

ANALIZA CLIL-AKTIVNOSTI V UČBENIKIH ZA UČENJE ANGLEŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA V 4. IN 5. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

MATEJA DAGARIN FOJKAR,¹ NINA SREJŠ POJBIČ,²
TINA ROZMANIČ¹

¹ Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
mateja.dagarin@pef.uni-lj.si, tina.rozmanic@pef.uni-lj.si

² Osnovna šola Božidarja Jakca, Ljubljana, Slovenija
nina.srejs@osbj.si

Vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (angl. Content and Language Integrated Learning, v nadaljevanju CLIL) postaja vedno bolj razširjen pristop učenja in poučevanja v Evropi in tudi v Sloveniji se pojavljajo nekatere oblike tega pristopa. Cilj pričujoče raziskave je bil preučiti pogostost in kakovost CLIL-aktivnosti v učbenikih za poučevanje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole ter ugotoviti, s cilji in vsebinami katerih nejezikovnih predmetov se aktivnosti povezujejo. Zato smo s pomočjo analize literature in raziskav o CLIL-pristopu izdelali kontrolni seznam s kriteriji, s pomočjo katerih smo analizirali šest učbenikov za 4. razred in pet učbenikov za 5. razred osnovne šole. Rezultati raziskave kažejo, da lahko v vseh aktualnih učbenikih za poučevanje angleščine v 4. in 5. razredu najdemo CLIL-aktivnosti. Te se v učbenikih pojavljajo v različnih merah, najpogostejša pa je povezava s predmetom naravoslovje in tehnika. Ugotovili smo, da se v učbenikih za 4. in 5. razred pogosto pojavljajo vsebine, ki se ne ujemajo z učnimi načrti nejezikovnih predmetov, temveč se pojavljajo v 1. triletju osnovne šole. Predvidevamo, da so izdelani kriteriji kakovosti prenosljivi in se lahko uspešno uporabljajo za vrednotenje CLIL-aktivnosti v različnih gradivih in na različnih stopnjah.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.6](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.6)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
angleščina,
CLIL,
kontrolni seznam,
osnovna šola,
učbeniki



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.6](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.6)

ISBN
978-961-286-823-9

ANALYSIS OF CLIL ACTIVITIES IN THE COURSEBOOKS FOR TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE 4TH AND 5TH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

MATEJA DAGARIN FOJKAR,¹ NINA SREJŠ POJBIČ,²
TINA ROZMANIČ¹

¹ University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
mateja.dagarin@pef.uni-lj.si, tina.rozmanic@pef.uni-lj.si

² Božidar Jakac Primary School, Ljubljana, Slovenia
nina.srejs@osbj.si

Keywords:
checklist,
CLIL,
coursebooks,
English,
primary school

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is becoming a widespread approach to learning and teaching in Europe, and some forms of this approach are emerging in Slovenia. The aim of the study was to examine the frequency and quality of CLIL activities in the coursebooks for teaching English as a foreign language in Grades 4 and 5 of primary school, and to find out which non-language subjects the activities are linked to in terms of their objectives and content. Therefore, a checklist of criteria was developed by analysing the literature and research on CLIL, which was used to analyse six coursebooks for Grade 4 and five for Grade 5. The results show that CLIL activities can be found in all currently used coursebooks for English in Grades 4 and 5 in Slovenia. The activities occur to varying degrees but the link to the subject natural sciences and technology prevails. The coursebooks for Grades 4 and 5 often contain content that does not fit into the curricula of non-language subjects, but is found in the first cycle. We believe that the criteria developed are transferable and can be used to evaluate CLIL activities in different materials and at different levels.



1 Uvod

Vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (angl. *Content and Language Integrated Learning*, v nadaljevanju CLIL) je vedno bolj razširjen pristop učenja in poučevanja, ki se v zadnjih desetletjih preizkuša v različnih učnih kontekstih. Coyle in Meyer (2021) pravita, da je trend njegove rabe heterogen in se pojavlja iz različnih razlogov, naj bodo to politični, družbeni, ekonomski ali kulturni. S širitvijo CLIL-programov nastajajo tudi različne interpretacije in modeli pristopa. Kljub njegovi razširjenosti še vedno vlada pomanjkanje ustreznih raziskav in primerov dobre prakse CLIL-a. V Sloveniji se pristop sicer priporoča v učnih načrtih za tuje jezike (Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Učni načrt, 2013), v njih najdemo tudi primere, kako ga uporabljati v razredu, vendar je njegova raba v praksi redka. Ena izmed študij je pokazala, da noben izmed slovenskih učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi (112 učiteljev angleščine na razredni stopnji), po njihovem mnenju ne uporablja CLIL-pristopa, v primerjavi s Španijo, kjer je 60 % vprašanih učiteljev odgovorilo, da pristop uporabljajo (Dagarin Fojkar, Brzosko-Barratt, Fernández-Fernández, 2024). Kljub nerazširjenosti pristopa gradiva za poučevanje angleščine kot tujega jezika v Sloveniji v večji ali manjši meri vključujejo naloge, ki razvijajo vsebinsko in jezikovno integrirano učenje.

Namen pričujočega prispevka je v teoretičnem delu predstaviti najnovejša spoznanja in prakse na področju vključevanja CLIL-pristopa v pouk pri nas in na tujem ter podrobneje preučiti gradiva, ki se uporabljajo za pouk po CLIL-pristopu. Cilj raziskave, ki sledi teoretičnim izhodiščem, je prikazati rezultate analize CLIL-aktivnosti v učbenikih za poučevanje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole. Analiza se osredotoča predvsem na pogostost in kakovost aktivnosti ter usklajenost vsebine aktivnosti s cilji nejezikovnega predmeta. Izdelani kriteriji za analizo aktivnosti upoštevajo različne vidike CLIL-pristopa in so prenosljivi za vrednotenje CLIL-gradiv na različnih stopnjah.

2 Kaj je CLIL

Kratica CLIL¹ izhaja iz angleškega izraza *Content and Language Integrated Learning*, ki se je prvič pojavil v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in opisuje dvojno usmerjen izobraževalni pristop, pri katerem se tuji oziroma dodatni jezik uporablja za učenje in poučevanje vsebine in jezika (Coyle idr., 2010). V slovenskem kontekstu CLIL definiramo kot »krovno poimenovanje za odprt didaktični koncept pouka, kjer se vse ali zgolj določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov obravnavajo v tujem (L2) jeziku« (Lipavic Oštir in Jazbec, 2009, str. 35). Čeprav je CLIL-pristop relativno 'mlad', je poučevanje vsebine skozi jezik staro že več kot 5000 let (Mehisto idr., 2008). Jezik in vsebina sta pri pouku prepletena, vendar je poudarek med uro ali aktivnostjo vedno na enem ali drugem. CLIL je tesno povezan z nekaterimi drugimi pristopi, predvsem z dvojezičnimi programi, imerzijo in jezikovnimi kopelmi. Lasagabaster in Sierra (2010) sta primerjala CLIL s programi imerzije in ugotovila, da so si programi podobni na teh področjih:

- Cilj vseh programov je tako jezikovno (prvi in tuji jezik) kot vsebinsko znanje.
- Tuji jezik se uporablja kot sredstvo poučevanja, njegovo učenje je podobno učenju prvega jezika.
- Učitelji so dvojezični in znajo učinkovito izpeljati program v drugem jeziku.
- Pri poučevanju se uporablja komunikacijski pristop, cilj učenja je pridobitev komunikacijskih spretnosti v tujem jeziku.

Avtorja naštejeta tudi nekaj razlik med programi imerzije in CLIL-om, med katerimi so tudi usposobljenost učiteljev, jezikovni cilji, učni jezik ter pomanjkanje raziskav o CLIL-u, še posebej na področju osnovnošolskega izobraževanja (Lasagabaster in Sierra, 2010). Zaradi raznovrstnih oblik pristopa in podobnosti med imerzijo in CLIL-om, Cenoz idr. (2013) predlagajo, da se CLIL uporablja kot krovni termin (angl. *umbrella term*), ki vključuje različne vrste programov in učnih priložnosti, Dalton-Puffer idr. (2014) pa v svojem članku s šaljivim naslovom 'You can stand under my umbrella' predlagajo širši izraz kot krovni termin, tj. dodatni dvojezični programi (angl. *additive bilingual programmes*), saj so ti prisotni dalj časa kot CLIL in obsegajo celovitejši spekter pristopov. Pristopi, v katerih se uporablja drugi/tuji jezik

¹ V Sloveniji se ponekod uporabljata tudi slovenski prevod izraza in kratica, tj. vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (VJIU), vendar je kratica CLIL še vedno bolj razširjena.

kot sredstvo poučevanja, se prekrivajo, kar kaže tudi na težave in neusklajenost v terminologiji. Coyle in Meyer (2021) opozarjata na to, da je pristop edinstven ravno v svoji dinamičnosti, raznovrstnosti in prilagajanju različnim izobraževalnim kontekstom in kulturam.

Coyle idr. (2010) povzamejo glavne cilje pristopa, ki sloni na 4C-okviru, tj. vsebini, kogniciji, komunikaciji in kulturi (angl. *content, cognition, communication, culture*), ki so (1) učenje vsebine ni samo usvajanje znanja in spretnosti, učenci ustvarjajo svoje znanje in razumevanje; (2) vsebina je povezana z učenjem in kognicijo; (3) miselne procese je treba preučiti zaradi njihovih jezikovnih zahtev; (4) pomembna je interakcija med učenci; (5) medkulturno uzaveščanje ima osrednjo vlogo v pristopu; in (6) pristop mora upoštevati širši izobraževalni kontekst, v katerem se pojavi.

Kljub različnim interpretacijam pristopa so znane njegove prednosti. Največ raziskav kaže v prid povečani motivaciji učencev in pozitivnejšemu odnosu do učenja jezikov (Goris idr., 2019; Lasagabaster in Sierra, 2010; San Isidro in Pérez Cañado, 2023). Glede razvijanja jezikovnih spretnosti so dosedanje raziskave pokazale predvsem boljše rezultate na področju poslušanja in govora (Goris idr., 2019; Nieto Moreno de Diezmas, 2016). Bulté idr. (2022) so ugotovili, da ima CLIL-pristop pozitiven vpliv na slušne in govorne zmožnosti v tujem jeziku, tudi če so mu učenci izpostavljeni samo od ene do pet ur na teden. Obsežnejšo raziskavo z več kot 2000 učenci je opravila Pérez Cañado (2018) na različnih ravneh šolanja in potrdila prednosti rabe pristopa, še posebej pri razvijanju govornih spretnosti, čeprav so bile prednosti vidne na vseh jezikovnih področjih. Največje prednosti so se pokazale pri starejših učencih, kar kaže na to, da ima CLIL dolgoročni učinek in da je potreben čas, da se pokaže njegov vpliv na jezikovni napredek učencev. Do podobnih sklepov je prišla tudi Martínez Agudo (2020) v longitudinalni raziskavi, ki je pokazala, da se največji jezikovni napredek učencev, ki so imeli pouk po CLIL-pristopu, pokaže na koncu srednješolskega izobraževanja. Prednosti CLIL-pristopa so se pokazale tudi na področju učenja besedišča, saj so učenci izpostavljeni strokovnemu diskurzu, v večji meri pa tudi kolokacijam in frazam (Jiménez Catalán in Ruiz de Zarobe, 2009). Mnogi avtorji poudarjajo, da je razširjenost CLIL-a prehitela raziskovanje njegove učinkovitosti (med drugim Cenoz idr., 2013; Coyle in Meyer, 2021; Murphy, 2014; Pérez Cañado, 2012) in zato priporočajo več raziskav, ki bi pokazale prednosti in slabosti pristopa ter olajšale njegovo implementacijo v razred.

3 Razširjenost CLIL-a

Eurydice (2023) poroča, da v nekaj več kot tridesetih letih od prvih začetkov pristopa samo štiri države v Evropi ne vključujejo CLIL-programov v svoj izobraževalni sistem. Najbolj razširjena oblika, ki je prisotna v 29 evropskih državah (od 35 držav, ki imajo CLIL), je poučevanje določenih predmetov v učnem jeziku države in določenih predmetov v tujem jeziku (običajno je to angleščina, francoščina ali nemščina). Druga najbolj razširjena oblika CLIL-pristopa je poučevanje določenih predmetov v jezikih manjšin, kar poteka v 18 evropskih državah, med drugim tudi v Sloveniji (Eurydice, 2023). Tretja oblika CLIL-a poteka v šestih evropskih državah, kjer imajo več uradnih jezikov (Belgija, Irska, Luksemburg, Malta, Finska in Švica) in poučujejo različne predmete v enem izmed uradnih jezikov. V približno dveh tretjinah držav potrebujejo učitelji, ki poučujejo po CLIL-pristopu, dodatna usposabljanja; običajno so to dodatna jezikovna izobraževanja na ravni B2 oziroma C1, v posameznih državah pa potrebujejo še usposabljanja iz CLIL-metodologije (Eurydice, 2023).

CLIL-pristop je najbolj razširjen v Španiji, od koder prihaja tudi največ raziskav (Lasagabaster in Ruiz de Zarobe, 2010; Ruiz de Zarobe, 2009). Enever (2018) poroča, da je bilo leta 2015 v Madridu že 353 dvojezičnih osnovnih šol, kar je 46 % vseh osnovnih šol v regiji. To število se je v zadnjih letih verjetno samo še povečalo. Izzivi, s katerimi se soočajo v Španiji, so povezani s podporo učencem s posebnimi potrebami v CLIL-programih, s podporo učencem, ki se pozneje priključijo dvojezičnemu sistemu, in s tem, kako zagotoviti zadostno število učiteljev za poučevanje v dvojezičnih šolah (Enever, 2018). V Grčiji je pristop v začetnih fazah, poteka v obliki pilotnih projektov na posameznih šolah, predvsem na pobudo učiteljev in učiteljic (Mattheoudakis idr., 2018). O podobni situaciji poroča Pokrivčáková (2015) na Slovaškem, kjer se CLIL-pristop prav tako uvaja 'od spodaj navzgor' (angl. *bottom-up*) na pobudo posameznih šol ali učiteljev in poteka v obliki projektov. Bauer-Marschallinger idr. (2021) opisujejo CLIL-kontekst v Avstriji, ki so ga v devetdesetih letih prejšnjega stoletja prav tako spodbujali in razvijali učitelji, sedaj pa so ga nadgradili s strukturiranimi CLIL-programi, med njimi je npr. tudi CLIL kot obvezna oblika poučevanja v visokih strokovnih šolah. V večini primerov je tuji jezik angleščina, tako da CLIL občasno imenujejo kar CEIL (angl. *Content and English Integrated Learning*). V osnovni šoli se učenci začnejo učiti tuji jezik v 1. razredu, poučuje se na medpredmetni način, eno uro na teden (Bauer-Marschallinger

idr., 2021). Na Finskem se je pristop začel uveljavljati že leta 1991 s spremembo v zakonodaji. Kljub temu da se je njegova prisotnost spreminjala, je v sistemu pridobil stalen položaj kot eden izmed uveljavljenih izobraževalnih pristopov (Roiha, 2019). V Nemčiji se je uvajanje CLIL-pristopa prav tako začelo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, vendar se kljub temu, da imajo šole proste roke pri tem, kako ga uporabljajo (različni predmeti, moduli, projekti, izvenšolske dejavnosti), še vedno redko uporablja zunaj organiziranih CLIL-programov, ki potekajo predvsem na srednjih šolah (Siepmann idr., 2021). Podobno kot v omenjenih evropskih državah se je tudi v Italiji pristop začel pojavljati leta 1991, predvsem na severu države, kjer je večjezičnost prisotna že dalj časa. Leta 2003 so s prenovo srednješolskih programov uvedli CLIL kot obvezni del kurikula (Cinganotto, 2016).

CLIL v Sloveniji ni pogosto prisoten, k čemur veliko pripomore Zakon o javni rabi slovenskega jezika, ki zahteva, da je učni jezik v slovenskih šolah slovenščina. Ta zakon ne velja na področju madžarske narodnostne manjšine na vzhodu Slovenije, kjer imamo dobre primere prakse dvojezičnih šol. Tuji jezik kot učni jezik je prav tako dovoljen v mednarodnih šolah (npr. mednarodni oddelek na OŠ Danile Kumar v Ljubljani, Britanska mednarodna šola, Francoska mednarodna šola, Ameriška mednarodna šola), ki pa so zasebne narave in dostopne le določenim učencem. Podroben seznam teh šol se nahaja v prispevku Skela in Burazer v tej monografiji. Jazbec in Lovrin (2015) poročata predvsem o projektnih oblikah izvajanja CLIL-pristopa, npr. v sklopu nacionalnega projekta *Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ*, v okviru katerega je nastalo veliko gradiv za učitelje ter koncept učnega načrta, ki poudarja poučevanje nejezikovnih vsebin v tujem jeziku in vsebuje konkretne primere, katerih vsebine se lahko poučujejo v tujem jeziku (Program osnovna šola. *Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Učni načrt*, 2013). Raziskave o rabi CLIL-pristopa v Sloveniji nastajajo predvsem z magistrskimi deli na treh univerzah in od posameznih raziskovalcev (npr. Lipavac Oštir idr., 2015; Pižorn, 2017; Smajla, 2018), ki si želijo raziskati njegovo rabo ter stališča učencev in učiteljev do pristopa. Jazbec in Lovrin (2015) sta med drugim ugotavljali stališča učiteljev do pristopa in sklenili, da učitelji, ki so sodelovali v študiji primera, pristop sicer poznajo, vendar je njihovo poznavanje pristopa bolj na 'intuitivni kot na strokovni ravni' (str. 76). Pižorn (2017) poroča o trimesečnem eksperimentu v 5. razredu osnovne šole, v katerem so imeli učenci tri ure pouka tedensko po CLIL-pristopu in po končanem eksperimentu izkazali večje znanje predvsem na področju bralnega razumevanja in pisnega

sporočanja v angleščini kot učenci v kontrolni skupini, ki so imeli tradicionalen pouk. Med eksperimentom so bili učenci izpostavljeni avtentičnim besedilom, ki so bila daljša kot običajna besedila v učbenikih, kar bi lahko pojasnilo boljše rezultate na bralnem testu. Učenci so podobno kot v nekaterih drugih evropskih raziskavah tudi v tej raziskavi izkazali pozitivnejši odnos do učenja tujega jezika s CLIL-pristopom (Pižorn, 2017).

Eurydice (2023) poroča, da ob pregledu izobraževanja v Evropi nič ne kaže na to, da bi bil CLIL-pristop osredotočen na določeno stopnjo izobraževanja. V večini evropskih držav so CLIL-programi prisotni na vseh stopnjah izobraževanja, vendar pa posamezne države ponujajo določene oblike CLIL-a le na določenih stopnjah. Na osnovnošolski stopnji so pogoste oblike CLIL-a poučevanje dela predmeta v tujem jeziku (običajno tja do 40 %), poučevanje le določenih predmetov v tujem jeziku (npr. matematika, glasba in šport) ali poučevanje približno 10-12 % kurikula v tujem jeziku (Pinter, 2017). CLIL pa je vedno bolj prisoten tudi na predšolski ravni, o čemer poročata Otto in Cortina-Pérez (2023), ki menita, da je CLIL primeren pristop na tej stopnji zaradi narave učenja v tem obdobju, ki je osnovan na igri in raziskovanju sveta. Podobnega mnenja so bili že Coyle idr. (2010), ki so trdili, da je težko razlikovati med CLIL-pristopom in običajnimi oblikami dobre prakse zgodnjega poučevanja jezikov, saj je poudarek pri poučevanju mlajših učencev na aktivnem učenju. Več avtorjev (med drugim Anderson idr., 2016; Marsh, 2012; Wei in Feng, 2015) pravi, da učitelji, ki poučujejo po CLIL-metodologiji na zgodnji stopnji, nujno potrebujejo usposabljanje, saj so dobro usposobljeni učitelji ključ do uspešne implementacije pristopa. Učitelji na tej stopnji morajo imeti dobro znanje vsebine in jezika, in kot pravijo Coyle idr. (2010) tudi visoko usposobljeni učitelji jezikov ali ne-jezikovni predmetni učitelji niso vedno dobro usposobljeni CLIL-učitelji ali učitelji, ki bi se bili pripravljani povezati z drugimi učitelji za uspešno vpeljavo pristopa.

4 Učbeniki in učna gradiva za poučevanje po CLIL-pristopu

Učbeniki pri tujejezikovnem pouku zagotavljajo strukturo učnega procesa (Richards, 2001). Uporaba učbenika zagotovi, da učenci v različnih razredih prejmejo podobne vsebine in jih je zato mogoče preverjati na enak način. Če se uporablja dobro razvit učbenik, so učenci izpostavljeni gradivom, ki so bila preizkušena, temeljijo na dobrih učnih načelih in so ustrezno prilagojena (Cunningsworth, 1995). Učbenikom se

pogosto priložijo dodatna (e-)gradiva in izčrpni priročniki, ki učiteljem in učencem zagotavljajo raznovrstne vire učenja. Poleg tega učbeniki učiteljem prihranijo čas pri pripravi gradiva, zato se lahko osredotočijo na sam proces poučevanja. Dobri učbeniki služijo temu, da smernice iz nacionalnega učnega načrta spremenijo v bogat vir vsebin, besedil in dejavnosti, ki jih večina učiteljev ne bi zmogla razviti sama. Učbenike je treba obravnavati kot enega izmed številnih virov, ki jih učitelji lahko uporabijo pri oblikovanju učinkovitih učnih ur. Ne smemo pozabiti, da učitelji potrebujejo usposabljanje in izkušnje za prilagajanje in spreminjanje učbenikov, pa tudi za uporabo avtentičnih gradiv in oblikovanje lastnih učnih gradiv (Richards, 2001). Pri rabi učbenika pa Jazbec (2010) poudarja, da lahko pride do »poučevanja učbenika«, ko učitelji pretirano uporabljajo učbenik in ne uveljavljajo svoje vloge načrtovalca pouka.

Eden izmed glavnih izzivov vključevanja CLIL-pristopa v pouk je najti ustrezne učbenike in učno gradivo (Alonso idr., 2008; Kirmeliene, 2022; Moore in Lorenzo, 2007). Kljub temu da je v zadnjih letih na voljo vedno več CLIL-učbenikov, je še vedno težko najti primerno gradivo, ki bo vsebovalo ravnovesje med vsebino in jezikovno ravnijo. Na spletu lahko sicer najdemo gradiva za poučevanje različnih vsebin, vendar je večina teh namenjena rojenim govorcem. Zato morajo učitelji ustvarjati gradiva, ki dopolnjujejo učbenike, saj ti le redko v celoti zadovoljijo potrebe razreda (Martín del Pozo in Rascón Estébanez, 2015). Moore in Lorenzo (2007) navajata tri možnosti oblikovanja CLIL-gradiv: a) izdelava lastnih gradiv; b) uporaba avtentičnih gradiv (gradiv, ki so namenjena rojenim govorcem); c) prilagoditev avtentičnih gradiv v skladu s svojimi učnimi cilji.

Učna gradiva, specifična za CLIL, podpirajo ustvarjanje obogatenih učnih okolij, ki učencem omogočajo, da se hkrati učijo vsebine in jezika ter postajajo spretnejši pri obeh (Mehisto, 2012). Začetni poskusi izdelave učbenikov, ki naj bi vključevali aktivnosti za CLIL, so bili problematični, saj so vsebovali le prevode gradiva iz prvega jezika in niso bili prilagojeni učencem tujega jezika (Mehisto idr., 2008). Do sprememb je prišlo, ko so se založniki začeli zavedati potreb učencev pri CLIL-pristopu in videli marketinško nišo v vedno večji razširjenosti pristopa. Kakovostna učna gradiva pomagajo učencem graditi občutek varnosti pri eksperimentiranju z jezikom, vsebino in pri organiziranju lastnega učenja, učencem omogočajo veliko vizualne podpore in pripomorejo, da sta tako učenje vsebine kot jezika smiselna (Meyer, 2010; Morton, 2013). Mehisto (2012) predstavi deset meril za izdelavo

kakovostnih materialov. Merila upoštevajo dodatne izzive, ki jih CLIL predstavlja učencem in učiteljem, ter poskušajo upoštevati vidike dobre pedagogike na način, ki je poseben za CLIL. Z vsakim merilom si prizadeva ohraniti dvojni poudarek na vsebini in jeziku. Kakovostna gradiva za CLIL učencem omogočajo, da sta jim učni namen in proces vidna; sistematično razvijajo akademsko znanje jezika; spodbujajo razvoj učnih sposobnosti in avtonomijo učečih; vključujejo samoocenjevanje, vrstniško ocenjevanje in druge oblike formativnega spremljanja; pomagajo ustvariti varno učno okolje; spodbujajo sodelovalno učenje; najdejo možnosti za vključitev pristnega jezika in avtentične uporabe jezika, spodbujajo kritično razmišljanje; ter spodbujajo tekočnost obdelave novih informacij (angl. *cognitive/processing fluency*) (Mehisto, 2012).

McLoughlin (2021) v svojem priročniku o tem, kako pisati CLIL-gradiva, svetuje, da najprej razmislimo o kontekstu, v katerem se bo gradivo uporabljalo, o jezikovni ravni učencev, o učnih ciljih gradiva in nato načrtujemo aktivnosti glede na 4C-okvir po Doyle idr. (2010), tj. vsebino, komunikacijo, kognicijo in kulturo. Pri tem poudarja pomen odranja (angl. *scaffolding*) pri razvijanju strokovnega diskurza. Kakovostno CLIL-gradivo mora učencem pomagati pri razvoju znanja kognitivnega strokovnega diskurza (angl. *Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*). Termin je razvil Cummins (1981), obsega pa strokovni jezik, specifičen za določen predmet, ki ga učenci uporabljajo pri pouku. Pomen odranja pri razvoju strokovnega diskurza poudarjajo tudi drugi avtorji (med drugim Steiert in Massler, 2011), ki predlagajo, naj CLIL-gradivo vključuje veččutni vnos (videoposnetki, slike, modeli, gibanje), razlage, diagrame, zemljevide ipd.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) lahko veliko pripomore k olajšanju razumevanja strokovnega diskurza, poleg tega pa pripomore k zmanjšanju anksioznosti ter spodbuja motivacijo in interakcijo pri pouku po CLIL-pristopu (Martínez-Soto in Prendes-Espinosa, 2023). IKT-gradiva pa so zelo uporabna tudi pri ustvarjanju CLIL-gradiv. Cinganotto (2016) poroča o uspešnem nacionalnem projektu digitalizacije v italijanskem šolskem prostoru, ki je učiteljem pomagal pri načrtovanju CLIL-aktivnosti s pomočjo IKT kot tudi pri ustvarjanju lastnih digitalnih vsebin.

Pri pregledu učnih gradiv je treba omeniti tudi Bloomovo taksonomijo (1984), ki se pogosto uporablja za analizo ali ustvarjanje CLIL-gradiv, saj omogoča uravnoteženo načrtovanje ali evalvacijo gradiv glede na kognitivno zahtevnost (nižji kognitivni procesi, kot so pomnjenje, razumevanje in uporaba, ter višji kognitivni procesi, kot so analiza, vrednotenje in ustvarjanje). Tudi Coyle idr. (2010) so v CLIL-metodologiji povezali miselne procese z grajenjem znanja in z idejo, da za uspešno učenje potrebujemo obe vrsti kognitivnih procesov, ne samo nižjih, ki pogosto prevladujejo pri učenju. Banegas (2014) je v svoji raziskavi učbenikov ugotovil, da je vsebina CLIL nalog v učbenikih preveč poenostavljena, da se z njimi razvija predvsem bralno razumevanje ter nižji miselni procesi.

5 Opredelitev raziskovalnega problema in namen raziskave

Didaktični pristop CLIL se v Sloveniji počasi uveljavlja. Razlog za počasen vstop v slovenski izobraževalni sistem je predvsem ta, da koncept prinaša spremembe, ki rahljajo tradicijo in močno posegajo v ustaljene koncepte in načine dela (Jazbec in Lovrin, 2015). To pomeni, da se že pri načrtovanju pouka pojavljajo številne dileme. Novejša gradiva za učenje angleščine na različne načine vključujejo CLIL-aktivnosti. Kontrolni seznam s kriteriji kakovosti bi odpravil dileme, povezane s kakovostjo izbire ustreznih aktivnosti. Analiza CLIL-aktivnosti v potrjenih učbenikih za poučevanje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole v Republiki Sloveniji pa bi učiteljem pomagala pri izbiri najustrežnejšega učbenika za izvajanje CLIL-aktivnosti pri pouku angleščine. López-Medina (2016) je poskušala sestaviti okvirni kontrolni seznam za analizo CLIL-aktivnosti v učbenikih. Njen seznam vključuje 60 trditev in lestvico od 0 do 4, na kateri lahko učitelji označijo, v kolikšni meri njihov učbenik ustreza CLIL-pristopu. Seznam vključuje 7 glavnih tem: 1) splošno (struktura, usklajenost s kurikulumom, cilji, dodatna gradiva, IKT-viri, slikovna gradiva ipd.), 2) vsebina (primernost vsebine za učence, odranje (angl. *scaffolding*), avtentično gradivo), 3) kognicija (vključenost tako višjih kot nižjih miselnih procesov), 4) komunikacija (spodbujanje interakcije med učenci, raba jezika izven razreda, delo v skupinah, parih ipd.), 5) kultura (razvijanje tuje in lastne kulturne uzaveščenosti), 6) jezik (avtentičnost jezika, jezik v kontekstu), 7) integracija (usklajenost s CLIL-načeli). Nekatere dele kontrolnega seznama López-Medina (2016) smo vključili tudi v naš seznam, dodali pa smo še druge kategorije (glej poglavje Metoda – instrument).

Zastavljena cilja naše raziskave sta bila:

- Izdelati kontrolni seznam, ki bo vseboval kriterije kakovosti za analizo in evalvacijo CLIL-aktivnosti v učbenikih za učenje angleščine kot tujega jezika.
- Uporabiti izdelane kriterije kakovosti v obliki kontrolnega seznama za analizo in evalvacijo CLIL-aktivnosti v učbenikih za poučevanje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole.

6 Metoda

6.1 Vzorec

Namenski vzorec, ki smo ga uporabili, so bile aktivnosti v 11 potrjenih učbenikih za učenje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole v Sloveniji v šolskem letu 2021/2022. Ti učbeniki so *Family and Friends 1* (Simmons, 2021), *Hi There! 4 in 5* (Marangon in Richieri, 2016), *My Sails 1 in 2* (Jesenik idr., 2018), *Reach for the Stars 4 in 5* (Novak in Nuč, 2018), *Super Minds 1 in 2* (Puchta idr., 2018) ter *Young Explorers 1 in 2* (Lauder idr., 2017). Analizirali smo 27 CLIL-aktivnosti iz učbenikov za poučevanje angleščine v 4. razredu osnovne šole in 28 aktivnosti iz učbenikov za poučevanje angleščine v 5. razredu osnovne šole. Aktivnosti smo izbrali na podlagi spodaj navedenih kriterijev kakovosti, naše glavno vodilo pa je bila usklajenost vsebine s cilji nejezikovnih predmetov. Iz nadaljnje vsebine smo izločili vse aktivnosti, ki niso bile usklajene s cilji nejezikovnih predmetov.

6.2 Instrument

Analizo smo naredili s pomočjo kriterijev kakovosti, ki smo jih zapisali v obliki kontrolnega seznama. Pri pripravi kriterijev so bila upoštevana strokovna literatura (med drugim Bloom, 1984; Coyle idr., 2010; López-Medina, 2016; McLoughlin, 2021; Mehisto, 2012; Ting, 2022; ter Tomlinson, 2012) in priporočila Učnega načrta za poučevanje angleščine v osnovni šoli (2016).

Tabela 1: Kontrolni seznam s kriteriji kakovosti za analizo vsebinsko in jezikovno integriranih aktivnosti v učbenikih za učenje angleščine kot tujega jezika

Aktivnost:				
Nejezikovni predmet:				
Usklajenost vsebine s cilji nejezikovnega predmeta.	Je usklajena.	Ni usklajena.	Je delno usklajena.	
	Cilji iz učnega načrta:			
	Besedišče, ki se navezuje na omenjene cilje:			
Ali učence spodbuja h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča?	Da.	Ne.	Delno.	
Ali spodbuja razvijanje medkulturnih zmožnosti?	Da.	Ne.	Delno.	
Ali je strokovni diskurz primeren starosti učencev?	Da.	Ne. Diskurz:		Delno.
		je prezahteven.	ne predstavlja izziva.	
Na katere taksonomske stopnje bi lahko razvrstili naloge, ki se nanašajo na aktivnost?	Pomnjenje		Razumevanje	
	Uporabo		Analizo	
	Vrednotenje		Ustvarjanje	
Aktivnost je digitalno podkrepljena in/ali spodbuja možnost uporabe digitalne tehnologije.	Da.	Ne.	Delno.	

Kontrolni seznam zaradi lažje preglednosti najprej vsebuje ime aktivnosti, nato sledi ime nejezikovnega predmeta, s katerim je povezana vsebina aktivnosti. Kot prvi kriterij smo preverili, ali je vsebina aktivnosti usklajena s cilji nejezikovnega predmeta in če je, s katerimi cilji je usklajena (primer slika 1 in tabela 2 – cilji iz učnega načrta za naravoslovje in tehniko). Potem smo preverili, ali aktivnost spodbuja učence h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča. Podoben kriterij je v svoj kontrolni seznam vključila López-Medina (2016), spodbujanje komunikacije kot enega glavnih načel CLIL-pristopa pa so omenjali že Coyle idr. (2010) ter Mehisto (2012). Razvijanje medkulturne kompetence kot enega izmed glavnih ciljev učenja angleščine omenja Učni načrt za osnovno šolo (2016), prav tako se pojavlja v konceptualnem okviru, ki so ga razvili Coyle idr. (2010), tj. 4C-okvir s štirimi dimenzijami (vsebina, komunikacija, kultura, kognicija). Kot rešitev

medpredmetnega povezovanja s tujim jezikom Ting (2022) predlaga, da uporabimo čezjezičnost. Poudarja, da se mora disciplinarni/strokovni diskurz ustrezno nanašati na vsebino in biti primeren starosti učencev. Iz tega razloga smo preverili, ali aktivnosti ustrezajo tudi temu kriteriju. Z že obstoječo Bloomovo taksonomijo (Bloom, 1984) si lahko pomagamo pri vsebinskem vrednotenju učnega gradiva. Vprašali smo se, na katere taksonomske stopnje bi lahko razvrstili naloge, ki se nanašajo na določeno CLIL-aktivnost. V optimalno stanje za učenje preidemo, ko nam problem oziroma naloga predstavlja rešljiv in obvladljiv izziv (Csikszentmihalyi, 2008; Ting, 2021). Kot zadnji kriterij smo izbrali digitalno podkrepljenost aktivnosti, saj lahko učenci ob uporabi tehnologije krepijo več kompetenc hkrati, ali kot pravita Manderino in Castek (2016), sta digitalna in disciplinarna pismenost neločljivo povezani, ker skupaj ponujata izjemne možnosti za izkoriščanje učnega potenciala. Primer na sliki 1 kaže, da je aktivnost digitalno podkrepljena, saj sta na voljo videoposnetek in zvočni posnetek, zadnji del aktivnosti pa spodbuja učence k raziskovanju teme z uporabo interneta.

Lesson 6

Insect colours

1 Answer the question. Then listen, read and check.

Point to the grasshopper, the butterfly and the beetle.
What colour are they?

The colour of insects is important. Some insects use camouflage. A green grasshopper can hide in green grass. Other animals can't see it.

Some insects look like other things. This butterfly looks like a brown leaf. Other animals can't see it.

Some insects have got warning colours. They are red, orange or yellow, and black. This beetle is red and black. It isn't good to eat. It's poisonous.

2 Read and listen again. Say *Grasshopper, Butterfly or Beetle*.

1 It looks like a leaf. 3 It uses camouflage.
2 It can hide in the grass. 4 Other animals can see it.

Explore the Internet with your teacher.
What colour is a Brimstone butterfly?

13

Slika 1: Primer aktivnosti o barvah insektov
(Lauder idr., 2017)

Tabela 2: Primer analize aktivnosti o barvah insektov

Aktivnost:	Insect colours (Young Explorers 1)		
Nejezikovni predmet:	Naravoslovje in tehnika		
Usklajenost vsebine s cilji nejezikovnega predmeta	Je usklajena.	Ni usklajena.	Je delno usklajena.
	Cilji iz učnega načrta: Učenci znajo: <ul style="list-style-type: none"> • razvrstiti živa bitja v skupine po skupnih značilnostih; • razlikovati med nevretenčarji (polži, školjke, žuželke, pajki, kolobarniki) in vretenčarji (ribe, dvoživke, plazilci, ptiči in sesalci). 		
	Besedišče, ki se navezuje na omenjene cilje: insects, animals, grasshopper, butterfly, beetle		
Ali učence spodbuja h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča?	Da.	Ne.	Delno.
Ali spodbuja razvijanje medkulturnih zmožnosti?	Da.	Ne.	Delno.
Ali je strokovni diskurz primeren starosti učencev?	Da.	Ne. Diskurz: je prezahteven. ne predstavlja izziva.	
Ali je strokovni diskurz primeren starosti učencev?	Da.	Delno.	
Jezik: Je poudarek na osnovnih medčloveških komunikacijskih veščinah ali na kognitivnem znanju akademskega jezika?	Na osnovnih medčloveških komunikacijskih veščinah.		Na kognitivnem znanju akademskega jezika.
Na katere taksonomske stopnje bi lahko razvrstili naloge, ki se nanašajo na aktivnost?	Pomnjenje		Razumevanje
	Uporabo		Analizo
	Vrednotenje		Ustvarjanje
Aktivnost je digitalno podkrepljena in/ali spodbuja možnost uporabe digitalne tehnologije.	Da.	Ne.	Delno.

6.3 Izvedba raziskave

Avtorice so po pripravljenih kriterijih neodvisno izvedle analizo in evalvacijo CLIL-aktivnosti v potrjenih učbenikih, ki so predstavljeni v poglavju Vzorec. Po vsebinski analizi so rezultate primerjale in uskladile.

7 Rezultati

V tem poglavju so predstavljeni rezultati analize CLIL-aktivnosti v učbenikih za učenje angleščine v 4. in 5. razredu osnovne šole v Sloveniji.

Tabela 3: Delež aktivnosti za CLIL-učenje, ki izpolnjujejo cilje posameznega nejezikovnega predmeta in slovenščine v učbeniku za učenje angleščine v 4. ali 5. razredu osnovne šole

	Število pojava CLIL-aktivnosti v učbenikih za 4. razred osnovne šole		Število pojava CLIL-aktivnosti v učbenikih za 5. razred osnovne šole	
	f %	f	f %	f
Družba	20,69	6	21,43	6
Glasbena umetnost	6,9	2	0,0	0
Gospodinjstvo	6,9	2	17,86	5
Likovna umetnost	6,9	2	7,14	2
Matematika	17,24	5	3,57	1
Naravoslovje in tehnika	24,14	7	28,57	8
Slovenščina	0,0	0	3,57	1
Spoznavanje okolja	13,79	4	10,71	3
Šport	3,45	1	7,14	2

Analiza CLIL-aktivnosti iz učbenikov za poučevanje angleščine je pokazala, da največ aktivnosti v učbenikih za 4. razred (24,24 %) in 5. razred (28,57 %) osnovne šole izpolnjuje cilje nejezikovnega predmeta naravoslovje in tehnika. Zelo pogosto se v učbenikih pojavljajo tudi aktivnosti nejezikovnega predmeta družba (20,69 % in 21,43 %). V učbenikih za 4. razred osnovne šole CLIL-aktivnosti pogosto izpolnjujejo cilje predmeta matematika (17,24 %). V učbenikih za 5. razred osnovne šole pa so cilji aktivnosti pogosto vezani na predmet gospodinjstvo (17,86 %). V aktivnostih smo zasledili tudi povezave z nejezikovnim predmetom spoznavanje okolja. Učbeniki torej vključujejo vsebine, ki se ne ujemajo z učnim načrtom za 4. in 5. razred osnovne šole. Strokovni diskurz v teh primerih ni primeren starosti učencev. Več aktivnosti, ki izpolnjujejo cilje nejezikovnega predmeta spoznavanje okolja, smo zasledili v učbenikih za poučevanje angleščine v 4. razredu osnovne šole (13,79 %), nekoliko manj pa v učbenikih za 5. razred osnovne šole (10,71 %). V okviru CLIL-aktivnosti učbeniki za 4. razred osnovne šole najredkeje izpolnjujejo cilje predmetov šport (3,45 %) in slovenščina (0,0 %). V učbenikih za 5. razred sicer zasledimo, da aktivnosti izpolnjujejo cilje predmeta slovenščina, natančneje s področja književnosti (3,57 %), vendar je ta povezava redka kot povezava s cilji s področja matematike (3,57 %).

Tabela 4: Usklajenost vsebine CLIL-aktivnosti iz učbenikov za 4. in 5. razred s cilji nejezikovnih predmetov in slovenščine

	CLIL-aktivnosti učbenikov za 4. razred		CLIL-aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
So usklajene.	51,85	14	46,43	13
Niso usklajene.	0,0	0	0,0	0
So delno usklajene.	48,15	13	53,57	15

Z analizo smo ugotovili, da je večji delež CLIL-aktivnosti v učbenikih za 4. razred osnovne šole (51,85 %) usklajen s cilji nejezikovnih predmetov in slovenščine, manjši delež aktivnosti (48,15 %) je delno usklajenih. V učbenikih za poučevanje angleščine v 5. razredu osnovne šole je manjši delež CLIL-aktivnosti usklajen s cilji nejezikovnih predmetov in slovenščine (46,43 %), večji delež aktivnosti pa je delno usklajenih (53,57 %). Med analizo nismo zasledili aktivnosti z vsebino, ki ne bi bila usklajena s cilji nejezikovnih predmetov in slovenščine.

Tabela 5: Aktivnosti iz učbenikov za 4. in 5. razred, ki učence spodbujajo h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča

	CLIL-aktivnosti učbenikov za 4. razred		CLIL-aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
Spodbujajo.	55,56	15	53,57	15
Ne spodbujajo.	0,0	0	3,75	1
Delno spodbujajo.	44,44	12	42,86	12

Večina CLIL-aktivnosti iz učbenikov za poučevanje angleščine v 4. razredu (55,56 %) in 5. razredu (53,57 %) osnovne šole spodbuja učence h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča. Analiza je pokazala, da nekoliko manjši delež aktivnosti za učence v 4. razredu (44,44 %) in 5. razredu (42,86 %) učence le delno spodbuja h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča. Med CLIL-aktivnostmi za 4. razred nismo našli aktivnosti, ki učencev ne bi spodbujala, v 5. razredu pa je ta delež nizek (3,75 %). Pri CLIL-aktivnostih, ki učence spodbujajo h komunikaciji in aktivni rabi novega besedišča, je to pogosto tako, da aktivnosti učence spodbudijo k dialogu s sošolcem, petju pesmi, ustvarjanju in ponavljanju.

Tabela 6: CLIL-aktivnosti iz učbenikov za 4. in 5. razred, ki spodbujajo razvijanje medkulturnih zmožnosti

	CLIL-aktivnosti učbenikov za 4. razred		CLIL-aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
Spodbujajo.	25,93	7	8,0	2
Ne spodbujajo.	74,07	20	56,0	14
Delno spodbujajo.	0,0	0	36,0	9

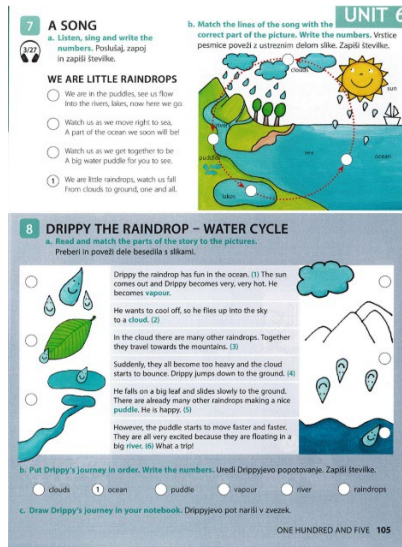
Zanimalo nas je, kolikšen delež CLIL-aktivnosti, ki so vključene v analizo, spodbuja razvijanje medkulturnih zmožnosti. Ugotovili smo, da aktivnosti iz učbenikov za poučevanje angleščine v 4. razredu osnovne šole večinoma ne spodbujajo razvijanja medkulturnih zmožnosti (74,07 %). Manjši delež aktivnosti za 4. razred razvijanje medkulturnih zmožnosti spodbuja (25,93 %). V 5. razredu je delež takih aktivnosti še nižji (8,0 %), se pa pojavlja večji delež aktivnosti, ki delno spodbujajo razvijanje medkulturnih zmožnosti (36,0 %). Tudi med aktivnostmi za 5. razred osnovne šole je največji delež aktivnosti, ki ne spodbujajo razvijanja medkulturnih zmožnosti (56,0 %).

Tabela 7: Strokovni diskurz CLIL-aktivnost iz učbenikov za 4. in 5. razred, primeren starosti učencev

	CLIL-aktivnosti učbenikov za 4. razred		CLIL-aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
Primeren.	37,04	10	53,57	15
Prezahleven.	0,0	0	0,0	0
Ne predstavlja izziva.	25,92	7	28,57	8
Delno primeren.	37,04	10	17,86	5

Strokovni diskurz CLIL-aktivnosti v 4. razredu osnovne šole je večinoma primeren (37,04 %) in delno primeren (37,04 %). Delež aktivnosti, ki ne vsebujejo strokovnega diskurza, primerne starosti učencev, je nižji, to je diskurz, ki učencem ne predstavlja izziva (25,92 %). Pri aktivnostih, namenjenih učencem v 5. razredu, je strokovni diskurz predvsem primeren starosti učencev (53,57 %). Tudi v učbenikih za poučevanje angleščine v 5. razredu osnovne šole lahko zasledimo strokovni diskurz, ki učencem ne predstavlja izziva (28,57 %). To so predvsem aktivnosti, ki neustrezno vključujejo vsebine predmeta spoznavanje okolja, katere so učenci že spoznali v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

CLIL-aktivnosti z vsebino, ki bi bila prezahtevna za učence 4. in 5. razreda nismo zaznali. Strokovni diskurz, primeren petošolcem, ki se s CLIL-aktivnostmi navezuje na predmet naravoslovje in tehnika, bi bil lahko na primer navezan na kroženje vode.



Slika 2: Primer aktivnosti o kroženju vode (Jesenik idr., 2018)



Slika 3: Primer aktivnosti o kroženju vode 2 (Lauder idr., 2017)

Tabela 8: Taksonomske stopnje, na katere bi lahko razvrstili naloge, ki se nanašajo na posamezno CLIL-aktivnost iz učbenikov za 4. in 5. razred

	Naloge, vezane na CLIL - aktivnosti učbenikov za 4. razred		Naloge, vezane na CLIL - aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
Pomnjenje	16,28	7	20,0	12
Razumevanje	39,53	17	43,33	26
Uporaba	27,91	12	20,0	12
Analiza	11,62	5	10,0	6
Vrednotenje	2,33	1	0,0	0
Ustvarjanje	2,33	1	6,67	4

Največji delež nalog, vezanih na CLIL-aktivnosti učbenikov za 4. razred, bi na taksonomski lestvici lahko razvrstili pod razumevanje (39,53 %), uporabo (27,91 %) in pomnjenje (16,28 %). Največji delež nalog, vezanih na CLIL-aktivnosti učbenikov za 5. razred, bi na taksonomski lestvici prav tako lahko razvrstili pod razumevanje (43,33 %), uporabo (20,0 %) in pomnjenje (20,0 %). Naloge višjega reda se pojavljajo redkeje.

Tabela 9: Digitalno podkrepnjene CLIL-aktivnosti iz učbenikov za 4. in 5. razred osnovne šole

	CLIL - aktivnosti učbenikov za 4. razred		CLIL - aktivnosti učbenikov za 5. razred	
	f %	f	f %	f
Podkrepnjene.	22,22	6	35,71	10
Niso podkrepnjene.	18,52	5	3,58	1
Delno podkrepnjene.	59,26	16	60,71	17

Večina CLIL-aktivnosti v učbenikih za 4. in 5. razred je le delno digitalno podkrepnjena (60,71 %), kar pomeni, da aktivnosti vsebujejo le eno dodatno digitalno aktivnost (npr. videoposnetek ali zvočni posnetek). Manj CLIL-aktivnosti za 4. razred (22,22 %) in 5. razred (35,71 %) je digitalno podkrepjenih. Take aktivnosti so za učitelje dodatno gradivo, ki ga lahko uporabijo pri pouku, učencem pa ponujajo dodatne digitalne izzive ali jih spodbujajo k iskanju informacij o učni temi z uporabo digitalnih orodij. Aktivnosti, ki niso digitalno podkrepnjene, je tako v 4. razredu (18,52 %) kot v 5. razredu (3,58 %) najmanj. Za njih je značilno, da se digitalna različica aktivnosti iz učbenika uporablja le za lažje sledenje pouku v obliki projiciranja strani na tablo, učiteljem in učencem pa ne ponuja dodatnih gradiv ali izzivov.

8 Diskusija

V analizi CLIL-aktivnosti nas je po oblikovanih kriterijih naprej zanimalo, kakšen je delež CLIL-aktivnosti, ki izpolnjujejo cilje posameznega nejezikovnega predmeta v učbenikih za učenje angleščine v 4. ali 5. razredu osnovne šole. Analiza je pokazala, da največ aktivnosti vključuje cilje nejezikovnega predmeta naravoslovje in tehnika (24 % za 4. razred ter 28 % za 5. razred). Predvidevamo, da se vsebine predmeta naravoslovje in tehnika ujemajo s temami, ki jih predlaga učni načrt za angleščino v osnovni šoli (2016), kot so moje okolje, živali, rastline, naravni pojavi (str. 21). Prav tako se teme iz predmeta družba ujemajo s predlaganimi temami v učnem načrtu za angleščino, to so moj dom, moja šola, moji prijatelji, družina ipd. (str. 21), zato so vsebine predmeta družba v analiziranih CLIL-aktivnostih pogosto zastopane (pribl. 20 %). V učbenikih za 4. razred za učenje angleščine se pogosto pojavi tema o številih in računanju, zato precej CLIL-aktivnosti izpolnjuje cilje predmeta matematika (17 %). Kot je pokazala analiza, se veliko CLIL-aktivnosti povezuje s predmetom spoznavanje okolja, ki je v prvem triletju osnovne šole. Sklepamo, da zato, ker je tujejezikovno besedišče osnovnih tem iz spoznavanja okolja lažje za učence. Strokovni diskurz tako ne ustreza kognitivni stopnji učencev. Rezultati analize potrjujejo ugotovitve avtorice Lipoglavšek (2018), ki je v analizi učbenikov zapisala: »Naravoslovne vsebine v angleških učbenikih v 4. in 5. razredu osnovne šole so za učence preveč enostavne, saj jih obravnavajo že pri predmetu spoznavanje okolja v 1. triletju« (str. 53). Malo učbenikov vključuje CLIL-aktivnosti z vsebinami predmetov, kot so glasbena in likovna umetnost ter šport. Zanimivo je, da je analiza portfoliev učiteljev (Jazbec in Dagarin Fojkar, 2010) pokazala, da so ravno ti trije predmeti tisti, katerih vsebine so učitelji najbolj vključevali v pouk tujega jezika v prvem triletju v sklopu projekta Uvajanje tujega jezika in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja v prvo vzgojno izobraževalno obdobje OŠ.

Zanimalo nas je, v kolikšni meri so analizirane CLIL-aktivnosti vsebinsko usklajene s cilji nejezikovnih predmetov. Vse analizirane aktivnosti so bile sicer usklajene s cilji nejezikovnih predmetov, vendar so bile delno usklajene (51 %) v nekoliko večji meri kot usklajene (49 %). Pod delno usklajene vsebine CLIL-aktivnosti smo šteli tudi tiste, katerih cilji se navezujejo na vsebino učnih načrtov iz prvega triletja osnovne šole. CLIL-vsebine ne morejo biti popolno usklajene s cilji iz učnega načrta nejezikovnih predmetov, če od učencev premalo pričakujejo in jim ne ponudijo možnosti, da uživajo ob reševanju izziva, primerneje njihovi starosti. Aktivnosti

morajo učencem ponujati ravno pravišnje raven izziva, da bodo motivirani za njihovo reševanje (Mehisto, 2012; Tomlinson, 2012).

Kot enega izmed kriterijev analize CLIL-aktivnosti smo izbrali tudi spodbujanje komunikacije in aktivne rabe novega besedišča. Ugotovili smo, da več kot polovica analiziranih aktivnosti spodbuja učence h komunikaciji in aktivnemu učenju. Malo manjši delež je tistih aktivnosti, ki učence delno spodbujajo h komunikaciji, v analiziranih učbenikih pa ni bilo aktivnosti oziroma je bila samo ena v učbeniku za 5. razred, ki učencev ni spodbujala h komunikaciji in aktivni rabi besedišča. Razvijanje sporazumevanja je eden izmed ključnih ciljev učenja tujega jezika, prav tako pa je ključni element CLIL-metodologije (Coyle idr., 2010; Mehisto idr, 2008).

Ker je medkulturna zmožnost prav tako temelj učenja tujega jezika in CLIL-pristopa, nas je zanimalo, kolikšen delež analiziranih aktivnosti spodbuja razvijanje medkulturne kompetence. Le 26 % CLIL-aktivnosti v analiziranih učbenikih spodbuja medkulturno zmožnost v 4. razredu, v 5. razredu pa je delež takih aktivnosti le 8 %. Nekaj več je sicer aktivnosti v učbenikih za 5. razred, ki medkulturno zmožnost delno razvijajo (36 %). Rezultati potrjujejo analizo Ilič (2017), ki je ugotovila, da obstajajo razlike v pogostosti kulturnih vsebin pri pouku angleščine med 4. in 6. razredom ter 5. in 6. razredom. Po oceni učiteljev lahko v učbenikih za 6. razred najdemo več kulturnih vsebin kot v učbenikih za 4. in 5. razred osnovne šole.

Ting (2022) poudarja, da se mora disciplinarni/strokovni diskurz, ki se pojavi v CLIL-aktivnostih ustrezno nanašati na vsebino in biti primeren starosti učencev. Iz tega razloga smo preverili, kolikšen delež aktivnosti ustreza temu kriteriju. Ugotovili smo, da je strokovni diskurz CLIL-aktivnosti v 4. razredu osnovne šole v enaki meri primeren kot delno primeren (37 %). Pri aktivnostih, namenjenih učencem v 5. razredu, se učencem primeren strokovni diskurz pojavi v nekaj več kot polovici aktivnosti. Nobena izmed analiziranih aktivnosti ne vsebuje prezahtevnega diskurza, učbeniki pa vključujejo precej CLIL-aktivnosti, v katerih je strokovni diskurz prelahak za učence, saj vsebuje vsebine iz prvega triletja osnovne šole. Ker se strokovni diskurz in cilji nejezikovnih predmetov povezujejo, se v večji meri ne ujemajo s kognitivno ravni učencev v 4. in 5. razredu osnovne šole.

Raziskovali smo še, na katere taksonomske stopnje bi lahko razvrstili naloge v CLIL-aktivnostih v učbenikih. Največ nalog se razvršča v nižje stopnje kognitivnih procesov, to so pomnjenje, razumevanje in uporaba (83 %). Višje stopnje, kot so analiza, vrednotenje in ustvarjanje, se pojavljajo v manjši meri (17 %). Assaly in Smadi (2015) sta analizirala učbenike za učenje angleščine in podobno ugotovila, da je večina nalog na nižji kognitivni stopnji (80 %), višje stopnje so bile zastopane v manjši meri (20 %). Tudi Banegas (2014) je v svoji analizi CLIL-aktivnosti v učbenikih za poučevanje angleščine ugotovil, da le 4 % analiziranih aktivnosti razvijajo višje stopnje kognitivnih procesov. Coyle idr. (2010) v prirejeni CLIL-matriki po Cumminsu (1984) predlagajo, naj bodo na začetku učenja kognitivne zahteve višje, jezikovne pa nižje ter naj bo prvi korak, ko so tako kognitivne kot jezikovne zahteve nižje, le prehodni.

Kot zadnje področje analize smo izbrali digitalno zastopanost v CLIL-aktivnostih. Večina CLIL-aktivnosti v analiziranih učbenikih vsebuje le delno vključitev digitalnih kompetenc, manj pa je takih, ki bi vključevale aktivno digitalno udeležbo učencev. Iz španskih srednjih šol poročajo o uspehu na področju združevanja CLIL-pristopa in uporabe digitalne tehnologije (Blázquez idr., 2013), zato bi bilo treba gradiva za poučevanje CLIL dodatno digitalno podkrepiti. Bozdoğan (2015) pa izpostavlja, da je področje združevanja CLIL-pristopa in digitalne tehnologije trenutno slabo raziskano in z znanimi rezultati trenutno ne moremo napovedati konkretnih rezultatov ter pričakovanih učinkov pristopa na učenje jezikov. Tomlinson (2012) opozarja na očiten, toda pomemben dejavnik, tj. da je vpliv digitalizacije na učenje jezika v največji meri odvisen od tega, kako jo učitelji uporabljajo v razredu.

9 Sklep

V pričujočem prispevku smo predstavili analizo CLIL-aktivnosti v učbenikih za učenje angleščine v 4. in 5. razredu osnovne šole. CLIL-pristop v slovenskih šolah ni pogosto prisoten, vendar kljub temu potrjena učna gradiva vključujejo CLIL-aktivnosti. Kot prvi korak v analizi gradiv smo na podlagi strokovne literature in priporočil iz učnega načrta za poučevanje angleščine v osnovni šoli izdelali kriterije kakovosti, ki smo jih nato v obliki kontrolnega seznama uporabili pri vrednotenju CLIL-aktivnosti v učbenikih.

Glede na prednosti rabe CLIL-pristopa in njegovo vedno večjo razširjenost v evropskem prostoru, bi si tudi pri nas želeli več vključevanja pristopa v pouk tujega jezika ali vsaj več medpredmetnega povezovanja, ki bi osmisлил učenje tujega jezika. Priporočamo, da gradiva, ki bodo nastajala za učenje jezikov, vključujejo več CLIL-aktivnosti in da so snovalci gradiv pozorni na dejavnike, ki smo jih analizirali v naši raziskavi. CLIL-aktivnosti naj vsebujejo vsebine različnih predmetov in tudi zadostijo ciljem različnih predmetov. Na ta način bo osnovnošolski predmetnik manj obremenjen, saj bomo določene cilje predmetov lahko uresničevali pri različnih predmetih. Raziskava je pokazala, da večina CLIL-aktivnosti v analiziranih učbenikih spodbuja h komunikaciji, kljub temu bi si v gradivih želeli še več kontekstualiziranih nalog. Prav tako pogrešamo več CLIL-aktivnosti, ki bi spodbujale medkulturne kompetence učencev ter naloge višjih kognitivnih ravni. S tem bi tudi zajeli disciplinarni/strokovni diskurz, primeren starosti učencev, in izboljšali njihovo disciplinarno pismenost.

V nadaljnjih raziskavah bi bilo zanimivo raziskati mnenja učiteljev glede kriterijev kakovosti ter katere kriterije za CLIL-aktivnosti bi sami izbrali za analizo ali ustvarjanje CLIL-gradiv. Prav tako bi bilo zanimivo ugotoviti, kakšen vpliv na učenje bi imela uporaba gradiva, ki bi ustrezala vsem izbranim kriterijem kakovosti. CLIL-aktivnosti, ki bi povsem ustrezala izbranim kriterijem kakovosti, v učbenikih, ki so bili vključeni v raziskavo, namreč nismo našli.

Literatura

- Alonso, E., Grisaleña, J. in Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 36–49.
- Anderson, C.E., McDougald, J.S. in Medina, L.S. (2015). CLIL for young learners. V Giannikas, C.N., McLaughlin L., Fanning, G. in Muller, N.D. (ur.), *Children learning English: From research to practice* (str. 137–151). Garnet.
- Assaly, I. R. in Smadi, O. M. (2015). Using Bloom's Taxonomy to Evaluate the Cognitive Levels of Master Class Textbook's Questions. *Canadian Center of Science and Education*. 8(5), 100–110. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p100>
- Banegas, D. L. (2014). An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17(3), 345–359. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.793651>
- Bauer-Marschallinger, S., Dalton-Puffer, C., Heaney, H., Katzinger, L. in Ute, S. (2021). CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1996533>
- Blázquez, M., Santos, J., Carro German, F., Diaz, G., Castro, M. Latorre, M., Plaza, I. in Arcega, F. (2013). Teaching technology with CLIL methodology: A case study. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*. 581–590. <https://doi.org/10.1109/educon.2013.6530164>

- Bloom, B. (1984). *Taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon.
<https://doi.org/10.4135/9781412963848.n30>
- Bozdoğan, D. (2015). Technology-enhanced CLIL classrooms. V Pokrivčaková, S. idr. (ur.), *CLIL in Foreign Language Education, e-textbook for foreign language teachers*. Nitra (str. 164–175). Constantine the Philosopher University. <https://doi.org/10.17846/clil.2015.164-175>
- Bulté, B., Surmont, J. in Martens, L. (2022). The impact of CLIL on the L2 French and L1 Dutch proficiency of Flemish secondary school pupils. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3151–3170. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2018400>
- Cenoz, J., Genesee, F. in Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics* 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: A general overview. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 374–400. <https://doi.org/10.5294/lacil.2016.9.2.6>
- Coyle, D. in Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL. Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108914505.013>
- Coyle, D., Hood, P. in Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern Classics. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511621956.002>
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. California State Department of Education.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cunningworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Heinemann.
- Dagarin Fojkar, M., Brzosko-Barratt, K. in Fernández-Fernández, R. (2024). Teacher's perceptions, classroom practices and needs in developing students' FL literacy skills: a transnational study. V Mourão, S. in Leslie, C.E. (ur.), *Researching Educational Practices, Teacher Education and Professional Development for Early Language Learning: Examples from Europe*. (v tisku). Routledge.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. in Nikula, T. (2014). "You Can Stand Under My Umbrella": Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213–218. <https://doi.org/10.1093/applin/amu010>
- Enever, J. (2018). *Policy and politics in global primary English*. Oxford. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09525-0>
- European Commission/Eurydice Report (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. Publications Office of the European Union.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>
- Goris, J.A., Denessen, E.J. in Verhoeven, L.T. (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe: A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 1–24.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474904119872426>
- Ilić, A. (2017). *Stališča in izkušnje učiteljev o razvijanju medkulturne zavesti v učbenikih in pri ponuki angleščine v drugem triletju osnovnih šol: magistrsko delo*. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
<https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=91841>
- Jazbec, S. in Dagarin Fojkar, M. (2010). Zgodnje učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine) z vidika analize opazovanja pouka in portfolijev učiteljev. V Lipavac Oštir, A. in Jazbec, S. (ur.), *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole* (str. 31–57). Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>
- Jazbec, S. idr. (2010). Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Zgledi CLIL-a. Zavod RS za šolstvo.
- 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.

- Jesenik, N., Skela, J. in Šavli, V. (2018). *My Sails 1, New*. Učbenik za pouk angleščine v 4. razredu osnovne šole. Založba Obzorja.
- Jesenik, N., Skela, J. in Šavli, V. (2018). *My Sails 2, New*. Učbenik za pouk angleščine v 5. razredu osnovne šole. Pivec.
- Jiménez Catalán, R.M. in Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL vs. non-CLIL. V Ruiz de Zarobe, Y., & Jiménez Catalán, R.M. (ur.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (str. 81–92). Multilingual Matters.
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781847691675-008/html?lang=en>
- Kirmeliene, V. (2022). *Facing the challenge of bringing cross-curricular content into the language classroom*. World of Better Learning. Cambridge. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2022/01/07/cross-curricular-content-elt-classroom/>
- Lasagabaster, D. in Ruiz de Zarobe, Y. (2010). CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training. Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. in Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal* 64, 376–395. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp082>
- Lauder, N., Shipton, P. in Torres, T. (2017). *Young Explorers 1, učbenik za angleščino v 5. razredu osnovne šole*. Oxford University Press.
- Lauder, N., Shipton, P. in Torres, T. (2017). *Young Explorers 2, učbenik za angleščino v 5. razredu osnovne šole*. Oxford University Press.
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A. in Rajšp, M. (2015). CLIL - orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje* 8(1/2), 11–26.
- Lipoglavšek, M. (2018). *Analiza naravoslovnih vsebin astronomija, kroženje vode v naravi in vreme v učbeniških gradivih za angleščino v 4. in 5. razredu osnovne šole: magistrsko delo*. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/5092>
- López-Medina, B. (2016). Developing a CLIL textbook evaluation checklist. *LACLIL*, 9(1), 159–173. <https://doi.org/10.5294/lacil.2016.9.1.7>
- Manderino, M. in Casteck, J. (2016). Digital Literacies for Disciplinary Learning: A Call to Action. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(1), 79–81. <https://doi.org/10.1002/jaal.565>
- Marangon, C. in Richieri, C. (2016). *Hi There! 4, učbenik za angleščino v 4. razredu osnovne šole*. Rokus Klett.
- Marangon, C. in Richieri, C. (2016). *Hi There! 5, učbenik za angleščino v 5. razredu osnovne šole*. Rokus Klett.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory*. University of Córdoba.
- Martín del Pozo, M. A. in Rascón Estébanez, D. (2015). Textbooks for Content and Language Integrated Learning: policy, market and appropriate didactics?. *Foro de Educación*, 13(18), 123–141. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.007>
- Martínez Agudo, J. D. (2020). The impact of CLIL on English language competence in a monolingual context: a longitudinal perspective. *The Language Learning Journal*, 48(1), 36–47. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610030>
- Martínez-Soto, T. in Prendes-Espinosa, P. (2023). A Systematic Review on the Role of ICT and CLIL in Compulsory Education. *Education Sciences* 13, 73. <https://doi.org/10.3390/educsci13010073>
- Mattheoudakis, M., Alexiou, T. in Ziaka, I. (2018). The impact of CLIL instruction on content learning: evidence from the Greek context. *Int. J. Innovation in Education*, 5(2), 92–109. <https://doi.org/10.1504/IJIE.2018.097850>
- McLoughlin, A. (2021). *How to write CLIL materials*. ELT Teacher 2 Writer. <https://eltteacher2writer.co.uk/our-books/how-to-write-clil-materials/>
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, 21, 15–33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539729.pdf>

- Mehisto, P., Marsh, D. in Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11–29. <https://doi.org/10.58265/pulso.5002>
- Moore, P. in Lorenzo, F. (2007). Adapting authentic materials for CLIL classrooms: An empirical study. *Vienna English Working Papers*, 16(3), 28–36. https://www.researchgate.net/publication/290828881_Adapting_authentic_materials_for_CLIL_classrooms
- Morton, T. (2013). Critically Evaluating Materials for CLIL: Practitioners' Practices and Perspectives. V J. Gray (ur.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (str. 111–136). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137384263.0009>
- Murphy, V. (2014). *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.12.006>
- 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. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero25/2%20Esther%20Nieto.pdf
- Novak, M. in Nuč, J. (2018). *Reach for the Stars 4. Učbenik za angleščino v 4. razredu osnovne šole*. DZS.
- Novak, M. in Nuč, J. (2018). *Reach for the Stars 5. Učbenik za angleščino v 5. razredu osnovne šole*. DZS.
- Otto, A. in Cortina-Pérez, B. (2023). CLIL-ing in Pre-primary Education. Towards a Holistic Approach to Implement CLIL in Early Childhood Education. V Otto, A. in Cortina-Pérez, B. (ur.), *Handbook of CLIL in Pre-primary Education* (str. 2–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04768-8_1
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51–70. <https://doi.org/10.30827/digibug.54022>
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2. izd). Oxford University Press.
- Pižorn, K. (2017). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A panacea for young English language learners? V Enever, J. in Lindgren, E. (ur.), *Early Language Learning. Complexity and Mixed Methods* (str. 145–163). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783098323-011>
- Pokrivčáková, S. (2015). CLIL in Slovakia: projects, research, and teacher training. V Pokrivčáková, S. (ur.), *CLIL in Foreign Language Education* (str. 17–30). Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre. <https://doi.org/10.17846/clil.2015.17-29>
- Program osnovna šola. Angleščina. Učni načrt. (2016). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_anglescina.pdf
- Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Učni načrt. (2013). Ministrstvo za šolstvo 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
- Puchta, H., Gerngross, G. in Lewis-Jones, P. (2017). *Super Minds 1, učbenik z DVD-romom za angleščino v 4. razredu osnovne šole*. Rokus Klett.
- Puchta, H., Gerngross, G. in Lewis-Jones, P. (2018). *Super Minds 2, Student's book*. Učbenik, slovenska izdaja. Rokus Klett.
- Richards, J. C. (2001). *The Role of Textbooks in a Language Program*. Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
- Roiha, A. (2019). Investigating former pupils' experiences and perceptions of CLIL in Finland: a retrospective analysis. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 92–103. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586514>

- Ruiz de Zarobe, Y., in Catalán, R. M. (2009). Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847691675>
- San Isidro, X. in Pérez Cañado, M. L. (2023). The learner's perspective on CLIL: Attitudes, motivations, and perceptions. V Banegas, D.L in Zapa-Hollman, S. (ur.), *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning* (str. 268–284). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003173151-23>
- Siepmann, P., Rumlich D., Matz, F. in Römheld, R. (2021). Attention to diversity in German CLIL classrooms: multi-perspective research on students' and teachers' perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1981821>
- Simmons, N. (2021). *Family and Friends 1, učbenik za angleščino v 4. razredu osnovne šole z nacionalnimi vsebinami v elektronski obliki*. Oxford University Press.
- Smajla, T. (2018). Vpogled v poučevanje tujega jezika po pristopu CLIL v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Zavod RS za šolstvo.
- Steiert, C. in Massler U. (2011). Guidelines for Evaluating and Developing CLIL Materials. V Ioannou-Georgiou S. in Pavlou, P. (ur.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* (str. 98–114). PROCLIL.
- Ting, T. (2021). *Jezik učenja in izobraževanja skozi prizmo znanosti (angl. The Language of Learning and Education as Seen Through Neuroscience)*. Jeziki štejejo. Tedenski pomenki. https://www.youtube.com/watch?v=evB-_1GCj_o
- Ting, T. (2022). *Priprava izobraževalnih gradiv skozi prizmo pristopov CLIL in EMI (angl. Designing Instructional materials: Some Insights from CLIL/EMI)*. Jeziki štejejo. Tedenski pomenki. <https://www.youtube.com/watch?v=M3FJwpcmv0>
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2). 143–179. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000528>
- Wei, R. in Feng, J. (2015). Implementing CLIL for young learners in an EFL context beyond Europe. *English Today* 31(1), 55–60. <https://doi.org/10.1017/s0266078414000558>