

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 najpogostejše 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 predstavljala 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 vertikalno 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 vrtec 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 nekemu 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 tečajji 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 vertikalni. To je razvidno na več mestih v intervjujih, ilustriramo pa lahko konkretno s tem, da učiteljice poudarjajo, kako je potrebno biti v vrtcu ustvarjalni, 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 vertikalni) 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 vertikalni 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.

- Tekavec, 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])

