

Engleski kao jezik visokoškolske nastave : kritički pristup jezičnoj politici i praksi

Drljača Margić, Branka; Vodopija-Krstanović, Irena

Authored book / Autorska knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2022**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:866783>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-02**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Branka Drljača Margić
Irena Vodopija-Krstanović

**Engleski
kao jezik
visokoškolske
nastave:
kritički pristup
jezičnoj politici
i praksi**

Branka Drljača Margić
Irena Vodopija-Krstanović

Engleski kao jezik visokoškolske nastave:
kritički pristup jezičnoj politici i praksi

Izdavač

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

Za izdavača

prof. dr. sc. Aleksandar Mijatović

Autorice

izv. prof. dr. sc. Branka Drljača Margić

izv. prof. dr. sc. Irena Vodopija-Krstanović

Recenzentice

izv. prof. dr. sc. Anita Memišević

izv. prof. dr. sc. Sandra Tominac Coslovich

Lektorica

izv. prof. dr. sc. Mihaela Matešić

Grafička i tehnička urednica

Irena Miletić, struč. spec. inf.

Dizajn naslovnice

Antonia Žurga, mag. art.

Godina objavljivanja

2022.

ISBN 978-953-361-063-4

Branka Drljača Margić
Irena Vodopija-Krstanović

**Engleski kao jezik visokoškolske nastave:
kritički pristup jezičnoj politici i praksi**

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Rijeka, 2022.

Mojim roditeljima

Branka

Mojoj obitelji

Irena

Sadržaj

1. Uvod	8
2. Engleski jezik u EJVIN-u: uloge, izazovi i mogućnosti	17
2.1. Pogledi na engleski jezik u akademskoj zajednici.....	17
2.2. Utjecaj statusa engleskoga jezika na EJVIN i nastavnike	21
2.3. Jezični izazovi.....	23
2.3.1. Nedostatno jezično umijeće studenata	24
2.3.2. Nedostatno jezično umijeće nastavnika	25
2.3.3. Negativni stavovi nastavnika i studenata	26
2.4. Potreba za jezičnom podrškom.....	27
2.5. Potreba za jezičnom politikom	28
3. EJVIN iz perspektive nastavnika: rezultati međunarodnoga istraživanja	30
3.1. Ciljevi i istraživačka pitanja	30
3.2. Metoda istraživanja.....	31
3.3. Sudionici u istraživanju	32
3.4. Analiza i interpretacija rezultata.....	33
3.4.1. Nastava na engleskome i materinskome jeziku	33
3.4.1.1. Pogledi nastavnika na EJVIN i nastavu na materinskome jeziku	34
3.4.1.2. Postupci nastavnika u EJVIN-u i nastavi na materinskome jeziku.....	41
3.4.2. Priprema nastavnika za EJVIN	43
3.4.3. Osvrt nastavnika na predavanja u EJVIN-u.....	45
3.4.4. Jezična kompetencija studenata za EJVIN	47
3.4.5. Jezična kompetencija nastavnika za EJVIN	53

4. Usavršavanje nastavnika za EJVIN: pogled u sadašnjost i budućnost	56
4.1. Certificiranje nastavnika.....	57
4.2. TAEC-priručnik za EJVIN	59
4.3. Elementi usavršavanja nastavnika	60
4.4. Usavršavanje nastavnika na europskim sveučilištima.....	61
4.5. Razvoj jezičnih vještina nastavnika.....	65
4.6. Program jezičnoga usavršavanja	67
4.7. Radionice usavršavanja jezika, didaktičko-metodičkih vještina i međukulturne komunikacijske kompetencije	75
4.8. Promišljanja o budućnosti usavršavanja nastavnika za EJVIN.....	79
5. Jezična politika u EJVIN-u: kritički pristup	82
6. Zaključak	89
Literatura	94
Bilješke o autoricama	119

1. Uvod

Uz Bolonjski proces jedna od najvažnijih inicijativa u Europskome prostoru visokoga obrazovanja uvođenje je engleskoga kao jezika visokoškolske nastave (EJVIN). Značajan rast EJVIN-a diljem svijeta doveo je do porasta zanimanja za to područje i osvještavanja potrebe za njegovim istraživanjem u različitim kontekstima. U vremenu promjena obrazovnih paradigmi sve je jasnije da moramo što bolje razumjeti promjene do kojih EJVIN dovodi u visokome obrazovanju kako bismo učinkovito provodili istraživanja, donosili jezične politike i razvijali kurikule te bili učinkovitim upraviteljima, osposobljavateljima, nastavnicima i studentima.

U novoj globalnoj ekonomiji internacionalizacija sveučilišta postala je strateškim ciljem kojim institucije nastoje steći prednost pred konkurencijom na tržištu visokoga obrazovanja, natječući se za studente, nastavnike, vidljivost i financiranje. De Costa, Green-Enix i Li (2020) kao glavnu pokretačku silu internacionalizacije i EJVIN-a ističu neoliberalnu ideologiju, na kojoj se temelji globalna ekonomija znanja. Dok je moguće reći da je visoko obrazovanje međunarodno na globalnoj razini (Knight i de Wit 2018), politika internacionalizacije nije jednako proširena u različitim kontekstima. Međutim zajedničko je svim kontekstima natjecanje za položaj na međunarodnim rang-ljestvicama sveučilišta (Altbach 2013). Sukladno tome više se ne postavlja pitanje „treba li provesti internacionalizaciju?“, već „kako je treba provesti?“ (British Council 2017: 24). O važnosti internacionalizacije svjedoče dokumenti nacionalnih politika, sveučilišne strategije i akcijski planovi (Knight i de Wit 2018). Odlomak u nastavku ocrtava promjenu u diskursu do koje je došlo u posljednjih nekoliko desetljeća.

Tko bi rekao u prošleme stoljeću, kada je naglasak bio na stipendijama za strane studente, projektima međunarodnoga razvoja i istraživanjima određene regije, da ćemo danas raspravljati o novim pojavama poput brendiranja, međunarodnih studijskih programa i mobilnosti, globalnoga državljanstva, lokalne internacionalizacije, masovnih otvorenih internetskih tečajeva, globalnih rang-ljestvica, diplomacije znanja, svjetski priznatih sveučilišta, homogenizacije kulture, stvaranja franšiza, združenih studija te dvostrukoga akademskog stupnja? (Knight i de Wit 2018: 2).

Danas posve razumijemo predviđanje iz 1995. godine da će u globalnoj ekonomiji internacionalizacija postajati sve važnijim čimbenikom u institucijama visokoga obrazovanja (Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD 1999). U kontekstu

njihova djelovanja internacionalizacija „integrira međunarodnu, međukulturnu ili globalnu dimenziju u svrhu visokoga obrazovanja, u njegove funkcije i u njegovo omogućivanje” (Knight 2008: 21). Nije potrebno posebno naglašavati da se te tri dimenzije trenutačno mogu ostvariti jedino kroz engleski jezik i EJVIN.

U mnogim se akademskim kontekstima internacionalizacija poistovjećuje s EJVIN-om, koji se opisuje kao „galopirajući” fenomen ‘pandemijskih’ razmjera [...] koji se danas smatra najznačajnijim trendom internacionalizacije obrazovanja” (Chapple 2015: 1). U vezi s time sveučilišta iz različitih zemalja sve više traže odgovor na procese globalizacije i internacionalizacije visokoga obrazovanja u implementaciji EJVIN-a, a engleski je postao *de facto* službenim jezikom tih trendova (Lanvers i Hultgren 2018).

Drugim riječima, engleski se sve više koristi „za poučavanje u zemljama ili na područjima u kojima prvi jezik većinskoga stanovništva nije engleski” (Macaro i sur. 2018: 37). Kolegije u EJVIN-u uglavnom pohađaju studenti kojima je engleski strani jezik i kojima predaju nastavnici koji također nisu izvorni govornici engleskoga (Hellekjær 2010). Premda „osnovni cilj usvajanja sadržaja na engleskome nije jezični razvoj” (Pecorari 2020: 23), smatra se da EJVIN potiče usvajanje engleskoga te da studenti „dobivaju dvoje za cijenu jednoga” (Knapp 2011: 53).

Iako se EJVIN uglavnom promiče na makrorazinama (nacionalnoj i međunarodnoj) u svrhu unapređenja položaja sveučilišta u svijetu, ostvaruje se na mezorazini i mikrorazini (institucijskoj i razini pojedinca) kroz korake koje dionici poduzimaju kako bi promijenili fokus lokalno usmjerenih sveučilišta i proširili svoj doseg pokretanjem studijskih programa na engleskome (Tri i Moskovsky 2019). Mnogobrojne nacionalne institucije odgovaraju na izazov internacionalizacije ne napuštajući pritom lokalnu dimenziju. Sveučilišta u zemljama izvan engleskoga govornog područja uvode EJVIN kako bi povećala svoj udio u globalnome tržištu i držala korak sa sveučilištima u zemljama engleskoga govornog područja. Prijelaz iz lokalne u međunarodnu dimenziju, koji više i nije izbor, uvjetovan je engleskim jezikom, pa Graddol (2006: 73) s pravom ističe sljedeće:

Globalizacija u gospodarstvu utječe i na visoko obrazovanje, a engleski se pokazao ključnim čimbenikom u tome procesu – jednim dijelom zato što sveučilišta iz zemalja engleskoga govornog područja dominiraju globalnim rang-ljestvicama, a drugim zato što se engleski pokazao popularnim sredstvom internacionalizacije studenata i nastavnika.

Istodobno, globalizacija visokoga obrazovanja ključnim je podupirateljem statusa engleskoga kao globalnoga jezika i ta se dva procesa međusobno osnažuju (Graddol 2006).

Bez obzira na to utječe li engleski više na globalizaciju ili obratno, engleski je bez sumnje postao globalna *lingua franca*, koja omogućava i olakšava globalnu interakciju i djelovanje (Jenkins 2014). Engleski kao *lingua franca* (ELF) proširio se nevjerojatnom brzinom te su neizvorni govornici brojem nadmašili izvorne govornike engleskoga (Graddol 2006; Morán Panero 2018). Komunikacijski potencijal ELF-a učinio ga je praktičnim sredstvom komunikacije u svijetu, s obzirom na to da uključuje govornike iz različitih jezičnih i kulturnih sredina (Baker 2015; Salomone 2022). ELF je istodobno i preduvjetom i sredstvom razvoja studijskih programa na engleskome, a engleski i EJVIN pokretačima su preobrazbe lokalnih sveučilišta u međunarodne kampuse s bogatom ponudom studijskih programa na engleskome.

Budući da su međunarodni studenti i studijski programi na engleskome *sine qua non* internacionalizacije, ne iznenađuje da je u posljednjemu desetljeću došlo do značajnoga povećanja broja studijskih programa na engleskome i međunarodnih studenata. Prema podacima OECD-a (2021), mobilnost studenata porasla je za 3,5 milijuna 2016. godine, što je pet puta više u odnosu na 1975. godinu. Studenti odlaze na mobilnost u svrhu stjecanja visokoga obrazovanja ili radi kraće studijske razmjene (Migration Data Portal 2020). EJVIN je pritom postao „nezaustavljivim vlakom” (Macaro 2015: 7), te ne iznenađuje da se broj studijskih programa na engleskome izvan engleskih govornih područja povećao za 77% od 2017. do 2021. godine (British Council 2021).

Ipak, pozornost znanstveno-nastavne zajednice posebno zaokuplja činjenica da je engleski istodobno i preduvjet i najveća slabost EJVIN-a. Premda je cilj EJVIN-a poučavanje na engleskome bez eksplicitna osvrtnja na jezični razvoj i ostvarivanje ishoda učenja jezika (Pecorari i Malmström 2018), treba imati na umu da je engleski jezik pritom jezik prijenosa znanja i interakcije u nastavi. Pokazalo se da je u težnji za internacionalizacijom, privlačenjem studenata koji će plaćati školarine, boljim položajem na rang-ljestvicama i povećanjem prestiža EJVIN često implementiran žurno i bez svraćanja pozornosti na negativan utjecaj engleskoga na kvalitetu obrazovanja (Broggini i Costa 2017; Costa i Coleman 2013; Lei i Hu 2014; Shohamy 2013; Van Parijs 2021; Wilkinson 2013). Naime, unatoč tome što je engleski globalna *lingua franca* i *lingua academica*, mnogi nastavnici i studenti nemaju dovoljnu razinu jezičnoga umijeća u engleskome kako bi mogli učinkovito poučavati ili pohađati nastavu na tome jeziku (Airey 2015; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017; Hu 2009; Klaassen 2001; Knapp 2011; Macaro, Akincioglu i Dearden 2016; Mauranen, Hynninen i Ranta 2010; Ou, Hult i Gu 2022; Shohamy 2013; Tange 2010; Tong i Shi 2012; Vinke, Snippe i Jochems 1998; Wilkinson

i Gabriëls 2021). Također, uporaba engleskoga u svrhu opće komunikacije razlikuje se od uporabe engleskoga kao jezika struke ili za akademske potrebe, no institucije uvode EJVIN čak i ako nemaju odgovarajuće (ljudske) resurse te prebacuju odgovornost na nastavnike umjesto da utvrde njihove jezične vještine i pruže im odgovarajuću podršku (Barnawi 2018; Dearden 2014; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2020; Valcke i sur. 2022). Nastavnici upozoravaju na veliku potrebu za jezičnom podrškom, ne samo kako bi unaprijedili kvalitetu poučavanja i nastavnih materijala već i kako bi izbjegli neugodne situacije u nastavi i podigli vlastito samopouzdanje (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017). Neki se pritom osjećaju primoranima sudjelovati u EJVIN-u iako za to nisu spremni.

Svjedočimo nedostatku razumijevanja uporabe engleskoga u akademskoj zajednici i procesa poučavanja međunarodne studentske populacije, ne samo u pogledu jezičnih poteškoća već i didaktičko-metodičkih i međukulturnih implikacija (Dearden 2014; Lasagabaster 2022). Ako tome pridodamo izostanak jezične politike engleskoga u akademskoj zajednici (Jenkins 2014), dolazimo do zaključka da u EJVIN-u izostaju standardi i mjere za osiguravanje kvalitete. Jezična politika koja je neformalna, prešutna ili koja se podrazumijeva dovodi do nasumične i intuitivne prakse, pri čemu učinkovita izvedba nije zajamčena.

Uzimajući u obzir složenost EJVIN-a, teško je očekivati jedinstvene odgovore na pitanja i izazove u različitim kontekstima. Usto malo je vjerojatno da bi isti skup preporuka bio relevantan za sve studijske programe na engleskome i različite akademske discipline. Ipak, s obzirom na to da sveučilišta neprestano teže visokim rezultatima i međusobno se natječu, određene bi se mjere mogle primijeniti na sve kontekste u kojima se uvodi EJVIN, a koje bi potaknule razvoj postupaka za mjerenje kvalitete i učinkovitosti EJVIN-a u odnosu na određeni standard, čime bi se omogućilo usklađivanje kriterija u različitim kontekstima.

U skladu s time u ovoj knjizi analiziramo podatke prikupljene u istraživanju provedenom na pet europskih partnerskih sveučilišta u okviru međunarodnoga projekta „Transnational Alignment of English Competences for University Lecturers (TAEC)” (2017–2020.). Prednost je toga projekta što su njime istraženi međunarodni konteksti u kojima je implementiran EJVIN i što je obuhvatio znanstveno-nastavno osoblje iz pet europskih zemalja: Danske, Italije, Španjolske, Nizozemske i Hrvatske. Cilj je projekta bio razviti zajednički okvir za osiguravanje kvalitete i podrške za EJVIN koji bi olakšao prilagodbu lokalnih programa osposobljavanja, jezične procjene i certifikacije u EJVIN-u za uporabu u međunarodnome kontekstu. Taj je cilj postignut trima rezultatima projekta: 1) izvješće o rezultatima opsežnoga kvalitativno-kvantitativnog istraživanja EJVIN-a u pet projektom obuhvaćenih konteksta, 2) tehničko izvješće o procesu, analizi i rezultatima usklađivanja ljestvice testa *Test of Oral*

English Proficiency for Academic Staff (TOEPAS) sa Zajedničkim europskim referentnim okvirom za jezike (ZEROJ) i 3) *TAEC-priručnik za EJVIN* (*TAEC EMI Handbook 2019*) namijenjen samorazvoju i stručnomu osposobljavanju u ključnim područjima usavršavanja nastavnika za EJVIN: jeziku, didaktici i metodici te međukulturnoj komunikaciji. Od sedam radnih paketa – Upravljanje projektom, Osiguravanje kvalitete projekta, Razvoj zajedničkoga okvira EJVIN-a, Procjena i certifikacija jezičnih vještina te usklađivanje sa ZEROJ-em, Priručnik za EJVIN, Diseminacija i Održivost – analizirat ćemo podatke prikupljene u okviru trećega paketa, koji je povezan s prvim rezultatom projekta. U cilju ostvarivanja toga rezultata: a) identificirana su zajednička područja istraživanja EJVIN-a u europskome visokom obrazovanju, b) provedeno je komparativno istraživanje institucija visokoga obrazovanja u različitim fazama implementacije EJVIN-a, c) razvijen je zajednički okvir EJVIN-a u visokome obrazovanju i d) dionicima su predstavljene međunarodnim i pojedinačnim kontekstom uvjetovane značajke EJVIN-a (Centre for Internationalisation and Parallel Language Use 2017).

Okupivši nastavnike iz različitih konteksta i akademskih disciplina, donosimo višeslojan prikaz međunarodnih studijskih programa na engleskome te analiziramo čimbenike koji utječu na njihovu operacionalizaciju, s posebnim osvrtom na prednosti i izazove EJVIN-a. Također donosimo preporuke za učinkovit odgovor na izazove i predstavljamo načine (boljega) osiguravanja kvalitete kroz programe usavršavanja nastavnika i eksplicitnu jezičnu politiku.

Knjiga je podijeljena u šest poglavlja, uključujući uvod. U uvodnome se poglavlju ističu čimbenici relevantni za internacionalizaciju visokoga obrazovanja. Ponajprije se osvrćemo na važnost i ulogu engleskoga i studijskih programa na engleskome u procesu internacionalizacije.

Naglašavamo da EJVIN podrazumijeva opsežne promjene u načinu funkcioniranja suvremene akademske zajednice te prikazujemo povezanost EJVIN-a i specifičnih pokazatelja internacionalizacije, primjerice mobilnosti i položaja na rang-ljestvicama. Zatim se okrećemo engleskome jeziku u EJVIN-u i izazovima izvođenja nastave na engleskome. Konačno, predstavljamo projekt TAEC, u okviru kojega je provedeno istraživanje stavova, percepcija i iskustava nastavnika uključenih u EJVIN.

U drugome poglavlju donosimo pregled stavova o ulozi engleskoga u akademskoj zajednici na temelju istraživanja provedenih među nastavnicima koji izvode nastavu na engleskome u okviru različitih disciplina i konteksta te opsežne literature o toj temi. Analiza stavova o ulozi engleskoga u visokome obrazovanju i EJVIN-u podijeljena je u pet podtema: engleski i akademske discipline, međukulturna komunikacija u nastavi, internacionalizacija i EJVIN, didaktičko-metodičke implikacije EJVIN-a i prednosti EJVIN-a za nastavnike i

institucije. Potom govorimo o utjecaju statusa engleskoga na sudjelovanje nastavnika u EJVIN-u. Osvrćemo se zatim na izazove EJVIN-a, poglavito jezične izazove iz perspektive studenata i nastavnika, i analiziramo negativne implikacije njegova uvođenja u nastavni proces. Konačno, upozoravamo na nedostatak jezične podrške i eksplicitne jezične politike u EJVIN-u.

Nastavnici se slažu oko sveprisutnosti engleskoga u visokome obrazovanju i njegova statusa akademske *lingue france*, koji je dominantniji u prirodnim znanostima te nastavnici iz tih područja u manjoj mjeri percipiraju izazove povezane s njegovim uvođenjem. Internacionalizacija je uvjetovana engleskim i EJVIN-om, što je iznimno važno za sveučilišta u zemljama izvan engleskoga govornog područja, koja bi bez EJVIN-a izgubila svoj položaj na globalnome tržištu. EJVIN se smatra zaslužnim za privlačenje međunarodnih studenata i nastavnika i potencijalno stjecanje statusa visoko rangiranih sveučilišta. Usto potiče uvođenje modernih didaktičko-metodičkih pristupa nastavi. Također se smatra da engleski olakšava međukulturnu komunikaciju i unapređuje međukulturno razumijevanje.

Premda se u ovome poglavlju naglašavaju središnji položaj engleskoga u akademskoj zajednici i jedinstvene prilike koje donosi institucijama i dionicima, EJVIN nosi i određene izazove. Smatramo da je u pozadini većine izazova činjenica da se EJVIN uvodi bez pomnoga planiranja ili procjene resursa potrebnih za njegovu implementaciju. Jedan je od glavnih izazova EJVIN-a nedovoljna razina jezičnoga umijeća nastavnika za poučavanje na engleskome. Usto znanje svakodnevnoga engleskog jezika ne znači da imaju dostatnu kompetenciju u općemu akademskom i stručnome jeziku, što se negativno odražava na nastavni proces i kvalitetu poučavanja. Ako ne mogu govoriti tečno i spontano, nastavnici izbjegavaju rasprave, imaju poteškoća s objašnjavanjem gradiva i davanjem povratnih informacija studentima. Isto tako, slabije jezične vještine studenata negativno se odražavaju na njihovo razumijevanje kompleksnoga sadržaja, sudjelovanje u nastavi i ostvarivanje ishoda učenja. Nedostatne jezične vještine također utječu na samopouzdanje nastavnika. Ta je situacija dodatno otežana negativnim evaluacijama studenata, koji imaju manje poštovanja prema nastavnicima koji pokazuju nedostatak sposobnosti za poučavanje na engleskome.

Uzimajući u obzir navedene izazove, upozoravamo na nedostatak jezične podrške i (jezičnih) programa osposobljavanja za nastavnike u EJVIN-u. Nastavnici očekuju jezičnu podršku i mogućnost pohađanja programa usavršavanja. Iako je opće jezično umijeće u engleskome neophodno za EJVIN, učinkovito poučavanje zahtijeva i poznavanje engleskoga za posebne potrebe i za potrebe nastave. Poglavlje zaključujemo isticanjem prijeke potrebe za donošenjem mjera i jezične politike u EJVIN-u, koja bi postavila standarde, osigurala kvalitetu i uskladila programe na međunarodnoj razini.

U trećemu poglavlju analiziramo rezultate istraživanja provedenoga u okviru projekta TAEC i opisujemo percepcije i iskustva 30 nastavnika s pet europskih sveučilišta uključenih u EJVIN. Podaci, koji su prikupljeni metodom strukturiranoga intervjua nakon opservacije nastave, pružaju uvid u njihovo poimanje sličnosti i razlika između poučavanja na materinskome jeziku i engleskome, u njihovu pripremu za EJVIN i zadovoljstvo nastavom na engleskome te u njihove stavove o jezičnim vještinama studenata koji pohađaju nastavu na engleskome.

Rezultati pokazuju da nastava na engleskome iziskuje više vremena za pripremu od nastave na materinskome jeziku i da je većina toga vremena posvećena jezičnoj pripremi i pripremi materijala. Nastavnici često ističu da EJVIN od njih zahtijeva viši stupanj kognitivne uključenosti te ih stoga više iscrpljuje. Također navode da ih nesigurnost u uporabi jezika i spoznaja da ne mogu jednako dobro poučavati na engleskome i materinskome jeziku čine anksioznima. Jedan je od razloga njihove nesigurnosti shvaćanje da EJVIN ne zahtijeva samo promjenu jezika već i promjenu načina poučavanja. Nastavnici slabijih jezičnih vještina svjesni su i toga da ih neadekvatne jezične vještine ograničavaju u primjeni modernih pristupa.

S druge strane, EJVIN se doživljava kao vrijedno međukulturno iskustvo. On potiče nastavnike na primjenu novih načina poučavanja i sustavno pružanje potpore. Aktivno sudjelovanje studenata u nastavi također ima pozitivan učinak na iskustvo nastavnika te njihovo zadovoljstvo EJVIN-om i samopouzdanje.

Većina je nastavnika zadovoljna jezičnim vještinama studenata. Zanimljiva je njihova percepcija da domaći studenti imaju viši stupanj jezičnoga umijeća od međunarodnih. Nemaju međutim svi studenti zadovoljavajuću razinu engleskoga. Neki imaju poteškoća s razumijevanjem govorenoga i pisanoga diskursa, kao i uporabom jezika u govoru i pismu. Problem im također predstavlja akademski i stručni diskurs.

U četvrtome se poglavlju donosi detaljna analiza usavršavanja nastavnika i iznose argumenti za razvoj programa osposobljavanja nastavnika za EJVIN. U poglavlju se daje kritički osvrt na EJVIN u smislu pripreme i usavršavanja nastavnika jer mnogi nastavnici nisu spremni za EJVIN, a nije im pružen nikakav oblik podrške za poučavanje na stranome jeziku. Upozorava se na marginalizaciju usavršavanja nastavnika i izostanak standarda za EJVIN na institucijskoj i međuinstitucijskoj razini. Ističe se potreba za razvojem općih jezičnih vještina u engleskome u kombinaciji s usavršavanjem u područjima akademskoga i stručnoga diskursa te engleskoga za potrebe nastave da bi nastavnik bio jezično kompetentan za poučavanje u EJVIN-u. Pritom se napominje da je uz usavršavanje jezičnih vještina potrebno usavršavanje didaktičko-metodičkih i međukulturnih vještina.

Na temelju iskustava 30 nastavnika u EJVIN-u ispitanih u okviru projekta TAEC iznosimo podatke o tome jesu li pohađali didaktičko-metodičku izobrazbu, jesu li sudjelovali na radionicama ili programima usavršavanja za EJVIN te koji dio usavršavanja smatraju posebno korisnim. Analizom je utvrđeno da je za pojedine nastavnike osposobljavanje bilo obvezno, dok je za druge bilo dobrovoljno ili im nije bilo ponuđeno. Programi usavršavanja ocijenjeni su korisnima i potrebnima.

Predstavljamo također primjere dobre prakse i analiziramo dva programa usavršavanja nastavnika za EJVIN, usklađena s njihovim potrebama. Prvi su program cjeloživotnoga obrazovanja „Jezično usavršavanje nastavnika za EJVIN” (PCO za EJVIN) na Sveučilištu u Rijeci osmislile autorice ove knjige, dok je drugi, trodnevnu radionicu za EJVIN, kojom su obuhvaćene jezične vještine, didaktičko-metodičke vještine i međukulturna komunikacijska kompetencija (TAEC-radionice za EJVIN), osmislio tim na projektu TAEC. Ciljevi su PCO-a za EJVIN unapređenje jezičnih vještina nastavnika u engleskome za potrebe nastave, poticanje kritičkoga odnosa prema poučavanju na engleskome i stvaranje pozitivnih stavova prema EJVIN-u i vlastitoj ulozi nastavnika u EJVIN-u ostvarivanjem kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih ishoda. PCO za EJVIN sadrži dva modula usmjerena na govorenje i pisanje. TAEC-radionice za EJVIN oslanjaju se na *TAEC-priručnik za EJVIN* (2019). Cilj je tih radionica bio podići svijest nastavnika uključenih u EJVIN o važnosti triju vrsta kompetencija za EJVIN i ponuditi usavršavanje u područjima koja bi mogla predstavljati izazov u međunarodnome nastavnom kontekstu. Na kraju poglavlja promišljamo o različitim oblicima usavršavanja nastavnika i jezične podrške.

Uzimajući u obzir izazove i složenu prirodu EJVIN-a, u petome poglavlju iznosimo argumente za razvoj eksplicitne jezične politike u EJVIN-u. S obzirom na to da je nastava na engleskome neizostavan dio internacionalizacije, a obrazovanje je ključna domena upravljanja jezikom, izostanak eksplicitne jezične politike u većini institucija predstavlja znatan problem.

Upozoravamo na paradoksalnost prevladavajućega stava da će se jezična pitanja riješiti sama od sebe unatoč sve brojnijim spoznajama o implikacijama uvođenja engleskoga kao jezika nastave u visoko obrazovanje. U većem je dijelu akademske zajednice na snazi implicitna jezična politika, koja ne jamči dosljednost, kvalitetu i preuzimanje odgovornosti. Smatramo stoga važnim uvesti eksplicitnu jezičnu politiku kojom bi se propisali jezični preduvjeti i definirala razina jezičnoga umijeća nastavnika i studenata te na koju bi se oslanjala jezična uporaba, što bi dovelo do standardizacije prakse. Ako status engleskoga kao službenoga jezika na kojem se izvodi nastava nije formalno definiran, u praksi njegova uporaba ovisi o kontekstu, znanstvenoj disciplini i nastavniku. Analiza slučaja među nastavnicima iz takozvanih tvrdih

znanosti potvrđuje da, s obzirom na njihov međunarodni profil i iskustvo te područje istraživanja, ti nastavnici, za razliku od nastavnika iz drugih disciplina, ne percipiraju engleski kao izazov koji može negativno utjecati na kvalitetu nastave. Ne iznenađuje stoga da ne iskazuju potrebu za jezičnim usavršavanjem i da se malo pozornosti posvećuje dosljednoj uporabi engleskoga u nastavi. Takva stajališta i prakse mogu dovesti do neutemeljenoga (samo)pouzdanja i nedostatka svijesti o tome da se prakse i kompetencije uvijek mogu unaprijediti. Držimo stoga da je u svim kontekstima potrebno uvesti eksplicitnu jezičnu politiku kojom bi se uspostavila načela za standardiziran i transparentan pristup EJVIN-u, osigurala dosljednost i usklađenost između različitih kolegija i institucija te pružio oslonac akreditaciji i postupcima osiguravanja kvalitete budućih studijskih programa i programa usavršavanja.

U zaključnome poglavlju iznosimo završne misli o ulozi engleskoga u visokome obrazovanju, engleskome u EJVIN-u, usavršavanju nastavnika i jezičnoj politici. Ističemo da su nastavnici općenito otvoreni prema EJVIN-u, ali i da upozoravaju na potrebu za podizanjem svijesti o njegovim negativnim implikacijama. To potvrđuju i rezultati istraživanja u okviru projekta TAEC.

EJVIN je složen proces čije uvođenje treba temeljito isplanirati i poduprijeti financijskim, ljudskim i razvojnim resursima. Ispitivanje jezičnoga umijeća nastavnika u engleskome tek je prvi korak u tome procesu. Kako bi nastavnici ispunili zahtjeve suvremenoga obrazovanja i nastave u međunarodnome kontekstu, na raspolaganju im treba biti kontinuirano jezično, didaktičko-metodičko i međukulturno usavršavanje. S obzirom na neujednačenu razinu i uporabu engleskoga u EJVIN-u, izazove koji proizlaze iz nedostatnih jezičnih vještina nastavnika i studenata te izostanak smjernica i dosljednih stajališta, implementacija eksplicitne jezične politike kojom bi se osigurala kvalitetna realizacija EJVIN-a od izrazite je važnosti.

Nadamo se da će ova knjiga podići svijest o kompleksnosti EJVIN-a i služiti kao poticaj daljnjim istraživanjima politika i praksi u različitim disciplinama i kontekstima. Uzimajući u obzir internacionalizaciju visokoga obrazovanja i širenje EJVIN-a, njegova analiza u međunarodnome kontekstu korisna je istraživačima, nastavnicima, studentima, osposobljavateljima i donositeljima politika kako bi bolje razumjeli EJVIN, svoju ulogu u njemu te načine njegova unapređenja.

2. Engleski jezik u EJVIN-u: uloge, izazovi i mogućnosti

U prvome dijelu ovoga poglavlja prikazujemo percepcije i stavove znanstvenika i nastavnika o engleskome jeziku u akademskoj zajednici, s naglaskom na njegove uloge i status u visokome obrazovanju te mogućnosti koje donosi dionicima i institucijama. Zatim se okrećemo utjecaju engleskoga kao akademske *lingue francae* na rasprostranjenost EJVIN-a i nastavnike. U trećemu se dijelu osvrćemo na izazove EJVIN-a koji su posljedicom nedostatnoga jezičnog umijeća nastavnika i studenata. Na to se nastavljaju sljedeća dva dijela, u kojima tematiziramo izostanak jezične podrške i eksplicitne jezične politike u EJVIN-u.

2.1. Pogledi na engleski jezik u akademskoj zajednici

U ovome dijelu prikazujemo poglede na engleski jezik u akademskoj zajednici, posebice u odnosu na njegove uloge, status i mogućnosti u visokome obrazovanju. Percepcija engleskoga određena je njegovim istaknutim položajem u akademskoj zajednici, posebice određenim disciplinama, doprinosom komunikaciji u međunarodnome kontekstu te povećanom konkurentnošću i prilikama za zapošljavanje. Engleski podupire internacionalizaciju visokoga obrazovanja te mobilnost nastavnika i studenata, povećava vidljivost institucija visokoga obrazovanja i njihov položaj na rang-ljestvicama te potiče nastavnike na implementaciju novih pristupa nastavi (Orduna-Nocito i Sánchez-García 2022).

Engleski se uglavnom opisuje kao svakidašnja i uobičajena pojava u akademskoj zajednici. On je *lingua franca* znanstveno-stručnih izlaganja i rasprava, međunarodne suradnje te objavljivanja znanstvenih radova (Jenkins 2014; Salomone 2022). Komentari ispitanika (visokoškolskih nastavnika) u nastavku, preuzeti iz Drljača Margić, Meštrović Štajduhar i Vodopija-Krstanović (2019), potvrđuju navedene teze.

Koristimo se engleskim u različite svrhe u akademskoj zajednici; to je *lingua franca* naše struke. Većina je literature na engleskome, kao i prezentacije na konferencijama. Internacionalizacija sveučilišta ovisi o engleskome.

Engleski pruža pristup širokomu spektru stručne literature, olakšava objavljivanje znanstvenih radova i potiče međunarodnu suradnju.

Engleski je posebice proširen u određenim domenama, poput fizike, gdje se smatra „zadanim jezikom” (Drljača Margić, Meštrović Štajduhar i Vodopija-Krstanović 2019). Općenito su prirodne znanosti s vertikalnom organizacijom znanja otvorenije prema engleskome i usmjerenije prema međunarodnoj zajednici stručnjaka, zbog čega su istraživači i nastavnici iz tih područja skloniji uporabi engleskoga (Bolton i Kuteeva 2012; Kuteeva i Airey 2013). Studijski su programi na engleskome stoga zastupljeniji u prirodnim znanostima, gdje je uporaba engleskoga pragmatična realnost (Kuteeva i Airey 2013), te se nastavnici više služe engleskim od svojih kolega iz drugih područja. To potvrđuju nastavnici fizike u istraživanju provedenom na odjelu za fiziku u Hrvatskoj, koji imaju bogato međunarodno iskustvo stečeno na studiju u inozemstvu ili tijekom boravka na stranim sveučilištima i u istraživačkim centrima, gdje su se koristili engleskim u obrazovne i poslovne svrhe (Drljača Margić, Meštrović Štajduhar i Vodopija-Krstanović 2019). Usto gotovo isključivo objavljuju na engleskome i često ostvaruju međunarodne suradnje. Uporabu engleskoga smatraju „očekivanom, uobičajenom i podsvjesnom” (Drljača Margić, Meštrović Štajduhar i Vodopija-Krstanović 2019).

Također se smatra da engleski olakšava međukulturnu komunikaciju u akademskoj zajednici (Chen i Kraklow 2015; Otten 2003; Turner 2011), koja obogaćuje iskustvo studenata, nastavnoga i nenastavnoga osoblja te promiče međukulturno razumijevanje (Altbach i Knight 2007; Lasagabaster, Cots i Mancho-Barés 2013).

Engleski se percipira kao „panaceja i vrelo mogućnosti” (Drljača Margić, Meštrović Štajduhar i Vodopija-Krstanović 2019) te simbolički kapital (Hu 2009), koji jača konkurentnost na globalnome tržištu, pruža više prilika za zapošljavanje i profesionalno napredovanje znanstveno-nastavnoga osoblja i studenata te potiče aktivno sudjelovanje u globalizacijskim procesima (Ammon i McConnell 2002; Coleman 2006; Ingvasdóttir i Arnbjörnsdóttir 2015; Tsuneyoshi 2005). Moć engleskoga jezika proizlazi iz činjenice da ga velik broj ljudi želi naučiti kako bi ostvarili pristup „središnjim bastionima društva i [...] radnome mjestu” (Shohamy 2013: 201).

Smatra se da internacionalizacija visokoga obrazovanja ovisi o engleskome jeziku. To se ogleda u nastojanjima sveučilišta da povećaju broj studijskih programa na engleskome kako bi privukla međunarodne nastavnike i studente (Amaral i Magalhães 2004; Lasagabaster, Cots i Mancho-Barés 2013; Mehtap-Smadi i Hashemipour 2011; Taguchi 2014a). S obzirom na to da je engleski pokretačka sila internacionalizacije visokoga obrazovanja, omogućava zemljama izvan engleskoga govornog područja, posebice onima s „malim” nacionalnim jezikom, da se natječu sa zemljama engleskoga govornog područja, koje su dosada „nerazmjerno dominirale

tržištem internacionalizacije visokoga obrazovanja” (McCambridge i Saarinen 2015: 292). Institucije visokoga obrazovanja koje ne nude studijske programe na engleskome jeziku potencijalno ugrožavaju svoju vidljivost, priznatost i konkurentnost u međunarodnome kontekstu (Doiz, Lasagabaster i Sierra 2011; Healey 2008). Drugim riječima, engleski se smatra ključnim čimbenikom globalne vidljivosti i položaja na rang-ljestvicama sveučilišta (Altbach i Knight 2007; Hu 2009; Hughes 2008; Wilkinson 2013). U skladu s navedenim, sudionik našega istraživanja ističe:

Visoko obrazovanje ovisi o internacionalizaciji, međunarodnim studentima i EJVIN-u. Također, kroz EJVIN studenti stječu kompetencije kako bi bili konkurentni na globalnome tržištu obrazovanja i rada. Ja ću prvi potaknuti mlade nastavnike na sudjelovanje u EJVIN-u (N14).

Engleski kao jezik obrazovanja podrazumijeva nove didaktičko-metodičke pristupe te je usko povezan s modernizacijom nastave. Kako bi poduprli i autonomiju i suradnju studenata te učenje temeljeno na rješavanju zadataka i problema, nastavnici u EJVIN-u nastoje implementirati suvremene nastavne pristupe i metode (Arends 2014; Orduna-Nocito i Sánchez-García 2022). Nastavnici također razvijaju strategije kako bi pomogli studentima u konstrukciji znanja (Airey 2015; Santulli 2015). Nadalje, od njih se očekuje da osmisle i implementiraju međunarodni kurikulum te uspješno komuniciraju s međunarodnim studentima. Uzimajući u obzir promjene u profilu studentske populacije, nastavnici moraju ispuniti očekivanja domaćih i međunarodnih studenata iz različitih jezičnih i kulturnih sredina te olakšati njihovo uključivanje u nastavu (Dearden 2014; Taguchi 2014a).

Značajno je i da engleski i EJVIN pomažu nastavnicima da se aktivnije uključe u globalnu zajednicu nastavnika, postanu prepoznatljivi na međunarodnoj razini i prošire profesionalne kontakte. Isto tako, engleski povećava mobilnost studenata i međunarodnu suradnju te pruža veće mogućnosti za obrazovanje i rad u inozemstvu (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017).

Engleski kao jezik obrazovanja prate dodatni prihodi od školarina (Healey 2008) i, u određenim kontekstima, vladine potpore institucijama koje ulaze u internacionalizaciju kroz studijske programe na engleskome (Byun i sur. 2011; McCambridge i Saarinen 2015; Selvi 2011; Taguchi 2014b; Tollefson i Tsui 2014).

Što se tiče samoga engleskog jezika, premda se razina jezičnoga umijeća bliska onoj izvornih govornika smatra dodanom vrijednošću (Gürtler i Kronewald 2015; Inbar-Lourie i

Donitsa-Schmidt 2013), od veće su važnosti tečnost, jasnoća i primjerenost rečenoga kontekstu (Kling 2015; Mauranen 2007). Povremene gramatičke pogreške, traženje riječi ili omaške u izgovoru očekivani su i obično ne ometaju pozornost studenata, ne uzrokuju frustraciju kod nastavnika i ne otežavaju komunikaciju (Wilkinson 2013). Međunarodna komunikacija na engleskome u akademskoj zajednici ima obilježja ELF-a (Canagarajah 2007; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017), što dovodi u pitanje središnji položaj izvornih govornika (Graddol 1997). Seidlhofer (2011) primjećuje da se radi o engleskome koji odstupa od jezika izvornih govornika. Kao takav, ELF se „određuje kroz uporabu, odnosno *funkcije* koje vrši u međukulturnoj komunikaciji, a ne kroz *formalnu* povezanost s normom izvornih govornika” (Hülmbauer, Böhringer i Seidlhofer 2008: 27). Usto smatra se da značajke ELF-a „proizlaze iz jezične prakse govornika” (Park i Wee 2011: 361), odnosno situacija u kojima ljudi iz različitih „jezičnih i kulturnih sredina prilagođavaju svoj jezični izričaj na engleskome *in situ*” (Jenkins 2012: 490). Nastavnik opisuje engleski kao sredstvo za prenošenje poruka i održavanje komunikacije, koji kao takav ne mora biti savršen. Uzimajući u obzir današnji položaj engleskoga kao globalne *lingue francae* u različitim domenama, čak smatra zastarjelim viđenje da mora slijediti normu izvornih govornika.

Radio sam diljem svijeta. Kada sam bio u Hamburgu, nisam uopće znao njemački. Naviknut sam govoriti engleski; ne govorim ga savršeno, kao što ste čuli [...] Rekao bih da najviše pazim na to da me se razumije dok govorim. Svojim studentima govorim da je engleski sredstvo; važan je sadržaj, a ne forma. Sjećam se da sam tijekom školovanja upisao tečaj engleskoga koji je bio vrlo dosadan i u kojem je naglasak bio na uporabi ispravnih riječi, izgovoru itd. Na kraju, kad sam otišao u CERN, morao sam promijeniti svoj način razmišljanja. Pokušao sam govoriti bez pogreške, no u jednome sam trenutku shvatio da govorim engleski s primjesama talijanskoga. Govori li itko dobar engleski u takvim situacijama? Prije nekoliko desetljeća bilo je drugačije jer smo bili pod većim utjecajem engleske i američke kulture. Tada je nešto značilo govoriti kao netko iz Oxforda. Danas je to, rekao bih, malo staromodno (N5).

Takav se stav očituje i u odgovorima nastavnika koje su prikupile Drljača Margić, Meštrović Štajduhar i Vodopija-Krstanović (2019), u kojima se naglašava važnost prijenosa poruke bez obzira na strani naglasak ili pojednostavnjivanje na morfosintaktičkoj i leksičkoj razini (usp. Mauranen 2018).

U redu je da nastavnici imaju strani naglasak i govore jednostavnim jezikom sve dok uspješno prenose sadržaj.

Neki su nastavnici na Harvardu i MIT-u vrhunski fizičari, a njihov je engleski daleko od onoga izvornih govornika.

2.2. Utjecaj statusa engleskoga jezika na EJVIN i nastavnike

U nastavku ćemo razmotriti kako različiti pogledi na engleski utječu na EJVIN. Engleski je najrasprostranjenija akademska *lingua franca* te je usko povezan s internacionalizacijom visokoga obrazovanja. Pokretanje studijskih programa na engleskome postalo je strateškim ciljem sveučilišta diljem svijeta, koja na taj način nastoje privući međunarodne nastavnike i studente te povećati vlastitu vidljivost i položaj na rang-ljestvicama. S obzirom na to, EJVIN je pokretačem internacionalizacije obrazovnih institucija koje su usmjerene na lokalni kontekst te se njegova implementacija sve više vidi kao obveza, a ne izbor. Posljednjih se deset godina EJVIN opisuje kao neizbježan dio politika internacionalizacije visokoga obrazovanja. Knapp (2011: 54) opisuje visoko obrazovanje kao „diskurs koji počiva na primjeni *lingue france*” u kojemu engleski zauzima središnji položaj. Prema Mauranen (2010: 9), EJVIN je postao „činjenicom visokoga obrazovanja u Europi”, dok Ball i Lindsay (2013: 59) smatraju da će u bliskoj budućnosti postati „standardnom praksom”. Stoga ne iznenađuje da je u posljednjemu desetljeću došlo do snažnoga porasta EJVIN-a u visokome obrazovanju u zemljama izvan engleskoga govornog područja (Macaro i sur. 2018). Rasprostranjenost engleskoga na globalnoj razini i neoliberalne politike u visokome obrazovanju, kako navodi Block (2021), doveli su do eksponencijalnoga rasta studijskih programa na engleskome jeziku.

Međutim, zbog želje da se slijedi trend implementacije EJVIN-a, umanjuju se ili zanemaruju potencijalne posljedice te inovacije u obrazovanju (Molino i sur. 2022; Wedell 2009). Oni koji uvode studijske programe na engleskome često nemaju dovoljno znanja ni iskustva te nisu svjesni toga što sve EJVIN uključuje, koje izazove predstavlja i koje su mjere potrebne da bi se adekvatno odgovorilo na izazove. Literatura o EJVIN-u proizvod je stručnjaka koji se bave tim područjem, uglavnom jezikoslovaca i primijenjenih jezikoslovaca, koje se rijetko pita da daju mišljenje o EJVIN-u ili da s dionicima razmijene spoznaje o izazovima koji su posljedica njegove žurne implementacije. Dionici u EJVIN-u gotovo nikada ne čitaju studije o EJVIN-u, koje bi im pomogle da donesu odluke na temelju relevantnih informacija. Usto prije uvođenja EJVIN-a rijetko se provode analize situacije sa svrhom identifikacije prednosti, mogućnosti i, posebice, nedostataka i negativnih posljedica implementacije engleskoga kao

jezika na kojem se izvodi nastava. Naravno, za dobru analizu situacije potrebno je biti temeljito upoznat s određenim fenomenom. Konačno, međuinstitucijska je razmjena informacija prilično ograničena, a oni koji tek uvode EJVIN iznenađujuće malo uče iz iskustava onih koji ga već provode (Dewey i Duff 2009; Drljača Margić 2021; Drljača Margić i Tulić 2018; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2020; Lasagabaster 2022).

Uz nedostatak znanja i svijesti o izazovima EJVIN-a, potencijalni problemi, koji mogu negativno utjecati na nastavu, često se podcjenjuju ili jednostavno ignoriraju, vjerojatno zato što njihovo rješavanje iziskuje vrijeme i novac, a ishod je nepoznat. Ako bi se primjerice od nastavnika zahtijevalo da polažu test poznavanja engleskoga na razini C1 kako bi mogli predavati na engleskome, postoji mogućnost da mnogi od njih ne bi bili na toj razini, što bi dovelo do nedostatka broja nastavnika koji mogu sudjelovati u EJVIN-u (Klaassen 2001; Lasagabaster 2015). Nadalje, dobro poznavanje engleskoga često se uzima zdravo za gotovo (Hellekjær 2010; Le Lièvre 2021; Pecorari 2020). Uvriježeno je mišljenje da nastavnici, budući da čitaju, objavljuju članke i drže izlaganja na engleskome, dovoljno tečno i točno govore engleski za učinkovito držanje nastave. Pecorari (2020) međutim ističe da se vještine potrebne za čitanje i pisanje znanstvenih radova na engleskome razlikuju od onih koje su potrebne za predavanje i održavanje seminara te provjeru i procjenu znanja na tome jeziku. Usto, kako bi bila učinkovita i zanimljiva, predavanja ne bi trebala biti puka reprodukcija unaprijed pripremljenih i upamćenih lekcija, već bi trebala uključivati raspravu, objašnjenja, primjere, improvizaciju, anegdote i šale, što zahtijeva tečnost, bogat vokabular i poznavanje sintakse te se može samo djelomično uvježbati (Guarda i Helm 2017; Klaassen 2001; Thøgersen i Airey 2011; Van Parijs 2021). Nemogućnost držanja učinkovitih i zanimljivih predavanja ne može se nadoknaditi prethodnom pripremom jer, koliko god da je važna, ne može zamijeniti nedostatak jezičnoga umijeća i iskustva nastavnika. Usto pretjerana priprema može dovesti do umjetnih, monotonih i nezanimljivih frontalnih predavanja. Konačno, čak i kada se uzme u obzir da nemaju svi nastavnici potrebnu razinu jezičnoga umijeća kako bi mogli učinkovito sudjelovati u EJVIN-u, smatra se da će je steći kroz praksu te da će s vremenom i iskustvom jezični izazovi nestati sami od sebe (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017).

Važno je napomenuti i da dobro vladanje diskursom određene discipline nije dovoljno za kvalitetnu nastavu jer ona uključuje i znanje jezika za akademske potrebe, koje obuhvaća opći akademski jezik i jezik za potrebe struke (Wingate 2015), i osnovne komunikacijske vještine (Cummins 1979). Premda je znanje jezika za akademske potrebe obično ono koje nije na razini koju zahtijeva EJVIN (Airey 2004; Doiz, Lasagabaster i Sierra 2013; Holmen 2020; Wilkinson 2008), osnovne međuljudske komunikacijske vještine, koje uključuju automatsku i

spontanu svakodnevnu komunikaciju, također predstavljaju problem. Zbog toga nastavnici mogu osjećati nelagodu pri uporabi engleskoga u neformalnome razgovoru sa studentima (Guarda i Helm 2017; Tange 2010). Čak i nastavnici koji imaju visok stupanj razine jezičnoga umijeća u engleskome navode da im neformalna komunikacija sa studentima predstavlja veći izazov od očekivanoga. Oni pak koji precijene svoju razinu jezičnoga umijeća brzo uvide da EJVIN zahtijeva mnogo više truda nego što su mislili (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017).

U većini slučajeva međutim jezično se umijeće nastavnika ne procjenjuje prije nego što se uključe u EJVIN niti moraju dokazati da su se obrazovali ili prethodno poučavali na engleskome. Umjesto toga pita ih se jesu li voljni i osjećaju li se sposobnima predavati na engleskome (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017). Iako mogu odbiti ili odgoditi svoje sudjelovanje, to gotovo nikada ne čine. Štoviše, postoji diskrepancija između maloga broja onih koji odbiju sudjelovati u EJVIN-u i značajno većega broja onih koji kažu da ne bi sudjelovali ili se protive njegovoj implementaciji, ali ipak pristanu sudjelovati u EJVIN-u. Njihovi su glavni argumenti neadekvatno jezično umijeće, slaba motivacija, povećan opseg posla i neadekvatna podrška. Ipak, većina ističe da bi sudjelovala u EJVIN-u kada bi se ispunili određeni preduvjeti, primjerice osigurala podrška i prilagodio opseg posla. Taj nerazmjer upućuje na to da su nastavnici pod određenim pritiskom da prihvate sudjelovati u EJVIN-u te da je to što ih se pita jesu li spremni predavati na engleskome nerijetko puka formalnost (Drljača Margić 2021). Oni pristaju poučavati na engleskome zato što su svjesni da je engleski akademska *lingua franca*, što znači da bi ga trebali znati, i da EJVIN, koji povećava vidljivost i konkurentnost njihove institucije na globalnome tržištu obrazovanja, ovisi o njihovom sudjelovanju. Belyaeva i sur. (2021: 202) potvrđuju da u današnje vrijeme nastavnici vide engleski „i kao moćan alat za unapređenje vlastite karijere i kao obvezu koju im nameće poslodavac”. Sukladno tome Phillipson (2006) i Niño-Murcia (2003) ističu da je engleski teško izbjeći zbog njegova statusa jezika suvremenoga obrazovanja koji je od ključne važnosti za profesionalno napredovanje. U tim okolnostima nastavnici nemaju puno izbora osim prihvatiti suvremene trendove u obrazovanju te im se prilagoditi.

2.3. Jezični izazovi

EJVIN se često uvodi bez temeljitoga planiranja, bilo zbog nedostatka znanja i svijesti o engleskome kao jeziku na kojemu se izvodi visokoškolska nastava ili zato što, pod pritiskom da se poveća broj studijskih programa na engleskome, nema vremena ili volje za stjecanje uvida

u različite aspekte EJVIN-a, identifikaciju potencijalnih negativnih implikacija i njihovo pravodobno ublažavanje. Njegova žurna implementacija dovodi do niza izazova s kojima se nastavnici, studenti i administrativno osoblje moraju nositi u svakodnevnome radu. Usto javljaju se i problemi vezani uz kvalitetu nastavnoga procesa, zadovoljstvo nastavnika i studenata te ostvarivanje ishoda učenja (Belyaeva i sur. 2021; Costa i Coleman 2013; Lei i Hu 2014; Shohamy 2013; Wilkinson 2013; Wilkinson i Gabriëls 2021). Najveći izazov i najozbiljnija prepreka učinkovitoj implementaciji EJVIN-a nedovoljna je razina jezičnoga umijeća studenata i nastavnika, zbog čega ne mogu adekvatno sudjelovati u EJVIN-u niti iskoristiti sve prednosti koje on donosi.

2.3.1. Nedostatno jezično umijeće studenata

Studenti koji imaju nižu razinu jezičnoga umijeća obično oklijevaju uključiti se u rasprave u nastavi, izbjegavaju postavljati pitanja te daju jednostavne i kratke odgovore (Airey 2015; Belyaeva i sur. 2021; Chang, Kim i Lee 2017; Knapp 2011; Selvi 2011; Wilkinson i Gabriëls 2021). Njihove neadekvatne jezične vještine mogu dovesti do problema s razumijevanjem gradiva, kao i poteškoća u pisanju seminarskih radova i polaganju ispita. Postoji mogućnost i da zbog jezične barijere studenti ne ispune zadatke tijekom studija i ne ostvare obrazovne ciljeve (Macaro i sur. 2018; Mahboob 2014; Pecorari 2020; Wilkinson i Walsh 2015). Konačno, ako studenti izbjegavaju interakciju na engleskome, ne izražavaju svoje mišljenje i ne razmjenjuju stajališta s drugima, pitanje je hoće li usvojiti diskurs vlastite discipline i biti sposobni sudjelovati u raspravama o svojem području (Dalton-Puffer 2011).

Niska razina jezičnoga umijeća studenata može se odraziti i na stil poučavanja te jezik nastavnika s obzirom na to da se moraju prilagođavati studentima slabijih jezičnih sposobnosti. U skladu s time nastavnici će možda morati pojednostavniti gradivo ili pitanja, prihvaćati nedovoljno precizne i detaljne odgovore te prebacivati jezične kodove kako bi ublažili izazove (Duong i Chua 2016; Sahan 2020; Thøgersen i Airey 2011; Tong i Shi 2012).

Tome problemu pridonosi i činjenica da opći engleski jezik koji se uči u srednjoj školi ne zadovoljava nužno potrebe studiranja na engleskome (Cots 2013; Doiz, Lasagabaster i Sierra 2011, 2013; Evans i Morrison 2011; van Wyk 2014). Studenti trebaju napredne jezične vještine, poput čitanja stručne literature s razumijevanjem, sposobnosti analiziranja sadržaja svoje discipline i raspravljanja o njemu, kritičkoga mišljenja i analitičkoga pisanja. Iako su upoznati s elementima pisanja za akademske potrebe, primjerice izražavanjem glavne ideje odlomka u prvoj rečenici, nisu ih nužno sposobni integrirati i proizvesti koherentan tekst (Arnbjörnsdóttir

i Prinz 2017). Arnbjörnsdóttir (2017) navodi da su studenti često vrlo samouvjereni u pogledu svoje jezične kompetencije u engleskome, premda rezultati pokazuju da barem trećini njih engleski u EJVIN-u predstavlja izazov. Autorica ističe i da studenti precjenjuju svoje jezične sposobnosti zato što pogrešno pretpostavljaju da su srednjoškolski engleski i njihove dobre razgovorne vještine dovoljni za EJVIN. U svakome slučaju, akademski diskurs i jezične kompetencije za studiranje na engleskome rijetko se stječu tijekom srednjoškolskoga obrazovanja, ali se i postavlja pitanje do koje bi se mjere akademska pismenost trebala razvijati u srednjoj školi ili je takva vrsta jezičnoga razvoja odgovornost visokoga obrazovanja.

2.3.2. Nedostatno jezično umijeće nastavnika

Ograničene jezične vještine nastavnika mogu imati višestruke implikacije na proces obrazovanja, interakciju u nastavi, ishode učenja te sveukupno iskustvo i izvedbu nastavnika i studenata (Ball i Lindsay 2013; Brogini i Costa 2017; Coleman 2006; Hahl, Järvinen i Juuti 2016; Macaro i sur. 2018; Mauranen, Hynninen i Ranta 2010; Shohamy 2013; Tange 2010; Van Parijs 2021; Vinke, Snippe i Jochems 1998). Nastavnici koji nemaju dovoljnu razinu jezičnoga umijeća reduciraju sadržaj, izbjegavaju dodatno objašnjavanje i daju manje primjera (Airey 2015; Hu 2009; Kang 2012; Knapp 2011; Pulcini i Campagna 2015; Wilkinson i Gabriëls 2021). Također, kada nastavnik prenosi složeno gradivo na jeziku kojim dobro ne vlada, to se negativno može odraziti na njegovu jasnoću (Guarda i Helm 2017). Arkin i Osam (2015) ističu da čak i izlaganje osnovnoga sadržaja može uzeti puno vremena, što ne ostavlja dovoljno prostora za provjeru razumijevanja, pitanja, ponavljanje, komentare i raspravu. Osim toga nastavnici slabijih jezičnih vještina oklijevaju uključiti se u raspravu sa studentima, ne postavljaju složena pitanja i ne potiču studente na postavljanje pitanja. To čine zato što su svjesni da nemaju dovoljnu širinu u jeziku da bi ušli u spontanu interakciju sa studentima, potaknuli ih na komunikaciju te pružili detaljne i precizne odgovore, što podrazumijeva neposredne reakcije „koje nadilaze pripremu” (Vinke, Snippe i Jochems 1998: 389). To potvrđuju Drljača Margić i Vodopija-Krstanović (2017), čije istraživanje pokazuje da nastavnici smatraju poučavanje na engleskome težim od poučavanja na materinskome jeziku. Na engleskome im predstavlja veći izazov držanje seminara i vježbi, objašnjavanje i oprimjerivanje gradiva, provjera i procjena znanja studenata te davanje povratnih informacija, poticanje studenata na sudjelovanje, provjera razumijevanja, priprema predavanja i ispita te spontanost i prirodnost u nastavi. Najzahtjevnije su im aktivnosti na engleskome one koje zahtijevaju spontane reakcije te se ne mogu pripremiti unaprijed, poput sudjelovanja u

raspravama sa studentima, odgovaranja na njihova pitanja i improviziranja (usp. Hellekjær 2007). Usto zbog navedenih izazova nastavnici ne primjenjuju nove nastavne pristupe i metode niti mijenjaju svoj stil poučavanja kako bi bio više usmjeren na studente, odnosno uključivao veću odgovornost studenata za vlastito učenje, izvršavanje zadataka, rješavanje problema i kritičko promišljanje sadržaja. U takvu pristupu nastavnik usmjerava studente i pruža im podršku te daje jasne primjere i objašnjenja. Pri tome nastavnik manje frontalno izlaže, a više intervenira i pruža objašnjenja, što zahtijeva dobro vladanje jezikom. Ako mu jezik nastave predstavlja prepreku, prevladavaju frontalna predavanja, u kojima nastavnik ima veći stupanj kontrole (Macaro, Akincioglu i Dearden 2016; Miller 2002; Vinke, Snippe i Jochems 1998).

Kada nastavnici nemaju potrebno znanje jezika, previše su usredotočeni na vlastiti govor, što negativno utječe na njihovu spontanost u nastavi i ometa prirodan tijek predavanja (Guarda i Helm 2017; Klaassen i de Graaff 2001; Shohamy 2013). Osim što pretežno frontalno izlažu, nastavnici predaju formalnim stilom i udžbeničkim jezikom te ponekad vjerno reproduciraju cijele izraze i odlomke iz stručne literature (Airey 2015). S obzirom na to da nedovoljno dobro vladaju engleskim kako bi mogli govoriti bez oklijevanja i razmišljanja o gramatičkim pravilima i vokabularu, nastavnici uglavnom izbjegavaju komentare, objašnjenja i digresije, kojima se često služe kada predaju na materinskome jeziku. Valja napomenuti da nastavnici i inače posvećuju određenu pozornost jezičnim oblicima i strukturama te pronalaze alternativne načine objašnjavanja pojmova studentima, no to ne bi trebalo skretati pozornost s gradiva i utjecati na kvalitetu poučavanja.

2.3.3. Negativni stavovi nastavnika i studenata

Pored izazova koji prate prijenos sadržaja na engleskome, raspravljajući na nastavi i objašnjavanje gradiva, nesigurnost nastavnika i studenata u jezičnu uporabu može izazvati negativne stavove te se nepovoljno odraziti na određene društvene, kognitivne i emocionalne aspekte nastavnoga procesa (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2020). Nastavnici mogu biti razočarani jer ne uspijevaju pokazati i prenijeti vlastito znanje te iskoristiti prednosti interakcije sa studentima. Nastavnike također frustrira količina vremena koju moraju utrošiti na pripremu nastave na engleskome (Knapp 2011; Lo 2014; Vinke, Snippe i Jochems 1998), čime se povećava njihovo radno opterećenje, odnosno troši vrijeme potrebno za provedbu istraživanja i objavljivanje radova. Dok priprema za nastavu na materinskome jeziku obično uključuje odabir i promišljanje sadržaja, u EJVIN-u također uključuje promišljanje o engleskome, stručnome diskursu i jeziku za potrebe nastave. Zbog toga što žele mnogo

ponuditi, ali ih ograničavaju slabe jezične vještine, nastavnici se mogu osjećati nesigurnima ili imati niže samopouzdanje. Štoviše, samopoštovanje nastavnika može biti narušeno i zato što ne mogu iskoristiti prednosti različitih nastavnih metoda (Alsup 2006; Cots 2013). Konačno, jezični problemi nastavnika mogu dovesti do toga da ih studenti manje poštuju jer jezične poteškoće podrivaju njihov autoritet kao stručnjaka u određenome području i voditelja nastavnoga procesa (Jensen i sur. 2013; Vodopija-Krstanović 2011; Wilkinson 2017).

Studenti su često vrlo kritični prema nastavnicima koji nemaju dovoljnu razinu jezičnoga umijeća i koji izvode nastavu u okviru EJVIN-a bez polaganja ispita jezičnih vještina (Chang 2010; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017; Lasagabaster 2022). Chang (2010) navodi da su studenti razočarani kada imaju poteškoća s razumijevanjem nastavnika. Pri upisu na studij na engleskome jeziku imaju određena očekivanja i uvjerenja. Jedno je od tih uvjerenja da bi svi nastavnici u EJVIN-u trebali biti tečni u engleskome i govoriti ga bez većih pogrešaka. Velika većina studenata pritom ne očekuje da nastavnici oponašaju izgovor izvornih govornika ili imaju jednako širok vokabular kao govornici kojima je engleski materinski jezik, niti im smeta ako se nastavnici ponekad ne mogu sjetiti određene riječi, nešto pogrešno izgovore ili učine gramatičku pogrešku (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017, 2020). Međutim očekuju da nastavnici „relativno dobro govore i pišu na engleskome” (Wilkinson 2013: 16), odnosno da im engleski ne predstavlja kamen spoticanja.

Negativne emocije studenata nisu isključivo usmjerene prema nastavnicima. Oni su također anksiozni u pogledu jezične uporabe te su frustrirani kada ne mogu izraziti mišljenje, sudjelovati u raspravi ili pitati za objašnjenje, što može negativno utjecati na njihovo razumijevanje, zainteresiranost i motivaciju (Inbar-Lourie i Donitsa-Schmidt 2013; Kang 2012).

2.4. Potreba za jezičnom podrškom

U prethodnim se potpoglavljima opisuju problemi do kojih dovode ograničene jezične vještine nastavnika, koje upućuju na potrebu za propisivanjem minimalne razine jezičnoga umijeća za EJVIN i jezičnom podrškom. Izostanak jezične podrške ima negativne posljedice na kvalitetu nastave i zadovoljstvo studenata (Bamond Lozano i Strotmann 2015; Belyaeva i sur. 2021; Cho 2012; Costa 2017; Dearden 2014; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2020; Kang 2012; Lasagabaster 2022; Valcke i Pavón 2015). Pecorari (2020: 24) ističe da su „mehanizmi za procjenu jezičnoga umijeća nastavnika i pružanje podrške rijetkost”. Wilkinson (2017) navodi da je osposobljavanje nastavnika i studenata u EJVIN-u relativno nov koncept te premda

tečajevi općega engleskog i engleskoga za potrebe struke i akademske potrebe mogu biti od pomoći, ne mogu u potpunosti zadovoljiti potrebe nastavnika i studenata u EJVIN-u.

Izostanak jezične podrške za EJVIN najčešće se dovodi u vezu s nastavnicima jer se upravo od njih, kao što je već navedeno, očekuje ili zahtijeva sudjelovanje u EJVIN-u. Mnogi se žele uključiti u EJVIN, no očekuju da će im biti pružena jezična potpora (Belyaeva i sur. 2021; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2020). Manji broj nastavnika, koji uvide da su precijenili svoje jezične vještine, uskoro postane svjestan potrebe za jezičnom podrškom. S obzirom na to da nije jednostavno prijeći na engleski kao jezik poučavanja, prilagođena i kontinuirana jezična podrška trebala bi biti dostupna. To međutim nije tako. Drugim riječima, rijetko se organiziraju programi jezičnoga usavršavanja za EJVIN ili angažiraju jezični stručnjaci kako bi opservirali predavanja nastavnika, pružali im povratne informacije, pomagali u rješavanju jezičnih izazova i davali jezične savjete (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017, 2018). Zabrinjavajuće je i kada su programi jezičnoga usavršavanja sami sebi svrhom kako bi oni koji uvode EJVIN mogli tvrditi da se pruža jezična podrška i odgovora na izazove s kojima se suočavaju nastavnici u EJVIN-u.

Što se tiče jezične podrške u engleskome za studente, malo je institucija koje nude engleski za potrebe EJVIN-a u okviru kurikula (Wilkinson 2017). Usto ne nude individualnu jezičnu podršku ili kolegije koji bi studentima pomogli u razvijanju vještina pisanja, čitanja i govorenja za akademske potrebe, odnosno u ispunjavanju obveza propisanih studijskim programom, poput pisanja seminarskih radova i usmenih izlaganja.

2.5. Potreba za jezičnom politikom

Budući da EJVIN ponajprije znači promjenu jezika na kojem se izvodi nastava, što ima značajne implikacije na poučavanje, učenje, nastavnike, studente, administrativno osoblje i nacionalni jezik, izostanak jezične politike, odnosno pravila i smjernica koji se odnose na jezik i jezičnu uporabu, predstavlja problem (Kaplan i Baldauf 1997). Premda EJVIN izravno utječe na visoko obrazovanje i dionike, nedovoljno je pozornosti posvećeno donošenju eksplicitne jezične politike kojom bi se odgovorilo na jezične promjene u visokome obrazovanju (Doiz, Lasagabaster i Pavón 2019; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017; Liddicoat 2016; O'Dowd 2018; Ou, Hult i Gu 2022; Wilkinson 2014, 2018). Naime, izostaju pokušaji usmjeravanja jezične prakse kao i kriteriji za sudjelovanje nastavnika i studenata u EJVIN-u (Spolsky 2004). Primjerice, rezultati istraživanja provedenih na hrvatskome sveučilištu (Drljača Margić i Tulić 2018; Drljača Margić i Velčić Janjetić u tisku; Drljača Margić i Vodopija-

Krstanović 2017, 2018, 2020) pokazuju da ne postoje mjerila i smjernice za procjenu kompetencija nastavnika i studenata za EJVIN. Drugim riječima, jezične se vještine dionika ne provjeravaju niti oni moraju pružiti dokaz o svojem jezičnom umijeću. Nadalje, ne postoje smjernice o uporabi engleskoga u nastavi te nije jasno trebaju li nastavnici i studenti isključivo govoriti na engleskome ili se mogu i/ili trebaju koristiti i drugim jezicima (usp. De Costa, Green-Eneix i Li 2020). Konačno, nije propisano ni objašnjeno trebaju li nastavnici eksplicitno razvijati stručni diskurs studenata i pružati im povratne informacije o jezičnoj uporabi (usp. Schmidt-Unterberger 2018). Istraživanja su pokazala da studenti imaju visoka očekivanja u pogledu jezične kompetencije nastavnika (Baker i Hüttner 2019; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017) te bi željeli da se nastavnici više usredotoče na jezik i pružaju povratne informacije. Nastavnici međutim obično nisu voljni posvećivati pozornost jezičnim pitanjima jer se ne osjećaju kompetentnima ni odgovornima za jezični razvoj studenata (Pecorari i Malmström 2018; Rogier 2012).

U odsutnosti relevantnih jezičnopolitičkih dokumenata u EJVIN-u prevladava pristup *laissez-faire*, bez eksplicitnih jezičnih mjerila za nastavnike i studente, smjernica za jezičnu uporabu u nastavi i kriterija za osiguravanje kvalitete, što izaziva zabrinutost i zbunjenost među dionicima. Drljača Margić, Meštrović Štajduhar i Vodopija-Krstanović (2019) pokazale su primjerice da na odjelu za fiziku u Hrvatskoj koji nudi akreditirani studijski program na engleskome ne postoji dokument koji se odnosi na jezičnu politiku. Iznenađuje i činjenica da poznavanje engleskoga nije uvjet za akreditaciju studijskoga programa i institucijske postupke osiguravanja kvalitete. Spominjanje engleskoga jezika svodi se na izjavu u programu studija da će se nastava u okviru studija izvoditi na engleskome. Uzevši sve navedeno u obzir, ne iznenađuje da Wilkinson (2017) smatra jezičnu politiku u EJVIN-u gorućim pitanjem.

3. EJVIN iz perspektive nastavnika: rezultati međunarodnoga istraživanja

Uzimajući u obzir prethodno navedene izazove u vezi s nastavom na engleskome jeziku, u ovome dijelu analiziramo rezultate istraživanja provedenoga u okviru projekta TAEC.

U istraživanju se promatra pet aspekata EJVIN-a: 1) jezične vještine, obrazovanje, nastavno iskustvo te didaktičko-metodičko i jezično osposobljavanje nastavnika, 2) njihovo iskustvo u nastavi na engleskome i materinskome jeziku, 3) priprema nastavnika za EJVIN, 4) njihovo zadovoljstvo nastavom na engleskome i 5) njihova mišljenja o jezičnim kompetencijama studenata za EJVIN.

Za razliku od prethodnih istraživanja, koja su uglavnom provedena na primjeru jedne zemlje ili institucije (Macaro, Sahan i Rose 2021; Wilkinson 2017), ovo istraživanje omogućava stjecanje spoznaja na međunarodnoj i međuinstitucijskoj razini.

3.1. Ciljevi i istraživačka pitanja

Prvo, cilj je istraživanja bio prikupiti osnovne informacije o nastavnicima uključenim u EJVIN, odnosno o njihovoj pripremi, sposobnosti i profesionalnome usavršavanju za izvođenje nastave na engleskome. Drugo, želja je bila identificirati promjene u nastavi pri prelasku s materinskoga na engleski kao jezik poučavanja. Treći je cilj bio usmjeren na pripremu nastavnika za EJVIN. Četvrto, istraživanje je trebalo pružiti uvid u zadovoljstvo nastavnika vlastitim predavanjima na engleskome. Konačno, namjera je bila istražiti jezičnu sposobnost studenata za pohađanje studija na engleskome jeziku.

Istraživanjem se nastojalo odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

- 1) Kakav je jezični, obrazovni i profesionalni profil nastavnika uključenih u EJVIN?
- 2) Koje su percipirane razlike između nastave na engleskome i nastave na materinskome jeziku?
- 3) Kako se nastavnici pripremaju za nastavu na engleskome?
- 4) Koliko su nastavnici zadovoljni svojim predavanjima na engleskome?
- 5) Kako nastavnici percipiraju jezičnu kompetenciju studenata za EJVIN?

3.2. Metoda istraživanja

Podaci su prikupljeni intervjuima nakon opservacije nastave na engleskome u trajanju od 90 ili 120 minuta. Protokol intervjuja sastojao se od sedam skupina pitanja.

Nastavnici su se najprije osvrnuli na svoju nastavu na engleskome jeziku, koja je opservirana.

Drugom su se skupinom pitanja prikupili podaci o akademskome obrazovanju nastavnika, odnosno njihovu preddiplomskome, diplomskome i poslijediplomskome studiju te jeziku na kojem su pohađali nastavu. Zatim, nastavnicima su postavljena pitanja o boravcima u inozemstvu u svrhu studiranja ili rada koji su trajali najmanje mjesec dana, mjestu boravka i jeziku na kojem su komunicirali ili predavali.

Odgovorima na treću skupinu pitanja stekao se uvid u to jesu li nastavnici ikada pohađali sveučilišni kolegij iz područja didaktike i metodike. Nastavnici su također trebali navesti na čemu je bio naglasak kolegija. Usto pitalo ih se jesu li ikada pohađali radionicu ili program usavršavanja za EJVIN, koji je bio njihov cilj i jesu li im bili korisni.

Četvrtom su skupinom pitanja dobiveni podaci o tome koliko nastavnici imaju iskustva u visokoškolskoj nastavi, na kojim su jezicima predavali i koliko dugo izvode nastavu u okviru EJVIN-a.

Zatim su nastavnici upitani da usporede iskustvo poučavanja na engleskome i materinskome jeziku, odnosno da navedu čine li nešto drugačije u nastavi na tim dvama jezicima, te da opišu kako se pripremaju za predavanja na engleskome.

Šestom se skupinom pitanja provjeravalo imaju li studenti potrebne jezične vještine za sudjelovanje u EJVIN-u. Nastavnici su također poticani da iskažu dodatne korisne ili zanimljive primjedbe.

Posljednjom su skupinom pitanja prikupljeni podaci o materinskome jeziku nastavnika i o tome jesu li ikada polagali ispit jezičnoga umijeća u engleskome (npr. TOEFL ili IELTS) i kakav su rezultat ostvarili. Konačno, tražilo ih se da procijene vlastite jezične vještine u engleskome prema opisnicima ZEROJ-a.

Intervjui su trajali između 30 i 60 minuta, snimljeni su i potom transkribirani. Provedeni su na materinskome jeziku nastavnika, a za potrebe ovoga međunarodnog projekta na engleski jezik preveli su ih istraživači na projektu koji su opservirali nastavu i proveli intervjuje na svojim institucijama. Za potrebe ove knjige autorice su odgovore ispitanika prevele na hrvatski jezik, a one koji su bili dani na hrvatskome jeziku donose u izvorniku.

Podaci su analizirani kvalitativno. Autorice ove knjige nakon višekratnoga temeljitog i analitičkog čitanja odgovora ispitanika zasebno su ih ručno kodirale. Zatim su zajedno pregledale identificirane teme, odabrale relevantne isječke iz odgovora (Saldaña 2016) te riješile neslaganja oko kodova.

3.3. Sudionici u istraživanju

U istraživanju je sudjelovalo 30 nastavnika, šest sa svakoga sveučilišta – Sveučilišta u Kopenhagenu (Danska), Sveučilišta u Torinu (Italija), Sveučilišta u Lleidi (Španjolska), Sveučilišta u Maastrichtu (Nizozemska) i Sveučilišta u Rijeci (Hrvatska) – iz medicinskih znanosti, prirodnih znanosti, humanističkih znanosti i društvenih znanosti. Svi su nastavnici izvorni govornici danskoga, talijanskoga, španjolskoga, katalonskoga, nizozemskoga ili hrvatskoga. Nijedan nastavnik nije izvorni govornik engleskoga jezika.

Nastavnici imaju između sedam godina i 32 godine (prosječno 17 godina) nastavnoga iskustva u visokome obrazovanju. Njihovo sudjelovanje u EJVIN-u varira između jedne i 32 godine (prosječno osam godina). Svi komentari o nastavi na engleskome jeziku odnose se na studijske programe u okviru matičnoga sveučilišta nastavnika, premda su neki od njih na engleskome također poučavali na drugim institucijama u zemlji i inozemstvu. Nastavnici predaju domaćim i međunarodnim studentima, uključujući izvorne govornike engleskoga. Velika većina njih (87%) predaje i na materinskome jeziku, ali ne nužno iste kolegije koje predaju na engleskome.

Uz svoj materinski jezik i druge jezike, 58% nastavnika obrazovalo se i na engleskome jeziku. Na engleskome su uglavnom pohađali nastavu na diplomskome ili doktorskome studiju, od nekoliko kolegija do cijeloga studijskog programa. Od nastavnika koji su se obrazovali i na engleskome, njih 57% pohađalo je studij u zemljama engleskoga govornog područja, dok je njih 43% studiralo na engleskome na sveučilištima u Italiji, Danskoj, Nizozemskoj, Sloveniji, Njemačkoj, Švicarskoj, Švedskoj, Mađarskoj, Francuskoj i Španjolskoj.

Usto njih 75% navodi da su boravili u inozemstvu za potrebe rada ili studiranja (mjesec dana ili više), pri čemu su se, isključivo ili u kombinaciji s drugim jezicima, koristili engleskim u obrazovne i poslovne svrhe. U zemljama engleskoga govornog područja boravilo je 61% nastavnika, dok je 39% boravilo u Mađarskoj, Sloveniji, Njemačkoj, Francuskoj, Nizozemskoj, Švicarskoj, Gani, Ugandi, Senegal i Burkini Faso.

Ispit jezičnoga umijeća u engleskome polagalo je 52% nastavnika, uglavnom TOEFL i Cambridge-ispite. Međutim velika ih je većina polagala taj ispit tijekom studija te se gotovo nitko ne sjeća svojih rezultata. Svoje jezično umijeće u engleskome samoprocijenilo je 50% nastavnika. Većina nastavnika ocijenila je svoj engleski razinom C1 ili C2, a najniži samoprocijenjeni stupanj bio je B2 prema ZEROJ-u.

Sveučilišni kolegij, seminar ili radionicu u svrhu didaktičko-metodičke izobrazbe pohađalo je 66% nastavnika. U 33% slučajeva na didaktičko-metodičkome osposobljavanju govorilo se o integriranome poučavanju sadržaja i jezika te nastavi na engleskome. Petina je nastavnika sudjelovala na programu usavršavanja, seminaru, tečaju ili radionici za potrebe EJVIN-a, dok je 8% pohađalo kolegij engleskoga jezika za akademske potrebe. Također, 8% nastavnika spominje pomoć jezičnoga stručnjaka, koji je lektorirao ili preveo njihove prezentacije u *PowerPointu*. Didaktičko-metodičko i jezično usavršavanje nastavnika opisano je detaljnije u četvrtome poglavlju.

Svi su ispitanici dali pristanak za objavljivanje rezultata istraživanja.

3.4. Analiza i interpretacija rezultata

U sljedećim poglavljima analiziramo i interpretiramo podatke prikupljene intervjuom koji se odnose na razlike između nastave na engleskome i materinskome jeziku, pripremu nastavnika za EJVIN, zadovoljstvo nastavnika vlastitim predavanjima na engleskome i jezične vještine studenata za EJVIN. Prvo, nastavnici su usporedili svoja predavanja na engleskome i materinskome jeziku, opisali kako se pripremaju za EJVIN te izrazili stupanj zadovoljstva nastavom na engleskome. Drugo, iznijeli su kakvom percipiraju jezičnu spremnost studenata za EJVIN. Treće, iako o tome nisu izravno pitani, nastavnici su iskazali mišljenje o svojim jezičnim kompetencijama za EJVIN i tome kako studenti percipiraju njihove jezične vještine.

3.4.1. Nastava na engleskome i materinskome jeziku

U ovome se dijelu iznose komparativni pogledi nastavnika na vlastita predavanja na materinskome jeziku i engleskome kao stranome jeziku, s naglaskom na razlikama. Rezultati pokazuju da većina nastavnika (77%) uočava razlike, dok 10% ne navodi nijednu razliku, a 13% predaje gotovo isključivo na engleskome jeziku. Na pitanje rade li nešto drugačije u nastavi na dvama jezicima 64% nastavnika odgovorilo je potvrdno, dok 23% nije spomenulo razlike, a 13% nije bilo u mogućnosti usporediti.

3.4.1.1. Pogledi nastavnika na EJVIN i nastavu na materinskome jeziku

Nastavnici najčešće kažu da ulažu puno više vremena i truda u pripremu predavanja i testova na engleskome jeziku (usp. Knapp 2011; Lo 2014; Vinke, Snippe i Jochems 1998). To ne iznenađuje budući da je nastava na jeziku koji ni nastavnicima ni studentima nije materinski te na kojemu nisu navikli poučavati i učiti zahtjevnija te uzima više vremena (Guarda i Helm 2017). Premda trud i vrijeme koji se ulažu u pripremu nastave na engleskome uglavnom proizlaze iz izazova povezanih s poučavanjem i učenjem na stranome jeziku, N20 ističe da se nastavnici više pripremaju za EJVIN jer se ne oslanjaju na udžbenik, već moraju izraditi vlastite materijale.

Jedina je razlika u tome da nemam puno iskustva u predavanju na engleskome, pa ono iziskuje više vremena i zahtjevnije je jer se moram koristiti stranim jezikom (N15).

U EJVIN-u je potrebno više vremena za pripremu nastave i ispita (N17).

Nastava je intenzivnija u EJVIN-u jer je potrebno pronaći i odabrati nastavne materijale, što zahtijeva puno čitanja stručnih i znanstvenih radova. Priprema predavanja je kompliciranija jer se ne koristim udžbenikom. Slično smo radili kada sam bio doktorand na Cambridgeu; za ispit smo morali pročitati tri do četiri znanstvena rada (N20).

S druge strane, N13 ističe da „nije teško pronaći potrebne nastavne materijale na engleskome” s obzirom na njihovu brojnost i dostupnost, što se često navodi kao jedna od prednosti EJVIN-a. Drljača Margić i Vodopija-Krstanović (2017) međutim zamjećuju da tu prednost češće navode oni nastavnici koji još nisu uključeni u EJVIN i još uvijek nisu morali tražiti prikladne materijale. Autorice također ističu da nastavnici ponekad ne učine nijednu izmjenu osim jezika poučavanja, što znači da upotrebljavaju iste nastavne materijale i prevode njihove dijelove na engleski. To je u opreci s viđenjem prema kojemu EJVIN nije samo engleska inačica studija na materinskome jeziku već i uključuje izmjene i prilagodbu sadržaja te načina poučavanja u skladu s međunarodnim trendovima (Wilkinson 2008; Wilkinson i Walsh 2015). Također, nastavnici iz konteksta gdje prevladavaju tradicionalniji pristupi nastavi (usp. Ackerley 2017) navode da studenti od nastave na engleskome očekuju više od puke promjene jezika obrazovanja. Oni ponajprije očekuju promjenu paradigme poučavanja i uporabu nastavnih metoda koje su više usmjerene na studente te potiču njihovo sudjelovanje i

interakciju u nastavi (usp. Ball i Lindsay 2013; Cots 2013). Žele nastavu u kojoj mogu tražiti dodatna objašnjenja, izražavati mišljenje i slobodno iznositi komentare. Također smatraju da bi se nastavnici trebali prilagoditi očekivanjima studenata i aktualnim trendovima u obrazovanju te poticati različite metode suradničkoga učenja umjesto tradicionalnih frontalnih predavanja.

Studenti u EJVIN-u ambiciozniji su i motiviraniji te imaju veća očekivanja. Od nastavnika očekuju poučavanje usmjereno na studente, koje obuhvaća suradničko učenje i više prilika za interakciju. Demotivirani su frontalnim predavanjima (N16).

Budući da EJVIN iziskuje više kognitivnoga napora i pozornosti u nastavi, nastavnici ističu da moraju biti odmorni kako bi učinkovito poučavali jer i oni i njihovi studenti imaju tijekom EJVIN-a smanjenu pozornost (usp. Arkin i Osam 2015; Ingvasdóttir i Arnbjörnsdóttir 2015; Mahboob 2014) i lakše se umaraju.

Primijetila sam da mi je smanjena pozornost kada predajem na engleskome i da moram biti odmorna (N16).

Ako usporedim nastavu na engleskome i katalonskome, mislim da studenti teže održavaju pozornost i koncentraciju na engleskome (N12).

Razlika je u tome da sam umornija nakon nastave na engleskome jer ona zahtijeva viši stupanj mentalnoga procesiranja i stvarno moram biti usredotočena na to što radim. S druge strane, osjećam se ispunjenije u nastavi na engleskome (N18).

Unatoč izazovima N18 opisuje EJVIN kao ugodno iskustvo. To potvrđuje N2, koja svoje sudjelovanje u EJVIN-u također smatra korisnim i poticajnim (usp. Guarda i Helm 2017).

U cjelini, EJVIN predstavlja pozitivno iskustvo te osjećam da sam nešto postigla nastavom na engleskome. Zadovoljna sam reakcijama studenata u nastavi i njihovim povratnim informacijama. To mi daje poticaj za daljnje sudjelovanje u EJVIN-u (N2).

Pojedini nastavnici navode da se osjećaju anksiozno ili nesigurno kada shvate da ne mogu jednako dobro predavati na engleskome kao na materinskome jeziku (usp. Cots 2013;

Wilkinson 2013). To može upućivati na ozbiljnije nedostatke izvođenja nastave na jeziku kojim nastavnici u potpunosti ne vladaju. Međutim N6 ističe da su nastavnici oprezniji pri uporabi engleskoga bez obzira na svoju razinu jezičnoga umijeća, pogotovo „kada se pravila uporabe dvaju jezika znatno razlikuju”.

Poučavanje na engleskome je gnjavaža i ne osjećam se ugodno jer nikada ne mogu objasniti nešto kako želim ili dati nekoliko različitih primjera kao u nastavi na hrvatskome. Stalno preispitujem svoje znanje engleskoga. U nastavi na hrvatskome osjećam se opušteno i siguran sam da se mogu snaći u bilo kojoj situaciji (N17).

Jedan od nastavnika priznaje da se ne može jednako dobro izraziti na engleskome, ali to nužno ne smatra nedostatkom. Drži da su učinkovito poučavanje i prijenos znanja puno više od širokoga raspona vokabulara i visoke razine jezičnoga umijeća. Time iznosi vrijedan argument jer, koliko god da je važna, visoka razina jezičnoga umijeća nipošto ne čini nastavnika kvalitetnim (Klaassen 2001; Pecorari 2020). Dobre nastavnike odlikuju njihove metode poučavanja, entuzijazam, poznavanje didaktičko-metodičkih načela i snažna želja da pomognu studentima u razumijevanju i usvajanju gradiva. Rezultati istraživanja koje su proveli Grift, Meijer i van der Salm (2012) pokazuju da studenti smatraju didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika u EJVIN-u važnijima od njihovih jezičnih vještina. Naravno, niska razina jezičnoga umijeća može onemogućiti nastavnike u primjeni učinkovitih metoda poučavanja (Hellekjær 2010), zbog čega je važno njihovo kontinuirano jezično usavršavanje.

Rekao bih da je glavna razlika u tome što nemam toliko širok vokabular u engleskome, pa mi je teško prenijeti nijanse značenja. Unatoč tim ograničenjima mislim da se vidi moj entuzijazam prema kolegiju, zainteresiranost za stjecanje spoznaja u određenim područjima te želja za razumijevanjem stvari. U tom smislu ne vidim veliku razliku između engleskoga i talijanskoga jezika. Prijenos znanja ovisi o neverbalnoj komunikaciji nastavnika, njihovoj iskrenosti i sposobnosti da uvjere studente u istinitost onoga o čemu govore (N1).

Drugi nastavnik vidi i dobru stranu toga što njegovo jezično umijeće u engleskome i vokabular nisu visoko razvijeni jer ga to potiče na jezgrovito izražavanje.

Možda sam čak i bolji u nastavi na engleskome jer se izražavam sažetije. Možda je to zato što mi je teže dugo govoriti na engleskome ili jer je na engleskome lakše nešto sažeto izraziti. Moj vokabular zasigurno nije širok kao u talijanskome. Razmišljao sam o razlikama između nastave na engleskome i na talijanskome i moram priznati da sam s vremenom počeo previše govoriti na nastavi na talijanskome (N3).

Isti nastavnik dodaje da se u različitim disciplinama više upotrebljava znanstvena terminologija na engleskome te da je lakše imenovati i objasniti određene koncepte na engleskome nego na materinskome jeziku.

Kao što ste vidjeli, u nastavi se koristim stručnom terminologijom na engleskome. Zapravo je neobično da moram smišljati kako nešto definirati na talijanskome umjesto obratno (N3).

Jedan od nastavnika kao izazov nastave na engleskome spominje pripremanje studenata za lokalno tržište rada na engleskome jeziku. Shvaćanje određenoga fenomena kroz prizmu engleskoga jezika i kulture razlikuje se od onoga na materinskome jeziku (usp. Van Parijs 2021).

Na engleskome jeziku držim predavanja iz novinarskih žanrova. Izazov je u tome što su žanrovi dio određene stvarnosti te nisu isti u anglosaksonskim zemljama, Latinskoj Americi ili Kataloniji. Nastavni se materijali i terminologija razlikuju. Upotrebljavam terminologiju na engleskome, koja odražava anglosaksonsku stvarnost, kako bih predstavio katalonsku stvarnost. Ovdje se to područje više tretira kao akademska disciplina nego u anglosaksonskome kontekstu, ali mi knjiga koju sam kupio u Ujedinjenome Kraljevstvu služi kao izvor terminologije. Uzmimo primjerice riječ *crònica*, koja ne odgovara riječi *chronicle*, već drugome izrazu u engleskome, pa moram pronaći ekvivalentan izraz. Naši bi studenti trebali naučiti o novinarstvu u Kataloniji da bi mogli raditi za lokalne novinske i televizijske kuće. Također, ako odluče raditi u inozemstvu, moraju biti svjesni toga da se novinarstvo različito konceptualizira u različitim kontekstima (N8).

Primjećuje se i da su studenti u EJVIN-u „aktivniji, otvoreniji, zainteresiraniji i usredotočeniji” (N15). Iako su neka istraživanja pokazala da je nedostatak motivacije studenata jedan od glavnih izazova EJVIN-a (Airey 2004; Arkin i Osam 2015; Gürtler i Kronewald 2015; Inbar-Lourie i Donitsa-Schmidt 2013; Mellion 2008), pojedini su nastavnici uočili veći stupanj motivacije i zanimanja kod studenata koji pohađaju nastavu na engleskome jeziku (usp. Dörnyei 2001; Wilkinson 2017). To vjerojatno proizlazi iz činjenice da ih većina ima dovoljnu razinu jezičnoga umijeća (vidi potpoglavlje 3.4.4.), dok neadekvatne jezične sposobnosti mogu negativno utjecati na aktivnost i pozornost studenata. Također, studenti su motiviraniji u manjim skupinama jer tada do izražaja dolazi njihova osobnost i odgovornost te imaju više prilika za sudjelovanje u nastavi (Byun i sur. 2011; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017; Johnson 2008; McAllister, Narcy-Combes i Starkey-Perret 2012; Swain 2005). To potvrđuje nastavnik koji navodi da „aktivnost studenata ovisi o njihovu broju; u manjim skupinama ulažu više truda” (N2). Drugi nastavnik dodaje da „manje skupine od 25 do 28 studenata [u EJVIN-u] omogućuju aktivniju suradnju [nastavnika] sa studentima, što čini nastavu vrlo dinamičnom” (N21). U takvu okruženju nastavnici lakše prilagođavaju nastavu individualnim potrebama studenata. Usto smatra se da motivacija studenata proizlazi iz njihove percepcije EJVIN-a kao nečega novog, uzbudljivog i izazovnog, što pobuđuje zadovoljstvo te jača samopoštovanje i osjećaj pripadnosti globalnoj zajednici (usp. Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017).

Moje je mišljenje da studenti rado pohađaju nastavu na engleskome, koju vide kao pozitivan izazov. Mislim da uviđaju vrijednost EJVIN-a. Svi imaju koristi od toga (N11).

S druge strane, pojedini nastavnici kažu da studenti više sudjeluju i raspravljaju u nastavi na materinskome jeziku, dok su u nastavi na engleskome manje komunikativni, što proizlazi iz niže razine jezičnoga umijeća. Neki nastavnici smatraju međutim da to nije nužno zbog slabijih jezičnih vještina, već zbog straha da će se osramotiti ako kažu nešto pogrešno ili postavbe banalno pitanje, što je vjerojatnije u komunikaciji na stranome jeziku. Mogući je razlog i to što previše razmišljaju i puno su oprezniji pri uporabi stranoga jezika za akademske potrebe.

Studenti teže komuniciraju na engleskome nego na katalonskome. Čak i ako dobro vladaju engleskim jezikom, imaju više problema s razumijevanjem, dok na katalonskome brže shvate o čemu se govori (N12).

Mislim da je najočitija razlika u aktivnosti studenata u nastavi. Čini se da su

manje skloni diskutirati u nastavi na engleskome nego na danskome. Naši studenti žele ostaviti dojam sposobnosti. Ne pitaju „glupa” pitanja kako bi provjerili jesu li nešto razumjeli, makar bih voljela da to rade. Štoviše, oklijevaju postaviti bilo kakvo pitanje, vjerojatno zato što ne žele da ih se smatra neinteligentnima. To se češće događa u nastavi na engleskome. Općenito mislim da naši studenti imaju dobru razinu jezičnoga umijeća u engleskome, no mnogi smatraju da trebaju dobro razmisliti prije nego što nešto kažu. Lakše ih je potaknuti na razgovor na danskome (N28).

Ispitanici također primjećuju da je rasprava u nastavi na engleskome bogatija s obzirom na to da uključuje različite kulture, iskustva i perspektive.

Studenti iz različitih kultura unose raznolikost u nastavu i obogaćuju interakciju u nastavi (N16).

EJVIN je usmjeren prema međunarodnim studentima te podrazumijeva vrstu komunikacije koja nije moguća u nastavi na materinskome jeziku (N23).

S druge strane, nastavnik spominje razloge zbog kojih je komunikacija u nastavi s međunarodnim studentima osiromašena. Značajke lokalnoga jezika i kulturne konotacije koje su inače prisutne u nastavnikovu govoru obogaćuju komunikaciju, ali se gube prilikom promjene jezika poučavanja.

Kada predajem domaćim studentima, uključujem elemente njihove kulture, dijalektalni govor i digresije. To je sve dio mojega didaktičko-metodičkog repertoara za unapređenje komunikacije. U EJVIN-u to ne funkcionira (N6).

Nadalje, nastavnik ističe da nastavnici u EJVIN-u moraju imati određenu razinu međukulturne svijesti i znanja o drugim kulturama kako ne bi nekoga uvrijedili (usp. Foley i sur. 2022; Klaassen 2001). Usto moraju biti svjesni toga da je potrebno promijeniti pristup ili se unaprijed pripremiti kako bi predstavili isti koncept ili fenomen međunarodnim studentima. Tange (2010) i Yang (2002) zauzimaju se za usavršavanje međukulturnih vještina nastavnika kako bi oni znali na koje načine uključiti međunarodne studente u nastavu.

U EJVIN-u treba poštovati različite perspektive i izbjegavati insinacije koje bi mogle uvrijediti nekoga iz druge kulture. Uzmimo primjerice moje uvodno predavanje o prirodokulturi, u kojemu objašnjavam da su svi ljudi jednaki. Obično spomenem Židove, koji su različiti, odnosno koje se oduvijek smatralo različitim. Ali, kvragu, to nije tako! To je poruka koju pokušavam prenijeti studentima, da nisu. Dok sam to objašnjavala ove godine, ukočila sam se kada sam shvatila da nisam razmišljala o tome da na predavanju možda ima studenata koji su Židovi. Tada sam na trenutak zastala i zapitala se: „Jesam li rekla nešto pogrešno? Mislim da nisam, nastavit ću”. U nastavi s međunarodnim studentima moraš razmišljati o takvim stvarima unaprijed (N6).

Posljednja razlika, koju spominje jedan od nastavnika, odnosi se na činjenicu da studenti u EJVIN-u dolaze iz različitih obrazovnih konteksta te imaju različito predznanje i drugačiji odnos prema nastavi. Također navodi da neki studenti nemaju dovoljno predznanja i da imaju problema s usvajanjem novoga gradiva i sa sudjelovanjem u nastavi.

Mislim da je mnogo više studenata u EJVIN-u sa slabijim predznanjem nego u nastavi na talijanskome. Mnogi dolaze iz zemalja s lošijom kvalitetom srednjoškolskoga obrazovanja. To se vidi kada moraju primijeniti svoje znanje u različitim situacijama i pri rješavanju zadataka (N5).

Valja međutim uzeti u obzir da je ponekad teško reći ima li student nedostatke u znanju ili zbog nedovoljne razine jezičnoga umijeća ne može pokazati svoje predznanje i obogatiti ga novim spoznajama (usp. Airey 2015; Airey i Linder 2006; Knapp 2011; Selvi 2011).

Manjina nastavnika (10%) ne navodi razlike između poučavanja na engleskome i materinskome jeziku. Pojedini nastavnici ističu da razlike uglavnom proizlaze iz diskrepancija u razini jezičnoga umijeća te da one ne bi postojale kada bi jezične vještine u engleskome i materinskome jeziku bile jednake.

Ne postoje razlike (N14).

Nema razlika jer, barem u mojem slučaju, jezik poučavanja nije bitan. Isto je. Smatram da me engleski ni na koji način ne ograničava u nastavi; osjećam da postićem jednako i na engleskome i na danskome (N27).

Trinaest posto nastavnika nije moglo usporediti nastavu na dvama jezicima jer (gotovo) isključivo izvode nastavu na engleskome. Nastavnik objašnjava da rijetko poučava na materinskome jeziku i da, premda bolje vlada tim jezikom, teže predaje na njemu. To je u skladu s rezultatima istraživanja koji pokazuju da s vremenom postaje lakše predavati na engleskome (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2020). Istodobno, poučavanje na materinskome jeziku može postati zahtjevnijim zbog nedostatka iskustva.

Ne mogu usporediti svoje iskustvo u nastavi na dvama jezicima jer je na danskome zanemarivo. Vrlo rijetko predajem na danskome, samo ako se radi o malim skupinama i kada su svi studenti iz Danske, i bude mi teško, što je ironično budući da imam širi vokabular u danskome (N29).

3.4.1.2. Postupci nastavnika u EJVIN-u i nastavi na materinskome jeziku

Od postupaka karakterističnih za EJVIN nastavnici ističu čestu primjenu strategija za pomoć studentima u razumijevanju i usvajanju gradiva. Detaljnije objašnjavaju gradivo na engleskome jeziku i ponavljaju pojedina objašnjenja nekoliko puta. Kako ne bi obeshrabрили studente te kako bi im olakšali razumijevanje, nastavnici također pružaju dodatna objašnjenja i pojednostavnjuju aktivnosti (usp. Pessoa, Miller i Kaufer 2014). Usto puno češće provjeravaju razumijevanje i usvojenost gradiva studenata u EJVIN-u te pomnije prate njihov napredak. U EJVIN-u se također više koriste vizualnim pomagalima.

Kada predajem na engleskome, detaljnije objašnjavam složenije gradivo kako bi ga studenti što bolje razumjeli. Uvijek nastojim imati na umu da im je engleski strani jezik, pa postavljam jednostavnija pitanja i dajem više objašnjenja (N13). Sa studentima u EJVIN-u jednom tjedno provodim kratke provjere. Ocjenjujem ih i dajem povratne informacije, što unapređuje usvajanje gradiva i omogućuje praćenje napretka studenata (N17).

U nastavi na engleskome više se koristim vizualnim pomagalima nego u nastavi na katalonskome (N10).

Redovito provjeravam prate li me svi studenti (N11).

Ako studenti ne razumiju određene koncepte ili termine, objasnim što predstavljaju ili znače nekoliko puta (N12).

Nastava na stranome jeziku podrazumijeva uporabu strategija za olakšavanje razumijevanja sadržaja (Airey 2015; Klaassen i de Graaff 2001; Santulli 2015). Nastavnici najčešće studentima izrađuju glosare i sastavljaju skripte, ponavljaju sadržaj, koriste se udžbenikom, traže od studenata da unaprijed pročitaju materijale, postavljaju pitanja za provjeru razumijevanja, ostavljaju prostor za dodatna objašnjenja, ističu najvažnije aspekte i upotrebljavaju vizualna pomagala (Airey 2015; Hellekjær 2010). Iako su potrebne i učinkovite i u nastavi na materinskome jeziku, te su strategije od posebne važnosti za EJVIN. Međutim problem je ako nastavnici nedovoljno dobro vladaju engleskim jezikom da bi mogli olakšati usvajanje gradiva kroz raspravu, postavljanje pitanja i odgovaranje na njih te pružanje dodatnih objašnjenja i primjera. To dovodi do paradoksalne situacije u kojoj nastavnici u EJVIN-u trebaju primijeniti određene nastavne metode, a ograničene ih jezične vještine u tome sprečavaju.

Zanimljiva je napomena nastavnika da se pojedine strategije ne upotrebljavaju s namjerom da studenti lakše razumiju i usvoje gradivo, već u svrhu kompenzacije za slabije jezično umijeće. Neki nastavnici ističu da ne govore sporije i ponavljaju sadržaj zbog studenata, nego zbog vlastitih jezičnih ograničenja.

Moje relativno slabije jezične vještine u engleskome imaju i pozitivan učinak na nastavu. Sporije govorim i usredotočim se na poruku koju trebam prenijeti. Zahvaljujući tim strategijama smatram da određene teme čak i bolje obradim na engleskome. Na talijanskome pak govorim bez razmišljanja i manje pazim na to što govorim (N1).

U prisutnosti međunarodnih studenata nastavnici su skloniji davati primjere iz međunarodnoga umjesto onih iz lokalnoga konteksta, s kojim međunarodni studenti nisu upoznati (usp. Guarda i Helm 2017). Međutim, kao što ističe N6, svi bi studenti donekle trebali biti upoznati s lokalnim kontekstom kako bi u njemu mogli završiti studij, odraditi praksu i pronaći posao.

Kada predajem međunarodnim studentima, pokušavam internacionalizirati gradivo i obično izmijenim oko 20% sadržaja kako bi im bio zanimljiviji i korisniji. U nastavi na hrvatskome upotrebljavam primjere iz lokalnoga konteksta (N16).

Ne možemo znati čime će se studenti baviti ili gdje će raditi u budućnosti. Stoga ne želim stavljati prevelik naglasak na naš zdravstveni sustav, odnosno

organizaciju zdravstvenoga sustava u Italiji, pogotovo na preddiplomskome studiju. Međutim na diplomskome studiju moram upoznati studente s našim kontekstom jer moraju nešto znati o bolnicama u Italiji. Ipak ovdje živimo, učimo i poučavamo (N6).

Nastavnici također upotrebljavaju različite metode i materijale u nastavi. U skladu sa stavom da se EJVIN ne bi trebao svoditi na puku promjenu jezika poučavanja, pojedini nastavnici ističu da su se prilagodili toj inovaciji u obrazovanju, iako ne navode nužno kako.

Kolegije koje sada predajem držao je drugi nastavnik na španjolskome, pa sam se u početku koristio njegovim bilješkama i zadržao istu strukturu nastave. S vremenom sam izradio prezentacije u *PowerPointu* i polako počeo prilagođavati predavanja. Promijenio sam popis literature. Uključio sam novosti na koje sam naišao čitajući radove na engleskome (N17).

Isprva sam predavala taj kolegij na španjolskome. Budući da ću sada predavati na engleskome, promijenila sam pristup, materijale i organizaciju nastave (N9). Nakon što sam prihvatila predavati kolegij na engleskome, napravila sam puno izmjena i prilagodbi, ali ne u pogledu sadržaja. Rabim različite metode (N10).

3.4.2. Priprema nastavnika za EJVIN

Nastavno na temu razlika između nastave na materinskome i engleskome jeziku, nastavnici su također opisali kako se pripremaju za EJVIN. Na to pitanje nije odgovorilo 30% nastavnika, što može značiti: a) da EJVIN ne iziskuje posebnu pripremu, b) da nastavnici ne poduzimaju posebne radnje kako bi se pripremili za nastavu na engleskome jeziku ili c) da smatraju da su već dali odgovor na to pitanje.

Među sudionicima istraživanja njih 27% navodi da se ne pripremaju drugačije za nastavu na engleskome jeziku.

Nikakva posebna priprema (N14).

Ne pripremam se drugačije za nastavu na dvama jezicima (N18).

Kao i svako drugo predavanje, nikakva posebna priprema za EJVIN (N29).

Ako pitate ulažem li dodatni trud u pripremu nastave na engleskome, onda je moj odgovor „ne”. Obično se probudim rano ujutro i provjerim slajdove. To je

moj način pripreme. Studenti uvijek imaju pristup slajdovima, koji se nalaze na platformi *Moodle* (N3).

EJVIN podrazumijeva posebnu pripremu za 43% nastavnika (usp. Knapp 2011; Vinke, Snippe i Jochems 1998), koji navode da konzultiraju različite opće i znanstvene izvore na engleskome kako bi provjerili vokabular, semantiku, pravopis, izgovor ili kolokacije. N2 dodaje da za EJVIN temeljito pretražuje međunarodnu literaturu, procjenjuje izvore i bira kvalitetne publikacije.

Ponekad dvaput provjerim kako se izgovaraju i pišu neki znanstveni termini te kako se kombiniraju s drugim riječima (N13).

Provjeravam uporabu određenih riječi, kolokacija i izraza na internetu, pogotovo ako se nalaze u prezentacijama u *PowerPointu* i materijalima koje dajem studentima (N17).

Za potrebe nastave na engleskome nastojim pronaći vjerodostojne izvore i obraditi radove renomiranih ekonomista. Posvećujem više vremena i pozornosti pretraživanju izvora nego kad se radi o nastavi na talijanskome. Da ne bi bilo zabune, i za nastavu na talijanskome biram mjerodavne izvore, ali u nastavi na engleskome ipak moram malo više paziti (N2).

Očekivano, pojedini nastavnici ističu da su se tijekom prve godine EJVIN-a morali jako puno pripremati, pogotovo zato što su morali pronaći nove nastavne materijale, prevesti prezentacije u *PowerPointu* ili ih pripremiti na engleskome i lektorirati. N6 otkriva da se isprva pribojavala te obrazovne inovacije i sumnjala je u način njezina ostvarivanja.

Prva je godina bila posebno izazovna jer nam je još sve bilo nepoznato. Čak sam išla kupiti knjige u London. Stvarno su mi pomogli mnogobrojni izvori i informativni videozapisi na mrežnim stranicama BBC-a (N8).

Taj je pothvat zahtijevao toliko vremena i truda s neizvjesnim ishodom. Toliko sam bila uznemirena da sam mislila da ću morati ponovo izgraditi cijeli svoj profesionalni život. I to sve samo zato što je tako rektor odlučio (N6).

3.4.3. Osvrt nastavnika na predavanja u EJVIN-u

U intervjuu su se nastavnici trebali osvrnuti na održanu nastavu i navesti čime su bili zadovoljni. Međutim njihovi komentari i osvrti nadilaze pojedina predavanja te otkrivaju njihova mišljenja i osjećaje u vezi s EJVIN-om općenito. Nastavnici su većinom zadovoljni svojim predavanjima. Njihovo se zadovoljstvo čini proporcionalnim aktivnosti studenata u nastavi. Drugim riječima, ako studenti nisu aktivni i pokazuju ograničeno zanimanje za određenu temu, nastava je pasivnija i jednostrana, što uzrokuje frustriranost i demotiviranost nastavnika. S druge strane, aktivno sudjelovanje studenata čini nastavu zanimljivijom te omogućava nastavnicima da sa studentima raspravljaju i provjere njihovo razumijevanje.

Zadovoljan sam, pogotovo ako se uzme u obzir da je tema izrazito zahtjevna.

Studenti su pažljivo slušali i sudjelovali (N15).

Nije prošlo dobro jer studenti nisu sudjelovali u nastavi, što je podosta frustrirajuće i demotivirajuće (N17).

Prošlo je dobro [...] Interakcija u nastavi bila je dobra (N18).

Sasvim u redu, rekla bih. Kako smo išli dalje, studenti su postavljali sve više pitanja [...] Stvarno želim da me pitaju kada nešto ne razumiju; izglednije je da će im tako ostati (N30).

Nije moglo biti drugačije s obzirom na ograničenja frontalne nastave s vrlo malo interakcije, i to sa studentima koje još uvijek dobro ne poznajem (N1).

Zadovoljna sam. Imam dobar odnos s ovom skupinom studenata, pažljivo prate nastavu. Vrlo mi je važno da su studenti aktivni u nastavi, a mislim da sam to i postigla (N2).

Nekoliko je nastavnika, koji su bili zadovoljni nastavom, također izrazilo zabrinutost zbog nedovoljne aktivnosti studenata. Time su potvrdili rečeno jer iako su zadovoljni svojim predavanjima, nastavnici ističu da bi nastava bila kvalitetnija kada bi studenti aktivno sudjelovali.

Mislim da je prošlo dosta dobro. Petero je studenata uvijek aktivno, a drugih se deset drži po strani. Dakle, neki su aktivni, dok drugi pažljivo slušaju, ali bi, naravno, bilo bolje kada bi se i njih moglo potaknuti na interakciju (N26).

Mislim da je predavanje prošlo dosta dobro [...] Uspio sam dobiti nešto

odgovora od studenata, premda bi bilo bolje da su bili još aktivniji. Aktivnost studenata varira od generacije do generacije; nije mi jasno zašto (N27).

Bilo je u redu. Voljela bih ipak da su se više javljali i da su pročitali zadano jer odvojim nešto vremena kako bismo na brzinu ponovno pročitali tekstove i porazgovarali o pročitanom. Međutim vrlo ih je malo donijelo tekstove na nastavu i nisu se mogli sjetiti o čemu su. Nekoliko je razgovorljivih studenata koji sjede naprijed, a ostali pripadaju tihoj većini i teško ih je motivirati da se jave. Voljela bih da je bilo više dijaloga (N28).

Sposobnost da motiviraju studente i uključe ih u raspravu poticaj je nastavnicima i dokaz da mogu održati dobro predavanje na stranome jeziku, što ima pozitivan utjecaj na njihovo samopoštovanje.

Zadovoljstvu nastavnika pridonosi i sposobnost da obrade sav sadržaj u vremenu predviđenom nastavnim planom i programom. Međutim N30 naglašava da je ponekad korisnije duže se zadržati na temi koja je važna studentima, pustiti ih da postave pitanja i odvojiti vrijeme za raspravu nego odraditi sve prema planu.

Prošlo je dobro; obradila sam sve što sam planirala (N18).

Smatram da je sat prošao dobro budući da sam uspio proći kroz sve što sam imao na umu (N27).

Frustrira me to što nisam dobro isplanirala vrijeme, odnosno obradila sve što sam htjela. Previše je gradiva. Svaki put kada dopustite dodatna pitanja, od kojih se neka odnose na neko drugo predavanje, potrošite nekoliko minuta i onda nemate vremena za ono što je važno u tome trenutku. Na neki način to i nije toliko loše jer imam puno drugih predavanja na kojima to mogu nadoknaditi, a i važno je staviti naglasak na ono što zanima studente (N30).

Nastavnici također smatraju da je nastava kvalitetnija ako se uzimaju stanke jer su i njihova pozornost i pozornost studenata kraće. Također navode da anksioznost i umor negativno utječu na kvalitetu nastave. Anksioznost može biti i posljedica opservacije nastave, koja može inhibirati prirodnost i spontanost u nastavi i negativno se odraziti na poučavanje, pogotovo u kontekstu nastave na stranome jeziku.

Moglo je biti i bolje, ali bio sam malo umoran (N13).

Bilo je u redu, ali sam primijetila da nije dobro preskočiti stanku jer je pozornost studenata, kao i moja, kraća kada je nastava na engleskome (N16).

Sat je prošao malo napetije nego inače jer sam znao da ćete me snimati dok predajem na jeziku koji mi nije materinski (N8).

Na početku predavanja bila sam nervozna i to se donekle negativno odrazilo na moju izvedbu. Sat je prošao dobro nakon što sam se opustila (N10).

Sat je prošao dobro jer sam se osjećao kao inače. Vaša prisutnost nije utjecala na mene (N12).

Zadovoljstvo nastavnika održanim satom usko je povezano s osjećajem sposobnosti izvršavanja zadataka na engleskome i s naviknutošću na njegovu uporabu. Nekima je bilo drago što ih se promatra jer su zbog toga više pazili na svoju jezičnu uporabu.

U redu. Engleski mi dolazi prirodno (N7).

Ne bih rekao da mi je bilo neugodno jer sam već navikao predavati na engleskome; na konferencijama uvijek izlažem na engleskome (N12).

Mislim da je prošlo dobro. Zbog vaše prisutnosti više sam pazila na svoju uporabu engleskoga i trudila se da stalno ne zastajkujem (N25).

Bilo je u redu. Nisam govorila sporije, ali sam više pazila na to kako se izražavam (N9).

3.4.4. Jezična kompetencija studenata za EJVIN

Rezultati upućuju na to da su nastavnici općenito zadovoljni jezičnim umijećem svojih studenata i njihovom sposobnošću razumijevanja sadržaja, govorenja i pisanja na engleskome jeziku.

Da, velika ga većina dovoljno dobro zna (N16).

Da. Većina ima dobru razinu jezičnoga umijeća (N8).

Prema mojem mišljenju, da. Moram reći da je, kada se sve uzme u obzir, interakcija u nastavi dobra. Osim što mi se čini da razumiju sve što govorim, imam osjećaj i da su sposobni dovoljno jasno obrazložiti svoj stav. Naravno, neki više, neki manje, ali u prosjeku ispunjavaju očekivanja. Usto podosta ih položi

ispit s dobrim rezultatom, ispravno pišu i dobro se izražavaju; ne muče se (N2).

Obično imaju dovoljno dobar engleski da mogu sudjelovati u nastavi (N3).

Pojedini nastavnici napominju da se takva razina jezičnoga umijeća očekuje od studenata u EJVIN-u budući da su učili engleski godinama, pripremali se za studij na engleskome te im je stalo do toga da završe studij.

Da. Neće se odvažiti na studij na engleskome ako nisu sigurni da mogu položiti ispite (N12).

Prema mojemu mišljenju, oni su specifična skupina, imaju cilj koji žele ostvariti i uložili su vrijeme u učenje stranih jezika, što im je omogućilo da se upišu na studij bez poteškoća (N2).

Naravno, od studenata se očekuje da dovoljno dobro vladaju engleskim prilikom upisa na studij (N6).

Nastavnik ističe da, i kada misle da bi im bilo lakše studirati na materinskome jeziku, studenti ubrzo shvate da je sadržaj zahtjevan bez obzira na jezik na kojemu se izvodi nastava.

Da, u redu su. Moram priznati da domaći studenti ponekad misle da bi sve bilo lakše na danskome, ali onda shvate da ne bi. Teško je u svakome slučaju (N26).

Iako su nastavnici uglavnom zadovoljni razinom engleskoga jezika studenata, smatraju da svejedno trebaju prilagoditi svoju jezičnu uporabu kontekstu i studentima te primijeniti strategije za olakšavanje razumijevanja i usvajanja sadržaja. Jedna je od tih strategija prebacivanje jezičnih kodova, koje osim engleskoga uglavnom uključuje materinski jezik nastavnika i domaćih studenata (usp. Breeze i Roothoof 2021; Guarda i Helm 2017). Nastavnici to rade kako bi studentima olakšali razumijevanje gradiva ili iz opreza, kada misle da bi studenti mogli imati poteškoća s razumijevanjem.

U cjelini, njihova je razina jezičnoga umijeća dovoljna za pohađanje sveučilišnoga studija. Ako imaju poteškoća s razumijevanjem određenoga izraza, prevedem ga na katalonski. Uvijek kažem da me mogu prekinuti ako im nešto nije jasno. Međutim ne pitaju uvijek za objašnjenje, čak i kada sam siguran da ne znaju neku riječ. Zato svejedno prevedem te izraze, za svaki slučaj. No

kada bolje razmislim, stalno gledaju *YouTube* i toliko često slušaju engleski da me možda ipak razumiju (N7).

Očekivano, nemaju svi studenti dobre jezične vještine, a neki su „iznenađujuće slabi” (N9). Nastavnici se žale na mješovite skupine studenata koje se sastoje od onih koji mogu uspješno pratiti nastavu na engleskome i onih kojima je engleski velika prepreka (usp. Chang, Kim i Lee 2017; Guarda i Helm 2017; van Splunder 2021). Potonji često imaju problema i s recepcijom i s proizvodnjom, što se vidi iz njihova ograničenog razumijevanja jezika i sadržaja, nemogućnosti da se izraze u pisanome obliku i slaboga sudjelovanja u nastavi. Tatzl (2011) spominje da EJVIN pojedinim studentima predstavlja tolik izazov da žale što nisu upisali studij na materinskome jeziku.

Općenito govoreći, imaju dovoljno dobar engleski, ali velike su razlike među studentima. Neki imaju vrlo visoku razinu jezičnoga umijeća, dok se drugi muče s engleskim. To se odmah vidi iz interakcije u nastavi i pitanja koja postavljaju na konzultacijama. Tada shvatite koliko malo razumiju engleski. Ne razumiju uručke na engleskome, ono što čitaju. Testovi su također problem. Kod mene pišu ispit s pitanjima otvorenoga tipa; tijekom ocjenjivanja ne svraćam pozornost na jezik, već samo na sadržaj. Ipak, primjećujem da im jezik predstavlja problem jer se ne mogu izraziti i ponekad ne razumijem što su željeli reći. U tim situacijama pitam studente da na engleskome ili talijanskome usmeno objasne što su htjeli reći (N4).

Ne mogu zamisliti koje sve poteškoće neki studenti imaju s razumijevanjem ili govorenjem na engleskome. Nekim studentima govor predstavlja veći izazov nego meni (N5).

Pisanje obično predstavlja najveći problem (usp. Kamašak, Sahan i Rose 2020). Studentima je teško jasno i točno izložiti misli u pisanome obliku, obrazložiti argumente u esejima i dati odgovore na pitanja otvorenoga tipa.

Studenti imaju velikih poteškoća s pisanjem na engleskome. Pokušavamo im pomoći, ali to je vrlo individualno. Nekima je vrlo teško napisati esej na engleskome, ali to svejedno naprave. Pod velikim su pritiskom, a ne ocjenjujemo im jezik (N26).

Tijekom ispita znamo biti strogi. Ako odgovor zahtijeva pisani izričaj, mora biti dovoljno jasan i točan. No obično im dajemo puno vremena. Uglavnom trebaju stručni vokabular. Neki se studenti teško izražavaju u pisanome obliku, a ako je odgovor nerazumljiv, ne polože ispit (N3).

Nadalje, nastavnici zamjećuju diskrepanciju u jezičnome umijeću studenata koji su upisali različite studijske programe.

Oni koji studiraju turizam imaju višu razinu engleskoga od studenata ekonomije. Premda i među studentima turizma postoje znatne razlike u razini jezičnoga umijeća, od stvarno visoke do iznenađujuće niske, studenti ekonomije općenito imaju nižu razinu. Neki možda imaju višu razinu, ali ne vrlo visoku (N9).

Usto engleski jezik kojim govore studenti nije nužno prikladan za akademski kontekst.

Manjina studenata nije dorasla zadatku. Imaju poteškoća jer govore podosta primitivan engleski. Općenito, kada razgovarate s mladim ljudima, ponekad vam nije jasno je li njihov vokabular ograničen zbog toga što imaju 18 godina ili zato što imaju poteškoća s jezikom (N1).

Kako bi se studentima pružila jezična podrška, određeni bi se koraci mogli poduzeti prije ili po njihovu upisu na studij na engleskome jeziku. Prvo, mogao bi se povećati broj nastavnih sati engleskoga u školi i više bi se pozornosti moglo posvetiti razvoju vještina potrebnih za studiranje na tome jeziku, primjerice strateškoga i analitičkoga čitanja, kritičkoga osvrtu na pročitano i pisanja problemskih eseja (Phillipson 2006). Dimova, Hultgren i Kling (2021) ističu da postupkom akreditacije studijskih programa na engleskome na javnim sveučilištima vlada preuzima odgovornost za pripremu studenata za studij na engleskome kroz obvezno učenje engleskoga u osnovnoj i srednjoj školi. Drugo, u srednjoj školi moglo bi biti više predmeta koji se izvode na engleskome jeziku (Dimova, Hultgren i Kling 2021; Doiz, Lasagabaster i Sierra 2011). Treće, mogao bi se organizirati pripremni program jezičnoga usavršavanja za studente koji žele upisati studij na engleskome (Macaro, Akincioglu i Dearden 2016; Ozer 2020; Selvi 2011). Četvrto, studentima bi mogli biti ponuđeni kolegiji engleskoga za potrebe struke (Evans i Morrison 2011; Wilkinson 2017). Hillman i Ocampo Eibenschutz (2018) pišu o studentima koji su tri semestra pohađali dodatnu poduku iz engleskoga kako bi

poboljšali svoje jezično umijeće. Konačno, jezični bi stručnjaci mogli surađivati s predmetnim nastavnicima kako bi pomogli studentima u izvršavanju određenih zadataka (Mueller Iyobe i Li 2018; Sánchez-García 2020). Primjerice, studenti bi mogli napisati esej ili seminarski rad, dobiti povratne informacije od jezičnoga stručnjaka te prepraviti i urediti rad prije nego što ga predaju predmetnome nastavniku (Mahboob 2014). Povratna informacija jezičnoga stručnjaka predstavljala bi eksplicitan osvrt na jezik, koji bi potaknuo studente da se više posvete jezičnim pitanjima te posljedično unaprijede svoje jezične vještine. Suradnja koju opisuju Larsen i Jensen (2020) uključuje uvodno predavanje o pisanju na engleskome jeziku za akademske potrebe, pisanje rada, individualnu povratnu informaciju jezičnoga stručnjaka elektroničkim putem, predaju završne inačice predmetnome nastavniku i kritički osvrt na svoj rad na završnoj raspravi.

Nastavnici također tvrde da domaći studenti imaju višu razinu jezičnoga umijeća u engleskome od međunarodnih studenata (usp. Wilkinson 2017).

Da, domaći su studenti bolji od međunarodnih studenata, koji ponekad imaju problema u komunikaciji na engleskome (N13).

Definitivno hrvatski studenti. Neki međunarodni studenti ne znaju engleski i čini mi se da dođu ovamo samo kako bi ga naučili, čak i ako to znači da će pasti kolegije (N14).

Međunarodni studenti ponekad imaju problema s engleskim. Velika većina domaćih studenata ima visoku razinu jezičnoga umijeća (N17).

Postoji razlika između danskih i međunarodnih studenata. Studenti koji imaju najnižu razinu jezičnoga umijeća često su međunarodni studenti, s iznimkom onih iz zemalja engleskoga govornog područja (N28).

Spominju se i različite varijante engleskoga jezika, koje govore studenti različita jezičnog podrijetla (usp. Dalziel 2017), zbog kojih nastavnici i studenti mogu imati problema s razumijevanjem.

Međunarodni studenti imaju svoje varijante engleskoga. Naš se engleski razlikuje od engleskoga koji govore Kinezi, Francuzi ili Izraelci. Jako mi ih je teško razumjeti, treba mi neko vrijeme (N6).

Zanimljiva je primjedba nastavnika da aktivnost studenata u nastavi ne korelira nužno s njihovom razinom jezičnoga umijeća. Drugim riječima, sudjelovanje studenata u nastavi nije uvijek odraz njihove jezične kompetencije, već osobnosti i stila učenja. Studenti s visokom razinom jezičnoga umijeća mogu biti sramežljivi i nesigurni, dok slabiji studenti mogu biti otvoreniji i manje sputani u komunikaciji.

Mislim da ne postoji uvijek izravna veza između jezičnih vještina studenata i njihova sudjelovanja u nastavi. Ponekad je teško reći jesu li studenti tihi jer im jezik predstavlja izazov ili zbog svoje osobnosti. Na usmenome ispitu uvidim da mnogi od njih dobro govore engleski. S druge strane, kao što ste upravo vidjeli, neki studenti koji rado sudjeluju muče se s jezikom, ali ih to ne obeshrabruje da se jave. Pokušavam ih poduprijeti u tome; neka se izraze. Ovo nije jezični kolegij, dovoljno je minimalno razumijevanje (N27).

Jedan od nastavnika ističe da će jezično umijeće studenata biti sve bolje u budućnosti, vjerojatno zbog sve veće izloženosti engleskome, što će se pozitivno odraziti na EJVIN.

Siguran sam da će se povećavati broj studijskih programa, a s njima i kvaliteta obrazovanja na engleskome, pogotovo zato što će svaka nova generacija imati višu razinu jezičnoga umijeća od prethodne (N13).

Konačno, nastavnik ističe da bi se niska razina umijeća međunarodnih studenata u jeziku zemlje domaćina mogla negativno odraziti na ostvarivanje ishoda učenja i njihovo djelovanje u lokalnome kontekstu. Primjerice, u okviru nekih studijskih programa studenti moraju odraditi praksu u lokalnoj zajednici, što uključuje komunikaciju na jeziku zemlje domaćina. To vrijedi za studente medicine i stažiste koji odrađuju praksu u lokalnim bolnicama, gdje osoblje i pacijenti ne govore nužno engleski. Usto studenti medicine već bi na početku studija morali znati jezik zemlje domaćina kako bi razumjeli medicinsku dokumentaciju napisanu na lokalnome jeziku.

Pravi je problem, s kojim se još nitko nije pozabavio, u tome da studenti moraju odraditi praktični dio, stažiranje na odjelu, kako bi se pripremili za posao. To je problem čak i na talijanskome jer nije dobro organizirano. Liječnici u bolnici nemaju strpljenja ni volje baviti se studentima koji ne govore ili loše govore

talijanski. Jako me brine da će oni koji ne govore talijanski zaostati za kolegama; neće se moći uključiti, razumjeti rasprave. Staž izgleda ovako: s drugim studentima, liječnicima i medicinskim sestrama nalaziš se pored pacijentova kreveta i raspravljáš o njegovu slučaju, ali na talijanskome. S pacijentom razgovaraš na talijanskome, a ponekad i na dijalektu. Ako međunarodni studenti ne govore talijanski, imaju znatno manje koristi od prakse [...] Na mojem kolegiju posebice je problematično to što radimo s pravim medicinskim zapisima, koji nisu dostupni na engleskome. Stoga zamolim studente da se podijele u manje, mješovite skupine od deset ljudi kako bi Talijani pomogli strancima da prevedu zapise. Dopustim im da na engleskome prezentiraju analizu zapisa. Svi mogu održati prezentacije na engleskome, to nije problem; možemo to raspraviti na engleskome, ali moraju moći čitati zapise na talijanskome. To su isti oni zapisi koje će imati u rukama kada počnu stažirati na bolničkome odjelu. Ako ne razumiju talijanski, neće moći uzeti anamnezu (N6).

3.4.5. Jezična kompetencija nastavnika za EJVIN

Tijekom osvrta na jezično umijeće studenata za EJVIN neki su se nastavnici također osvrnuli na jezično umijeće nastavnika. Iako uglavnom iznose pozitivna mišljenja o jezičnoj kompetenciji studenata, kritički se odnose prema vlastitome jezičnom umijeću (usp. Dafouz i Smit 2020; Guarda i Helm 2017; Hartman, Lavelle i Wistedt 2004). Također s neodobravanjem gledaju na kolege koji su odlučili sudjelovati u EJVIN-u unatoč slabijim jezičnim vještinama. Ističu da im je potrebna kontinuirana jezična podrška ili barem „netko tko bi lektorirao nastavne materijale” (N17). N6 smatra da opisani problem proizlazi iz nerealne i neosnovane pretpostavke da svi nastavnici u EJVIN-u imaju potrebne jezične vještine (usp. Pecorari 2020).

Nastavnici često nisu dovoljno kritični prema vlastitoj jezičnoj kompetenciji zato što su za angažman u EJVIN-u dobro plaćeni (N16).

Pojedini gostujući predavači slabo znaju engleski (N25).

Dosta dobro govorim engleski, ali pisanje je sasvim druga stvar. Jako me brine jesam li dobro prevela prezentacije u *PowerPointu* na engleski (N5).

Moj engleski nije na naprednome stupnju, stoga moram pažljivo birati riječi kada govorim i upotrebljavam samo one koje znam. Donekle se sjećam kako bi trebala izgledati rečenična struktura u engleskome, pa valjda mogu slagati rečenice.

Problem je u razumijevanju, pogotovo kada sugovornik upotrebljava riječi koje su mi nepoznate. Na sveučilištu se uzima zdravo za gotovo da su nastavnici spremni za nastavu na engleskome. Mislim da to nije istina i da narušavamo kvalitetu nastave ako je izvodimo na lošem engleskom jeziku. Nastavnici ne mogu ići iznad svojih mogućnosti. Kvaliteta je loša, to jednostavno nije dobra nastava (N6).

Neki nastavnici smatraju da su poboljšali svoje jezične vještine samim time što sudjeluju u EJVIN-u. Dok predaju na engleskome, kroz implicitno učenje i uronjenost u jezik podižu svoju razinu jezičnoga umijeća (usp. Heras i Lasagabaster 2015).

Oduvijek sam volio engleski, to je za mene poput hobija. Međutim nisam se puno koristio njime dok nisam započeo s ovim predavanjima. Na njima imam puno prilike za vježbu (N8).

Trenutačno vježbam engleski samo kada predajem (N12).

Nastavnici također opisuju nezadovoljstvo studenata jezičnim sposobnostima nastavnika (usp. Ackerley 2017; Macaro i sur. 2018; Valcke i Pavón 2015; Wilkinson 2017). Iz njihovih odgovora nije međutim uvijek jasno kako su došli do tih informacija. Ponekad se čini da samo navode svoje pretpostavke o tome kako ih studenti vide. N4, koji je voditelj studijskoga programa na engleskome, smatra da bi trebalo poduzeti određene mjere kako bi se osigurala dobra razina jezičnoga umijeća nastavnika.

Studenti su nezadovoljni nastavnicima koji imaju slabe jezične vještine (N16).

Otpribliže 50% studenata čine Talijani, koji se mogu poistovjetiti s nastavnicima jer imaju iste poteškoće. Ubrzo se naviknu na naš osrednji engleski i sve ga bolje razumiju. Ostali studenti, kojima je engleski materinski jezik ili ga vrlo dobro znaju, vjerojatno imaju problema zbog našega netočnog izgovora, ograničenoga vokabulara itd. (N1).

Domaći i strani studenti žalili su se na engleski nastavnika, da ne govore dovoljno dobro. Obraćaju mi se jer sam voditelj studija. Svjestan sam da će jezični certifikati s vremenom morati postati obvezni. Slab je govorni engleski nerazumljiv, što je izrazito problematično za studente kojima studiranje na stranome jeziku samo po sebi predstavlja izazov (N4).

Drljača Margić i Vodopija-Krstanović (2017) također opisuju da se studenti često žale na jezično umijeće nastavnika, pogotovo tečnost u govoru i prezentacije u *PowerPointu* prepune pogrešaka. Autorice ističu i da se nastavnici rijetko žale na jezične vještine studenata. Rezultati samoprocjene nastavnika i studenata upućuju na to da su nastavnici samokritičniji od studenata kada je u pitanju jezična kompetencija za EJVIN.

4. Usavršavanje nastavnika za EJVIN: pogled u sadašnjost i budućnost

U ovome se poglavlju kritički osvrćemo na usavršavanje nastavnika za EJVIN te obrazložimo potrebu za razvojem programa podrške predmetnim nastavnicima kojima je engleski strani jezik. U tu svrhu predstavljamo program usavršavanja nastavnika i radionice za EJVIN te pružamo uvid u iskustva nastavnika s usavršavanjem za EJVIN na pet europskih sveučilišta. Preciznije, analiziramo dva primjera dobre prakse, PCO i TAEC-radionice za EJVIN, koji su osmišljeni kao odgovor na izazove nastave na engleskome i globalne promjene u visokome obrazovanju. Želimo prikazati što podrazumijeva usavršavanje nastavnika za EJVIN, skrenuti pozornost na izostanak programa usavršavanja i potaknuti razvoj programa koji bi odgovorili na potrebe nastavnika i institucija. Konačno, predlažemo različite vrste aktivnosti usavršavanja nastavnika koje bi ih mogle poduprijeti i pripremiti za nastavu na engleskome jeziku.

U Europskome prostoru visokoga obrazovanja osiguravanje kvalitete učenja i poučavanja te usavršavanje nastavnika važne su teme kojima se u posljednjih deset godina posvećuje mnogo pozornosti. Procesi akreditacije osiguravaju usklađenost sa zajedničkim standardima obrazovanja te jamče određenu razinu kompetencija, kvalitete i osposobljavanja. S druge strane, tim se aspektima ne posvećuje dovoljno pozornosti u kontekstu EJVIN-a (Chen i Peng 2018; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017; Yuan 2020) te raste zabrinutost zbog niže kvalitete nastave na engleskome, mnogobrojnih poteškoća s kojima se nastavnici susreću u nastavi i s time povezanih implikacija (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017, 2018; Ellili-Cherif 2014; Huang 2014; Werther i sur. 2014).

Ne može se zanemariti činjenica da neki nastavnici nisu spremni za poučavanje kompleksnoga sadržaja na engleskome (Lo 2020) te često moraju učiti u hodu. Od nastavnika se očekuje da bez prethodne pripreme i adekvatne podrške izvode nastavu na jeziku kojim ni oni ni njihovi studenti ne vladaju dovoljno dobro.

Premda EJVIN nije orijentiran na jezična pitanja, ishode učenja jezika i jezični razvoj (Pecorari i Malmström 2018), valja imati na umu da je jezik sastavni dio EJVIN-a i da mu treba posvetiti određenu pozornost. Problem je u tome što se uvelike smatra da su nastavnici sposobni izvoditi nastavu na engleskome te se očekuje da sudjeluju u EJVIN-u zato što je engleski: a) globalna *lingua franca* (Hülmbauer, Böhringer i Seidlhofer 2008; Seidlhofer, Breiteneder i Pitzl 2006) i b) jezik akademske zajednice i znanosti (Mauranen 2010; Mauranen, Hynninen i Ranta 2010). Također se nekritički smatra da je komunikacijska kompetencija nastavnika u engleskome dovoljna za učinkovito izvođenje nastave na tome jeziku (Dearden i Macaro 2016).

Posljedično, zanemaruje se činjenica da se institucije suočavaju s ozbiljnim izazovima pri zapošljavanju sposobnih nastavnika koji su voljni predavati na engleskome te za to imaju dovoljnu razinu jezičnoga umijeća (Tsuneyoshi 2005). Nadalje, malo se govori o tome da EJVIN uzrokuje napetost između starijih i mlađih nastavnika budući da se potonji, koji su češće izloženi engleskome i često imaju višu razinu jezičnoga umijeća, biraju za sudjelovanje u studijskim programima na engleskome unatoč njihovu ograničenom iskustvu u nastavi i potencijalno slabije razvijenim vještinama poučavanja (Tsui 2017). S druge strane, u kontekstima gdje se EJVIN dodatno financira, stariji se nastavnici koriste svojim utjecajem kako bi ograničili sudjelovanje mlađih nastavnika. Sporan je i stav da je bilo kakav oblik međunarodnoga iskustva dovoljan da bi nastavnik bio kompetentan za EJVIN, čime se daje prednost nastavnicima koji su studirali ili radili u inozemstvu (Tsui 2017). Zabrinjavajuće je da se jezične i druge kompetencije nastavnika u EJVIN-u često uzimaju zdravo za gotovo te da pojedini nastavnici to uopće ne smatraju problematičnim.

Neosnovane pretpostavke o sposobnosti nastavnika za izvođenje nastave na engleskome samo podržavaju *status quo* i ne pridonose kvaliteti poučavanja u EJVIN-u. Otegotna je i činjenica da ne postoje standardi kvalitete u EJVIN-u te da se još uvijek ne zna dovoljno o kompetencijama za osmišljavanje i izvođenje kolegija na engleskome ni oblicima stručnoga usavršavanja nastavnika za učinkovitu implementaciju EJVIN-a (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2018; Macaro i Han 2019). Usto ne postoji usklađen standard jezičnih kompetencija između različitih institucija te se obično ne provjerava sposobnost nastavnika za izvođenje nastave na stranome jeziku. U cjelini, navedeno upozorava na potrebu za podizanjem svijesti o važnosti usavršavanja nastavnika u EJVIN-u te osmišljavanjem studijskih programa s naglaskom na učinkovitome poučavanju na engleskome.

4.1. Certificiranje nastavnika

Trenutačno ne postoji jasno viđenje baze znanja i vještina koje bi nastavnici trebali imati za izvođenje nastave na engleskome (Sah 2022), a „nedostatak smjernica i standarda za nastavnike u EJVIN-u” predmetom je oštre kritike (Tsui 2017: 166). Istodobno međutim istraživači sve više ističu da je znanje engleskoga iznimno važno, ali ne i dovoljno za učinkovito poučavanje. Premda su istraživanja pokazala važnost jezičnoga umijeća nastavnika za EJVIN (Choi 2013), „ne postoji konsenzus u tome koji su stupanj i vrsta jezičnoga umijeća u engleskome potrebni nastavnicima te koje bi kompetencije trebali razviti za učinkovito poučavanje u EJVIN-u” (Macaro i Han 2019: 2). Drugim riječima, iako su utvrđeni jezični izazovi, nije utvrđena razina

znanja, vještina i kompetencija potrebna za uspješnu provedbu EJVIN-a niti kriteriji za procjenu njihova stjecanja. Izostaju temeljit pristup i standardizacija u pogledu jezika i nastave te međunarodno priznat postupak certificiranja nastavnika, koji bi znatno pridonijeli osiguravanju kvalitete u EJVIN-u i usklađivanju kriterija između različitih konteksta. Jasno je da se „certificiranje i usavršavanje nastavnika u EJVIN-u ne smatraju važnim pitanjima europskoga visokog obrazovanja” (O’Dowd 2018: 5). Usto „postojeći su programi usavršavanja eksperimentalni jer nema jasnih smjernica i standarda za njihovu provedbu” (Tsui 2017: 167). S obzirom na to da je premalo pozornosti posvećeno standardizaciji, usavršavanju nastavnika za EJVIN i kvaliteti programa usavršavanja, postojanje smjernica i zajedničkoga okvira od ključne je važnosti za EJVIN (Ruiz de Zarobe i Lyster 2018).

Potencijalni izazov međunarodne standardizacije EJVIN-a zanemarivanje je specifičnosti pojedinačnih konteksta i akademskih disciplina. Također se postavlja pitanje u kojoj bi mjeri bilo moguće i praktično implementirati centralizirani program certificiranja u svrhu usklađivanja jezičnih i didaktičko-metodičkih kompetencija nastavnika za EJVIN u europskome i globalnome kontekstu. Najvažnije od svega, nije jasno tko bi bio odgovoran za praćenje procesa usklađivanja i izdavanje certifikata. Dok su certificiranje i standardizacija nastavničkih kompetencija izvedivi u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju, koji predstavljaju centralizirane sustave temeljene na kvalifikacijskim okvirima i stručnim standardima, upitno je bi li se takav konsenzus mogao postići u akademskoj zajednici i bi li međunarodno priznato certificiranje sveučilišnih nastavnika moglo zaživjeti (Macaro i Han 2019). Valja se zapitati i je li standardizacija EJVIN-a u svačijemu interesu budući da razlike u kvaliteti omogućavaju stjecanje prednosti pred konkurencijom u visokome obrazovanju. Zanimljiv je prijedlog da certifikate za EJVIN razvija i izdaje agencija koju bi činili članovi konzorcija najboljih sveučilišta (Macaro i Han 2019). Tu bi ideju međutim trebalo kritički preispitati s obzirom na to da se većina najviše rangiranih sveučilišta nalazi u Ujedinjenome Kraljevstvu i Sjedinjenim Američkim Državama, koji ne predstavljaju kontekste EJVIN-a. Osim toga taj se prijedlog temelji na ideologiji da su stručnjaci s institucija u zemljama u kojima se engleski govori kao materinski jezik najkvalificiraniji za postavljanje standarda u EJVIN-u i certificiranje nastavnika kojima engleski nije materinski jezik. Time bi se dovele u pitanje kompetencije stručnjaka i istraživača iz sredina u kojima se provodi EJVIN te bi im se onemogućio pristup agenciji samo zato što su zaposleni na sveučilištima koja nisu visoko rangirana prema standardima od kojih mnogi nisu od izravne važnosti za EJVIN.

Kada su u pitanju lokalne razlike i sustavno usavršavanje nastavnika za EJVIN, O’Dowd (2018) istraživanjem usavršavanja i akreditacije nastavnika u EJVIN-u na 70

europskih sveučilišta utvrđuje značajnu diskrepanciju među institucijama. Autor otkriva iznenađujuće nesustavan pristup usavršavanju nastavnika i nedostatak konsenzusa oko prihvatljive i potrebne razine jezičnoga umijeća za poučavanje u EJVIN-u, koja varira od B2 do C2, odnosno od samostalnoga do vrsnoga korisnika engleskoga. Rezultati također pokazuju da je naglasak u programima usavršavanja nastavnika, ako se provode, uglavnom na jezičnome razvoju i komunikacijskim vještinama, dok ih manje od pola uključuje i neki oblik didaktičko-metodičke pripreme. Istraživanje koje je provela Dafouz (2018) također pokazuje da je u programima usavršavanja za EJVIN najveći naglasak na unapređenju jezičnoga umijeća nastavnika, pri čemu se zanemaruju vještine i kompetencije potrebne za poučavanje kompleksnoga sadržaja domaćim i međunarodnim studentima različitih jezičnih sposobnosti. Ti su rezultati u skladu i s istraživanjem koje je provela Lauridsen (2017), kojim je utvrđen izostanak programa usavršavanja u kojima se nastavnike osposobljava za međukulturnu komunikaciju i poučavanje u međunarodnome kontekstu.

Jedan je od učinkovitijih odgovora na izazove povezane s jezičnim kompetencijama nastavnika, certificiranjem i standardizacijom u EJVIN-u TOEPAS. Radi se o postupku certificiranja usmenih engleskih jezičnih vještina sveučilišnih nastavnika u EJVIN-u, koji je osmislio Centar za internacionalizaciju i usporednu jezičnu uporabu pri Sveučilištu u Kopenhagenu. TOEPAS-om se utvrđuje kojim je nastavnicima u EJVIN-u potrebno jezično usavršavanje da bi mogli predavati na engleskome jeziku. Također, na temelju iscrpnih povratnih informacija nastavnici osvješćuju vlastite jake i slabe strane u engleskome (Dimova, Hultgren i Kling 2021).

4.2. TAEC-priručnik za EJVIN

Osiguravanju kvalitete EJVIN-a pridonosi i *TAEC-priručnik za EJVIN* (2019). Ta je publikacija, osmišljena u okviru projekta TAEC, važan izvor za nastavnike u EJVIN-u i one koji razvijaju i drže programe usavršavanja budući da se orijentira na tri ključna područja: jezik, didaktiku i metodiku te međukulturnu komunikaciju. U priručniku se daju praktične smjernice te se naglašavaju aspekti koji predstavljaju poseban izazov za nastavnike u EJVIN-u. Priručnik također sadrži primjere stvarnih slučajeva s pet europskih sveučilišta te promiče samoprocjenu u područjima jezika, didaktike i metodike te međukulturne komunikacije. Aktivnosti promišljanja u svakome od triju dijelova pomažu nastavnicima u preispitivanju vlastitih pretpostavki te stvaraju novo znanje i dovode do novih načina djelovanja. Priručnikom se ne propisuju aktivnosti, već se njime nastoji poduprijeti nastavnike savjetima, podići svijest o

izazovima i temeljnim načelima EJVIN-a. Namijenjen je različitim korisnicima i služi kao okvir za podršku nastavniciima te kao temelj programa usavršavanja nastavnika za EJVIN. Uzimajući u obzir da je projekt TAEC unaprijedio razumijevanje različitih nastavnih praksi unutar sveučilišta i između njih te upozorio na potrebu za utvrđivanjem i usklađivanjem kompetencija nastavnika te za ostvarivanjem programa usavršavanja nastavnika, radi se o značajnome poticaju standardizaciji utemeljenom na stvarnim primjerima EJVIN-a.

Premda su usklađenost kriterija i međunarodno priznati standardizirani programi usavršavanja za nastavnike u EJVIN-u potrebni, njihov bi razvoj također trebao uzeti u obzir potrebe lokalnoga konteksta (Ploettner 2019). To nije nužno u opreci s donošenjem mjerila i standarda na razini Europskoga prostora visokoga obrazovanja jer bi temeljni ishodi učenja programa usavršavanja nastavnika mogli biti međunarodno usklađeni, dok bi dodatni ishodi učenja mogli biti specifični za pojedini kontekst. Dvojaki su ishodi važni jer su propisane smjernice ograničavajuće te se mogu svesti na jedinstven model koji, osim što ne može odgovoriti na specifične potrebe svakoga konteksta, lako može naići na otpor dionika. Takav bi model vjerojatno bio previše krut te bi doveo do centralizacije i kontrole pristupa EJVIN-u, što bi moglo utjecati na društvenu i ekonomsku jednakost, potencijalno obespravljajući lokalne aktere (Tsui i Tollefson 2004).

4.3. Elementi usavršavanja nastavnika

EJVIN se znatno razlikuje od nastave na materinskome jeziku jer zahtijeva dodatne vještine i kompetencije pored onih koje nastavnici obično trebaju (Cammarata i Haley 2018). Izazovi u praksi proizlaze iz složenosti znanja i vještina koje bi nastavnici u EJVIN-u trebali razviti pohađajući programe usavršavanja (Morton 2016).

Schulman (1987) predlaže model znanja i vještina koji uključuje poznavanje stručnoga sadržaja, didaktičko-metodičke vještine, poznavanje kurikula te upoznatost sa studentima, obrazovnim kontekstom i obrazovnim ciljevima. Nadalje, smatra da je „didaktičko-metodičko znanje od posebne važnosti jer se odnosi na specifične spoznaje u domeni nastave” (Schulman 1987: 8). Ako analiziramo te kategorije u odnosu na nastavu na materinskome i engleskome jeziku, nastavnici u EJVIN-u trebaju dodatnu podršku u sljedećim aspektima: izrada međunarodnoga kurikula, didaktičko-metodičke vještine za poučavanje na stranome jeziku, međukulturna komunikacijska kompetencija, razumijevanje promjena do kojih internacionalizacija dovodi u obrazovanju i ostvarivanje ciljeva usklađenih s globalnim trendovima. Najvažnije od svega, nastavnici moraju razviti svoje jezične vještine ne samo da

bi mogli poučavati na engleskome već i da bi mogli primijeniti svoje didaktičko-metodičko znanje i međukulturne komunikacijske vještine. U pogledu jezika trebali bi proširiti svoje znanje općega engleskog jezika i engleskoga za akademske potrebe, kao i stručnoga diskursa, te bi trebali osvijestiti s kojim se jezičnim izazovima susreću studenti i kako ih izbjeći primjenom strategija za olakšavanje razumijevanja i usvajanja sadržaja (Lo 2020; Macaro i Han 2019).

Konačno, valja istaknuti da su uvjerenja nastavnika temelj njihova profesionalnoga identiteta te utječu na njihove postupke u nastavi (Borg 2003; Vodopija-Krstanović 2011). Štoviše, „usavršavanje znanja i vještina nastavnika nije dovoljno kako bi promijenili svoje postupke u praksi [...] ako njihova uvjerenja nisu usklađena s novim pristupom” (Cammarata i Haley 2018: 343). Iako su nastavnici u EJVIN-u svjesni da programi stručnoga usavršavanja mogu unaprijediti njihovu nastavu, ublažiti nesigurnost i osnažiti ih, posebice nastavnici koji su nesigurni u svoje jezične vještine u engleskome, također moraju biti svjesni vlastitih ograničenja i biti voljni sudjelovati u takvim programima (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2018; Huang 2019), odnosno vjerovati u važnost usavršavanja nastavnika (Drljača Margić, Meštrović Štajduhar i Vodopija-Krstanović 2019). Međutim čak i kada je usavršavanje u skladu s njihovim uvjerenjima i kada su nastavnici svjesni vlastitih ograničenja, ponekad ne žele priznati da im je potrebna pomoć u engleskome ili da nemaju razvijene didaktičko-metodičke vještine jer bi se to moglo negativno odraziti na njihov status i karijeru (Tsui 2017). Stoga prvi je korak prema učinkovitome usavršavanju nastavnika odbacivanje negativnih i razvijanje pozitivnih stavova, utvrđivanje i priznavanje vlastitih prednosti i ograničenja te otvorenost prema radu na sebi.

4.4. Usavršavanje nastavnika na europskim sveučilištima

Kako bismo stekli bolji uvid u usavršavanje nastavnika za EJVIN u Europi, detaljnije ćemo predstaviti iskustva 30 nastavnika s pet europskih sveučilišta uključenih u projekt TAEC. Kao što je već rečeno, strukturiranim intervjuima nakon opservacije prikupljeni su podaci o tome jesu li se nastavnici usavršavali u područjima didaktike i metodike, jesu li sudjelovali na radionici ili programu usavršavanja za EJVIN, na čemu je bio naglasak usavršavanja i koji su im aspekti bili od posebne koristi.

Nastavnici koji su se usavršavali u područjima didaktike i metodike navode da je naglasak bio na strukturi nastavnoga sata, provjeri i procjeni znanja te učinkovitome predavanju. Nastavnicima je to usavršavanje bilo korisno jer im je pomoglo da bolje

organiziraju svoja predavanja i bolje procijene znanje studenata. N16 ističe korisnost povratnih informacija predavača i kolega.

Naglasak je bio na strukturi predavanja. Posebno su mi koristile povratne informacije kolega i predavača o mojoj nastavi (N16).

Pohađala sam kolegij u Londonu. Tema je bila izrada prezentacija i učinkovito poučavanje. Ponekad su nam objašnjavali osnovne stvari, poput organizacije slajdova. Naglasak je bio na frontalnome predavanju. Pohađala sam i kolegij u Torinu, prije nekoliko godina, o provjeri i procjeni znanja. Vrlo zanimljivo. Objasnili su kako treba organizirati pisanu provjeru znanja i kako najbolje provoditi usmene ispite (N4).

Nekoliko je nastavnika pohađalo kolegije iz područja didaktike i metodike u okviru svojega diplomskog ili doktorskog studija.

Pohađao sam *Adjunktpædagogikum* i neke kraće kolegije dok sam bio doktorand. Uvod u sveučilišnu didaktiku i metodiku, kolovoz 1997. (N29).

Završila sam diplomski studij povezan s održavanjem sveučilišne nastave, a i dio je mojega diplomskog studija psihopedagogije bio posvećen didaktici (N11).

Nastavnik navodi da sudjeluje u organizaciji nastavnih aktivnosti povezanih s internacionalizacijom i kolegijima na engleskome jeziku.

Od 2005. sudjelujem u organizaciji nastavnoga procesa u okviru međunarodne ljetne škole koju organizira moj fakultet (N16).

Trećina nastavnika nije nikada pohađala kolegij usavršavanja nastavničkih kompetencija, pa se postavlja pitanje zašto sveučilišta, kao obrazovne institucije čiji bi zadatak trebao biti poticanje cjeloživotnoga učenja i usavršavanja nastavnika, pretpostavljaju da predmetni nastavnici posjeduju intrinzične kompetencije za EJVIN.

U potpunosti sam samouk (N26).

Ne. Moja se nastava temelji na mojem iskustvu. Nikada se nisam formalno usavršavala u područjima didaktike i metodike [...] Naučila sam kroz rad (N2).

Naučila sam kako predavati oponašajući druge profesore. Konkretno, dok sam radila u inozemstvu, nekim sam se kolegama jako divila i pokušavam oponašati njihov stil poučavanja (N3).

Ohrabruje međutim činjenica da su neke institucije koje nisu nudile didaktičko-metodičko usavršavanje promijenile stav i da nastavnici mogu ili čak moraju sudjelovati u programima usavršavanja.

Da, Sveučilište u Zadru organiziralo je radionice na našem fakultetu (prije tri ili četiri godine, otprilike 25 sati, obvezne za nastavno osoblje). Naglasak je bio na ishodima učenja i različitim metodama poučavanja i pristupima nastavi (N14). Nisam pohađala *Adjunktpædagogikum* budući da to tada nije postojalo, ali sam poslije pohađala neke kolegije na Sveučilištu u Kopenhagenu i u SAD-u (N28). Ništa, nikakvi kolegiji donedavno, odnosno do prije tri godine (N1).

Što se tiče usavršavanja nastavnika za EJVIN, dvoje je nastavnika sa Sveučilišta u Rijeci sudjelovalo u PCO-u za EJVIN.

Naglasak je bio na engleskome za akademske potrebe koji se upotrebljava u nastavi. Od posebne su koristi bili savjeti za strukturiranje predavanja te koherentnu prezentaciju sadržaja. Usto ponovili smo određene dijelove gramatike i vokabulara te smo vježbali kako prenijeti iste informacije na različite načine (N14).

Dvoje nastavnika sa Sveučilišta u Lleidi pohađalo je kolegije o implementaciji integriranoga učenja i poučavanja jezika i sadržaja, s naglaskom na engleski jezik.

Na Sveučilištu u Lleidi pohađao sam kolegije o integraciji jezika i sadržaja (N8). Kolegij o integraciji jezika i sadržaja prije tri godine te kolegije koje je organizirao Institut de Ciències de l'Educació na Sveučilištu u Lleidi, usmjerene na pisanje za akademske potrebe i usmeno izlaganje na engleskome (N10).

Nekoliko je nastavnika pohađalo radionicu „kojoj je naglasak bio na prednostima i izazovima EJVIN-a te mjerama za njihovo ublažavanje” (N15).

Kao što je vidljivo i iz prethodnih odgovora, nastavnici posebno korisnima smatraju programe jezične podrške za EJVIN budući da na njima imaju priliku unaprijediti svoje jezične vještine u engleskome.

Odradili smo četverodnevni intenzivni tečaj koji je organizirao British Council. Vrlo korisno, vrlo lijepo, vrlo zamorno: puna četiri dana intenzivnoga tečaja! Ali sam stvarno uživala u tome (N5).

Iako nastavnici uglavnom hvale tečaj koji je organizirao British Council, spominju da je bio preopćenit, odnosno nedovoljno usredotočen na specifične discipline.

U svrhu pripreme za držanje nastave na diplomskome studiju medicine na engleskome, od nas se tražilo da pohađamo tečaj u trajanju od četiri do pet dana s nastavnikom koji je izvorni govornik engleskoga. Tečaj je organizirao British Council. Bio je usredotočen na jezični razvoj, ne toliko na didaktičko-metodičke vještine. Kvaliteta poučavanja na tečaju bila je izvrsna zahvaljujući sposobnosti predavača da se poveže sa skupinom sveučilišnih nastavnika, što nije jednostavan zadatak; nismo bili ni vrlo mladi ni puni entuzijazma. Zamjerka tečaju bio je nedostatak fokusa na medicinu; to bi bilo idealno. British Council imao je nastavnike s iskustvom u području medicine, ali ih nije bilo moguće angažirati, možda zato što Sveučilište to nije eksplicitno zahtijevalo (N1).

Nastavnici posebno cijene povratne informacije predavača o svojoj nastavi. Drljača Margić i Vodopija-Krstanović (2017) primjećuju da nastavnici žele dobiti povratnu informaciju o svojoj nastavi u EJVIN-u čak i ako imaju visoku razinu jezičnoga umijeća i nisu zainteresirani za bilo koji drugi oblik jezične podrške.

U Gironi kolegij pod nazivom „Poučavanje na engleskome” s vrlo dobrim izvornim govornikom. Tražio je da držimo nastavu pred njim, o kojoj smo dobili povratne informacije, što je bilo vrlo korisno (N10).

Samo jedan nastavnik navodi da se usavršavanje za EJVIN dotaklo i međukulturne komunikacije.

Pohađao sam tečaj u trajanju od četiri dana, možda osam sati na dan, u listopadu 2018. Zvao se „Poučavanje za akademske potrebe”. Tečaj je držao engleski predavač iz Piacenze, a naglasak je bio na razlikama između nastave u međunarodnome i one u nacionalnome, lokalnome kontekstu [...] Zatim su preporučili da uparimo jednoga iranskog studenta s drugim iranskim studentom koji možda bolje zna engleski. No to se donekle pretvorilo u geto: svi su polaznici iste nacionalnosti bili jedni s drugima, što nije dobro. Stoga su preporučili da formiramo manje, miješane skupine. To zahtijeva malo više truda, ali je bolje u kontekstu internacionalizacije (N6).

Neki su nastavnici pohađali jezični kolegij tijekom doktorskoga ili diplomskoga studija.

U okviru svojega diplomskog studija pohađao sam kolegij engleskoga za akademske potrebe, koji je bio vrlo koristan i interaktivan (N14).

Pohađao sam kolegije povezane s engleskim u okviru doktorskoga studija (N12).

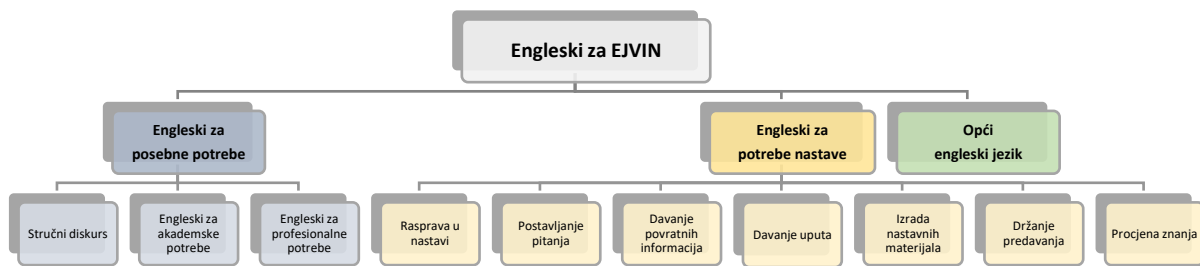
Nažalost, većina nastavnika „ne posjeduje specifične kvalifikacije za EJVIN, odnosno za poučavanje sveučilišnih kolegija na engleskome” (N11).

4.5. Razvoj jezičnih vještina nastavnika

Kao što je već spomenuto, u području EJVIN-a sve se više pozornosti posvećuje utjecaju jezičnoga umijeća nastavnika u engleskome na nastavnike, studente, učenje i poučavanje. Nedovoljno razvijena svijest o reperkusijama engleskoga kao jezika nastave donekle proizlazi iz nerazumijevanja složenosti EJVIN-a. Tsui (2017) ističe da određeni broj nastavnika nije svjestan ni vlastite razine jezičnoga umijeća, a kamoli razine koja je potrebna za učinkovito poučavanje na engleskome.

Za uspješnu nastavu na engleskome predlaže se razina C1, ali se ne navodi na koje bi specifične aspekte jezika trebalo svratiti pozornost (Macaro, Sahan i Rose 2021). Visoka bi se razina jezičnoga umijeća u EJVIN-u trebala podrazumijevati (Jensen i sur. 2013; O’Dowd 2018; Rose i sur. 2020; Tange 2010; Tatzl 2011; Werther i sur. 2014), međutim čak su i tada

potencijalno izazovni operacionalizacija jezičnih vještina za EJVIN u različitim disciplinama i svojevrsno razgraničenje jezičnoga umijeća potrebnoga za izvođenje nastave od općega jezičnog umijeća (Wang 2021). Usto nema dovoljno empirijskih dokaza minimalne jezične razine za učinkovito poučavanje na engleskome (Lasagabaster 2022; Martinez i Fernandes 2020). Stoga je teško postaviti minimalne kriterije koje bi nastavnici trebali zadovoljiti kako bi mogli sudjelovati u EJVIN-u. Osim toga čak i nastavnici koji imaju dobre vještine čitanja, slušanja, pisanja i govorenja možda nisu dovoljno dobri u usmenoj interakciji, akademskome i stručnome diskursu, što je ključno za poučavanje na engleskome. Već je navedeno da opće jezično umijeće nije nužno dovoljno za nastavu (Freeman i sur. 2015). Uzimajući u obzir činjenicu da kompetencije nastavnika u različitim područjima engleskoga jezika (vidi sliku 1) izravno utječu na kvalitetu nastave, poučavanje složenoga akademskog sadržaja na engleskome predstavlja znatan izazov za nastavnike i studente kojima je engleski strani jezik (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017).



Slika 1: Jezično umijeće u engleskome za EJVIN

Prema tome od ključne je važnosti osigurati da nastavnici imaju visoku razinu jezičnoga umijeća u općemu engleskome i znanje engleskoga za potrebe nastave i posebne potrebe. U okviru potonjega nastavnici trebaju imati naprednu razinu engleskoga za akademske potrebe, stručnoga diskursa i engleskoga za profesionalne potrebe, koji će studentima trebati na tržištu rada (Brown 2016).

Premda su didaktičko-metodičke vještine i međukulturna komunikacijska kompetencija također iznimno važan dio nastavničkih kompetencija za EJVIN, dionici ih nužno ne smatraju ključnima. Štoviše, manje kritični nastavnici stava su da im ne treba usavršavanje u područjima didaktike, metodike i međukulturne komunikacije. Budući da se većina nastavnika smatra sposobnima predavati na materinskome jeziku, misle da je to dovoljno i za nastavu na engleskome. Mnogi, naime, EJVIN svode na promjenu jezika poučavanja. Stoga mnogi nastavnici razvijaju strategije poučavanja u EJVIN-u „metodom pokušaja i pogreške” (Tsui

2017: 166), što nije dovoljno. Međukulturna se komunikacijska kompetencija često uzima zdravo za gotovo s obzirom na to da se poima na apstraktnoj razini, bez „doticaja sa stvarnim primjerima komunikacije između ljudi iz različitih kultura i situacijama gdje međukulturne razlike dolaze do izražaja” (Simpson 2008: 11–12). Pritom se olako pretpostavlja da će se zahvaljujući internacionalizaciji studenata i uporabi ELF-a međukulturna komunikacijska kompetencija razviti sama od sebe. Međutim kontakt s drugim kulturama nije dovoljan za međukulturnu komunikacijsku kompetenciju te je potrebno eksplicitno usavršavanje kako bi se podigla svijest o tome što ona podrazumijeva i kako je integrirati u kurikulum i nastavnu praksu (Vodopija-Krstanović i Brala Vukanović 2015). Valja napomenuti i da nastavnici često nisu svjesni ili nisu voljni priznati da ne znaju kako predavati u međunarodnome kontekstu te da su neosjetljivi na kulturne razlike i skloni stereotipima o studentima na temelju njihove nacionalnosti.

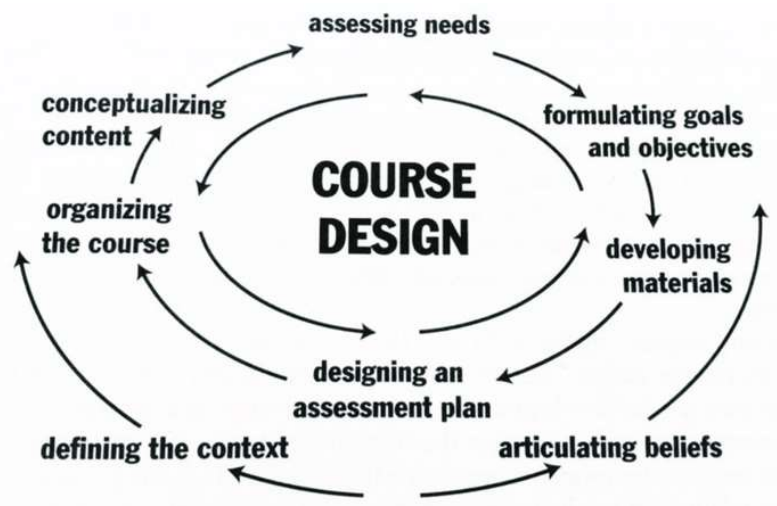
4.6. Program jezičnoga usavršavanja

S obzirom na trenutačno stanje usavršavanja nastavnika za EJVIN te nerazmjer između potreba i prakse, osmislile smo i akreditirale PCO za EJVIN, kao važan korak u pružanju podrške nastavnicima u EJVIN-u i unapređenju kvalitete nastave na Sveučilištu u Rijeci.

Za potrebe izrade PCO-a za EJVIN upoznale smo se s: a) potrebama nastavnika za jezičnim usavršavanjem na Sveučilištu u Rijeci (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2015), b) izazovima s kojima se nastavnici Sveučilišta u Rijeci suočavaju u EJVIN-u (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017), c) nastavom na materinskome i engleskome jeziku (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017), d) istraživanjima procesa učenja i poučavanja u EJVIN-u i e) uvidima iz područja poučavanja engleskoga kao stranoga jezika te usvajanja drugoga jezika. PCO za EJVIN osmišljen je pri Sveučilištu u Rijeci u okviru projekta „Internacionalizacija studijskih programa”.

U tu smo svrhu slijedile model osmišljavanja programa usavršavanja prema Graves (2000) (vidi sliku 2). Analizirale smo potrebe nastavnika Sveučilišta u Rijeci. Podatke smo prikupile putem upitnika, opservacije nastave te grupnih i individualnih intervju s nastavnicima u EJVIN-u. U skladu s rezultatima, odredile smo svrhu i ciljeve programa. Zatim smo prilagodile sadržaj ciljevima, odabrale materijale te osmislile aktivnosti za unapređenje jezičnih vještina i samopouzdanja nastavnika. Valja napomenuti da smo za različite teme uključile međunarodne nastavne materijale te smo osmislile aktivnosti iskustvenoga učenja usmjerene na studente. Rasporedile smo sadržaj i aktivnosti na trideset sesija. Nastavnici nisu

ocjenjivani formativno ili sumativno, već su trebali aktivno sudjelovati u svim aktivnostima i izvršiti sve zadatke. Dijelovi modela prema Graves (2000) koji se odnose na PCO za EJVIN detaljnije su opisani u nastavku.



Slika 2: Okvir za osmišljavanje programa usavršavanja (Graves 2000: 3)

Konceptualni okvir PCO-a za EJVIN temelji se na paradigmatima sociokulturnoga i iskustvenoga učenja te refleksivnome poučavanju. U skladu s time učenje se smatra društvenom aktivnošću, a znanje se razvija kroz sudjelovanje u aktivnostima, suradnju i interakciju s drugima, kao i kroz različite oblike podrške te strategije za olakšavanje razumijevanja i usvajanja sadržaja (Lantolf i Poehner 2014; Vygotsky 1962).

Učenje jezika uključuje postizanje kompromisa, interakciju i suradnički dijalog (Block 2003) i najbolje se odvija kroz aktivnosti koje oponašaju stvarne životne situacije. U PCO-u za EJVIN te se aktivnosti odnose na uporabu engleskoga za poučavanje. U skladu s Kolbovim (1984) modelom iskustvenoga učenja, koji se sastoji od konkretnoga iskustva, refleksivnoga opažanja, apstraktne konceptualizacije i aktivnoga eksperimentiranja (vidi sliku 3), od nastavnika u PCO-u za EJVIN očekuje se da predaju pred kolegama, strukturirano opserviraju njihova predavanja, kritički se osvrću na vlastitu nastavu na engleskome te razvijaju teorije i donose zaključke. Nakon svojih predavanja nastavnici analiziraju vlastite prednosti i nedostatke, razmatraju alternative i uče iz iskustva (Schön 1983). Do aktivnoga eksperimentiranja dolazi nakon PCO-a za EJVIN, u okviru EJVIN-a na vlastitoj instituciji.



Slika 3: Ciklični model iskustvenoga učenja (Kolb 1984: 21)

Jedna je od glavnih prednosti PCO-a za EJVIN to što omogućuje nastavnicima da kroz različite uloge, nastavnika u EJVIN-u, učenika jezika i studenta koji pohađa nastavu na engleskome, uče i kritički se osvrću na vlastiti proces učenja i poučavanja, kao i onaj svojih kolega.

Svrha je PCO-a za EJVIN pružiti podršku sadašnjim i budućim nastavnicima u EJVIN-u, a s ciljem unapređenja kvalitete studijskih programa na engleskome. Prije ovoga programa na Sveučilištu u Rijeci postojala su dva studijska programa i mnogobrojni kolegiji na engleskome, ali nije postojao oblik podrške ili program jezičnoga usavršavanja za nastavnike. To je suprotno uvjerenju nastavnika da je jezično usavršavanje temeljni preduvjet kvalitete studijskih programa na engleskome (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2015). PCO za EJVIN također proizlazi iz politike internacionalizacije Sveučilišta u Rijeci, čiji je cilj povećanje broja studijskih programa na engleskome i privlačenje međunarodnih studenata kako bi osiguralo članstvo u mreži „Mlada sveučilišta za budućnost Europe (YUFE)”.

Iako se na Sveučilištu u Rijeci nude interni programi usavršavanja nastavnika u visokome obrazovanju, od kojih većinu osmišljava i provodi Filozofski fakultet, nijedan od njih nije bio osmišljen sa svrhom unapređenja kvalitete sadašnjih i budućih studijskih programa na engleskome jeziku. Uzimajući to u obzir, jezična je podrška za nastavnike bila prijeko potrebna, a PCO za EJVIN prvi je pokušaj organizacije podrške i usavršavanja za nastavnike u EJVIN-u na Sveučilištu u Rijeci.

PCO za EJVIN dosad je održan četiri puta u četiri uzastopne godine, a namijenjen je mlađim i starijim nastavnicima koji su uključeni ili se planiraju uključiti u EJVIN. Kako bi mogli pohađati program, sudionici se moraju obvezati da će po uspješnome završetku programa

ponuditi kolegij na engleskome. Prve je tri godine program financiralo Sveučilište u Rijeci. Politika je Sveučilišta da PCO za EJVIN treba u istoj mjeri uključiti sve sastavnice, što znači da u njemu sudjeluju nastavnici iz različitih područja i disciplina. Jezično se umijeće sudionika ne provjerava i svake se godine upiše dvadeset nastavnika. Posljednje je godine program financiran sredstvima projekta „Strateška internacionalizacija diplomskih studija matematike i biotehnologije (OPTILIFE)” i bio je organiziran za nastavnike Odjela za matematiku i Odjela za biotehnologiju, koji su pokretali diplomske studijske programe na engleskome jeziku.

Opći je cilj PCO-a za EJVIN unaprijediti jezično umijeće nastavnika u engleskome za potrebe nastave, potaknuti kritičko promišljanje i razviti otvorenost te pozitivne stavove nastavnika prema EJVIN-u i sebi samima kao nastavnicima u EJVIN-u kroz tri vrste ciljeva u trima domenama: kognitivnoj, afektivnoj i bihevioralnoj. U kognitivnoj domeni očekuje se da nastavnici unaprijede svoju sposobnost: a) organizacije koherentnoga predavanja u EJVIN-u korištenjem prikladnih jezičnih strategija i izraza, b) analize vlastitih te jakih i slabih strana svojih kolega u engleskome, c) utvrđivanja većih jezičnih pogrešaka, d) prepoznavanja vlastitih te jakih i slabih strana svojih kolega u pogledu nastavničkih kompetencija za EJVIN te e) kritičkoga osvrta na vlastitu nastavu. Afektivna domena u PCO-u za EJVIN odnosi se na: a) prepoznavanje vlastitih emocija povezanih s nastavom na engleskome, b) regulaciju emocija tijekom predavanja na engleskome, c) osvještavanje izazova u EJVIN-u i razvoj pozitivnih stavova prema njihovu rješavanju te d) prihvaćanje pogrešaka kao prilika za učenje. Bihevioralna domena uključuje unapređenje: a) verbalnih jezičnih vještina, b) engleskoga za akademske potrebe i za potrebe nastave, c) sposobnosti nastavnika da točno i tečno objasne sadržaj na engleskome te d) njihove sposobnosti pisanja kratkih tekstova i tekstova na slajdovima prezentacija u *PowerPointu* poštujući zakonitosti akademskoga diskursa.

Program ne uključuje eksplicitno usavršavanje didaktičko-metodičkih vještina i međukulturne komunikacijske kompetencije. Tome su dva razloga. Prvo, program je ponajprije usredotočen na aspekt koji nastavnici smatraju ključnim za EJVIN, odnosno jezik. Drugo, zbog vremenskoga je ograničenja odlučeno da će usavršavanje didaktičko-metodičkih vještina i međukulturne komunikacijske kompetencije biti zastupljeno implicitno kroz nastavne metode, aktivnosti i materijale, odnosno kroz iskustveno, problemsko i suradničko učenje, poticanje kritičkoga mišljenja, primjenu strategija za olakšavanje razumijevanja i usvajanja sadržaja te eksplicitni fokus na međunarodne nastavne materijale.

Program nosi osam ECTS-bodova, što odgovara radnome opsegu od 240 sati, te uključuje 30 predavanja uživo i 210 sati samostalnoga rada. Traje osam do 12 tjedana i obuhvaća dva modula usmjerena na govorenje i pisanje. Prvome, *Vještina govorenja za EJVIN*,

cilj je unaprijediti tečnost i točnost usmenoga izričaja nastavnika te njihov engleski jezik za akademske potrebe i za potrebe nastave, dok je drugome, *Vještina pisanja za EJVIN*, cilj unaprijediti tečnost i točnost u uporabi engleskoga za akademske potrebe pri izradi nastavnih materijala, davanju pisanih povratnih informacija i pisanoj interakciji u digitalnome okruženju.

Usavršavanje vještine govorenja za potrebe nastave traje ukupno 18 sati, od kojih se deset odnosi na mikronastavu na koju, uz vlastiti osvrt, nastavnici dobivaju povratne informacije od voditelja programa i kolega. S obzirom na to da nastavnici uglavnom govore tijekom predavanja, više je sati posvećeno razvoju vještine govorenja nego pisanja. Usto govoreni se jezik ne može posve predvidjeti budući da se odvija u stvarnome vremenu te se nije moguće u potpunosti unaprijed pripremiti, što povećava anksioznost nastavnika i mogućnost da naiđu na poteškoće s uporabom engleskoga.

Modul usavršavanja vještine govorenja podijeljen je u tri dijela: 1) jezično usavršavanje i usavršavanje engleskoga za potrebe nastave, 2) mikronastava te 3) osvrt i povratne informacije. Prvi obuhvaća vježbe za razvoj komunikacijske kompetencije nastavnika (Savignon 1983) u općemu engleskom jeziku, engleskome za akademske potrebe i posebice engleskome za potrebe nastave. Točnost se razvija putem jezičnih vježbi od kojih se većina odnosi na aspekte engleskoga koji predstavljaju veći izazov izvornim govornicima hrvatskoga jezika, poput slaganja glagolskih vremena, reda riječi, pogodbenih rečenica i članova. Analizom potreba utvrđeno je da nastavnici žele ponoviti gramatiku i poraditi na točnosti kako bi izbjegli zastoje u komunikaciji i kako se ne bi osramotili pred studentima (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017). Gramatika se obrađuje induktivno. Potrebama nastavnika prilagođene aktivnosti uključuju usmeno sažimanje akademskih tekstova, prepričavanje, aktivnosti temeljene na zadacima, debate i rasprave, izricanje istoga sadržaja na različite načine te objašnjavanje stručnoga gradiva, kojima se osim točnosti razvija i tečnost. U okviru debate primjerice od polaznika se očekuje da na koherentan, razumljiv i sažet način izlože svoja viđenja i stavove te potkrijepe svoje tvrdnje argumentima. Polaznicima se daju eksplicitne upute i vremenski okvir u kojemu trebaju predstaviti svoje argumente te pripremiti protuargumente kako bi uvjerljivo obranili svoje stajalište. Konačno, glasovanjem odlučuju koja je strana iznijela uvjerljivije argumente. Voditelji programa pružaju povratne informacije te upotrebljavaju prikladne strategije za ispravljanje pogrešaka.

Engleski za potrebe nastave razvija se i kroz osmišljavanje predavanja te uporabu diskursnih oznaka koje pridonose njihovoj transparentnosti i koherentnosti (usp. Doiz i Lasagabaster 2022). Diskursne oznake posebno su važne u EJVIN-u budući da usmjeravaju slušatelja, razvijaju očekivanja, svraćaju pozornost na važne dijelove sadržaja te olakšavaju

razumijevanje govorenoga i pisanoga teksta. Mogu se podijeliti u tri skupine prema dijelu predavanja u kojemu se koriste: 1) uvođenje u temu i aktivacija predznanja, 2) glavni dio predavanja, odnosno objašnjavanje, potkrepljenje tvrdnji, upućivanje na vizualne materijale, uspoređivanje, upućivanje na izvore, naglašavanje, parafraziranje, izražavanje slaganja i neslaganja te davanje primjera i 3) zaključivanje predavanja. Nastavnike se također poučava kako davati povratne informacije i potaknuti studente da postavljaju pitanja. Uporaba diskursnih oznaka razvija se kroz rad u parovima i skupinama, u kojima se oponašaju situacije u nastavi, odnosno potiče uporaba autentičnoga jezika u smislenome kontekstu (usp. Brown 2014). Primjerice, nastavnici objašnjavaju ključne teme pročitanoga teksta, parafraziraju objašnjenja kako bi olakšali razumijevanje, ističu važne informacije, daju primjere i odgovaraju na pitanja. U drugoj aktivnosti nastavnici pripremaju petominutnu prezentaciju u kojoj trebaju predstaviti određenu temu, signalizirati promjenu teme i vratiti se na početnu temu upotrebljavajući primjerene izraze. Nastavnici pritom ne bi trebali strogo se držati „scenarija”, čitati bilješke ili učiti jezik napamet jer ih se nastoji osposobiti za situacije u nastavi koje se samo dijelom mogu unaprijed pripremiti.

Mikronastava čini središnji dio modula posvećenoga vještini govorenja. Ona na učinkovit način pridonosi stjecanju iskustva u nastavi na engleskome i usvajanju obrazaca interakcije, engleskoga za potrebe nastave, engleskoga za akademske potrebe i stručnoga diskursa. Usto omogućuje nastavnicima da iskuse EJVIN iz vlastite perspektive te perspektive studenata i kolega.

Mikronastava obuhvaća tri faze: 1) priprema za mikronastavu, 2) mikronastava i 3) osvrt na mikronastavu (vidi sliku 4). Priprema za mikronastavu odnosi se na odabir teme, strukturiranje sadržaja, osmišljavanje predavanja, izradu prezentacije u *PowerPointu*, integraciju engleskoga za potrebe nastave te odabir tehnika za olakšavanje razumijevanja i usvajanja sadržaja. Mikronastava, koja traje 20 minuta, sastoji se od pet elemenata: 1) uvod u temu predavanja, 2) ponavljanje glavnih zaključaka prethodnoga predavanja, 3) poučavanje triju novih elemenata gradiva kroz objašnjavanje, isticanje i opimjerivanje, 4) zaključivanje predavanja te 5) poticanje studenata/kolega na postavljanje pitanja i odgovaranje na njih. Mikronastava se snima kako bi polaznici mogli analizirati i dati osvrt na svoju nastavu. Osvrt je vođen unaprijed određenim kategorijama, a u odgovorima na otvorena pitanja nastavnici ističu što su naučili iz iskustva i kritičkoga osvrta na iskustvo. Za sve kategorije – uvođenje u temu, uporaba diskursnih oznaka, objašnjavanje, davanje primjera, isticanje, parafraziranje, zaključivanje teme, postavljanje pitanja i odgovaranje na njih, jezična tečnost i točnost – nastavnici moraju naznačiti što je bilo uspješno, a na čemu bi trebalo poraditi. Tijekom

mikronastave voditelji programa i kolege ispunjavaju opservacijski obrazac, čime se usmjerava opservacija i podiže svijest o pojedinačnim aspektima nastave. Preciznije, osvrt na mikronastavu sastoji se od dvaju dijelova. U prvome dijelu nastavnici daju usmeni osvrt i komentare na svoju nastavu te dobivaju povratne informacije od voditelja i kolega. U drugome dijelu nastavnici gledaju videozapis mikronastave te daju vođeni pisani osvrt na svoje postupke. Voditelji na kraju sažimaju sve stečene uvide, ističu jake strane i upozoravaju na izazove te daju prijedloge za poboljšanje.



Slika 4: Mikronastava u PCO-u za EJVIN

Cilj je modula razvoja vještine pisanja, koji obuhvaća 12 sati, unaprijediti vještinu pisanja nastavnika za potrebe izrade nastavnih materijala, davanja pisanih povratnih informacija studentima te komunikacije sa studentima u digitalnome okruženju. Naglasak je na uvježbavanju i razvoju vokabulara, gramatike, pravopisa i koherentnosti u pisanim tekstovima te prikladnoga diskursa kroz strukturirane zadatke i vođene vježbe (Ur 2012). Neke su od specifičnih jezičnih vježbi vježbe preobrazbe rečenica, testovi popunjavanja praznina i vježbe ispravljanja pogrešaka.

Proces pisanja jednako je važan kao i konačan proizvod. Procesno pisanje uključuje sastavljanje kratkoga teksta na temu iz struke polaznika, dobivanje višestrukih povratnih informacija od voditelja programa, prepravljanje i pisanje novih inačica te uređivanje i lektoriranje tekstova. Pisani se rad sastoji od uvoda u temu, objašnjenja četiriju elemenata i pružanja dodatnih informacija te isticanja najvažnijih aspekata u zaključku. Odnoseći se prema pisanju kao procesu razmišljanja i otkrivanja, nastavnici uče kroz samu aktivnost pisanja, čime pisanje istodobno postaje ciljem i sredstvom (Raimes 1985).

Materijali i aktivnosti posebno su osmišljeni za potrebe programa. Svi su tekstovi za čitanje i slušanje autentični te služe kao polazište za zadatke razumijevanja, vježbe

induktivnoga razvoja jezika, razgovore, debate i rasprave. Tekstovi za čitanje preuzeti su s interneta i iz udžbenika. Zadaci slušanja uglavnom su preuzeti iz mrežne građe *OpenCourseWare* i nastavnih materijala na internetu.

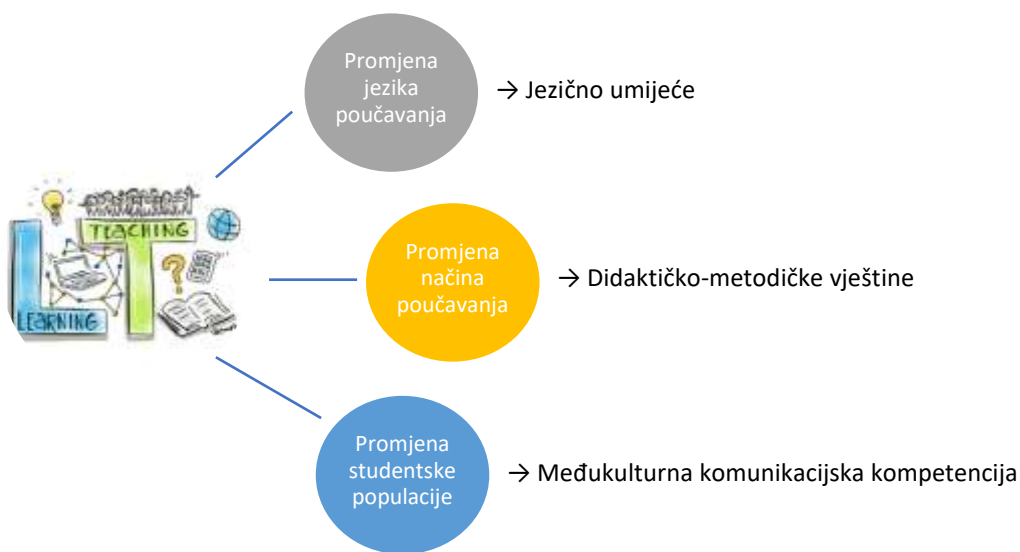
Na kraju programa ne provodi se sumativno vrednovanje te se ne ispituje jezična razina nastavnika. Kako bi uspješno završili program, polaznici trebaju redovito pohađati nastavu, izvršavati zadatke, aktivno sudjelovati u svim aktivnostima, pripremiti i održati mikronastavu, opservirati mikronastavu svojih kolega i dati im povratne informacije, pružiti osvrt na vlastitu mikronastavu i predati sve pisane uratke u roku. Po završetku polaznici trebaju dati povratnu informaciju o programu.

Izazovi PCO-a za EJVIN odnose se na heterogene skupine polaznika različitih razina jezičnoga umijeća, stupnjeva karijere i područja interesa te na pripremu sadržaja, aktivnosti i jezičnih vježbi koje su korisne i relevantne za sve sudionike. S obzirom na heterogenost polaznika i disciplina iz kojih dolaze ne postoji mogućnost rada na jeziku za potrebe određene struke. Naglasak je na jeziku za akademske potrebe i potrebe nastave. Pri davanju povratnih informacija izbjegavaju se situacije u kojima bi nastavnicima mogao biti narušen ugled. Unatoč tome dvoje je nastavnika napustilo program kada su shvatili da je njihov engleski slabiji nego što su mislili, pogotovo u odnosu na ostale u skupini i očekivani standard poučavanja na engleskome jeziku.

Program je izvrsno ocijenjen (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2018). Polaznici vrednuju četiri aspekta programa: strukturu, nastavne metode, korisnost i mogućnost primjene u nastavi te voditelje programa. Analizom povratnih informacija utvrđeno je da su svi aspekti visoko ocijenjeni. Polaznici su bili posebno zadovoljni konstruktivnim povratnim informacijama, poticanjem interakcije, mogućnošću razvijanja jezičnih vještina u simuliranim nastavnim situacijama, uporabom različitih strategija u nastavi, pozitivnim i za učenje poticajnim okruženjem, nizom dobro osmišljenih i privlačnih materijala i aktivnosti, iskustvom u pisanju za akademske potrebe, prilikama za ponavljanje ranije usvojenoga gradiva i aktivaciju predznanja te razvojem engleskoga za potrebe nastave. Voditelje programa nastavnici su pohvalili za učinkovitost nastavnih metoda, stručnost i entuzijazam u radu, zanimljiva i dinamična predavanja te stvaranje opuštenoga i za učenje poticajnoga okruženja.

4.7. Radionice usavršavanja jezika, didaktičko-metodičkih vještina i međukulturne komunikacijske kompetencije

U okviru projekta TAEC pet partnerskih sveučilišta osmislilo je radionice kao potporu nastavnicima u EJVIN-u. Održane su na svakome od njih u rujnu 2019. godine. Cilj TAEC-radionica za EJVIN bio je podignuti svijest o čimbenicima koji pridonose učinkovitoj nastavi na engleskome te pružiti podršku i priliku za usavršavanje. Radionice su osmišljene na temelju *TAEC-priručnika za EJVIN (2019)* i materijala za usavršavanje nastavnika. Kako iz usavršavanja ne bi izostali didaktičko-metodički i međukulturni aspekt, pri osmišljavanju radionica vodilo se računa o tome da EJVIN uključuje promjenu jezika, stila poučavanja i studentske populacije (Werther i sur. 2014). Kao što je već rečeno, nastavnici trebaju imati visoku razinu jezičnoga umijeća u engleskome, vještine i znanja iz didaktike i metodike te međukulturnu kompetenciju kako bi učinkovito sudjelovali u EJVIN-u (vidi sliku 5).



Slika 5: Kompetencije za EJVIN

U skladu s time TAEC-radionice za EJVIN osmišljene su na način da je svakoj od triju komponenata posvećeno po osam sati usavršavanja. Premda je malo vjerojatno da se jezične i didaktičko-metodičke vještine te međukulturna komunikacijska kompetencija mogu razviti tijekom kraćega usavršavanja, ono može imati pozitivan učinak na način da pomogne nastavnicima da se bolje nose s izazovima, smanje anksioznost, unaprijede vlastitu učinkovitost te povećaju samopouzdanje i motivaciju kako bi ostvarili ciljeve u nastavi.

U prvoj je radionici naglasak bio na jezičnome usavršavanju za EJVIN. Cilj je radionice bio predstaviti projekt TAEC i *TAEC-priručnik za EJVIN* (2019), s posebnim naglaskom na dio posvećen jeziku. S polaznicima radionice razgovaralo se o jezičnim izazovima u EJVIN-u te su imali priliku vježbati uporabu engleskoga za potrebe nastave. Nastavnici su nastojali procijeniti svoje jezično umijeće kroz niz izjava na ljestvici od 1 – „uopće se ne odnosi na mene” do 5 – „u potpunosti se odnosi na mene”, kojima su iskazali što mogu i na kojoj razini (primjerice „Mogu tečno govoriti engleski jezik”), a kojima se i inače mogu koristiti kako bi usmjerili učenje i pratili vlastiti napredak. Očekuje se da nastavnici govore točno, tečno i jasno te da mogu učinkovito upotrebljavati jezične strukture kako bi predstavili ciljeve predavanja, objasnili njegovu strukturu, upozorili na početak, središnji dio i zaključak, prešli na sljedeću temu i vratili se na već obrađen sadržaj, potkrijepili i istaknuli važne aspekte te upućivali na vizualna pomagala. Nastavnici su također savjetovani kako izbjeći potencijalne izazove u nastavi. Primjerice, savjetovano im je da provjere izgovor ključnih riječi predavanja, pripreme primjere i objašnjenja prije predavanja te da prate usvajaju li studenti sadržaj i, prema potrebi, uspore. Nastavnicima je također preporučeno da usvoje određene izraze koji bi im mogli pomoći da se tečnije izražavaju u nastavi. Vježbali su uporabu engleskoga kroz simulacije stvarnih situacija. Trebali su upotrebljavati adekvatne diskursne oznake, govoriti spontano i odgovarati na pitanja, usmeno parafrazirati i sažimati tekstove te objašnjavati sadržaj. Aktivnosti su uključivale oluju mozгова i postizanje dogovora, zadatke rješavanja problema, rangiranje prema važnosti te čitanje po načelu slagalice.

U drugome dijelu radionice svaki je polaznik trebao pripremiti prezentaciju postera, koherentno objasniti ključne aspekte i odgovoriti na pitanja. Voditelji radionice svakome su polazniku pružili povratne informacije o uporabi engleskoga za akademske potrebe, koherentnosti i točnosti, a istaknuli su i česte pogreške te načine na koje se one mogu izbjeći.

S obzirom na to da velik broj nastavnika doživljava EJVIN isključivo kao promjenu jezika poučavanja te smatra da nastavnici mogu učinkovito predavati ako se služe engleskim jezikom, glavni je cilj didaktičko-metodičke radionice bio podići svijest o didaktičko-metodičkim izazovima koji su posljedica promjene jezika poučavanja te predstaviti korisne strategije za nastavu u EJVIN-u. Radionica je bila usmjerena na obrazovnu politiku i dionike u EJVIN-u, nastavnu praksu te analize slučaja. Govorilo se o tome na što bi trebalo svratiti pozornost u nastavi na engleskome. Analizirale su se strategije internacionalizacije institucija, kurikula i nastave. Posebna pozornost posvećena je uporabi engleskoga u nastavi, strategijama prilagodbe i višejezičnome pristupu. Konačno, polaznicima je predstavljeno pet slučajeva za koje su morali pronaći odgovarajuće rješenje.

Nastavnici su također analizirali razlike između nastave na materinskome jeziku i engleskome, s posebnim naglaskom na potencijalne izazove koji proizlaze iz neadekvatnoga jezičnog umijeća nastavnika i studenata. Na radionici je međutim istaknuto da nema gotovih rješenja za učinkovitu implementaciju EJVIN-a, ali da usavršavanje i kritički (samo)osvrt uvelike pridonose kvaliteti EJVIN-a. Pozornost je posvećena i ciljevima nastave na engleskome. Nastavnici su trebali razmisliti o tome jesu li ciljevi njihove nastave usmjereni isključivo na usvajanje sadržaja, na usvajanje sadržaja i implicitni jezični razvoj ili usvajanje sadržaja i eksplicitni jezični razvoj. Govorilo se i o strategijama olakšavanja razumijevanja i usvajanja sadržaja. Ostale su se teme odnosile na izradu materijala i kriterije za njihov odabir te primjenu strategija za internacionalizaciju kurikula. Budući da studenti u EJVIN-u dolaze iz različitih obrazovnih sustava i imaju različitu razinu jezičnoga umijeća, nastavnicima je rečeno da ne bi trebali pretpostavljati da je prethodno obrazovno iskustvo studenata jednako sadašnjemu te da bi trebali uzeti u obzir da možda nisu svi upoznati s aktivnostima, projektima i ispitima s kojima se susreću u trenutačnome kontekstu. Prema tome nastavnici bi studente trebali upoznati s primjerima aktivnosti, ispita i načina ocjenjivanja kako bi ih upoznali s novim načinima poučavanja i učenja, provjere i evaluacije znanja. Tijekom predavanja nastavnici bi trebali postavljati pitanja kako bi provjerili razumiju li studenti gradivo. U posljednjemu dijelu radionice nastavnici su radili u grupama na slučajevima didaktičko-metodičkih izazova u EJVIN-u. Oslanjajući se na vlastito iskustvo i razmjenjujući ideje o mogućim strategijama, zajednički su tražili rješenja za izazove te davali primjere dobre prakse. Primjerice, nastavnici su trebali odlučiti je li u EJVIN-u prikladno upotrebljavati materinski jezik i, ako da, u kojim situacijama i iz kojih razloga.

Cilj je treće radionice bio upoznati nastavnike s pojmom kulture, razviti svijest o njezinim implikacijama na nastavu, analizirati određena načela međukulturne komunikacijske kompetencije i načine njezina uključivanja u nastavu te primijeniti stečene spoznaje na rješavanje stvarnih situacija u EJVIN-u. Radionica je bila podijeljena u dva dijela. Prvi je dio bio posvećen analizi pojmova kulture i međukulturne komunikacijske kompetencije te pojedinačnoga kulturnog identiteta polaznika. Zatim su analizirane različite dimenzije ponašanja i međukulturne komunikacije u svrhu stjecanja uvida u način na koji podrijetlo studenata i nastavnika utječe na njihovu interakciju i djelovanje. Nastavnicima su predstavljeni Hofstedeov model kulturnih dimenzija (Hofstede 2001) i Lewisov model međukulturne komunikacije, koji obuhvaća linearno aktivne, multiaktivne i reaktivne kategorije (Lewis 2007). Vježba opisivanja, interpretacije i vrednovanja (Bennett i Bennett 2004) provedena je kako bi nastavnici razvili svijest o važnosti tolerancije u dodiru s drugim kulturama. S obzirom

na to da ne postoji općeprihvaćeno ponašanje, razumijevanje različitih okvira ponašanja korisno je jer omogućuje nastavnicima da se aktivno uključe u interakcije te na učinkovit i prikladan način komuniciraju sa studentima različitoga podrijetla (Fantini 2020). Drugim riječima, nastavnici bi trebali moći komunicirati sa studentima iz drugih kultura te izbjegavati nesporazume i pogrešna tumačenja događaja.

U drugome su dijelu radionice analizirani stvarni slučajevi ponašanja studenata za koje se smatra da imaju negativan učinak na ozračje u nastavi i usvajanje gradiva, a nastavnici su trebali ponuditi nekoliko objašnjenja problema i predložiti potencijalna rješenja. U tome su procesu analizirali vlastita uvjerenja o stilovima komunikacije i stavove prema različitim komunikacijskim situacijama ispunjavanjem Likertove skale, pri čemu su trebali naznačiti u kojoj mjeri treba biti izravan i očekivati prilagodbu ponašanja. Drugi su slučajevi uključivali probleme tijekom rada u skupini te postupanje sa studentima koji ne izvršavaju zadatke u roku. Sve su aktivnosti temeljene na teorijama međukulturne komunikacije i interakcije (Lewis 2018), dimenzijama kulture (Hofstede 2001) i razvojnome modelu međukulturne osjetljivosti (Bennett 2013). Nastavnike se na radionici poticalo na zauzimanje višekulturne perspektive te iznalaženje objašnjenja događaja koja nadilaze vlastitu kulturu kako bi mogli razmotriti vlastite postupke umjesto da sogleđaju događaj iz samo jednoga kuta i neposredno reagiraju na njega. Cilj aktivnosti za podizanje svijesti o razlikama u komunikaciji između kultura bio je osposobiti nastavnike za aktivno slušanje, preispitivanje vlastitih uvjerenja i postupaka, prepoznavanje kulturno uvjetovanoga ponašanja studenata i nastavnika te izbjegavanje stereotipa o studentima na temelju njihove nacionalnosti i generalizacija o kulturama.

U radionicama je sudjelovalo deset nastavnika, među kojima je bilo šest nastavnika čija je nastava opservirana u okviru projekta TAEC. Na Sveučilištu u Rijeci jezičnu su radionicu održale autorice ove knjige, koje također vode PCO za EJVIN. Didaktičko-metodičku radionicu vodila je glavna istraživačica na projektu sa Sveučilišta u Kopenhagenu, koja je također sudjelovala u osmišljavanju, implementaciji i koordinaciji testa TOEPAS. Konačno, radionicu posvećenu razvoju međukulturne komunikacijske kompetencije održala je suradnica na projektu sa Sveučilišta u Maastrichtu s bogatim iskustvom u područjima internacionalizacije sveučilišta i međukulturne komunikacije. Voditelji radionica imaju formalno obrazovanje u područjima engleskoga jezika te metodike učenja i poučavanja, a dvoje od njih i u području međukulturne komunikacije. Jedna je od autorica ove knjige također bila suvoditeljicom jezične radionice na Sveučilištu u Torinu.

Sve su radionice visoko ocijenjene te se planira njihovo redovito održavanje na spomenutih pet sveučilišta i šire. U tu se svrhu *TAEC-priručnik za EJVIN* (2019) i *TAEC-*

radionice za EJVIN promiču u međunarodnome kontekstu.

Uz opisane oblike usavršavanja nastavnika u područjima jezika, didaktike i metodike te međukulturne komunikacije, u nastavku analiziramo nekoliko oblika usavršavanja koji bi također mogli pridonijeti kvaliteti nastave u EJVIN-u.

4.8. Promišljanja o budućnosti usavršavanja nastavnika za EJVIN

Trenutačno se čini da istraživači u području EJVIN-a ne dopiru do nastavnika, koji bi imali najviše koristi od rezultata njihovih istraživanja (Lasagabaster 2022). Stoga je prijeko potrebno sustavno upoznavanje s rezultatima i primjerima dobre prakse na temelju kojih bi se donosile preporuke za implementaciju EJVIN-a. Budući da nastavnici često nemaju interesa ili vremena detaljno proučiti određeni aspekt EJVIN-a, teško je očekivati da će posjećivati konferencije o specifičnim primijenjenolingvističkim ili didaktičko-metodičkim temama u tome području. Stoga bi se mogle organizirati sekcije posvećene EJVIN-u u okviru pojedinih znanstveno-stručnih konferencija kako bi njihovi polaznici odvojili vrijeme za stručno usavršavanje i upoznavanje s najnovijim spoznajama o (podrsci u) nastavi na engleskome. Prednost takva oblika osposobljavanja također je mogućnost organizacije usavršavanja akademskoga diskursa i engleskoga za potrebe pojedine struke. To je izrazito važno zato što akademske discipline imaju različitu organizaciju znanja (Bernstein 1999), a „engleski se kao dodatni jezik [...] upotrebljava na različite načine i u različite svrhe, ovisno o prirodi i načinu stjecanja znanja pojedine akademske discipline” (Kuteeva i Airey 2013: 546).

Sljedeća je mogućnost razvoj akreditiranoga programa cjeloživotnoga učenja za nastavnike u EJVIN-u. Takav bi program trebalo temeljiti na jasnim ciljevima te bi njime trebalo osigurati razvijanje potrebnih vještina nastavnika za EJVIN. Naglasak programa trebao bi biti na razvoju jezičnih i didaktičko-metodičkih vještina te međukulturne komunikacijske kompetencije, a ta bi tri modula trebala biti podijeljena u tri stupnja: početnički, srednji i napredni. Time bi se zadovoljile potrebe nastavnika početnika i iskusnih nastavnika te nastavnika iz različitih područja s različitim međukulturnim iskustvima, vještinama i razinama jezičnoga umijeća. Budući da su neki od nedostataka sadašnjih programa usavršavanja izostanak standardiziranih ishoda učenja, kratko trajanje te izostanak nadogradnje po njihovu završetku, takav bi program trebalo provoditi tijekom dužega razdoblja, a s konačnim ciljem stjecanja certifikata za izvođenje nastave u EJVIN-u.

Treća je mogućnost organizacija mentorstva i opservacije kroz interdisciplinarnu suradnju predmetnih nastavnika, jezičnih stručnjaka i stručnjaka u područjima didaktike i

metodike te međukulturne komunikacije. Istorazinsko vrednovanje, koje se često koristi za unapređenje sveučilišne nastave (Van Note Chism 2007), obično se sastoji od toga da nastavnik opservira i pruža povratne informacije o predavanju drugoga nastavnika (Buskist, Ismail i Groccia 2014). Slično tome nastavnicima koji prvi put sudjeluju u EJVIN-u mogao bi biti dodijeljen mentor koji bi pratio njihov rad, dok bi stručnjaci iz različitih područja mogli vrednovati i davati povratne informacije o njegovu radu. Istorazinsko vrednovanje u EJVIN-u moglo bi se osmisliti po uzoru na praktični model istorazinskoga vrednovanja u tri faze (Buskist, Ismail i Groccia 2014), koji obuhvaća: 1) isticanje nastavnikovih jakih strana, 2) utvrđivanje područja za poboljšanje i 3) razvoj strategija za unapređenje učinkovitosti poučavanja. Taj bi oblik usavršavanja primarno služio za praćenje rada nastavnika (Sachs i Parsell 2014) te bi također mogao biti sredstvom vrednovanja njihova učinka. Nadasve, pomogao bi nastavnicima da iskoriste svoje jake strane i uklone nedostatke. Valja istaknuti da, osim što moraju posjedovati znanje jezika, određenu razinu međukulturne osjetljivosti i didaktičko-metodička znanja, nastavnici koji opserviraju i vrednuju moraju imati i vještine provođenja opservacije i intervjuja, kao i vještine promišljanja i slušanja (Van Note Chism 2007). Istorazinsko vrednovanje složen je i unaprijed planiran proces temeljite opservacije, analize, interakcije i promišljanja kojim se nastavnicima u EJVIN-u pomaže da razviju vještine i kompetencije potrebne za učinkovito poučavanje na engleskome.

Nadalje, u literaturi o EJVIN-u navode se i dobrobiti timske nastave kao oblika jezične podrške koju jezični stručnjaci pružaju predmetnim nastavnicima (Lo 2014; Wilkinson 2013). Taj model uključuje aktivno sudjelovanje jezičnoga stručnjaka u nastavi, posredovanje, ispravljanje pogrešaka i poučavanje jezika. Takav bi model trebao podržati nastavnike u poučavanju i učenju te im pomoći u razvijanju nastavnih materijala, planova i metoda. Važan je segment timske nastave pojedinačno i zajedničko promišljanje o postupcima tijekom predavanja u svrhu unapređenja prakse. Timska nastava stoga ne bi smjela biti jednosmjerna intervencija jezičnoga stručnjaka (Smith i sur. 2020). I predmetni nastavnik i jezični stručnjak trebali bi imati koristi od zajedničkoga rada, kojim se promiče suradnja kolega te primjena znanja i vještina u nastavi.

Konačno, suradnja s mrežom nastavnika u EJVIN-u s ciljem stručnoga usavršavanja još je jedan potencijalni oblik podrške nastavnicima. Uz takvu bi potporu mogli unaprijediti vlastite vještine i ostvarivati suradnje u fleksibilnome obrazovnom okruženju. Nastavnici bi mogli istraživati teme od zajedničkoga interesa, sudjelovati u raspravama na forumima te posjećivati druga sveučilišta, gdje bi stekli uvid u praksu u drugim kontekstima. Na taj bi se način mogli usavršavati prema vlastitome nahođenju, odabrati područja u kojima se žele usavršavati te jedni

drugima davati informacije i podršku.

U ovome smo poglavlju istaknuli potrebu za organizacijom programa usavršavanja za EJVIN, od kojih smo dva pobliže predstavili: PCO za EJVIN, u kojemu je naglasak na jezičnome razvoju, i TAEC-radionice za EJVIN, koje obuhvaćaju tri ključna aspekta EJVIN-a: jezik, didaktičko-metodičke vještine i međukulturnu komunikacijsku kompetenciju. Također smo predstavili različite oblike usavršavanja nastavnika za EJVIN, od kojih svi, iako se razlikuju, dijele isti cilj – unaprijediti EJVIN, podići razinu svijesti o zajedničkim izazovima nastavnika koji poučavaju na stranome jeziku i ponuditi rješenja za njih. U sljedećem poglavlju kritički ćemo se osvrnuti na jezičnu politiku u EJVIN-u.

5. Jezična politika u EJVIN-u: kritički pristup

Jezična politika kompleksan je i višeslojan koncept za koji „ne postoji sveobuhvatna teorija” (Ricento 2006: 10). Jasno je međutim da se jezična politika odnosi na mnogo više od samoga jezika s obzirom na to da obuhvaća političke, gospodarske i društvene čimbenike (Ricento 2006). Može se definirati kao „skup ideja, zakona, propisa, pravila i praksi koji za cilj imaju postizanje željenih jezičnih ishoda u društvu, skupini ili sustavu” (Kaplan i Baldauf 1997: x–xi). U skladu sa suvremenim ekološkim pristupima, jezična je politika povezanost određenoga sociolingvističkog i političkog konteksta, jezika koji se u njemu govore i njihovih govornika (Hornberger i Hult 2008). To upućuje na to da jezična politika nije neutralna, već usko povezana s moći i ideologijom (Phillipson 2006; Tollefson 2006), te da jezična ideologija izravno utječe na jezičnu politiku (Ricento 2006). Budući da proizlazi iz praksi i uvjerenja, još je jednom važnom značajkom jezične politike činjenica da „postoji čak i kada nije eksplicitno opisana ili utvrđena” (Spolsky 2004: 8). Međutim valja napomenuti da postoji jasna razlika između eksplicitnih, vidljivih i planiranih te implicitnih, prikrivenih i neplaniranih politika (Kaplan i Baldauf 1997; Shohamy 2006; Vodopija-Krstanović i Janjetić 2015), koje postoje na različitim razinama donošenja odluka (Shohamy 2006). Drugim riječima, jezična politika postoji na makrorazini, mezorazini i mikrorazini, odnosno nacionalnoj, institucijskoj i razini pojedinca (Aizawa i Rose 2019; Ricento i Hornberger 1996). U cjelini, jezična se politika može opisati kao „kompleks praksi, ideologija, stavova te formalnih i neformalnih mehanizama koji utječu na odabir jezika u različitim životnim situacijama” (McCarty 2011: xii).

Jezična politika sastoji se, prema Spolskomu (2017), od triju komponenata: 1) prakse, odnosno „normalna” ili „uvježbana” jezična uporaba, 2) uvjerenja i ideologije u pogledu toga što se smatra primjerenom jezičnom uporabom i 3) upravljanje, odnosno nastojanje da se izvrši utjecaj na prakse i uvjerenja određene zajednice.

U obrazovanju je značajan aspekt jezičnoga upravljanja izbor jezika poučavanja (Spolsky 2017; Tollefson 2012). Međutim, kao što ističe Ricento (2006: 21), bez obzira na važnost jezičnih izbora za obrazovanje, jezik u obrazovanju rijetko se propituje.

Jezik je nešto čemu većina ljudi uglavnom ne posvećuje previše pozornosti, osim ako ne uvide da se njihov jezik (ili jezični varijetet) razlikuje ili manje vrednuje od jezika drugih te da ih nepoznavanje ili neprikladna uporaba određenoga jezika ili varijeteta ograničava.

U visokome obrazovanju tek se nedavno počelo više govoriti o eksplicitnoj jezičnoj politici. Glavni su razlog tome internacionalizacija akademske zajednice i sustavne promjene koje su posljedica uporabe engleskoga za potrebe istraživanja i nastave (de Wit i Altbach 2021). Engleski je postao službenim jezikom internacionalizacije, što se odražava na jezičnu politiku i praksu u visokome obrazovanju na globalnoj razini.

Međutim, kao što kaže Baldauf (1997: 4), svijest o izazovima jezične politike postojala je i prije nego što je EJVIN postao važan i široko rasprostranjen trend u visokome obrazovanju.

Institucije visokoga obrazovanja mnogo će lakše odgovoriti na jezične i komunikacijske izazove ako su jasno definirani te ako postoji stručna podrška (pristup „odozgo”) za njihovo rješavanje, koja je prilagođena potrebama pojedinačnih studijskih programa i nastavnika. Drugim riječima, jezična se politika mora donijeti u suglasnosti s onima koji su u izravnome kontaktu sa studentima (pristup „odozdo”).

Unatoč važnosti jezične politike za visoko obrazovanje, posebice nastavu na engleskome, izostaju (dokumenti) jezične politike u kojima se eksplicitno spominje EJVIN (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017, 2020; Liddicoat 2016; O’Dowd 2018; Wilkinson 2018). „U većini institucija visokoga obrazovanja EJVIN se ili uzima zdravo za gotovo ili se nedovoljno uzima u obzir njegova kompleksnost” (Dafouz, Hüttner i Smit 2018: 541). Premda je engleski postao pokretačem i instrumentom internacionalizacije, o jezičnim se problemima govori samo kada ih „više nije moguće zanemarivati” (Ricento 2006: 21).

Međutim raste spoznaja da se jezična pitanja u EJVIN-u neće riješiti sama od sebe te se sve više istražuju utjecaj engleskoga na kvalitetu poučavanja i izazovi povezani s jezikom na kojem se izvodi nastava. S obzirom na to da je engleski *lingua franca* akademske zajednice i sveučilišni se nastavnici redovito njime služe, pretpostavlja se da imaju dovoljnu i relativno sličnu razinu jezičnoga umijeća. Ipak, ovisno o izloženosti jeziku i njegovoj uporabi u obrazovanju i šire, primjetne su razlike između pojedinih nastavnika. Usto u pojedinim se disciplinama, primjerice onima koje pripadaju takozvanim tvrdim znanostima, nastavnici znatno više koriste engleskim nego nastavnici u drugim područjima, što utječe na njihov pogled na jezik i probleme povezane s uporabom engleskoga. Ne iznenađuje stoga Wilkinsonova (2017: 53) izjava da „o engleskome u prirodnim znanostima nema potrebe raspravljati”.

Uzimajući u obzir navedeno, kroz model Spolskoga, u nastavku analiziramo jezičnu politiku u EJVIN-u na primjeru jednoga konteksta. Uspoređujemo stavove i prakse nastavnika

na odjelu za fiziku (Drljača Margić, Meštrović Štajduhar i Vodopija-Krstanović 2019) i nastavnika iz drugih disciplina.

Suprotno istraživanjima kojima je utvrđeno da većina nastavnika izražava zabrinutost zbog izazova povezanih s uporabom engleskoga (Bamond Lozano i Strotmann 2015; Doiz i Lasagabaster 2018; Drljača Margić i Tulić 2018; Drljača Margić i Velčić Janjetić u tisku; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017, 2018, 2020; Guarda i Helm 2017; Pulcini i Campagna 2015; Shohamy 2013), nastavnici u istraživanju koje su provele Drljača Margić, Meštrović Štajduhar i Vodopija-Krstanović (2019) ne ističu jezične probleme niti smatraju potrebnim donošenje jezične politike ili mjera za osiguravanje kvalitete jezika. Budući da engleski smatraju sastavnim dijelom vlastita područja, ne vide potrebu za intervencijom kojom bi se utjecalo na sadašnje prakse. Njihovo viđenje engleskoga u EJVIN-u proizlazi iz znanja koja posjeduju, velikoga međunarodnog iskustva i iskustva u EJVIN-u, vlastita područja istraživanja te nedovoljne osviještenosti o jezičnim izazovima u EJVIN-u. Čini se da nisu dovoljno svjesni da određenim nastavnicima, studentima i nenastavnome osoblju engleski predstavlja izazov te da ne uspijevaju održati zadovoljavajuću kvalitetu poučavanja, studiranja ili rada na tome jeziku (usp. Huang 2019). Zbog toga, za razliku od nastavnika iz drugih disciplina, poput medicine i ekonomije, ne vide svrhu posvećivanja velike pozornosti engleskome, koji smatraju uobičajenom i svakidašnjom pojavom. Jedan od nastavnika izravno napominje da je jedini razlog njegova sudjelovanja u istraživanju upozoriti na „pretjeranu zabrinutost za kvalitetu engleskoga u EJVIN-u”, kritizirajući takav „birokratski način razmišljanja”.

Ti se nastavnici razlikuju od većine nastavnika iz drugih disciplina i po tome što ne vide potrebu za jezičnom podrškom niti su pohađali program (jezičnoga) usavršavanja za EJVIN. Malobrojni nastavnici koji kažu da bi sudjelovali u programima jezičnoga usavršavanja ističu da nemaju dovoljno vremena za to. Nastavnici pritom navode da im više koriste povratne informacije kolega o njihovim radovima i prezentacijama na konferencijama. Također smatraju da dovoljno dobro vladaju engleskim te da podrška jezičnih stručnjaka, koji ne poznaju njihovu disciplinu, nije potrebna.

Također, samo se manji broj nastavnika zauzima za isključivu uporabu engleskoga u nastavnoj i izvannastavnoj komunikaciji, dok se većina koristi materinskim jezikom u komunikaciji sa studentima koji ga razumiju. Ističu da je materinski jezik u komunikaciji s domaćim studentima intuitivan i prirodan izbor, medij na kojemu probijaju led i šale se. Za razliku od nastavnika iz drugih konteksta koji se prebacuju na materinski jezik zbog nedovoljne razine jezičnoga umijeća (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017; Lewis, Jones i Baker

2012; Mazak 2017), oni se njime koriste jer isključivo komuniciranje na engleskome sa studentima koji govore njihov materinski jezik smatraju neprirodnim.

S obzirom na to da praksa proizlazi iz jezičnih uvjerenja i jezične ideologije (Rahman i Singh 2020; Spolsky 2009), takav višejezični pristup potencijalno proizlazi iz činjenice da „ELF ne osnažuje identitet u istoj mjeri kao pripadnost nacionalnoj zajednici” (Mauranen 2018: 12). Nadalje, uporaba engleskoga kao jezika koji ima veću komunikacijsku vrijednost u širem kontekstu i akademskoj zajednici (de Swaan 2001) suprotstavljena je uporabi lokalnoga jezika, koji nosi veći emocionalni naboj i služi kao sredstvo povezivanja njegovih govornika (Spolsky 2009). U komunikaciji ljudi izražavaju različite identitete, primjerice profesionalni i nacionalni, te je njihova jezična uporaba određena pripadnošću skupini (Auer 2005; Baker 2018). Dok se u području fizike engleski podrazumijeva i smatra izrazito korisnim za potrebe istraživanja i međunarodne komunikacije, nastavnici i domaći studenti ostvaruju emocionalnu povezanost kroz komunikaciju na zajedničkome materinskom jeziku. U odsutnosti eksplicitne jezične politike nastavnici spontano donose odluke o jezičnoj uporabi.

Što se tiče uvjeta upisa na studij, u tome kontekstu, kao i u većini drugih konteksta, ne postoji jezična politika kojom se propisuje potrebno jezično umijeće studenata niti način njegova utvrđivanja. Umjesto toga procjena jezičnih vještina studenata počiva na intuitivnoj i subjektivnoj procjeni nastavnika temeljem razgovora i motivacijskoga pisma.

Sve to upućuje na to da se nastavnici i konteksti razlikuju u pogledu jezične razine, stavova i razmišljanja, ali da postoji potreba za eksplicitnom jezičnom politikom u EJVIN-u neovisno o tim razlikama. Već su utvrđene posljedice nedostatne razine jezičnoga umijeća te izostanka propisanih jezičnih vještina i jezične podrške u kontekstu poučavanja, učenja i komunikacije na engleskome (Pun i Thomas 2020). Međutim čak i u kontekstima gdje ograničene jezične vještine ne predstavljaju problem, izostanak jezične politike može dovesti do neodgovorenih pitanja i poteškoća. Primjerice, nepropisanost isključive uporabe engleskoga jezika i odluka nastavnika da se koriste materinskim jezikom u interakciji s domaćim studentima u opreci je s prethodnim istraživanjima (Ackerley 2017; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017; Drljača Margić i Žeželić 2015) koja pokazuju da studenti imaju određena očekivanja od EJVIN-a, ponajprije da bi nastava u cijelosti trebala biti na engleskome kako bi unaprijedili opće i akademske jezične vještine. Premda nastavnici navode da bi se prebacili na engleski kada bi studenti to tražili od njih, teško je očekivati da bi studenti to eksplicitno zatražili.

Također, upitno je jesu li razgovor i motivacijsko pismo dovoljan dokaz sposobnosti studenata da uspješno odrade sve zadatke tijekom studija. Usto nastavnici vjeruju da studenti

koji su završili diplomski studij na istoj instituciji imaju dovoljnu razinu jezičnoga umijeća zato što su pohađali kolegij i povremeno se koristili literaturom na engleskome. Konačno, moguće je da nastavnici imaju prevelika očekivanja od sposobnosti studenata da procjene vlastite jezične vještine za studiranje na engleskome, vjerujući da se oni studenti koji ne posjeduju dovoljnu razinu jezičnoga umijeća u engleskome neće niti prijaviti na studij. Možemo međutim pretpostaviti da studenti koji nemaju prethodnih iskustava s EJVIN-om ne mogu kritički i točno procijeniti vlastite akademske jezične vještine za potrebe studija na engleskome.

Rezultati ovoga istraživanja potvrđuju da postoji prijeka potreba za eksplicitnom jezičnom politikom u EJVIN-u, koja izostaje u većini visokoškolskih konteksta. Prvo, njome bi se postavili jezični kriteriji, odnosno utvrdila potrebna razina jezičnoga umijeća nastavnika i studenata (Cicillini 2021; Costa 2017; Duong i Chua 2016; Jeffrey, Rodríguez Melchor i Walsh 2019). Drugim riječima, smanjio bi se negativan utjecaj nedostatnih jezičnih vještina na kvalitetu nastave. Pecorari (2020) navodi da se nastavnici na Kineskome sveučilištu u Hong Kongu biraju na temelju razgovora i oglednih predavanja na engleskome, što ne rezultira sveobuhvatnom procjenom, ali omogućuje stjecanje određenoga uvida u spremnost nastavnika za poučavanje na engleskome. Također, Al-Muftah (2017) ističe da budući studenti na katarskim sveučilištima moraju ostvariti određeni rezultat na standardiziranim testovima engleskoga jezika TOEFL ili IELTS, a taj se kriterij primjenjuje i na međunarodne studente na danskim sveučilištima (Dimova, Hultgren i Kling 2021). I upis studija na Sveučilištu u Zürichu uvjetovan je poznavanjem engleskoga na razini C1 (Studer i Siddiq 2021). Isto tako studenti Sveučilišta Complutense u Madridu moraju imati dokaz o poznavanju engleskoga najmanje na razini B2, dok nastavnici moraju imati dokaz o poznavanju engleskoga na razini C1, najmanje dvije godine iskustva predavanja na engleskome ili iskustvo dužega boravka na stranim institucijama gdje je engleski glavni jezik istraživanja i nastave (Sánchez-García 2020). Primjer učinkovitoga načina procjene jezičnih vještina i certifikacije nastavnika u EJVIN-u ranije je spomenuti TOEPAS, koji uključuje održavanje oglednoga nastavnog sata, detaljnu usmenu i pisanu povratnu informaciju te procjenu kojim je nastavnicima potrebna jezična podrška da bi mogli predavati na engleskome (Dimova, Hultgren i Kling 2021). Drugo, eksplicitna bi jezična politika osigurala da nastavnici kojima je to potrebno imaju pristup programima jezičnoga usavršavanja s jasno definiranim jezičnim ishodima, kao i kontinuiranu jezičnu podršku, barem u početnim fazama implementacije EJVIN-a (Dalziel 2017; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2018; Sánchez-García 2020). Treće, takvom bi se politikom postavili standardi u pogledu eksplicitnoga fokusa na jezik, odnosno razvoja jezičnih kompetencija u EJVIN-u, što ne bi trebalo biti prepušteno slučaju. To bi se moglo postići suradnjom nastavnika struke i

jezičnih stručnjaka, koji bi educirali studente o jezičnome aspektu zadataka tijekom studija (Belyaeva i sur. 2021; Mahboob 2014; Sánchez-García 2020). Četvrto, eksplicitna bi jezična politika ispunila očekivanja studenata u smislu isključive uporabe engleskoga u EJVIN-u ili, ako bi to bilo u skladu s ciljevima studija, potaknula višejezični pristup u nastavi. Takav pristup, kojim se zagovara uporaba engleskoga i materinskoga jezika u EJVIN-u, primjenjuje se na nordijskim sveučilištima. S jedne strane, to je odgovor na sve veći utjecaj engleskoga u kontekstu sveučilišta, a s druge, jezična strategija kojoj je cilj olakšati razumijevanje (Dimova, Hultgren i Kling 2021). Prvotno se radilo o politici dvojezičnosti, no njezin je doseg moguće proširiti i na više jezika (Holmen 2020). Premda je uvažavanje i iskorištavanje potencijala višejezičnosti pohvalno, valja ipak uzeti u obzir da je višejezični pristup teško integrirati u nastavnu praksu i da može dovesti do problema s razumijevanjem i isključivanja pojedinaca iz komunikacije (Drljača Margić 2018; Kuteeva, Kaufhold i Hynninen 2020). Peto, eksplicitna bi jezična politika pružila smjernice na temelju kojih bi se usustavila praksa među sveučilištima i postavili kriteriji za razvoj i vrednovanje studijskih programa na engleskome jeziku. Konačno, eksplicitna jezična politika otklonila bi zabrinutost do koje dovodi relativno nasumičan pristup implementaciji EJVIN-a i osigurala transparentnost kriterija i djelovanja.

Drljača Margić i Vodopija-Krstanović (2017, 2020) utvrdile su da nastavnici i studenti također smatraju potrebnim uvođenje eksplicitne jezične politike u EJVIN. Budući da je glavni adut EJVIN-a ujedno i njegova Ahilova peta, nastavnici i studenti koji su već uključeni i oni koji se tek spremaju zakoračiti u EJVIN zauzimaju se za jasne jezičnopolitičke smjernice (usp. Nguyen, Hamid i Moni 2016).

Jezična bi politika trebala obuhvatiti i usavršavanje jezika zemlje domaćina (Hult 2005; Ljosland 2007; Wilkinson i Gabriëls 2021). I međunarodni i domaći studenti trebaju razviti opće i akademske vještine na jeziku zemlje domaćina kako bi mogli završiti studij, natjecati se na lokalnome tržištu rada i sudjelovati u stručnim raspravama na lokalnome jeziku (Cots, Lasagabaster i Garrett 2012; Galloway, Numajiri i Rees 2020). Drljača Margić i Vodopija-Krstanović (2017) ističu kako većina nastavnika i studenata smatra da bi studenti trebali biti sposobni koristiti se jezikom zemlje domaćina u opće i akademske svrhe.

Dakle, eksplicitna bi jezična politika, koja bi poduprla osmišljavanje, implementaciju i evaluaciju EJVIN-a, trebala postojati u svim kontekstima visokoga obrazovanja koji nude studijske programe na engleskome. Također bi trebala uključivati sve dionike u različitim fazama implementacije, što bi omogućilo njezinu prilagodbu različitim kontekstima i osiguralo održivost (Galloway, Numajiri i Rees 2020). Takvom bi se jezičnom politikom postavili standardi i minimalni jezični kriteriji za izvođenje i pohađanje nastave na engleskome,

osiguralo jezično usavršavanje nastavnika i studenata, usmjerila jezična uporaba u nastavi, precizirala uloga engleskoga u EJVIN-u, promicalo usvajanje jezika zemlje domaćina i postavili kriteriji za osiguravanje kvalitete. Usto eksplicitna bi jezična politika usmjerila odluke o zapošljavanju, omogućila studentima donošenje utemeljenih odluka i istaknula jezičnu dimenziju učenja i poučavanja. U cjelini, uzimajući u obzir specifičnost svakoga konteksta, eksplicitna je politika potrebna za uspostavljanje načela za standardiziran i transparentan pristup EJVIN-u, osiguravanje dosljednosti i usklađenosti između različitih kolegija i institucija te pružanje kriterija za akreditaciju i postupke osiguravanja kvalitete budućih studijskih programa.

6. Zaključak

Danas je nemoguće razdvojiti internacionalizaciju visokoga obrazovanja od EJVIN-a. EJVIN je istodobno i posljedica globalizacije institucija visokoga obrazovanja i njezin potporanj. „Nijedna institucija nije imuna” (Wilkinson 2017: 40) na globalnu težnju u obrazovanju „za uporabom jezika koji je *lingua franca* kako bi se osigurao protok nastavnika, znanstvenika, studenata i prihoda u okviru neoliberalnoga sveučilišta” (Pecorari 2020: 25).

To ponajprije utječe na nastavnike, koji žele biti uključeni u EJVIN ili se to od njih očekuje bez obzira na to jesu li uistinu voljni sudjelovati u EJVIN-u. Zbog svih prednosti koje donosi dionicima, poput povećane konkurentnosti, međukulturnoga iskustva te boljih prilika za zapošljavanje i profesionalno napredovanje, većina je nastavnika otvorena prema EJVIN-u, no mnogi smatraju da bi se trebali ispuniti određeni preduvjeti (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017) kako bi se odgovorilo na izazove te ublažilo nedostatke i rizike. Smatraju da se njihova sposobnost objašnjavanja gradiva i provjere njegove usvojenosti na engleskome uzima zdravo za gotovo ako se odluke o EJVIN-u donose isključivo „odozgo” (Costa 2017; Dearden 2014). Le Lièvre (2021: 112) ističe da „što je veći utjecaj engleskoga, to se on manje propituje”, a to „nosi određene posljedice”. Jedna je od njih činjenica da nemaju svi nastavnici dovoljnu razinu jezičnoga umijeća kako bi mogli učinkovito sudjelovati u EJVIN-u, prenositi znanje, raspravljati sa studentima tijekom nastave te im pružati povratne informacije i podršku. Rezultati međunarodnoga istraživanja opisanoga u ovoj knjizi pružaju uvid u profil nastavnika uključenih u EJVIN. Tek nešto više od polovice nastavnika pohađalo je studij na engleskome i polagalo ispit jezičnoga umijeća, prvenstveno za vrijeme studija. Polovica njih pohađala je i program usavršavanja za EJVIN, radionicu, tečaj ili kolegij engleskoga za akademske potrebe. Samo 8% nastavnika navodi da im je pružena jezična podrška u pripremi nastavnih materijala. Rezultati također upućuju na to da nastavnici nisu morali polagati ispit jezičnoga umijeća niti dokazati vlastitu razinu poznavanja engleskoga jezika. Premda se obrazovanje na engleskome i duži boravci u inozemstvu za potrebe obrazovanja i rada mogu smatrati dovoljnim dokazom jezične kompetencije nastavnika, gotovo polovica njih nije zadovoljila nijedan od tih dvaju uvjeta. Zamjetna je podjela nastavnika u dvije skupine: one koji su iskoristili prilike ili poduzeli korake za unapređenje vlastita jezičnog umijeća i one koji to nisu učinili. Potonji su oni koje najviše brine operacionalizacija EJVIN-a i čije se neadekvatne jezične vještine negativno odražavaju na kvalitetu obrazovanja.

Premda nastavnici smatraju da studenti uglavnom imaju dostatne jezične kompetencije za EJVIN, znatne razlike u njihovu jezičnom umijeću također predstavljaju problem (usp.

Belyaeva i sur. 2021; Ferenz, Maiworm i Mitic 2014), kao i razlike u njihovu predznanju, iskustvu i akademskome potencijalu (usp. Wilkinson 2017). Neki od njih nemaju dostatne opće jezične i akademske vještine za uspješno studiranje na engleskome jeziku.

EJVIN je kompleksan fenomen čiji aspekti izazivaju uglavnom pozitivna, uglavnom negativna ili pak podvojena mišljenja. Primjerice, s jedne strane, interakcija se u nastavi smatra bogatijom jer uključuje studente iz različitih kulturnih sredina, a s druge, lišena je lokalnoga jezika i kulture, koji inače obogaćuju nastavni proces. U ovoj knjizi bavimo se ponajprije izazovima EJVIN-a koji proizlaze iz nedostatnih (jezičnih) vještina nastavnika i studenata, a s ciljem predlaganja postupaka i mjera za unapređenje nastave u EJVIN-u i otklanjanje izazova koji sprečavaju nastavnike i studente u iskorištavanju punoga potencijala EJVIN-a.

Utvrđeno je da je nastavnicima često potrebno više vremena za pripremu nastave na engleskome nego na materinskome jeziku. S obzirom na to da ne vladaju jednako dobro engleskim kao materinskim jezikom, posvećuju više pozornosti različitim aspektima nastave o kojima inače ne bi trebali toliko razmišljati. Usto nastavnici posvećuju više vremena pripremi sadržaja kako bi ga učinili pristupačnijim studentima. EJVIN također podrazumijeva kraću pozornost jer se nastavnici i studenti brže umore kada razmišljaju i komuniciraju na stranome jeziku. Štoviše, ako ne mogu postići jednaku razinu tečnosti, sposobnosti argumentacije i spontanosti te, posljedično, kompetencije i autoriteta kao na materinskome jeziku (usp. Belyaeva i sur. 2021), nastavnici se nerijetko osjećaju anksioznima i inferiornima. S druge strane, visoka razina jezičnoga umijeća donosi zadovoljstvo, čime se naglašava važnost razvijenih jezičnih vještina u jeziku na kojem se izvodi nastava, što potvrđuju i nastavnici. Sposobnost tečnoga i točnoga izražavanja na engleskome u akademskome kontekstu smatraju izrazito važnom za svoj osobni i profesionalni razvoj. To je vjerojatno jedan od razloga njihove veće sklonosti kritiziranju vlastitih nego jezičnih vještina studenata. Očekuju, dakle, više od sebe nego od studenata. Studenti, s druge strane, očekuju više od nastavnika. Premda su i nastavnici i studenti odgovorni za uspješnu implementaciju studijskih programa na engleskome, mnogo je više odgovornosti na nastavnicima, koje se prve okrivljuje za neispunjena očekivanja. Sánchez-García (2020: 145) navodi da je „govor nastavnika temelj objašnjavanja i lakšega usvajanja stručnoga sadržaja te smislene interakcije koja omogućuje učinkovito učenje”.

Navedeni su izazovi nastave na engleskome, koji proizlaze iz nedovoljne pripremljenosti nastavnika i studenata za EJVIN, također posljedica užurbane i nedovoljno promišljene implementacije EJVIN-a „odozgo” (Costa 2017; Dafouz i Smit 2020). Osim što nije utemeljen na dostupnim informacijama, njihovoj analizi i međuinstitucijskoj suradnji, takav pristup često zanemaruje poglede i mišljenja dionika na mikrorazini. Posljedično,

umanjuje se važnost implementacije eksplicitne obrazovne i jezične politike te programa usavršavanja jezika, didaktičko-metodičkih vještina i međukulturne komunikacijske kompetencije. Unatoč primjerima dobre prakse u procjeni jezičnoga umijeća nastavnika i studenata te programima usavršavanja (Dalziel 2017; Dimova 2017; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2018; Sánchez-García 2020; Studer i Siddiq 2021), Pecorari (2020: 24) navodi da se „radi o iznimkama prije nego pravilu”. Drugim riječima, premda su čelnici institucija visokoga obrazovanja svjesni da određeni broj njihovih nastavnika nema dovoljnu razinu jezičnoga umijeća, većina zauzima *status quo* i ne pruža nikakav vid jezične podrške ili stručnoga osposobljavanja (Costa i Coleman 2013; Valcke i sur. 2022). Neke se nastavnike možda može kritizirati zbog nedovoljne uključenosti ili posvećenosti, odnosno nepoduzimanja koraka kako bi se bolje pripremili za EJVIN, no stvarni je problem izostanak organiziranoga i pomno osmišljenoga pristupa EJVIN-u na koji bi se oni mogli osloniti. Eksplicitnom jezičnom politikom, koja određuje standarde, postupke i smjernice, onemogućilo bi se nastavnicima i studentima koji nemaju dovoljno razvijene jezične vještine sudjelovanje u EJVIN-u ili bi im se pružila adekvatna profesionalna podrška. Međutim rijetki su primjeri donošenja jezične politike, vjerojatno zbog bojazni da bi sustavna procjena jezičnih vještina nastavnika dovela do odgode implementacije EJVIN-a zbog manjka kvalificiranih nastavnika. Temelj bi takve politike trebala biti iskustva dionika na mikrorazini, odnosno rezultati istraživanja potreba i očekivanja nastavnika i studenata. Promicanje kvantitete studijskih programa ne bi nikada trebalo ići nauštrb njihove kvalitete. Motivacija i spremnost nastavnika za EJVIN važni su čimbenici razvoja studijskih programa na engleskome. Međutim nisu jamstvo uspješne implementacije EJVIN-a budući da su kompetencije nastavnika iznimno važne ne samo za učinkovitost poučavanja nego i za samu motivaciju nastavnika.

Trebalo bi stoga osnovati sveučilišni (jezični) centar za podršku nastavnicima i studentima u EJVIN-u (Belyaeva i sur. 2021; Dalziel 2017; Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017). Takav bi centar imao višestruku ulogu: a) pružanje podrške nastavnicima kroz programe jezičnoga usavršavanja, opservaciju nastave i davanje povratnih informacija te kontinuiranu jezičnu potporu u obliku jezičnih savjeta, lektoriranja nastavnih materijala i pomoći u rješavanju jezičnih problema (Bamond Lozano i Strotmann 2015); b) pružanje podrške studentima kroz tečajeve engleskoga za potrebe struke i engleskoga za akademske potrebe, jezičnu pomoć pri pripremi seminarskih radova te davanje savjeta i rješenja za jezične izazove (Wilkinson 2017); c) organizacija radionica i predavanja o različitim varijetetima engleskoga jezika i ELF-u, uključujući „izrazito učinkovita predavanja neizvornih govornika engleskoga” (Dalziel 2017: 142), a s ciljem upoznavanja nastavnika i studenata s različitim

varijetetima engleskoga; d) razvijanje općih i akademskih vještina međunarodnih studenata na jeziku zemlje domaćina (Pecorari 2020); e) pružanje podrške međunarodnome nastavnom osoblju kroz programe usavršavanja jezika zemlje domaćina i f) pružanje podrške administrativnome osoblju kroz programe jezičnoga usavršavanja i kontinuiranu jezičnu potporu (Sánchez-García 2020). S obzirom na to da „izvođenje nastave na engleskome iziskuje više od poznavanja jezika na razini C1” (van Splunder 2021: 51), nastavnici bi također trebali imati mogućnost pohađati programe usavršavanja didaktičko-metodičkih znanja i vještina, s naglaskom na pristup usmjeren na studente, sustav kontinuirane potpore, problemsku nastavu i suradničko učenje, kako bi udovoljili zahtjevima suvremenih pristupa u obrazovanju, kojima je cilj samostalnost studenata, suradnja i zajednička konstrukcija znanja (Ball i Lindsay 2013; Sánchez-García 2020; Valcke i sur. 2022). To je od posebne važnosti za nastavnike koji još nisu implementirali takav pristup u svojoj nastavi na materinskome jeziku niti su imali didaktičko-metodičku izobrazbu (Dimova, Hultgren i Kling 2021). Konačno, nastavnici bi se trebali usavršavati i u području međukulturne komunikacije kako bi razvili kompetencije za poučavanje međunarodnih studenata, odnosno integraciju njihovih različitih pogleda, navika i očekivanja u nastavni proces (Dalziel 2017; Sánchez-García 2020; Spencer-Oatey i Dauber 2019). Ackerley (2017) primjerice navodi da studenti mogu biti manje skloni postavljanju pitanja u nastavi kako zbog jezične nesigurnosti tako i zbog sredine iz koje dolaze.

Sami bi voditelji programa usavršavanja trebali implementirati moderne pristupe kako bi polaznici učili i iz iskustva. Naprimjer, premda su glavni ciljevi PCO-a za EJVIN razvoj jezičnih vještina nastavnika, podizanje njihove svijesti o jeziku i poticanje kritičkoga osvrta na jezik (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2018), nastavnici su zamijetili i napredak vlastitih didaktičko-metodičkih vještina kroz sudjelovanje u nastavi koja se temeljila na rješavanju različitih problema, diskusiji, raznolikim aktivnostima i suradnji s drugima.

Također, upoznatost dionika s kompleksnošću EJVIN-a iznimno je važna za njegovo razumijevanje i donošenje odluka. Dalziel (2017) opisuje da program jezičnoga usavršavanja na Sveučilištu u Padovi uključuje i detaljnu analizu izazova EJVIN-a. Na Sveučilištu u Rijeci u sklopu nekoliko radionica provedena je analiza prednosti i izazova EJVIN-a te relevantnih mjera s ciljem upoznavanja nastavnika s različitim dimenzijama EJVIN-a. Takve su radionice važan korak u pripremi nastavnika za EJVIN budući da na njima imaju priliku ne samo upoznati se s EJVIN-om već i razmijeniti mišljenja i iskustva (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2017). Polaznici mogu nastaviti razmjenjivati iskustva te jedni drugima pružati podršku i nakon završetka usavršavanja (Guarda i Helm 2017).

Osmišljavanje programa stručnoga usavršavanja i procjena njihove učinkovitosti trebali bi se temeljiti na pristupu „odozdo” te bi se trebali mijenjati i unapređivati u skladu s povratnim informacijama polaznika (Drljača Margić i Vodopija-Krstanović 2018).

S obzirom na to da „studenti ne bi trebali žrtvovati usvajanje sadržaja u korist mogućnosti studiranja na engleskome” (Ackerley 2017: 277), potrebno je uvažiti mišljenja i potrebe svih dionika u EJVIN-u kako bi došlo do napretka. Viđenja, spoznaje i iskustva nastavnika, ali i istraživača, predstavljena u ovoj knjizi temeljem su i poticajem daljnjem promišljanju, razvoju i unapređenju studijskih programa na engleskome jeziku te programa usavršavanja za EJVIN.

Literatura

- Ackerley, Katherine. 2017. What the students can teach us about EMI and language issues. U Katherine Ackerley, Marta Guarda & Francesca Helm (ur.), *Sharing perspectives on English-medium instruction*, 257–284. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Airey, John. 2004. Can you teach it in English? Aspects of the language choice debate in Swedish higher education. U Robert Wilkinson (ur.), *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, 97–108. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Airey, John. 2015. From stimulated recall to disciplinary literacy: Summarizing ten years of research into teaching and learning in English. U Slobodanka Dimova, Anna Kristina Hultgren & Christian Jensen (ur.), *English-medium instruction in European higher education*, 157–176. Berlin: Walter de Gruyter.
- Airey, John & Cedric Linder. 2006. Language and the experience of learning university physics in Sweden. *European Journal of Physics* 27(3). 553–560.
- Aizawa, Ikuya & Heath Rose. 2019. An analysis of Japan's English as medium of instruction initiatives within higher education: The gap between meso-level policy and micro-level practice. *Higher Education* 77. 1125–1142.
- Al-Muftah, Esraa. 2017. Qatari women in a corporatized higher education setting: International reforms and their local bearings. *Journal for Critical Education Policy Studies* 15(1). 19–41.
- Alsup, Janet. 2006. *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Altbach, Philip G. 2013. *The international imperative in higher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Altbach, Philip G. & Jane Knight. 2007. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education* 11(3–4). 290–305.
- Amaral, Alberto & António Magalhães. 2004. Epidemiology and the Bologna saga. *Higher Education* 48(1). 79–100.

- Ammon, Ulrich & Grant McConnell. 2002. *English as an academic language in Europe: A survey of its use in teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Arends, Richard I. 2014. *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Arkin, Erkan & Necdet Osam. 2015. English-medium higher education: A case study in a Turkish university context. U Slobodanka Dimova, Anna Kristina Hultgren & Christian Jensen (ur.), *English-medium instruction in European higher education*, 177–199. Berlin: Walter de Gruyter.
- Arnbjörnsdóttir, Birna. 2017. Using English at university. U Birna Arnbjörnsdóttir & Hafdís Ingvásdóttir (ur.), *Language development across the life span*, 143–162. Berlin: Springer.
- Arnbjörnsdóttir, Birna & Patricia Prinz. 2017. From EFL to EMI: Developing writing skills for the humanities. *ESP Today* 5(2). 5–23.
- Auer, Peter. 2005. A postscript: Code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics* 37(3). 403–410.
- Baker, Will. 2015. Culture and complexity through English as a lingua franca: Rethinking competences and pedagogy in ELT. *Journal of English as a Lingua Franca* 4(1). 9–30.
- Baker, Will. 2018. English as a lingua franca and intercultural communication. U Jennifer Jenkins, Will Baker & Martin Dewey (ur.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca*, 25–36. New York: Routledge.
- Baker, Will & Julia Hüttner. 2018. “We are not the language police”: Comparing multilingual EMI programmes in Europe and Asia. *International Journal of Applied Linguistics* 29(1). 78–94.
- Ball, Phil & Diana Lindsay. 2013. Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education: Learning from a specific context. U Aintzane Doiz, David Lasagabaster & Juan Manuel Sierra (ur.), *English-medium instruction at universities: Global challenges*, 44–61. Bristol: Multilingual Matters.
- Bamond Lozano, Victoria M. & Birgit Strotmann. 2015. Internationalizing higher education: Language matters. *TESOL Quarterly* 49(4). 847–857.
- Barnawi, Osman Z. 2018. *Neoliberalism and English language education policies in the Arabian Gulf*. New York: Routledge.

- Belyaeva, Elena, Lyudmila Kuznetsova, Olga Nikiforova & Svetlana Suchkova. 2021. The place of English in the Russian higher education landscape. U René Gabriëls & Robert Wilkinson (ur.), *The Englishization of higher education in Europe*, 189–213. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bennett, Janet M. & Milton J. Bennett. 2004. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. U Dan Landis, Janet M. Bennett & Milton J. Bennett (ur.), *Handbook of intercultural training*, 147–165. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bennett, Milton J. 2013. *Basic concepts of intercultural communication*. Boston: Intercultural Press.
- Bernstein, Basil. 1999. Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education* 20(2). 157–173.
- Block, David. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block, David. 2021. English-medium instruction in (neoliberalised) higher education: Questioning some assumptions. U Elisabet Arnó Macià, Marta Aguilar Pérez, Judith Borràs, Guzmán Mancho Barés, Balbina Moncada Comas & Dietmar Tatzl (ur.), *Multilingual academic and professional communication in a networked world. Proceedings of AELFE-TAPP 2021*. Vilanova i la Geltrú: Universitat Politècnica de Catalunya. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/348528/AELFE_TAPP%20BELL%20%89S.pdf?sequence=1&isAllowed=y (datum pristupa: 1. rujna 2021.).
- Borg, Simon. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36(2). 81–109.
- Breeze, Ruth & Hanne Roothoof. 2021. Using the L1 in university-level EMI: Attitudes among lecturers in Spain. *Language Awareness* 30(2). 195–215.
- British Council. 2017. *Report – Mutual influence? Universities, cities and the future of internationalization*. https://www.britishcouncil.ie/sites/default/files/mutual_influence_universities_cities_report.pdf (datum pristupa: 10. prosinca 2020.).

- British Council. 2021. *The changing landscape of English-taught programmes*. https://studyportals.com/wp-content/uploads/2021/12/British-Council_Studyportals_The-changing-landscape-of-English-taught-programmes-in-2021.pdf (datum pristupa: 2. veljače 2022.).
- Broggini, Susanna & Francesca Costa. 2017. A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 5(2). 238–264.
- Brown, Douglas J. 2014. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, James Dean. 2016. *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. New York: Routledge.
- Buskist, William, Emad A. Ismail & James E. Groccia. 2014. A practical model for conducting helpful peer review of teaching. U Judyth Sachs & Mitch Parsell (ur.), *Peer review of learning and teaching in higher education: International perspectives*, 33–52. Dordrecht: Springer.
- Byun, Kiyong, Huijung Chu, Minjung Kim, Innwoo Park, Suhong Kim & Juyoung Jung. 2011. English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. *Higher Education* 62(4). 431–449.
- Cammarata, Laurent & Corey Haley. 2018. Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(3). 332–348.
- Canagarajah, Suresh. 2007. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *Modern Language Journal* 91(s1). 923–939.
- Centre for Internationalisation and Parallel Language Use. 2017. *Transnational alignment of English competences for university lecturers*. <https://cip.ku.dk/english/projects-and-collaborations/taec/> (datum pristupa: 15. srpnja 2021.).
- Chang, Ji-Yeon, Wooyeon Kim & Heewon Lee. 2017. A language support program for English-medium instruction courses: Its development and evaluation in an EFL setting. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(5). 510–528.

- Chang, Yu-Ying. 2010. English-medium instruction for subject courses in tertiary education: Reactions from Taiwanese undergraduate students. *Taiwan International ESP Journal* 2(1). 55–84.
- Chapple, Julian. 2015. Teaching in English is not necessarily the teaching of English. *International Education Studies* 8(3). 1–13.
- Chen, Yih-Lan Ellen & Deborah Kraklow. 2015. Taiwanese college students' motivation and engagement for English learning in the context of internationalization at home: A comparison of students in EMI and non-EMI programs. *Journal of Studies in International Education* 19(1). 46–64.
- Chen, Yuan & Jing Peng. 2018. Continuing professional development for EMI teachers: A Chinese case study. *Journal of Education for Teaching* 45(2). 219–222.
- Cho, Jinhyun. 2012. Campus in English or campus in shock?. *English Today* 28(2). 18–25.
- Choi, Soo Joung. 2013. Issues and challenges in offering English-medium instruction: A close examination of the classroom experiences of professors. *Studies in English Language & Literature* 39(2). 275–306.
- Cicillini, Stefania. 2021. English language entry requirements in EMI degree programmes at bachelor level in Italy. *Lingue e Linguaggi* 44. 53–66.
- Coleman, James A. 2006. English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching* 39(1). 1–14.
- Costa, Francesca. 2017. English-medium instruction in Italian universities: *If we're gonna do it do it right – right?*. U Katherine Ackerley, Marta Guarda & Francesca Helm (ur.), *Sharing perspectives on English-medium instruction*, 77–93. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Costa, Francesca & James A. Coleman. 2013. A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(1). 3–19.
- Cots, Josep Maria. 2013. Introducing English-medium instruction at the University of Lleida, Spain: Intervention, beliefs and practices. U Aintzane Doiz, David Lasagabaster & Juan Manuel Sierra (ur.), *English-medium instruction at universities: Global challenges*, 106–128. Bristol: Multilingual Matters.

- Cots, Josep Maria, David Lasagabaster & Peter Garrett. 2012. Multilingual policies and practices of universities in three bilingual regions in Europe. *International Journal of the Sociology of Language* 216. 7–32.
- Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Cummins, Jim. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19. 121–129.
- Dafouz, Emma. 2018. English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: Ideological forces and imagined identities at work. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(5). 540–552.
- Dafouz, Emma, Julia Hüttner & Ute Smit. 2018. New contexts, new challenges for TESOL: Understanding disciplinary reasoning in oral interactions in English-medium instruction. *TESOL Quarterly* 52. 540–563.
- Dafouz, Emma & Ute Smit. 2020. *ROAD-MAPPING English medium education in the internationalised university*. London: Palgrave Macmillan.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2011. Content-and-language integrated learning: From practice to principles?. *Annual Review of Applied Linguistics* 31. 182–204.
- Dalziel, Fiona. 2017. EMI at the University of Padova: An ecology of learning and teaching. U Katherine Ackerley, Marta Guarda & Francesca Helm (ur.), *Sharing perspectives on English-medium instruction*, 131–147. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dearden, Julie. 2014. *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. British Council. http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf (datum pristupa: 5. siječnja 2019.).
- Dearden, Julie & Ernesto Macaro. 2016. Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6(3). 455–486.
- De Costa, Peter, Curtis Green-Eneix & Wendy Li. 2020. Problematizing EMI language policy in a transnational world. *English Today*. 1–8. DOI: 10.1017/S026607842000005X

- de Swaan, Abram. 2001. *Words of the world: The global language system*. Cambridge: Malden.
- Dewey, Patricia & Stephen Duff. 2009. Reason before passion: Faculty views on internationalization in higher education. *Higher Education* 58(4). 491–504.
- de Wit, Hans & Philip G. Altbach. 2021. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education* 5(1). 28–46.
- Dimova, Slobodanka. 2017. Life after oral English certification: The consequences of the Test of Oral English Proficiency for Academic Staff for EMI lecturers. *English for Specific Purposes* 46. 45–58.
- Dimova, Slobodanka, Anna Kristina Hultgren & Joyce Kling. 2021. Englishization in Danish higher education: From critical to constructive conceptualizations. U René Gabriëls & Robert Wilkinson (ur.), *The Englishization of higher education in Europe*, 143–162. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Doiz, Aintzane & David Lasagabaster. 2018. Teachers' and students' second language motivational self system in English-medium instruction: A qualitative approach. *TESOL Quarterly* 52(3). 657–679.
- Doiz, Aintzane & David Lasagabaster. 2022. Looking into English-medium instruction teachers' metadiscourse: An ELF perspective. *System* 105. DOI: 10.1016/j.system.2022.102730
- Doiz, Aintzane, David Lasagabaster & Víctor Pavón. 2019. The integration of language and content in English-medium instruction courses: Lecturers' beliefs and practices. *Ibérica* 38. 151–176.
- Doiz, Aintzane, David Lasagabaster & Juan Manuel Sierra. 2011. Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes* 30(3). 345–359.
- Doiz, Aintzane, David Lasagabaster & Juan Manuel Sierra. 2013. Future challenges for English-medium instruction at the tertiary level. U Aintzane Doiz, David Lasagabaster & Juan Manuel Sierra (ur.), *English-medium instruction at universities: Global challenges*, 213–221. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Drljača Margić, Branka. 2018. Prebacivanje jezičnih kodova u visokoškolskoj nastavi: stavovi i iskustva sveučilišnih nastavnika. U Diana Stolac (ur.), *Od fonologije do leksikologije: zbornik u čast Mariji Turk*, 73–87. Rijeka: Biblioteka časopisa Fluminensia.
- Drljača Margić, Branka. 2021. Englishization of Croatian higher education: Conceptualizations, manifestations and implications. U René Gabriëls & Robert Wilkinson (ur.), *The Englishization of higher education in Europe*, 307–325. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Drljača Margić, Branka, Irena Meštrović Štajduhar & Irena Vodopija-Krstanović. 2019. English in an EMI doctoral programme in physics: From a no-brainer to an overkill. Rad izložen na konferenciji *EMI Practices in Europe*, 5. travnja, Sveučilište u Kopenhagenu.
- Drljača Margić, Branka & Ivana Tulić. 2018. Teaching staff's critical perspectives on English-medium instruction: The case of a Croatian higher education context. U Marija Bralavukanović & Anita Memišević (ur.), *Language in research and teaching. Proceedings from the CALS conference 2016*, 73–84. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Drljača Margić, Branka & Elisa Velčić Janjetić. U tisku. What it takes to successfully implement English-medium instruction: A case study. U Mihaela Matešić & Anita Memišević (ur.), *Meaning in language: From individual to collective. Proceedings from the CALS conference 2019*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Drljača Margić, Branka & Irena Vodopija-Krstanović. 2017. *Uncovering English-medium instruction: Glocal issues in higher education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Drljača Margić, Branka & Irena Vodopija-Krstanović. 2018. Language development for English-medium instruction: Teachers' perceptions, reflections and learning. *Journal of English for Academic Purposes* 35. 31–41.
- Drljača Margić, Branka & Irena Vodopija-Krstanović. 2020. The benefits, challenges and prospects of EMI in Croatia: An integrated perspective. U Slobodanka Dimova & Joyce Kling (ur.), *Integrating content and language in multilingual universities*, 75–96. Berlin: Springer.
- Drljača Margić, Branka & Tea Žeželić. 2015. The implementation of English-medium instruction in Croatian higher education: Attitudes, expectations and concerns. U Ramón Plo Alastrué & Carmen Pérez-Llantada (ur.), *English as a scientific and research language*, 311–332. Berlin: Walter de Gruyter.

- Duong, Van Anh & Catherine S.K. Chua. 2016. English as a symbol of internationalization in higher education: A case study of Vietnam. *Higher Education Research & Development* 35(4). 669–683.
- Earls, Clive W. 2016. *Evolving agendas in European English-medium higher education: Interculturality, multilingualism and language policy*. London: Palgrave Macmillan.
- Ellili-Cherif, Maha. 2014. Integrated language and content instruction in Qatar independent schools: Teachers' perspectives. *Teacher Development* 18(2). 211–228.
- Evans, Stephen & Bruce Morrison. 2011. Meeting the challenges of English-medium higher education: The first-year experience in Hong Kong. *English for Specific Purposes* 30. 198–208.
- Fantini, Alvino E. 2020. Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative & International Education* 15(1). 52–61.
- Ferenz, Irina, Friedhelm Maiworm & Marija Mitic. 2014. Traits and daily operations of ETPs. U Bernd Wächter & Friedhelm Maiworm (ur.), *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014*, 63–97. Bonn: Lemmens.
- Foley, Yvonne, Charles Anderson, Jonathan Hancock & Jean Conteh. 2022. Exploring the professional identity and agency of student teachers in multilingual classrooms. *Language and Education* 36(2). 106–121.
- Freeman, Donald, Anne Katz, Pablo Garcia Gomez & Anne Burns. 2015. English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal* 69(2). 129–139.
- Galloway, Nicola, Takuya Numajiri & Nerys Rees. 2020. The “internationalisation”, or “Englishisation”, of higher education in East Asia. *Higher Education* 80. 395–414.
- Graddol, David. 1997. *The future of English?*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_learning-elt-future.pdf (datum pristupa: 5. srpnja 2018.).
- Graddol, David. 2006. *English next*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf (datum pristupa: 10. lipnja 2021.).

- Graves, Kathleen. 2000. *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle.
- Grift, Yolanda, Annemieke Meijer & Frank van der Salm. 2012. The impact of the language of instruction: How economics students in the Netherlands evaluate an English-taught undergraduate programme. *Discussion Paper Series 12-02*. Utrecht: Tjalling C. Koopmans Research Institute, Utrecht School of Economics.
- Guarda, Marta & Francesca Helm. 2017. A survey of lecturers' needs and feedback on EMI training. U Katherine Ackerley, Marta Guarda & Francesca Helm (ur.), *Sharing perspectives on English-medium instruction*, 167–194. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gürtler, Katherine & Elke Kronewald. 2015. Internationalization and English-medium instruction in German higher education. U Slobodanka Dimova, Anna Kristina Hultgren & Christian Jensen (ur.), *English-medium instruction in European higher education*, 89–114. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hahl, Kaisa, Heini-Marja Järvinen & Kalle Juuti. 2016. Accommodating to English-medium instruction in teacher education in Finland. *International Journal of Applied Linguistics* 26(3). 291–310.
- Hartman, Steven, Thomas Lavelle & Inger Wistedt. 2004. Learning through English in Swedish professional education. U Robert Wilkinson (ur.), *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, 137–146. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Healey, Nigel M. 2008. Is higher education in *really* 'internationalising'?. *Higher Education* 55. 333–355.
- Hellekjær, Glenn Ole. 2007. The implementation of undergraduate English-medium programs in Norway: An explorative case study. U Robert Wilkinson & Vera Zegers (ur.), *Researching content and language integration in higher education*, 68–81. Maastricht: Maastricht University Language Centre.
- Hellekjær, Glenn Ole. 2010. Lecture comprehension in English-medium higher education. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business* 23(45). 11–34.
- Heras, Arantxa & David Lasagabaster. 2015. The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research* 19(1). 70–88.

- Hillman, Sara & Emilio Ocampo Eibenschutz. 2018. English, super-diversity, and identity in the State of Qatar. *World Englishes* 37(2). 228–247.
- Hofstede, Geert. 2001. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Holmen, Anne. 2020. Integrating content and language: The role of other languages than English in an international university. U Slobodanka Dimova & Joyce Kling (ur.), *Integrating content and language in multilingual universities*, 37–50. Berlin: Springer.
- Hornberger, Nancy H. & Francis M. Hult. 2008. Ecological language education policy. U Bernard Spolsky & Francis M. Hult (ur.), *The handbook of educational linguistics*, 280–296. Oxford: Blackwell.
- Hu, Guangwei. 2009. The craze for English-medium education in China: Driving forces and looming consequences. *English Today* 25(4). 47–54.
- Huang, Yi-Ping. 2014. Teaching content via English: A qualitative case study of Taiwanese university instructors' instruction. *Foreign Language Studies* 20. 27–62.
- Huang, Yi-Ping. 2019. English-medium instruction in law and the humanities in higher education: The role of teacher identity. *Higher Education Research & Development* 38(6). 1183–1196.
- Hughes, Rebecca. 2008. Internationalisation of higher education and language policy: Questions of quality and equity. *Higher Education Management and Policy* 20(1). 111–128.
- Hult, Francis M. 2005. A case of prestige and status planning: Swedish and English in Sweden. *Current Issues in Language Planning* 6(1). 73–79.
- Hülmbauer, Cornelia, Heike Böhringer & Barbara Seidlhofer. 2008. Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe* 3. 25–36.
- Inbar-Lourie, Ofra & Smadar Donitsa-Schmidt. 2013. Englishization in an Israeli teacher education college: Taking the first steps. U Aintzane Doiz, David Lasagabaster & Juan Manuel Sierra (ur.), *English-medium instruction at universities: Global challenges*, 151–173. Bristol: Multilingual Matters.

- Ingvasdóttir, Hafdís & Birna Arnbjörnsdóttir. 2015. English in a new linguistic context: Implications for higher education. U Slobodanka Dimova, Anna Kristina Hultgren & Christian Jensen (ur.), *English-medium instruction in European higher education*, 137–155. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jeffrey, Susan Joyce Mary, María Dolores Rodríguez Melchor & Andrew Samuel Walsh. 2019. Linguistic requirements for students and staff on EMI undergraduate degrees at universities in the Community of Madrid. *European Journal of Language Policy* 11(1). 95–107.
- Jenkins, Jennifer. 2012. English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal* 66(4). 486–494.
- Jenkins, Jennifer. 2014. *English as a lingua franca in the international university. The politics of academic English language policy*. London: Routledge.
- Jensen, Christian, Louise Denver, Inger M. Mees & Charlotte Werther. 2013. Students' attitudes to lecturers' English in English-medium higher education in Denmark. *Nordic Journal of English Studies* 12(1). 87–112.
- Johnson, Keith. 2008. *Introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Kamaşak, Rifat, Kari Sahan & Heath Rose. 2020. Academic language-related challenges at an English-medium university. *Journal of English for Academic Purposes* 49. DOI: 10.1016/j.jeap.2020.100945
- Kang, Hyun-Sook. 2012. English-only instruction at Korean universities: Help or hindrance to higher learning?. *English Today* 28(1). 29–34.
- Kaplan, Robert B. & Robert B. Baldauf Jr. 1997. *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Klaassen, Renate G. 2001. *The international university curriculum: Challenges in English-medium engineering education*. Doktorska disertacija. Delft: Delft University of Technology.
- Klaassen, Renate G. & Erik de Graaff. 2001. Facing innovation: Preparing lecturers for English-medium instruction in a non-native context. *European Journal of Engineering Education* 26(3). 281–289.

- Kling, Joyce. 2015. "You try with a little humor and you just get on with it": Danish lecturers' reflections on English-medium instruction. U Slobodanka Dimova, Anna Kristina Hultgren & Christian Jensen (ur.), *English-medium instruction in European higher education*, 201–222. Berlin: Walter de Gruyter.
- Knapp, Annelie. 2011. When comprehension is crucial: Using English as a medium of instruction at a German university. U Annick De Houwer & Antje Wilton (ur.), *English in Europe today: Sociocultural and educational perspectives*, 51–70. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Knight, Jane. 2008. *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Knight, Jane & Hans de Wit. 2018. Internationalization of higher education: Past and future. *International Higher Education* 95. 2–4.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuteeva, Maria & John Airey. 2013. Disciplinary differences in the use of English in higher education: Reflections on recent language policy developments. *Higher Education* 67(5). 533–549.
- Kuteeva, Maria, Kathrin Kaufhold & Niina Hynninen. 2020. Introduction: Language perceptions and practices in multilingual universities. U Maria Kuteeva, Kathrin Kaufhold & Niina Hynninen (ur.), *Language perceptions and practices in multilingual universities*, 1–24. London: Palgrave Macmillan.
- Lantolf, James P. & Matthew E. Poehner. 2014. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- Lanvers, Ursula & Anna Kristina Hultgren. 2018. The Englishization of European education: Concluding remarks. *European Journal of Language Policy* 10(1). 147–152.
- Larsen, Sanne & Frank Jensen. 2020. Acknowledging the role of language in English medium instruction: Experiences from a pilot project intervention at University of Copenhagen. U Slobodanka Dimova & Joyce Kling (ur.), *Integrating content and language in multilingual universities*, 153–166. Berlin: Springer.

- Lasagabaster, David. 2015. Multilingual language policy: Is it becoming a misnomer at university level?. U Slobodanka Dimova, Anna Kristina Hultgren & Christian Jensen (ur.), *English-medium instruction in European higher education*, 115–134. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lasagabaster, David. 2022. Teacher preparedness for English-medium instruction. *Journal of English-Medium Instruction* 1(1). 48–64.
- Lasagabaster, David, Josep Maria Cots & Guzman Mancho-Barés. 2013. Teaching staff's views about the internationalisation of higher education: The case of two bilingual communities in Spain. *Multilingua* 32(6). 751–778.
- Lauridsen, Karen M. 2017. Professional development of international classroom lecturers. U Jennifer Valcke & Robert Wilkinson (eds.), *Integrating content and language in higher education. Perspectives on professional practice*, 25–37. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lei, Jun & Guangwei Hu. 2014. Is English-medium instruction effective in improving Chinese undergraduate students' English competence?. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 52(2). 99–126.
- Le Lièvre, Françoise. 2021. An ambivalent picture: The Englishization of higher education in France. U René Gabriëls & Robert Wilkinson (ur.), *The Englishization of higher education in Europe*, 96–119. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lewis, Gwyn, Bryn Jones & Colin Baker. 2012. Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 18(7). 641–654.
- Lewis, Richard D. 2007. *The cultural imperative: Global trends in the 21st century*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Lewis, Richard D. 2018. *When cultures collide: Leading across cultures*. Boston: Nicholas Brealey International.
- Liddicoat, Anthony J. 2016. Language planning in universities: Teaching, research and administration. *Current Issues in Language Planning* 17(3–4). 231–241.
- Ljosland, Ragnhild. 2007. English in Norwegian academia: A step towards diglossia?. *World Englishes* 26(4). 395–410.

- Lo, Yuen Yi. 2014. Collaboration between L2 and content subject teacher in CBI: Contrasting beliefs and attitudes. *RELC Journal* 45(2). 181–196.
- Lo, Yuen Yi. 2020. *Professional development of CLIL teachers*. Singapore: Springer.
- Macaro, Ernesto. 2015. English medium Instruction: Time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher* 24(2). 4–7.
- Macaro, Ernesto, Mustafa Akincioglu & Julie Dearden. 2016. English medium instruction in universities: A collaborative experiment in Turkey. *Studies in English Language Teaching* 4(1). 51–76.
- Macaro, Ernesto, Samantha Curle, Jack Pun, Jiangshan An & Julie Dearden. 2018. A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching* 51(1). 36–76.
- Macaro, Ernesto & Shuangmiao Han. 2019. English medium instruction in China's higher education: Teachers' perspectives of competencies, certification and professional development. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 14(4). 1–13.
- Macaro, Ernesto, Kari Sahan & Heath Rose. 2021. The profiles of English medium instruction teachers in higher education. *International Journal of Applied Linguistics* 31(3). 458–474.
- Mahboob, Ahmar. 2014. Meeting the challenges of English-medium higher education in Hong Kong. *International Review in Applied Linguistics in Language Teaching* 52(2). 183–203.
- Martinez, Ron & Karina Fernandes. 2020. Development of a teacher training course for English medium instruction for higher education professors in Brazil. U Maria del Mar Sánchez-Pérez (ur.), *Teacher training for English-medium instruction in higher education*, 125–152. Hershey, PA: IGI Global.
- Mauranen, Anna. 2007. Mind your language 1. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/comment/letters/mind-your-language-1/310557.article> (datum pristupa: 1. listopada 2020.).
- Mauranen, Anna. 2010. Features of English as a lingua franca in academia. *Helsinki English Studies* 6. 6–28.
- Mauranen, Anna. 2018. Conceptualising EFL. U Jennifer Jenkins, Will Baker & Martin Dewey (ur.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca*, 7–24. New York: Routledge.

- Mauranen, Anna, Niina Hynninen & Elina Ranta. 2010. English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes* 29(3). 183–190.
- Mazak, Catherine M. 2017. Introduction: Theorizing translanguaging practices in higher education. U Catherine M. Mazak & Kevin S. Carroll (ur.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies*, 1–10. Bristol: Multilingual Matters.
- McAllister, Julie, Marie-Françoise Narcy-Combes & Rebecca Starkey-Perret. 2012. Language teachers' perceptions of a task-based learning programme in a French university. U Ali Shehadeh & Christine A. Coombe (ur.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation*, 313–342. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- McCambridge, Laura & Taina Saarinen. 2015. "I know that the natives must suffer every now and then": Native/non-native indexing language ideologies in Finnish higher education. U Slobodanka Dimova, Anna Kristina Hultgren & Christian Jensen (ur.), *English-medium instruction in European higher education*, 291–316. Berlin: Walter de Gruyter.
- McCarty, Teresa L. 2011. Preface. U Teresa L. McCarty (ur.), *Ethnography and language policy*, xii–xiii. New York: Routledge.
- Mehtap-Smadi, Salime & Majid Hashemipour. 2011. In pursuit of an international education destination: Reflections from a university in a small island state. *Journal of Studies in International Education* 15(5). 409–428.
- Mellion, Michelle J. 2008. The challenge of changing tongues in business university education. U Robert Wilkinson & Vera Zegers (ur.), *Realizing content and language integration in higher education*, 212–227. Maastricht: Maastricht University.
- Migration Data Portal. 2020. *International students*. <https://www.migrationdataportal.org/> (datum pristupa: 5. lipnja 2021.).
- Miller, Lindsay. 2002. Towards a model for lecturing in a second language. *Journal of English for Academic Purposes* 1(2). 145–162.
- Molino, Alessandra, Slobodanka Dimova, Joyce Kling & Sanne Larsen. 2022. *The evolution of EMI research in European higher education*. London: Routledge.

- Morán Panero, Sonia. 2018. Global languages and lingua franca communication. U Jennifer Jenkins, Will Baker & Martin Dewey (ur.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca*, 556–569. New York: Routledge.
- Morton, Thomas. 2016. Content and language integrated learning. U Graham Hall (ur.), *The Routledge handbook of English language teaching*, 252–264. Abingdon: Routledge.
- Mueller Iyobe, Bethany & Jia Li. 2018. Factors for success and sustainability of an elective English-medium instruction program. U Annette Bradford & Howard Brown (ur.), *English-medium instruction in Japanese higher education: Policy, challenges and outcomes*, 225–237. Bristol: Multilingual Matters.
- Nguyen, Huong Thu, M. Obaidul Hamid & Karen Moni. 2016. English-medium instruction and self-governance in higher education: The journey of a Vietnamese university through the institutional autonomy regime. *Higher Education* 72(5). 669–683.
- Niño-Murcia, Mercedes. 2003. “English is like the dollar”: Hard currency ideology and the status of English in Peru. *World Englishes* 22(2). 121–142.
- O’Dowd, Robert. 2018. The training and accreditation of teachers for English medium instruction: An overview of practice in European universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(5). 553–563.
- Orduna-Nocito, Elena & Davinia Sánchez-García. 2022. Aligning higher education language policies with lecturers’ views on EMI practices: A comparative study of ten European universities. *System* 104. DOI: 10.1016/j.system.2021.102692
- Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD. 1999. *Quality and internationalisation in higher education*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/quality-and-internationalisation-in-higher-education_9789264173361-en#page4 (datum pristupa: 10. rujna 2021.).
- Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD. 2021. *Student mobility*. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41771&filter=all> (datum pristupa: 3. lipnja 2021.).
- Otten, Matthias. 2003. Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education* 7(1). 12–26.

- Ou, Amy Wanyu, Francis M. Hult & Michelle Mingyue Gu. 2022. Language policy and planning for English-medium instruction in higher education. *Journal of English-Medium Instruction* 1(1). 7–28.
- Ozer, Omer. 2020. English medium instruction at tertiary level in Turkey: A study of academics' needs and perceptions. *Journal of Higher Education and Science* 10(1). 88–95.
- Park, Joseph Sung-Yul & Lionel Wee. 2011. A practice-based critique of English as a lingua franca. *World Englishes* 30(3). 360–374.
- Pecorari, Diane. 2020. English medium instruction: Disintegrating language and content?. U Slobodanka Dimova & Joyce Kling (ur.), *Integrating content and language in multilingual universities*, 15–36. Berlin: Springer.
- Pecorari, Diane & Hans Malmström. 2018. At the crossroads of TESOL and English medium instruction. *TESOL Quarterly* 52(3). 497–515.
- Pessoa, Silvia, Ryan T. Miller & David Kaufer. 2014. Students' challenges and development in the transition to academic writing at an English-medium university in Qatar. *International Review in Applied Linguistics in Language Teaching* 52(2). 127–156.
- Phillipson, Robert. 2006. English, a cuckoo in the European higher education nest of languages?. *European Journal of English Studies* 10(1). 13–32.
- Ploettner, Joan Catherine. 2019. A critical look at teacher development for English-medium instruction. *Language Learning in Higher Education* 9(2). 263–287.
- Pulcini, Virginia & Sandra Campagna. 2015. Internationalisation and the EMI controversy in Italian higher education. U Slobodanka Dimova, Anna Kristina Hultgren & Christian Jensen (ur.), *English-medium instruction in European higher education*, 65–87. Berlin: Walter de Gruyter.
- Pun, Jack K.H. & Nathan Thomas. 2020. English medium instruction: Teachers' challenges and coping strategies. *ELT Journal* 74(3). 247–257.
- Rahman, Mohammad Mosiur & Manjet Kaur Mehar Singh. 2019. Language ideology of English-medium instruction in higher education: A case study from Bangladesh. *English Today* 36(4). 40–46.

- Raimes, Ann. 1985. What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly* 19(2). 229–258.
- Ricento, Thomas 2006. Language policy: Theory and practice – An introduction. U Thomas Ricento (ur.), *An introduction to language policy: Theory and method*, 10–23. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ricento, Thomas K. & Nancy H. Hornberger. 1996. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly* 30(3). 401–427.
- Rogier, Dawn. 2012. *The effects of English-medium instruction on language proficiency of students enrolled in higher education in the UAE*. Doktorska disertacija. Exeter: University of Exeter.
- Rose, Heath, Samantha Curle, Ikuya Aizawa & Gene Thompson. 2020. What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation. *Studies in Higher Education* 45(11). 2149–2161.
- Ruiz de Zarobe, Yolanda & Roy Lyster. 2018. Content and language integration in higher education: Instructional practices and teacher development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(5). 523–526.
- Sah, Pramod K. 2022. A research agenda for English-medium instruction: Conversations with scholars at the research fronts. *Journal of English-Medium Instruction* 1(1). 124–136.
- Sahan, Kari. 2020. ELF interactions in English-medium engineering classrooms. *ELT Journal* 74(4). 418–427.
- Saldaña, Johnny. 2009. *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Salomone, Rosemary. 2022. *The rise of English: Global politics and the power of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Santulli, Francesca. 2015. English in Italian universities: The language policy of PoliMI from theory to practice. U Slobodanka Dimova, Anna Kristina Hultgren & Christian Jensen (ur.), *English-medium instruction in European higher education*, 269–290. Berlin: Walter de Gruyter.

- Sánchez-García, Davinia. 2020. Internationalization through language and literacy in the Spanish- and English-medium education context. U Slobodanka Dimova & Joyce Kling (ur.), *Integrating content and language in multilingual universities*, 131–150. Berlin: Springer.
- Schmidt-Unterberger, Barbara. 2018. The English-medium paradigm: A conceptualisation of English-medium teaching in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(5). 527–539.
- Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schulman, Lee S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1). 1–23.
- Seidlhofer, Barbara. 2011. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, Barbara, Angelika Breiteneder & Marie-Luise Pitzl. 2006. English as a lingua franca in Europe: Challenges for applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 26. 3–34.
- Selvi, Ali Fuad. 2011. World Englishes in the Turkish sociolinguistic context. *World Englishes* 30(2). 182–199.
- Shohamy, Elana. 2006. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Shohamy, Elana. 2013. A critical perspective on the use of English as a medium of instruction at universities. U Aintzane Doiz, David Lasagabaster & Juan Manuel Sierra (ur.), *English-medium instruction at universities: Global challenges*, 196–210. Bristol: Multilingual Matters.
- Simpson, Tim. 2008. The proximal other: Globalization and the itinerant subject of intercultural communication research. U Lisa A. Flores, Mark P. Orbe & Brenda J. Allen (ur.), *Intercultural communication in a transnational world*, 1–31. Washington, D.C.: National Communication Association.
- Smith, Rebecca, Nicole C. Ralston, Zulema Naegele & Jacqueline Waggoner. 2020. Team teaching and learning: A model of effective professional development for teachers. *The Professional Educator* 43(1). 80–90.

- Spencer-Oatey, Helen & Daniel Dauber. 2019. Internationalisation and student diversity: Opportunities for personal growth or numbers-only targets?. *Higher Education* 78. 1035–1058.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. 2009. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard 2017. Language policy in education: Practices, ideology, and management. U Teresa L. McCarty & Stephen May (ur.), *Language policy and political issues in education*, 3–16. Berlin: Springer.
- Studer, Patrick & Aisha Siddiqa. 2021. English in Swiss higher education: The pragmatic way. U René Gabriëls & Robert Wilkinson (ur.), *The Englishization of higher education in Europe*, 121–142. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Swain, Merrill. 1995. Three functions of output in second language learning. U Guy Cook & Barbara Seidlhofer (ur.), *Principle and practice in applied linguistics*, 125–144. Oxford: Oxford University Press.
- TAEC EMI Handbook. 2019. TAEC Erasmus+ project (2017–2020). https://cip.ku.dk/english/projects-and-collaborations/taec/TAEC_Handbook_FEB_2020_NoEdit.pdf (datum pristupa: 19. srpnja 2020.).
- Taguchi, Naoko. 2014a. English-medium education in the global society. Introduction to the special issue. *International Review in Applied Linguistics in Language Teaching* 52(2). 89–98.
- Taguchi, Naoko. 2014b. Pragmatic socialization in an English-medium university in Japan. *International Review in Applied Linguistics in Language Teaching* 52(2). 157–181.
- Tamtam, Abdalmonem, Fiona Gallagher, Abdul G. Olabi & Sumsun Naher. 2012. A comparative study of the implementation of EMI in Europe, Asia and Africa. *Procedia – Social and Behavioural Sciences* 47. 1417–1425.
- Tange, Hanne. 2010. Caught in the Tower of Babel: University lecturers' experiences with internationalisation. *Language and Intercultural Communication* 10(2). 137–149.

- Tatzl, Dietmar. 2011. English-medium masters' programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges. *Journal of English for Academic Purposes* 10(4). 252–270.
- Thøgersen, Jacob & John Airey. 2011. Lecturing undergraduate science in Danish and in English: A comparison of speaking rate and rhetorical style. *English for Specific Purposes* 30(3). 209–221.
- Tollefson, James W. 2006. Critical theory in language policy. U Thomas Ricento (ur.), *An introduction to language policy: Theory and method*, 42–59. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Tollefson, James W. 2012. Critical issues in language policy in education. U James W. Tollefson (ur.), *Language policies in education: Critical issues*, 2–10. New York: Routledge.
- Tollefson, James W. & Amy B.M. Tsui. 2014. Language diversity and language policy in educational access and equity. *Review of Research in Education* 38(1). 189–214.
- Tong, Fuhui & Qing Shi. 2012. Chinese-English bilingual education in China: A case study of college science majors. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(2). 165–182.
- Tri, Dang H. & Christo Moskovsky. 2019. English-medium instruction in Vietnamese higher education: A ROAD-MAPPING perspective. *Issues in Educational Research* 29(4). 1330–1347.
- Tsui, Amy B.M. & James W. Tollefson. 2004. The centrality of medium-of-instruction policy in sociopolitical processes. U James W. Tollefson & Amy B.M. Tsui (ur.), *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?*, 1–18. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tsui, Cynthia. 2017. EMI teacher development programs in Taiwan. U Wenli Tsou & Shin-Mei Kao (ur.), *English as a medium of instruction in higher education: Implementations and classroom practices in Taiwan*, 165–182. Berlin: Springer.
- Tsuneyoshi, Ryoko. 2005. Internationalization strategies in Japan. The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English. *Journal of Research in International Education* 4(1). 65–86.

- Turner, Joan. 2011. *Language in the academy: Cultural reflexivity and intercultural dynamics*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ur, Penny. 2012. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valcke, Jennifer, Nashwa Nashaat-Sobhy, Davinia Sánchez-García & Julie Walaszczyk. 2022. Teacher development to mediate global citizenship in English-medium education contexts. *Journal of English-Medium Instruction* 1(1). 65–84.
- Valcke, Jennifer & Victor Pavón. 2015. A comparative study on the use of pronunciation strategies for highlighting information in university lectures. U Robert Wilkinson & Mary Louise Walsh (ur.), *Integrating content and language in higher education. From theory to practice*, 323–341. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Van Note Chism, Nancy. 2007. *Peer review of teaching: A sourcebook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Parijs, Philippe. 2021. Englishization as trap and lifeline. U René Gabriëls & Robert Wilkinson (ur.), *The Englishization of higher education in Europe*, 355–367. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- van Splunder, Frank. 2021. Higher education in Flanders: English as the ‘other’ language. U René Gabriëls & Robert Wilkinson (ur.), *The Englishization of higher education in Europe*, 37–56. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- van Wyk, Arlys. 2014. English-medium education in a multilingual setting: A case in South Africa. *International Review in Applied Linguistics in Language Teaching* 52(2). 205–220.
- Vinke, Adriana A., Joke Snippe & Wim Jochems. 1998. English-medium content courses in non-English higher education: A study of lecturer experiences and teaching behaviours. *Teaching in Higher Education* 3(3). 383–394.
- Vodopija-Krstanović, Irena. 2011. NESTs versus non-NESTs: Rethinking English-language teacher identities. U Julia Hüttner, Barbara Mehlmauer-Larcher, Susanne Reichl & Barbara Schiftner (ur.), *Theory and practice in EFL teacher education: Bridging the gap*, 207–227. Bristol: Multilingual Matters.

- Vodopija-Krstanović, Irena & Maja Brala-Vukanović. 2015. Developing intercultural competence at an English department in Croatia: Identifying current status, challenges, and opportunities. U Eliza J. Nash, Nevin C. Brown & Lavinia Bracci (ur.), *Intercultural horizons: Intercultural competence: Key to the new multicultural societies of the globalized world*, 135–154. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Vodopija-Krstanović, Irena & Valentina Janjetić. 2015. Implicit (English) language policy in higher education: Insights from three universities. U Kristina Cergol Kovačević & Sanda Lucija Udier (ur.), *Multidisciplinary approaches to multilingualism. Proceedings from the CALS conference 2014*, 168–183. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vygotsky, Lev S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang, Changmi. 2021. The relationship between teachers' classroom English proficiency and their teaching self-efficacy in an English medium instruction context. *Frontiers in Psychology* 12. 1–9.
- Wedell, Martin. 2009. *Planning for educational change: Putting people and their contexts first*. London: Continuum.
- Werther, Charlotte, Louise Denver, Christian Jensen & Inger M. Mees. 2014. Using English as a medium of instruction at university level in Denmark: The lecturer's perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35(5). 443–462.
- Wilkinson, Robert. 2008. English-taught study courses: Principles and practice. U Claus Gnutzmann (ur.), *English in academia: Catalyst or barrier?*, 169–182. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wilkinson, Robert. 2013. English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls. U Aintzane Doiz, David Lasagabaster & Juan Manuel Sierra (ur.), *English-medium instruction at universities: Global challenges*, 3–24. Bristol: Multilingual Matters.
- Wilkinson, Robert. 2014. Contrasting attitudes towards a bilingual institutional language policy under internationalization. *Fachsprache* 36(1–2). 11–29.
- Wilkinson, Robert. 2017. Trends and issues in English-medium instruction in Europe. U Katherine Ackerley, Marta Guarda & Francesca Helm (ur.), *Sharing perspectives on English-medium instruction*, 35–75. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Wilkinson, Robert. 2018. Content and language integration at universities? Collaborative reflections. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(5). 607–615.
- Wilkinson, Robert & René Gabriëls. 2021. Introduction: The tension between monolingualism and multilingualism. U René Gabriëls & Robert Wilkinson (ur.), *The Englishization of higher education in Europe*, 11–36. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wilkinson, Robert & Mary Louise Walsh. 2015. Introduction. U Robert Wilkinson & Mary Louise Walsh (ur.), *Integrating content and language in higher education. From theory to practice*, 9–17. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wingate, Ursula. 2015. *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Yang, Rui. 2002. University internationalisation: Its meaning, rationales and implications. *Intercultural Education* 13(1). 81–95.
- Yuan, Rui. 2020. Promoting EMI teacher development in EFL higher education contexts: A teacher educator's reflections. *RELC Journal* 51(2). 309–317.
- Zhang, Zhiguo. 2018. English-medium instruction policies in China: Internationalisation of higher education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39(6). 542–555.

Bilješke o autoricama

Branka Drljača Margić izvanredna je profesorica na Odsjeku za anglistiku Filozofskoga fakulteta u Rijeci i predstojnica Katedre za engleski jezik i primijenjenu lingvistiku. Također, gostujuća je profesorica na Sveučilištu u Torinu (*Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne*). Diplomirala je engleski jezik i književnost i hrvatski jezik i književnost na Filozofskome fakultetu u Rijeci te doktorirala u području filologije (jezikoslovlje) na Filozofskome fakultetu u Zagrebu. Tijekom doktorskoga studija bila je gostujuća istraživačica na Sveučilištu u Londonu (*School of Languages, Linguistics and Film, Queen Mary*) kao stipendistica zaklade *British Scholarship Trust*, koja joj je 2010. godine dodijelila nagradu za istraživanje provedeno u Ujedinjenome Kraljevstvu. Dobitnica je i nagrade Sveučilišta u Rijeci za nastavnu izvrsnost. Usavršavala se u okviru mnogobrojnih jezikoslovnih škola, radionica i seminara u Hrvatskoj i inozemstvu te organizirala više od deset radionica i okruglih stolova. Mentorira završne, diplomske i doktorske radove. Suvoditeljica je programa cjeloživotnoga obrazovanja *Jezično usavršavanje nastavnika za EJVIN*.

Njezini su znanstveni interesi engleski kao jezik visokoškolske nastave (EJVIN), engleski kao globalni jezik i jezični stavovi. Objavila je više od trideset znanstvenih radova u domaćim i inozemnim publikacijama, među kojima su i znanstveni časopisi u prvome kvartilu (Q1). Suautorica je znanstvene monografije *Uncovering English-medium instruction: Glocal issues in higher education* (2017) i priručnika *TAEC EMI Handbook* (2019). Bila je članica izvršnoga odbora Erasmus+ projekta *Transnational Alignment of English Competences for University Lecturers* (TAEC), voditeljica međunarodnoga znanstvenoistraživačkog projekta *Istraživanje preduvjeta za implementaciju engleskoga kao jezika visokoškolske nastave* te suvoditeljica znanstveno-stručnoga projekta *Internacionalizacija studijskih programa* Sveučilišta u Rijeci. Usto bila je suradnica na još devet nacionalnih i međunarodnih znanstvenoistraživačkih i razvojnih projekata. Izlagala je na trideset i sedam međunarodnih znanstvenih skupova te održala pet pozvanih predavanja u Hrvatskoj i inozemstvu. Glavna je urednica međunarodnoga znanstvenog časopisa *International Letters of Social and Humanistic Sciences*. Bila je predsjednica organizacijskoga i programskoga odbora međunarodnoga znanstvenog skupa *EMI Practices in Europe* na Sveučilištu u Kopenhagenu (2019) te članica organizacijskoga i/ili programskoga odbora jedanaest međunarodnih znanstvenih skupova. Članica je nekoliko međunarodnih znanstvenih i strukovnih udruženja te Centra za jezična istraživanja pri Filozofskome fakultetu u Rijeci. Aktivna je u popularizaciji znanosti.

Irena Vodopija-Krstanović izvanredna je profesorica na Odsjeku za anglistiku Filozofskoga fakulteta u Rijeci i gostujuća profesorica na Sveučilištu u Klagenfurtu. Diplomirala je engleski jezik i književnost i francuski jezik i književnost na Filozofskome fakultetu u Zagrebu, magistrirala na *SIT Graduate Institute* u Vermontu (SAD) i doktorirala na Sveučilištu u Klagenfurtu (Austrija). Na Odsjeku za anglistiku nositeljica je svih obveznih kolegija iz područja metodike nastave engleskoga jezika. Na Filozofskome fakultetu u Rijeci obnašala je dužnost prodekanice za nastavu i studente, pročelnice Odsjeka za anglistiku te predstojnice Katedre za engleski jezik i primijenjenu lingvistiku. Članica je Ispitnoga povjerenstva za polaganje stručnih ispita za nastavnike engleskoga jezika pri Agenciji za odgoj i obrazovanje, Povjerenstva za program mobilnosti Erasmus na Sveučilištu u Rijeci, Povjerenstva za evaluaciju statusa znanstvene, znanstveno-nastavne i stručne baze Sveučilišta u Rijeci te radne skupine u okviru programa *YUFE Student Journey*. Također, članica je nekoliko međunarodnih znanstvenih udruženja, a bila je i članica više od deset organizacijskih i/ili programskih odbora međunarodnih znanstvenih skupova.

Dosad je objavila više o trideset znanstvenih radova. Suautorica je znanstvene knjige *Uncovering English-medium instruction: Glocal issues in higher education* te suurednica dviju uredničkih knjiga. Izlagala je na više od trideset međunarodnih skupova i održala deset pozvanih predavanja. Članica je uredničkoga odbora časopisa *Metodički vidici* i uredničkoga savjeta časopisa *Strani jezici*. Bila je suvoditeljica Erasmus+ projekta *Effective Use of the EPOSTL by Student Teachers of English* (EFUESTE) i projekta Sveučilišta u Rijeci *Internacionalizacija studijskih programa*. Usto bila je istraživačica na Erasmus+ projektu *Transnational Alignment of English Competences for University Lecturers* (TAEC) i na projektu Sveučilišta u Rijeci *Istraživanje preduvjeta za implementaciju engleskoga kao jezika visokoškolske nastave*. Suradivala je također na sveučilišnom interdisciplinarnom projektu *Psihološke promjene bolesnika s akutizacijom kroničnog zatajivanja srca tijekom COVID-19 epidemije*. Članica je upravnoga odbora pri *COST Action – European Network on International Student Mobility: Connecting Research and Practice*. Suvoditeljica je programa cjeloživotnoga obrazovanja *Jezično usavršavanje nastavnika za EJVIN*. Njezina su područja istraživanja engleski kao jezik visokoškolske nastave (EJVIN), engleski kao međunarodni jezik, poučavanje engleskoga jezika, međukulturna komunikacija i CLIL.

