

Pouk likovne umetnosti v angleščini pri tretješolcih

Prejeto 13.05.2021 / Sprejeto 01.12.2021

Znanstveni članek

UDK 37.015.31:7:373.3.046-021.64

KLJUČNE BESEDE: CLIL, likovna umetnost, tuji jezik, raziskovalni instrument, poučevanje

POVZETEK – V prispevku predstavljamo rezultate študije primera, ki vključuje analizo stališč tretješolcev ($N = 24$) in njihovih učiteljev, v procesu uveljavljanja pristopa CLIL v slovenski vzgojno-izobraževalni prostor. S poglobljeno kvalitativno analizo stališč učencev in učiteljev smo ovrednotili potencial pristopa CLIL, ki zadeva izkušnje z izvajanjem pouka likovne umetnosti, podane v tujem jeziku na razredni stopnji. Za pridobitev empiričnih podatkov je bil razvit instrumentarij (v obliki učne priprave). Rezultati kažejo, da so tretješolci pristop CLIL sprejeli pozitivno, bili so notranje motivirani za takšen načina dela in tudi sami izražali željo po nadaljnjem učenju po pristopu CLIL. Z različnimi vizualnimi pripomočki in demonstracijami so v večini dosegli zastavljene učne cilje likovne umetnosti in tujega jezika.

Received 13.05.2021 / Accepted 01.12.2021

Scientific paper

UDC 37.015.31:7:373.3.046-021.64

KEYWORDS: CLIL, fine arts, foreign language, research instrument, teaching

ABSTRACT – The paper presents the results of a case study, which includes an analysis of the attitudes of eight-year-old students ($N = 24$) and their teachers, in the process of implementing the CLIL approach in the Slovenian educational practice. With a qualitative analysis of the attitudes of students and their teachers, the potential of the CLIL approach was evaluated concerning the in-class experience of fine arts lessons taught in a foreign language. Instruments (in the form of lesson plans) were developed to obtain the empirical data. The results showed that eight-year-old students accepted the CLIL approach positively, were internally motivated, and expressed their desire to continue learning using the CLIL approach. With various visual aids and demonstrations, most of them achieved the set learning outcomes of fine arts and a foreign language.

1 Uvod

Globalno in evropsko izobraževalno okolje spodbuja učitelje tujih jezikov k iskanju sodobnih učnih pristopov, ki bodo v 21. stoletju izboljšali in nadgradili obstoječe tujejezikovne kompetence učencev in jih usposobili za aktivno komunikacijo v različnih kontekstih.

Eden izmed takšnih učnih pristopov je CLIL (angl. *Content and Language Integrated Learning*): vsebinsko in jezikovno integrirano učenje, ki omogoča doseganje ciljev jezikovnih in nejezikovnih učnih vsebin (Barwell, 2005, str. 143).

Pristop CLIL je poznan pod različnimi izvedbenimi različicami. V zadnjem času se pojavljata tudi termina "trdi" (angl. hard) in "mehki" (angl. soft) CLIL (Ball, 2009; Lipavac Oštir in Lipovec, 2019), pri čemer so pri "hard" različici učni cilji osredotočeni izključno na vsebino predmeta, ki se poučuje v tujem jeziku, pri mehkejši različici CLIL-a pa je vsebina podrejena jezikovnim ciljem (Dalton-Puffer, 2011). *Različice spodbujajo izkustven in problemsko zasnovan pouk na višjih ravneh mišljenja, razvijajo tujejezikovne komunikacijske veščine, krepijo strokovno pismenost* (Brumen, Kolbl Ivanjšič

in Pšunder, 2015, str. 29), medkulturnost, timsko delo, medpredmetno povezovanje ter intenzivno sodelovanje učiteljev različnih strokovnih področij z učitelji tujega jezika.

Razširjenost pristopa CLIL v Sloveniji raziskuje več avtorjev (Lipavic Oštir in Lipovec, 2019; Pevec Semec, 2015), ki ugotavljajo, da se ga v Sloveniji ne uporablja pogosto. Vključujejo ga v vrtcih (Brumen in sod., 2017) in osnovnih šolah (Lipavic Oštir idr., 2010; Lipavic Oštir, Lipovec in Rajšp, 2015; Pevec Semec, 2015; Smajla, 2019). V srednjih šolah in gimnazijah je bilo izvedenih zelo malo raziskav (Jazbec in Lovrin, 2015). Nadaljnji razvoj pristopa ovira še slovenska zakonodaja, ki v šoli določa rabo slovenščine kot učnega jezika in rabo jezika obeh narodnostnih manjšin (Jazbec in Lovrin, 2015), tuj jezik kot delovni jezik pa je mogoč le pri pouku tujega jezika. Navedene raziskave navajajo ugodne učinke pristopa CLIL na razvoj kognicije učencev, njihovega receptivnega in produktivnega tujejezikovnega besedišča ter motivacije. Njegovo pogostejšo uvedbo v šolsko prakso preprečujejo zahteve (npr. čas in napor za pripravo ustreznih gradiv, CLIL metodologija, strokovni besednjak za posamezna predmetna področja, formalizirana usposobljenost), s katerimi se pri pristopu CLIL srečujejo učitelji, in druge ovire (npr. nekompetentnosti izvajalcev pristopa, pomanjkanje podpore s strani vodstva).

Šolski kurikulum podpira različna strokovna področja z vsebinami in dejavnostmi, kjer bi lahko vključili integrirano poučevanje tujega jezika.

V prispevku se osredotočamo na poučevanje likovne umetnosti. Z vizualno-jezikovnimi interakcijami, kjer učitelj nazorno pokaže na primer slikanje po platnu in vse podkrepi s (tuje)jezikovnim vnosom, bo učenec iz konteksta razumel (estetsko) dogajanje, skušal upravljati z vsebino, analiziral, prestrukturiral, izražal občutja, stališča in vrednote (Balek idr., 2010). Znanje in izkušnje bo povezal z novo izkušnjo umetnosti v tujem jeziku. Oblikoval bo pomembne emocionalne, intelektualne, (tuje)jezikovne, motorične in osebne dejavnike, ki omogočajo ustvarjalnost, domišljijo in kritično izgradnjo znanja (Coyle, Hood in Marsh, 2010). Schander, Balma in Massa (2013, str. 410) trdijo, da "umetniško izražanje ne spodbuja samo naših čutov in čustev, vključuje tudi naše zmožnosti poslušanja, govora, branja in pisanja". Umetnost spodbuja učenje na več načinov, predvsem spodbuja motivacijo učencev.

V domači in tuji literaturi primanjkuje raziskav, ki se delno povezujejo s pristopom CLIL in njegovo implementacijo v pouk likovne umetnosti, kot ga poznamo v slovenskem šolskem sistemu. Članki se večinoma nanašajo na raziskave, ki vključujejo umetnost v pouk tujega jezika, in ne na pouk likovne umetnosti v tujem jeziku ali pa vključujejo pristop CLIL na drugih predmetnih področjih.

Raziskave (Anagnostou, Griva in Kasvikis, 2016; Naddeo, 2019; Tsantari, 2016) navajajo pozitivne učinke pristopa CLIL pri pouku likovne umetnosti. Pristop CLIL je prispeval k izboljšanju predmetno specifične terminologije učencev, izboljšal njihove komunikacijske zmožnosti in znanje o zgodovini likovne umetnosti in v angleščini ter medkulturno razumevanje. Učencem je omogočil tujejezikovno sporazumevanje v smiselnih situacijah (Varkuti, 2010), prilagajanje v kontekstualiziranih dogodkih, s čimer so se izkustveno in ustvarjalno približali umetnostnemu, zgodovinskemu in ideološkemu razvoju likovne umetnosti.

Avtorici Pladevall-Ballester in Vallbona (2016) sta raziskovali učinek, ki ga ima izpostavljenost pristopu CLIL na razvoj in dosežke receptivnih zmožnosti pri angleščini

kot tujem jeziku v osnovni šoli. Ugotovili sta, da ni bistvenih razlik pri bralnih zmognostih v angleščini, v slušnih zmognostih so razlike značilne. Izvedba pristopa CLIL je bila popolnoma nova za učitelje, kar je vplivalo na njihov način poučevanja.

V Sloveniji je bil v šolskih letih 2008/09 in 2009/10 izveden projekt *Sporazumevanje v tujih jezikih/Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščenja (JIMU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ*, kjer so različni avtorji predstavili pouk različnih predmetnih področij v tujem jeziku. Balek idr. (2010) so povezali tuji jezik s predmetom likovna vzgoja in predstavili tri učne priprave za poučevanje likovne umetnosti s pristopom CLIL ter refleksijo učnih ur s strani izvajalcev. Refleksije predstavijo, da učenci s tujim jezikom niso imeli težav in so likovne naloge opravili brez večjih težav, odzivali so se na navodila in dosegli zastavljene cilje učne ure. Vendar pa rezultati projekta niso zaživel v slovenski šolski praksi, čeprav medpredmetno povezovanje vključujejo različni kurikularni dokumenti (npr. Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu OŠ, 2013). Vključno z že navedeno problematiko in neuporabo pristopa v redni šolski praksi avtorici Lipavic Oštir in Jazbec (2009, str. 116) navajata, da so dejavniki nerazširjenosti pristopa CLIL v slovenskem šolstvu med drugimi tudi neinformiranost o pristopu, pomanjkanje didaktičnih materialov in izobraževanja za učitelje. Na podlagi teh ugotovitev je, kot odgovor na izpostavljeno problematiko, nastala naša raziskava.

2 Metode

Namen prispevka je predstaviti rezultate študije primera, v sklopu katere bo predstavljena analiza stališč tretješolcev in njihovih učiteljev v procesu uveljavljanja pristopa CLIL v slovenski vzgojno-izobraževalni prostor. Analiza njihovih stališč bo pokazala, kako anketiranci zaznavajo, razumejo in sprejemajo vsebine likovne umetnosti, ki so predstavljene s tujim jezikom in skozi tuji jezik, ne pa zgolj v tujem jeziku (Eurydice, 2006). S poglobljeno kvalitativno analizo stališč učencev in učiteljev smo želeli ovrednotiti potencial pristopa CLIL, ki zadeva izkušnje z izvajanjem pristopa CLIL na razredni stopnji, in podati priporočila za izboljšanje obstoječe šolske prakse.

V Sloveniji je pristop CLIL aktualen didaktični pristop učenja in poučevanja jezikovnih in nejezikovnih vsebin (Lipavic Oštir in Jazbec, b. l.), a še vedno v fazi pridobivanja podpore s strani učiteljev in staršev, čeprav Učni načrt za obvezni tuji jezik v 2. in 3. razredu OŠ (2013, str. 18) izrecno podpira vključevanje pristopa CLIL v pouk tujega jezika. Z namenom prikaza možnosti hkratnega usvajanja ciljev likovne umetnosti in ciljev tujega jezika s poučevanjem po pristopu CLIL je bilo v letu 2020 objavljeno magistrsko delo z naslovom *Poučevanje likovne umetnosti v tujem jeziku na razredni stopnji* (Kavčič, 2020). Razvit je bil didaktični pripomoček za poučevanje tujega jezika pri pouku likovne umetnosti po pristopu CLIL. Kot študija primera je bila izvedena raziskava v tretjem razredu OŠ, katere namen je bil preučiti stališča učencev do razvitega instrumentarija oz. pripomočka, stališča učitelja, ki je uro spremljal oziroma opazoval, ter stališča izvajalca po izvedeni učni uri po pristopu CLIL. Razviti instrumentarij oz. didaktični pripomoček je nastal kot rezultat teoretičnega razmisleka (Coyle idr., 2010) na osnovi ciljev in vsebin Učnega načrta za likovno umetnost v tretjem razredu osnovne

šole (Kocjančič idr., 2011) ter na osnovi ciljev in vsebin, ki se povezujejo z Učnim načrtom za tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole (Pevec Semec idr., 2013). Poučevanje dvodimenzionalnega koncepta, na primer poučevanje nejezikovne vsebine s pomočjo tujega jezika, kjer gre za nezavedno raven pridobivanja znanja ter hkratnega usvajanja vsebine in jezika, je ključni koncept didaktične poti in vodi k miselnim aktivnostim učencev, k spodbujanju višjih kognitivnih ravni mišljenja ter posledično k motivaciji za nadaljnje učenje tujega jezika (Kampen, Admiraal in Berry, 2016).

Hipoteze v raziskavi so izražene v obliki raziskovalnih vprašanj. V raziskavi sta bili zastavljeni dve temeljni raziskovalni vprašanji:

- *RV1*: Kako tretješolci sprejemajo izvajanje pouka likovne umetnosti v tujem jeziku po pristopu CLIL?
- *RV2*: Ali bodo tretješolci dosegli cilje določenega področja likovne umetnosti kljub izvajanju predmeta v tujem jeziku?

Instrumentarij za pridobitev empiričnih podatkov je bil razvit v mesecu novembru in decembru 2019. Učenci so bili s pristopom CLIL seznanjeni prvič. Podatki so bili pridobljeni s pomočjo praktične izvedbe ur likovne umetnosti v angleščini kot tujem jeziku, analize likovnih izdelkov otrok z vidika likovnega motiva, likovne naloge in likovne tehnike ter s pomočjo polstrukturiranega intervjuja s tretješolci in polstrukturiranega intervjuja z učiteljico, ki je prisostvovala uri. Rezultati so bili analizirani z uporabo metode družboslovno-humanističnega raziskovanja (Gerring, 2001) ter kavzalne neeksperimentalne in dokumentacijske metode pedagoškega raziskovanja.

Razviti instrumentarij (v obliki učne priprave) obsega deset učnih enot pouka likovne umetnosti v angleščini kot tujem jeziku (kiparstvo, arhitektura, grafika, slikarstvo, risanje). Pet učnih enot (10 ur) je bilo izvedenih na šoli. Učne priprave sledijo smernicam modela 4C: content, cognition, communication in culture (Coyle, Hood in Marsh, 2010). Poudarjajo vključevanje vsebine, komunikacije, kulture in kognicije v pouk nejezikovnih predmetov. Predstavili bomo nekatere skupne ugotovitve in podrobnejšo analizo ene izmed teh učnih enot. Poučevanje različnih predmetnih področij v tujem jeziku, še zlasti likovne umetnosti, po pristopu CLIL je v Sloveniji premalo raziskano, poznano in uporabljeno. Preizkušen instrumentarij predstavlja dober primer učne prakse. Učitelji tujega jezika, ki potrebujejo pomoč pri nejezikovnih vsebinah predmeta likovna umetnost, ga lahko uporabijo za izpostavljene vsebine, vezane na likovno umetnost, in za tujezikovno besedišče, povezano z njo. Instrumentarij je v pomoč tudi učiteljem razrednega pouka, ki potrebujejo pomoč pri poučevanju tujega jezika, saj je v učni pripravi izpostavljen jezikovni del, ki vsebuje nabor jezikovnih struktur v angleščini za poučevanje likovne umetnosti.

V raziskavi, ki je bila izvedena na eni izmed štajerskih primestnih osnovnih šol, ki jih pokriva Zavod Republike Slovenije za šolstvo, je bila uporabljena *kvalitativna metoda znanstvenega pedagoškega raziskovanja*, ki je temeljila na študiji primera.

V raziskavi je bilo uporabljeno *namensko vzorčenje*. Vključenih je bilo 24 učencev tretjega razreda osnovne šole, od tega 11 dečkov (48,8%) in 13 deklic (54,2%). Z namenskim vzorčenjem smo v raziskavi spremljali učinkovitost posameznih načrtovanih in izvedenih postopkov (Vogrinč, 2008).

3 Rezultati in interpretacija

Kot ilustracijo izvedenega pristopa CLIL smo izbrali prvo izvedeno učno enoto (ki-parstvo). Učna enota se je glasila "*statičen/dinamičen*" in je sledila cilju izdelave človeške figure v gibanju iz gline. Učna enota je bila zasnovana tako, da se pri sporazumevanju uporablja le angleščina. Pri razlagi pojmov, ki učencem niso znani, učitelj s pomočjo vizualne podpore, konkretnih materialov, gestike, demonstracije in imitacije uporablja angleščino. Učenci s konkretno izkušnjo, s pomočjo izkustvenega učenja (Marentič Požarnik, 2000), v čim bolj naravnem okolju pridobivajo in usvajajo jezikovne cilje tujega jezika. Hkrati usvajajo cilje predmeta, v našem primeru likovne umetnosti. Tretješolci so morali iz gline izdelati človeško figuro v gibanju. Za usvajanje likovnega motiva in tujejezikovnega besedišča učne enote so učenci v poglobljeni uvodni motivaciji usvajali termin "*still*" (statičen) in "*in movement*" (dinamičen). Učenci so najprej na tablo pod ustrezen termin razporejali različne fotografije skulptur in ljudi. Vsak izmed njih je izbral fotografijo in jo imitiral. Vsak učenec se je za rabo jezika opredelil samoiniciativno (ali v angleščini ali v slovenščini). Učenci so v pogovoru uporabljali osnovno angleško besedišče za opisovanje podobnosti in razlik. Nato so sodelovali pri igri "*dan/noč*", kjer so zamenjali besedi "*dan*" s "*static*" in "*noč*" z "*dynamic*". Učenci so namesto počepov in vstajanja izvajali gibanje – pri besedi "*static*" so stali pri miru, pri besedi "*dynamic*" so predstavili gibanje (imitirali so skulpturo v gibanju). Po uvodni motivaciji so učenci pogledali fotografije znanih likovnih del (npr. Metalec diska, Miron, 470–440 pr. n. št.; kip Brooksa Robinsona (Joseph Sheppard, 2011); Doug Flutie (Harry Webber, 2008)), ki so prikazovale statične in dinamične skulpture. Ob vsaki fotografiji so skupaj z učiteljem določali, ali je kip statičen ali dinamičen, hkrati pa so se morali opredeliti, zakaj tako mislijo. Učitelj je učencem postavljал enostavna vprašanja v angleščini.

Sledila je demonstracija likovne tehnike, pri kateri je učitelj pri oblikovanju z glino uporabljal preproste likovne termine v angleščini, kot so: *kneading*, *adding*, *taking*, *shaping*, *sculpting*. Zelo pomemben je način učiteljeve demonstracije tehnike. Vsaka beseda, ki jo je izrekel, in vsak gib, ki ga je opisal v angleščini, je moral biti podkrepjen z zelo nazornim in konkretnim gibom oziroma demonstracijo, da so učenci razumeli predstavljeno situacijo v tujem jeziku (Brumen, 2000, str. 162). Usvajanje likovnih terminov v angleškem jeziku je težavno, a je s konkretnim prikazovanjem (včasih morda celo s pretiranim prikazovanjem) lažje in učinkovitejše. Likovna umetnost olajša usvajanje in razumevanje tujejezikovnega besedišča.

Tretješolcem so bili nato predstavljeni kriteriji in navodila za delo. Vsak kriterij in napotek je bil podkrepjen z vizualno podporo. Razumevanje navodil in kriterijev je bilo sproti preverjano. Ta del je časovno zahteven, a se je z vsako izvedeno učno enoto krajšal, saj so tretješolci z vsako novo učno enoto hitreje razumeli, kaj jim je bilo povedano v angleščini. Na podlagi fotografij in demonstracije so učenci samostojno izdelali človeške figure v gibanju. Učitelj jih je sproti spremljal in jim dajal napotke o njihovem delu (v angleščini).

Izdelavi figure iz gline je sledilo likovno vrednotenje (Duh in Herzog, 2012, str. 19). Učenci so svoja dela razporedili pred tablo in jih vrednotili ter skušali odgovarjati na učiteljeva vprašanja. Ob koncu učne enote je bil z učenci in učiteljico razrednega pouka, ki je uro opazovala, izveden polstrukturirani intervju, narejen je bil zapis lastne refleksije.

je in po kriterijih ocenjena uspešnost usvojenih likovnih in tujejezikovnih ciljev glede na izdelke učencev.

Po izvedbi učne enote kiparstvo v angleščini pri tretješolcih ugotavljamo, da je učencem takšen način poučevanja všeč. Na tristopenjski lestvici je večina učencev (79,17%) označila, da se je počutila dobro. Aktivnosti so jim bile zanimive, zabavne (15 učencev), ker radi delajo z glino (10 učencev). En učenec je navedel, da mu je bila aktivnost všeč zato, ker je bila zahtevnejša od ostalih; en učenec se ni mogel odločiti, zakaj mu je bila všeč. Tretješolci bi takšen način pouka ponovili (100 % učencev). Najbolj všeč jim je bilo izdelovanje kipcev iz gline (73,08 % učencev).

Rezultati pri ostalih učnih enotah (arhitektura, grafika, slikarstvo, risanje) so bili podobni. Ob zaključnem intervjuju smo ugotovili, da se je delež učencev, ki so bili negotovi glede uporabe jezika, nekoliko zmanjšal. Le 5 učencev je zapisalo, da bi bilo dobro, da bi učitelj govoril slovensko. Sklepamo, da je anketiranim učencem takšen način pouka všeč in bi z njim nadaljevali, saj, kot so sami zapisali, pridobijo nova znanja in usvojijo strokovno terminologijo. To nakazuje, da so bili učenci notranje motivirani za takšen način dela in tudi sami izražajo željo po nadaljnjem učenju po pristopu CLIL. Samorefleksija izvajalca in evalvacija učiteljice razrednega pouka, ki je uro opazovala, kaže, da so splošni vtisi o učni enoti pozitivni, učenci so v večini izvedli likovno dejavnost in tudi končni produkt dejavnosti je bil v skladu s pričakovanji. Učenci so bili sprva negotovi, na začetku so govorili le v maternem jeziku. Potrebovali so nekaj časa, da so začeli sodelovati. Uvodna motivacija z igrami, aktivno vključevanje učencev (Brumen, 1998, str. 254), podkrepitve izvajalca (demonstracija, vizualni pripomočki) so pripomogli k razvoju "aha" efekta. K razumevanju je pripomogla tudi pomoč drugih učencev, ki so sovrstnikom prevajali v slovenščino. V nadaljevanju so učenci dobro sodelovali.

Glede na Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu OŠ (2013) so učenci sledili ciljem slušnega razumevanja in ciljem govornih zmožnosti v angleščini. Večja debata se med učenci ni mogla razviti, saj šele razvijajo govorne zmožnosti v angleščini, vendar so učenci iz ure v uro začeli povezovati svoje znanje, niso se več bali odzivanja in govora v tujem jeziku, angleščino so začeli uporabljati v različnih situacijah. Učenci so sprejeli drugačen način poučevanja likovne umetnosti ter večinoma usvojili cilje slušnega razumevanja in govornih zmožnosti v angleščini in cilje likovne umetnosti.

Opazovalka ugotavlja, da je znanje angleščine med učenci raznoliko, da so učenci v 10 učnih urah likovne umetnosti v angleščini pristop sprejeli; opazna je razlika med prvo in končno učno enoto. Ob koncu so bili samostojnejši, odgovarjali so bolj suvereno, si med seboj pomagali, razlagali in prevajali. Učenci so se dobro neverbalno in verbalno odzivali ter kljub tujemu jeziku dosegli cilje likovne umetnosti. Učenci, ki so bili pred tem bolj v ozadju in bolj tihi, so med učno uro likovne umetnosti v angleščini prevzemali veliko večjo vlogo kot jo sicer. Trije učenci, dva izmed njih sta tujca, ki v razredu redko sodelujejo, so tokrat veliko bolj sodelovali. Učenci so se počutili varnejše, saj so bili s sovrstniki na enaki ravni znanja in v enaki situaciji.

Pri likovnem ustvarjanju so tretješolci v večini uporabili prikazano tehniko z vlečenjem gline iz valja, ki so jo nato oblikovali v človeško skulpturo. Le manjšina učencev je uporabila svojo tehniko in so človeško figuro oblikovali tako, da so posamezne dele sestavljali v celoto. Učenci so dosegli cilje likovne umetnosti te in ostalih učnih enot.

Sledili so demonstraciji in v večini primerov tudi navodilom ter se trudili, da usvojijo kriterije (Duh in Kač Nemanič, 2018, str. 43).

Izvajalec takšen način dela za nekoga, ki se prvič sooča s poučevanjem po pristopu CLIL, ocenjuje kot naporen, a z vsako uro lažji. Pristop CLIL je eden od pristopov, ki od učitelja in učencev zahteva veliko energije. Učenci usvajajo tuji jezik na način, ki je veliko bolj "naraven" za učence in podoben učenju prvega, maternega jezika.

4 Sklepne ugotovitve

Predstavljeni pristop CLIL je spajanje dveh različnih didaktik, likovne in tujejezikovne. Pripomore k celovitemu, avtentičnemu, izkustvenemu in aktivnemu načinu učenja, ki se odziva na potrebe globalizirane družbe in tudi posameznika. Omogoča razumevanje nove učne vsebine in izgradnjo znanja po konstruktivističnih načelih (Kampen idr., 2016). V študiji primera so tretješolci novi pristop poučevanja sprejeli pozitivno. Bili so motivirani za delo. Opazen je bil napredek pri razvijanju motoričnih spretnosti, pri delu z različnimi likovnimi materiali in pripomočki ter pri končnih likovnih izdelkih. Sodelovali so pri razumevanju navodil v angleščini in se nanje odzivali. Doseženi vsebinski in tujejezikovni cilji govorijo v prid razvoju komunikativnih zmožnosti, jezikovni spontanosti, motivaciji za učenje jezikov in njihovi rabi. Rezultati so skladni z drugimi raziskavami (Pladevall-Ballester, 2018; Loenzo, Casal in Moore, 2010) o uporabi pristopa CLIL pri pouku na razredni stopnji. Študija primera je omejena z izvedbo le pri instrumentariju v obliki učne priprave, čeprav je kljub temu dober pokazatelj učne situacije. Izvedena je bila na manjšem vzorcu ter le pri enem predmetu.

Analiza stališč učencev, izvajalca in učiteljice odpira nova vprašanja in kaže nadaljnje možnosti raziskovanja. Učitelji razrednega pouka ali učitelji tujega jezika, ki imajo opravljen modul dodatnega strokovnega izpopolnjevanja za poučevanje tujega jezika na razredni stopnji, bi lahko v rednem osnovnošolskem programu izvajali pristop CLIL dlje časa, na večjem vzorcu, pri različnih učnih predmetih in bi svoje izkušnje lahko primerjali s samooceno tako učencev kot učiteljev ter s pomočjo kontrolne skupine, kar bi dalo vpogled tako na področju izvedbe pristopa CLIL kot tudi v povezavi z učiteljevim profesionalnim razvojem.

Mihaela Brumen, PhD, Blaž Kavčič, Matjaž Duh, PhD

Fine Arts Lessons in English for Students in Third Grade

Global and European education encourages foreign language (FL) teachers to seek effective learning and teaching approaches that will improve and upgrade the existing FL competences of students in the 21st century and train them to actively communicate in different contexts. One such approach might be CLIL – content and language integrated learning that enables the learning of specific subject contents through the simultaneous learning of a (foreign) language (Barwell, 2005). There is a lack of research

related to the CLIL approach and its implementation in the teaching of fine arts. The studies that do exist mostly refer to the research that covers art in foreign language classes and do not introduce art lessons taught in an FL, or incorporate the CLIL approach in other subject areas (e.g., maths, geography, sport).

The purpose of this paper is to present the results of a case study, introducing an analysis of the attitudes of eight-year-old students (Grade 3) and their teachers in the process of implementing the CLIL approach in fine arts education in the Slovenian educational practice. The analysis of their viewpoints showed how respondents had perceived, understood, and accepted the contents of fine arts taught in an FL (Eurydice, 2006). With an in-depth qualitative analysis of the attitudes of students and teachers, the potential of the CLIL approach in fine arts classes was evaluated, and some recommendations for its integration into the existing school practice are introduced. In Slovenia, the CLIL approach is a trendy didactic approach (Jazbec and Lipavic Oštir, 2009), but is currently in the phase of gaining support from teachers, administration, and parents, although the national Curriculum for Compulsory Foreign Languages in Primary Schools (2013) explicitly supports the inclusion of CLIL in FL education. To show the possibility of a simultaneous achievement of fine arts and foreign language objectives by using the CLIL approach, a master's thesis (Kavčič, 2020) entitled *Teaching Fine Arts in Foreign Languages at the Primary Level* was published. As part of the master's thesis, a didactic instrument was developed. Some parts of the instrument are presented in the paper.

Two basic research questions were asked in the research:

- How do eight-year-old students in Grade 3 accept the teaching of fine arts in an FL following the CLIL approach?
- Would students in Grade 3 achieve the outcomes of fine arts education although it was taught in an FL?

The research instrument for obtaining empirical data was adapted from the master's thesis. It is based on the CLIL approach (Coyle et al., 2010) and on the objectives, standards, and contents of the Curriculum for Fine Arts Education in Primary School (Kocjančič et al., 2011), and on the Curriculum for Foreign Languages in Primary School (Pevc Semec et al., 2013). The data were obtained through the practical implementation of art classes in English as an FL; the analysis of children's art products from the viewpoint of art motif, art task and art technique; and through a semi-structured interview of students and a semi-structured interview with the primary school teacher who observed the class. The results were analysed using the method of social science research (Gerring, 2001) and the causal non-experimental, descriptive research method based on a case study. The research was carried out at a Slovenian primary school. Students were introduced to the CLIL approach for the first time. 24 third-grade primary school students were included, of whom 11 were boys (48.8%) and 13 were girls (54.2%). In the research, we monitored the efficiency of individual planned procedures and CLIL procedures with dedicated sampling (Vogrinc, 2008). As an illustration of CLIL implemented in Grade 3, we chose the sculpture unit (Kavčič, 2020). The unit focused on the static/dynamic aspect and pursued the objective of making a human figure in motion from clay. In the lesson only English as an FL was used with students. In explaining concepts unfamiliar to students, the teacher used English with the help of visual support, concrete materials, gestures, demonstration, and imitation. Through

concrete experience, with the help of experiential learning (Marentič Požarnik, 2000), students acquire FL objectives in the most natural environment possible. Third-graders had to make a human figure in motion out of clay. To master the artistic motif and the FL vocabulary of the unit, the students learned the terms *still (static)* and *in movement (dynamic)* in the introductory part of the lesson. Students first classified various photographs of sculptures and people on the board. Each of them chose a photo and imitated it. Each student decided to use the language on their own initiative (either English or Slovene). Students used basic English language structures in the conversation to describe similarities and differences.

The students then participated in a “Day/Night” game and imitated a sculpture in motion. Then students looked at photographs of famous works of art (e.g., *Disc Thrower*; Miron 470–440 BC; *Statue of Brooks Robinson*, Joseph Sheppard, 2011); *Doug Flutie*, Harry Webber, 2008), which introduced static and dynamic sculptures. With each photo, they determined whether the statue was static or dynamic, and explained why they thought so. The teacher asked the students simple questions in English. This was followed by a demonstration of art techniques in which the teacher used simple art terms in English when designing with clay, such as: *kneading*, *adding*, *taking*, *shaping*, *sculpting*. The way the teacher demonstrated the technique was important. Every word he uttered and every movement he described in English had to be supported by a very clear and concrete movement or demonstration, so that the students understood the presented situation in an FL (Brumen, 2000, p. 162). Artistic evaluation of clay figures followed. Students presented their art works in front of the board and evaluated their work.

A semi-structured interview with third-grade students showed that they liked the art lesson in English. On a three-point scale, most students (79.17%) “felt well”. They perceived the activities as interesting and fun (15 students) because they liked working with clay (10 students). One student stated that he liked the activity because it was more challenging than the others. All 24 students (100%) would want to repeat this method of teaching. The most-liked activity was making clay statues (73.08% of students).

The results of other learning units (architecture, graphics, painting, drawing) were similar. In the final interview, the proportion of students who were uncertain about the English language use decreased slightly. Only 5 students wrote that the teacher should have spoken in Slovene. The interview revealed that the students liked the CLIL approach and would continue with it, because, as they said, they gained new knowledge and professional terminology. This indicates that the students were internally motivated for this way of learning and they expressed a desire to continue learning using the CLIL approach. The teacher’s self-reflection and the evaluation of the primary school teacher who observed the lesson showed that the general impressions of the unit were positive, that the students performed the art activities, and that the final products of the activity were in line with expectations. The students were insecure at the first art lessons, initially speaking only in their native language. It took them some time to get involved. The introductory motivation through active involvement of students (Brumen, 1998, p. 254) and the teacher’s scaffolding strategy (demonstration, visual aids) helped to develop the “aha” effect. The help of other students who interpreted into Slovene also contributed to the understanding of the content. Consequently, the students cooperated well.

In accordance with the Curriculum for Foreign Languages in Primary School (2013), students pursued the objectives of listening comprehension and the objectives of speaking skills in English. A deep discussion could not be developed. The students were developing speaking skills in English, however, they started to connect their knowledge through lessons and were no longer afraid to respond in an FL. The difference between the first and the final unit was noticeable. Through the process, they answered more confidently, helped each other, explained, and translated. The students responded non-verbally and verbally, and achieved the objectives of fine arts education despite FL use. Students who had previously been more in the background took on a much bigger role during the English art class than usual. Three students, who are immigrants and rarely participate in the class, participated more this time around. The students felt safer as they were on the same language level as their peers.

In the case study, eight-year-old students were motivated during CLIL fine arts lessons. They made progress in developing motor skills, working with a variety of art materials and aids, and in their final art products. They understood instructions in English and responded to them. The achieved content and FL objectives speak in favour of the development of communication, linguistic spontaneity, motivation to learn languages and their use. The results are consistent with other research (Pladevall-Ballester, 2018; Loenzo, Casal and Moore, 2010) of including the CLIL approach in classroom teaching.

The case study opens up new questions and shows further possibilities for research (implementation of the CLIL approach in a regular primary school programme; using a larger sample; conducting research in different subjects; comparing teachers' experiences).

LITERATURA

1. Anagnostou, E., Griva, E. in Kasvikis, K. (2016). "From Michelangelo to Picasso": Implementing the CLIL approach in a foreign language project. V: Murphy, A. (ur.). *New Developments in Foreign Language Learning*. New York: Nova Science Publishers, str. 141–160.
2. Ball, P. (2009). Does CLIL work? V: Hill, D. in Alan, P. (ur.). *The Best of Both Worlds? International Perspectives on CLIL* (str. 32–43). Norwich: Norwich Institute for Language Education.
3. Balek, S., Batič, J., Berden, K. idr. (2010). *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Zgledi CLIL-a*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Barwell, R. (2005). Critical issues for language and content in mainstream classrooms: Introduction. *Linguistics and Education*, 16(2), 143–150.
5. Brumen, M. (1998). Igra kot spodbuda za zgodnje učenje tujega jezika. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 13(5–6), 251–257.
6. Brumen, M. (2000). Didaktične značilnosti pouka zgodnjega učenja tujega jezika v SV delu Slovenije. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 15(3–4), 151–167.
7. Brumen, M., Kolbl Ivanjšič, P. in Pšunder, M. (2015). Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(1–2), 27–42.
8. Brumen, M., Fras Berro, F. in Čagran, B. (2017). Pre-school foreign language teaching and learning – a network innovation project in Slovenia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 904–917.
9. Coyle, D., Hood, P. in Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Oxford: Oxford University Press.
10. Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, (31), 182–204.

11. Duh, M. in Herzog, J. (2012). Preference do likovnih motivov pri učencih prvega triletna osnovne šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27(1–2), 17–32.
12. Duh, M. in Kač Nemanič, M. (2018). Spremljanje razvoja likovne ustvarjalnosti pri pouku grafičnega oblikovanja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 31–45.
13. Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
14. Gerring, J. (2001). *Social science methodology: A criterial framework*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Jazbec S. in Lovrin M. (2015). Koncept CLIL – novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji: študija primera. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(1–2), 65–79.
16. Kampen, van E., Admiraal W. in Berry, A. (2016). Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 222–236.
17. Kavčič, B. (2020). Poučevanje likovne umetnosti v tujem jeziku na razredni stopnji. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
18. Kocjančič, N.F., Karim, S., Kosec, M. idr. (2011). *Učni načrt. Likovna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
19. Lipavc Oštir, A., Jazbec, S., Pevec Semec, K. idr. (2010). *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. OIV osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
20. Lipavc Oštir, A., Lipovec, A. in Rajšp, M. (2015). CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(1–2), 11–26.
21. Lipavc Oštir A. in Lipovec, A. (2019). *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Wien: LIT.
22. Lipavc Oštir, A. in Jazbec, S. (b. d.). Kdo se boji CLILa ali delovanje negativnih dejavnikov pri uvajanju v Sloveniji. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno dne 30.09.2020 s svetovnega spleta: https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/clil_%20jazbec_li-pavic.pdf.
23. Lipavc Oštir, A. in Jazbec, S. (2009). Vzajemno delovanje različnih dejavnikov pri uvajanju CLIL-a v šolski sistem v Sloveniji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 24(3–4), 104–118.
24. Lorenzo, F., Casal, S. in Moore, P. (2010). The effect of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418–442.
25. Naddeo, M. (2019). ESP@school: CLIL Art. *International Journal of Language Studies*, 13(4), 73–86.
26. Pevec Semec, K. (2015). Pedagoški pristop CLIL – izziv za profesionalni razvoj učiteljev tujega jezika na zgodnji stopnji šolanja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(1–2), 43–63.
27. Pevec Semec, K., Andrin, A., Emeršič, S. idr. (2013). *UČNI načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
28. Pladevall-Ballester, E. in Vallbona, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills, (58), 37–48.
29. Pladevall-Ballester, E. (2018). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. *Language Teaching Research*, 23(6), 765–786. Pridobljeno dne 29.09.2020 s svetovnega spleta: <https://doi.org/10.1177/1362168818765877>.
30. Schander, C., Balma, B.M. in Massa, A.A. (2013). The joy of the art in the EFL classroom. *European Scientific Journal*, (2), 409–414.
31. Smajla, T. (2019). Slovenian primary school foreign language teachers: an insight into the teaching of a foreign language at an early age according to CLIL. V: Jovanović, A., Zavišin, K. in Đurić, L. (ur.). *Rano i početno učenje stranih jezika u formalnom obrazovanju – Early and beginners' foreign language learning in formal education* (str. 223–241). Beograd: Filološki fakultet.
32. Tsantari, C. (2016). *CLIL in Art: Materials Design and Implementation*. A Dissertation. Solun: University of Thessaloniki.

33. Varkuti, A. (2010). Linguistic benefits of the CLIL approach: Measuring linguistic competences. *International CLIL Research Journal*, (1), 67–79.
34. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Dr. Mihaela Brumen (1970), redna profesorica za specialno didaktiko zgodnjega poučevanja tujega jezika na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov/Address: Cesta talcev 14, 2327 Rače, Slovenija

Telefon/telephone: (+386) 040 356 945

E-mail: mihaela.brumen@um.si

Blaž Kavčič (1995), profesor razrednega pouka na OŠ Antona Bezenška Frankolovo.

Naslov/Address: Spodnje Preloge 30, 3210 Slovenske Konjice, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 070 706 705

E-mail: blaz.kavcic1@guest.arnes.si

Dr. Matjaž Duh (1957), redni profesor za specialno didaktiko likovne umetnosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov/Address: Sadjarska ulica 15b, 2000 Maribor, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 031 369 349

E-mail: matjaz.duh@um.si