

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA SOCIOLOGIJO**

**OCENA NAPREDKA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI UČENCEV
PRISELJENCEV PO 30-URNEM JEZIKOVNEM TEČAJU
(SOCIOLOŠKI IN JEZIKOSLOVNI VIDIKI)**

DIPLOMSKO DELO

Mentorja: red. prof. dr. Marko Stabej

red. prof. dr. Avgust Lešnik

Ana KURE

Ljubljana, marec 2010

Izvleček

Ključne besede: migracije, integracijska politika, slovenščina kot drugi/tuji jezik, učenci migranti, medkulturnost, učenje jezika, sporazumevalna zmožnost, testna performanca, testiranje jezika.

Sodobna migracijska gibanja doživljajo nove pojave in trende (globalizacija, diferenciacija, feminizacija, politizacija migracij, povečanje števila migrantov), ki jih razlikujejo od preteklih (Medved 1998: 11) ter povečujejo etnično, nacionalno in kulturno raznolikost nacionalnih držav (Verlič 2000: 1119). Slovenija je le ena od (zahodnih) držav, ki se zaradi omenjenih procesov sooča z vprašanjem sobivanja različnih skupnosti in s tem različnih kultur, jezikov in veroizpovedi (Vladić 2007: 5). Ob procesih globalizacije in mobilnosti ter ob hkratnem poudarjanju jezikovne in kulturne raznolikosti postaja učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika vse pogostejše ter vedno bolj potrebno. V diplomskem delu izhajam iz razmišljanj, da je znanje slovenščine za priseljence nujno za vključevanje v slovensko družbo. Skušala sem predstaviti sodobno slovensko jezikovno situacijo kot vidik slovenskega jezikovnega načrtovanja. Jezikovno načrtovanje za slovenščino kot drugi/tuji jezik v ožjem smislu pomeni zagotavljanje pogojev za to, da govorniki drugih jezikov usvajajo jezikovno zmožnost v slovenščini, in za to, da se lahko sporazumevajo z usvojeno zmožnostjo slovenščine (Stabej 2004: 9). Jezikovna in socialna integracija sta med seboj povezani in recipročni, zaradi česar je potrebno poskrbeti za ustrezno in funkcionalno vključevanje priseljencev v večinsko družbo. To pa je vedno kompleksno in večdimenzionalno dogajanje, saj gre za dvosmerni proces, ki zahteva soglasja in prilagajanja tako s strani večinske družbe kot s strani priseljencev (Bešter 2003: 3; Roter 2004: 201; Vladić 2007: 7). Vprašanje integracije ob hkratnem ohranjanju etničnih posebnosti »novih« narodnih skupnosti vsekakor predstavlja za sodobno slovensko družbo velik izziv (Komac 2007: 2). Pozornost je v diplomskem delu usmerjena na otroke priseljence, ki se vsako leto vključujejo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, slovenščina pa je za njih drugi/tuji jezik. Posledica njihovega pomanjkljivega znanja oz. neznanja slovenščine so številne težave: predvsem ti otroci težje sledijo pouku in drugemu dogajanju v šoli oziroma se slabše vključujejo v širše socialno okolje (Knez 2008: 155–56). V empiričnem delu diplomske naloge sem izvedla raziskavo, katere namen je bil oceniti napredek jezikovne zmožnosti učencev priseljencev po 30-urnem

jezikovnem tečaju, upoštevajoč naslednje dejavnike: prvi jezik, starost in spol otrok migrantov, čas bivanja otrok v Sloveniji ter pogostost udeležbe na tečaju. Razmislek o jezikovnem znanju nas postavlja pred problem merljivosti oz. merjenja tega znanja. Uporaba jezikovnih testov za takšno merjenje je sicer ena od najbolj uporabnih metod, vprašanje pa je, ali je tudi dovolj zanesljiva. Testna situacija je namreč vedno do neke mere nenaravna, skonstruirana in ne odslkava dejanske, avtentične rabe jezika (Pirih Svetina 2005: 31). Kljub temu se je zdelo smiselno testirati jezikovni napredek učencev priseljencev, saj je s tako povratno informacijo mogoče bolje spoznati proces usvajanja slovenščine kot drugega/tujega jezika in hkrati bolje oziroma uspešneje načrtovati tečaje slovenščine.

Abstract

Key words: migration, integration policy, Slovene as a second/foreign language, migrant students, interculturality, language learning, possibility of communication, test performance, language testing.

Modern migration movements are experiencing new phenomena and trends (globalization, differentiation, feminization, migrations politicization, increase in the number of migrants), distinguishing them from the past ones (Medved 1998: 11) and increasing ethnical, national and cultural diversity of national countries (Verlič 2000: 1119). Slovenia is only one of the (western) countries dealing with the issue of co-existence of different communities and thus different cultures, languages and religions due to mentioned processes (Vladić 2007: 5). At the processes of globalization and mobility and simultaneous emphasizing of language and cultural diversity, learning of Slovene as a second/foreign language is becoming more and more frequent and necessary. My thesis is based on thinking that knowledge of Slovene is essential for migrants in order to integrate in the Slovene society. The thesis tries to present modern language situation as the aspect of Slovene language planning. Language planning for Slovene as a second/foreign language in the strict sense means providing for conditions so that the speakers of other languages adopt a language possibility in Slovene as well as they can communicate with the adopted possibility of Slovene (Stabej 2004: 9). Language and social integration are interconnected and reciprocal. For this reason it is necessary to provide for an adequate and functional integration of immigrants in the majority society. However, this is always a complex and multi-dimensional process because it is a two-direction process requiring agreement and adaptation by majority society as well as the immigrants (Bešter 2003: 3; Roter 2004: 201; Vladić 2007: 7). The question of integration at simultaneous preserving of ethnical particularities of »new« national communities represents a great challenge for modern Slovene (Komac 2007: 2). In the thesis, attention is paid to the children of immigrants who every year take part in the Slovene educational system and Slovene is their second/foreign language. The consequences of their bad knowledge or lack of knowledge are several problems: these children find especially hard to follow the lesson or other events in the school or they even harder integrate in broader social environment (Knez 2008: 155–156). In the empirical part of the thesis there is a research whose purpose is to evaluate the progress

of language possibility of migrant students after taking part at a 30-hour-long language course, by taking in consideration the following factors: first language, age and gender of migrant children, duration of stay of children in Slovenia and frequency of participation at the course. Reflection on the linguistic knowledge confronts us with a problem on measurability or measuring of this knowledge. Applying language tests for such measuring is one of the most useful methods, which does not mean it is also reliable enough. Test situation is always to some extent unnatural, structured and does not reflect the actual and authentic use of language (Pirih Svetina 2005: 31). In spite of that it seemed reasonable to test the progress of language possibility of migrant students, because such a return information gives an opportunity to know the process of learning of Slovene as a second/foreign language better and at the same time better and more effective planning of Slovene courses.

KAZALO VSEBINE

1. Uvod	9
2. Migracije	13
2.1 Načela migracijske politike Republike Slovenije	15
3. Slovenščina kot drugi/tuji jezik	19
3.1 Formalnopravna podlaga jezikovnega načrtovanja za slovenščino kot drugi/tuji jezik	21
3.1.1 Slovenska zakonodaja	21
4. Otroci migranti	24
4.1 Jezikovna integracija otrok priseljencev v Sloveniji v času skupne države Jugoslavije	25
4.2 Slovenščina po osamosvojitvi	26
4.2.1 Opredelitev otrok, učencev in dijakov migrantov	27
4.2.2 Integracija otrok, učencev in dijakov migrantov	30
4.2.2.1 MEDNARODNI DOKUMENTI S PODROČJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK, UČENCEV IN DIJAKOV MIGRANTOV	32
4.2.2.2 SLOVENSKE ZAKONSKE PODLAGE	32
5. Multikulturalizem in medkulturnost	35
5.1 Medkulturna jezikovna komunikacija	37
6. Prvi, drugi, tuji jezik	41
6.1 Usvajanje in učenje jezika	43
6.1.1 Usvajanje prvega jezika	44
6.1.2 Usvajanje drugega jezika	45
6.1.2.1 DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA USVAJANJE DRUGEGA JEZIKA	46
6.1.2.1.1 STAROST	47
6.1.2.1.2 OSEBNOSTNE LASTNOSTI	48
6.1.2.1.3 JEZIKOVNA NADARJENOST	49
6.1.2.1.4 MOTIVACIJA	49
6.1.2.1.5 KOGNITIVNI SLOG	51
6.1.2.2 TEORIJE IN MODELI UČENJA/USVAJANJA DRUGEGA JEZIKA	51
6.1.3 Podobnosti in razlike med procesoma usvajanja prvega in drugega jezika	52
7. Sporazumevalna zmožnost	55
7.1 Jezikovna in testna performanca	61
8. Merjenje in testiranje jezika	63
8.1 Test	63
8.1.1 Namen jezikovnih testov	64
8.1.2 Merske značilnosti testa	65
8.1.3 Dejavniki, ki vplivajo na zanesljivost rezultatov testov in veljavnost njihove interpretacije	67
9. Povzetek teoretičnega dela	68
10. Empirični del	71
10.1 Metodološki okvir raziskave	71
10.1.1 Delovno okolje	71
10.1.2 Tečaj slovenskega jezika	71
10.1.3 Vzorec za raziskavo	73
10.1.4 Raziskovalna metoda	76
10.1.4.1 PREDSTAVITEV TESTNEGA INSTRUMENTA	78
10.2 Predstavitev in interpretacija rezultatov	85
10.2.1 Spolna struktura udeležencev tečaja – predstavitev in interpretacija rezultatov	86

10.2.1.1 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA GOVORJENIH BESEDIL ...	87
10.2.1.2 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA ZAPISANIH BESEDIL	88
10.2.1.3 OCENA NAPREDKA PRI TVORJENJU PISNEGA BESEDILA	89
<i>10.2.2 Starostna struktura udeležencev tečaja – predstavitev in interpretacija rezultatov</i>	89
10.2.2.1 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA GOVORJENIH BESEDIL ...	90
10.2.2.2 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA ZAPISANIH BESEDIL	91
10.2.2.3 OCENA NAPREDKA PRI TVORJENJU PISNEGA BESEDILA	92
<i>10.2.3 Jezikovno ozadje udeležencev tečaja – predstavitev in interpretacija rezultatov</i>	92
10.2.3.1 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA GOVORJENIH BESEDIL ...	93
10.2.3.2 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA ZAPISANIH BESEDIL	94
10.2.3.3 OCENA NAPREDKA PRI TVORJENJU PISNEGA BESEDILA	95
<i>10.2.4 Čas bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji – predstavitev in interpretacija rezultatov</i>	95
10.2.4.1 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA GOVORJENIH BESEDIL ...	96
10.2.4.2 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA ZAPISANIH BESEDIL	97
10.2.4.3 OCENA NAPREDKA PRI TVORJENJU PISNEGA BESEDILA	98
<i>10.2.5 Udeležba priseljencev, vključenih v raziskavo, na tečaju – predstavitev in interpretacija rezultatov</i>	98
10.2.5.1 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA GOVORJENIH BESEDIL ...	99
10.2.5.2 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA ZAPISANIH BESEDIL	100
10.2.5.3 OCENA NAPREDKA PRI TVORJENJU PISNEGA BESEDILA	101
<i>10.2.6 Napredek jezikovne zmožnosti – predstavitev in interpretacija rezultatov</i>	101
10.2.6.1 OCENA NAPREDKA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI GLEDE NA SPOLNO STRUKTURO UDELEŽENCEV TEČAJA.....	102
10.2.6.2 OCENA NAPREDKA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI GLEDE NA STAROSTNO STRUKTURO UDELEŽENCEV TEČAJA.....	103
10.2.6.3 OCENA NAPREDKA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI GLEDE NA JEZIKOVNO OZADJE UDELEŽENCEV TEČAJA	104
10.2.6.4 OCENA NAPREDKA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI GLEDE NA ČAS BIVANJA PRISELJENCEV, VKLJUČENIH V RAZISKAVO, V SLOVENIJI	105
10.2.6.5 OCENA NAPREDKA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI GLEDE NA UDELEŽBO PRISELJENCEV, VKLJUČENIH V RAZISKAVO, NA TEČAJU	106
10.4 Preveritev predpostavke	106
10.5 Sklepne ugotovitve	108
11. Zaključek	111
12. Literatura	117
13. Priloge	122
13.1 Priloga 1: Prvi test za mlajše udeležence.....	122
13.2 Priloga 2: Prvi test za starejše udeležence.....	127
13.3 Priloga 3: Drugi test za mlajše udeležence.....	132
13.4 Priloga 4: Drugi test za starejše udeležence	137
13.5 Priloga 5: Poslušano besedilo pri prvem delu prvega testa	142
13.6 Priloga 6: Poslušano besedilo pri prvem delu drugega testa	143

KAZALO TABEL

Tabela 1: Zakonsko predvidena možnost učenja slovenščine za otroke migrante.....	34
Tabela 2: Podobnosti in razlike med procesoma usvajanja prvega in drugega jezika	52

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Napredek razumevanja govornih besedil glede na spolno strukturo vzorca.....	87
Graf 2: Napredek razumevanja zapisanih besedil glede na spolno strukturo vzorca.....	88
Graf 3: Napredek pri tvorjenju pisnega besedila glede na spolno strukturo vzorca	89
Graf 4: Napredek razumevanja govornih besedil glede na starostno strukturo vzorca.....	90
Graf 5: Napredek razumevanja zapisanih besedil glede na starostno strukturo vzorca.....	91
Graf 6: Napredek pri tvorjenju pisnega besedila glede na starostno strukturo vzorca.....	92
Graf 7: Napredek razumevanja govornih besedil glede na jezikovno ozadje vzorca.....	93
Graf 8: Napredek razumevanja zapisanih besedil glede na jezikovno ozadje vzorca.....	94
Graf 9: Napredek pri tvorjenju pisnega besedila glede na jezikovno ozadje vzorca	95
Graf 10: Napredek razumevanja govornih besedil glede na čas bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji	96
Graf 11: Napredek razumevanja zapisanih besedil glede na čas bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji	97
Graf 12: Napredek pri tvorjenju pisnega besedila glede na čas bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji.....	98
Graf 13: Napredek razumevanja govornih besedil glede na udeležbo na tečaju	99
Graf 14: Napredek razumevanja zapisanih besedil glede na udeležbo na tečaju.....	100
Graf 15: Napredek pri tvorjenju pisnega besedila glede na udeležbo na tečaju	101
Graf 16: Napredek jezikovne zmožnosti glede na spolno strukturo udeležencev tečaja.....	102
Graf 17: Napredek jezikovne zmožnosti glede na starostno strukturo udeležencev tečaja....	103
Graf 18: Napredek jezikovne zmožnosti glede na jezikovno ozadje vzorca	104
Graf 19: Napredek jezikovne zmožnosti glede na čas bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji	105
Graf 20: Napredek jezikovne zmožnosti glede na udeležbo na tečaju.....	106

KAZALO SLIK

Slika 1: Shema sporazumevalne zmožnosti po Canale in Swain (po Pirih Svetina 2005: 27) .56	
Slika 2: Razvejanost sporazumevalne zmožnosti po Bachman (1990: 87) in I. Ferbežar (1996/1997: 283).....	58

1. Uvod

Jezik ima v življenju vsakega posameznika pomembno vlogo. Na oblikovanje njegove osebnosti vpliva v postopkih identifikacije bodisi kot sredstvo njegovega mišljenja in čustvovanja, interpretacije in prenosa misli ali kot gibalno njegovega vpliva na dogajanje v zunanjem svetu (Čok 2005: 23). V sodobni družbi, ki jo zaznamujejo procesi globalizacije in mobilnosti (Ferbežar, Pirih Svetina 2004: 17), pa se vse pogosteje srečujemo s situacijami, ko prvi jezik za uspešno vključevanje v okolje ne zadostuje in torej od nas ali od ljudi, s katerimi prihajamo v stik, zahtevajo uporabo drugega/tujega jezika.

Procesi globalizacije in mobilnosti povečujejo jezikovno in kulturno pestrost nacionalnih držav (Verlič 2000: 1119; Vladić 2007: 5). Jezikovna in kulturna raznolikost je bogastvo, ki ga poskušajo strategije evropskih integracij ohraniti in zaščititi (Čok 2005: 23). Ob omenjenih procesih postaja učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika vse pogostejše, privlačnejše ter vedno bolj potrebno – za tujce, ki se slovenščine učijo in se med seboj razlikujejo po predznanju in po motivaciji (interesih in potrebah), ki jih vodi pri učenju, za vse, ki se s tem področjem strokovno ukvarjamo, navsezadnje pa tudi za slovensko družbo v celoti, saj se njeni pripadniki bolj ali manj jasno zavedajo obstoja slovenščine kot drugega/tujega jezika in imajo do tujih govorcev slovenščine oz. do njihovega jezikovnega vedénja tudi določena pričakovanja (Ferbežar, Pirih Svetina 2004: 17).

Učenje in raba jezikov (prvega, drugega, tujega) nimata le uporabnih razsežnosti. Jezik je sredstvo, ki omogoča sporazumevanje med posamezniki, sporazumevanje pa odpira pot do strpnosti in sožitja med posamezniki in skupinami, ki želijo skupaj uresničevati enake ali podobne cilje. Sporazumevanje med ljudmi bi bilo mogoče tudi z uporabo enega samega sporazumevalnega koda – s tem bi se odnosi in komunikacija med posameznimi udeleženci v procesih sodelovanja, združevanja in izmenjave družbenih vlog po eni strani lahko izboljšala oziroma olajšala in povečala, neposredno pa bi to ogrozilo manj razširjene jezike in posamezne kulture in kulturne danosti. Jezikovno načrtovanje poskuša reševati vprašanje položaja in obstoja posameznega jezika ali njegove zvrsti v primerih praks jezikovnega stikanja, kjer je urejanje teh praks željeno ali nujno. Teorije jezikovnega načrtovanja vključujejo družbene, ekonomske in politične razsežnosti vpliva zunanjih dejavnikov na

posameznika, ki izbira in uporablja določen jezikovni kod. V tej izbiri je poleg njegove volje odločilna politična in družbena občutljivost skupnosti do uporabe posameznega jezika v stiku z drugimi jeziki. V medsebojnih vplivanjih zunanjih dejavnikov na zavest in voljo posameznika se ob uporabi jezika oblikujeta tudi njegova narodnostna in kulturna identiteta (Čok 2005: 24).

Tema diplomske naloge je pridobivanje jezikovne zmožnosti otrok priseljencev, pri čemer se odpirajo številna vprašanja, kot so na primer: kdo je tisti, ki lahko presoja o tem, kaj je sprejemljivo jezikovno znanje in kaj ne, kaj sploh pomeni znati jezik, katera merila upoštevati za ocenjevanje napredovanja znanja otrok priseljencev, kako opredeliti čas oz. obdobje, ki naj bi bilo namenjeno prilagajanju otroka na slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, v kolikšni meri upoštevati dejavnike, ki vplivajo na usvajanje drugega jezika itn. Med različnimi uveljavljenimi načini pridobivanja jezikovnega znanja (internet, učenje iz okolja, seminarji, lektorati, samoučenje s pomočjo učbenikov, delovnih zvezkov, knjig, priročnikov ipd.) je zelo pogosta, razširjena, poznana in uveljavljena tečajna oblika učenja jezika. V okviru usvajanja/učenja jezika, natančneje pri testnem ocenjevanju dosežene jezikovne zmožnosti, predstavlja veliko težavo že sama testna situacija, ki je vedno do neke mere nenaravna, skonstruirana in ne odslikava dejanske, avtentične rabe jezika (Pirih Svetina 2005: 31). Vendar pa je to težavo mogoče kompenzirati z vrsto ukrepov, poleg tega pa je pomembno dejstvo, da se testiranje napredka razlikuje od testiranja »končnega« znanja na neki stopnji, ki ima ponavadi tudi pomembne družbene posledice, npr. certifikat znanja za določen namen ipd.

Učenci priseljenci so heterogena skupina, vendar pa jim je skupno (vsaj) to, da prihajajo iz drugačnega jezikovnega in kulturnega okolja (Vladić 2007: 2). Za skupno diplomsko delo (sociološki in jezikoslovni vidiki) sem se odločila, ker je za razvoj ustrezne sporazumevalne zmožnosti otrok priseljencev, ki bi jim omogočala uspešno vključevanje v slovensko družbo, pomembno tako razvijanje jezikovne zmožnosti (s tem mislim predvsem na to, da usvojijo oz. se naučijo zadostnega nabora besedišča, slovničnih in sporazumevalnih vzorcev za uspešno sporazumevanje v vrtčevskem/šolskem oz. socialnem okolju), kot tudi socialne zmožnosti (pri tem mislim na zmožnost izražanja mnenj, želja, namer oz. ustreznega reagiranja na želje drugih). Izhodišče socioloških razmišljanj je, da je učenje jezika hkrati socializacijski proces, prilagajanje novim življenjskim okoliščinam in govornim položajem ter da se slovenščina kot

drugi/tuji jezik loči od slovenščine kot prvega jezika po načinu družbenega delovanja. Izhodišče jezikoslovnih razmišljanj je, da je znanje slovenščine za priseljence nujno za vključevanje v slovensko družbo.

Zavest o narodni pripadnosti in odnos do lastnega jezika (odnos do drugih jezikov) pomembno vplivata na cilje, ki si jih posameznik postavi v jezikovnem učenju. Na tej zavesti se s pomočjo jezikovnih sposobnosti in kulturne osveščenosti oblikujejo odnosi med jezikovnimi in etničnimi skupnostmi, ki živijo v istem družbenem okolju (Čok 2005: 33).

V teoretičnem delu diplomske naloge bom predstavila migracije in načela migracijske politike Republike Slovenije. Predstavila bom slovenščino kot drugi/tuji jezik, ki je postala ena od temeljnih sestavin sodobne slovenske jezikovne situacije in s tem tudi slovenskega jezikovnega načrtovanja (Stabej 2004: 5). Predstavila bom otroke migrante in njihovo integracijo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem ter težave in potrebe, s katerimi se ob tem srečujejo, z jezikoslovnega in sociološkega vidika. Osvetlila bom pojem multikulturalnosti. V jezikoslovnem delu bom predstavila problematiko različnih opredelitev sporazumevalne zmožnosti ter jezikoslovni vidik problematike jezikovne in testne performance. Predstavila bom merjenje in testiranje jezika. V empiričnem delu diplomske naloge bom na podlagi jezikovnih testov poskušala izmeriti napredek jezikovne zmožnosti učencev priseljencev po 30-urnem jezikovnem tečaju, upoštevajoč naslednje dejavnike: prvi jezik otrok migrantov, čas bivanja otrok priseljencev v Sloveniji, starost otrok oziroma stopnja izobraževanja, pogostost udeležbe na tečaju ter spol tečajnikov.

Obravnavanje problematike ocene napredka jezikovne zmožnosti po opravljenem jezikovnem tečaju se zdi pomembno zaradi naslednjih razlogov: po napovedih naj bi se število migracij v prihodnosti še povečevalo, s tem pa je povezano dejstvo, da bodo priseljenci v Sloveniji za uspešno integracijo v družbo slovenski jezik potrebovali. Slovenska družba bo potemtakem otrokom in odraslim, katerim slovenščina ni prvi jezik, morala ponuditi ustrezno izoblikovane in izpopolnjene strategije usvajanja/učenja slovenščine kot drugega/tujega jezika. K temu lahko pomembno pripomore tudi sistematično testiranje – to med drugim namreč omogoča pridobitev povratne informacije, in sicer tako za tečajnike kot za učitelja. Rezultati ustrezno pripravljenih testov pokažejo, koliko so se eni in drugi naučili pri pouku, poleg tega pa

pomagajo pri oblikovanju učnih programov in usmerjanju pouka, dajo informacije o učinkovitosti različnih metodoloških in didaktičnih pristopov k poučevanju, navsezadnje pa pomeni tako testiranje tudi usmeritev pri oblikovanju novih testov.

Za uvod navajam misel, ki nam sporoča, da je za (spo)razumevanje z »drugimi«, »tujimi«, »drugačnimi« potrebno znati jezik, a ta jezik mora istočasno biti jezik strpnosti: » /.../ Govoriti druge in tuje jezike ni več dovolj za razumevanje med ljudmi; jezikovna komunikacija naleti namreč na razlike in posebnosti, ki jih način prenosa jezikovnih vsebin in razmerja med govorce ob sporočanju izražajo sama po sebi. /.../ Ne gre le za kulturo sporočanja v danem trenutku, gre za udejanjanje vsebin, pomena teh vsebin, razmerij in odnosov med govorce, ki se uresničujejo ob soočanju kultur in jezikov vsakega med njimi. Jezikovno sporočanje je tudi soočanje različnih resničnosti, ki nas obdajajo. Empatija, vživljanje v vse te resničnosti, omogoča prehod v strpno razumevanje drug drugega« (Čok 2005: 26).

2. Migracije

Selitev je ena od oblik manifestiranja svobode gibanja, ki jo zagotavlja 32. člen ustave Republike Slovenije. Tudi v skladu s *Splošno deklaracijo človekovih pravic* ima vsakdo pravico do odselitve iz katerekoli države in do vrnitve v državo svojega državljanstva (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Stategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

Število ljudi, ki se selijo, se iz leta v leto povečuje in tudi v prihodnjih letih se pričakuje povečanje migracijskih gibanj, bodisi nadziranih ali ne. Z izjemo množične izselitve to ni nič slabega, saj mnoge ekonomske analize kažejo, da so migracije večinoma koristne za vse družbe. Kljub temu pa se zelo pogosto fenomen mednarodnih migracij povezuje s številnimi negativnimi poudarki, ki so povezani s percepcijami zlorabe azilnih sistemov, pomanjkanjem nadzora državnih meja, grožnjo nacionalni ter mednarodni varnosti in stabilnosti. Pogost je odklonilen odnos delov domačega prebivalstva do priseljevanja in priseljencev, ki ga je mogoče povezati z visokimi stopnjami brezposelnosti in mnenji, da bi priseljenci lahko postali ekonomsko breme ali ogrozili politično ter družbenoekonomsko stabilnost, nedokumentirani posamezniki pa so najpogosteje smatrani kar kot kriminalci

(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Stategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

Sodobna migracijska gibanja doživljajo nove pojave in trende, po katerih se od preseljevanja kot povsem običajnega pojava v zgodovini človeštva, razlikujejo. Med značilnimi razlikami preteklih in sodobnih selitev so tip in geografski vzorci migracij. Notranja odprtost prostora Evropske unije je z uveljavljanjem načel prostega pretoka ljudi, kapitala, blaga in storitev spremenila meje regionalnih in dnevnih gibanj ljudi, sočasno pa se je spremenila tudi struktura migrantov. Pojav »postindustrijskega« vzorca migracij predstavlja zadnjega od treh valov migracij po drugi svetovni vojni in zajema tri relativno različne sestavine: visoko kvalificirano delovno silo, iskanje azila in neregularno, »ilegalno« ali »skrito« gibanje. Medtem ko je prvi element večinoma »neviden« proces, je bilo drugemu, ki ga sestavljajo begunci in prosilci za azil, v zadnjih letih posvečene največ pozornosti, delno zaradi nadzorovanja uresničevanja mednarodnih konvencij in delno zaradi izrazitega povečanja

števila prošelj za azil najprej v državah Evropske unije s koncem osemdesetih in v začetku devetdesetih let, in zdaj v državah kandidatkah za vstop v Evropsko unijo. Tretji element se izrazito povečuje tako z neregularnim vstopom, kot tudi z ostajanjem po poteku različnih kratkoročnih dovoljenj za vstop ali bivanje

(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

Spremenili so se tudi geografski vzorci migracij, na primer še nedavno države izseljevanja so postale države priseljevanja. S koncem hladne vojne so se predvsem zaradi geopolitičnih in ekonomskih sprememb odprle tudi nove migracijske poti med vzhodom in zahodom evropske celine. To je povzročilo izjemno intenzivno gibanje ljudi, v katerem srednja in vzhodna Evropa, predvsem države kandidatke za članstvo v Evropski uniji, postajajo vse bolj raznoliko migracijsko okolje. Preko njih potekajo migracijski tokovi iz vzhoda na zahod, v veliki meri tudi po nezakonitih poteh

(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

Sodobni migracijski tokovi, za katere je značilna globalizacija, diferenciacija, feminizacija, politizacija migracij ter povečanje števila migrantov (Bade 2005; Geddes 2000), povečujejo etnično, nacionalno in kulturno raznolikost nacionalnih držav (Verlič 2000: 1119). Tudi ozemlje, na katerem je v začetku devetdesetih let nastala samostojna država Slovenija, ni bilo nikoli etnično homogeno. Ob zadnjih spremembah državnih meja na začetku 90. let je na območju Slovenije ostala številčna množica pripadnikov neslovenskih etničnih skupin. Določen del te množice sestavljajo zgodovinske narodne manjšine oziroma avtohtone narodne skupnosti,¹ drugo skupino pripadnikov neslovenskih etničnih skupin pa predstavljajo t. i. »nove« narodne skupnosti (Komac 2007: 1). To so posamezniki ter skupine, ki so se v Slovenijo priselili zaradi različnih vzrokov – v večini primerov gre za pripadnike narodov nekdanje jugoslovanske države, ki so se, predvsem zaradi ekonomskih razlogov, v Slovenijo priseljevali v celotnem obdobju njenega obstoja, posebej intenzivno od sredine šestdesetih let 20. stoletja. Slovenija je torej le ena od (zahodnih) držav, ki se sooča z vprašanjem sobivanja različnih skupnosti in s tem različnih kultur, jezikov in veroizpovedi (Komac 2007: 1).

¹ Med avtohtone narodne skupnosti spadajo italijanska, madžarska in romska narodna skupnost.

Vzroki oz. motivi za selitev so številni,² zato jih je težko uvrstiti v posamezno skupino (Vladić 2007: 6). Literatura navaja različne klasifikacije vzrokov selitev; v mednarodnih priporočilih za statistiko selitev OZN je s terminom vzrok za selitev mišljena administrativna podlaga, na podlagi katere se priseljencu izda dovoljenje za prebivanje v tuji državi (Dolenc 2004: 48). Dolenc (2004: 48–49) navaja naslednjo tipologijo vzrokov selitev:

- izobraževanje oz. usposabljanje (študij v državi, usposabljanje za delo),
- zaposlitev (začasna, sezonska, v mednarodnih organizacijah),
- združitvev oz. formiranje družine (najbližji sorodnik priseljenca, ki že prebiva v državi – zakonec, otroci, partner),
- dovoljena naselitev v okviru kvot, ki jih dovolijo posamezne države,
- dovoljena naselitev na podlagi meddržavnih sporazumov,
- humanitarni razlogi (begunci, iskalci azila, začasno zatočišče).

2.1 Načela migracijske politike Republike Slovenije

Sodobne družbe so zaradi sodobnih migracijskih tokov postavljene pred številne izzive. Pomembnejši med njimi so npr.: kako urediti položaj priseljenjskih skupnosti, kako vzpostaviti družbeno kohezijo, kako vzpostaviti medkulturno komunikacijo ter kako vključiti priseljence v večinsko družbo na tak način, »da postanejo njen funkcionalni člen, da enakopravno sodelujejo pri njenem razvoju in imajo možnost samostojnega življenja« (Bešter 2003: 2). Vključevanje priseljencev v večinsko družbo je kompleksno in večdimenzionalno, kajti vedno gre za dvosmerni proces, ki zahteva soglasja in prilagajanja tako s strani večinske družbe kot s strani priseljencev (Bešter 2003: 3). Integracijska politika je lahko uspešna samo, če je mogoče najti ustrezno soglasje med stališči večinske/dominantne etnične skupnosti do vključevanja imigrantov in njihovih potomcev v večinsko slovensko družbo ter hotenji in željami nedominantnih etničnih skupin (Komac 2007: 2).

² Med najpogostejše spadajo iskanje oziroma opravljanje zaposlitve in dela ter združevanje družine.

Vprašanje integracije ob hkratnem ohranjanju etničnih posebnosti »novih« narodnih skupnosti predstavlja za sodobno slovensko družbo velik izziv. Samo model razvoja, ki spodbuja ohranjanje etničnih posebnosti, lahko vodi k večji notranji koheziji države in njeni varnosti³ (Komac 2007: 2). Republika Slovenija je izoblikovala naslednja temeljna načela migracijske politike:

- **načelo solidarnosti, mednarodne delitve bremen in odgovornosti**, ki predpostavlja obveznost nudenja zaščite in pomoči beguncem, vendar njihov posredni pomen zajema tudi nezakonite migracije in njihove posledice;
 - **načelo odgovornosti do državljanov in države**, ki se predvsem nanaša na regularna, relativno svobodna priseljevanja in odseljevanja ter regulacije naturalizacije. To načelo se nanaša tudi na priseljevanje in vračanje državljanov in oseb slovenskega porekla ter na odgovornost za ohranitev in razvoj identitete slovenskega naroda;
 - **načelo spoštovanja prava in človekovih pravic**, ki pomeni izpolnjevanje obveznosti iz mednarodnih pogodb, spoštovanje splošno sprejetih načel in pravnega reda. To načelo zahteva spoštovanje človekovih pravic vseh ljudi in z določenimi izjemami spoštovanje civilnih pravic vseh v državi zakonito prisotnih, od zaščite osebnih podatkov do osebne svobode in načela nevračanja;
 - **načelo dolgoročne makroekonomske koristnosti**, ki opredeljuje relativno svobodne migracije. Glede na to načelo je mogoče opredeliti merila nadzorovanega sprejema migrantov glede na povpraševanje slovenskega trga delovne sile ali kapitala, ob upoštevanju približevanja notranjemu trgu Evropske unije in hkratnemu preprečevanju nezakonitih imigracij in zaposlovanja;
 - **načelo zgodovinske odgovornosti**, ki gradi na konceptu kontinuuma zgodovine in strukturi mednarodnih odnosov;
 - **načelo enakopravnosti, svobode in vzajemnega sodelovanja**, ki se predvsem nanaša na integracijsko politiko
- (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/St_rategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

³ Evropska zgodovina pozna obilico primerov, ki dokazujejo, da vodi model integracije, ki temelji na grobi ali »tihi« asimilaciji, v stanje zgolj navidezne trdnosti države (Komac 2007: 2).

Na kompleksnem področju migracij migracijsko politiko Republike Slovenije sestavlja več ločenih, a povezanih in dopolnjujočih se delov oziroma politik. Le-te so opredeljene kot:

- **azilna politika**, ki se nanaša na sestavine in ukrepe, ki zadevajo sprejem, vrste in obseg zaščite ter oblike bivanja iskalcev, prosilcev in pridobitnikov azila, repatriacije in preselitev. Je del begunske politike, ki med drugim zajema tudi mednarodno reševanje begunskih problemov in njihovih vzrokov;
- **imigracijska politika** v ožjem smislu oziroma **priselitvena politika**, ki se nanaša na regulacijo priseljavanja, torej na načela, pravila in postopke, ki tujcem dovoljujejo vstop, zaposlitev in/ali bivanje ter stalno naselitev;
- **politika upravljanja migracijskih tokov**, ki se še posebno nanaša na preprečevanje nezakonitih imigracij in boj proti tihotapljenju migrantov in trgovanju z ljudmi ob hkratni zaščiti žrtev;
- **integracijska politika** oziroma v ožjem smislu **priseljenska politika** do prisotnih in bodočih priseljencev, ki se nanaša na ukrepe države in družbe, ki zagotavljajo ugodne pogoje za kakovost življenja priseljenih, vključno z aktivnim preprečevanjem diskriminacije, ksenofobije in rasizma. Nanaša se na spodbujanje integracije in omogočanje priseljencem, da postanejo odgovorni udeleženci družbenega razvoja Slovenije (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/St_rategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

Sklenemo lahko, da migracijski procesi z nastankom nove države niso zamrli. Priseljavanja v Slovenijo ni mogoče preprečiti, priseljence pa bo slovenska družba tudi v prihodnje potrebovala, zato je potrebno zgraditi mehanizme, ki bodo priseljencem ponudili slovenski jezik in slovensko kulturo kot njihovo življenjsko izbiro (Komac 2007: 3).

Če želimo priseljencem olajšati integracijo v slovensko okolje in družbo, je »nove« narodne skupnosti potrebno obravnavati kot skupnosti narodnih manjšin, ki jim pripada nabor »posebnih« manjšinskih pravic. Med te sodijo: 1) raba jezika; 2) izobraževanje; 3) kultura; 4) asociacije in organizacije; 5) stiki, informiranje; 6) zaposlovanje v javnih službah; 7) politična participacija; 8) avtonomija in 9) soodločanje (Komac 2007: 3).

V nadaljevanju bom, z izhodišča, da je znanje slovenščine za priseljence nujno za vključevanje v slovensko družbo, skušala predstaviti sodobno slovensko jezikovno situacijo ter vidik slovenskega jezikovnega načrtovanja, katerega del je slovenščina kot drugi/tuji jezik.

3. Slovenščina kot drugi/tuji jezik

S procesi globalizacije ter z naraščanjem evropske in svetovne mobilnosti se potreba po učenju tujih jezikov, med njimi tudi slovenščine, vidno povečuje. Eden temeljnih sestavnih delov sodobne slovenske jezikovne situacije, s tem pa tudi slovenskega jezikovnega načrtovanja, je slovenščina kot drugi/tuji jezik. Slovenščina kot drugi/tuji jezik je imela pomembno vlogo že v procesih pred osamosvojitvijo, zlasti pa se je začela krepitev po osamosvojitvi Republike Slovenije leta 1991 (Stabej 2004: 5).

Poleg večje mednarodne prepoznavnosti samostojne države je na povečano mednarodno prisotnost slovenščine, tako v institucionalnem kot v neinstitucionalnem okviru, vplivala tudi vključitev Slovenije v Evropsko unijo. Naraslo je zanimanje tujih govorcev za učenje in znanje slovenščine in tako slovenščina ni več samo jezik Slovencev in Slovenk, temveč tudi jezik vseh drugih, ki ga hočejo ali morajo govoriti (Stabej 2004: 14). Zanimanje tujih govorcev za učenje in znanje slovenščine se povečuje iz različnih razlogov. Poleg že omenjenih, so pomembni dejavniki gotovo tudi odpiranje tujih diplomatskih, gospodarskih in kulturnih predstavništva v Sloveniji in slovenskih v tujini ter druge oblike mednarodnega povezovanja in sodelovanja na vseh področjih javnega življenja. Vse to je neposredno ali posredno povzročilo tudi povečevanje mednarodne prepoznavnosti slovenščine, hkrati pa tudi povečano zanimanje za jezikovno zmožnost v njej (Stabej 2004: 8).

Za priseljence, ki prihajajo v Slovenijo, je npr. pomemben motivacijski dejavnik za učenje slovenščine dejstvo, da je slovenska zakonodajna oblast opredelila znanje slovenščine kot obvezen pogoj za pridobitev državljanstva z naturalizacijo ter znanje oziroma uporabo slovenskega jezika kot obvezen pogoj za opravljanje določenih poklicev in dejavnosti (Stabej 2004: 8).

Ugotovimo torej lahko, da vse več ljudi potrebuje ali si želi dejavno jezikovno zmožnost v slovenščini kot tujem jeziku. Slovenščina mora biti kot jezik pripravljena za to, da jo usvajajo in uporabljajo tudi tuji govorniki. Posredno bo namreč s tem dosegla oziroma obdržala položaj

modernega jezika s formalnopравnim statusom uradnega jezika v Sloveniji ter Evropski uniji.⁴ Le na ta način je mogoče za slovenščino še naprej načrtovati status uradnega jezika. Če slovenščine nihče ne bi usvajal in govoril kot drugi/tuji jezik, bi ob sodobnem obsegu (in predvidljivi rasti) občasnih stalnih migracij ter izmenjave informacij v globalnih razmerah najverjetneje izgubila precejšen del statusa, in sicer na račun uveljavitve angleščine kot globalnega jezika, v manjšem obsegu pa tudi kakšnega drugega jezika (Stabej 2004: 5).

Kljub temu, da je slovensko jezikovno načrtovanje že ponudilo nekatere učinkovite rešitve na področju usvajanja in preverjanja jezikovne zmožnosti slovenščine kot drugega/tujega jezika,⁵ je na tem področju še vedno opaziti določene pomanjkljivosti. V tem okviru zahtevajo posebno pozornost otroci migranti, ki se vsako leto vključujejo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem in za katere je slovenščina drugi/tuji jezik. Pomanjkljivo znanje oziroma neznanje slovenščine jim povzroča težave pri pouku in drugemu dogajanju v šoli oziroma se zaradi primanjkljaja v jeziku slabše vključujejo v širše slovensko socialno okolje (Knez 2008: 155).

Slovenščina kot drugi/tuji jezik se od slovenščine kot prvega jezika v prvi vrsti razlikuje po načinu usvajanja ter po postavljenih ciljeh pri samem usvajanju, posledično pa tudi po načinu sporazumevalnega in družbenega delovanja.⁶ Vendar pa slovenščina kot jezik ne more biti ločena na slovenščino kot prvi jezik in slovenščino kot drugi/tuji jezik, saj gre navsezadnje za različne pojavnne oblike enega samega jezika (Stabej 2004: 8).

Jezikovno načrtovanje za slovenščino kot drugi/tuji jezik pomeni predvsem zagotavljanje pogojev za to, da govorce drugih jezikov usvajajo jezikovno zmožnost v slovenščini, in za to, da se lahko z usvojeno zmožnostjo slovenščine sporazumevajo (Stabej 2004: 6). Učinkovito raziskovanje procesov usvajanja slovenskega jezika je pri vse večji evropski in svetovni

⁴ Prav tako pa tudi na ozemljih z avtohtono slovensko skupnostjo v Italiji, Avstriji in na Madžarskem.

⁵ V sodobni slovenski situaciji je za organizirano učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika sorazmerno dobro poskrbljeno, saj obstaja ponudba raznovrstnih tečajev in v veliki meri tudi znanje, potrebno za njihovo organiziranje ter izvedbo (Zemljarič Miklavčič 2002; Stabej 2004: 11). Poleg tega so zainteresiranim na voljo številni učbeniki, priročniki, delovni zvezki ipd., pa tudi spletna ponudba usvajanja slovenščine – od junija 2006 je na spletnem naslovu www.e-slovenscina.si brezplačno dostopen internetni tečaj *Slovenščina na daljavo*, ki je nastal v sodelovanju Centra za slovenščino, Fakultete za elektrotehniko UL, Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo RS in Urada RS za Slovence v zamejstvu in po svetu (Zemljarič Miklavčič 2005: 254).

⁶ Vse večja množica govorcev slovenščine kot drugega/tujega jezika pomeni precejšnjo spremembo v jezikovni situaciji (Stabej 2004: 8).

mobilnosti nujno, če hočemo še nadalje zagotavljati učinkovito jezikovno načrtovanje in jezikovno zmožnost tujcev v slovenščini, s tem pa tudi nadaljnje polnofunkcionalno življenje slovenske jezikovne skupnosti (Stabej, na platnici Pirih Svetina 2005).

3.1 Formalnopravna podlaga jezikovnega načrtovanja za slovenščino kot drugi/tuji jezik

V marsičem je formalnopravna podlaga za slovenščino kot drugi/tuji jezik neločljiva od formalnopravne podlage slovenščine kot uradnega jezika v Republiki Sloveniji in v ustanovah Evropske unije nasploh (Stabej 2000; Ferbežar, Stabej 2002; Stabej 2004: 8). Tako ustavna kot zakonska določila, ki urejajo in usmerjajo status slovenskega jezika, se v uresničevanju vsaj posredno nanašajo tudi na slovenščino kot drugi/tuji jezik. Neposredneje so s slovenščino kot drugim/tujim jezikom povezana tista določila, ki zahtevajo znanje ali rabo slovenskega jezika pri opravljanju nekaterih poklicev in dejavnosti ali pri pridobivanju določenega statusa.⁷ Izražena zahteva po znanju ali rabi jezika je namreč usmerjena predvsem na tiste subjekte, za katere zakonodajalec domneva, da brez te zahteve slovenskega jezika ne bi nujno znali ali uporabljali. To pa so seveda predvsem tisti, ki jim slovenščina ni prvi jezik (Stabej 2004: 8–9).

3.1.1 Slovenska zakonodaja

V Sloveniji je ravnanje z (narodnimi/etničnimi) manjšinami določeno s predpisi oziroma zakonskimi določili. Slovenski režim varstva manjšin je trodimenzionalen (Komac 2007:1):

1) pravna **zaščita zgodovinskih narodnih manjšin**, italijanske in madžarske, je relativno celovita; njihova pravna zaščita obsega, poleg ustavnih določb, še nabor določb, ki jih je

⁷ Npr. državljanstva z naturalizacijo.

mogoče najti v številnih področnih zakonih;⁸ 2) selektiven obseg določb za **varstvo romske skupnosti** in

3) nepopolno izoblikovan model **ohranjanja narodne identitete »novih« narodnih skupnosti**. Ustava ne vsebuje posebnih določb za varstvo »novih« manjšinskih skupnosti. Edino ustavno določbo, na katero se pripadniki teh skupnosti lahko oprejo pri ohranjanju narodnih posebnosti, je mogoče najti v 61. členu Ustave Republike Slovenije, (Ur. l. RS, 33/91). **61. člen (izražanje narodne pripadnosti)** se glasi: »Vsakdo ima pravico, da svobodno izraža pripadnost k svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik in pisavo.«, ter v 62. členu slovenske ustave. Ustava Republike Slovenije, (Ur. l. RS, 33/91) **62. člen (pravica do uporabe svojega jezika in pisave)**: »Vsakdo ima pravico, da pri uresničevanju svojih pravic in dolžnosti ter v postopkih pred državnimi in drugimi organi, ki opravljajo javno službo, uporablja svoj jezik in pisavo na način, ki ga določi zakon.«

S slovenščino kot drugim/tujim jezikom sta, poleg **Zakona o državljanstvu**, neposredno povezani vsaj še dve formalnopravni določili, in sicer v **Zakonu o azilu**, ki predvideva 300 brezplačnih ur slovenščine za azilante v Republiki Sloveniji, ter v **Zakonu o tujcih**. S tema zakonoma se Republika Slovenija zavezuje organizirati tečaje slovenskega jezika za begunce oziroma tujce, v okviru zagotavljanja pogojev za vključitev beguncev in tujcev, ki imajo

⁸ V Ustavi Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 33/91) je z **11. členom določeno**: »Uradni jezik v Sloveniji je slovenščina. Na območjih občin, v katerih živita italijanska ali madžarska narodna skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina.« Zaščito zgodovinskih narodnih manjšin določa tudi **64. člen** Ustave Republike Slovenije (posebne pravice avtohtone italijanske in madžarske narodne skupnosti v Sloveniji), ki se glasi: »Avtohtoni italijanski in madžarski narodni skupnosti ter njunim pripadnikom je zagotovljena pravica, da svobodno uporabljajo svoje narodne simbole in da za ohranjanje svoje narodne identitete ustanavljajo organizacije, razvijajo gospodarske, kulturne in znanstvenoraziskovalne dejavnosti ter dejavnosti na področju javnega obveščanja in založništva. V skladu z zakonom imata ti narodni skupnosti in njuni pripadniki pravico do vzgoje in izobraževanja v svojem jeziku ter do oblikovanja te vzgoje in izobraževanja.« Zakon določa območja, na katerih je dvojezično šolstvo obvezno. Narodnima skupnostma in njunim pripadnikom je zagotovljena pravica, da gojijo odnose s svojima matičnima narodoma in njunima državama. Država gmotno in moralno podpira uveljavljanje teh pravic. – Na območjih, kjer ti skupnosti živita, ustanovijo njuni pripadniki za uresničevanje svojih pravic svoje samoupravne skupnosti. Na njihov predlog lahko država pooblasti samoupravne narodne skupnosti za opravljanje določenih nalog iz državne pristojnosti ter zagotavlja sredstva za njihovo uresničevanje. – Narodni skupnosti sta neposredno zastopani v predstavniških organih lokalne samouprave in v državnem zboru. – Zakon ureja položaj in način uresničevanja pravic italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti na območjih, kjer živita, obveznosti samoupravnih lokalnih skupnosti za uresničevanje teh pravic, ter tiste pravice, ki jih pripadniki teh narodnih skupnosti uresničujejo tudi zunaj teh območij. Pravice obeh narodnih skupnosti ter njunih pripadnikov so zagotovljene ne glede na število pripadnikov teh skupnosti. – Zakon, drugi predpisi in splošni akti, ki zadevajo uresničevanje v ustavi določenih pravic in položaja zgolj narodnih skupnosti, ne morejo biti sprejeti brez soglasja predstavnikov narodnih skupnosti (Komac 2007: 1).

dovoljenje za bivanje v Republiki Sloveniji, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije (Stabej 2004: 9). Pomembno pa se je zavedati, da formalnopravna razsežnost sama po sebi še ne pomeni samodejno uresničevanja in uveljavljanja predpisanih zakonov. Velikokrat namreč načelo enakih možnosti pri zagotavljanju pogojev za vključitev priseljencev v Republiki Sloveniji v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije ostaja zgolj na deklarativni ravni oziroma se v praksi ne izpolnjuje v zadovoljivi in potrebni meri.

4. Otroci migranti

V slovenski vzgojno-izobraževalni sistem se vsako leto vključujejo otroci priseljencev, beguncev, prosilcev za azil in oseb z začasno zaščito. Izkazalo se je, da ti otroci, učenci in dijaki (otroci migranti) težje sledijo pouku in drugemu dogajanju v šoli oziroma se slabše vključujejo v širše socialno okolje, kar je posledica pomanjkljivega znanja oziroma neznanja slovenščine (večinoma gre namreč za otroke, ki jim je slovenščina drugi/tuji jezik), neizoblikovanih strategij in instrumentov za vključevanje otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja ter nezadostne vključenosti otrok in njihovih staršev v šolsko in širše slovensko okolje (Knez 2008: 155).

Integracija otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem poteka predvsem v obliki dodatnega pouka slovenščine, ki je v zakonodaji različno opredeljen, dejanska praksa pa ni vedno usklajena z zakoni. Otrokom migrantom, za katere se ugotovi, da slovenskega jezika še ne znajo oz. ga ne znajo dovolj, se praviloma odobri do največ ena ura dodatnega pouka slovenščine na teden, kar pomeni do največ 35 ur na leto. Obseg ur za posameznega otroka glede na okoliščine določi Ministrstvo za šolstvo in šport, način izpeljave pouka pa izberejo šole same. Posebnih določil, kdo naj izvaja tak pouk in v kakšni obliki, ni. Pri vključevanju otrok migrantov v vrtec za učenje slovenščine zakonsko ni predvidenega posebnega časa, je pa v uvodu *Kurikuluma za vrtce* zapisano, da mora biti tistim otrokom, ki jim slovenščina ni materni jezik, namenjena posebna pozornost, da lahko nadoknadijo morebitni primanjkljaj v znanju slovenščine. Dodatni pouk slovenščine zaradi skromnega obsega⁹ in sistemske neurejenosti ni zelo uspešen. V prizadevanja za boljšo sistemsko in vsebinsko ureditev pouka slovenščine kot drugega jezika v osnovnih šolah je vključen tudi Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (Knez 2008: 155).

⁹ To je največ 35 ur v prvem šolskem letu.

4.1 Jezikovna integracija otrok priseljencev v Sloveniji v času skupne države Jugoslavije

V Sloveniji se v času skupne države Jugoslavije, ko je potekalo intenzivno priseljevanje državljanov iz drugih jugoslovanskih republik,¹⁰ niso razvile ustrezne strategije, ki bi omogočale ustrezno jezikovno integracijo priseljencev, tudi šoloobveznih otrok, v slovensko okolje. Dejavniki, ki so v veliki meri vplivali na to, so predvsem bivanje v skupni državi,¹¹ zakonska ureditev,¹² bližina jezikov¹³ in vrsta zaposlitve.¹⁴ V slovenskih šolah tako npr. ni bilo na voljo posebnega (specializiranega) pouka slovenščine, saj je veljalo mnenje, da se bodo učenci zaradi podobnosti jezikov slovenščine kar sproti naučili (Knez 2008: 156). Otroci so bili deležni le pouka slovenščine kot prvega jezika, ki je bil usmerjen predvsem v oblikoslovno in skladenjsko analizo jezika in (vsaj neposredno) ne v razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Takšno vključevanje učencev v pouk sicer ni bilo popolnoma neuspešno, saj so učenci osnovno šolanje večinoma zaključili, gotovo pa je pomanjkljivo znanje slovenskega jezika vplivalo na njihov šolski uspeh oziroma na njihovo nadaljnjo poklicno pot, saj zaradi slabšega znanja jezika in posledično slabšega učnega uspeha niso imeli dostopa do elitnejših poklicev v enaki meri kot Slovenci, kar pa je vplivalo tudi na njihov socialni status (Knez 2008: 156). Uveljavljeni način integriranja (otrok) priseljencev v slovensko okolje pa je vplival tudi na nadaljnje načrtovanje integracijske politike, zlasti jezikovne.

¹⁰ Intenzivneje so se v Slovenijo po letu 1945 priseljevali predvsem iz Bosne in Hercegovine, Srbije in Hrvaške, najmočnejše pa je bilo priseljevanje v 70-ih letih (Knez 2008: 155).

¹¹ Jeziki narodov in narodnosti so bili v skupni državi Jugoslaviji enakopravni in vsi v uradni rabi, zato je imel vsak državljan Jugoslavije v Sloveniji pravico, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik (Knez 2008: 155).

¹² V Ustavi je bila sicer zagotovljena enakopravnost vseh jezikov, vendar pa se je ob stikih različnih državnih jezikov najpogosteje uporabljala tedanja srbohrvaščina, ki je postala tudi sporazumevalni jezik med politiki iz različnih jugoslovanskih republik, saj so ti v javnem sporazumevanju zelo redko upoštevali pravico do uporabe svojega jezika (npr. slovenščine, albanščine, makedonščine), kar je dajalo vtis, da je edini uradni jezik na ravni države SFRJ srbohrvaščina. Hrvati in Srbi so bili namreč v Jugoslaviji najštevilčnejši in to se je odražalo tako v splošni kot jezikovni politiki države, na poseben status srbohrvaščine pa je vplivalo tudi to, da je bilo glavno mesto Jugoslavije Beograd v Srbiji. Tam so se odvijale vse za državo pomembnejše stvari, kar je dajalo srbohrvaščini poseben status (Knez 2008: 156).

¹³ Na takratno jezikovno politiko v Sloveniji je močno vplivalo dejstvo, da si je večina jezikov, ki se govori na področju nekdanje Jugoslavije, podobnih – vsi razen albanščine sodijo med južnoslovanske jezike – zato se je predvidevalo, da govorci pri sporazumevanju ne bodo imeli večjih težav (Knez 2008: 156).

¹⁴ Priseljenci so se zaposlovali predvsem v težki industriji in gradbeništvu (Knez 2008: 155).

4.2 Slovenščina po osamosvojitvi

Z osamosvojitvijo leta 1991 je slovenščina postala edini uradni jezik¹⁵ (pred tem so bili v skupni državi Jugoslaviji jeziki narodov in narodnosti enakopravni in vsi v uradni rabi), njeno znanje pa pogoj za pridobitev slovenskega državljanstva ali opravljanje določenega poklica (Ferbežar, Pirih 2004; Knez 2008: 156). Istočasno pa je Slovenijo zajel nov val premikov prebivalstva, in sicer je šlo za prisilne migracije, ki so bile posledica vojne na področju bivše Jugoslavije. Najprej so se začeli množično priseljevati begunci s področja Bosne in Hercegovine, nato pa prebežniki s Kosova. Slovenija je v različnih krajih ustanovila najprej zbirne in kasneje begunske centre.¹⁶ Tem migracijam je sledil proces priključevanja Slovenije Evropski uniji, s tem pa je država postala dobro izhodišče za prebežnike iz neevropskih držav na poti v druge države Evropske unije. Priključitev Slovenije Evropski uniji je vsekakor odprla večje selitvene možnosti za druge prebivalce Evropske unije, poleg tega pa so se začeli v Slovenijo bolj številno vračati tudi slovenski izseljenci in zdomci. Novo nastala situacija in približevanje zakonskih podlag normativom Evropske unije so od Slovenije zahtevali bolj sistematičen pristop k tej problematiki in tako je Državni zbor leta 1999 sprejel **Resolucijo o imigracijski politiki Republike Slovenije** (Uradni list RS, št. 40/99). V tem dokumentu se je Slovenija opredelila za t. i. pluralistični ali multikulturni model,¹⁷ ki spodbuja integracijo priseljencev v slovensko družbo, jim zagotavlja enakopravnost v slovenski družbi in omogoča, da izražajo in gojijo lastno kulturo. Tudi kasnejši dokument iz leta 2002, *Resolucija o migracijski politiki Republike Slovenije* (Uradni list RS, št. 106/2002), potrjuje pluralistični model slovenske integracijske politike in praktično dobesedno povzema vsa določila, ki se v

¹⁵ V uradnem jeziku poteka uradovanje v Sloveniji, na dvojezičnih področjih, t. j. področje Slovenske Istre in Prekmurja, pa veljata za uradni jezik še italijanščina oziroma madžarščina (Knez 2008: 156).

¹⁶ V okviru begunskih centrov so se organizirale posebne šole, v šolskem letu 1995/96 pa se je začelo sistematično vključevanje učencev beguncev v slovenske osnovne šole. Pouk je potekal v jeziku prebežnikov po prirejenem učnem programu, dodan pa je bil pouk slovenskega jezika, ki je omogočil kasnejši prehod učenk in učencev v slovenske osnovne in srednje šole, ki so po končani vojni ostali v Sloveniji (Knez 2008: 156).

¹⁷ Poleg pluralističnega modela sta v integracijski politiki Evropske unije prisotna še dva modela, in sicer t. i. model diferenciranega izključevanja, ko so priseljenci vključeni le v določene sfere družbenega življenja, predvsem na trg dela, nimajo pa dostopa do nekaterih drugih sfer, npr. socialnega sistema, državljanstva, politične participacije. Na priseljevanje se gleda kot na začasen pojav, ki naj bi se običajno končal z vrnitvijo priseljencev v njihovo izvorno državo, zato je priseljencem zelo otežen dostop do naturalizacije. Tak model imajo npr. Nemčija, Švica in Avstrija. Drugi model, ki je npr. prisoten v Franciji, pa je t. i. asimilacijski model, ki predvideva vključitev priseljencev v večinsko družbo na tak način, da se priseljenci odpovedo svojim jezikovnim, kulturnim in družbenim značilnostim in se zlijejo z večinsko družbo. Pri tem modelu je začetek integracije naturalizacija (torej pridobitev državljanstva), končna točka pa asimilacija (Knez 2008: 157).

stari resoluciji nanašajo na integracijsko politiko.¹⁸ Nova integracijska politika bi se morala nedvomno jasno odražati tudi v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu, vendar se bistvene spremembe v primerjavi s prejšnjim obdobjem niso pokazale (Knez 2008: 156–157).

4.2.1 Opredelitev otrok, učencev in dijakov migrantov

Maja 2007 je bil na kolegiju ministra sprejet dokument ***Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji***.¹⁹ Omenjen dokument predstavlja pomemben poskus sistematičnega pristopa k integraciji otrok priseljencev. Pripravo *Strategije* je vodil Urad za razvoj šolstva (MŠŠ), ki je pri oblikovanju tega dokumenta k sodelovanju povabil strokovnjake z Zavoda RS za šolstvo, s Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Sektorja za integracijo beguncev in tujcev (MNZ) in učitelje oz. ravnatelje osnovnih šol.

Priseljence imenujemo posameznike, ki so se v državo priselili zaradi različnih vzrokov oziroma motivov. Pojem migranta opredeljuje ***Resolucija o migracijski politiki RS***, in sicer »se za priseljenca/priseljenko šteje vsakdo po preteku enega leta od prijave prebivališča v RS.« V *Strategiji* je pojem priseljenca razumljen širše, saj se v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, poleg v *Resoluciji* opredeljenih migrantov, vključujejo tako otroci, ki v Sloveniji bivajo manj kot eno leto, kot tudi otroci, ki že imajo slovensko državljanstvo in jih zato ne moremo več prištevati med priseljence, vendar v slovensko okolje zaradi različnih vzrokov še niso povsem vključeni (Knez 2008: 157).

Strategija otroke migrante v Republiki Sloveniji opredeljuje na pet skupin:

¹⁸ V *Resoluciji o migracijski politiki Republike Slovenije* je zapisano: »Integracijska politika oziroma v ožjem smislu priseljenška politika do prisotnih in bodočih priseljencev, ki se nanaša na ukrepe države in družbe, ki zagotavljajo ugodne pogoje za kakovost življenja priseljenih, vključno z aktivnim preprečevanjem diskriminacije, ksenofobije in rasizma, spodbujajo integracijo in omogočajo, da priseljenci postanejo odgovorni udeleženci družbenega razvoja Slovenije« (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

¹⁹ Dostopna je na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

1) Prvo skupino predstavljajo osebe, ki že imajo slovensko državljanstvo – to so nekdanji priseljenci, večinoma iz bivših jugoslovanskih republik, s slovenskim državljanstvom: gre za osebe, ki so rojene v Republiki Sloveniji in živijo tu od rojstva dalje (druga in tretja generacija priseljencev), oziroma osebe, ki niso rojene v Sloveniji in so pridobile državljanstvo.

Zanje se predvideva, da vsaj delno že znajo slovensko, kar pa ni nujno, še posebej, če otroci pred vstopom v šolo niso bili vključeni v slovenski vrtec in torej obvladajo le svoj prvi jezik, ki so se ga naučili v domačem okolju. Pri takih govoricah se pogosto pojavi vmesni jezik,²⁰ še posebej, če ga namesto svojega prvega jezika govorijo tudi njihovi starši (Knez 2008:158).

2) Drugo skupino predstavljajo na novo priseljeni otroci ekonomskih priseljencev, ki še nimajo slovenskega državljanstva. Predstavljajo t. i. "tipične" migrante,²¹ pri čemer se ta skupina deli še na dve podskupini, in sicer na migrante s pridobljenim dovoljenjem za stalno prebivanje v Republiki Sloveniji in migrante z dovoljenjem za začasno prebivanje v Republiki Sloveniji.

3) Specifična kategorija so prisilni migranti oziroma otroci prisilnih migrantov, ki jih predstavljajo osebe z začasno zaščito,²² prosilci za azil²³ in begunci.²⁴

4) Z vstopom Slovenije v Evropsko unijo se je v Sloveniji pojavila nova skupina priseljencev, to so državljani držav članic Evropske unije.²⁵

²⁰ Vmesni jezik je jezik, ki je nastal zaradi stalnega stika prvega jezika in slovenščine in ima torej tako značilnosti prvega kot drugega jezika; je pri vsakem posamezniku drugačen, nastane pa med procesom usvajanja drugega/tujega jezika, ko ta še ni povsem usvojen. Vmesni jezik je torej jezikovna različica ciljnega jezika, ki jo uporablja učeči se (Ferbežar 1996/1997: 284).

²¹ Tako v drugi kot v tretji skupini gre predvsem za otroke, ki prihajajo s področja bivše Jugoslavije.

²² Začasno zaščito v Republiki Sloveniji ureja *Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb*, dobijo pa jo osebe, ki se ne morejo varno in trajno vrniti v državo ali regijo izvora zaradi vojne in njej podobnih razmer, oboroženih spopadov, okupacije ali množičnih kršitev človekovih pravic, zaradi česar je ogroženo njihovo življenje ali telo, ali so žrtve sistematičnega ali splošnega kršenja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. V Republiki Sloveniji trenutno takih oseb ni.

²³ Prosilci za azil so osebe, ki so vložile prošnjo za azil. Te osebe imajo pravico do začasnega prebivanja v Republiki Sloveniji od trenutka vložitve do sprejema pravnomočne odločbe.

²⁴ Begunci so osebe, ki jim je priznana pravica do azila v Republiki Sloveniji. Pravnomočna odločba, s katero je bil prosilcu za azil priznan status begunca, velja kot dovoljenje za stalno prebivanje v Republiki Sloveniji.

²⁵ Otroci državljanov Evropske unije se lahko v primeru boljših finančnih možnosti šolajo tudi v mednarodnih šolah in se tako izognejo problemu učenja slovenščine. Posebnost te skupine pa so predvsem pravne okoliščine, ki državljane EU izenačujejo zaradi zaščite prostega pretoka delovne sile.

Otroci druge, tretje in četrte skupine slovenskega jezika večinoma ne obvladajo oz. se s slovenščino prvič srečajo šele s prihodom v Slovenijo, temu pa ponavadi takoj sledi vstop v vrtec ali šolo. Pri otrocih migrantov, ki so pridobili dovoljenje za stalno prebivanje (tudi oseb s statusom begunca) predvidevamo, da bodo v Sloveniji tudi ostali, usoda otrok migrantov, ki imajo dovoljenje za začasno prebivanje (tudi oseb z začasno zaščito in prosilcev za azil), pa je bolj negotova. Ponavadi imajo otroci oseb z začasno zaščito, prosilcev za azil in beguncev zaradi razmer v svojih državah manj šolskih izkušenj, so slabše socializirani ali pa so bili priča grozljivim dogodkom, zato je treba pouk za te otroke še posebej skrbno načrtovati.

5) Del otrok migrantov predstavljajo tudi otroci slovenskih izseljencev in zdomcev (s slovenskim državljanstvom ali brez slovenskega državljanstva), ki so se vrnil v domovino. Pri slednjih je možno, da je slovenščina prvi jezik otrok in da torej slovensko že znajo, še posebej, če so slovenščino ohranjali v domačem okolju oz. če so v izseljenstvu obiskovali pouk slovenščine.²⁶ Seveda pa obstaja tudi možnost, da se ti v izseljenstvu in zdomstvu slovenščine niso naučili oziroma je ne obvladajo v tolikšni meri, da bi se lahko nemoteno vključili v slovensko šolsko okolje, slovenščina ni njihov prvi jezik. Pri teh otrocih mora torej biti kljub slovenskemu poreklu poleg integracijskih vsebin načrtovan tudi pouk slovenščine kot drugega jezika

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc

Vidimo torej, da je v *Strategiji* pojem otroka priseljenca razumljen ne le tako, kot je opredeljen v trenutno veljavni zakonodaji, torej s časovnega vidika bivanja v Sloveniji in statusa, ki ga trenutno otrok ima, ampak predvsem z vidika skupnih lastnosti in potreb otrok priseljencev. V prvi vrsti omenjene otroke družijo dejstva, da je slovenščina njihov drugi jezik oz. da prihajajo iz drugačnih sociokulturnih okolij, zato potrebujejo pri integraciji v slovensko šolo in družbo posebno pomoč (Knez 2008: 158).

²⁶ V izseljenstvu je pouk slovenščine različno organiziran. V Evropi, predvsem v Nemčiji, Švici, Avstriji, Franciji, Bosni in Hercegovini, Srbiji, Makedoniji in na Hrvaškem, poteka pouk pod okriljem slovenskega Ministrstva za šolstvo in šport, ki tudi financira učitelje, v Avstriji, Argentini, ZDA in Kanadi pa pouk, ki poteka večinoma ob sobotah, organizira slovenska skupnost, učitelji pa so prostovoljci (Knez 2008: 158).

4.2.2 Integracija otrok, učencev in dijakov migrantov

Jezikovna in socialna integracija sta med seboj povezani in recipročni. Človek, ki bolje zna jezik, ima več možnosti, da se bo lažje vključil v socialno življenje, prav tako pa se človek, ki je dobro vključen v družbo, lažje nauči jezika. Za uspešno jezikovno integracijo so zato pomembni tudi ukrepi, ki zadevajo socialno integracijo, npr. vključevanje staršev v šolsko učenje, vzpodbujanje medkulturnega učenja ipd. (Knez 2008: 160). Le sistematičen pristop k tej problematiki lahko pripomore k boljšim rezultatom, t. j. k večji sporazumevalni zmožnosti otrok priseljencev, s čimer bi jim omogočili lažje in bolj prijazno vključevanje v slovensko šolo, doseganje boljših učnih rezultatov in s tem večje možnosti za nadaljnje šolanje in izbiro poklica, pa tudi lažjo socialno integracijo v šolsko in širše okolje (Knez 2008: 163).

Uspešna integracija tujcev oz. otrok priseljencev v slovensko okolje pomeni za migrante znanje slovenščine v taki meri, da zagotavlja uspešno vključevanje v sistem vzgoje in izobraževanja. To pomeni, da posamezniki **razvijajo jezikovno zmožnost**, natančneje, da usvojijo oz. se naučijo zadostnega nabora besedišča, slovničnih in sporazumevalnih vzorcev za uspešno sporazumevanje v vrtčevskem/šolskem oziroma socialnem okolju. Na ta način so se zmožni sporazumevati s strokovnimi delavci, učitelji, vrstniki ter lahko dejavno sodelujejo pri pouku. Na uspešno integracijo poleg tega kaže tudi **razvijanje socialne zmožnosti**, t. j. zmožnost izražanja mnenja, želja, namere oz. ustreznega reagiranja na želje drugih. Učenje jezika je namreč hkrati tudi socializacijski proces, prilagajanje novim življenjskim okoliščinam in govornim položajem. Otroci imajo načeloma socialno zmožnost že razvito, vendar so jo razvili v lastnem okolju in jo znajo realizirati le v svojem jeziku ter na način, ki ustreza ustaljenim vzorcem v njihovem sociokulturnem okolju. Za uspešno vključitev otrok migrantov v slovensko okolje je pomembno tudi **razvijanje spoznavne zmožnosti** oziroma širjenje otrokovega pojmovnega sveta

(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

Otroci migranti se pri svoji integraciji v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem srečujejo s številnimi težavami, ki bi jih lahko razvrstili v naslednje skupine:

- **slovenski jezik:** učenci migranti ne poznajo jezika, moteče je slabo razumevanje ter slab besedni zaklad;
- **kurikulum:** v šolskih sistemih so razlike; program ni prilagojen učencem priseljencem, učenci imajo, poleg težav pri slovenščini, težave tudi pri ostalih učnih predmetih, saj ne razumejo jezika, velikokrat pa je problematično predznanje šolske snovi nasploh;
- **učna gradiva:** prisotno je pomanjkanje gradiv za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika ter pomanjkanje gradiv za individualno delo z učenci;
- **ocenjevanje:** ni ustreznih kriterijev za ocenjevanje učencev priseljencev;
- **komunikacija in delo s starši:** starši pogosto ne razumejo slovenskega jezika, ne prihajajo v šolo ali pa jih sploh ni v Sloveniji, zaradi česar je komunikacija z njimi ovirana;
- **kultura:** pri otrocih migrantih je pogost kulturni šok, pomemben je vpliv medkulturnih razlik – drugačne vrednote, pravila, norme, vzgojni vzorci;
- **materialni pogoji** za vključevanje otrok migrantov v vzgojno-izobraževalni sistem niso jasno opredeljeni in zagotovljeni
(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/St_rategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

Pokazatelji uspešne vključenosti otrok migrantov v vrtčevsko, šolsko, socialno in kasneje poklicno slovensko okolje so, poleg ustrezne jezikovne zmožnosti v slovenskem jeziku, tudi razvijanje zmožnosti za predstavljanje lastne kulture, zaznavanje, razumevanje in sprejemanje drugačnosti za premagovanje predsodkov do drugih kultur, primerjanje kultur, vzgajanje k strpnosti, ohranjanje oz. nadgrajevanje lastne identitete in kulture
(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/St_rategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

4.2.2.1 MEDNARODNI DOKUMENTI S PODROČJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK, UČENCEV IN DIJAKOV MIGRANTOV

V evropskih dokumentih, ki obravnavajo izobraževanje otrok migrantov,²⁷ je poudarjeno, da morajo države članice zagotoviti tem otrokom brezplačno poučevanje, v katerega spada zlasti ustrezno prilagojeno poučevanje uradnega jezika države gostiteljice, spodbujati učenje maternega jezika in kulture države izvora ter omogočiti dostop do vzgojno-izobraževalnega sistema pod enakimi pogoji, kot ga imajo državljani države gostiteljice

(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

4.2.2.2 SLOVENSKE ZAKONSKE PODLAGE

Po določilih šolske zakonodaje²⁸ imajo otroci tujih državljanov oziroma osebe brez državljanstva, ki bivajo v Republiki Sloveniji, pravico do obveznega **osnovnošolskega izobraževanja** oz. do vključevanja v osnovno šolo pod enakimi pogoji kot otroci slovenskih državljanov oz. državljani Republike Slovenije ter se zanje organizira pouk maternega jezika in kulture v skladu z mednarodnimi pogodbami. Prav tako imajo pravico do vključevanja v srednjo šolo. Državljanji drugih držav članic EU, Slovenci brez slovenskega državljanstva in begunci se lahko izobražujejo pod enakimi pogoji kot slovenski državljani, drugi tuji državljani pa po načelu vzajemnosti (na podlagi mednarodnih pogodb minister za šolstvo določi število vpisnih mest za te dijake). V *Zakonu o vrtcih* otroci tujih državljanov niso

²⁷ To so: • Direktiva Sveta Evropske skupnosti z dne 25. julija 1977 o izobraževanju otrok delavcev migrantov (77/486/EGS),

• Direktiva Sveta št. 2001/55/ES z dne 20. julija 2001 o najnižjih standardih za dodelitev začasne zaščite v primeru množičnega prihoda razseljenih oseb in ukrepov za uravnoteženje prizadevanj med državami članicami pri sprejemanju takšnih oseb in ustreznih posledic,

• Direktiva Sveta št. 2004/83/EC z dne 29. aprila 2004 o minimalnih standardih za kvalifikacijo in status državljanov tretjih držav ali oseb brez državljanstva kot beguncev ali oseb, ki drugače potrebujejo mednarodno zaščito, ter o vsebini podeljene zaščite

(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

²⁸ Pravice do vključevanja otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem obravnavajo *Zakon o osnovni šoli*, *Zakon o gimnazijah*, *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*, *Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb*, *Zakon o azilu*, *Pravilnik o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil in Uredba o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji*. Možnost vključevanja v vrtec pa v zakonih razen v *Uredbi o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji* ni izrecno izražena.

posebej omenjeni, je pa v zakonu zapisano, da poteka predšolska vzgoja po načelih enakih možnosti za otroke in starše, upošteva različnosti med otroki in pravice do izbire in drugačnosti

http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=1662:slovenska-filantropija-analiza-stanja-na-podroju-vkljuevanja-uencev-in-dijakov-z-migrantskim-ozadjem-v-sistem-vzgoje-in-izobraevanja-v-republiki-sloveniji&Itemid=342.

V slovenski zakonodaji sta možnost šolanja in **pomoč pri učenju slovenščine** otrokom migrantom zagotovljena, nejasen pa je obseg te pomoči, saj le-ta zakonsko večinoma ni določen razen v *Pravilniku o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil*, ki prosilec v prvem letu šolanja zagotavlja individualno ali skupinsko pomoč pri učenju slovenščine do največ dve uri na teden, in *Uredbi o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji*, v kateri je beguncem zagotovljeno plačilo stroškov tečaja slovenskega jezika v obsegu največ tristo ur, iz posebej utemeljenih razlogov pa še do največ sto dodatnih ur učenja slovenščine (Knez 2008: 157).

Tabela 1: Zakonsko predvidena možnost učenja slovenščine za otroke migrante

Skupina priseljencev	Pravica do dodatnega pouka slovenščine v splošnih zakonih	Pravica do dodatnega pouka slovenščine v zakonih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje	Dejansko izvajanje (velja samo za OŠ)	Financer
ekonomski priseljenci	pravica je izražena, št. ur je neopredeljeno	pravica ni izražena	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MŠŠ (samo OŠ)
priseljenci s slovenskim državljanstvom	pravica je izražena, št. ur je neopredeljeno	pravica je delno izražena (samo v <i>Zakonu o osnovni šoli</i>)	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MŠŠ (samo OŠ)
otroci prosilcev za azil	pravica je izražena, 2 uri na teden	pravica ni izražena	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MŠŠ (samo OŠ)
otroci beguncev	pravica je izražena, 300 ur na leto (+ 100 ur)	pravica ni izražena	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MNZ

(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/St_rategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

Iz navedenega je razvidno, da je možnost učenja slovenščine za otroke priseljence zakonsko predvidena, vendar se obseg in oblika učenja slovenščine v posameznih zakonih zelo razlikujeta oziroma so razlike med posameznimi skupinami priseljencev razmeroma velike.

5. Multikulturalizem in medkulturnost

Končni cilj multikulturalnega (pluralističnega) modela slovenske integracijske politike je multikulturalna družba, ki priseljencem omogoča enakopravno vključitev v slovensko družbo ob hkratnem ohranjanju njihove kulturne identitete (Bešter 2003: 13). Temelji torej na načelu, da priseljencem omogoča enakopravno vključitev v slovensko družbo ob hkratnem zagotavljanju pravice do svobodnega izražanja njihove narodne pripadnosti, njihove kulture in do uporabe njihovega jezika ter ohranjanju njihove kulture: vere, jezika, običajev ipd. (Vladić 2007: 10). Vendar pa integracija priseljencev ob hkratnem ohranjanju kulturnih posebnosti priseljencev predstavlja velik izziv za slovensko družbo. Zdi se, da je multikulturalni model integracijske politike uspešen le takrat, kadar posamezniki kulturno pluralnost spoštujejo in jo vrednotijo pozitivno (Vladić 2007: 10–11).

Macura Milovanović (2006: 52) multikulturalno izobraževanje definira kot »pristop k učenju in poučevanju, ki temelji na demokratičnih vrednotah in sprejemanju kulturnega pluralizma«. Christine Bennett (v Macura Milovanović 2006) za glavni cilj multikulturalnega izobraževanja izpostavi »razvoj intelektualnih, socialnih in osebnostnih potencialov *vseh* učencev do njihove najvišje ravni«. To multikulturalno zasnovano izobraževanje sicer istočasno opiše kot pretirano idealistično, vendar pa ključno vlogo za doseganje omenjenega ideala pripiše učiteljem. Po njenem mnenju imajo ti velik vpliv na način, kako učenci doživljajo ter vrednotijo sebe in druge. Tudi po mnenju Židanove (1995, 1997, 2007) lahko k spoštovanju in pozitivnemu vrednotenju multikulturalnosti pomembno pripomore šola, posebej družboslovna znanja v njej, saj je vloga sociologije in družboslovja v šoli pripraviti učenca na vse bolj pluralno družbo, v kateri živimo (Židan 1995, 1997, 2007). Ključno nalogo pedagoškega procesa družboslovja vidi v tem, da ta pri učencu razvija novo, demokratično, participatorno kulturo ter da učenca navaja na to, da si bo prizadeval za uresničevanje splošnih življenjskih vrednot. Učitelj družboslovja ima v šoli, delujoči v pluralizmu, dve temeljni vlogi: vsebinsko oz. strokovno vlogo in oblikovno-funkcionalno. Oblikovno-funkcionalna vloga učitelja se nanaša na navajanje učenčeve osebnosti, da si bo učenec prizadeval za uresničevanje splošnih življenjskih vrednot, kot so demokratičnost, humanost, svoboda in spoštovanje človekovih pravic ter da bo spoštoval nesporne obče civilizacijske vrednote, kot sta strpnost in kulturnost do drugačnih in drugače mislečih (Židan 1995, 1997, 2007).

Za obstoj multikulturalnosti oz. kulturnega pluralizma v šoli (multikulturnega izobraževanja) morajo biti izpolnjeni trije temeljni pogoji (Macura Milovanović 2006: 52–53):

1. *pozitivna pričakovanja učiteljev*; učitelji se zaradi sodobnih migracijskih in integracijskih procesov v šoli srečujejo z večjo raznolikostjo učencev, ki prihajajo iz drugačnega kulturnega in jezikovnega okolja, vendar pa istočasno med rednim izobraževanjem ne uspejo pridobiti potrebnega znanja, ki bi jim omogočalo uspešno delo z vsemi učenci (Macura Milovanović 2006). Uresničitev cilja – enakost vseh učencev, tudi tistih iz drugačnega jezikovnega in kulturnega okolja – pa je v veliki meri odvisna od znanja, stališč in obnašanja učiteljev (Macura Milovanović 2006: 52);

2. *učno okolje*, ki spodbuja pozitivne medskupinske stike; učno okolje ustvarja **enake izobraževalne možnosti** za vse učence takrat, kadar upošteva **različnost** kulturnih skupin (Banks v Macura Milovanović 2006: 53). V šolah po mnenju Bennett obstaja etnocentrizem – reproduciranje socialnih odnosov, kulture in vrednot večinske družbe – ta pa vodi do predsodkov, stereotipov in diskriminacijskega obnašanja (Macura Milovanović 2006: 30). Učitelji lahko z ustreznim znanjem in usposobljenostjo pripomorejo k redukciji predsodkov. »Redukcija predsodkov so aktivnosti učiteljev, s katerimi pomagajo učencem, da razvijejo pozitivna stališča do različnih rasnih, etničnih in kulturnih skupin. Učenci manjšinskih skupin morajo čutiti, da imajo enak položaj v interskupinskih interakcijah, učitelji pa morajo pozitivno vrednotiti in podpirati medkulturne in rasne interakcije.« (Banks v Macura Milovanović 2006: 53).

3. »*Multikulturni kurikulum* ima več razsežnosti: razumevanje različnih zgodovinskih perspektiv /.../, razvoj kulturne zavesti /.../, razvoj interkulturnega tekmovanja /.../ ter boj proti rasizmu in vsem oblikam diskriminacije in predsodkov« (Macura Milovanović 2006: 53).

Izraz **medkulturalnost** prihaja iz zahodnoevropskih izkušenj z migracijskimi tokovi ter označuje prizadevanja za integracijo različnih kultur. Te kulture ne bivajo v družbi druga poleg druge, pač pa se ob ohranjanju lastne kulture vzpostavljajo odprti medkulturni odnosi,

interakcije in izmenjave. V medkulturni družbi govorimo o aktivni strpnosti, ohranjanju enakopravnih odnosov, spoštovanju različnih vrednot in življenjskih slogov. Medkulturnost je nenehen proces, in ne že doseženo stanje. Medkulturna vzgoja se osredotoča na prepoznavanje razlik in zapostavljanja drugačnih, prizadeva si za spoštovanje vseh članov družbe, za razumevanje družbe. Ne izpostavlja samo formalnih razlik med kulturami, temveč tudi podobnosti med njimi, razlike med ljudmi in kulturami pa vrednoti pozitivno. Cilji medkulturne vzgoje so: spodbujanje razumevanja, da je svet soodvisen, preseganje negativnih predsodkov in etničnih stereotipov, spodbujanje pozitivnega vrednotenja razlik in raznolikosti, iskanje in osvetljevanje podobnosti in različnosti med kulturami, razvijanje pozitivnih odnosov in obnašanja do ljudi iz drugih družb in kultur. Različnost kultur vpliva na način sprejemanja in usvajanja šolskega znanja, zaradi česar je potrebno, da vzgojno-izobraževalne institucije izrabijo vse mehanizme, s katerimi bo otrokom, učencem in dijakom migrantom omogočeno ustrezno izhodišče za doseganje standardov znanja. **Večjezičnost in medkulturnost** naj bi vse otroke (ne glede na njihov prvi jezik in izvor) spodbudila k spoznavanju in raziskovanju lastne kulture in jezika pa tudi k spoznavanju in boljšemu razumevanju drugih kultur in jezikov

(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/St_rategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

5.1 Medkulturna jezikovna komunikacija

Vedno bolj pogosto prisoten družbeni pojav je soobstoj in prisotnost več kultur na nekem ozemlju ter njihovo samodejno medsebojno vplivanje, kar številni avtorji opisujejo in poimenujejo na različne načine – mnogokulturnost, multikulturnost, kulturni pluralizem (Grosman 2005: 35). Medkulturnost kot pojav je sicer prav tako stara kot razlike med kulturami, zaradi porasta kulturnih stikov pa je zadnji desetletji deležna intenzivne analitične pozornosti (Grosman 2005: 37).

Kulturo pojmujeemo kot produkt civilizacije ali kot življenjski slog, večinoma pa razumemo kulturo v etničnem pomenu, t. i. skupek lastnosti, po katerih se etnične skupnosti razlikujejo med seboj (Čok 2005: 24). Poznavanje družbeno (s kulturo) določenih pravil o besednem in nebesednem obnašanju je eden od pogojev za učinkovito sporazumevanje v določeni

jezikovni skupnosti in še zlasti v večkulturnih okoljih. Etnično pojmovanje kulture poudarja smiselnost skupnega načina bivanja v družbi skozi dejavnosti družbenega izobraževanja, verskega, gospodarskega, interesnega življenja. Poleg družbene interakcije, ki se uresničuje (tudi) s pomočjo jezika, je kulturno razlikovanje (obstoj ali občutenje kulturnih razlik) temeljni pogoj za določanje obstoja in delovanja neke etnične skupnosti (Čok 2005: 24).

Mnogokulturnost oz. kulturni pluralizem vedno povzroča medkulturne stike, saj se morajo vsi posamezniki, ki so umeščeni v mnogokulturne skupnosti, s stališča lastne kulture tako ali drugače soočiti z drugo ali drugimi kulturami in z njihovimi pripadniki. Pri poimenovanju medkulturnost gre predvsem za vprašanja o oblikah in posledicah medkulturnega stika med dvema kulturama, ne zgolj za soprisotnost ali soobstoj več kultur, se pravi mnogokulturnost ali pluralizem kulturne ponudbe v kaki sredini ali državni skupnosti (Grosman 2005: 36).

Kljub integracijskim procesom in globalizaciji pa se obenem pojavlja močna težnja združene Evrope po ohranjanju etnične in kulturne identitete. Utrjevanje etničnega pluralizma in spodbujanje civilizacijske tolerance naj bi ob močno povezani zavesti in vednosti o »drugih« jezikih/kulturah usmerjala posameznika k ponovnemu premisleku o svoji lastni etnični in kulturni identiteti (Čok 2005: 24).

Pojem strpnosti do drugega je vzvod za obstoj demokratičnih odnosov v družbi. Danes se vse bolj utrjuje prepričanje, da človek nima neposrednega dostopa do resnice in da je zato treba dopuščati in spoštovati različna mnenja in različne oblike življenja (Čok 2005: 26).

V tem okviru se v razvoju osebnosti omenja terciarna socializacija,²⁹ ki je za posameznika težje in ne nujno dosegljiva. Gre za nadgrajevanje primarne in sekundarne socializacije v sposobnosti vrednotenja in soočanja svojih vedenj in vrednot z drugimi/tujimi, za odklik od etnocentrizma in ozkih identifikacij s približevanjem k skupnim vrednotam, oziroma sprejemanjem razlik med posameznimi skupinami (Čok 2005: 26).

²⁹ Poznamo še primarno socializacijo, ki poteka predvsem v družini in sekundarno socializacijo, za katero je temeljnega pomena družba.

Ob pojmu »drugega« se srečujemo z nastankom in obstojem stereotipov in predsodkov, pri čemer gre za pojav, ko nam v soočanju različnega (na primer kulturno označenega) drugačno ni sprejemljivo, ker je neobičajno, novo in terja od nas miselni preskok od že razumljenega, sprejetega videnja resničnosti, torej spremembe v določenem delu naše miselne strukture (Čok 2005: 28). Posameznik ali družbena skupina si skozi čas namreč nabere množico prisvojenih vrednot in vrednosti (t. j. kulturna izkušnja) (Čok 2005: 29). Posameznik se, v želji ohraniti prisvojene vrednote, poslužuje prenosa miselnih funkcij kulturnih vedenj in ravnanj (percepcija in aktivna raba medkulturne jezikovne komunikacije, oblikovanje dejavnih in strpnih razmerij in odnosov udeležencev v njej, uporaba varoval in spodbud pri vključevanju vanjo ipd.). Pri tem gre za razvoj prenosnikov samih kot sredstva komuniciranja in ravnanja v procesu nastajanja kulturnega spomina. Pomemben prenosnik miselnih funkcij je jezik. Tudi sicer sta jezik in kultura povezana na več načinov:

- jezik udejanja kulturo v danem trenutku in izraža način, s katerim posameznik to dejavnost uresničuje;
- materializira kulturno vsebino s tem, da z jezikovnimi sredstvi oblikuje njeno ubeseditev;
- oblikuje abstraktne sisteme vrednot in identitet, med katerimi so implicitno vključene kulturne vrednote in kulturna identiteta (Čok 2005: 30).

Če želi posameznik doseči pozitivno naravnano presojo razlik in stičnosti, se mora umakniti iz središča dogajanja in se poskušati izogniti predsodkom, ki bi njegovo presojo že v naprej določili. K primerjanju je treba pristopiti s pozitivno motivacijo, strpnostjo in čustveno distanco. Pri medkulturni jezikovni komunikaciji gre poleg poznavanja pravil jezikovnega sporočanja še za uzaveščanje kulturne komponente teh pravil. To sposobnost odmika je mogoče pridobiti s poznavanjem oblik, pristopov in ravnanja v različnih kulturnih okoljih. Pri tem ne gre za približevanje razlik na silo, temveč je treba prevrednotiti razlike na način, ki dopušča vsakemu posamezniku ohraniti svoje posebnosti, tiste značilnosti, ki ga opredeljujejo kot kulturno in družbeno bitje (Čok 2005: 31).

Na področju medkulturne razsežnosti pouka in rabe tujih jezikov gre tako ves čas za stik dveh jezikov in pripadajočih jima kultur, medkulturnost pa je neizogibna sestavina pri njihovem

učenju in usvajanju (Grosman 2005: 36). Tujejezikovni pouk zaradi stalnega stika dveh jezikov ves čas poteka v medkulturnem položaju. Poznavanje posebnosti, do katerih prihaja pri medkulturnih stikih in pri sporazumevanju v tujih jezikih je zato pomembno za vse oblike medjezikovnega sporazumevanja. Zato se ozaveščanju takih posebnosti posveča posebno pozornost z namenom, da bi sistematično razvili medkulturno zavest, ki je potrebna za uspešno medjezikovno in medkulturno komunikacijo in za preprečevanje medkulturnih nesporazumov.

Dobro razvita medkulturna zavest omogoča razumevanje tujih kultur ter ustvarjalni stik s potencialnim bogatenjem osebnosti, poleg tega pa omogoča tudi pozitiven odnos do lastne kulture in jezika, brez občutkov manjvrednosti ali dvomov o izraznih možnostih materinščine. Kadar je pouk drugega/tujega jezika usmerjen k razvijanju medkulturne zavesti in osredinjen na učence, pri učencu hkrati s spoznavanjem tuje kulture in jezika spodbuja tudi pozitiven odnos do lastnega jezika in kulture (Grosman 2005: 45).

Učitelj drugega/tujega jezika naj bi učencem pomagal pri razumevanju lastnih samoznav in projekcije lastne podobe, skupaj z razmislekom o tem, kako se odzivajo na pričakovanja drugih in kako njihova umeščenost v določeno družbo vpliva na njihova pričakovanja, vrednote in prepričanja. Ti izrazito vzgojni vidiki razvijanja medkulturne zavesti ne prispevajo samo k razvoju sporazumevalnih spretnosti, marveč prinašajo tudi spoznavno bogatenje in sposobnost za posameznikovo strpno sožitje v mnogokulturnih okoliščinah (Grosman 2005: 46).

Dobro poznavanje medkulturnosti kot stika različnih kultur in na takem znanju razvito medkulturno razumevanje in zavest bi prebivalcem prihodnosti lahko pomagala pri razumevanju multikulturnosti in kulturnega pluralizma in tudi pri uravnavanju spreminjanja lastnega položaja in različnih jezikovnih identitet v globalnih okoliščinah. Nenazadnje z medkulturno zavestjo posamezniki ne razvijejo le boljšega razumevanja jezikov v stiku in pripadajočim jim kultur, se pravi lastne in tuje, marveč lahko pridejo tudi do spoznanja, da na svetu obstajajo razni načini pojmovanja sveta, različne možnosti osmišljanja človekovega življenja, različne predstave o tem, kaj in kako je vredno in kako je mogoče človeško delovati (Grosman 2005: 47).

6. Prvi, drugi, tuji jezik

Jezik je družbeni pojav, jezikovno sporazumevanje pa je bistvenega pomena za socializacijo. Jezikovni kod je najpomembnejše sporazumevalno sredstvo, hkrati pa je tudi silno zapleteno »orodje« mišljenja in ravnanja (Ferbežar 1996/1997: 279).

Tako v domači kot tuji strokovni literaturi s področja poučevanja in usvajanja jezika so v rabi termini prvi, tudi materni jezik, drugi jezik in tuji jezik.³⁰ Vse tri pojave je mogoče definirati tako s stališča govorca kot s stališča družbe (Ferbežar 1996/1997: 279).

Prvi jezik (tudi materni jezik) je s stališča posameznika tisti jezik, ki se ga človek uči/nauči kot prvega, največkrat je to v svoji družini oziroma v življenjskem okolju. S stališča družbe je prvi jezik tisti, ki ima prednost v večjezikovni situaciji/skupnosti (Ferbežar 1996/1997: 279) in ki je prvi s stališča nacionalne in državne pomembnosti (nacionalni in državni jezik) (Pirih Svetina 2005: 9). Od prvega jezika sta v veliki meri odvisna tako razvoj osebnosti kot vključevanje v družbo. Človek se torej prvega jezika začne učiti, preden se začne učiti kateregakoli drugega jezika v svojem primarnem socializacijskem okolju in je pred tem še »brez jezika«. Poleg tega je ta jezik prvi tudi po svoji pomembnosti (Klein 1986: 3), med drugim zato, ker samo učenje prvega jezika v nekaterih segmentih poteka vse življenje (npr. učenje besed). Je sredstvo identifikacije z določeno jezikovno in družbeno (narodnostno) skupnostjo, sredstvo čustvovanja in sporazumevanja z govorniki istega jezika, ki so najpogosteje tudi prvi in najbližji (otrokovi) sogovorniki. Učenje prvega jezika je nujnost, ki ji je podvržen vsak normalen posameznik (otrok), ki živi v običajni (eno)jezikovni skupnosti. (Pirih Svetina 2005: 9). Ob pojmu prvega jezika se pojavlja tudi pojem rojenega ali domačega govorca (Ferbežar 1996/1997: 279).

Ko govorimo o drugem ali tujem jeziku, moramo upoštevati, da se tako drugega kot tujega jezika oz. jezikov učimo/naučimo iz praktičnih ali izobrazbenih razlogov.

³⁰ V tuji literaturi (angl., nem., fr.) so izrazi za prvi jezik *first language/mother tongue/native language, Erstsprache/Muttersprache, langue premiere/maternelle*, za drugi jezik *second language, Zweitsprache, langue seconde* in za tuji jezik *foreign language, Fremdsprache, langue étrangere*.

Drugi jezik,³¹ tudi jezik okolja, je jezik, ki se ga posameznik uči/nauči poleg prvega (ali za njim), lahko v šoli, predvsem pa (tudi) iz okolja zaradi komunikacijskih potreb (Ferbežar 1996/1997: 279). Za posameznika tako predstavlja sredstvo komunikacije, vzporedno z njegovim prvim jezikom. Ponavadi se drugi jezik usvaja v okolju, kjer se ta jezik govori, uporablja kot primarno sredstvo komunikacije (Klein 1986: 19) oz. je uradni jezik in jezik javnega življenja neke dežele. Drugi jezik je lahko pojmovan tudi kot jezik, ki v nekem okolju opravlja določene socialne funkcije (Littlewood 1995: 2), ali kot neprvi jezik, ki se ga v nekem okolju uporablja kot sredstvo komunikacije na določenih področjih, npr. v šolstvu, državni upravi, v poslovnem svetu. Drugi jezik je tudi splošno uporabljani jezik v večjezikovnih državah/okoljih, ki ga govorci uporabljajo poleg svojega maternega jezika in je enakovreden prvemu (Ferbežar 1996/1997: 279). Primer drugega jezika v Sloveniji je npr. slovenščina kot jezik okolja za vse tuje državljane, ki pridejo iz različnih bivanjskih razlogov začasno ali za stalno živeti v Slovenijo (Ferbežar 1996/1997: 279).

Tuji jezik je neprvi jezik, ki se ga posameznik uči/nauči v okolju, kjer ta jezik običajno ni v uporabi (Ferbežar 1996/1997: 279) oz. ni jezik okolja, v katerem se ga učeči se uči, in ima v neki deželi zares status tujega jezika – je jezik, ki ga, ko je usvojen, ponavadi ljudje ne uporabljajo kot sredstvo sporazumevanja v vsakodnevnih, rutinskih situacijah (Klein 1986: 19). Primer tujega jezika je slovenščina na tujih univerzah (Pirih Svetina 2005: 13).

Littlewoodova definicija pravi, da se tujega jezika primarno učimo za vzpostavljanje stikov zunaj lastne jezikovne skupnosti (Littlewood 1995: 2) in je z vidika, da lahko npr. tuji jezik, ki je del šolskega programa, postane tudi jezik rutinskih operacij,³² boljša (Pirih Svetina 2005: 13).

Pirih Svetina (2005) izpostavlja zanimiv vidik poučevanja slovenščine kot drugega in tujega jezika in učečega se posameznika, ki se nanaša na dolžino bivanja posameznikov v državi priselitve. Vprašanje, ki se ob tem zastavlja, je, kje je meja med kratkim in dolgim bivanjem in nadalje, kaj to pomeni za tečaje slovenskega jezika v slovenskem okolju – morda nekatere priseljence, ki nameravajo ostati v Sloveniji, poučujemo drugi jezik, tiste, ki prihajajo npr. z

³¹ V slovenski strokovni literaturi se za drugi jezik uporablja tudi zveza prvi tuji jezik (Pirih Svetina 2005: 12).

³² Npr. na potovanju v okolju, kjer se ta jezik uporablja kot jezik okolja, ali pri komuniciranju npr. po elektronski pošti ipd.

enoletno delovno vizo in se kasneje vračajo v domovino, pa tuji jezik. V tem primeru seveda ne gre več za razlikovanje drugega in tujega jezika glede na okolje poučevanja, temveč za razlikovanje z vidika posameznika in njegovega življenja v okolje (Pirih Svetina 2005: 13).

Sklenemo lahko, da različna poimenovanja izražajo različne vsebine, to pa zahteva različne metode poučevanja, pa tudi ustrezno jezikovno načrtovanje.

6.1 Usvajanje in učenje jezika

Na področju teorije drugega in tujega jezika sta v rabi dva termina, ki poimenujeta načine pridobivanja neprvega jezika; razlikovanje med pojmom **usvajanje** in **učenje** drugega ali tujega jezika je v svoji teoriji nadzornega mehanizma uvedel Krashen³³ (1981). Razlikoval je med načinoma pridobivanja neprvega jezika (usvajanje in učenje) ter iz tega posledično tudi med dvema različnima vrstama znanja drugega ali tujega jezika: usvojenim in naučenim znanjem. Pri tem naj bi bilo usvajanje povezano z nenačrtanimi, slučajnimi procesi, ki prispevajo k razumevanju jezika in katerih rezultat je implicitno, nezavedno znanje, učenje pa naj bi temeljilo na memoriranju in reševanju problemov ter vodilo k eksplicitnemu, zavestnemu znanju o drugem ali tujem jeziku (Pirih Svetina 2005: 8).

V slovenskem prostoru se srečujemo z rabo obeh terminov tako na področju raziskav usvajanja/učenja prvega jezika (Kranjc 1999; Golden 1996) kot drugega jezika (Štrukelj 1995; Ferbežar 1996/1997, 2000). I. Ferbežar (2000) pojmuje usvajanje jezika kot neko naravno metodo učenja. Zato kot nadredni pojem uporablja učenje.

V svoji nalogi uporabljam oba izraza: učenje predvsem za vodeno, organizirano načrtno pridobivanje drugega jezika, usvajanje pa za spontano, neorganizirano, nenačrtno pridobivanje jezika, kar je iz okolja možno predvsem v situaciji usvajanja drugega jezika, ne pa tudi tujega (Pirih Svetina 2005: 8). V opazovani situaciji v empiričnem delu pričujoče

³³ Drugi avtorji načeloma ohranjajo oz. pojasnjujejo razlikovanje med omenjenima pojmom, čeprav se ne strinjajo s popolno neodvisnostjo obeh sistemov znanja ter različnostjo narave enega ali drugega znanja (Klein 1986: 20).

naloge predvidevam usvajanje slovenščine kot drugega jezika, ki je po eni strani vodeno, kontrolirano in ga je zato tudi mogoče opazovati (tečaj slovenščine v okviru Mladinskega centra Nova Gorica), po drugi strani pa je spontano, saj gre vzporedno tudi za pridobivanje znanja iz okolja, kar je posledica bivanja tečajnikov v času trajanja tečaja v slovensko govorečem okolju. Razlikovanje med učenjem in usvajanjem jezika tako ohranjam predvsem na podlagi razlikovanja konteksta učenja (v razredu, iz okolja), ne pa tudi glede na zavestnost oziroma nezavednost procesov, ki spremljajo učenje in usvajanje. Prav tako ne ohranjam razlikovanja glede na rezultate obeh procesov (pri učenju znanje o jeziku in pri usvajanju znanje jezika), sploh kadar govorim o prepletu različnih znanj, védenj in spretnosti, ki tvorijo enotni koncept sporazumevalne zmožnosti, in pri komunikativno zasnovanem pouku jezika. Izhajam namreč iz domneve, da se učeči se sicer lahko zaveda vnosa, torej tistega, kar mu je posredovano pri pouku, predvidevam pa, da ne more zavestno vplivati na to, kaj od tega bo sprejel in posledično razumel ali tvoril (Pirih Svetina 2005: 8–9).

Tako za proces učenja/usvajanja prvega kot za proces učenja/usvajanja drugega jezika so značilne določene zakonitosti. V nadaljevanju bom skušala predstaviti podobnosti in razlike med njima.

6.1.1 Usvajanje prvega jezika³⁴

Usvajanje prvega jezika je primarno vsaj v dveh pogledih: je prvo v času in je prvo po pomembnosti. Usvajanje prvega jezika je v normalnih okoliščinah spontano in neizogibno, zanj zadostuje že življenje v človeški skupnosti. Nekatere izmed najbolj tipičnih značilnosti usvajanja prvega jezika so:

- usvajanje je hitro,
- razvoj je sistematičen,

³⁴ Značilnosti usvajanja prvega jezika se pojasnjuje z dveh vidikov glede na pojmovanje, ali so za usvajanje prvega jezika pomembnejše naravne danosti posameznika (prirojeno) oziroma vzgoja (pridobljeno in naučeno). Po drugi strani se teorije o razvoju jezika razlikujejo tudi s stališča pojmovanja jezikovne zmožnosti kot dela siceršnjih kognitivnih zmožnosti posameznika. Različna pojmovanja so tako prispevala k razvoju številnih teorij o razvoju jezika, ki jih Lewandowski razvršča med nativistične, interakcijske, kognitivistične, behavioristične in neobehavioristične (po Pirih Svetina 2005: 10).

- usvajanje poteka preko stika s ciljnim jezikom in nanj pozitivne (pohvale) ali negativne reakcije (popravljanje napak) nimajo velikega vpliva,
- mentalna slovnica, ki jo razvijejo otroci, je po obsegu večja, kot je vnos, ki so ga prejeli, in
- usvajanje je neizogibno in uspešno³⁵ (Pirih Svetina 2005: 10).

Usvajanje prvega jezika je za otroka sredstvo socializacije, skozi katerega usvaja kulturne, moralne, verske in ostale vrednote v družbi in pridobiva socialno identiteto (Klein 1986: 6). Otrok, ki živi v jezikovno homogenem okolju, v družini usvoji jezik, ki se govori tudi v njegovem širšem okolju (v vrtcu, v šoli, na igrišču itd.). V dvo- ali večjezični družbi pa je proces usvajanja prvega jezika bolj zapleten, npr. za (otroka) priseljenca usvajanje prvega družinskega jezika ta jezik ni glavno sredstvo socializacije in zato to usvajanje ne poteka tako samoumevno in neproblematično kot pri nekom, ki živi v okolju, kjer se spontano in vsakodnevno ter v vseh situacijah srečuje s svojim prvim jezikom. Učenci priseljenci so se zaradi različnih vzrokov znašli v jezikovnem in kulturnem okolju, ki je drugačno od okolja, v katerega so bili primarno socializirani. Skupno vsem učencem priseljencem torej je, da jezik, ki so se ga naučili kot prvega, s stališča družbe, v katero so se priselili, ni prvi jezik, zato priseljenci v različnih družbenih okoliščinah rabijo različne jezike. Pri priseljencih v Sloveniji je raba prvega jezika omejena predvsem na zasebno sfero – družinski krog (Roter 2004b: 261).

6.1.2 Usvajanje drugega jezika

Pri učenju in usvajanju drugega ali tujega jezika govorimo o usvajanju in učenju kateregakoli neprvega jezika, kar pomeni, da pred usvajanjem neprvega jezika človek »že ima jezik«. Gre torej za proces, ki je v času in najpogosteje tudi po pomembnosti sekundaren (Pirih Svetina 2005: 12).

Socialno-psihološki vidik usvajanja drugega jezika temelji na razlagi, da je pri osebi, ki se uči drugega jezika, socialna identiteta bolj ali manj določena,³⁶ pri tem pa potreba po ohranjanju

³⁵ Pojem »uspešnosti« usvajanja ostaja odprt s stališča meril po katerih na uspešnost sodimo. Poleg tega je »prvi jezik« hkrati kontinuum – njegove pisne oblike nikakor ne usvajamo primarno, res pa je, da jezikovna kompetenca govornega jezika pomaga kot osnova usvajanja pisnega knjižnega jezika.

te identitete predstavlja eno od možnih preprek za usvajanje drugega jezika. O povezanosti socialne identitete z učenjem drugega jezika govori Klein (1986: 6), ki npr. predvideva, da se otroci zlahka učijo drugega jezika bolje kot odrasli tudi zato, ker se ne bojijo izgube socialne identitete (saj jo pravkar šele pridobivajo – skozi usvajanje prvega jezika). Iz prakse so znani primeri npr. občutkov ogroženosti socialne identitete zaradi neuspešnosti pri učenju drugega jezika ali fosilizacija znanja drugega jezika celo na zelo osnovni ravni, ki jo strokovnjaki povezujejo tudi z bojznijo pred izgubo socialne in nacionalne identitete (Pirih Svetina 2005: 11).

6.1.2.1 DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA USVAJANJE DRUGEGA JEZIKA

Tri temeljne sestavine, ki omogočajo usvajanje drugega jezika, so:

- motivacija ali pripravljenost za učenje,
- jezikovna sposobnost ali nadarjenost, in
- dostop do jezika (Pirih Svetina 2005: 13).

Poleg teh poznamo še vrsto drugih dejavnikov, ki vplivajo na to, kako uspešni bodo posamezniki pri usvajanju jezika, do kakšne stopnje ga bodo usvojili in kako se bodo znašli pri njegovi uporabi. Te dejavnike lahko delimo na:

- biološko-fizične (starost, spol, telesno stanje),
- psihološke (kognitivne sposobnosti, jezikovna nadarjenost, osebnostne (afektivne) lastnosti, motivacija za učenje in stališča, povezana z učenjem nasploh in specifično z učenjem jezika, stališča do kulture in govorcev ciljnega jezika), ter
- socialne dejavnike, med katerimi so geografski in narodnostnojezikovni, izobrazbeni, socialnoekonomski, učno okolje in pogoji učenja (mikroklima), informiranost in védenje o svetu, znanje drugih jezikov ter kulturno okolje, iz katerega izhaja učeči se (Pirih Svetina 2005: 13).

³⁶ Še posebej to velja za odraslo osebo.

Poleg naštetih splošnih dejavnikov³⁷ nekateri avtorji omenjajo še individualne ali posebne dejavnike, ki so specifični za posameznike. Nekateri dejavniki so univerzalni in so pomembni tudi za usvajanje prvega jezika in to ne glede na različne teorije usvajanja jezika, ki posameznim notranjim (biološko-fizičnim in psihološkim) ali zunanjim (socialnim) dejavnikom pripisujejo večjo ali manjšo pomembnost. Med temi dejavniki so najpomembnejši: starost, osebne lastnosti, jezikovna nadarjenost, motivacija in kognitivni ali učni slog (Pirih Svetina 2005: 14).

6.1.2.1.1 STAROST

Splošno znano, čeprav ne empirično preverjeno dejstvo je, da so otroci pri učenju drugega jezika uspešnejši kot odrasli. Rezultati raziskav so pokazali, da otroci in odrasli usvajajo strukture drugega jezika v zelo podobnem zaporedju. Učeči se posamezniki pa se glede na svojo starost razlikujejo tako v hitrosti kot v uspešnosti pri usvajanju drugega jezika – najhitreje naj bi pri usvajanju drugega jezika napredovali najstniki (stari od dvanajst do petnajst let). Glede uspešnosti pri usvajanju pa se je izkazalo, da je bolj kot starost pomembna dolžina izpostavljenosti drugemu jeziku. Kot so pokazali rezultati raziskav, predstavlja nižja začetna starost učečega se predvsem prednost pri izgovorjavi (Pirih Svetina 2005: 14).

Ellis (1986; v Pirih Svetina 2005: 14) je v skladu z rezultati različnih raziskav prišel do naslednjih zaključkov:

- Starost, pri kateri začne nekdo usvajati drugi jezik, ne igra nobene vloge pri zaporedju usvajanja elementov drugega jezika.
- Začetna starost, pri kateri začne nekdo usvajati drugi jezik, vpliva na hitrost pri usvajanju. Predvsem pri usvajanju slovnice in besednjaka so najstniki hitrejši in uspešnejši od mlajših otrok in odraslih.
- Število let izpostavljenosti drugemu jeziku in začetna starost, pri kateri je nekdo začel usvajati jezik, vplivajo na končni rezultat (stopnjo usvojenega znanja). Večje število let izpostavljenosti drugemu jeziku pripomore k večji sporazumevalni učinkovitosti v drugem

³⁷ Splošni so v smislu, da veljajo za vse, ki se učijo drugega jezika.

jeziku, nižja začetna starost pa k izgovorjavi, ki je bližja izgovorjavi rojenih oz. domačih govorcev.

Obstaja več različnih razlag načina, kako naj bi starost vplivala na usvajanje drugega jezika. Nevrofiziološka razlaga, ki jo podajata Larsen Freeman in Long³⁸ (v Pirih Svetina 2005: 14), je znana tudi kot hipoteza o kritičnem obdobju za učenje jezika. Temelji na predvidevanju, da struktura možganov v prvih desetih letih življenja³⁹ omogoča naravno, nenaporno in brezpogojno uspešno usvajanje jezika. Po tem času se struktura možganov spremeni in usvajanje jezika ni več nujno brezpogojno uspešno. Socialno-psihološka razlaga predstavlja odraslega kot nosilca različnih družbenih vlog, ki se jim govorec drugega jezika noče odpovedati; z ohranjanjem izgovora, ki je blizu prvemu jeziku, kaže odrasli pripadnost svoji jezikovni skupnosti. Otroci so pri učenju drugega jezika uspešnejši, ker niso obremenjeni s svojo socialno identiteto in z njo povezanimi vlogami (Pirih Svetina 2005: 14).

6.1.2.1.2 OSEBNOSTNE LASTNOSTI

Med osebnostnimi lastnostmi, ki naj bi vplivale na usvajanje drugega jezika, se najpogosteje omenja ekstravertnost oziroma intravertnost, pri čemer velja splošno prepričanje, da so ekstravertni posamezniki uspešnejši pri učenju jezika. Rezultati raziskav tega niso potrdili, je pa možno, da ekstravertni posamezniki hitreje in lažje navezujejo stike (tudi v drugem jeziku) in so zato izpostavljeni večjemu jezikovnemu vnosu. Ob ekstra- in intravertnosti se med osebnostnimi lastnostmi omenjajo še socialne spretnosti, pripravljenost za tveganje, anksioznost, empatičnost, inhibicija in tolerantnost (Pirih Svetina 2005: 15).

³⁸ Poleg nevrofiziološke podajata še socialno-psihološko, kognitivno in učno teorijo načina vplivanja starosti na usvajanje drugega jezika.

³⁹ Po nekaterih drugih virih tudi od drugega leta do pubertete.

6.1.2.1.3 JEZIKOVNA NADARJENOST⁴⁰

Jezikovno nadarjenost Skehan (1991; v Pirih Svetina 2005: 15) definira kot talent za učenje jezika, ki je neodvisen od inteligentnosti in ni rezultat predhodnih učnih izkušenj, je relativno stabilen in pri posameznikih zelo različen. Jezikovna nadarjenost naj bi predstavljala tiste človekove kognitivne sposobnosti, ki omogočajo in lajšajo usvajanje jezika. Vključevala naj bi posameznikovo sposobnost razlikovanja glasov s črkovnim zapisom, sposobnost prepoznavanja vlog besed (ali drugih jezikovnih enot) v izrekih, sposobnost povezovanja izrečenega s pomenom in prepoznavanja slovničnih pravil v jezikovnem gradivu (Pirih Svetina 2005: 15).

6.1.2.1.4 MOTIVACIJA

Motivacija je skupno poimenovanje za vrsto dejavnikov in njihovo medsebojno vplivanje, ki povzroči, da se nekdo začne učiti jezik in potem pri učenju tudi vztraja (Klein 1986: 35). Gardner in Lambert (1972; Štrukelj 1995; v Pirih Svetina 2005: 15) sta v osnovi razlikovala dva temeljna tipa motivacije: integrativnega in instrumentalnega. Prvi je dominanten pri usvajanju prvega jezika, pri usvajanju drugega pa je njegova pomembnost relativna in odvisna od posameznika.⁴¹ Učeči se naj bi si prizadeval naučiti se drugi jezik, ker želi postati podoben govorcem, ki ta jezik obvladajo (kot svoj prvi jezik) ali želi bolje spoznati in se vživeti v določeno kulturo (proces akulturacije) (Pirih Svetina 2005: 15). Dejavniki socialne integracije pa ima lahko tudi negativni vpliv na učenje drugega jezika v primeru, ko nekdo noče izgubiti socialne identitete svoje matične skupnosti, zaradi česar lahko pride do zgodnje fosilizacije jezika (Klein 1986: 36).

Drugi dejavnik je dejavnik sporazumevalnih potreb oziroma instrumentalna ali utilitaristična motivacija. Motivacijo za usvajanje jezika predstavljajo v tem primeru specifične potrebe, kot je npr. opravljanje izpita, doseganje socialnega priznanja ali ekonomske koristi. Obe vrsti

⁴⁰ Jezikovna nadarjenost se meri z dvema testoma: MLAT (1959; Modern Language Aptitude Test) in LAB (1966; Language Aptitude Battery) (Pirih Svetina 2005: 15).

⁴¹ Ni nujno relevantna npr. za nekoga, ki obiskuje lektorat slovenščine na eni od univerz v tujini kot del svojega študijskega programa slovanskih jezikov, in je zelo relevantna za nekoga, ki se uči slovenščine na tečaju v Sloveniji, ker se je npr. za stalno preselil v Slovenijo in išče zaposlitev.

motivacije tvorita celoto in ju je v primeru posameznika, ki se uči jezik, pogosto težko razločevati oziroma eni ali drugi pripisovati večjo ali manjšo pomembnost (Pirih Svetina 2005: 15).

Poleg posameznikove motivacije za usvajanje drugega jezika je potrebno upoštevati še njegova stališča do drugega jezika in njegovih govorcev, stališča do učenja drugega jezika in odnos do jezikov in učenja jezikov na splošno. J. Mihaljević Djigunović (1998; v Pirih Svetina 2005: 15) govori o treh različnih vrstah stališč do drugega jezika, ki jih ima posameznik pred in med procesom učenja. Pred začetkom učenja so stališča povezana z jezikovno skupnostjo in narodom, katerega jezika naj bi se učil. Med procesom učenja so stališča usmerjena v sam jezikovni pouk, učenje jezika in učitelja. Tem pa se pridružujejo še splošna stališča: odnos do tujih jezikov, etnocentrizem, avtorotativnost, makiavelizem, nezadovoljstvo s položajem v družbi in potreba po uveljavljanju (Pirih Svetina 2005: 15).

Med dejavniki, ki vplivajo na usvajanje drugega/tujega jezika je motivacija za učenje jezika izjemnega pomena, predvsem zato, ker jo je mogoče načrtno spodbujati in usmerjati. Neposredno lahko to počnemo predvsem z različnimi oblikami javnega (so)financiranja in štipendiranja kvalitetnih in učinkovitih oblik jezikovnega izobraževanja in študija (Stabej 2004: 9), dodatna motivacija za usvajanje slovenščine kot drugega/tujega jezika pa je omogočanje sporazumevanja v usvojeni zmožnosti slovenščine kot drugega/tujega jezika oziroma možnost uporabe pridobljenega znanja, pri čemer je potrebno upoštevati domnevo, da je pri večini govorcev slovenščine kot drugega/tujega jezika njihova jezikovna produkcija v slovenščini opazno drugačna od produkcije govorcev slovenščine kot prvega jezika⁴² (Stabej 2004: 12).

⁴² Pri tem lahko gre za komaj zaznavno drugačnost pri govorni realizaciji (ki nima nobenih semantičnih in pragmatičnih posledic, kvečjemu sociolingvistične), kot tudi za jezikovno temeljito specifično, samosvojo produkcijo, ki jo je z jezikovno zmožnostjo slovenščine kot prvega jezika komajda mogoče razumeti (Stabej 2004: 12).

6.1.2.1.5 KOGNITIVNI SLOG

Kognitivni slog se nanaša na način, na katerega posamezniki sprejemajo, urejajo, shranjujejo in ponovno prikličejo informacije. Lastnost posameznikovega kognitivnega sloga, ki je pri usvajanju drugega jezika pomembna, je njegova odvisnost oz. neodvisnost od polja – ljudje, ki so odvisni od polja, funkcionirajo holistično, neodvisni od polja pa analitično. Pri učenju jezika bi to npr. pomenilo, da nekateri posamezniki lahko usvajajo neanalizirane dele jezikovnega sporočila (npr. določene komunikacijske vzorce), če lahko z njimi zadostijo svojim sporazumevalnim potrebam (in jih posamezni deli tega sporočila niti ne zanimajo), drugi pa morajo, da bi jezikovno sporočilo lahko sploh razumeli, analizirati vsako njegovo sestavno enoto (Pirih Svetina 2005: 16).

6.1.2.2 TEORIJE IN MODELI UČENJA/USVAJANJA DRUGEGA JEZIKA

V literaturi zasledimo številne teorije tako usvajanja prvega kot drugega jezika. Teorije in modele usvajanja drugega jezika glede na tri temeljne pristope lahko razdelimo na nativističnega, behaviorističnega in kognitivnega (Johnson in Johnson 1998; v Pirih Svetina 2005: 16), poleg teh pa zasledimo tudi novejše funkcijske in sociolingvistične teorije.⁴³ Behavioristični modeli usvajanja drugega jezika se uvrščajo v širši okvir behaviorističnih teorij, ki pojmujejo učenje kot pridobivanje navad. Za nativistične modele je značilno, da predpostavljajo prirojeno jezikovno sposobnost, ki omogoča usvajanje prvega jezika, vključena pa je tudi v usvajanje drugega jezika. Za kognitivni pristop pa je izhodiščno prepričanje, da se znanje drugega jezika razvija kot rezultat uporabe splošnih učnih mehanizmov v specifične namene usvajanja drugega jezika (Pirih Svetina 2005: 16). Pri funkcijskih teorijah gre predvsem za modele, ki se bolj kot z jezikovno zmožnostjo ukvarjajo s performanco. Jezikovni razvoj pojmujejo kot posledico sporazumevalnih potreb, jezikovne strukture pa kot sredstva za sporazumevanje (Pirih Svetina 2005: 22).

⁴³ Znotraj omenjenih pristopov obstajajo različni modeli oziroma teorije usvajanja drugega jezika – obstaja približno 40 različnih teorij usvajanja drugega jezika. Poimenovane so različno, bodisi kot teorije, modeli, hipoteze ali teoretične predpostavke (Pirih Svetina 2005: 16).

V drugi polovici devetdesetih let so se izoblikovale tri pomembnejše sociolingvistične teorije usvajanja drugega jezika: teorija diskurznihih področij, ki temelji na predvidevanju o povezavi med ustreznostjo produkcije učečega se in temo diskurza, sokonstruktivna teorija, ki temelji na predvidevanju o različnosti socialnih situacij, ki sprožajo različni stimuli in različni odzivi nanj ter teorija interaktivne zmožnosti, ki predvideva, da se znanje drugega jezika ustvarja skozi interakcijo in da ni domena posameznikovih kognitivnih sposobnosti (Pirih Svetina 2005: 22).

6.1.3 Podobnosti in razlike med procesoma usvajanja prvega in drugega jezika

V literaturi zasledimo kar nekaj poskusov opredelitev razlik in podobnosti med procesoma usvajanja prvega in drugega jezika (npr. Klein 1986; Ferbežar 2000). V tabeli v nadaljevanju zbirno povzemam nekaj temeljnih tovrstnih ugotovitev (po Pirih Svetina 2005: 23).

Tabela 2: Podobnosti in razlike med procesoma usvajanja prvega in drugega jezika

USVAJANJE PRVEGA JEZIKA	USVAJANJE DRUGEGA JEZIKA
<u>socialne⁴⁴ razlike in podobnosti</u>	
Poteka od zgodnjega otroštva in dostop do jezika je neomejen.	Poteka kadarkoli, vedno pa za prvim jezikom (oziroma prvima jezikoma, kadar govorimo o dvojezičnosti); dostop ni vedno neomejen; sploh če gre za učenje v okolju, kjer se ciljnega jezika ne uporablja kot sredstva vsakodnevnega sporazumevanja.
Usvajanje poteka predvsem skozi neposreden in nezaveden stik s ciljnimi jezikom; pri tem okolica otroke spodbuja in podpira (jih nagraduje tudi za negativne poskuse), kar pa	Podpora okolice je bistveno manjša; učeči se so pri rabi nenehno izpostavljeni popravljanju, pri čemer pa le-to nima neposrednega vpliva na usvajanje, sproža pa

⁴⁴ Socialne razlike in podobnosti so zunanje, kognitivne ter afektivne pa prištevamo k notranjim.

naj bi na usvajanje ne imelo neposrednega vpliva.	določeno metajezikovno zavest.
Otroci niso pod nikakršnim pritiskom, ko usvajajo prvi jezik.	Odrasli so pod pritiskom tako v razredu kot v okolju, kjer poskušajo uporabljati drugi jezik.
Usvajanje prvega jezika je povezano s socializacijskimi procesi in pridobivanjem družbene identitete.	Usvajanje drugega jezika je pogosto povezano s spreminjanjem družbene identitete, pri čemer gre lahko za izgubo ali redukcijo prejšnjih družbenih vlog ali pridobivanje novih.
<u>kognitivne razlike in podobnosti</u>	
Jezikovni razvoj poteka hkrati s kognitivnim. Za usvajanje prvega jezika je potrebno usvojiti določene kognitivne kategorije (npr. prostor, čas, naklon, vzrok, kontekstualizacijo in deiktizacijo). Pri usvajanju drugega jezika je potrebno te kategorije samo prilagoditi in napolniti z novim besednjakom (Klein 1986).	Kognitivni razvoj se v glavnem odvija pred usvajanjem drugega jezika.
Usvajanje je hitro.	Tempo usvajanja se razlikuje od posameznika do posameznika.
Razvoj je sistematičen, med posamezniki pa se način usvajanja ne razlikuje.	Razvoj je sistematičen – odvisen pa je tako od posameznika kot tudi od načina učenja jezika.
Pred tem jezikom ni usvojen še noben drug jezik.	Pri učenju drugega jezika si človek pomaga z znanjem prvega oziroma vseh prej usvojenih jezikov.
Mentalna slovnica, ki jo razvijejo otroci, je po obsegu večja, kot je vhodni podatek, ki so	Mentalna slovnica, ki jo razvijejo učeči se, je po obsegu običajno manjša od vhodnega

ga prejeli.	podatka, ki ga učeči se prejme.
Usvajanje je neizogibno in uspešno; otroci dosežejo perfektno obvladovanje prvega jezika; fosilizacije ni.	Usvajanje ni neizogibno in ni nujno uspešno; lahko se zaključi na katerikoli stopnji; je celo redko popolnoma uspešno; pogosto prihaja do fosilizacije.
<u>afektivne razlike in podobnosti</u>	
Vloga motivacije, osebnostnih lastnosti in stališč je zanemarljiva, saj je usvajanje nezavedno in neizogibno.	Motivacija, osebnostne lastnosti in stališča so pomembni dejavniki v procesu usvajanja in vplivajo na njegovo uspešnost.

(po Pirih Svetina 2005: 23-24)

Temeljno razliko med usvajanjem prvega in drugega jezika je I. Štrukelj (1995: 33) povzela: »Razlika med procesom usvajanja maternega jezika in drugega jezika je v tem, da je materni jezik univerzalna človekova lastnost, drugega jezika pa se govorec ob subtilnem prepletanju različnih stališč in motivov mora naučiti, ker materni jezik ne zadošča njegovim sporazumevalnim potrebam.«

Razlogi za učenje drugega jezika so dejansko lahko zelo različni in učenje drugega jezika zaradi spremenjenih, povečanih oziroma drugačnih sporazumevalnih potreb, v katerih prvi jezik ne zadošča več, je verjetno samo najpogostejši, še zdaleč pa ne edini razlog (Pirih Svetina 2005: 24).

7. Sporazumevalna zmožnost

Posamezni avtorji različno razlagajo pojem jezikovne zmožnosti. Bolj ali manj skupno jim je to, da vanjo vključujejo vrste znanja, ki ga morata imeti govorec in poslušalec, da se lahko sporazumevata, to je razumeta in tvorita poljubno število sporočil (Ferbežar 1996/1997: 282).

Sporazumevalna zmožnost – tudi jezikovna zmožnost (Kranjc 1998) – je znanje in vedenje, ki posamezniku omogoča, da lahko ustrezno in učinkovito (receptivno in produktivno, se pravi kot poslušalec in govorec, bralec in pisec) uporablja jezik, in sposobnosti (spretnosti), da to znanje uporablja za sporazumevanje v realni situaciji – da lahko tvori in razume poljubno število besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe oziroma sporazumevalne potrebe (Pirih Svetina 2005: 25). Po drugih definicijah je sporazumevalna zmožnost tudi jezikovna zmožnost (ang. *linguistic competence*), ki so ji dodani vsi ostali s pravili določeni vidiki jezikovne rabe (Pirih Svetina 2005: 25).

Razvita sporazumevalna zmožnost je pogosto pojmovana kot najvišja dosežena stopnja znanja jezika in je izenačena z znanjem rojenega govorca in končnim ciljem učenja neprvega jezika (Ferbežar 1996/1997: 282). Pri tem predstavlja svojevrstni problem pojmovanje rojenega ali domačega govorca in njegovega znanja prvega jezika. Znanje prvega jezika namreč ni neka enotna kategorija, saj se v svoji sporazumevalni zmožnosti v prvem jeziku govorce med seboj zaradi najrazličnejših razlogov zelo razlikujemo. Rojeni ali domači govorec bi zato lahko v tem kontekstu pomenil zgolj nekega »idealnega«, v resnici neobstoječega govorca.⁴⁵ Jezikovna zmožnost v jeziku, ki se ga uči ali usvaja kot drugi ali tuji jezik, je le del siceršnje posameznikove sporazumevalne zmožnosti v najširšem smislu (Pirih Svetina 2005: 25).

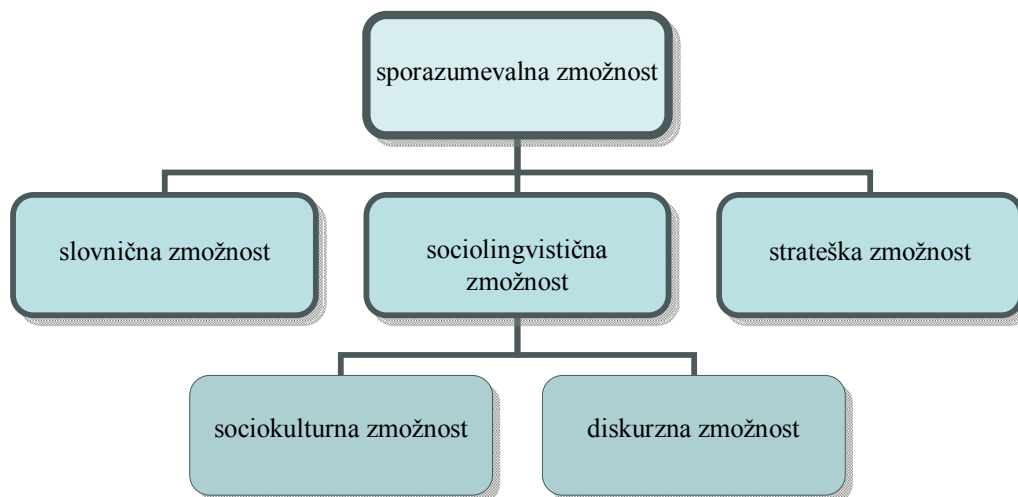
Prvotne definicije jezikovne zmožnosti (Chomsky 1965; Hymes 1966, 1972; Kunst Gnamuš 1986, 1992; Bešter 1992; Zadavec Pešec 1994; Kranjc 1998; v Pirih Svetina 2005: 25) niso

⁴⁵ T. i. idealnega govorca bi zaman iskali, saj gre za teoretični konstrukt; pri jezikovnem testiranju se pogosto kot absolutno merilo za tako stopnjo jezikovne performace jemlje jezikovna raba rojenih govorcev, kar pa pomeni poenostavljanje: rojeni govorce niso nikakršna homogena skupina, pač pa se tudi pri njih kažejo bistvene razlike v jezikovni zmožnosti (npr. v organizaciji diskurza, sociolingvistični kompetenci ...) (Ferbežar 1996/1997: 286).

nastale v povezavi s teorijo učenja, usvajanja in poučevanja drugega/tujega jezika, temveč je to poimenovanje prešlo na področje učenja, usvajanja, poučevanja in testiranja drugega jezika (Canale, Swain 1980; Bachman 1990; Bachman, Palmer 1999; Mcnamara 1995, 1996; Brown 1996; Brown, Hudson 1998; v Pirih Svetina 2005: 25) predvsem preko komunikacijskega pristopa k poučevanju jezika.

Prva avtorja, ki sta model sporazumevalne zmožnosti prenesla na področje učenja in testiranja drugega jezika sta bila Michael Canale in Merrill Swain⁴⁶ (Pirih Svetina 2005: 26). Sporazumevalno zmožnost sta razdelila na tri delne zmožnosti: slovnično, sociolingvistično, ki je vsebovala diskurzno in sociokulturno zmožnost, ter strateško zmožnost. Jezikovno ali slovnično zmožnost sta avtorja vključila v pojem sporazumevalne zmožnosti kot njen sestavni del, ker sta prišla do spoznanja, da so slovnična pravila brez pravil rabe nesmiselna. Zmožnost rabe sta pojmovala kot del performance oz. sta jo eksplicitno izključila iz svojega sistema, saj se pri njej peformance nanaša zgolj na dejansko rabo (Pirih Svetina 2005: 26).

Slika 1: Shema sporazumevalne zmožnosti po Canale in Swain (po Pirih Svetina 2005: 27)



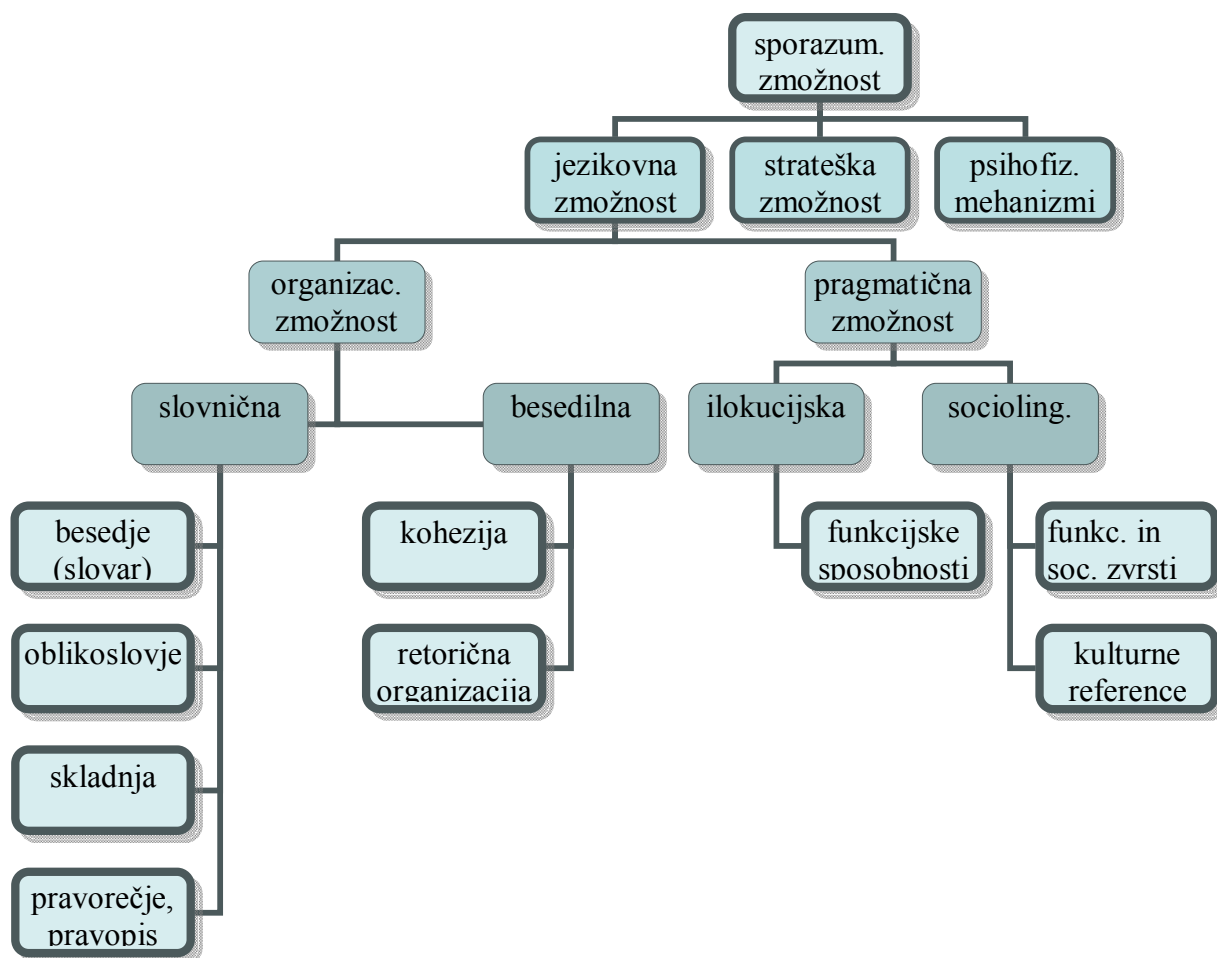
Slovnična zmožnost predstavlja znanje jezikovnega koda. Vanj je vključeno znanje besed, oblikoslovja, skladnje, pomenoslovja in glasoslovja. V sociokulturno zmožnost naj bi bilo

⁴⁶ Združila sta Chomskyev in Hymesov model sporazumevalne (jezikovne) zmožnosti, ki sta nastala v obdobju od sredine šestdesetih let dalje, a ne v povezavi s teorijo na področju učenja, usvajanja, poučevanja in testiranja drugega jezika. Po Hymesu je jezikovna zmožnost neodvisna od sporazumevalne zmožnosti (Pirih Svetina 2005: 25).

zajeto znanje in védenje o odnosu med jezikovno rabo in nejezikovnimi okoliščinami. Diskurzivna zmožnost je znanje pravil za kombiniranje izrekov po pravilih kohezije in koherence. Strateško zmožnost Canale in Swain opisujeta kot posameznikovo posedovanje zmožnosti, strategij, ki mu omogočajo performanco, četudi mu primanjkuje slovnične ali sociolingvistične zmožnosti (Pirih Svetina 2005: 27).

V začetku devetdesetih let dvajsetega stoletja je nov, v času svojega nastanka alternativni model pojmovanja sporazumevalne zmožnosti, predstavil Lylle Bachman (1990). Jezikovno ali sporazumevalno zmožnost po Bachmanu sestavljajo naslednje komponente: jezikovno znanje, v katerega je vključeno tako znanje jezika kot védenje o njem ter spretnost oz. strategija, ki omogoča uporabo delov jezikovnega znanja oz. jezikovne zmožnosti in povezavo teh s siceršnjim védenjem o svetu za določene sporazumevalne namene in v določenih okoliščinah. V sporazumevalno zmožnost so vključeni še posameznikovi psihofiziološki mehanizmi. Ti se nanašajo na nevrološke in fiziološke procese, ki sodelujejo pri jezikovni rabi, pri jezikovni recepciji in produkciji (Pirih Svetina 2005: 28).

Slika 2: Razvejanost sporazumevalne zmožnosti po Bachman (1990: 87) in I. Ferbežar (1996/1997: 283)



Sistem sporazumevalne zmožnosti, kljub medsebojni navidezni ločenosti sestavin, ne ponazarja hierarhije med posameznimi delnimi zmožnostmi, temveč shematsko prikazuje mrežno strukturo in njen preplet, je torej nekakšna metafora za zapleteni pojem sporazumevalne zmožnosti (Bachman 1990: 86). Sestavni deli sporazumevalne zmožnosti so medsebojno povezani in prepleteni, prav tako pa tudi odvisni od konteksta (Ferbežar 1996/1997: 284). Poleg tega bi jih težko opredelili kot sestavine samo jezikovnega znanja; vsaj za sociolingvistično kompetenco, morda pa tudi ilokucijsko, bi veljalo, da je del (tudi) sporazumevalne zmožnosti⁴⁷ (Ferbežar 1996/1997: 284).

⁴⁷ Sociolingvistično kompetenco bi sicer lahko razumeli kot del posameznikove sporazumevalne zmožnosti: človek prihaja iz določenih socialnih okoliščin (in okolij) in v njih gradi svoje temeljne sisteme znanj – iz teh pa izhaja npr. tudi njegova predpostavka o sogovorniku (Ferbežar 1996/1997: 284).

Sporazumevalna zmožnost in vsi njeni sestavni deli so del kognitivnega sveta posameznika, ki ga poimenujemo z zbirnim pojmom védenje o svetu. Pojmujemo ga kot celotno množico informacij, znanj in védenj, ki so v posamezniku prisotni kot del njegovega kulturnega in civilizacijskega ozadja in ki jih posameznik na različne načine in v različnih časih pridobiva. Védenje o svetu sicer pojmujemo tudi kot enega od dejavnikov, ki vplivajo na pridobivanje jezikovne zmožnosti (Pirih Svetina 2005: 28).

V jezikovno znanje sta vključeni organizacijska in pragmatična zmožnost, pri čemer se prva deli na slovnično in besedilno, druga pa na ilokucijsko in sociolingvistično zmožnost. V organizacijsko zmožnost tako sodi obvladanje jezikovnega koda in pravil njegove rabe na vseh ravneh. Slovnična zmožnost vključuje več vrst delnih znanj ali zmožnosti, ki urejajo izbiro besed za označevanje različnih pomenov (slovar), njihovo obliko (oblikoslovje), njihovo organiziranost v izrekih za izražanje propozicije (skladnja), in njihovo fizično pojavnost – zapisano ali izgovorjeno. Besedilna zmožnost pa vsebuje znanje pravil za sestavljanje izrekov v besedilo. Ta znanja segajo na področje kohezije⁴⁸ in retorične organizacije, ki naj bi se nanašala na konceptualno strukturo besedila in je povezana tudi z učinkom besedila na uporabnika jezika (Bachman 1990: 88). Ilokucijska zmožnost nam omogoča, da z jezikom posredujemo različne sporazumevalne namere in da razumemo ilokucijsko silo izrekov, s katerimi so te namere posredovane (Pirih Svetina 2005: 28).

Sociolingvistična zmožnost omogoča primernost rabe in razumevanja besedil v skladu z različnimi okoliščinami. Vanjo sodijo občutljivost za razlike v jezikovnih različicah,⁴⁹ sposobnost razumevanja kulturno specifičnih vsebin in metaforične rabe jezika (Pirih Svetina 2005: 29).

V slovenski strokovni literaturi se jezikovna zmožnost pojmuje različno; na prvi pogled se zdi, da gre bolj za terminološke razlike, natančnejši pogled in primerjava s tujo literaturo pa kaže tudi nekaj vsebinskih razlik⁵⁰ (Ferbežar 1996/1997: 282).

⁴⁸ T. j. površinskega povezovanja referenčnih točk v besedilu na podlagi slovničnih pravil (Pirih Svetina 2005: 28).

⁴⁹ Npr. v različnih socialnih in kulturnih zvrsteh.

⁵⁰ Bešter (1998) in Zadravec Pešec (1994) delita sporazumevalno zmožnost (nadpomenka) na jezikovno in pragmatično. K prvi sodijo slovnična, pomenoslovna ter pravorečna in pravopisna, druga pa je zmožnost izbire

Jezikovno zmožnost, tako v tuji kot v domači literaturi, sestavljajo naslednje komponente: v zmožnost, uporabiti jezik komunikativno, torej za sporazumevanje, so vključeni tako **jezikovno znanje** kot spretnost oz. strategija to znanje uporabiti za določene (komunikacijske) namene in v določenih okoliščinah (**sporazumevalna zmožnost**) ter posameznikovi **psihofizični mehanizmi** (vidni in slušni kanal, receptivna in produktivna oblika) (Bachman 1990: 84, 107). V vsakokratni uresničitvi sporazumevanja se prav skozi sporazumevalno zmožnost povezuje jezikovna zmožnost - obe sta del kognitivnega sveta - s kontekstom (sobesedilom in okoliščinami) (Ferbežar 1996/1997: 282–283).

Teorija učenja, usvajanja, poučevanja in testiranja drugega jezika je pri nas šele razvijajoča se veda brez temeljnih in standarniziranih domačih poimenovanj, kar je med drugim razlog za različnost sistemov in poimenovanj jezikovne oz. sporazumevalne zmožnosti pri nas (Pirih Svetina 2005: 30). Šele I. Ferbežar (1996/1997, 1998, 2000) in M. Bešter⁵¹ (1998) sta namreč model sporazumevalne zmožnosti uporabili za razlago problematike na področju slovenščine kot drugega jezika, ostale avtorice pa izhajajo iz druge tradicije in pojasnjujejo drugačne vidike sporazumevalne zmožnosti.⁵² O. Kunst Gnamuš jezikovno zmožnost pojmuje kot vednost, za katero je značilna enotnost namere, da človek nekaj stori, metodo, ki usmerja dejanje, in njegovo vsebino (1992: 5). Jezikovne zmožnosti se razvijajo z jezikovnimi dejavnostmi (Kunst Gnamuš 1992: 50). R. Zadravec Pešec (1994: 5–7) je za izhodišče opredeljevanja sporazumevalne zmožnosti uporabila jezikovno rabo. Za ustrezno jezikovno rabo naj bi bile potrebne določene sposobnosti in védenja o rabi jezika in o jezikovnem sistemu. Védenje o sistemu enači z jezikovno zmožnostjo, védenje o rabi pa s pragmatično zmožnostjo, ki skupaj tvorita sporazumevalno zmožnost. R. Zadravec Pešec (1994: 62) piše: »Sporazumevalna zmožnost je pomemben del občih človekovih zmožnosti. Človeku omogoča, da se ustvarjalno prilagaja novim sporazumevalnim okoliščinam in novim potrebam, zato je tudi končni izobraževalni in vzgojni cilj jezikovnega pouka. Razvijamo jo z

ustreznega jezikovnega sredstva glede na sporazumevalno namero in okoliščine. Kranjc (1999) pa nekoliko drugače jezikovno zmožnost (nadpomenka) deli na slovnično in sporazumevalno, ki sta druga od druge neodvisni; neverbalno sporazumevanje je mogoče že v predlingvistični fazi (v Ferbežar 1996/1997: 282).

⁵¹ M. Bešter (1998: 48) pomeni razvita sporazumevalna zmožnost cilj pouka slovenščine kot drugega/tujega jezika, pri čemer naj bi bil končni cilj tovrstnega pouka vsestranska usposobljenost za sporazumevanje v slovenščini. Učeči se naj tako ne bi razvijali samo slovarske, slovnične, pravorečne in pravopisne zmožnosti, ampak tudi pomensko in pragmatično zmožnost (Pirih Svetina 2005: 30).

⁵² Predvsem ne v situaciji učenja, usvajanja, poučevanja in testiranja drugega ali tujega jezika; S. Kranjc (1998, 1999) npr. z vidika pridobivanja jezikovne zmožnosti v prvem jeziku pri otrocih.

rabo jezika. Sporazumevalna zmožnost je sinteza jezikovne in pragmatične zmožnosti, pri čemer pragmatična zmožnost vključuje jezikovno.«

Dodatni zapleti pri poimenovanju in razumevanju pojmov so nastali tudi zaradi poskusa prevajanja angleških izrazov,⁵³ ki se na tem področju v različnih zvezah in v različne namene najpogosteje uporabljajo.

Ko govorimo o znanju drugega/tujega jezika, ne moremo mimo pojma aktivnega in pasivnega znanja jezika, posebej v kontekstu jezikovnega testiranja. Zdi se, da gre v tem primeru za drugačen (morda starejši) koncept, ki poudarja jezikovne spretnosti in jih deli na receptivne (poslušanje, branje) in produktivne (govorjenje, pisanje). Z upoštevanjem interakcije med kontekstom in diskurzom (slovničnim pravilom se pridružuje tudi način, *kako* se jezik rabi, da bi se v konkretnem govornem položaju dosegel sporazumevalni namen) pa je ta koncept opisano pojmovanje jezikovne zmožnosti postavilo na drugo mesto (Ferbežar 1996/1997: 285).

7.1 Jezikovna in testna performanca

Pri raziskavi v diplomski nalogi sem spremljala in merila razvoj jezikovne oz. sporazumevalne zmožnosti, pri čemer sem nanjo v bistvu posredno sklepala preko jezikovne performance posameznikov. Jezikovna zmožnost je abstraktni sistem pravil rabe, performanca pa je vedênje, ki se ga da opazovati, saj gre za aktualno jezikovno rabo v aktualnem dogodku (Pirih Svetina 2005: 31).

Ker sem v raziskavi podatke pridobila s testi, je pri njihovi analizi potrebno razlikovati med testno performanco in siceršnjo jezikovno performanco. Vsaka testna situacija je do neke mere nenaravna, skonstruirana in zato ta specifična, testna situacija, lahko odseva v do neke mere specifičnih rezultatih, ki jih poimenujemo testna performanca. Testno performanco bi torej lahko definirali kot jezikovno recepcijo (razumevanje zapisanega ali govorjenega testnega gradiva) in produkcijo (pisanje ali govorjenje kot odziv na zastavljene testne naloge)

⁵³ Ang. *ability, skill, competence, proficiency*; poleg njih pa celo ang. *capability, capacity*; vse navedene izraze lahko v slovenščino prevedemo z izrazom zmožnost (Pirih Svetina 2005: 31).

posameznikov, ki rešujejo test (Pirih Svetina 2005: 31). Testna performanca v pričujoči raziskavi pomeni udejanjanje ravni jezikovne zmožnosti, preko katere pa sklepamo tudi na govorčev način pridobivanja jezikovne zmožnosti.

Problem jezikovnega testiranja predstavlja zlasti izenačevanje testne performace s siceršnjo jezikovno performanco (jezikovno recepcijo in produkcijo) oz. izenačevanje jezikovne performace z jezikovno zmožnostjo (Pirih Svetina 2005: 31). Orodja, ki jih uporabljamo za opazovanje jezikovne zmožnosti, so namreč sama po sebi izraz te zmožnosti oziroma je jezik hkrati orodje in predmet merjenja (Bachman 1990: 2, 9). Skonstruirana testna situacija iz omenjenih razlogov ne odslikava dejanske, avtentične rabe jezika. Zato v resnici ne moremo vedeti, ali je posameznikova testna performanca pravi kazalec posameznikove jezikovne zmožnosti, njegove sposobnosti za ustrezno in pravilno rabo jezika tudi v netestnem kontekstu (Bachman 1990: 11; Pirih Svetina 2005: 31).

8. Merjenje in testiranje jezika

Jezikovna produkcija (performanca) tistih, ki se učijo nekega jezika, je pojav, ki ga opazujemo zato, da bi na njegovi podlagi lahko sklepali na jezikovno zmožnost, ki to performanco, poleg ostalih dejavnikov, npr. psihofizičnih lastnosti posameznika,⁵⁴ omogoča. Merjenje in testiranje znanja drugega jezika se uporablja za pridobivanje informacij o naravi zmožnosti tistega, ki se uči drugega jezika. Pri tem s pojmom »znanje jezika« ponavadi nestrokovno in nespecializirano poimenujemo tako neposredne rezultate merjenja, se pravi testno performanco, kot tudi samo jezikovno zmožnost (Pirih Svetina 2005: 32). Bachman (1990: 256) trdi, da so zmožnosti zgolj teoretični konstrukti, za katere predpostavljamo, da določajo in vplivajo na način, kako se jezik uporablja in na testu izkazuje s performanco.

Bachman (1990: 18) je merjenje v humanistiki natančneje definiral kot proces kvantificiranja določenih lastnosti osebe v skladu z eksplicitnim postopkom in pravili, ki ta postopek določajo. Za merjenje so torej značilna kvantifikacija, lastnosti, ki se jih meri (vsebina merjenja), in postopki ter pravila, po katerih se opravlja merjenje. O pravilih in postopkih merjenja lahko govorimo šele takrat, ko je merjenje po enakih postopkih ponovljivo za druge opazovalce, v drugačnih okoliščinah in z drugimi posamezniki, katerih lastnosti se opazuje (Bachman 1990: 20). Vse te značilnosti veljajo tudi za test kot eno od oblik merjenja (Pirih Svetina 2005: 32).

8.1 Test

Test je standardizirani postopek merjenja, s katerim izzovemo vedénje, na podlagi katerega sklepamo na določeno posameznikovo lastnost ali sposobnost, njeno količino in kakovost (Bachman 1990: 21, 23). Na podlagi opazovane testne performance lahko npr. sklepamo na posameznikovo jezikovno zmožnost (Pirih Svetina 2005: 32).

⁵⁴ Poleg sporazumevalne zmožnosti in psihofizičnih lastnosti posameznika vplivajo na testno performanco še izbrana testna metodologija in naključni dejavniki (vreme, hrup, trenutno slabo počutje posameznika ...).

Testi so sestavljeni iz različnih nalog (npr. vprašanj in navodil, ki naj bi izzvala določene dejavnosti) ter ocenjevalnih kriterijev, meril (npr. različnih ocenjevalnih lestvic), s pomočjo katerih rezultate tudi ovrednotimo. Rezultati se primerjajo z rezultati, pridobljenimi pri drugih posameznikih pod enakimi pogoji (Pirih Svetina 2005: 32).

8.1.1 Namen jezikovnih testov

Testi, ki se uporabljajo za merjenje znanja drugega jezika, se glede na namembnost razlikujejo (Pirih Svetina 2005: 32). Pri jezikovnem testiranju se uporabljajo naslednje vrste testov (Bachman 1990: 58–61):

- **sprejemni**: rezultat omogoča izbiro (selekcijo) tistih kandidatov, ki so ustrezno pripravljene za določen izobraževalni program;
- **uvrstitveni** (tudi razvrstitveni) uvršča kandidate v zanje ustrezne programe, npr. pri stopenjskem jezikovnem pouku; s pomočjo uvrstitvenih testov torej lahko posameznike razvrstimo glede na izkazano stopnjo znanja (Pirih Svetina 2005: 32).
- **test napredka** (napredovanja) pokaže posameznikov napredek, tudi razvoj v določenem časovnem obdobju (Pirih Svetina 2005: 32) ter pomanjkljivosti pri usvajanju jezika. Tak test se zato največkrat izvaja med izobraževalnim procesom (na različnih stopnjah) in je povezan z učnim programom; tega pomaga tudi usmeriti (če gre seveda za reflektiran proces);
- **test uspešnosti** (tudi test dosežka (Pirih Svetina 2005: 32)) je podoben testu napredka; pokaže posameznikov uspeh pri pouku, le s to razliko, da se izvaja ob koncu izobraževalnega procesa (kot njegov zaključek) in z njim izmerimo neko končno stanje;
- **test strokovnega jezika**: gre za test za posebne namene; meri stopnjo jezikovne zmožnosti na določenem strokovnem področju;
- **test iz aktivnega znanja**⁵⁵ meri splošno jezikovno zmožnost oz. njeno stopnjo; tako kot sprejemni in uvrstitveni testi tudi test iz aktivnega znanja jezika ne temelji na poprejšnjem

⁵⁵ Izraz »aktivno znanje« tujega jezika sodobni terminologiji ne ustreza več. Znanje jezikov se v skladu s priporočili Sveta Evrope razvršča v šest ravni. V Sloveniji imamo programe in izpite na osnovni (A2) in višji (B2) ravni zahtevnosti. Če to primerjamo s starim poimenovanjem, lahko rečemo, da je osnovna raven (A2) nadomestila tako imenovano »pasivno znanje jezika«, višja raven (B2) pa »aktivno znanje jezika« (<http://www.ric.si/vprasanja/2006062015002122/>).

izobraževalnem procesu oz. učnem programu, temveč je namenjen kandidatom z različnim učnim ozadjem (Ferbežar 1996/1997: 282).⁵⁶

N. Pirih Svetina (2005: 32) pri vrstah testov omenja še **prognostične teste**, s katerimi napovedujemo hitrost in uspešnost posameznikov v procesu učenja. Posredno lahko preko rezultatov posameznikov pri testih znanja drugega jezika ocenjujemo tudi uspešnost učnega načrta oziroma programa, po katerem so se posamezniki jezik učili.

8.1.2 Merske značilnosti testa

Osnovne merske značilnosti testa so **objektivnost, zanesljivost in veljavnost** (Pirih Svetina 2005: 33).

Objektivnost pomeni, da je rezultat odvisen samo od merjene značilnosti in obsega njenega pojavljanja, ne pa od pogojev testiranja (zato je potrebno pri testiranju zagotoviti enake pogoje za vse testirance), vrednotenja ali interpretacije (vsi ocenjevalci isto stvar enako ocenijo in rezultat pomeni isto ne glede na to, kdo ga je interpretiral) (Pirih Svetina 2005: 33). Objektivnost velja tako za testiranje kot za vrednotenje in interpretacijo (Ferbežar 1996/1997: 281).

Zanesljivost je značilnost samega rezultata in zanesljiv rezultat je tisti, na katerega ni vplivala nobena napaka pri merjenju. Tak rezultat je konsistenten v različnih časih (rezultat je vedno isti, čeprav napačen) (Ferbežar 1996/1997: 281), pri različnih oblikah testa (ki merijo iste značilnosti na drugačen način), ocenjevalcih in ostalih, nenaključnih značilnostih okoliščin merjenja. Zanesljivost je hkrati pogoj za veljavnost testa: da bi bil rezultat lahko veljaven, mora biti zanesljiv (Pirih Svetina 2005: 33).

⁵⁶ Ustrezni angleški izrazi za našete vrste testov so naslednji: za sprejemi *selection, entrance, readiness*, za uvrstitveni *placement*, za test napredka *progress*, tudi *diagnosis*, za test uspešnosti pa *achievement*. Za teste iz strokovnega jezika kot tudi za teste iz aktivnega znanja jezika je v veljavi izraz *language proficiency*, le da se prvi označujejo kot *Specific Purposes* oz. testi za posebne namene (po Ferbežar 1996/1997: 282).

Najbolj kompleksna značilnost testa je njegova **veljavnost** – ta določa, ali test v resnici meri tisto, kar naj bi meril – ali so torej rezultati testa pomembni, ustrezni in uporabni. V testologiji obstajajo (vsaj) tri vrste veljavnosti: vsebinska (ali testne naloge res izzovejo dejavnosti, ki reprezentirajo zahtevano sposobnost), napovedovalna veljavnost (ali dobri rezultati pri testu res pomenijo visoko razvitost merjene sposobnosti) in kriterijska veljavnost (ali kriteriji za vrednotenje rezultatov res odlikavajo stopnjo razvitosti merjene značilnosti) (Pirih Svetina 2005: 33). Zanesljivost in veljavnost lahko razumemo kot dva različna vidika pri odkrivanju, presojanju in nadzoru vplivov različnih dejavnikov na testne rezultate: pri zanesljivosti gre za zmanjšanje vplivov merskih napak na najmanjšo možno mero, pri veljavnosti pa za maksimalno povečanje vpliva tistega, kar v resnici merimo (Bachman 1990: 160-161). Veljavnost testa pomeni, da lahko natančno sklepamo o stopnji razvitosti funkcije, ki je bila predmet merjenja. Pri sestavi testa je zato izjemnega pomena natančna definiranost predmeta merjenja (Ferbežar 1996/1997: 281).

Poleg naštetih zahtev moramo pri sestavljanju testa zadostiti tudi načelu **normiranosti** ter načelu **občutljivosti** (Ferbežar 1996/1997: 281). Občutljivost narekuje, da mora test ločiti »dobre« posameznike od »slabih« posameznikov, se pravi, da mora v zadostni meri razlikovati med tistimi, ki imajo v resnici določeno značilnost dobro razvito, in tistimi, ki imajo merjeno značilnost slabše ali celo slabo razvito (Ferbežar 1997: 281). Načelo normiranosti pa pomeni, da morajo biti testi standarnizirani oziroma, da morajo biti njihovi rezultati medsebojno primerljivi. Testi so lahko standarnizirani glede na normo (referenčno, normno skupino predstavljajo npr. domači govorce) ali na kriterije (testi so interpretirani v skladu s kriteriji o stopnji razvitosti značilnosti) (Pirih Svetina 2005: 33).

Če hočemo zagotoviti objektivnost merjenja in zanesljivost rezultatov testa, moramo definirati zmožnosti, ki jih želimo meriti, in ostale dejavnike, za katere pričakujemo, da bodo vplivali na rezultate testa (Bachman 1990: 163).

8.1.3 Dejavniki, ki vplivajo na zanesljivost rezultatov testov in veljavnost njihove interpretacije

Poleg jezikovne zmožnosti in razvitosti njenih posameznih delov vplivajo na testno performanco, s tem pa tudi na zanesljivost in veljavnost testnih rezultatov, naslednji dejavniki:

- značilnosti testa in testne metodologije,
- značilnosti posameznika, ki niso povezane z njegovo sporazumevalno zmožnostjo, in
- naključni dejavniki. (Pirih Svetina 2005: 33).

Značilnosti testa in testne metodologije se nanašajo na obliko testa, tipe nalog v testu, okoliščine testiranja in podobno. Med posameznikove značilnosti, ki vplivajo na rezultat testa, vključujemo tiste, ki hkrati vplivajo tudi na uspešnost pri usvajanju drugega jezika.⁵⁷ Naključni dejavniki pa so tisti, na katere v konkretni testni situaciji ne moremo vplivati. Med te dejavnike sodijo značilnosti testa in testne metodologije, okoliščine testiranja (npr. osvetlitev prostora, hrup) in lastnosti posameznika (trenutno počutje, strah) (Pirih Svetina 2005: 33–34).

⁵⁷ O teh dejavnikih sem pisala v poglavju »Dejavniki, ki vplivajo na usvajanje drugega jezika«.

9. Povzetek teoretičnega dela

Migracije so v zgodovini človeštva povsem običajen pojav, v sodobni družbi pa migracijska gibanja doživljajo nove pojave in trende (globalizacija, diferenciacija, feminizacija, politizacija migracij, povečanje števila migrantov), ki jih razlikujejo od preteklih (Medved 1998: 11). Vsi ti pojavi sodobnih migracijskih tokov povečujejo etnično, nacionalno in kulturno raznolikost nacionalnih držav (Verlič 2000: 1119) in Slovenija je le ena od (zahodnih) držav, ki se zaradi omenjenih procesov sooča z vprašanjem sobivanja različnih skupnosti in s tem različnih kultur, jezikov in veroizpovedi (Vladić 2007: 5).

S problemi vključevanja priseljencev v slovensko okolje se Slovenija sooča že od začetka nove države Jugoslavije, ko so se po letu 1945 v Slovenijo začeli intenzivneje priseljevati prebivalci iz drugih jugoslovanskih republik, predvsem iz ekonomskih, pa tudi drugih razlogov (Knez 2008: 155).

Vse kaže, da bo priseljevanje v Slovenijo v prihodnje še intenzivnejše (Knez 2008: 163). Priseljence bo slovenska družba v prihodnosti potrebovala, zato je potrebno zgraditi mehanizme, ki bodo priseljencem ponudili slovenstvo kot njihovo življenjsko izbiro (Komac 2007: 3). Potrebno bo poskrbeti za ustrezno in funkcionalno vključevanje priseljencev v večinsko družbo, kar pa je kompleksno in večdimenzionalno dogajanje, kajti vedno gre za dvosmerni proces, ki zahteva soglasja in prilagajanja tako s strani večinske družbe kot s strani priseljencev (Bešter 2003: 3; Roter 2004: 201; Vladić 2007: 7). Vprašanje integracije ob hkratnem ohranjanju etničnih posebnosti »novih« narodnih skupnosti vsekakor predstavlja za sodobno slovensko družbo velik izziv (Komac 2007: 2).

V diplomski nalogi izhajam iz razmišljanj, da je znanje slovenščine za priseljence nujno za vključevanje v slovensko družbo. S tega vidika sem skušala predstaviti sodobno slovensko jezikovno situacijo ter vidik slovenskega jezikovnega načrtovanja, katerega del je slovenščina kot drugi/tuji jezik. Potreba in želja po dejavni jezikovni zmožnosti v slovenščini kot drugem/tujem jeziku v zadnjem času v družbi namreč vidno narašča in slovenščina kot drugi/tuji jezik je postala ena od temeljnih sestavin sodobne slovenske jezikovne situacije in s

tem tudi slovenskega jezikovnega načrtovanja (Stabej 2004: 5). Jezikovno načrtovanje za slovenščino kot drugi/tuji jezik v ožjem smislu pomeni zagotavljanje pogojev za to, da govorci drugih jezikov usvajajo jezikovno zmožnost v slovenščini, in za to, da se lahko sporazumevajo z usvojeno zmožnostjo slovenščine (Stabej 2004: 9). Znanje slovenščine kot drugega/tujega jezika ni le vprašanje kulturne politike, temveč je tudi stvar ekonomike in t. i. socialne kohezije (Stabej 2004: 10). Slovenščina namreč ni več samo jezik Slovencev in Slovenk, temveč tudi jezik vseh drugih, ki ga hočejo ali morajo govoriti (Stabej 2004: 14).

Pozornost je v diplomskem delu usmerjena na otroke priseljence, ki se vsako leto vključujejo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, slovenščina pa je za njih drugi/tuji jezik. Posledica pomanjkljivega znanja oz. neznanja slovenščine otrok priseljencev so številne težave: predvsem ti otroci težje sledijo pouku in drugemu dogajanju v šoli oziroma se slabše vključujejo v širše socialno okolje (Knez 2008: 155–156).

Jezikovna in socialna integracija sta med seboj povezani in recipročni. Človek, ki bolje zna jezik, ima več možnosti, da se bo lažje vključil v socialno življenje, prav tako pa se človek, ki je dobro vključen v družbo, lažje nauči jezika. Za uspešno jezikovno integracijo so zato pomembni tudi ukrepi, ki zadevajo socialno integracijo (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Stategija_vkljucevanje_migrantov.doc). Le sistematičen pristop k tej problematiki lahko pripomore k večji sporazumevalni zmožnosti otrok priseljencev, s čimer bi jim omogočili lažje, uspešnejše in bolj prijazno vključevanje v slovensko šolo, pa tudi lažjo socialno integracijo v šolsko in širše okolje (Knez 2008: 163).

Na področju medkulturne razsežnosti pouka in rabe tujih jezikov poteka ves čas stik dveh jezikov in pripadajočih jima kultur, medkulturnost pa je neizogibna sestavina pri njihovem učenju in usvajanju (Grosman 2005: 36).

Načinov, s katerimi priseljenci lahko pridejo do znanja slovenščine oz. do sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku, je več in se med seboj razlikujejo, npr. organizirani tečaji slovenščine, ure dodatnega pouka slovenščine v osnovnih in srednjih šolah, samoučenje,

internet ..., pri čemer pa je potrebno upoštevati, da se usvajanje slovenščine kot drugega/tujega jezika razlikuje od usvajanja slovenščine kot prvega jezika, tako po načinu kot po postavljenih ciljih.

Ob poskušanju definiranja znanja jezika se srečujemo s težavami opredelitev sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku. V slovenski literaturi je znanih nekaj takih opredelitev (Bešter 1998, Ferbežar 1998, Pirih Svetina 2005), pri čemer je najpomembneje izpostaviti problem razmerja med sporazumevalno zmožnostjo, ki je opredeljena kot abstraktni sistem pravil, in *performance*, ki pomeni aktualno jezikovno rabo v konkretnem sporazumevalnem dogodku. Na stopnjo sporazumevalne zmožnosti lahko sklepamo le prek »opazljive« *performance* – ne glede na to, ali se je nekdo jezik učil sistematično ali ga je usvojil iz okolja. Težava je v tem, da v resnici ne moremo vedeti, ali je posameznikova testna *performance* pravi kazalec posameznikove jezikovne zmožnosti, njegove sposobnosti za ustrezno in pravilno rabo jezika tudi v netestnem kontekstu (Bachman 1990: 11; Pirih Svetina 2005: 31). Razmislek o jezikovnem znanju nas torej avtomatično postavlja pred problem merljivosti oz. merjenja tega znanja. Za zdaj je uporaba jezikovnih testov za takšno merjenje ena od najbolj uporabnih metod, vprašanje pa je, ali je tudi dovolj zanesljiva – pa tudi ali je pravična (Pirih Svetina 2004: 18).

V nadaljevanju bom predstavila raziskavo (merjenje napredka jezikovne zmožnosti učencev priseljencev po jezikovnem tečaju) ter z njo povezane percepcije, stališča in potrebe učencev priseljencev pri vključevanju v slovensko okolje. Končni cilj jezikovnega pouka je sporazumevalna zmožnost, zato bo ta tudi predmet merjenja pri testiranju slovenščine kot drugega/tujega jezika. V nadaljevanju bom predstavila problem merjenja te jezikovne/sporazumevalne zmožnosti ter vezanost le-te na testno *performance*.

10. Empirični del

Od februarja 2009 do junija 2009 je bil v Mladinskem centru v Novi Gorici organiziran 30-urni tečaj slovenskega jezika za tujce oziroma za otroke priseljence, ki so v Sloveniji vključeni v vzgojno-izobraževalni sistem. Bila sem izvajalka tega tečaja in v okviru le-tega sem opravila raziskavo, katere ugotovitve in rezultate nameravam predstaviti v svoji diplomski nalogi.

10.1 Metodološki okvir raziskave

10.1.1 Delovno okolje

Mladinski center je namenjen vsem mladostnikom in nudi vrsto ustvarjalnih in kratkočasnih delavnic (npr. izdelovanje nakita, novoletnih okraskov, risanje ipd.) in tečajev (npr. tečaji različnih jezikov, tečaj šivanja, ličenja, igranja kitare ipd.). Otroci in mladostniki se lahko v prostorih Mladinskega centra družijo, gledajo filme, berejo revije, poslušajo glasbo, se ukvarjajo s športom (npr. s košarko ali namiznim tenisom) ter tu uporabljajo računalnik in internet. Kolektiv zaposlenih v Mladinskem centru pa nudi otrokom in mladostnikom svetovanje, pogovor in učno pomoč.

10.1.2 Tečaj slovenskega jezika

Z organiziranjem 30-urnega brezplačnega tečaja slovenskega jezika so v Mladinskem centru Nova Gorica začeli že leta 2007. V okviru razpisa Sektorja za slovenski jezik, na katerega so se v Mladinskem centru Nova Gorica prijaviли, sta tečaj leta 2007 in 2008 sofinancirala Ministrstvo za kulturo in Delovni odbor »Nova Gorica otrokom prijazno UNICEF-ovo mesto«, ob tretjem izvajanju, februarja 2009, pa v Mladinskem centru Nova Gorica niso dobili finančnih sredstev za tečaj slovenščine in so ga tako organizirali ter financirali sami. Tečaj je

obsegal 30 ur ter je bil za udeležence brezplačen. Potekal je enkrat tedensko po 2 šolski uri ter trajal od februarja 2009 do konca šolskega leta oziroma do junija 2009.

Obvestilo o tečaju slovenščine je bilo dostopno na spletni strani Mladinskega centra Nova Gorica,⁵⁸ razobešeno pa je bilo tudi na oglasnih točkah po mestu in okolici ter na osnovnih in srednjih novogoriških in okoliških šolah. Tečaj je bil namenjen otrokom in mladostnikom, ki so se v Slovenijo preselili pred kratkim oziroma živijo v Sloveniji in imajo govorne in pisne težave s slovenščino.

V sodelovanju s kolektivom Mladinskega centra so svetovalne službe in učitelji na omenjenih šolah motivirali učence priseljence oziroma jim svetovali udeležbo na tečaju. Namen tečaja je bil predvsem spoznavanje osnov slovenskega jezika ter s tem učencem in dijakom priseljemcem osnovnih in srednjih šol v Mestni občini Nova Gorica in okolici omogočiti lažji prehod v novo kulturno okolje in šolski sistem.

Na uvodnem srečanju vseh prijavljenih tečajnikov smo se med seboj spoznali ter se s tečajniki pogovorili. Iz neformalnega pogovora je mogoče na hitro in dokaj zanesljivo ugotoviti, kolikšno je kandidatovo jezikovno predznanje in kakšen je njegov pričakovani napredek (Ferbežar 1996/1997: 287). Na podlagi njihovega jezikovnega znanja in razumevanja jezika smo kandidate razdelili v dve skupini, začetno in nadaljevalno.

Sama sem v Mladinskem centru sodelovala že prej (preko študentskega servisa sem opravljala razna dela, npr. pomoč pri organiziranju rojstnodnevnih zabav v prostorih Mladinskega centra, nudenje učne pomoči osnovnošolcem in srednješolcem, učenje slovenščine študentov na izmenjavi, vodenje tečaja slovenščine za odrasle) in tako sem z veseljem priskočila na pomoč tudi kot izvajalka tečaja slovenščine za otroke in mladostnike priseljence.

⁵⁸ <http://www.mc-ng.org/>

10.1.3 Vzorec za raziskavo

Vzorec, ki ga bom proučevala in na katerega se nanašajo vse ugotovitve, je: šoloobvezni otroci priseljenci, ki so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje v Republiki Sloveniji in so obiskovali začetni tečaj slovenščine za tujce v Mladinskem centru v Novi Gorici od februarja 2009 do junija 2009.

V raziskavo je vključenih 17 oseb, ki so obiskovale začetno skupino tečaja. Gre za učence priseljence, ki so vključeni v različne razrede osnovne šole v Sloveniji in so bili večinoma popolni začetniki brez vsakega predznanja slovenščine ali s skromnim predznanjem le-te (poznajo nekaj slovenskih besed in najpogostejših jezikovnih vzorcev). Cilj diplomske naloge je oceniti napredek jezikovne zmožnosti učencev priseljencev po opravljenem tečaju glede na izmerjeno jezikovno zmožnost posameznikov pred začetkom tečaja.

Posebni pogojev ali omejitev, *kdo* lahko obiskuje tečaj, nisem upoštevala. Nihče ni bil prisiljen k vpisu na tečaj, načeloma so si tečajniki morali želeli učenja slovenščine, poleg tega pa so morali biti pripravljeni sodelovati ter prispevati k disciplini in upoštevanju postavljenih pravil (točen prihod, posluš ipd.). Kljub temu, da je bil tečaj namenjen otrokom oziroma mladostnikom, sem staršem teh otrok, ki so iz različnih razlogov izrazili željo, da bi tudi sami prisostvovali tečaju, obiskovanje tečaja dovolila. Poleg razvijanja jezikovnih spretnosti otrok migrantov, je smiselno in potrebno poskrbeti tudi za razvijanje jezikovnih spretnosti staršev migrantov(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc). S prisostvovanjem staršev priseljencev na tečaju sem se torej strinjala zato, ker slovenski sistem vzgoje in izobraževanja potrebuje tudi strategije za delo s starši migranti in ker je njihovo vključevanje v šolsko življenje potrebno in pomembno.

Glavni izražen motivacijski dejavnik, zaradi katerega so nekateri starši⁵⁹ želeli obiskovati tečaj, je bil predvsem njihovo šibko znanje oziroma neznanje slovenskega jezika. Starši naj bi

⁵⁹ Taki starši, ki so izrazili željo po obiskovanju tečaja slovenščine skupaj z njihovimi otroki, so bili trije.

s pomočjo tečaja z otroki hkrati napredovali v usvajanju jezikovne zmožnosti ter bi na ta način lahko pomagali otroku pri vključevanju v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.

Pri populaciji, vključeni v vzorec raziskave, upoštevam naslednje dejavnike:

- prvi jezik udeležencev. Udeleženci tečaja so bili priseljenci iz bivših jugoslovanskih republik (Bosna in Hercegovina, Srbija), Makedonije, Kosova in Ukrajine. Kot svoj prvi jezik so navedli: bošnjaški, srbski, makedonski, albanski in ukrajinski.
- starost. Vzorec sestavljajo učenci priseljenci v starostni skupini od 6 do 14 let.
- spol. Vzorec sestavljajo priseljenci moškega (8 oseb) in ženskega (9 oseb) spola, torej je razmerje med spoloma razmeroma uravnovešeno.
- kraj bivanja oz. obiskovanja osnovne šole. Tečaj so obiskovali otroci, ki obiskujejo osnovno šolo na širšem goriškem območju.
- čas bivanja v Sloveniji. V začetno skupino so bili vključeni otroci, ki so v Sloveniji krajši čas; najdaljši interval v tej skupini predstavlja obdobje dveh let, najkrajši pa en mesec, upoštevajoč časovno obdobje od priselitve v Slovenijo do začetka tečaja.
- pogostost udeležbe tečaja.

17 tečajnikov načeloma ni veliko, a ob upoštevanju dejstev, da gre za popolne začetnike, ki potrebujejo zelo veliko pozornosti in individualnega dela, ter skupino, ki je po starosti, prvem jeziku in sporazumevalni zmožnosti v slovenščini zelo nehomogena, sem se odločila, da tečajnike razdelim v dve manjši skupini. Pri delitvi sem upoštevala predvsem želje udeležencev oziroma njihovo časovno zmožnost, to pa zato, ker so bili otroci vpisani na številne obšolske dejavnosti (odbojka, nogomet, pevski zbor, verouk) in se zaradi tega ob določenih terminih tečaja ne bi mogli udeležiti. Slaba stran teh okoliščin je, da z delitvijo večje skupine na dve manjši nisem uspela ustvariti dveh homogenih skupin (npr. delitev tečajnikov po starosti, po prvem jeziku ipd.), sem pa po drugi strani uspela doseči, da so tečaj lahko obiskovali vsi, ki so to želeli, saj je bil navsezadnje to tudi namen organiziranja tečaja slovenščine. Začetni tečaj slovenščine za tujce je tako potekal v dveh skupinah, enkrat na teden po dve šolski uri.

Tako med učnimi urami tečaja kot pri preverjanju naučenega je bilo treba poskrbeti za primerno razredno klimo, saj pozitivno in sproščeno vzdušje vpliva na motivacijo za učenje. O uspešni integraciji tujcev v novo okolje ne moremo govoriti brez ustrezno urejene medkulturne harmonije. Potrebno je vzpodbujanje medkulturnega učenja in pozitivne naravnosti do razumevanja in sprejemanja različnosti v družbi. V skupini, ki jo sestavljajo otroci iz različnih kulturnih okolij in z različnimi prvimi jeziki, je pomembno, da se pri procesu pridobivanja sporazumevalne zmožnosti v slovenščini stremi k dejavnostim, ki prispevajo k ohranitvi jezika in kulture otrok migrantov ter k enakemu vrednotenju le-teh med sabo ter v primerjavi z jezikom in kulturo slovenskega okolja.

Ker učeči se jezik usvajajo hitreje, če so ob učenju sproščeni in se v okolju dobro počutijo, sem poleg osnovnih pedagoških pristopov skušala skrbeti za to, da se med tečajem ob napakah nihče nikomur ni posmehoval, da so tečajniki lahko brez sramu vprašali, ko česa niso razumeli ... ter da sem kot učiteljica nasploh skrbela za medkulturno vzgojno-izobraževalno delo in pozitivno naravnost do različnosti v skupini

(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/St_rategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

Ugotovitve, ki jih bom podala v nadaljevanju, se nanašajo *samo* na napredek jezikovnega znanja posameznikov skupine, ki je obiskovala opisani jezikovni tečaj, torej na 17 otrok priseljencev. Ugotovitev zaradi omejenosti obsega raziskave na celotno populacijo učencev priseljencev ne moremo posplošiti. Prav tako ne moremo posplošiti ugotovitev glede učinkovitosti zadevnega tečaja slovenščine za tujce na celotno ponudbo tečajev slovenščine za tujce, ker se načini podajanja in pridobivanja jezikovnega znanja med seboj zelo razlikujejo. Poti do znanja tujega jezika so različne in potrebno je upoštevati, da je od vseh posebnosti ciljne skupine odvisen čas vključevanja priseljenca v skupino (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/St_rategija_vkljucevanje_migrantov.doc). Od tega je nato odvisen način izbire poučevanja (delo v skupinah, individualno delo, delo v parih ipd.), način organiziranja tečajnih dejavnosti in način motiviranja tečajnikov. Ocena napredka jezikovnega znanja je odvisna od vrednotenja doseženega znanja jezika, povezana pa je tudi s socializacijo otroka/tečajnika, z načini sodelovanja s starši ter izborom učnega gradiva in nalog (uporaba obstoječih, priprava novih).

10.1.4 Raziskovalna metoda

V okviru tečaja slovenskega jezika za otroke priseljence sem opravila raziskavo, v namen katere sem, z željo dognati, koliko je takšen jezikovni tečaj učinkovit, razvila jezikovni test. Namen le-tega je bil poskus ocene napredka jezikovne zmožnosti tečajnikov v obdobju od začetka tečaja slovenščine, t. j. od februarja 2009 do konca tečaja junija 2009. Pri sestavi in oblikovanju testa mi je bila v veliko pomoč mag. Ina Ferbežar s Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Končni cilj jezikovnega pouka je jezikovna zmožnost, zato je bila le-ta tudi predmet merjenja raziskovalne naloge oziroma testiranja slovenščine kot drugega/tujega jezika.

Podatke za raziskavo sem dobila z dvema testoma (pisnima preizkusoma znanja), ki so ga pisali vsi tečajniki, in sicer prvega pred začetkom tečaja slovenščine, drugega pa po koncu tečaja. Cilj raziskave je ugotoviti, koliko udeležencev tečaja je pri pisanju drugega testa doseglo večje število točk kot pri pisanju prvega testa, pri koliko tečajnikih je bilo število doseženih točk pri drugem testu enako kot pri prvem ter koliko tečajnikov je pri drugem pisanju testa doseglo manjše število točk kot pri prvem. Na podlagi pridobljenih informacij sem nato sklepala, ali je znanje učencev priseljencev oziroma njihova jezikovna zmožnost v slovenščini po opravljenem tečaju večja, manjša ali pa v jezikovni zmožnosti ni opaziti večjih sprememb. Podatke, pridobljene v raziskavi, bom obdelala glede na naslednje spremenljivke: prvi jezik otrok migrantov, čas bivanja otrok priseljencev v Sloveniji, starost otrok oziroma stopnja izobraževanja, pogostost udeležbe na tečaju ter spol tečajnikov.

S prvim testom sem merila splošno jezikovno zmožnost oziroma njeno stopnjo. Ta test ni temeljil na poprejšnjem izobraževalnem procesu oziroma učnem programu, temveč je bil namenjen posameznikom z različnim učnim ozadjem (Ferbežar 1996/1997: 282).

Z drugim testom, ki so ga tečajniki pisali ob zaključku tečaja slovenščine, pa sem želela izmeriti posameznikov napredek in pomanjkljivosti pri usvajanju jezika, zato ta test lahko opredelim kot *test napredka* (Ferbežar 1996/1997: 282). Z drugega vidika bi test, ki sem ga

izvedla po opravljenem tečaju, lahko definirala kot *test uspešnosti* – ta je podoben testu napredka in pokaže posameznikov uspeh pri pouku, vendar s to razliko, da se izvaja ob koncu izobraževalnega procesa (kot njegov zaključek) (Ferbežar 1996/1997: 282). Drugi test sem sicer res izvedla ob koncu izobraževalnega procesa, a ne kot njegov zaključek, temveč je posredno šlo za neke vrste izvedbo testa med izobraževalnim procesom. Predvidevam namreč, da se bodo otroci priseljenci, ki so obiskovali tečaj, še naprej šolali in pridobivali znanje slovenskega jezika, čeprav na drugačen način. Ker sem z drugim testom pridobila podatke, ki so povezani z učnim programom in v primeru organiziranja nadaljevalnih tečajev slovenščine učni program pomaga tudi usmeriti (ob predpostavki, da gre za reflektiran proces), ga definiram kot test napredka (Ferbežar 1996/1997: 282).

Predvidevala sem, da bodo imeli tečajniki zaradi pomanjkljivega znanja oziroma neznanja slovenskega jezika težave pri razumevanju navodil. V ta namen sta testa sestavljena tako, da je na začetku vsake naloge podan rešen zgled. Prav tako so učenci test reševali vodeno, kar pomeni, da smo navodila skupaj glasno prebrali, nato pa sem jim po potrebi navodila še dodatno pojasnila.

Slabosti izbrane raziskovalne metode (uporaba testa za preizkus jezikovnega znanja) vidim zlasti v problemu definiranja jezikovne zmožnosti; ta pri testiranju ni le vprašanje standardov, temveč gre za mnogo bolj zapletene reči, ki segajo v samo jedro človekove osebnosti (Bachman, 1990: 31). Na testno performanco namreč poleg jezikovnega znanja (obvladanja koda) vplivajo različni dejavniki, na primer kontekst, čas dneva, tip naloge oziroma testna metoda, mentalna čuječnost, spoznavne in osebne značilnosti (Ferbežar 1996/1997: 285).

Slabost izbrane raziskovalne metode je tudi dejstvo, da je vsako merjenje jezikovne zmožnosti nepopolno, saj merimo samo njen vzorec, vprašanje pa je, če je ta dovolj reprezentativen in najrelevantnejši za zmožnost, ki jo želimo zmeriti. Ocene, ki jih pri tem dajemo, so samo numerični povzetki ocenjevalčeve bolj ali manj osebne definicije jezikovne zmožnosti testirane osebe (Bachman 1990: 20). Vloge udeležencev pri testiranju so v glavnem omejene na nadrejeno spraševalčevo in podrejeno testirane osebe, tako razmerje pa zanesljivo vpliva na eni

strani na testno performanco, na drugi pa na ocenjevanje⁶⁰ (Ferbežar 1996/1997: 285–286).

Pri jezikovnem testiranju je torej zares izmerljiva (s točkovanjem) le testna performanca kot realizacija jezikovne zmožnosti. To pa je v določenih primerih lahko krivično, saj je znano, da se zmorejo nekateri ljudje z majhnim jezikovnim znanjem izredno spretno in učinkovito sporazumevati – imajo pač veliko sporazumevalno zmožnost – ter obratno (Ferbežar 1996/1997: 286).

10.1.4.1 PREDSTAVITEV TESTNEGA INSTRUMENTA

Test je standardiziran postopek, ki izzove določeno aktivnost. Učinek te aktivnosti se nato meri in vrednoti tako, da se individualni rezultat primerja z rezultati, ki so dobljeni pri drugih posameznikih v istih okoliščinah. Test kot prediktor naj bi identificiral reprezentativne psihične funkcije, ki sodelujejo pri določenih aktivnostih ali določajo uspeh pri neki dejavnosti, bodisi da gre za sposobnosti, znanje, motivacijo ali spretnosti. Vsak test naj bi bil sestavljen tako, da bi izzval te funkcije in objektivno ugotovil (izmeril) način in velikost njihovega pojavljanja (Ferbežar 1996/1997: 281).

Tako na primer test, ki je namenjen merjenju splošnega jezikovnega znanja slovenščine, sestavljata vrsta nalog in dejavnosti, ki naj bi izzvale določen reprezentativni vedenjski vzorec (v tem primeru vzorec posameznikove splošne jezikovne zmožnosti) ter ocenjevalna lestvica, s katero je ta vzorec mogoče izmeriti in ovrednotiti (Ferbežar 1996/1997: 281).

Pri svoji raziskavi sem metodo testiranja izbrala z namenom, da bi pridobila informacijo o jezikovnem znanju oz. jezikovni zmožnosti otrok priseljencev pred začetkom tečaja in po zaključku le-tega. V namen raziskave je bilo potrebno pripraviti takšno vrsto testa, ki bo ustrezala stopnji jezikovnega znanja skupine začetnikov. Zanimal me je kakršenkoli napredek sporazumevalnih spretnosti tečajnikov, t. j. napredek slušnega/bralnega razumevanja ter napredek pri tvorbi besedila – govorjenje in pisanje, poleg tega pa tudi napredek pri obvladanju sistema, tj. znanje slovnice in besedišča.

⁶⁰ Še posebno kadar gre za teste odprtega tipa (spisi, pogovori ipd.).

Jezikovno zmožnost poskušam za potrebe jezikovnih testov definirati v relativnem smislu, glede na neko »normo«⁶¹ jezikovne rabe oz. performance, saj gre za spoznavno zmožnost in je v drugem jeziku še bolj zapletena: v drugem jeziku se na primer lahko pojavljajo elementi prvega jezika (ali katerega drugega koda), ki so skupni obema jezikoma ali so celo univerzalni (Bachman 1990: 38).

Pri sestavljanju testov sem se trudila zadostiti glavnim zahtevam testiranja: veljavnosti (poskrbeti, da test res meri to, kar mislim, da meri, torej jezikovno zmožnost kandidatov), zanesljivosti (rezultat mora biti vedno isti, čeprav napačen), občutljivosti (test mora v zadostni meri razlikovati med kandidati, ki imajo v resnici jezikovno zmožnost dobro razvito, in tistimi, ki imajo merjeno značilnost slabše/slabo razvito), objektivnosti in normiranosti (rezultati morajo biti primerljivi in standardizirani) (Ferbežar 1996/1997: 281). Objektivnost velja tako za testiranje kot za vrednotenje in interpretacijo, doseči pa sem jo skušala s tem, da sem tiste naloge v testu, ki od testiranih oseb zahtevajo pisno produkcijo, in jih je, ker so odprtega tipa, najtežje vrednotiti, pregledala/ocenila vsaj dvakrat – drugič oz. tretjič neodvisno od prvega pregledovanja. Teste sem oblikovala tudi v smeri uporabnosti: stremela sem k temu, da bi naloge pokazale posameznikovo optimalno jezikovno zmožnost in da so blizu realnim situacijam, v katerih se testirane osebe znajdejo v vsakdanjem življenju (Ferbežar 1996/1997: 289) oz. sem uporabila naloge, podobne tistim, ki jih učenci rešujejo pri pouku slovenskega jezika v šoli in jim na ta način poskušala omogočiti neke vrste vajo oz. jim približati naloge, s katerimi se vsakodnevno srečujejo pri pouku.

Ker je cilj sistematičnega testiranja pridobitev povratne informacije, in sicer tako za tečajnike kot za učitelja, je namen raziskave preko ocene napredka tečajnikov ugotoviti, kolikšna je učinkovitost tovrstnega jezikovnega tečaja oziroma se seznaniti z napakami pri izvedbi ter težavami, ki jih imajo pri učenju slovenščine kot drugega/tujega jezika tako učenci kot učitelji. Rezultati ustrezno pripravljenih testov namreč pokažejo, koliko so se eni in drugi naučili pri pouku, poleg tega pa pomagajo pri oblikovanju učnih programov in usmerjanju pouka, dajo informacije o učinkovitosti različnih metodoloških in didaktičnih pristopov k

⁶¹ S tem ni mišljena knjižnojezikovna norma, pač pa tisto, kar »vzamemo za normo« oz. »standardiziramo« glede na dejansko jezikovno rabo; jasno je, da med (predpisano) normo in rabo prihaja do razhajanj (Ferbežar 1996/1997: 286).

poučevanju, navsezadnje pa pomeni tako testiranje tudi usmeritev pri oblikovanju novih testov.

Pri jezikovnem testiranju izhajam iz koncepta jezika kot najvažnejšega sporazumevalnega sredstva (Ferbežar 1996/1997: 286). V tem okviru jezikovno testiranje zahteva komunikativno testiranje in pouk ter oblikovanje kar se da avtentičnih testov, to je takih, ki bi ustrezali zahtevi, naj bodo testne naloge blizu realnemu življenju, hkrati pa naj bodo zastavljene tako, da bodo zadostile svojemu namenu (dale informacije, ki jih želimo) (Ferbežar 1996/1997: 286). Iz omenjenih razlogov sem poskušala sestaviti test, ki bo interaktiven in direkten v tem smislu, da pri testiranih osebah izzove realistične aktivnosti. Jezikovno zmožnost, katere stopnjo naj bi testirala, sem definirala glede na lastni zastavljeni program jezikovnega pouka, nekoliko pa tudi glede na posamezno skupino (Ferbežar 1996/1997: 288). Med učnimi urami tečaja so otroci slovnična pravila spoznavali prek jezikovne rabe v različnih govornih položajih in se usposabljali za (pisno in ustno) izražanje različnih sporočanjских namer. Iste zmožnosti sem poskušala meriti na različne načine (prek različnih spretnosti, kot so bralno, slušno razumevanje, pisno sporočanje, ter z različnimi tipi nalog) (Ferbežar 1996/1997: 288).

Pri sestavljanju nalog, ki sem jih uporabila tako med učnimi urami kot pri samem testiranju, so mi bili v pomoč učbeniki, ki jih otroci sicer uporabljajo pri pouku slovenščine oz. pri drugih predmetih. Poleg tega sem pri pouku uporabljala še učbenike za slovenščino kot drugi/tuji jezik,⁶² katerih izbira je sicer kar precejšnja, a so večinoma namenjeni odraslim in sem zato morala naloge prilagajati otrokom. Uporabni pa so bili tudi učbeniki za angleščino, nemščino in italijanščino ter učbeniki, ki so namenjeni slovenskim otrokom v izseljenstvu.

Uporabila sem gradivo (besedila in slike), ki je relevantno za testirano populacijo: krajši zgodbici, ki sem ju uporabila za preverjanje slušnega razumevanja, sta iz revije *Bim Bam*, ki je namenjena otrokom, starim od 3 do 8 let, zaradi česar sem sklepala, da bosta za tečajno skupino primerni in zanimivi. Tudi v drugem sklopu testa (razumevanje zapisanih besedil) ter tretjem (tvorjenje pisnega besedila) sem pri mlajših učencih uporabila slikovno gradivo, z namenom, da bodo na ta način testne naloge za testirano populacijo privlačnejše. Z željo oblikovati kar se da avtentičen test, sem naloge za mlajšo skupino tečajnikov oblikovala s

⁶² Večinoma so to učbeniki za začetnike Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

pomočjo delovnega zvezka za pouk slovenščine v 3. razredu devetletne osnovne šole. Za besedila, priložena testu za starejše tečajnike («Televizija: ne pusti se ujeti v past» in »Med brati in sestrami«) pa sem se odločila, ker so se mi zdela za to populacijo primerna – so iz knjige avtoric S. Clockhard, C. Hudrisier in A. Gessat, z naslovom *Hura za punce!*, ki je namenjena najstnikom. Poskrbela sem, da je besedilo v testu za mlajše otroke v celoti napisano z verzalkami, saj sem predvidevala, da najmlajši še ne poznajo malih tiskanih ali malih pisanih črk.

Uporabljen testni instrument je prilagojen za dva nivoja – za tečajnike, stare od 6 do 9 let oziroma za otroke priseljence, ki v Sloveniji obiskujejo prvo triado osnovne šole, sem pripravila en test, za osnovnošolce, starejše od 9 let, pa drugega. Zgradba, namen in tip nalog so v testu za mlajše tečajnike in testu za starejše enaki oz. podobni. Prav tako sta enako sestavljena testa, ki so ju tečajniki reševali na začetku ter ob zaključku tečaja, enake naloge v prvem in v drugem testu pa so ovrednotene z enakim številom točk. Namen tega je lažja primerjava pridobljenih rezultatov. V obeh primerih je test sestavljen iz treh delov: prvi del je namenjen merjenju **razumevanja govorjenih besedil (slušno razumevanje)**. Vsi slušatelji v tem delu preizkusa poslušajo krajšo zgodbico, nato pa rešujejo nalogo, v kateri se morajo odločati, ali napisana trditev, vezana na slišano zgodbico, drži ali ne drži. Tečajniki zgodbico slišijo dvakrat. Mlajši tečajniki se odločajo o petih preprosteje zgrajenih in krajših trditvah, starejši pa imajo v nalogi osem malce zahtevnejših trditev, za katere se odločajo, ali so resnične ali ne.

Z drugim delom testa sem želela preverjati **razumevanje zapisanih besedil (bralno razumevanje)**. Ta sklop obsega dve nalogi. Mlajši tečajniki morajo v prvi nalogi drugega dela razvrstiti dano besedilo k ustrezni sličici, v drugi nalogi pa odgovoriti na kratka vprašanja v povezavi s tem besedilom. Starejši tečajniki v prvi nalogi drugega dela rešujejo slovnično nalogo, kjer med štirimi možnostmi izbirajo pravilno. V drugi nalogi pa odgovarjajo na vprašanja, vezana na priloženo besedilo.

V tretjem sklopu nalog sem preverjala **zmožnost tvorjenja pisnega besedila (pisno sporočanje)**. Prva naloga starejših tečajnikov je bila smiselno in pravilno dopolnjevati napisane povedi, druga naloga pa po navodilih tvoriti besedilo. Mlajša skupina je v prvi

nalogi tretjega dela ob sličicah dopolnjevala povedi, v drugi nalogi pa, prav tako kot starejši slušatelji, ob navodilih tvorila krajše besedilo.

Test skupno obsega 5 nalog. Čas, namenjen reševanju testa, je bil v obeh preverjanjih 90 minut. Za prvi sklop so imeli slušatelji na voljo 15 minut, za nalogi drugega dela pa 30 minut. Sledilo je 10 minut odmora ter nato še reševanje tretjega sklopa nalog, za katerega so imeli tečajniki na voljo 35 minut.

Skupno število točk pri testu za starejše učence je 36, od tega lahko v prvem delu, t. j. razumevanje govorjenih besedil, tečajniki dosežejo največ 8 točk. V drugem sklopu nalog, t. j. razumevanje zapisanih besedil, lahko starejši učenci dosežejo največ 11 točk, v tretjem delu testa, t. j. tvorjenje pisnega besedila, pa 17 točk. Za v celoti pravilno rešen test, namenjen skupini mlajših tečajnikov, dobijo učenci 26 točk, pri čemer obsega prvi sklop 5 točk, drugi 9 točk, zadnji sklop nalog pa 12 točk.

Pri sestavljanju testov sem morala temeljito razmisliti tudi o vrednotenju pravih odgovorov. Določiti je bilo potrebno, kaj so pravilni, kaj vse pa *sprejemljivi* odgovori – tudi za slednje sem učencem dodelila enako število točk kot za »pravilne«. Predvsem za naloge, ki so vsebovale povzemanja vprašanja⁶³ (za skupino starejših tečajnikov je taka naloga sicer primerna) ali naloge odprtega tipa⁶⁴ (zadnja naloga v testu), je bilo potrebno sestaviti seznam sprejemljivih odgovorov.⁶⁵

Namen raziskave je bil primerjati rešitve oziroma dosežene točke pri prvem in pri drugem preizkusu vsakega posameznika ter na podlagi tega oceniti napredek jezikovne zmožnosti oziroma učinkovitost tečaja. V okviru poskusa ocene napredka jezikovne zmožnosti tečajnikov bom upoštevala posebnosti ciljne skupine. To so: **prvi jezik** otrok migrantov (otroci iz južnoslovanske jezikovne skupine ter otroci iz drugih slovanskih jezikovnih skupin),

⁶³ Npr. 2. naloga v drugem delu drugega testa za starejše tečajnike: »Preberite besedilo in odgovorite na vprašanja« - npr. vprašanje e) Naštejte vsaj tri posledice, ki jih lahko ima pretirano gledanje televizije;

⁶⁴ Naloge v tretjem delu testa, tako v testu, namenjenemu mlajšim tečajnikom kot tistem, namenjenemu starejšim učencem - npr.: »Smiselno in pravilno dopolnite povedi«; »Napišite, kako je po vašem mnenju treba skrbeti za domače živali – 10 povedi«; »Opišite svojo najljubšo žival, napišite vsaj 4 povedi« ipd.

⁶⁵ Npr. v prvem testu za starejše učence, v drugem delu testa, 2. naloga – na vprašanje č) so sprejemljivi odgovori: **največ 10 ur**, tudi **10 ur**.

čas bivanja v Sloveniji (pri tečajnikih se je ta razlikoval – od enega meseca do dveh let), **starost oziroma stopnja izobraževanja** (kateri razred OŠ), **pogostost udeležbe na tečaju ter spol**.

Glede na prvi jezik otrok priseljencev (bošnjaški, srbski, makedonski, albanski in ukrajinski jezik) sem pri analizi rezultatov otroke razdelila v dve skupini. Prvo skupino sestavljajo otroci priseljenci, katerih prvi jezik spada v južno vejo slovanskih jezikov, drugo skupino pa predstavljajo tisti, katerih prvi jezik ne sodi med južnoslovanske jezike - tečajniki, katerih prvi jezik je albanščina in ukrajinščina. Za takšno delitev sem se odločila, ker sem pričakovala, da bo pri tečajnikih opazen jezikovni prenos, t. j. prenos in vgraditev značilnosti in struktur enega jezika v sistem znanja drugega jezika, ki ga želi zgraditi učeči se (Pirih Svetina 2005: 141). Predvidevala sem, da bo pri učencih, katerih prvi jezik spada v južno vejo slovanskih jezikov in ima s slovenščino več skupnih potez, po eni strani opaziti pozitiven prenos, ki olajša usvajanje drugega jezika, prav tako pa sem ravno zaradi sorodnosti jezikov pričakovala tudi negativen prenos, ki povzroča napake – interference. Jezikovni prenos lahko tudi povzroči, da se učeči se izogibajo določenim strukturam v drugem jeziku, pogosto tistim strukturam, ki se jim zdijo težke⁶⁶ (Pirih Svetina 2005: 141).

Glede na čas bivanja otrok priseljencev v Sloveniji sem pri interpretaciji podatkov upoštevala naslednjo delitev tečajnikov: prvo skupino sestavljajo otroci, ki so do trenutka, ko je tečaj pričel potekati, v Sloveniji živeli **do** 6 mesecev, drugo skupino pa tisti, ki so v Sloveniji ob začetku tečaja bivali več kot pol leta. Domnevala sem, da se bodo učenci pri napredku v svoji jezikovni zmožnosti razlikovali glede na to, koliko so slovenščino že usvojili iz okolja.

Glede na starost sem podatke raziskave analizirala s pomočjo delitve tečajnikov v dve skupini, in sicer v skupino otrok starih od 6 do 9 let ter skupino otrok starejših od 9 let. Za tako delitev sem se odločila, ker sem smatrala, da so si otroci, ki obiskujejo prvo triletje devetletke spoznavno oz. kognitivno bolj podobni kot kasneje, starejši učenci v višjih razredih. Tudi v šoli pouk v prvih treh letih temelji na igri in spoznavanju osnovne

⁶⁶ Težavnost je lahko posledica pomanjkanja vzporednic med strukturami v prvem in ciljnem jeziku (Pirih Svetina 2005: 141).

predmetnosti, tako da sem se odločila, da za potrebe testiranja sestavim dva testa, za dve ločeni starostni skupini.

Pri predstavitvi rezultatov bom upoštevala podatek, kako redno so otroci priseljenci, ki so se vpisali na tečaj, le-tega tudi obiskovali. Skupino sem razdelila na dva dela, in sicer bodo v prvi skupini tečajniki, ki imajo vsaj 80% obisk, kar predstavlja 12 obiskov oziroma pomeni, da na tečaju niso manjkali več kot trikrat. Drugo skupino bodo sestavljali učenci, ki so na tečaju pogosteje manjkali oziroma je bila njihova prisotnost manj kot 80%.

Rezultate raziskave bom analizirala še glede na spol tečajnikov, torej razlike glede napredka jezikovne zmožnosti pri dekletih in pri fantih.

Za pisno (in ustno) sporočanje se glede na navedena spoznanja in upoštevanje opredelitev jezikovne zmožnosti oblikujejo standardi in (posebna) ocenjevalna merila, in sicer vključujoč različne sestavine jezikovnega znanja (Ferbežar 1996/1997: 288). Merila se, glede na izkušnje, ki jih sproti dobivamo, oblikujejo ob posameznem testiranju - gre za eksperiment. Tako sem merila postavila glede na skupino, pri čemer me je poleg teoretičnih spoznanj vodil lasten jezikovni čut, cilj pa je bil oblikovati enotna merila vrednotenja in ustrezno ocenjevalno lestvico (kriterij), s katero kot ocenjevalec lahko ovrednotim stopnjo posameznikove jezikovne zmožnosti drugega/tujega jezika, ne da bi se za to morala posebej izobraževati (Ferbežar 1996/1997: 288).

Zaradi izredno nehomogene skupine tečajnikov (po prvem jeziku, spolu, starosti, času bivanja v Sloveniji, motivaciji za učenje jezika, predznanju itn.) bom pazila, da bom napredek jezikovnega znanja vsakega tečajnika obravnavala individualno. Pri oceni napredka jezikovne zmožnosti bom upoštevala začetno stopnjo razumevanja/znanja slovenščine pri vsakemu posamezniku. To npr. pomeni: če se tečajnik/ca A ob začetku tečaja že zna samostojno predstaviti v slovenskem jeziku ter npr. opisati prostor, ob končanem tečaju to še vedno obvlada, ni pa napredoval/a toliko, da bi znal/a npr. povedati kaj ima rad/a, česa ne mara, je s stališča napredka jezikovnega znanja na tečaju napredoval/a manj kot npr. tečajnik/ca B, ki se

ob prvem srečanju ni znal/a predstaviti v slovenščini, ob koncu tečaja pa to zna, kljub temu pa npr. (še) ne zna opisati prostora.

10.2 Predstavitev in interpretacija rezultatov

Z vsakim od treh sklopov testa sem želela pridobiti določene podatke – v prvem sklopu testnega instrumenta sem merila razumevanje govornih besedil, z drugim sklopom nalog sem želela pridobiti podatke o razumevanju zapisanih besedil, tretji sklop nalog pa je meril zmožnost tvorjenja pisnih besedil.

Cilj raziskave je rezultate drugega testa vsakega posameznika primerjati z rezultati, doseženimi pri prvem testu ter na podlagi tega ugotoviti, pri koliko tečajnikih se je jezikovna zmožnost posameznega sklopa izboljšala, pri koliko tečajnikih je ta zmožnost ostala na približno isti stopnji oziroma pri koliko tečajnikih se je pri drugem testu pokazala slabša jezikovna zmožnost kot pred začetkom tečaja.

Največje možno število doseženih točk pri testu, namenjenemu skupini starejših učencev, je 36, pri testu, ki ga rešujejo mlajši otroci pa 26. Za napredek bom smatrala, če učenec pri posameznem sklopu v drugem testu doseže vsaj eno točko več kot v testu, ki ga je pisal pred začetkom tečaja. Nazadovanje jezikovne zmožnosti določenega sklopa pomeni, da je posameznik v drugem testu tega sklopa dosegel minimalno eno točko manj kot pri istem sklopu nalog v prvem testu. Brez spremembe oziroma znanje na isti stopnji pa pomeni, da se bo rezultat doseženih točk določenega sklopa pri posamezniku iz prvega in drugega testa razlikoval za manj kot eno točko. Pri merjenju napredka jezikovne zmožnosti v celoti bom upoštevala seštevek doseženih točk iz vseh treh sklopov testa in primerjala razliko vsote doseženih točk vsakega posameznika pri prvem ter pri drugem testu.

Merjene napredka jezikovnega znanja učencev priseljencev, ki so prisostvovali tečaju, bom torej predstavila in interpretirala po sklopih, v povezavi s sledečimi dejavniki: spolom, starostjo in prvim jezikom tečajnikov, časom bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji ter pogostostjo njihove udeležbe na tečaju slovenščine.

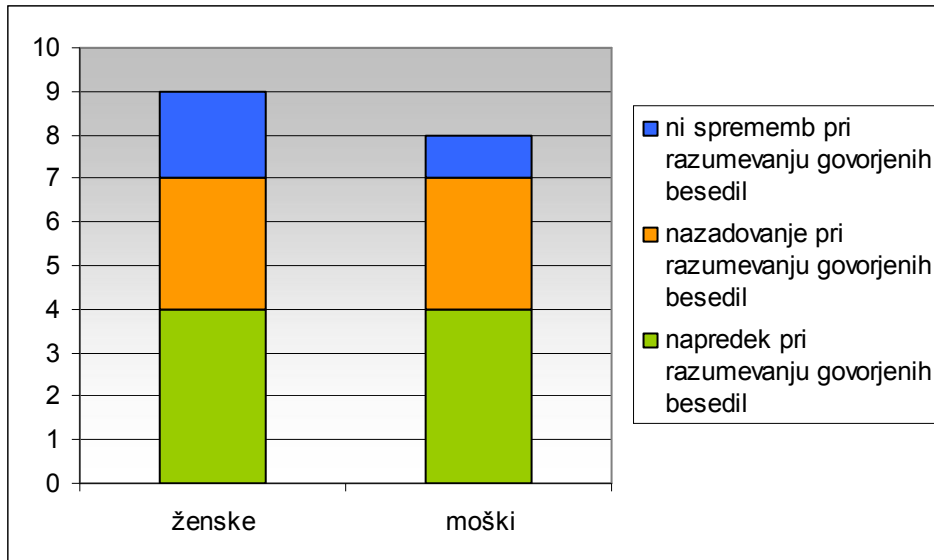
10.2.1 Spolna struktura udeležencev tečaja – predstavitev in interpretacija rezultatov

Dejstvo je, da smo moški in ženske med seboj različni, ne le z biološkega vidika, temveč se ta razlika oblikuje/povečuje tudi zaradi kulturnega vpliva okolja, v katerem posameznik odrašča. Obstajajo raziskave, ki potrjujejo razlike v učnem uspehu med spoloma, manj pa je takih, ki odgovarjajo na vprašanje, zakaj prihaja do tega. Nekatere razlage vzroke za razliko v učnem uspehu med dekleti in fanti pojasnjujejo z vidikom, da naj bi bila dekleta bolj pridna in ubogljiva, druge poudarjajo, da je šola dekletom pomembnejša kot fantom. Če je uspeh rezultat pridnosti, je potrebno upoštevati, da je pridnost na eni strani lahko pogojena z naravo, po drugi strani pa je prav tako posledica vzgoje in socializacije. Veliko avtorjev meni, da so »razlike med spoloma rezultat interakcije bioloških in družbenih dejavnikov« (Peček, Lesar, 2006: 59). Velikokrat slišimo, da so dekleta na nekaterih področjih spretnejša kot fantje, npr. v verbalnih spretnostih, fantje pa v logično-matematičnih. Vsekakor na uspeh vpliva tudi okolje. V literaturi lahko zasledimo podatke o tem, kako učitelji velikokrat uspešnost deklet pripisujejo njihovem delu, uspešnost dečkov pa naj bi bila rezultat njihove inteligentnosti in nadarjenosti, ter o tem, kako prejemajo dekleta višje ocene za enako znanje kot dečki (Peček, Lesar 2006: 61). Peček in Lesar (2006: 63–65) ugotavljata, da se večina učiteljev strinja, da so dekleta po uspehu boljša od fantov, vendar pa to ne pomeni, da imajo višjo kvaliteto znanja, ampak drugačno.

Na podlagi lastnih preteklih izkušenj sem tudi sama predvidevala, da bodo fantje pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika res živahnejši od deklet, manj pozorni in dosledni pri pisanju domačih nalog ter bodo zato pri napredku jezikovnega znanja manj uspešni. Moja predvidevanja se niso potrdila – tako v sodelovanju, pisanju domačih nalog kot v disciplinskem pogledu so si bili fantje in dekleta na tečaju slovenščine kot drugega/tujega jezika enakovredni. Pokazalo se je, da je zelo pomembno, da učitelji kljub dokazanim razlikam med spoloma, stremijo k enakemu poučevanju fantov in deklet ter da se izogibajo spolnim stereotipom. Z delanjem razlik v poučevanju učencev različnega spola, z nižjimi pričakovanji do fantov, popustljivejšim disciplinskim pristopom do deklet ipd. namreč delamo otrokom krivico ter s svojimi pričakovanji do učenca lahko močno vplivamo na njegov uspeh (Mencin Čeplak 2000; Gray, Leith, 2004; v: Peček, Lesar, 2006: 69–73).

10.2.1.1 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA GOVORJENIH BESEDIL

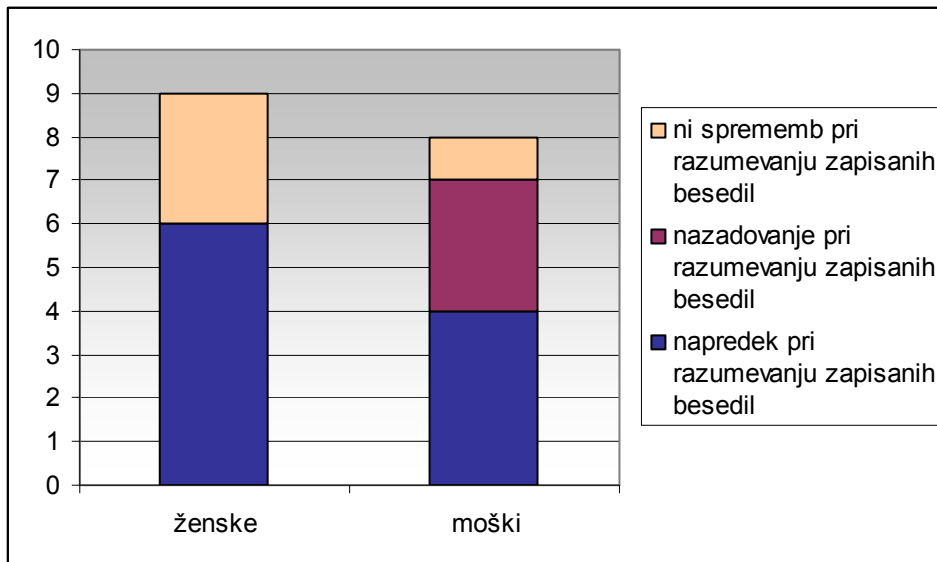
Graf 1: Napredek razumevanja govornih besedil glede na spolno strukturo vzorca



Iz grafa 1 je razvidno, da je tečaj slovenščine za tujce obiskovalo 9 oseb ženskega spola in 8 oseb moškega spola. Spol se pri usvajanju jezikovne zmožnosti (razumevanje govornih besedil) ni pokazal kot bistveni vplivni dejavnik, saj so tečajniki glede na spol v prvem sklopu nalog dosegli relativno enake rezultate. Pri učenkah so boljši rezultat pri drugem testu v prvem sklopu dosegle 4 osebe, 3 osebe so se pri pisanju drugega testa pri razumevanju govornih besedil slabše odrezale, 2 osebi pa sta pokazali približno enako razumevanje govornih besedil. Zelo podoben rezultat se kaže tudi pri udeležencih moškega spola: od 8 tečajnikov so se v drugem testu pri prvem sklopu bolje kot v prvem testu odrezale 4 osebe, 3 tečajniki so pokazali slabše razumevanje govornih besedil, 1 oseba pa približno enako znanje kot pri prvem preverjanju.

10.2.1.2 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA ZAPISANIH BESEDIL

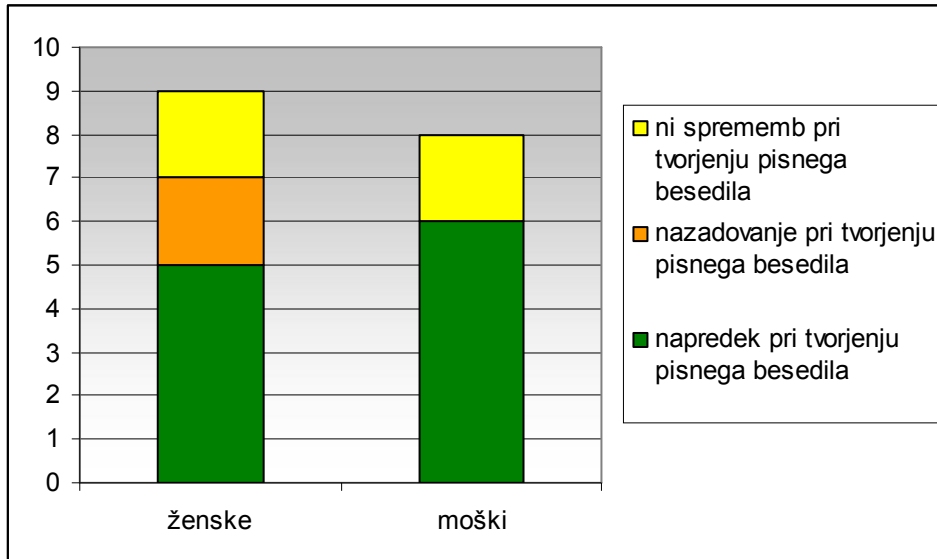
Graf 2: Napredek razumevanja zapisanih besedil glede na spolno strukturo vzorca



Pri napredku razumevanja zapisanih besedil ugotavljam boljše rezultate pri dekletih kot pri fantih. Od 9 udeleženk tečaja jih je napredek v drugem sklopu nalog pokazalo 6, nobena pa ni nazadovala. Enako znanje se je pokazalo pri 3 tečajnicah, pri čemer je potrebno upoštevati, da sta 2 osebi dosegli vse možne točke tako pri prvem kot pri drugem testu. Na splošno torej ugotavljam napredek pri razumevanju zapisanih besedil pri deležu ženskega spola v skupini. Od 8 udeležencev moškega spola so napredek pokazali 4, slabše razumevanje na koncu tečaja se je pokazalo pri 3, enako pa pri 1 osebi. Domnevam, da je slabši rezultat drugega testa pri fantih pri 3 osebah rezultat motečih dejavnikov oz. značilnosti posameznika, ki niso povezane z njegovo sporazumevalno zmožnostjo: raztresenost, slabo počutje, utrujenost, hiperaktivnost ipd., saj je bilo drugače pri komunikaciji s tečajniki opaziti napredek v jezikovni zmožnosti v slovenščini.

10.2.1.3 OCENA NAPREDKA PRI TVORJENJU PISNEGA BESEDILA

Graf 3: Napredek pri tvorjenju pisnega besedila glede na spolno strukturo vzorca



Pri merjenju napredka jezikovne zmožnosti pri tvorjenju pisnega besedila spol ni pokazal bistvenega vpliva na rezultate. Od 9 predstavnic ženskega spola je napredek pri tvorjenju pisnega besedila pokazalo 5 oseb, 2 osebi sta pokazali slabšo zmožnost tvorjenja pisnega besedila, 2 osebi pa enako dobro sposobnost, pri čemer je potrebno upoštevati, da sta že v prvem testu dosegli vse možne točke tega sklopa. Od 8 tečajnikov je napredek v zadnjem sklopu pokazalo 6 fantov, 2 sta pokazala enako znanje, nazadoval ni nihče.

10.2.2 Starostna struktura udeležencev tečaja – predstavitev in interpretacija rezultatov

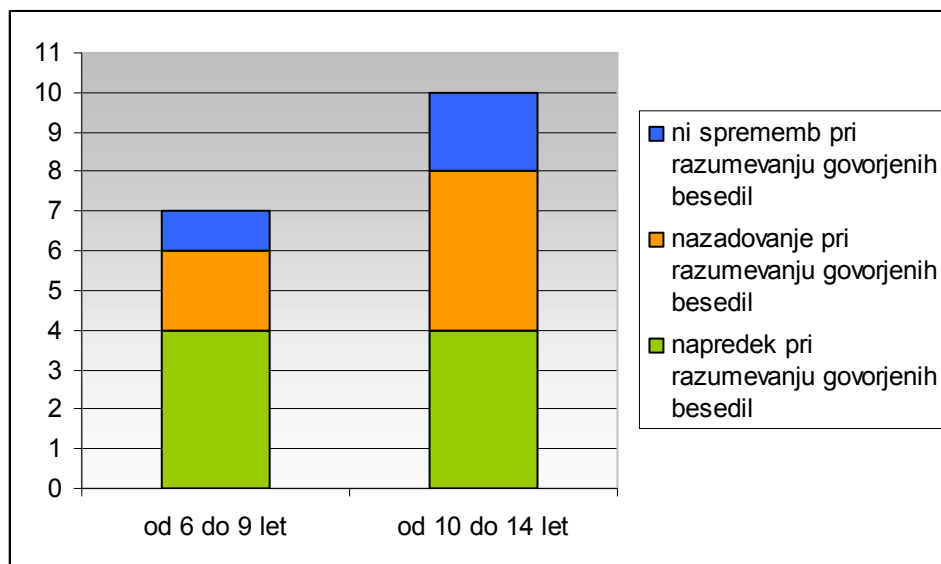
Znano dejstvo je, da so otroci pri učenju drugega jezika uspešnejši kot odrasli. Rezultati raziskav so pokazali, da starost, pri kateri začne nekdo usvajati drugi jezik, ne vpliva na zaporedje usvajanja elementov drugega jezika, učeči se posamezniki pa se glede na svojo starost razlikujejo tako v hitrosti kot v uspešnosti pri usvajanju drugega jezika – najhitreje naj bi pri usvajanju drugega jezika napredovali najstniki (stari od dvanajst do petnajst let) (Pirih

Svetina 2005: 14). Najstniki so hitrejši in uspešnejši od mlajših otrok in odraslih predvsem pri usvajanju slovnice in besednjaka. Nižja začetna starost pa naj bi pripomogla k izgovorjavi, ki je bližja izgovorjavi rojenih oz. domačih govorcev (Pirih Svetina 2005: 14).

Predvidevala sem, da bodo, glede na starostno strukturo vzorca, boljše rezultate pri napredku jezikovne zmožnosti v slovenščini dosegali starejši tečajniki, in sicer zaradi tega, ker uporabljen jezikovni test ni vseboval ustnega preverjanja znanja, pri katerem bi se mogoče mlajši tečajniki bolje odrezali. V uporabljenem testu sem ocenjevala pisne odgovore otrok, pri tem pa sem sklepala, da se bodo (tudi zaradi številčnejših izkušenj s tovrstnim reševanjem) pri tem bolje znašli starejši otroci. V nadaljevanju bo razvidno, da so se moja predvidevanja le delno uresničila.

10.2.2.1 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA GOVORJENIH BESEDIL

Graf 4: Napredek razumevanja govornih besedil glede na starostno strukturo vzorca

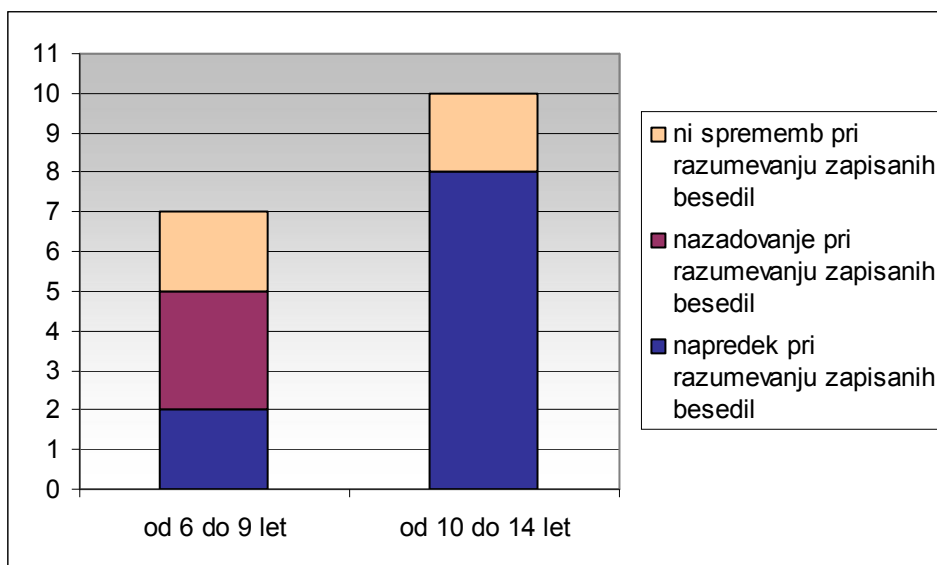


Graf 4 kaže, da so boljše rezultate v prvem sklopu nalog dosegli mlajši učenci. Med 10 starejšimi udeleženci tečaja so napredek pokazale 4 osebe, prav toliko jih je v sklopu razumevanja govornih besedil nazadovalo, pri 2 osebah pa se niso pokazale spremembe v

primerjavi z razumevanjem govorjenih besedil pred začetkom tečaja. V skupini 7 mlajših tečajnikov so 4 osebe napredovale, 2 nazadovale, pri eni osebi pa so bili rezultati enaki kot v preizkusu pred začetkom tečaja.

10.2.2.2 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA ZAPISANIH BESEDIL

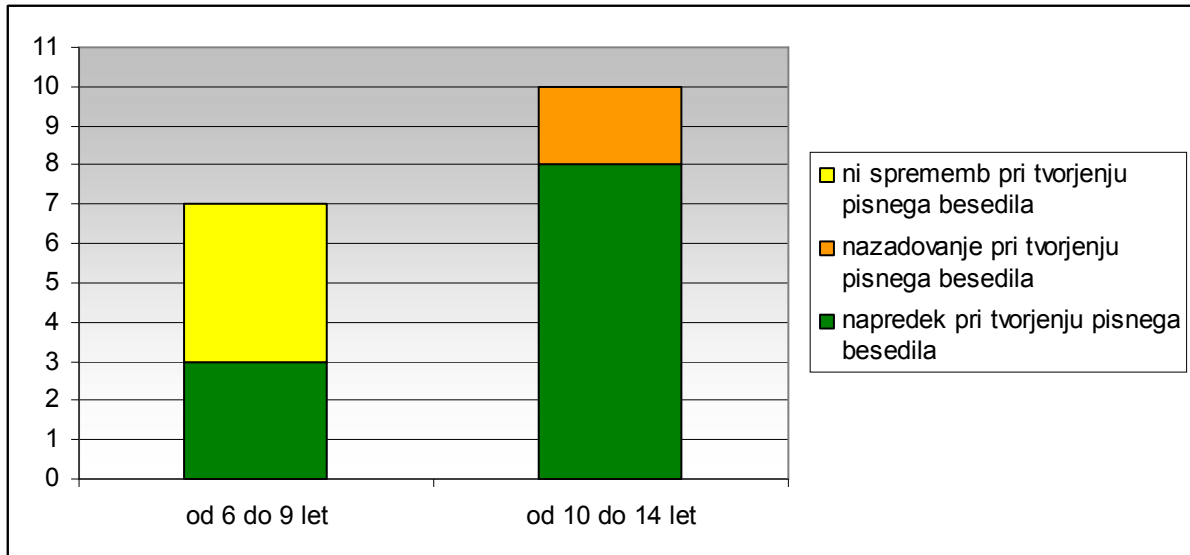
Graf 5: Napredek razumevanja zapisanih besedil glede na starostno strukturo vzorca



Pri razumevanju zapisanih besedil so se starejši tečajniki veliko bolje izkazali. Med mlajšimi tečajniki sta drugi sklop drugega testa boljše kot v prvem poskusu pisala 2 tečajnika, 3 so pokazali slabše, 2 pa enako razumevanje. Med starejšimi tečajniki je kar 8 oseb pokazalo napredek, 2 pa sta naloge v drugem testu rešila približno enakovredno kot v prvem.

10.2.2.3 OCENA NAPREDKA PRI TVORJENJU PISNEGA BESEDILA

Graf 6: Napredek pri tvorjenju pisnega besedila glede na starostno strukturo vzorca



Izmed 10 starejših tečajnikov jih je pri tvorbi pisnega besedila pri pisanju drugega testa napredek pokazalo 8, 2 udeleženca tečaja sta dosegla slabše rezultate kot pred začetkom tečaja. Med mlajšimi učenci priseljenci so pri tvorjenju pisnega besedila napredovali 3, 4 pa so pokazali enakovredno jezikovno zmožnost kot pri prvem poskusu.

10.2.3 Jezikovno ozadje udeležencev tečaja – predstavitev in interpretacija rezultatov

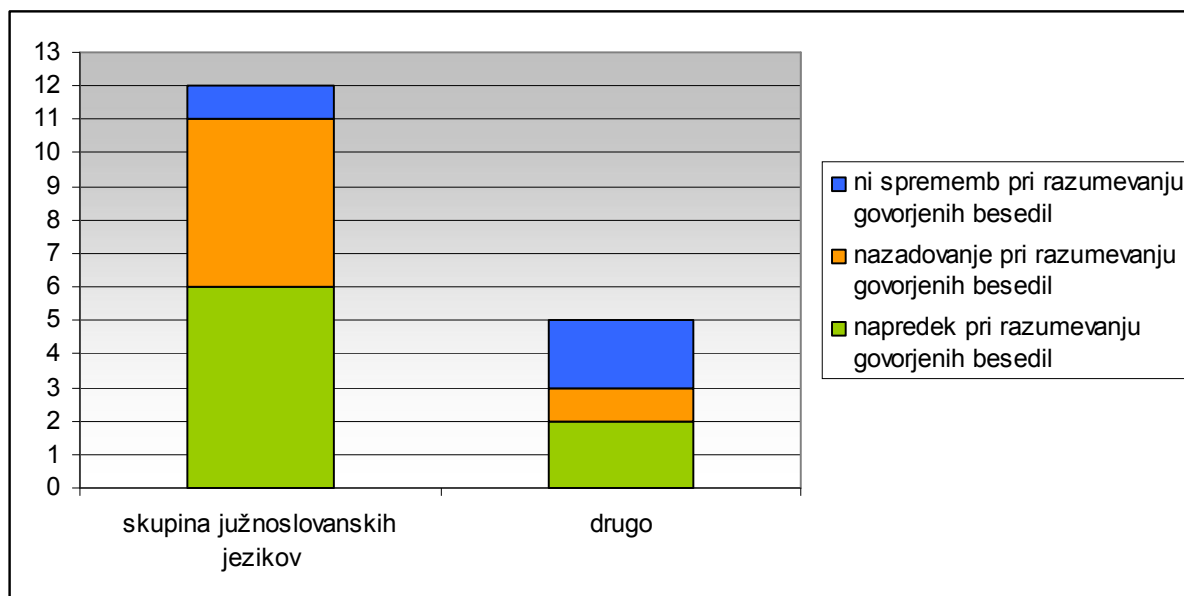
Otroke migrante družijo dejstva, da prihajajo iz drugačnih sociokulturnih okolij oziroma da je slovenščina njihov drugi jezik. Udeleženci tečaja so bili priseljenci iz naslednjih držav: Bosne in Hercegovine, Srbije, Makedonije, Kosova in Ukrajine, njihovi izpričani prvi jeziki pa: bošnjaški, srbski, makedonski, albanski in ukrajinski jezik.

Med naštetimi jeziki spadajo v južno vejo slovanskih jezikov bošnjaški, srbski in makedonski jezik. Albanščina in ukrajinjščina pa ne sodita med južnoslovanske jezike. Albanščina je samostojen jezik v okviru indoevropske družine. Točen izvor tega jezika ni dokončno pojasnjen, je pa albanščina sprejela veliko latinskih, turških in slovanskih leksikalnih vplivov; je rezultat delne (prekinjene) romanizacije. Ukrajinjščina pa skupaj z ruščino, beloruščino in rusinščino spada med vzhodnoslovanske jezike.

Predvidevala sem, da bodo boljše rezultate pri usvajanju jezikovne zmožnosti v slovenščini dosegali otroci, katerih prvi jezik spada v južno vejo slovanskih jezikov, in sicer zato, ker ima slovenščina, ki tudi spada med južne slovanske jezike, z njihovim prvim jezikom več skupnih potez.

10.2.3.1 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA GOVORJENIH BESEDIL

Graf 7: Napredek razumevanja govornih besedil glede na jezikovno ozadje vzorca

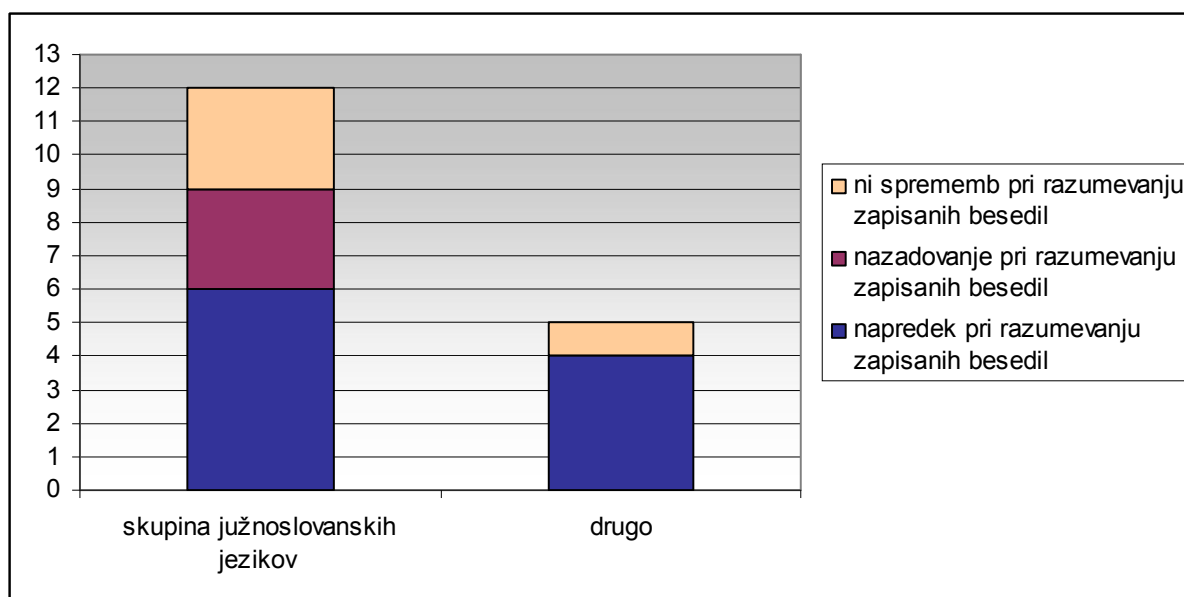


Od 12 tečajnikov, ki po svojem prvem jeziku spadajo v skupino južnoslovanskih jezikov, je pri slušnem razumevanju po opravljenem tečaju napredovalo 6 oseb, 5 tečajnikov je pri razumevanju govornih besedil nazadovalo, pri 1 pa se niso pokazale spremembe. Med 5

učenci priseljenci, katerih prvi jezik je albanščina ali ukrajinščina, sta napredovala 2 učenca, nazadoval 1, enako znanje pa sta pokazala 2 učenca.

10.2.3.2 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA ZAPISANIH BESEDIL

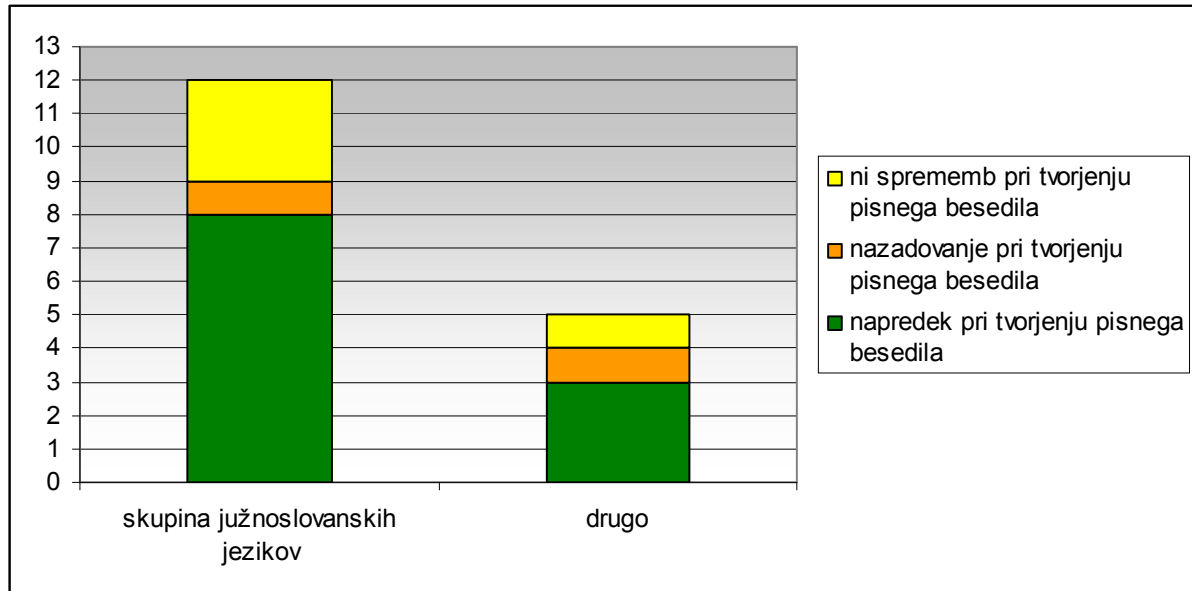
Graf 8: Napredek razumevanja zapisanih besedil glede na jezikovno ozadje vzorca



Iz grafa 8 je razvidno, da je med učenci, katerih prvi jezik spada v skupino južnoslovanskih jezikov, pri razumevanju zapisanih besedil napredovalo 6 oseb, 3 so nazadovale, 3 pa rešile naloge drugega testa enako dobro kot v testu pred začetkom tečaja. Pri tečajnikih z albanskim ali ukrajinskim prvim jezikom je bilo razmerje napredka razumevanja zapisanih besedil naslednje: 4 osebe so napredovale, 1 ni pokazala sprememb.

10.2.3.3 OCENA NAPREDKA PRI TVORJENJU PISNEGA BESEDILA

Graf 9: Napredek pri tvorjenju pisnega besedila glede na jezikovno ozadje vzorca



Napredek pri tvorjenju pisnega besedila je med tečajniki, katerih prvi jezik spada v skupino južnoslovanskih jezikov, pokazalo 8 oseb, 1 oseba je nazadovala, pri 3 pa ni bilo opaziti sprememb. Med 5 učenci priseljenci, katerih prvi jezik je albanščina ali ukrajinščina, so napredovali 3 učenci, nazadoval je 1 učenec ter prav tako 1 učenec pokazal enako znanje.

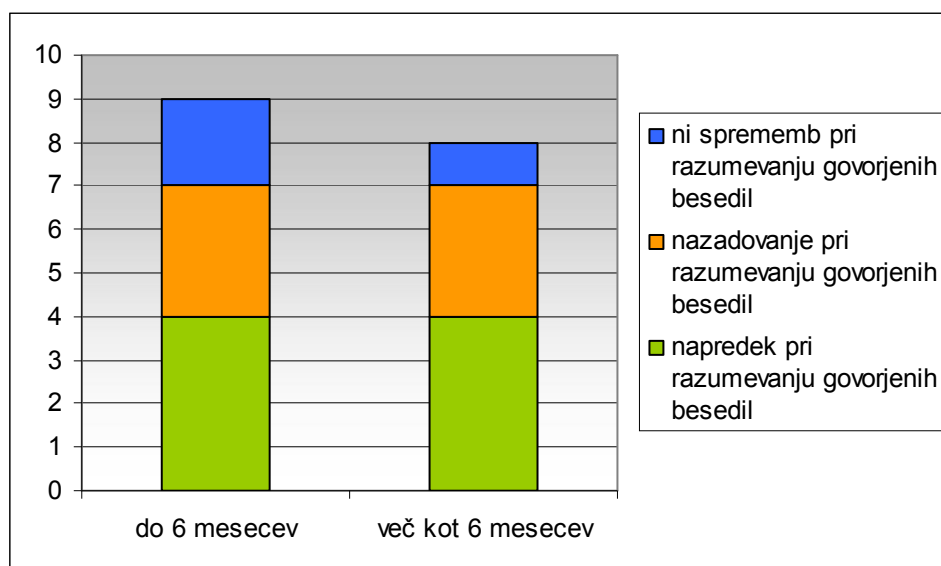
10.2.4 Čas bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji – predstavitev in interpretacija rezultatov

Skupina učencev priseljencev, ki so se prijavi na tečaj slovenščine, se je po času bivanja v Sloveniji zelo razlikovala. Do vpisa na tečaj so 4 osebe bivale v Sloveniji 1 mesec, 2 osebi 2 meseca, 1 oseba 3 mesece ter 2 osebi 4 mesece. Med tistimi priseljenci v skupini, ki so do začetka tečaja v Sloveniji bivali malce dlje časa, sta 2, ki sta v Sloveniji živela 7 mesecev, 2 sta v Sloveniji 8 mesecev, 2 tečajnika eno, 2 pa dve leti.

Predvidevala sem, da bom v povezavi s časom bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji, pridobila podatke, ki bodo pokazali večji napredek jezikovne zmožnosti tistih, ki živijo v Sloveniji krajši čas, in sicer zato, ker je njihovo poznavanje jezika skromnejše kot poznavanje jezika tistih, ki so v Sloveniji dlje časa in zato sem predvidevala, da bo napredek v jezikovnem znanju pri njih hitrejši in bolj viden. Otroci, ki so v Sloveniji dlje časa, namreč določeno predznanje, ki jim omogoča osnovno sporazumevanje v slovenščini, že imajo. Moja predvidevanja so se potrdila predvsem v sklopu testa, ki preverja zmožnost tvorjenja pisnega besedila.

10.2.4.1 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA GOVORJENIH BESEDIL

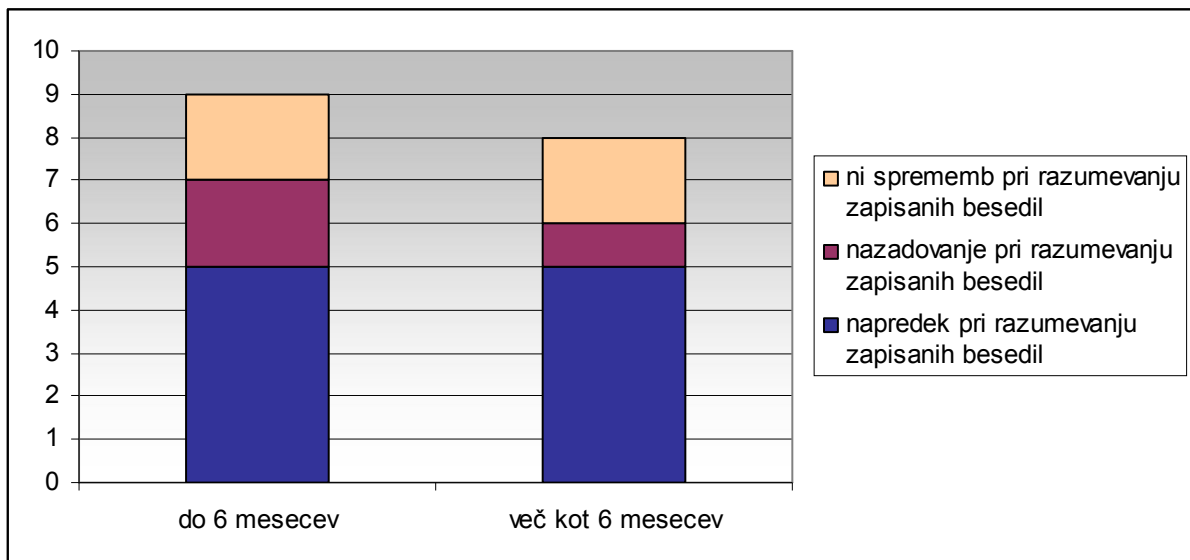
Graf 10: Napredek razumevanja govornih besedil glede na čas bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji



Od 9 tečajnikov, ki so, do trenutka vpisa v tečaj slovenščine, bivali v Sloveniji do 6 mesecev, so napredek v prvem sklopu pokazali 4 udeleženci, 3 so nazadovali, znanje 2 pa se je izkazalo podobno znanju pred tečajem. Priseljencev, ki so ob začetku tečaja živeli v Sloveniji že več kot pol leta, je bilo 8. Od teh so pri drugem preverjanju 4 pokazali napredek, 3 so test rešili slabše, 1 oseba pa je pokazala enako znanje.

10.2.4.2 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA ZAPISANIH BESEDIL

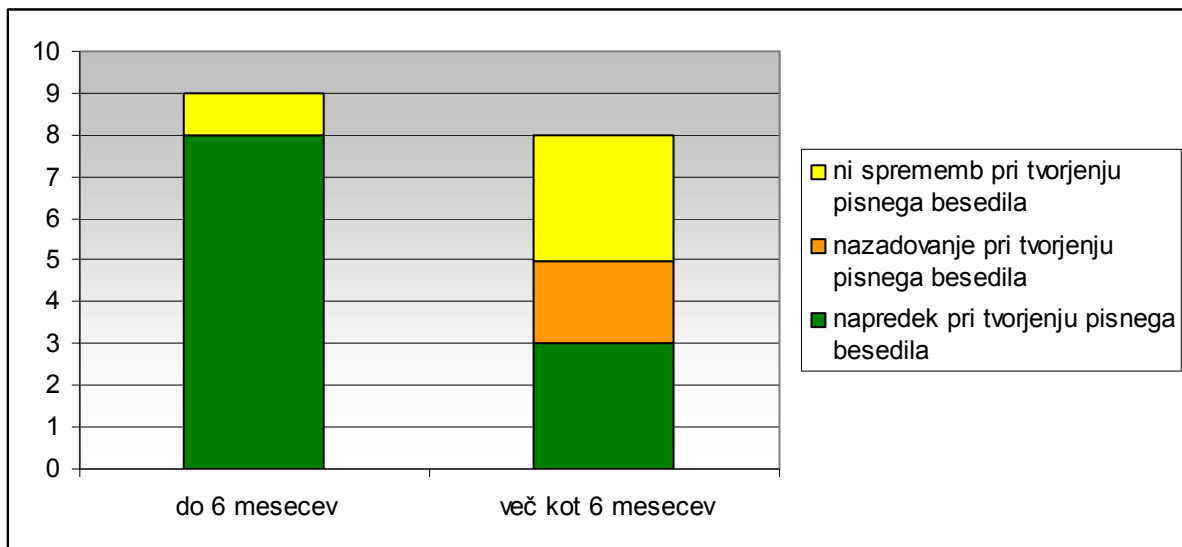
Graf 11: Napredek razumevanja zapisanih besedil glede na čas bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji



Od tečajnikov, ki so ob začetku obiskovanja tečaja v Sloveniji bivali manj kot pol leta, jih je napredek v drugem sklopu nalog pri drugem pisanju testa pokazalo 5. 2 osebi sta nazadovali, pri 2 pa se razumevanje zapisanih besedil ni spremenilo. Med otroki priseljenci, ki so ob vpisu v tečaj slovenščine v Sloveniji bivali več kot pol leta, se je pri razumevanju zapisanih besedil pokazalo izboljšanje pri 5 osebah, 1 oseba je pri drugem testu pokazala slabše, 2 osebi pa enako razumevanje kot pri prvem testu.

10.2.4.3 OCENA NAPREDKA PRI TVORJENJU PISNEGA BESEDILA

Graf 12: Napredek pri tvorjenju pisnega besedila glede na čas bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji



Od 9 otrok priseljencev, ki so v Sloveniji do vključitve v jezikovni tečaj bivali do 6 mesecev, jih je pri tvorjenju pisnega besedila kar 8 pokazalo večjo uspešnost, zmožnost tvorjenja pisnega besedila 1 osebe je ostalo na isti ravni kot na začetku tečaja. Izmed 8 otrok priseljencev, ki so ob vpisu v tečaj slovenščine v Sloveniji že bivali več kot pol leta, so napredek pokazali 3, 2 sta test v drugem poskusu rešila slabše, 3 pa enako dobro kot v prvem.

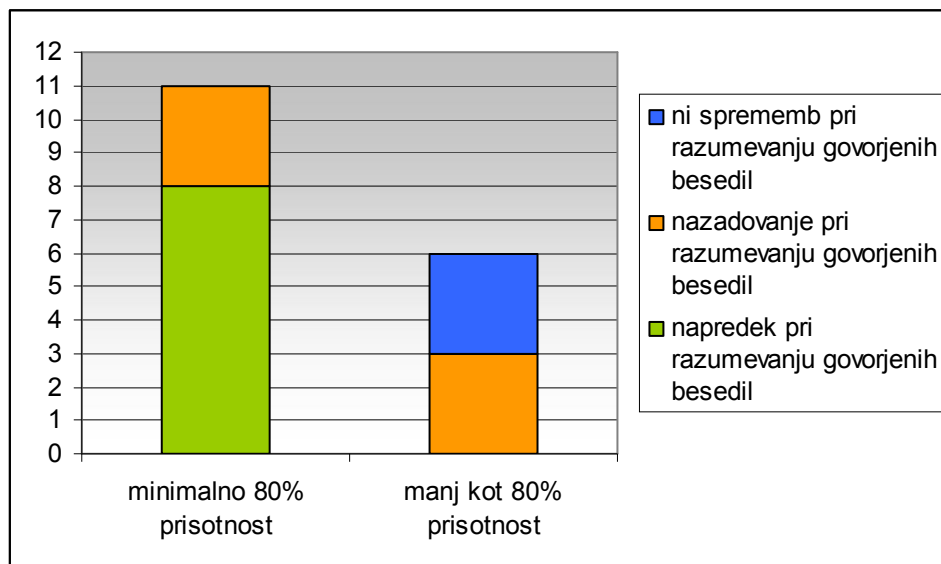
10.2.5 Udeležba priseljencev, vključenih v raziskavo, na tečaju – predstavitev in interpretacija rezultatov

Pri predstavitvi rezultatov bom upoštevala podatke, kako redno so otroci priseljenci, ki so se vpisali na tečaj, le-tega tudi obiskovali. Skupino sem na podlagi tega razdelila na dva dela: v prvi skupini so tečajniki, ki imajo vsaj 80% obisk, kar predstavlja 12 obiskov oziroma pomeni, da na tečaju niso manjkali več kot trikrat. Drugo skupino pa sestavljajo učenci, ki so na tečaju pogosteje manjkali oziroma je bila njihova prisotnost manj kot 80%.

Predvidevala sem, da bodo učenci, ki so tečaj redno obiskovali (ter poleg tega pogosteje sodelovali, pisali naloge itn.) pokazali večji napredek jezikovne zmožnosti v slovenščini. V nadaljevanju je iz rezultatov testiranja razvidno, da so se predvidevanja potrdila.

10.2.5.1 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA GOVORJENIH BESEDIL

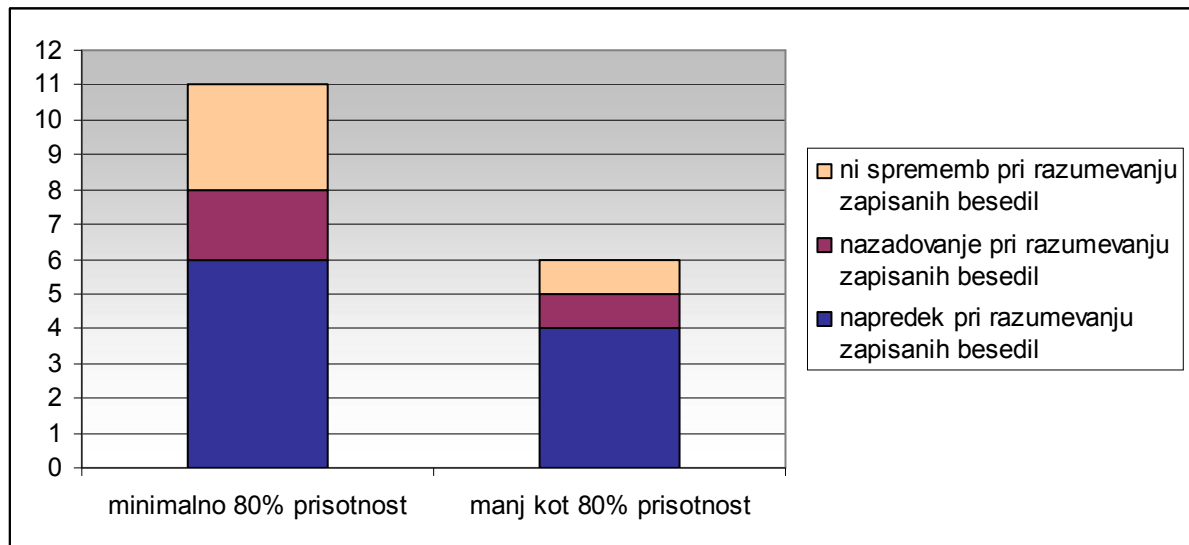
Graf 13: Napredek razumevanja govornih besedil glede na udeležbo na tečaju



Učencev, ki so manjkali največ trikrat je 11 in med njimi jih je pri razumevanju govornih besedil v drugem testu napredek pokazalo 8. Slabše so prvi sklop drugega testa pisali 3 tečajniki. Od 6 učencev, katerih prisotnost na tečaju ni bila 80%, ni pri razumevanju govornih besedil nihče pokazal napredka. 3 so dosegli pri drugem testu slabše rezultate, 3 pa enake.

10.2.5.2 OCENA NAPREDKA RAZUMEVANJA ZAPISANIH BESEDIL

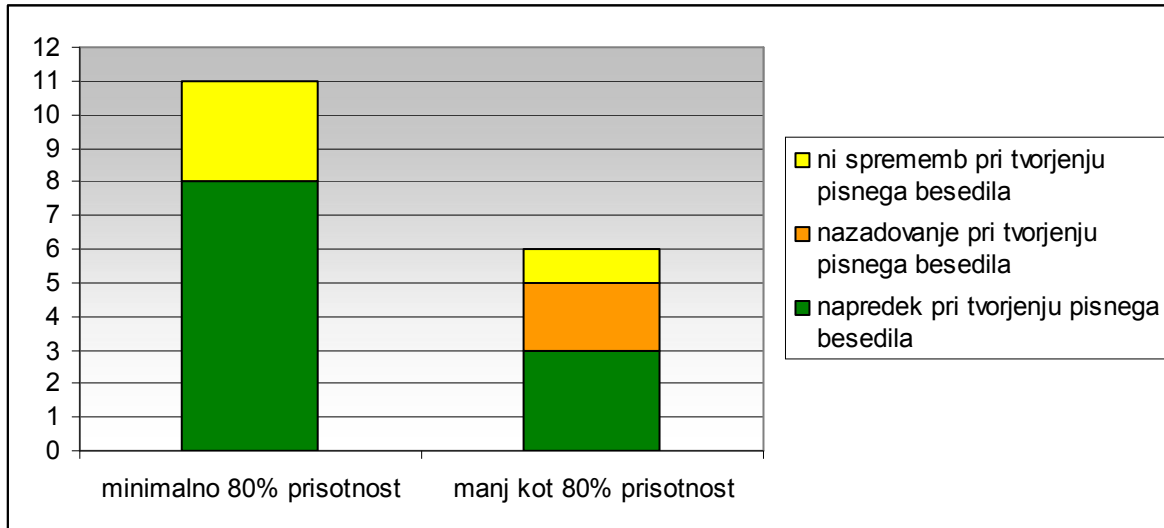
Graf 14: Napredek razumevanja zapisanih besedil glede na udeležbo na tečaju



Napredek pri razumevanju zapisanih besedil se je pokazalo pri 6 tečajnikih, ki so tečaj redno obiskovali, 2 izmed njih sta pokazala slabše, 3 pa enako znanje v tem sklopu nalog. Med učenci, ki so na tečaju slovenščine manjkali več kot trikrat, so napredek v drugem sklopu pokazali 4. 1 oseba je test rešila slabše kot v prvem preizkusu, 1 pa enako dobro.

10.2.5.3 OCENA NAPREDKA PRI TVORJENJU PISNEGA BESEDILA

Graf 15: Napredek pri tvorjenju pisnega besedila glede na udeležbo na tečaju



V skupini otrok, ki so redno obiskovali tečaj, je pri tvorjenju pisnega besedila napredovalo 8 tečajnikov, 3 pa so pokazali enako znanje kot v prvem poskusu. V skupini, katere člani so pogosteje manjkali na tečaju oziroma njihova prisotnost ni 80%, so 3 izboljšali svojo jezikovno zmožnost pri tvorjenju pisnega besedila, 2 sta pri tej nalogi nazadovala, 1 oseba pa je bil enako uspešna kot v prvem poskusu.

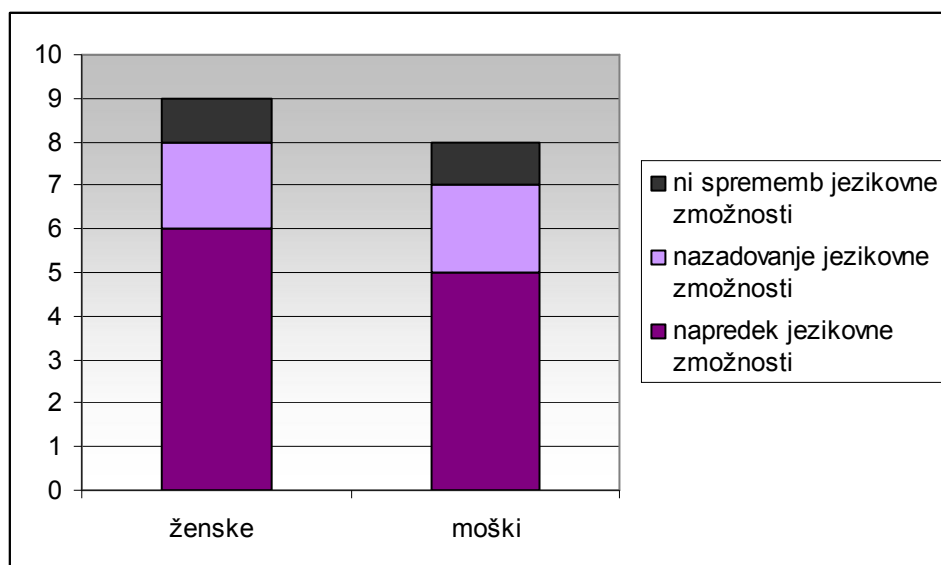
10.2.6 Napredek jezikovne zmožnosti – predstavitev in interpretacija rezultatov

Podatke, pridobljene v raziskavi, sem analizirala z dveh vidikov, in sicer: 1) kolikšen je napredek jezikovne zmožnosti tečajnikov po opravljenem tečaju po posameznik sklopih – razumevanje govornih besedil, razumevanje zapisanih besedil ter tvorjenje pisnega besedila,

ter 2) kolikšen je splošen napredek jezikovne zmožnosti učencev priseljencev po 30-urnem jezikovnem tečaju. V nadaljevanju bom predstavila dobljene rezultate holistično, torej celovito⁶⁷ sporazumevalno zmožnost (Bachman 1990: 5).

10.2.6.1 OCENA NAPREDKA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI GLEDE NA SPOLNO STRUKTURO UDELEŽENCEV TEČAJA

Graf 16: Napredek jezikovne zmožnosti glede na spolno strukturo udeležencev tečaja

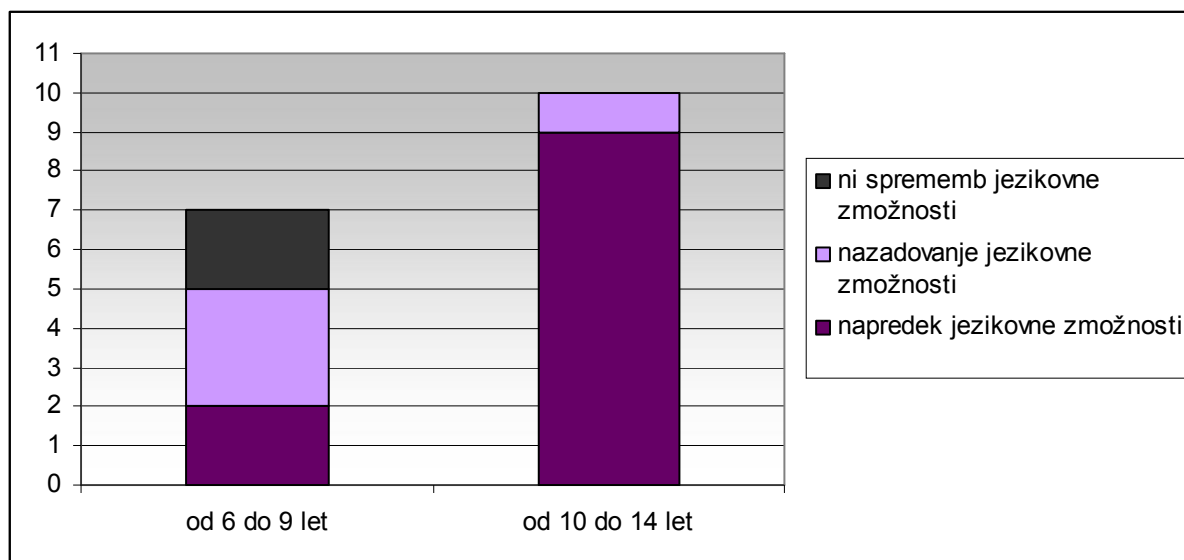


Iz grafa 16 je razvidno, da spol pri doseganju napredka jezikovne zmožnosti ni bistveno vplival na rezultate. Učenci so glede na spol dosegli relativno enak napredek v jezikovni zmožnosti slovenščine. Od 9 deklet je boljši rezultat pri drugem testu doseglo 6 oseb, 2 osebi sta pri pisanju drugega testa dosegli manj točk kot pri prvem, 1 tečajnica pa ni pokazala razlike v jezikovnem znanju slovenščine v prvem in drugem preverjanju. Podoben rezultat so dosegli tudi fantje: od 8 tečajnikov se je, v drugem testu bolje kot v prvem, odrezalo 5 oseb, 2 tečajnika sta pokazala slabše, 1 oseba pa približno enako znanje kot pri prvem preverjanju.

⁶⁷ Upoštevala sem seštevke točk preverjanja vseh treh delov in rezultate prikazala glede na spremenljivke (spol, starost, prvi jezik, čas bivanja v Sloveniji, pogostost udeležbe tečaja).

10.2.6.2 OCENA NAPREDKA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI GLEDE NA STAROSTNO STRUKTURO UDELEŽENCEV TEČAJA

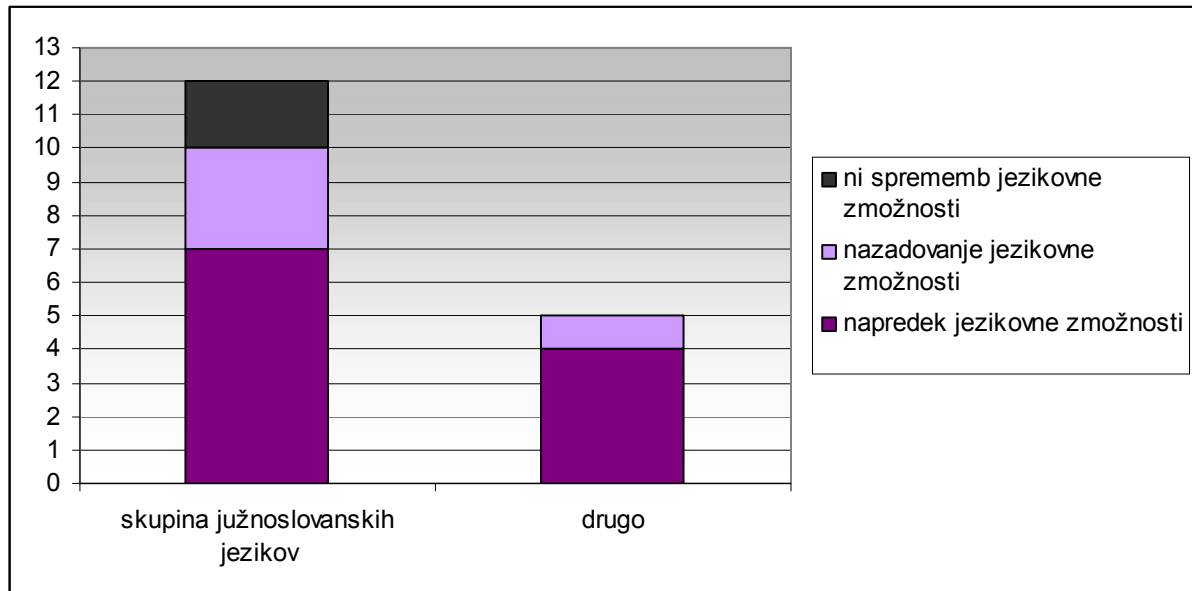
Graf 17: Napredek jezikovne zmožnosti glede na starostno strukturo udeležencev tečaja



Graf 17 prikazuje rezultate raziskave v povezavi s starostjo učencev. Opazno je, da so pri usvajanju/učenju jezikovne zmožnosti veliko bolj množično napredovali starejši učenci – napredek se je pokazal pri 9 osebah, 1 oseba je v drugem testu dosegla manjše število točk kot pri prvem. Med mlajšimi tečajniki sta drugi test boljše kot v prvem poskusu pisala 2 tečajnika, 3 so pokazali slabšo, 2 pa enako jezikovno zmožnost.

10.2.6.3 OCENA NAPREDKA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI GLEDE NA JEZIKOVNO OZADJE UDELEŽENCEV TEČAJA

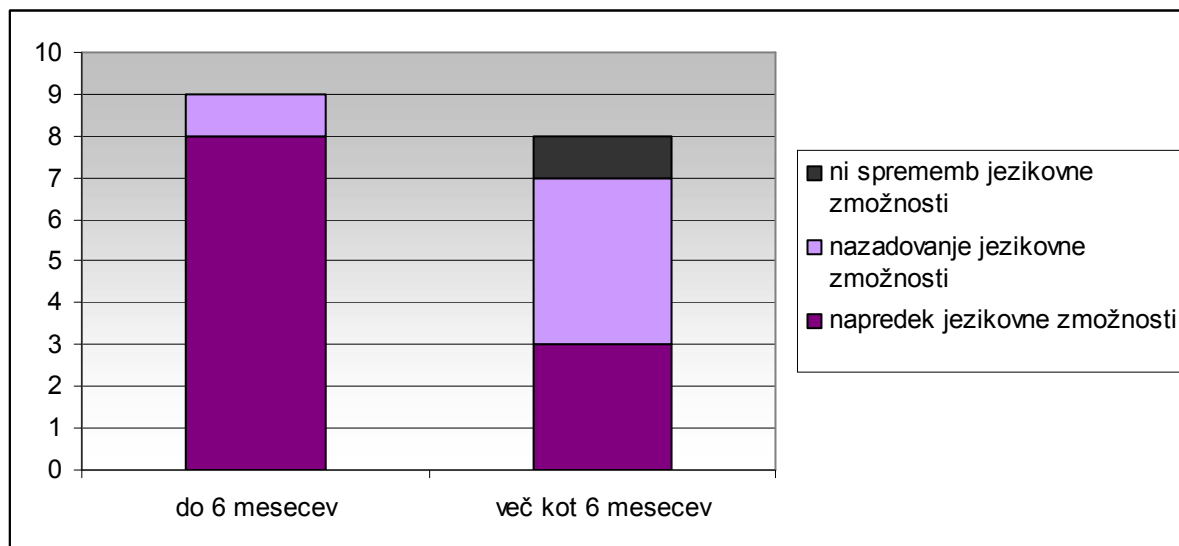
Graf 18: Napredek jezikovne zmožnosti glede na jezikovno ozadje vzorca



Iz grafa 18 je razvidno, da prvi jezik otrok priseljencev ni bistveno vplival na napredek pri usvajanju/učenju slovenščine oz. da so rezultati nasprotni od predvidevanih. Bolje so se namreč odrezali učenci, katerih prvi jezik ne sodi v skupino južnoslovanskih jezikov – napredek so pokazale 4 osebe, nazadovanje pa 1 oseba. Med tečajniki, ki po svojem prvem jeziku spadajo v skupino južnoslovanskih jezikov, je po opravljenem tečaju napredovalo 7 oseb, 3 tečajniki so nazadovali, pri 2 pa se niso pokazale spremembe.

10.2.6.4 OCENA NAPREDKA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI GLEDE NA ČAS BIVANJA PRISELJENCEV, VKLJUČENIH V RAZISKAVO, V SLOVENIJI

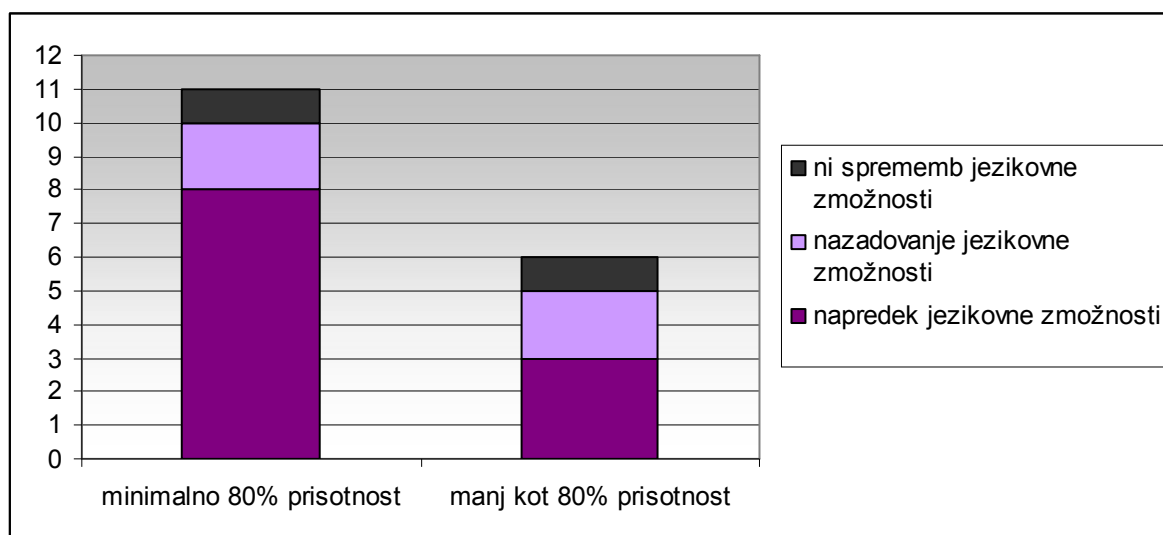
Graf 19: Napredek jezikovne zmožnosti glede na čas bivanja priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji



Glede na čas bivanja otrok priseljencev v Sloveniji je raziskava dala naslednje rezultate: med tečajniki, ki so do trenutka vpisa v tečaj bivali v Sloveniji do 6 mesecev, je napredek pokazalo 8 oseb, le 1 je nazadovala. Od 8 otrok, ki so ob začetku tečaja živeli v Sloveniji že več kot pol leta, so pri drugem preverjanju napredovali 3, kar 4 osebe so drugi test rešile slabše, 1 oseba pa je pokazala enako znanje.

10.2.6.5 OCENA NAPREDKA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI GLEDE NA UDELEŽBO PRISELJENCEV, VKLJUČENIH V RAZISKAVO, NA TEČAJU

Graf 20: Napredek jezikovne zmožnosti glede na udeležbo na tečaju



Iz grafa 20 je razvidno, da so učenci, ki so redno obiskovali tečaj večinoma napredovali v svoji jezikovni zmožnosti v slovenščini – takih otrok je v omenjeni skupini 8; 2 osebi sta pokazali slabše znanje, 1 oseba pa ob koncu tečaja ni pokazala sprememb v svoji jezikovni zmožnosti. V skupini, katere člani so pogosteje manjkali na tečaju oziroma njihova prisotnost ni bila 80%, so svojo jezikovno zmožnost izboljšali 3, 2 tečajnika sta nazadovala, 1 oseba pa je bila pri drugem preverjanju enako uspešna kot pri prvem.

10.4 Preveritev predpostavke

Namen empiričnega dela je oceniti napredek jezikovne zmožnosti pri otrocih priseljencih po 30-urnem jezikovnem tečaju slovenščine kot drugega/tujega jezika oziroma ta napredek interpretirati glede na obravnavane spremenljivke (spol, starost, prvi jezik, čas bivanja v Sloveniji ter pogostost udeležbe na tečaju). V nadaljevanju bom preverila, t. j. potrdila oz. ovrgla naslednjo predpostavko:

Predpostavka: Predpostavljam opazen napredek jezikovne zmožnosti otrok priseljencev, vključenih v raziskavo pri manj kot 50 % vzorca.

Predpostavljam torej, da napredek jezikovne zmožnosti pri otrocih priseljencih, ki so bili vključeni v raziskavo, po koncu tečaja slovenščine ne bo opazen pri več kot 8 (t. j. manj kot 50 % vzorca) učencih. Predpostavka temelji na opažanjih, do katerih sem prišla med izvajanjem tečaja, in sicer: ugotavljala sem, da učenci pri učnih urah niso napredovali pri odpravljanju napak, na katere sem jih opozarjala (npr. »su« namesto so, »kniga« namesto knjiga, »pijem vodo« namesto pijem vodo, »sem bolen« namesto sem bolan, »leto« namesto poletje, »dobar« namesto dober, »nije« namesto ni ipd.).⁶⁸ Opazila sem, da so otroci precej obremenjeni in da, kljub zanimanju za učno snov, včasih težko ostajajo zbrani. Negativen dejavnik, ki se je pokazal na začetni stopnji učenja oz. usvajanja slovenščine kot drugega/tujega jezika, je pozabljanje. Poleg naštetega pa je potrebno upoštevati, da se tečajniki v družini v večini sporazumevajo v svojem prvem jeziku, otroci pa se v šoli družijo predvsem z ostalimi otroki priseljenci, občutno manj pa s slovenskimi otroki, kar gotovo upočasnjuje usvajanje/učenje slovenščine. Predpostavko postavljam tudi z vidika, da je tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika potekal le enkrat tedensko po dve šolski uri, kar smatram za premalokrat na teden in premalo intenzivno za doseganje dobrih rezultatov pri usvajanju slovenščine kot drugega/tujega jezika.

V raziskavo je bilo vključenih 17 učencev priseljencev. Rezultati testov dajejo podatke, da se je od 17-ih učencev priseljencev napredek v jezikovni zmožnosti slovenščine ob zaključku tečaja pokazal pri 11-ih osebah, kar predstavlja 64,7 % celotnega vzorca. Dobljeni rezultat postavljene predpostavke ne potrjuje.

⁶⁸ Gre za različne napake, ki so v večini primerov psiholingvističnega izvora. Tovrstne napake se delijo na dve vrsti napak: napake, ki so posledica vpliva prvega ali prej naučenih jezikov na jezik, ki se ga usvaja, torej posledica jezikovnega prenosa, imenovane tudi medjezikovne napake ali interference. Pojavljajo se na vseh jezikovnih ravneh, govorniki pa jih zaznavamo npr. kot tuji naglas na fonetični ravni, kot rabo napačnih končnic ali neustreznega besednega reda na oblikoskladenjski ravni, kot rabo neustreznih, tudi neslovenskih besed na leksikalni ravni. Druga skupina napak (te niso nastale zaradi jezikovnega prenosa) pa so znotrajjezikovne napake (Pirih Svetina 2005: 39–40).

10.5 Sklepne ugotovitve

Od 17 učencev, ki so bili vključeni v raziskavo, je napredek v jezikovni zmožnosti slovenščine ob zaključku tečaja pokazalo 11 oseb, kar predstavlja 64,7 % celotnega vzorca. Čeprav moram na podlagi rezultatov postavljeno predpostavko ovreči, so pridobljeni rezultati spodbudni.

Iz prikazanega namreč sklepam, da čeprav sem se z otroki priseljenci na tečaju slovenščine srečevala le enkrat tedensko in sem to smatrala kot prereditko in premalo intenzivno, da bi pokazalo zadovoljive rezultate pri usvajanju/učenju slovenščine kot drugega/tujega jezika, pa se je izkazalo, da je tudi ta pomoč pripomogla k pridobivanju/izboljšanju jezikovne zmožnosti otrok priseljencev v slovenščini.

Ugotovila sem, da se je pri učencih kot najpomembnejši dejavnik za učenje jezika pokazala motivacija za učenje. Opazila sem, da je učenje slovenščine otroke veselilo, velikokrat so sami spraševali po besedah v slovenščini, ki jih niso poznali, pri zahtevnejših slovničnih oblikah pa se niso nikoli pritoževali, da je snov »pretežka«. Nasploh sem pri vseh tečajnikih opazila veliko pripravljenost za učenje in sodelovanje, kar gotovo pomaga pri dojetanju, pomnjenju ... oz. usvajanju slovenščine kot drugega/tujega jezika.

Glede dejavnikov, ki sem jih v povezavi z usvajanjem/učenjem slovenščine kot drugega/tujega jezika upoštevala pri svoji raziskavi, ugotavljam naslednje: spol se je pri doseganju napredka jezikovne zmožnosti pokazal kot najmanj vpliven. Pri učnih urah ni bilo opaziti razlike v sodelovanju, vestnosti pisanja domačih nalog, prisotnosti, disciplinskih težavah, hitrosti pomnjenja ipd. pri dekletih in fantih. Vsi učenci so bili za učenje slovenščine približno enako motivirani, pa tudi živahni in pozorni, ne glede na svoj spol. Približno enaki dosežki so se pokazali tudi iz rezultatov testiranja (graf 16), iz česar sklepam, da spol kot dejavnik bistveno ne vpliva na usvajanje/učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Starost tečajnikov se v prvem delu testa ni pokazala kot bistven dejavnik pri doseganju napredka jezikovne zmožnosti, v drugem in tretjem sklopu nalog pa se je večji napredek pokazal pri starejših učencih (graf 5 in graf 6). Pri ustni komunikaciji s tečajniki sem opazila napredek pri

usvajanju slovničnih struktur tako pri mlajših kot pri starejših tečajnikih. Izgovorjavo, pa tudi besedni zaklad mlajših otrok ocenjujem bolje kot pri starejših. Zaradi omenjenih opažanj dobljenih rezultatov ne pripisujem sklepu, da so mlajši učenci pridobili manj jezikovne zmožnosti, temveč temu, da je bila njihova testna performanca slabša zaradi same raziskovalne metode – mlajši otroci (prva triada devetletke) še niso navajeni metode testiranja tako dobro, kot to poznajo starejši učenci. Mlajši otroci tudi težje sledijo navodilom, težavo pa jim predstavlja tudi dolgotrajnejša zbranost. Prvi jezik otrok priseljencev kot dejavnik pri usvajanju slovenščine kot drugega/tujega jezika je dal nasprotno rezultate od predvidenih. Ugotavljam namreč, da so se pri testiranju bolje odrezali tisti otroci, katerih prvi jezik ne sodi v skupino južnoslovanskih jezikov (graf 18). Iz tega sklepam, da otroci podobnosti med bolj sorodnimi jeziki (npr. slovenščina – srbsščina, slovenščina – bosanščina itn.) ne dojemajo kot olajševalno okoliščino, oziroma mogoče podobnosti sploh ne opazijo. To dokazuje, da otroci priseljenci pri integraciji v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem potrebujejo pomoč in da ne smemo sklepati, da se bodo slovenščine, na podlagi podobnosti/sorodnosti jezika, kar mimogrede naučili ali jo razumeli. Pri napredku usvajanja slovenščine se je izkazalo, da je bolj kot starost pomembna dolžina izpostavljenosti drugemu jeziku. Glede pridobljenih rezultatov v povezavi s časom bivanja otrok priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji sklepam naslednje: veliko večji napredek jezikovne zmožnosti pri tistih, ki živijo v Sloveniji manj kot pol leta (graf 19) pripisujem dejstvu, da so omenjeni otroci kot govorci slovenščine popolni začetniki in gre pri njih torej za pridobivanje osnov jezika, kar poteka hitreje, zaradi česar je testiranje dalo boljše rezultate. Otroci priseljenci, ki v Sloveniji živijo dlje časa, slovensko nekoliko (nekateri tudi v veliki meri) že govorijo, zato rezultati prvega in drugega testiranja niso pokazali tako velikih razlik kot pri ostalih. Predvsem se ta razlika vidi pri napredku tvorjenja pisnega besedila (graf 12). Sklepi, ki izhajajo iz rezultatov, povezanih z dejavnikom pogostosti udeležbe tečaja so najbolj predvidljivi – redna udeležba pomeni več vaje, kar posledično pri testiranju daje boljše rezultate (graf 13, 14, 15 in 20). Sklepam lahko, da je bilo otrokom, ki so redno hodili na tečaj, reševanje nalog v testu lažje, ker so se s podobnimi tipi nalog že srečali med tečajem.

Glede na pridobljene rezultate sklepam še naslednje: za 11,8 % vzorca (t. j. 2 osebi), pri katerem je jezikovna zmožnost po rezultatih testiranja ostala na isti ravni, je potrebno upoštevati, da gre za osebi, katerih sporazumevalna zmožnost v slovenščini je bila izrazito boljša od ostalih tečajnikov. Ti dve osebi sta že prvi test rešili skoraj v celoti pravilno, to pa se

je ponovilo tudi pri drugem poskusu. 23,5 % (4 osebe) testiranega vzorca je pri drugem preizkusu pokazalo slabšo jezikovno zmožnost kot pri prvem. Ta rezultat pripisujem ugotovitvam, da so na te osebe pri drugem testiranju vplivali moteči dejavniki, t. j. okoliščine testiranja oz. značilnosti posameznika, ki niso povezane z njegovo sporazumevalno zmožnostjo: raztresenost, slabo počutje, utrujenost, hiperaktivnost.

Pri učenju slovenščine kot drugega/tujega jezika je učencem priseljencem največ težav povzročalo usvajanje slovničnih struktur in tvorjenje besedil. Manj težav so imeli z razumevanjem besedil, usvajanjem sporazumevalnih vzorcev in usvajanjem besedišča. Težave pri zapisovanju črk sem opazila samo pri eni osebi. Za vzroke opaženega sklepam na podlagi dejstva, da gre za otroke, katerih prvi jeziki so na besedni ravni podobni slovenščini, v slovničnih strukturah pa se ti jeziki od slovenščine precej razlikujejo, kar je razlog, da so imeli učenci z usvajanjem le-teh in pri tvorjenju zapisanih in govorjenih besedil več težav (Knez 2008:160).

Sam testni instrument se je izkazal kot zadovoljiv. Dobro so se obnesla navodila nalog, ki sem jih skušala oblikovati čim bolj jasno in nedvoumno, prav tako pa tudi pravilno rešen primer, ki sem ga navedla pri vsaki nalogi za večjo jasnost. Kot prednost testov se je izkazalo, da sem uporabila preizkušene tipe nalog, da sem težavnostno stopnjo prilagodila za skupino začetnikov, ki ji je bil test namenjen, da se naloge v testu med sabo niso povezovale (niso bile odvisne druga od druge). Poskusila sem sestaviti test, ki bi bil kandidatom prijazen – izkazalo se je, da so bila uporabljena besedila osnovnošolcem zanimiva in relevantna zanje, dobro je bilo, da so bili testi opremljeni s slikovnim gradivom. Čeprav so testi pripravljene glede na učni načrt tečaja slovenščine in glede na skupino ter so zato njihovi rezultati pričakovani, analize rezultatov kažejo, da so tudi občutljivi.

11. Zaključek

Migracije v sodobni družbi doživljajo nove pojave in trende. Opazno se povečuje število migrantov (Medved 1998: 11), kar povečuje etnično, nacionalno in kulturno raznolikost nacionalnih držav (Verlič 2000: 1119). Slovenija je le ena od (zahodnih) držav, ki se sooča z vprašanjem sobivanja različnih skupnosti in s tem različnih kultur, jezikov in veroizpovedi (Vladić 2007: 5). Po napovedih bo priseljevanje v Slovenijo v prihodnosti še intenzivnejše (Knez 2008: 163), zato bo potrebno poskrbeti za ustrezno in funkcionalno vključevanje priseljencev v večinsko družbo (Vladić 2007: 7). Vprašanje integracije ob hkratnem ohranjanju etničnih posebnosti »novih« narodnih skupnosti pa predstavlja (tudi) za sodobno slovensko družbo velik izziv (Komac 2007: 2).

Skupno učencem priseljencem, ki so tudi tema diplomske naloge, je, da jezik, ki so se ga naučili kot prvega, s stališča (slovenske) družbe, v katero so se priselili, ni prvi jezik. Otrok, ki živi v jezikovno homogenem okolju, v družini usvoji jezik, ki se govori tudi v njegovem širšem okolju, učenci priseljenci pa so se zaradi različnih vzrokov znašli v jezikovnem in kulturnem okolju, ki je drugačno od okolja, v katerega so bili primarno socializirani. Ohranjanje prvega jezika, natančneje t. i. etnične identitete priseljencev, je ena od usmeritev slovenskega multikulturnega modela integracijske politike, ki pa se v praksi žal še vedno slabo uresničuje. Pogosto se namreč »pozablja«, da za učence priseljence slovenščina kot učni jezik v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu ni materni jezik, največkrat se ne posveča dovolj pozornosti načrtovanju izobraževanja otrok priseljencev, ki so vključeni v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem oz. širše slovensko socialno okolje, v slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (mnogokrat) ni potrebnih ukrepov, ki bi pripomogli k jezikovni integraciji učencev, npr. posebnega (specializiranega) pouka slovenščine ipd. (Knez 2008: 156).

Dejstvo je, da sta jezikovna in socialna integracija med seboj povezani in recipročni – človek, ki bolje zna jezik, ima več možnosti, da se bo lažje vključil v socialno življenje, prav tako pa se človek, ki je dobro vključen v družbo, lažje nauči jezika (Knez 2008: 160). Res je, da se otroci priseljenci jezika države, v katero se preselijo, v veliki meri učijo tudi iz okolja, v konkretnih sporazumevalnih situacijah, med igro, preko medijev, v obšolskih dejavnostih itn.

Tudi med samim tečajem slovenščine v Mladinskem centru Nova Gorica se je potrdilo, da branje slovenskih revij, knjig, gledanje slovenskih TV-programov, udeleževanje občolskih dejavnosti, npr. pevskega zbora, knjižničarskega krožka itn., učencem priseljencem vsekakor omogoča spoznavanje slovenskega jezika, kulture, zgodovine ... oz. slovenskega okolja nasploh ter jim na ta način pomaga pri vključevanju vanj. A kljub temu ne smemo zanemarjati dejstva, da otroci priseljenci hodijo v slovenske šole in zato obiskujejo pouk, ki poteka v slovenskem jeziku, ta pa je njim drugi/tuji jezik.

V teoretičnem delu diplomske naloge sem, vzporedno z opredelitvijo slovenščine kot drugega/tujega jezika v okviru jezikovnega načrtovanja, skušala osvetliti pojem medkulturnosti. Kot sem zapisala, v želeni podobi medkulturne družbe primanjkuje aktivne strpnosti. V šolah in odnosih se pojavlja vidna potreba po vzpostavljanju in ohranjanju enakopravnih odnosov, spoštovanju različnih vrednot in življenjskih slogov. Medkulturnost je nenehno trajajoč proces, zato bi morali v slovenskih šolah oziroma v slovenski družbi nasploh več pozornosti posvečati tudi medkulturni vzgoji, ki se osredotoča na prepoznavanje razlik in zapostavljanja drugačnih ter si prizadeva za spoštovanje vseh članov družbe. K uspešnejši in hitrejši integraciji tujcev v slovensko okolje bi gotovo prispevalo, če bi slovenska družba razlike med ljudmi in kulturami (pogosteje) vrednotila pozitivno. V diplomski nalogi sem predstavila teorijo usvajanja/učenja jezika ter pojme prvi, drugi in tuji jezik. Predstavila sem sporazumevalno zmožnost; Sporazumevalna zmožnost – tudi jezikovna zmožnost (Kranjc 1998) – je znanje in védenje, ki posamezniku omogoča, da lahko ustrezno in učinkovito (receptivno in produktivno, se pravi kot poslušalec in govorec, bralec in pisec) uporablja jezik, in sposobnosti (spretnosti), da to znanje uporablja za sporazumevanje v realni situaciji – da lahko tvori in razume poljubno število besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe oziroma sporazumevalne potrebe (Pirih Svetina 2005: 25).

V empiričnem delu naloge pa sem napredek jezikovne zmožnosti (otrok priseljencev po 30-urnem jezikovnem tečaju) merila. Pri pričujoči raziskavi, ki se ukvarja z vprašanjem razvoja jezikovne zmožnosti, predstavlja problem dejstvo, da jezikovna zmožnost ni neposredno merljiva, saj je zgolj ponotranjeni sistem pravil rabe jezika. Na jezikovno zmožnost učencev priseljencev sem v svoji raziskavi torej lahko le posredno sklepala, in sicer preko performance oziroma jezikovne produkcije, ki je vedénje, ki se ga da opazovati. Upoštevati je potrebno, da rezultati raziskav razvoja jezikovne zmožnosti, pri katerih so bili uporabljeni jezikovni testi,

niso nujno kazalci sporazumevalne zmožnosti posameznikov – njihove dejanske sposobnosti za ustrezno in pravilno rabo jezika v netestni situaciji. Pri omenjenem je potrebno opozoriti (vsaj) na tri dejavnike: s testi se pridobi premajhna količina rezultatov, da bi lahko iz njih sklepali na siceršnje performanco; test ne odslikava nujno realne, avtentične rabe jezika; pri testnem ocenjevanju dosežene jezikovne zmožnosti problem predstavlja sama testna situacija (Pirih Svetina 2005: 134).

V okviru testiranja jezika sem torej predstavila jezikovno in testno performanco. Testno performanco lahko definiramo kot jezikovno recepcijo (razumevanje zapisanega ali govorjenega testnega gradiva) in produkcijo (pisanje ali govorjenje kot odziv na zastavljene testne naloge) posameznikov, ki rešujejo test (Pirih Svetina 2005: 31). Testna performanca v pričujoči raziskavi pomeni udejanjanje ravni jezikovne zmožnosti, preko katere pa sklepam tudi na govorčev način pridobivanja jezikovne zmožnosti.

Že ob vstopu v proces učenja tujega jezika se posamezniki med seboj bistveno razlikujejo (Pirih Svetina 2005: 35). Tudi otroci priseljenci, vključeni na tečaj slovenščine v Mladinskem centru od februarja do junija 2009, so se med seboj razlikovali, med drugim po starosti, svojih osebnostnih lastnostih, nadarjenosti za učenje jezika, učnem slogu, motivaciji za učenje, specifičnih potrebah, ki jih imajo glede učenja in znanja slovenskega jezika ipd. Vse to so dejavniki, ki pozitivno ali negativno vplivajo tako na proces učenja jezika kot tudi na njegove rezultate (Pirih Svetina 2005: 35). Jezikovno znanje ali jezikovno zmožnost se najpogosteje meri z jezikovnimi testi, kot sem to počela tudi v predstavljeni raziskavi. V splošnem so rezultati jezikovnih testov pri različnih posameznikih različni in so, poleg izkazanega znanja, tudi posledica bolj ali manj objektivne ocene ocenjevalca testa (Pirih Svetina 2005: 35). Rešitvam v testu, do katerih so prišli testiranci, sem torej kot ocenjevalec pripisala neko vrednost, jih ovrednotila kot bolj ali manj ustrezne, pravilne ali napačne. Da sem kot ocenjevalec jezikovnega testa lahko ovrednotila določeno rešitev kot pravilno oz. napačno, sem jo primerjala s pričakovano, kontekstu in navodilom ustrezno in pravilno rešitvijo, ki bi jo v enakih okoliščinah in pod enakimi pogoji prispeval domači govorec (Pirih Svetina 2005: 35). Razlike v jezikovni produkciji tistih, ki jim je ciljni jezik prvi jezik, in tistih, ki jim je ciljni jezik tuji jezik, predstavljajo med drugim tudi napake. Napake v jezikovni produkciji tistih, ki se jezik učijo kot tuji jezik, so v resnici odstopanja od pričakovanega, ustreznega in

pravilnega in pomenijo določeno vrsto »neuspešnosti« v jezikovni produkciji oz. so kazalec trenutne nezmožnosti testiranca (Pirih Svetina 2005: 35).

V svojem diplomskem delu sem predpostavila, da bo napredek jezikovne zmožnosti otrok priseljencev, vključenih v raziskavo, opazen pri manj kot 50 % vzorca ter kasneje to predpostavko ovrgla. Izkazalo se je, da je napredek jezikovne zmožnosti po opravljenem tečaju pokazalo 64,7 % vzorca.

Raziskava, ki sem jo izvedla, je pokazala, da je med spremenljivkami, ki sem jih upoštevala pri analizi rezultatov (spol, starost, prvi jezik otrok priseljencev, čas bivanja v Sloveniji, pogostost udeležbe na tečaju), največji vpliv na napredek jezikovne zmožnosti otrok priseljencev pokazal čas bivanja otrok priseljencev, vključenih v raziskavo, v Sloveniji, kot najmanj vpliven pa se je izkazal spol. Pomembna se je izkazala tudi pogostost udeležbe na tečaju, kljub temu da je tečaj potekal le enkrat tedensko. Poleg omenjenega se je pokazalo še, da uporabljena oblika testiranja ni najboljša za merjenje jezikovne zmožnosti pri najmlajših tečajnikih, saj je njihova testna performanca slabša od dejanske jezikovne zmožnosti ter da na rezultate testiranja v precejšnji meri vplivajo tudi drugi dejavniki, npr. okoliščine testiranja oz. značilnosti posameznika, ki niso povezane z njegovo sporazumevalno zmožnostjo: raztresenost, slabo počutje, utrujenost, hiperaktivnost, zelo pomembna pa je tudi motivacija za učenje.

Pri merjenju jezikovne zmožnosti dodatni problem predstavlja dejstvo, da je sredstvo, s katerim merimo, torej jezik, ki ga testiranci uporabljajo pri reševanju jezikovnih testov in nalog v njem, hkrati tudi že rezultat jezikovne zmožnosti (Pirih Svetina 2005: 134).

Pri analizi rezultatov pa je potrebno upoštevati tudi naslednje dejstvo: ne glede na to, da je raziskava v svoj vzorec zajela vse tiste otroke priseljence, ki so se v določenem času (od februarja do junija 2009) po določenem programu učili slovenščino kot svoj drugi jezik, gre za številčno zelo skromen vzorec in je zato pri interpretaciji in morebitnem posploševanju rezultatov potrebna previdnost.

Dejstvo torej je, da so ljudje, ki se učijo neki jezik kot drugi ali tuji jezik, pri svojem prizadevanju doseči cilj – naučiti se jezika oziroma razviti svojo sporazumevalno zmožnost v njem – različno uspešni. To potrjuje jezikovna performanca, to je tisto, kar z jezikovno rabo dejansko izkazujejo in je površinski odraz jezikovnega znanja in vedenja o jeziku in njegovem funkcioniranju. Pri analizi rezultatov testiranja in pri sami oceni napredka jezikovne zmožnosti otrok priseljencev, ki so obiskovali jezikovni tečaj, pa se zdi smiselno upoštevati pojmovanje, ki izhaja iz teorije N. Chomskega o univerzalni slovnici oz. teorijo vmesnega jezika. Ta namreč predpostavlja, da jezika tistega, ki se ga uči, torej otroka ali tujca, ne moremo primerjati z jezikom odraslega domačega govorca, in da gre v resnici za različne jezike. To bi pomenilo, da cilj učenja slovenščine kot drugega jezika v resnici ni slovenščina, kot jo uporabljajo domači govorci, ampak je zgolj slovenščina kot drugi jezik, torej neka posebna različica slovenščine ali tudi vmesni jezik ali celo idiosinkretični dialekt. Kot tako pa je ne bi smeli in mogli primerjati s standardno različico slovenščine domačih govorcev, ker bi šlo v resnici za dva različna sistema (Pirih Svetina 2005: 36). Cilj učenja tujega jezika po tej teoriji v resnici ni posnemanje ali nadomestek domačega govorca, ker je domači govorec le »nedosegljivi ideal«.

Upoštevajoč, da so otroci priseljenci »prisiljeni« delovati v kulturnem okolju, ki je drugačno od okolja, v katerega so bili primarno socializirani, ter da njihovo jezikovno okolje predstavlja slovenščina, ki ni njihov prvi jezik, sem si kot cilj jezikovnega pouka zastavila predvsem »spretnega uporabnika drugega jezika«. Hkrati pa je tudi res, da je spretnost v uporabi drugega jezika v veliki meri povezana prav s približevanjem ciljnemu jeziku in njegovi normi, saj je ponavadi eden od temeljnih ciljev učečega se prav sporazumevanje z govorci tega jezika. Za učenje slovenščine kot tujega jezika to v pretežni meri gotovo velja, saj se je tuji učijo predvsem zato, da se bodo v njej sporazumevali s Slovenci in v slovenski jezikovni skupnosti, manj pa zato, da jo bodo uporabljali pri sporazumevanju z drugimi tujci (Pirih Svetina 2005: 36).

Otroci migranti, tako tisti, ki v Sloveniji bivajo manj kot eno leto, kot tisti, ki že imajo slovensko državljanstvo in jih po definiciji iz *Resolucije o migracijski politiki RS* ne prištevamo več med priseljence, se v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem/družbo težje vključujejo in potrebujejo pri tem pomoč. Sklenem lahko, da so omenjenim otrokom v veliko pomoč že minimalni ukrepi – npr. (samo) enotedenski tečaj slovenščine ali učna pomoč.

Ukrepe, ki bi pripomogli k boljši jezikovni integraciji otrok migrantov, med drugim navaja tudi *Strategija*. Med njimi je umestitev slovenščine kot drugega jezika v pouk, predvsem določitev obsega oz. števila ur tega pouka, njegove oblike in vsebine. Večje število ur učenja jezika gotovo bistveno pripomore k boljši sporazumevalni zmožnosti govorcev, postavlja pa se tudi vprašanje, katero obliko pouka slovenščine kot drugega jezika izbrati, da bodo učenci v znanju slovenščine čim bolj napredovali. Uspešno usvajanje slovenščine kot drugega/tujega jezika predstavlja tečajna oblika v strnjeni obliki – je primerna tako ob všolanju otrok (začetni tečaj) kot tudi kasneje (nadaljevalni, izpopolnjevalni tečaj) ter tudi za učeče se, ki živijo v Sloveniji in slovenščino usvajajo v okolju. Tak način jim omogoča, da se v času tečaja popolnoma osredotočijo na učenje jezika, hkrati pa se tudi močno zmanjša verjetnost pozabljanja (Knez 2008: 161). Pozabljanje se je namreč tudi v opravljeni raziskavi v diplomskem delu izkazalo kot izredno negativen dejavnik prav na začetnih stopnjah učenja oz. usvajanja slovenščine kot drugega jezika. Tečajna oblika se zdi primerna tudi zaradi dejstva, da se lahko izvaja centralno, torej za več šol hkrati. Otroci priseljenci se namreč v slovenske šole vključujejo razpršeno in na šolah je večinoma le nekaj učencev priseljencev, vključenih v različne razrede, ali celo posameznikov. Potrebno pa je poudariti, da otroci samo s pomočjo tečaja (zlasti samo začetnega) ne morejo doseči tako visoke sporazumevalne zmožnosti, kot bi jo potrebovali za aktivno sodelovanje pri pouku, zato bi potrebovali pri učenju slovenščine med letom še dodatno pomoč (Knez 2008: 161). Poseben problem predstavljata tudi testiranje in ocenjevanje znanja slovenščine učencev priseljencev, ki bi moralo ustrezati kriterijem za merjenje znanja drugega jezika. Vsi naštetih problemi zahtevajo resen premislek in predstavljajo velik izziv tako za strokovnjake na področju slovenščine kot tudi za druge načrtovalce slovenskega šolskega sistema (Knez 2008: 162).

12. Literatura

BACHMAN, Lyle F., (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

BADE, Klaus J., (2005): *Evropa v gibanju: migracije od poznega 18. stoletja do danes*. Ljubljana: Založba /*cf.

BARLE LAKOTA, Andreja idr., (2007): *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc, 13. 11. 2009.

BEŠTER, Marja, (1998): Preverjanje razumevanja zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Skripta 2*. Ur. M. Bešter. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 47–67.

BEŠTER, Romana, (2003): *Migracijska politika Slovenije in Evropske unije: primerjava zakonodaje, strateških dokumentov in priporočil, s poudarkom na integracijski politiki*. Raziskava v okviru programa raziskovalnih štipendij Mirovnega inštituta 2002. Ljubljana: Mirovni inštitut.

CLOCKHARD, Séverine idr., (2008): *Hura za punce!:* vodnik skozi prednajstniški čas. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

ČOK, Lucija, (2005): Posameznik in jezik v medkulturnem in jezikovnem stiku. *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Ur. Mikolič, V., Marc Bratina, K. Koper: Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko. 23–34.

DOLENC, Danilo, (2004): Priseljevanje v Slovenijo iz območja nekdanje Jugoslavije po II. svetovni vojni. *Percepcije slovenske integracijske politike: zaključno poročilo*. Ur. Komac, M., Medvešek, M. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 37–87.

FERBEŽAR, Ina, (1996/1997): Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo*. 42, (7), 279–291.

FERBEŽAR, Ina, (1998): Kako testirati jezikovno zmožnost. *Skripta 2*. Ur. Bešter, M. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 67–83.

FERBEŽAR, Ina, (2000): Merjenje in merljivost v jeziku. Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov. *Slavistična revija*. 47, (4), 417–436.

FERBEŽAR, Ina, STABEJ, Marko, (2002): Slovene as a second language: infrastructure and language policy. *Strani jezici*. 32, (3/4), 235–243.

FERBEŽAR, Ina, PIRIH, Nataša, (2004): Certificiranje slovenščine kot drugega/tujega jezika – zgodovina in perspektive. *Jezik in slovstvo*. 49, (3/4), [17]–33.

GEDDES, Andrew, (2000): *Immigration and European Integration: Towards fortress of Europe?* Manchester and New York: Manchester University Press.

GOLDEN, Marija, (1996): *O jeziku in jezikoslovju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

GRGINIČ, Marija, (2007): *ABC 3: Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo, 2. del*. Delovni zvezek za pouk slovenščine v 3. razredu devetletne osnovne šole. Mengeš: Založba Izolit.

GROSMAN, Meta, (2005): Medkulturnost kot izziv sodobnih družb. *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Ur. Mikolič, V., Marc Bratina, K. Koper: Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno primorsko. 35–47.

KLEIN, Wolfgang, (1986): *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

KNEZ, Mihaela, (2008): Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. *Jeziki v izobraževanju: Zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 155–163.

- KOMAC, Miran, (2007): *Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- KRANJC, Simona, (1998): *Skladnja otroškega govora od prvega do tretjega leta*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- KRANJC, Simona, (1999): *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- KRASHEN, Stephen, (1981): *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon.
- KUMER Dušanka idr., (2009): *Analiza stanja na področju vključevanja učencev in dijakov z migrantskim ozadjem v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Dostopno na: (http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=1662:slovenska-filantropija-analiza-stanja-na-podroju-vkljuevanja-uencev-in-dijakov-z-migrantskim-ozadjem-v-sistem-vzgoje-in-izobraevanja-v-republiki-sloveniji&Itemid=342), 13. 11. 2009.
- KUNST GNAMUŠ, Olga, (1992): *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.
- LITTLEWOOD, William T., (1995): *Foreign and Second Language Learning: Language-acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACURA MILOVANOVIĆ, Sunčica, (2006): *Otroci iz deponije*. Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem – analiza akcijskega eksperimenta. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- MEDVED, Felicita, (1998): Izhodišča za oblikovanje politike priseljevanja Republike Slovenije. *Poročevalec državnega zbora Republike Slovenije*. 24, (38), 9–77.
- PEČEK, Mojca, LESAR, Irena, (2006): *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

PIRIH SVETINA, Nataša, (2005): *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Založba Izolit.

PIRIH SVETINA, Nataša, PONIKVAR, Andreja, (2006): *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo*. Učbenik za začetnike na kratkih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

ROTER, Petra, (2004a): Integracija. Percepcije sociokulturne integracije in nestrpnosti: nove manjšine v Sloveniji. *Percepcije slovenske integracijske politike*: zaključno poročilo. Ur. Komac, M., Medvešek, M. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 199–204.

ROTER, Petra, (2004b): Vloga jezika v integracijskem procesu. *Percepcije slovenske integracijske politike*: zaključno poročilo. Ur. Komac, M., Medvešek, M. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 239–270.

STABEJ, Marko, (2000): Formalnopravno urejanje statusa slovenskega jezika v Sloveniji. *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Ur. Štrukelj, I. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje. 234–245.

STABEJ, Marko, (2004): Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovstvo*. 49, (3/4), [5]–16.

ŠTRUKELJ, Inka, (1995): Modeli in teorije usvajanja J2. *Uporabno jezikoslovje* 4. Ur. Nečak Lük, A. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje. 32–59.

VERLIČ CHRISTENSEN, Barbara, (2000): Migracijska politika evropske skupnosti in Slovenija. *Teorija in praksa*. 37, (6), 1117–1131.

VLADIĆ, Anja, (2007): *Vključevanje učencev priseljencev v slovenske osnovne šole: sociološki in jezikoslovni vidiki*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

ZADRAVEC PEŠEC, Renata, (1994): *Pragmatično jezikoslovje. Temeljni pojmi*. Ljubljana: Center za diskurzivne študije. Pedagoški inštitut.

ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, (2002): Jezikovno načrtovanje tečajev slovenščine. *Evropsko leto jezikov. Sodobna slovenska književnost. Matija Murko. Zbornik Slavističnega društva Slovenije*. Ur. Jesenšek, M. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 203–205.

ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, (2005): Jezikovne tehnologije – viri in pripomočki za učenje slovenščine kot tujega jezika. *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Ur. Mikolič, V., Marc Bratina, K. Koper: Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno primorsko. 253–259.

ŽIDAN, Alojzija, (1995): *Aktivno učenje mladih v družboslovju*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze.

ŽIDAN, Alojzija, (1997): *Didaktizacija družboslovja za mlade*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze.

ŽIDAN, Alojzija, (2007): *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

13. Priloge

13.1 Priloga 1: Prvi test za mlajše udeležence

IME IN PRIIMEK:

STAROST:

RAZRED:

1. DEL: RAZUMEVANJE GOVORJENIH BESEDIL

PREBRALA VAM BOM KRATKO ZGODBICO Z NASLOVOM »VAJA DELA MOJSTRA«. POZORNO POSLUŠAJTE IN NATO REŠITE SPODNJI NALOGI. BESEDILO BOSTE SLIŠALI DVAKRAT.

1. OBKROŽITE, ALI JE RES ALI NI RES.

PRIMER:

a) ZGODBICA PRIPOVEDUJE O TEM, KAKO SO ŠLI OTROCI SANKAT.

RES JE NI RES

b) JAKA SE JE VPISAL V TEČAJ SMUČANJA.

RES JE NI RES

c) UČENJE SMUČANJA JE BILO ZELO TEŽKO.

RES JE NI RES

č) MOJCA ZNA SMUČATI SLABŠE KOT JAKA.

RES JE NI RES

d) OČKA JE JAKU POVEDAL, DA SE Z VAJO LAHKO VSEGA NAUČIMO.

RES JE NI RES

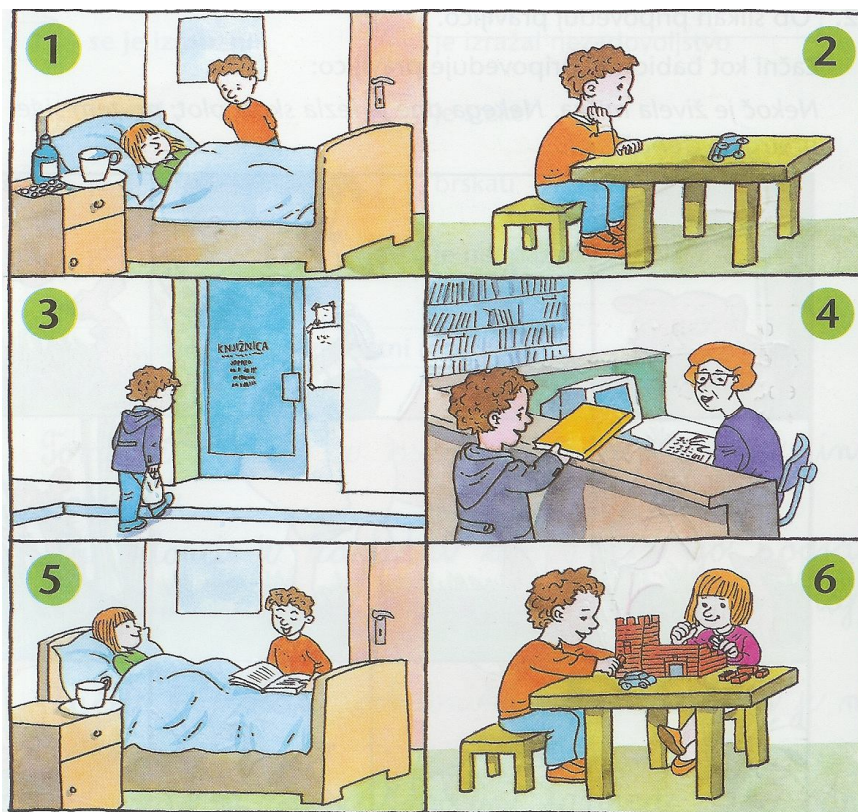
e) JAKA NA TEKMOVANJU NI DOBIL MEDALJE.

RES JE NI RES

TOČKE ____/5

2. DEL: RAZUMEVANJE ZAPISANIH BESEDIL

1. OGLEJTE SI SLIKE. S ŠTEVILKAMI OZNAČITE PRAVILNI VRSTNI RED BESEDILA.



- NJEN BRAT MARKO JE BIL ŽALOSTEN. RAZMIŠLJAL JE, KAKO BI JO RAZVESELIL.
- MARKO JE LUCIJI VSAK DAN GLASNO BRAL. LUCIJA GA JE Z VESELJEM POSLUŠALA.
- NA POLICI JE IZBRAL KNJIGO ZVEZDICA ZASPANKA. KNJIŽNIČARKA JO JE VPISALA V RAČUNALNIK.
- LUCIJA JE ZBOLELA. LEŽALA JE V POSTELJI, PILA ČAJ IN JEMALA ZDRAVILA.
- ŠEL JE V KNJIŽNICO.
- PO ENEM TEDNU JE LUCIJA OZDRAVELA. LUCIJA IN MARKO STA SE SPET LAHKO IGRALA.

TOČKE ___/5

2. ODGOVORITE NA VPRAŠANJA.

PRIMER:

a) KDO NASTOPA V ZGODBI NA SLIČICAH?

MARKO, LUCIJA IN KNJIŽNIČARKA.

b) ZAKAJ DEKLICA LEŽI V POSTELJI?

c) KAJ JE NAREDIL NJEN BRAT?

č) KATERO KNJIGO JE MARKO BRAL SVOJI SESTRICI?

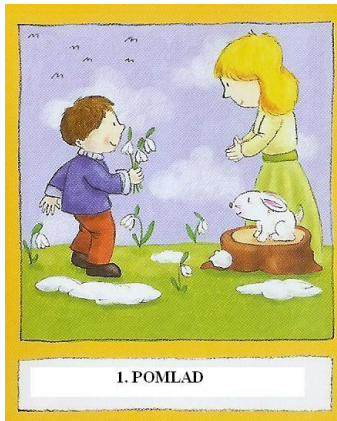
d) KDAJ SE JE LUCIJA LAHKO SPET IGRALA?

TOČKE ___/4

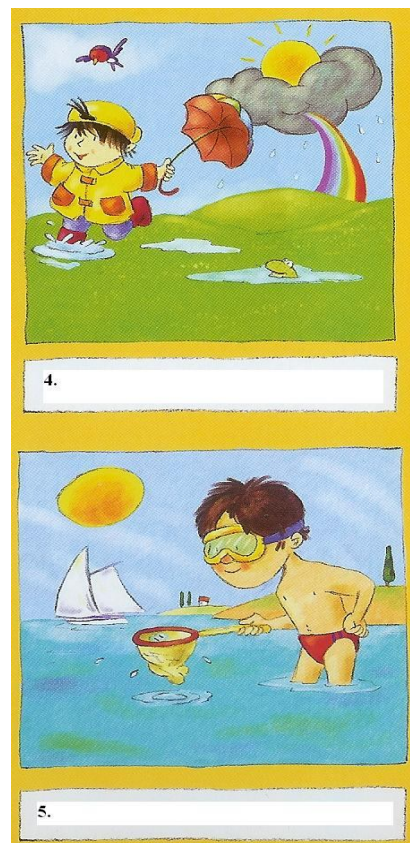
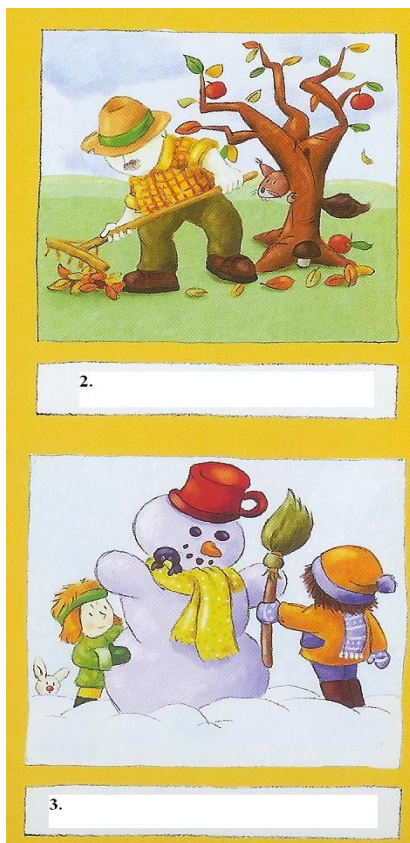
3. DEL: TVORJENJE PISNEGA BESEDILA

1. POD VSAKO SLIČICO NAPIŠITE, KATERI LETNI ČAS PRIKAŽUJE. NATO V ENI POVEDI NAPIŠITE, KAJ JE ZNAČILNO ZA TA LETNI ČAS.

PRIMER:



① KO JE POMLAD, CVETIJO ROŽE.



- ② KO JE _____
- ③ KO JE _____
- ④ KO JE _____
- ⑤ KO JE _____

TOČKE ___/8

2. OPIŠITE SVOJO NAJLJUBŠO ŽIVAL. NAPIŠITE VSAJ 4 POVEDI.

TOČKE ___/4

13.2 Priloga 2: Prvi test za starejše udeležence

IME IN PRIIMEK:

STAROST:

RAZRED:

1. DEL: RAZUMEVANJE GOVORJENIH BESEDIL

Prebrala vam bom kratko zgodbico z naslovom »Vaja dela mojstra«. Pozorno poslušajte in nato rešite spodnji nalogi. Besedilo boste slišali dvakrat.

1. Obkrožite, ali je res ali ni res.

Primer: a) Zgodba se dogaja pozimi.

RES JE

NI RES

b) Jaka se je vpisal v tečaj za učitelja smučanja.

RES JE

NI RES

c) Učenje smučanja je bilo zelo težavno in je Jaku delalo velike preglavice.

RES JE

NI RES

č) Mojca zna smučati enako dobro kot Jaka.

RES JE

NI RES

d) Očka je Jaku povedal, da se z vztrajnostjo in vajo lahko vsega naučimo.

RES JE

NI RES

e) Jaka je dobil nove smučke, s katerimi je bolje smučal.

RES JE

NI RES

f) Jaka je skupaj z učitelji smučanja organiziral tekmovanje.

RES JE

NI RES

g) Jaka je na tekmovanju dobil medaljo.

RES JE

NI RES

h) Jakov oče je bil ponosen nanj, ker je bil na tekmovanju uspešen.

RES JE

NI RES

TOČKE ___/8

2. DEL: RAZUMEVANJE ZAPISANIH BESEDIL

1. Kaj pomenijo spodnje povedi? Obkrožite črko pred pravilno rešitvijo.

Primer: *Zelo me je bolela glava, zato sem vzel tableto proti bolečinam.

- A Ker me je zelo bolela glava, sem vzel tableto proti bolečinam
- B Čeprav me je zelo bolela glava, sem vzel tableto proti bolečinam.
- C Vzel sem tableto proti bolečinam, kljub temu da me je zelo bolela glava.
- Č Nisem vzel tablete proti bolečinam, zato me je zelo bolela glava.

*** Ker je zunaj deževalo, niso odšli na sprehod.**

- A Niso odšli na sprehod, čeprav je bilo zunaj lepo vreme.
- B Kljub deževnemu vremenu so odšli na sprehod.
- C Zaradi dežja niso odšli na sprehod.
- Č Čeprav je deževalo, so odšli na sprehod.

*** Zaradi bolezni glavnega igralca nocoj gledališka predstava odpade.**

- A Ker nocoj gledališka predstava odpade, je glavni igralec bolan.
- B Ker je glavni igralec bolan, nocoj gledališka predstava odpade.
- C Nocoj gledališka predstava odpade, zato je glavni igralec bolan.
- Č Čeprav je glavni igralec bolan, gledališka predstava nocoj ne odpade.

*** Ker si sedel na ušesih, se nisi nič naučil!**

- A Ker si se usedel na ušesa, se nisi nič naučil!
- B Ob sedenju in ušesih se nisi nič naučil!
- C Ker nisi poslušal, se nisi nič naučil!
- Č Kljub temu da si sedel na ušesih, se nisi nič naučil!

*** Čeprav je bila naloga zahtevna, so jo uspešno rešili.**

- A Ker je bila naloga zahtevna, so jo uspešno rešili.
- B Naloga ni bila zahtevna, zato so jo uspešno rešili.
- C Kljub zahtevnosti so nalogo uspešno rešili.
- Č Ker naloga ni bila zahtevna, so jo uspešno rešili.

*** Zaradi napake v računalniškem sistemu bančni avtomat ne dela.**

- A Ker je napaka v bančnem avtomatu, računalniški sistem ne dela.
- B Bančni avtomat dela, čeprav je napaka v računalniškem sistemu.
- C Ker je napaka v računalniškem sistemu, bančni avtomat ne dela.
- Č Napaka v računalniškem sistemu je zato, da bančni avtomat ne dela.

TOČKE ___/5

2. Preberite besedilo in odgovorite na vprašanja.

Televizija: ne pusti se ujeti v past!

Kaj najraje počnejo 6- do 14-letniki? Gledajo televizijo! Zakaj je tako popularna? Preprosto zato, ker te sprosti, zabava, je tam, ko ti je dolgčas, lahko te kaj nauči in tako dalje. Problem pa je v tem, da ta škatla v prevelikih dozah povzroča precej neprijetnosti.

Na splošno se strokovnjaki strinjajo, da naj otroci ne bi gledali televizije več kot eno uro na teden za vsako leto starosti. Torej, če imaš 10 let, lahko televizijo gledaš največ 10 ur na teden. Joj, joj, ampak 4- do 14-letniki v povprečju gledajo televizijo kar 14 ur na teden.

Kaj tvegamo? Da bomo buljili v ekran, ne da bi se zavedali, kaj se dogaja v oddaji ali okoli nas. Poleg tega naj te ne preseneti, če bo tvoja domišljija nazadovala. Kar pomisli: ko bereš knjigo, ne vidiš ničesar in si moraš vse predstavljati v svoji glavi. Televizijski ekran pa ne zahteva nobenega truda, saj ti vse prinese kot na pladnju. Televizija pa lahko vpliva tudi na zdravje: pojavijo se motnje spanja, razdražljivost, zajedljivost ... Če bo televizija postala tvoja edina zabava, boš v skrajnem primeru prekinil stik z drugimi. Brrr ... o tem je vredno razmisliti, kaj praviš?

Ne vrzi televizijskega sprejemnika v smeti. Razmisli pa, kako ga uporabljaš. Zakaj ga gledaš? Kako ga uporabljaš? Namesto da vse popoldneve presediš na kavču pred televizijo, greš lahko ob lepem vremenu na sprehod v park ali na izlet v gozd. S kolesom lahko raziskuješ mesto, se gibaš na svežem zraku ali pa se s prijatelji igrate na igrišču. Od tebe je torej odvisno, ali boš ta čudoviti tehnični pripomoček uporabljal inteligentno.

Primer: a) Kako se najraje zabavajo otroci, stari od 6 do 14 let?

Tako, da gledajo televizijo.

b) V besedilu poišči vsaj dva razloga, zakaj radi gledamo televizijo.

c) Kdaj je gledanje televizije škodljivo?

č) Koliko ur na teden lahko televizijo gledajo 10-letniki?

d) Kakšna je razlika med branjem knjige in gledanjem televizije?

e) Naštejte vsaj tri posledice, ki jih lahko ima pretirano gledanje televizije.

f) Kam lahko greš namesto gledanja televizije?

TOČKE ___/6

3. DEL: TVORJENJE PISNEGA BESEDILA

1. Smiselno in pravilno dopolnite povedi, kot kaže primer.

Primer: Pospravil bom sobo, ko bom imel čas.

- a) Šli bomo na izlet, ko ...
- b) Letos ne morem priti na počitnice, kajti ...
- c) Prijateljica mi je povedala, da ...
- č) Če se ne bom učil, ...
- d) Svoje prijatelje imam rad, ker ...
- e) Vsi otroci so odšli na igrišče in ...
- f) Kadar sem bolan, ...

TOČKE ___/7

2. Mogoče imate doma kakšno domačo žival, ste jo imeli ali pa jo še boste. Mogoče pa poznate koga, ki jo ima? Napišite, kako je po vašem mnenju treba skrbeti za domače živali (10 povedi).

TOČKE ___/10

13.3 Priloga 3: Drugi test za mlajše udeležence

IME IN PRIIMEK:

STAROST:

RAZRED:

1. DEL: RAZUMEVANJE GOVORJENIH BESEDIL

SLIŠALI BOSTE KRATKO ZGODBICO Z NASLOVOM »KDO JE NAJMOČNEJŠI?«. POZORNO POSLUŠAJTE IN REŠITE NALOGO. BESEDILO BOSTE SLIŠALI DVAKRAT.

1. OBKROŽITE, ALI JE RES ALI NI RES.

PRIMER:

a) V ZGODBICI SE POGOVARJATA DEKLICA AJDA IN NJEN OČKA.

RES JE

NI RES

b) AJDO ZANIMA, KDO JE NAJVEČJI NA SVETU.

RES JE

NI RES

c) AJDA SI RADA IZMIŠLJA VEDNO NOVE IGRE.

RES JE

NI RES

č) OČKA NAJPREJ MISLI, DA JE SONCE NA NEBU NAJMOČNEJŠE.

RES JE

NI RES

d) BURJA JE MOČNEJŠA OD OKNA.

RES JE

NI RES

e) OČKA BREZ TEŽAV REŠI AJDINO UGANKO.

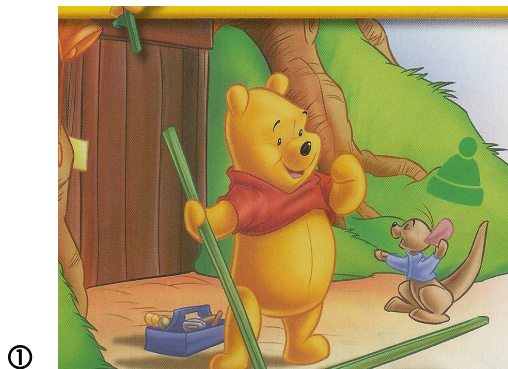
RES JE

NI RES

TOČKE ____/5

2. DEL: RAZUMEVANJE ZAPISANIH BESEDIL

1. OGLEJTE SI SLIKE. S ŠTEVILKAMI OZNAČITE PRAVILNI VRSTNI RED BESEDILA.



KENGA JE PUJA IN RUJA POTOLAŽILA Z OKUSNIM MEDOM, HODULJE PA JE UPORABILA KOT ODLIČNO STOJALO ZA VRV, NA KATERO JE OBESILA OPRANO PERILO.

PU SE JE BLIŽAL ČEBELJEMU PANJU IN VIDETI JE BILO, DA BO NJEGOV NAČRT USPEL.

PU IN RU STA BILA ŽALOSTNA, KER HODULJE NISO BILE PRIMERNE ZA LOV NA MED. RUJEVA MAMA KENGA, SE JE V VELIKIH SKOKIH PRIBLIŽEVALA PUJU IN RUJU.

MEDVEDEK PU JE RUJU POVEDAL SVOJ NAČRT O TEM, KAKO BO IZDELAL HODULJE IN TAKO PRIŠEL DO MEDU NA DREVESU.

USPELO JIMA JE NAREDITI ČUDOVIT PAR HODULJ. MEDVEDEK PU JIH JE PREIZKUSIL.

NENADOMA JE ROJ POBESNELIH ČEBEL PRIBRENČAL IZ PANJA. PU JE MED BEŽANJEM PRISTAL V VELIKI BLATNI LUŽI.

TOČKE ___/5

2. ODGOVORITE NA VPRAŠANJA.

PRIMER:

a) KDO NASTOPA V ZGODBI NA SLIČICAH?

MEDVEDEK PU, RU, KENGA IN ČEBELE.

b) ZAKAJ ŽELI PU IZDELATI HODULJE?

c) KAJ JE NAREDIL PU, KO STA Z RUJEM IZDELALA HODULJE?

č) KATERO ŽIVAL STA PU IN RU S SVOJIM NAČRTOM RAZJEZILA?

d) KAKO JE HODULJE UPORABILA KENGA?

TOČKE ___/4

3. DEL: TVORJENJE PISNEGA BESEDILA

1. NA ČRTE OB SLIKAH NAPIŠITE, KAJ STORITE V PRIMERIH, KI JIH PRIKAZUJEJO SLIČICE.

PRIMER:



① ČE ME BOLI ZOB, GREM H ZOBOZDRAVNIKU.



② ČE



③ ČE



④ ČE



⑤ ČE

TOČKE ___/8

**2. OPIŠITE SVOJEGA PRIJATELJA ALI PRIJATELJICO. NAPIŠITE VSAJ 4
POVEDI.**

TOČKE ___/4

13.4 Priloga 4: Drugi test za starejše udeležence

IME IN PRIIMEK:

STAROST:

RAZRED:

1. DEL: RAZUMEVANJE GOVORJENIH BESEDIL

Slišali boste kratko zgodbico z naslovom »Kdo je najmočnejši?«. Pozorno poslušajte in nato rešite spodnjo nalogo. Besedilo boste slišali dvakrat.

1. Obkrožite, ali je res ali ni res.

Primer: a) Zgodba govori o tem, kako se Ajda in njen očka pogovarjata, kdo je najmočnejši na svetu.

RES JE

NI RES

b) Očka je pomislil, da gre zopet za eno izmed Ajdinih navihanih iger.

RES JE

NI RES

c) Ajda ima domačo žival, mačko Mimi.

RES JE

NI RES

č) Ajdo zanima, ali je oblak večji od sonca.

RES JE

NI RES

d) Očka pravi, da so veter in oblaki enako močni.

RES JE

NI RES

e) Močan veter premagamo tako, da zapremo okno.

RES JE

NI RES

f) Nihče ni močnejši od okna.

RES JE

NI RES

g) Ajda meni, da je močnejša od Pike, ker ji v skodelico lahko nalije mleko.

RES JE

NI RES

h) Ko bo Ajda odrasla, bo najmočnejša na svetu.

RES JE

NI RES

TOČKE ___/8

2. DEL: RAZUMEVANJE ZAPISANIH BESEDIL

1. Kaj pomenijo spodnje povedi? Obkrožite črko pred pravilno rešitvijo.

Primer: *Zelo sem se dolgočasil, zato sem poklical prijatelja.

- A Ker sem se zelo dolgočasil, sem poklical prijatelja.
- B Čeprav sem se zelo dolgočasil, sem poklical prijatelja.
- C Poklical sem prijatelja, kljub temu da sem se zelo dolgočasil.
- Č Nisem poklical prijatelja, zato sem se zelo dolgočasil.

*** Ker je bilo zunaj zelo toplo, niso oblekli plašča.**

- A Niso oblekli plašča, čeprav je bilo zunaj hladno vreme.
- B Kljub toplemu vremenu so oblekli plašč.
- C Zaradi toplega vremena niso oblekli plašča.
- Č Čeprav je bilo zunaj zelo toplo, so oblekli plašč.

*** Zaradi skrbi ne morem zaspati.**

- A Ker ne morem zaspati, imam skrbi.
- B Ker imam skrbi, ne morem zaspati.
- C Ne morem zaspati, zato imam skrbi.
- Č Čeprav imam skrbi, ne morem zaspati.

*** Ob nakupovanju daril je razmetaval z denarjem.**

- A Ko je nakupoval darila, je porabil pretirano veliko denarja.
- B Ob nakupovanju daril je metal denar po trgovini.
- C Ko je nakupoval darila, mu je zmanjkalo denarja.
- Č Nakupoval je darila in denar.

*** Čeprav je bila učiteljica bolna, smo imeli pouk.**

- A Ker je bila učiteljica bolna, smo imeli pouk.
- B Učiteljica ni bila bolna, zato smo imeli pouk.
- C Kljub bolezni učiteljice smo imeli pouk.
- Č Zaradi bolezni učiteljice smo imeli pouk.

*** Zaradi grdega obnašanja Peter nima veliko prijateljev.**

- A Ker se grdo obnaša, Peter nima malo prijateljev.
- B Peter ima veliko prijateljev, čeprav se grdo obnaša.
- C Ker se Peter grdo obnaša, nima veliko prijateljev.
- Č Peter se grdo obnaša zato, da nima veliko prijateljev.

TOČKE ___/5

2. Preberite besedilo in odgovorite na vprašanja.

Med brati in sestrami

Prepiri so ena od ključnih značilnosti skupnega življenja bratov in sester. Nemogoče je najti brate in sestre, ki so vedno srečni in največji prijatelji. Program njihove družinske veselice obsega: ljubosumnost, zavist, občutek prikrajšanosti, krivičnost ... Nič čudnega, saj si prijatelje lahko izberemo, družine pa ne.

Ni nujno, da se brat in sestra ljubita. Uuh. Saj imata res skupne starše in živita v isti družini, je pa tudi res, da je vsak svoja osebnost, vsak ima rad nekaj drugega in ima svoje mnenje ... Zato ni čudno, da je kdaj kakšna eksplozija ...

Ob bratu ali sestri ugotoviš, da smo ljudje različni in da je to dobro. Če odraščáš ob bratu ali sestri, se naučiš prilagajati skupnim pravilom in ko se z njimi pogovarjaš, se razvijaš.

Najlepše pri bratih in sestrah pa je to, da skupaj ustvarjate številne lepe spomine. Skupaj ste v dobrem in slabem. Če vas je več, imate občutek, da ste močnejši in laže prelisičite starše. Pomagate si in če doživite kaj zelo hudega, je v bližini vedno rama, kamor se lahko nasloniš. Kaj pa, če je med vami kljub temu vojna? Ne bo hudega. Odnosi se spreminjajo. Kakorkoli že, bratovski in sestrski odnos je gotovo ena od najbolj trajnih čustvenih povezav, ki jih imamo v življenju. Čez nekaj časa boste morda postali nerazdružljivi prijatelji. Ne rečemo kar tako, da se imamo radi kot bratje in sestre.

Primer: a) Kaj je ena od glavnih značilnosti skupnega življenja bratov in sester?

Prepiri.

b) V besedilu poišči vsaj dve čustvi, ki se pojavljata med brati in sestrami.

c) Koga si lahko izberemo, koga pa si ne moremo?

č) Kaj imajo brati in sestre skupnega?

d) V čem se brati in sestre razlikujejo?

e) Iz besedila izpiši vsaj tri razloge, zakaj je dobro imeti brata ali sestro.

f) Kaj se dogaja z odnosi, tudi tistimi med brati in sestrami?

TOČKE ___/6

3. DEL: TVORJENJE PISNEGA BESEDILA

1. Smiselno in pravilno dopolnite povedi, kot kaže primer.

Primer: Skuhal bom kosilo, ko bom lačen.

- a) Šli bomo v trgovino, ko ...
- b) Danes ne morem priti na obisk, kajti ...
- c) Prijatelj me je vprašal, če ...
- č) Če ne bom zdravo jedel, ...
- d) Rada hodim v šolo, ker ...
- e) Vsi na zabavi so se glasno smejali in ...
- f) Kadar sem žalosten, ...

TOČKE ___/7

2. Dobri prijatelji so največje bogastvo. Napišite, kako je po vašem mnenju treba ravnati, da boste sami dobri prijatelji in prijateljice (10 povedi).

TOČKE ___/10

13.5 Priloga 5: Poslušano besedilo pri prvem delu prvega testa

Vaja dela mojstra

Med zimskimi počitnicami se je Jaka vpisal v smučarski tečaj. Učitelj smučanja mu je pomagal pritrditi smuči. Jaka je ponosno stal na smučeh in vihtel smučarske palice. Smuči so nenadoma začele počasi drseti. Leva smučka je hotela na eno stran, desna pa na drugo. Prva vožnja se je končala s trdim pristankom na tleh. Učitelj je pomakal Jaku na noge. Jaka ga je vprašal: »Mar ne bom znal takoj smučati?«

»Če boš vsak dan pridno vadil, boš na koncu tečaja že znal smučati,« mu je povedal učitelj. Ure učenja so bile naporene. Jaka je padal in padal. Učitelj ga je vedno znova pobiral in ga opogumljal, naj poskusi še enkrat. Ko sta se z očkom kasneje vračala, je bil Jaka zamišljen.

»No, kako je bilo?« je vprašal očka. »Nič kaj prida! Ne znam smučati,« je žalostno rekel Jaka. Očka se je nasmehnil. »Sosedova Mojca je zdrvela mimo mene kot strela. Jaz pa se nisem znal obdržati niti na nogah,« je potarnal Jaka. »Ampak Mojca je starejša. Smučati je začela že pred dvema zimama,« je rekel očka. »Misliš, da je Mojca prav tako padala?« je vprašal Jaka. »Seveda! Saj veš, vaja dela mojstra,« je modro rekel očka. »A to pomeni, da bom moral še veliko vaditi preden bom postal mojster smučanja?« je začudeno vprašal Jaka. »Tako je. Nihče ne zna kar prvič. Vsega se najprej učimo. Če se učiš in vztrajaš, ti nekoč uspe. In potem znaš za vedno,« je razložil očka.

Začetek je bil res težak, a Jaka je sklenil, da ne bo odnehal. Učil se bo in učil in nekoč znal. In res. Čez nekaj dni se je Jaka že sam pobral, ko je padel. Smučki sta ubogljivo drseli druga ob drugi.

Ob koncu smučarskega tečaja so učitelji priredili tekmovanje. Vsi smučarji so se zbrali na štartu, starši pa so glasno navijali. Jaka si je prismočal medaljo smučarja začetnika. »Uspelo mi je!« je vzkliknil Jaka, ko je prispel na cilj. »Seveda! Če se trudiš, ti vedno uspe,« je ponosno rekel očka in ga objel.

13.6 Priloga 6: Poslušano besedilo pri prvem delu drugega testa

Kdo je najmočnejši?

Zadnjič je Ajda, petletna deklica, zmotila očeta pri prebiranju časopisa. »Očka, povej, kdo na svetu je najmočnejši?« ga je vprašala. Ob nogah ji je sedela domača muca Pika in od zadovoljstva glasno predla. Očka je odložil časopis in se zamislil. Hm, na pogled zelo enostavno vprašanje. Ali pa tudi ne. Kajti Ajda se je rada igrala skrivalnice in si izmišljala vedno nove igre. Takšne in drugačne. Le kaj ima za bregom tokrat? Pa je očka malo razmišljal, se podrgnil s prstom po čelu in poskusil s prvim odgovorom. »Sonce na nebu je najmočnejše. Ogreva morje in tali ledenike. Okrog njega se vrtijo planeti, tudi naša Zemlja. Ne, nič ni mogočnejšega od sonca!«

»Kaj pa oblak, ki ga prekrije – kaj ni on še močnejši?« se mu je dekletce prebrisano nasmehnilo. »Zares, oblak je močnejši,« je bil očka presenečen. »Še tako močno sonce prekrije! Ja, oblaki so torej najmočnejši ... Sem uganil?«

»Ne,« je odkimala Ajda. »Pozabil si na veter!« Očka se je popraskal za ušesi. Spomnil se je na mrzlo burjo, ki je včasih pripihala s hribov. »Saj res! Veter odpiha še tako velik oblak. Ni močnejšega kot veter! Nič se mu ne more upreti, ko zapiha!«

»No, ja, nekaj že!« je odkimala Ajda. »Kaj ga zaustavi, če zapiha v sobo?« Dekletce je pomižiknilo v smeri odprtega okna. »Zapremo okno, seveda!« se je očka udaril po čelu. »Zaprto okno zaustavi vsako burjo! Hej, do zdaj nisem vedel, da je navadno okno tisto najmočnejše ...«

»Narobe,« je odkimala Ajda. »Nisva še končala! Kdo je močnejši od okna?« »Kdo – le kdo je še močnejši od okna?« je očka glasno razmišljal. Potem se je nečesa domislil in se nasmehnil dekletcu: »Aha, že vem: tisti, ki zapre okno, tisti je močnejši! Jaz ali mama, torej; midva sva najmočnejša! Hvala, Ajda ...«

»In če Pika zamijavka in hoče svojo skodelico mleka? Mijavkala in mijavkala bo ...« »... dokler ji ga ne nalijem,« je prikimal očka. »Ja, najbrž je naša muca najmočnejša na svetu, kajne?«

»Niti ne! Kajti jaz lahko Piko dvignem v naročje in odnesem na dvorišče!« se je navihano posmejala deklica. »Jaz sem najmočnejša na svetu!« In je dvignila muco v naročje in z njo odkorakala iz sobe.

Očka je presenečeno gledal za dekletcem, ki je najmočnejše na svetu, potem pa se je še on glasno zasmel. Seveda, Ajda je najmočnejša na svetu! Močnejša od sonca, oblakov, burje, močnejša od očka in mame, tudi od muce Pike ... »Le kako, da se tega nisem spomnil takoj, na začetku!« se je potrkal po čelu. In pravilni odgovor je imel ves čas tik pred sabo, pred nosom ...

Izjava o avtorstvu

Podpisana Ana Kure, rojena 7. 9. 1984, študentka Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, smer slovenski jezik in književnost (dvopredmetno) ter sociologija kulture (dvopredmetno), z vpisno številko 18030863, izjavljam, da je diplomska naloga z naslovom *Ocena napredka jezikovne zmožnosti učencev priseljencev po 30-urnem jezikovnem tečaju (sociološki in jezikoslovni vidiki)* pod mentorstvom red. prof. dr. Marka Stabeja ter red. prof. dr. Avgusta Lešnika v celoti plod mojega lastnega raziskovalnega dela.

Ljubljana, 4. 3. 2010

Podpis:

Zahvala

Iskreno se zahvaljujem spoštovanima mentorjema prof. dr. Marku Stabeju in prof. dr. Avgustu Lešniku za strokovno pomoč pri pisanju diplomskega dela ter za pregled diplomske naloge.

Za strokovno pomoč na področju testologije se zahvaljujem mag. Ini Ferbežar s Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik, ki mi je velikodušno pomagala pri sestavi in oblikovanju testa.

Nenazadnje iskrena hvala dragim staršem in prijateljem za vso podporo in spodbudo pri dokončanju študija.