

Saša Podgoršek, Violeta Jurkovič, Mateja Dostal in Darja Mertelj

Analiza izobraževalnih potreb visokošolskih učiteljev tujih jezikov stroke v Sloveniji

Povzetek: Kljub temu, da smo v zadnjem desetletju priča povečani skrbi za kakovost poučevanja v visokošolskem izobraževanju, je programov za izobraževanje in stalno strokovno izpopolnjevanje za učitelje tujih jezikov stroke (TJS) zanemarljivo malo. Nedavne raziskave kažejo, da velik delež slovenskih in evropskih učiteljev poučuje TJS z zelo malo ali celo povsem brez specifičnega izobraževanja s področja TJS. Namen prispevka je podati poglobljen vpogled v stanje na področju začetnega izobraževanja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja za učitelje TJS v slovenskem visokem šolstvu. Analiza študijskih programov slovenskih univerz in intervjujev slovenskih visokošolskih učiteljev TJS je razkrila, da v slovenskem visokošolskem prostoru ni akreditiranih programov izobraževanja za učitelje TJS, obstajajo pa posamezni predmeti, ki obravnavajo poučevanje TJS ter proučujejo rabo jezika v znanstvenih in strokovnih besedilih. Obstoj potreb po izobraževanju se pri intervjuvanih visokošolskih učiteljih TJS, ki imajo izobrazbo s področja jezikoslovja, književnosti in poučevanja tujih jezikov za splošne namene, izraža v njihovem intenzivnem stalnem strokovnem izpopolnjevanju in podiplomskem študiju. Poglavitne ugotovitve te raziskave potrjujejo izsledke raziskav širšega evropskega visokošolskega prostora glede tega, da je izobraževanje za učitelje TJS nesistematično tudi v slovenskem visokem šolstvu in da so učitelji TJS praviloma jezikoslovci, ki so ob delu pridobili dodatno izobrazbo s področja poučevanja TJS. Ugotovitve te študije predstavljajo izhodišče za plemenitenje polja TJS, predvsem da se od izmenjave izkušenj in primerov dobre prakse odločneje premakne tudi v polje strokovno in znanstveno podprtega razvoja ter sistemsko urejenega temeljnega izobraževanja učiteljev TJS.

Ključne besede: tuji jeziki stroke, učitelji TJS, izobraževanje za učitelje TJS, izobraževalne potrebe učiteljev TJS, slovensko visoko šolstvo

UDK: 378

Znanstveni prispevek

Dr. Saša Podgoršek, lektorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: sasa.podgorsek@ff.uni-lj.si

Dr. Violeta Jurkovič, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za pomorstvo in promet, Pot pomorščakov 4, SI-6320 Portorož, Slovenija; e-naslov: violeta.jurkovic@fpp.uni-lj.si

Dr. Mateja Dostal, lektorica, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, Kardeljeva ploščad 17, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mateja.dostal@ef.uni-lj.si

Dr. Darja Mertelj, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: darja.mertelj@ff.uni-lj.si

Uvod

V zadnjem desetletju smo sicer priča rastoči skrbi za kakovost poučevanja v visokošolskem okolju, vendar pa je sistematično začetno izobraževanje za učitelje tujih jezikov stroke (TJS; angl. *Languages for Specific Purposes*) praviloma povsem ali vsaj v veliki meri odsotno tako v Sloveniji kot tudi v evropskem visokošolskem prostoru. Raziskave (Master 1997; Basturkmen 2014; Bocanegra-Valle in Basturkmen 2019) namreč kažejo, da večina učiteljev TJS v mednarodnem prostoru poučuje z zelo malo ali celo povsem brez začetnega izobraževanja na področju TJS. Izsledki raziskav kažejo, da je izobraževanje za kakovostno poučevanje (in posledično učenje) v tako specifičnem okolju nujno potrebno, zato se je vprašanj, ki se ob tem zastavljajo, treba lotiti sistematično (Majhanovich in Deyrich 2017). Kljub temu so raziskave o izobraževalnih potrebah učiteljev TJS v mednarodnem prostoru silno redke (Hüttner idr. 2009; Basturkmen 2014; Bocanegra-Valle in Basturkmen 2019; Vega Umaña 2020).

Pomanjkanje raziskovalnega interesa za to področje poleg majhnosti skupnosti učiteljev TJS izvira iz uveljavitve komunikacijskega pristopa pri poučevanju tujih jezikov, ki v ospredje postavlja izobraževalne potrebe učencev, potrebe učiteljev pa posledično zanemarja (Richards 1997; Hall 2013). Poleg večdesetletne tradicije izobraževanja (bodočih) učiteljev v okviru splošnih pedagoško-didaktičnih predmetov in raziskovanja tega polja ter tudi dodatnega izobraževanja učiteljev tujih jezikov za splošne namene je v slovenskem prostoru specifične izobraževalne potrebe učiteljev TJS raziskovala predvsem Zavašnik Arčnik (2006, 2009), vendar brez kvalitativne metodologije, ki bi v kombinaciji s kvantitativno metodologijo lahko omogočila bolj poglobljeno razumevanje obravnavane tematike (Berg 2001).

Namen tega prispevka je zato ugotoviti, kateri akreditirani programi za izobraževanje učiteljev TJS so na voljo v slovenskem visokošolskem prostoru, ter predstaviti izkušnje intervjuvanih visokošolskih učiteljev TJS s tovrstnim izobraževanjem doma in v tujini ter njihova mnenja o tem, v kolikšni meri je to potrebno za zaposlitev na delovnem mestu učitelja TJS, o specifičnosti njihovih izobraževalnih potreb ter o izzivih in težavah, s katerimi se soočajo pri svojem delu. Na ta način bomo dobili vpogled v morebitne posebne lastnosti in izobraževalne

potrebe učiteljev TJS v slovenskem visokošolskem prostoru, kar bo omogočilo načrtovanje izobraževanja, prilagojenega specifičnim potrebam te skupine učiteljev tujih jezikov.

Pregled literature

Po mnenju Dudley-Evans in StJohn (1998) lahko TJS definiramo s pomočjo treh absolutnih in štirih variabilnih lastnosti. Absolutne lastnosti so, da je pouk TJS vedno zasnovan tako, da si prizadeva zadovoljiti specifične učne in ciljne potrebe učencev, da uporablja metodologijo in dejavnosti, ki izhajajo iz določene stroke, in da se osredinja na jezikovne spretnosti, prvine in besedilne vrste, ki jih učenci potrebujejo za opravljanje teh dejavnosti. Variabilne lastnosti pa so, da je pouk TJS lahko zasnovan za posamezne stroke, da lahko uporablja metodiko, ki se po potrebi delno razlikuje od metodike poučevanja tujih jezikov za splošne namene, da je pogosto namenjen odraslim učencem jezikovne ravni, ki ni začetna. Belcher (2009, str. 2) tako učitelja TJS opiše kot »tujca, ki vstopa v tuje domene«.

Prvo večjo kvalitativno študijo izobraževalnih potreb učiteljev TJS v mednarodnem prostoru sta izvedli Bocanegra-Valle in Basturkmen (2019). Poglavitna cilja raziskave sta bila ugotoviti izobraževalne potrebe učiteljev angleščine kot TJS in proučiti lastnosti strokovnega znanja učiteljev TJS na dveh španskih univerzah. Ugotovitve kažejo, da lahko izobraževalne potrebe učiteljev TJS razdelimo v pet glavnih skupin in pripadajoče podskupine.

Prva skupina izobraževalnih potreb učiteljev TJS obsega snovanje učnih programov, ki vključuje analizo ciljnih in učnih potreb, znanja za poučevanje (angl. *teaching skills*), zmožnost samostojnega učenja, snovanja in priprave učnih gradiv ter motivacijske dejavnike. Druga se nanaša na poznavanje ciljne stroke, tretja pa na poznavanje rabe jezika v ciljni stroki. Četrta skupina potreb se nanaša na kolegialno sodelovanje tako z učitelji TJS kot tudi z raziskovalci in učitelji strokovnih predmetov, zadnja pa na potrebe po začetnem izobraževanju in stalnem strokovnem izpopolnjevanju. Avtorici poudarjata pomembnost vpetosti učitelja TJS v strokovno skupnost ter zadostnega poznavanja stroke in oblikovanja strategij za lastno stalno strokovno izpopolnjevanje (Bocanegra-Valle in Basturkmen 2019).

Kompetence učitelja TJS, ki naj bi izhajale iz ustrezno zasnovanega izobraževanja zanje, je kot del širše zasnovane raziskave med 225 visokošolskimi učitelji TJS v Franciji raziskala Vega Umaña (2020). V svoji raziskavi je kompetence učitelja TJS opredelila v štirih kategorijah, ki so: znanja za poučevanje, jezikovna znanja, znanja o ciljni stroki in rabi jezika v njej ter znanja o kulturi. Iz njih izhajajo tudi jezikovne dejavnosti, ki jih udeleženci v tej raziskavi najpogosteje uporabljajo pri poučevanju TJS, in sicer: analiza strokovnih besedilnih vrst, izvajanje strokovnih jezikovnih opravil in projektnega dela, osredotočanje na strokovne jezikovne elemente ter vključevanje strokovnih vsebin v pouk TJS.

Raziskave o izobraževalnih potrebah učiteljev TJS in zasnovi izobraževalnih programov zanje so se začele pojavljati že pred desetletji. Ewer (1983) jih je proučeval tako, da je ugotavljal težave, s katerimi so se ob prehodu k poučevanju angleščine

kot TJS soočali učitelji angleščine za splošne namene. Te težave je razvrstil v pet skupin, na katerih naj bi temeljilo izobraževanje za učitelje TJS, in sicer: odnosne (odnos do stroke, katere jezik poučuje), konceptualne (razumevanje stroke), jezikoslovne (terminologija in besedilne vrste posamezne stroke), metodične (poučevanje specifičnih skupin) in organizacijske težave (odnos do deležnikov pri pouku TJS).

Leta 1997 so v obsežni monografiji z naslovom *Teacher Education for Languages for Specific Purposes* (Howard in Brown 1997) avtorji iz mednarodnega okolja predstavili različne vidike izobraževanja učiteljev TJS. V nadaljevanju povzemamo glavne poudarke izbranih poglavij.

Tako Tudor (1997) poudarja, da je za TJS ključna označenost jezika oziroma obvladovanje polja jezikovne spretnosti, česar običajno ne zmorejo niti izobraženi govorniki maternega jezika, če niso iz določene stroke. Ta od učiteljev TJS zahteva sposobnost načrtovanja in udejanjanja učnega načrta na disciplinarnem področju, kjer niso strokovnjaki, ter sposobnost analize specializiranih besedilnih vrst in diskurza z elementi poučevanja TJS, kot so učni izidi, učna gradiva, jezikovna opravila in metode ocenjevanja. Dudley-Evans (1997) postavlja v ospredje, da poučevanje in učenje TJS ne temelji na teoriji, ki bi bila povsem drugačna od teorije učenja in usvajanja tujih jezikov za splošne namene, temveč kot specifično za TJS navaja pomembnost znanj in spretnosti za snovanje učnih programov, besedilno analizo, snovanje in ocenjevanje učnih gradiv ter analizo učenčevih potreb. Kljub temu, da se učiteljem TJS ni treba priučiti povsem novih didaktičnih pristopov, pa avtor od njih pričakuje znatno več angažmaja, poleg tega apelira tudi na njihovo večjo prilagodljivost in pripravljenost tvegati. Tako se kot pomembna kaže zmožnost analize besedilnih vrst, saj učitelju TJS (kot snovalcu učnih gradiv, ne le kot uporabniku razpoložljivih) omogoča identificirati tiste jezikovne vzorce, ki so za učence pomembni. Dodaja še, da je določena stopnja poznavanja stroke nujna, če želi učitelj TJS svoje učence ustrezno spodbujati k diskusiji o strokovnih temah, ter poudarja pomembnost ozaveščenosti o medkulturnih vidikih, predvsem pri določenih jezikovnih opravilih, na primer pri pogajanjih. Master (1997) ugotavlja odsotnost formalnega izobraževanja za učitelje TJS v ZDA, ki bi po njegovem mnenju moralo biti v obliki posebnih modulov umeščeno v programe izobraževanja za učitelje tujih jezikov za splošne namene. Podobno kot Master (1997) v ZDA je Howard (1997) izvedel analizo izobraževalnih programov za učitelje TJS v Veliki Britaniji. Ugotavlja, da ima večina učiteljev TJS temeljno izobrazbo s področja splošnega jezikoslovja in književnosti ali poučevanja tujih jezikov za splošne namene, kar ni dovolj za učinkovito poučevanje TJS.

Na Novi Zelandiji se na dveh univerzah izvaja izobraževanje za učitelje TJS pri dveh izbirnih predmetih (Basturkmen 2014). Predmeta se osredotočata na teoretična izhodišča TJS, analizo potreb, diskurz posameznih strok, snovanje učnih programov in gradiv ter prihodnje trende na področju TJS, analizo diskurza in korpusno jezikoslovje pa študentje usvojijo že prej. Kot odgovor na povečano potrebo po učiteljih TJS, ki jih na Poljskem primanjkuje, so na Univerzi Adama Mickiewicza v Poznaniu razvili nov koncept izobraževanja učiteljev nemščine (Kic-Drgas 2018). Obstoječi program izobraževanja učiteljev so razširili z moduli za jezike stroke (medicina, ekonomija, turizem itd.), v katerih je poudarek na interdisciplinarnem

sodelovanju jezikoslovnih kateder in strokovnjakov različnih strok. Pomembno so k programom za izobraževanje učiteljev TJS prispevale Hüttner idr. (2009), ki so na dunajski univerzi razvile program za izobraževanje učiteljev TJS, ki temelji na analizi korpusov besedilnih vrst. Njihov program temelji na izhodišču, da je nemogoče napovedati, s katerimi besedilnimi vrstami se bo pri svojem delu srečeval učitelj TJS. Ključnega pomena je potemtakem učitelje TJS izobraziti za samostojno analizo besedilnih vrst s korpusnimi orodji in na ta način razviti njihova znanja za učinkovito poučevanje TJS v spreminjajočih se učnih okoliščinah.

Kot omenjeno se je v slovenskem prostoru z izobraževalnimi potrebami učiteljev TJS ukvarjala Zavašnik Arčnik (2006, 2009). V raziskavi, ki jo je izvedla med 106 učitelji TJS na srednjih šolah in 45 učitelji TJS v visokem šolstvu, je ugotavljala mnenja udeležencev o pomembnosti specifičnih kompetenc za uspešno delo učitelja TJS in trenutno stopnjo usposobljenosti za vsako izmed ugotovljenih potrebnih kompetenc. Rezultati so pokazali, da so po mnenju respondentov najbolj pomembne kompetence za učitelja TJS na področju jezikovne zmožnosti, ocenjevanja, spodbujanja samostojnega učenja, specialnodidaktičnega udejanjanja različnih metod poučevanja, vrednotenja in snovanja gradiv ter ustrezne rabe jezika na terminološki ravni. Udeleženci so ocenili, da so najboljše usposobljeni za rabo tujega jezika, za besedno in diskurzivno ter za pravopisno raven. Največje vrzeli med pomembnostjo posamezne kompetence in ocenjeno stopnjo usposobljenosti pa so se pokazale pri spodbujanju samostojnega učenja, jezikovni spretnosti, področno strokovni sposobnosti in specialnodidaktični sposobnosti. Največje razlike med učitelji TJS na srednjih šolah in v visokem šolstvu so se pokazale na področju raziskovalnega dela ter pri potrebi po strokovnem in znanstvenem komuniciranju. Zavašnik Arčnik (2009) ugotavlja, da imata presenetljivo nizko oceno diskurzivna in žanrska zmožnost ter ugotavljanje učenčevih potreb, ki pa sta v mednarodni raziskovalni skupnosti prepoznani kot temelj TJS (Bocanegra-Valle in Basturkmen 2019; Hüttner idr. 2009; Dudley-Evans in StJohn 1998).

Od leta 2018 je razvoj izobraževanj za učitelje TJS vključen v več mednarodnih projektov, kar kaže na aktualnost obravnavane tematike. Projekt *Catapult* je zasnoval množični spletni tečaj za učitelje TJS, projekt *Erasmus+ TRAILS* pa kurikulum za pilotno izvedbo šole za izobraževanje učiteljev TJS, ki ga bodo v projektu *Erasmus+ LSP-TEOC*. Pro prenesli v spletno okolje Moodle.

Raziskava

Namen prispevka je ponuditi poglobljen vpogled v stanje v začetnem izobraževanju in stalnem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev TJS v slovenskem visokem šolstvu. Iz tega izhajajo naslednja raziskovalna vprašanja:

- RV1: Kateri akreditirani programi izobraževanja za učitelje TJS so na voljo v slovenskem visokošolskem prostoru?
- RV2: Katerih stalnih strokovnih izpopolnjevanj za poučevanje TJS se učitelji TJS udeležujejo pred nastopom službe in/ali po njem ter kakšen vpliv imajo ta izobraževanja na njihovo poučevanje in strokovni razvoj?

- RV3: Ali bi bili za pridobitev kvalifikacije učitelja TJS v visokošolskem prostoru nujni akreditirani programi izobraževanja za poučevanje TJS?
- RV4: Ali ima učitelj TJS podobne ali drugačne izobraževalne potrebe kot učitelj tujega jezika za splošne namene?
- RV5: Kateri so glavni izzivi in težave, s katerimi se srečujejo učitelji TJS od začetka svoje poklicne poti, in katere so njihove potrebe po stalnem strokovnem izpopolnjevanju, ki izhajajo iz teh izzivov in težav?

Zbiranje podatkov in analiza

Zbiranje podatkov je potekalo na dva načina. Podatke o študijskih programih smo pridobile s pregledom literature in predmetnikov študijskih programov, ki izobražujejo bodoče učitelje, kvalitativne podatke pa z intervjuji, za katere smo uporabile polstrukturirani vprašalnik, zasnovan v projektu *TRAILs*.¹ Podatke za raziskavo smo zbrale poleti 2019. Intervjuje smo posnele in jih transkribirale. Nato smo podatke kvalitativno analizirale. Za raziskavo so kvalitativni podatki ključni, ker nudijo globlji vpogled v raziskovano tematiko, saj ima vsak intervjuvanec drugačne izkušnje, pri čemer lahko pridejo do izraza tudi odnos in čustva posameznika (Marvasti 2004).

Najprej smo transkripcije uredile v skupni dokument in udeležencem pripisale kode s podatki o zaporedni številki učiteljice ali učitelja (U) in (prvim) jeziku, ki ga poučuje (ANG = angleščina, NEM = nemščina, FRA = francoščina, ITA = italijanščina). Postopek analize transkripcij sta neodvisno izvedli dve raziskovalki. Pri postopku kvalitativne analize smo uporabile induktivni pristop, ki je obsegal urejanje podatkov in večkratno natančno branje z namenom določanja in grupiranja kod ter oznake tipičnih in izstopajočih izjav. Obe analizi smo primerjale in preverile ugotovitve ter formulirale končno verzijo rezultatov.

Udeleženci raziskave

V raziskavi je sodelovalo 12 visokošolskih učiteljic in en visokošolski učitelj TJS s štirih slovenskih univerz: Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru, Univerze na Primorskem in Univerze v Novi Gorici.² Gre za izkušene visokošolske učitelje,

¹ *TRAILs* (LSP Teacher Training Summer School) Erasmus+ projekt (Re: 2018-1-FR01-KA203-048085) je potekal od 2018 do 2021. Pri projektu je sodelovalo osem partnerjev iz osmih držav (Francija, Slovenija, Italija, Velika Britanija, Španija, Poljska, Hrvaška in Nemčija), ki so na podlagi rezultatov analize izobraževalnih potreb učiteljev TJS ter primerov dobre prakse opredelili cilje in zasnovali program izobraževanja učiteljev TJS, ki je bil pilotno izveden kot zimsko šola na daljavo. V okviru projekta je bil zasnovan vprašalnik za polstrukturirane intervjuje, ki smo ga uporabile pri izvedbi intervjujev za pričujočo raziskavo.

² Sodelujoči v naši raziskavi so sodelovali tudi v spletni anketi za projekt *Erasmus+ TRAILs*, kjer so izrazili pripravljenost za sodelovanje v intervjujih in navedli svoje kontaktne podatke, na podlagi katerih smo stopile v stik z njimi.

večina ima od 21 do 25 let izkušenj s poučevanjem TJS in spada v starostno skupino od 51 do 60 let. Sodelujoči imajo visokošolsko diplomu s študijskih področij anglistika, germanistika, romanistika, slavistika ter primerjalna književnost in literarna teorija. Večina je študirala dva jezika.

Na dodiplomski stopnji nihče nima izobrazbe neposredno s področja poučevanja TJS. To pa se spremeni na 2. in 3. stopnji. Šest jih ima znanstveni magisterij in štiri doktorat znanosti s področja TJS, ena doktorat znanosti iz didaktike prevajanja in jezikoslovja ter ena visokošolsko diplomu ter specializacijo s področja tujega jezika in strokovnega področja (poslovne vede). Dve udeleženki sta študentki na 3. stopnji, kjer raziskujeta TJS. Ena udeleženka je zaključila magistrski študij na Univerzi v Manchestru, kjer je opravila tudi predmet *Poučevanje TJS* (angl. *Teaching English for Specific Purposes*). Izobrazbena raven intervjuvancev je visoka, večina je zaposlena na delovnem mestu visokošolske učiteljice lektorice, ena je docentka, ena izredna in ena redna profesorica, eden pa je upokojeni visokošolski učitelj docent. Največ jih poučuje angleški jezik, tri nemški, dve italijanski in ena francoski jezik. TJS, ki ga poučujejo, je za vse tuji jezik, in ne materni. Večina poučuje na 1. stopnji, izjemoma pa tudi na 2. in 3. stopnji študija (Preglednica 1).

Oznaka	Spol	Starost	Izobrazba	Število let poučevanja TJS	TJS, ki ga poučuje	TJS poučuje na stopnji	Zaposlitev na univerzi
U1-ANG	Ž	51-60	doktorat znanosti	11-15	angleščina	1., 2., 3.	UL
U2-ANG	M	71+	doktorat znanosti	30+	angleščina	1.	UL
U3-ANG	Ž	51-60	visokošolska diploma	21-25	angleščina	1.	UL
U4-ANG	Ž	51-60	doktorat znanosti	21-25	angleščina	1., 2.	UL
U5-ANG	Ž	41-50	znanstveni magisterij	16-20	angleščina	1.	UM
U6-ANG	Ž	61-70	doktorat znanosti	21-25	angleščina	1., 2., 3.	UP
U7-ANG	Ž	51-60	doktorat znanosti	21-25	angleščina	1.	UL
U8-ANG	Ž	51-60	znanstveni magisterij	21-25	angleščina	1.	UL
U9-NEM	Ž	51-60	znanstveni magisterij	21-25	nemščina	1.	UL
U10-NEM	Ž	41-50	znanstveni magisterij	16-20	nemščina	1.	UM
U11-NEM	Ž	51-60	visokošolska diploma in specializacija	30+	nemščina	1.	UL, UNG
U12-ITA	Ž	51-60	doktorat znanosti	30+	italijanščina, angleščina	1.	UL
U13-FRA	Ž	51-60	doktorat znanosti	26-30	francoščina, italijanščina	1.	UL

Preglednica 1: Podatki o naboru intervjuvancev

Rezultati raziskave in razprava

V raziskavi smo proučile stanje začetnega izobraževanja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja za visokošolske učitelje TJS v Sloveniji. V nadaljevanju so predstavljeni in ovrednoteni rezultati raziskave po posameznih raziskovalnih vprašanjih.

Razpoložljivost akreditiranih programov izobraževanja za učitelje TJS v slovenskem visokošolskem prostoru

Študijske programe jezikovnih smeri na slovenskih univerzah v študijskem letu 2021/2022 smo analizirale z vidika naslednjih treh skupin izobraževalnih potreb učiteljev TJS, opisanih v teoretičnem delu prispevka (Bocanegra-Valle in Basturkmen 2019): (1) snovanje učnih programov (znanja za poučevanje), (2) poznavanje ciljne stroke, (3) poznavanje rabe jezika v ciljni stroki (RV1). Analiza je razkrila, da v Sloveniji akreditiranih programov izobraževanj za učitelje TJS ni, obstajajo pa predmeti, ki pokrivajo prvo in tretjo skupino izobraževalnih potreb učiteljev TJS. Druga skupina potreb, ki zajema poznavanje ciljne stroke, je zelo specifična, zato v akreditiranih programih ni zajeta in sodi na področje strokovnega izpopolnjevanja.

Prvo skupino izobraževalnih potreb pokrivajo trije predmeti. V okviru enopredmetnega in dvopredmetnega pedagoškega študijskega programa Anglistika 2. stopnje na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (FF UL) je akreditiran predmet *Poučevanje angleščine kot jezika stroke*, ki obsega 3 točke ECTS. Sodi v nabor strokovnih izbirnih predmetov 1, izvaja pa se v obliki 30 ur vaj v 2. letniku (Predstavitveni zbornik ... 2021). Na dvopredmetnem pedagoškem magistrskem študijskem programu 2. stopnje *Poučevanje angleščine* na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru (FF UM) je akreditiran predmet *Poučevanje angleščine za posebne namene* v obsegu 15 ur predavanj in 15 ur vaj, ovrednoten je s 3 točkami ECTS, izvaja pa se v 3. semestru (Učni načrti predmetov ... 2021). Na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem (FHŠ UP) je v 1. letniku magistrskega študijskega programa 2. stopnje *Italijanistika* (pedagoški študijski program) med notranje izbirnimi predmeti akreditiran predmet *Didaktika strokovnih jezikov* v obsegu 90 ur, ovrednoten je s 3 točkami ECTS (Italijanistika ... 2021). Poučevanje tujega jezika stroke se po vedenju avtoric obravnava tudi v sklopu nekaterih didaktik različnih jezikovnih oddelkov Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru in Univerze na Primorskem. Analiza bibliografskih enot v Cobissu je razkrila eno enoto, namenjeno izobraževanju učiteljev TJS, to je gradivo za študijski predmet *Poučevanje angleščine kot jezika stroke* avtorice Urške Sešek (Sešek 2018).

V akreditiranih programih je večji poudarek namenjen poznavanju rabe jezika v ciljni stroki (tretja skupina potreb), saj večina vsebuje jezikoslovne in prevajalske predmete, ki se na različne načine posvečajo analizi diskurza in žanrov (npr. Analiza strokovnih besedil na FF UL, Angleščina za akademske potrebe na FF UM, Medkulturna komunikacija stroke 1 (jezik v turizmu, poslovni jezik) na FHŠ UP in Korpusno jezikoslovje na Fakulteti za humanistiko Univerze v Novi Gorici (FH UNG)). Po en predmet z vsake univerze je naveden za ilustracijo, saj natančna

analiza ponudbe jezikoslovnih predmetov ni predmet pričujoče raziskave, ki se ukvarja z izobraževanji za učitelje TJS.

Posledica opisanega stanja je, da imajo intervjuvani visokošolski učitelji TJS izobrazbo iz jezikoslovja, književnosti, prevodoslovja, splošnih pedagoško-didaktičnih znanj in/ali iz poučevanja tujih jezikov za splošne namene.

Izsledki pričujoče študije so izhodišče za plemenitjenje polja TJS, da se od izmenjave izkušenj in primerov dobre prakse odločneje premakne tudi v polje strokovno in znanstveno podprtega razvoja ter sistemsko urejenega temeljnega izobraževanja učiteljev TJS, ki v Sloveniji še ni na voljo, čeprav so izobraževalne potrebe učiteljev TJS jasno izražene (Zavašnik Arčnik 2009; Mertelj idr. 2016).

Udeležba učiteljev TJS na usposabljanjih za poučevanje TJS pred nastopom službe in/ali po njem ter vpliv usposabljanj na njihovo poučevanje in strokovni razvoj

Učitelji TJS so v raziskavi izrazili močno potrebo po izobraževanju za specifične poučevanja TJS, sodeč po vseh usposabljanjih, ki so se jih udeležili (RV2). Nihče ni navedel, da se po nastopu službe ni usposabljal.

Kot priložnost za strokovno izpopolnjevanje učitelji razumejo izobraževanja, udeležbo na konferencah, samostojni študij literature, izmenjavo izkušenj in mnenj ter mentorstva izkušenejših kolegic. Izmed intervjuvanih učiteljev jih je deset opravilo podiplomski študij s področja TJS, dve učiteljici pa sta še študentki na 3. stopnji, kot smo natančneje navedli v opisu udeležencev raziskave. Razen za angleščino kot jezik stroke so usposabljanja za druge TJS redka. Največkrat so navedena izobraževanja za učitelje angleščine kot TJS v organizaciji Britanskega sveta in Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika (SDUTSJ). Goethejev inštitut ponuja predvsem izobraževanja za učitelje splošne nemščine, ki pa se jih udeležujejo tudi učitelji TJS.

Tri intervjuvanke so navedle tudi udeležbo na daljših usposabljanjih v Veliki Britaniji in ena v Sloveniji. Intervjuvanki, ki sta se udeležili usposabljanj v Veliki Britaniji, sta navedli naslednje vsebine: »Usposabljanje je zajelo osnove analize potreb in snovanje učnih načrtov za TJS, rabo avtentičnih gradiv za poslovno angleščino, komunikacijske veščine za poslovne namene (sestanki, predstavitve, pogajanja itd.), evalvacijo in ocenjevanje« (U5-ANG) in »Zelo veliko je bilo, da greš v nekakšen presek med stroko in jezikom, da jemlješ vse materiale, na primer priročnike, takšne in drugačne, vsaj takrat je bilo za poslovanje veliko teh priročnikov, ki so imeli aktivnosti, zato da se ti naučiš, recimo, menedžmenta in da ti potem aktivnosti, ki so v takih priročnikih, preneseš v jezikovni razred, saj to je neke vrste vsebinsko in jezikovno integrirano učenje« (U6-ANG). Zadnja izjava kaže na razumevanje razlike med strokovnimi in jezikovnimi področji ter zmožnost, da učitelj TJS v učbenikih za stroko najde didaktično spodbudo za obogatitev svojih kompetenc ter jih uporabi kot vir strokovnega besedišča, avtentičnih gradiv in vaj. U7-ANG je opisala svojo izkušnjo z usposabljanjem na Centru za tuje jezike v Ljubljani. Poudarila je pomen praktičnega dela, ki je vključevalo raznovrstne ciljne jezikovne potrebe tečajnikov posameznih strokovnih skupin in pripravo ustreznih

gradiv zanje, ter pomen izmenjave izkušenj in diferenciacije za več ciljnih skupin hkrati: »Dobili smo en *topic* in izpit smo morali pripraviti na štiri različne načine. Vsaka taka priprava je trajala 45 minut.« (U7-ANG)

Učitelji kot koristna omenjajo tudi splošna usposabljanja (npr. o uporabi orodij za zbiranje in urejanje terminologije, informacijske in komunikacijske tehnologije, spletnih učilnic, nevrolingvističnega programiranja), ki pa morajo nujno temeljiti na specifičnih aktualnih strokovnih besedilnih vrstah, temah in gradivih, ker sicer nimajo prave uporabne vrednosti za učitelja TJS: »Delali smo pripravo na uro, načrtovanje, analizo teksta o parnem pogonskem stroju, a takih ladij že okrog 30 let ni več.« (U2-ANG)

Udeleženci raziskave poudarjajo tudi pomembnost kontinuiranosti izobraževanja: »Jaz se ves čas izobražujem. Znanje je mozaik in vedno opaziš, da ti še kakšen kamenček manjka, pa se točno na eno mesto lepo vklopi.« (U6-ANG) Poleg tega tudi opozarjajo, da učitelj lahko le tako sledi novostim in informacijam za pridobivanje in vzdrževanje potrebne poklicne samozavesti in suverenosti: »Seminarji, tečaji, konference, kongresi, delavnice SDUTSJ o poučevanju TJS so koristni za izmenjavo izkušenj« (U6-ANG), ne nazadnje pa omogočajo tudi samorefleksijo. Menijo, da v slovenski strokovni skupnosti učiteljev TJS predvsem v okviru SDUTSJ obstaja spodbudno okolje za kolegialno sodelovanje, torej je za del izobraževalnih potreb³ iz četrte skupine (Bocanegra-Valle in Basturkmen 2019) poskrbljeno.

Izkušeni slovenski visokošolski učitelji TJS so torej poleg podiplomskega študija navedli niz raznolikih izobraževanj, ki so se jih udeležili, o njih reflektirano poročali ter s tem osvetlili svojo močno izraženo potrebo po smiselnem in sodobnem izobraževanju za učitelje TJS. V marsikaterem primeru ni šlo zgolj za specifične enega strokovnojezikovnega področja, temveč za dodatno izobraževanje o temeljnem naboru izhodišč poučevanja TJS, kar bi dejansko sodilo v sklop začetnega izobraževanja učiteljev TJS, ne pa v karierno pot.

Nujnost akreditiranih programov izobraževanj za poučevanje TJS za pridobitev kvalifikacije učitelja TJS v visokošolskem prostoru

Intervjuvanci imajo o nujnosti akreditiranih programov (RV3) različna mnenja. Četudi večina meni, da udeležba na izobraževanjih za učitelje TJS ne bi smela biti pogoj za zaposlitev kot učitelj TJS, saj jim je visokošolsko izobraževanje omogočilo zelo dobro izhodišče za prilagoditev na poučevanje TJS v različnih ciljnih skupinah učencev: »Študij na fakulteti me je tako dobro pripravil na to, da bom kot začetnica soočena s tem, da se bom morala nekaj na novo učiti in raziskovati, da nisem bila presenečena, da je to potrebno« (U12-ITA), se iz izraženih stališč in izkušenj vendarle jasno nakazuje, da bi bila prilagoditev na TJS učinkovitejša, če bi bili na sistematičen način poleg splošnih pedagoških in metodično-didaktičnih znanj prejeli še znanja, ki so temeljna zgolj za kontekst poučevanja TJS: »Posebnosti tega poklica namreč zahtevajo od učiteljev TJS ne samo, da poznajo metodiko in didaktiko poučevanja

³ Drugi del, ki se nanaša na sodelovanje z učitelji strokovnih predmetov, bomo obravnavali v RV5.

tujih jezikov, ampak zahtevajo poznavanje posebnih pristopov k poučevanju TJS, znanje o tem, kako raziskovati posebne kontekste uporabe TJS, po drugi strani pa tudi znanje o tisti stroki, na področju katere učitelj TJS poučuje jezike stroke.« (U4-ANG) To realno potrebo še zlasti nazorno oriše intervjuvanka, ki je doživela tranzicijo od poučevanja tujega jezika za splošne namene k strokovnim namenom: »Spomnim se, da sem po več kot 10 letih učenja na jezikovni šoli ob prihodu na fakulteto bila na nek način čisto na začetku. Sama sem se morala znajti in poiskati odgovore na vprašanja: Kaj mora znati populacija študentov, ki jo učim? Kako bom sestavila učno gradivo? S kom se bom povezala?« (U8-ANG)

Med udeleženci raziskave ne obstaja konsenz o potrebnosti akreditiranih programov za pridobitev kvalifikacije učitelja TJS v visokošolskem prostoru. Večina je ozaveščena o tem, da visokošolski študij ne more pripravljati na jezikovne specifične posamičnega strokovnega področja, lahko pa bi posredoval vsaj nekaj osnov o ključnih razlikah med poučevanjem TJ za splošne in specifične namene, kar bi jim na začetku poklicne poti prihranilo veliko zagat in časa.

Podobnosti in razlike med izobraževalnimi potrebami učitelja TJS in učitelja TJ za splošne namene

Večina o podobnostih in razlikah (RV4) meni, da so osnove poučevanja jezika enake, poučevanje TJS pa je prilagojeno specifikam posamezne discipline. TJS je v veliki meri specifičen, saj poučevanje zahteva tudi učiteljevo znanje o stroki: »Jezikovni učitelj mora do neke mere usvojiti tudi strokovno področje, na primer ekonomija, strojništvo, zgodovina, in si odgovoriti na vprašanje, do kod mora usvojiti stroko: da zna več kot učenec, enako kot učenec ali pa se uči od učenca.« (U10-NEM) Čeprav intervjuvanci menijo, da je veliko podobnosti z didaktiko tujega jezika za splošne namene, pa navajajo tudi razlike, predvsem v dodatnih kompetencah učitelja TJS: »Na nek način je potrebno pridobiti dodatna znanja. S prakso, z dodatnim študijem, mogoče s kakšnimi dodatnimi gradivi, ki bi bila objavljena na spletu, ali pa s kakšnim MOOC-om.« (U1-ANG) Intervjuvanci navajajo nujnost stalnega širjenja in poglobljanja znanja v disciplini, kar je lahko dolgoleten proces, ki posledično vpliva na dolgotrajno zorenje učitelja TJS. Poleg tega je pomemben stalen stik s strokovnjaki: »Potrebuješ ljudi, ki že delajo v stroki, njih moraš vprašati in moraš poznati širše področje.« (U6-ANG)

Specifične potrebe po usposabljanju so odvisne od TJS, ki ga učitelj poučuje, in statusa učitelja TJS, kar vključuje ožje in širše delovno okolje. Kadar je učitelj TJS prepuščen samemu sebi, mu potrebo po izobraževanju prvenstveno zadovoljijo možnost izmenjave izkušenj z drugimi učitelji TJS in možnost refleksije, kar pa ni povsod preprosto: »Kritična refleksija je težja, če si edini učitelj za jezik na fakulteti. Jaz tega problema nimam, res sem edina za nemščino, ampak se posvetujem in pogledam tudi pri kolegicah anglistkah« (U10-NEM), in primerjave dobrih praks, npr. »kako si ti doživel skupino in kako se ti zdi, da so materiali delovali« (U5-ANG).

Prehod od poučevanja tujega jezika za splošne namene k poučevanju TJS ni nov pojav, saj ga je opisal že Ewer (1983). V raziskavi smo ugotovili, da imajo intervjuvanci

pri tem prehodu na konceptualnem področju največ težav z razumevanjem stroke, katere jezik poučujejo, na jezikovnem področju s spoznavanjem terminologije in besedilnih vrst ter na metodičnem področju z izvedbo analize potreb ciljne skupine. Vse to zahteva od učiteljev TJS specifične dodatne temeljne učiteljske kompetence za opravljanje nalog, ki se razlikujejo od nalog učitelja TJ za splošne namene. Tudor (1997) meni, da je za učitelja TJS ključno obvladovanje polja jezikovne spretnosti, česar pa običajno niso zmožni niti izobraženi (domači) govorniki, če niso iz določene stroke. Naši intervjuvanci niso poudarjali problemov ali šibkejšje pripravljenosti glede jeziko(slo)vnih vidikov, kar kaže na to, da so jih dodiplomski predmeti s področja besedilne analize v tem pogledu opremili z ustreznimi kompetencami.

Intervjuvanci učitelji so specifično v primerjavi s TJ za splošne namene videli v posamičnem strokovnem področju ali posamičnem TJS, kar naj bi bilo odločujoče, dejansko pa je skupno poučevanju TJS predvsem to, da mora učitelj TJS slediti razvoju strokovnega področja in se poglobljati v strokovna besedila. Podobna stalnica je omenjena (sicer pogosto le zaželeno) stalnost raznolikega sodelovanja s strokovnjaki, kar do neke mere razlikuje učitelje TJS od učiteljev TJ za splošne namene. Ne nazadnje, morda imajo v primerjavi z učitelji TJ za splošne namene tudi zato proaktivna izobraževalna družjenja učiteljev TJS v času kariere toliko večjo vlogo.

Glavni izzivi in težave, s katerimi se srečujejo učitelji TJS od začetka svoje poklicne poti, in njihove potrebe po stalnem strokovnem izpopolnjevanju, ki izhajajo iz teh izzivov in težav

Vsi učitelji razen enega so prešli s poučevanja splošnega tujega jezika na poučevanje TJS. Ne glede na to razliko so se vsi soočali s podobnimi izzivi in težavami (RV5).

Intervjuvanci učitelji TJS po svoji presoji niso bili v zadostni meri pripravljeni na sorazmerno zahteven prehod od poučevanja tujih jezikov za splošne namene na poučevanje TJS, čeprav imajo visoko izobrazbo. Vsekakor so znaten del kompetenc za poučevanje splošnega tujega jezika lahko prenesli na poučevanje TJS, prav tako so bili deloma usposobljeni za analizo besedilnih vrst (torej za spoznavanje rabe jezika v znanstvenih in strokovnih besedilih). Študijski programi so se posodabljali in vključujejo tudi predmete, ki usposablajo učitelje za besedilno in žanrsko analizo, kar je bližje realnosti žanrov v svetu raznolikih poklicev in strok, ki jih mora učitelj TJS (s)poznati, da lahko ustrezno oblikuje pouk TJS (Dudley-Evans 1997), kar je drugače kot takrat, ko so intervjuvanci učitelji opravili začetno izobraževanje.

Intervjuvanci velik del svojih prizadevanj vlagajo v raziskovanje polja specifičnih TJS ali več različnih strok (npr. angleščina za turizem, poslovna angleščina, angleščina za gostince) ali več tujih jezikov stroke (npr. poslovna italijanščina in poslovna angleščina). Pri večini ključni izziv v začetnih letih kariere izhaja iz tega, da pred začetkom poučevanja niso bili deležni nobenega temeljnega izobraževanja za poučevanje TJS: »Videla sem, kako bi bilo koristno, če bi znanja tega predmeta

dobila že pred začetkom poučevanja TJS, saj bi dobila pravilne usmeritve za svoje delo. Tako pa sem morala, kot večina drugih učiteljev TJS, do številnih spoznanj priti sama.« (U8-ANG) Razlike med poučevanjem TJ in TJS mnogi učitelji odkrivajo šele v praksi: »To sem šele zdaj ozavestila, prej nisem vedela, v čem je razlika« (U9-NEM), kar tudi kaže na potrebo po začetnem temeljnem znanju o poučevanju TJS.

Nekateri učitelji so omenili tudi čustvene dejavnike, s katerimi so se soočali predvsem na začetku svoje kariere. Ker jezikoslovci spočetka praviloma nimajo izobrazbe s strokovnega področja, katerega strokovni jezik poučujejo, to lahko vodi v stisko, ki se kaže kot pomanjkanje samozavesti in samozaupanja.

Poleg tega je večini učiteljev velik izziv raba informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT): skupna jim je pripadnost generaciji, ki ni rasla in se razvijala z IKT, temveč jo to znanje pridobivala sproti. Pomanjkljivo znanje rabe IKT učitelji rešujejo z udeležbo na usposabljanjih, kot so usposabljanje za rabo IKT pri pouku nemščine in usposabljanja SDUTSJ. Manjši delež izkušenih učiteljev TJS odlično obvlada rabo IKT, zato so tudi potrebe po usposabljanju o uporabi IKT različne in segajo od osnov do napredne rabe tehnologije: »Rabila bi znanje, premišlujem o tem, kako bom snemala prezentacije, skupinske predstavitve in vaje in izpite. Jih analizirala, pošiljala posnetke, slikovni in tonski *feedback*, plus moj napisani *feedback*.« (U7-ANG)

Posebno težaven izziv so izjemno heterogene skupine glede vstopne ravni splošnega znanja TJ ne le pri angleščini, temveč tudi pri drugih jezikih, kar zahteva vedno znova veliko dodatnega učiteljevega časa in energije, ki ju terjajo individualizacija, diferenciacija in aktivne oblike skupinskega dela in učenja, še zlasti, ko so skupine študentov izjemno velike.

Sodelovanje z učitelji strokovnih predmetov je drugi del izobraževalnih potreb četrte skupine (Bocanegra-Valle in Basturkmen 2019). Analiza je pokazala, da je tega sodelovanja zelo malo. Razloge za to najdemo pri obeh skupinah učiteljev. Intervjuvanci so navedli težavna usklajevanja, pomanjkanje volje, želje in/ali časa, čustvene dejavnike (strah, spoštovanje, tekmovalnost) pri posameznikih ter poklicnih, strokovnih in akademskih skupinah. Za sodelovanje se je potrebno potruditi, z leti se tega lahko naučimo: »Morali bi jih pridobiti in povabiti k sodelovanju.« (U1-ANG) Vendar pa so pomemben vir informacij o stroki tudi drugi, pogosto sorodniki, prijatelji (kot strokovnjaki) in drugi učitelji TJS: »Absolutno menim, da povezava s *content teacherjem* ni na prvem mestu. [...] Ni pomemben *teacher*, pomemben je vir vsebine. Ta vir je zame največkrat bila moja sestra, lahko je knjiga, [...] YouTube, internet, ni pa nujno tu *content teacher*.« (U7-ANG)

Med učitelji TJS prevladuje stališče o stalnosti izziva glede učnih gradiv, ki jih mora učitelj TJS pogosto pripravljati, popravljati in dopolnjevati, kar zahteva veliko znanja in časa. Učitelji TJS začetniki praviloma ne pripravljajo svojih gradiv, temveč uporabljajo tuja, kar spremljajo težave, npr. strah in stres zaradi nepoznavanja stroke. Prav nasprotno pa nekateri izkušeni učitelji radi pripravljajo gradiva: »Meni je pravzaprav razvoj gradiv bil največji užitek.« (U6-ANG) Spremembe zaznavajo v dostopu do gradiv, še posebej zaradi razvoja IKT: »Na primer pred leti smo se učitelji TJS ubadali s problemom, kako priti do strokovnih in znanstvenih tekstov, posnetkov, slovarjev itd. Ta problem je zdaj odpadel, nastal pa je s tem povezan

stres zaradi preveč informacij, ko na primer učitelj ne ve, kaj naj v poplavi virov vključi v pouk.« (U8-ANG)

Nadaljnjo omejevalno okoliščino predstavlja izoliranost od kolegov ter neprimerne razmere za sodelovalno delo in neformalno druženje na nekaterih fakultetah: »V službi na jezikovni šoli smo imeli veliko zbornico, kjer smo se družili vsi učitelji, si delili informacije, se učili drug od drugega, si nudili podporo. S prihodom na fakulteto sem prva leta zelo pogrešala ‚zbornico‘. Preteči je moralo kar nekaj časa, da sem se navadila na izoliranost v kabinetih.« (U8-ANG) Med drugim je prav pomanjkanje priložnosti za izmenjavo v strokovni skupnosti učiteljev TJS v Sloveniji leta 1997 botrovalo ustanovitvi Slovenskega društva učiteljev tujih strokovnih jezikov kot osrednje strokovne in raziskovalne skupnosti za področje TJS (Mertelj idr. 2016), ki ga intervjuvanci doživljajo kot dragoceno stanovsko organizacijo, v kateri najdejo možnosti za razvoj svojih pedagoških, strokovnih in raziskovalnih prizadevanj, neprecenljivo pa je društvo tudi kot podporno okolje, ki mnogim na matični ustanovi manjka. To mnenje pritrjuje izsledkom Bocanegra-Valle in Basturkmen (2019), ki sta poudarili pomembnost vpetosti učitelja TJS v strokovno skupnost.

Analiza intervjujev je razkrila tudi potrebo po premiku od modela izobraževanja samega sebe (Chen 2000) k sistemski rešitvi razvijanja specifičnih kompetenc učitelja TJS v začetnem izobraževanju, pri čemer naj se taki moduli nikakor ne bi strogo ločevali od izobraževanja učiteljev tujih jezikov za splošne namene. Že Kennedy (1983) predlaga izogibanje ozki usmerjenosti, saj bodo učitelji tujih jezikov v svoji karieri najverjetneje delovali v različnih učnih okoljih, morda tudi na področju poučevanja TJS.

Glavni izzivi, s katerimi se intervjuvani učitelji TJS soočajo pri svojem delu, so torej naslednji: pomanjkljiva pripravljenost na prehod od poučevanja tujih jezikov za splošne namene na poučevanje tujih jezikov stroke, stalnost izziva obvladovanja IKT za poučevanje, izjemno heterogene skupine študentov, nujnost stalnega pripravljanja in posodabljanja gradiv in učbenikov ter poseben pomen kolegialnega sodelovanja predvsem z učitelji strokovnih predmetov.

Sklep

Pričujoča raziskava je pokazala, da v Sloveniji akreditiranih programov izobraževanj za učitelje TJS ni, obstajajo pa predmeti, ki pokrivajo snovanje učnih programov ter proučujejo rabo jezika v znanstvenih in strokovnih besedilih. V jezikoslovnem smislu se predvsem na drugostopenjskem študiju izvajajo diskurznoanalitski predmeti, ki so del osnov za kompetence učitelja TJS, in splošni pedagoško-didaktični modul, ki daje osnove za (bodoče) učitelje (tudi) tujih jezikov, ne pa specifično za TJS. Skupni del pedagoškega modula in predmetne didaktike za bodoče učitelje tujega jezika za splošne namene sicer bodoče učitelje TJS opremljajo s številnimi znanji in kompetencami, ki so področjema TJ in TJS skupni, vendar pa intervjuvani učitelji TJS navajajo, da niso bili zadosti pripravljeni na sorazmerno zahteven prehod od poučevanja tujih jezikov za splošne namene k poučevanju TJS, čeprav imajo visoko izobrazbo, kar se ujema z izsledki Howarda (1997), ki je že pred

dobrima dvema desetletjema temeljno izobrazbo s področja splošnega jezikoslovja, književnosti in metodike poučevanja tujih jezikov za splošne namene ocenil kot nezadostno za učinkovito poučevanje TJS. Interes in skrb za nadaljnje generacije učiteljev TJS bi morala biti prepoznana v tem, da bi lahko na drugi stopnji študija bodoči učitelji vseh tujih jezikov temeljno izobrazbo in kompetence pridobili tudi za poučevanje TJS.

V prihodnosti bi veljalo natančneje raziskati, kako in kje so učitelji TJS na svoji karierni poti pridobili manjkajoča znanja in kompetence za poučevanje TJS ter v kolikšni meri se njihova pot razlikuje glede na število let izkušenj s poučevanjem TJS. Smiselno bi bilo raziskati tudi usposobljenost učiteljev TJS za poučevanje, ocenjevanje in snovanje gradiv za pouk TJS na daljavo, še posebej po izkušnji s poučevanjem v času epidemije.

Literatura in viri

- Basturkmen, H. (2014). LSP teacher education: Review of literature and suggestions for the research agenda. *Ibérica*, 28, str. 17–33.
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: an introduction. V: D. Belcher (ur.). *English for specific purposes in theory and practice*. University of Michigan Press: Ann Arbor, str. 1–20.
- Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Bocanegra-Valle, A. in Basturkmen, H. (2019). Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities. *Iberica*, 38, str. 127–150.
- Chen, T.-Y. (2000). Self-training for ESP through action research. *English for Specific Purposes*, 19, št. 4, str. 389–402.
- Dudley-Evans, J. (1997). Five questions for LSP teacher training. V: R. Howard in G. Brown (ur.). *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 58–67.
- Dudley-Evans, T. in St John, D. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ewer, J. R. (1983). Teacher training for EST: problems and methods. *The ESP Journal*, št. 2, str. 9–31.
- Hall, D. R. (2013). Teacher education for languages for specific purposes. V: C. A. Chapelle (ur.). *Encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, str. 5537–5542.
- Howard, R. (1997). LSP in the UK. V: R. Howard in G. Brown (ur.). *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 41–57.
- Howard, R. in Brown, G. (ur.). (1997). *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hüttner, J., Schmit, U. in Mehlmayer-Larcher, B. (2009). ESP teacher education at the interface of theory and practice: Introducing a model of mediated corpus-based genre analysis. *System*, 37, str. 99–109.
- Italijanistika (pedagoški študijski program)*. (2021). Dostopno na: <https://www.fhs.upr.si/sl/studij/2-stopnja/italijanistika-pedagoska> (pridobljeno 30. 8. 2021).

- Kennedy, C. (1983). How specific is ESP teacher training? *The ESP Journal*, št. 2, str. 51–52.
- Kic-Drgas, J. (2018). Fachspezifische DaF-Lehrer – ein neues Konzept für die berufliche Laufbahn in Polen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45, št. 6, str. 695–707.
- Majhanovich, S. in Deyrich, M. C. (2017). Language learning to support active social inclusion: Issues and challenges for lifelong learning. *International Review of Education*, 63, št. 4, str. 435–452.
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. Thousand Oaks: Sage.
- Master, P. (1997). ESP teacher education in the USA. V: R. Howard in G. Brown (ur.). *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 22–40.
- Mertelj, D., Godnič Vičič, Š., Jurkovič, V., Dostal, M., Celinšek, D. in Podgoršek, S. (2016). Mednarodna umeščenost raziskovanja tujih jezikov stroke v slovenskem visokošolskem prostoru = The positioning of foreign languages for specific purposes research in Slovenia's higher education within international trends. V: K. Aškerc Zadravec idr. (ur.). *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju : od teorije k praksi, od prakse k teoriji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, str. 37–43.
- Poučevanje angleščine kot jezika stroke*. (2021). Dostopno na: <https://anglistika.ff.uni-lj.si/izbirni-predmet/poucevanje-anglescine-kot-jezika-stroke-0> (pridobljeno 17. 8. 2021).
- Predstavitveni zbornik DRUGOSTOPENJSKI ŠTUDIJSKI PROGRAM ANGLISTIKA FF UL*. (2021). Dostopno na: https://anglistika.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/2_Anglistika_2021-22_maj.pdf (pridobljeno 17. 8. 2021).
- Predstavitveni zbornik DRUGOSTOPENJSKI ŠTUDIJSKI PROGRAM GERMANISTIKA FF UL*. (2021). Dostopno na: https://anglistika.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/2_Germanistika_2021-22_0.pdf (pridobljeno 17. 8. 2021).
- Richards, K. (1997). Teachers for specific purposes. V: R. Howard in G. Brown (ur.). *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 115–126.
- Sešek, U. (2018). *Poučevanje angleščine kot jezika stroke. Gradivo za študijski predmet v 2. letniku pedagoškega programa 2. stopnje, Anglistika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
- Skela, J. (2008). L'approccio comunicativo all'insegnamento della lingua straniera: naturalmente razionale o razionalmente naturale? *Le Simplegadi*, 6, št. 6, str. 27–47.
- Tudor, I. (1997). LSP or language education. V: R. Howard in G. Brown (ur.). *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 90–102.
- Učni načrti predmetov. Dvopredmetni pedagoški magistrski študijski program druge stopnje Poučevanje angleščine na FF UM, veljaven v študijskem letu 2021/2022*. (2021). Dostopno na: <http://www.ff.um.si/dotAsset/84857.pdf> (pridobljeno 17. 8. 2021).
- Vega Umaña, A. L. (2020). On the nature of ESP teachers' expertise: Results from a survey about ESP teaching in French higher education. V: M. Sowa (ur.). *In search of the LSP teacher's competencies/ À la recherche des compétences des enseignants de LS*. Bern: Peter Lang, str. 203–221.
- Zavašnik Arčnik, M. (2006). Model analize potreb učiteljev tujega strokovnega jezika v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja. V: C. Peklaj (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 103–112.
- Zavašnik Arčnik, M. (2009). Izobraževalne potrebe učiteljev tujega strokovnega jezika. *Pedagoška obzorja*, 24, št. 1, str. 76–88.

Saša PODGORŠEK (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Violeta JURKOVIČ (University of Ljubljana, Faculty of Maritime Studies and Transport, Slovenia)

Mateja DOSTAL (University of Ljubljana, School of Economics and Business, Slovenia)

Darja MERTELJ (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

AN ANALYSIS OF SLOVENIAN HIGHER EDUCATION LSP TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS AND EXPECTATIONS

Abstract: In the last decade, the quality of higher education teaching has received increasing attention. Nevertheless, the provision of education and professional development programmes for teachers of languages for specific purposes (LSP) remains limited. Recent research studies show that the vast majority of Slovenian and European LSP teachers teach LSP with very limited or practically no specific prior education in LSP teaching. The objective of this paper is to gain a comprehensive insight into the pre-service education and continuous professional education programmes for Slovenian higher education LSP teachers. The analysis of study programmes provided by Slovenian universities and of interviews conducted with Slovenian higher education LSP teachers has revealed that there are not any accredited programmes for the pre-service education of LSP teachers, however there are some LSP teaching methodology courses or courses in language use in academic or professional texts. The educational needs among the interviewed higher education LSP teachers who have a background in linguistics, literature, or general language teaching are met by their active involvement in continuous professional development activities and master's and doctoral degree studies. The main findings of the present paper mirror the findings of research studies conducted in the broader field of European higher education: systemic provision of LSP teacher education programmes is practically non-existent, while most LSP higher education teachers have a background in linguistics and have acquired LSP teaching competences during their LSP teaching careers. The findings of the present study represent a starting point for the further development of the field of LSP teaching in Slovenia and in the international environment. Therefore, instead of being based on the exchange of good practice and examples, LSP higher education teaching should take a more determined stance towards becoming based on high professional and scientific standards and systemic provision of pre-service LSP teacher education programmes.

Keywords: Languages for Specific Purposes, LSP teacher, LSP teacher education, LSP teacher educational needs, Slovenian Higher Education

Email for correspondence: sasa.podgorsek@ff.uni-lj.si