

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

SASA JAZBEC

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

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

Ključne besede

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

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

SASA JAZBEC

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

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

Keywords:

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

1 Uvod

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

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

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

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

2 Teoretična izhodišča

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Učinkovitost zgodnjega učenja tujega jezika

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Empirični del

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

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

3.1 Raziskovalni vprašanji

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

3.2 Raziskovalna metoda

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

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

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

3.3 Raziskovalni vzorec

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

3.4 Potek raziskave

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

3.5 Postopek obdelave podatkov

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

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

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

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

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

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

3.6 Rezultati in interpretacija

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



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

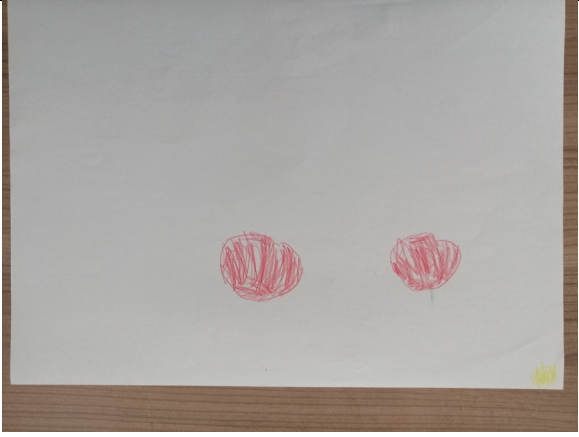
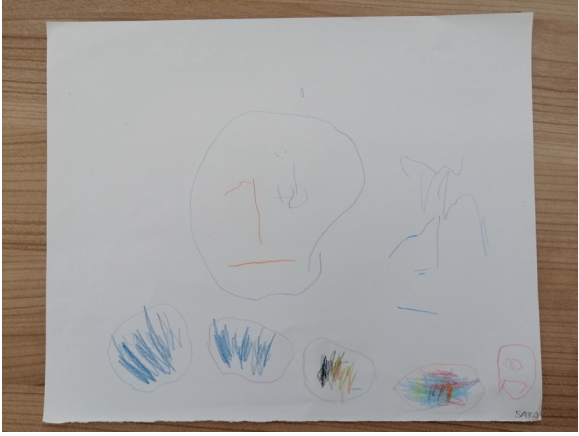
3.7.1 Analiza risb in izjav glede na pojmovanje tujega jezika – nemščine



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



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

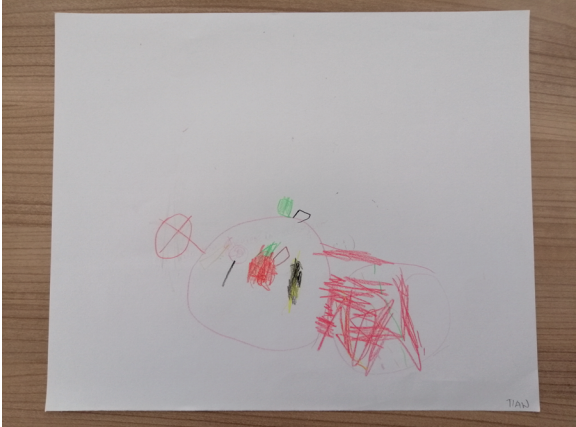

Tabela 1: Analiza risb in izjav glede na pojmovanje tujega jezika – nemščine

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

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

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
oseba (f = 15)	vzgojiteljica, ti, ti in jaz	 <p data-bbox="473 654 1093 716"><i>Narisal sem vzgojiteljico N., vsake petek pride. Cel dan delamo v nemščini. Vse, kaj hočeš. (Oskar, 6 let)</i></p>  <p data-bbox="473 1213 1093 1240"><i>Velika je učiteljica (nemščine), ostalo smo otroci. (Ema, 5 let)</i></p>

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

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
pesmi, ples (f = 10)	pesmi, plešemo, ples	 <p data-bbox="461 649 1084 710"><i>Narisal sem lutke, pa kako plešemo in pojemo po celi igralnici. To sem narisal v nemščini. (Tian, 6 let)</i></p>
		 <p data-bbox="461 1178 1084 1240"><i>Narivala sem morje, ker me spominja na pesmico, ki smo jo peli pri nemščini. (Lina, 5 let)</i></p>

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

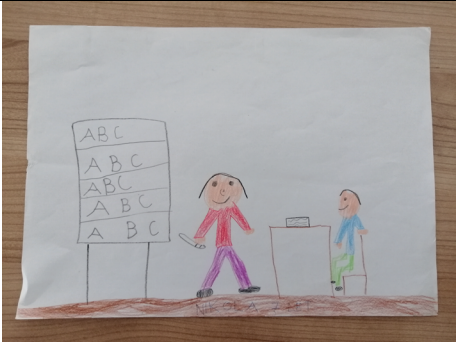


načina obravnave tako močno vtisnila v spomin, da prevladuje pri večini asociacij. Naslednja prav tako pogosta kategorija je *sadje* ($f = 22$). Vrsta sadja (pomaranča, jabolko, jagode) ponovno sovпада s prejšnjimi predvidevanji v zvezi z asociacijami na živali, saj je tudi omenjeno sadje pomembno zastopano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

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



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




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

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

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
učenje (f = 15)	Učili smo se, učimo se, delamo	 <p data-bbox="483 636 1062 702"><i>Ko nekdo reče nemščina, se pripravimo na delo in se učimo.</i> (Niko 5–6 let)</p>
		 <p data-bbox="463 1083 1078 1148"><i>Narisala sem, ko se učimo nemščino. Sadje, šolske potrebščine.</i> (Jan, 6 let)</p>
		 <p data-bbox="486 1518 1055 1584"><i>Narisal sem družino, ker se pri nemščini učimo o družini.</i> (Tom, 5 let)</p>

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
<p>petje, plesanje (f = 10)</p>	<p>pele smo, pele smo in plesali, pesmica</p>	<div data-bbox="483 186 1063 613"> </div> <p data-bbox="463 649 1083 712"><i>Narisal sem lutke, pa kako plešemo in pojemo po celi igralnici. To sem narisal v nemščini. (Tian, 6 let)</i></p> <div data-bbox="483 712 1063 1139"> </div> <p data-bbox="554 1174 992 1206"><i>Pri nemščini plešemo v krogu. (Nina, 5 let)</i></p>

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
poslušanje (f = 10)	poslušali smo pravljico, gledali lutkovno predstavo	 <p data-bbox="488 642 1072 737"><i>Narisal sem tebe, N. (vzgojiteljica), pa kako poslušamo pravljico o gosenci. Pa jaz sem tudi na sliki, jaz poslušam.</i> (Gal, 6 let)</p>
		 <p data-bbox="480 1527 1084 1589"><i>Narisala sem, kako poslušamo, ko se učimo nemščino, potem pa labko igramo igrice na računalniku.</i> (Zoja, 5–6 let)</p>

Kategorija	Koda	Primer risbe in izjave
igranje (f = 8)	igramo, se, čaranje, vislice, igrice, igrače	 <p data-bbox="454 587 1091 649"><i>To sem narisal, ker se pri nemščini igramo igrice (igranje otrok v naravi). (Jaka, 5–6 let)</i></p>
		 <p data-bbox="480 1054 1065 1116"><i>Narisala sem, ko se igramo, da to plešemo (pokaže kolena, prsti, kolena, prsti). (Sofia, 6 let)</i></p>
		 <p data-bbox="480 1518 1065 1580"><i>To (vislice) sem narisala, ker se pri nemščini igramo vislice. (Jana, 6 let)</i></p>

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

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

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

4 Zaključek

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

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

Literatura

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

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

