

# Slovenščina – prezrta pastorka: integrativni pouk v novi srednji šoli

**Bernarda Volavšek Kurasch**

Pedagoška visoka šola na Koroškem – Visoka šola Viktor Frankl, Avstrija, nadja@kurasch.at

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.21>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Na avstrijskem Koroškem živi slovenska avtohtona manjšina. K pouku slovenščine se lahko učenci, učenke prijavijo v 59 ljudskih in 19 novih srednjih šolah. Štiri tedenske ure slovenščine v novih srednjih šolah so praviloma razdeljene na dve jezikovni in dve integrativni uri. Integrativni pouk v slovenščini se na nižji sekundarni stopnji obveznih šol izvaja šele od uvedbe novega učnega načrta leta 2012, tako da še niso bili odpravljeni vsi izzivi, ki jih prinaša poučevanje neprestiznega jezika.

**Ključne besede:** slovenščina, avstrijska Koroška, nova srednja šola, integrativne ure.

In southern Carinthia, Austria, lives an indigenous Slovene minority. Their language can be learned in 59 primary and 19 New Secondary Schools. In New Secondary Schools the four weekly lessons are usually divided into two language lessons and two integrative lessons. Integrative lessons of Slovene were introduced to New Secondary Schools with the new curriculum in 2012 and there are several issues to be solved when teaching the low prestige language.

**Keywords:** Slovene, Carinthia, Austria, New Secondary School, integrative lessons.

## 1 Uvod

Po štiriletni ljudski šoli se na avstrijskem Koroškem desetletni otroci vpišejo ali v gimnazijo ali v novo srednjo šolo. 19 novih srednjih šol ima v programu pouk predmeta slovenščina, h kateremu se je treba prijaviti posebej. To pomeni, da je k slovenščini prijavljenih le nekaj učencev, učenk iz razredne skupnosti. Medtem ko je delež prijav v koroških dvojezičnih ljudskih šolah dosegel že 45 %, se v novih srednjih šolah le malo učencev, učenk odloča za prijavo k predmetu slovenščina (pribl. 9 %).

Novo srednje šole (za 10- do 14-letne učence, učenke) so po prehodnem obdobju do jeseni leta 2015 dokončno nadomestile prejšnje glavne šole. Te so v preteklosti izgubile zaupanje slovenske narodnostne skupnosti, saj so

veljale kot šole razvrednotenja slovenskega jezika in asimilacije govorcev, govork. Wakounig (2008: 217) vlogo glavne šole označuje kot »linguistisch und Kultur zerstörerisch«, torej kot šolo, ki uničuje jezikovno in kulturno izročilo slovensko govorečega življa. Ta negativna dediščina sili novo srednjo šolo v spremembe pri pouku in odnosu do drugega deželnega jezika, če želi izpolniti svojo nalogo v zagotavljanju neprekinjenega vertikalnega jezikovnega izobraževanja.

Novi učni načrt za nove srednje šole je leta 2012 v pouk slovenščine prinesel bistvene spremembe. Novi predmetniki za slovenščino v novih srednjih šolah so slovenski jezik integrirali v urnike, kar pomeni, da pouk slovenščine ne poteka več zgodaj zjutraj pred rednim poukom ali v popoldanskem času. To je prineslo časovno razbremenitev za učence, učenke in učitelje, učiteljice, po drugi strani pa pomeni takšna sprememba tudi organizacijski izziv, saj slovenskega pouka praviloma ne obiskuje ves razred, temveč le posamezni učenci oz. učenke posameznega razreda.

Kako torej organizirati pouk slovenščine znotraj rednega urnika, tako da k slovenščini prijavljeni učenci, učenke ne bodo imeli več ur pouka kot neprijavljeni? Večina novih srednjih šol se odloči za predmetnik s štirimi tedenskimi urami slovenskega jezika. Te ure se delijo na dve jezikovni in dve integrativni uri:

- (a) Ko imajo k slovenščini prijavljeni učenci, učenke na urniku jezikovni pouk slovenščine, zapustijo razred. V majhni skupini – lahko gre tudi za individualni pouk – se udeležujejo pouka slovenščine, medtem ko njihovi neprijavljeni sošolci sledijo rednemu urniku. To pomeni, da prijavljeni učenci na urniku res nimajo več ur kot neprijavljeni, zato pa vsak teden 'zamudijo' dve uri rednega pouka.
- (b) Pri integrativnih urah je slovenščina kot učni jezik integrirana v pouk nejezikovnih predmetov, npr. zgodovine, tehnične vzgoje, kemije. Torej je del rednega pouka. Predmetni pouk poteka v nemškem jeziku za neprijavljene, v slovenskem jeziku pa za prijavljene učence, učenke. Pri teh urah sta v razredu dva učitelja, dve učiteljici: predmetni učitelj, učiteljica poučuje neprijavljene učence, učenke v nemščini, učitelj, učiteljica slovenščine pa prijavljene v slovenščini – oba, obe istočasno in v istem prostoru.

Globalizacija postavlja danes šolo pred nove izzive, ne le za učence – ki naj postanejo tak subjekt poučevanja, ki si sam odvisno od lastnih sposobnosti konstruira svoje znanje, temveč tudi za učitelje – ki morajo v tem smislu spremeniti didaktični pristop, da bodo lahko spremljali učence od starih znanj k novim, od znanega v neznanu, tako da učenci s pridobljenim celostnim znanjem obvladajo nove situacije. (Lazar 2012: 171)

Pri povezovanju jezikovnega in predmetnega pouka iščejo učitelji, učiteljice odgovore na številna organizacijska in strokovna vprašanja, kot npr. kako poučevati in kaj poučevati, saj je vsebine treba primerno jezikovno pripraviti. Jezikovni učitelji, učiteljice opažajo, da jih ovira nezadostno poznavanje nejezikovnih predmetov, učitelji, učiteljice nejezikovnih predmetov pa se zavedajo, da jim manjka strokovno znanje v ciljnem jeziku. Za kvalitetno povezovanje stroke in ciljnega jezika so potrebne dobra komunikacija, časovna usklajenost ter jezikovno in vsebinsko načrtovanje sodelujočih učiteljev, učiteljic (Retelj; Pižorn 2010: 135–137). V strokovni literaturi se povezovanje nejezikovnih vsebin in ciljnega jezika pogosto poimenuje z akronimom CLIL (Content and Language Integrated Learning), ki je »odprt didaktični koncept pouka, kjer se vse ali zgolj določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov obravnavajo v tujem (L2) jeziku«. Vendar koncept poleg odprtosti zaznamuje tudi nedorečenost glede izvedbenih možnosti (Lipavac Oštir; Jazbec 2009: 1–2). »Tak pouk omogoča predvsem razumevanje jezika, struktur in pridobivanje metajezikovnega znanja. Prednost CLIL-a pa je med drugim tudi ta, da učencem ponuja drugačen način učenja tako nejezikovnega predmeta in posledično tudi znanja jezika.« (Jazbec, Lipavac Oštir 2009: 182)

Na avstrijskem Koroškem govorimo o t. i. integrativnem poučevanju slovenščine, kjer gre za posredovanje vsebin predmetnega pouka v slovenščini kot učnem jeziku, vendar ne izključuje nemščine, ki sicer velja kot učni jezik v koroških novih srednjih šolah. Izsledki, ki so predstavljeni v pričujočem prispevku, temeljijo na avtoričinem doktorskem delu z zbranimi podatki iz šolskega leta 2015/2016.

## 2 Jezikovno heterogene skupine

V raziskovalnem obdobju je 22 učiteljev, učiteljic v koroških novih srednjih šolah poučevalo slovenščino 308 prijavljenih šolarjev, šolark z različnim jezikovnim predznanjem. Skupine učečih se slovenskega jezika so praviloma zelo heterogene:

### (a) Začetniki, začetnice

Čeprav so učenci, učenke z vstopom v novo srednjo šolo že na peti šolski stopnji obveznega izobraževanja, za prijavo k pouku slovenščine ne potrebujejo jezikovnega predznanja. Ti učenci, učenke potrebujejo pouk na začetniški ravni.

(b) Napredovalci, napredovalke

Otroci, ki so slovenščino do določene ravni že usvojili v dvojezičnem vrtcu ali ljudski šoli, so učenci, učenke s porajajočo se dvojezičnostjo. Ker se tudi na sekundarni stopnji odločajo za pouk slovenščine, lahko sklepamo, da imajo z učenjem slovenščine pozitivne izkušnje. Lahko tudi domnevamo, da odraščajo v okolju (družina, prijatelji, prijateljice ...) s pozitivnim odnosom do slovenskega jezika oz. do slovensko-nemške dvojezičnosti na Koroškem, pa tudi do neprekinjenega jezikovnega izobraževanja.

(c) Dvojezičniki, dvojezičnice

Dvojezični pripadniki, pripadnice slovenske narodnostne skupnosti na Koroškem slovenščino praviloma usvojijo v domačem okolju. Njihov jezik je močno dialektalno obarvan, torej gre pri jezikovnem pouku predvsem za pouk jezikovnih norm prvega jezika ter za usvajanje metajezika.

(č) Enojezičniki, enojezičnice

Otroci priseljencev, priseljenk iz Slovenije so do selitve v Avstrijo živeli v Republiki Sloveniji, tam obiskovali vrtec in nekaj razredov osnovne šole. Ti učeči se praviloma nimajo (zadostnega) znanja nemškega, t. j. učnega jezika v avstrijskih novih srednjih šolah. Ker ne znajo nemščine, hkrati pa s svojim znanjem slovenščine prekašajo sošolce, predstavljajo posebno skupino med k slovenščini prijavljenimi učenci, učenkami, saj potrebujejo, drugače kot sošolci, sošolke, predvsem pouk nemščine kot drugega jezika.

K slovenščini prijavljeni učeči se imajo torej različne izhodiščne, pa tudi različne ciljne jezike, to pomeni, da obiskujejo pouk slovenščine z različnimi jezikovnimi izkušnjami in pričakovanji (Volavšek Kurasch 2019: 67–71).

### 3 Učno gradivo

Učbenikov za pouk nejezikovnih predmetov oz. učnega gradiva, ki bi bilo sestavljeno v slovenščini in ki bi bilo primerno za pouk v jezikovno heterogenih skupinah, na učbeniškem trgu ni. Učbeniki iz Slovenije ne sledijo avstrijskim učnim načrtom in so jezikovno prezahtevni, učbeniki, ki jih uporabljajo neprijavljeni učenci, učenke, pa so napisani v nemščini in ne predvidevajo raznojezičnih učnih situacij.

## 4 Izbor predmetov

Intervjuvani učitelji, učiteljice so v šolskem letu 2015/2016 poleg slovenščine poučevali še naslednje predmete: nemščino, matematiko, zgodovino, kemijo, ročne spretnosti, glasbeno ali športno vzgojo, fiziko, geometrično risanje, socialno učenje, biologijo, risanje in angleščino. Raziskovalna naloga je pokazala, da je izbor integrativnih predmetov povsem naključen, izkušnje učiteljev, učiteljic pa so pokazale, da ravno izbor integrativnih predmetov vpliva na uspešnost poglobljanja jezikovnega znanja pri CLIL-pouku. Kot primerni so se izkazali izkustveni oz. kreativni predmeti, npr. gospodinjstvo in likovni pouk. Učitelji pri teh predmetih najlažje povezujejo 'prakso in teorijo', saj je pouk nazoren in nudi številne komunikativne situacije v slovenskem jeziku. Pri teh urah učeči se, učeče se doživljajo uporabnost in funkcionalnost ciljnega jezika, saj v ciljnem jeziku sledijo navodilom oz. rešujejo zastavljene naloge.

Zelo dobro funkcioniра pri gospodinjstvu, ker tam veliko praktično delaš, dobijo slovenske recepte in to je kar dobra izkušnja, ker lahko na zelo enostaven, naraven način delaš z njimi. (D: 61–64)

Za kuhanje lahko rečem, da je do zdaj predmet, pri katerem se učenci res lahko veliko naučijo integrativno, ker če rabijo navodila in jih povem samo v slovenščini, se morajo res potruditi, da razumejo. In tudi lahko te stvari primejo. Jajce lahko primejo v roko. Lahko jim poveš: »Z metlico zmešaj!« To je čisto nekaj drugega, kot če se učimo samo teoretično. To je praksa, povezana z učenjem jezika. In tudi pri risanju je zelo dobro, ker ob risanju lahko veliko govorimo, in če rišejo npr. mačka, potem smo zmeraj imeli samolepilne papirčke, in smo na te listke napisali npr. ušesa, oči, nos in so to potem obesili zunaj, da je bilo vidno tudi za druge. In če rišejo, se zraven lahko učimo pesmice. Npr. jeseni smo se učili »Hruška rumena na veji visi, čaka na tebe, se v soncu smeji.« In tudi npr. pesem o dnevih tedna: »Ponedeljek kisló se drži, torek ...« Je idealno, da se lahko naučijo. (B: 45–58)

## 5 Strokovna usposobljenost učiteljev, učiteljic in sodelovanje v timu

Učitelji, učiteljice, ki poučujejo slovenščino, niso posebej strokovno usposobljeni za pouk nejezikovnih predmetov niti niso bili ob uvedbi novega učnega načrta ustrezno pripravljene na organizacijske spremembe in izzive, ki jih prinašajo novi predmetniki, t. j. na poučevanje v timu ter na poučevanje učnih predmetov, za katere jim manjka strokovno znanje in izrazje.

Ob začetku, ko sem prišla [na šolo] in ko so mi predstavili ta model ali kako to poteka, ne bi mogla reči, da sem [model spoznala] prej pri izobraževanju na Pedagoški visoki šoli in tudi na univerzi ne ..., jaz v bistvu tega nisem poznala. (F: 340–342)

Ja. ... To je bila moja želja: ne samo tista strokovna srečanja, temveč tudi, kako bi se lahko delalo pri zemljepisu ali zgodovini. Če sam nisi izobražen v tem predmetu, je to za učitelja težko prenašati otrokom. (H: 113–115)

Učitelji, učiteljice slovenščine zaradi nizkega števila prijavljenih učečih se pogosto poučujejo na dveh ali celo treh šolah, tam pa v različnih timih in na različnih stopnjah. Pri polni zaposlitvi lahko učitelj, učiteljica slovenščine pri integrativnih urah poučuje do deset različnih predmetov, to pa pomeni delo v desetih timskih kombinacijah. Te timske konstelacije se menjajo ob vsakem začetku šolskega leta, tako da se le redko lahko razvijejo dobro delujoči timi. Lahko rečemo, da spremembe učnega načrta za učitelje, učiteljice slovenščine pomenijo velik osebnostni, organizacijski, časovni in strokovni izziv. Uspešno poučevanje v timu zahteva natančne priprave sodelujočih učečih, kar pa v trenutni situaciji iz različnih razlogov ni izvedljivo. V timu z nemško govorečim predmetnim učečim, ki je za svoj predmet strokovno usposobljen, imajo učitelji, učiteljice slovenščine podrejen položaj in privzamejo vlogo prilagajanja in prevzemanja. Njihov občutek podrejenosti se kaže tudi v besedi, saj svoje timske kolege, kolegice pogosto imenujejo 'glavni učitelj, učiteljica'. To pomeni, da sledijo pripravam timskega kolega, kolegice ter se s tem odrečejo svojemu deležu (vsebinske) odgovornosti.

Sodelovanje z drugimi kolegicami je bilo pozitivno ... em, seveda priprava mora biti nekako skupna, ker se oziram na snov kolegice oziroma kolega, in potem gledam, da najvažnejše tudi pripravim v slovenskem jeziku. (A: 58–61)

To je odvisno od teme. Včasih je treba, da se kaj pripravi, včasih pa se lahko v knjigah doda. (L: 83–84)

Če timski kolegi, kolegice pouka ne načrtujejo skupaj in se učitelj, učiteljica slovenščine v pouk vključuje le občasno, spontano, ostaja v vlogi prevajalca, prevajalke ključnih vsebin ali pojmov. Tako slovenščini preostaja le vloga jezikovnega dodatka. Učitelji, učiteljice slovenščine se zavedajo, da imajo za prevzemanje enakovredne vloge premalo strokovnega in jezikovnega znanja. Povzamemo lahko, da je nova organizacija pouka prinesla zahteve,

ki jim posamezni učeči, posamezne učeče niso kos, zato svoje delo doživljajo z občutki preobremenjenosti in nezadostnosti.

## 6 Organizacija dela v razredu

Pri predmetih, kjer so v ospredju kompleksnejše razlage, branje besedil in druge dejavnosti, ki temeljijo predvsem na jezikovni rabi in razumevanju razlag, je priložnosti za sporazumevanje zelo malo. Kadar je pri teh predmetih poleg predmetnega učitelja, predmetne učiteljice prisoten, prisotna tudi učitelj, učiteljica slovenščine, bi moral pouk za prijavljene otroke potekati v ciljnem jeziku. Učenci, učenke na začetniški ravni pa le težko sledijo kompleksnejšim slovenskim razlagam, zato pozornost usmerjajo v vsebine, ki jih predmetni učitelj, predmetna učiteljica istočasno razlaga v nemščini. V takšnih situacijah učitelji, učiteljice slovenščine začutijo, da učeče se motijo z istočasnimi razlagami v slovenščini, zato slovensko razlago pogosto nadomestijo z delovnimi listi oz. s prevajanjem ključnih pojmov. To pa pomeni, da ne gre več za pouk v slovenščini, temveč le še za učenje slovenskih ustreznic ob nemškem besedilu.

Zdaj za zgodovino, za barok vzamem slike in najvažnejše besede napišem v slovenščini in nemščini, tako da potem kombinirajo, z isto barvo pobarajo slovensko in nemško besedo, pač takšne stvari, ampak ne cela besedila. (B: 62–64)

Mislim, da recimo geografija ni najbolj posrečena. Imela sem dve učenki in sta bili tako skoncentrirani na samo [snov v nemščini] pri geografiji, da se mi zdi, da je bilo skoraj brez pomena jih tam s slovenščino še dodatno obremenjevati. (J: 69–72)

Med izvajanjem integrativnega pouka učitelji, učiteljice slovenščine v večini primerov ne spreminjajo sedežnega reda. Učeče se pustijo sedeti na svojih mestih, jih ne izpostavljajo z zbiranjem v ‘slovenski’ skupini, s tem pa otežijo svoje delo, saj se morajo premikati po razredu in vsakemu učencu, vsaki učenki posebej tiho razložiti snov. Tudi to je eden od razlogov, da doživljajo integrativno poučevanje kot ‘motenje’ pouka.

Ja, to je moteče, zato ker so bile učenke zelo pridne, delovne in so tudi pri [poimenovanje predmeta] želele dobro oceno. (J: 103–104)

Pri integriranem pouku delam bolj pisno, manj ustno, ker je drugače morda drug pouk nekako moten. (A: 67–68)

Prijavljenim učenkam tudi ni najbolj ustrezalo, da sem jaz zraven, občasno že, ampak mislim, da v glavnem niso bile najbolj zadovoljne. (J: 144–145)

Se mi je tudi že zgodilo, da sem govorila z učenko, pa je [predmetna] učiteljica rekla učenki: »Bodi tiho.« To pa res ni primerno, s to [kolegico] sploh ne sodelujem več, pa zdaj sem že toliko samozavestna, da bi rekla, da naj se to prosim ne dogaja. Ko z njimi [učenci] govorim, sem že vesela, da sploh kaj povejo, če pa bodo še oni [kolegi] to zatrli [...] – ampak to so redki primeri. (N: 101–108)

Iz rezultatov raziskovalne naloge je razvidno, da je pri integrativnih urah delež slovenščine pogosto nižji od 25 odstotkov, kar v praksi pomeni manj kot 12 minut in pol na učno uro, ki v avstrijskih šolah traja 50 minut. V tako ozkem časovnem okviru učeči, učeča ne more zagotoviti 'redundance inputa', ki je bistvena značilnost predmetnega pouka v ciljnem jeziku (Lazar 2015: 110): »Pomembna postavka je redundanca inputa, saj le tako lahko zagotovimo, da učenec aktivira vse spoznavne kanale in tako na različne načine dobi dostop do učne vsebine.« Ker imajo učitelji, učiteljice občutek jezikovne in strokovne nezadostnosti in motenja pouka, lahko predvidevamo, da se bo delež slovenščine pri predmetnem pouku še naprej nižal, če se organizacijski okvir teh ur ne bo spremenil. Ugotavljamo, da pod opisanimi pogoji pouk nejezikovnih predmetov za k slovenščini prijavljene učence ne poteka v slovenščini. Niti ne moremo trditi, da pouk poteka dvojezično – vloga slovenskega jezika se zreducira na 'jezikovni dodatek' ali 'jezik v ozadju', kar razvrstitev pomen slovenščine kot učnega/delovnega jezika.

Ona [kolegica] mi pove vnaprej, pa potem samo na tablo napišem slovenske besede, ali pa pojemo kaj v slovenščini. (N: 51–52)

To je samo kot dodatno znanje, da poznajo nekatere besede še v slovenščini. Če so pa besede zelo pomembne, jih pa jaz pri svojem slovenskem pouku še enkrat povem, ali se pa pojavijo v učbeniku, ki ga mi uporabljamo pri slovenščini, in potem rečejo: »To smo pa že slišali pri biologiji, pri geografiji.« To je bolj za širjenje besedišča namenjeno. (M: 109–113)

Za razumevanje in usvajanje učne teme postane ciljni jezik nepomemben, obstranski ali celo moteč, kar škodi njegovi opaznosti in njegovemu ugledu.

Mislim, da sčasoma ta odnos pri učencih čutiš, pa vidiš, da je slovenščina pač obstranska pri pouku. (J: 117–118)



Pri integrativnem pouku je snov treba prilagoditi jezikovnemu znanju učečih se, zato prihaja do poenostavljanja predmetnih vsebin in izpuščanja dodatnih informacij. Tako dobijo učeči se, ki snov usvajajo v slovenščini, prirejene vsebine, pri ocenjevanju pa morajo v nemščini znati celotno snov. Torej morajo zamujeno znanje v nemškem jeziku nadomestiti sami, kar slovenščino kot učni jezik ne kaže v luči vrednote, temveč dodatne obremenitve, to pa lahko predstavlja dodatno demotivacijo pri učenju oz. prijavljanju k pouku slovenskega jezika.

## 7 Ocenjevanje

Učitelji, učiteljice poročajo, da je integrativni pouk uspešnejši pri izkustvenih predmetih, kjer učenci, učenke niso pod pritiskom doseganja dobrih ocen. Zato je pri teh predmetih njihova motivacija večja, prisotnost učiteljev, učiteljic pa manj 'moteča'. Raziskovalna naloga avtorice je razkrila, da naj bi integrativni pouk sicer potekal v slovenskem jeziku, vendar učitelji, učiteljice odgovornost za načrtovanje pouka, vključno z ocenjevanjem znanja, prepuščajo predmetnim učiteljem, učiteljicam. Skratka, posredovanje znanja poteka (vsaj deloma) v slovenščini, ocenjevanje pa v nemščini.

Kdo v integrativnih urah ocenjuje učenke in učence?	V katerem jeziku poteka preverjanje znanja?
... ja ... učitelj za drugi predmet, pač npr. za zemljepis ali za biologijo. (A: 73–74)	V nemščini. (A: 76)
Oba, skupaj. (H: 92)	V nemščini ... .. Idealno to ni, za mene to ni idealno, ker se potem naučijo samo to, kar je v nemščini, to pa ni smisel integrativnega pouka. To bi pa jaz tudi zame morala še spremeniti, da bi rekla: »OK, ali enkrat pri pouku slovenščine to vprašam.« (H: 96–99)
No, pri informatiki ... se nisem nič vpletla, pri gospodinjstvu itak vidim, kako delajo, in se potem pogovoriva in tu se že zmenimo ... (D: 77–78)	Pri informatiki ga ni, v gospodinjstvu pravzaprav tudi ne, enkrat sem še pri zgodovini notri, to je pač ... [skomigne z rameni]. (D: 79–80)

Doseganje dobrih rezultatov vpliva na izbiro nadaljnjega šolanja učečih se in je zato pomemben motivacijski element za učenje, zato opuščanje soodgovornosti pri ocenjevanju dodaja k razvrednotenju pomena prisotnosti drugega učitelja, druge učiteljice pri integrativnem pouku ter pomena slovenščine nasploh. Ob dejanskem stanju pri integrativnih urah pri pouku slovenščine se moramo vprašati, ali v danih razmerah sploh še lahko govorimo o predmetnem pouku v slovenščini in kje se kažejo poti iz trenutne situacije.

Ugotovimo lahko, da bi morali biti učeči in učeči se za integrativne ure jezikovno bolje pripravljene. Jazbec in Lipavac Oštir (2009: 180) poudarjata pomembnost jezikovnega znanja pri pouku, ki v ospredje postavlja predmetno vsebino in učečega se, učečo se. Čeprav se pouk v ciljnem jeziku osredotoča na vsebine, ne more potekati brez navezovanja na jezikovne zakonitosti ciljnega jezika. Cathomas in Carigiet (2008: 68) menita, da morajo imeti učeči se, učeče se razvito predvsem sposobnost slušnega razumevanja in govornega sporazumevanja. Nizka jezikovna raven namreč pri pouku v ciljnem jeziku ovira dojetje kompleksnih kurikularnih vsebin oz. njegovo jezikovno performanco učečih se (Baker 2011: 166). Brumen (2011: 214–215) poudarja pomembnost sproščene komunikacije med samimi učečimi se ter med učečimi se in učečimi: »Pri vsakem stiku s tujim jezikom naj otroka spremlja občutek ugodja, ta se bo pozneje spremenil v občutek potrebe in bo učinkovito sredstvo za obvladovanje tujejezikovnih struktur.«

## **8 Kako preusmeriti aktualno učno prakso?**

Uvajanje integrativnih ur se zdi smiselno šele takrat, ko učeči se v ciljnem jeziku že dosežejo jezikovo raven, ki jim omogoča aktivno sodelovanje pri pouku. Torej bi bilo v koroških novih srednjih šolah smiselno uvajati najprej t. i. izkustvene predmete, šele pozneje tudi predmete, ki zahtevajo razumevanje kompleksnejših razlag in delo z daljšimi besedili. Učitelji, učiteljice v integrativnih timih potrebujejo za stabilnejše in dolgotrajnejše timsko sodelovanje z večjo storilnostjo strokovno podporo in supervizije, šole pa priporočila, kateri predmeti in na kateri šolski stopnji so primerni za integrativni pouk. Učiteljem, učiteljicam slovenščine bo za integrativne predmete treba ponuditi strokovno in jezikovno podporo v obliki dodatnega usposabljanja, kako iz teorije povzeti in poenostaviti bistvo ter ga jezikovno in didaktično posredovati na različnih jezikovnih ravneh. Ker za integrativne predmete še ni izdelanega gradiva v slovenščini, ki bi v

osprejajo postavljajo strokovne vsebine in ga hkrati navezovalo na jezikovno usvajanje, bi bilo smiselno organizirati redna srečanja učiteljev, učiteljic glede na predmete, ki jih timsko poučujejo. Na teh srečanjih bi učitelji, učiteljice skupaj s predmetnimi in jezikovnimi strokovnjaki, strokovnjakinjami pripravljali učno gradivo, tako da bi za vsak predmet nastala »učna baza« kot dodatek k obstoječim učbenikom in gradivu v nemščini.

Avtoričina raziskava je pokazala, da učitelji, učiteljice slovenščine dvmijo v smiselnost aktualnega izvajanja pouka. Za optimiranje na novo uvedenega organizacijskega okvira pri pouku slovenščine bodo potrebovali sistemsko podporo informiranja, izobraževanja in dolgoročnega načrtovanja – le tako bodo lahko izpolnili svoje poslanstvo: omogočanje neprekinjenega jezikovnega izobraževanja na vseh stopnjah šolanja. Upamo lahko, da se odgovorne institucije zavedajo nujnosti sprememb in da bodo pomisleke iz prakse upoštevali pri aktualnem procesu prenove učnih načrtov, ki bo zajel tudi predmet slovenščina. Že David Marsh (2010), ki je leta 1994 uvedel krovni izraz CLIL, je opozoril, da učitelji CLIL-a ne morejo uvesti in izvajati brez podpore uradnega šolskega sistema: »The teachers have to be supported. You can't do this alone. It's not something for the lonely rider.«

## Viri in literatura

Colin Baker, 2011: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Fifth Edition.* Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Mihaela BRUMEN, 2011: Učinkovito učenje in poučevanje drugega/tujega jezika na nižji stopnji OŠ. *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini.* Ur. Primož Strani. Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino. 209–224.

Rico Cathomas, Werner Carigiet, 2008: *Top-Chance Mehrsprachigkeit.* Bern: Schulverlag bmv AG.

Saša JAZBEC, Alja LIPAVIC OŠTIR, 2009: Učenje v otroštvu in CLIL. *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu.* Ur. Karmen Pižorn. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 177–189.

Jolanda LAZAR, 2012: Vpliv povezovanja predmetnega pouka z nemščino na dvigovanje bralne motivacije. *Vestnik za tuje jezike*, letnik IV, št. 1–2. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 171–188.

Andreja RETELJ, Karmen PIŽORN, 2010: Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti – misija nemogoče? *Vestnik za tuje jezike*, letnik II, št. 1–2. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 135–142.

Bernarda VOLAVŠEK KURASCH, 2019: Kateri jezik poučujemo pri pouku slovenščine? *Koroški Koledar 2020*. Ur. Irena Destovnik. Ljubljana: JSKD – Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti. 64–74.

Vladimir WAKOUNIG, 2008: *Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung. Die Zweisprachige Schule in Kärnten 1945–2007*. Klagenfurt/Celovec: Drava-Verlag.

## Spletna vira

Alja LIPAVIC OŠTIR, Saša JAZBEC, 2009: Kdo se boji CLILa ali delovanje negativnih dejavnikov pri uvajanju v Sloveniji. Dostopno na:

[http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje\\_v\\_tujih\\_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/clil\\_%20jazbec\\_lipavic.pdf](http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/clil_%20jazbec_lipavic.pdf); pridobljeno 6. 6. 2017.

David MARSH, 2010: *David Marsh on CLIL*. Cambridge University Press ELT, intervju objavljen 11. 11. 2010. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=-Czdg8-6mJA>; pridobljeno 7. 6. 2017.

## Summary

In southern Carinthia, Austria, live roughly 15.000 Slovene speaking individuals. Slovene is declared as the ‘second official language’ of the region, however the minority low prestige language is still being viewed as a second class language that is hardly being heard or used in public. It can be acquired in public Primary Schools (for pupils aged 6 to 10 years) and New Secondary Schools (for pupils aged 10 to 14 years), however only 19 of 71 Carinthian New Secondary Schools offer Slovene in their education programme. Merely 9% of the New Secondary School pupils register for the Slovene classes, which means that many pupils stop learning Slovene at the age of 10. For some pupils, this vertical language education interruption results in evident language loss. For the majority of registered pupils, Slovene language is no longer a part of their daily environment, and in their school there are only small and heterogeneous classes of registered pupils.

To fulfill the program for pupils, who either demonstrate very good, poor or no language knowledge of Slovene, the four lessons per week are usually divided into (a) two language lessons held in a separate classroom and (b) two integrative lessons (i.e. CLIL lessons of history, geography) being taught in the same classroom, simultaneously in German and in Slovene. However, such organization is very challenging: two teachers with different teaching materials teach using two different languages to separate groups of pupils with different language proficiency. Moreover, the pupils are all being tested in one language (German) by the same test prepared by merely one of the teachers. Slovene teachers report that under the current circumstances the integrative lessons often do not function, except for those teaching subjects that provide practical demonstrations and ‘easy’ vocabulary (e.g. cooking). If language classes are not successful, the pupils will not experience the target language as functional. Furthermore, such negative experience cannot increase the attractiveness of the low prestige language.