

INTERDISCIPLINARNO POVEZOVANJE ZNANJA STROKE IN TUJEGA JEZIKA NA VISOKOŠOLSKI RAVNI

SASA PODGORŠEK

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
sasa.podgorsek@ff.uni-lj.si

Poglavje obravnava interdisciplinarno povezovanje znanja stroke in tujega jezika na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Poučevanje tujih jezikov na nefiloloških oddelkih ima dolgo tradicijo, v tem poglavju pa se bom osredotočila na nemščino kot tuji jezik stroke na oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo. Rezultati analize dostopnih arhivskih dokumentov kažejo na to, da se je pouk tujih jezikov povezoval s strokovnimi predmeti vsaj od 70. let naprej. Vključeval je predvsem razvijanje branja strokovnih besedil v nemščini, kar predstavlja stalnico še danes. Od takrat se je marsikaj spremenilo, npr. vsebine študijskih programov, skupine so manjše, raven predznanja je nižja, digitalne tehnologije so postale del vsakdana, vsebine v tujem jeziku so enostavno dostopne. Vse to odpira vprašanja o tem, kako temu prilagoditi pouk tujega jezika stroke. Ena od možnosti je opravilno zasnovano učenje (ang. *task-based learning*), ki temelji na učenju z avtentičnimi opravili, ki so relevantna tako za študijske kot tudi poklicne namene. V empiričnem delu sem raziskala opravilno zasnovano učenje nemščine z namenom ugotoviti stališča študentk in študentov do tega pristopa. Opravilo predstavlja izvedba intervjuja. Rezultati kažejo, da so opravilno zasnovanemu učenju nemščine naklonjeni, so pa opozorili tudi na izzive, s katerimi so se srečali.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.4](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.4)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
nemščina,
tuji jeziki stroke,
opravilno zasnovano
učenje,
intervju,
etnologija in kulturna
antropologija



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.4](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.4)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:

German,
languages for specific
purposes,
task-based learning,
interview,
ethnology and cultural
anthropology.

INTERDISCIPLINARY CONNECTION OF DISCIPLINARY KNOWLEDGE AND FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER EDUCATION LEVEL

SAŠA PODGORŠEK

Univerza of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
sasa.podgorsek@ff.uni-lj.si

This chapter examines the interdisciplinary connection of disciplinary knowledge and foreign language skills in the non-philological departments of the Faculty of Arts at the University of Ljubljana. This chapter focuses specifically on German as a foreign language for specific purposes (LSP) within the Department of Ethnology and Cultural Anthropology. The analysis of archival documents reveals that the connection of foreign language instruction with content subjects has existed since at least the 1970s and that the emphasis was on reading disciplinary texts in German, which is still practiced today. However, over time, there have been notable changes such as revised study program content, smaller student groups, lower language levels, the integration of digital technologies into daily life, and greater access to authentic content. These changes require a rethinking of the current LSP teaching. One of the options is task-based learning, involving authentic tasks that are relevant for both academic and professional purposes. In the empirical part, I explored task-based learning of German, specifically aiming to examine students' attitudes towards this approach. The assigned task involved conducting an interview. The findings indicate a generally positive reception of this approach by students, while also highlighting some potential challenges.



1 Uvod

Pouk tujih jezikov stroke (TJS) je načeloma že sam po sebi povezan s stroko, na katero se navezuje. Od pouka tujega jezika za splošne namene se razlikuje predvsem v tem, da izhaja iz učnih potreb študentov, da uporablja metodologijo znanstveno-raziskovalnega dela stroke in avtentične besedilne vrste, značilne za stroko. Za razliko od tradicionalnega pristopa, ki v ospredje postavlja učenje posameznih prvin jezika (npr. slovnice, besedišča, fonetike, jezikovnih zmožnosti, prevajanja), so pri pouku TJS v ospredju pristopi, kot so projektno, problemsko in opravilno zasnovano učenje ter na avtentičnost osredinjen pristop (Breen, 1985). Didaktika poučevanja TJS se deloma prekriva z didaktiko tujih jezikov za splošne namene, specifika TJS pa je predvsem v tem, da mora učitelj TJS do neke mere obvladati tudi stroko, katere jezik poučuje, stalen izziv je kolegialno sodelovanje s strokovnjaki in učitelji stroke, prav tako tudi učna gradiva, ki komercialno večinoma niso na voljo in jih morajo učitelji pripraviti sami (Podgoršek idr., 2021).

Poglavje obravnava interdisciplinarno povezovanje znanja stroke in nemščine na oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo (EiKA) Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Znanje tujih jezikov, še posebej angleščine, danes hitro razumemo kot samoumevno. Znanje tujega jezika stroke, ki ga uporabljamo za študijske ali poklicne namene, pa je že manj samoumevno in predstavlja trši oreh, če samo pomislimo na opravila, kot so študij literature, izvedba intervjujev ali predstavitev znanstveno-raziskovalnega dela v tujem jeziku. Za etnologe in kulturne antropologe je znanje tujih jezikov pomembno, kar potrjuje tudi umestitev različnih tujih jezikov v študijski program oddelka vsaj od študijskega leta 1950/51 naprej.

V nadaljevanju bom podala pregled literature o poučevanju TJS, ki mu sledi iz dveh delov sestavljen empirični del. V prvem delu bom predstavila analizo dostopnih arhivskih dokumentov o pouku tujih jezikov in še posebej nemščine na EiKA, v drugem pa rezultate raziskave opravilno zasnovanega učenja nemščine kot tujega jezika stroke.

Namen tega poglavja je, da prispeva k razpravi o sodobnih pristopih k poučevanju TJS na področju humanistike in s tem povezanimi izzivi.

2 Pregled literature

Poučevanje TJS je prilagojeno specifikam posamezne stroke. Dudley-Evans in St John (1998) sta pri opredelitvi angleščine kot TJS izhajala iz treh absolutnih in štirih variabilnih lastnosti, ki so značilne tudi za kontekst nemščine kot TJS. Absolutne lastnosti zajemajo zasnovo pouka, ki izhaja iz analize učnih potreb učencev, uporabo metodologije in dejavnosti posamezne stroke ter jezik, zmožnosti, diskurz in besedilne vrste za izvedbo teh dejavnosti. Variabilne lastnosti predstavljajo zasnovo pouka tujega jezika za posamezne stroke, metodiko, ki se lahko razlikuje od metodike poučevanja tujih jezikov za splošne namene, ter pouk, ki je v veliki meri namenjen odraslim, ki so že usvojili osnove tujega jezika.

Basturkmen (2006) metode poučevanja deli glede na različne stopnje osredotočenosti na vnos (ang. *input*) ali iznos (ang. *output*). Pri vnosno-iznosni metodi študenti najprej obravnavajo avtentična besedila in z njimi povezane naloge, nato pa naj bi sami tvorili ustrezna lastna besedila. Metoda, ki je osredotočena na iznos, zajema tvorbo žanra v ciljnim jeziku in šele nato intervencijo učitelja s podporo na področjih, kjer je podpora potrebna. Podobno metodo navajata Dudley-Evans in St John (1998) v povezavi z opravično zasnovanim učenjem, imenujeta jo *deep-end strategy*¹. Žanre lahko razumemo kot socialne procese, ki se realizirajo skozi besedilne vrste, ki imajo skupne značilnosti in zakonitosti. Primer žanra v našem kontekstu je etnografski intervju. Hyland (2021) v kontekstu poučevanja pisanja in žanrov navaja model cikla poučevanja in učenja (ang. *Teaching-and-Learning-Cycle*) (Derewianka, b.n.l.)², ki se uporablja v Avstraliji v kontekstu opismenjevanja, vendar pa je uporaben tudi pri poučevanju TJS. Zajema pet faz: (1) razumevanje namena žanra in konteksta, (2) modeliranje in dekonstrukcija besedila, (3) skupno konstruiranje besedila po modelu, (4) samostojno konstruiranje besedila ter (5) transfer in uvid v širši kontekst žanra. Model je zasnovan ciklično, učenec vstopi vanj na točki, kjer je po predznanju, in nadaljuje po stopnjah ter po vsakem zaključenem ciklu potrebuje manj učiteljeve podpore in postaja bolj samostojen.

¹ *Deep-end* pomeni začetek nove in težke dejavnosti, za katero nisi pripravljen. Vir: Oxford Learners Dictionary, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/deep-end>

² Vir: <https://victesol.vic.edu.au/wp-content/uploads/A-Teaching-and-Learning-Cycle.pdf>

Zadnjih 20 let se strokovnjaki ukvarjajo tudi s konceptom akademske pismenosti, ki vključuje višje ravni mišljenja in učenja za razvoj, komuniciranje in transformacijo znanja (Li, 2022). Izhajajoč iz dolgoletnega poučevanja na visokošolski ravni ugotavljam, da postaja razvoj posameznih vidikov akademske pismenosti eden izmed ciljev pouka tujega jezika stroke, ki ga lahko dosežemo tudi z medpredmetnim oz. interdisciplinarnim³ povezovanjem.

Pregled literature je pokazal, da v slovenskem prostoru obstaja veliko literature, kot so poročila o izvedenih projektih medpredmetnega povezovanja, študije, monografije, magistrska in doktorska dela, ki obravnavajo povezovanje tujih jezikov z drugimi predmeti, kot so npr. geografija, zgodovina, likovna in glasbena umetnost, umetnostna zgodovina, sociologija, šport in matematika. Večinoma se osredotočajo na predšolsko, osnovnošolsko in srednješolsko raven, in sicer v povezavi s pristopom CLIL, kot npr. Jazbec in Lipavac Oštir (2009), Lazar (2014), Smajla in Podovšovnik (2016), Smajla (2019), Lipovec in Lipavac Oštir (2022).

Na visokošolskem področju je slika precej drugačna. Literature o povezovanju tujega jezika stroke z drugimi disciplinami je na prvi pogled zelo malo⁴. Opisana situacija se zdi paradoksalna, saj je poučevanju TJS povezovanje s stroko inherentno. Vendar gre predvsem za povezovanje znotraj pouka TJS, saj je sodelovanje z visokoškolskimi učitelji strokovnih predmetov bolj izjema kot pravilo (Drobnič Vidic in Celinšek, 2008; Danko in Klun, 2014; Podgoršek idr., 2021), čeprav kolegialno sodelovanje predstavlja eno od pomembnejših potreb učiteljev TJS⁵. Na drugi pogled, predvsem prek študija domače literature, pa se raziskovalno polje že malo bolj odstre, v prvi vrsti kot obrobna tema v drugih raziskavah, redkeje pa kot glaven predmet

³ V literaturi, npr. Birsa (2015), najdemo poglobljen pregled različnih opredelitev medpredmetnega povezovanja. V tem poglavju uporabljam izraz medpredmetno povezovanje za povezovanje predmetov v osnovni in srednji šoli, interdisciplinarno povezovanje pa na visokošolski ravni, kot osnovno ločnico za razlikovanje med obema poimenovanjema uporabljam stopnjo šolanja.

⁴ V Cobissu iskanje s kombinacijo ključnih besed »interdisciplinarno povezovanje« in »tuj jezik stroke« ter »medpredmetno povezovanje« in »tuj jezik stroke« ni dalo nobenega rezultata. Pri zamenjavi ključne besede »tuj jezik stroke« s »tuj jezik« in s »strokovni jezik« sem dobila več kot 200 zadetkov, med katerimi pa sem našla le enega, ki se nanaša na visokošolsko raven. To je magistrsko delo, ki obravnava temo interdisciplinarnosti pri nemščini in zgodovini na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru s ciljem ustvariti učno gradivo za učenje nemščine na visokošolski ravni (Zlodej, 2021).

⁵ Bocanegra-Valle in Basturkmen (2019) sta izvedli prvo večjo kvalitativno študijo izobraževalnih potreb učiteljev TJS v mednarodnem prostoru. Ugotovili sta, da lahko izobraževalne potrebe učiteljev TJS razdelimo v pet glavnih skupin. Naj omenim le četrto skupino potreb, ki se nanaša na kolegialno sodelovanje tako z učitelji TJS kot tudi z raziskovalci in učitelji strokovnih predmetov. Tu se nakazuje velik razkorak med izraženimi potrebami in njihovim uresničevanjem v praksi, pri katerem so učitelji navedli mnogo težav in izzivov pri sodelovanju z učitelji strokovnih predmetov (Podgoršek idr., 2021).

raziskovanja. Eno od prvih raziskav o povezovanju stroke in angleškega jezika v slovenskem visokem šolstvu sta izvedli Danko in Klun (2014). Ugotovili sta, da imamo enake probleme, kot jih navajajo tuji raziskovalci in da študenti predmetov TJS ne zaznavajo kot enakovrednih predmetov strokovnim predmetom. V monografiji o problemsko zasnovanem učenju, ki so jo uredile Gvardjančič, Boothe in Vukadinović Beslič (2003), so članice projekta že pred 20 leti izjemno natančno in napredno opredelile poslanstvo⁶ projekta interdisciplinarnega povezovanja TJS in stroke, v katerem se zavzemajo za premik od razvoja tradicionalnih jezikovnih zmožnosti k razvoju znanja in zmožnosti za uspešno reševanje realnih situacij v delovnem okolju, s čimer bi se študenti razvili v samostojne, vseživljenjske učence. Jurkovič (2003) obravnava vlogo učitelja strokovnega predmeta pri problemsko zasnovanem pouku TJS. Vloge učitelja stroke se razlikujejo od faze do faze, od učitelja kot vira informacij, omogočevalca (ang. *facilitator*), svetovalca, snovalca primera, ocenjevalca itd. Ena od možnih koristi sodelovanja učitelja stroke z učiteljem TJS je razširitev nabora metod poučevanja in s tem obogatitve tradicionalnega načina poučevanja. Problemsko zasnovano učenje je v tem primeru pristop za uresničevanje interdisciplinarnega povezovanja. V priročniku *Guide to Problem-Based Learning*, ki je izšel v kontekstu poučevanja angleščine kot tujega jezika stroke, je problemsko zasnovano učenje natančno predstavljeno in ponazorjeno s primeri vzorčnih problemov in gradiv s slovenskih visokošolskih ustanov (Kosel idr., 2005). Plos in Puklavec (2015) tematizirata interdisciplinarno povezanost TJS tako s stroko kot tudi z maternim jezikom, kar je pomembno za zagotavljanje pravilnosti strokovnih izrazov. V literaturi najdemo različne načine povezovanja predmetov. Drake (1998) predstavlja povezave na šeststopenjskem kontinuumu, kjer en skrajni del predstavlja tradicionalni pouk z ločenimi predmeti, drugi del pa transdisciplinarni pouk, ki izhaja iz konteksta življenjskih situacij, in ne iz ločenih predmetov. Vmesne stopnje vsebujejo različne preplete povezovanja. Pavlič Škerjanc (2019) navaja tri elemente načinov povezovanja: vlogo predmeta, kompleksnost povezovanja in povezovalne elemente. Pouk tujih jezikov ima lahko nosilno, poudarjeno ali podporno vlogo v povezovanju. Pogosto so tuji jeziki percipirani kot večinski predmeti, kjer jezik predstavlja orodje za doseg (zunajpredmetnega) cilja. Kompleksnost povezovanja sega od nizke do visoke stopnje in zajema navezovanje na vsebine, teme, dejavnosti, metode, postopke in

⁶ »To make a shift from developing the traditional four language skills to developing the knowledge and skills needed by learners who want to be successful in real-job situations in an information society. The project will focus on the development of independent problem solving skills, creative thinking, cooperation and productive team work, flexibility in adapting to a changing environment, in order that students become self-directed, life-long learners.« (Gvardjančič, Boothe in Vukadinović Beslič, 2003, vii)

probleme drugih predmetov. Povezovalni elementi so npr. vsebinska in procesna znanja, dejavnosti, didaktične metode, učna orodja, kot je informacijska in komunikacijska tehnologija, miselni postopki, veščine in navade, posamezne kompetence in koncepti (Pavlič Škerjanc, 2019). Dudley-Evans in St John (1998) poudarjata načelo postopnosti pri povezovanju učiteljev stroke in TJS. Predlagata, da učitelj TJS povezovanje začne z informiranjem o učnih načrtih strokovnih predmetov in poišče učitelje, ki jih jezik in diskurz njihove stroke zanimata. Nato se z njimi pogovori o njihovih predmetih in strokovnih besedilih, ki bi jih lahko uporabil pri pouku. Šele nato se povezovanje lahko razvije v sodelovanje in skupno poučevanje (ang. *team-teaching*), pri čemer je pomembna institucionalna podpora. Interdisciplinarno povezovanje znanja stroke in TJS v našem kontekstu pomeni, da se pri jezikovnem pouku obravnavajo teme, jezikovne strukture, besedilne vrste in žanri, značilni za stroko. Ne gre za učenje stroke, kot pri CLIL-u, kjer poučevanje predmetov poteka v tujem jeziku, gre za jezikovni pouk s ciljem usposobiti študente za tujejezikovno komunikacijo v svoji stroki, pri čemer se lahko uporabljajo različni pristopi, kot so projektno, problemsko in opravilno zasnovano učenje.

V tem poglavju bomo natančneje obravnavali opravilno zasnovano učenje, ki se v kontekstu poučevanja TJS pogosto uporablja in je v angleško govorečem okolju že dolgo uveljavljen in raziskan koncept. V Sloveniji je pristop omenjen v učnem načrtu za angleščino (2008) kot *učenje skozi dejavnosti*, izraz *opravilo* se v tem učnem načrtu za angleščino in tudi v drugih učnih načrtih za tuje jezike iz leta 2008 še ne pojavi. Holc (2008) v prispevku, ki obravnava pouk nemščine, uporabi sintagmo *dejavnostno naravnani pouk*. Izraz *task* je v prevodu Skupnega evropskega jezikovnega okvira (SEJO) (2011) preveden v *opravilo*. Skela (2011) uporablja sintagmo *na opravih temelječa metodika* in *na opravih osredinjena metodika*. Cajhen in Kante (2011) v prispevku o pouku francoščine uporabljata *dejavnostno naravnani pristop*. Sintagmo *na opravih temelječe učenje* je v disertaciji uporabila Podgoršek (2016), prav tako sta jo uporabili Drašler in Podgoršek (2022) v članku o rabi avtentičnih gradiv in opravih pri pouku tujih jezikov stroke. Navedeni prevodi so raznoliki in se niso najbolj uveljavili. V pričujočem poglavju uporabljam izraz *opravilno zasnovano učenje*. Nastal⁷ je junija 2023 v procesu prevajanja spletnega izobraževanja za učitelje tujega jezika stroke LSP-TEOC.pro⁸.

⁷ Avtorica izraza je Mateja Dostal. Prevod se zdi dovolj točen in eleganten, da bi znal najti svoje mesto v strokovni terminologiji.

⁸ Spletno izobraževanje za (bodoče) učitelje in učiteljice TJS v evropskem visokošolskem prostoru je rezultat Erasmus+ projekta LSP-TEOC.pro (2020–2023). Razvil ga je konzorcij devetih partnerjev, v katerem je sodelovala

Opravilo je po SSKJ (2015) »nekaj, kar kdo opravlja, dela«. Po SEJU (2011) so opravila opredeljena kot »del vsakdanjega življenja v zasebni, javni, izobraževalni in poklicni domeni«. Izraz *dejavnost* se nanaša na »delo, delanje« (SSKJ, 2015), ki je potrebno za uspešno izvedbo opravila. V pričujočem poglavju uporabljam izraz *opravilo*, ki omogoča razlikovanje med *opravilom* in *dejavnostjo*, potrebno za izvedbo tega opravila.

Ellis (2009) v kontekstu učenja tujega jezika razlikuje med opravilom kot delovnim načrtom (ang. *workplan*) in opravilom kot procesom, torej dejavnostjo, ki se zgodi, ko učenec izvaja opravilo. Willis (1996) opravila definira kot »dejavnosti, pri katerih učenec uporablja ciljni jezik za komunikativni namen, da bi dosegel rezultat«. Skehan (1996) opravilo opiše kot dejavnost, ki ima zvezo z realnostjo in pri kateri je na prvem mestu pomen in ne oblika, ima pa tudi opredeljen cilj in se ovrednoti glede na dosežen rezultat. Skehan (1996) argumentira, da obstajata trda in mehka verzija opravilno zasnovanega učenja. Trda verzija pomeni, da so opravila osnovna, nosilna enota poučevanja jezika, vse drugo jim je podrejeno. V mehki verziji pa je opravilno zasnovano učenje vključeno v poučevanje in se dopolnjuje s tradicionalnim načinom poučevanja. Podobno v razpravi o razširjenosti opravilno zasnovanega učenja ugotavlja Van den Branden (2016), da velik delež učiteljev uporablja kombiniran pristop, ki ga zagovarja tudi Ellis (2009).

Zasnova izobraževalnih opravil poteka v šestih korakih: analiza potreb, oblikovanje učnega načrta na ravni predmeta, zasnova gradiv, metodika, ovrednotenje in evalvacija (Doughty in Long 2003; Long 2011). Analiza potreb pomeni, da učitelj identificira ustrezna opravila, ki naj bi jih učenci bili zmožni opraviti, ter zbere primere ciljnega diskurza. Primere črpa iz literature in od oseb (učenec, učitelj, tretje osebe, ki so ali pa niso materni govornici ciljnega jezika), pridobi jih z raziskavo, intervjuji, anketami, opazovanjem, korpusno in diskurzno analizo (Long, 2011). Ko je opravilo izbrano, učitelj oblikuje učni načrt, opredeli dejavnosti, ki so potrebne za izvedbo opravila, in pripravi vaje za njihovo izvedbo. Zasnova gradiva obsega pripravo razdelanega jezikovnega vnosa. Jezikovni vnos je lahko pristen (avtentičen, nespremenjen), poenostavljen, razdelan (dodane so informacije, ki pomagajo pri razumevanju jezikovnega vnosa, npr. parafraziranje, sopomenke, protipomenke, nadpomenke) in modificiran (npr. dodane mini jezikovne vaje). Ko učenec v procesu učenja pride do besednih zvez ali struktur, ki jih želi razumeti, mu jih učitelj pomaga

vkjučiti, shraniti in ponovno priklicati v spomin. Omogoči mu dostop do vnosa, ki je bogat s takšnimi besednimi zvezami ali strukturami, in ga spodbudi k temu, da poišče ustrezne besedne zveze ali da jih opazi, če jih je učitelj npr. grafično poudaril ali ustavil zvočni posnetek in ga ponovno predvajal. Ovrednotenje učenčevih dosežkov se pri opravljenem zasnovanem učenju meri s testi, ki prav tako temeljijo na opravljenih, pri čemer se meri uspešnost izvedbe opravila, ne pa raba jezika. Zadnja stopnja je evalvacija učenja, kar pomeni, da učenci po izvedenem opravljenju premislijo, kaj so se naučili ter da naučeno ovrednotijo (Long, 2011).

Opravljen zasnovano učenje je tesno povezano s konceptom avtentičnosti, ki ga je v 80. letih razvil Breen (1985). Njegova tipologija avtentičnosti zajema avtentičnost besedil, učenčeve interpretacije besedil, opravil in razredne situacije. Avtentičnost je značilnost besedil, ki so prvotno ustvarjena za naravne govorce (Harmer, 1983) in ne za namen tujejezikovnega pouka. Jezikovni vnos je v avtentičnih besedilih kompleksen, naraven, v nasprotju z besedili v učbenikih, ki so pogosto zasnovana za učenje izoliranih prvin jezika in upoštevajo načelo postopnosti pri učenju tujega jezika. Posledično so besedila osiromašena, tako z vidika jezikovne kompleksnosti kot tudi družbeno-kulturnih vsebin. Po drugi strani pa so avtentična besedila lahko prezahtevna in učence odvrnejo od učenja. Doughty in Long (2003) argumentirata, da so s psiholingvističnega vidika avtentična besedila prav tako kot poenostavljena besedila za učence neprimerna. Da bi avtentična besedila postala razumljiva, zahtevajo študij jezika kot objekta ne pa razvoj funkcionalne zmožnosti rabe jezika. Argument navajata v kontekstu učenja tujega jezika. V kontekstu pouka tujega jezika stroke učenci strokovne vsebine in žanre načeloma poznajo, zato je raba avtentičnih besedil ob predpostavki, da je učenčeva raven znanja jezika dovolj visoka, smiselna. Ne samo to, avtentična besedila predstavljajo enega izmed glavnih elementov poučevanja TJS (Carter, 1983).

Vlogo učenca pri soustvarjanju pedagoškega procesa poudarjata tudi Breen (1985) in Lee (1995). V poučevanju TJS velja koncept deljene ekspertize (Hall, 2013), kar pomeni, da proces učenja poteka med učitelji in učenci vzajemno, učitelj je strokovnjak za tuji jezik, študenti pa za stroko, bistvena je tudi njihova pripravljenost za učenje (Belcher, 2009). Učitelji tujega jezika postopoma pridobivajo znanje na področju stroke, postati morajo tudi raziskovalci (Hall, 2013; Van den Branden, 2019), saj raziskovalno delo predstavlja temelj za kakovostno pedagoško delo. Poučevanje TJS za učitelje splošnega tujega jezika predstavlja velik izziv, saj jih

pedagoški študij ne pripravi v zadostni meri za poučevanje tujega jezika stroke, kar je dokaj pogosto tako v Sloveniji kot tudi v tujini (Master, 1997; Basturkmen, 2014; Bocanegra-Valle in Basturkmen, 2019; Podgoršek idr. 2021).

Podobno kot Doughty in Long (2003) se je z zasnovno opravil ukvarjala tudi Mishan (2005). Razvila je na avtentičnost osredinjen pristop, v katerem je povezala opravilno zasnovano učenje in avtentična gradiva ter zasnovala šest smernic za zasnovano avtentičnih opravil, ki naj odsevajo izvorni komunikativni namen besedila, so besedilu primerna, izvabijo odziv ali zavzetost za besedilo, se približujejo resničnim opravilom, aktivirajo učenčev obstoječe znanje ciljnega jezika in kulture ter vsebujejo komunikacijo s pristinim namenom.

Vloga učitelja pri opravilno zasnovanem učenju po Willis (1996) zajema vlogo omogočevalca, ki spodbuja učence in skrbi za uravnoteženost med izpostavljenostjo jeziku in rabo jezika; vodje pouka, ki učencem pojasni cilje pouka; opazovalca, ki v fazi, ko se učenci ukvarjajo z opravilom, stopi korak nazaj in jim pusti, da samostojno opravijo svoje delo; svetovalca, ki v fazi načrtovanja poročanja o opravljenem delu bdi nad procesom priprave poročila in svetuje glede rabe jezika, če ga učenci za to prosijo; moderatorja, ki v fazi poročanja vodi predstavitev in jih povzame ter jezikovnega vodnika, ki v fazi, osredotočeni na jezik, skupaj z učenci pregleda jezikovno analizo in vodi vadenje jezikovnih oblik.

3 Kontekst opravilno zasnovanega pouka TJS za opravilo intervju

V nadaljevanju bom opisala metodo poučevanja in korake opravilno zasnovanega učenja, ki je predmet empirične raziskave. Izhajam iz predpostavke, da so študenti ob temeljiti pripravi zmožni izvesti jezikovno zahtevno opravilo, ki je za njihovo stroko avtentično in ga že poznajo. Cilj pouka je, da pripravijo in nato samostojno izvedejo intervju v nemščini s sogovorniki, ki jih sami poiščejo in so materni govornici nemščine. Namen takšnega pristopa k poučevanju je postopno razvijanje samostojnosti študentov ob vedno manjši podpori učitelja.

Opravilno zasnovano učenje sem začela uvajati v študijskem letu 2018/2019. Zastavila sem ga po fazah, ki zajemajo pripravo, izvedbo in analizo opravila in refleksijo učenja. Na podlagi refleksij in izkušenj sem faze in posamezne korake znotraj faz postopoma izboljševala in prilagajala zmožnostim in potrebam

študentov. Ugotovila sem, da je pouk nemščine za veliko študentov ena redkih priložnosti za poglobljeno in reflektirano ukvarjanje z jezikom, z besedili, besedilnimi vrstami in žanri. Metoda poučevanja je podobna kot v pregledu literature omenjena vnosno-iznosna metoda (Basturkmen, 2006) ali avstralski model cikla poučevanja in učenja (Derewianka, b.n.l.). Gre torej za postopno spoznavanje žanra, modeliranje besedila ter nato skupno in samostojno konstruiranje besedila in umestitev v kontekst žanra. Intervju kot opravilo je za študente spoznavno dokaj nezahtevno, saj žanr poznajo, tematika se navezuje na študijske teme, je pa jezikovna zahtevnost visoka, še posebej zaradi nepredvidljive narave poteka intervjuja na terenu, torej izven vodene učnega procesa. Pri tem mislim predvsem na zahtevno slušno razumevanje v kombinaciji s pričakovanim takojšnjim odzivom v obliki postavitve novega smiselnega vprašanja ali podvprašanja.

Ključni koraki v pravilno zasnovanem učenju nemščine, iz katerih so razvidni povezovalni elementi med TJS in stroko, so npr. vsebinska in procesna znanja, miselni postopki, kompetence, veščine in raba tehnologije:

1. Razumevanje namena žanra, žanra in konteksta:

S študenti razmislimo o značilnostih žanra intervju v etnoloških in antropoloških raziskavah in o njihovih izkušnjah z intervjuvanjem, ki so jih praviloma pridobili na terenskih vajah v 1. letniku. Njihovo znanje osvežimo in dopolnimo z razpravo o vprašanjih, kot so npr. kdo zasnuje in izvede intervju, kdo je sogovornik, kje ga najdemo, s kakšnim namenom se izvajajo intervjuji, kakšne konvencije veljajo za profesionalno izveden intervju, katere socialne in čustvene vidike izvedbe intervjujev moramo upoštevati. Namen te stopnje je, da ustvarimo skupno razumevanja žanra.

2. Modeliranje in dekonstrukcija besedila:

Študenti se ukvarjajo z besedilno vrsto intervju. Seznanijo se s primeri relevantnih modelov intervjujev v nemščini, ki so jih izvedli njihovi predhodniki na oddelku. Transkribirajo dele intervjuja. Spoznavajo rutinske sporazumevalne sheme in jih utrjujejo v nemščini. Njihova stopnja znanja nemščine je najpogosteje na ravni B1.

3. Skupno razumevanje in tvorba besedila po modelu:

Študenti skupaj opredelijo raziskovalno vprašanje, si razdelijo podteme in nato pripravijo sestavne dele intervjuja, kot so se naučili v 2. koraku. Intervjuje nato v parih simulirajo. Vloga učiteljice je podporna, svetuje glede rabe jezika, če je to potrebno. Cilj simulacije je identifikacija problematičnih mest, anticipacija morebitnih odgovorov in izboljšanje kataloga vprašanj in podvprašanj.

4. Samostojno razumevanje in tvorba besedila:

Izvedba opravila poteka na terenu, študenti samostojno ali v paru izvedejo vsaj en intervju z maternimi govorci v nemščini in ga tudi snemajo. Njihova naloga je pridobiti informacije in razvijati spretnost sporazumevanja na podlagi temeljite priprave.

5. Transfer in uvid v širši kontekst žanra:

V tej fazi sledi umestitev besedilne vrste intervjuju v širši kontekst žanra, ki pokaže funkcijo intervjuja v kontekstu izvedbe raziskave, kjer intervjuju sledi zapis besedila, analiza besedila, povzetek rezultatov in zapis v obliki poročila.

4 Raziskava

Predmet raziskave je pouk tujega jezika stroke na oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani od začetkov študijskega programa do danes. Namen raziskave je pridobiti vpogled v razvoj poučevanja nemščine in ugotoviti stališča študentk in študentov do opravilno zasnovanega učenja. Zastavila sem si naslednja raziskovalna vprašanja:

- RV1 Kakšno mesto in vlogo ima nemščina kot jezik stroke na oddelku EiKA z vidika interdisciplinarnega povezovanja?
- RV2 V kolikšni meri je izobraževalno opravilo intervju za študentke in študente EiKA relevantno?
- RV3 Koliko in kakšno znanje so pridobili ter kako uspešni so bili pri izvedbi opravila?

RV4 Katere so prednosti in pomanjkljivosti pravilno zasnovanega učenja kot primera pristopa za uresničevanje interdisciplinarnega povezovanja?

Raziskava je sestavljena iz dveh delov: v prvem delu sem raziskala arhivske dokumente, v drugem pa pouk nemščine v treh študijskih letih, od 2018/19 do 2020/21. Analizirala sem dostopne sezname predavanj, poročila o delu Filozofske fakultete UL, študijske programe, predmetnike in učne načrte, povezane s študijem etnologije in kulturne antropologije od študijskega leta 1950/51 naprej.

Pri raziskavi pouka sem se osredotočila na opravilno zasnovano učenje nemščine v drugem letniku prve stopnje študija. Predmet obsega 120 kontaktnih ur, izvaja se kot celoletni predmet in ima 6 kreditnih točk.

Podatke sem zbrala z anketnim vprašalnikom, zasnovanem v odprtokodni aplikaciji 1KA (1ka.si). Vseboval je vprašanja odprtega in zaprtega tipa (zasnovana na podlagi petstopenjske Likertove lestvice stališč), ki so se nanašala na dve izobraževalni opravili, intervju in študij literature. Podatke sem analizirala s statističnim programskim paketom SPSS 24.0. Za analizo in opis kvantitativnih podatkov sem uporabila deskriptivno metodo. Iz odprtih odgovorov sem pridobila tudi kvalitativne podatke, ki sem jih analizirala z uporabo induktivnega pristopa, ki zajema večkratno natančno branje, luščenje glavnih kategorij in interpretacijo rezultatov. Rezultate bom ponazorila s tipičnimi izjavami anketirancev. Predstavila bom del rezultatov, ki se nanašajo na intervju ter lastna opažanja, pridobljena pri opazovanju z udeležbo pri pouku.

K sodelovanju sem prek elektronske pošte povabila 26 študentk in študentov, ki so obiskovali pouk. Odzvalo se jih je malo manj kot dve tretjini, to je 16, 7 iz študijskega leta 2018/2019, 4 iz 2019/2020 in 5 iz 2020/21. Anketo so izpolnjevali anonimno.

5 Rezultati in razprava

5.1 Mesto in vloga nemščine kot tujega jezika stroke na oddelku EiKA z vidika interdisciplinarnega povezovanja (RV1)

Leta 2020 je oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani praznoval 80. obletnico ustanovitve. Imela sem priložnost vpogleda v predmetnike oddelka, ki so jih v ta namen zbrali in digitalizirali v arhivu oddelka. Mojo pozornost je pritegnila sestava predmetnika za etnologijo iz študijskega leta 1950/51 (slika 1), v katerem je bil že takrat naveden tudi tuji jezik kot fakultativni predmet, poleg tega pa še živi neslovanski balkanski jezik⁹ (Seznam predavanj, 1950). Lotila sem se iskanja dodatnih dokumentov, ki bi mi omogočili rekonstruiranje in bolj poglobljeno razumevanje pristopov k poučevanju nemščine kot tujega jezika stroke ter vpogled v učna gradiva. V arhivih in knjižnicah¹⁰ sem našla nekaj predmetnikov, učnih načrtov in poročil, starejših gradiv in učbenikov pa žal ne.

Predmet	S e m e s t e r								Kolo- kvij	Izpit						
	I		II		III		IV			V	VI	VII	VIII	delni	diplo.	
	p	v	p	v	p	v	p	v								po semestru
Osnove družbenih ved	2	2	2	2	2	1	2	1	-	-	-	-	2	4	-	
Etnologija:																
A. obča z osnovami antropologije	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	-	
B. posebna: južni Slovani, balkanski, evropski in iranslovanski narodi	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2,4,6	
Materni sodobni in knjižni jezik z dialektiko	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	4	
Prehistorična in slovanska arheologija	-	-	-	-	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-	6	
Etnol. muzeologija in zaščita	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	8	
Zgodovina narodov Jugoslavije	3	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
Obča zgodovina	3	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	
Tuj jezik (fakultativno)	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	3	-	-	
Pedagogika	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	2	3	-	-	7	
Živi neslovanski balkanski jezik (fakultativno)	2	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2,4	-	-	
Prevojska vzgoja	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	1-8	-	-	
Specialna predavanja	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	4	-	4	-	-	
Antropogeografija	2	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	
Skupaj	20	10	20	10	20	9	13	7	11	4	11	4	13	7	11	4
	30		30		29		20		15		15		20		15	

p = predavanje; v = vaje

Slika 1: Seznam predavanj na oddelku za etnologijo za zimski semester 1950/51

⁹ Preverba v arhivu FF UL in UL ni razkrila dokumentov, iz katerih bi bilo razvidno, katere tuje in žive neslovanske balkanske jezike so dejansko poučevali.

¹⁰ Gre za knjižnici oddelka za etnologijo in kulturno antropologijo ter za anglistiko, germanistiko in prevajalstvo. Strokovna besedila, skripte in morebitno gradivo za pouk nemščine kot tujega jezika stroke sem neuspešno iskala tudi v Cobissu (ključne besede: »učbenik«, »gradivo«, »nemški jezik«, »nemščina«, »etnologija«, »antropologija«).

Ugotovila sem sicer, da obstajajo učbeniki za nemščino kot TJS iz 80. let za stroke, kot sta npr. učbenika *Nemški teksti za študente umetnostne zgodovine* (Hudelja, 1985) in *Nemški teksti za študente zgodovine* (Hudelja, 1986), ne pa tudi za EiKA. Pričajo o sodobnih pristopih k poučevanju TJS na UL FF, ki se kažejo v specifičnosti tematik in besedilnih vrst, strokovni terminologiji, oblikoslovju in sintaksi, značilni za ciljni jezik stroke. Učbeniki so bili zasnovani za ciljne skupine študentov na FF in zaznamujejo začetek izdajanja učbenikov za nemščino kot tuji jezik stroke na FF UL. Za sedanje učitelje in raziskovalce TJS imajo ta pionirska dela velik pomen. Vendar pa je o njih le malo znanega, tudi v času mojega študija niso bila omenjena.

Iz seznamov predavanj na univerzi v Ljubljani je razvidno, da so imeli svoje mesto v predmetnikih različni tuji jeziki, kot so npr. nemščina, angleščina, italijanščina, madžarščina, poljščina, češčina, slovaščina in ruščina. V seznamu predavanj univerze v Ljubljani za študijsko leto 1951/52 se prvič pojavi poglavje Tuji jeziki za nefilologe (Seznam predavanj, 1951), kjer so praviloma opredeljeni izvajalci, naziv predmeta, obseg tedenskih ur in semester, v katerem se predmet izvaja.¹¹ Iz pregleda poročil o delu Filozofske fakultete od študijskega leta 1961/62 naprej izhaja, da se je na katedri in seminarju za etnologijo v študijskem letu 1966/67 za vse študentke in študente 1. letnika začel obvezni študij nemščine v okviru lektorata (Poročilo, 1968), saj so v poročilu za leto 1964/65 ugotovili, da slabo znanje tujih jezikov zavira pedagoško delo (Poročilo, 1966). V študijskem letu 1970/71 se na etnologiji pojavijo še slovanski jeziki, slovaščina, češčina in poljščina (Seznam predavanj, 1970). Analiza predmetnikov oddelka od študijskega leta 1978/79 do 2021/22 je razkrila stalnost izvajanja nemščine v 1. in 2. letniku študija v obsegu 120 ur letno. Spreminjala se je le oblika izvedbe (večinoma so bile to vaje, nekaj let pa polovica ur predavanj in polovica vaj). Od študijskega leta 2000/2001 sta v predmetniku zastopana le nemški in italijanski jezik kot obvezne izbirne vaje (Seznam predavanj, 2000).

Najzgodnejši učni načrt za nemški jezik, ki sem ga uspela pridobiti, je iz leta 1978¹² (Učni program za študij etnologije na FF UL, 1978). Pouk je potekal v 1. in 2. letniku po 4 ure tedensko, uporabljali so učbenik, delovni zvezek, jezikovne vaje, vadnico in čitanko *Deutsch x 3. Ein moderner Sprachkurs für Ausländer* (b. n. l.), avtorja Heinza

¹¹ V teh poglavjih je ponekod navedeno, da so tuji jeziki za nefilologe namenjeni slušateljem vseh fakultet in vseh letnikov, ponekod so skupine opredeljene zelo natančno, npr. Nemščina za 1. in 2. letnik etnologije, muzikologije in filozofije, ponekod ni nobene opredeljitve ciljne skupine študentov.

¹² Našla sem še starejše učne načrte iz leta 1971, vendar le za strokovne predmete (Program za študij etnologije na filozofski fakulteti univerze v Ljubljani iz leta 1971).

Griesbacha. Naveden je tudi izbor tekstov, ki so opredeljeni kot teksti/izvlečki iz knjig s področja etnologije in arheologije, nisem pa jih našla v knjižnici oddelka. Namen pouka je bil obvladati pogovorni jezik, razumeti literaturo v nemškem jeziku s področja etnologije in znati gotico. Skoraj enak namen predmeta je razviden tudi iz vzgojnoizobraževalnega programa za študij etnologije sedem let kasneje, v študijskem letu 1985/86, razen znanja gotice, ki ni navedeno (Vzgojnoizobraževalni program, 1985). Učbenik je dopolnjevala vadnica s testi (Braun, K., Nieder, L. in F., Schmöe (1978). *Deutsch als Fremdsprache I. und II.*, Stuttgart). Poleg učbenika sta navedeni dve strokovni besedili: B.n.a. (1980). *Die Slowenen in Kärnten*. Celovec in Novak, V. (1973). *Über den Charakter der slowenischen Volkskultur in Kärnten*, München ter besedila po dogovoru. Iz navedenega lahko sklepamo, da sta obe besedili strokovni besedili, napisani za strokovno občinstvo, in ne za učenje nemščine, kar se ujema z zgoraj navedenim ciljem pouka, razumevanjem literature v nemščini. Navedena učbenika sta učbenika za učenje nemščine kot splošnega tujega jezika in ne kot TJS, ker se prav tako ujema s cilji predmeta. Med sestavinami programov je naveden nemški jezik kot obvezen predmet z naslednjo argumentacijo: »Za študente 1. in 2. letnika pod A je obvezno tudi obiskovanje predavanj iz nemškega jezika, saj je velik del virov in literature za študij načina življenja Slovencev v tem jeziku.« (Vzgojnoizobraževalni program, 1985). Iz učnega načrta izhaja namen predavanj, ki »je osvojitvev nemškega jezika do te mere, da študent po dveh letih obvlada pogovorni jezik in je sposoben razumevati literaturo v nemškem jeziku s področja etnologije.« (Vzgojnoizobraževalni program, 1985). Nadalje je v učnem načrtu navedena vsebina predmeta: »V prvem letniku so predavanja enkrat tedensko po dve uri v fonolaboratoriju, kjer študent pridobi osnove fonetike in slovnice, ostali uri služita za utrjevanje in dopolnjevanje snovi, vse v obsegu učbenika.« (Vzgojnoizobraževalni program, 1985). Izrecno omenjena je povezava s strokovnima predmetoma Etnologija Slovencev in Etnologija Evrope (Vzgojnoizobraževalni program, 1985). Vsebine učnih načrtov in učbenikov odsevajo posamezne elemente povezovanja TJS in stroke, kot je npr. navezovanje na vsebine, teme in probleme stroke, vključitev strokovnih besedil in eksplicitna navedba povezovanja TJS s strokovnimi predmeti. Iz analiziranih dokumentov ni možno razbrati, kako kompleksno je bilo povezovanje TJS in stroke na sistemski ravni.

Od študijskega leta 2008/2009 naprej¹³ imam vpogled v poučevanje TJS¹⁴ na oddelku tudi iz prve roke, kot lektorica in raziskovalka. V sedaj veljavnih učnih načrtih za Nemški jezik 1 in 2 so cilji podobni kot v predhodnih letih, zgoraj navedeni elementi povezovanja TJS in stroke so prisotni tudi danes. Ni pa v učnih načrtih eksplicitno napisano, s katerimi predmeti se TJS povezujejo, kar odseva dejansko situacijo, v kateri je povezovanje realizirano ali znotraj predmeta ali pa neformalno, npr. v obliki skupnih strokovnih ekskurzij pri Nemščini 1 in 2 ter Etnologiji Slovenije na Kočevsko in v muzej na prostem v Stübingu v Avstriji ter v obliki obiska študentov in zaposlenih z oddelka na univerzi v Celovcu (Alpen-Adria-Universität). Temeljno literaturo za pouk nemščine predstavljata visokošolska učbenika *Nemščina za etnologe in kulturne antropologe I* (Podgoršek, 2015) in *Nemščina za etnologe in kulturne antropologe II* (Leskovec Redek, 2014) ter dodatna strokovna besedila. Omenjena učbenika sta edini objavljeni in dostopni deli, namenjeni specifičnim potrebam študentov in študentk oddelka EiKA, in sta pokazatelj prizadevanj za razvoj po meri narejenih gradiv¹⁵, ki temeljijo na analizi učnih potreb študentov. Pri Nemščini 2 poleg učbenika uporabljam tudi lastna interaktivna učna gradiva, ki so prav tako narejena za specifično ciljno skupino študentov in izhajajo iz za njih primernih nosilnih vsebin (*ang. carrier content*), ki so povezane z njihovim študijem. Pouk nemščine je torej že od začetkov interdisciplinarno obarvan, vendar pa ni sistemsko urejen.

5.2 Relevantnost izobraževalnega opravila »intervju« za študentke in študente EiKA (RV2)

Pri pouku nemščine se v drugem letniku obravnavajo različne teme, ki deloma temeljijo na vsebini učbenika *Nemščina za etnologe in kulturne antropologe II* (Leskovec Redek 2014), deloma pa na neobjavljenem gradivu avtorice poglavja. Povzela sem jih v šest tem, ki jih obravnavamo različno poglobljeno, odvisno od učnih ciljev,

¹³ V tem študijskem letu sem avtorica poglavja na oddelku EiKA začela poučevati Nemški jezik 1, v študijskem letu 2015/2016 pa še Nemški jezik 2.

¹⁴ TJS se v tem kontekstu nanaša tako na nemščino kot tudi na italijanščino kot dva jezika stroke, ki se izvajata na oddelku.

¹⁵ Za nemščino kot TJS obstaja kar nekaj po meri narejenih novejših visokošolskih učbenikov slovenskih avtoric kot so, npr. Degen-Kos in Plos, 2002; Petrišič, 2008; Sinkovič, 2010; Svetlin Gvardjančič, 2010; Kilar, 2012; Leskovec Redek, 2014; Vremšak-Richter, 2016; Peternel, 2018; Horvat, 2021; Gaber, 2022; Horvath, 2023; Svetlin Gvardjančič, 2023, kar kaže na potrebe po visoko specializiranih učbenikih. Ker analiza visokošolskih učbenikov za nemščino kot TJS ni predmet pričujoče raziskave, sem navedla le po en učbenik vsake avtorice.

predznanja in zanimanj študentk in študentov. Le-ti so teme po relevantnosti¹⁶ razvrstili takole: najbolj relevantno se jim zdi »Branje strokovnih in znanstvenih člankov v nemščini« ($\mu = 4,7$), sledita »Priprava, izvedba in analiza intervjuja v nemščini« ($\mu = 4,4$) in »Navade in običaji v nemškogovorečem prostoru« ($\mu = 4,4$), pomembni se jim zdita tudi »Predstavitev slovenskih običajev v nemščini« ($\mu = 4,1$) in »Nemški in slovenski etnologi in kulturni antropologi« ($\mu = 3,9$). Kot najmanj pomembno, vendar še vedno blizu oceni pomembno, so ocenili temo »Tiskana in pisana gotica« ($\mu = 3,6$). Intervju ocenjujejo kot pomembno temo, kar kaže na relevantnost izobraževalnega opravila.

Na odprto vprašanje o tem, katere teme bi še dodali, sem dobila dva vsebinska odgovora, preostali so se nanašali na razvoj jezikovnih zmožnosti: »Specifične raziskave in teme, s katerimi so se ukvarjali slovenski etnologi/antropologi v nemškogovorečem prostoru: da avtorja povežejo z določeno raziskavo, kaj je raziskoval itd., razprave o skupnosti/družbi (Gemeinschaft in Gesellschaft - Ferdinand Tönnies).« in »Aktualne antropološke in etnološke teme v nemškogovorečem prostoru, поближе videti aktualnost in se s tem približati možnosti uveljavljanja v nemškogovorečem prostoru.« Prvi predlog se nanaša na že obstoječo temo »Nemški in slovenski etnologi in kulturni antropologi« in jo natančneje opredeli, drugi pa odpira novo temo, ki je za študentke in študente zelo relevantna in bi jo tako kot prvi predlog bilo smiselno bolj poglobljeno vključiti v vsebine pouka, saj s predlogi študentk in študentov kurikulum TJS pridobiva bolj relevantne vsebine.

5.3 Pridobljeno znanje in uspešnost pri izvedbi opravila (RV3)

Znanje so študentke in študenti pridobivali v skladu z didaktičnim načelom učenja skozi prakso (Doughty in Long, 2003). Iz zgoraj opisanih korakov je razvidno, da smo povezali vodeno in samostojno delo, ki je omogočalo manevrski prostor za individualizacijo izvedbe posameznih korakov.

¹⁶ Relevantnost tem na petstopenjski merski lestvici: (1) povsem nepomembno, (2) nepomembno, (3) niti nepomembno niti pomembno, (4) pomembno, (5) zelo pomembno. Izračunala sem aritmetično sredino ($= \mu$) za vsako temo posebej ($N = 16$).

Na vprašanje o tem, kaj so se naučili pri pripravi, izvedbi in analizi intervjuja v nemščini, sem dobila 14 odgovorov. Izluščila sem šest kategorij, ki so jih najpogosteje omenjali: sistematičen pristop, učenje besedišča, razvijanje slušnega razumevanja, postavljanje vprašanj, raba jezika v resničnem svetu in raba tehnologije. Razvrstila sem jih kronološko glede na faze izvedbe intervjuja in jih ilustrirala s tipičnimi izjavami.

Prva se nanaša na sistematičen pristop k pripravi in izvedbi intervjuja, kar so predvidoma že usvojili v prvem letniku v okviru strokovnih predmetov in na terenskih vajah. Že usojena generična znanja so prenesli v novo situacijo in jih še razširili in utrdili, kar so nekateri poudarili kot pomembno vsebino učenja: »Sam proces priprave intervjuja, analiziranje pa ti omogoča pridobitev ključnih informacij.« Prepoznali so torej interdisciplinarno naravnost predmeta, pri katerem je primarni cilj usposobiti študente za tujejezikovno komuniciranje v svoji stroki, pri čemer uporabijo metodologijo stroke, ki jo do določene mere že obvladajo.

Druga kategorija se navezuje na besedišče, naučili so se: »Nov vokabular v povezavi z intervjujem in temo, ki smo jo obravnavali.« Gre za besedišče, povezano z obravnavano tematiko, ter za metajezik in fraze, ki se uporabljajo pri izvedbi intervjujev.

Tretja kategorija je razvijanje slušnega razumevanja, urjenje v potrpljenju, izkušnja, da ob nerazumevanju vprašaš sogovornika: »Naučila sem se bolj pozorno poslušati in razumeti nemščino.« Sogovorniki študentk in študentov so bili iz različnih nemško-govorečih dežel, kar je v skladu s pluricentričnim pristopom k poučevanju nemščine, ki ga zagovarjam, je pa lahko pogovorna nemščina zelo lokalno obarvana in težje razumljiva. Študentke in študenti so sogovornike v nekaterih primerih eksplicitno prosili, da govorijo v standardni nemščini, kar so ti brez pomisleka tudi storili.

Četrta kategorija se nanaša na vprašanja na pripravo in tvorbo vprašanj in podvprašanj, tu je bilo največ komentarjev o tem, kaj so se naučili: »Smiselno postavljanje podvprašanj. Če česa ne razumeš, vprašaj sogovorca! Dobro je, da si zraven zapisuješ besede, ki jih nisi razumel.« Navedli so nekaj strategij za preverjanje in zagotavljanje razumevanja sogovornika, kot so prošnja za ponovitev, dodatno

pojasnilo, zatekanje k angleščini in slovenščini, povedo, da so sogovorniki parafrazirali in modificirali odgovore, včasih so z intonacijo ali neverbalnimi odzivi sporočili želeno. Študentke in študenti so omenili, da so utrdili specifično jezikovno znanje o vprašalnicah ter sklonih, ki se vežejo nanje ter natančnost pri prepoznavanju pravilnega vrstnega reda besed v stavku ali vprašanju. Pridobljeno znanje je prenosljivo tudi na druge jezike in prispeva k razvoju njihove akademske pismenosti, poleg tega so pri tem ozavestili pomembnost postavljanja nevtralnih vprašanj (za razliko od npr. sugestivnih), kar predstavlja znanje, ki ga lahko prenesejo tudi na delovanje v svoji stroki.

Naslednja kategorija z veliko komentarji se nanaša na rabo jezika v resničnem svetu, ko študentke in študenti ugotavljajo, kakšna je njihova raven znanja jezika v praksi, kako so pridobili samozavest, zaupanje in občutek za pogovorno nemščino: »Pokazalo mi je realno stanje, kako ni dovolj, da se jezik učiš samo v učilnici, vendar moraš začeti jezik uporabljati na vsakdanji ravni, če želiš jezik razumeti.« in »Nauči te, da lahko izvedeš intervju tudi v tujem jeziku in te da iz cone ugodja.«

Šesta kategorija zajema rabo tehnologije za učenje jezika: »Začela sem uporabljati nekaj novih spletnih orodij, ki pripomorejo k učenju tujega jezika.« Generacija, ki je izvedla intervjuje na daljavo, je uporabila aplikacijo zoom. Ena študentka je navedla, da je za izvedbo intervjujev zoom zelo priročen, saj je tako na lažji način prišla do sogovornikov in izvedla dva intervjuja. Splet kot platforma za terensko raziskovanje predstavlja nadgradnjo etnografije s podporo tehnologije, saj se s tem »odpirajo nove raziskovalne možnosti ter vzpostavljajo platforme za terensko raziskovanje [...]« (Podjed in Muršič, 2021).

Ena študentka je navedla, da se ni naučila nič posebnega. Samo enkrat je bila omenjena zmožnost transkribiranja, kar kaže na to, da imajo izkušnje s transkribiranjem v maternem jeziku in jim to predstavlja večščino, ki je deloma prenosljiva tudi na druge jezike.

Prav vsi študenti in študentke so izvedli vsaj en intervju. Izhajajoč iz premise, da ovrednotenje uspešnosti učenja pri na opravljenih temeljčnem pouku meri s tem, ali je bilo opravilo izvedeno in ali so bili doseženi zastavljeni cilji (pridobitev, analiza in predstavitev zelenih podatkov in informacij), lahko ugotovimo, da so bili pri učenju uspešni. Raba jezika v tem primeru ni predmet ocenjevanja, saj je jezik razumljen kot

sredstvo, s katerim želimo doseči cilj. Glede na različne ravni znanja jezika je kakovost izvedbe intervjuja različna, bolj kot to pa se mi zdi pomembno, da gredo študentke in študenti skozi proces priprave in izvedbe intervjuja v tujem jeziku, saj bodo pridobljena generična znanja lahko prenesli v nove situacije, se soočili z občutki pri izvedbi intervjuja (od strahu do ponosa po opravljenem delu) ter jih v varnem okolju reflektirali in ozavestili.

5.4 Prednosti in pomanjkljivosti opravilno zasnovanega učenja kot primera pristopa za uresničevanje interdisciplinarnega povezovanja (RV4)

Na vprašanje, kako ocenjujejo opravilno zasnovano učenje jezika v primerjavi s tradicionalnim pristopom učenja besedišča, slovnice in jezikovnih zmožnosti ob krajših, poenostavljenih besedilih, sem dobila 12 odgovorov. Večina ta pristop ocenjuje zelo pozitivno, zdi se jim smiseln, koristen, učinkovit, uporaben in zabaven, a hkrati tudi zahteven: »[...] saj ste nas res vrgli v vodo in naučili, da se da, tudi če z omejenim znanjem.« Večina jih meni, da so se naučili več kot s tradicionalnim pristopom: »Bolj koristno, ker se s praktično rabo jezika pridobi večja samozavest in jezik bolj utrdi.« Prednost vidijo v strokovni naravnosti jezika, ki se prilagaja etnologiji in antropologiji: »Na opravila osredinjeno učenje se mi zdi smiselno, saj nam daje tisto, kar nam bo vnaprej zares koristilo, kar je znanje branja literature v nemščini ter komunikacija v nemščini.« in »Strokovna usmerjenost jezika – prilagajanje antropologiji in etnologiji, znatni napredek, ko denimo obravnavamo strokovna besedila – za katera je odmerjen ravno pravšnji čas, torej v miru in postopoma ter brez nekega pritiska.« Študenti so zaznali in pozitivno ovrednotili rabo strokovnih besedil in opravil kot element povezovanja jezika in stroke.

Nekateri so imeli pri intervjujih »občutek, da delamo malo več kot samo nalogo za učenje jezika«, kar pozitivno vpliva na motivacijo za učenje in kaže na zaznavanje smisla jezikovnih vaj, povezanih s stroko.

Ob naštetih prednostih nekateri opozarjajo na nevarnost pomanjkljivega znanja osnov jezika, da tak pouk ne bi postal prezahteven: »Včasih je bilo samoumevno, da nekaj znamo. Mogoče bolj pojasniti neke osnove.«, na kar opozarja tudi Blagojević (2013), ki izhaja iz predpostavke, da študentke in študenti obvladajo jezik na ravni, ki jim omogoča navezavo na novo znanje in jezikovne izkušnje. Vstopna raven

znanja nemščine v prvem letniku je zelo heterogena, od A1 do B1, zato v prvem letniku prevladuje tradicionalni pristop z elementi opravično zasnovanega učenja in poučevanja z namenom, da študentke in študenti usvojijo ali utrdijo in razširijo osnovno znanje. V drugem letniku pa je ravno obratno, pouk je zasnovan na dveh kompleksnih opravilih, na branju člankov in izvedbi intervjuja, še vedno pa ga dopolnjujem s tradicionalnim načinom poučevanja, tako da pristop predstavlja mehko verzijo opravično zasnovanega učenja (Skehan, 1996).

Nekateri vidijo prednosti tega pristopa in hkrati poudarjajo tudi pomembnost znanja slovnice in besedišča: »Menim, da smo se s tem naučili več, kot pa če bi se učili zgolj slovnico in pravila. Tudi v življenju nam bo prav prišlo to in ne zgolj pravila. Pravila so seveda tudi pomembna.« Izjava torej nakazuje tudi željo po učenju jezika kot objekta in iz prakse lahko potrdim, da študentke in študenti pri delu z avtentičnimi besedili sami identificirajo strukture in prosijo za razlago. Avtentična besedila tako razdelamo, da postanejo razumljiva, obenem pa ohranimo bogastvo jezika in v besedilu impliciranih vsebin. Ena študentka je poudarila pomembnost kombiniranega pristopa: »Do neke mere je smiselno, a mora nastopati v kombinaciji s tradicionalnim pristopom, da imamo učenci podlago za opravila in da ne pride do velikih površnosti.« Na kaj natančno se nanaša površnost, ne morem z gotovostjo trditi, morda na nevarnost, da pri intervjuju na račun tekočnosti izgubimo natančnost in pravilno izražanje v tujem jeziku. Na to lahko navežemo dilemo pri pouku TJS, kakšno je optimalno razmerje med učenjem o jeziku in med rabo jezika.

Ena študentka ne vidi prednosti opravično zasnovanega učenja v kratkem času enega leta. To stališče lahko razumemo v kontekstu razlikovanja med izvajanjem opravila in učenjem. Samo izvajanje opravila še ne vodi do učenja, če učenje razumemo kot vzpostavljanje sorazmerno trajnih sprememb v znanju, zmožnostih, odnosih in kompetencah (Dumont, Istance in Benavides, 2010). S tega vidika je študentkino stališče razumljivo. Od vsakega posameznika pa je pri tako odprtem formatu kot je opravično zasnovano učenje odvisno, koliko se bo poglobil v opravilo, koliko truda bo vložil v priprave, branje, raziskovanje, pisanje in premagovanje ovir (Van den Branden, 2019) pri spoprijemanju s tako kompleksnim izzivom kot je izvedba intervjuja.

6 Sklep

Poglavje obravnava opravilno zasnovano učenje nemščine kot primer pristopa za uresničevanje interdisciplinarnega povezovanja znanja stroke in tujega jezika na nefiloloških oddelkih Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Osredotočila sem se na mesto in vlogo nemščine kot tujega jezika stroke na oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo. Raziskala sem zgodovinski razvoj predmeta, predstavila konceptualni okvir opravilno zasnovanega pouka pri predmetu *Nemški jezik 2* v drugem letniku prve stopnje študija in izvedla empirično raziskavo pouka. Na primeru intervjuja kot avtentičnega opravila za študijske in poklicne namene etnologov in kulturnih antropologov sem pokazala, kako lahko razvijamo zmožnost govornega sporazumevanja ter jo postavimo v širši strokovni kontekst, v katerem študentke in študenti osmislijo svoje učenje, povezujejo tuji jezik in stroko ter poglobljajo in širijo znanje o žanrih v svoji stroki.

Analiza mesta in vloge nemščine na oddelku EiKA je pokazala, da so tuji jeziki del predmetnika od samih začetkov, med temi jeziki ima pomembno mesto tudi nemščina. Namen učenja nemščine je skozi vsa leta podoben, zajema obvladovanje pogovornega jezika, zmožnost razumevanja literature v nemškem jeziku s področja etnologije in znanje gotice. Izsledki analize dostopnih učnih načrtov kažejo na to, da se je pouk nemščine na oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo v višjih semestrih praviloma že od nekdanj navezoval na strokovne teme in izhajal iz strokovnih besedil, kar kaže na neko stopnjo interdisciplinarnega povezovanja. Učna gradiva, iz katerih bi lahko razbrali, kako so dejansko poučevali, pa žal niso dostopna. Avtorska gradiva učiteljev nemščine na oddelku niso ohranjena ali pa niso dostopna, bi pa gotovo ponudila zanimiv vpogled v poučevanje nemščine kot tujega jezika stroke in omogočila naslednikom prvih učiteljev TJS na FF UL, da izhajajo iz znanja predhodnikov, njihovo delo nadaljujejo na postavljenih temeljih, ga še izboljšajo in nadgradijo. Širše gledano je področje tujih jezikov za nefilologe od začetkov predavanj na Filozofski fakulteti prisotno, zdi pa se, da je odrinjeno na rob in prepuščeno ad hoc rešitvam s kadrovskega in sistemskega vidika. Odras stanja je tudi dejstvo, da na Filozofski fakulteti bodoči učitelji tujih jezikov samo na oddelku za anglistiko in amerikanistiko poslušajo predmet *Tuji strokovni jeziki*, kar kaže na obrobno vlogo TJS tudi v sklopu tujejezikovne didaktike.

Rezultati raziskave, izvedene med študentkami in študenti, kažejo na njihovo pozitivno naravnost do tega pristopa, a so hkrati opozorili tudi na možne pasti. Naj na kratko povzamem rezultate: študentke in študenti menijo, da je izobraževalno opravilo intervju zanje relevantno, ocenili so ga kot pomembno temo pouka nemščine, od katere se jim bolj pomembno zdi le branje strokovnih in znanstvenih člankov v nemščini. Naučili so se sistematičnega pristopa, novega besedišča in postavljanja vprašanj, razvijali so slušno razumevanje, rabo jezika v resničnem svetu izven učilnice in rabo tehnologije. Ključno se jim zdi zavedanje, da zmorejo izvesti intervju v nemščini in pri nekaterih tudi moment, ko so se sprostiti in je pogovor stekel. Študentke in študenti so opravilno zasnovano učenje večinoma ocenili zelo pozitivno, naučili so se več kot s tradicionalnim pristopom. Po drugi strani so opozorili tudi na nevarnosti, kot je preveč zahtevno opravilo in pomanjkljivo znanje nemščine. Poudarili so pomembnost učenja slovnice in besedišča, ki naj ne bo izolirano, ampak vpeto v etnološke in antropološke vsebine, torej so interdisciplinarno povezovanje zaznali kot smiselno. V povezovanju stroke in TJS vidijo motivacijski dejavnik in prednost takšnega načina poučevanja. Poleg tega jim pride prav tudi znanje, ki ga razvijejo pri poglobljenem ukvarjanju z jezikom pri pouku nemščine in je prenosljivo na druge jezike.

Interdisciplinarno povezovanje je zelo širok in kompleksen koncept, zajema lahko različne vrste povezovanj, ki vključujejo različne deležnike. Raziskala sem povezovanje TJS in stroke v Sloveniji in ugotovila, da je bilo nekaj raziskav na to temo že izvedenih, izsledki raziskav pa sporočajo, da je povezovanje z učitelji stroke relativno redko in ga je težko izpeljati. V empiričnem delu sem pokazala, da je opravilno zasnovano učenje TJS eden od možnih in primernih pristopov za uresničevanje interdisciplinarnega povezovanja. Raziskav povezovanja TJS in stroke na področju humanistike v slovenskem visokem šolstvu je zelo malo. Večina se nanaša na angleščino, ki pa ima kot globalni jezik sporazumevanja drugačen položaj kot drugi tuji jeziki, ki se poučujejo v šolskem sistemu. Zato je pomembno, da se zavedamo teh razlik v statusu in predznanju jezika, saj vplivajo na možnosti in oblike izvedbe interdisciplinarnega povezovanja, ki so z nižjo ravno znanja jezika težje izvedljive.

Pričujoča raziskava je bila izvedena na številčno majhnem vzorcu, čeprav je zajela skoraj 2/3 populacije. Rezultati dajejo vpogled v raziskovano tematiko, ni pa jih možno posploševati. Za nadaljnje razvojno in raziskovalno delo na tem področju so

pomemben impulz pozitivni zgledi kompleksnega interdisciplinarnega sodelovanja na ravni ustanov, kot npr. sodelovanje treh fakultet, ki so skupaj zasnovale predmet *Celostno razmišljanje in delovanje* (Pavliha, 2023). Tuji jeziki se zdijo idealni za interdisciplinarno povezovanje z različnimi strokami, vendar pa kot taki niso nujno prepoznani. Na tem področju nas v prihodnosti čaka veliko dela in izzivov, saj gre za korenite spremembe v razmišljanju in paradigmah izobraževanja.

Zahvala

Za sodelovanje v raziskavi se zahvaljujem študentkam in študentom, Andražu Magajni in Damjani Žbontar pa za pomoč pri iskanju zgodovinskih virov.

Literatura

- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: an introduction. V D. Belcher (ur.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1–20.
- Blagojević, S. (2013). Original texts as authentic ESP teaching material – The case of philosophy. *ESP Today*, 1(1), 113–126.
- Bocanegra-Valle, A., & Basturkmen, H. (2019). Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities. *Iberica*, 38, 127–150.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6, 60–70.
- Carter, D. (1983). Some Propositions about ESP. *The ESP Journal* 2, 131–137.
- Danko, M., & Klun, M. (2014). Povezovanje stroke in angleškega jezika v visokem šolstvu. *Pedagoška obzorja*, 29(1), 116–129.
- Degen-Kos, V. in Plos, A. (2002). *Kompendium Wirtschaftsdeutsch III*. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Derewianka, B. (b.n.l.). *A teaching and learning cycle*. <https://victesol.vic.edu.au/wp-content/uploads/A-Teaching-and-Learning-Cycle.pdf>
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Drobnič Vidic, A., & Celinšek, D. (2008). Problemsko naravnano učenje pri poučevanju tujih strokovnih jezikov v bolonjskem procesu. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 543 – 557.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology* 7(3), 50–80.
- Dudley-Evans, T., St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010): *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris, France: OECD.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246.
- Gaber, M. (2022). *Osnove nemške slovnice za študente primerjalne književnosti in literarne teorije: interni učni material z vajami*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Gvardjančič, A., Boothe, D., & Vukadinović Beslič, N. (ur.), *Problem-based learning: issues and ideas*. Ljubljana: Slovenian Association of LSP Teachers, 2003.
- Hall, D. R. (2013). Teacher education for languages for specific purposes. V C. A. Chapelle (ur.), *The Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Hoboken: Blackwell Publishing.

- Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Horvath, M. (2021). *Verwaltung in der EU: 2. Studienjahr, Deutsch*. 2. Ljubljana: Fakulteta za upravo.
- Jazbec, S., & Lipavac Oštir, Alja (2009). Učenje v otroštvu in CLIL. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 177–189.
- Jurkovič, V. (2003). Role of the subject teacher in problem-based learning. V Gvardjančič, A., D. Boothe, & N. Vukadinović Beslić (ur.), *Problem-based learning: issues and ideas*. Ljubljana: Slovenian Association of LSP Teachers, 35–39.
- Kilar, V. (2010). *Geschäftssprache 1*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Lazar, J. (2014). *Vpliv povezovanja predmetnega pouka s poukom nemščine na pridobivanje bralnih strategij*: doktorska disertacija. [J. Lazar].
- Lee, W. Y. (1995). Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal* 49(4), 323–328.
- Leskovec Redek, C. (2014). *Nemščina za etnologue in kulturne antropologe II = Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen II*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Li, D. (2022). A review of academic literacy research development: from 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 7, 5. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z>
- Lipovec, A., & Lipavac Oštir, A. (2022). Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji = Mathematics in the soft CLIL approach in high schools. V K. Pižorn, A. Lipavac Oštir, J. Žmavc (ur.), *Obrazi več-/raznojezičnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 149–178.
- Master, P. (1997). ESP teacher education in the USA. V R. Howard & G. Brown (ur.), *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon: Multilingual Matters, 22–40.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books.
- Mrak Kosel, B., Jurkovič, V. (avtor, urednik), Celinšek, D., Kuštrin, I., Djurić, M., Jarc, M., Vukadinović Beslić, N., & Godnič Vičič, Š. (2005). *Guide to problem-based learning: PBL within the context of ESP*. Ljubljana: Slovenian Association of LSP Teachers.
- Pavlič Škerjanc, K. (2019). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V *Medpredmetne in kurikularne povezave: priručnik za učitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 19–42. <https://www.zrss.si/pdf/medpredmetne-kurikularne-povezave.pdf>
- Pavliha, M. (2023). Novi modeli, pristopi, rešitve in vizije za jutri. *Sobotna Priloga*, 65(203), 12–13.
- Peternel, M. M. (2017). *Kurzge Lesetexte mit Wiederholungsübungen für die Geschichtsstudenten im II. Semester: Studienmaterial*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Peternel, M. M. (2018). *Studienmaterial für die Geschichtsstudenten im III. Semester: (J. V. Valvasor)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Petrišič, S. (2008). *Deutsch für Kunsthistoriker: Fachtexte*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Plos, A., & Puklavec, N. (2015). Učiteljeva raba materinščine pri pouku tujega jezika stroke - da ali ne? V V. Jurkovič in S. Čepon (ur.), *Raziskovanje tujega jezika stroke v Sloveniji*. Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika, 53–83. <http://www.sduitsj.edus.si/RaziskovanjeTJSvSloveniji>
- Podgoršek, S. (2015). *Nemščina za etnologue in kulturne antropologe I = Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen I*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Podgoršek, S. (2016). *Razširitev učnega okolja ob podpori informacijske in komunikacijske tehnologije pri pouku tujih jezikov*: Doktorska disertacija. Koper: [S. Podgoršek]. <https://repositorij.upr.si/Dokument.php?id=14806&lang=slv>
- Podgoršek, S. (2021). *Nemščina za etnologue in kulturne antropologe II*. Neobjavljeno študijsko gradivo.
- Podgoršek, S., Istenič, A. in Kacjan, B. (2019). The foreign language teacher's role in ICT-supported instruction. *Sodobna pedagogika*, 70/136 (1), 174–190. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2019_vloga-ucitelja-tujega-jezika-pri-pouku-podprtem-z-ikt
- Podgoršek, S., Jurkovič, V., Dostal, M. & Mertelj, D. (2021): Analiza izobraževalnih potreb visokošolskih učiteljev tujih jezikov stroke v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 72/138 (3), 94–110.
- Podjed, D., & Muršič, R. (2021). Biti ali ne biti tam: etnografija na daljavo med krizo in onkraj nje. *Etnolog: glasnik Slovenskega etnografskega muzeja*, 31/82, 15–34.

- Poročilo o delu Filozofske fakultete v Ljubljani v študijskem letu 1964-65. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1966.
- Poročilo o delu Filozofske fakultete v Ljubljani v študijskem letu 1966-67. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1968.
- Serše, A., & Hudelja, N. (1998). Nemški teksti II: za študente zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino: Arhiv SR Slovenije.
- Seznam predavanj za študijsko leto 1970/71. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 1970.
- Seznam predavanj za študijsko leto 2000/2001. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2000.
- Seznam predavanj za zimski semester 1950/51. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Medicinska visoka šola v Ljubljani, Agronomska in gozdarska fakulteta v Ljubljani, Teološka fakulteta v Ljubljani, 1950.
- Seznam predavanj za zimski semester 1951/52. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Medicinska visoka šola v Ljubljani, Agronomska in gozdarska fakulteta v Ljubljani, Teološka fakulteta v Ljubljani, 1951.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics* 17(1), 38–62.
- Skela, J. (2011). Opredelitev tujezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika*, 62(2), 114–133.
- Smajla, T. (2019). *Odnos do ujanja vsebinsko in jezikovno integriranega učenja tujega jezika v zgodnjem obdobju*: doktorska disertacija. Koper: [T. Smajla].
- Smajla, T., & Podovšovnik, E. (2016). Pomen stališč vodstva osnovne šole do poučevanja prvega tujega jezika v 2. razredu po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL). *Sodobna pedagogika*, 67/133 (1), 116–134.
- Svetlin Gvardjančič, P. (2010). *Wirtschaftsdeutsch 1*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Svetlin Gvardjančič, P. (2023a). *Wirtschaftsdeutsch 1: neu. Teil 1*. [P. Svetlin Gvardjančič].
- Učni program za študij etnologije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Ljubljana: PZE za etnologijo Filozofske fakultete, 1978.
- Van Den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164–181.
- Vremšak-Richter, V. (2021). *Deutsche Sprachlehre für Musiker und Musikologen: Lehr- und Übungsbuch*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vzgojnoizobraževalni program za študij etnologije. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 1985.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Zlodej, S. (2021). *Deutschlernen im Rahmen des Geschichtsstudiums - Lernmaterial zu ausgewählten Themen = Učenje nemščine v okviru študija zgodovine - učna gradiva za izbrane teme*. Maribor: [S. Zlodej]. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=81071>

