

UČITELJICE IN UČITELJI JEZIKOV O MEDPREDMETNEM POVEZOVANJU

ALJA LIPAVIC OŠTIR^{1,2}

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

² University of Ss. Cyril and Methodius, Faculty of Arts, Trnava, Slovaška
alja.lipavic@um.si

Prispevek predstavlja rezultate analize stališč in prakse učiteljev jezikov (n = 281) v zvezi z medpredmetnim povezovanjem z nejezikovnimi predmeti. Pokazalo se je, da se tako povezovanje ne prakticira pogosto, učiteljem manjkata razumevanje pristopa in praksa, čeprav se zavedajo njegove koristnosti, tako za lasten profesionalni razvoj kot tudi za učence. Zaradi pomanjkanja prakse medpredmetnega povezovanja učitelji ne znajo dobro oceniti lastnega prispevka pri njegovi realizaciji ali pa nanj niso nujno pripravljeni. Na konkretne situacije, ki aplicirajo vključevanje medpredmetnega povezovanja, učitelji reagirajo s stališča svojega lastnega predmeta in ne povezave kot celostne perspektive. Ne glede na naštetu pa je zaznati pozitivno komponento v odnosu do izobraževanja na področju medpredmetnega povezovanja. V raziskavi so se pokazale regionalne razlike, saj učitelji iz osrednje Slovenije kažejo niz odklonilnih stališč, šibkejše poznavanje in manj izkušenj, kar zadeva medpredmetno povezovanje. Na splošno je raziskava pokazala identične negativne dejavnike in opažanja, ki jih v Sloveniji ugotavljamo že od leta 2001. To kaže, da bi morala šolska politika pripraviti okvir, v katerem bo medpredmetno povezovanje jezikov z nejezikovnimi predmeti zaživelo kot pristop, ki je stalna praksa in ne samo projektno delo ali pa osamel izraz naklonjenosti posameznega učitelja ali šole.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.1](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.1)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
medpredmetno
povezovanje,
jeziki,
tuj jezik,
profesionalni razvoj,
anketa



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.1](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.1)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:

cross-curricular integration,
languages,
foreign languages,
professional development,
survey

LANGUAGE TEACHERS ON CROSS-CURRICULAR INTEGRATION

ALJA LIPAVIC OŠTIR^{1,2}

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia

² University of Ss. Cyril and Methodius, Faculty of Arts, Trnava, Slovakia
alja.lipavic@um.si

This paper presents the results of an analysis of language teachers' (n = 281) attitudes and practices regarding cross-curricular integration with non-language subjects. It shows that such integration is not widely practised, teachers lack understanding of the approach and practice, although they are aware of its usefulness, both for their own professional development and for their students. The lack of practice of cross-curricular integration means that teachers are not able or necessarily prepared to evaluate their own contribution to its implementation. Teachers react to concrete situations from the point of view of their own subject, rather than from the integration as a holistic perspective. Notwithstanding the above, there is a positive component in the attitudes towards education in the cross-curricular integration. Regional differences emerged in the survey, with teachers from central Slovenia showing a range of negative attitudes, weaker knowledge and less experience of cross-curricular integration. Overall, the survey revealed identical negative factors that have been observed in Slovenia since 2001, suggesting that school policy should develop a framework in which cross-curricular integration of languages with non-linguistic subjects can flourish as an approach that is an ongoing practice, rather than an isolated expression of a particular teacher's or school's inclination.



1 Uvod

Najpreprostejša razlaga pojma *medpredmetno povezovanje* (*cross-curricular integration*, *fächerübergreifendes Lernen*) bi bila, da gre za pristop, pri katerem povežemo elemente najmanj dveh predmetov. Ko pa želimo pojem natančneje definirati in ga umestiti v okvir različnih didaktičnih pristopov, pa se pokaže, da to ni preprosta naloga, saj medpredmetno povezovanje obstaja v paleti zelo različnih oblik. Skupno jim je to, da gre za učne situacije, ki gredo preko meja tradicionalnih učnih predmetov in ki vsebujejo konstitutivno sodelovanje več predmetov (prim. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*).

V tej monografiji se ukvarjamo z medpredmetnim povezovanjem, ki vključuje povezovanje s poukom jezikov, vendar pa pojma ne želim razumeti tako široko, da bi vsako uporabo jezika razumela kot medpredmetno povezovanje. Jezik je kot osnovno komunikacijsko sredstvo prisoten pri pouku nasploh in kako ga učiteljice oz. učitelji¹ nejezikovnih predmetov pri svojem pouku uporabljajo, je lahko tema nekih drugih razmišljanj. V tem prispevku razumem pod pojmom medpredmetno povezovanje vse situacije, ko pri pouku eksplicitno, ciljno in načrtovano želimo dosežati cilje nekega jezikovnega predmeta in obenem cilje nekega nejezikovnega predmeta. To ne izključuje situacij, ko vključujemo več jezikov in več nejezikovnih predmetov. Minimalna kombinacija bi torej bila: doseganje ciljev enega jezikovnega predmeta in ciljev enega nejezikovnega predmeta.

Ob tem je potrebno opozoriti na naslednje. Med cilji večinskega jezika v Sloveniji, tj. slovenščine, je cela vrsta tistih, ki se nanašajo na razvoj različnih kompetenc v tem jeziku, vendar tega ne morem zajeti v medpredmetno sodelovanje, kot ga razumem v tem prispevku. S tem bi se namreč preveč približala splošni rabi nekega jezika kot učnega jezika, kar pa ni medpredmetno povezovanje, kot ga želim razumeti².

¹ V prispevku se poimenovanja tistih, ki poučujejo, precej pogosto pojavljajo, saj govorim o njihovih stališčih in mnenjih. Zaradi berljivosti besedila uporabljam samo moško generično obliko. Taka odločitev ima izključno in samo jezikovno ozadje.

² S tem se distanciram od razumevanja medpredmetnega povezovanja, kot ga navaja npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v R Sloveniji (2011, str. 35), kjer je zapisano, da z medpredmetnim povezovanjem realiziramo učne cilje več predmetov hkrati. Če želimo pri učencih npr. razvijati sporazumevalno zmožnost v slovenščini, lahko to načrtno in sistematično izpeljemo ali pri učenju jezika ali pa pri ostalih predmetih, kjer učenca pri usvajanju novih vsebin ozaveščamo tudi jezikovno.

Kako učitelji jezikov razumejo medpredmetno povezovanje in kakšna je njihova (tudi hipotetična) praksa danes v Sloveniji, je osrednje vprašanje tega prispevka. Pri tem izhajam iz tega, da je medpredmetno povezovanje sicer vključeno v učne načrte v Sloveniji, vendar pa ni nujno, da se res izvaja. In če se, ostaja odprto vprašanje oblik ter pogostnosti. V ta namen sem v letu 2022 izvedla anketo med tistimi ($n = 281$), ki na osnovnih in srednjih šolah poučujejo jezike. Rezultate ankete želim predstaviti, komentirati in postaviti v kontekst raziskav s področja medpredmetnega povezovanja v širšem prostoru. V poglavju 2 razpravljam o nekaterih premisah medpredmetnega povezovanja na področju (tujih) jezikov, v poglavju 3 predstavljam raziskavo in v poglavju 4 podajam razpravo in nadaljnje možnosti raziskovanja ter opozarjam nosilce odločitev v šolstvu na vlogo medpredmetnega povezovanja na primeru pouka jezikov.

2 Osnovne premise medpredmetnega povezovanja na področju (tujih) jezikov

V poglavju bodo predstavljene aktualne raziskave iz slovenskega prostora, dopolnjene s korelacijami iz drugih raziskovalnih okolij. Poglavje ne predstavlja pregleda raziskovanja v slovenskem prostoru, saj je izbor raziskav prilagojen raziskovalnemu vprašanju tega prispevka.

2.1 Medpredmetno povezovanje in CLIL

Slovenski raziskovalni prostor je od leta 2021 bogatejši za obsežno monografijo o medpredmetnem povezovanju, ki je izšla na Univerzi na Primorskem (ur. Volk, Štemberger, Sila, Kovač) in poskuša predstaviti zelo različne aspekte medpredmetnega povezovanja na različnih področjih; od naravoslovja in matematike do glasbe, športa idr. Dva prispevka v monografiji neposredno zadevata povezovanje pouka jezikov z drugimi predmeti, in sicer z glasbo (Gortan-Carlin in Dobravac) ter z naravoslovjem (Sila et al.). V obeh primerih gre za povezovanje učenja angleščine. Gortan-Carlin in Dobravac postavljata povezovanje angleščine z glasbo v kontekst kurikularne prenove šolstva na Hrvaškem 2019/2020, po kateri se je medpredmetno povezovanje okrepilo. V prispevku avtorici podajata analizo vključevanja pesmi v pouk angleščine z glasbenega vidika in vidika usvajanja angleščine kot tujega jezika. Analiza je pokazala, da večina pesmi prispeva k razvoju vrednot, ki jih priporočajo medpredmetne teme, vendar je ob tem slabo izkoriščen njihov potencial za razvijanje medkulturnih kompetenc. Ugotavljata tudi, da bi bilo

potrebno posvetiti več pozornosti glasbenemu vidiku, iz česar lahko sklepamo, da je tujejezikovni vidik poudarjen.

Ta analiza kaže na enega od osnovnih vprašanj medpredmetnega povezovanja, tj. kako zagotoviti vsaj približno enakomeren poudarek vseh sodelujočih področij oz. ali je to sploh mogoče in smiselno? Če izhajamo iz koncepta medpredmetnega povezovanja, ki se povezuje s celostnim pristopom, projektnim pristopom in problemskim pristopom, potem razumemo medpredmetno povezovanje predvsem kot pripravo na realne življenjske situacije in razvijanje kompetenc za prihodnost (prim. z OECD učni kompas 2030). V ta koncept se povezovanje glasbenega pouka in tujega jezika v prvih razredih osnovne šole morebiti ne vključuje na prvi pogled opazno, kar pa obenem ne pomeni, da to vključevanje ne obstaja. Pri vsebinah pouka umetnosti učenci namreč razvijajo vrsto spretnosti, ki dajejo prispevek pri razvoju posameznikov, sposobnih reševati kompleksne probleme.

V drugem prispevku (Sila et al., 2021) v isti monografiji avtorice ugotavljajo možnosti povezovanja med naravoslovnimi vsebinami in tujim jezikom v vrtcu, pri čemer ugotavljajo pozitivne učinke na oboje ter obenem tudi motiviranost otrok za takšen način dela. Obliko medpredmetnega povezovanja avtorice označujejo kot CLIL (Content and Language Integrated Learning), s čimer jo uvrščajo v široko paleto oblik tega pristopa. Ob tem si moramo zastaviti vprašanje, kaj je pravzaprav CLIL in v kakšni relaciji je s tem, kar razumemo kot medpredmetno povezovanje. Kratica CLIL služi kot krovno poimenovanje za zelo različne oblike pristopa, ki jih povezuje to, da učenje jezika (tujega ali drugega, tretjega) povezujemo z nejezikovnimi vsebinami. Torej gre za medpredmetno povezovanje, saj uresničujemo cilje učenja jezikov in nekih nejezikovnih predmetov.

Toda kaj CLIL pravzaprav razlikuje od oblik medpredmetnega povezovanja, kot si jih običajno predstavljamo? V prvi vrsti jih ločuje dejstvo, da pri CLIL-u jezik običajno uporabljamo kot medij in ne kot učni predmet, saj se želimo kar najbolj približati naravnemu usvajanju jezikov, za katerega vemo, da je najuspešnejši način usvajanja jezikov. Konkretno, če poučujemo v 8. razredu biologijo v tujem jeziku, bomo jezik uporabljali kot komunikacijsko sredstvo in ne bomo pripravljali aktivnosti za poučevanje tujega jezika. Vendar pa opisano velja za tako obliko CLIL-a, ki jo v zadnjih letih poimenujemo *hard CLIL* (Dalton-Puffer 2011, Pérez in Cañado 2012). Taka oblika v slovenskem prostoru trenutno ni možna, saj jo zavira *Zakon o rabi slovenskega jezika*, ki ne dovoljuje pouka nejezikovnih predmetov v tujem

jeziku. Izjeme so: osnovne in srednja šola na območju z madžarsko manjšino (dvojezični pouk v slovenščini in madžarščini), gimnazijski razredi z IB programom (Maribor, Kranj, Ljubljana), pouk v italijanščini za otroke s slovenščino kot prvim jezikom na Obali, mednarodne šole in tudi različni projekti, kjer pa se CLIL pojavlja sporadično in nesistematično kot del šolske prakse.

Vendar pa ob varianti *hard CLIL* obstaja še tako imenovana različica *soft CLIL* (Ball 2009, Bentley 2009, Lipavc Oštir in Lipovec 2018), ki poteka praviloma v okviru pouka tujih jezikov in kjer v pouk tujih jezikov vključujemo nejezikovne vsebine, ki se navezujejo konkretno in neposredno na druge predmete, ki se poučujejo. Tukaj se tuji jezik ne uporablja samo kot medij, ampak so njegovi cilji definirani in nejezikovne vsebine izbiramo tako, da z njimi pomagamo dosegti jezikovne cilje. Taka različica CLIL-a se zdi na prvi pogled precej preprosta, saj učitelj tujega jezika preprosto izbira neke nejezikovne vsebine oz. jih mogoče že vsebujejo aktualni učbeniški kompleti za pouk tujega jezika. Vendar temu ni tako. Izbor nejezikovnih vsebin mora biti takšen, da sledi ciljem nejezikovnih predmetov, sicer ne moremo govoriti o *soft CLIL-u*, ampak o *predmetnوپovezovalnem pouku tujega jezika*. Samo na način premišljenega izbora nejezikovnih vsebin in sodelovanja med učitelji bomo namreč res sledili osnovnim premisam medpredmetnega povezovanja. Koncept tako imenovanega *predmetnوپovezovalnega pouka nemščine kot tujega jezika* (v primeru nemščine kratica FūDaF, gl. Wicke 2015) je razumljen tako, da v njem upoštevamo vsebine drugih predmetov, npr. umetnosti, glasbe, fizike, kemije, biologije, geografije, zgodovine idr. S tem nastajajo odprti učni scenariji, kot je na primer projektno delo. Kljub upoštevanju nejezikovnih vsebin ostaja FūDaF jezikovni pouk (Wicke in Rottmann, 2013, str.11), saj gre za razširjanje vsebin z ozirom na sicer dokaj ritualiziran pouk tujega jezika, vendar nejezikovne vsebine samo dopolnjujejo tujejezikovne cilje. Tako lahko FūDaF predstavlja nekakšen most do omenjenih oblik CLIL-a in lahko igra pomembno vlogo v okoljih, kjer (*hard*) CLIL formalno ni možen. Kje torej obstaja razlikovanje med *soft CLIL-om* in pristopom FūDaF? Razlika je predvsem v ciljnih nejezikovnih vsebin oz. pozicioniranju vsebin nejezikovnih predmetov. *Soft CLIL* (za slovenski prostor gl. tudi Lipavc Oštir in Lipovec 2018) razumemo kot obliko medpredmetnega povezovanja, kjer sodelujeta učitelj jezika in učitelj nejezikovnih predmetov, ki vzajemno v sodelovanju formulirata probleme, vsebine in načine doseganja ciljev s perspektive vseh področij, ki v konkretnem primeru sodelujejo. Če se zdi, da pristop FūDaF (lahko) načrtuje in izvaja učitelj tujega jezika, pa to praviloma v *soft CLIL-u* ni možno brez sodelovanja z učitelji nejezikovnih predmetov.

Različnost razumevanja omenjenih pristopov ilustrira tudi definicija iz leksikona didaktike pouka tujih jezikov, ki navaja (Surkamp 2017, str. 66), da se medpredmetno povezovanje v povezavi s tujimi jeziki pogosto realizira kot razširjanje nabora elementov s področja deželoznanstva in poznavanje kulture, kar predpostavlja povezavo tujega jezika z zgodovino, sociologijo in geografijo. Ta omejitev seveda reducira medpredmetno povezovanje na raven predmetnopovezovalnega pouka (FüDaF).

2.2 Izobraževanje učiteljev za medpredmetno povezovanje (Slovenija)

Razlike in podobnosti v opisanih pristopih vse nekako nagovarjajo učitelja in njegove vloge v medpredmetnem povezovanju. Ne glede na različne oblike medpredmetnega povezovanja je vloga učiteljev pri načrtovanju in izvedbi takega pouka eden najpomembnejših elementov, saj učitelj pri takem pouku nastopa kot tisti, ki spremlja in usmerja pouk ter svetuje. Sardoč idr. ugotavljajo (2004), da medpredmetno povezovanje od učiteljev zahteva predvsem večje sodelovanje med njimi v fazi načrtovanja ter v fazi implementacije. S tem povezano v nadaljevanju opozarjam na študije, ki kažejo na oceno učiteljev, po kateri v okviru formalnega izobraževanja za poklic niso pridobili zadostnega znanja za izvajanje medpredmetnega povezovanja.

Ta ugotovitev aplicira vprašanje o izobraževanju o medpredmetnem povezovanju v času izobraževanja za pedagoški poklic. Že pregled predmetnikov in učnih načrtov obstoječih pedagoških programov na slovenskih univerzah pokaže precejšnjo odsotnost medpredmetnega povezovanja. Primer: pregled vseh učnih načrtov dvopredmetnega pedagoškega programa druge stopnje *Nemščina kot tuji jezik* (60 ECTS) na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru pokaže tri navedbe medpredmetnega povezovanja, in sicer samo v okviru izbirnega predmeta *Šola v naravi*. Omemba gotovo izhaja iz samega koncepta šole v naravi. Ista navedba medpredmetnega povezovanja se pojavlja na vseh pedagoških programih druge stopnje na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, saj je predmet *Šola v naravi* ponujen kot izbirni predmet na vseh pedagoških programih. Sicer pa programi ne vsebujejo drugih navedb medpredmetnega povezovanja. Ta pregled je seveda pavšalen, saj učni načrti ne razkrivajo vseh vsebin, ki jih študenti oz. študentke tekom študija spoznajo. Kljub temu pa lahko posplošimo, da medpredmetno povezovanje ne sodi med teme, vsebine, ki bi imele pomembno mesto v okviru izobraževanja bodočih učiteljev.

Primerjava s predmetnikom programa, ki usposablja bodoče razredne učitelje (300 ECTS) na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, pokaže, da se medpredmetno povezovanje ne pojavlja kot samostojni predmet (obvezni ali izbirni) tekom petih let pedagoškega študija. To preseneča, saj učitelji razrednega pouka izvajajo veliko večino predmetov na razredni stopnji in se jim možnosti medpredmetnega povezovanja ponujajo kar same. Pregled predmetnika seveda ne daje natančnega vpogleda v vsebine posameznih predmetov, vendar pa že dejstvo, da vsako področje očitno razvija svoje vsebine in da ne obstajajo neki povezovalni predmeti, pove veliko.

Predmetnik programa *Razredni pouk* na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani se zdi bolj obetaven, kar zadeva medpredmetno povezovanje, saj najdemo izbirna predmeta *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju* in *Matematika skozi angleščino*, ki sta gotovo medpredmetno usmerjena.

O sami pripravljenosti bodočih učiteljev na medpredmetno povezovanje je analiza na Univerzi na Primorskem (Kovač 2020) pokazala pomanjkljivo poznavanje in usposobljenost za medpredmetno povezovanje. Kovač ugotavlja, da bi morali oblikovati in v pedagoške študijske programe vključiti ustrezno usposabljanje za pridobitev znanj in razvoj veščin ter kompetenc za medpredmetno povezovanje. Toda ne samo v času študija, tudi v kasnejšem usposabljanju učiteljev bi morali zagotoviti dovolj ponudbe usposabljanja za izvajanje medpredmetnega povezovanja, ki bi moralo postati obvezna vsebina profesionalnega razvoja.

Medpredmetno povezovanje zadeva tudi kroskurikularne teme, kot je npr. državljska vzgoja. Raziskava (Krmac 2020) na Univerzi na Primorskem je pokazala, da si študenti oz. študentke pridobijo znanje o državljski vzgoji pri predmetu Pedagogika in pri predmetih s področja družboslovja. Pomemben rezultat raziskave je, da dajejo študenti oz. študentke višje ocene pomembnosti medpredmetnega povezovanja v primerjavi s samooceno o kompetentnosti uporabe medpredmetnega povezovanja in da kot izstopajočo oviro pri izvajanju medpredmetnega povezovanja poudarjajo pomanjkanje znanja.

Nakazala in deloma predstavila sem nekaj možnosti medpredmetnega povezovanja, ki vključujejo tuje jezike, kar utemeljujem s statističnimi podatki iz empiričnega dela prispevka. V anketi sem namreč tudi vprašala po jeziku(ih), ki jih učitelji poučujejo. Statistika kaže, da anketirani ($n = 281$) poučujejo naslednje jezike: angleščina (44 %),

slovenščina (35 %), nemščina (23 %), italijanščina (7 %), španščina (4 %), madžarščina (3 %), latinščina (3 %), francoščina (2 %) in druge (1 %). Seštevek kaže, da je 21 % učiteljev naštelo več kot en jezik, kar izhaja pretežno iz možnosti študija dveh jezikov na filozofskih fakultetah v Sloveniji. Glede na visok odstotek tistih, ki poučujejo slovenščino, je potrebno osvetliti tudi povezovanje tega jezika z drugimi predmeti v šolah v Sloveniji.

2.3 Nekatere raziskave kot izhodišče za preverjanje razvoja (Slovenija)

Kot je običajno za učne načrte v slovenskem prostoru, vsebujejo tudi učni načrti za pouk slovenščine komponento medpredmetnega povezovanja. Oglejmo si kot primer učni načrt za slovenščino v osnovni šoli. Tako kot v Beli knjigi (2011) se tudi tukaj izhaja iz tega, da se v okviru vsakdanjega sporazumevanja in obravnave vsebine slovenščina povezuje z vsemi predmetnimi področji, saj ni samo učni predmet, ampak tudi učni jezik (Poznanovič Jezeršek et al., str. 71 sl.). Cilj povezovanja z drugimi predmeti je pojasnjen kot razvijanje kulturne zavesti, kar se začne v prvem triletju in se gradi v celotni osnovni šoli. V drugem in tretjem triletju je temu dodano še razvijanje informacijske pismenosti skozi povezovanje slovenščine z drugimi predmeti. Obravnava umetnostnih besedil ponuja povezave z različnimi družbeno-humanističnimi predmeti. Te navedbe kažejo, da je možnosti za medpredmetno povezovanje slovenščine z ostalimi predmeti res veliko. Prav tako že v okviru samega pouka slovenščine obstaja neka vrsta povezovanja med poukom jezika in književnosti. Aktualnih podatkov o deležu povezovanja slovenščine z drugimi predmeti nimamo, razpolagamo pa z nekaj raziskavami o medpredmetnem povezovanju s perspektive tistih, ki poučujejo. Tako Strmčnik (2001, str. 187, 274) v kontekstu korelacije med učnimi načrti in izvedbo pristopa pri sestavljalcih učnih načrtov ugotavlja pomanjkanje kompetenc, kar zadeva medpredmetno povezovanje. Na drugi strani Strmčnik govori tudi o odvisnosti medpredmetnega povezovanja od odnosa učiteljev do sodelavcev, do učencev in tudi do dela, ki ga opravljajo. Ob tem izpostavlja negativni dejavnik, ki vpliva na neizvajanje medpredmetnih povezav, tj. pomanjkljivost sodelovanja med učitelji ter egocentričnost in profesionalni individualizem nekaterih. To vodi do nepoznavanja dela drugih učiteljev ter do odsotnosti analiziranja svojega lastnega dela in ravnanja. Strmčnik zaključuje, da učitelji, ki ne uvidijo svojih pomanjkljivosti, posledično ne čutijo potrebe po strokovnem izpopolnjevanju. Strmčnikove ugotovitve so bile zapisane pred približno dvajsetimi leti in s pričujočo raziskavo bom pokazala, če so se v tem času ravnanja in stališča tistih, ki poučujejo, revidirala oz. modificirala – vsaj pri tistih, ki

poučujejo jezike. Kovač (2020) in Krmac (2020) za populacijo študentov oz. študentk ugotavljata, da jih v času študija ne pripravimo dovolj dobro za medpredmetno povezovanje, kar ni spodbudno. V koliki meri se to spremeni tekom let poučevanja, bom deloma nakazala v empiričnem delu prispevka.

O negativnih premisah odnosa do predmeta poučevanja govori tudi Bevc (2005, str. 51), ki kot najpogostejše težave, ki so povezane z medpredmetnim povezovanjem, navaja nejasnost ciljev (v učnih načrtih) in odsotnost zavedanja o nujnosti medpredmetnega sodelovanja. To pomeni, da učni načrti kljub obveznemu poglavju o medpredmetnem povezovanju ne definirajo jasno zastavljenih ciljev. Obenem pa tisti, ki naj bi razvijali svoje spretnosti, kako poučevati medpredmetno, nimajo dovolj informacij o tem pristopu oz. ne vedo, zakaj naj bi bil pomemben. V slovenskem prostoru torej še nismo zgradili tradicije medpredmetnega povezovanja. Medtem ko Strmčnik govori o profesionalnem individualizmu kot zavirajočem dejavniku, Bevc govori o nepripravljenosti na sodelovanje in lastniškemu odnosu do lastnega šolskega predmeta. V praksi se pojavljajo različne okrnjene oblike medpredmetnega povezovanja, pri katerih je pomanjkanje časa poglaviten vzrok za njihovo neuspešnost. Bevc opisuje torej situacijo, v kateri se učitelji komaj učijo medpredmetnega povezovanja. Tudi od teh opažanj je minilo nekaj let in primerjali jih bomo z analizo odgovorov v anketi pričujoče raziskave.

Nekaj let mlajša kvantitativna raziskava (Hus, Ivanuš-Grmek, Čagran 2008) o medpredmetnem povezovanju³ predmeta spoznavanje okolja z drugimi šolskimi predmeti sloni na prenovi osnovne šole in pomembni vlogi medpredmetnega povezovanja predvsem v prvem triletju zaradi prehoda iz vrtca v osnovno šolo, kar se neposredno odraža v učnih načrtih. Raziskava je dala naslednje rezultate, kar zadeva sprejemanje medpredmetnega povezovanja kot osrednjega koncepta v prenovljeni osnovni šoli: 43 % vprašanih se z medpredmetnim povezovanjem strinja samo delno, saj ne morejo na tak način uresničiti vseh ciljev in obravnavati vseh vsebin; medpredmetno povezovanje je pomembno, ker prispeva k povezanosti pouka z življenjem in prispeva k celostnemu pogledu na neko snov. Na osnovi rezultatov raziskave avtorice sklepajo, da je medpredmetno povezovanje pomembna prednost za učence. To pomeni, da učitelji prepoznavajo koristne elemente za učence, obenem pa vidijo ovire pri svojem lastnem delu. Kljub pomembni vlogi medpredmetnega povezovanja v samih učnih načrtih predstavlja le-to v praksi

³ Avtorice ga imenujejo *integrirani pouk*. Terminologija tako v Sloveniji kot drugje običajno ni enotna.

težave, saj gre za nov pogled na poučevanje, ki nujno zahteva timsko delo. V isti raziskavi so učitelji tudi navedli, da si kot najprimernejše povezovanje predmeta spoznavanje okolja predstavljajo povezavo s predmetom slovenščina ter s predmetom likovna vzgoja, veliko manj z drugimi predmeti. Takšna ugotovitev je seveda ugodna za pouk slovenščine.

Zanimive rezultate ponuja tudi kvantitativna raziskava o načrtovanju in izvajanju medpredmetnih povezav (Štemberger 2007). Vzorec 250 anketiranih iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol, ki jih medpredmetno povezovanje zanima (namenski vzorec), je pokazal, da 91,7 % vprašanih uresničuje medpredmetno povezovanje, ko se jim zdi, da za to vidijo možnost, pri čemer tega ne načrtujejo. Torej gre za dokaj spontana in sporadična dejanja. Pri tem 77,2 % vprašanih povezuje vertikalno, torej cilje in vsebine. Nadalje se je pokazalo, da se v 82 % medpredmetno povezovanje uporablja kot motivacijsko sredstvo, kar se dogaja v okviru rednega pouka in ne v okviru namenskih dni (tehniški, kulturni, športni, naravoslovni). Raziskava je pokazala, da je medpredmetno povezovanje lažje realizirati na razredni stopnji kot pa na predmetni stopnji, kjer učitelji ne poznajo drugih učnih načrtov. Ta študija torej nazorno pokaže, da v šolah ni sistematičnega timskega dela med posameznimi predmetnimi aktivimi. Zanimiv je tudi podatek iz iste študije, da se samo 61 % učiteljev poslužuje medpredmetnega povezovanja v okviru šol v naravi. Ti podatki in podatek iz letnih učnih priprav (samo 57,1 % medpredmetnega povezovanja) vsi govorijo o tem, da je tak pristop nenačrtovan, sporadičen in spontan. Učitelji, vključeni v raziskavo iz leta 2007, torej niso pokazali, da so prepoznali prednosti medpredmetnega povezovanja. Ne pozabimo, da je govora o učiteljih, ki so medpredmetnemu povezovanju naklonjeni in jih tak pristop zanima. Tudi Štemberger (2007, str. 100–108) zaključuje svojo raziskavo z ugotovitvijo, da je potrebno v prihodnje nameniti izobraževanju o medpredmetnih povezavah več časa. Kratek pregled učnih načrtov in predmetnikov, ki veljajo za programe izobraževanja bodočih učiteljev, podanem v tem prispevku, kaže na to, da do spreminjanja vloge medpredmetnega povezovanja na ravni univerzitetnega izobraževanja očitno še ni prišlo. Skleпам, da se bo to odražalo tudi v empiričnem delu prispevka, sploh če upoštevam starostno piramido anketiranih (več o tem kasneje).

Nekoliko mlajša in malce spodbudnejša je raziskava, nastala v okviru posodabljanja pouka v osnovni šoli in gimnaziji v letih 2006–2013 (Žakelj 2013). Učitelji so v raziskavi izrazili pozitivna stališča do medpredmetnega povezovanja: ima pomembno vlogo pri razvijanju kakovostnega in trajnega znanja in spodbuja timsko

delo na šolah. Pri tem so stališča primerljiva glede na posamezne šolske predmete. Žakelj ocenjuje, da je pozitivno stališče do medpredmetnega povezovanja tudi rezultat dela razvojnih timov, in sklepa, da se medpredmetne povezave zadovoljivo realizirajo v praksi, kar je tudi zasluga didaktičnih gradiv različnih vrst, kjer lahko učitelji najdejo primere dobre prakse.

Kljub tem spodbudnejšim podatkom iz leta 2013 pri oblikovanju hipotez izhajam iz celotnega spektra omenjenih raziskav in iz poznavanja trenutno najpogosteje uporabljenih učbeniških kompletov za (tuje) jezike v osnovni in srednji šoli, ki v ospredje ne postavljajo medpredmetnega povezovanja, ampak v skladu s komunikativno metodo sledijo predvsem razvijanju vseh štirih spretnosti, ne da bi ob tem upoštevali navezovanje na druge šolske predmete. Ob tem je potrebno preveriti razumevanje medpredmetnega povezovanja, ko gre za pouk tujih jezikov, kar bom pokazala na primeru analize potrjenih učbenikov za angleščino za 6. razred OŠ, ki jo najdemo v magistrskem delu na temo medpredmetnega povezovanja med slovenščino in angleščino (Kreže 2022). V analizo so bili vključeni vsi potrjeni učbeniki za oba predmeta za 6. razred. Analiza je pokazala, da učbeniki za slovenščino (*Gradim slovenski jezik, Slovenščina v oblaku 6, Slovenščina 6, Slovenščina za vsak dan 6, Znanka ali uganka 6*) ne vsebujejo učnih enot, namenjenih medpredmetnemu povezovanju. V nasprotju s tem vsebujejo vsi potrjeni učbeniki za angleščino (*Messages 1, My Sails 3 new, Project 1, Right on 1, Touchstone 6*) učne enote, namenjene medpredmetnemu povezovanju. Ta podatek je sicer obetaven, vendar je potrebno natančneje preveriti posamezne nejezikovne vsebine, ki se pojavljajo.

Oglejmo si kot primer učbenike *Messages 1, My Sails 3 new* in *Touchstone 6*. Medtem ko so posamezni primeri medpredmetnega povezovanja angleščine z geografijo v učbeniku *Messages 6* vsebinsko in kognitivno primerni ali delno primerni (npr. besedilo o kontinentih), najdemo v učbeniku *My Sails 3 new* posamezne vsebine iz geografije (tudi biologije), ki pa niso usklajene z učnima načrtoma teh predmetov in so večinoma vsebinsko in kognitivno na nivoju, ki sodi na razredno stopnjo in ne v šesti razred. Učbenik *Touchstone 6* vsebuje sklop *Crossing Cultures*, ki ga Kreže identificira kot medpredmetno povezovanje. Učenci recimo v *Unit 2* spoznajo različne šole in šolske sisteme po svetu in nekatere praznike. Vsebina in pristop sta naravnana primerjalno in kot takšna vsebujeta medkulturno komponento. Gre torej za medkulturnost in ne za medpredmetno povezovanje, saj ne gre za medpredmetni pogled na vsebine iz predmeta geografija. Tudi nekatere druge lekcije vsebujejo gotovo zanimive vsebine medkulturnosti (*Unit 1: tipi hiš po svetu*), vendar pa ne

moremo ugotoviti, da te vsebine dosegajo cilje predmeta geografija. Gotovo gre v teh primerih za širjenje splošne razgledanosti učencev in za razvijanje medkulturne kompetence, konkretne navezave na predmet geografija ali kateri drugi predmet v 6. razredu pa ni opaziti. Povzamem lahko, da je potrebna pri določanju medpredmetnosti nekakšna previdnost, saj vsebine, ki se sicer tradicionalno najbrž ne bi pojavile v gradivih za pouk tujih jezikov, niso nujno medpredmetno povezovalne. Najbrž se takšne zdijo s stališča učiteljev tujih jezikov, ne pa s stališča učnih načrtov nejezikovnih predmetov. Medpredmetne učbenike morajo nujno sestavljati timi avtorjev z vseh predmetnih področij, ki bi naj bila vključena. Tak primer so učna gradiva, nastala v okviru projekta PROBSOFLIL⁴, ki vsebujejo medpredmetno povezovanje učenja tujega jezika (nemščina, ruščina) s kroskurikularnima temama varovanje okolja (trajnostni turizem) in finančna pismenost (realistična matematika). Gradiva so namenjena pouku v srednjih šolah in zapolnjujejo vrzel pri obravnavi tem s področij trajnostnega turizma in realistične matematike. Gradiva sta napisali skupini raziskovalcev tujih jezikov in matematike oz. geografije in biologije. Svoj postopek dela so opisali v didaktičnih priročnikih, pri čemer pojasnjujejo težave prilagajanja in hkratnega doseganja ciljev vseh vpletenih predmetov. Vsa gradiva so bila preizkušena na gimnazijah v Sloveniji, Avstriji, Litvi in na Slovaškem, rezultati implementacije pa so bili zelo dobri, tako pri učiteljih kot pri učencih (Lipovec in Lipavc Oštir 2022, Vovk in Ambrožič Dolinšek 2022).

Poglavje 2 lahko na kratko povzamem z ugotovitvijo, da v slovenskem prostoru ne primanjkuje samo sistematičnega uvajanja medpredmetnega povezovanja, ki bi vključevalo pouk jezikov in nejezikovnih predmetov, ampak tudi raziskav o takšnem pouku. To je seveda povezano oz. pogojeno med seboj.

3 Učitelji o medpredmetnem povezovanju (2022)

V tem poglavju predstavljam raziskavo, izvedeno v okviru projekta *Jeziki štejejo jeseni 2022* na osnovnih in srednjih šolah projekta, dodatno pa še na drugih osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji, pri čemer je bila prvim anketa razposlana preko projektne mreže, drugim pa na naslove svetovalnih služb na posameznih osnovnih in srednjih šolah. V nadaljevanju prispevka po treh sklopih predstavljam rezultate ankete in nato diskusijo hipotez.

⁴ Gl. <http://kger.ff.ucm.sk/de/softclil-projektergebnisse/>.

3.1 Osnovni podatki o raziskavi in hipoteze

Osnovni cilj raziskave, izvedene septembra 2022 na osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji, je bil identificirati stališča in prakso učiteljev jezikov v zvezi z medpredmetnim povezovanjem. Raziskava je bila izvedena v obliki spletnega anketnega vprašalnika. Povezava na vprašalnik je bila poslana večini osnovnih in srednjih šol, in sicer s prošnjo, naj anketo izpolnijo vsi, ki poučujejo jezike. Statistika (1KA) kaže, da je od vseh, ki so spletno anketo odprli, 45 % anketo v celoti tudi izpolnilo. Odzivnost ocenjujem kot precej ugodno. Anketa je sorazmerno kratka in vsebuje tako vprašanja, v katerih učitelji na splošno reflektirajo o svoji praksi ter izražajo svoja stališča, kot tudi takšna, kjer v konkretnih situacijah reagirajo na podane odločitve in ravnanja.

Demografski podatki nam povedo naslednje:

- a/ Na anketo je odgovorilo 260 (93 %) učiteljic in 20 (7 %) učiteljev, ena oseba ni označila spola. Odstotki so primerljivi s podatki o zaposlenih učiteljicah in učiteljih v Sloveniji v šolskem letu 2015/2016, ko je bilo učiteljev samo 12 % (Statistični urad R Slovenije).
- b/ Starostna struktura kaže na največ tistih med 41 in 50 letom (43 %), sledijo tisti med 51 in 60 leti (22 %), nato tisti med 31 in 40 leti (20 %), mlajših od 30 let je 3 % in starejših od 60 let 6 %. Ta distribucija kaže, da razpolaga velika večina anketiranih s precej delovnimi izkušnjami poučevanja jezikov. Distribucija po starosti v anketi se pokriva z analizo TALIS raziskave (2018, str. 75), po kateri so slovenski učitelji oz. učiteljice v osnovni šoli v povprečju stari skoraj 46 let in se umeščajo v četrtnino držav z najstarejšimi učitelji (prim. tudi OECD raziskavo).
- c/ Večina anketiranih živi v vasi (38 %) ali manjšem mestu (37 %), v večjih mestih (Ljubljana, Maribor, Celje, Kranj, Koper) jih živi 24 %. Glede na razpršeno poseljenost Slovenije in zgoščenost v urbanih središčih so podatki iz ankete primerljivi s statističnimi podatki o državi (Statistični urad R Slovenije).
- d/ Podatki o poučevanju v posameznih regijah v Sloveniji so precej razdrobljeni (od 2 % v Posavski regiji do 22 % v Osrednjeslovenski regiji), zato sem jih združila, in sicer glede na tradicionalne regije: severovzhodna Slovenija oz. Prekmurje, Štajerska in Koroška (49 %), osrednja Slovenija oz.

Gorenjska, Ljubljana, Dolenjska (33 %) ter Primorska z Notranjsko (17 %). Tako združeni podatki bodo ugodni za statistično analizo.

- e/ Anketirani poučujejo najpogosteje v osnovni šoli (70 %), sledijo srednje šole (29 %) in druge vrste ustanov (1 %).
- f/ Anketirani poučujejo različne jezike (možno je bilo označiti več jezikov), od katerih so bili najpogosteje označeni naslednji jeziki: angleščina (44 %), slovenščina (35 %), nemščina (23 %). Ostali jeziki tvorijo skupino redkeje označenih: italijanščina (7 %), španščina (4 %), madžarščina (3 %), španščina (3 %), francoščina (2 %). Za preverjanje signifikantnosti sem jezike združila na naslednji način: slovenščina + madžarščina (kot prvi jezik ali jezik okolja), angleščina (kot privilegirani tuji jezik) in ostali tuji jeziki.

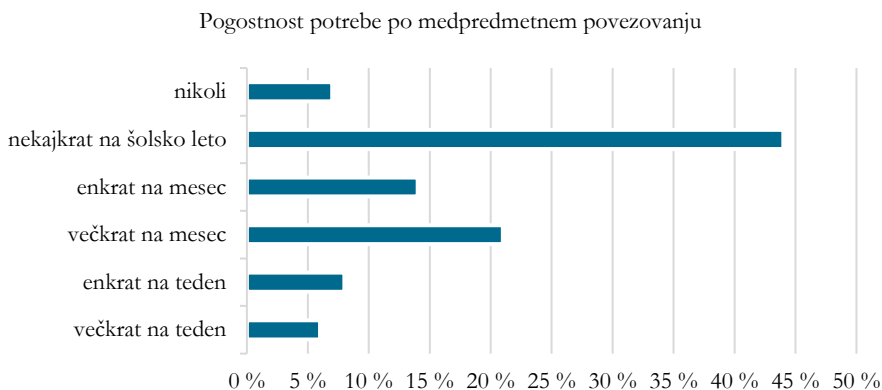
Demografski podatki bodo glede na hipoteze uporabljeni v statističnih izračunih. Glede na raziskave, narejene v slovenskem prostoru v zadnjih letih (poglavje 2), postavljam naslednje hipoteze:

- a) Učitelji jezikov medpredmetnega povezovanja ne prakticirajo redno in pogosto.
- b) Učitelji jezikov vedo, da je medpredmetno povezovanje koristno in pozitivno, vendar jim pogosto manjkata razumevanje in praksa v izvajanju takega pristopa.
- c) Učitelji jezikov na konkretne situacije medpredmetnega povezovanja reagirajo s stališča predmeta, ki ga poučujejo, in ne s stališča medpredmetnega povezovanja.
- d) Učitelji jezikov so naklonjeni izobraževanju na področju medpredmetnega povezovanja.
- e) Medpredmetno povezovanje bolje poznajo in pogosteje izvajajo učitelji na osnovnih šolah v primerjavi s tistimi na srednjih šolah.
- f) Glede na nesistematičnost izvajanja medpredmetnega povezovanja ne pričakujemo razlik glede na v raziskavi definirane tri regije v Sloveniji.

Rezultati ankete bodo v nadaljevanju predstavljeni glede na tri področja: nujnost in realizacija medpredmetnega povezovanja (3.2), utemeljevanje medpredmetnega povezovanja (3.3) in odziv na konkretne situacije v šoli (3.4). Sledila bo diskusija po hipotezah (3.5).

3.2 Nujnost in realizacija medpredmetnega povezovanja

Medpredmetno povezovanje v šolstvu v Sloveniji (trenutno) ni obvezen pristop, torej ga učitelji niso dolžni izvajati, ampak je izvajanje odvisno od različnih dejavnikov, kot so zanimanje za ta pristop, stališče o njegovi nujnosti in širjenje prakse izvajanja na šoli ter širše (izobraževanja, projekti, aktivni idr.). Učitelji so s temi dejavniki motivirani za spoznavanje medpredmetnega povezovanja, obenem pa se zaradi didaktičnih gradiv, projektov, reakcij in vprašanj učencev ter drugega znajdejo tudi v situacijah, ko ugotovijo, da pri svojem delu potrebujejo neko obliko sodelovanja in povezovanja z drugimi iz zbornice, ki poučujejo nejezikovne predmete. Govorimo torej o potrebi po taki vrsti timskega dela in v anketi učitelji reflektirajo o svoji pogostosti pojavljanja te potrebe (VPR 1). Njihovi odgovori so pokazali naslednje:



Graf 1: V odstotkih izražena potreba po medpredmetnem povezovanju

Najvišji odstotek učiteljev (44 %) navaja ugotovitev, da nekajkrat na šolsko leto za poučevanje svojega jezikovnega predmeta potrebujejo neko vrsto sodelovanja, povezovanja oz. pomoči nekoga iz zbornice, ki ne poučuje jezikov. Vse ostale možnosti so posamezno dobile precej manj odstotkov, vendar pa jih je smiselno združiti na naslednji način. Možni odgovori, ki kažejo na najpogosteje opaženo potrebo po medpredmetnem povezovanju, so: večkrat na teden, enkrat na teden in večkrat na mesec. Sešteti dajejo 36 %, kar pomeni, da imamo nekako dvojnost v rezultatih. Nekaj več kot polovica anketiranih ($n = 281$), tj. 51 %, samo nekajkrat na leto ali nikoli ne zazna potrebe po medpredmetnem povezovanju z nejezikovnimi

predmeti, obenem pa 36 % anketiranih to potrebo zaznava sorazmerno pogosto. Statistična analiza glede na parameter tip šole (OŠ ali SŠ) in glede na posamezne jezike, ki jih učitelji poučujejo, ni pokazala signifikantnosti. Statistično signifikanten ($\chi^2 = 24,453$, $L = 0,006$) je parameter regija, kjer učitelji poučujejo, pri čemer sem posamezne regije združila (gl. zgoraj). Prav tako sem v prikazu združila tri rezultate, ki prikazujejo pogosto zaznavanje potrebe po medpredmetnem sodelovanju (večkrat na teden, enkrat na teden, večkrat na mesec). Tabela 1 prikazuje najbolj in najmanj ugodne možnosti v odgovorih:

Tabela 1: Potrebe po medpredmetnem sodelovanju (regije)

možnost/regija (%)	SV Slovenija	osrednja Slovenija	Primorska z Notranjsko
pogosto zaznavanje potrebe	34,3	29,3	44,2
nekajkrat na šolsko leto	38,0	54,4	42,3

Dvojnost v odgovorih je v največji meri zaznati v anketah, rešenih na Primorskem in Notranjskem ter v osrednji Sloveniji, medtem ko so odgovori iz SV Slovenije bolj razpršeni. Po najnižjem odstotku zaznane potrebe po medpredmetnem povezovanju odstopajo učitelji iz osrednje Slovenije, medtem ko so ostali nekako primerljivi. Najpogosteje zaznavajo potrebno po medpredmetnem povezovanju učitelji iz Primorske in Notranjske, nekako sredinsko vrednost kažejo odgovori iz SV Slovenije, najredkeje pa potrebo po povezovanju zaznavajo učitelji iz osrednje Slovenije. Te podatke lahko razumemo kot pokazatelj situacije, saj so statistično signifikantni, obenem pa aplicirajo nadaljnje raziskave.

Povezano s tem so učitelji navedli povprečno število v šolskem letu izvedenih šolskih ur medpredmetnega povezovanja z nejezikovnimi predmeti (VPR 2). Niso torej navajali ur povezovanja pouka različnih jezikov med seboj. Ker je bilo možno zapisati tako številčni odgovor kot tudi besedni ali pa komentar, z grafom 2 prikazujem devet najpogostejših številčnih odgovorov, sledi pa predstavitev besednih odgovorov in komentarjev.



Graf 2: Povprečje izvedenih ur medpredmetnega povezovanja letno

Vse navedbe, ki jih prikazuje graf, predstavljajo 233 odgovorov oz. 83 % vseh anketiranih. Graf nam pove, da torej velika večina učiteljev izvede samo nekaj ur medpredmetnega povezovanja z nejezikovnimi učitelji letno. Številke se gibljejo od nič do šest ur, nato najdemo 14,9 % tistih, ki izvedejo v povprečju deset ur, in 3,6 % tistih, ki izvedejo povprečno 20 ur. Navedbe so primerljive z odgovori na vprašanje 1.

Med besednimi odgovori najdemo takšne, kjer je številčna navedba preprosto podana besedno (*nič, vsaj 4 na teden, 1 do 2, ...*), komentarji pa so:

- *Nobene, vsaj ne v smislu, da sva oba učitelja v razredu, se pa pogovarjamo o obravnavani snovi v zbornici.*
- *Sama iščem vsebine iz drugih predmetov.*
- *Po potrebi; ob dnevih dejavnosti.*

Tudi ti komentarji kažejo na stihijo, kar zadeva medpredmetno povezovanje in jezike. Pristop ni stalni in sistematični del poučevanja in se pojavlja v zelo različnih kontekstih in različno intenzivno.

Za preverjanje vpliva demografskih parametrov na povprečje števila ur medpredmetnega povezovanja letno sem navedbe ur združila v naslednje skupine: 0 ur, 1–10 ur, 11–20 ur, več kot 21 ur. Statistično signifikantnost je pokazal samo parameter regija ($\chi^2 = 14.353$, $L = 0,026$), kar prikazuje spodnja tabela.

Tabela 1a: Letno povprečje ur medpredmetnega povezovanja po regijah

ure/regija	SV Slovenija	osrednja Slovenija	Primorska z Notranjsko
0 ur	10,9 %	17,4 %	5,8 %
1–10 ur	81,0 %	73,9 %	69,2 %
11–20 ur	4,4 %	4,3 %	17,3 %
več kot 21 ur	3,7 %	4,3 %	7,7 %
skupaj	137 (100 %)	92 (100 %)	52 (100 %)

Pozitivno odstopajo šole na Primorskem z Notranjsko, kjer je najvišji odstotek tistih, ki v povprečju letno opravijo največ ur medpredmetnega povezovanja, kar velja za kategoriji več kot 21 ur in 11 do 20 ur. Negativno odstopajo šole v osrednji Sloveniji, kjer je najvišji odstotek tistih, ki medpredmetnega povezovanja sploh ne izvajajo. To podatek je neposredno povezan s podatkom iz VPR 1, ki kaže, da učitelji iz osrednje Slovenije tudi najredkeje zaznavajo potrebo po medpredmetnem povezovanju z učitelji nejezikovnih predmetov.

Učitelji so lahko označili več odgovorov na vprašanje, zakaj potrebujejo ali si želijo medpredmetnega sodelovanja (VPR 3). Najpogosteje (83 %) je bil označen odgovor, da učitelji verjamejo v idejo, da naj učenci razumejo svet skozi povezave med posameznimi področji. Drugi najpogosteje izbrani (69 %) odgovor je, da želi učitelj neko vsebino pojasniti z neke druge perspektive, tretji najpogosteje (29 %) izbrani odgovor pa je, da se učitelj dobro razume z nekaterimi učitelji nejezikovnih predmetov in zato rad sodeluje z njimi. Sledi odgovor, da je vodstvo šole odredilo medpredmetno sodelovanje (9 %). Ostali možni odgovori so bili redkeje označeni. Najpogosteje označena odgovora nam povesta, da učitelji načeloma pozitivno interpretirajo pojav medpredmetnega povezovanja, saj se zavedajo povezanosti področij v življenju, kar pri poučevanju rezultira v tem, da se jim zdi smiselno pojasnjevati neko vsebino z različnih perspektiv. Tretji najpogosteje izbrani odgovor kaže na omenjeno stihijo, v kateri je pomembno, kako dobro se poznaš in razumeš s sodelavkami oz. sodelavci. Osebne preference torej v veliki meri določajo medpredmetno povezovanje. Četrty odgovor sicer kaže na zavedanje vodstva šol o pomembnosti medpredmetnega povezovanja, vendar pa obenem kaže na to, da učitelji niso bili deležni ustreznega informiranja, tudi dodatnega izobraževanja najbrž ne. Ob tem ostaja odprto vprašanje, ali jim to ni bilo ponujeno oz. niso pokazali zanimanja zanj.

Pri istem vprašanju je bilo možno navesti tudi druge možnosti, ki jih odgovori od a do g niso zajeli. Štirinajst učiteljev se je odločilo za to, da zapišejo svojo utemeljitev, pri čemer lahko te utemeljitve razdelimo na tiste, ki so naklonjene medpredmetnemu povezovanju, in tiste, ki ga odklanjajo.

Naklonjene utemeljitve:

- *Ker je takšno povezovanje avtentično in dijake motivira k aktivnosti in zanimanju za posamezne vsebine.*
- *Ker je jezik živ in zato tudi lažje razumejo nekaj v tujem jeziku, če to že znajo v slovenščini.*
- *Ker to popestri pouk.*
- *Ker se snov navezuje in povezuje, širši spekter znanja.*
- *Ker je takšno znanje trajnejše, kvalitetnejše.*
- *Ker se mi zdi za učence bolj zanimivo.*
- *Ker želim nadgraditi, osmisliti, aktualizirati ... vsebine, teme pri pouku jezika.*
- *ker tako približam teme in snov izobraževalnemu programu.*

Navedene izjave pokrivajo širok spekter pozitivnih elementov – od motivacije, popestitve in avtentičnosti do boljšega razumevanja, širjenja spektra znanja, trajnejšega in kvalitetnejšega znanja ter boljše vpetosti v izobraževalni program. Izjave se vključujejo v paleto odgovorov od a do g in dajejo zelo pozitivno sliko samega pristopa medpredmetnega povezovanja.

Nenaklonjeni utemeljitvi:

- *Ne izvajam, ker po 35 letih poučevanja ne vidim bistvene koristi.*
- *Ne želim.*

Ena od nenaklonjenih utemeljitev ni utemeljena, drugo zaznamuje nepripravljenost na spreminjanje načina dela oz. poučevanja, kar je pojasnjeno z dolžino delovnih izkušenj. Lahko si predstavljamo, da je starejšim učiteljem res veliko težje spremeniti paradigmo dela, sploh če jim to ni potrebno.

Pri dveh trditvah sta se dva parametra pokazala kot statistično signifikantna, in sicer regija ($\chi^2 = 6.836$, $P = 0,03$) ter starost ($\chi^2 = 11.353$, $L = 0,023$). Tako v SV Sloveniji 82 % učiteljev verjame v medpredmetno povezovanje, ker verjamejo v idejo, da naj

učenci svet razumejo skozi povezave med posameznimi področji. V to verjame 77,2 % učiteljev iz osrednje Slovenije in 94,2 % tistih iz Primorske z Notranjsko. Tudi tukaj se torej učitelji iz zahodnega dela Slovenije pokažejo najbolj naklonjene medpredmetnemu povezovanju, nekoliko manj tisti iz SV Slovenije in še manj tisti iz osrednje Slovenije. Demografski parameter starost je statistično signifikanten za trditev o dobrem sodelovanju v zbornici kot pomembnem dejavniku pri odločanju in potrebi po povezovanju. To velja za 21,7 % učiteljev med 20 in 30 letom, 45,6 % tistih med 31 in 40 letom, 26,5 % tistih med 41 in 50 letom, 25,4 % tistih med 51 in 60 letom ter 11,8 % tistih nad 60 let. Osebne povezave med učitelji in razumevanje so torej najpomembnejše tistim med 31 in 40 letom starosti, torej med tistimi s sorazmerno manj izkušnjami dela na šoli.

Zadnje vprašanje iz sklopa nujnosti in realizacije medpredmetnega povezovanja se nanaša na stališča v situaciji, ko je šoli oz. vodstvu naloženo, da se naj izvaja medpredmetno povezovanje. Učitelji so označili (ne)strinjanja z reakcijami na situacijo (Likert). Odgovore prikazuje tabela 2.

VPR 5: Na šoli smo dobili nalogo, da se naj medpredmetno povežemo. Kaj menim o tem? (n = 281)

Tabela 2: Strinjanje z nalogo v šoli

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
To je pozitivno, ker tako dobim nekaj vpogleda v druge predmete in bolje razumem, kaj vse se učijo moji učenci.			
48	48	3	0
Nalogo pozdravljam, ker bi morali biti učitelji tisti, ki učencem pokažemo povezanost posameznih področij.			
46	49	4	1
Naloga mi ni všeč, ker sem tako ali tako v časovni stiski in bom zdaj morala žrtvovati nekaj ur mojega predmeta.			
3	19	51	27
Naloge ne pozdravljam, ker pomeni dodatno delo.			
3	10	58	29
Nalogo pozdravljam, ker bodo tako moji kolegi naravoslovci in matematiki končno ugotovili, da tudi jezikoslovci poučujemo resne zadeve.			
15	32	37	16
Nalogo pozdravljam, ker sem slišala, da uspešni šolski sistemi, kot je npr. na Finskem, veliko poučujejo medpredmetno povezovalno.			
12	51	29	8
Naloge ne pozdravljam, ker si ne želim in se nimam časa učiti drugih predmetov.			
2	5	46	47

Odgovori kažejo na pozitivna stališča, kar zadeva naloge medpredmetnega povezovanja. Vpogled v druge predmete je pozitivno ocenjen (96 %), učitelji so odgovorni za predstavljanje medpredmetnosti učencem (95 %), učenje drugih predmetov ne predstavlja ovire za učitelje jezikov (93 %) in dodatno delo tudi ni ovira (87 %). Večina učiteljev je pripravljena žrtvovati nekaj ur svojega jezikovnega predmeta za medpredmetno povezovanje (78 %), nekoliko manj pa motivirajo uspešni zgledi, kot je Finska, saj se samo 63 % vprašanih želi zgledovati po finskem šolskem sistemu. Učitelji so polarizirani glede tega, ali menijo, da bi lahko skozi medpredmetno povezovanje dvignili ugled jezikovnim predmetom pri tistih sodelavcih, ki poučujejo naravoslovje ali matematiko (47 % se jih s tem strinja).

Kar zadeva VPR 5, sta statistično signifikantna dva demografska parametra: starost in regija. Ker se nanašata na štiri različne trditve iz VPR 5, jih predstavljam po posameznih stališčih in tabelarno.

Stališče: **Naloga mi ni všeč, ker sem tako ali tako v časovni stiski in bom zdaj morala žrtvovati nekaj ur mojega predmeta** (starost: $\chi^2 = 25.689$, $L = 0,012$, regija: $\chi^2 = 14.236$, $L = 0,027$).

Tabela 2a: Bojazen pred medpredmetnim povezovanjem in starost učiteljev

%	20–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	nad 60 let
strinjanje	52,2	29,8	17,4	14,3	11,8

Z leti poučevanja in pridobivanjem izkušenj se zmanjšuje bojazen zaradi časovne stiske in "žrtvovanja" ur jezikovnega predmeta, kot pokažejo odstotki iz tabele. To pomeni, da navduševanje nad novim pristopom in drugačnim pogledom na poučevanje ni nujno nekaj, kar bi navdušilo mlade učitelje. Izjava je v nasprotju npr. z izsledki raziskave v Nemčiji (Wegner 2015, str. 100), ki je pokazala manj pripravljenosti za uvajanje pristopa CLIL pri starejših učiteljih in več zanimanja ter pripravljenosti pri najmlajših in mlajših učiteljih⁵.

⁵Tudi v tej raziskavi so največji odstotek predstavljali učitelji v starosti med 41 in 50 leti.

Tabela 2b prikazuje odstotke strinjanja z isto izjavo, tokrat po posameznih regijah:

Tabela 2b: Bojazen pred medpredmetnim povezovanjem in regije

%	SV Slovenija	osrednja Slovenija	Primorska z Notranjsko
strinjanje	14,6	29,4	26,9

Najmanj bojazni kažejo učitelji iz SV Slovenije, sledijo jim tisti iz Primorske z Notranjsko, največ bojazni pa zaznamo pri učiteljih iz osrednje Slovenije. Podatki so primerljivi s podatki iz vprašanj 1, 2 in 3, ki kažejo na šibkeje zaznavano potrebo po medpredmetnem povezovanju, manj povprečno letno izvedenih ur in šibkeje izraženo stališče o smiselnosti razumevanja sveta skozi povezave med področji. Učitelji iz osrednje Slovenije primerjalno z drugima regijama torej v večji meri odklanjajo medpredmetno povezovanje.

Stališče: **Naloge ne pozdravljam, ker pomeni dodatno delo** (starost: $\chi^2 = 23.825$, $L = 0,021$).

Tabela 2c: Dojemanje naloge kot dodatnega dela pri različnih starostnih skupinah učiteljev

%	20–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	nad 60 let
strinjanje	34,8	15,8	11,6	4,8	17,7

Najmlajša in najstarejša skupina anketiranih učiteljev dojemata nalogo kot dodatno delo, kar občutita kot negativno. V ostalih skupinah takšno dojemanje pada s starostjo in s pridobivanjem izkušenj. Tak rezultat je primerljiv z raziskavo TALIS (2018, str. 55), ki je pokazala, da izkušnje učiteljem omogočajo porabo manjše količine časa za ohranjanje delovnega vzdušja in opravljanje administrativnih nalog v primerjavi z mlajšimi kolegi.

Stališče: **Nalogo pozdravljam, ker sem slišala, da uspešni šolski sistemi, kot je npr. na Finskem, veliko poučujejo medpredmetno povezovalno** (starost: $\chi^2 = 21.921$, $L = 0,038$).

Tabela 2d: Uspešnost šolskih sistemov in medpredmetno povezovanje

%	20–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	nad 60 let
strinjanje	21,7	35,1	55,4	50,8	52,9

Tudi pri izjavi o finskem šolskem sistemu kot zgledu medpredmetnega povezovanja se najmlajša generacija loči od ostalih, pri katerih je razlika približno 10 %. Več delovnih izkušenj gotovo prinaša več razgledanosti v mednarodnem šolskem prostoru, kar doprinese k izoblikovanju stališč.

Stališče: **Nalogo pozdravljam, ker sem slišala, da uspešni šolski sistemi, kot je npr. na Finskem, veliko poučujejo medpredmetno povezovalno** (regija: $\chi^2 = 13.136$, $L = 0,041$).

Tabela 2e: Finska šola kot zgled medpredmetnega povezovanja po regijah

%	SV Slovenija	osrednja Slovenija	Primorska z Notranjsko
strinjanje	73,0	52,2	57,7

Po strinjanju, kar zadeva finski zgled, pozitivno izstopajo učitelji iz SV Slovenije, tisti iz ostalih dveh regij predstavljajo primerljivi skupini, vendar tudi tukaj negativno odstopajo učitelji iz osrednje Slovenije.

3.3 Utemeljevanje medpredmetnega povezovanja

Z dvema sklopoma trditev je bilo preverjano, kako učitelji dojemajo utemeljenost medpredmetnega povezovanja. V prvem takem sklopu (VPR 7) smo učiteljem ponudili različne reakcije na naslednjo trditev: *Organizacije kot npr. OECD govorijo o tem, katere kompetence bodo prebivalci potrebovali v prihodnosti. Med njimi sta najpomembnejši kreativnost in reševanje kompleksnih problemov. Kako je to povezano z medpredmetnim povezovanjem v šoli?* Reakcije lahko delimo na dve skupini, tj. pozitivne in negativne, pri čemer so bile v anketi navedene pomešano. Tabela 3 prikazuje odstotke (ne)strinjanja s posamezno reakcijo.

Tabela 3: Kompetence za prihodnost in medpredmetno povezovanje

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
To sploh ni povezano. Gre za različne kompetence, ki jih razvijamo samo pri posameznih predmetih.			
3	10	50	37
Mislim, da učenci tudi skozi medpredmetno povezovanje postajajo bolj kreativni, ker razumejo neke pojave z več perspektiv.			
47	50	2	0
Kompleksne probleme lahko uspešno rešuješ samo, če jih znaš pogledati in razumeti z različnih perspektiv.			

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
54	43	2	1
Učenci morajo v šoli dobro usvojiti osnovna znanja z nekega področja. Ko bodo študirali ali pa ko bodo zaposleni, bodo sodelovali z drugimi. Zdaj je za to prezgodaj.			
4	15	58	24
OECD lahko to govori, ampak realnost je drugačna. Če bi ti strokovnjaki z OECD prišli v moj razred, bi videli, da je težko govoriti o reševanju kompleksnih problemov. Marsikateri učenec najbolj osnovnih stvari ne zmore.			
7	38	42	13

Večina učiteljev z medpredmetnim povezovanjem povezuje kreativnost in reševanje kompleksnih problemov kot kompetenci prihodnosti (87 %), kar pokažejo tudi s tem, da pogled na neko temo z različnih perspektiv razumejo kot razvijanje kreativnosti (97 %), kar zadeva tudi reševanje kompleksnih problemov (97 %). Večina učiteljev tudi vidi v šoli priložnost za medpredmetno povezovanje in meni, da to ni naloga višjih stopenj šolanja ali bodočega delodajalca (82 %). Pri tem odgovoru se je pokazalo, da tisti, ki menijo nasprotno, tj. 19 %, z odgovorom pravzaprav negirajo sami sebe, saj menijo, da je potrebno tudi z medpredmetnim povezovanjem razvijati dve ključni kompetenci za prihodnost, obenem pa odgovornosti za to ne bi prevzela šola, ampak nekdo kasneje. Morda univerza, delodajalec, življenje samo? Torej načeloma nekaj koristnega podpiramo, ampak ni nujno, da se strinjamo s prevzemanjem naloge in odgovornosti v tej smeri. Zadnja reakcija, ki aplicira diskrepanco med želenimi kompetencami in realnostjo v razredu, je oblikovana provokativno in kot takšna je polarizirala učitelje, saj se 45 % z njo strinja, ostali jo zavračajo. Predvsem nam kaže, da koncepti, kot je OECD učni kompas 2030 in podobni dokumenti iz prejšnjih let, niso sistematično in načrtno vpeljani v slovenski šolski sistem, saj skoraj polovici anketiranim pomenijo oviro ob predstavi konkretnega spreminjanja paradigme v razredu in posledično se taki oviri takoj pripiše nerealnost.

Glede dojemanja reakcij iz tabele je izračun pokazal, da so demografski parametri statistično signifikantni za dve izjavi in dva parametra.

Izjava: Mislim, da učenci tudi skozi medpredmetno povezovanje postajajo bolj kreativni, ker razumejo neke pojave z več perspektiv (starost: $\chi^2 = 17.179$, $L = 0,028$).

Tabela 3a: Medpredmetno povezovanje in kreativnost – starost učiteljev

%	20–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	nad 60 let
strinjanje	100	58,2	95,0	100	100

Z izjemo starostne skupine od 31 do 40 let se vse druge skupine v izjemno visokih odstotkih strinjajo z izjavo o spodbujanju kreativnosti skozi medpredmetno povezovanje. Ta rezultat je težko pojasniti brez primerljivih študij iz slovenskega prostora.

Izjava: Učenci morajo v šoli dobro usvojiti osnovna znanja z nekega področja. Ko bodo študirali ali pa ko bodo zaposleni, bodo sodelovali z drugimi. Zdaj je za to prezgodaj. (tip šole: $\chi^2 = 12.150$, $L = 0,059$).

Tabela 3b: Priložnost za medpredmetno povezovanje – tip šole

%	OŠ	SS
strinjanje	20,2	12,2

Razlika 8 % je lahko posledica tega, da imajo učitelji na srednjih šolah več povezav z naslednjimi stopnjami v šolskem sistemu in tudi s poklicnim razvojem svojih nekdanjih učencev ter tako v večji meri razumejo pomen starostno zgodnjega uvajanja medpredmetnega povezovanja, saj glede na nizek odstotek (12,2 %) hitreje začutijo, kdaj je priložnost lahko zamujena.

Drugi sklop trditev (VPR 9), ki zadevajo utemeljenost medpredmetnega povezovanja, vsebuje niz trditev, ki utemeljujejo tak pristop s stališča posameznega učitelja, njegovega profesionalnega razvoja in šolskega konteksta. Učitelji so v odgovorih izrazili svoje (ne)strinjanje (Likert). Trditve lahko razdelimo na naslednja področja: splošno o medpredmetnem povezovanju, učna gradiva in izvedba na šoli. Tabela 4a v odstotkih prikazuje reakcije učiteljev na splošne trditve o medpredmetnem povezovanju.

Tabela 4a: Delo učiteljev in medpredmetno povezovanje

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Medpredmetno povezovanje je pozitivno za moj profesionalni in osebni razvoj.			
51	46	3	0
Premalo vem o medpredmetnem povezovanju.			
4	35	42	15
Želel/-a bi si več izvedeti o medpredmetnem povezovanju.			
19	60	17	4
Ker poučujem jezike, ne vidim veliko možnosti za medpredmetno povezovanje.			
1	5	45	49
Medpredmetnega povezovanja se malo bojim, ker bo moj predmet s tem gotovo kaj izgubil.			
2	4	58	36
V šoli imamo šolske predmete, da je lažje nam učiteljem. Ampak to ni naravno, morali bi imeti medpredmetno povezovanje, ker v življenju ni posameznih šolskih predmetov, ampak je vse povezano.			
19	50	27	4

Pozitivno stališče do medpredmetnega povezovanja je očitno zaznati tudi, kar zadeva profesionalni razvoj učiteljev (97 %), pri čemer ni strahu za izgubo funkcij jezikovnega predmeta (94 %), kar dokazuje tudi uvid v možnosti povezovanja pouka jezikov z drugimi predmeti (94 %). Približno polovica učiteljev (57 %) izraža samozavest glede poznavanja medpredmetnega povezovanja in vzporedno s tem se jih o tem pristopu želi 79 % še izobraževati. Pri tem ostaja odprto, ali je želja po izobraževanju neposredno povezana s situacijo v šoli, kjer se medpredmetno povezovanje uveljavlja, ali pa gre za neke splošne nagibe. Visok odstotek pozitivnih reakcij na pomembnost medpredmetnega povezovanja za profesionalni razvoj deloma negirajo reakcije na povezanost tega pristopa z učenjem za življenje, saj 31 % učiteljev te povezanosti ne prepozna.

Pri eni od trditev sta parametra starost učiteljev in regija statistično signifikantna.

Izjava: **Premalo vem o medpredmetnem povezovanju** (starost: $\chi^2 = 29.497$, $L = 0,003$).

Tabela 4a1: Poznavanje medpredmetnega povezovanja – starost učiteljev

%	20–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	nad 60 let
strinjanje	56,5	51,0	36,4	30,2	35,3

Mlajši skupini (do 40 let) v večji meri izkazuje, da vesta premalo o medpredmetnem povezovanju ali pa sta dovolj samokritični, da to izrazita. Sicer pa je pričakovati, da se z leti poučevanja in pridobivanja izkušenj tudi povečuje poznavanje različnih pristopov. Kljub temu pa je tudi pri najstarejših učiteljih delež nezadostnega poznavanja medpredmetnega povezovanja sorazmerno visok, kar je gotovo posledica nesistematičnega uvajanja tega pristopa v šole v Sloveniji.

Izjava: **Premalo vem o medpredmetnem povezovanju.** (regija: $\chi^2 = 16.373$, $L = 0,012$).

Tabela 4a2: Poznavanje medpredmetnega povezovanja po regijah

%	SV Slovenija	osrednja Slovenija	Primorska z Notranjsko
strinjanje	32,1	52,2	36,5

Izstopajo učitelji iz osrednje Slovenije, kjer jih malo več kot polovica ugotavlja, da vedo premalo o medpredmetnem povezovanju. Drugi dve regiji sta primerljivi med seboj. Tudi v tem aspektu so razvidne razlike med vzhodno in zahodno regijo na eni strani ter osrednjo na drugi. Skupaj z vprašanji 1, 2, 3, 5 in 9 tvorijo odgovori niz odklonilnih stališč do medpredmetnega povezovanja, šibkejše poznavanje in manj izkušenj na področju osrednje Slovenije.

Razširjenost in uspešnost uveljavljanja nekega didaktičnega pristopa sta neposredno povezani z učnimi načrti in učbeniški kompleti. Medpredmetno povezovanje sicer obstaja kot sestavni del učnih načrtov, vendar pa to še ni zagotovilo za sistematično uvajanje v pouk. Na primeru nekaj učbenikov je razvidno (poglavje 2), da to potrjujejo tudi sami učbeniki (gl. tudi prispevek Lindemann v tej monografiji). V primeru dveh izjav so učitelji v anketi reagirali na ti dve temi, rezultate v odstotkih prikazuje tabela 4b.

Tabela 4b: Učni načrti in učbeniki v perspektivi medpredmetnega povezovanja

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Medpredmetno povezovanje ni dovolj vključeno v učne načrte in zato pomeni dodatno delo ter dodatne obremenitve glede na število ur mojega predmeta.			
25	54	21	1
Učbeniški kompleti, ki jih uporabljam, v bistvu vsebujejo zelo malo medpredmetnega povezovanja.			
9	34	45	12

Učitelji ugotavljajo, da jim učni načrt ne omogoča dovolj možnosti za uveljavljanje medpredmetnega povezovanja, kar se posledično kaže v tem, da tak pristop pomeni dodatno obremenitev za jezikovni predmet (79 %), obenem pa približno polovica učiteljev (57 %) ocenjuje, da so učbeniški kompleti naklonjeni medpredmetnemu povezovanju. Demografski parametri za obe izjavi niso statistično signifikantni.

Dve izjavi v vprašanju 9 se nanašata na šolski kontekst in tabela 4c prikazuje reakcije učiteljev na obe izjavi.

Tabela 4c: Šolski kontekst in medpredmetno povezovanje

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Medpredmetno povezovanje je na moji šoli predvsem odvisno od tega, kako dobro se posamezni učitelji/-ice razumejo med seboj.			
15	53	29	4
Razumem, da se medpredmetno povezujeta npr. učitelj kemije in biologije, učitelj zgodovine in geografije ali pa učitelji jezikov med seboj. Ne razumem pa, zakaj bi se naj medpredmetno povezovala učitelj jezikov in učitelj nejezikovnih predmetov. Pri jezikih vendar razvijamo jezikovne spretnosti.			
1	4	49	46

Visok odstotek učiteljev (95 %) vidi medpredmetno povezovanje tudi kot priložnost za pouk jezikov, obenem pa relativno visok odstotek (68 %) ugotavlja, da je tak pristop na šoli odvisen predvsem od tega, kako dobro se posamezni zaposleni razumejo med seboj. Tudi te reakcije kažejo na nesistematičnost, pomanjkanje izkušenj in nepovezanost učiteljev na šoli. Statistično signifikantne razlike je pokazal parameter starost ($\chi^2 = 21.500$, $L = 0,044$). V največjem odstotku se strinjajo z izjavo o odvisnosti medpredmetnega povezovanja od razumevanja posameznih učiteljev med seboj tisti v starosti 31 do 40 let (81 %), primerljivo pogosto tisti v starosti 41 do 50 let (68 %), 51–60 let (66,7 %) in v starosti 20–30 let (61 %). Najredkeje se z izjavo strinjajo tisti nad 60 let (29,4 %). Odvisnost od razumevanja posameznikov v zbornici torej zaznavajo tisti z najmanj delovnih izkušenj in vsi v najvišjem razponu svoje učiteljske poklicne poti. Ob koncu poklicne poti te povezanosti učitelji ne zaznavajo več pogosto.

3.4 Odziv na konkretne situacije v šoli

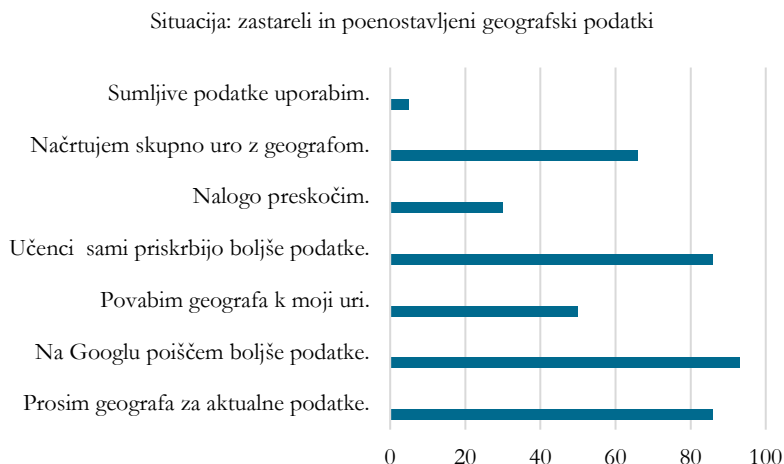
Anketa vsebuje tudi opise treh konkretnih situacij v šoli in možna ravnanja, na katera so učitelji v anketi reagirali (Likert). Njihove reakcije so v nadaljevanju prikazane v posameznih tabelah.

Situacija VPR 4: **V mojem jezikovnem učbeniku najdem neke geografske podatke, ki se mi zdijo malo zastareli in tudi preveč poenostavljeni. Kaj bom naredil/-a?**

Tabela 5a: Zastareli in poenostavljeni geografski podatki v jezikovnem učbeniku

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Prosim učitelja/-ico geografije za aktualne podatke, ki jih nato uporabim pri pouku.			
39	46	12	3
Na Googlu poiščem boljše podatke, ki jih nato predstavim v razredu.			
47	46	6	1
Povabim učitelja/-ico geografije, da pride za 10 minut k moji uri in komentira podatke v učbeniku (v slovenščini ali tujem jeziku).			
11	39	35	15
Naročim učencem, naj za domačo nalogo preverijo te podatke iz učbenika in jih aktualizirajo ter predstavijo pri pouku.			
26	60	11	2
Nalogo s sumljivimi podatki preskočim.			
7	23	42	27
Z učiteljem/-ico geografije načrtujem skupno uro, pri kateri bomo snov iz mojega učbenika predelali tako, da bova skupaj naredila delovni list (v primeru pouka tujega jezika bo list v tujem jeziku).			
17	49	15	9
Sumljive podatke uporabim pri pouku, ker so del učbenika.			
1	4	31	65

Zaradi boljše preglednosti prikazujem odstotke strinjanja s posameznimi rešitvami opisane situacije tudi grafično:



Graf 3: Zastareli in poenostavljeni geografski podatki v jezikovnem učbeniku

Odzivi učiteljev na možne rešitve nastale situacije kažejo paleto možnosti, pri čemer nekatere ne vključujejo medpredmetnega povezovanja samih učiteljev, druge pa različne oblike takega povezovanja. Rešitvi, pri katerih učitelj jezika uporabi zastarele in poenostavljene podatke ali pa nalogo preskoči, ker se zaveda njihove neustreznosti, sta najmanj sprejemljivi (5 % in 30 %). Odstotek 30 % za rešitev, kjer nalogo preprosto preskočimo, kaže na odsotnost medpredmetnega povezovanja – učitelj se raje izogne neustreznemu gradivu, kot pa da poišče pomoč. Pri tem je to možno interpretirati tudi pozitivno v smislu, da učitelj podatke preskoči in jih ne uporabi, saj ne želi slepo zaupati učbeniku. To kažejo tudi najvišji odstotki (93 %) pri rešitvi, kjer učitelj na spletu poišče aktualne podatke in jih uporabi. Obenem ta visok odstotek kaže tudi na visoko stopnjo samozavesti, kar zadeva področje, za katero učitelji najbrž niso izobraženi, tj. geografija. Sicer ni možno preveriti, koliko učiteljev, ki je izpolnjevalo anketo, je obenem tudi geografov, vendar gotovo lahko izhajamo iz zelo majhnega deleža, saj na obeh filozofskih fakultetah v Sloveniji ta študijska povezava sodi med redkejše. Samostojno iskanje podatkov vsebuje namreč dve pasti. Potrebno je poiskati ustrezne aktualne podatke in potrebno jih je ustrezno odbrati. Primer: podatki o številu prebivalcev nekega mesta so lahko različni, saj lahko upoštevajo različno prostorsko zamejitev, in to je vprašanje, ki ga znajo ustrezno razumeti in podatke ustrezno izbrati samo geografi.

Zelo visok odstotek je tudi prejela rešitev, v kateri učitelj naroči učencem, naj za domačo nalogo preverijo sporne podatke in jih aktualizirajo ter predstavijo pri pouku. Ta rešitev sicer aplicira medpredmetno delo samih učencev, ne pa nujno tudi učiteljev, saj ne vemo, ali se bo učitelj zanesel na delo učencev ali bo aktualne podatke poiskal tudi sam.

Naslednje tri rešitve predstavljajo različne oblike medpredmetnega sodelovanja: učitelj jezika prosi učitelja geografije za aktualne podatke in jih uporabi pri pouku (85 %), učitelj jezika načrtuje z učiteljem geografije skupno uro, pri kateri bo snov iz jezikovnega učbenika predelana tako, da bo skupaj narejen delovni list v tujem jeziku (66 %) in učitelj jezika povabi učitelja geografije, da pride za 10 minut k jezikovni uri in komentira podatke v učbeniku v slovenščini ali tujem jeziku (50 %). Najvišje odstotke je prejela rešitev, pri kateri je medpredmetno povezovanje tako rekoč minimalno – učitelj geografije priskrbi boljše podatke in to je vse. Načrtovanje skupne ure ne vključuje nujno tudi skupne izvedbe, gotovo pa vključuje vsaj pogovor, prilagajanje in iskanje skupnih točk v fazi pripravi učne ure. To so koraki, ki vodijo v uspešno medpredmetno povezovanje, podatki iz ankete pa kažejo, da je taki rešitvi naklonjenih 66 % vprašanih, kar nikakor ni visok odstotek, ki pa je povezljiv s tem, kar kažejo tudi drugi deli ankete. Najmanj odstotkov je prejela rešitev fleksibilnega sodelovanja, pri kateri učitelj jezika povabi geografa k tistemu delu svoje ure, v katerem je smiselno komentirati podatke iz učbenika. Taka rešitev je seveda logistično izvedljiva, predstavlja pa očitno nekaj, kar ni del prakse v šoli.

Odgovore smo preverili tudi glede na statistično signifikantnost demografskih parametrov. Na najpogosteje izbrano rešitev (učitelj sam poišče podatke na spletu in jih uporabi) ima vpliv parameter tip šole, na kateri učitelji poučujejo ($\chi^2 = 22.050$, $L = 0,001$). S to rešitvijo se strinja 70,5 % tistih, ki poučujejo na osnovni šoli, in 29,2 % tistih, ki poučujejo na srednji šoli. Razlaga je gotovo kompleksna in težko je trditi, da jo lahko pripišemo samo dejstvu, da je pouk geografije v osnovni šoli preprosto kognitivno manj zahteven kot v srednji šoli, kar pomeni, da je učitelj v osnovni šoli lahko v večji meri prepričan, da iskanje in selekcija takih podatkov zanj ne more biti preveč zahtevna naloga.

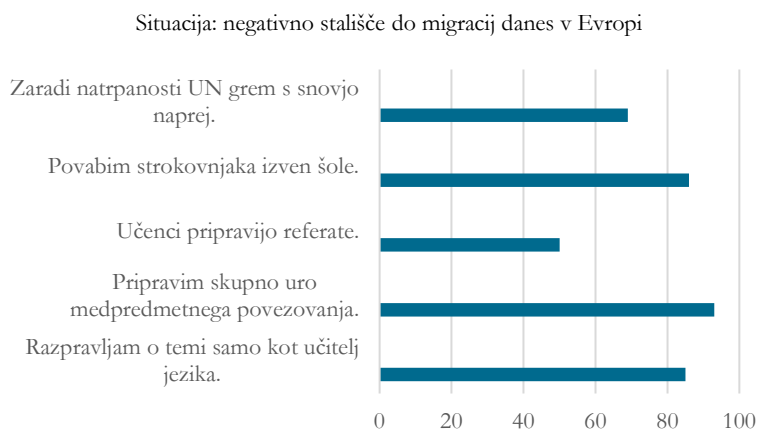
Kar zadeva vse tri oblike medpredmetnega sodelovanja, na prvo obliko (učitelj jezika prosi geografa za boljše podatke) demografski podatki nimajo vpliva, prav tako ne v primeru skupaj načrtovane učne ure in v primeru rešitve, pri kateri učitelj geografije pride k pouku jezika za 10 minut in komentira podatke.

Situacija VPR 6: **Pri jeziku, ki ga poučujem, smo pri pouku prebrali, da je v evropskih državah danes veliko priseljencev, tudi iz neevropskih držav. Nekdo od učencev je pripomnil, da je to slabo. Kaj naj storim kot učitelj jezikov?**

Tabela 5b: Negativno stališče do migracij danes v Evropi

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Učencem dam vedeti, da lahko o tem razpravljam samo kot učitelj/-ica jezikov in ne kot strokovnjak/-inja za migracije.			
39	46	12	3
Skupaj z učiteljem/-ico, ki poučuje etiko (sociologijo, geografijo), pripravimo uro, pri kateri temo osvetlimo z različnih področij in tako učencem posredujemo različna znanja in stališča ter jih spodbujamo k razmišljanju in debati.			
47	46	6	1
Med učence razdelim nekaj referatov na temo migracije, ki jih predstavijo pri moji uri.			
11	39	35	15
Poiščem nekoga izven šole, ki se na temo migracije spozna, in ga/jo povabim, da nas obišče in se pogovori z učenci (v slovenščini ali tujem jeziku).			
26	60	11	2
Ob natrpanem učnem načrtu si ne morem privoščiti poglobljanja teme in zato gremo s snovjo naprej.			
7	23	42	27

Zaradi boljše preglednosti prikazujem odstotke strinjanja s posameznimi rešitvami opisane situacije tudi grafično:



Graf 4: Negativno stališče do migracij danes v Evropi

Velika večina učiteljev (85 %) razume svojo vlogo in omejitve, kar zadeva področje, ki ga neposredno ne pokriva izobrazba, pri čemer demografski podatki nimajo signifikantne vrednosti. Obenem več kot polovica učiteljev (69 %) meni, da ob ciljnih svojega jezikovnega predmeta ne morejo glede na učni načrt obravnavati nejezikovnih tem, pri čemer demografski podatki anketiranih tudi ne igrajo vloge. Polovica učiteljev (50 %) podpira rešitev z referati na temo migracije, ki jih učenci predstavijo. Ta rešitev ne aplicira učiteljeve vloge, pri čemer tudi tukaj ni statistične signifikantnosti posameznih demografskih parametrov. Največ strinjanja so učitelji pokazali z rešitvijo medpredmetnega sodelovanja (93 %), pri kateri se učitelj jezikov poveže z ustreznim učiteljem na šoli in skupaj pripravita učno uro, kjer se problem osvetli z različnih pogledov. Na odločanje za to rešitev demografski parametri nimajo vpliva. Visok odstotek strinjanja (86 %) kaže rešitev, ki vsebuje posebno obliko medpredmetnega povezovanja, tj. sodelovanje s strokovnjakom izven šole. Predstavljamo si lahko, da šole izvajajo različne dneve aktivnosti, v katere lahko rešitev smiselno vključimo. Rešitev je statistično signifikantno povezana s parametrom starost učiteljev, ki so anketo reševali ($\chi^2 = 23.571$, $L = 0,023$). Najmanj se z rešitvijo strinjajo učitelji med 31 in 40 letom (49,1 %), ostale starostne skupine so v razponu od 61 % (20–30 let) do 68 % (41–50 let) in 71 % (nad 60 let) pa do 74,6 % (51–60 let). Medtem ko so učitelji v starosti 31 do 40 let v največji meri kritični do tega, da je medpredmetno povezovanje v veliki meri odvisno od dobrega razumevanja v zbornici (VPR 9), pa so skeptični tudi do sodelovanja strokovnjaka izven šole. Težko je govoriti o vzrokih za to, primerjava bi bila možna z raziskavami profesionalnega razvoja učiteljev jezikov v Sloveniji.

Situacija VPR 8: (Pri tem primeru se prosim postavite v vlogo učitelja/-ice angleščine.) Učitelj matematike na moji šoli sodeluje v mednarodnem projektu, pri katerem bo nekaj ur matematike izvedel v angleščini. Name se kot učitelja/-ico angleščine obrne po pomoč. Kaj menim o tem?

Orisana situacija dandanes na šolah, ki so mednarodno aktivne, sploh ni redka in zahteva temeljito pripravo pri implementaciji, pri čemer je dobro podprta s teoretičnimi premisami pristopov, kot je CLIL. V projektu PROBSOFCLIL je analiza za predmet matematika v gimnaziji pokazala (Lipovec in Lipavic Oštir, 2022) večji pozitivni učinek implementacije medpredmetno povezovalnega *soft* CLIL gradiva v primeru intenzivnega timskega dela učiteljic matematike in tujega jezika, kar je v projektu izvajala samo gimnazija iz Slovenije, medtem ko je potekalo timsko v ostalih državah projekta (Avstrija, Litva in Slovaška) samo v delu priprav, izvedba

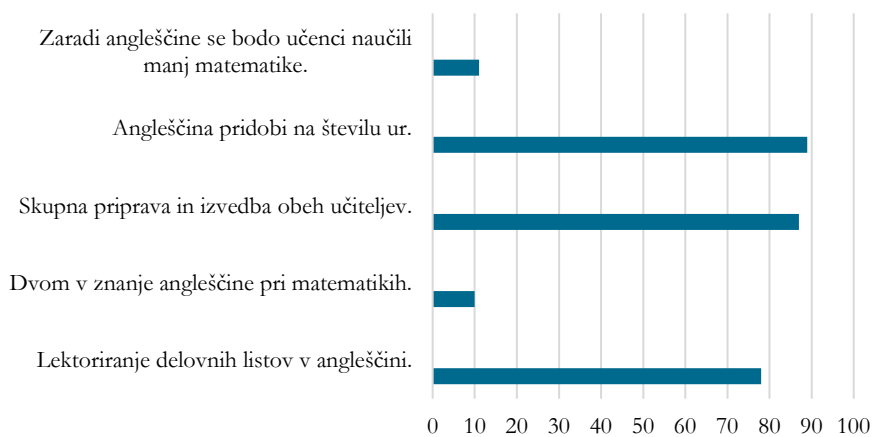
sama pa ne. Kot pokazatelj uspešnosti je bila merjena motivacija in odnos do matematike pri dijakih. Na teh izkušnjah iz projekta PROBSOFCLIL in rezultatih temelji tudi fiktivna situacija v anketi. Učiteljem je bilo ponujenih pet različnih predlogov in nanje so reagirali, kot prikazuje tabela 5c.

Tabela 5c: Učitelj matematike poskusno poučuje v angleščini

popolnoma se strinjam (%)	strinjam se (%)	ne strinjam se (%)	sploh se ne strinjam (%)
Lahko mu pomagam lektorirati delovne liste, ki jih bo pripravil v angleščini, čeprav mislim, da matematične terminologije v angleščini ne poznam zelo dobro. Ampak to mora poznati on.			
15	63	20	3
Dvomim, da bodo ure dobro izvedene, ker učitelji matematike običajno ne znajo dovolj dobro angleško.			
1	8	64	26
Najbolje bi bilo, če bi ure skupaj pripravila in izvedla v razredu učitelj matematike in angleščine.			
39	48	13	0
Zame je to pozitivno, ker bodo učenci imeli nekaj ur angleščine več kot sicer, čeprav bo snov matematična.			
32	57	10	1
Ker bodo ure v angleščini, se bodo učenci naučili manj matematike kot sicer.			
1	10	63	26

Zaradi boljše preglednosti prikazujem odstotke strinjanja s posameznimi rešitvami opisane situacije tudi grafično:

Situacija: učitelj matematike poskusno poučuje v angleščini



Graf 5: Učitelj matematike poskusno poučuje v angleščini

Glede orisane situacije so si učitelji v svojih reakcijah na predloge precej enotni. Še najmanj (78 %) podpirajo minimalno obliko medpredmetnega povezovanja, pri kateri učitelj angleščine lektorira delovne liste za pouk matematike v angleščini. Demografski parameter kraj bivanja je za to izjavo statistično signifikanten ($\chi^2 = 17.384$, $L = 0,008$). Minimalno obliko povezovanja podpira 81 % učiteljev z vasi, 83,7 % tistih iz manjših mest in 64,7 % učiteljev iz večjih mest. Ker parameter tip šole (OŠ ali SŠ) nima vpliva na odločitve učiteljev, tj. ni statistično signifikanten, odločitve učiteljev iz večjih mest ne moremo povezati neposredno s tipom šole, proti čemur govori tudi dejstvo, da v večjih mestih na srednjih šolah ne poučujejo samo tisti, ki tudi živijo v večjih mestih. Odgovor na to dilemo ostaja za zdaj odprt.

Intenzivnejšo obliko medpredmetnega povezovanja, v kateri ure skupaj pripravita in izvedeta učitelj angleščine in učitelj matematike, podpira 87 % vprašanih. To je predlog, pri katerem je poskrbljeno za razvijanje matematičnih in tujejezikovnih kompetenc ter predstavlja skoraj idealno situacijo, seveda pod pogojem, da učitelja ne tolmačita drug drugega, ampak se v aktivnostih dopolnjujeta. Tudi v tem primeru igra vlogo demografski parameter kraj bivanja ($\chi^2 = 10.104$, $P = 0,039$). Učitelji, ki živijo na vasi, najpogosteje podpirajo intenzivno obliko medpredmetnosti iz orisane situacije (93,5 %), manj pogosto jo podpirajo tisti iz manjših krajev (84,6 %) in najredkeje tisti iz velikih mest (79,4 %). Tudi v tem primeru parameter tip šole ni statistično signifikanten.

Velika večina učiteljev (89 %) razume orisano situacijo kot priložnost za pouk angleščine, saj bodo učenci imeli preprosto nekaj ur angleščine več. Visok odstotek pomeni, da večina učiteljev razume pristop CLIL kot učenje tujega jezika, ki se približuje naravnemu usvajanju jezikov, konkretno v matematičnem kontekstu. Statistika je pokazala, da demografski parametri na odziv v anketah nimajo vpliva.

Dve v anketi ponujeni razmišljanji izražata dvom v znanje angleščine pri učiteljih matematike oz. dvom v razvijanje matematičnih kompetenc zaradi uporabe angleščine kot učnega jezika. Dvom podpira samo manjši delež anketiranih. Tako jih 10 % meni, da učitelji matematike ne znajo dovolj angleško, zato ure ne bodo izvedene dobro. Odgovore lahko statistično signifikantno povežemo s krajem bivanja učiteljev ($\chi^2 = 19.495$, $L = 0,003$). Najmanj se z dvomljivo trditvijo strinjajo učitelji iz manjših mest (6,7 %), nekaj več tisti z vasi (9,3 %) in najpogosteje tisti iz velikih mest (14,7 %).

Drugi dvom, tj. slabše usvajanje matematičnih kompetenc zaradi rabe angleščine kot učnega jezika, podpira 11 % anketiranih. V tem primeru demografski parametri nimajo vpliva na stališče glede navedenega dvoma.

3.5 Diskusija hipotez

V podglavju 3.1 predstavljene hipoteze (a–f) izhajajo iz raziskav v slovenskem prostoru v zadnjih letih. Sledi diskusija posameznih hipotez.

a/ Učitelji jezikov medpredmetnega povezovanja z nejezikovnimi predmeti ne prakticirajo redno in pogosto.

Polovica učiteljev (51 %) začuti samo nekajkrat na leto ali nikoli potrebo po tem, da bi se povezovala z učitelji nejezikovnih predmetov. Obenem pa jih 36 % to potrebo začuti relativno pogosto. S tem primerljiv je tudi podatek, da velika večina učiteljev izvede letno v povprečju samo nekaj ur medpredmetnega povezovanja z nejezikovnimi predmeti. Sklenemo lahko, da učitelji jezikov medpredmetnega povezovanje z nejezikovnimi predmeti ne prakticirajo redno in pogosto, kar hipotezo potrjuje. S tem se je pokazalo, da se Strmčnikove ugotovitve iz leta 2001 potrjujejo oz. da na področju medpredmetnega povezovanja od takrat nismo naredili večjega napredka, vsaj kar zadeva učitelje jezikov.

b/ Učitelji jezikov vedo, da je medpredmetno povezovanje koristno in pozitivno, vendar jim pogosto manjkata razumevanje in praksa v izvajanju takega pristopa.

To hipotezo preverja vrsta trditev v anketi, na katere so učitelji reagirali. V smislu večje preglednosti so ugotovitve prikazane v tabeli. Dodana je tudi statistična signifikantnost posameznih demografskih parametrov.

Tabela 6: Ugotovitve, vezane na hipotezo b

št.	ugotovitve	demografski parametri
1.	Učenci naj razumejo svet skozi povezave med posameznimi področji (83 %) in učitelji želijo vsebine pojasnjevati z različnih perspektiv (69 %).	regija (gl. hipotezo f)
2.	Učiteljev vpogled v druge predmete je pozitivno ocenjen (96 %), zanj so učitelji odgovorni (95 %) in dodatno izobraževanje na nejezikovnem področju ni ovira (93 %), prav tako ni ovira dodatno delo (87 %) in večina (78 %) je pripravljena žrtvovati nekaj ur svojega predmeta. Polarizacija nastopi glede medpredmetnega povezovanja kot priložnosti za dvig ugleda jezikovnih predmetov pri tistih, ki poučujejo naravoslovje in matematiko (47 %).	regija (gl. hipotezo f)
3.	Kreativnost in reševanje kompleksnih problemov kot kompetenci prihodnosti sta povezani z medpredmetnim povezovanjem (87 %), pogled na neko temo z različnih perspektiv razvija kreativnost (97 %) in razvija spretnost reševanja problemov (97 %). Šola in ne višje stopnje šolanja ali delodajalec ima nalogo razvijanja medpredmetnega povezovanja (82 %).	Starostna skupina 31–40 let v majhnem deležu zaznava povezave med razvijanjem kreativnosti in medpredmetnim povezovanjem.
4.	Medpredmetno povezovanje je pozitivno za profesionalni in osebni razvoj učitelja (97 %), strah za izgubo funkcij jezikovnega predmeta je neutemeljen (94 %), učitelji prepoznajo možnosti za povezovanje z nejezikovnimi predmeti (94 %).	starost (gl. hipotezo d)
5.	Medpredmetno povezovanje je priložnost za učenje jezikov (95 %), vendar je uvedba na šoli odvisna predvsem od tega, kako dobro se zaposleni razumejo med seboj (68 %).	Z odvisnostjo od razumevanja v zbornici se najpogosteje strinjajo tisti med 31–40 letom.

Učitelji nedvomno načeloma vedo, da je medpredmetno povezovanje koristno za učence (1, 3) kot tudi za same učitelje (1, 4), vendar pa zaradi pomanjkanja prakse (gl. hipotezo a) ne znajo dobro oceniti lastnega prispevka pri realizaciji medpredmetnega povezovanja ali pa nanj niso nujno pripravljene, obenem pa je to v preveliki meri odvisno od razumevanja med zaposlenimi. Vse navedeno hipotezo potrjuje.

c/ Učitelji jezikov na konkretne situacije medpredmetnega povezovanja reagirajo s stališča predmeta, ki ga poučujejo, in ne s stališča medpredmetnega povezovanja.

Vprašanja 4, 6 in 8 prinašajo konkretne situacije v šoli, na katere so učitelji reagirali. Pokazalo se je, da sicer vidijo možnosti medpredmetnega sodelovanja s tistimi, ki poučujejo nejezikovne predmete, kljub temu pa razmišljajo v prvi vrsti s stališča svojega jezikovnega predmeta in ne s stališča medpredmetnih povezav, ki nujno

vključujejo nek holističen pogled. Tako se učitelji v zelo visokih odstotkih odločajo za možnost, ki predstavlja neupoštevanje geografskega znanja in kompetenc (geografske podatke bom sama našla na spletu in jih uporabila, VPR 4), o problemu dojemanja migracijskih tokov so pripravljeni razpravljati s stališča učitelja jezika (VPR 6) in izvedbo matematike v angleščini pozdravljajo zaradi tega, ker bo tako pouk angleščine pridobil na obsegu (VPR 6). S tem se je hipoteza potrdila.

d/ Učitelji jezikov so naklonjeni izobraževanju na področju medpredmetnega povezovanja.

Tudi ta hipoteza se je potrdila, kar kažejo reakcije na posamezne izjave v vprašanju 9. Učitelji se v zelo visokem odstotku strinjajo s tem, da je medpredmetno povezovanje dobro za njihov profesionalni razvoj in želeli bi se o njem še izobraževati.

e/ Medpredmetno povezovanje bolje poznajo in pogosteje izvajajo učitelji na osnovnih šolah v primerjavi s tistimi iz srednjih šol.

Odzivi anketiranih na izjavo o smiselnosti in potrebnosti medpredmetnega povezovanja v OŠ in SŠ (VPR 7) so pokazali statistično signifikantne razlike med obema skupinama, tj. OŠ in SŠ. Učitelji z OŠ v večji meri menijo, da je medpredmetno povezovanje nekaj, kar ni aktualno na osnovni ali srednji stopnji šolanja, ampak kasneje na univerzi oz. ko se posamezniki zaposlijo. S tem se hipoteza ni potrdila, pokazala pa je, da je potrebno precej izobraževanja v slovenskem prostoru, kar zadeva primernost in smiselnost uvajanja medpredmetnega povezovanja.

Drugih statistično signifikantnih razlik med obema skupinama anketiranih ni bilo zaznati.

f/ Glede na nesistematičnost uvajanja medpredmetnega povezovanja ne pričakujemo razlik glede na v raziskavi definirane tri regije v Sloveniji.

Hipoteza se ni potrdila, saj so se pokazale statistično signifikantne razlike med osrednjo Slovenijo na eni strani in SV Slovenijo ter Primorsko z Notranjsko na drugi strani.

Učitelji iz osrednje Slovenije:

- najredkeje zaznavajo potrebo po medpredmetnem povezovanju;
- najredkeje ali nikoli ne izvajajo ur medpredmetnega povezovanja;
- najpogosteje izražajo bojazen za svoj jezikovni predmet, če bi bil v nekem delu povezan z nejezikovnimi predmeti;
- najpogosteje odklanjajo medpredmetno povezovanje;
- najredkeje vidijo smisel v prenosu dobrih praks iz šol na Finskem in
- najpogosteje ugotavljajo, da vedo premalo o medpredmetnem povezovanju.

Našteto tvori niz odklonilnih stališč, šibkejše poznavanje in manj izkušenj pri učiteljih iz osrednje Slovenije.

4 Sklep

Hipoteze, ki so se vse z izjemo dveh potrdile, kažejo, da v zadnjih dvajsetih letih na področju medpredmetnega povezovanja v Sloveniji, kar zadeva povezovanje med jezikovnimi in nejezikovnimi predmeti, nismo naredili sistemskega premika. Te vrste povezovanj se ne prakticirajo pogosto, učiteljem manjkata razumevanje samega pristopa in praksa, čeprav obenem vedo, da je medpredmetno povezovanje koristno in pozitivno. To kaže na splošno poznavanje pristopa in splošno strinjanje z njegovimi prednostmi. Učitelji na deklarativni ravni razumejo, da je medpredmetno povezovanje koristno tako za njihov profesionalni razvoj kot tudi za učence. Zaradi odsotnosti sistemskega uvajanja takega pristopa v šole kot dejavnik odločanja in izvedbe priznavajo osebne vezi med zaposlenimi učitelji. Zaradi pomanjkanja prakse medpredmetnega povezovanja učitelji ne znajo dobro oceniti lastnega prispevka pri realizaciji medpredmetnega povezovanja ali pa nanj niso nujno pripravljeni. Na konkretne primere oz. situacije, ki aplicirajo vključevanje medpredmetnega povezovanja, učitelji reagirajo s stališča svojega lastnega predmeta in ne povezave kot celostne perspektive. Ne glede na naštetu pa je zaznati pozitivno komponento v odnosu učiteljev do medpredmetnega povezovanja in to je predvsem naklonjenost do izobraževanja na področju medpredmetnega povezovanja. Analiza rezultatov ni potrdila dveh hipotez, ki zadevata razlike med učitelji na OŠ in SŠ ter regionalni aspekt. Učitelji z OŠ v večji meri menijo, da je medpredmetno povezovanje nekaj, kar ni aktualno na osnovni ali srednji stopnji šolanja, ampak kasneje na univerzi oz. ko se posamezniki zaposlijo, kar tudi kaže na to, da je potrebno načrtovati več

izobraževanja za to ciljno skupino ali pa izobraževanja diferencirati. Analiza je za učitelje iz osrednje Slovenije pokazala niz odklonilnih stališč, šibkejšo poznavanje in manj izkušenj, kar zadeva medpredmetno povezovanje. Sklenem lahko, da je raziskava med učitelji jezikov pokazala identične negativne dejavnike in opažanja, o katerih pišejo Strmčnik (2001), Kovač in Krnac (2020) ter Bevc (2005). Ker trenutno poteka prenova učnih načrtov in ker je gotovo nastopil tudi že čas za prenovo gimnazije, želim s tem prispevkom apelirati na nosilce odločitev v šolstvu. Šolska (in jezikovna) politika morata namreč pripraviti okvir, v katerem bo medpredmetno povezovanje jezikov z nejezikovnimi predmeti zaživelo kot pristop, ki je stalna praksa in ne samo projektno delo ali pa osamel izraz naklonjenosti posameznega učitelja ali šole.

Literatura

- Ball, P. (2009). Does CLIL work? In D. Hill, & P. Alan (Hrsg.), *The Best of Both Worlds? International Perspectives on CLIL* (S. 32–43). Norwich: Norwich Institute for Language Education.
- Bentley, K. (2009). *Primary Curriculum Box: CLIL Lessons and Activities for Younger Learners*. Ernst Klett Sprachen
- Bevc, V. (2005). Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. V: T. Rupnik Vec (ur.): *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod za šolstvo. Str. 50–59.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, S. 182–204.
- Filozofska fakulteta UM, pedagoški študijski programi: <https://ff.um.si/studij/>
- Golob, A., Kokelj Žerovnik, I., Majcen, J., Ogrin, D., Vignjevič, P., 2008. Medpredmetno povezovanje petih predmetov na srednji šoli. V: Krek, J., Hodnil-Čadež, T., Vogrinc, J., Sicerl-Kafol, B., Devjak, T. in Štemberger, V. (ur.). *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 262–282.
- Gortan-Carlin, I. P., Dobravac, G. (2020): *Songs in Early English Learning Textbooks: A Cross-Curricular Potential*. V: Marina Volk, Tina Štemberger, Anita Sila in Nives Kovač (ur.) *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Koper: Založba Univerze na Primorskem. Str. 165–178.
- Hus, V., Ivanuš-Grmek, M., Čagran, B. (2008). Integracija predmeta spoznavanje okolja z drugimi predmeti. *Pedagoška obzorja* 23 (3/4), str. 66–80.
- Japelj Pavešič, B. et al. (2019): *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljcev. Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Kako je država poseljena? <https://www.stat.si/obcine/sl/Theme/Index/PrebivalstvoGostota>
- Kovač, N. (2020): *Kako dobro študentje poznajomedpredmetno povezovanje in kakšne izkušnje imajo z njim?* V: Marina Volk, Tina Štemberger, Anita Sila in Nives Kovač (ur.) *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Koper: Založba Univerze na Primorskem. Str. 69–82.
- Krek, J., Metljak, M. (ur.) (2011): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Kreže, N. (2022). Možnosti medpredmetnega povezovanja slovenščine in angleščine v 6. razredu osnovne šole. Magistrsko delo. Univerza v Mariboru. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=158043&lang=slv> (dostop 13. 2. 2023)
- Krmac, N., Kovačič Kuzmič, M. (2020): Stališča študentov študijskega programa Razredni pouk do medpredmetnega povezovanja pri poučevanju vsebin državljanske vzgoje. V: Marina Volk, Tina Štemberger, Anita Sila in Nives Kovač (ur.) Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev. Koper: Založba Univerze na Primorskem. Str. 197–214
- Lipavic Oštir, A., Lipovec, A. (2018): Problemorientierter Soft CLIL Ansatz. Wien: LIT.
- Lipovec, A., Lipavic Oštir, A. (2022): Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji. V: Pižorn, K., Lipavic Oštir, A. in Žmavc, J. (ur.). Obrazi več-/raznojezičnosti. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Str. 149–178
- Pedagoška fakulteta UL, študijski program Razredni pouk: <https://www.pef.uni-lj.si/studij/studijski-programi-prve-stopnje/razredni-pouk/>
- Pedagoška fakulteta UM, študijski program Razredni pouk: <https://pef.um.si/studij/1-stopnja/razredni-pouk-un/>
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), S. 315–341.
- Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., Rosc Leskovec, D., Žvegljč, M., Ahačič, K., 2018. Učni načrt slovenščina (posodobljena izdaja): program osnovna šola. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. URL: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Sardoč, M. et al. (2004): Medpredmetno povezovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v 9-letni osnovni šoli: evalvacijska študija: zaključno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Strmčnik, F. (2001): Didaktika: Osrednje teoretične teme. Ljubljana: ZI Filozofske fakultete.
- Strokovni delavci v osnovnih in srednjih šolah za mladino odrasle, šolsko leto 2015/16: <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/6940>
- Štemberger, V. (2007). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. V: Krek, J., Hodnil-Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl-Kafol, B., Devjak, T. in Štemberger, V. (ur.) Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 93–111.
- Surkamp, C. (2017). F. In: Surkamp, C. (eds) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. J.B. Metzler, str. 65.
- Vovk, A. in Ambrožič Dolinšek, J. (2022). Razumevanje trajnostnosti med mladimi v luči vpliva soft cilil učnih enot pri dijakih drugih letnikov gimnazijskih programov. V: Pižorn, K., Lipavic Oštir, A. in Žmavc, J. (ur.). Obrazi več-/raznojezičnosti. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Str. 179–200
- Wegner, A. (2022): Die Implementation von CLIL (Content and Language Integrated Learning) in der Grundschule. Eine methodenintegrierende Untersuchung zu Einflussfaktoren bei der Umsetzung bilingualer Unterrichtskonzepte. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Wicke, Rainer-E., Rottmann, Karin: Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2013.
- Wicke, Rainer-E.: Fächerübergreifender DaF-Unterricht – Charakteristika, Prinzipien und Zielsetzungen, in: Haataja, Kim; Wicke, Rainer-E. (Hsg.): Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch, Hueber-Verlag, München, 2015, S.25–31.
- Zako o javni rabi slovenščine: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3924>
- Žakelj, A. (2013): Posodabljanje pouka v osnovni šoli in gimnaziji (2006–2013). V: Žakelj, A., Borstner, M. (ur.). Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah. Sklop: Posodobitev pouka na osnovnih šolah in gimnazijah. Zbornik prispevkov zaključne konference in predstavitev predmetno razvojnih skupin. Str. 9–24