

FORMATIVNO SPREMLJANJE DRUGOŠOLCEV PRI MEDPREDMETNEM SKLOPU POUKA TUJEGA JEZIKA

METKA LOVRIN, MIHAELA BRUMEN

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
lovrin.metka@gmail.com, mihaela.brumen@um.si

Pristop CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*) je didaktična paradigma za učenje vsebine in jezika, ki združuje konceptualno in proceduralno znanje ter jezik kot komunikacijsko sredstvo. CLIL je večplasten in omogoča razpon izvajanja v razredu – od t. i. trdega/močnega do mehkega/šibkega CLIL. A CLIL se pri pouku tujega jezika v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) v osnovni šoli (OŠ) v Sloveniji še vedno ni uveljavil – kljub didaktičnim priporočilom v učnih načrtih za obvezni predmet in neobvezni izbirni predmet Tuji jezik v 1. VIO OŠ. Namen članka je zato predstaviti primer dobre prakse za vzpodbujanje uporabe pristopa CLIL v 1. VIO v slovenskih osnovnih šolah. V teoretičnem delu članka predstavimo izhodišča za poučevanje po pristopu CLIL z elementi formativnega spremljanja (FS), nato pa rezultate pilotne izvedbe modula medpredmetnega povezovanja spoznavanja okolja in matematike ter tujega jezika, ki smo ga izvedli pri nemščini kot interesni dejavnosti v dveh oddelkih 2. razreda OŠ. Analiza rezultatov anketnega vprašalnika za učence (N = 39) in izvajalkinih zapisov je pokazala, da drugošolci pozitivno zaznavajo, doživljajo in se odzivajo na učenje tujega jezika z medpredmetnimi povezavami po pristopu mehkega/šibkega CLIL, največji izziv FS je jezik.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.2](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.2)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
medpredmetno
povezovanje,
CLIL,
drugošolci,
formativno spremljanje,
tuj jezik



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

FORMATIVE ASSESSMENT OF SECOND GRADERS IN A CROSS-CURRICULAR MODULE OF FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

METKA LOVRIN, MIHAELA BRUMEN

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
lovrin.metka@gmail.com, mihaela.brumen@um.si

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.2](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.2)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:

cross-curricular
connections,
CLIL,
second-graders,
formative assessment,
foreign language

CLIL (i.e., Content and Language Integrated Learning) is a didactic approach that integrates content and language learning, emphasizing language as means of communication to develop conceptual and procedural knowledge. CLIL encompasses a wide range of implementation options in the classroom, from hard/strong to soft/weak CLIL. However, CLIL still struggles to gain ground in foreign language teaching in the first cycle of basic school in Slovenia – despite being recommended in the foreign language curriculum of the first cycle of basic school. This paper aims to promote the implementation of CLIL in the first cycle of basic school in Slovenia by presenting an example of effective teaching practice. We illustrate CLIL's theoretical foundations, incorporating formative assessment (FA) elements. Our cross-curricular pilot module, combining environmental studies, mathematics, and foreign language, was conducted during German lessons as an extra-curricular activity in two second grade classes. The analysis of the student questionnaires ($N = 39$) and the teacher's notes revealed that second graders positively perceive language learning through cross-curricular connections, aligning with the soft/weak CLIL approach. The greatest challenge of FA is found to be language proficiency.



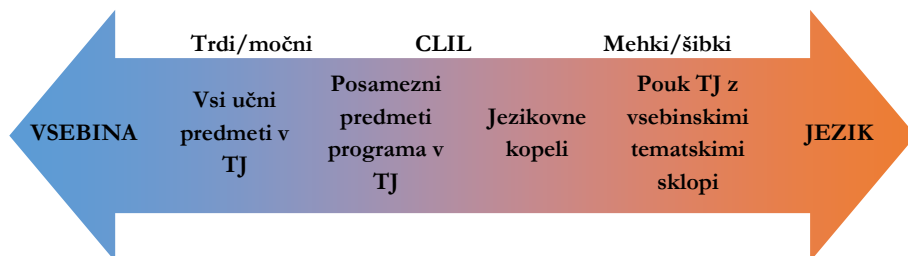
1 Uvod

Izobraževalno okolje naj bi učence pripravilo na situacije v resničnem življenju in na bodoča delovna okolja. Tako učenje za življenje je smiselno, saj učence usmerja k pridobivanju kompetenc in življenjskih izkušenj, ki vključujejo kritično mišljenje, aktivno komunikacijo v različnih kontekstih, medsebojno sodelovanje in avtentično uporabo znanja (dodatnih/tujih) jezikov.

Eden izmed takšnih učnih pristopov je CLIL (angl. *Content and Language Integrated Learning*): vsebinsko in jezikovno integrirano učenje, ki omogoča prekrivanje, dopolnjevanje in doseganje ciljev jezikovnih ter nejezikovnih učnih vsebin šolskega kurikula (Coyle idr., 2010); na primer poučevanje matematike, spoznavanja okolja, likovne umetnosti oz. drugih učnih predmetov v angleščini/nemščini kot tujem jeziku. Temelj pristopa CLIL je torej medpredmetno povezovanje, izhajajoče iz »[...] predmetov, ki v medsebojnih povezavah iščejo višjo kakovost doseganja predmetnih ciljev« (Pavlič Škerjanc, 2010, str. 24). CLIL se lahko izvaja na različnih ravneh poučevanja, od predšolske stopnje do visokošolskih institucij.

Pristop CLIL kot krovni pojem je poznan pod različnimi izvedbenimi različicami – od oblik poučevanja in učenja, ki so usmerjene predvsem na vsebino, do oblik, ki so osredinjene na jezik. Ta dva pola tako vključujeta termina trdi/močni (angl. *hard/strong*) in mehki/šibki (angl. *soft/weak*) CLIL (Ball, 2009; Lipavac Oštir in Lipovec, 2018). Pri trdi/močni različici so učni cilji osredinjeni izključno na vsebino predmeta, ki se poučuje v tujem jeziku. Tako poznamo, recimo, popolno ali delno imerzijo, kjer se vsebine vseh ali posameznih učnih predmetov izobraževalnega programa poučujejo izključno v tujem jeziku (npr. oddelek mednarodne mature na dveh slovenskih gimnazijah, dvojezični vrtci in šole na narodno mešanem območju Pomurja). Pri mehkejši, šibki različici pristopa CLIL, pa je vsebina podrejena jezikovnim ciljem (Dalton-Puffer, 2011), recimo jezikovne kopeli na predšolski stopnji v sklopu inovacijskih projektov, mednarodni projekti Erasmus+ oziroma pouk tujega jezika kot obveznega in neobveznega predmeta, ki temelji na posameznih vsebinskih tematskih sklopih.

Spodnja slika ponazarja raznolikost pristopa CLIL, ki ga zaznamuje vsebinsko-jezikovna osredinjenost.



Slika 1. Raznolikost pristopa CLIL

Delno prirejeno po: Ioannou-Georgiou in Pavlou, 2011, str. 16.

Različice pristopa CLIL spodbujajo izkustveni in problemsko zasnovani pouk, ki vključuje kritično mišljenje kot preplet višjih kognitivnih procesov in socialno-čustvenih naravnosti, razvijajo tujejezikovne komunikacijske veščine, krepijo strokovno pismenost, medkulturnost, timsko delo, medpredmetno povezovanje ter intenzivno sodelovanje učiteljev različnih strokovnih področij z učitelji tujega jezika (Brumen idr., 2021).

V zadnjih dveh desetletjih je bilo opravljenih kar nekaj raziskav, ki preverjajo učinkovitost pristopa CLIL v osnovni šoli (npr. Serra, 2007; Agustín-Llach, 2015; Pérez Cañado, 2018; Guzmán-Alcón, 2019; Pladevall-Ballester, 2019; Soto-Corominas idr., 2023). Večina teh se osredinja predvsem na stališča učiteljev do vključevanja pristopa CLIL na razredno stopnjo OŠ (McDougald, 2015; Czura in Anklewicz, 2018; Campillo idr., 2019; Andersson, 2019; Lagou in Zorbas, 2020). Veliko manj je raziskav, ki navajajo učinkovitost pristopa pri mlajših učencih. Tiste, ki obstajajo, navajajo, da so mlajši učenci, ki so bili deležni pouka s pristopom CLIL, pridobili vsebinsko znanje in predvsem izboljšali ustne/govorne tujejezikovne zmožnosti s poudarkom na specifičnih, strokovnih tujejezikovnih izrazih, povezanih s posameznimi predmeti (npr. pri spoznavanju okolja), poglobili kritično razmišljanje, povezano s posameznimi predmeti ter razvijali medkulturno komunikacijo (Griva in Kasvikis, 2015; Nieto Moreno de Diezmas, 2016).

Razširjenost pristopa CLIL je poznana tudi v slovenskem šolskem prostoru (Brumen idr., 2017; Lemut Bajec, 2022; Lipavic Oštir in Lipovec, 2018; Lipovec in Lipavic Oštir, 2022; Pevec Semec, 2015), čeprav pri nas ni tako uveljavljen kot v tujini

(Smajla, 2019). Kot navajata Jazbec in Lovrin (2015), razvoj pristopa ovira slovenska zakonodaja, ki v šoli določa rabo slovenščine kot učnega jezika in rabo jezika obeh narodnostnih manjšin, tuji jezik kot delovni jezik pa je mogoč le pri pouku tujega jezika. Kljub dejstvu, da Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu OŠ (Pevce Semec idr., 2013a) spodbuja povezovanje tujega jezika z drugimi predmetnimi področji, se učitelji srečujejo z različnimi ovirami, ki preprečujejo pogostejšo uvedbo pristopa CLIL v šolsko prakso, npr. s pomanjkanjem ustreznih gradiv za CLIL, z usvajanjem metod CLIL in strategij poučevanja, ki vključujejo višje ravni mišljenja, s strokovnim besednjakom za posamezna predmetna področja, s pridobivanjem formalizirane usposobljenosti učiteljev oz. nevednostjo izvajanja pristopa, s pomanjkanjem podpore vodstev šol. S pričujočim člankom želimo predstaviti primer dobre prakse, kjer ponudimo možnost medpredmetnega povezovanja s tujim jezikom z elementi formativnega spremljanja (FS) v okviru pristopa CLIL pri drugošolcih. V ta namen predstavljamo še pomen formativnega spremljanja, ki poudarja aktivno vlogo učenca pri izgradnji kakovostnega in trajnega tujejezikovnega znanja, kjer učitelj učenca sproti spremlja, mu nudi kakovostno (individualno) povratno informacijo na temelju kriterijev uspešnosti, da sproti rešuje učne dileme oz. odpravlja morebitne vrzeli v znanju in na ta način izboljšuje svoje dosežke in napreduje v jeziku; učitelj pa na tej osnovi prilagaja oz. individualizira pouk tujega jezika (Black in Wiliam, 2018; Massler, 2011; Novak idr., 2019; Tsagari, 2013). Posamezne elemente FS podrobneje predstavimo v sklopu spiralnega načrtovanja, v nadaljevanju pa prikažemo praktično izvedbo medpredmetnega pouka pri nemščini kot interesni dejavnosti, in sicer pri drugošolcih, v katero je prepleteno formativno spremljanje z jezikovnim, tj. mehkim/šibkim fokusom pristopa CLIL.

2 Pilotna izvedba modula medpredmetnega povezovanja

2.1 Metodologija

CLIL se v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru – kljub svojim navedenim prednostim – še vedno težko uveljavlja. Smajla (2018) na vzorcu 49 anketiranih ter intervjuvanih razrednih in predmetnih učiteljev, ki poučujejo tuji jezik (TJ) v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) osnovne šole (OŠ), ugotavlja, da 44,9 % učiteljev ne poučuje po pristopu CLIL, 18,4 % pa niti ne zanika niti ne potrdi uporabe pristopa CLIL. V nadaljnji raziskavi (Smajla, 2019, str. 151) kot enega izmed razlogov za oteženo uvedbo pristopa CLIL v pouk navaja odpor oziroma zadržke

učiteljev razrednega pouka in predmetnega učitelja, ki poučujejo TJ v 1. VIO, do inovacij, saj poučujejo v skladu z izkušnjami, ki izhajajo iz njihovega dodiplomskega izobraževanja, in v skladu s tradicionalnimi, že uveljavljenimi poučevalnimi metodami. Pri poučevanju tujega jezika po pristopu CLIL prihaja do premika iz cone poznanega (Lemut Bajec, 2019, str. 86) in do sprememb učnih strategij, kar pa – kot izpostavlja Smajla (2019, str. 145) – lahko vodi do nemira in izgube učiteljevega prepričanja v lastne sposobnosti za kakovostno poučevanje TJ. To tesnobo, ki jo začutijo učitelji, je moč zaznati pri raznih oblikah pristopa CLIL, ki – zlasti v svoji *čisti obliki* (tj. trdi/močni CLIL) – pred učitelje postavljajo visoke zahteve in pričakovanja glede poznavanja predmetnega področja in ustrezne strokovne terminologije (Lemut Bajec, 2022, str. 21; Rajšp idr., 2016, str. 171) ter glede vključevanja izkustvenega, problemsko zasnovanega pouka, s katerim želimo pri učencih spodbuditi višje kognitivne procese.

A razširjenost pristopa CLIL v Sloveniji morda ni tako črnogleda. Smajla (2018, 2019) namreč šteje, denimo, jezikovne prhe in jezikovne kopeli ter razne module med CLIL sorodne pristope ali med elemente CLIL, ne pa med možne različice samega pristopa CLIL. CLIL, kot je že bilo izpostavljeno, namreč obstaja v številnih različicah glede na jezikovno-vsebinski poudarek. To raznolikost pristopa CLIL upoštevatata tudi učna načrta za TJ v 1. VIO OŠ, ki v okviru medpredmetnih povezav pod didaktičnimi priporočili učnih načrtov za poučevanje TJ kot obvezni predmet in neobvezni izbirni predmet v 1., 2. in 3. razredu OŠ (Pevce Semec idr., 2013a; Pevce Semec idr., 2013b) spodbujata uporabo medpredmetnih povezav v sklopu »različnih modelov CLIL«. Zajetnejša raziskava, ki se osredinja na razširjenost mehkega/šibkega CLIL v slovenskih šolah, bi bila zanimiva in bi morda pokazala spodbudnejšo sliko. Namen članka je zato spodbuditi pogostejšo implementacijo pristopa CLIL v slovenski izobraževalni prostor po modelu mehkega/šibkega CLIL in ponuditi razrednim in predmetnim učiteljem, ki poučujejo TJ v 1. VIO OŠ, primere dejavnosti, ki izhajajo iz prakse in so v razrednem okolju tudi preizkušene, ter jih podpreti z vzorčnim načrtom učnega sklopa, na katerega se lahko naslanjajo pri lastnem načrtovanju medpredmetnih dejavnosti.

Vodilo raziskave niso bile le potrebe učiteljev, temveč tudi potrebe učencev, tj. drugošolcev devetletnega osnovnošolskega programa. Ti so zaznamovali raziskovalna vprašanja, ki po eni strani pokrivajo medpredmetnost, po drugi pa

spremljanje učenja in sooblikovanja pouka TJ. Raziskovalna vprašanja s pilotne izvedbe modula so:

1. Kako drugošolci zaznavajo, doživljajo, se odzivajo in vrednotijo učenje nemščine s pomočjo medpredmetnega povezovanja (nemščine, spoznavanja okolja, matematike, likovne in glasbene umetnosti ter športa)?
2. Katera ponujena orodja v podporo formativnemu spremljanju so po presoji drugošolcev najbolj koristna za učenje tujega jezika?

V pilotno izvedbo modula je bila vključena izvajalka, predmetna učiteljica tujih jezikov z opravljenim usposabljanjem za poučevanje TJ v 1. VIO (ZGUČAN) in ki učiteljski poklic opravlja 7 let. Dejavnosti so potekale skoraj neprekinjeno v nemškem jeziku ob podpori številnih demonstracij, uporaba slovenskega jezika pa je bila omejena na (kompleksne) odzive in argumentacijo učencev, čigar besedišče in poznavanje jezikovnih struktur v TJ ni še dovolj bogato, da bi lahko bili izrazili svoja opažanja in misli kot v slovenščini. Izvajalka je slovenski jezik uporabila le občasno, in sicer pri vzpostavitvi razredne dinamike in pri uporabi določenih orodij FS, ki so zaradi abstrakcije in zahtevnejše metakognicije (kljub večkratnim poskusom razlage v TJ) zahtevala uporabo slovenščine – več o tem v poglavju 2.3.3. V raziskovalni vzorec smo vključili 43 drugošolcev iz dveh oddelkov, ki obiskujejo devetletno osnovno šolo v severovzhodni Sloveniji, na kateri se v 2. razredu enkrat tedensko izvaja nemščina kot interesna dejavnost. Število vključenih učencev je med 8-tedenskim izvajanjem pilotnega modula zaradi nepredvidljivih odsotnosti učencev nihalo, to pa ni vplivalo na izvedbo ali vsebino obravnavanih tem. Povprečna tedenska udeležba je bila 83,44 % (tj. 36 učencev).

Zbiranje podatkov je potekalo dvodelno. Prvi del zbiranja podatkov je potekal sproti med praktičnim izvajanjem učnega sklopa (od 22. 2. do 5. 4. 2023) v obliki spontanih odzivov učencev med izvajanjem modula, anekdotskih zapisov in izvajalkinih zapisov v okviru samorefleksije po opravljeni učni enoti. Anonimizirane podatke (npr. *učenec A*) smo sprva obdelali in analizirali kvalitativno, nato pa smo jih razvrstili na tri sorodna področja: vsebina (tj. medpredmetne povezave), jezik (tj. tuji jezik – nemščina) in formativno spremljanje (tj. spremljanje učenja in napredka).

Drugi del zbiranja podatkov je potekal med končno evalvacijo učnega sklopa, in sicer 12. 4. 2023 oz. 19. 4. 2023 za učence, ki so bili na dan evalvacije odsotni. Končna evalvacija je bila izvedena na osnovi vprašalnika za učence (Vogrinc, 2013). Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z enoznačnimi vprašanji in s kratkimi opisi dejavnosti, učnih ciljev in pripomočkov FS, ki so bili slikovno opremljeni s fotografijami gradiv za lažje razumevanje. Zanesljivost vprašalnika smo zagotovili s tristopenjsko lestvico (tj. *semajforčki*), s katero so učenci dejavnosti, učne cilje in pripomočke glede na svoje individualno doživljanje pilotnega modula barvno vrednotili (rdeča – *ni mi všeč, ne znam*, rumena – *je »tak-tak«, potrebujem več vaje*; zelena – *všeč mi je, znam*, navedeno ponazarja slika 2) in jih razvrščali. Izvajalka je za zagotavljanje veljavnosti vprašalnika tega sondažno preizkusila z učencem teden pred zaključno evalvacijo, vprašalnik pa smo nato za zaključno izvedbo še nekoliko dopolnili (spremenjen prikaz *semajforčkov* za lažje razumevanje). Podatke, ki smo jih zbrali s pomočjo vprašalnika za učence (tj. barvno vrednotenje in razvrščanje), smo obdelali in analizirali kvantitativno ter jih prikazali tabelarično z absolutnimi (f) in relativnimi frekvencami (f %). Končno število anketiranih drugošolcev je zaradi nepravilno ali nepopolno izpolnjenega vprašalnika in omejitev glede obdelave podatkov le 39 (N = 39).

3. MEDPREDMETNE POVEZAVE

POBARVAJ BELE KROGE Z ZELENO, RUMENO ALI RDEČO BARVO GLEDE NA TO, KAKO TI JE BILA AKTIVNOST VŠEČ.

			
MNENJE	VŠEČ MI JE.	JE TAK-TAK.	NI MI VŠEČ.

A. KAKO TI JE BILA VŠEČ NEMŠČINA Z RASTLINAMI?

B. KAKO SO TI BILE VŠEČ AKTIVNOSTI?

PREDMETNA POVEZAVA	DEJAVNOST				MNENJE
NEM	RAZVRŠČANJE KARTIC IN SESTAVLJANJE PUZLA (MRAVLJE).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	POROČANJE S PALICO IN SLIKO "GENERAL AMEISE".		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	POSLUŠANJE ZGODBE "10 SAMEN".		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

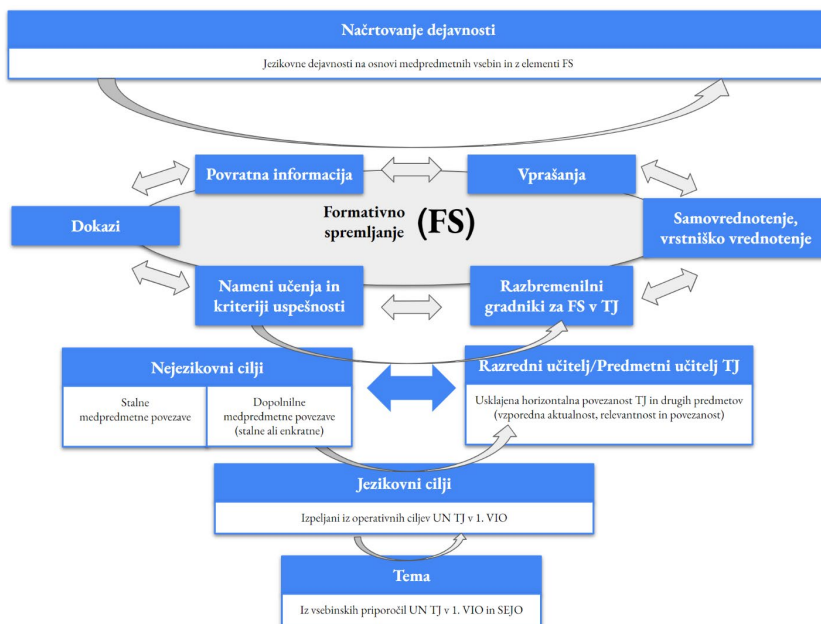
Slika 2. Izsek iz vprašalnika za učence s tristopenjsko lestvico *semajforčki*

Vir: Lasten vir

2.2 Predstavitev pilotne izvedbe modula medpredmetnega povezovanja

V sklopu raziskave smo razvili lasten instrumentarij, ki zajema shemo načrtovanja modula, sprotne učne priprave, anekdotske zapise in samorefleksijo izvajalke ter vprašalnik za učence s *semaforski* (slika 2).

Pilotna izvedba modula obsega 8 medpredmetnih učnih enot s pripadajočimi učnimi pripravami, dolžina posamezne učne enote pa znaša 45 minut (tj. eno šolsko uro). Načrtovanja pilotne izvedbe modula smo se lotili v obliki spirale (slika 3), saj izhajamo iz skupnega tematskega izhodišča, ki ga dopolnjujemo in prepletamo z nadaljnjimi ravnmi medpredmetnega povezovanja, formativnega spremljanja in didaktičnih dejavnosti.



Slika 3. Shema spiralnega načrtovanja pilotne izvedbe modula po pristopu mehkega/šibkega CLIL (Formativno spremljanje je delno prirejeno po Novak idr., 2019, str. 6.)

V **prvi fazi**, tj. v okviru t. i. »tematskega načrtovanja« (Jazbec idr., 2010, str. 21), ki izhaja iz učenčevih vsakodnevnih izkušenj in ponuja raznolike priložnosti za učenje, smo si v izhodišču spirale izbrali **temo**, in sicer *Der Gemüsegarten* (slov. zelenjavni vrt). Tematski sklop vrta je zajet v predlaganih vsebinah za 2. razred v učnem načrtu (UN)

za TJ v 2. in 3. razredu OŠ (Pevce Semec idr., 2013a) in je vsebinsko umeščen v sklop spoznavanja in opazovanja rastlin kot živih bitij.

Ker so osnova za mehki/šibki CLIL jezikovni cilji, smo se v **drugi fazi** spiralnega načrtovanja osredinili na **jezikovne cilje**. Osrednji jezikovni cilji modula, ki so strnjeno izpeljani iz operativnih ciljev UN (prav tam), predvidevajo, da učenci znajo poimenovati izbrano zelenjavo (nem. *der Paprika, die Tomate, die Gurke, der Salat in die Bohnen*) in dele rastlin (nem. *die Wurzeln, der Stängel, die Blätter, die Blüten, die Früchte*), se spontano sporazumevajo z izražanjem mnenja (če nekaj *marajo* ali nečesa *ne marajo* – nem. »*Ich mag __. Ich mag __ nicht.*«), opisujejo, kaj raste (nem. »*Die Blüten wachsen.*«), in izražajo količine s številom (števila 0–50 in mersko enoto *Zentimeter*).

Ker stvarnost doživljamo celostno in povezano, ne pa fragmentirano in sekvenčno po posameznih disciplinah (Pavlič Škerjanc, 2010), smo v **tretji fazi** spiralnega načrtovanja razmislili, kako jezikovne cilje s pripadajočim besediščem in osnovnimi jezikovnimi vzorci avtentično kontekstualizirati. Ko smo jezikovne cilje pilotne izvedbe modula definirali, smo jih didaktično-metodološko in vsebinsko smiselno (Lipavac Oštir idr., 2015; Jazbec idr., 2010, str. 22) opremili z **nejezikovni cilji**, ki smo jih črpali iz UN za TJ v 2. in 3. razredu OŠ (Pevce Semec idr., 2013a) ter iz UN za posamezna predmetna področja iz 1. VIO, tj. spoznavanje okolja – SPO (Kolar idr., 2011), matematiko – MA (Žakelj idr., 2011), likovno umetnost – LUM (Kocjančič idr., 2011), glasbeno umetnost – GUM (Holcar Brunauer in Sicherl-Kafol, 2011) in šport – ŠPO (Kovač idr., 2011). Ker živa bitja (tj. rastline in posledično tudi zelenjava) spadajo v vsebinski sklop SPO, števila pa v vsebinski sklop MA, smo se pri pilotni izvedbi modula odločili za stalno medpredmetno povezavo 3 predmetov – nemščine kot TJ, SPO in MA. Osrednji cilji SPO, ki spremljajo celoten modul, predvidevajo, da učenci:

1. prepoznajo, poimenujejo in primerjajo različna živa bitja (izbrano zelenjavo) in okolja (vrt);
2. izvajajo poskus, s katerim znajo dokazati, da rastline potrebujejo za življenje zlasti zrak, vodo z rudninskimi snovmi in svetlobo;

3. izvajajo poskus, s katerim ugotavljajo, da mlade rastline lahko zrastejo iz semen;¹
4. vedo, da je življenje živih bitij (rastlin) odvisno od drugih bitij (človeka) in od nežive narave (zunanji dejavniki).

V nasprotju s cilji SPO, ki potekajo v celotnem modulu (od začetka do konca), smo izbrane cilje MA v modul vključevali in jih nadgrajevali postopoma. Učenci so zato sprva ponovili in utrdili že znana števila od 0 do 20, nadgradnja tega pa je bila, da učenci:

1. štejejo, zapišejo in berejo števila do 50;²
2. spoznajo in uporabljajo merilne instrumente (ravnilo in metrski trak) za merjenje količin;
3. ocenijo, primerjajo in merijo dolžino s standardnimi enotami (v centimetrih) in meritev zapišejo z merskim številom in mersko enoto (cm).

Za ohranjanje pestrosti in zanimivosti ter za spodbujanje celostnega učenja (Jazbec idr., 2010, str. 21) smo v pilotno izvedbo modula vključili tudi dopolnilne medpredmetne povezave z LUM, GUM in s ŠPO, ki se izvajajo stalno ali enkratno. V okviru LUM se kontinuirano uresničujeta cilja risanja oblik po opazovanju ter spoznavanja likovnih pojmov, povezanih z risanjem, v okviru GUM in ŠPO pa učenci ob enkratnih priložnostih poglobljajo koncentracijo, zbranost in pozornost, razvijajo slušno zaznavo in zvočno senzibilnost, gibalno-plesno in besedno izražajo svoja doživetja in zaznave glasbenih elementov, sproščeno izvajajo naravne oblike gibanja (elementarne mete), izboljšujejo gibalne in funkcionalne sposobnosti (natančnost) in ravnajo z različnimi športnimi pripomočki (obroči in blazinicami).

¹ UN za SPO (Kolar idr., 2011, str. 12) navaja, da učenci s poskusom ugotovijo, da mlade rastline lahko zrastejo še iz čebulic, gomoljev in potaknjencev, vendar je bil namen modula primerjati vpliv različnih pogojev rasti na uspešno rast rastline. Zaradi tega je izvajalka izvajala poskus le z eno vrsto rastline (fižolom) v različnih pogojih rasti, učitelji razrednega pouka pa so z manjšim zamikom pri SPO izvajali poskus s semeni, čebulicami, z gomolji in s potaknjenci ob enakih pogojih rasti.

² UN za MA (Žakelj, 2011, str. 13) navaja, da učenci znajo šteti, zapisati in brati števila do 100, vendar so učenci zaradi omejenega števila ur interesne dejavnosti (35 ur letno) v prvem razredu spoznali le števila od 0 do 10, v prvi polovici drugega razreda pa števila od 11 do 20. Da večina ur interesne dejavnosti ne bi bila namenjena le medpredmetni povezavi z matematiko, smo se v sklopu pilotnega modula odločili uvesti števila od 21 do 50, ki jih lahko v nadaljevanju – glede na povratne informacije učencev – razširimo s števili do 100.

UN posameznih predmetnih področij sicer podajajo vsebine in operativne cilje, a čas, način in (deloma tudi) zaporedje uvajanja teh presoja (razredni) učitelj. Izvajalka se je zato – **sočasno znotraj tretje faze** (tj. nejezikovnega načrtovanja) – tudi posvetovala z **razrednimi učitelji**, da je ohranjala aktualnost, relevantnost in horizontalno povezanost izbranih vsebin, ki jih učenci 2. razreda OŠ vzporedno obravnavajo zlasti pri SPO in MA. Če sklop načrtuje razredni učitelj, ki poučuje TJ v 1. VIO, bi bilo smiselno izpeljati posvet s **predmetnim učiteljem TJ**, da se preveri ustreznost besedišča, jezikovnih struktur in didaktičnih postopkov s področja didaktike TJ. Po potrebi bi se lahko razredni učitelj, ki poučuje TJ v 1. VIO izven svojega oddelka, tudi uskladal z drugim razrednim učiteljem, ki uči preostale predmete v oddelku, da je obravnava snovi usklajena z dogajanjem v razredu.

V četrta fazi spiralnega načrtovanja – **formativno spremljanje (FS)** – smo se osredinili na preverjanje doseganja zastavljenih jezikovnih ciljev. Vendar spremenjeni koncepti poučevanja in učenja zahtevajo tudi spremenjene pristope pri spremljanju in preverjanju znanja ne le na konceptualni, temveč tudi na procesni in proceduralni ravni (Ball idr., 2015, str. 213). Ball idr. (prav tam) – tudi UN za TJ v 2. in 3. razredu OŠ (Pevce Semec idr., 2013a) – navajajo formativno spremljanje kot naravno izbiro za spremljanje in preverjanje znanja pri pouku po pristopu CLIL, saj – podobno kot CLIL – v središče učnega procesa postavlja učenca, mu daje aktivnejšo vlogo pri učenju in sooblikovanju učnega procesa, vodi do kakovostnejšega in trajnejšega znanja, povečuje motivacijo in izboljšuje medosebne odnose v razredu (ZRSS, 2021). FS predstavlja večplastno sprotno spremljanje učenja in napredka, ki ga sestavlja 5 elementov: nameni učenja in kriteriji uspešnosti, dokazi, povratne informacije, vprašanja v podporo učenju, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje (Novak idr., 2019, str. 6; Holcar Brunauer idr., 2019a, str. 8; Grah idr., 2017; Wiliam, 2018). Namen učenja in skupne kriterije uspešnosti smo po priporočilih Holcar Brunauer idr. (2019b, str. 3) načrtovali ob začetku sklopa in vmes, ob njegovem koncu pa začrtali vmesno oz. končno refleksijo (tj. samovrednotenje kot kvalitativno analizo učenja in napredka (2019d, str. 4–5)). Vodilni nejezikovni cilj je v okviru SPO izvajanje spremljanja in merjenja rasti rastlin ob različnih pogojih, zato smo se odločili za uporabo raziskovalnega dnevnika kot osrednjega pripomočka³ (tj. dokaza dela) za izvajanje FS, v katerega so učenci beležili

³ Dnevnike lahko uporabimo tudi v sklopu ocenjevanja pri TJ kot obveznem predmetu, saj je lahko raziskovalni dnevnik izdelek, s pomočjo katerega se učenci ob svojih ilustracijah spontano sporazumevajo, poimenujejo rastlino

svoja opažanja in meritve. Ne gre pa prezreti posebnosti elementov FS: ti se med seboj stalno prepletajo (Holcar Brunauer idr., 2019a). Linearna razporeditev elementov FS zato ni mogoča, saj ves čas zbiramo dokaze dela, nanje sproti podajamo povratne informacije in vrednotimo delo, postavljamo nova vprašanja in se redno vračamo k zastavljenim ciljem učenja in kriterijem, s katerimi ugotavljamo, če smo pri doseganju ciljev uspešni ali če potrebujemo pomoč in didaktične prilagoditve. Prav tako je treba med načrtovanjem učnih ur TJ z elementi FS upoštevati, da je razmišljanje o učenju kompleksna (meta)kognitivna naloga na višjih ravneh Bloomove taksonomije (tj. na ravni analize, sinteze in vrednotenja) (Black in Wiliam, 2018), za katero učenci pri učenju TJ v 1. VIO še nimajo ustreznega razvitega (tujejezikovnega) besedišča in jezikovnih vzorcev, ki bi služili kot sredstvo za produktivno zmožnost govora oziroma sodelovanje v tujejezikovni razredni interakciji (Čok idr., 1999, str. 106). Vendar pa lahko učitelj z rutiniranimi in s ponavljajočimi se dejavnostmi FS in tujejezikovnimi strukturami učencem omogoči, da jih v strnjeni in poenostavljeni obliki postopoma usvojijo ter nadgradijo. V podporo učencem je zato smiselno vključiti konceptualizacije, ki smo jih v sklopu pilotne uvedbe modula poimenovali »razbremenilni gradniki«, s katerimi se aktivira predhodno znanje učencev in se gradijo koncepti (tj. besedišče in jezikovni vzorci v TJ) za FS in učenje TJ. Učitelj lahko izvaja razbremenilne gradnike kot samostojno uvodno uro v temo in kot spremljevalne dejavnosti – npr. skupne cilje izobesi v dvojezičnem zapisu (tj. v TJ in slovenskem oz. madžarskem in italijanskem jeziku na narodnostno mešanem območju) in spodbuja krajše, rutinirane odzive (npr. palec navzgor med fazo zbiranja povratnih informacij učencev pomeni *dobro* (nem. *gut*)). Kljub temu je treba biti pripravljen, da bodo nekateri elementi FS – zlasti kompleksnejše povratne informacije učencev, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje ter oblikovanje namenov učenja – podani v slovenskem oz. madžarskem ali italijanskem jeziku na narodnostno mešanih območjih, o čemer pričajo tudi anekdoteski zapisi v nadaljevanju te raziskave.

V zadnji, **peti fazi** načrtovanja, tj. v fazi načrtovanja **didaktičnih dejavnosti**, smo pripravili sprotne učne priprave z jasno definiranimi jezikovni in nejezikovni cilji ter elementi FS. Pri tem je treba izpostaviti, da so nekatere dejavnosti potekale vsako učno enoto. Med te sodijo, recimo, zbiranje dokazov (delo z raziskovalnim dnevnikom), podajanje povratnih informacij, postavljanje vprašanj v podporo

in dele rastlin, opišejo, kateri deli rastlin so med posameznimi opazovanji zrastle, in povedo, koliko centimetrov so rastline visoke.

učenju, beleženje ugotovitev in naučenega ob koncu pouka na plakat *Minuta za razmislek* (nem. *Minute zum Nachdenken*) in izvajanje uvodne refleksije o prejšnji uri s poročanjem učenca v vlogi *generala mravljice* (nem. *General Ameise*).

2.3 Rezultati pilotne izvedbe modula

Rezultati pilotne izvedbe modula so prikazani s treh vidikov:

1. **vsebina** (tj. medpredmetne povezave) – samorefleksija drugošolcev glede učenja TJ po pristopu mehkega/šibkega CLIL;
2. **jezik** (tj. tuji jezik – nemščina) – samoevalvacija drugošolcev glede doseganja jezikovnih ciljev pri pilotni izvedbi modula;
3. **formativno spremljanje** (tj. razmišljanje in povratna informacija o učenju) – razvrščanje orodij oz. pripomočkov FS glede na učenčevo presojo koristnosti za učenje TJ v sklopu modula, podkrepljeni s samorefleksijo izvajalca.

2.3.1 Vsebina (medpredmetne povezave)

V sklopu **vsebine** je bilo izvedenih 13 (obsežnejših) dejavnosti z medpredmetnih področij TJ (NEM), SPO, MA, LUM, GUM in ŠPO, ki smo jih – s pomočjo anekdotskih zapisov in izvajalčinih zapisov v okviru samorefleksije po opravljeni učni enoti – opredelili kvalitativno; kvantitativno razsežnost pa smo zagotovili s statističnim prikazom in interpretacijo rezultatov opravljenega anketiranja drugošolcev iz dveh oddelkov (N = 39) (tabela 1).

Glede na doživljanje in vrednotenje izvedenih dejavnosti po pristopu mehkega/šibkega CLIL s strani učencev z oznako *Všeč mi je* je statistično najuspešnejša aktivnost s področja SPO, tj. sajenje in opazovanje fižola (97,44 %), tej sledijo 4 drugouvrščene dejavnosti (89,74 %): poslušanje zgodbe *10 Samen* (TJ), gledanje pospešenega video posnetka rasti in razvoja fižola (SPO), igra nadaljevanja vzorcev zelenjavnih gred (MA) in spretnostna igra z metanjem blazinic v obroč (ŠPO). Tretje mesto zavzema dejavnost s področja GUM, tj. poslušanje glasbil z iskanjem zvočnih parov (87,18 %). Kot je razvidno iz zgoraj navedenih vrednosti, so učenci za svoje tri **najljubše** dejavnosti izbrali 4 od 6 ponujenih predmetnih področij, kar je še posebej vidno na drugem mestu, saj si ga omenjena predmetna

področja enakovredno delijo. Razlog za tak izbor je moč argumentirati z vsestransko zasnovano dejavnosti po pristopu mehkega/šibkega CLIL, ki postavlja učenca v aktivno vlogo, vključuje veččutno učenje, nagovarja otrokovo naravno radovednost

Tabela 1: Preglednica samovrednotenja učencev glede zaznavanja in doživljanja medpredmetnih dejavnosti

Področje	Dejavnost	Všeč mi je.		Je »tak-tak«.		Ni mi všeč.	
		f	f %	f	f %	f	f %
TJ – NEM	Razvrščanje kartic in sestavljanje puzzle (mravlje)	27	69,23	12	30,77	0	0
	Poročanje s palico in sliko <i>General Ameise</i>	31	79,49	8	20,51	0	0
	Poslušanje zgodbe <i>10 Samen</i>	35	89,74	4	10,26	0	0
SPO	Rezanje zelenjave in iskanje semen	32	82,05	4	10,26	3	7,69
	Sajenje in opazovanje fižola	38	97,44	1	2,56	0	0
	Vodenje raziskovalnega dnevnika	29	74,36	9	23,08	1	2,56
	Gledanje pospešenega video posnetka	35	89,74	2	5,13	2	5,13
MA	Ugibanje in merjenje z ravnilom in merilnim trakom	32	82,05	7	17,95	0	0
	Nadaljevanje vzorcev	35	89,74	3	7,69	1	2,56
LUM	Risanje rasti fižola	29	74,36	10	25,64	0	0
GUM	Izrazni ples rasti	25	64,10	12	30,77	2	5,13
	Poslušanje glasbil	34	87,18	5	12,82	0	0
ŠPO	Igra z obroči	35	89,74	3	7,69	1	2,56

in različne vrste inteligenc – tj. po Gardnerjevi teoriji o več inteligencah (Gardner, 2010). Ti rezultati potrjujejo prej omenjene ugotovitve Pavlič Škerjanc (2010, str. 19), da otroci ne razmišljajo po kriterijih posameznih disciplin oz. šolskih predmetov, temveč celostno.

Aktivnosti v pilotni izvedbi modula so dejavnostno naravnane na aktivnega učenca, tj. v skladu s pristopom na učenca osredinjenega učenja (C4C – CLIL for Children, 2016). Učenci sami izvajajo opravila ter tako usvajajo vsebine in znanja iz lastnih

izkušenj in vložnega dela. To je opazno zlasti pri prvouvrščeni dejavnosti (tj. sajenju in opazovanju fižola), saj so drugošolci v 4-članskih skupinah ob slikovnih navodilih (slika 4) – s poenostavljenim nemškimi besedilom⁴ – samostojno posejali semena fižola, izvajalka pa je med izvajanjem aktivnosti krožila med njimi in komentirala dogajanje ter po potrebi izvajala demonstracije z dodatno razlago v TJ. Med dejavnostjo so nekateri učenci spontano izvajali medjezikovno primerjavo, saj so opazili vzporednice med nemškimi in slovenskimi izrazi (slov. *vata* – nem. *Watte*, slov. narečno *glazč* (tj. *kozarec*) – nem. *Glas*, slov. narečno *špricati* (tj. *poškropiti*) – nem. *spritzen*, slov. narečno *filati* (tj. *napolniti*) – nem. *füllen*).



Slika 4. Primer slikovnih navodil za sajenje fižola brez zemlje

Vir: Lasten vir

Učenci so se počutili opolnomočeni in sposobni izvesti kompleksno dejavnost, dodatno vrednost aktivnosti pa so predstavljali različni pogoji rasti, zaradi katerih je vsaka skupina sejala na malo drugačen način. Vnemo učencev je zaznala tudi izvajalka, saj je ob koncu sejanja načrtovala dejavnost *vrtiljak*, med katero bi učenci krožili po učilnici in si ogledali posejani fižol drugih skupin. Vendar je radovednost marsikoga premamila že prej in so učenci, ki so aktivnost prej zaključili, sami šli v izvidnico in primerjali posejane fižolčke. Četudi se sprva zdi, da tako početje slabo vpliva na razredno disciplino, je izvajalka med samorefleksijo zabeležila, da je oddelek, ki je sejal fižol učno uro kasneje, bil v uvodni fazi učne ure bolj umirjen in

⁴ V skladu z UN za TJ v 2. in 3. razredu (Pevce Semec idr., 2013a) je bil poudarek na slikovnem gradivu in ne na razvijanju spretnosti/zmožnosti branja v TJ, ki se mu nameni več pozornosti šele proti koncu tretjega razreda (prav tam, 9). Je pa besedilo ponujalo dodatno zanimivost. Tej so učenci posvetili pozornost in izrazili zanimanje za nemško pisavo in zapis.

osredinjen kot sicer, saj so od prejšnjega oddelka izvedeli, da bodo pri uri nemščine sejali fižol. Učenci so se v uvodnem krogu hitreje ustalili in se tudi hitreje razdelili v skupine, saj so želeli čim več časa posvetiti skupinskemu delu s fižolčki.

Četudi se drugo- in tretjevrščene dejavnosti (tj. poslušanje zgodbe in glasbil) zdita pasivni, sta to le navidezno. Učenci niso le poslušali, temveč tudi prisluhnili kakovostni avtentični slikanici⁵ o rasti rastlin, predvidevali (tj. nadaljevali) zgodbo in se ob njej aktivno vključevali ter delili svoje izkušnje, kot je razvidno iz spodnjega anekdotskega zapisa:

Učenka A pokaže na ilustracijo v knjigi: »Učiteljica, tale sončnica ima tudi žuželke [listne uši], ampak jih ni veliko.«

Učiteljica pogleda knjigo in se odzove: »Ja, genau, stimmt! Wieso denn? Hm, was ist das?« (slov. »Ja, tako, res! Zakaj pa? Hm, kaj je to?«) ter pokaže s prstom na pikapolonico.

Učenka A z navdušenjem odgovori: »Pikapolonica. Aha, ona jih pojé!«

Učenec B hitro dopolni: »Pa čebele imajo tudi rade sončnice!«

Učiteljica se odzove na komentarja in s prstom pokaže na ilustracije žuželk: »Genau, Marienkäfer und Bienen sind gut für Sonnenblumen.« (slov. »Pravilno. Pikapolonice in čebele dobro denejo sončnicam.«)

Navdušenje nad zgodbo ni zamrlo tudi med končno evalvacijo – čeprav je vmes minil več kot mesec dni – saj so učenci ob fotografiji slikanice podali pozitivne povratne informacije: »Meni je bila [zgodba] božanska.« in »Učiteljica, prinesi spet knjigo!«, nakar se je cel razred glasno odzval z »Jaaaaaa!«.

A aktivna vloga učencev ni edini dejavnik, ki je vplival na njihovo pozitivno vrednotenje dejavnosti. Odločna prednost medpredmetnih povezav je raznolikost obravnave učne snovi, ki učencem samodejno zagotavlja veččutno učenje (tj. po zaznavnem sistemu VAK – vizualne (vidne), avditivne (slušne) in kinestetične (tipne) zaznave (Marentič - Požarnik, 2023, str. 165; Šepec, 2013, str. 275; Barbe idr., 1979)) in delovanje v skladu z različnimi inteligencami (tj. jezikovna, logično-matematična, prostorska itd. (Gardner, 2010)). Vrednotenje dejavnosti je jasen odraz učenčevih raznolikih predispozicij pri učenju in je najbrž tudi poglavitni razlog, zakaj je pri vrednotenju dejavnosti s strani učencev bilo toliko drugovrščenih. Učenci, ki so kinestetični oz. imajo bolj razvito telesno-gibalno inteligenco, so se lahko ciljnega

⁵ Izvajalka je izvorno slikanico v angleščini *Ten seeds* (Brown, 2013) prelepila s samolepilnimi lističi, na katere je napisala svoj prevod, in jo tako priredila za pouk nemščine. Na spletu obstajajo tudi prosto dostopni video posnetki pravih uric z omenjeno slikanico v angleščini.

besedišča učili dinamično z metanjem blazinic v obroče (ŠPO). Učenci, ki so avditivni oz. imajo bolj razvito glasbeno inteligenco, so bili bolj zagreti pri iskanju sorodnega zvoka, ki ga proizvajajo ropotulja iz semen in druga glasbila (GUM). Učenci, ki imajo bolj razvito logično-matematično inteligenco, so imeli priložnost blesteti pri ugotavljanju vzorcev, s pomočjo katerih so dokončali mrežo zelenjavnih gred (MA). Učenci pa so imeli pri opazovanju rasti fižola senzorično najbolj vsestransko dejavnost (slika 5), saj so svoje rastline lastnoročno negovali in zanje skrbeli, tipali in duhali, kako (v zaprtih posodah) ostaja in kroži vlaga, primerjali pogoje rasti in spontano ugotovili učinek tople grede (v zaprtih posodah), merili rast in višino fižola ter opazovali spremembe (rast kličnih listov, cvetov in drugih delov rastlin), ki jih je izvajalka še podkrepila s pospešenim video posnetkom (tj. prikazom) rasti rastline fižola, da poteši izkazano radovednost učencev glede razvoja rastline po zaključenem modulu (razvoj ploda iz cveta).



Slika 5. Veččutno opazovanje in vrednotenje uspešnosti rasti fižola ob različnih pogojih

Vir: Lasten vir

Rezultati kvantitativne analize kažejo, da so učenci vse dejavnosti visoko vrednotili (tj. v povprečju z 82,25 % oz. najmanj s 64,10 % z oznako *Všeč mi je*), nizko vrednotenih dejavnosti (tj. z oznako *Ni mi všeč*) pa je zanemarljivo malo (tj. od 1 posameznika do 3 posameznikov na nekatere dejavnosti). Največjega negativnega odziva je bila deležna dejavnost rezanja zelenjave in iskanja semen (SPO), ki pa s 7,69 % ($f = 3$) ne odtehta zadovoljstva večine, tj. 82,05 %, ki je dejavnost ovrednotila z *Všeč mi je*. Zanimivejšo sliko kažejo srednje vrednosti (tj. z oznako *Je tak-tak*), med katerimi izstopata razvrščanje kartic in sestavljanje puzzle (30,77 %) ter izrazni ples

rasti (30,77 %). Medel odziv glede izraznega plesa je viden tudi v komentarjih učencev, ki jih je izvajalka zabeležila med končno evalvacijo modula:

Učenec C skomigne z rameni: »Ples je bil becen. Tak. Oponašanje.«

Učenka D dopolni učenca C: »To je bilo najslabše, ampak najbolj bečno.«

Učenka E ob izpolnjevanju vprašalnika pove: »Ni mi bilo dobro [ples], ker so me noge bolele.«

Iz zapisanega ni moč zanesljivo ugotoviti, zakaj je toliko učencev gibalno-kreativno dejavnost ocenilo s srednjimi vrednostmi. Predpostavljamo, da jim je bilo morda nerodno, saj je šlo za izrazni ples (brez tradicionalnih plesnih korakov), s katerim so posnemali rast rastlin in semen do ploda po svoji interpretaciji. Izvajalka pa za delo s karticami predvideva, da učencem ni ustrezalo izvajanje dejavnosti v uvodnem krogu, saj je bil odziv učencev na dinamično postavitev v skupinah bistveno živahnejši.

2.3.2 Jezik (TJ – nemščina)

V anketnem vprašalniku za učence je po vrednotenju medpredmetnih vsebin sledila samorefleksija drugošolcev glede učenja TJ. V sklopu **jezika** je analiza rezultatov pokazala, da drugošolci svoje usvojeno znanje iz nemščine v okviru pilotne izvedbe modula vrednotijo zelo raznoliko in razpeto po celotni lestvici, to je razvidno iz spodnje preglednice (tabela 2).

Tabela 2: Preglednica samovrednotenja učencev glede doseganja jezikovnih ciljev

Jezikovni cilj	Znam.		Potrebujem več vaje.		Ne znam.	
	f	f %	f	f %	f	f %
Znam poimenovati zelenjavo.	21	53,85	16	41,03	2	5,13
Znam poimenovati dele rastlin.	11	28,21	21	53,85	7	17,95
Znam povedati, kaj imam rad, npr. »Ich mag Paprika.« (slov. »Rad imam papriko.«).	23	58,97	13	33,33	3	7,69
Znam povedati, kaj raste, npr. »Die Blüten wachsen.« (slov. »Cvetovi rastejo.«).	18	46,15	15	38,46	6	15,38
Znam povedati število in mersko enoto, npr. »14 Zentimeter« (slov. »14 centimetrov«).	27	69,23	9	23,08	3	7,69

Učenci so **najboljše** (tj. z oznako *Znam.*) **ovrednotili** doseganje jezikovnega cilja glede števil in merske enote (69,23 %), temu sledita izražanje mnenja s strukturo *Ich mag.* (slov. *Rad imam.* (58,97 %) in poimenovanja za izbrano zelenjavo (53,85 %). Iz posameznih deležev je mogoče sklepati, da se počuti le malo več kot polovica anketiranih učencev samozavestna glede doseganja navedenih jezikovnih ciljev. Visok delež učencev je po lastni oceni mnenja, da potrebujejo več vaje iz poimenovanj delov rastlin (53,86 %) in zelenjave (41,03 %) ter opisovanja rasti rastlin (38,46 %) po strukturi *Die Blüten wachsen.* (slov. *Cvetovi rastejo.*). Nekaj učencev je v samovrednotenju tudi izrazilo, da skupno zastavljenih jezikovnih ciljev sploh ne dosega (*Ne znam.*), predvsem glede poimenovanj delov rastlin (17,95 %) in opisovanja rasti rastlin (15,38 %). Ugotavljamo, da si želi približno slaba polovica učencev več vaje za dodatno utrjevanje, desetina vzorca pa po lastni samooceni jezikovnih ciljev ne dosega.

Treba je izpostaviti, da so bili podatki glede doseganja jezikovnih ciljev zbrani na osnovi samovrednotenja anketiranih učencev. Za objektivnejše podatke glede doseganja jezikovnih ciljev bi izvajalka morala izvesti preverjanje znanja, a naše vodilo v raziskavi ni bilo (sumativno) preverjanje usvojenega znanja po pristopu mehkega/šibkega CLIL, temveč spremljanje, kako učenci doživljajo in zaznavajo doseganje jezikovnih ciljev v skladu z načeli FS, ki poudarja procesno-razvojno vrednotenje znanja in samouravnavanje učenja (Black in Wiliam, 2018). Kljub temu so rezultati samoocene učencev zanimive, saj potrjujejo razmišljanja Pladevall-Ballester in Vallbona (2016), da je za dolgoročni uspeh pristopa CLIL potrebno veliko kvalitetnega jezikovnega vnosa – in posledično tudi časovnega vložka – preden pride do aktivne rabe besedišča in jezikovnih vzorcev, tj. preden učenci sami začnejo s tvorbo (Jazbec idr., 2010, str. 9; Čok idr., 1999, str. 103 in 106). Rezultati raziskave glede učenčeve samoocene doseganja sporazumevalnih zmožnosti v TJ nakazujejo delovanje učinka t. i. *jezikovne zanke*, ki je bila nekoč izpostavljena kot šibka in ne močna svojskost pristopa CLIL (Rajšp idr., 2016, str. 178). Jezikovna zanka predstavlja »neprisiljeno vračanje na besedišče« (prav tam), ki pa se ne ponavlja vedno in vsako uro (Lipavc Oštir idr., 2015, str. 16). Tudi v primeru pilotne izvedbe modula se je jezikovna zanka glede števil izkazala za uspešno, saj so drugošolci na začetku šolskega leta (tj. septembra) utrdili sprva števila od 0 do 10, nato (tj. decembra) besedišče števil razširili s števili od 11 do 20, naposled pa so pri pilotni izvedbi modula začeli spoznavati števila od 21 do 50. Največji izziv so predstavljala dvomestna števila (zlasti večja od 20), na kar kaže tudi komentar učenca med končno

evalvacijo: »To [merjenje višine rastlin] mi gre dobro, ampak številke mi delajo težave. Včasih. Večje.« Intervalno vračanje na določene koncepte preko jezikovne zanke – tudi izven modulov – je glavni vzrok za uspešnejšo, kakovostnejšo, celovitejšo in trajnejšo obliko usvajanja vsebin in temeljnih pojmov, s pomočjo katerih gradijo nova spoznanja. Ocena učencev, da potrebujejo še več vaje, potrjuje potrebo (in koristnost) jezikovne zanke za jezikovne cilje, ki jih učenci niso še popolnoma dosegli.

2.3.3 Formativno spremljanje (razmišljanje in povratna informacija o učenju)

V zadnjem sklopu raziskave smo se še posvetili temi **formativnega spremljanja (FS)**. Spodnja preglednica (tabela 4) prikazuje kvantitativni prikaz rezultatov vprašalnika. V okviru anketnega vprašalnika za učence so drugošolci od 1 do 6 razvrstili 6 različnih orodij oz. pripomočkov FS glede na koristnost za učenje TJ pri pilotni izvedbi modula. 1 je pomenilo najbolj koristen, 6 pa najmanj koristen pripomoček. Za lažjo interpretacijo podatkov smo za vsako orodje izračunali povprečno umestitev in primerjali z aritmetično sredino ($\bar{x} = 3,00$). Nižja kot je vrednost, boljša je njegova umestitev.

Tabela 4: Preglednica povprečne umestitve orodij FS po presoji učencev glede koristnosti uporabljenih orodij FS za učenje TJ

Orodja FS	Povprečna umestitev po mnenju učencev	\bar{x}
Raziskovalni dnevnik	2,87	3,00
Plakat cilji učenja in kriteriji uspešnosti	3,00	
Plakat <i>Minute zum Nachdenken</i> (slov. <i>Minuta za razmislek</i>)	3,05	
Palci	3,23	
2 zvezdi in 1 želja	4,23	
Krog vrednotenja	4,62	

Analiza rezultatov kaže, da se je večina ponujenih orodij FS umestila okoli aritmetične sredine, tj. povprečne vrednosti 3,00, iz česar sklepamo, da so drugošolcem orodja FS večinoma enakovredno koristna, uporabna in smiselna za njihovo učenje TJ. **Najvišja umestitev** orodij je opazna pri raziskovalnem dnevniku (2,87), najnižja pa pri pripomočkih medvrstniške povratne informacije *2 zvezdi in 1 želja* (4,23) in pripomočku (samo)refleksije *krog vrednotenja* (4,62).

Najvišja umestitev raziskovalnega dnevnika je odraz njegove vloge kot stalnega in otipljivega spremljevalca FS med izvajanjem celotne pilotne izvedbe modula, tj. od predstavitve raziskovalnega dnevnika ob koncu prve ure (razbremenilni gradniki) do njegovega zaključka med sedmo uro, ko so učenci primerjali izhodiščno in končno znanje o rastlini in njenih sestavnih delih. Učenci v 2. razredu, stari med 7 in 8 let, so namreč po Piagetu (Marentič - Požarnik, 2023, str. 154) na začetku stopnje konkretnih operacij ali konkretno logičnega mišljenja, ki traja od 7. do 12. leta). Marentič - Požarnik (prav tam) izpostavlja: »Pojmi so v tej dobi še konkretni. Mišljenje pa je vezano na konkretne predmete in pojave, ki jih zaznava ali o katerih si je pridobil žive predstave na osnovi prejšnjih izkušenj.« Iz zornega kota razvoja je preferenca raziskovalnega dnevnika s strani drugošolcev kot otipljivega dokaza njihovega učenja in orodja FS razumljiva, saj deluje na konkretni, otipljivi ravni. Učenci so dnevnike lastnoročno dopolnjevali, oblikovali in individualizirali v skladu z njihovimi izkušnjami in opažanji, kar je tudi razvidno iz spodnjega anekdotskega zapisa:

Učenka F ugiba, kdaj bo fižol vzklik, in dvigne svoj raziskovalni dnevnik: »Učiteljica, jaz ne morem ničesar obkrožiti. Semena ne bodo rastle.«

Učiteljica pride bližje in vpraša: »Wieso nicht?« (slov. »Zakaj pa ne?«), medtem od sebe odroči roke, skomigne z rameni in odkimava z glavo.

Učenka F odvrne: »Ker ne dobijo vode.«

Učiteljica z navdušenjem kima: »Dann schreib das,« (slov. »Potem to napiši.«) in gestikulira pisanje. Učiteljica doda: »Bravo, sehr gut! Sehr kreativ!« (slov. »Bravo, zelo dobro! Zelo kreativno!«) in pokaže navzgor obrnjene palce.

Učenka F se ponosno obrne in dopolni svoj raziskovalni dnevnik z novo možnostjo: NIKOLI.

Naklonjenost učencev orodjem FS, ki delujejo na bolj konkretni ravni, je vidna tudi pri drugih, boljše uvrščenih orodjih, tj. pri plakatu ciljev učenja in kriterijev uspešnosti (3,00), pri plakatu *Minute zum Nachdenken* (slov. *Minuta za razmislek*) (3,05) in pri izražanju mnenja s palci (3,23). Določanje skupnih ciljev in kriterijev konceptualno morda deluje abstraktno, a učenci so plakat ciljev učenja in kriterijev uspešnosti sami oblikovali v intenzivnem skupinskem delu – ob podpori izdatnega slikovnega in avdiovizualnega gradiva – in narekovali posamezne točke izvajalki. Vsak oddelek je seveda imel svoje cilje in kriterije, ki so se med sabo rahlo razlikovali in tako bili individualizirani glede na predznanje in interese oddelka. Zanimivo je, da so učenci tudi cilje modula zastavili predvsem vsebinsko-konkretno in ne jezikovno-abstraktno (slika 6), kar kaže na pomen didaktičnega osmišljanja jezika skozi vsebino.

Tudi plakat *Minute zum Nachdenken* (slika 7) je deloval na konkretno-manipulativni ravni, saj so ga učenci s poročanjem v vlogi generala mravljice (nem. *General Ameise*) vsako uro od druge ure naprej lastnoročno dopolnjevali in tako puščali vidno sled učenja v lastnem zapisu. Z usmerjanjem palcev gor, dol in horizontalno pa so učenci sicer poenostavljeno izražali svoje mnenje in občutke, ki pa niso pustili trajnega, otipljivega zaznamka, na katerega bi se lahko kasneje vrnil. Večja kot je bila stopnja konkretizacije in čim trajnejša je bila sled, tem boljša je torej bila umestitev orodja FS. Ne gre pa zanemariti okoliščine, da tudi razredna učiteljica dosledno uporabljata orodja FS, zaradi česar je bil prenos teh orodij v TJ za izvajalko konceptualno nekoliko poenostavljen.

1. Sagen, was Pflanzen brauchen. /
Povedati, kaj rastline potrebujejo.

2. Sagen, wie Pflanzen wachsen und
sich verändern. /
Povedati, kako rastline rastejo in se
spreminjajo.

3. Bohnen pflanzen. /
Posadimo fižolčke.

4. Sagen, wie die Teile der Pflanze
aussehen. /
Povedati, kako izgledajo deli rastline.

1. Sagen, wie Pflanzen wachsen. /
Povedati, kako rastline rastejo.

2. Sagen, wie Pflanzen aussehen. /
Povedati, kako rastline izgledajo.

3. Erfahren, was in den Samen ist. /
Ugotoviti, kaj je v semenih.

4. Bohnen pflanzen. /
Posadimo fižolčke.

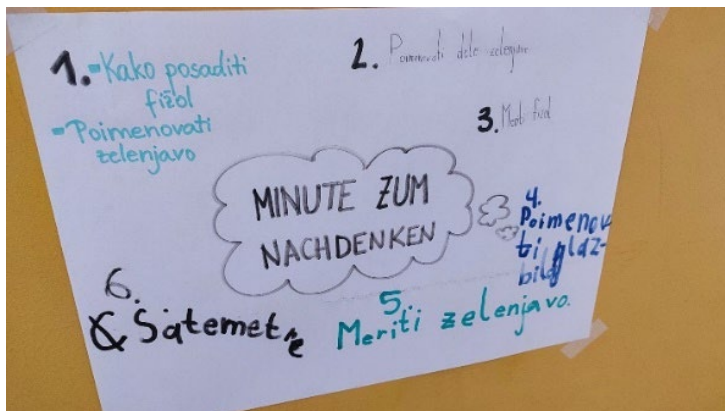
5. Erfahren, woher die Samen
kommen. /
Ugotoviti, od kod prihajajo semena.

Slika 6. Primerjalni zapis skupnih ciljev v dveh oddelkih 2. razreda in vsebinsko-konkretna naravnost ciljev

Vir: Lasten vir

Občutno slabše sta se odrezali dve uporabljeni orodji FS, in sicer medvrstniška povratna informacija *2 zvezdi in 1 želja* in pripomoček (samo)refleksije *krug vrednotenja*. Izvajalka je med samorefleksijo po izvedbi modula sicer zabeležila, da je v 2. razredu ti dve orodji šele začela uvajati – enega sredi modula, drugega ob koncu – in je na ta račun pričakovala nižjo umestitev v primerjavi z drugimi, ki jih z učenci že utečeno uporabljajo. Novak idr. (2019, str. 10) izpostavljajo, da je za učinkovito uvajanje načel FS potrebnih več let in da jih je treba vpeljevati postopoma (ne več hkrati) (prav tam, str. 130), saj jih lahko učenci le tako dobro spoznajo in se na njihovo

uporabo tudi navadijo. Posledično ni presenetljivo, da so učenci znana orodja FS boljše uvrstili.



Slika 7. Plakat *Minute zum Nachdenken* (slov. *Minuta za razmislek*) so po uvodni demonstraciji prve točke s strani izvajalke dopolnjevali učenci, ki so se samoiniciativno preizkusili tudi v tujem zapisu (*Satemetre*, nem. *Zentimeter*).

Vir: Lasten vir

Bistveni dejavnik pri razvrščanju orodij FS je bila tudi prej omenjena abstrakcija, saj so učenci pri 2 *zvezdi in 1 želja* glede na kriterije uspešnosti o skupinskem delu podali povratno informacijo o sodelovanju drugega člana skupine. Učenci so pri tem imeli težave, saj niso imeli otipljivih predmetov, temveč le daljne vtise in spomine, na katere so se lahko naslonili. Tudi izvajalka je imela na račun abstrakcije – zaradi pomanjkanja konkretizacije in demonstracije – težave pri razlagi uporabe tega orodja FS v TJ in se je po večkratnih neuspešnih poskusih zatekla k razlagi v slovenščini. Nadaljnji izziv, ki je lahko pripomogel k slabi umestitvi, je bila morda tudi izbira besed pri dajanju povratnih informacij učencev, saj so ponekod znale biti očitajoče, npr. »Če ti ne bi toliko zalival, bi naš fižol zrastel.«, kar kaže na sledi egocentričnosti s stopnje predoperativnega mišljenja, v sklopu katerega otroci presojujejo z lastnega stališča in se ne postavljajo v gledišče drugega (Marentič - Požarnik, 2023, str. 154). A skupni pogovor in preoblikovanje misli sta pripomogla k pozitivnejšim zapisom: »Všeč mi je, da si sodelovav z mano. Všeč mi je, da si dobro opravo sajenje. Lahko bi se bolj potrudil, da ne bi ful zalival.«

Pri pripomočku *krog vrednotenja*, ki je izpeljava orodja FS *kolo* (Novak idr., 2019, str. 135), so učenci izvedli vmesno samorefleksijo o svojem učenju: kaj razumejo, česa ne razumejo in kakšno dodatno vprašanje jih še zanima (slika 8). Učenci so v skupinski postavitvi na osnovi demonstracij in slikovnega gradiva izvajalki narekovali izjave, ki jih je slednja zabeležila na samolepilne lističe in jih pritrdila pod ustrezno kategorijo.



Slika 8. Samorefleksija z orodjem *krog vrednotenja*, pri čemer sta drugošolca izpostavila nerazumevanje, zakaj ni več iger in zakaj se učimo matematike še pri nemsčini.

Vir: Lasten vir

Izvajalka vidi razlog za slabo umestitev orodja FS v oteženi uvedbi v enem izmed oddelkov, kjer so med skupinskim delom nastopile zapleti v dinamiki razreda in so bile potrebne večkratne prekinitve za usmerjanje aktivnosti, ki pa so vplivale na spodbudno vzdušje med uvajanjem novega orodja FS. Spodbudnejši so zapisi izvajalke, saj so povratne informacije učencev vplivale na njeno nadaljnje načrtovanje in izvajanje modula:

»Med krogom vrednotenja je ena učenka izpostavila, da ne razume, zakaj nimamo več iger, en učenec pa je komentiral: »Matematike sem se že učil.« Na osnovi njihovih povratnih informacij sem ugotovila, da sem se teme – glede na pozno uro izvajanja interesne dejavnosti – morda lotila malce prereresno. Naslednjo šolsko uro bom zato vključila več gibalnih in dinamičnih iger, da pripomorem k bolj igrivemu vzdušju v razredu.«

Izvajalka je s tem pokazala pomemben učinek povratne informacije v sklopu FS: s povratno informacijo pridobi učitelj vpogled v učenčeve potrebe in na podlagi teh načrtuje pouk (Holcar Brunauer idr., 2019c, str. 11). Pozitivni učinek prilagoditev učenčevim potrebam se tudi vidi v uvrstitvi dveh medpredmetnih dejavnosti med najvišje vrednotenimi dejavnostmi (ŠPO in MA) in v naslednjem anekdotskem zapisu:

Učiteljica ob začetku učne ure naznani učencem: »*Kinder, heute spielen wir. In Gruppen.*« (slov. »*Otroci, danes se igramo. V skupinah.*«) in nakazuje kroge otrok.

Učenka G vpraša učiteljico: »*Učiteljica, igrali se bomo?*«

Učiteljica kima in odvrne: »*Ja, genau!*« (slov. »*Da, točno tako!*«)

Učenci vzkliknejo od vznemirjenja in veselja, učenka G pa še doda: »*Učiteljica, vi ste najboljša učiteljica!*«

Pozitivni odziv učencev prikazuje, da četudi učenci še ne čutijo koristnosti orodja *krog vrednotenja*, je ta imel bistven vpliv na njihovo nadaljnje učenje, saj je izvajalka slišala in ponotranjila njihove komentarje ter implementirala spremembe. Zavedanje koristnosti tega orodja FS bo prešlo v zavest učencev, ko bodo ob večkratni uporabi orodja videli, da imajo njihovi komentarji učinek, da so njihova stališča slišana in da njihovo mnenje šteje. A da do tega pride, je potrebna večkratna ponovitev, da učenci sami ugotovijo povezavo med lastno povratno informacijo in dejanji učiteljice. Koristnost FS orodja je nedvoumno opazila tudi sama izvajalka.

Kot poslednjo ugotovitev spremljanja FS pri TJ pa gre izpostaviti sam jezik. Iz predstavljenih anekdotskih zapisov je uporaba slovenščine pri učencih očitna, zlasti če gre za abstraktne pojme in kompleksnejše misli med refleksijo in podajanjem povratnih informacij. Pri pouku TJ v 1. VIO, kjer so jezikovni vzorci in besedišče v TJ – predvsem pri učenju t. i. *neangleščim* (Lipavic Oštir idr., 2015, str. 12), npr. nemščine – skromni, prihaja do povečane rabe slovenščine oz. madžarščine ali italijanščine. Učitelj TJ mora zato pri izbiri orodja FS presoditi, kako lahko posamezna orodja kodira in jezikovno strukturira (npr. uporablja stalne jezikovne vzorce s *semajforčkami*), učence pa pri povratni informaciji ustrezno vodi in razbremeni (npr. poda seznam predvidenih odgovorov). Izziv obeh rešitev je, da učitelj ne more predvideti vseh odgovorov učencev, saj ravno zato povratne informacije sploh zbiramo. Nadaljnje raziskave za iskanje primerov dobre prakse iz FS pri TJ v 1. VIO so zato zanimive in potrebne, dobro izhodišče pa predstavljajo razbremenilni gradniki, ki smo jih uvedli v pilotni izvedbi modula.

3 Sklep

CLIL je pristop, ki najde svoj izraz v številnih različicah, ki se bolj nagibajo bodisi k njegovi vsebinski bodisi bolj k njegovi jezikovni razsežnosti. Mehki/šibki CLIL je model, ki se bolj opira na jezikovne cilje, zato je bližji jezikovnim učiteljem (Ball idr., 2015, str. 27) in trenutnim že uveljavljenim načinom poučevanja, a hkrati ne zanemari vsebinske usmerjenosti in kognitivno smiselne kontekstualizacije. Zato je primeren kot vstopna točka za uvajanje nove paradigme poučevanja TJ v slovenskem izobraževalnem sistemu, ki od učiteljev ne zahteva drastičnih sprememb, kot to zahteva trdi/močni CLIL. Omogoča mehki prehod, podporo v obliki timskega dela oz. sodelovanja med različnimi profili učiteljev in postopne spremembe konceptov ter perspektiv.

Rezultati raziskave, ki vključujejo kvantitativno analizo vprašalnika za učence in kvalitativno analizo anekdotskih zapisov izvedenih učnih enot in zapiskov izvajalke v sklopu njene samorefleksije, so pokazali, da drugošolci zelo pozitivno zaznavajo, doživljajo in se odzivajo na učenje TJ z medpredmetnimi povezavami po pristopu mehkega/šibkega CLIL. Žal ti rezultati niso reprezentativni in jih ne moremo posploševati na celotni slovenski vzgojno-izobraževalni prostor, saj je vzorec manjši, priložnosten in neslučajnosten, a se vseeno kažejo nekatere ključne tendence. Velika prednost medpredmetnih vsebin je doživljanje TJ preko veččutnega, na učenca osredinjenega učenja in upoštevanja različnih vrst inteligenc. To so tudi pokazali rezultati vrednotenja medpredmetnih vsebin s strani učencev, saj so 4 od 6 ponujenih predmetnih področjih bili sočasno drugouvrščeni. Učenci imajo različne dominantne stile zaznavanja in učenja, temu primerno potem tudi potrebujejo različne pristope poučevanja, da lahko kakovostno in raznoliko usvojijo iste (tuje)jezikovne cilje in vsebine. Medpredmetno poučevanje TJ samodejno omogoča take pristope, saj izmenično nagovarja tako otrokovo jezikovno inteligenco kot njegovo logično-matematično inteligenco oziroma druge vrste inteligenc (Marentič - Požarnik, 2023; Gardner, 2010). Prepleti medpredmetnih področij pa omogočajo ustvarjanje jezikovne zanke (Rajšp idr., 2016, str. 178), s katero se vračamo na isto besedišče in jezikovne vzorce skozi različne zorne kote.

Da ima medpredmetno poučevanje TJ želen jezikovni učinek, morajo biti posamezna predmetna področja znotraj TJ med seboj jezikovno-vsebinsko usklajena in komplementarna. Za predmetnega učitelja TJ, ki poučuje TJ v 1. VIO, je

priporočljivo, da se posvetuje z razrednim učiteljem, ki uči preostale predmete v dotičnem oddelku, saj medpredmetna usklajenost pripomore k boljšemu razumevanju in aktualnejši obravnavi učne snovi. Za razrednega učitelja, ki v 1. VIO uči še TJ, pa je dobrodošlo, da se glede besedišča, jezikovnih struktur in didaktičnih postopkov s področja TJ posvetuje s predmetnim učiteljem TJ. Prav tako pa se lahko zgodi, da razredni učitelj, ki v 1. VIO uči TJ, poučuje TJ tudi izven svojega matičnega razreda (tj. v drugih oddelkih 1. VIO). V takšnem primeru je za razrednega učitelja, ki poučuje TJ v 1. VIO, priporočljivo, da se uskladi z razrednim učiteljem, ki v oddelku sicer poučuje; glede jezikovnih vprašanj pa se dodatno posvetuje s predmetnim učiteljem TJ. Za podporo razrednim in predmetnim učiteljem, ki poučujejo TJ v 1. VO, in za namen širjenja medpredmetnega poučevanja smo razvili shematični prikaz tematskega načrtovanja učnega modula TJ v 1. VIO, ki temelji na jezikovnih ciljih, tj. po modelu mehkega/šibkega CLIL. V njem smo zajeli posamezne ravni načrtovanja, ki se spiralno razpletajo na obsežnejše kategorije: tema, jezikovni cilji, nejezikovni cilji in horizontalna povezanost z razrednimi učitelji, FS in didaktične dejavnosti.

Ker poučevanje po pristopu mehkega/šibkega CLIL vključuje ne le konceptualno, temveč tudi procesno znanje, ki je po naravi časovno obsežnejše in napredek ne nastopi hipoma, smo v pilotno izvedbo modula vključili elemente formativnega spremljanja, ki podobno kot CLIL v središče učenja postavlja učenca, mu daje aktivnejšo vlogo kot sooblikovalca učnega procesa in ga spremlja skozi celoten postopek učenja (Tsagari, 2013). V skladu z veljavnimi priporočili smo vključili 5 elementov FS in uvedli še nov element – tj. razbremenilni gradniki – s katerim uvajamo in rutiniramo nekatere koncepte FS v TJ ob začetku izvajanja modula in med samim izvajanjem modula .

Med ponujenimi orodji v podporo FS smo ugotovili, da drugošolci približno v enaki meri vidijo smiselnost in koristnost posameznega pripomočka FS. Je pa analiza učenčevih vrednotenj, anekdotskih zapisov in zapisov izvajalke pokazala, da so orodja, ki delujejo na bolj konkretni ravni (npr. raziskovalni dnevnik), med drugošolci, ki so v obdobju senzibilizacije (Čok, idr., 1999), tj. na začetku stopnje konkretnih operacij ali konkretno logičnega mišljenja (Marentič - Požarnik, 2023), ovrednoteni kot bolj koristni za učenje TJ. Večja kot je abstrakcija in manjša kot je sled na fizičnem nivoju, slabše je ovrednotena, saj potrebujejo učenci v 1. VIO otipljive primere in konkretne demonstracije, da lahko razmišljajo o svojem učenju.

Rezultati so tudi pokazali, da so učenci orodja, na uporabo katerih so že navajeni, prav tako boljše ocenili, medtem ko so smiselnost novih orodij na sploh slabše ocenili. To ne pomeni, da slabše ocenjeno orodje FS (medvrstniška povratna informacija in pripomoček (samo)refleksije »krog vrednotenja«) ni koristno za učenje TJ, temveč da potrebujejo učenci večkratno interakcijo s takim orodjem, da ponotranjijo njihovo uporabo in začutijo učinek na svoje učenje. Zapisi izvajalke so razkrili, da je imel – s strani učencev – najslabše ovrednoten pripomoček najbolj preudaren učinek na učenje TJ, saj je izvajalka na osnovi povratnih informacij prilagodila svoje didaktične postopke in se tako odzvala na potrebe svojih učencev. Dve dejavnosti iz teh prilagoditev sta pravzaprav bili med najboljše ocenjenimi medpredmetnimi dejavnostmi (nadaljevanje vzorcev in spretnostna igra z blazinicami).

Največji izziv FS, ki se je pokazal med izvajanjem pilotne izvedbe modula, je bil sam jezik. Odzivi učencev med uporabo orodja FS so bili podani v slovenščini, saj učencem 1. VIO primanjkujejo tujejezikovni vzorci in besedišče, s katerim bi se lahko ustrezno izražali. Pilotna izvedba modula je pokazala potrebo po izvajanju nadaljnjih raziskav, s pomočjo katerih bi se zbrali primeri dobre prakse za izvajanje FS v TJ v 1. VIO. Razbremenilni gradniki, ki smo jih razvili v pilotni izvedbi modula, se kažejo kot dobro izhodišče.

Literatura

- Agustín-Llach, M. P. (2015). Age and type of instruction (CLIC vs traditional EFL) in lexical development. *International Journal of English Studies*, 16(1), 75–96.
doi:10.6018/ijes/2016/1/220691.
- Andersson, E. (2019). *Teachers' Attitudes Affect Students: A Study of Swedish Primary School Teachers' Attitudes towards CLIL: Doktorska disertacija*.
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-29832>.
- Ball, P. (2009). Does CLIL work? V: D. Hill, & P. Alan (ur.), *The Best of Both Worlds? International Perspectives on CLIL*. Norwich: Norwich Institute for Language Education, 32–43.
- Ball, P., Kelly, K., in Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barbe, W. B., Swassing, R. H., in Milone, M. N. (1979). *Teaching through modality strengths: Concepts and practices*. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
- Black, P., in Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575, DOI: 10.1080/0969594X.2018.1441807.
- Brown, R. (2013). *Ten seeds*. London: Andersen Press.
- Brumen, M., Kavčič, B., in Duh, M. (2021). Pouk likovne umetnosti v angleščini pri tretješolcih. *Pedagoška obzorja*, 36, 3/4, 81–92.
- Brumen, M., Fras Berro, F., in Čagran, B. (2017). Pre-school foreign language teaching and learning – a network innovation project in Slovenia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–14.

- Campillo, J. M., Sánchez, R., in Miralles, P. (2019). Primary Teachers' Perceptions of CLIL Implementation in Spain. *English Language Teaching*, 12(4), 149–156.
- C4C – CLIL for Children (2016). *Guide Addressed to Teachers on how to use CLIL Methodology in Primary Schools*. Erasmus+. http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2016/10/Guide_Addressed_to_Teachers_1_2_v01.pdf.
- Coyle, D., Hood, P., in Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Czura, A., in Anklewicz, A. (2018). Pupils' and teachers' perceptions of CLIL in primary school: A case study. *Linguodidactica*, 22, 47–63. DOI: 10.15290/lingdid.2018.22.03.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., in Razdevšek - Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletnju osnovne šole*. Koper: Pedagoška fakulteta; Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182–204.
- Gardner, H. (2010). *Razsežnosti uma: Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Grah, J., Rogič Ožek, S., Žarkovič Adlešič, B., Holcar Brunauer, A., Debenjak, K., Bone, J., Vogrinčič, R., Kralj, N., Brodnik, V., Štampfl, P., Novak, N., Mršnik, S., Trampuž Luin, M., Oder, B., Legvart, P., Zinko, A., Cedilnik, T., Rostohar, D., Potisk, Z., Kregar, S., Rutar Ilc, Z., Gramc, J., Skvarč, M., Čuk, A., Cotič, J., in Zore, N. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu – 2. zvezek*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Griva, E., in Kasvikis, K. (2015). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. V: N. Bakić - Mirić in D. Erkinovich Gaipov (ured.), *Current trends and issues in education: an international dialogue*. Cambridge Scholars Publishing.
- Guzmán-Alcón, I. (2019). Investigating the Application of Communicative Language Teaching Principles in Primary-Education: A Comparison of CLIL and FL Classrooms. *English Language Teaching*, 12 (2), 88–99.
- Holcar Brunauer, A. (2019a). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce (2. dopolnjena izd.)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A. (2019b). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce – Zvezek 1: Nameni učenja in kriteriji uspešnosti (2. dopolnjena izd.)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A. (2019c). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce – Zvezek 3: Povratna informacija (2. dopolnjena izd.)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A. (2019d). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce – Zvezek 5: Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje (2. dopolnjena izd.)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A., in Sicherl-Kafol, B. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Glasbena vzgoja*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_glasbena_vzgoja.pdf.
- Ioannou-Georgiou, S., in Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Nicosia: Socrates Comenius PROCLIL Programme.
- Jazbec, S., in Lovrin M. (2015). Koncept CLIL – novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji: študija primera. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8, 1–2, 65–79.
- Jazbec, S., Lipavc Oštir, A., Pevec Semec, K., Pižorn, K., Dagarin Fojkar, M., Fidler, S., Cajhen, S., Skela, J., Arh, I., German, A., Emeršič, S., Todorovski, M., in Zupančič, R. (2010). Osnutek učnega načrta za pouk tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. VIO) v osnovni šoli. V: S. Jazbec, A. Lipavc Oštir, K. Pižorn, M. Dagarin Fojkar, K. Pevec Semec,

- & N. Šečerov (ur.), *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 7–37. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostlil.pdf>
- Kocjančič, N. F., Karim, S., Koscec, M., Opačak, Ž., Prevodnik, M., Rojc, J., Velikonja, A., Zupančič, T., Kepec, M., Prevodnik, M., Tomšič Amon, B., in Selan, J. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Likovna vzgoja*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf.
- Kolar, M., Krnel, D., in Velkavrh, A. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Spoznavanje okolja*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Spoznavanje_okolja_obvezni.pdf.
- Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, N., Planinšec, J., Hrastar, I., Pleteršek, K., in Muha, V. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Športna vzgoja*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_sportna_vzgoja.pdf.
- Lagou, F., in Zorbas, V. (2020). Promoting Intercultural Communicative Competence through CLIL in Greek Primary Education, *Language Teaching Research Quarterly*, 17, 1–19.
- Lemut Bajec, M. (2019). Razvijanje koncepta kulturne dediščine s pristopom CLIL. *Sodobna Pedagogika*, 70=136(3), 82–99. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-WQQ3LVOG>
- Lemut Bajec, M. (2022). *Pristop CLIL skozi vsebine kulturne dediščine v splošni gimnaziji: doktorska disertacija*. Koper: UP Pedagoška fakulteta.
- Lipavic Oštir A., in Lipovec, A. (2018). *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Wien: LIT.
- Lipavic Oštir, A., Lipovec, A., in Rajšp, M. (2015). CLIL – Orodje za izbiro nejezikovnih vsebin = CLIL – Werkzeug für die Auswahl von nichtsprachlichen Inhalten. *Revija Za Elementarno Izobraževanje*, 8(1/2), 11–26. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-5NFPX7HP>
- Lipovec, A., in Lipavic Oštir, A. (2022). Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji. V: Pižorn, K., A. Lipavic Oštir, Žmavc, J. (ur.). *Obrazi več/raznojezičnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Marentič - Požarnik, B. (2023). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju* (2. prenovljena izd.). Ljubljana: DZS.
- Massler, U. (2011). Assessment in CLIL learning. V: Ioannou-Georgiou, S., in P. Pavlou (ur.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Nicosia: Socrates Comenius PROCLIL Programme.
- McDougald, J. S. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 25–41. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a02>.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*. 16(2), 81–101.
- Novak, L., Vršič, V., Nedeljko, N., Dolgan, K., Dolinar, M., Kerin, M., Novak, M., Mršnik, S., Markun Puhan, N., in Podbornik, K. (2019). *Formativno spremljanje na razredni stopnji: Priručnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V *Medpredmetne in kurikularne povezave: priručnik za učitelje* (pp. 19–42). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and Educational Levels: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarium*, 29, 51–70. doi:10.30827/Digibug.54022.
- Pevcec Semec, K. (2015). Pedagoški pristop CLIL – izziv za profesionalni razvoj učiteljev tujega jezika na zgodnji stopnji šolanja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8, št. 1–2, 43–63.
- Pevcec Semec, K., Andrin, A., Emeršič, S., Jazbec, S., Kerin, M., Kogoj, B., Kruh Ipavec, J., Jurišević, M., Novak, M., Pižorn, K., Todorovski, M., Volčanšek, S., in Zupančič, R. (2013a). *Učni načrt, Program osnovna šola, Tuji jezik v 2. in 3. razredu*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_TJ_2_in_3_razred_OS.pdf.
- Pevce Semec, K., Andrin, A., Emeršič, S., Dagarin Fojkar, M., Jazbec, S., Kerin, M., Kogoj, B., Kruh Ipavec, J., Jurišević, M., Novak, M., Pižorn, K., Todorovski, M., Volčanšek, S., in Zupančič, R. (2013b). *Učni načrt, Program osnovna šola, Tuji jezik v 1. razredu: neobvezni izbirni predmet*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/Neobvezni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf.
- Pladevall-Ballester, E. (2019). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. *Language Teaching Research*, 23(6), 765–786. <https://doi.org/10.1177/1362168818765877>.
- Pladevall-Ballester, E., in Vallbona, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58, 37–48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.009>.
- Rajšp, M., Lipavc Oštir, A., in Lipovec, A. (2016). Refleksije učiteljev ob poskusnem izvajanju CLIL-a v prvih treh razredih osnovne šole. V: T. Horvat in S. Kerec (ur.), *Novodobni izzivi družbe: Znanstvena monografija*, 168–180. Rakičan: RIS Dvorec. http://www.ris-dr.si/data/attachment/b70158055ed1d6180d8028abe679b0c239c372c5/1473060398Znanstvena_monografija_NOVODOBNI_IZZIVI_DRU_BE.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 582–602.
- Smajla, T. (2018). Vpogled v poučevanje tujega jezika po pristopu CLIL v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Vzgoja in Izobraževanje, 49(1/2), 72–79. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-VTN7CMCS>.
- Smajla, T. (2019). *Odnos do uvajanja vsebinsko in jezikovno integriranega učenja tujega jezika v zgodnjem obdobju: Doktorska disertacija*. <https://repositorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=13758>.
- Soto-Corominas, A., Roquet, H., in Segura, M. (2023). The effects of CLIL and sources of individual differences on receptive and productive EFL skills at the onset of primary school, *Applied Linguistics*, XX/XX, 1–25. <https://doi.org/10.1093/applin/amad031>.
- Šepec, V. (2013). Uporaba veččutnega poučevanja pri pouku tujih jezikov. *Vestnik za tuje jezike*, 5(1/2), 275–289. doi:10.4312/vestnik.5.275-289.
- Tsagari, D. (2013). Formative Assessment Patterns in CLIL Primary Schools in Cyprus. V: Tsagari, D., S. Papadima-Sophocleous in S. Ioannou-Georgiou (ur.). *International Experiences in Language Testing and Assessment*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Vogrinc, J. (2013). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2. izd.). Solution Tree Press.
- ZRSS (22. 1. 2021). *Formativno spremljanje*. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/>.
- Žakelj, A., Prinčič Röhler, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B., Senekovič, J., in Bregar Umek, Z. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Matematika*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/U_N_matematika.pdf.