pustile pečata samo na slovenskih bralcih, ampak tudi na mlajši generaciji otrok slovenskih izseljencev. Knjige se berejo z obeh strani, na sredini se končata pripovedi v obeh jezikih, ilustracije so enake v slovenski in angleški verziji. V zbirki so izšle naslednje knjige: *V deželi medenjakov* (2006) Jane Bauer, *Zajec Emil* (2007) Tatjana Kokalj, *Kako je Oskar postal detektiv* (2007) Andreja Rozmana - Roze, *Kokoš velikanca* (2007) Dese Muck, *Pikpokec postane svetovni prvak* (2007) Evalda Flisarja, *Antonov cirkus* (2008) Petra Svetine, *Lujza iz vesolja* (2008) Majde Koren, *Lutke iz sedmega nadstropja* (2009) Slavka Pregla, *Pesem za vilo* (2009) Cvetke Bevc, *Potečkani rpar* (2009) Lucije Stepančič.

⁶ V slikanici je dodana igra, delno gre za slikanico pobarvanko, intraikonično besedilo je samo v madžarščini. Ilustracije mestoma niso kakovostne. Zanimive so tipične prekmurske stvari: hrana (dodan recept za perece), predstavljen je skorš, kako je potekala žetev, kakšna so bila nekoč oblačila ipd. Druga slikanica istih avtoric, *Laura és Erik kalandjai a Muravidéken = Pustolónské Laure in Erika v Prekmurju* (2020), je za obravnavo v predšolskem obdobju predolga.

⁷ Npr. kakovostna slovensko-nemška slikanica Dragane Laketić *Dadi in letéča torba = Dadi und die fliegende Tasche* (2019), ki ima v slovenskem besedilu (ne pa tudi v nemščini) poudarjene (odebeljeni tisk) pomembnejše ali manj znane besede ali besedne zveze, npr. mavrica, svež zrak, tobogan, knjiga, leteči predmet. V to skupino sodi tudi npr. slovensko-angleška avtorska slikanica Boža Cerarja *Gorska ribica gre na morje = Little mountain-fish goes to sea* (2015); zelo dolgo besedilo vsebuje tudi dvojezična slovensko-italijanska slikanica Špele Pahor z ilustracijami Laure Ličen *Čudež v Piranu = Il miracolo a Pirano* (2017), katere besedilo sodi med legende (o zavetniku Pirana, svetem Juriju).

⁸ Primer: Anže in Lea Svržikapa *Povestice* (2020,) v kateri so skrajšane pripovedke v slovenskem in angleškem jeziku (npr. o Žaliku ženah, O mačku, ki je rešil žensko).

pa predstavlja odlična besedila slovenskih avtorjev za otroke. Urednica je v uvodu navedla, da je izbirala večinoma med besedili in ilustracijami, izdanimi predhodno v Cicibanu in Cicidoju. Ne gre za slikanico, saj so v knjigi zbrana raznolika besedila glede na književno vrsto ter zvrst in so primerna različno starim naslovnikom. Knjiga se bere z obeh strani (na eni strani slovensko, z druge strani bosansko), ilustracije se ponovijo. Objavljena so npr. dela Anje Štefan, Andreja Rozmana Roze, Majde Koren, Petra Svetine, z odličnimi ilustracijami priznanih slovenskih ilustratorjev, npr. Zvonka Čoha, Andreje Peklar, Damijana Stepančiča. Na sredini knjige obeh jezikovnih variant sta kazali in nekaj kratkih zapisov o pisateljih in ilustratorjih.

3.1 Dvojezični izdaji ljudske pravljice *Hvaležni medved*

Koroška ljudska pravljica z ilustracijami Katre Štrukelj je izdana v dveh variantah, in sicer v slovensko-angleški varianti z naslovom *Hvaležni medved: slovenska ljudska pravljica = The grateful bear: Slovenian folktale* (2016) in slovensko-italijanski *Hvaležni medved: slovenska ljudska pravljica = L'orso riconoscente: racconto popolare* (2017). Slikanici sta identični, le tuji jezik je drug. Gre za klasični slikanici, ki imata na desni strani ilustracije, na levi pa besedilo: najprej v slovenščini, ob besedilu je upodobljen medved, ki je oblečen v slovensko zastavo, pod slovenskim besedilom je prevod v angleščino z medvedom, oblečenim v zastavo Združenega kraljestva in v drugi knjigi z italijanskim prevodom in medvedom, oblečenim v italijansko zastavo. Uvodna poved o pripovedovanju zgodb ob zimskih večerih, postavi bralca v književni čas (v davnih časih) in prostor (na Koroškem). Sledi besedilo o medvedu, ki mu je ženska izdrila trn, medved strese otroka iz zibelke, ženska se ustraši, a je njegov cilj plemenit – iz hvaležnosti ji prinese polno zibelko hrušk. Slikanicama je dodano besedilo (samo) v slovenščini za odrasle in mlade bralce, kjer sta izpostavljena pogovor in razlaga stalnih besednih zvez in pregovorov (zapisano z velikimi tiskanimi črkami): dobro se z dobrim poplača; hvaležnost dobroto razveseli; dobro storiti, pa ne okrog zvoniti; dobrotljiva roka ne obuboža.

3.2 Dvojezična izdaja v slovenščini in italijanščini

Tatjana Jedriško Pančelat je objavila avtorko slikanico *Barčica = La barchetta* (2018), slovensko in italijansko besedilo si sledita zaporedno, večinoma na eni strani, izjemoma na levi slovensko, na desni italijansko, kadar je besedila več. Manj znane besede, povezane z morjem, plovili, vetrovi, rodovno pripovedjo, so spretno razložene. Glavni literarni lik je ribič Zoran, ki je zelo navezan na svojo barčico, ta

je »podobna polovici orehove lupine, iz katere štrlita dva jambora z jadrji« (Jedriško Pančelat, 2018, str. 2). V ospredju sta književni prostor, Kvarner (zgornji Jadran), omenjena sta Opatija (matično pristanišče) in Lovran, v navezavi s prostorom je tudi Zoranova ladjica, kvarnerski guc, ki je tradicionalna ladja tega prostora. Med tradicionalnimi plovili so omenjeni še pasara, batana (ribiška ladja z ravnim dnem), trabakul (trgovska ladja z velikimi jadrji), navedena sta še leut, ki je tipično plovilo za Rab, in gaeta za Piran. Zgodba se navezuje tudi na kulturno tradicijo regate gucev, ki se vsako leto dogaja v morju pred Lovranom. Ko pripelje Zoran svojega guca na popravilo k Bepu, je presenečen, da mu pri popravilih pomaga hči Koraljka, stari mojster pa pravi (Jedriško Pančelat, 20, str. 10): »Ona se z ljubeznijo in spoštovanjem vede do vsakega plovila. In to je pomembno. Potem je vseeno, če si fant ali dekle.« V opravičilo za svoje vedenje, povabi Zoran Koraljko na plovbo; on ji razlaga, kako je treba voziti guc (navedeni so deli ladje), ona pa njemu o vetrovih (npr. burja, jugo, burin, maestral, tramontana, levant) in njihovih značilnostih. Zoran ji zaupa zgodbo o zakladu, ki si jo pripovedujejo v družini in se prenaša iz roda v rod. Pove ji, da je bil njegov prednik pirat, klicali so ga Kuščar; zaljubil se je v kapitanovo hčerko. Pobegnila sta in se preimenovala v Sonce in Luno, s tema znamenjema sta označila zemljevid, ki naj bi razkril zaklad, a ga doslej še nihče ni našel. Avtorica skozi besedilo opozarja na pisanje velike in male začetnice; npr. pravi, da se pišejo vetrovi z malo, a njen oče ji, ker jih tako spoštuje, piše z veliko začetnico. Enako pove pri poimenovanju guca (Zoran ga zaradi spoštovanja piše kot lastno ime).

3.3 Dvojezične izdaje v slovenščini in španščini

Pri dvojezičnih izdajah slikaniškega gradiva, v katerem je izhodiščni jezik španščina, je prevode opravila Barbara Pregelj, vsa obravnavana dela so izšla pri založbi Malinc.⁹

Izpostaviti velja avtorske slikanice odlične argentinske ustvarjalke Marisol Misenta, ki ustvarja pod umetniškim imenom Isol. Avtorica je za delo *Poredni Petit* leta 2013 prejela Nagrado Astrid Lindgren (ALMA), v slovenščino je bilo delo prevedeno 2014. Prikupni deček, nagajiv in priden, se sprašuje o tem, kaj je prav in kaj narobe. Na ilustracijah avtorica to prikaže z modro (hladna barva; pomeni napačen ali

⁹ Na spletni strani založbe je v predstavitvi zapisano (Malinc, <https://www.malinc.si/sl/o-nas/>): »Osredinjene smo na izdajanje avtoric in avtorjev španskega govornega področja in manjšinskih literatur, povezanih s špansko kulturo, kot so baskovski, katalonski in galicijski avtorji. Izdajamo tudi besedila manj poznanih evropskih in svetovnih literatur.«

neprijazen odziv) in oranžno (topla barva; pomeni pozitiven odziv) barvo. Besedili v slovenskem in španskem jeziku sta umeščeni na dvojne strani (npr. na levi strani slovensko, desno špansko in obratno; ali pa je besedilo v enem jeziku na vrhu strani, drugo na dnu), a tako, da mladega bralca ne zmotita. Prevedene so še tri slikanice (vse so dvojezične), pri čemer je *Lepa Grizelda* (2018) namenjena mladostnikom. V naslednjih dveh slikanicah je ob ilustracijah besedilo v slovenščini, ob koncu pa je dodano špansko besedilo (z razmiki, ki nakazujejo, kam oz. h kateri ilustraciji v slovenski verziji določen del besedila sodi). Besedilo v *Kulturni izmenjavi* (2015) spodbuja otroka k aktivnemu preživljanju časa, ker je realni svet, v katerem Gašper doživi neslutene radosti, veliko bolj zanimiv kakor televizijski ekran. *Družinska skrivnost* (2015) skozi živalsko metaforo (ježevci, medvedi) spodbuja strpnost in sprejemanje različnosti.

Španski pisatelj Juan Kruz Igerabide¹⁰ je v slovenskem prostoru prepoznaven predvsem po seriji slikanic (vse je ilustriral Mikel Valverde) o triletnem dečku, ki se srečuje s tipičnimi težavami oz. so skozi zgodbe in ilustracije predstavljena različna čustvena stanja. Interakcija med besedilom in ilustracijo je simetrična, to pomeni, da se koda sporočanja podvojit: kar je zapisano, je tudi ilustrirano. Ilustracije so primerne za mlajše otroke, saj na njih ni pretiranih podrobnosti, upodobljeno je tisto, kar je v besedilu pomembno. V prvi knjigi iz serije, *Jona in prestrašeni hladilnik* (2012), ostane Jona sam doma, predstavljeno je čustvo strah. Jona se trese od strahu in takrat opazi, da se trese tudi hladilnik. Meni, da se hladilnik boji volka, ki požre vso hrano, a mu mama razloži, da se hladilnik trese, ko se prižge. Jezikovno zanimivo so uporabljene preneseni pomeni besed ali besednih zvez, ki so lahko izziv za vse otroke in njihove odrasle bralce, npr. dobesedno razumevanje metafore: mama bo skočila v trgovino (oditi nekam za kratek čas), pri čemer se Jona sprašuje, od kod bo mama skočila v trgovino in ali bo to z enim samim skokom (Igerabide, 2012, str. 2); metonimija: »Jonovo srce se boji biti samo.« (Igerabide, 2012, str. 4); dlani je strah. Tresenje hladilnika primerja s svojim tresenjem, sklepa, da se tudi hladilnik boji; na predmet projicira svoje čustvo – strah. V drugi slikanici, *Jona je žalosten* (2013), gre, kakor izhaja že iz naslova, za čustvo žalosti. Žalost je popredmetena s srcem: najprej je Jona vesel, njegovo srce se razširi. Sledi klimaks na nivoju celotne zgodbe: najprej litota – Jonovo srce se malce stisne, še bolj se stisne, nato je srce povsem stisnjeno

¹⁰ Omeniti velja še prevedeni deli za osnovnošolce *S prstom na luni: pesniške igre* (2013) in slikanico *Sedem noči s Paulo* (2017).

(prepirl staršev, ki ga je povzročil Jona);¹¹ po starševski spravi sledi hiperbola, saj se dečkovo srce spet razširi in se nato povsem razširi (sreča). *Jonova budilka* (2014) je zgodba o tem, kako je dobil sestrico. Najprej jo komaj čaka, nato mamino nosečnost jemlje kot nagajanje in celo mučenje še nerocene sestre, ko se sestrica končno rodi, se mu zdi vse narobe. Nanizano je stopnjevanje negativnega vzdušja: za tri dni mora k teti, ki je nima preveč rad, ko jo prvič vidi, sestra zajoe in Jona sklepa, da ga ne mara, nato Jona moti, da celo stanovanje diši samo po sestri. Neko noč pa se zbudi (in gleda budilko z zajčjimi ušesi), ura je tri in ... (pozna samo ure, minut še ne), v stanovanju je čudna tišina. Steče v sestriino sobo in jo reši tik preden pade s posteljice, ona se mu smeje, ga poljubi, poslini; Jona čuti, da ga ima rada. Onomatopoeitski izraz tiktakanja ure, pisani z velikimi tiskanimi črkami (TIK-TAK), ki se skozi celotno delo pojavlja kot paralelizem, hkrati z minevanjem meri tudi Jonovo razpoloženje. *Jona v stiski* (2016) predstavlja droben dogodek, ki se zgodi v zelo kratkem času: Jona gre z mamo v slaščičarno, tam ukrade čokoladno jajce, ki si ga zelo želi; ko mu pekovka enega podari, ukradeno jajce vrne, pri čemer niti kraje niti vrnitve nihče ne opazi. Vseeno ga je zelo sram – pred sabo, saj ve, da je storil nekaj, česar ne bi smel. Kraja je predstavljena skozi metonimijo: roka se stegne in vzame jajce, roka se strese, roka jajce vrne. V slikanici *Jona ima težavo* (2016) je opisano Jonovo močenje postelje; teta Pauli ima rešitev: ker v sanjah čarovnica Jona žgečka z metlo (metla gre vedno za njenim pogledom), mu teta naroči, naj čarovnico vpraša, če se ji je razparal trebuh. Ker metla sledi čarovničnemu pogledu, ne požgečka več Jona, temveč njo. Slikanica *Adijo, Jona* (2017) je v izhodišču povezana s prvo: mama spet skoči v trgovino, a deček zdaj ve, kaj to pomeni. Ker si želi dati darilo teti Pauli za rojstni dan točno tisti dan, mama pa ne ugotovi njegovi želji, Jona v hipu, ko gre mama v trgovino, tudi sam skoči do tete. A se izgubi, strah ga je policistov (da bi ga zaprli), po naključju najde teto in ta obvesti zaskrbljene starša, da prideta ponj. Jona da teti darilo, ki mu ga prinese oče, saj ga je izgubil že na domačem stopnišču, teta se poslovi, Jona pa se zamisli (Igerabide, 2017, str. 33): »Prav nič lahko se ni vrniti, če na hitro kam skočiš.«

¹¹ Ko je Jonovo srce povsem majhno, deček joče in ugotovi: »Žalost je sok srca in slana je /.../« (Igerabide, 2013, str. 24).

3.4 Trijezične izdaje v slovenščini, prekmurski romščini in dolenski romščini

Slikanice so nastale v okviru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti (2007–2013). Izdal jih je Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom leta 2011, ponatisi so bili izdani leta 2015. V nadaljevanju je predstavljenih šest slikanic, ki so glede na temo primerne tudi za predšolske otroke.¹² Slikanice so pomembne za razumevanje različnosti narečij romskega jezika (prekmurska romščina in dolenska romščina) in sprejemanje romske kulture, zlasti v okoljih, kjer živijo romski otroci. Vse slikanice imajo mehke platnice, natisnjene so z velikimi tiskanimi črkami. V vseh slikanicah so na levi strani besedila v slovenščini (črni tisk), prekmurski romščini (modri tisk) dolenski romščini (vijolični tisk) in prazne črte, kamor lahko otrok kaj napiše (tudi v kakšnem drugem maternem jeziku).

Dve slikanici je napisala Rouzanna Baghdasaryan, in sicer *Tema = Šitišaugo = Tama* z ilustracijami Manane Morchiladze in *Miško boče pobegniti = U Miško kaumel te ispidel = Miško kamini naši*, slikanico je ilustrirala Yulia Lushnikova. Prva govori o premagovanju strahu, saj se Jonah boji teme; na koncu je pogumen, saj potolaži mlajšo sestrico. V drugi ima Miško slab dan, ki si ga je malce kar sam zakuhal (na sestrin plakat je Pepelki narisal brke), tudi z drugimi družinskimi člani ni bil v najboljših odnosih, zato se je skrnil v omaro, nato pa se je odločil, da bo pobegnil. Bolj kot je premišljeval o pobegu, bolj mu je postajalo jasno, da bi pogrešal družino in dom. S sabo bi moral vzeti vse družinske člane, pa se je raje odločil, da bo ostal kar doma.

Punčkin nos = Babutkakro nak = Punčkakaro nakb Mirande Haxhia z ilustracijami Ursule Köhrer je zgodba o deklici Mari, ki ni imela punčke (ker so bili doma revni), zato se ji je zdelo, da se ne more igrati s prijateljicama, ki sta imeli prekrasni punčki. Domislila se je, da si jo je sama izdelala, pri tem ji je pomagala mama, njena punčka

¹² Navedene so še ostale trijezične slikanice, ki imajo zapisano, da gre za učno gradivo: Nenad Vujadinović: *Roni = Roni = Roni* (2011), Olesva Tavazde: *Bajko in Paskualina: zgodba o dveh prijateljih = U Bajko te i Paskualina: paramisi palu duj pejtaušėja = Bajko i Paskualina: motharibe vašu duj kolega* (2015), Laura Liliom: *Ti si moja res dobra prijateljica = Tu sal mri igen lači pejtaušėinja = Tunı hınas mro zares lačo kolega* (2015), Aude Brunel: *Gremo na delo = Zas pri buti = Džam pu buti* (2011), Daiga Zake: *Pomaranče za vse = Pomarandžen misšu sa = Komaranče vašu sa* (2011), Ivona Březinová: *Doroteja in njena očala = I Doroteja te lakare očale = Doroteja i lakare špeglja* (2011), Laura Liliom: *Ti si moj res dober prijatelj = Tu sal mro igen lačo pejtauš = Tunı hınas mro zares lačo kolega* (2011).

iz volne, odpadnih kosov blaga in z noskom iz graha je bila prijateljicama tako všeč, da jima je rekla, da jima bo pokazala, kako si lahko tudi onidve izdelata punčko.

Halya Kruk je napisala besedilo za slikanico *Najmanjši = Lektikneder = Nartiknede*, ilustrirala jo je Manana Morchiladze. Ljubezniva zgodba govori o dečku Jurčku, ki je najmlajši v družini. Starša nimata časa zanj, sorojenci pa se nočejo z njim igrati, ker je premajhen. Rad bi bil velik, a ne ve, kako (obuje mamine čevlje z visoko peto, naredi velik kup knjig, spleza na drevo). Ko ubrani svojega majhnega kužka Klapouha pred napadalnim gosakom, mu vsi rečejo, da je velik in pogumen. Skrbel bo za kužka, se odloči, ker je večji od njega.

Ledena sveča = Gjegoskri mumeli = Ledoskari sviča je slikanica avtorice Valery Voskoboinikov z ilustracijami Anne Linnamagi. Revni deček Pavel poskuša na različne načine zaslužiti nekaj denarja, ker bi rad kupil mami darilo za rojstni dan, a ga vsi odganjajo. Policist mu pravi, da ne potrebuje denarja, če želi mami dati darilo. Na koncu ji podari prekrasno ledeno svečo, mama je zelo zadovoljna, saj ve, da se je deček zanjo potrudil.

Caroline Hudicourt je napisala *Mango za dedka = Mango mištu papo = Mango vašu phurano dade*, ilustracije je prispeval Ismer Saincilus. Vnukinja Hana kot retrospektovo opisuje dedkovo starost, bolezen in smrt. Dekličin spomin je neločljivo zvezan z mangom, sadežem, ki ga je dedek vedno nosil vnukom. Odlična slikanica nima določenega književnega prostora, saj so v ospredje postavljeni ljubeči družinski odnosi, vendar lahko sklepamo, da se ne dogaja v Sloveniji, saj je na ilustracijah prikazano polno mangovih dreves (toplejše okolje),¹³ metaforično bi jo smeli povezati s prvo domovino Romov, Indijo.

3.5 Trijezična slikanica z dvema kombinacijama jezikov

Mojca Stubelj Ars je izdala slikanici z isto vsebino in ilustracijami Polone Lovšin, z dvema kombinacijama jezikov: v obeh je najprej slovensko (ob strani zelena barva), nato angleško besedilo (ob strani oranžna barva); v eni slikanici je tretje besedilo v nemškem jeziku, *Aloha Kaimana: varuh morij = the guardian of the seas = der Wächter der Meere* (2017), v drugi slikanici pa v italijanskem, *Aloha Kaimana: varuh morij = the*

¹³ Pri predstavitvi rastline mango je zapisano (<https://sl.monarkinsulation.com/12391-where-and-how-does-mango-grow.html>): »Indija velja za največjega dobavitelja manga na svetu - letno na trgu priskrbi več kot trinajst in pol milijonov ton tega sadja.«

guardian of the seas = *il guardiano dei mari* (2017), pri obeh je ob strani modra barva. Gre za klasično leposlovno slikanico; na levi strani so besedila v treh jezikih, desno so celostranske ilustracije. Književni prostor so Havaji, kjer živi deček Oti, odličen deskar. Nekega dne ga močan val pogoltnil, a ga je rešila samica havajskega tjuljna. Na hrbtu ga je odnesla na prelep otoček, ki pa ni bil naseljen. Otiju se je zdel otok res lep, a raziskovanje ni zanimivo brez družbe, zato je samico prosil, da mu pomaga domov. Samica ga je prosila, naj najprej pomaga tjulenjčku, ki je imel v plavuti trnek. Oti mu je pomagal, zato je samica poskrbela, da so ga druge živali pospremile domov. Rekla mu je (Stubelj Ars, 2017, str. 14): »Nikoli ne izgubi svoje srčnosti in varuh morij postal boš prav ti.« Najprej ga je na hrbet vzela zelena želva, nato kit grbavec, potem je potoval z jato delfinov; vse živali so se bale ljudi (ribiških mrež in ladijskega prometa). Oti je svojim ljudem pripovedoval o lepotah neposeljenega otoka in o težavah živali, ki jim jih povzročajo ljudje. Niso mu verjeli, le modrec Kaiman je bil edini, ki je verjel Otijevi pripovedi (Stubelj Ars, 2017, str. 14): »Kaiman je dal Otiju školjko, ki so jo njegovi pradedi uporabljali, da so se pogovarjali z morjem. Oti je zapihal vanjo ... počasi so se iz morja prikazali delfini, kit, želva in tjulnica.« Ljudje so bili presenečeni, ko je zvok školjke privabljal vedno več živali in odločili so se, da bodo bolj skrbeli za morje.

3.5 Petjezične slikanice

Petjezična slikanica v angleškem, francoskem, španskem, italijanskem in nemškem jeziku *My dog = Mon chien = Mi perro = Il mio cane = Mein Hund = Moj pes* (2016) Mojce Stubelj Ars ima dodatek, zgibanko na štirih straneh, kjer so vse povedi zapisane tudi v slovenščini. Slikanica, ki ima na vsaki strani eno poved, je v slovenščini zapisana kot pesem. Opisan je pes (na ilustraciji je ameriški pit bull terier, kar v besedilu ni omenjeno), ta ima lepo in brezskrbno življenje. Uporabljeno je temeljno besedišče za čustva, npr. pes je prijazen, nežen, igriv. V vseh besedilih so z drugačnimi barvami označeni samostalniki (npr. pomlad, poletje, pes, igra, tolažba, življenje), osebni zaimki (moj, z mojim), glagoli in pomožni glagoli (teči, ukrasti, skakati) ipd. Na levi strani je besedilo v petih jezikih, na desni strani slikanice se nahaja pripadajoča ilustracija. Interakcija je komplementarna: to kar piše, je upodobljeno, iz ilustracije pa izvemo tudi pasmo psa, upodobljena je njegova lastnica, ki v besedilu ni omenjena, predstavljena sta v gibanju oz. pri neki dejavnosti (npr. pes teče, lastnica

ob njem kolesari; lastnica in pes ležita na kavču). Na zadnjem veznem listu je narisana igra, pri kateri otrok utrjuje besedišče; navodila je treba poiskati na spletni strani.¹⁴

Barbara Hanuš je izdala petjezično slikanico *Markova čelada = Helmeti i Markos = Marko's helmet = Markova kaciga = ИИнем Марко* (2020) v slovenščini, albanščini, angleščini, bosanščini in ruščini, ki jo je ilustriral Marjan Manček. Prevedene zgodbe so dodane ob koncu slikanice v strnjeni obliki, vsak prevod ima dodano eno ali dve ilustraciji, te se ponovijo iz slovenskega dela slikanice; slikanica vsebuje velike tiskane črke. Pred prevodi je slovarček šestih pomembnih oz. ključnih besed v vseh jezikih, beseda je upodobljena tudi ilustrativno: tobogan, čelada, kolo, drevo, vrtiljak in gugalnica. Besedilo ima v izhodišču droben, vsakdanji zaplet: Marko se pripelje na igrišče s kolesom in čelado, uživa na igralih (izbrani so glagoli plezati, spuščati, gugati, vrteti), nato odhiti domov, na igrišču pa pozabi čelado. Ponoči najdejo čelado različne živali, ki jo uporabijo zelo izvirno: za ježka je gugalnica, miši za vrtiljak, muca meni, da je čelada posodica za mleko, kuža pa meni, da je kahlica. Naslednji dan je Marko našel v svoji čeladi pasji kakec.

Nina Mav Hrovat je izdala petjezično slikanico *Miška želi prijatelja = Minushja dëshiron miq = The mouse finds new friends = Mišić želi prijatelja = Gluvčeto bara drugar* (2016, ponatis 2020); izdana je bila tudi kot glasbena pravljica (2017 zvočni posnetek, 2018 objavljen scenarij, 2021 kot audioknjiga). Besedilo je objavljeno v slovenskem, albanskem, angleškem, bosanskem in makedonskem jeziku, slikanico je ilustrirala Kristina Krhin. Miška se odpravi na pot, da bi našla prijatelja, saj se počuti zelo osamljeno. Najprej ji ponoči sveti kresnička, da je ni strah, zjutraj pa jo miška užali, ko ji reče, da je grd hrošč. Močno je deževalo in zavetje ji je ponudil krt, ki ga je miška prav tako užalila, saj mu je rekla, da ima blatne šape. Dihur ji je odstopil hrano, miška pa ga je užalila, ko mu je rekla, da je smrdljiv. Ko se je spet smilila sama sebi zaradi samote, jo je ogovoril veter (Mav Hrovat, 2016, str. 23): »Miška, toliko prijateljev si srečala, pa si vse zavrnila.« Miška je premislila o svojem vedenju, po poti domov je poiskala živali, ki so ji pomagale premagati strah pred temo, mraz in lakoto, opravičila se jim je in jih, vključno z vetrom, povabila k sebi. Ni bila več osamljena. V slikanici nato sledi slikovni slovar ključnih samostalnikov: miška, prijatelj, kresnička, krt, dihur, dež (manjka veter), nato sledijo prevodi pravljice, ki imajo dodane delčke iz ilustracij, ki so natisnjene v okviru zgodbe (npr. pri angleškem

¹⁴ Mini poliglotini <http://www.minipoliglotini.com/>; grez za spletno stran, kjer so oglaševanje tudi druge knjige za učenje tujih jezikov.

prevodu je takoj za naslovom izsek iz prve dvostranske ilustracije (miška v temi zagleda kresničko).

Nina Mav Hrovat in Kristina Krhin sta ustvarili tudi slikanico *Poslub, jazbec gre = Dëgjo, vjedulla po vjen = Listen, here comes badger = Slušaj, ide jazavac = Slišite, barsuk idët* (2020), petjezična slikanica ima slovensko, albansko, angleško, bosansko in rusko besedilo. Odlično izbran kontradiktoren naslov o večpomenskem posluhu (pevskem in čustvenem), ki se v prevedenih naslovih žal izgubi, in prihodu jazbeca, pomeni tudi temeljni zaplet zgodbe: vse živali (jež, lisica, miši ...) menijo, da je jazbec brez posluha, zato izkopljejo jamo, da bi se rešile njega in njegovega petja. V jamo padejo same, jazbec jih reši, nato pa jim priredi imeniten koncert, le polž ga zamudi. Izkáže se, da ima jazbec res posluh – za petje in za dobre odnose. Otroci lahko skozi zgodbo razumejo pregovor, da kdor drugemu jamo koplje, sam vanjo pade. Sledi slikovni slovar živali, ki nastopajo v zgodbi: jazbec, polž, jež, zajec, veverica in lisica. Njihove ilustracije so izseki v zgodbi upodobljenih živali. Sledijo prevedena besedila, ki prav tako vsebujejo ponovitve iz izhodiščnega dela slikanice.

3.6 Kombinacije različnih jezikov

Barbara Hanuš je z Ano Zavadlav izdala tri naslove v zbirki slikanic O Jakobu in mucu Mici. Jakob je morda v prvem delu še predšolski otrok, nato osnovnošolec (v slikanici *Masčkare gre v šolo*), v vsaki slikanici pa je že iz naslova razvidna temeljna tema: rojstni dan, praznovanje novega leta in pustovanje. Slikanice so glede na vsebinsko-oblikovni odnos organizirane enotno: najprej je napisana zgodba v slovenskem jeziku, ilustracije večinoma prikazujejo to, kar je zapisano v besedilu (simetrična interakcija), sledi slovarček pomembnih (ključnih) besed v vseh jezikih (vsak jezik ima svojo barvo), dodana je ilustracija (kot slikovni slovar), nato si sledijo prevedena besedila v različne jezike, pri katerih se ponovijo delčki ilustracij iz slovenskega dela slikanice. Npr. v slikanici *Rojstni dan* je na dvostranski ilustraciji (Hanuš, 2009, str. 6–7) upodobljena zbrana družina, ki Jakobu izroča darila, Jakob drži v rokah velik paket. Jakob s paketom je iztrgan iz celotne ilustracije in se ponovi pri hrvaškem prevodu (Hanuš, 2009, str. 20), v drugi varianti slikanice je ob italijanskem besedilu le paket (Hanuš 2009a, str. 20), razvidno je, da zaradi prostora (nekatero ilustracije so identične, a manjše). Vsak naslov je izšel v dveh identičnih slikanicah, kombinacije jezikov so različne, vse slikanice so natisnjene z velikimi tiskanimi črkami.

O *Jakobu in mucu Mici. Rojstni dan.* = *Rodendan.* = *Rodenden.* = *Ulipnaskero dij* (2009) v katerih so objavljeni slovenski, hrvaški, makedonski in romski jezik. Ista zgodba je objavljena v slovenskem, italijanskem, madžarskem in nemškem jeziku O *Jakobu in mucu Mici. Rojstni dan* = *Il compleanno* = *A születésnap* = *Der Geburtstag* (2009a, ponatis 2011). Slikanici vsebujeta 7 jezikov, uporabljenih je veliko izrazov za družinska razmerja (dedek, babica, nono, nona, sestrična, bratranec, teta), književni prostor je domači vrt, književni čas je kratek, omejen je na praznovanje Jakobovega rojstnega dne. Ker vsi udeleženci pozabijo na Jakobovo muco, si ta postreže kar sama (upodobljena je na mizi ob torti, oblizuje se). V slikovnem slovarju v obeh variantah so nanizani ključni samostalniki: darilo, hiša, mama, miza, muca, soseda, torta in žoga.

Slovenski, italijanski, madžarski in nemški jezik v slikanici O *Jakobu in mucu Mici. Novoletna smrečica* = *L'albero di natale* = *A karácsonyfa* = *Der Weihnachtsbaum* (2010) ter ista zgodba v slikanici O *Jakobu in mucu Mici. Novoletna smrečica* = *Božično drve* = *Novogodišna elka* = *Neve beršeskro boroco* = *Bredhi i vitit të ri* (2010a) v slovenskem, hrvaškem, makedonskem, romskem in albanskem jeziku. V obeh izdajah je uporabljenih 8 jezikov, glavni lik je Mica. V ospredju je en sam dogodek, Jakob krasi smrečico (muca meni, da je to nova igra), ponoči pa nekdo pod njo postavi darila za vse, tudi za muco. Mica svoje darilo takoj skrije, zato se ne ve, kaj je dobila. V slikovnem slovarčku so naslednji samostalniki: venček, vrata, stanovanje, pentlja, okno, soba, papagaj in okrask.

Slovenski, hrvaški, makedonski, romski in albanski jezik v slikanici O *Jakobu in mucu Mici. Maškare* = *Maškare* = *Maskenbal* = *Foušing* = *Maska* (2011a) in O *Jakobu in mucu Mici. Rojstni dan* = *Il compleanno* = *A születésnap* = *Der Geburtstag* (2011) v slovenskem, italijanskem, madžarskem in nemškem jeziku. Tudi v tretji slikanici je skupaj 8 jezikov, zgodba je povezana s pustovanjem. Muca nikjer ne vidi Jakoba, pač pa za mizo zajtrkuje pek Mišmaš. Ta gre v šolo in se kmalu vrne v spremstvu viteza Jurija in princeske, nato se jim pridružijo še maček Muri, klovn in čarovnik, vsi se sladkajo s slastnimi krofi, tudi muca Mica dobi košček. V slovarčku so zapisani in upodobljeni naslednji samostalniki: vitez, grad, klovn, princeska, pek, krof, čarovnik in zajtrk. Odlična je medbesedilna navezava na pravljичne like, Mišmaša Svetlane Makarovič, mačka Murija Kajetana Koviča ter na katerokoli princesko, čarovnika in viteza.

4 Sklep

Za spodbujanje več- in raznojezičnosti v predšolskem obdobju je lahko, zlasti kot družinsko branje, dobra motivacija branje leposlovnih slikanic, ki so izdane v najmanj dveh jezikih (v slovenščini in še najmanj enem jeziku). O večjezičnih slikanicah je zapisala Grosman (2010, str. 147), da so »neprecenljiva pomoč pri učenju slovenščine, pri povezovanju lastne materinščine s slovenščino, pri spoznavanju lastne dvojezičnosti, za mnoge pa tudi povezava z zapisano obliko materinščine.«

Precej visoko število dobljenih iskalnih zadetkov, okrog 100 (66 dvojezičnih in 68 večjezične slikanic, med slednjimi je bilo v rezultatih tudi nekaj tudi dvojezičnih), je ob pregledu in vrednotenju pripeljalo do izločitve nekakovostnih slikanic; gradiv, ki ne sodijo med slikanice (ilustrirane knjige); gradiv, ki so namenjena starejšim otrokom (čeprav so slikanice); ali pa ni šlo za leposlovne slikanice. Po izločanju je za natančno analizo ostalo 30 kakovostnih leposlovnih slikanic, pri čemer jih je 5 izdanih v različnih kombinacijah jezikov (tri slikanice Barbare Hanuš o Jakobu in mucu Mici v dveh izdajah; slikanica *Aloha Kaimana* Mojce Stubelj Ars v dveh izdajah in ljudska *Hvaležni medved* v dveh izdajah), skupaj je torej obravnavanih 25 slikanic. Ob tem je še 12 slikanic omenjenih, a ne izpolnjujejo vseh navedenih pogojev (med temi izstopajo slikanice Huigin Wang in Lile Prap in dvojezična zbirka Spominčice, ki ne sodi med slikanice), vendar gre za kakovostno gradivo.

Večina izbranih kakovostnih dvo- in večjezičnih slikanic sodi v kratko realistično prozo z otrokom kot glavnim literarnim likom (Isol, Igerabide, Hanuš, Hudicourt, Baghdasaryan, Haxhia, Kruk, Jedriško Pančelat, Voskoboinikov), le štiri dela sodijo v fantastično kratko prozo, in sicer gre za pripovedko (*Aloha Kaimana* Mojce Stubelj Ars), ljudsko pravljico (*Hvaležni medved*) in dve živalski pravljici (*Miška želi prijatelja* in *Posluš, jazbec gre* Nine Mav Hrovat). Rezultat je pričakovan, saj gre za temeljno besedišče, ki ga otrok v predšolskem obdobju šele usvaja; to je razlog, da je nekaterim leposlovnim besedilom dodan slikovni slovarček (Hanus, Mav Hrovat). Z jezikovnega stališča je opaziti pojavljanje rabe temeljnega besedišča, zlasti samostalnikov za bivanjske prostore (hiša, soba, kuhinja, okno, postelja ipd.), sorodstvena razmerja (oče, mama, stric, sestrična ipd.), hrano (vrste sadja in zelenjave, mlečne jedi, torta, prigrizek), oblačila (plašč, kapa, hlače, majica ipd.), čustva (žalost, veselje, strah ipd.) in glagolov, ki so povezani z otrokovim vsakdanjim življenjem (v povezavi z dnevno rutino, npr. spati, hiteti, igrati se). V literarna dela

so zanimivo vpleteni nekateri pregovori (npr. da se dobro z dobrim poplača) in stalne besedne zveze (npr. na hitro nekam skočiti).

Glede na multimodalnost so besedila in ilustracije večinoma v simetrični interakciji: to, kar je napisano, je tudi upodobljeno. Majhen otrok tako dobi isto informacijo iz dveh kodov sporočanja (jezikovni in vizualni kod), pri čemer so opisi oseb in prostorov večinoma skopi, jih pa otrok zlahka razbere iz ilustracij.

Z oblikovnega stališča se kažeta dva vzorca glede na umestitev jezikov v slikanice:

- v slikanici je ob slovenščini na isti ali sosednji strani še besedilo v drugem oz. drugih jezikih (npr. slikanice v slovenščini in romščini, večina slikanic v slovenščini in španščini),
- v slikanici je slovensko besedilo, na koncu je dodano prevedeno besedilo v enega ali več jezikov (vse večjezične slikanice).

Pregled jezikov v kakovostnih dvo- in večjezičnih izdajah v Sloveniji kaže (tabela 2), da so v ospredju jeziki obeh manjšin, Romov in jeziki držav bivših republik nekdanje Jugoslavije (priseljenci, izseljenci). Izjema je španščina, ki je uporabljena desetkrat, vendar gre za 9 prevodov iz španščine v slovenščino, le enkrat gre za prevod slovenskega besedila v španščino. Devetkrat je besedilo objavljeno v romščini (šestkrat gre za prevode v dve narečji – prekmursko in dolensko romščino, zato ju ne štejemo kot dva jezika). Sedemkrat je uporabljena italijanščina, šestkrat angleščina, petkrat albanščina in nemščina, štirikrat makedonščina, trikrat bosanščina, madžarsščina in hrvaščina, dvakrat ruščina in enkrat francoščina.

Tabela 2: Pregled jezikov v kakovostnih dvo- in večjezičnih izdajah v Sloveniji

avtor ali avtorica	slovenski naslov	drugi jeziki
Baghdasaryan	<i>Tema</i>	romski (dve narečji)
Baghdasaryan	<i>Miško boče pobegniti</i>	romski (dve narečji)
Hanuš	<i>O Jakobu in mucii Mici: Rojstni dan</i>	hrvaški, makedonski, romski, italijanski, madžarski, nemški
Hanuš	<i>O Jakobu in mucii Mici: Novoletna smrečica</i>	hrvaški, makedonski, romski, albanski, italijanski, madžarski, nemški
Hanuš	<i>O Jakobu in mucii Mici: Maškare</i>	hrvaški, makedonski, romski, albanski, italijanski, madžarski, nemški
Hanuš	<i>Markova čelada</i>	albanski, angleški, bosanski, ruski
Haxhia	<i>Punčkin nos</i>	romski (dve narečji)

Hudicourt	<i>Mango za dedka</i>	romski (dve narečji)
ljudska	<i>Hvaležni medved</i>	angleški, italijanski
Igerabide	<i>Jona in prestrašeni hladilnik</i> <i>Jona je žalosten</i> <i>Jonova budilka</i> <i>Jona v stiski</i> <i>Jona ima težavo</i> <i>Adijo, Jona</i>	španski
Isol	<i>Poredni Petit</i> <i>Kulturna izmenjava</i> <i>Družinska skrivnost</i>	španski
Jedriško Pančelat	Barčica	italijanski
Kruk	Najmanjši	romski (dve narečji)
Mav Hrovat	<i>Miška želi prijatelja</i>	albanski, angleški, bosanski, makedonski
Mav Hrovat	<i>Poslub, jazbec gre</i>	albanski, angleški, bosanski, ruski
Stubelj Ars	<i>Moj pes</i>	angleški, francoski, španski, italijanski, nemški
Stubelj Ars	<i>Aloha Kaiman</i>	angleški, italijanski
Voskoboinikov	<i>Ledena sveča</i>	romski (dve narečji)

Zastopanih je dvanajst jezikov, kar je manj od pričakovanega; tabela 1 prikazuje na majhnem vzorcu ugotovljenih 26 maternih jezikov predšolskih otrok. Trdimo lahko, da produkcija dvo- in večjezičnih slikanic za predšolske otroke ne sledi potrebam bralcev. Razmislek o jezikovni pestrosti in medkulturnosti je pomemben, ali kakor je zapisala Barbara Hanuš (2019, str. 34): »Vsaka dvojezična ali večjezična knjiga prinaša pomembno sporočilo o spoštovanju jezikov in kultur.«

Viri in literatura

- Baghdasaryan, R. (2015). *Tema = Šitišaugo = Tama*. Ilustrirala Manana Morchiladze. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Baghdasaryan, R. (2015). *Miško boče pobegniti = U Miško kaumel te ispidel = Miško kanini naši*. Ilustrirala Yulia Lushnikova. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Baloh, B. (2019). Kurikularno področje jezik v vrtcih v čezmejnem prostoru v slovenski Istri in na Tržaškem. Hotimir Tivadar (ur.): *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*. Obdobja 38. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno tudi na: <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-38/>.
- Dekleva, M. (2020). *Mala Alma na veliki poti = Xiao Aoma huanyou shijie*. Ilustrirala Huiqin Wang. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Fehér, B. (2019). *Gyere velem a Muravidékre! = Pridi z menoj v Prekmurje!* Lendava: Pomurska madžarska samoupravna narodna skupnost.
- Fehér, B. (2020). *Laura és Erik kalandjai a Muravidéken = Pustolovščine Laure in Erika v Prekmurju*. Lendava: Pomurska madžarska samoupravna narodna skupnost.
- Grosman, M. (2010). Večjezične slikanice. *Otrok in knjiga*, 37(78-79), 146–147.
- Hanuš, B. (2009). *O Jakobu in mucu Mici. Rojstni dan. = Rodendan. = Rodenden. = Ulipnaskero dij*. Ilustrirala Ana Zavadlav. Dob: Miš.

- Hanuš, B. (2009a). *Jakobu in mucu Mici. Rojstni dan = Il compleanno = A születésnap = Der Geburtstag*. Ilustrirala Ana Zavadlav. Dob: Miš.
- Hanuš, B. (2010). *O Jakobu in mucu Mici. Novoletna smrečica = L'albero di natale = A karácsonyfa = Der Weihnachtsbaum*. Ilustrirala Ana Zavadlav. Dob: Miš.
- Hanuš, B. (2010a). *O Jakobu in mucu Mici. Novoletna smrečica = Božično drvece = Novogodišna elka = Neve berszekeró boroco = Bredhi i vitit të ri*. Dob: Miš.
- Hanuš, B. (2011). *O Jakobu in mucu Mici. Maškare = Maschere = Maskarák = Fasching = Carnival costumes*. Ilustrirala Ana Zavadlav. Dob: Miš.
- Hanuš, B. (2011a). *O Jakobu in mucu Mici. Maškare = Maškare = Maskenbal = Fousing = Maska*. Ilustrirala Ana Zavadlav. Dob: Miš.
- Hanuš, B. (2019). Moč knjige. Spremnna beseda v: Laketić, D. (2019). *Dadi in letuča torba = Dadi und die fliegende Tasche*. Ilustrirala Maja Lubi. Ljubljana JSKD. 34.
- Hanuš, B. (2020). *Markova čelada = Helmeti i Markos = Marko's helmet = Markova kaciça = IIInem Marko*. Ilustriral Marjan Manček. Dob: Miš.
- Haramija, D. (2021). Vloga (slovenske) otroške in mladinske književnosti pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika. NASLOV. Maribor: Zora.
- Haxhia, M. (2015). *Punčkin nos = Babutkakero nak = Punčkakero nakb*. Ilustrirala Ursula Köhret. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Hudicourt, C. (2015). *Mango za dedka = Mango mištu papo = Mango vašu phurano dade*. Ilustriral Imer Saincilus. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Hvaležni medved: slovenska ljudska pravljica = The grateful bear: Slovenian folktale* (2016). Ilustrirala Katra Štrukelj. Ljubljana: Karantanija.
- Hvaležni medved: slovenska ljudska pravljica = L'orso riconoscente: racconto popolare* (2017). Ilustrirala Katra Štrukelj. Ljubljana: Karantanija.
- Igerabide, J. K. (2012). *Jona in prestrašeni hladilnik/Jonás y el frigorífico medoso..* Ilustriral Mikel Valverde. Medvode: Malinc.
- Igerabide, J. K. (2013). *Jona je žalosten/La pena de Jonás*. Ilustriral Mikel Valverde. Medvode: Malinc.
- Igerabide, J. K. (2014). *Jonova budilka/El despertador de Jonás*. Ilustriral Mikel Valverde. Medvode: Malinc.
- Igerabide, J. K. (2016). *Jona v stiski/Jonás en apuros*. Ilustriral Mikel Valverde. Medvode: Malinc.
- Igerabide, J. K. (2016). *Jona ima težavo/Jonás tiene un problema muy gordo*. Ilustriral Mikel Valverde. Medvode: Malinc.
- Igerabide, J. K. (2017). *Adijo, Jona/¡Adiós, Jonás!*. Ilustriral Mikel Valverde. Medvode: Malinc.
- Isol. (2014). *Poredni Petít/Petít, el monstruo*. Medvode: Malinc.
- Isol. (2015). *Kulturalna izmenjava/Intercambio cultural*. Medvode: Malinc.
- Isol. (2015). *Družinska skrivnost/Secreto de familia*. Medvode: Malinc.
- Jedriško Pančelat, T., 2021: *Barčica/La brachetta*. Rijeka: Udruga za kulturi 'Ča?'. Dostopno na <http://www.malabarka.eu/wp-content/uploads/2019/03/MALA-BARKA-SLO-TAL.pdf>.
- Kakšna dobra knjiga! = Kakva dobra knjiga!* (2014). Izbrala in uredila Barbara Hanuš. Banja Luka: Društvo Slovencev Republike Srpske.
- Kruk, H. (2015). *Najmanjši = Lektikneder = Nartikenede*. Ilustrirala Manana Morchiladze. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Laketić, D. (2019). *Dadi in letuča torba = Dadi und die fliegende Tasche*. Ilustrirala Maja Lubi. Ljubljana JSKD.
- Malinc. (b. d.). *O nas*. <https://www.malinc.si/sl/o-nas/>
- Mav Hrovat, N. (2016) *Miška želi prijatelja = Minushja dëshiron miq = The mouse finds new friends = Mišič želi prijatelja = Gluvčeto bara drugar*. Ilustrirala Kristina Krhin. Dob: Miš.
- Mav Hrovat, N. (2020). *Posluš, jazbec gre = Dëgjo, vjedulla po vjen = Listen, here comes badger = Slušaj, ide jazavac = Slyšite, barsuk idët*. Ilustrirala Kristina Krhin. Dob: Miš.
- Prap, L. (2004). *Mednarodni živalski slovar*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Prap, L. (2020). *Živalski koledar = Shi'er Shengxiao*. Dob: Miš.
- Rutar, S. (2009). Vzpostavljanje enakih možnosti učne uspešnosti otrok s spremljanjem in z načrtovanjem razvoja bralnih spretnosti. *Šolsko polje*, 20(3-4), 51–69.
- Stubelj Ars, M. (2016). *My dog = Mon chien = Mi perro = Il mio cane = Mein Hund = Moj pes*. Ilustrirala Ludmila Kharmanova. Raziskave izobraževanje svetovanje dr. Mojca Stubelj Ars.

- Stubelj Ars, M. (2017). *Aloha Kaimana: varuh morij = the guardian of the seas = der Wächter der Meere*. Šempeter pri Gorici: 2STARS.
- Stubelj Ars, M. (2017). *Aloha Kaimana: varuh morij = the guardian of the seas = il guardiano dei mari*. Šempeter pri Gorici: 2STARS.
- Svetlik, K., 2020: *Evalvacija začetnega stanja za področje slovenščina kot drugi jezik. Projekt OBJEM*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. (trenutno še interno gradivo)
- Svrzikapa A. in L. (2020). *Povestice*. Kranjska Gora: Občina.
- Voskoboinikov, V. (2015). *Ledena sveča = Gjegoskeri mumeli = Ledoskari sviča*. Ilustrirala Anne Linnamagi. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Wang, H. (2014). *Lǎisonglíng: Zijìnbéng lì de sīluòwénnǐyǎ rén = Ferdinand Avguštin Hallerstein: Slovenec v Prepovedanem mestu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Wang, H. (2015). *Giuseppe Castiglione: slikar v Prepovedanem mestu = Zǐ jìn béng lì de huà jiā shì níng*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Wang, H. (2017). *Jaꝛ, Marco Polo = Wó shì Mǎkè Bóluo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

»NI POMEMBNO, KATERI JEZIK OTROCI UPORABLJAJO, TA PRINCIP DELUJE.« PRINCIP »ENA OSEBA – EN JEZIK« V PRVEM SLOVENSKO- NEMŠKEM ODDELKU V GRAŠKEM VRTCU GiP GRABENSTRAßE

KATARINA TIBAUT

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
katarina.tibaut@gmail.com

Sinopsis Jeseni 2020 je v graškem vrtcu GiP Grabestraße začel delovati prvi slovensko-nemški oddelek. Ta dvojezični oddelek deluje po načelu »ena oseba – en jezik«. V pričujočem članku smo omenjen princip najprej teoretično opredelili in ga v nadaljevanju prispevka empirično nadgradili. Empirična raziskava gradi na kvalitativni metodi raziskovanja, pri čemer smo podatke, ki smo jih pridobili z nestrukturiranimi intervjujema z ekspertinjama (vodja vrtca in dvojezična vzgojiteljica), analizirali po kvalitativni vsebinski analizi po Mayringu. Pri analiziranju smo posebno pozornost namenili naslednjim aspektom: izbiri slovenščine kot J2, vlogi staršev, izobrazbi vzgojiteljice, uporabi didaktičnega gradiva in vključevanju kulture.

Ključne besede
princip »ena oseba – en jezik«, zgodnje učenje tujega jezika, večjezičnost, vrtec, slovenščina

"IT DOESN'T MATTER WHAT LANGUAGE THE CHILDREN USE, THIS PRINCIPLE WORKS." THE "ONE PERSON - ONE LANGUAGE" PRINCIPLE IN THE FIRST SLOVENIAN-GERMAN SECTION OF THE GiP GRABENSTRAßE KINDERGARTEN IN GRAZ

KATARINA TIBAUT

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
katarina.tibaut@gmail.com

Abstract In the autumn of 2020, Graz opened the first Slovenian-German section of the GiP Grabestraße kindergarten. This bilingual department operates on the "one person – one language" principle. In this paper, we first define the principle theoretically and then build on it empirically. The empirical study is based on a qualitative research method, where the data obtained through unstructured interviews with two experts (the head of the kindergarten and a bilingual teacher) were analyzed according to Mayring's qualitative content analysis. In the analysis, special attention was paid to the following aspects: the choice of Slovene as L2, the role of parents, the teacher's education, the use of didactic materials, and the integration of culture.

Keywords:

"one person - one language" principle, early foreign language learning, multilingualism, kindergarten, Slovene language

1 Uvod

Znanstvene raziskave o usvajanju drugega (tujega) jezika (v nadaljevanju J2) kažejo, da zgodnje učenje avtomatično ne vpliva na večji uspeh. Pomemben napredek pri usvajanju J2 dosežejo otroci šele takrat, ko so v stalnem in intenzivnem stiku z J2 in pod pogojem, da imajo osebe, ki jim posredujejo jezikovno znanje, visoko raven znanja J2 (npr. Winitz, Gillespie und Starcev, 1995; Flege, Yeni-Komshian, Liu, 1999; Piske, MacKay, Flege, 2001; Piske, 2007, 2013, 2014). To pomeni, da pri otrocih, ki so v stiku s tujim jezikom enkrat tedensko za relativno kratek čas kot npr. v šolah, ne gre pričakovati večjega napredka pri razumevanju in produkciji tujega jezika (prim. Piske, 2007). Kot posledica globalizacije pa povpraševanje po zgodnjem učenju tujih jezikov narašča. V sestavnem delu izobraževalne politike posledično pridobivajo vrtci vse pomembnejšo vlogo. Kljub temu ponuja v Avstriji razmeroma malo vrtcev dvojezične programe, ki bi otrokom omogočili zgodnje učenje tujega jezika, še preden začnejo obiskovati osnovno šolo. Sklepamo torej lahko, da obstaja tudi razmeroma malo slovensko-nemških oddelkov, čeprav so Slovenci in Slovenke v Avstrijski državni pogodbi opredeljeni kot narodna manjšina, v relevantni avstrijski zakonodaji pa kot narodna skupnost. Največ Slovencev in Slovenk živi na avstrijskem Koroškem, nekaj tudi na Dunaju. V Gradcu so prvo slovensko-nemško skupino v vrtcu ustanovili šele jeseni 2020. Namen pričujočega članka je pokazati delovanje prav te dvojezične skupine, pri čemer bomo posebno pozornost namenili vlogi in rabi slovenščine. Ker dvojezični oddelek v graškem vrtcu deluje po principu »ena oseba – en jezik«, bomo v prvem delu prispevka ta način teoretično opredelili in utemeljili. Z intervjujema z ekspertinjama (vodja vrtca in dvojezična vzgojiteljica) pa bomo v drugem delu zbirali empirične podatke, ki jih bomo po Mayringu (2015) kvalitativno analizirali.

2 Teoretična podlaga

Kot je v uvodu že omenjeno, deluje dvojezični oddelek v graškem vrtcu po načelu »ena oseba – en jezik«. To pomeni, da je jezik dodeljen določeni osebi (prim. Döpke, 1992; Nauwerck, 2005; Piske, 2016). Medtem ko dvojezični vzgojitelji z otroki komunicirajo izključno v J2, uporabljajo ostali vzgojitelji le jezik okolja oz. prvi jezik (v nadaljevanju J1). Bistvena značilnost tega principa je torej funkcionalno ločevanje jezikov (Mahlstedt, 1996, str. 60). Mešanje jezikov sicer ne ovira razvojne zmožnosti posameznih jezikov, vendar pa se pogosto domneva, da strogo ločevanje jezikov

otroku olajša razvoj zavesti o različnih jezikih in posledično tudi o različnih kulturah. Ločevanje jezikov jim prav tako olajša identifikacijo in razmejevanje med jezikovnima sistemoma (prim. Scharff-Rethfeldt, 2016, str. 77).

Ker otroci (načeloma) na začetku še ne obvladajo J2, je komunikacija med dvojezičnim vzgojiteljem in otroki običajno dvojezična. To pomeni, da vzgojitelj z otroki govori izključno v J2, otroci pa z njim govorijo večinoma v J1. Dvojezični vzgojitelj mora posledično obvladati oba jezika na zelo visokem nivoju znanja (prim. Wode, 2001). Jezikovna usposobljenost v J1 po eni strani zagotavlja, da se dvojezični vzgojitelj lahko ustrezno odzove na izjave, želje ali pritožbe otrok. Jezikovna usposobljenost v J2 pa omogoča avtentično posredovanje jezika (prim. Piske, 2016; Wenzel, 2004; Wode, 2001). Za boljše razumevanje je prav tako pomembno, da dvojezični vzgojitelj povedano ustrezno kontekstualizira, tako da govor podpre z dejanji, gestami in mimiko. Na ta način si lahko otroci razlagajo situacije tudi brez jezikovnih napotkov. Kot utemeljuje Bergström (2013, str. 24), je otrokom treba omogočiti, da ugotovijo povezavo med povedanim in njegovim pomenom.

Posebej pomemben dejavnik za uspešno učenje J2 je tudi časovno razmerje uporabljenih jezikov. Za uspešnost učenja J2 mora prevladati ravnovesje med jeziki. Časovna komponenta vključuje dnevni jezikovni stik, trajanje dnevnega bivanja vsakega otroka v vrtcu in ponekod tudi celotno trajanje programa. Zlasti za otroke, ki v vrtcu preživijo manj kot 50 odstotkov časa in tudi zunaj ustanove niso v stiku z J2, se princip »ena oseba – en jezik« lahko pokaže za manj učinkovitega. Posebno pozornost je posledično treba nameniti kakovosti jezikovnega stika v sami vzgojno-izobraževalni instituciji (prim. Wenzel, 2004). Ključnega pomena torej je, da je J2 sestavni del otrokovega vsakdanjika v vrtcu. To pomeni, da se J2 ne poučuje na način »šolskega pouka«, temveč da se ta jezik doživlja in uči kot vsakdanji jezik v naravnih, rutinskih primerih.

Pomembnost dvojezičnega načina potrjuje tudi jezikovna politika EU, ki narekuje, da se naj temelji za doseg cilja »J1 plus dva« postavljajo že v vrtcu (prim. Evropska komisija, 2004, str. 16; Müller, 2006, str. 6; Wode, 2009). Čeprav večjezičnost v sestavnem delu izobraževalne politike postaja vse pomembnejša, jo v številnih vrtcih dojemajo kot oviro pri doseganju določenih »enojezičnih« ciljev. Namesto da bi se učni cilji v vrtcih prilagajali večjezični in večkulturni družbi, se morajo otroci prilagajati enojezičnim ciljem vzgojno-izobraževalnih ustanov (prim. Wroblewski in

Herzog-Punzenberger, 2010, str. 105). Kot kažejo statistični podatki, je leta 2019 nekoliko manj kot četrtina – 23,7 odstotkov – vsega prebivalstva v Avstriji bila povezana z migracijskimi okoliščinami. Približno 28 odstotkov otrok, ki jim J1 ni nemščina, je v istem šolskem letu bilo vključenih v eno izmed vzgojno-izobraževalnih ustanov v Avstriji (Statistik Austria, 2019). Ta visok delež jezikovne raznolikosti prebivalstva ne zagovarja togega uveljavljanja enojezičnih ciljev. V vzgojno-izobraževalnih ustanovah si je posledično treba prizadevati za pedagogiko, ki ceni raznolikost. Pomembno dejanje s tega vidika so lahko prav ustnovitve dvojezičnih vrtcev. Kajti čim zgodnejši in intenzivnejši so stiki z drugimi jeziki, tem bolj naravno je ravnanje z drugimi kulturami (Wenzel, 2004, str. 9). Otroci v vrtcu ne prinesejo le svoj družinski jezik, temveč tudi kulturno izoblikovan način življenja. Naloga vrtca bi morala torej biti, da različne izkušnje in jezike obravnava kot vir in jih vključi v vsakdanjik vzgojno-izobraževalne ustanove (prim. Amirpur, 2010, str. 61). Ker učenje jezika v vrtcih poteka preko igre, ritualov, odnosov ipd., otroci oblikujejo medkulturno samorazumevanje (prim. Bäck in Haberleitner, 2011, str. 4). Na ta način se je mogoče izogniti razmejitvi med večino (osebe, ki jim je J1 nemščina) in drugimi (osebe, ki jim J1 ni nemščina) in povečati spoštovanje do drugih kultur in jezikov (prim. Amirpur, 2010, str. 65–67). Z zgodnjim uvajanjem enega ali več drugih jezikov otroci razvijejo pozitiven odnos ne samo do učenja drugih jezikov, temveč tudi do ljudi, ki govorijo drugi jezik.

3 Cilj

Za uspešno izvajanje dvojezičnega koncepta po načelu »ena oseba – en jezik« ni samo ključno, da se upoštevajo v teoretičnem delu prispevka opredeljeni kriteriji, ampak je tudi, da se ti ustrezno implementirajo in sproti reflektirajo (prim. Wenzel, 2004, str. 11). Na podlagi tega smo želeli v sestavnem delu pričujočega prispevka ugotoviti, kako se omenjen princip izvaja v prvem slovensko-nemškem oddelku v graškem vrtcu. Pri analizi praktične izvedbe smo posebno pozornost namenili naslednjim aspektom: izbiri slovenščine kot J2, vlogi staršev, izobrazbi vzgojiteljice, uporabi didaktičnega gradiva in vključevanju kulture.

4 Empirična analiza

Da bi spoznali sisteme v okoliščinah dvojezičnega načina in vlogo in rabo slovenščine v teh sistemih, smo uporabili kvalitativno metodo raziskovanja. Zbiranje informacij je gradilo na nestrukturiranih intervjujih z ekspertinjama. V tem primeru lahko kot ekspertinji imenujemo vodjo graškega vrtca, go. Karin Farkas, in dvojezično vzgojiteljico, ki se z otroki izključno sporazumeva v slovenščini. Oba intervjuja sta potekala konec maja 2021 v prostorih graškega vrtca GiP Grabenstraße. Medtem ko je intervju z vzgojiteljico dvojezičnega oddelka lahko potekal v slovenščini, smo intervju z vodjo vrtca morali izvesti v nemščini. Citirane odseke, ki se navezujejo na vodjo vrtca, smo prevedli v slovenščino. Za lažjo analizo podatkov smo oba intervjuja posneli. Da bi se izognili morebitni izgubi ključnih informacij zaradi prehitrega povzemanja (Keuneke, 2005, str. 265), smo opravljena intervjuja dobesedno transkribirali. Sledila je analiza podatkov, pri čemer smo se zgledovali po kvalitativni vsebinski analizi po Mayringu (2015). Analiza je potekala po naslednjih fazah: kodiranje za študijo relevantnih odlomkov besedila, parafraziranje vsebinskih enot, generalizacija parafraz, povzemanje parafraz z enako ali podobno vsebino, določanje kategorij in podkategorij in interpretacija podatkov. Za boljši pregled smo uporabili računalniški program MAXQDA. Pri tem poudarjamo, da pridobljene ugotovitve veljajo izključno za ciljno skupino, torej za slovensko-nemški oddelek v graškem vrtcu GiP Grabenstraße.

5 Rezultati

Vrtec GiP Grabstraße se nahaja v severnem predelu Gradca ob vznožju griča Reinerkogel. V vrtcu delujeta dve skupini, v obeh je bistvo pedagoškega dela jezik. Eno skupino vodi vzgojiteljica, katere J1 je angleščina. Druga skupina pa se izvaja dvojezično, dopoldan v slovenskem in popoldan v nemškem jeziku. Dvojezični oddelek deluje od jeseni 2020. Ta večjezični način je, kot pravi vodja vrtca, *obogatitev, ne glede na to, za kateri jezik gre*. Prav tako poudarja, da *ni nujno, da se vedno spodbuja samo nemščina, ampak da se lahko spodbuja tudi otrokov prvi ali drugi jezik*. Vodja vrtca se torej zaveda, kako pomembno je spodbujanje večjezičnosti za otrokov razvoj v sodobni globalizirani družbi. Razloga, zakaj je kot J2 bila izbrana slovenščina, ne smemo iskati samo v geografski bližini, temveč tudi v skupni zgodovini, ki Slovenijo in Avstrijo družijo že več tisoč let. Kljub tej geografski in kulturni bližini pa vodja vrtca opozarja, da ima sama pomanjkljive informacije tako o slovenskem jeziku kot Sloveniji. Prav

to je želela spremeniti. Kot poudarja, je pri dogovorih o realizaciji dvojezičnega oddelka *vedno šlo samo za slovenščino*. V Gradcu živi veliko mladih družin, ki imajo slovenske korenine ali so se iz Slovenije izselile. Predstavljajo torej pomembno jezikovno skupnost, na podlagi katere se je na pobudo »Kulturnega društva Člena 7 za avstrijsko Štajersko« in društva »Avstrijsko-slovensko prijateljstvo Gradec« porodila ideja o dvojezičnem oddelku, ki se je jeseni 2020 v vrtcu GiP Grabenstraße realizirala.

Slovensko-nemški oddelek v graškem vrtcu ni namenjen le otrokom, ki so povezani s slovenskim prostorom, temveč tudi tistim otrokom, ki do vstopa v vrtec niso imeli nobenega stika s slovenščino in slovensko kulturo. Tisti starši, ki so vezani na slovenski prostor (npr. J1 od enega ali od obeh staršev je slovenščina, J1 starih staršev je slovenščina ipd.), dvojezični oddelek dojemajo kot priložnost za ohranjanje, širjenje in uveljavitev slovenščine in slovenske kulture v njihovem družinskem okolju. Večina staršev, ki nimajo slovenskih korenin, ampak svoje otroke želijo *vzgojiti odprto do drugih jezikov in kultur*, so pozitivno sprejeli dvojezični oddelek. Nekateri starši so nad dvojezičnim konceptom bili tudi skeptični, saj otroka ne bi razumeli, če bi se z njimi otrok *naenkrat začel sporazumevati v slovenščini*. Kot nadaljuje vodja vrtca, pa so ti dvomi bili dokaj hitro opuščeni, saj so spoznali, da otroci s tem načinom *ničesar ne izgubijo, ampak večjemu pridobijo*. Prav tako otroci jezik enačijo z določeno osebo. To pomeni, da znajo razlikovati med J1 in J2 in se posledično zavedajo, v katerem jeziku se z njimi sporazumevajo starši in v katerem jeziku se z njimi sporazumevajo vzgojiteljice.

Velik izziv za vodjo vrtca je bil poiskati ustrezno vzgojiteljico za slovenščino oz. J2. Pogoji za delo so bili: ustreza izobrazba (zaključen študij predšolske vzgoje), slovenščina kot J1 in znanje nemščine na nivoju C1. Skupaj s temi kvalifikacijami je vodji vrtca bil tudi zelo pomemben osebni nivo vzgojiteljice ali, kot je povedala sama, *oseba, ki smo jo iskali, je morala ustrezati vsem naštetim zahtevam*. Izbrana vzgojiteljica je po poklicu profesorica nemščine in sociologije, ki je opravila prekvalifikacijo za vzgojiteljico. Izšolala se je v Sloveniji, v Avstriji pa je izobrazbo nostrificirala. Kljub temu da je zaključila študij nemščine, je opravila še test nemškega znanja na zahtevanem nivoju C1. Izpolnjevala je torej vse pogoje za delo dvojezične vzgojiteljice v Avstriji. V enem izmed vrtcev v Lipnici si je že prej pridobivala izkušnje, vendar z bistveno razliko v tem, da je tam z otroki uporabljala izključno nemščino. Pred začetkom dela v graškem vrtcu je prej opravila še dodatno

usposabljanje na temo zgodnje poučevanje jezikov. Poleg nje v vrtcu še dela pomočnica, katere J1 je tudi slovenščina. V primerjavi z vzgojiteljico pa pomočnica vzgojiteljice z otroki govori v nemščini, kar je v skladu z načeli dvojezičnega načina »ena oseba – en jezik«.

V dvojezičnem oddelku graškega vrtca le vzgojiteljica za J2 z otroki govori v slovenščini, ostalo osebje pa govori nemško. V katerem jeziku otroci vzgojiteljico za J2 nagovorijo, je prepuščeno njim, pričakovati pa morajo, da bo odgovor oz. odziv v slovenščini. Dvojezični način predstavlja predvsem v začetni fazi velik izziv, opozarja tako vodja vrtca kot dvojezična vzgojiteljica. Ne samo zato, ker nekateri otroci prej niso imeli nobenega stika s slovenščino, ampak tudi zaradi tega, ker so v skupini otroci z različnimi J1 (npr. turščina, srbsščina, makedonščina, perzijsščina, romunščina idr.). V dvojezični skupini torej ni samo otrok, ki jim je J1 nemščina ali slovenščina. To dejstvo je skladno s statističnimi podatki (gl. Statistik Austria, 2019), ki kažejo na to, da v Avstriji živijo ljudje, ki govorijo različne jezike in ki imajo različno kulturno ozadje. Ravno zaradi te, kot je opisala dvojezična vzgojiteljica, *pisane družine*, prihaja do nekaterih izzivov pri načeloma striktni rabi slovenščine. Velik izziv predstavlja npr. faza uvajanja otrok, predvsem tistih, katerim J1 nista niti nemščina niti slovenščina. Ker nekateri izmed teh otrok tudi nemščine, torej jezika okolja, ne obvladajo na dovolj visokem nivoju znanja, dvojezična vzgojiteljica v nekaterih primerih uporablja oba jezika. Kot zatrjuje dvojezična vzgojiteljica, pa je raba nemščine le minimalna, in sicer v tistih primerih, ko opazi, *da res ne razumejo ali pri kakih pomembnih pravilih*. Domnevamo, da se otroci, ki nemščine ne obvladajo na dovolj visokem nivoju znanja, v domačem oz. družinskem okolju pogovarjajo izključno oz. večinoma v njihovem J1. Torej je vprašljivo, kako in koliko ti otroci dvojezično vzgojiteljico razumejo, tudi če uporabi nemščino. Po drugi strani pa jim je nemščina v primerjavi s slovenščino bolj poznan jezik, saj ga slišijo zunaj domačega oz. družinskega okolja. Kot trdi dvojezična vzgojiteljica, nemščino uporablja le v redkih primerih in tudi takrat, ko jo uporabi, povedano ponovi še v slovenščini. Torej bolj ali manj uporablja slovenščino, ne glede na to, kateri je J1 otrok in kako dolgo vrtec že obiskuje. Velikokrat, predvsem pa v fazi uvajanja, si dvojezična vzgojiteljica pomaga tudi z neverbalno komunikacijo (mimika, gestika ipd.).

Ko otroci dojamajo, da se dvojezična vzgojiteljica z njimi sporazumeva v drugem jeziku, so na začetku sicer *iritirani*, ampak se sčasoma privadijo. Postajajo dovezetnejši do tega, da se jeziki med sabo razlikujejo, kar obenem pozitivno vpliva na spoznavanje različnosti v kulturah. Odprtost do jezikov kažejo na različne načine, vodja vrtca je npr. poročala o tem, da so otroci stopili do nje in jo vprašali: »*Kateri jezik pa govoriš ti?*« Če otroci dvojezične vzgojiteljice ne razumejo ali jim raba slovenščine v določenem primeru ne ustreza, se lahko obrnejo na pomočnico vzgojiteljice, ki se z njimi sporazumeva v nemščini. Otroci se torej lahko sami odločijo, ali bodo pristopili do dvojezične vzgojiteljice ali do pomočnice vzgojiteljice. Kot pa je pripomnila vodja vrtca, pa za otroke v nekem določenem primeru *ni bistven jezik, temveč oseba, kajti tudi v slovenščini lahko otroka potolažimo*. Velika podpora za dvojezično vzgojiteljico so navsezadnje tudi otroci, katerih J1 je slovenščina, kajti tudi nanje se lahko otroci z drugimi J1 obrnejo, ki dvojezične vzgojiteljice niso razumeli. Otroci se tako *učijo drug od drugega*. Dvojezična vzgojiteljica je tukaj podala primer prijateljstva dveh deklet, pri čemer je ena, katere J1 je nemščina, rekla drugi sledeče: »*Ti se boš od mene naučila nemško, jaz pa od tebe slovensko.*«

Učenje drugega jezika je dovisno tudi od učenja druge kulture. V graškem vrtcu je sicer v ospredju slovenska kultura, vendar se otroci učijo tudi kultur tistih otrok, katerih J1 nista niti nemščina niti slovenščina. Na ta način se po besedah dvojezične vzgojiteljice otroci učijo *sprejemati drugačnost*. Za uspešno posredovanje slovenščine in slovenske kulture dvojezična vzgojiteljica uporablja različne didaktične materiale. Med te sodijo npr. (slovenske) pesmi, (slovenska) literarna dela, gibalne igre, slikanice, slovenske rime, gledališke igre z lutkami, slovenske izštevance, fotografije, realije ipd. Dopoldan dvojezična vzgojiteljica uporablja oz. pripravi didaktični material v slovenščini. Nekateri dejavnosti (npr. gledališke igre z lutkami) lahko potekajo dvojezično, in sicer dopoldan v slovenščini in popoldan v nemščini. Kot ključne pri ponotranjanju slovenščine ocenjuje dvojezična vzgojiteljica otroške pesmi, ki jih otroci pojejo oz. recitirajo dnevno, npr. v jutranjem krogu ali pri pospravljanju. Ti vsakodnevni rituali, ki gradijo na *ponavljanju, ponavljanju, ponavljanju*, vplivajo na uspešnejšo ponotranjenje slovenskih besed in izrazov. Če otroci eno izmed teh besed slišijo zunaj tega vsakodnevnega rituala, *natančno vedo, kaj pomeni*, pravi dvojezična vzgojiteljica. V teh okoliščinah jih je primerjala z *gobicami, ki nove besede kar vsrkarajo*. Ker so otroci različni, je popolnoma naravno, da si *eni zapomnijo hitreje, drugi počasneje*. Medtem ko nekateri otroci potrebujejo več časa, da ponotranjijo nove besede in izraze, lahko nekateri že po prvem oz. drugem slišanju določeno

pesem ponovijo brez napak. Na ponotranjitev pomena besede zelo ugodno vplivajo tudi slike, fotografije in realije. Z njihovo pomočjo dvojezična vzgojiteljica kaže na mogoče razlike med slovensko in avstrijsko kulturo, npr. na razlike med slovenskim in avstrijskim Miklavžem. Izbira didaktičnih materialov je torej povezana s slovenskim prostorom in slovensko kulturo. V sestavnem delu tega je dvojezična vzgojiteljica omenila nekatere slovenske pesmi in izštevance, ki jih z otroki poje in ponavlja, npr. »Bela, bela lilja«, »Ringa, ringa, raja«, »Ob bistrem potočku je mlin«, »Mama« od Toneta Pavčka ipd. Pravi, da ji je zelo pomembno, *da se slovenska kultura širi*. Odprt odnos do drugega jezika, do druge kulture poudarja tudi vodja vrtca. Za njo je posledično tudi pomembno, da otroci pridejo v stik z jezikovno sliko slovenske abecede. Ob vsaki nemški besedi (npr. v knjigi, na realijah ipd.) je zapisana tudi slovenska ustreznica. Čeprav še večina otrok ne zna brati, je treba *opozoriti* na drugačnost nekaterih črk slovenske abecede s ciljem, da se ta drugačnost sprejme in dojema kot nekaj samoumevnega. Prav to pa je sprejemanje drugačnosti, ta odprtost do drugih jezikov in drugih kultur je eden izmed glavnih ciljev dvojezičnega oddelka. Kot poudarja vodja vrtca, cilj torej ni testiranje napredka znanja slovenščine, temveč *veselje do odkrivanja drugačnosti*.

6 Sklep

V teoriji je princip »ena oseba – en jezik« povsem logičen, ampak ko vidiš, da v praksi zares deluje, postane še bolj fascinanten. Uspeh dvojezičnega načina v prvem slovensko-nemškem vrtcu v Gradcu je zasenčil začetne dvome.

Pogoj za uspešnost je, da ima dvojezični vzgojitelj primerljivo visoke kompetence v obeh jezikih, kajti le tako je zagotovljena ne samo kompetentna, ampak tudi avtentična komunikacija. Dvojezični vzgojitelj z otroki sicer uporablja izključno J2, ampak od otrok se ne zahteva, da se v J2 tudi odzovejo. Izvajanje principa »ena oseba – en jezik« posledično pogojuje kompetentno znanje obeh jezikov (gl. Piske, 2016; Wenzel, 2004; Wode, 2001). Prav tako se zahteva opravljena pedagoška izobrazba. Iskanje ustreznega osebja lahko torej – kot v graškem vrtcu – predstavlja velik izziv.

V vrtcu GiP Grabenstraße je zaposlena le ena dvojezična vzgojiteljica, ki je otrokom na razpolago le dopoldan. Časovna komponenta v tem primeru ni dovolj realizirana, saj se dopoldan otroci lahko obrnejo na vzgojiteljico, ki se z njimi sporazumeva v slovenščini, in pomočnico vzgojiteljice, ki se z njimi sporazumeva v nemščini.

Popoldan pa je otrokom stik z J2 onemogočen. Tako vzgojiteljica kot pomočnica vzgojiteljice, ki sta na razpolago otrokom popoldan, se z otroki sporazumevata v nemščini. Glede na to, da dopoldan čas prihoda otrok lahko variira tudi do dve uri, lahko domnevamo, da vsi otroci niso v dovolj intenzivnem stiku s slovenščino, tj. vsaj 50 odstotkov časa (gl. Wenzel, 2004). Zadnje omenjeno lahko vpliva na učinkovitost principa »ena oseba – en jezik«. Svetuje se, da bi bilo bolje, če bi tudi popoldan bila na razpolago vsaj ena dvojezična oseba, bodisi v vlogi vzgojiteljice bodisi v vlogi pomočnice vzgojiteljice. Ker je J1 pomočnice dvojezične vzgojiteljice v graškem vrtcu slovenščina, bi ta lahko bila na razpolago otrokom popoldan in se z njimi sporazumevala izključno v slovenščini. Zakaj ta predlog ni uresničen? Domnevamo, da prav ta pomočnica vzgojiteljice, katere J1 je slovenščina, deluje kot podpora dvojezični vzgojiteljici. V intervjuju smo namreč opazili, da princip »ena oseba – en jezik« predstavlja predvsem v fazi uvajanja otrok velik izziv. Ne samo zaradi tega, ker otroci prej niso imeli nobenega stika s slovenščino, ampak tudi zaradi tega, ker je dvojezična skupina v graškem vrtcu jezikovno izredno mešana. V skupini niso samo otroci, ki jim je J1 nemščina ali slovenščina, ampak tudi otroci z drugimi J1. Nekateri izmed teh otrok ne obvladajo niti nemščine na dovolj visokem nivoju znanja, da pri tem ne bi prihajalo do sporazumevalnih težav. Za te otroke torej ni samo J2, ampak tudi J1 nov jezik. V praksi to pomeni, da v graškem vrtcu GiP Grabenstraße dvojezična vzgojiteljica nemški jezik rabi predvsem v fazi uvajanja otrok, kar ni v skladu z načeli principa »ena oseba – en jezik«. Mešanje jezikov v tej uvajalni fazi sicer ne vpliva negativno na otrokov jezikovni razvoj, ampak je lahko iritativno pri začetni identifikaciji in začetnem razmejevanju jezikov (gl. Scharff-Rethfeldt, 2016). Namesto mešanja jezikov ali simultane rabe teh bi torej bilo priporočljiveje, da dvojezična vzgojiteljica povedano podpre z dejanji, gestami in mimiko. Na ta način dvojezična vzgojiteljica upošteva načelo »ena oseba – en jezik«, saj otrokom omogoči, da ugotovijo povezavo med povedanim in njegovim pomenom brez aktivne rabe jezika okolja (prim. Bergström, 2013).

Z uporabo raznoraznih didaktičnih materialov, ki so vezani na slovenski prostor, in dnevnimi rituali, ki pogojujejo vsakodnevno ponavljanje nekaterih pesmi ipd., otroci v graškem vrtcu ponotranjajo slovenske besede in izraze. Otrokov vsakdanjik v dvojezičnem vrtcu v Gradcu se osredotoča na ponavljanje in učenje podobne vsebine. Vzrok za to, zakaj se le poredko uvaja popolnoma novo besedišče, je najverjetneje v tem, da se v dvojezično skupino sproti vključujejo novi otroci. Ker skupina deluje šele eno leto, je po besedah vodje vrta pomembno, da se tudi

otrokom novincem ponudi možnost, da je mogoče besedni zaklad nadoknaditi s ciljem, da tudi zanje postane slovenščina del vsakdanjika v vrtcu. Velik izziv pri dvojezičnem načinu je posledično tudi soočanje s heterogenostjo skupine. Prav to pa predstavlja idealno podlago za izvedbo dolgoročne študije dvojezičnega načina, na podlagi katere bi lahko napredek spremljali in posledično tudi lažje argumentirali.

Kot posrednica slovenske kulture dvojezična vzgojiteljica otrokom na igriv način indicira tudi razlike med avstrijsko in slovensko kulturo. To drugačnost otroci sicer dojemajo, ampak kot posledica vsakodnevnega stika z večimi jeziki te razlike sprejemajo kot nekaj samoumevnega, naravnega. Preko igre, ritualov, odnosov ipd. otroci posledično oblikujejo medkulturno samorazumevanje (gl. Bäck in Haberleitner, 2011). Togo uveljavljanje enojezičnih ciljev v vrtcih posledično ni koncept prihodnosti (gl. Wroblewski in Herzog-Punzenberger, 2010), na kar ne nakazuje le jezikovna politika EU, ampak tudi vse večja globaliziranost evropskega prostora.

Literatura

- Amirpur, D. (2010). Vielfalt gestalten im Kindergarten. V *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Universitäts-Buchdruckerei, 60–67.
- Bäck, G. & Haberleitner, C. (2011). Mehrsprachigkeit im Kindergarten. *Erziehung und Unterricht*, 161(1–2), 82–89.
- Bergström, K. (2013). *Effekte von englischer Sprachimmersion in der Kindertagesstätte auf die sprachliche und kognitive Entwicklung bei 2- bis 6-jährigen Kindern. Eine Längsschnittstudie*. Doktorska disertacija. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.
- Döpke, S. (1992). *One parent one language. An interactional approach*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Evropska komisija (2004). *Jezikovna politika*. V <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/sl/sheet/142/sprachenpolitik> [02.08.2021].
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G., Liu, S. H. (1999). Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory & Language* 41, 78–104.
- Keuneke, S. (2005). Qualitatives Interview. V L. Mikos, C. Wegener (ur.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft, 254–267.
- Mahlstedt, S. (1996). *Zweitsprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*. Frankfurt am Main: Lang.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Müller, S. (2006). *Theoretische und praktische Implementierung der bilingualen Bildung im Kindergarten. Konzeption einer lebensbezogenen bilingualen Didaktik*. Doktorska disertacija. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Nauwerck, P. (2005). *Zweitsprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Freiburg: Filibach.
- Piske, T. (2007). Wichtig ist nicht nur ein früher Beginn: Zum Erlernen von Fremdsprachen an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. V M. Plieninger, E. Schumacher (ur.), *Auf den Anfang kommt es an. Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule*. Schwäbisch Gmünd: Gmünder Hochschulreihe 27, 133–151.

- Piske, T. (2013). Frühbeginn allein ist nicht genug: Welchen Einfluss haben Faktoren wie Alter, sprachlicher Input, Geschlecht und Motivation auf die Ausspracheentwicklung und die grammatischen Kenntnisse von Zweitsprachenlernern? V C. Bürgel, D. Siepmann (ur.), *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 117–144.
- Piske, T. (2014). Empirische Befunde zur Rolle des Alters beim Zweitspracherwerb. V H. Böttger, G. Gien (ur.), *The Multilingual Brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Eichstätt: Eichstaett Academic Press, 20–32.
- Piske, T. (2016). Vorwort. Was bilinguale Kitas (unter anderem) leisten können. V A. Steinlen, T. Piske (ur.), *Bilinguale Programme in Kindertageseinrichtungen: Umsetzungsbeispiele und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 7–15.
- Piske, T., MacKay, I. R. A., Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics* 29, 191–215.
- Scharff-Rethfeldt, W. (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt.
- Statistik Austria (2019). *Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren 2019*. V https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Migration-Integration-2019.pdf [02.08.2021].
- Wenzel, V. (2004). *Der zweisprachige Kindergarten in der Euregio*. Gronau, Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Winitz, H., Gillespie, B., Starcev, J. (1995). The development of English speech patterns of a 7-year-old Polish-speaking child. *Journal of Psycholinguistic Research* 24, 117–143.
- Wode, H. (2001). *Frühes Fremdsprachenlernen: Der Verbund von Kindertagesstätten, Grundschule und Sekundarstufe 1*. V https://www.anglistik.unikiel.de/de/tl_files/EnglSem/Fachbereiche/Sprachwissenschaften/Wode/Norderstedt.pdf [02.08.2021].
- Wode, H. (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Wroblewki, A. & Herzog-Punzenberger, B. (2010). Wann kommt die Vielfalt endlich in den Köpfen an? Eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im österreichischen Schulwesen. V H. Langthaler (ur.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck: Studienverlag, 105–122.

KINDERGARTEN AN DER DEUTSCHEN SCHULE IN BRATISLAVA – EIN ELITEKINDERGARTEN?

MILINA MUZIKÁŘOVÁ, MAREK PONCA

University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, Faculty of Arts, Trnava, Slovakia
milina.muzikarova@gmail.com, marekponca245@gmail.com

Abstrakt Eliteschule wird nicht nur positiv betrachtet, sondern auch negativ. Insgesamt ist es problematisch den Begriff Elite zu charakterisieren und mit Schulen zu verbinden, deshalb haben wir uns die Frage gestellt, ob die DSB als eine Eliteschule bezeichnet werden kann. Im vorliegenden Beitrag beschäftigen wir uns mit dem Spracherwerb in der KiTa, mit dem Soft- CLIL-Ansatz, mit den deutschen Schulen in der Welt, mit dem Qualitätsrahmen. Wir haben uns auf die Deutsche Schule in Bratislava fokussiert. Als Forschungsexperiment wurde ein Interview mit der Kindergartenleiterin der Deutschen Schule in Bratislava angewendet. Wir konzentrierten uns auf die Position der DSB, auf die Ausbildung der Lehrkräfte, didaktische Materialien, auf die Kooperation mit anderen Institutionen, das Profil der Eltern, der Tagesablauf im Kindergarten der DSB und auch den damit verbundenen Spracherwerb, das Inklusionsprozess in der Schule und die tägliche Betreuung der Kinder im Vorschulalter. Es wurde auch die SWOT Analyse angewendet, um die Schwäche und Stärke der Schule festzustellen, also mit den Vorteilen und Nachteilen der DSB in Bratislava.

Schlüsselwörter:

Kindergarten,
Eliteschule,
Spracherwerb in
der KiTa,
CLIL- Ansatz,
Deutsche Schule

OTROŠKI VRTEC NA NEMŠKI ŠOLI V BRATISLAVI – ELITNI VRTEC?

MILINA MUZIKÁŘOVÁ, MAREK PONCA

Univerza sv. Cirilija in Metoda v Trnavi, Filozofska fakulteta, Trnava, Slovaška
milina.muzikarova@gmail.com, marekponca245@gmail.com

Sinopsis Elitnim šolam ne pripisujemo samo pozitivnih lastnosti, ampak tudi negativne. Ker je na splošno težko definirati pojem elita in ga povezati s šolami, smo si v prispevku postavili vprašanje, ali lahko Nemško šolo v Bratislavi (DSB) označimo kot elitno šolo. Odgovor smo iskali na osnovi naslednjega: usvajanje jezikov v vrtcu v okviru DSB, pristop CLIL, nemške šole po svetu in okvir kakovosti. Empirične podatke smo črpali iz intervjuja z vodjo otroškega vrta pri DSB. Osredotočili smo se na položaj DSB v družbi, na izobraževanje učiteljev, didaktična gradiva, na sodelovanje z drugimi ustanovami, na profil staršev otrok, potek dneva v vrtcu pri DSB in s tem povezano usvajanje jezikov, proces inkluzije v vrtcu in dnevno oskrbo otrok v predšolskem obdobju. Vključili smo tudi SWOT analizo, s katero smo identificirali slabosti in prednosti vrta pri DSB v Bratislavi.

Ključne besede:

otroški vrtec,
elitna šola,
jezikovno
usvajanje v vrtcu,
pristop CLIL,
nemška šola

0 Einleitung

Die Lernvoraussetzungen der Kindergarten- und Vorschulkinder sind heterogen und auch vielfältigen Einflüssen ausgesetzt. Sie sind besonders durch den Globalisierungsprozess und durch das immer engere Zusammenwachsen der verschiedensten Kulturen bedingt. Zum Beispiel gehen Kinder, die in Grenzregionen aufwachsen, anders mit Fremdsprachen und benachbarten Kulturen um als Kinder, die weiter im Landesinneren leben. Kinder in Metropolen haben wiederum unter Umständen einen besseren Zugang zu Medien und Informationen. Anders als in der Grundschule ist der Kontakt mit der Fremdsprache für die Kinder im Vorschulalter meistens etwas Neues. Die muttersprachlichen Kenntnisse sind noch nicht voll entwickelt, die Kinder lernen ausschließlich im Spiel. Sie sind offen und in der Regel lernbereit. Ihre Reaktionen auf die Fremdsprache können fehlerhaft sein, dürfen aber (im Sinne einer Fehlerkorrektur) nicht kritisiert oder korrigiert werden, da Kindergartenkinder ihren Lernprozess noch nicht bewusst reflektieren können (GOETHE Institut, n.d.).¹ Das alles muss nicht nur täglich in Klassen- und Spielräumen in Anbetracht gezogen werden, sondern auch bei der Gründung einer neuen Schuleinrichtung. Als Beispiel wird in diesem Beitrag die Rede von der Deutschen Schule in Bratislava (im Weiteren DSB) sein, wo auch Gruppen vorschulischer Kinder zu finden sind. Bei der Gründung der Deutschen Schule in Bratislava berücksichtigte man die aufgezählten Aspekte, wobei noch einige weitere eine Rolle gespielt haben. In erster Linie war es das Engagement der Eltern und ihre Wünsche nach einem intensiven Erwerb von Sprachkenntnissen und kulturellen Elementen des deutschsprachigen Raumes. Die weiteren Faktoren sind die Lage der Hauptstadt, die in der Nähe von Österreich liegt, und der Betrieb Volkswagen in Devínska Nová Ves, wo auch die Deutschen arbeiten und für Ihre Kinder Ausbildung auf Deutsch schon im Vorschulalter wollen.

In diesem Beitrag besprechen wir den Frühspracherwerb der Kinder im Kindergarten in DSB. Wir berücksichtigen dabei die Position der Schule als eine exzellente Auslandsschule, weitere Aspekte, die den Spracherwerb in der natürlichen Umgebung beeinflussen, wie die Ausbildung der Lehrkräfte oder didaktische Materialien, die Kooperation mit anderen Institutionen, die den deutschsprachigen Kindergarten unterstützen. Weiter interessiert uns das Profil der Eltern, ihre Gründe

¹GOETHE Institut. (n.d.). *Seiten aus Hans Hase, Kapitel 1*.
https://www.goethe.de/resources/files/pdf92/seiten-aus-hans-hase_kapitel_1.pdf 15.7.2021

für die Wahl der zweitsprachigen Ausbildung, der Tagesablauf im Kindergarten und damit verbundener Spracherwerb durch die täglichen Rituale, Inklusionsprozess in der Schule und damit verbundene tägliche Betreuung der Kinder im Vorschulalter. Dazu wird ein Forschungsexperiment angewendet, und zwar das Interview mit der Kindergartenleiterin der DSB, Frau Jezna. Das Interview ist aufgenommen und die Informationen wurden ausführlich analysiert. Aufgrund der Analyse haben wir uns eine Frage gestellt und zwar: Kann die Deutsche Schule Bratislava als eine Eliteschule verstanden werden? Mit Hilfe der durchgeführten Analyse haben wir versucht, eine Antwort auf die gestellte Frage zu geben.

1 Spracherwerb in der KiTa

Sprache spielt eine zentrale Rolle in unserem Leben und das gilt natürlich auch für Kinder. Sprachförderung mehrsprachiger Kinder bedeutet nach Tiersch (2007) im deutschen Kontext überwiegend die Sprachförderung von Migrantenkindern. Im slowakischen Kontext gilt diese Behauptung aber nicht. Die meisten Eltern, die gerade diesen Weg wählen, haben sich aus anderen Gründen entschieden, ihre Kinder mehrsprachig ausbilden zu lassen. Davon überzeugt uns auch der Prozentanteil der Lernenden in der DSB. Fast 80% der Kinder im Kindergarten sind slowakischer Nationalität. Nur übrige 20% gehören zu den Ausländern, wie z.B. Ukrainer, Saudi-Araber, Koreaner u.a.

Der Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, in dem die Kinder nicht nur sämtliche Sprachebenen erwerben müssen, wie Lautmuster, Wörter und deren sinnvolle Zusammensetzung, sondern auch begreifen müssen, „wie mit Sprache eigene Gedanken und Gefühle ausgedrückt, wie Handlungen vollzogen und die von anderen verstanden werden können“ (Klann-Delius, 2008, S. 23), um die grundlegende Funktion von Sprache zu erkennen. Bis zum dritten Lebensjahr wird noch beim Spracherwerb vom Erstspracherwerb gesprochen, der in der Regel auch ohne Unterstützung sehr erfolgreich sein kann. Fängt aber bei dem Kind der Erwerbsbeginn neuer Sprache ab dem dritten bzw. vierten Lebensjahr an, wird bereits von „*Zweitspracherwerb*“ gesprochen, der im Vergleich zum *Erstspracherwerb* von großen individuellen Unterschieden geprägt ist und nicht unbedingt zum selben Erfolg führt. Der Begriff *Spracherwerb* wird in der Forschung auch verschieden verstanden. Einige Autoren, wie z.B. Meibauer (2007) meinen, dass dieser Begriff eher mit den kleinen Kindern, die gerade ihre Muttersprache erwerben, verbunden

ist, doch es sind solche, die mehr an den Fremdsprachunterricht denken. Daraus wird erkennbar, dass der Begriff *Spracherwerb* ein vieldeutiger Begriff ist (Meibauer, 2007, S. 253). In diesem Artikel verstehen wir den Begriff *Spracherwerb* als den natürlichen Erwerb der zweiten Sprache, damit wir die Situation in einem konkreten Beispiel, nämlich der DSB, thematisieren können.

2 CLIL im Frühspracherwerb

Den Frühspracherwerb verbinden wir meistens mit den Anfängern, d.h. mit Lernenden, die erst wenig oder gar keine sprachlichen Kompetenzen in der Fremdsprache haben. Zu einem großen Teil (Kindergarten, 1.-2. Klasse der Grundschule) sind die Lernenden noch nicht alphabetisiert. Soft CLIL im Frühspracherwerb einzuführen, bedeutet demnach eine andere Herausforderung (Lipavic, 2018). *CLIL* hat aber eine bedeutsame Position in den Schulen, denn dieses Konzept ist ein sehr wichtiger Bestandteil des FS-Angebots. Was den sprachlichen Input betrifft, können hier unterschiedliche Sprachen gemeint sein, wie z. B. Minderheiten-, Regional- oder Fremdsprachen. Die Gründe für die Einführung von *CLIL* sind aber unterschiedlich, denn diese können sozialökonomisch, kulturell oder interkulturell sein (Lipavic Oštir, 2018). Der *CLIL*-Ansatz hat sich in der modernen Fach- und Fremdsprachendidaktik für den Schulunterricht etabliert und wird dort auch kontinuierlich ausgebaut. Was aber die Frühförderung betrifft, ist der Begriff *CLIL* dort noch recht unbekannt. Dabei arbeiten viele Kindergärten bzw. Vorschulen mit dem Konzept der integrierten Fremdsprachenförderung, denn die moderne Frühpädagogik, mit ihrem Bild vom Kind und ihrer Auffassung vom Lernen, kommt dem *CLIL*-Ansatz ganz entgegen (GOETHE Institut, n.d.). Im Zusammenhang mit der DSB sollte man über Soft *CLIL* sprechen, weil nicht nur die deutsche Sprache durch tägliche Rituale erworben wird, sondern auch andere Fächer und Bereiche des alltäglichen Lebens, wie z.B. Mathematik, naturwissenschaftliche Fächer, Geschichte u.a. Die Kinder lernen in sozialen Situationen, mit Hilfe der Interaktion. Im Vordergrund steht das Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen. Sie lernen spontan und am wirkungsvollsten in einer entspannten Atmosphäre (sozial und emotional). Die Lehrkräfte begleiten und unterstützen ihre individuelle Entwicklung konstruktiv. Am Tag stehen Handlung und Kommunikation im Vordergrund und dabei werden Weltwissen, kulturelle, soziale und kognitive Kompetenz sowie auch Sprache gefördert. Weil das Lernen in einer inspirierenden Lernumgebung stattfindet, löst es Kommunikation und

Handlung aus. Der CLIL-Ansatz sowie das natürliche Sprachenlernen bieten für die ganz jungen Lernenden besondere Chancen, denn Handlungen und Gegenstände, mit denen sich die Kinder im Kindergarten beschäftigen, sind lebensnah, also nicht so abstrakt, wie der Stoff eines Schulfaches. Vieles ist mit einem reduzierten Wortschatz bzw. auch ohne Worte zu begreifen, denn es gehört zum natürlichen Prozess des Lernens, dass sich die Kinder die Inhalte des Gesprochenen erschließen wollen, wenn sie diese als interessant oder wichtig betrachten. Sprachliche Details sind für die Kinder in der Kommunikation nicht so wichtig, denn der Spracherwerb ist für sie ein ganz normaler alltäglicher Prozess. Das Gehirn der Kinder ist auf Spracherwerb eingestellt, das bedeutet, dass sie über vielfältige Strategien verfügen, wie man sich eine fremde Sprache aneignen kann. Grammatik spielt für sie fast keine Rolle, weil sie unbewusst Strukturen durch ständiges Ausprobieren anwenden. Die Kinder sind neugierig und haben keine Angst etwas zu sagen bzw. neue Kenntnisse zu präsentieren. Das Lernen von Sprachen beginnt mit dem Hören. Wenn Kinder eine Sprache lernen, verstehen sie mehr als sie ausdrücken können. Dazu nehmen sie auch Strukturen der Fremdsprache auf und versuchen, ihren altersgemäßen Möglichkeiten entsprechend an der Kommunikation der Erwachsenen teilzunehmen, wenn sie sich für ein Thema interessieren (GOETHE Institut, n.d.).²

Was den Hintergrund des CLIL-Ansatzes in der frühen Förderung im Kindergarten oder in einer Vorschule betrifft, sollten es keine lehrplanbezogenen fachdidaktischen Konzepte sein, denn CLIL im Kindergarten sollte auf frühpädagogischen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen basieren. Das bedeutet, dass alles, was den Kindern Spaß macht bzw. was sie neugierig macht, was die Kinder zum Denken und Handeln herausfordert, was sie mit den Sinnen erfahren bzw. was sie erleben wollen, ist für den CLIL-Ansatz sehr gut geeignet (GOETHE Institut, n.d.).³

Obwohl beim Interview mit der Kindergartenleiterin in DSB keine Erwähnung vom CLIL Ansatz war, ist jedoch offensichtlich, dass gerade dieser Ansatz in dem Kindergarten eingeführt wird. Es taucht dabei die Frage auf, ob CLIL Ansatz bei den Anfängern passend ist. Nach Piesche, Jonkmann, Fiege & Keßler (2016) funktioniert CLIL erst bei Lernenden, die in der Fremdsprache schon Vorkenntnisse haben. Nach der Beobachtung und dem Interview nach ist uns klar, dass dieser

²GOETHE Institut. (n.d.). *Frühes Fremdsprachenlernen mit CLIL –Eine Einführung, Teil 1*.<https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/2clil-fruehes-fremdsprachenlernen.pdf> 25.7.2021

³GOETHE Institut. (n.d.). *Frühes Fremdsprachenlernen mit CLIL –Eine Einführung, Teil 1*.<https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/2clil-fruehes-fremdsprachenlernen.pdf> 25.7.2021

Ansatz auch im Kindergarten der DBS funktioniert. CLIL-Module im Kindergarten sollten einen begrenzten Aspekt eines Themas betreffen, sowie einen begrenzten zeitlichen Rahmen haben.⁴

Die Beschäftigung mit den Sinnen ist auch sehr wichtig, denn das Lernen beginnt mit der sinnlichen Wahrnehmung. Die Beschäftigung mit den Sinnen weckt die Neugier auf den eigenen Körper. Dadurch wird das naturwissenschaftliche Verständnis erweitert und regt zu Aktivitäten an, denn die menschlichen Sinne bieten eine Menge von Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten. Die Kinder können etwas, was selbstverständlich ist, infrage stellen, erforschen etc. (GOETHE Institut, n.d.).⁵

3 Exzellente Auslandsschulen – Deutsche Schulen in der Welt

Momentan gibt es im Ausland 140 deutsche Schulen, die etabliert bzw. ein wichtiger Bestandteil der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sind, und sie werden auch von der Bundesrepublik anerkannt (Kühn & Mersch, 2015). Die Auslandsschulen sind Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs. Sie legen Wert auf die Mehrsprachigkeit und individuelle Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler, die sowohl deutsche als auch internationale und einheimische Schulabschlüsse erwerben können (ZfA, n.d.).⁶

Deutsche Schulen im Ausland – einige Beispiele: Goethe-Schule Buenos Aires, Deutsche Internationale Schule Sydney, Internationale Deutsche Schule Brüssel, Deutsche Schule Rio de Janeiro, Deutsche Schule Prag, *Deutsche Schule Bratislava*, Deutsche Schule Budapest, Deutsche Schule Taipei und andere (Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, n.d.).⁷

⁴GOETHE Institut. (n.d.). *Frühes Fremdsprachenlernen mit CLIL – Eine Einführung, Teil 1*. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/2clil-fruehes-fremdsprachenlernen.pdf> 25.7.2021

⁵GOETHE Institut. (n.d.). *Frühes Fremdsprachenlernen mit CLIL – Eine Einführung, Teil 1*. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/2clil-fruehes-fremdsprachenlernen.pdf> 25.7.2021

⁶Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (n.d.). *Deutsche Auslandsschulen (DAS)*.

https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/DAS/das_node.html 15.7.2021

⁷Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (n.d.). *Weltkarte der Auslandsschulen*.

https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/DAS/Weltkarte/weltkarte_node.html;jsessionid=12A4F5F25D769036395813C7736B7A9E.intranet671 23.7.2021

Deutschland ist als einer der weltgrößten Warenexporteure darauf angewiesen, dass Experten weltweit für deutsche Unternehmen tätig sind. Ein Aufenthalt fällt leichter, wenn für die eigenen schulpflichtigen Kinder vor Ort ein geeignetes schulisches Angebot bereitsteht. Darüber hinaus werden die Schulen aus Mitteln des Auswärtiges Amtes gefördert, weil sie Träger der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) sind: Sie sollen die deutsche Sprache fördern, deutsche Kultur und Bildung vermitteln und dazu beitragen, dass Deutschland weltweit als demokratisches und friedenssicherndes Land wahrgenommen wird (Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 2010).⁸

Deutsche Schulen im Ausland werden in ihrer Qualitätssicherung und -entwicklung durch die Bund-Länder-Inspektion (BLI) unterstützt. Die BLI nimmt systematisch und datengestützt Einsicht in die Arbeit der Auslandsschulen. Die Verfahren und Instrumente der BLI wurden von einer Bund-Länder-Projektgruppe in enger Kooperation mit der Niedersächsischen und Nordrhein-Westfälischen Schulinspektion unter wissenschaftlicher Begleitung entwickelt. Das System der Deutschen Auslandsschulen zeichnet sich durch große Vielfalt und hohe Eigenverantwortung der Einzelschule aus. Das Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM) hat dabei die Aufgabe, für Gleichwertigkeit in der Gestaltungsvielfalt zu sorgen. Die fördernden Stellen (das Auswärtige Amt, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die Länder der Bundesrepublik Deutschland) setzen unter Einbindung der Verantwortlichen in den Deutschen Auslandsschulen die Qualitätsstandards. Eine systematische Bewertung auf der Basis eines zuvor entwickelten Qualitätsprofils durch ausgebildete Inspektorinnen und Inspektoren stellt fest, inwiefern die Qualitätserwartungen erfüllt werden. Rechenschaftslegung und Bewertung sind notwendig, da die Bundesrepublik beträchtliche Haushaltsmittel einsetzt. Qualitätsfeststellungen der BLI geben darüber hinaus wichtige Impulse für die Schulentwicklung. Inspektionsergebnisse stellen sowohl der Einzelschule als auch den fördernden Stellen Steuerungswissen zur Verfügung (ZfA, n.d.).⁹

⁸Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (2010). *Deutsche Schulen weltweit unterwegs zur Exzellenz*. https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Publikationen/BLI-Bilanz2010.pdf?__blob=publicationFile&v=2 20.07.2021

⁹Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten, - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (n.d.). *Bund-Länder-Inspektion (BLI)*. https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/Qualitaetsmanagement/BLI/bli_node.html 20.07.2021

Wenn Qualität die Erfüllung von Anforderungen ist und deshalb die Anforderungen an ein Produkt oder ein System gestellt werden müssen, wird Schulqualität zu einem dynamischen Begriff. Was wird in diesem Beitrag als *Schulqualität* verstanden? Diese Definition ist von einem Verständnis „guter Schule“, das in den aktuellen Diskursen maßgeblicher Schulpädagogen entwickelt wird, geprägt. Zum anderen folgt der Qualitätsbegriff dieser Arbeit dem niedersächsischen Qualitätsverständnis, dieses musste allerdings den Anforderungen angepasst werden, die sich aus dem Wirkungsfeld „Deutsche Auslandsschulen“ ergeben. In Deutschland hatte der Niedersächsische Orientierungsrahmen Schulqualität in der Fassung von 2003 Vorbildfunktion für weitere Bundesländer und diente auch dem Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland als Modell (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006).¹⁰

3.1 Der Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland

„Was ist eine gute Schule?“ Auf diese Frage gibt der Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland eine konkrete Antwort (2006). Sie ist aus der Zusammenarbeit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit dem Beauftragten der Kultusministerkonferenz im Rahmen der Berichterstattergruppe „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Bund-Länder-Ausschusses für die schulische Arbeit im Ausland“ entstanden, wobei auch Qualitätsexperten aus Hochschulen und Lehrerbildungsinstituten der Länder eine wichtige Rolle spielen (Deutsche Schule Madrid, n.d.).¹¹

Der Bund-Länder-Qualitätsrahmen für die deutschen Auslandsschulen erfüllt diese zwei Funktionen:

1. Widerspiegelung der Aufgaben und Ziele für Deutsche Auslandsschulen im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik und Bildungspolitik (AKBP) und
2. Abbildung des Qualitätsverständnisses in den Bereichen Unterricht und Ergebnisse schulischen Lernens (Deutsche Schule Madrid, n.d.).¹²

¹⁰Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 7

¹¹Deutsche Schule Madrid. (n.d.). *Qualitätsrahmen für Deutsche Auslandsschulen*. <https://www.dsmadrid.org/de/uberuns/padagogisches-qualitatsmanagement/steuergruppe-schulforum-qualitatsrahmen/qualitatsrahmen> 18.7.2021

¹²Deutsche Schule Madrid. (n.d.). *Qualitätsrahmen für Deutsche Auslandsschulen*. <https://www.dsmadrid.org/de/uberuns/padagogisches-qualitatsmanagement/steuergruppe-schulforum-qualitatsrahmen/qualitatsrahmen> 18.7.2021

Der Qualitätsrahmen:

- a) entwickelt das gemeinsame Qualitätsverständnis für alle deutsche Schulen im Ausland,
- b) ist eine wichtige Grundlage für differenzierte Rückmeldungen über den Stand der Schulentwicklung und der Schulqualität,
- c) bildet Grundlagen für interne sowie für externe Evaluation,
- d) ist eine Basis für Schulberatung und Zielvereinbarungen der fördernden innerdeutschen Stellen mit den Schulen, ist eine Voraussetzung für die Vergabe eines Gütesiegels: Qualitätsschulen der Bundesrepublik Deutschland (Deutsche Schule Madrid, n.d.).¹³

Die DSB gehört zu den exzellenten Auslandsschulen seit 2015. In den Augen der Eltern, die sich entscheiden, ob sie für ihre Kinder eine der besten Schulen auswählen, gilt diese Auszeichnung als einer der mehreren Entscheidungsfaktoren. Weil diese Auszeichnung die Schule nicht für immer bekommt und muss sich immer wieder darum sorgen, dass sie die Bedingungen der BLI erfüllt, kann man vermuten, dass die DSB die Voraussetzung hat, die Auszeichnung als exzellente Auslandsschule einzubehalten.

4 Deutsche Schule in Bratislava

Die Deutsche Schule Bratislava (DSB) wurde 2004 von engagierten Eltern und mit Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland gegründet. In den vergangenen Jahren entwickelte sich die DSB aufgrund des hohen Engagements und der Unterstützung vieler Partner rasant. Als ein Bestandteil der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland ist die DSB eng mit dem deutschen Bildungssystem verbunden. Sie wird von Deutschland personell und finanziell unterstützt. Die personelle Unterstützung der aus Deutschland vermittelten Lehrkräften ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, Deutsch auf einem sprachlich sehr guten Niveau zu lernen. Der kontinuierliche Verbesserungsprozess der DSB gewährleistet die qualitativ hohe Ausbildung der Kinder, d.h. der Schülerinnen und Schüler unter anderem in der deutschen Sprache vom Kindergarten über die Grundschule bis hin zum Gymnasium. Die DSB folgt der Struktur des deutschen

¹³Deutsche Schule Madrid. (n.d.). *Qualitätsrahmen für Deutsche Auslandsschulen*. <https://www.dsmadrid.org/de/uber-uns/padagogisches-qualitatsmanagement/steuergruppe-schulforum-qualitatsrahmen/qualitatsrahmen> 18.7.2021

Schulsystems, das sich vor allem in einem Punkt von dem slowakischen unterscheidet. Die Grundschule besteht aus vier Klassen (die slowakische aus 9) und danach folgen 2 Orientierungsklassen (5-6), denen das Gymnasium folgt (an slowakischen Schulen vierjährig). Diese Unterschiede könnten ein Problempunkt beim Wechsel der Schulen sein (ein Kind wechselt von der DSB an eine slowakische Schule), was aber nicht das Thema dieses Beitrags ist. Was das Vorschulalter angeht, sind beide Schulsysteme vergleichbar –ein Kindergarten wird ca. bis zum 6. Lebensjahr besucht.

Das Ergebnis bzw. der abgeschlossene Schulbesuch an der DSB sind der in Deutschland anerkannte Realschulabschluss und die deutsche allgemeine Hochschulreife (Abitur). Das im April 2015 erreichte Zertifikat „Exzellente Deutsche Auslandsschule“, das nach einer umfangreichen Inspektion der verantwortlichen deutschen Behörde vergeben wurde, unterstreicht den hohen Standard des Schulniveaus der Deutschen Schule Bratislava. Die Deutsche Schule Bratislava ist vor Ort die einzige Schule mit dieser intensiven und kontrollierten muttersprachlichen Ausbildung nach den strikt angewandten deutschen Bildungsmaßstäben. Entsprechend ihres deutschen Bildungsauftrages integriert die DSB in einem einheitlichen Klassenverbund sowohl Gymnasiasten als auch Realschüler. Dies wird durch eine Differenzierung unterschiedlicher Leistungsniveaus erreicht. Die DSB arbeitet aktiv an der von den Vereinten Nationen geforderten Inklusion. Sie setzt diese Anforderung in Zusammenarbeit mit anderen deutschen Inlands- und Auslandsschulen um. Die DSB bietet den Schülerinnen und Schülern als auch den Eltern den Service einer Ganztagschule mit qualifizierter Betreuung am Nachmittag.

5 Kindergarten in der Deutschen Schule in Bratislava

Ein Teil der DSB ist der Kindergarten mit Vorschule, der die Betreuung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren im Ganztagesbetrieb anbietet. Den Kindergarten mit der Vorschule besuchen zur Zeit insgesamt 110 Kinder. Die Kinder werden in vier Kindergartengruppen und zwei Vorschulgruppen eingeteilt. In jeder Gruppe werden die Kinder von 3-4 Erzieherinnen betreut. Insgesamt arbeiten im Kindergarten 21 Erzieherinnen, eine Schulpsychologin und eine pädagogisch-psychologische Beraterin.

Wir haben zwei persönliche Interviews in der DSB mit der Kindergartenleiterin, Frau Jezná, gemacht und die Informationen aus diesen Interviews bezogen. Außerdem hatten wir auch weitere Quellen zur Verfügung, wie z.B. die Unterrichtspläne der Schule, die wir uns nur anschauen konnten, und natürlich wurden die Informationen auch der Webseite der Schule entnommen (Deutsche Schule Bratislava, n. d.).¹⁴

5.1 Lehrkräfte in DSB

Zu den Lehrkräften in der DBS gehören Erzieherinnen und Erzieher mit Vorschulbildung für Kindergarten und Pädagogen mit Hochschulabschluss, was für die slowakischen Erzieherinnen und Erzieher gilt. Der Kindergarten hat auch Kolleginnen und einen Kollegen aus Deutschland, die Sozialpädagogik studiert haben, was unter die Ausbildung in den Kindergärten in Deutschland fällt (zwei Kolleginnen) und eine davon ist eine staatlich anerkannte Erzieherin. Die Klassen sind altershomogen (3-4 Jahre, 4-5 Jahre und 5-6 Jahre). Slowakische Lehrkräfte müssen deutsche Sprache auf dem Niveau B2 bis C1 beherrschen oder eine staatliche Prüfung für Deutsch als Fremdsprache abgelegt haben. Das Niveau B2 wird in der Slowakei bei dem Abitur erreicht und für Lehrkräfte an der deutschsprachigen Schule finden wir das Niveau zu niedrig. Die meisten von ihnen sind Pädagogen, die über eine Ausbildung an den pädagogischen Mittelschulen und Deutsch in Form eines Zeugnisses (Zertifikat oder staatliche Prüfung) mit dem erforderlichen Niveau verfügen. Alternativ arbeiten in der DSB die slowakischen Lehrkräfte mit der Ausbildung an einer pädagogischen Mittelschule und zugleich haben sie Germanistik studiert, und die Lehrkräfte mit Hochschulabschluss - Vorschullehrkräfte mit Sprachzertifikat oder mit staatlicher Sprachprüfung auf dem Niveau B2-C1.

In diesem Jahr arbeiteten an der DSB auch als freiwilliger Sozialdienst 6 muttersprachliche Freiwillige aus Deutschland.

Aus diesen Daten kann man erschließen, dass die DSB strikte Regeln für die Angestellten hat und die Regeln werden auch beachtet.

¹⁴Deutsche Schule Bratislava. (n.d.). *Deutsche Schule Bratislava*.<https://deutscheschule.sk/sk/> 15.7.2021

5.1.1 Weiterbildung der Lehrkräfte

Die Ausbildung reicht nicht aus, den ständig neuen Anforderungen gerecht zu werden: Fortbildung ist ein nicht wegzudiskutierender Bestandteil der Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen. Die Lehrkräfte der DSB absolvieren interne Schulungen, die auf das Konzept der deutschen Schule ausgerichtet sind, z.B. ein Portfolio zu erstellen, pädagogische und sprachliche Diagnostik innerhalb eines Kindergartens zu entwickeln. Natürlich je nachdem, welchen Bereich die Schule konzeptionell weiterentwickeln will. Im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes im Kindergarten bietet die Schule Lehrerinnen und Lehrern externe Fortbildungen an. Priorität hat die Sprachförderung, wie die ganztägige Sprachförderung und andere. Die meisten dieser Schulungen werden entweder direkt von der ZfA¹⁵ in Deutschland durchgeführt, oder in einigen Fällen werden die Schulungen selbst von den Lehrkräften ausgesucht. Seit mehreren Jahren kooperiert die DSB mit der Akademie für Kindergarten, KiTa und Hort in Leipzig¹⁶, die online Schulungen anbietet oder es werden einfach Dozenten aus der Akademie direkt in die Schule eingeladen, je nach dem Wunsch. Ein Beispiel für angebotene Schulungen von der KG-Akademie: Musikalische Früherziehung, Bildungsprozesse beobachten und dokumentieren, Professionelle und kompetente Elterngespräche führen, Teamentwicklung in der Kita - Das Seminar für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Team und andere. Im Rahmen von verschiedenen Projekten nehmen die Lehrkräfte an den Schulungen teil. Die DSB hat ein Vorbildungskonzept erarbeitet, wo konkrete Richtlinien und Regeln ausgearbeitet sind. Das Vorbildungskonzept basiert auf dem deutschen Vorbildungskonzept.¹⁷ Die fachlichen Anforderungen an die in den Kindertageseinrichtungen Tätigen steigen aufgrund der Auswirkungen der Modernisierung und schnellen Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen. Die Kiwi Akademie¹⁸ in Wien gehört auch zu den Institutionen, die Fortbildung für die Lehrer und Lehrerinnen im Kindergarten anbieten. DSB kooperiert auch mit dieser Akademie. Die Weiterbildung ist eine Pflicht und die Lehrkräfte müssen im Laufe des Jahres eine Weiterbildung absolvieren.

¹⁵ZfA – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

¹⁶Akademie für Kindergarten, KiTa und Hort, Leipzig. (n.d.) <https://www.kindergartenakademie.de/> 17.7.2021

¹⁷Mehr über Qualitätsrahmen für Kindergärten findet man unter: https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Qualitaetsrahmen/QR_KiGa_Handreichungen.pdf?__blob=publicationFile&v=2

¹⁸Kiwi Akademie, Wien. (n.d.) <https://www.kinderinwien.at/> 20.7.2021

5.2 Didaktische Materialien

Für den Kindergarten wurde ein Bildungsprogramm entwickelt, das aus den deutschen Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule ausgeht. Das Programm ist nach den Bereichen der Kinderentwicklung ausgearbeitet. Daraus entstehen die Lehrpläne, die als Orientierungshilfe bei der Umsetzung der im Qualitätsrahmen genannten Ziele, Kriterien und Inhalte dienen. Außerdem ist in diesem Bildungsprogramm auch slowakisches Bildungsprogramm¹⁹ für Vorschule (ISCED 0²⁰) *Wir lernen Deutsch* genannt, eingearbeitet.²¹ Zurzeit wird immer noch an dem Bildungsprogramm gearbeitet, weil dazu als neu erforderlich die Medienausbildung und Digitalisierung gehört.

Letztes Jahr hat die Schule das *Hocus und Lotus*-Konzept in den Unterricht eingeführt. Jedes Kind mit einer anderen Familiensprache, das in der Bildungseinrichtung mit einer neuen Sprache konfrontiert wird, hat das Bedürfnis nach einem Kommunikationsmittel, mit dem es sich die umgebende Umwelt erschließt. In den Geschichten von *Hocus und Lotus* geht es immer auch um Bindungen zum Anderen und um den Wunsch nach Kommunikation. Die Geschichten der Dinocrocs *Hocus und Lotus* - Fantasiefiguren, die an der Universität La Sapienza in Rom von Taeschner²² entwickelt worden sind, sind in jeweils sechs Formate für die Dauer eines Jahres aufgeteilt. Das Programm gibt es zurzeit für die Sprachen Deutsch, Italienisch, Spanisch, Französisch und Englisch. Die Formate sind so aufeinander aufgebaut, dass der Schwierigkeitsgrad von Format zu Format zunimmt (*Hocus und Lotus*, n. d.).²³ Diesbezüglich bleibt die Frage offen, ob bzw. inwieweit man das *Hocus und Lotus* Programm der sprachlichen Situation in jeweiligen Gruppen den Kindern anpasst, die verschiedene Deutschkenntnisse haben. Gemeint ist damit vor allem der Unterschied zwischen den Kindern mit Slowakisch und denen mit Deutsch als Erstsprache. Vor allem für die Kinder mit

¹⁹OECDiLibrary. (2015, März 20). (n.d.). *ISCED 2011 Operational Manual, Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*.

[https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264228368-](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264228368-en.pdf?expires=1627459717&id=id&accname=guest&checksum=644D4065B4CFA79B9AB8E105A6ABFCAB)

[en.pdf?expires=1627459717&id=id&accname=guest&checksum=644D4065B4CFA79B9AB8E105A6ABFCAB](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264228368-en.pdf?expires=1627459717&id=id&accname=guest&checksum=644D4065B4CFA79B9AB8E105A6ABFCAB)

²⁰ISCED – Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen

²¹OECDiLibrary. (2015, März 20). (n.d.). *ISCED 2011 Operational Manual, Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. [https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264228368-](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264228368-en.pdf?expires=1627459717&id=id&accname=guest&checksum=644D4065B4CFA79B9AB8E105A6ABFCAB)

[en.pdf?expires=1627459717&id=id&accname=guest&checksum=644D4065B4CFA79B9AB8E105A6ABFCAB](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264228368-en.pdf?expires=1627459717&id=id&accname=guest&checksum=644D4065B4CFA79B9AB8E105A6ABFCAB)

²²Die Geschichten der Dinocrocs *Hocus und Lotus* – Fantasiefiguren, wurden an der Universität La Sapienza in Rom von Prof. Traute Taeschner und ihrem Team entwickelt und durch die finanzielle Unterstützung der EU in den Niederlanden, Großbritannien, Spanien und Italien erprobt.

²³*Hocus und Lotus*. (n.d.). *Hocus und Lotus*: <https://www.hocus-lotus.sk/german> 15.8.2021

Deutsch als Erstsprache sind Anpassungen des Programms wahrscheinlich notwendig, weil das Programm als FS-Programm konzipiert worden ist.

Sonstige Materialien werden von den Lehrkräften selbst vorbereitet. Als Grundmaterialien dienen die, die die Schule von ZfA bekommt und von ZfA empfohlen werden, nämlich das Dinocrocs-Programm.

5.3 Sprachen im DSB

Der Kindergarten ist ein Ort, wo sich Kinder mehreren Nationen begegnen und gemeinsam mit der deutschen Sprache aufwachsen. Ihre Stärken werden unterstützt und das Potenzial weiterentwickelt, es wird gespielt, gelacht und die Kindheit gefeiert (online DSB Schule). Neben dem gemeinsamen Spiel in sechs Gruppen findet eine gezielte Frühförderung der Kinder statt, um die Kinder auf die Anforderungen der Grundschule vorzubereiten.

Der Deutsche Kindergarten ist in der Slowakei anerkannt und wurde in das Schulnetz mit dem internationalen Bildungsprogramm „Wir lernen Deutsch“ als private Schuleinrichtung aufgenommen. Das Bildungsprogramm berücksichtigt auch das slowakische staatliche Bildungsprogramm für Kindergärten *ISCED0* (frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren) (Das staatliche Bildungsprogramm für Kindergärten)²⁴ und wurde durch das Staatliche Pädagogische Institut in Bratislava genehmigt (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej Republiky & Štátny pedagogický ústav, 2016). In den Erziehungs- und Bildungsbereichen orientiert man sich auch nach dem Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule an deutschen Schulen im Ausland (Deutsche Schule Bratislava, n. d.).²⁵ Die Erzieherinnen und die Kinder sprechen Deutsch. Bei den Gruppen der Kleinkinder, die sich im Adaptationsprozess befinden, wird bilingual gesprochen. Also Deutsch und Slowakisch. In dem Kindergarten wird den ganzen Tag Deutsch gesprochen, dabei werden die Rituale wiederholt, wie z.B. „Wir waschen uns die Hände, Wir putzen uns die Zähne usw.“ Wenn es nötig ist, werden die Rituale auch Slowakisch benannt. Das passiert,

²⁴Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej Republiky & Štátny pedagogický ústav. (2016, Juli 6). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*.
https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf 15.8.2021

²⁵Deutsche Schule Bratislava. (n.d.). *Deutsche Schule Bratislava*.<https://deutscheschule.sk/sk/> 15.7.2021

wenn die Kinder offensichtlich etwas nicht verstehen oder Fragen stellen. Es geht meistens um die Gruppe im Alter 3-4 Jahren, eine Adaptationsgruppe, also um die Kinder, die den Kindergarten im ersten Jahr besuchen.

In direkten bildungspädagogischen Aktivitäten wird gezielt auf Themen fokussiert, die für eine bestimmte Woche geplant sind. Bei den kleinsten Kindern wird Gefühlssprache bei der Adaptation genutzt. Die Kinder im Kindergarten werden nicht gezwungen nur auf Deutsch zu sprechen. Die Hauptsache ist, dass die Kinder die Sprache fühlen und die Sprache in der natürlichen Umgebung lernen. Bei den kleinsten Kindern wird bilingual gesprochen. Es geht meistens um die Rituale, die Anweisungen, die am Tag wiederholt werden, und zwar in beiden Sprachen (Deutsch-Slowakisch), weil den Kindergarten nicht nur slowakische Muttersprachler besuchen. Englisch wird am Tag nicht benutzt. Diese Sprache wird nur in der Kommunikation mit den Eltern verwendet, falls die Eltern keine andere Sprache als Slowakisch oder Deutsch sprechen.

5.4 Alltag im Kindergarten

Kernpunkte des Tagesablaufs im Kindergarten sind im Wesentlichen das Ankommen und Begrüßen, das freie Spiel, der gemeinsame Morgenkreis mit wiederkehrenden Ritualen, das reiche pädagogische Angebot, der Aufenthalt an der frischen Luft, gemeinsame Mahlzeiten in der Kantine, Ruhe- bzw. Schlafzeiten, Bewegungsphasen und themenbezogene Projekte. Aktuell besuchen den Kindergarten 110 Kinder in 6 Gruppen, die unterschiedliche Namen tragen, wie z.B. Gruppe *Bienen, Zwerge, Frösche, Marienkäfer, Schmetterlinge, Mäuse*.

Die Kinder werden von ihren Eltern in den Kindergarten gebracht. Es hängt von der Zeit ab, wann sie in den Kindergarten ankommen. Die Bringzeit ist zwischen 7.30 bis 9.00 Uhr. Beim Ankommen begrüßen sie die Erzieherin und sie gehen in einen der Räume, wo sie auch ihre Spielkameraden und -kameradinnen auf Deutsch begrüßen. Die Erzieherinnen und die Kinder sprechen Deutsch oder Slowakisch, oder sie verwenden untereinander ihre gemeinsame Muttersprache, wenn sie aus demselben Sprachraum kommen. Die slowakischen Kinder kommunizieren untereinander auf Slowakisch. Oft stellen die Kinder der Erzieherin Fragen, wie man das Wort auf Deutsch oder Slowakisch sagt. *Was ich mache, das spreche ich* – nach diesem Prinzip wird der konkrete Gegenstand bzw. die konkrete Tätigkeit mit dem

Wort oder mit dem Satz verbunden, damit das Kind den Wortschatz oder die Satzkonstruktion automatisiert. Der wichtigste Schwerpunkt der Arbeit im Kindergarten liegt in der Vermittlung der deutschen Sprache. Die deutsche Sprache ist durch tägliche Routinen und Rituale ein selbstverständlicher Bestandteil des Kindergartenalltags. Die Kinder sollen sich die Sprache Stück für Stück aus der Situation erschließen. Dabei werden viele Sprachspiele, Bewegungsspiele, Lieder, Reime, Vorlese- Interaktionen, Hand- und Fingerpuppen, kleine Rollenspiele und vieles mehr als Methoden eingesetzt.

Bis zum Frühstück wählen sie, was sie machen wollen. Entweder mit den Spielzeugen spielen, am Tisch malen oder in den Büchern blättern. Bei den kleinsten Kindern im Kindergarten passiert oft, dass die Kleinkinder die Erzieherin Slowakisch ansprechen. Die Erzieherin übersetzt es den Kindern ins Deutsche und antwortet auf Deutsch.

Um 9.00 folgt Frühstück im Essraum und danach beginnt der Morgenkreis. In dem Kindergarten gehört der Morgenkreis zum festen Tagesablauf. Er ist ein täglich wiederkehrendes Ritual, bei dem die Erzieherinnen mit den Kindern den Tag begrüßen und den Tagesablauf klären. Der Morgenkreis stiftet dabei Identität und gibt Halt und Sicherheit: „Ich gehöre hier dazu, hier werde ich gekannt und gemocht.“ Der Morgenkreis (das Programm, Themen oder Curriculum) dauert bis 10.30 Uhr, was eigentlich in allen Kindergärten in der Slowakei nach derselben Reihenfolge verläuft. Das bedeutet, dass die wichtigen Themen in dieser Zeit vorkommen.

In der Zeit von 10.30 – 11.30 (12.00) Uhr verbringen die Kinder die Zeit an der frischen Luft mit Bewegungsaktivitäten. In dieser Zeit gibt es wieder die Möglichkeit ihre Sprachkenntnisse zu festigen. Bei dem Kindergartenbesuch hatten wir die Gelegenheit, einen Übungsfeueralarm zu beobachten, wo alle Kinder rechtzeitig auf dem Spielplatz anstanden, nur eine Kindergruppe saß im Kreis auf dem Spielplatz und spielte ein Bewegungsspiel auf Deutsch zusammen mit ihrer muttersprachigen Deutschlehrerin.

Zwischen 11.30 – 12.30 essen die Kinder zu Mittag in einem Essraum. Danach kommt die Ruhezeit bis 14.30. Diese Zeit nennt man in der Schule verschieden, je nach dem Interesse des Kindes: Ruhezeit/Schlafen/Individuelle Beschäftigungen.

Um 14.30 beginnt die Jause und eine Stunde danach ist die Abholzeit oder es gibt /Kurse/ Individuelle Beschäftigungen. Der Kindergarten bietet in dieser Zeit verschiedene AGs, an denen die Kinder teilnehmen und ihr Deutsch weiter verbessern können. Für die Gruppen in der Vorschulvorbereitung gibt es einen Nachmittagskreis, wo durch verschiedene Formen (z. B. Bewegungsspiel, kreative Aktivitäten wie malen, basteln etc.) alles vom Vormittag wiederholt wird.

Jede Gruppe besuchen durchschnittlich 18 Kinder mit zwei Erzieherinnen. Die ganzheitliche Frühförderung der Kinder erfolgt durch Entwicklung ihrer Kompetenzen außer der Sprachlichen Bildung und Persönlichkeitsbildung auch in Bereichen wie Mathematische Bildung, wo das Kind angeleitet wird, in Alltags- und Spielsituationen mathematische Bezüge und Raum-Lage-Relationen zu entdecken, zu bearbeiten und zu reflektieren. In der Naturwissenschaftlichen Bildung macht das Kind Beobachtungen und Entdeckungen, beschreibt sie und leitet daraus Fragen ab. In der Musikalisch-künstlerischen Bildung hat das Kind Gelegenheit, Musik unterschiedlicher Ausrichtungen zu hören, Musikinstrumente kennenzulernen, Lieder zu singen und sich dazu bewegen. Der Einsatz verschiedener Techniken und Materialien unterstützt das Kind, sich kreativ auszudrücken. In der Motorischen Bildung werden jedem Kind unabhängig von seinen motorischen Fähigkeiten die Erfolgserlebnisse in Grob- und Feinmotorik ermöglicht. Gesundheitsbewusstes Verhalten, Hygiene und gesunde Ernährung werden im Alltag in Projekten regelmäßig thematisiert. In Medialer Bildung werden die Medienerfahrungen des Kindes thematisiert und das Kind zum kritisch-konstruktiven Umgang mit den Medien angeleitet. Die Sprachförderung folgt so den ganzen Tag (Deutsche Schule Bratislava, n.d.).²⁶

5.5 Projektarbeit in der DSB

Die enge Zusammenarbeit mit der Grundschule begünstigt die erfolgreiche Arbeit der Erzieherinnen. Sie fühlen sich mitverantwortlich für die Vorbereitung der Kindergartenkinder zu Schulkindern, indem sie die individuellen Voraussetzungen entwickeln, die zu einem Schulfähigkeitsprofil führen. Außerdem kooperiert die Schule auch mit der Kiwi Akademie in Rahmen des grenzüberschreitenden Kooperationsprojekts. Das grenzüberschreitende Projekt „Bildungsk Kooperationen

²⁶Deutsche Schule Bratislava. (n.d.). *Deutsche Schule Bratislava*. <https://deutscheschule.sk/sk/> 15.7.2021

in der Grenzregion SK-AT_bilingual“ wird als Folgeprojekt von BIG SK-AT im INTERREG V A Programm Slowakei-Österreich umgesetzt. Die Landesregierung Burgenland, Abteilung 7 – Bildung, Kultur und Gesellschaft agiert dabei als Projektträger. Die Projektumsetzung erfolgt in enger Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion für Burgenland. Im Mittelpunkt des Projekts steht die Stärkung eines integrierten, grenzüberschreitenden Bildungs- und Sprachraums und die Implementierung innovativer Bildungsansätze zur Förderung einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Grenzregion und den dazugehörigen Ballungszentren Wien und Bratislava (Land Burgenland, n.d.).²⁷ Die stetig wachsende Region mit den Hauptstädten Bratislava und Wien ist einerseits durch städtischen Charakter geprägt, und stellt so einen dynamischen Wirtschaftsraum mit vielfältigen Beschäftigungsmöglichkeiten dar. Auf der anderen Seite ist die Region auch reich an Natur(Schutz)gebieten. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt, die diese Region auszeichnet, stellt einen wichtigen u.a. arbeitsmarktrelevanten Faktor für die Entwicklung sowie für die Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität dieses speziellen Lebensraumes dar. In diesem Zusammenhang bedeutet die Zweisprachigkeit einen zusätzlichen Mehrwert für die gesamte Region, und es gilt, dieses vorhandene Potenzial auszuschöpfen. Die Sprach- und Kulturkenntnisse sind ausschlaggebend für „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) von künftigen jungen Erwachsenen. Zudem haben naturwissenschaftliche, technische und digitale Kompetenzen in der Bildungslandschaft beider Länder Priorität. Aus diesem Grund wird im gegenständlichen Projekt der Sprachenerwerb (Nachbarsprachen/Mehrsprachigkeit) mit Angeboten zum forschenden, entdeckenden und bewegten Lernen mit Fokus auf den digitalen, naturwissenschaftlichen und technischen Fachbereich erweitert und in den Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung gesetzt. Ein weiterer innovativer Ansatz ist, dass die regionalen Potentiale (z. B. Naturschutzgebiete, Betriebe) als Lernorte entdeckt und als Ressource im pädagogischen Alltag genutzt werden.²⁸ An diesem Projekt arbeiten 4 Kindergärten, 2 aus der Slowakei, 1 aus Ungarn und 1 aus Bulgarien. Bis zu der Pandemiezeit wurde an dem Projekt aktiv gearbeitet, die Schulen nahmen an den Partnerprojekten teil, wie z.B. das Treffen in Bratislava oder in Bulgarien. Das Projekt ist nach den Jahreszeiten thematisiert. Förderschwerpunkte des Projektes:

²⁷ Land Burgenland. (n.d.). *Bildungskooperationen in der Grenzregion*.

<https://www.burgenland.at/themen/kultur/projekte/bildungskooperationen-in-der-grenzregion/> 20.8.2021

²⁸ Keep.eu. (n.d.). *Bildungskooperationen in der Grenzregion SK-AT_bilingual*.

<https://keep.eu/project->

[ext/25490/\(D\)rain+for+Life/?ss=3d3c5fbc516b41e216be19493af47113&espon=20.8.2021](ext/25490/(D)rain+for+Life/?ss=3d3c5fbc516b41e216be19493af47113&espon=20.8.2021)

Das Programm konzentriert sich auf die folgenden vier Prioritäten: Beitrag zu einer intelligenten Grenzregion, Förderung des Natur- und Kulturerbes und der Biodiversität, Unterstützung nachhaltiger Transportlösungen, Stärkung der grenzüberschreitenden Governance und institutionellen Zusammenarbeit und technische Unterstützung.

Einige der erwarteten Ergebnisse des Projekts sind: Erhöhte Intensität der Zusammenarbeit im regionalen Innovationssystem, Verbesserte, gemeinsame Hochschulbildung, Reduzierung von Engpässen in Wildtierkorridoren (von 12 auf 9), Verbesserte grenzüberschreitende Mobilität und intelligente Transportlösungen, Steigerung der Attraktivität der Grenzregion im Sinne des grünen Tourismus, Intensivierte institutionelle Zusammenarbeit.²⁹ Wie man sehen kann, sind die Ziele und Produkte des Projekts sehr vielfältig und sie werden im Falle jedes Projektpartners einzeln appliziert und realisiert, was auch für Kindergärten gilt.

5.6 Profil der Eltern

Die meisten Eltern wählen den deutschen Kindergarten, weil sie sich bewusst sind, dass die Mehrsprachigkeit für ihre Kinder wichtig ist, und zwar wegen der Lage der Slowakei und den Möglichkeiten, die die Mehrsprachigkeit mitbringt. 80% der Kinder im Kindergarten in DSB kommen aus den slowakischen Familien. Oft können die Eltern kein Deutsch. Es gibt aber auch bilinguale Kinder, deren ein Elternteil Deutscher oder Deutsche ist. 20% der Kinder kommen aus verschiedenen Sprachräumen, z.B. aus der Ukraine, aus Korea, aus Vietnam, aus Ägypten, Saudi-Arabien usw. Bei den ausländischen Familien geht es meistens um die in der Slowakei beschäftigte Elternteile, die vorhaben, später in deutschsprachigen Ländern zu arbeiten. In den deutschsprachigen Familien oder bilingualen Familien arbeitet einer von den Eltern in der Slowakei und zugleich auch ein Muttersprachler ist. Man darf nicht vergessen, dass die Kosten für einen durchschnittlichen Slowaken zu hoch sind, da der monatliche Beitrag für den Kindergarten 580€ beträgt. Trotz den hohen Gebühren, was die slowakischen Verhältnisse angeht, gibt es ein großes Interesse an dem Kindergarten in der Deutschen Schule. Wie die Kindergartenleiterin behauptet, hat sie auf der Warteliste Kinder für die nächsten zwei Jahre, und sie weiß schon jetzt, dass sie nicht alle Kinder aufnehmen kann. Die

²⁹European Commission. (n.d.). *Interreg V-A - Slovakia-Austria*.
https://ec.europa.eu/regional_policy/en/atlas/programmes/2014-2020/slovakia/2014tc16rfcb003 20.8.2021

Kriterien für die Auswahl bleiben dabei unklar bzw. konnten im Interview nicht erfasst werden. Es geht um Entscheidungen des Kindergartens, die der Institutionen selbst überlassen werden müssen. Schließlich handelt es sich um einen privaten Kindergarten, der keine Verpflichtungen gegenüber dem schulischen Umfeld hat.

5.7 Inklusionskonzept

Im Mittelpunkt des Erziehungs- und Bildungsprozesses stehen das Kind und seine individuelle Entwicklung. Die DSB legt großen Wert auf die Förderung der persönlichen und sozialen Kompetenzen sowie auf die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbständigkeit jedes einzelnen Kindes im Rahmen seiner Möglichkeiten. Das Kind wird als Persönlichkeit wertgeschätzt und lernt gesellschaftliche und soziale Werte wie Verlässlichkeit, Ehrlichkeit, Toleranz, Offenheit und Mut kennen. Im Kindergarten wird das Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ realisiert, das auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder mit Hilfe vom geschulten Personal gerichtet ist. Faustlos vermittelt den Kindern prosoziale Verhaltensfertigkeiten, indem es sie in ihrer Empathiefähigkeit und in ihrer Impulskontrolle fördert. Das Programm bietet auch Modelle für Problemlösungen und für den Umgang mit Ärger und Wut an. Die Schule hat ein Inklusionskonzept entwickelt. Im Kindergarten haben sie derzeit zwei diagnostizierte Kinder mit beeinträchtigtem autistischem Spektrum. Diese Kinder besuchen den Kindergarten 3-4 Stunden pro Tag. In diesem Fall kooperiert die Schule mit externen Einrichtungen sowie mit der Schulpsychologin. Die Sonderpädagogin, die an der Schule arbeitet, ist gerade in der Klasse tätig, die eines der zwei Kinder besucht und sie widmet sich ihm und versucht es entsprechend den Bedürfnissen nach weiterzubewegen. Natürlich in Zusammenarbeit mit ihren Eltern. Darüber hinaus gibt es im Kindergarten auch Kinder, die mittlerweile häufige Konzentrationsstörungen haben, die natürlich auch mit einem Schulpsychologen arbeiten. Derzeit besuchen die Schule nicht mehr so viele Kinder mit Verhaltensstörungen als früher. Eine andere Gruppe besteht aus Kindern, die aus Scheidungsfamilien stammen und den emotionalen Wandel der Familie nicht bewältigen. Die Spieltherapie ist eine Methode, die von Schulpsychologen bei diesen Kindern angewendet wird. Spieltherapie gilt auch in der DSB als ein psychotherapeutisches Verfahren, welches speziell in der Heilpädagogik einen zentralen Stellenwert einnimmt. Sie bietet dem Kind einen Raum, um seine eigene Situation darstellen, darin (unbewusste) Themen entdecken und damit verbundene

Schwierigkeiten/Möglichkeiten erkennen zu können. Somit können neue Lösungswege szenisch erspielt werden. Innerhalb der Spieltherapie kann das Kind mittels verschiedenster Spielmaterialien (z. B. Naturmaterialien, Sand, Ton, Buntstiften, Handpuppen, Gesellschaftsspielen, Bällen, Tüchern, Seifenblasen etc.) lernen, sein Erleben nachzuempfinden, eigene Gefühle zu erkennen und zu verarbeiten (Psychotherapeutische Praxis für Kinder und Jugendliche, n.d.).³⁰ Die Schulpsychologin hat Präventionsprogramme entwickelt, dank derer sie die Kinder einmal pro Woche in jeder Gruppe im Kindergarten überwacht. Weil die Kindergartenleiterin die Sitzungen mit den Kindern nicht besucht, kann sie nicht bestätigen, welche Sprache bei den Sitzungen präferiert wird. Man kann nur vermuten, dass die Schulpsychologin zulässt, dass Kinder selber die Kommunikationssprache auswählen. Was sind die Vorteile und Nachteile des deutschen Kindergartens? Dafür haben wir die SWOT Analyse angewendet, wobei wir die Informationen aus den Interviews entnommen haben.

SWOT Analyse der DSB

Tabelle 1: SWOT Analyse des Kindergartens (DSB)

Stärken	Schwächen
<ul style="list-style-type: none"> -aktuelle Webseite -gute Informationen zu Schulveranstaltungen und Veranstaltungen im Kindergarten -Verkehrsverfügbarkeit – Lage: in der Altstadt -Dekoration und angenehme Umgebung des Kindergartens -gute Zusammenarbeit mit den Eltern -Klasse: Ausstattung, hygienische Bedingungen -einzige Deutsche Schule - Kindergarten in der Slowakei -von der deutschen Regierung unterstützt und finanziert -deutsche Muttersprachler im Kindergarten – Freiwillige -ganztägige Anwendung der deutschen Sprache -psychologische Betreuung direkt in der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> -Gebäude sanierungsbedürftig -höhere Kosten im Vergleich mit den staatlichen Schulen -ein kleiner Innenhof für die Kinder -Dolmetschen bei den kleinen Kindern -Mindestniveau des Personals B2

³⁰Psychotherapeutische Praxis für Kinder und Jugendliche. (n.d.). *Kinder – Spieltherapie*. <https://psychotherapiepraxis-herten.de/praxisangebote/therapieverfahren/kinder-spieltherapie/> 30.7.2021

Risiken	Chancen
-rückläufige Geburten in der Region -Finanzierungsfähigkeit der Eltern -immer weniger deutschsprachig ausgebildetes Personal -Pandemiezeit – weniger oder keine internationalen Projekte	-neuaufgebautes Gebäude auf Kramare (ein Stadtteil in Bratislava) -technische Ausrichtung -Wunsch nach Qualität -Fortbildung der Lehrkräfte

Die SWOT Analyse zeigt, dass der Kindergarten viele Stärken hat – vom monopolen Charakter (der einzige deutsche Kindergarten in der Slowakei und die Existenz im Rahmen der DSB) bis zur technischen Ausrüstung, finanziellen Unterstützung, passender Marketing- und Promotionstätigkeit bis zur freiwilligen Mitarbeiter/-innen mit Deutsch als Erstsprache und einer guten Zusammenarbeit mit Eltern.

Die identifizierten Schwächen beziehen sich auf das Gebäude (was aber gelöst wird, s. die Chancen in der Tabelle 1) und auf sprachliche Kompetenzen des Personals (mindestens B2) sowie auch auf das angebliche Verfahren des Dolmetschens in konkreten sprachlichen Situationen. Zu den Schwächen und Risiken gehört auch der finanzielle Aspekt (s. dazu weiter im Kapitel 5.8). Im Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen des Personals steht auch das Risiko zum Mangel an sprachlich entsprechend ausgebildeten Personal. In dieser Hinsicht gibt es zur Zeit unausgeschöpfte Möglichkeit in der Zusammenarbeit mit anderen deutschen Schulen in Europa (Austausch) und in der Zusammenarbeit mit etablierten Studienprogrammen im Bereich Lehramt und Deutsch in der Slowakei. Eine gezielte Zusammenarbeit mit Universitäten und ein gezieltes Schulen der Studierenden auf dem Niveau der Masterprogramme könnten Früchte bringen (Praktika, Koordination der Studieninhalte usw.). Das geht auch Hand in Hand mit der Sorge der DSB um die ständige Fort- und Ausbildung des Personals.

5.8 DSB - eine Eliteschule?

Es ist natürlich, dass sich die Eltern die Frage stellen: In welche Schule soll ich mein Kind schicken? Diese Frage stellt sich später ein Jugendlicher bei der Studienwahl. Und auch später kann ein Erwachsener fragen, wo ich mich verbessern soll? Wo bekomme ich das meiste und beste Wissen, Fähigkeiten, Lebenskompetenzen? Was heißt eigentlich *Eliteschule*? Eliteschule wird als qualitativ hochklassig geltende

Schulebegriffen (Duden, n.d).³¹ Oder auch als Bildungsanstalt mit besonderen (intellektuellen oder gesellschaftlichen) Ansprüchen (Wortbedeutung. info, n.d.).³² Und es ist gut, dass wir die Freiheit haben, die Politik der freien Wahl des Bildungsweges für das Kind, die Wahl des Schülers, des Studenten durchzusetzen. Es ist gut, dass, wenn auch langsam, immer noch ein Bildungsmarkt gebildet wird. Bereits bei der Wahl eines Kindergartens können wir uns entscheiden, ob das Kind in einen privaten oder staatlichen Kindergarten, einen traditionellen oder sprachlichen Kindergarten vermittelt wird. In Dörfern, in Kleinstädten, in denen es nur einen Kindergarten gibt, ist dies leider nicht möglich. Natürlich will ein Elternteil den bestmöglichen Kindergarten oder Schule für sein Kind, er fragt, was eine "gute" Schule ist, eine Eliteschule von hoher Qualität. Kurze Erörterung, was eine Eliteschule zur Elite macht, bietet Zelina (2004) an: Auf die Frage, was eine Eliteschule ist, gibt es keine einfache Antwort. Der Ruf der Harvard University hat sich über viele Jahre aufgebaut und ihr Ruhm wurde vor allem durch ihre Absolventen geschaffen. Wenn wir die Kriterien einer Eliteschule in große, einfache Gruppen einteilen wollten, könnten wir über drei Kriterien sprechen:

- a. Leistungskriterium, Umfang der Kenntnisse, Kenntnisse, die die Schüler in der Schule erwerben, einschließlich ihres Verständnisses, ihrer Beibehaltung und ihrer praktischen Anwendung. Der deutsche Kindergarten in der DSB entspricht diesem Kriterium. Leistungskriterium und Umfang der Kenntnisse werden von BLI regelmäßig nachgeprüft. Als Ergebnis dieser Nachprüfung ist die Aufzeichnung der DSB als exzellente deutsche Schule.
- b. das Kriterium der Beeinflussung, Gestaltung nicht-kognitiver Merkmale der Persönlichkeit, wie Emotionen, Gefühle, Motivation für weiteres Wissen, Bildung, Selbstverbesserung, Beeinflussung des Wertesystems, Lebensziele, aber auch Selbstregulation, Sozialisation und Kreativität;
- c. das dritte Kriterium ist eine Kombination, der Anteil der beiden genannten Kriterien - es gibt Schulen, die mehr Wert auf Wissen legen,

³¹ Duden. (n.d.). *Eliteschule*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Eliteschule> 22.7.2021

³² Wortbedeutung. info. (n.d.). *Eliteschule*. <https://www.wortbedeutung.info/Eliteschule/> 22.7.2021

es gibt Schulen, die mehr Wert auf nicht-kognitive Komponenten der Persönlichkeit legen, z.B. Rogersianische Schulen.

Fast alle alternativen Schulen in der Slowakei, es gibt mehr als zweihundert, streben hauptsächlich danach, die Qualität der persönlichen (nicht nur der Wissens-) Entwicklung zu stärken. Dies führt jedoch zu Problemen. Auch in Bratislava gibt es Fälle, in denen ein klassischer Schulqualitätsbewerter, beispielsweise ein Inspektor, eine Alternativschule nicht positiv bewertet, weil die Schule nach seinen Kriterien wenig unterrichtet hat. Aber die Schulleiterin behauptet, dass sie die Selbstständigkeit der Schüler beeinflussen konnten, ihre Selbstständigkeit, ihren Lern-, Kennenlern- und Kreativitätswillen, und das ist ihrer Meinung nach mehr als die Vermittlung ihrer Informationen, die für das Leben nutzlos sind und schnell vergessen.

Nach diesen Kriterien wäre eine exzellente Schule eine Schule, die viel lernen kann und gleichzeitig andere Persönlichkeitsmerkmale wie Gefühle, Motivation, prosoziales Verhalten, Kommunikation, Wertesystem, Moral, Wille, Selbstbewusstsein stark positiv beeinflusst.

Aus einer anderen Sicht ist die Eliteschule eine Schule, in der ein globales Management und eine Fokussierung auf die Bildungsqualität (TQM - Total Quality Management) systematisch umgesetzt wird. Für die Schulevaluation gibt es unterschiedliche Verfahren (Bildung und Ausbildung, also Inhalte, Prozesse und nicht Schulen als Institutionen). Häufig wird die *SWOT-Analyse* verwendet.

In Grund- und weiterführenden Schulen sind die Qualität der Schulleitung (kreativ-humanistischer Führungsstil), Fokus auf Verbesserung der Arbeit, gegenseitige Analyse von Unterricht, Unterricht, Beruf, Offenheit in der Kommunikation und Anfordern von sich selbst und Mitarbeitern ganz entscheidend für die Qualität (Zelina, 2004).³³ In keinem von diesen Kriterien ist der Preis pro Monat erwähnt. Bei den Kindergärten zahlen die Eltern pro Monat verschieden. Es hängt von der Stadtverwaltung ab. Bei den Elitekindergarten bezahlt man viel mehr. In DSB zahlt man 580€ pro Monat. Ist das der Preis der Fremdsprache? Oder bietet die Schule noch was mehr als die staatlichen Schulen?

³³Zelina, M. (2004, Februar 16). *Čo sú to vlastne elitné školy? Máme ich?* Hospodárskenviviny. <https://hnp poradna.hnonline.sk/vzdelavanie-1/61624-co-su-to-vlastne-elitne-skoly-mame-ich>

Ein wichtiger Aspekt einer Eliteschule ist, wie sie das kognitive System des Schülers entwickelt.

Traditionelle Schulen konzentrieren sich meist nur darauf, Informationen zu präsentieren, sie sich zu merken, sie für Schüler und Studenten zu verstehen und bei der Prüfung zu präsentieren. Qualitative Elite- oder Exzellenzschulen fokussieren auf die umfassende Entwicklung kognitiver Prozesse mit gleichem Gewicht. Es gibt viele Unterteilungen kognitiver Taxonomien, z.B. von Bloom (1956) oder Anderson (2001). Vereinfacht gesagt sind dies hauptsächlich die folgenden *drei Bereiche*:

1. Informationen, Kenntnisse zu erteilen und auf deren Verständnis zu bestehen,
2. Schülern, Studenten beibringen, zu bewerten, Meinungen zu kritisieren und Kompromisse zu suchen - sie lernen Selbständigkeit, aber auch Kooperation und Selbstbehauptung,
3. ihnen beibringen, nicht nur im Denken, sondern auch im Fühlen und Handeln und zu Kreativität, Lösungen, Beziehungen zu schaffen, Konflikte zu lösen, heuristische Methoden anzuwenden - Methoden der kreativen Lösung von Konflikten und Problemen.

Wenn man sich diese drei Bereiche anschaut, dann kann man sagen, dass man die DSB als eine Eliteschule bezeichnen bzw. kategorisieren kann, denn die Kinder haben die Möglichkeit selbständig zu arbeiten, das Selbstwertgefühl wird gestärkt und sie können sich in der Sprache mit Hilfeunterschiedlicher Methoden verbessern. Auch die verschiedenen Materialien und Techniken unterstützen die Kinder. Sie können sich kreativ ausdrücken und dabei werden auch Beziehungen gestärkt. Wie schon erwähnt, stehen im Mittelpunkt des Erziehungs- und Bildungsprozesses die Kinder, also die individuelle Entwicklung wird berücksichtigt, denn die DSB legt großen Wert auf die Förderung der persönlichen und sozialen Kompetenzen etc. (s. 5.4 und 5.7)

Zusammenfassung

Unser Beitrag besteht aus zwei Teilen, aus dem theoretischen und empirischen Teil. In dem theoretischen Teil beschäftigten wir uns mit dem Spracherwerb in der KiTa, mit der Methode Soft-CLIL, mit den deutschen Schulen in der Welt, mit dem Qualitätsrahmen und dann haben wir uns konkret auf die Deutsche Schule in Bratislava fokussiert. In dem empirischen Teil haben wir ein

Forschungsexperiment angewendet, ein Interview, das mit der Kindergartenleiterin der Deutschen Schule in Bratislava durchgeführt wurde. Das Interview wurde elektronisch aufgenommen und die Informationen wurden ausführlich geforscht. Wir konzentrierten uns auf die Position der DSB, auf die Ausbildung der Lehrkräfte, didaktische Materialien, auf die Kooperation mit anderen Institutionen. Weitere Aspekte, die für uns wichtig waren, ist das Profil der Eltern, also ihre Gründe für die Wahl der zweisprachigen Ausbildung, der Tagesablauf im Kindergarten der DSB und auch der damit verbundene Spracherwerb, der Inklusionsprozess in der Schule und die tägliche Betreuung der Kinder im Vorschulalter. Nach der Analyse des Interviews beschäftigten wir uns mit den Stärken und Schwächen des Kindergartens und hier haben wir die SWOT Analyse angewendet. Aus der Analyse kann man deutlich erkennen, dass der Kindergarten sehr viele Vorteile hat, wie z. B. die technische Ausrüstung, finanzielle Unterstützung, passende Promotionstätigkeit oder freiwillige Mitarbeiter/-innen. Was die Nachteile betrifft, hier sehen wir das Problem z. B. mit der Finanzierung, denn nicht jeder kann sich solche Schule leisten. Nach dem Interview und SWOT Analyse haben wir uns darüber Gedanken gemacht, ob die DSB als eine Eliteschule bezeichnet werden kann. Wir haben uns mit den kognitiven Taxonomien von Bloom beschäftigt, und es mit den Informationen aus dem Interview verbunden. Deshalb sind wir zum Schluss gekommen, dass die DSB wohl als Eliteschule bezeichnet werden kann, denn die Kinder haben die Möglichkeit selbständig zu arbeiten, das Selbstwertgefühl wird gestärkt und auch der Ablauf des Tages ist unterschiedlicher als in einem normalen Kindergarten. Was noch wichtig zu erwähnen ist, dass man mit dem Begriff Elite vorsichtig sein muss, denn nicht jeder versteht unter diesem Begriff etwas Positives.

Literaturverzeichnis

- Akademie für Kindergarten, KiTa und Hort, Leipzig. (n.d.) <https://www.kindergartenakademie.de/>
- Anderson, Lorin W. u. a. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman Publishing Group.
- Bildungskooperationen in der Grenzregion SK-AT_bilingual (n.d.) [https://keep.eu/project-ext/25490/\(D\)rain+for+Life/?ss=3d3c5fbc516b41e216be19493af47113&espon=](https://keep.eu/project-ext/25490/(D)rain+for+Life/?ss=3d3c5fbc516b41e216be19493af47113&espon=)
- Bloom, Benjamin et al., Hrsg. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of Educational Goals, Handbök I: Cognitive Domain*. 1st ed. New York: Longmans Green.
- Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten, - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (n.d.). *Bund-Länder-Inspektion (BLI)*. https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/Qualitaetsmanagement/BLI/bl_i_node.html
- Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten - ZentralstelleZentralstelle für das Auslandsschulwesen. (n.d.). *Deutsche Auslandsschulen (DAS)*. https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/DAS/das_node.html
- Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten - ZentralstelleZentralstelle für das Auslandsschulwesen. (n.d.). *Weltkarte der Auslandsschulen*. https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/DAS/Weltkarte/weltkarte_node.html?sessionid=12A4F5F25D769036395813C7736B7A9E.intranet671 23.7.2021
- Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (2010). *Deutsche Schulen weltweit unterwegs zur Exzellenz*. https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Publikationen/BLI-Bilanz2010.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Deutsche Schule Bratislava. (n.d.). *Deutsche Schule Bratislava*. <https://deutscheschule.sk/sk/>
- Deutsche Schule Bratislava. (2019, Mai). *DSB-Laufbahn: KiGa bis Abitur*. <https://deutscheschule.sk/ueber-uns/fur-eltern/dsb-laufbahn-kiga-bis-abitur/>
- Deutsche Schule Madrid. (n.d.). *Qualitätsrahmen für Deutsche Auslandsschulen*. <https://www.dsmadrid.org/de/uber-uns/padagogisches-qualitatsmanagement/steuergruppe-schulforum-qualitatsrahmen/qualitatsrahmen>
- Duden. (n.d.). *Eliteschule*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Eliteschule>
- European Commission. (n.d.). *Interreg V-A - Slovakia-Austria*.

- https://ec.europa.eu/regional_policy/en/atlas/programmes/2014-2020/slovakia/2014tc16rfcb003
- GOETHE Institut. (n.d.). *Frühes Fremdsprachenlernen mit CLIL –Eine Einführung, Teil 1*. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/2clil-fruehes-fremdsprachenlernen.pdf>
- GOETHE Institut. (n.d.). *Seiten aus Hans Hase, Kapitel 1*. https://www.goethe.de/resources/files/pdf92/seiten-aus-hans-hase_kapitel_1.pdf
- Hocus und Lotus. (n.d.). *Hocus und Lotus*. <https://www.hocus-lotus.sk/german>
- Keep.eu. (n.d.). *Bildungskooperationen in der Grenzregion SK-AT_bilingual*. [https://keep.eu/project-ext/25490/\(D\)rain+for+Life/?ss=3d3c5fbc516b41e216be19493af47113&espon=](https://keep.eu/project-ext/25490/(D)rain+for+Life/?ss=3d3c5fbc516b41e216be19493af47113&espon=)
- Kiwi Akademie, Wien. (n.d.). <https://www.kinderinwien.at/>
- Klann-Delius, G. (2008). *Spracherwerb: unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch*. Stuttgart: Metzler.
- Kühn, S. M & Mersch, S. (2015). Deutsche Schulen im Ausland, Strukturen – Herausforderungen – Forschungsperspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107(2), 193-202.
- Land Burgenland. (n.d.). *Bildungskooperationen in der Grenzregion*. <https://www.burgenland.at/themen/kultur/projekte/bildungskooperationen-in-der-grenzregion/>
- Lipavc Oštir, A. & Lipovec, A. (2018). *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Berlin: LIT Verlag.
- Meibauer, J. (2007). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: Metzler.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej Republiky & Štátny pedagogický ústav. (2016, Juli 6). *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie v materských školách*. https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2006) *Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen*. [https://www.google.com/search?q=Nieders%C3%A4chsisches+Kultusministerium+\(Hg\)%3A+Orientierungsrahmen+Schulqualit%C3%A4t+in+Niedersachsen&oeq=Nieders%C3%A4chsisches+Kultusministerium+\(Hg\)%3A+Orientierungsrahmen+Schulqualit%C3%A4t+in+Niedersachsen&aqs=chrome..69i57j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8# Hannover](https://www.google.com/search?q=Nieders%C3%A4chsisches+Kultusministerium+(Hg)%3A+Orientierungsrahmen+Schulqualit%C3%A4t+in+Niedersachsen&oeq=Nieders%C3%A4chsisches+Kultusministerium+(Hg)%3A+Orientierungsrahmen+Schulqualit%C3%A4t+in+Niedersachsen&aqs=chrome..69i57j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8# Hannover)
- OECD iLibrary. (2015, März 20). *ISCED 2011 Operational Manual, Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264228368-en.pdf?expires=1627459717&id=id&accname=guest&checksum=644D4065B4CFA79B9AB8E105A6ABFCAB>
- Piesche, N., Jonkmann, K., Fiege, C., & Keßler, J. (2016). CLIL for all? A randomised controlled field experiment with sixth-grade students on the effects of content and language integrated science learning. *Learning and Instruction*, 44, 108–116.
- Psychotherapeutische Praxis für Kinder und Jugendliche. (n.d.). *Kinder – Spieltherapie*. <https://psychotherapiepraxis-herten.de/praxisangebote/therapieverfahren/kinder-spieltherapie/>
- Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (ed.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung* (S. 9- 30). Tübingen: Narr
- Wortbedeutung.info. (n.d.). *Eliteschule*. <https://www.wortbedeutung.info/Eliteschule>
- Zelina, M. (2004, Februar 16). *Čosú to vlastne elitné školy? Máme ich?* Hospodárskenoviny. <https://hnpodadna.hnonline.sk/vzdelavanie-1/61624-co-su-to-vlastne-elitne-skoly-mame-ich>





VEČ- IN RAZNOJEZIČNOST V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

ALJA LIPAVIC OŠTIR,¹ KARMEN PIŽORN² (UR.)

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
alja.lipavic@um.si

² Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

Povzetek Monografija skozi perspektive različnih akterjev in analizo dejavnikov in elementov pouka osvetljuje razvijanje razno- in večjezičnosti v predšolskem obdobju. V posameznih prispevkih so tematizirani: oris možnosti razvijanja večjezičnosti v vrtcih, kompetence za poučevanje tujih jezikov v predšolskem obdobju, stališča vzgojiteljic do zgodnjega učenja tujih jezikov in večjezičnosti, stališča in izkušnje učiteljic z dodatnim usposabljanjem za zgodnje poučevanje, doživljanje pouka tujih jezikov pri samih otrocih, pogledi staršev na učenje jezikov v vrtcu in delo na področju tujih jezikov z otroki priseljenci. Nadalje prinaša monografija analizo dela v vrtcu ter analizo večjezičnih slikanic. Monografijo zaključujeta analiza dela v dvojezičnem vrtcu in raziskovanje vprašanja elitizma v vrtcu. Monografija je namenjena različnim ciljnim skupinam in z njo želimo tudi pokazati, da je potrebna sprememba kurikula za vrtce in uvedba obveznega učenja tujih jezikov. Nujnost spremembe kurikula utemeljujejo analize in raziskave s stališča različnih ciljnih skupin ter pozicioniranost v širši kontekst jezikovne politike Evropske unije.

Ključne besede

predšolsko obdobje, tuji jeziki, zgodnje poučevanje, didaktična gradiva, stališča, kompetence

MULTILINGUALISM AND PLURILINGUALISM IN THE PRESCHOOL PERIOD

ALJA LIPAVIC OŠTIR,¹ KARMEN PIŽORN² (EDS.)

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
alja.lipavic@um.si

² University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

Abstract Through the perspectives of various actors and the analysis of factors and elements of teaching, the monograph sheds light on the development of multilingualism in the preschool period. Individual articles cover: outlines of possibilities for developing multilingualism in kindergartens, competencies for teaching foreign languages in the preschool period, preschool teachers' attitudes towards early foreign language learning and multilingualism, attitudes and experiences of teachers with additional training for early teaching, experiencing foreign language lessons by children, parents' views on language learning in kindergarten and work in foreign languages with immigrant children. Furthermore, the monograph provides an analysis of the work in the kindergarten and an analysis of multilingual picture books. The monograph concludes with an analysis of work in a bilingual kindergarten and research into the issue of elitism in kindergarten. The monograph is intended for various target groups, and we also want to show that it is necessary to change the curriculum for kindergartens and the introduction of compulsory foreign language learning. The necessity of changing the curriculum is justified by analyzing and researching from the point of view of various target groups and positioning in the broader context of the European Union's language policy.

Keywords:

preschool period,
foreign languages,
early language
learning,
didactic material,
attitudes,
competencies





Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

Pregledno in vsebinsko jasno koncipirano besedilo monografije ima pečat sodobnosti in aktualnosti, s čimer je uporabno tako za študente predšolske vzgoje in razrednega pouka kot tudi za strokovnjake, ki jih zanima zgodnje učenje in poučevanje, zlasti ko gre za jezike. Monografija bo izjemno koristna tudi za vzgojitelje, učitelje in druge strokovne in svetovalne delavce v Sloveniji in širše. Razen tega bo monografija zanimiva in koristna tudi za vse druge, ki se srečujejo z otroštvom in zgodnjim poučevanjem nasploh (starši, družine, družinski centri, osnovne šole, knjižnice, zdravstvene in socialne službe, društva ...).

Monografija Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju je znanstvena monografija več avtorjev in avtoric, ki jo sestavlja 12 poglavij. Prinaša aktualen in pester pregled dosedanjih znanstvenih spoznanj na področju več- in raznojezičnosti, pa tudi povsem nove izsledke raziskav, ki jo jih opravili avtorice in avtorji monografije sami. Monografija je sistematično zasnovana okrog tem več- in raznojezičnosti s poudarkom na predšolskem obdobju, kar povezuje vse prispevke. Vsak del pa je hkrati samostojno zaključena celota z lastnimi poudarki in pogledom na obravnavano problematiko. To vsekakor prispeva k vsebinski pestrosti monografije.

Alja Lipavc Oštir je redna profesorica za nemški jezik na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Področja njenega raziskovanja so: večjezičnost, sociolingvistika, migracije, jezikovni stiki med nemščino in slovenščino, CLIL. Je avtorica več znanstvenih monografij, poglavij v znanstvenih monografijah, člankov in prispevkov na konferencah. Kot predavateljica je gostovala na Univerzi v Bernu v Švici, na Univerzi v Vilniusu v Litvi in v okviru Erasmus izmenjav na vrsti univerz v različnih državah. Od leta 2012 predava tudi na podiplomskih programih na germanistiki Univerze sv. Cirila in Metoda v Trnavi na Slovaškem, kjer je tudi mentorica na doktorskem študiju. Je vodja mednarodnih in nacionalnih raziskovalnih projektov in sodelavka v različnih projektih. Aktivna je v tudi jezikovni in šolski politiki v Sloveniji.

Karmen Pižorn je redna profesorica za angleščino v izobraževanju na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskuje učenje in poučevanje angleščine na zgodnji stopnji, jezikovno preverjanje in ocenjevanje, CLIL, učenje in poučevanje angleščine pri učencih s posebnimi potrebami, večjezičnost in medkulturnost itn. Je avtorica več znanstvenih člankov, monografij in poglavij v znanstvenih monografijah. Kot predavateljica je gostovala na številnih univerzah po svetu (Velika Britanija, Avstrija, Madžarska, Nizozemska, Finska itn.) in mednarodnih konferencah (Avstralija, ZDA, Velika Britanija, Finska, Norveška, Nemčija, Francija itn.). Je tudi vodja nacionalnih in mednarodnih raziskovalnih projektov ter sodelavka na drugih različnih projektih, npr. Jeziki štejejo, Jezikovno občutljivo poučevanje, Uvajanja

Jurka
LEPIČNIK VODOPIVEC
Univerza na Primorskem



EUROPEAN UNION
EUROPEAN SOCIAL FUND
INVESTING IN YOUR FUTURE



REPUBLIC OF SLOVENIA
MINISTRY OF EDUCATION,
SCIENCE AND SPORT

Maja
HMELAK
Univerza V Mariboru

