

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

TILEN SMAJLA,<sup>1</sup> NATAŠA GOBEC<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> 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,<sup>1</sup> NATAŠA GOBEC<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> 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 opazamo 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)<sup>1</sup>

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.

---

<sup>1</sup> 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 Mihajević 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,<sup>2</sup> 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).

---

<sup>2</sup> 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).<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> V projektu, ki ga vodi Karmen Pižorn s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, sodeluje 33 različnih slovenskih partnerjev,<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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

<sup>3</sup> 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>.

<sup>4</sup> 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).

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

<sup>6</sup> 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](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 vrtcu (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 vzgojtelja	slo	SŠ
I 5	Savinjska	Ž	24	1,4	VII. stopnja	Pomočnik vzgojtelja	slo	SŠ
I 6	Savinjska	Ž	53	13	V. stopnja	Vzgojitelj	slo	SŠ
I 7	Savinjska	Ž	38	13	V. stopnja	Pomočnik vzgojtelja	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 audio 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](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](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](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](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.
- Jurišević, 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 vrtač 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=AFQjCNEBAAR80zm1KWHRjCwTtP29PzP00w&sig=2=H OJ8qIwzx1OojmwikPYO0Q&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/](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](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](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](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.