

Meta Lah

Problematika poučevanja francoščine v slovenskih osnovnih šolah

Povzetek: V prispevku predstavljamo položaj francoščine kot drugega tujega jezika v slovenskih osnovnih šolah. Cilj raziskave je bil ugotoviti, s kakšnimi težavami in omejitvami se srečujejo učitelji pri pouku tega jezika. S pomočjo kvalitativne raziskave, polstrukturiranih intervjujev z učiteljicami francoščine, smo ugotovili, da je problematičnih točk več: učiteljice so izpostavile urnike, velikost in heterogenost skupin, odločitev za izbiro jezika, podobo in status francoščine. Osredotočamo se zlasti na poučevanje v heterogenih skupinah po starosti in ravni znanja jezika, ki nastanejo, ker sta učencem omogočeni vsakoletno vključevanje v pouk francoščine in izstopanje iz njega. Učitelji morajo pouk torej nujno diferencirati in individualizirati, da je učinek kar najboljši, in tudi zato, da učence ohranijo in obdržijo skupine. S statusom in podobo jezika v slovenskem prostoru je povezan drug izziv: odločitev učencev za izbiro francoščine, na katero imajo v tej starosti največji vpliv starši. V članku na kratko predstavimo še ostale probleme, povezane s poučevanjem francoščine v slovenskih osnovnih šolah, in poskušamo podati predlog nekaterih rešitev.

Ključne besede: francoščina kot drugi tuji jezik, francoščina v osnovni šoli, heterogene skupine, diferenciacija in individualizacija, problemski pouk

UDK: 37.091.2

Znanstveni prispevek

Uvod

Medtem ko je položaj prvega tujega jezika v osnovni šoli že nekaj časa ustaljen, je status drugega tujega jezika bistveno manj dorečen. Po krajšem obdobju med letoma 2008 in 2013, v katerem je bil drugi tuji jezik obvezen, se danes spet poučuje kot obvezni ali neobvezni izbirni predmet in kot interesna dejavnost, večinoma v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole.

Med zbiranjem podatkov za pripravo predhodnih prispevkov o prostoru francoščine v celotnem slovenskem šolskem sistemu (Lah 2019, 2021) smo ugotovili, da je položaj francoščine kot tujega jezika v osnovni šoli še posebej pereč. Zelo verjetno so v podobnem položaju tudi drugi manj popularni in manj izbirani tuji jeziki, vendar se bomo v tem prispevku dotaknili le francoščine. Število učencev, ki izbirajo francoščino, je sicer precej konstantno, zelo problematični pa so nekateri drugi vidiki: odločitev za izbiro francoščine, ki je pogosto pogojena z željami staršev, motivacija za vztrajanje pri učenju, neprimerni urniki, podoba francoščine, ki velja za težak in relativno neuporaben jezik. Še zlasti sporno je dejstvo, da se učenci v pouk jezika lahko vključijo kadarkoli znotraj triletja, prav tako pa lahko kadarkoli tudi izstopijo. Učiteljem to povzroča nemalo težav, saj se soočajo s heterogenimi skupinami po starosti in znanju. Nujna sta torej diferenciacija in zanimiv, atraktivno zastavljen pouk, ki učence motivira, da vztrajajo.

Namen prispevka je v grobih črtah predstaviti širšo problematiko poučevanja francoščine kot drugega tujega jezika v osnovni šoli in se podrobneje posvetiti eni od perečih točk, heterogenim skupinam učencev. Prav heterogene skupine po starosti in znanju so namreč problem, ki učiteljem povzroča največ težav in je hkrati zanje tudi največji izziv.

Položaj francoščine v slovenskem šolskem sistemu in specifikje poučevanja v osnovni šoli

V slovenskih osnovnih šolah se francoščina poučuje kot obvezni in kot neobvezni izbirni predmet ter kot interesna dejavnost (krožek). Večina učencev jo

izbira v zadnjem triletju (kot obvezni ali neobvezni izbirni predmet), nekaj že v drugem triletju (kot neobvezni izbirni predmet). Ponekod je prisotna tudi v prvem triletju, vendar za to starost novjših podatkov žal nimamo; zadnji so dostopni za leto 2007/08, ko se je francoščina kot interesna dejavnost v prvem triletju poučevala na 13 osnovnih šolah in jo je obiskovalo 173 učencev (Pižorn 2009, str. 41).

V primerjavi s srednjimi šolami, kjer se je število učencev od leta 2006 več kot prepolovilo (leta 2006/07 4328 učencev, leta 2019/20 1914, Lah 2019), je število učencev osnovnih šol bolj kot ne primerljivo skozi leta. Podatki so razvidni iz spodnje tabele:

Šolsko leto	Število učencev – OIP, ¹ NIP ² skupaj
2006/07	1927
2007/08	1967
2008/09	1527
2009/10	1439
2010/11	1578
2011/12	1446
2012/13	1583
2013/14	1654
2014/15	1786
2015/16	2092
2016/17	2297
2017/18	2047
2018/19	1864
2019/20	1910
2020/21	1980

Tabela 1: Število učencev – osnovna šola³

Poučevanje francoščine v osnovnih šolah se je razmahnilo po letu 2005, ko se je zaključil projekt ministrstva za šolstvo *Vzpodbujanje učenja in poučevanja francoščine v osnovni šoli* (VUPFOŠ). V dveh letih se je število šol, na katerih se je francoščina poučevala kot izbirni predmet, povečalo z 2 na 85, ob koncu projekta se je francosko učilo 2047 učencev. Kot je razvidno iz tabele, je število učencev začelo upadati po letu 2009 in spet rasti po letu 2015. Na število učencev je v kasnejših letih vplival tudi status drugega tujega jezika: leta 2008 se je drugi tuji jezik začel uvajati kot obvezni predmet v osnovnih šolah.⁴ Pod okriljem Zavoda RS za šolstvo pa je trenutno francoščina kot neobvezni izbirni predmet v drugem in tretjem triletju ponujena tudi v okviru razširjenega programa v osnovni šoli.⁵

¹ Obvezni izbirni predmet.

² Neobvezni izbirni predmet.

³ Za podatke se zahvaljujem Bronki Straus z Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.

⁴ *Pravilnik o postopnem uvajanju drugega tujega jezika v osnovni šoli* je bil sprejet 8. 5. 2008 in je prenehal veljati 31. 8. 2012.

⁵ Več informacije najdete na spletni strani ZRSŠ.

Heterogene skupine, diferenciacija in individualizacija pouka, problemsko naravnan pouk

V heterogenih skupinah se učitelji nujno soočajo z diferenciacijo in individualizacijo. Strmčnik (1987, str. 12) diferenciacijo opredeli kot »pretežno organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene in heterogene skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene«. Čeprav v našem primeru ne gre za diferenciacijo, ki bi jo učitelji izvajali prostovoljno, temveč so vanjo prisiljeni, gre za notranjo diferenciacijo in individualizacijo, ki jo Strmčnik definira takole: »Za notranjo diferenciacijo in individualizacijo je značilno, da ohranjata naravno heterogene učne razrede in oddelke, individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev pa skušata upoštevati znotraj razredov, in sicer z variiranjem učnih ciljev in vsebin ter še zlasti socialnih učnih oblik, metod in učne tehnologije ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov.« (2001, str. 378) J. Kalin dodaja, da je »naloga notranje učne diferenciacije in individualizacije optimalno spodbujanje kognitivnega razvoja vsakega posameznika, razvijanje različnih osebnostnih lastnosti, pospeševanje samostojnosti, bogatenje sposobnosti sodelovanja učencev ipd.« (2006, str. 80). Za uspešno izvajanje diferenciacije je potrebno tudi dobro vzdušje v razredu: »Za učinkovito izvajanje učne diferenciacije in individualizacije je temeljnega pomena vzpostavljanje ustreznega odnosa med učitelji in dijaki ter oblikovanje primerne oddelčne klime.« (Kalin idr. 2011, str. 11) Prav vzdušje v razredu je v našem primeru še posebej pomembno, saj morajo učitelji učence pri izbirnem predmetu najprej pridobiti in kasneje tudi obdržati.

Med modeli notranje diferenciacije, ki jih predstavlja Strmčnik (2001, str. 379–381), je naš primer najbližje tretjemu modelu: »Diferencijski ukrepi obsegajo:

- učne naloge, metode, socialne oblike, grupiranje učencev,
- učno pomoč.

Diferenciacija je potrebna zaradi razlik v:

- učnih zmožnostih,
- učni motiviranosti,
- kooperacijski pripravljenosti in sposobnosti.«

Kar se tiče skupin pri pouku tujih jezikov, pravita David in Abry, da bi »morali pri pouku tujega jezika načeloma govoriti o homogenih skupinah: skupina, ki se uči tuji jezik, bi morala biti sestavljena iz učencev, ki imajo enako raven, ‚začetno‘, ‚srednjo‘ ali ‚nadaljevalno‘ [...] Kljub temu pogosto vidimo, da se zgodi obratno in se v enem razredu zaradi različnih razlogov (predvsem takih, vezanih na institucijo ali finance) znajdejo učenci različnih stopenj« (2018, str. 12). David in Abry navajata primer pouka angleščine v Franciji, kjer angleščino večina staršev za svoje otroke

izbere za prvi tuji jezik. Tako se pogosto zgodi, da se »učitelj v razredu znajde pred učenci, ki zelo dobro znajo angleško, saj so živeli v državi, kjer se govori ta jezik, v istem razredu pa ima tudi učence, ki nimajo potrebnega znanja, da bi dosegli cilje, predpisane z uradnimi dokumenti« (2018, str. 16). Avtorici kot primer heterogenih razredov pri pouku tujega jezika navajata tudi nekatere druge države, na primer Poljsko, Španijo, Rusijo, Tajsko in celo Slovenijo: »Na nekaterih univerzah (na primer v Sloveniji) se študentje lahko v kateremkoli trenutku študija vpišejo k francoščini ne glede na svojo raven in so zaradi majhnega števila združeni v istem razredu, ki torej postane razred z več nivoji.« (Prav tam, str. 17)⁶

Drugi avtorji menijo, da je pri pouku tujega jezika odveč govoriti o heterogenih skupinah in diferenciaciji, saj so skupine heterogene po definiciji in je diferenciacija nujna sama po sebi. Wahedi citira Ura: »Več vidikov prispeva k temu, da se oblikuje heterogena skupina, namreč, jezikovno znanje, kulturno zaledje, odnos do jezika, materni jezik, inteligenca, védenje o svetu, učne izkušnje, znanje drugih jezikov« in nadaljuje, da »omenjenim dejavnikom lahko dodamo še druge, ki močno vplivajo na učenčevo obvladovanje jezika, na primer mentaliteto, okolje, dostop do virov in to, da ima čas za učenje« (Wahedi 2020, str. 294). Podobnega mnenja sta tudi Obilişteanu in Niculescu, ki pravita, da so skupine pri tujem jeziku skoraj vedno heterogene. Učitelj ima zato opravka z učenci, ki jezik obvladajo na različnih ravneh, in mora pripraviti ne le didaktično ustrezne naloge, temveč tudi različna gradiva, ki ustrezajo ravni učencev (2016, str. 465). Chnane-Davin (2020, str. 169) dodaja: »Raziskovalci, na primer Philippe Meirieu, izhajajo s stališča, da je govoriti o diferencirani pedagogiki pleonazem, saj se pedagogika po definiciji prilagodi znanju in učencem, ki ga usvajajo. Homogena skupina je mit, saj je heterogena skupina realnost, ki zadeva vse primere poučevanja-učenja.«

Tudi Puren (2003) meni, da je pri pouku tujega jezika odveč govoriti o diferenciaciji, saj je vsako poučevanje po naravi diferencirano iz najmanj dveh razlogov:

- prvi razlog je osredinjenje na učenca; pouk se ne more izvajati drugače kot diferencirano, saj so si vsi učenci med seboj različni;
- drugi razlog je še bolj tipičen za poučevanje jezikov in je povezan s paradigmo, ki se je pojavila na začetku 20. stoletja in je v veljavi do danes, namreč da govoriti v drugem jeziku pomeni hkrati razmišljati in govoriti v tem jeziku v razredu. Od trenutka, ko tuji jezik uporabljamo za poučevanje in učenje, od trenutka torej, ko je ta jezik hkrati orodje in predmet poučevanja/učenja, se bodo razlike med učenci le povečevale. Tisti, ki so šibkejši, se bodo počutili najslabše, saj bodo imeli največ težav z razumevanjem učitelja in sošolcev v drugem jeziku in največ težav z izražanjem.

Ključno vlogo pri diferenciaciji igra učitelj. Bratož (2017, str. 228–229) poudarja, da se učitelj pri tujem jeziku osredinja na učenca, se pa njegova vloga spreminja glede na vrsto aktivnosti, ki jo v razredu izvaja. Učitelj je tako orga-

⁶ Na študij francoščine na Filozofski fakulteti UL se sicer res vpisujejo študentje z različnimi ravnmi znanja, vendar se to skuša uravnati v prvem letniku študija. Kasneje se v študij ni več mogoče vključiti. Morda sta avtorici mislili na kak drug študij ali pa na slovenske učence na nižjih ravneh izobraževanja.

nizator dejavnosti, ki oblikuje skupine in vodi razred, pri »daljših dejavnostih in projektih pa učitelj nastopa kot tutor, ki učencem individualno svetuje in jih usmerja, ali preprosto vir informacij, ki jih učenci potrebujejo pri izvajanju določene dejavnosti«. Pri delu v heterogenih skupinah je njegova naloga še zahtevnejša, saj mora pouk »nadgraditi in razširiti tudi na tiste učence, ki imajo ustrezno predznanje, ter istočasno ponuditi temeljni pouk in utrjevanje tistim, ki imajo težave. S tem učitelj prilagodi učni tempo učencem, prepreči zaostajanje nekaterih in omogoči napredovanje drugim učencem.« (Kukanja Gabrijelčič in Matahlija 2018, str. 13)

V heterogenih skupinah se je vsebin smiselno lotevati problemsko. Po Strmčniku (2009, str. 11) mora problemskost »postati bistvena sestavina učiteljevega didaktičnega koncepta, ki usmerja njegovo vsakodnevno delovanje, kakor tudi stil učenčevega učenja. Za vse učence je tako učenje zelo motivirajoče, za šibkejšje učence pa še posebej priporočljivo.« Problemsko zastavljen pouk je pri tujih jezikih od komunikacijskega pristopa dalje, še zlasti pa s Skupnim evropskim jezikovnim okvirom, ki uvaja koncept *opravila* (SEJO 2011, str. 181–183; Skela 2011, str. 5–14), uporabljan pogosteje kot pri drugih predmetih, saj je poučevanje in učenje v prvi vrsti osredinjeno na učenca in usmerjeno v rabo. S problemsko zastavljenim poukom lahko vplivamo tudi na osebnostne lastnosti in motivacijo, ki je pri pouku drugega tujega jezika v osnovni šoli ključnega pomena: »Možno je razvijati ne le kognitivne sposobnosti, pač pa oblikovati tudi osebnostne lastnosti, potrebne za uspešno reševanje problemov, na primer, samopodobo učencev.« (Strmčnik 2011, str. 12)

Pri podajanju vsebin je zelo pomembno, kako pouk načrtujemo. Strmčnik (2009, str. 7) sicer pravi, da je več svobode dovoljene pri bolj odprtih učnih vsebinah, vendar je hkrati tudi »več nevarnosti za slabljenje logičnih vsebin, kajti tudi take vsebine imajo zakonite logične povezave in medsebojno odvisnost. Te kljub večji artikulacijski svobodi ne smejo biti poljubne. Ko je obravnava take teme sklenjena, mora biti v učenčevem znanju in razumevanju didaktično sklenjena tudi celostna struktura celotne teme, ne da bi ji zaradi kakršnihkoli razlogov manjkala neka pomembna sekvenca, ali da bi bila popačena, ali vključena v napačno mesto.«

Problematika poučevanja francoščine kot drugega tujega jezika v osnovni šoli

Cilj in metodologija raziskave

Cilj naše raziskave je bil podrobneje raziskati položaj francoščine v osnovni šoli in specifične poučevanja, kot jih vidijo učitelji.

Za našo tematiko se je zdela najustreznejša deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja (Vogrinc 2009, str. 109). Za namen raziskave smo med 19. junijem in 16. julijem 2021 opravili polstrukturirane intervjuje s sedmimi učiteljicami na slovenskih osnovnih šolah. Vse intervjuje smo izpeljali prek platforme Zoom. V povprečju je intervju trajal 25 minut (najkrajši 18 in najdaljši 38 minut). Ena

od učiteljic je dan po intervjuju poslala še daljše elektronsko sporočilo z dodatnimi razlagami oz. predlogi.

Intervjuje smo z dovoljenjem vključenih učiteljic posneli in kasneje zapisali in kodirali. Njihove odgovore bomo navajali s številkami od (1) do (7).

Učiteljice poučujejo od 4 do 23 let. Od sedmih le dve poučujeta samo francoščino, vse ostale poučujejo še drug predmet ali so vključene v druge aktivnosti. Od sedmih učiteljic dve poučujeta samo na eni šoli, tri poučujejo na dveh osnovnih šolah, ena na treh, ena pa poučevanje na osnovni šoli kombinira s poučevanjem na gimnaziji. Natančnejših podatkov zaradi varovanja osebnih podatkov ne moremo navesti.

Pri pripravi vprašanj smo se naslonili na mnenja učiteljev, ki smo jih pridobili za predhodna prispevka o stanju francoščine v slovenskih šolah (Lah 2019, 2021). Intervju je sestavljalo deset vprašanj, ki smo jih med pogovori še dopolnjevali oz. se odzivali na pobude učiteljic.

Analiza odgovorov kaže, da sta poleg drugih, nekaterih povsem tehničnih zadev, na primer urnikov, v osnovni šoli pereči zlasti dve področji:

- odločitev učencev za to, da izberejo francoščino, in motivacija, da pri njej vztrajajo; vprašanje je pogosto povezano s podporo vodstva šole in kolektiva;
- heterogene skupine in z njimi nujno povezani diferenciacija, učni cilji, prilagojeno preverjanje in ocenjevanje ter priprava učnih gradiv.

Rezultati raziskave

V tem delu bomo predstavili točke, ki so se v polstrukturiranih intervjujih ponavljale ter bi bile vredne razmisleka in izboljšav.

Heterogene skupine in diferenciacija pri pouku francoščine kot drugega tujega jezika

Pri pouku francoščine v slovenskih osnovnih šolah je povsem upravičeno govoriti o *pravi* diferenciaciji. Predvsem pri neobveznem izbirnem predmetu in pri interesni dejavnosti (krožku) je običajno združevanje učencev iz različnih razredov. Gre torej za diferenciacijo tako po starosti kot po ravni znanja. Ena od učiteljic (1) je že imela skupino, v kateri so bili združeni učenci od 4. do 9. razreda. Še večji problem učiteljem povzroča dejstvo, da lahko učenci izstopajo ali vstopajo tako rekoč kadarkoli med triletjem. Delo v takih skupinah zahteva veliko priprave, je zelo zahtevno, rezultati pa niso vedno taki, kot bi si jih učitelji želeli: »Imela sem skupine, kjer je bilo na primer šest nivojev. Kolikor časa sem porabila za priprave za dve uri neobveznega izbirnega predmeta, nisem porabila za vse ostale ure. In še včasih ni funkcioniralo, ko sem prišla v razred.« (2) Tudi druge učiteljice omenjajo podobne težave: »Pri neobveznem izbirnem predmetu združimo četrte in pete razrede, šesti imajo posebej, potem pa so sedmi, osmi in deveti, vsak razred posebej. Posamezni učenci izstopijo, ponavadi kasneje ugotovim, da so to učno šibkejši otroci.

Včasih tudi vstopajo med letom, vendar gledamo, da je tega čim manj.« (3), »Začela sem s skupino 7. razredov, naslednje leto pa so začeli vstopati njihovi vrstniki, ki so bili začetniki. Morala sem narediti nekako tri ure v enem. Največ časa mi je vzela priprava doma, načrtovanje, trojna priprava, načrtovanje časa in aktivnosti za vsako skupino.« (5)

Odločitev o tem, kakšne in kako velike bodo skupine, je odvisna od normativov, v določenih primerih pa lahko nanjo vsaj deloma vpliva tudi vodstvo šol: »Vstopajo začetniki, ne glede na stopnjo skupine. Sistem priključevanja je pri neobveznem izbirnem predmetu v 2. triadi, v 3. triadi pri obveznem izbirnem predmetu ravnatelj spoštujejo to, da skupina ostane nedotakljiva – tudi če kdo izstopi, lahko ohranim skupino. Pri neobveznem izbirnem predmetu v 3. triadi učenci ves čas vstopajo in izstopajo, učenci se mešajo.« (6)

Pri diferenciaciji so največji izziv skupine, v katerih je velik razpon učencev po starosti. Taka je bila že prej omenjena skupina, v kateri so bili učenci od 4. do 9. razreda, torej heterogena po starosti, kognitivnih sposobnostih in znanju: »Naporno je, ker 4. razredi na primer sprašujejo, s katero barvo naj prepišejo s table, deveti si pa že delajo smiselne zapiske.« Ista učiteljica še dodaja: »Nasrkajo učenci višjih razredov, mlajšim pa pada samozavest.« (1)

Učiteljice smo vprašali, kako organizirajo pouk pri heterogenih skupinah, kakšne učne oblike uporabljajo. Vse so zatrdile, da je delo zelo naporno: »Včasih jih razdelim v skupine in delam posebej z vsako skupino, včasih delamo skupaj in dam enim lažje besedišče, drugim težje, ker so lažje že spoznali prejšnje leto, včasih naredim delo po postajah, na eni jih vodim, druge delajo samostojno. Vzelo mi je veliko časa, da sem vse to pripravila, skoordimirala, pa ne vem, če je otrokom to všeč – enim je bilo premalo, drugim preveč.« (2)

Veliko omenjajo sodelovanje med učenci in medvrstniško pomoč: »Če se ne da oblikovati homogene skupine, pa diferenciram pouk. V glavnem delam po skupinah, največkrat tako, da tisti, ki imajo višji nivo, predstavljajo, učijo, vodijo mlajše. V glavnem se kar ujamejo, včasih pa boljši malo s prezirom gledajo na tiste, ki manj znajo. Moramo tako narediti, da se počutijo pomembne, da oni vodijo pouk, prispevajo ideje, kako bi oni predstavili novo snov in podobno.« (3), »Medtem ko naprednejša skupina ponavlja, je to uvod v novo snov za nižjo skupino. Ti učenci torej na nek način učijo mlajše. Uporabim tudi določene igre, kjer je malo tekmovalnosti in mlajši skušajo prekositi starejše, takrat lahko delamo skupaj. Včasih z nižjo skupino jemljemo novo snov, medtem ko imajo ostali zaposlitev, kakšne vaje na listu.« (4), »Največ časa mi je vzela priprava doma, načrtovanje, trojna priprava, načrtovanje časa in aktivnosti za vsako skupino. Z vsako skupino sem delala posebej, ostali dve pa zaposlila. Z 9. razredi smo ponavljali snov, hkrati pa so učenci z nižjo ravno to snov usvajali na novo. Uporabila sem tudi medvrstniško pomoč.« (5)

Učiteljica (6) pripominja še, da se bolj prilagaja starosti učencev kot ravni njihovega znanja. Prav tako omenja, da prilagaja učne vsebine. »Pri heterogenih skupinah skušam delati tako, da se izogibam slovnici in gradim na besedišču. Vsako leto ena tematika, to pomeni, da tisti, ki se priključi, dela novo snov skupaj z drugimi. Včasih za tiste, ki pridejo na novo, kakšno stvar ponovim za nazaj, dostikrat pa ne. Prilagam se bolj starosti učencev kot njihovi ravni. Vem, da četrtošolci

niso sposobni pisati tako hitro kot šestošolci; zdaj smo delali predstavitve in sem šestošolcem naložila več snovi kot četrtošolcem. V skupini sem imela tudi učenca, ki je živel v tujini. Imel je težave s pravopisom, sicer je tekoče govoril, njega sem dostikrat vključila kot asistenta.«

Uporaba učnih gradiv in organizacija vsebin

Čeprav obstajajo potrjeni učbeniki za poučevanje francoščine, se v praksi učitelji pogosto ne odločijo zanje. Zaradi različnih starosti in ravni znanja gradiva raje pripravljajo sami in jih sproti prilagajajo učencem.

Učiteljice smo vprašali, kako pripravljajo učna gradiva. Glede na to, da pri neobveznem izbirnem predmetu nobena ne uporablja učbenika, sta razmislek o snovi in priprava gradiv zahtevna naloga. Omenjale so, da se jim odločitev za učbenik ne zdi smiselna, saj ga ne bi mogle izkoristiti: »Ne morem si privoščiti, da bi starši učbenik kupili, jaz pa bi naredila recimo 30 % snovi, ostalo pa bi ostalo neuporabljeno.« (6)

Večinoma gradiva iščejo po spletu in pripravljajo same ter jih prilagajajo starosti svojih učencev: »Gradiva iščem po spletu in pripravljam sama, ne morem uporabljati učbenika. Prav tako pripravljenega ne morem reciklirati, ker so eni učenci z mano po šest let, v tem času pa gradiva že zastarijo.« (1), »Pri gradivih si poskusim najprej zastaviti cilj, razmislim, kaj bi otroci potrebovali, kaj si želijo. Zelo veliko delam z različnimi materiali, pripravim slikice, pripravimo na primer tržnico, kjer kupujejo in prodajajo. Imam nekaj flash kartic, ki jih dopolnjujem sama, strižem, plastificiram itd.« (2)

Ker je pri francoščini velika razlika med pisno in govorno podobo jezika, učiteljice vztrajajo tudi pri prepisovanju s table in zapisovanju: »Na začetku sem imela učbenik, ki ga ne uporabljam več, ker sploh ni več potrjen. Snov jemljem, kot je bila začrtana v učbeniku. Če se le da, prinašam zelo malo izročkov, zdi se mi pomembno, da pišejo. Veliko delamo tako, da pišem na tablo in prepisujejo, izročke včasih prinesem za vaje, ker traja celo večnost, da prepisejo s table.« (4)

Snov obravnavajo po tematskih sklopih. Pouk skušajo zastaviti čim bolj uporabno: »Imam po tri teme na leto. Tistim, ki se na novo vpišejo, povem, da ne bomo delali od začetka, da bodo padli v tisto temo, ki jo trenutno delamo. Grem po spirali, ko delamo na primer vreme, se najprej naučimo besedišče, potem pa prilagodim starosti in stopnji učencev, starejši vreme napovedujejo, mlajši pa sledijo in kažejo slikice. Naporno je, ker delaš dvojne ali trojne priprave.« (1), »Pri neobveznem izbirnem predmetu vedno razmislim, kaj bodo učenci potrebovali, ko bodo, na primer, šli v Francijo. Ko o tem razmislim, delam satovje, na primer jaz, jaz in moja družina, jaz in moja šola itd. Vse prilagodim starosti učencev.« (2), »V 2. triadi zastavim zelo projektno, če jemljemo prostore v hiši, naredijo zgi-banko, v kateri narišejo prostore v hiši, in to ocenim, poleg besedišča na učnem listu.« (6)

Preverjanje in ocenjevanje znanja

Eno od v intervjuju zastavljenih vprašanj je bilo tudi o preverjanju in ocenjevanju. Med učitelji in starši se pogosto sliši, da se pri izbirnih predmetih podarjajo petice in da učence z ocenami motivirajo, da vztrajajo pri predmetu. Podarjanja ocen in zniževanja kriterijev ni omenila nobena od učiteljic, so pa vse poudarjale, da učencem ponudijo veliko možnosti, da znanje izboljšajo in pridejo do ocene, ki si jo želijo. Veliko poudarjajo tudi preverjanje pred ocenjevanjem, ki ga pripravijo tako, da je podobno ocenjevanju: »Za test prej sestavim preverjanje, ki je zelo podobno testu, zamenjam samo besede, tako da se lahko dobro pripravijo.« (1), »Pri ocenjevanju dam redkokdaj trojko. Vsaj en teden, tudi dva, delamo na ustnem sporočanju, preden so vprašani. Ponavljamo pred spraševanjem, pokažem, kako bom ocenjevala. Če je ocena prenizka, jim vedno dam možnost, da oceno izboljšajo. Tako lahko traja kar nekaj ur, da učenec prileze do ocene, ki jo želi. Letos sem vnaprej sestavila tudi kriterije za pisno sporočanje in jim jih dala, tako da so se lahko pripravili.« (4)

Ocenjevanje prilagajajo, v oceno vključijo tudi naloge v spletni učilnici ali izdelke med letom: »Dobiti morajo najmanj tri ocene, tudi pri neobveznem izbirnem predmetu. Bolj vztrajam pri tem, da naredijo tisto, kar želim, tudi če večkrat poskušajo. Ponudim jim možnost, da se še enkrat javijo, ko se naučijo. V 3. triadi ocenjujem tudi naloge v spletni učilnici. Naloge imajo možnost reševati večkrat, upošteva se boljši rezultat. Naravnana sem k temu, da ocenjujem znanje. So pa tudi taki učenci, ki ne želijo narediti nič; letos sem imela enega takega, zelo pametnega, ki pa ni želel narediti ničesar in je imel na koncu oceno dve.« (6), »Končno oceno sestavim iz treh: test, govorni nastop, ocenim tudi izdelke, ki jih naredijo med letom.« (4)

Ocenjevanje prav tako skušajo pripraviti tako, da je čim bolj avtentično in uporabno: »Pri ocenjevanju ne popuščam in ne nižam kriterijev, sem pa malo manj stroga pri izgovorjavi. Imam eno ustno in eno pisno oceno na obdobje. Za ustno oceno jim dam ustno predstavitev, ker se mi zdi, da jih bodo to vprašali v Franciji, da se bodo tam morali predstaviti.« (2)

Odločitev za izbiro francoščine in motivacija za vztrajanje pri pouku jezika

Vse učiteljice se soočajo z dejstvom, da francoščina ni med popularnimi jeziki in jo zato učenci izbirajo manj kot, na primer, nemščino, ki velja za bolj uporabno in jo izbirajo predvsem pod vplivom staršev (kar je izrazit primer zunanje motivacije (Štemberger idr. 2009, str. 57)) ali španščino, ki jo izbirajo, ker se jim zdi lažja in jim je bolj znana zaradi nadaljevanj ter glasbe.

Nekatere učiteljice učence seznanjajo s francoščino, ko so z njimi v stiku ob drugih priložnostih, med podaljšanim bivanjem ali pri drugem predmetu, ki ga poučujejo, pri čemer francoščino predstavijo mimogrede in na igriv način. Ena od učiteljic (1) je v 1. razredu z otroki govorila v »vesoljščini, ki je bila v bistvu francoščina«. Drugi dve francoščino pogosto omenjata pri pouku angleščine, ki je njun drugi predmet. Pravita, da predstavita posamezne besede in povezave med tema jezikoma – (5) in (7).

Veliko napora anketirane učiteljice vlagajo v predstavitev francoščine. Dogovarjajo se z drugimi učitelji in gredo s predstavitvami med učence nižjih razredov (6).

Nekatere učiteljice so prepričane, da so najboljša reklama za predmet učenci, ki se francoščine že učijo: »Na spletni strani imamo opis predmeta, mislim pa, da je najboljša reklama tista od ust do ust. Bolj kot ta opis nove učence pridobijo tisti, ki se že učijo.« (3), »Obstaja brošura, sicer pa ne hodim po razredih. Reklamo za francoščino delajo učenci, ki se francoščine že učijo, to so najboljši motivatorji.« (4)

Učiteljice se tudi sicer trudijo, da učence motivirajo z zunajšolskimi dejavnostmi: za učence pripravijo ekskurzije v Francijo (3), ena organizira celo izmenjave: »Motivirajo jih tudi izmenjave s Francijo. Dopisujemo si s Francozi, če jih dobim; če se mi to ne izide, si dopisujejo moji učenci z različnih šol.« (6) Pripravljajo tudi druge aktivnosti, ogled filmskih predstav, obisk Francoskega inštituta, sodelovanje v različnih projektih, ki jih organizirata Slovensko društvo učiteljev francoščine ali Francoski inštitut.

Ostali problemi, povezani s poučevanjem francoščine v osnovni šoli

Zelo pogosto se učitelji francoščine pri svojem delu soočajo s predsodki o težavnosti in neuporabnosti jezika, ki ga poučujejo. Veliko vlogo pri izbiri jezika pri osnovnošolcih imajo starši in drugi odrasli, ki se jim nemščina zdi bolj uporabna ali pa francoščina pretežka.

»Včasih mi rečejo otroci, da bi šli na francoščino, pa jim starši ne dovolijo. Prej sem hodila na predstavitvene sestanke, pa so mi starši rekli, da je francoščina eksotična, da bodo nemščino bolj rabili in naj jih pustimo s temi eksotičnimi jeziki. Imam pa občasno delavnice v povezavi z inštitutom, kdo pride in kaj predstavi.« Ista učiteljica nadaljuje, da jo je posebej prizadelo, ko je podobno mnenje o francoščini izrazila kolegica: »Največji problem je še vedno stereotip, da je težak jezik. Sodelavka mi je povedala, da jim je rekla, ne pojdite na francoščino, tega še jaz ne bi zmogla. Vsi se trudimo za promocijo, veliko ponujamo, ne vem, zakaj se francoščina ne prime. Tudi izleti v Francijo niso pripomogli k večjemu vpisu. Tisti otroci, ki se učijo, se jim pa zdi francoščina lahka. Španščini na primer pomagajo telenovele in šport, jaz sem imela pri španščini več kot pol fantov zaradi nogometa. Pri francoščini pa ni toliko tega.« (2)

»Največji problem je, da se starši zavedajo problema uporabnosti jezika in gredo vedno na to, da je nemščina bolj uporabna. Francoščina ni prisotna v našem prostoru in je oddaljena država, tisti, ki se učijo nemščine, gredo za eno popoldne v Celovec in imajo ekskurzijo. Kar me rešuje, je pa Bruselj, če omenim evropske institucije, to vedno zaleže.« (3)

Zelo pereče je tudi vprašanje urnikov. Izbirni predmeti so na urniku pred poukom ali po njem. Učiteljice navajajo, da so učenci zmožni zbrano delati pred poukom, ko so še spočiti, zadnje ure pa ne več in morajo takrat predvideti utrjevanje ali bolj sproščene aktivnosti. Dogaja se celo, da morajo učenci na francoščino zaradi sošolcev iz drugih razredov čakati tudi po dve uri po tem, ko se njihov pouk že konča. Včasih je torej francoščina njihova sedma ali celo osma ura.

»Problem so urniki, učenci so obsojeni na sedme ali celo osme ure. Enkrat tedensko imam skupino v preduri, drugič pa ob koncu pouka. To pomeni, da dejansko delamo samo enkrat na teden, ker zadnjo uro lahko le utrjujemo ali delamo kaj bolj sproščenega.« (3)

Ena od učiteljic omenja tudi pomen otrokovega okolja. Družinsko zaledje smo že omenjali v uvodnem delu, pri razlikah med učenci.

»Na naši šoli je veliko otrok priseljencev iz južnih republik bivše Jugoslavije. Pogosto staršem izobrazba ni najbolj pomembna, zato se moraš otrokom prilagoditi, da jih ne izgubiš, imeti se morajo fajn pri pouku. Pri francoščini sem začela s poslušanjem, dolgo smo samo poslušali, šele potem sem šla na osnovna pravila izgovorjave in zapisa. Veliko sem utrjevala. Kar se tiče besedišča, sem šla res na osnovno besedišče. Tem učencem je francoščina tretji jezik, ker pogosto slovenščina ni njihov materni jezik. Pod vplivom staršev bolj izbirajo nemščino. Ogromno je staršev, ki vidijo Slovenijo kot vmesno postajo, in ko jih kaj vprašaš za naprej, ti povedo, da se bodo naslednje leto preselili v Nemčijo ali Švico in starši želijo, da se učijo nemško. Starši ne razumejo, da je znanje kateregakoli jezika prednost.« (5)

Na koncu omenimo še povsem administrativni problem, ki ga je omenila ena od vključenih učiteljic, je pa pomemben, saj vpliva na motivacijo učiteljev in njihovo samopodobo – učiteljem, ki poučujejo mešane skupine pri neobveznem izbirnem predmetu, ne pripada dodatek za mešane skupine, ki ga, na primer, dobijo učitelji v podaljšanem bivanju.

Diskusija in predlogi rešitev

Iz raziskave jasno izhaja, da so učiteljice in učitelji, ki v osnovnih šolah poučujejo drugi tuji jezik, v težkem položaju. Verjetno je položaj podoben pri vseh manj izbiranih jezikih, na primer italijanščini ali španščini, je pa francoščina zaradi stereotipov o težavnosti in relativno majhne prisotnosti v slovenskem prostoru morda v še težjem položaju od ostalih jezikov. Čeprav so, kot pravi Defays (2003, str. 109), učitelji jezikov pogosto entuziasti in »pogosteje od ostalih govorijo o ‚strasti‘ in ‚poslanstvu‘, ki ju čutijo do svojega predmeta, omenjajo pa tudi upanje, da bodo učencem prenesli ljubezen do ciljnega jezika in njegove kulture, najsi gre za materinščino najsi za tuji jezik«, imajo slovenski učitelji francoščine dostikrat občutek, da delajo na etični pogon, da so »akviziterji produkta, ki se mu reče francoščina« (6), in da jih šolske oblasti ne slišijo in ne razumejo njihovih problemov.

Rešitve seveda niso preproste, bil pa bi skrajni čas, da se s položajem drugega tujega jezika preneha eksperimentirati.

Sistemske rešitve bi lahko šle v dve smeri: v ponovno uvedbo obveznega tujega jezika ali v zniževanje normativov za oblikovanje skupin pri izbirnih predmetih. Uvedba obveznega drugega tujega jezika v javnosti pogosto vzbudi dvome o tem, ali so res vsi otroci v zadnjem triletju osnovne šole sposobni učenja dodatnega jezika, je pa to verjetno edina možnost, da se zadosti priporočilu evropske komisije, da naj bi poleg materinščine vsak obvladal dva tuja jezika: »Formula M + 2 (tj. materinščina + dva jezika Skupnosti) naj bi omogočala ‚evropskim državljanom‘

„uresničevanje njihovih poklicnih in osebnih priložnosti, ki jim jih ponuja skupni trg brez meja“ (Stališče evropske komisije 1995 v Skela in Sešek 2012, str. 71). Pri uvedbi obveznega drugega tujega jezika je zelo pomemben razmislek o tem, kako sistemsko urediti položaj manj izbiranih jezikov, jim s tem zagotoviti obstoj in omogočiti izbiro otrokom, ki se teh jezikov želijo učiti. Ena od rešitev je tudi zniževanje normativov za skupine; to pa bi bilo mogoče in nujno uvesti že v sedanjih situaciji, tudi brez uvedbe obveznega drugega tujega jezika.

Drugi problem, ki bi ga bilo treba rešiti, je vstopanje in izstopanje učencev pri neobveznem izbirnem predmetu. Doseči bi bilo treba, da se učenec ob vpisu zaveže k vztrajanju skozi celotno triletje. Le tako bi učitelj lahko poučeval kolikor toliko homogeno skupino in bi se k diferenciaciji zatekal v normalnih razmerah, zaradi osebnostnih in ostalih razlik med učenci, in ne zaradi razlik v starosti ali bistvenih razlik v ravni znanja jezika.

Tretja točka bolj kot ostale jezike zadeva francoščino; gre namreč za razmislek o tem, kako povečati vpis. Učiteljice, ki smo jih prosili za mnenje, so menile, da je premalo podpore uradnih institucij, medtem ko so bile s podporo ostalih – Francoskega inštituta in Slovenskega društva učiteljev francoščine – bolj ali manj zadovoljne. Pogrešajo več izobraževanj, seminarjev in predvsem druženj, ki bi jim dala »občutek, da v tem nisem sama« (6).

Najbolj učinkovita rešitev za popularizacijo bi vsekakor bila, če bi lahko francoščino bolj vpeljali v slovenski prostor, prek filmov, telenovel, glasbe, športnikov ipd. Tako bi bili stereotipi o težavnosti in neuporabnosti verjetno hitro odpravljani.

Nazadnje moramo omeniti tudi izobraževanje učiteljev. Tako je menila ena od vključenih učiteljic: »Ne vem, če učitelj s faksa pride z dovolj velikim znanjem, ne vem, če ve, kako si vsebine v osnovni šoli sledijo. Jaz sem to vedela zaradi svojih otrok. Ne vem na primer, ali se mlad učitelj zaveda, da otrok v 4. razredu ne more vedeti, kaj je glagol, otrok v 9. razredu pa to že zelo dobro ve.« (1) Vsebine, ki zadevajo diferenciacijo in individualizacijo, je treba bolj poudariti v začetnem izobraževanju učiteljev, prav tako bi bili zelo dobrodošli seminarji za učitelje, ki že poučujejo. Kar pravita Javrh in Kalin (2011, str. 20): »Glede na ugotovitve o značilnostih učitelja novince, ki vstopa na pot poučevanja, bi bilo smiselno zasnovati nove programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Z njimi bi lahko v večji meri podprli razvoj kompetenc, ki se skozi empirične podatke kažejo kot težko dosegljive.«, zelo velja za učitelje francoščine v slovenskih osnovnih šolah. Tako pri splošnem delu pedagoškega modula kot pri specialni didaktiki vsekakor obstaja prostor za izboljšave.

Sklep

Ko se pogovarjamo z učitelji francoščine na osnovnih šolah, imamo pogosto občutek, da plujejo med čermi predpisov, normativov, željami staršev in otrok. V pomoč jim prav tako ni splošno razširjeno mnenje, da je francoščina težak in neuporaben jezik. Kljub težavam se večina učiteljev z veliko entuziazma bori za ure francoščine, čeprav je to včasih zelo naporno. Dostikrat obveznost dopolnjujejo kot učitelji v podaljšanem bivanju ali jutranjem varstvu, kar pomeni razvlečene

urnike s prostimi urami, veliko jih dela tudi na dveh ali celo več šolah: »Jaz sem se v določenem obdobju vozila na pet šol, pa še nisem imela polne zaposlitve, drugi pa opravljajo mnoga druga dela na šoli in tako zmanjka časa, da bi se v celoti posvetili svojemu alfa predmetu in program naredili nadstandarden oz. bolj privlačen. Smo pa učitelji tujega jezika tisti, ki smo običajno na šoli od jutra do večera, tekamo s polnimi torbami iz razreda v razred in imamo največ nepredvidenih suplenc, zaposlitev in nadomeščanj.«, »Francoščino poučujem na osnovni šoli, natančneje na petih osnovnih šolah [...] Poučevanje na več šolah se mi zdi zaradi nezadostnega števila ur povsem logično, zahteva pa veliko fleksibilnosti glede urnikov tudi med samimi šolami.« (Lah 2019, str. 54)

V prispevku smo opozorili na več težav, povezanih s poučevanjem francoščine kot drugega tujega jezika v osnovni šoli. Najbolj pereče je majhno število otrok, ki si izberejo francoščino; malo vpisanih pomeni, da se francoščina dostikrat sploh ne razpiše ali pa so skupine majhne in je zato položaj predmeta še bolj ranljiv. Manjši interes za vpis pomeni tudi, da ravnatelji pogosto dovolijo vstopanje in izstopanje znotraj triletja, kar povzroči, da so skupine heterogene po starosti in ravni znanja. Poleg poučevanja se morajo učitelji ves čas ukvarjati tudi z motiviranjem učencev, da pri francoščini vztrajajo.

Učitelji francoščine v slovenskih osnovnih šolah torej niso ravno med Scilo in Karibdo, kakor smo prvotno želeli nasloviti prispevek, vsekakor pa je njihov položaj dovolj problematičen, da je vreden razmisleka in ukrepanja.

Raziskava je bila izpeljana v okviru raziskovalnega programa P6-0218 – Teoretične in aplikativne raziskave jezikov: kontrastivni, sinhroni in diahroni vidiki, ki ga financira ARRS.

Literatura in viri

- Bratož, S. (2017). Pristopi k poučevanju tujega jezika s sodobne perspektive. V: S. Bratož (ur.). *Razsežnosti sodobnih učnih okolij*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 221–239.
- Chnane-Davin, F. (2020). De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde? V: J.-C. Defays (ur.). *Le FLE en questions*. Bruselj: Mardaga.
- Defays, J.-C. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Bruselj: Mardaga.
- David, C. in Abry, D. (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Pariz: Hachette.
- Cuq, J.-P. (ur.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Pariz: CLE International.
- Javrh, P. in Kalin J. (2011). Poklicni razvoj učitelja – predpogoj za kakovostno poučevanje in upoštevanje raznolikosti učencev. V: K. Skubic Ermenc (ur.). *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?* Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 17–21.
- Kalin, J. (2006). Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 78–93.

- Kalin, J., Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2011). Stališča učiteljev in dijakov do učne individualizacije – kaj se zares dogaja pri pouku? V: K. Skubic Ermenc (ur.). *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?* Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 10–13.
- Kukanja-Gabrijelčič, M. in Matahlija, K. (2018). Inkluzivno učno okolje, sodobna učna diferenciacija in nadarjeni učenci (Inclusive learning environment, modern learning differentiation and gifted students). *Inkluzivno izobraževanje: pedagoška revija za teorijo in prakso inkluzivnega izobraževanja*, 1, št. 3/4, str. 8–20.
- Lah, M. (2019). V iskanju vedno bolj izgubljenega jezika: francoščina v slovenskem šolskem prostoru. V: T. Balažič Bulc, J. Kenda, M. Lah in V. Požgaj Hadži (ur.). *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 45–59.
- Lah, M. (2021). Le français en Slovénie: mythes du passé et présent désenchanté. V: K. Djordjevic Léonard in J. Kostov (ur.). *Enseignement/apprentissage du français dans les Balkans: points de vue et études de cas* (LEM, Sezione 8, Didattica delle lingue moderne, 15). Roma: Aracne, str. 171–185.
- Pižorn, K. (2009). *Dodatni tuji jeziki v otroštvu*. Dostopno na: [https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuj%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20\(eval.studija\)_%20pižorn.pdf](https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuj%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20(eval.studija)_%20pižorn.pdf) (pridobljeno 1. 9. 2021).
- Puren, Ch. (2003). Contre la »pédagogie« différenciée! *Lengua e Nuova Didattica, Revue du LEND*, št. 2, str. 5–8.
- Skela, J. (2011). Spremná beseda k Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru. V: *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Skela, J. in Sešek, U. (2012). Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovnost*, 57, št. 3/4, str. 63–82.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Ljubljana: Didakta.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (2009). Učna vsebina v funkciji problemsko naravnane pouka. *Didactica slovenica – Pedagoška obzorja*, 24, št. 1, str. 3–15.
- Strmčnik, F. (2011). Vprašanja v funkciji problemskega pouka in razvijanje problemske senzibilnosti. *Didactica slovenica – Pedagoška obzorja*, 26, št. 3, str. 3–22.
- Štemberger, T., Ivanuš Grmek, M. in Čagran, B. (2009). Zunanja učna diferenciacija in motivacija učencev v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 1, str. 54–68.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wahedi, N. (2020). Teaching English language in heterogeneous classrooms. *Bulletin of Science and Practice*, 6, št. 2, str. 293–296.

Meta LAH (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

THE ISSUES OF TEACHING FRENCH IN SLOVENIAN PRIMARY SCHOOLS

Abstract: The article presents the position of French as a second foreign language in Slovenian primary schools. The aim of the research was to find out what problems and limitations teachers face while teaching this language. By using qualitative research, semi-structured interviews with teachers of French, we detected several problematic points: teachers emphasized the schedules, the size and heterogeneity of the groups, the decision to choose French as a foreign language, the image and the status of French. We focus primarily on one of the problems: as the pupils are allowed to enrol in or leave the group every year, teachers often find themselves in front of distinctly heterogeneous groups, both in terms of age and language skills. The lessons must therefore be differentiated and individualized to achieve the best possible result and keep the students in the group throughout the years. Teachers in this situation often use a problem-based approach. Another problematic point is related to the status and the image of the language; at this age, since French is mostly considered difficult and not very useful, the motivation of pupils to choose French as an elective subject is strongly tied to their parents' influence. We also briefly present other problems related to the status of French in Slovenian primary schools that have emerged during the interviews and try to propose some solutions.

Keywords: French as a second foreign language, French in primary schools, heterogeneous groups, differentiation and individualization, problem-based teaching.

E-mail for correspondence: meta.lah@ff.uni-lj.si