

Melita Lemut Bajec

Razvijanje koncepta kulturne dediščine s pristopom CLIL

Povzetek: CLIL (Content and Language Integrated Learning) je interdisciplinarni didaktični pristop, pri katerem jezik postane orodje za doseganje ciljev, ki se vežejo na vsebine različnih nejezikovnih učnih disciplin. Tak pristop omogoča celostno obravnavo teme, stimulira delo na višjih taksonomskih ravneh in pripomore k vzgoji kritičnega misleca. Z raziskavo, izvedeno med 54 gimnazijci, smo želeli ugotoviti, ali pristop CLIL res daje boljše rezultate na preizkusu znanja; kako dijaki pristop doživljajo ter ali lahko s pristopom CLIL vplivamo na zavedanje o kulturni dediščini bolj kot z drugimi ustaljenimi učnimi pristopi. Kvantitativne in kvalitativne podatke smo pridobili prek spletnega vprašalnika, ki so ga izpolnili tako dijaki kot opazovalci; preizkus znanja na temo kulturne dediščine, ki so ga dijaki rešili pred izvedbo pedagoškega eksperimenta in po njej, pa nam je dal ugotovitve glede uspešnosti dijakov na različnih taksonomskih ravneh. Ugotovili smo, da je znanje statistično boljše na srednji taksonomski ravni in na celotnem preizkusu znanja; da med skupinama obstajajo statistično pomembne razlike v zadovoljstvu z učnim pristopom v korist kontrolne skupine, a da so dijaki eksperimentalne skupine pristop CLIL tudi pozitivno ocenili. Ugotovili smo tudi, da učni proces ne vpliva na zavedanje o kulturni dediščini. Ker je analiza kvalitativnih podatkov pokazala na številne potenciale pristopa CLIL, bi bilo smiselno razmišljati o razvoju modela, ki bi pristop CLIL pripeljal v gimnazijski program in ga s tem oplemenitil.

Ključne besede: CLIL, tuji jezik, kulturna dediščina, interdisciplinarnost, gimnazijski program

UDK: 37.014

Znanstveni prispevek

Mag. Melita Lemut Bajec, Srednja šola Venó Pilon Ajdovščina, Cesta 5. maja 12, SI-5270 Ajdovščina, Slovenija; Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: melita.lemutbajec@gmail.com

Uvod

Didaktični pristop CLIL (Content and Language Integrated Learning) je interdisciplinarni učni pristop, pri katerem jezik služi kot orodje za doseganje ciljev jezikovnih in nejezikovnih učnih vsebin (Barwell 2005, str. 143). Kot tak omogoča celostno obravnavo teme, stimulira delo na višjih taksonomskih ravneh in spodbuja vzgojo kritičnega misleca (Kampen idr. 2016, str. 229). Ena izmed posebnosti pristopa je tudi v tem, da ob isti količini pouka omogoča dodatno učenje tujih jezikov, a ne na račun drugih predmetov (Eurydice Report 2017, str. 14).

V prispevku želimo bralcu ponuditi celovit in kritičen pogled na priložnosti in ovire pristopa CLIL. S pedagoškim eksperimentom, ki smo ga izvedli pri pouku angleščine na način timskega sodelovanja in medpredmetnega povezovanja z zgodovino v programu 2. letnika splošne gimnazije, smo želeli ugotoviti, ali pristop CLIL v primerjavi z drugimi ustaljenimi učnimi pristopi (UUP) omogoča boljše rezultate na preizkusu znanja, predvsem na višjih taksonomskih ravneh; ali lahko prek pristopa CLIL vplivamo na zavedanje o kulturni dediščini (KD) bolj kot prek UUP; kako dijaki pristop CLIL doživljajo glede na *zadovoljstvo, učinkovitost, motivacijo in način komuniciranja* ter glede na *zahtevnost učne snovi*. Raziskati smo želeli tudi morebitne pomanjkljivosti v pristopu CLIL.

Za vsebino učne snovi smo si izbrali koncept KD, ki je priporočeno tematsko področje *Učnega načrta za angleščino v gimnazijah* (2008) (UN), obenem pa je pomembno zastopan tudi v *Učnem načrtu za zgodovino* (2008). Izbor teme upravičuje tudi dejstvo, da so dijaki vse bolj izpostavljeni globalnim vrednotam in ideji globalnega državljanstva, kar lahko vodi v pomanjkanje zavesti o pomenu lastne KD in skupnih evropskih vrednot.

V prvem delu prispevka se osredotočamo na opredelitev pristopa CLIL, naštevamo ključne elemente in raziskujemo izvedbene možnosti, opisujemo učenčev in učiteljevo vlogo v pristopu in značilnosti učnih gradiv CLIL, opozarjamo na manko raziskav, izvedb in gradiv CLIL v Sloveniji v srednjih šolah, poudarjamo pomen koncepta KD ter načine poučevanja tega v splošnih gimnazijah. V drugem delu predstavljamo potek in ugotovitve raziskave ter nakazujemo smiselnost umestitve pristopa CLIL v dosedanjo šolsko prakso v Sloveniji.

Opredelitev pristopa CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Pristop CLIL se v literaturi omenja že leta 1995 v dokumentu *Izboljševanje in povečanje raznolikosti učenja in poučevanja jezikov v šolskih sistemih Evropske unije* (Council Resolution 1995), v katerem je poudarjena uporaba inovativnih metod, zlasti poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku. Leta 2003 je v dokumentu *Spodbujanje učenja jezikov in jezikovna raznolikost* (Commission of the European Communities 2003) pristop CLIL predstavljen kot eden izmed nosilcev uresničevanja ciljev EU, povezanih s tujejezičnim učenjem, zato je bilo sprejetih kar nekaj ukrepov z namenom spodbuditi integracijo vsebine in jezika pri učenju tujega jezika (Eurydice 2017).

Poznan je pod imeni jezikovna kopel, jezikovno tuširanje, integrirani pouk, bilingvalni pouk, popolna in delna imerzija ali, kot ga opišejo Lipavic Oštir idr. (2015), nejezikovni predmet v tujem jeziku. Gre za izvedbene različice pristopa, četudi je akronim CLIL »najbolj nevtralen in kot tak uporaben v različnih socialnih kontekstih in izvedbenih variantah, saj zadosti različnim izobraževalno političnim smernicam v Evropi.« (Lipavic Oštir in Jazbec 2009, str. 104–105).

Ob pravilni izvedbi »dviguje tuje jezikovne kompetence učencev na zelo visok nivo, spodbuja medkulturno razumevanje in je posebej pomemben korak na poti k večjezičnosti Evrope« (Jazbec in Lovrin 2015, str. 76). Pouku daje druga težišča, s poudarkom na »usvajanju pragmatično kulturne kompetence, kompetence učenja tujega jezika in kompetence učenja nejezikovnega predmeta« (Balek in Jazbec 2010, str. 27). Problemsko zasnovan pouk, ki je bistvo pristopa CLIL, razvija komunikacijske veščine, krepí strokovno pismenost in samozaupanje v lastno kompetentnost (Brumen idr. 2015, str. 29). Zaradi svoje večdimenzionalnosti predpostavlja timsko delo in medpredmetno povezovanje, kar pomeni intenzivnejše sodelovanje učiteljev (Jazbec in Lovrin 2015, str. 69–71). Dodati je potrebno še, da je pri pristopu CLIL zelo poudarjeno učenje z razumevanjem, ki zaradi avtentičnih učnih situacij poteka bolj spontano in intenzivno (Coyle idr. 2010).

Izvedbeni modeli pristopa CLIL

Pristop CLIL omogoča različne izvedbene modele, odvisno od tega, ali želimo poudariti element vsebine, komunikacije, kulture ali kognicije (Pevac Semec 2015, str. 46).

Vsebina

Ne glede na poudarek, ki ga ima posamezen model, je treba izhajati iz vsebin nejezikovnih predmetov, da učencev ne bremenimo z dodatnimi vsebinami, ampak obstoječe poglobimo in nadgradimo (Retelj in Pižorn 2010, str. 140) ter spodbudimo razvoj kritičnega mišljenja (Pevac Semec 2015, str. 56). Ker gre za izrazito praktičen pristop, ki v ospredje postavlja znanja in spretnosti, ki so človeku potrebna v socialni

interakciji in poklicnem življenju (Harrop 2012, str. 58), omogoča takšno izvedbo pouka tujih jezikov, da ti tvorijo naravno povezavo z drugimi disciplinami, in se približuje resničnim življenjskim okoliščinam, ki ne poznajo delitve na predmete (UN 2008, str. 31).

Kognicija

Skela in Dagarin Fojkar (2009, str. 57) poudarjata, da so cilji takšnega poučevanja stopnjevani kognitivni procesi, ki se dogajajo na višjih stopnjah Bloomove taksonomske lestvice (sinteza, analiza, vrednotenje, presojanje). A. Lah Šuster (2013, str. 98–99) v tem kontekstu omenja pomen načrtovanja ustreznih učnih strategij, ki omogočajo izgradnjo znanja, od faktografskega, konceptualnega in proceduralnega do metakognitivnega. Tako pomagamo učencem »aktivno nadzorovati, ocenjevati in izboljševati lastno pridobivanje znanja in njegovo uporabo« (Pevc Semec 2015, str. 54). V tem kontekstu navajamo raziskavo, opravljeno med učenci finskih javnih šol, ki poroča o pozitivnih učinkih pristopa CLIL na razvoj kognicije (Jäppinen 2005, str. 162). V večini primerov je bil kognitivni razvoj po pristopu CLIL podoben razvoju v maternem jeziku, v nekaterih primerih (v starostni skupini od 10 do 14 let) pa celo uspešnejši.

Kultura

Neločljiva povezanost jezika in kulture pri pouku tujih jezikov že sama po sebi razvija medkulturne zmožnosti ter pripravlja mladostnike na uspešno sodelovanje v večkulturni stvarnosti (Šečerov 2008, str. 466). Ozaveščanje in razvijanje vrednot medkulturnega dialoga in globalnega državljanstva je eden izmed postulatov pristopa CLIL (Coyle idr. 2010, str. 38). Jazbec in Lovrin (2015, str. 69) v tem kontekstu govorita o razumevanju različnosti in spodbujanju strpnosti, ki se pri pristopu CLIL intenzivneje razvijata. Medkulturno kompetenco v ospredje postavlja tudi UN (2008, str. 29), ki poudarja, da gre za bistven element zmožnosti kritičnega in analitičnega razumevanja lastne in tujih kultur ter lastnih in družbenih pogojev ter prepričanj.

Sporazumevanje

Sporazumevanje kot eden izmed glavnih ciljev pouka tujega jezika zahteva skupek jezikovnih, pragmatičnih, sociolingvističnih in strateških zmožnosti ter omogoča samostojno izražanje svojih misli, prepričanj in vrednotenj (Skela in Dagarin Fojkar 2009, str. 54). Prav zato je treba sporazumevanje, ki je po CLIL sestavljeno iz komunikacije in jezika, skrbno načrtovati (Coyle idr. 2010, str. 41).

Posebno pozornost je treba nameniti jeziku v vseh oblikah pojavnosti, in sicer kot *jeziku* učenja (osnovno sporazumevalno besedišče kot tudi ustrezno uporabljene

slovnične strukture), *jeziku za učenje* (strokovno besedišče, ki pomeni napredek na kognitivno višjo raven ter omogoča argumentiranje, raziskovanje in problematiziranje tematike) ter *jeziku skozi učenje* (usvojitev nenačrtovanih znanj in spretnosti ob sicer skrbno načrtovanem pouku) (Coyle idr. 2010, str. 53–65).

Anna Várkuti (2010, str. 76) je v raziskavi med madžarskimi srednješolci ugotovila, da so bile jezikovne kompetence srednješolcev, ki so sledili pouku po pristopu CLIL, na višji stopnji kot pri učencih kontrolne skupine. Prav tako so razvili obsežnejši besedni zaklad, bolje so uporabljali slovnična pravila in reševali kognitivno zahtevnejše jezikovne preizkuse, se bolj zavedali rabe tujega jezika in imeli boljše samopodobo.

Vloge učitelja in učenca v kontekstu poučevanja in učenja tujega jezika po pristopu CLIL

Poučevanje po pristopu CLIL postavlja pred učitelja visoke zahteve in pričakovanja, saj mora biti ob dobrem poznavanju svojega predmetnega področja vešč tujega jezika, zlasti ustrezne terminologije v tujem jeziku. Prav zato se v 15 izobraževalnih sistemih EU za poučevanje po pristopu CLIL zahteva učiteljeva dodatna usposobljenost na ravni B2 ali C1 (Eurydice Report 2017, str. 15). To primora učitelja, da izstopi z območja poznanega načina poučevanja in vstopi »v nekoliko manj predvidljivo območje progresivnejšega načina poučevanja, ki je značilno za okolja, v katerih ima ciljni jezik položaj drugega ali celo prvega jezika« (Skela in Sešek 2012, str. 74).

Učitelj mora tudi upoštevati, da se starejši učenci bolj zavedajo pomena znanja tujih jezikov za svojo osebno in profesionalno pot kot mlajši (Lipavac Oštir in Jazbec 2009, str. 112), kar povzroči, da se vloga tujih jezikov v kontekstu šole spreminja. Na to se je treba ustrezno odzvati in spodbuditi izvajanje integrativnega kurikula, medpredmetnega povezovanja, skupnega načrtovanja, preverjanja in ocenjevanja znanja (Retelj in Pižorn 2010, str. 136) ter tako zadovoljiti potrebe in ambicije učencev.

Osredinjenost na učenca učitelja navidezno postavi v drugi plan, ni več »prenašalec znanja, edini vir informacij in lovec na napake, ampak predvsem mentor, animator in ustvarjalec optimalnih okoliščin za učenje« (Skela 2008, str. 182). Taka delitev vlog stimulira učenčev razvoj in pripomore k njegovemu uspehu (Retelj 2015). Ta se iz pasivnega prejemnika informacij spremeni v aktivnega udeleženca učnega procesa, ki prevzame odgovornost za svoje znanje. Do spoznanj pride z lastnim miselnim trudom, tako da »danim podatkom prida smiselno interpretacijo, pri čemer ozavesti reševanje problemov kot temeljno učno tehniko« (Skela 2008, str. 159).

Učna gradiva, primerna za poučevanje po pristopu CLIL

Kakovosten pouk je v soodvisnosti s kakovostnimi učnimi materiali. Učitelji najprej posežejo po učbenikih, saj so ti »tekstovni učni medij, ki kljub sodobnim

medijem in gradivom ostaja pomemben in odločilen dejavnik učnega procesa« (Balek in Jazbec 2010, str. 30). Skela (2008, str. 155) poudarja vlogo učbenikov, saj v njih vidi odsev družbenopolitičnih okoliščin.

Pomemben korak v procesu usvajanja tujega jezika, ki bi mu morali nameniti večjo pozornost, je tudi usklajenost učnih načrtov jezikovnih in nejezikovnih predmetov na horizontalni in vertikalni ravni (Rutar Ilc 2019, str. 6–16). Zaradi umanjkanja tega in spričo poudarka na učenju jezika prihaja pri poučevanju tujih jezikov do poenostavljanja vsebin (Banegas 2014, str. 347). Pri CLIL pa ne gre za ponovno učenje že obstoječe teme v drugem jeziku, temveč za poglobljanje snovi, odpiranje novih perspektiv in predvsem učenje kritične distance do obravnavane snovi (Coyle idr. 2010, str. 96).

Treba je še poudariti, da založbe zaradi nepoznavanja številnih kontekstualnih dejavnikov (npr. kurikul in stopnja obvladovanja jezika glede na starost učencev v izobraževalni politiki določenega okolja) težko ponudijo že pripravljena gradiva za pristop CLIL, namenjena širšemu mednarodnemu prostoru, in se zato tudi ne odločajo za njihovo izdajo (Lucietto 2009, str. 13). V glavnem smo torej odvisni od samoiniciativnosti posameznih učiteljev, da pripravijo svoj material, ki bo ustrezal kontekstu poučevanja in vključeval teoretična izhodišča pristopa CLIL.

Pristop CLIL v Sloveniji

Kljub mnogoterim raziskavam, ki govorijo v prid pristopa CLIL (Kampen idr. 2018, Jiménez Catalán in Llach 2017; Merikivi in Pietila 2014 idr.), in priporočilom evropskih institucij, ki se ukvarjajo z jezikovno politiko (Svet Evrope, Evropska komisija idr.), ta »posamično, nesistemsko in pogosto pospremljeno z odporom« (Pevce Semec 2015, str. 55) vstopa v slovenski izobraževalni sistem. Eden izmed razlogov je tudi, da »koncept rahlja tradicijo ter močno posega v ustaljene koncepte in načine dela ter v ospredje postavlja konstruktivistični pristop, eksperimentalno delo, samostojne in sodelovalne oblike dela, izpostavi praktične in uporabne vidike jezika« (Jazbec in Lovrin 2015, str. 76).

V slovenskem prostoru je tako na temo pristopa CLIL malo raziskav. Večina se jih nanaša na osnovnošolsko okolje, zlasti nižje razrede in vrtce (Brumen idr. 2015; Jazbec in Lovrin 2015; Lipavc Oštir idr. 2015; Pevce Semec idr. 2015; Lipavc Oštir in Jazbec 2009), v srednjih šolah, še posebej gimnazijah, pa raziskav manjka. Jazbec in Lovrin (2015, str. 70) v preglednem znanstvenem članku predstavita mejnike na poti uvajanja pristopa CLIL v strokovno pedagoško paradigmo v Sloveniji, vključita izvedbene variante v srednjih šolah in opozorita, da je zaradi zakonsko določene rabe slovenščine kot učnega jezika tuji jezik kot delovni jezik v Sloveniji mogoč le na zasebnih mednarodnih šolah, na gimnazijah s programi mednarodne mature in v različnih projektnih oblikah.

Avtorici poseben poudarek namenita (prav tam, str. 70) raziskovalnemu projektu *Proučevanje možnosti novih pristopov in analiza dilem pri uvajanju nejezikovnih vsebin v jezikovni pouk v srednjih šolah v Sloveniji*, v okviru katerega so opisane

pojavnne oblike pouka nejezikovnih vsebin ter eksemplarični delno izvedeni in evalvirani didaktični moduli pristopa CLIL za osnovno in srednjo šolo.

Med literaturo, ki sledi postulatoma pristopa CLIL, lahko uvrstimo tudi zbornik *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* (Skela 2008), v katerem je poleg teoretičnih izhodišč predstavljenih tudi nekaj primerov dobrih praks problemsko zasnovanega tujejezikovnega pouka ter zbirka primerov medpredmetnega sodelovanja *Medpredmetne in kurikularne povezave* (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010), ki poudarja integrativni, kroskurikularni in problemski pouk, katerega cilj je razvijati kritično mišljenje.

V zadnjem času zasledimo le še raziskavo Andreje Retelj (2015, str. 76), ki se je ukvarjala z razvojem leksikalnih zmožnosti pri učenju nemščine v srednji šoli in ugotovila, da so dijaki, ki so se učili po pristopu CLIL, izkazali boljše razumevanje besedil, uporabili kompleksne stavčne strukture precej nad svojo pričakovano jezikovno zmožnostjo, tudi pri samostojni rabi besedišča so se odrezali boljše, njihova besedila so bila daljša, vsebovala so več zahtevnejših implicitno usvojenih besed in fraz.

Koncept kulturne dediščine (KD) v slovenskem splošnem srednješolskem izobraževanju

Po pregledu potrjenih učbenikov za angleščino v gimnazijah v Sloveniji avtorji članka ugotavljamo, da se koncept KD največkrat manifestira v spoznavanju svojih in tujih šeg, navad, značilnih jedi in praznikov. Gre za izrazito poudarjena zunanja znamenja, ki pa s pravim odnosom do dediščine nimajo povezave (Bogataj 1992, str. 15).

Fakin Bajec (2019) poudarja, da je morda prav zaradi umanjkanja ustreznih pristopov in znanj mladim dediščina nezanimiva in do nje ne kažejo nobenega posebnega odnosa. Da jo sicer povezujejo s turizmom, v praksah in stvaritvah naših prednikov pa jim ne uspe prepoznati družbenih, izobraževalnih, estetskih in okoljevarstvenih vrednot.

To pa so glavni potenciali, ki jih kulturi in KD pripisujejo evropske in nacionalne strategije ter mednarodne dediščinske institucije (UNESCO, Svet Evrope), kot tudi ključne kompetence za osebno izpolnitev in vseživljenjski razvoj, aktivno državljanstvo in vključevanje v družbo ter zaposljivost (UN 2008, str. 8).

Prav zaradi odsotnosti ustreznih pristopov do obravnave KD želimo v ospredje postaviti pomen medkulturnega dialoga, ki se zgodi v okviru pouka po pristopu CLIL in pripomore k ozaveščanju lastne kulture, navad, posebnosti ter spodbuja kritično razumevanje in vrednotenje družbenih procesov in dogajanj (Coyle idr. 2010, str. 40). Vse to pa je bistvenega pomena, saj sta razumevanje in ohranjanje lastne KD in raznolikosti »osnovi za ohranjanje evropske skupnosti, evropskih skupnih vrednot in evropske identitete« (European Commission 2017, str. 3).

Opis problema in namena

Čeprav UN (2008, str. 32) priporoča timski pouk in medpredmetno povezovanje kot pot k bolj celostnemu, tj. poglobljenemu in multiperspektivnemu pristopu do obravnavane tematike, to med učitelji ni ustaljena praksa (Mihelič 2010, str. 27). Učitelji učne ure običajno pripravijo in izvedejo samostojno. Pri načrtovanju vsebin se naslonijo oz. črpajo iz potrjenih učbenikov za učenje tujih jezikov, katerih glavna kritika je, da se tem ne lotevajo dovolj celostno in zato ne spodbujajo kritičnega razmišljanja o predmetu, učni snovi in o lastnem procesu učenja (Tomlinson 2012).

Koncept KD, ki je sestavni del predvidenih tematskih področij pouka tujega jezika (UN 2008, str. 19), se v praksi večinoma obravnava prek seznanjanja s tipičnimi jedmi, prazniki, šegami in navadami ob delu z besedili iz učbenikov. Ker je to enoplasten, površinski pristop k obravnavi tematike, se koncept KD ne problematizira in kritično ovrednoti na ravni družbenih, izobraževalnih, estetskih in okoljevarstvenih vrednot posameznika in naroda (Fakin Bajec 2019). Tako indiferentnemu odnosu do dediščine botrujeta tudi nepoznavanje in popolna odsotnost zavesti o njenem sodobnem pomenu (Bogataj 1992, str. 18), zato se mnogi mladostniki v svetu globalnih vrednot ne zavedajo pomena stvaritev prednikov za lastno in narodno identiteto sedanjosti in prihodnosti.

Namen raziskave je zato ugotoviti, ali je pristop CLIL zaradi svoje interdisciplinarnosti ugodna dopolnitev UUP k učenju tujega jezika, ki se osredotočajo na pridobivanje splošnega besedišča, usvajanje slovničnih struktur in razvoj splošnih komunikacijskih veščin, in raziskati, ali s kompleksnejšimi učnimi gradivi, ki kritično in celostno prikažejo neko tematiko ter so tudi intelektualno zahtevnejša, spodbudimo višje miselne procese, ki pripomorejo k bolj poglobljenemu dojetju obravnavane snovi, ter ali lahko prek pristopa CLIL vplivamo na zavedanje o pomenu KD.

Cilji

Z raziskavo smo želeli ugotoviti uspešnost pristopa CLIL v primerjavi z UUP, in sicer glede na dosežke na preizkusu znanja in zavedanje o KD v primerjavi z dijaki kontrolne skupine (KS) ter glede na doživljanje učnega pristopa in njegove pomanjkljivosti z vidika opazovalcev in dijakov eksperimentalne skupine (ES).

Raziskovalni hipotezi in raziskovalni vprašanji

Zastavili smo si dve hipotezi in dve raziskovalni vprašanji:

- H1: Dijaki ES dosežejo na celotnem preizkusu znanja boljše rezultate kot dijaki KS, predvsem pa na višjih taksonomskih ravneh.
- H2: Dijaki ES se bolj zavedajo pomena vrednote KD kot dijaki KS.

- RV1: Kako dijaki doživljajo pristop CLIL v primerjavi s poukom, ki poteka po UUP, glede na zadovoljstvo z učnim pristopom, učinkovitost, motivacijo in način komuniciranja ter glede na zahtevnost v povezavi z dijaki različnih intelektualnih in jezikovnih zmožnosti?
- RV2: Katere pomanjkljivosti v pristopu CLIL vidijo dijaki in katere učitelji opazovalci?

Metodologija

Vrsta raziskave, metode raziskovanja in tehnike zbiranja podatkov

Gre za kvalitativno in kvantitativno empirično raziskavo, utemeljeno na deskriptivni, kavzalni in eksperimentalni metodi.

V nadaljevanju predstavljamo gradivo za pouk po UUP in pristopu CLIL, preizkus znanja pred eksperimentom in po njem glede na vsebino in težavnost, spletna vprašalnika za dijake ter opazovalno shemo za opazovalce.

Gradivo za pouk po UUP je bilo sestavljeno iz drsnic (Kdo sem? S čim se identificiram? Kaj nas Slovence dela posebne? Kdo je tipičen Slovenec? Lepote Slovenije, Kaj je KD? Kaj sestavlja našo kulturno dediščino? ...) in besedila o lepota in posebnostih Slovenije in Slovencev z vidika tujca (besedilo s spleta). Poudarek je bil na širjenju splošnega besedišča in komunikaciji, v kateri so dijaki ponudili svoje odgovore na zastavljena vprašanja. Gradivo je pripravila učiteljica angleščine.

Gradivo za pouk po pristopu CLIL se je nanašalo na koncepte, kot so identiteta posameznika in naroda, proces identifikacije, snovna in nesnovna KD, načini njenega konstruiranja in varovanja, trajnostni razvoj, UNESCOV seznam KD, kreativnost, inovacija, vrednote ... Poudarek je bil na razumevanju konceptov, njihovem apliciranju na realne življenjske situacije, vzpostavljanju odnosa in kritične distance do KD. Gradivo je rezultat timskega dela učiteljic tujega jezika in zgodovine.

Preizkus znanja, ki sledi načelom Bloomove taksonomije in je bil enak pred eksperimentom in po njem, je nastal v tinskem sodelovanju učiteljic angleščine in zgodovine. Prva tri vprašanja, ki so se nanašala na najnižjo taksonomsko raven (TR) (reprodukcija in priklic znanja), so pomenila 25 % celotnega preizkusa. Osrednji del, ki je preverjal srednjo TR (uporaba, analiza), je pomenil 50 %. Vprašanja najvišjih TR (sinteza, vrednotenje, ustvarjanje) so obsegala 25 % celotnega preizkusa znanja, v katerem je lahko dijak dosegel 40 točk. Da smo lahko odgovore dijakov ocenjevali kar najbolj nepristransko, smo predhodno pripravili rešitve preizkusa znanja.

Priklic znanja je predvideval poznavanje definicije KD. Razumevanje se je nanašalo na vsebino UNESCOVE listine KD, ki jo je dijak moral ustrezno razložiti. Uporaba znanja se je kazala v argumentirani razlagi vsebine fotografij, iz opisa katerih je bilo razvidno, ali dijak zmore naučeno znanje aplicirati na različne življenjske situacije. Sposobnost analize se je izkazovala skozi razumevanje trenutnih dogodkov in smiselnega predvidevanja prihodnosti. Miselno sintezo je dijak izvajal, ko je v pojmih identiteta, dediščina, trajnostni razvoj idr. zmožel videti in

utemeljiti svojo vlogo. Vrednotenje se je dogajalo, ko se je dijak argumentirano in kritično opredelil do čevapčičev kot možne slovenske KD. Pri tem je moral pokazati razumevanje pojma KD, predvidevati je moral prihodnost glede na pretekle dogodke in sedanje trende. Izkazati je moral zavedanje, da »kultura ni statičen, pač pa nenehno spreminjajoč pojav, ki se oblikuje v interakciji z drugimi kulturami« (Mikolič Gomezel 2000, str. 174). Ustvarjalnost je dijak dokazal, ko je razmišljal o načinih aktivne vključitve mladih v ohranjanje dediščinskih praks, tako da je oblikoval svoj program spodbud.

Spletni vprašalnik 1ka, ki so ga dijaki KS in ES izpolnili pred izvedbo učnega sklopa in po njej, je bil sestavljen iz petstopenjske lestvice stališč in petstopenjske ocenjevalne lestvice ter se je nanašal na zadovoljstvo z učnim pristopom ter stališča in prepričanja v zvezi s KD.

Poleg tega so dijaki ES odgovorili še na spletni vprašalnik, sestavljen iz vprašanj odprtega in zaprtega tipa, ki nam je dal predvsem kvalitativne podatke ter se je nanašal na njihovo doživljanje pristopa CLIL.

Opazovalci so izpolnili opazovalno shemo za opazovalce, ki se je nanašala na iste konstrukte kot vprašalnik za dijake ES po eksperimentu.

Vzorec

Odločili smo se za namensko vzorčenje. V raziskavo je bilo vključenih 54 gimnazijcev manjše gimnazije na Primorskem, kar pomeni 34 % vseh gimnazijcev na tej šoli. Skupini smo izenačili po številu, spolu in oceni pri predmetu angleščina. Vzorec je zajel 26 dijakov in 28 dijakinj, starih 15 oz. 16 let, slovenske narodnosti. Šestindvajset dijakov je bilo del ES, 27 dijakov pa KS. Izvedbo obeh učnih pristopov je opazovalo devet strokovnih delavcev različnih strok (dve učiteljici slovenščine, trije učitelji angleščine, dva knjižničarja, svetovalna delavka, učiteljica biologije). Vsi omenjeni učitelji so večji hospitiranja, saj je na izbrani srednji šoli praksa kolegialnih hospitacij in kritičnega prijateljevanja dobro vpeljana.

Postopek zbiranja podatkov

Med učno uro angleščine pred eksperimentom so dijaki rešili preizkus znanja in izpolnili spletni vprašalnik. Temu je sledil sklop treh ur pouka angleščine po UUP v KS in sklop treh ur po pristopu CLIL v ES. Nato so dijaki obeh skupin ponovno pisali preizkus znanja in izpolnili spletni vprašalnik. Dijake ES smo prosili, da izpolnijo še dodaten spletni vprašalnik, čemur se je odzvalo 22 dijakov. Opazovalci so med ogledom obeh učnih pristopov izpolnjevali opazovalno shemo in jo po koncu eksperimenta tudi oddali.

Postopek obdelave podatkov

Za namene raziskave smo uporabili opisne in inferenčne statistične analize, glede na število spremenljivk pa univariatne in bivariatne statistične analize. Obdelave rezultatov spletnega vprašalnika smo se lotili z analizo notranje konsistentnosti konstruktov kulturna dediščina in zadovoljstvo – z izračunom Cronbachovega koeficienta α . Če je bila vrednost Cronbachovega koeficienta α vsaj sprejemljiva ($\alpha > 0,6$), smo izračunali opisne statistike posameznih konstruktov (frekvenčna porazdelitev, srednje vrednosti, mere variacije).

Pri opisnih statistikah smo bili posebej pozorni na koeficienta sploščenosti in asimetrije; če sta bili vrednosti znotraj intervala $[-2/+2]$, je to nakazovalo na približno normalno porazdelitev, ki smo jo dodatno preverili s preizkusom Kolmogorova in Smirnova. Kjer je bila potrjena ($p > 0,05$), smo izvedli Levenov preizkus homogenosti varianc in nato t-preizkus za neodvisna vzorca, s katerim smo ugotavljali, ali sta aritmetični sredini primerjanih skupin statistično pomembno različni. Če se katera od analiziranih spremenljivk ni porazdeljevala vsaj približno normalno, smo izvedli neparametrični Mann-Whitneyjev preizkus za dva neodvisna vzorca, s katerim smo ravno tako preverili, ali med vzorcema obstajajo statistično pomembne razlike.

Kvalitativne podatke, ki so jih posredovali dijaki ES in opazovalci, smo natančno prebrali in jih navzkrižno primerjali.

Rezultati in razprava

Sledita predstavitev in interpretacija rezultatov. Najprej predstavljamo rezultate, s katerimi smo preverjali H1 in H2. Nato se osredotočamo na ugotovitve, s katerimi smo odgovorili na RV1. Predstavljamo jih v zaporedju, ki ustreza postavkam oz. konstruktom znotraj RV. Na koncu predstavljamo še ugotovitve glede RV2. Preglednice s preizkusi smo dodali le tam, kjer smo želeli posebej podkrepiti rezultate statističnih preizkusov.

Še pred izvedbo eksperimenta smo preverili, ali imata skupini podobno znanje in zavedanje o pomenu vrednote KD in ugotovili, da razlike med ES in KS niso statistično značilne v prid nobeni od skupin, kar pomeni, da sta bili skupini izenačeni tako v znanju kot v odnosu do KD.

H1: Dijaki ES dosežejo na celotnem preizkusu znanja boljše rezultate kot dijaki KS, predvsem pa na višjih taksonomskih ravneh.

Za potrditev H1 so bili uporabljeni rezultati, ki smo jih pridobili s preizkusom znanja po eksperimentu. Ti kažejo na to (Preglednica 1), da med KS in ES obstajajo statistično pomembne razlike na srednji TR ($p = 0,026$) in na celotnem preizkusu ($p = 0,022$). Dijaki ES so torej dosegli boljše rezultate od dijakov KS, ko so odgovarjali na vprašanja, ki so zahtevala miselne procese uporabe znanj, sposobnosti analize in sinteze. Med skupinama na nižjih TR (reprodukcija in priklic znanja) ni

statistično pomembnih razlik ($p = 0,632$). Rezultati na najvišji TR se sicer nagibajo v prid boljšega ustvarjanja in vrednotenja pri ES ($p = 0,054$), vendar odstopanja niso dovolj velika, da bi lahko trdili, da med skupinama obstajajo statistično pomembne razlike. H1 smo tako delno potrdili.

TR	Skupina	M	SO	Mann-Whitney U	Statistična značilnost (dvostranska)
Nižja TR	KS	6,72	1,76	337,000	0,632
	ES	6,98	1,48		
Srednja TR	KS	13,93	3,93	236,000	0,026
	ES	16,19	2,47		
Najvišja TR	KS	6,07	2,55	254,000	0,054
	ES	7,39	2,35		
Skupaj	KS	26,72	6,76	232,000	0,022
	ES	30,56	5,48		

Preglednica 1: Rezultati na preizkusu znanja po eksperimentu po posameznih taksonomskih ravneh (TR) in skupaj

Menimo, da bi več ur pouka, namenjenega razvijanju koncepta KD, pokazalo statistično pomembne razlike, ki bi pri najvišjih TR pretehtale v prid ES. Vsekakor bi bilo dijake v prihodnje smiselno naučiti različnih tehnik, ki so povezane s procesi razmišljanja in sprejemanja odločitev ter spopadanja z izzivi in priložnostmi. Treba jih je izuriti v reševanju problemov, predvsem takih, ki predvidevajo višje miselne procese, zato da bodo zmogli razumeti in interpretirati različne življenjske situacije (Coyle idr. 2010, str. 30).

H2: Dijaki ES se bolj zavedajo pomena vrednote KD kot dijaki KS.

Za potrditev H2 smo uporabili rezultate, ki smo jih pridobili s spletnim vprašalnikom, ki so ga rešili dijaki obeh skupin po eksperimentu. Ugotovili smo, da med skupinama ni statistično pomembnih razlik, kar pomeni, da imajo po izvedenem sklopu ur dijaki ES podobno zavedanje o pomenu KD kot dijaki KS. Sklepamo lahko, da razlike v učnem pristopu ne vplivajo na zavedanje o pomenu KD (Preglednica 2), zato smo H2 ovrgli.

Skupina	M	SO	Mann-Whitney U	Statistična značilnost (dvostranska)
KS	17,64	1,68	179,000	0,294
ES	16,75	3,26		
Skupaj	17,26	2,58		

Preglednica 2: Zavedanje o pomenu KD

Ker so se dijaki ES večperspektivno, kritično in problemsko ukvarjali s KD, se zastavlja vprašanje, zakaj skupini ne kažeta statistično pomembnih razlik v zavedanju vrednote KD. Eden izmed razlogov bi lahko bil premajhno število učnih ur, v katerih smo obravnavali temo. Sprašujemo se tudi, v kolikšni meri lahko učni pristop sploh vpliva na posameznikove vrednote in prepričanja. Mislimo, da bi poglobljen vpogled v konstrukt lahko dobili z analizo več dijakovih izdelkov, pridobljenih skozi daljše obdobje (npr. prek portfelja).

RV1: Kako dijaki doživljajo pristop CLIL v primerjavi s poukom, ki poteka po UUP, glede na zadovoljstvo z učnim pristopom, učinkovitost, motivacijo in način komuniciranja ter glede na zahtevnost v povezavi z dijaki različnih intelektualnih in jezikovnih zmožnosti?

Zadovoljstvo

Iz primerjave aritmetičnih sredin (Preglednica 3) ugotovimo, da so dijaki KS izrazili večje zadovoljstvo z učnim pristopom ($M = 18,91$) kot dijaki ES ($M = 16,70$). To je potrdil tudi Mann-Whitneyjev U-preizkus, ki je pokazal, da med skupinama obstajajo statistično pomembne razlike ($p = 0,040$) v prid KS.

Skupina	M	SO	Mann-Whitney U	Statistična značilnost (dvostranska)
KS	18,91	1,62	149,000	0,040
ES	16,70	3,96		
Skupaj	17,75	3,21		

Preglednica 3: Zadovoljstvo z učnim pristopom

Ugotovitev, da so dijaki KS izrazili večje zadovoljstvo z izvedenim poukom kot dijaki ES, ni nepričakovana. Eden izmed razlogov bi lahko bil v poznanosti učnega pristopa, kar je dijakom KS ponujalo ustaljen potek učne ure. Kot običajno so se osredotočali na jezik (širjenje besedišča) in manj na vsebino. Tako je odpadla abstrakcija, povezana z razumevanjem koncepta KD, s katero so se ukvarjali dijaki ES, in koncept osmišljali z avtentičnimi situacijami iz svojega življenja, kar je zagotovo pomenilo novost, ki je od njih zahtevala večji miselni napor.

Sicer pa smo iz kvalitativnih podatkov ugotovili, da so bili tudi dijaki ES zadovoljni s pristopom CLIL. Eden izmed njih je svojo izkušnjo takole ubesedil: »Snov je bila podana na bolj praktičen in razumljiv način in ne samo teoretično.« Gre torej za izkušnjo »avtentične življenjske situacije, ki omogoča naravno učenje« (Coyle idr. 2010, str. 15). Dobljeni odgovori se skladajo s teorijo in kažejo na pozitivno izkušnjo s pristopom CLIL.

Učinkovitost učnega pristopa

Raziskali smo, ali bi lahko nov učni pristop opredelili kot bolj učinkovit način posredovanja znanja v primerjavi z UUP. Šestnajst od 22 dijakov je to potrdilo, kar so pojasnjevali z večjo aktivnostjo in praktičnostjo ter več sodelovanja. Učinkovitost so povezali tudi z lažjim razumevanjem snovi. Eden izmed dijakov je zapisal: »S takim pristopom bi se zagotovo več naučili že v šoli, doma bi bilo zato potrebno manj dela.« Drug dijak je dodal: »Tak način podajanja snovi omogoča boljše razumevanje.«

Tudi opazovalci so se strinjali, da gre za izjemno učinkovit učni pristop. Eden izmed njih je zapisal: »Dijaki so svoje (pred)znanje poglobili, spoznali nova dejstva, ki so strokovno podprta s primeri iz lokalnega okolja. Razvijali so kritičen odnos do KD, tako da so koncept aplicirali na svoje življenje. Poleg tega menim, da je CLIL bolj celosten in učinkovit tudi zato, ker pouka ne vodi samo 1 učitelj, ampak ga podpira tudi strokovnjak s področja obravnavane teme.«

Motivacija

Nadalje smo dijake ES in opazovalce vprašali, ali smo z učnim pristopom CLIL ustvarili pogoje, ki so v dijakih spodbudili večjo motiviranost za pouk. 19 dijakov je učni pristop bolj motiviral, tri pa ne. Med razlogi za večjo motiviranost so navedli, da »te tak učni pristop prisili v delo«, zlasti motivirajoče je bilo delo v skupinah, izražanje svojega mnenja, dejstvo, da »ni bilo napačnih odgovorov«, ter koristnost in zanimivost pouka. Dijaki, ki jih pristop ni motiviral, so navedli, da »niso navdušeni nad novostmi«. Opazovalci so dvig motivacije pripisali vprašanjem, ki so se dotikala izkušenj dijakov.

Komunikacija

Želeli smo tudi raziskati, ali obstajajo razlike v načinu komuniciranja. Dijaki ES so poudarjali: »Več smo sodelovali med seboj.«, »Od nas so pričakovali bolj izčrpne odgovore.« Opazovalci so videli bolj sproščeno, četudi zahtevnejšo komunikacijo, ki se je nanašala na poglobljeno vsebino. Eden izmed opazovalcev je poudaril: »Več je bilo zahtev po utemeljevanju, a sta obenem učiteljici skrbeli, da so dijaki razumeli koncepte, in to ves čas tudi aktivno preverjali s podvprašanji.« Opazovalci so še poudarili, da je bila komunikacija tudi pri KS povsem ustrezna, le vsebinsko manj zahtevna.

Zahtevnost

Vprašali smo, kako zahteven se jim zdi CLIL v primerjavi z UUP. Štirinajst dijakov je navedlo, da novi učni pristop zahteva »več razmišljanja in aktivnega sodelovanja«, kot tudi »solidno znanje angleščine« in je zato lahko zahtevnejši.

Osem dijakov zahtevnost ni bremenila. Opazovalci so poudarili, da pristop CLIL predpostavlja aktivnega dijaka, zahteva veliko utemeljevanja lastnih stališč in mnenj, veliko usklajevanja ter aktivnega poslušanja. Eden izmed njih je zapisal: »Po mojem mnenju je CLIL zahteven zlasti za tiste dijake, ki so manj veščji tujega jezika in niso odprti za deljenje mnenj in stališč. Menim pa, da bi tudi šibkejši dijaki veliko pridobili, le da bi morda potrebovali nekoliko več časa.«

RV2: Katere pomanjkljivosti v pristopu CLIL vidijo dijaki in katere učitelji opazovalci?

Osem dijakov ni zaznalo ovir, dva sta omenjala, da je tak pristop bolj zamuden in si ga zato »ne moremo prevečkrat privoščiti, ker v učnem načrtu ni veliko ur, veliko pa je snovi«. Pet jih je navedlo zahtevnejšo snov, nekaterim ni uspelo urediti zapiskov. Eden izmed dijakov je še dodal: »Tak pristop ni za vse, saj niso vsi dijaki odprti in pripravljeni na aktivno sodelovanje.« Sedem opazovalcev je menilo, da pristop CLIL zahteva od učiteljev veliko časa, energije, usklajevanja in organizacije tako pri pripravi gradiv kot pri izvedbi pouka, pri dijakih pa zahteva že določeno stopnjo znanja jezika, pomanjkljivost bi lahko bila tudi premalo posvečanja jezikovnim strukturam.

Sklepne ugotovitve

V sklepu povzemamo ugotovitve raziskave, v kateri smo razvijali koncept KD prek pristopa CLIL, ugotavljali njegove prednosti in pomanjkljivosti ter ga primerjali z UUP.

Delno smo potrdili H1. Ugotovili smo, da pristop CLIL omogoča boljše rezultate na celotnem preizkusu znanja, ni pa nam uspelo dokazati statistično boljših rezultatov na najvišjih TR, četudi se ugotovitve nagibajo temu v prid. Da bi potrdili H1 v celoti, bi bilo treba pristopu nameniti več učnih ur, v okviru katerih bi več časa posvetili delu na višjih miselnih ravneh (vrednotenje, ustvarjanje in presojanje), dijake bi bilo tudi treba naučiti različnih tehnik reševanja problemov.

Ugotovili smo tudi, da učni pristop ne vpliva na zavedanje o pomenu KD, in tako ovrgli H2. Ker se nam pri tem pojavlja pomislek, do kolikšne mere lahko z učnim pristopom sploh vplivamo na posameznikove vrednote in stališča, menimo, da bi bilo (v prihodnje) smiselno spremljati dijakova stališča in prepričanja v daljšem obdobju (npr. prek portfelja).

RV1 se je nanašalo na doživljanje pristopa CLIL v primerjavi z UUP. Četudi kvantitativni podatki kažejo na večje zadovoljstvo dijakov KS, velja razmisliti tudi o odgovorih dijakov ES, saj so ti svoje zadovoljstvo utemeljevali z avtentičnimi življenjskimi situacijami, ki jih je tak pouk simuliral. Odgovori, ki so se nanašali na zahtevnost pristopa, napeljujejo na razmislek, ali je CLIL enako ugoden za vse dijake ne glede na njihove intelektualne in jezikovne zmožnosti. Nesopren je

podatek, da pristop CLIL bolj motivira, da je zelo učinkovit v podajanju znanja in da spodbuja komunikacijo.

Z RV2 smo poskušali prepoznati pomanjkljivosti pristopa CLIL. Ugotavljamo, da so mnenja dijakov raznolika in se nanašajo na zamudnost in zahtevnost pristopa ter zahtevo po aktivnem sodelovanju, ob pogoju, da posameznik obvlada jezik do stopnje, ki mu omogoča aktivno vključitev v pogovor. Opazovalci so poudarili zlasti potrebo po veliki usklajenosti in zavzetosti učiteljskega para, da takšen pouk pravi in izvede.

Članek končujemo z ugotovitvijo, da je pristop CLIL zaradi svoje interdisciplinarnosti ugodna dopolnitev UUP k učenju tujega jezika, zato se nakazuje smiselnost raziskovalnega dela na tem področju v prihodnje, pri čemer bi veljalo razvijanju koncepta KD prek pristopa CLIL nameniti več učnih ur. Vsekakor pa menimo, da bi bilo smiselno učni pristop CLIL uporabiti vsaj občasno tudi v praksi in tako obogatiti ustaljene učne pristope k poučevanju tujega jezika.

Literatura in viri

- Balek, S. in Jazbec, S. (2010). *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1 VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 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, št. 3, str. 345–359.
- Barwell, R. (2005). Critical issues for language and content in mainstream classrooms: Introduction. *Linguistics and Education*, 16, št. 2, str. 143–150.
- Bogataj, J. (1992). *Sto srečanj z dediščino na Slovenskem*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Brumen, M., Kolbl Ivanjšič, P. in Pšunder, M. (2015). Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8, št.1–2, str. 27–42.
- Commission of the European Communities. (2003). *Spodbujanje učenja jezikov in jezikovna raznolikost*. Dostopno na: http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf (pridobljeno 6. 1. 2019).
- Council Resolution. (1995). *Improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union*. Dostopno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)&from=SL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812(01)&from=SL) (pridobljeno 4. 1. 2019).
- Coyle, D., Hood, P. in Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission. (2017). *Strengthening European identity through education and culture*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf (pridobljeno 8. 1. 2019).
- Eurydice. (2017). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fakin Bajec, J. (2019). Youth interpretation and utilization of cultural heritage and its values: Is heritage really boring and uninteresting? *Etnološka tribina* (v recenzentskem postopku).

- Harrop, E. (2012) Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, št. 21, str. 57–70.
- Jazbec S. in Lovrin M. (2015). Koncept CLIL – novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji: študija primera. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8, št. 1–2, str. 65–79.
- Jäppinen, A. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development content and language integrated learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19, št. 2, str. 148–169.
- Jiménez Catalán, R. in Agustín Llach, M. (2017). CLIL or time? Lexical profiles of CLIL and non-CLIL learners. *System*, št. 66, str. 87–99.
- Kampen, van E., Admiraal W. in Berry, A. (2018). Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, št. 2, str. 222–236.
- Lah Šuster, A. (2013). Učenje tujih jezikov v otroštvu – stopnja osebnotne razvitosti strategij v 2. triadi OŠ. *Vestnik za tuje jezike*, 5, št. 1–2, str. 95–113.
- Lucietto, S. (2009). Writing materials for CLIL: A lost cause? *Folio*, 13, št.1, str. 12–14.
- Lipavc Oštir, A. (2009). *Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah*. Maribor: Filozofska fakulteta Maribor.
- Lipavc Oštir, A. in Jazbec, S. (2009). Vzajemno delovanje različnih dejavnikov pri uvajanju CLIL-a v šolski sistem v Sloveniji. *Pedagoška obzorja*, 24, št. 3–4, str. 104–118.
- Lipavc Oštir A., Lipovec, A. in Rajšp, M. (2015). CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8, št. 1–2, str. 11–26.
- Mihelič, L. (2010). Medpredmetno povezovanje geografije in zgodovine v gimnazijah. *Vzgoja in izobraževanje*, 16, št. 3–4, str. 25–34.
- Mikolič Gomezel, V. (2000). Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovnstvo*, 45, št. 5, str. 173–184.
- Merikivi, R. in Pietila, P. (2014). Vocabulary in CLIL and in Mainstream Education. *Journal of Language Teaching and Research*, 5, št. 3, str. 487–497.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Z. Rutar Ilc in K. Pavlič Škerjanc (ur.). *Medpredmetne in kurikularne povezave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 19–42.
- Pevec Semec, K. (2015). Pedagoški pristop CLIL – izziv za profesionalni razvoj učiteljev tujega jezika na zgodnji stopnji šolanja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8, št. 1–2, str. 43–63.
- Retelj, A. (2015). Razvoj leksikalne zmožnosti pri učenju nemščine v srednji šoli: primerjava komunikacijskega pristopa in pristopa CLIL. *Šolsko polje*, 26, št. 1–2, str. 67–80.
- Retelj, A. in Pižorn, K. (2010). Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti. *Vestnik za tuje jezike*, 2, št. 1–2, str. 135–142.
- Rutar Ilc, Z. (2010). Medpredmetne in (kros)kurikularne povezave – priložnosti za aktivnejšo vlogo učencev in dijakov. *Vzgoja in izobraževanje*, 16, št. 3–4, str. 6–16.
- Skela, J. (2008). Vrednotenje učbenikov angleškega jezika z vidika kognitivne teorije učenja. V: J. Skela (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem*. Ljubljana: Tangram, str. 154–182.
- Skela, J. in Dagarin Fojkar, M. (2009). Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. V: K. Pižorn (ur.). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 26–62.

- Skela, J. in Sešek, U. (2012). Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: Učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*, 57, št. 3–4, str. 63–81.
- Šečerov, N. (2008). Učiteljeva vloga pri razvijanju medkulturne zmožnosti. V: J. Skela (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem*. Ljubljana: Tangram, str. 465–479.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45, št. 2, str. 143–179.
- Učni načrt – Angleščina* (2008). Dostopno na: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_anglescina_gimn.pdf (pridobljeno 3. 1. 2019).
- Várkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring linguistic competences. *International CLIL Research Journal*, 1, št. 3, str. 67–79.

Melita LEMUT BAJEC (Upper secondary school Veno Pilot Ajdovščina, Slovenia; University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia)

DEVELOPING THE CONCEPT OF CULTURAL HERITAGE THROUGH CLIL

Abstract: CLIL (Content and Language Integrated Learning) is an interdisciplinary didactic approach, in which the language is used as a tool to achieve goals of different school subjects. Such approach enables an in-depth overview of a topic, stimulates work on higher-order thinking levels and helps educate critical thinkers. The research conducted among 54 grammar school students aimed to find out whether teaching through CLIL leads to better test results; how students experience the approach and if it can affect the awareness of cultural heritage more than other commonly used pedagogical approaches. Quantitative data was gathered through questionnaires and test results. Qualitative data came from students' and monitors' answers. We found out that knowledge is statistically better on Bloom's middle taxonomic level as well as overall; there are also statistically significant differences in the satisfaction levels in favour of the other commonly used pedagogical approaches, nonetheless, the experimental group expressed a very positive first experience with CLIL. We found out no statistically significant differences between the two approaches on the awareness of cultural heritage. Yet, as numerous qualitative data gave various advantages of CLIL in comparison to the communicative approach it would be useful to think of developing a model that would bring CLIL into grammar schools at least occasionally and thus make the programme richer.

Keywords: CLIL, foreign language, cultural heritage, cross-curricular approach, grammar school

E-mail for correspondence: melita.lemutbajec@gmail.com