

Livija Knaflič

Pismenost in dvojezičnost

Povzetek: Pismenost in jezik sta temeljni orodji za učenje in pridobivanje znanja. Vsak otrok se ne opismenjuje v maternem jeziku. Ocenjuje se, da je med šolskimi otroki po svetu več kot polovica dvojezičnih otrok; opazamo, da je dvojezičnost vedno pogostejši pojav tudi v slovenski šoli. V prispevku so predstavljene razsežnosti pismenosti in dvojezičnosti ter povezanost obeh v procesu šolanja. Med dvojezičnimi otroki pri nas prevladujejo otroci narodnostnih skupnosti (madžarski, italijanski) ter romski otroci in otroci priseljencev. Le-ti predstavljajo občutljivo skupino, ki je rizična za šolski neuspeh. Otroci priseljencev se večinoma s slovenskim (učnim) jezikom srečajo ob vstopu v šolo. Takrat so postavljeni pred dve nalogi: *obvladovanje učne snovi* v jeziku, ki ga še ne poznajo, in *usvajanje učnega jezika*. Družinsko okolje zaradi preobremenjenosti z zagotavljanjem življenjskih razmer, prilagajanjem na novo okolje, pa tudi zaradi nepoznavanja šolskega sistema največkrat ni zmožno pomagati pri šolanju svojih otrok.

Izkušnje kažejo, da je pomoč otrokom priseljencev najbolj učinkovita, če pri njej sodelujejo otrok, družina in šola. Za učinkovito delo z otroki priseljencev in organizacijo pouka, ki bi omilila težave, s katerimi se otroci priseljencev srečujejo, bi učitelji in vse drugo osebje potrebovalo ustrezno usposabljanje.

Ključne besede: pismenost, dvojezičnost, otroci priseljencev, šolanje otrok priseljencev

UDK: 37.014.22

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Livija Knaflič, Ljubljana, Slovenija; e-naslov: livija.knaflc@guest.arnes.si

Uvod

Pismenost je tesno povezana z jezikom (in pisavo), pismenost pomeni biti pismen v določenem jeziku. Pismenosti preprosto ne moremo ločiti od jezika; gre za eno od oblik rabe jezika ali sporazumevanja (komunikacije). Jezik je tako povezan s pismenostjo, da raziskovalci in teoretiki pogosto »pozabljajo« na njegovo vlogo (Kucer 2009, str. 17), saj se jim zdi, da je to samoumevno in jeziku pri pismenosti posvečajo premalo pozornosti. Številne mednarodne raziskave pismenosti¹ so v zadnjih dveh desetletjih potrdile pomemben vpliv ne samo jezikovnih, temveč tudi kognitivnih, socialnih, kulturnih in nekaterih drugih razsežnosti pismenosti. Jezikovna razsežnost pismenosti in opismenjevanja je še zlasti navzoča, ko se opismenjevanju pridruži dvojezičnost. Dvojezičnost ni redek pojav; strokovnjaki ocenjujejo, da sta približno dve tretjini prebivalstva dvojezični ali celo večjezični (Baker 2001). Vpliv medijev, večja mobilnost prebivalstva (migracije, turizem) in globalizacija v najširšem pomenu besede bodo pripomogli k večji potrebi po obvladovanju drugih jezikov in še večjemu številu dvojezičnega prebivalstva.

V nadaljevanju so opisane večinoma psihološke razsežnosti pismenosti in dvojezičnosti, kot tudi njuni učinki pri šolanju dvojezičnih otrok, še posebej otrok priseljencev. Otroci priseljencev obiskujejo slovenske osnovne in srednje šole. Njihov materni jezik ni slovenščina, z učenjem slovenščine se jih večina sreča ob vstopu v vrtec ali šolo.

Pismenost

Izraz pismenost je pomensko razumljiv; v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ) je pismenost opisana kot »znanje branja in pisanja«. Ob današnjem pojmovanju pismenosti se je težko zadovoljiti s tako kratko opredelitvijo. Čeprav je opis obširnega področja, kot je pismenost, skromen, je lahko primerno izhodišče za dojemanje pojma pismenost.

¹ PIRLS, PISA, IALS so najbolj uveljavljene mednarodne raziskave na področju pismenosti, ki zajemajo različne populacije prebivalstva (osnovna in srednja šola ter odrasli) in se ponavljajo v določenih časovnih presledkih s ciljem spremljanja razvoja pismenosti prebivalstva.

V Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti (2006) je pismenost opredeljena kot »trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju.« (Prav tam, str. 7) Opredelitev v ospredje postavlja posameznika in poudarja pomen pismenosti za zadovoljevanje njegovih potreb.

Barton (2009) poudarja, da je pismenost vedno umeščena v določen kontekst; pismenost lahko obravnavamo kot »interakcijo med ljudmi«, dogajanje med posameznikom in (družbenim) okoljem. Zaradi medsebojnega odnosa posameznika in okolja predlaga metaforo *ekologija pismenosti*; pri tem pa izraz *ekologija* uporablja kot »medosebni odnos med organizmom in okoljem« (prav tam, str. 29). Bistven je poudarek, da dejanje, povezano s pismenostjo, izhaja iz posameznika in je namenjeno ožjemu ali širšemu družbenemu okolju. Z vidika posameznika (psihološki vidiki) je pismenost pomembna za spoznavanje in razumevanje sveta okrog nas. Ob pismenosti se oblikujejo naša stališča in vrednote, ki nas usmerjajo in vodijo skozi življenje. Z vidika družbenega okolja (sociološki vidiki) se v vsakdanjem življenju zgodi veliko dogodkov, povezanih s pismenostjo: branje časopisa, vožnja z avtomobilom ob podpori prometnih znakov, pisna opravila na delovnem mestu, izpolnjevanje obrazcev, branje otrokom itn. Razvijajo se različne oblike pismenosti za različne dejavnosti, s katerimi se dosegajo različni cilji. Različne vrste pismenosti srečujemo tudi v različnih kulturah ali različnih zgodovinskih obdobjih ene kulture.

Razsežnosti pismenosti

Področje pismenosti preučujejo različne veje znanosti, to pa lahko pripelje do pristranskega pojmovanja področja zaradi različnih teoretičnih izhodišč, metodološke narave raziskav, za posamezno znanost značilnega izrazoslovja, temeljnega predznanja raziskovalcev itn. Kucer (2009) ugotavlja, da so se v zadnjih desetletjih začela združevati spoznanja z različnih področij znanosti ter da si strokovnjaki prizadevajo poenotiti izrazoslovje. K temu je pripomogel tudi sam z modelom, ki pismenost razlaga ob pomoči štirih razsežnosti: jezikovne, spoznavne, socialno-kulturne ter razvojne.

Jezikovna (lingvistična) razsežnost pismenosti

Jezik je osnovno sredstvo za ustvarjanje (konstrukcijo) pomena pri branju ali pisanju. Za razumevanje ali oblikovanje sporočila ne zadošča razumevanje pomena besed v nizu ali nizanje posameznih besed, potrebno je tudi veliko drugega znanja. Jezikovno znanje in splošna poučenost omogočata primerno interakcijo z besedilom, ki bo bralca pripeljala do pomena. Interakcija posameznika z besedilom, ki ga bere ali piše, bo vključevala različne vidike jezikovnega znanja, na

primer pragmatike, semantike in sintakse, kot tudi širšega znanja, povezanega z vsebino. Pragmatika se nanaša na način rabe jezika za različne namene in potrebe; določa, kakšne oblike izražanja so primerne v konkretnih okoliščinah. Nekatero oblike so lahko prenesene iz ustne komunikacije; kompetenten bralec in/ali pisec bo vedel, kdaj in kako uporabiti ustrezno obliko. Semantika jezika se nanaša na pomen posameznih besed in odnos med pomeni posameznih besed, saj morajo biti na svojevrsten način usklajene, da dosežemo določen pomen ali ustvarimo sporočilo. Sintaksa obsega slovnična pravila in pravopis, s katerimi dosežemo pomen sporočila. Slovnična pravila jezikov pa se zelo razlikujejo. Jeziki lahko imajo zelo zapletene slovnične strukture, ki prihajajo zlasti do izraza pri usvajanju drugega ali naslednjih jezikov². Prav tako je pomembno poznavanje pravopisa oziroma načina »prenosa« ali prepisa (transkripcije) ustnega v pisni jezik. V slovenščini se pri pisanju lahko zanesemo na izgovorjavo in zapis v veliki meri ustreza pravilu »za vsak glas ena črka«, to pa ne velja za vse jezike.

Pri pismenosti pride do izraza razlika med ustno in pisno komunikacijo. Ustna komunikacija poteka »tukaj in zdaj«, med dvema ali več osebami, vsebuje tudi nebesedno (neverbalno) sestavino, ki dopolnjuje sporočilo; možna je takojšnja povratna informacija. Pri pisni komunikaciji prihaja do časovnega in prostorskega zamika med pošiljanjem in sprejemanjem sporočila. Pomembna razlika je v naravi dražljaja: ustno sporočilo je slušni dražljaj, pisno sporočilo je vidni dražljaj.

Razlika med ustnim in pisnim sporočilom pa je očitna tudi pri slogovni analizi: ustno sporočilo je pojmovno (konceptualno) manj zgoščeno, stavki so krajši, preprosti, vsebujejo manj pridevnikov in strokovnih izrazov ter več ponavljanja. Pri pisnem sporočilu gre za pomensko zgoščeno vsebino, ki se izraža v daljših in slovnično zahtevnejših stavkih, z zahtevnejšimi izrazi, strokovno natančnim izrazoslovjem.

Spoznavna (kognitivna) razsežnost pismenosti

Ta razsežnost pismenosti zajema miselne procese in strategije, ki jih posameznik pri branju ali pisanju aktivira za odkrivanje ali tolmačenje pomena. Zaznavanje (percepcija) ima pomembno vlogo, in sicer ne kot enosmeren proces dekodiranja pisnih informacij. Pri pismenosti se kaže konstruktivna narava zaznavanja; pri branju in pisanju poteka interakcija med zaznanimi vidnimi informacijami (besedila), jezikovnim in splošnim znanjem posameznika, ki naj bi posameznika pripeljala do konstrukcije (ugotavljanja) pomena³.

Rezultati branja so za različne bralce različni. Gre za sposobnost za povezovanje osnovnega sporočila besedila z lastnim znanjem. Znanje ni stalno ali stabilno; je fluidne narave. Dodaja se novo (asimilacija), dopolnjuje že obstoječe (akomodacija). Pri različnih osebah je lahko različno strukturirano. Zavedanje o lastnem znanju (in učenju) ali metakognicija prav tako vpliva na končni izid dejanja, povezanega s pismenostjo. Pomembne so tudi sposobnosti za miselno refleksijo in kritičnost.

² Ena takšnih posebnosti je dvojina v slovenščini, ki je za tujce nenavadna.

³ V ta proces sta vključena tudi kratkotrajno in dolgotrajno pomnjenje.

Socialna in kulturna razsežnost pismenosti

Socialna razsežnost pismenosti se kaže v pismenosti kot družbenem (socialnem) dejanju, ki vključuje več oseb: pisca sporočila, bralca itn. Socialna narava pismenosti se kaže tudi v dejavnostih (branje, izbira bralnega gradiva, pisanje), ki povzemajo značilnosti socialnih skupin, ki jim pripadamo. Pismenost predstavlja kulturno dobro, ki je omogočila ohranjanje zgodovine človeštva, kulturne dediščine, pridobljenega znanja in napredek človeštva. Kulturna tradicija, običaji in kulturne vrednote so vtakani v besedila, s katerimi se srečujemo.

Razvojna razsežnost pismenosti

Pismenost se začne razvijati z otrokovim rojstvom. Otrok v prvem letu zazna vlogo govora in jezika v komunikaciji z okoljem, saj mu komunikacija omogoča zadovoljevanje osnovnih potreb. Takrat se namreč začne usvajanje jezika, govorno-jezikovni razvoj pa je podlaga za poznejši razvoj pismenosti. Raziskovalci (npr. Ferreira 1985; Barrat Pugh 2000; Lonigan 2004) in praktiki ugotavljajo, da se priprava na opismenjevanje začne pred petim letom starosti oziroma pred otrokovim vstopom v šolo ter da se govorno-jezikovni razvoj nadaljuje tudi po začetku opismenjevanja. Barton (2007) meni, da ni dovolj govoriti o podobnostih in povezanosti usvajanja jezika in učenja branja, temveč da »gre pri tem za prepletanje dveh procesov, ki ju ni mogoče ločevati in gre v bistvu za *učenje rabe jezika*« (prav tam, str. 136).

Za razvoj pismenosti je pomemben razvoj sposobnosti, ki omogočajo, da se učinkovito povežejo jezikovne, spoznavne, socialne in kulturne razsežnosti pismenosti v širši kontekst. Ta razvoj lahko traja vse življenje. Razvojna razsežnost pismenosti je najbolj izražena med šolanjem otrok in mladostnikov, a se kaže tudi v kasnejših obdobjih posameznikovega življenja. Razvoj novih tehnologij je spodbudil odrasle k učenju novih oblik pismenosti (npr. računalniške), saj je vedno več avtomatov na delovnem mestu in v okolju vodenih računalniško⁴.

Dvojezičnost

Dvojezičnost je tako kot pismenost pomensko razumljiv izraz; gre za obvladanje in rabo dveh jezikov v vsakdanjem življenju: prvega ali maternega jezika (J1) in drugega jezika (J2). Ko poskusimo pojasniti nastanek in razčleniti značilnosti dvojezičnosti, spoznamo, da gre za kompleksen pojav. Kateri kvalitativni in kvantitativni mejniki so primerni za določanje dvojezičnosti? Kakšna stopnja znanja ali katera področja obvladanja nekega jezika (besedišče, slovnica) so potrebni za delovanje v določenem okolju? Raba posameznega jezika se lahko spreminja glede na življenjsko okoliščino. Kako dolgo »traja« dvojezičnost?

⁴ Potreba in motivacija je tudi starejše generacije babic in dedkov motivirala k obvladovanju sodobne tehnologije, kot so e-pošta in mobilna telefonija, da so lahko v stiku s svojimi vnuki.

Razširjenost dvojezičnosti je spodbudila različne raziskovalce (Skutnabb-Kangas 1981; Cummins 1984; Grosjean 1982) k preučevanju pojava, a zaradi razpršenosti dejavnikov, ki vplivajo na pojav dvojezičnosti, ima malo njihovih izsledkov tudi splošno veljavnost. Tako npr. Cummins (2006) predstavlja mednarodne konference s temo dvojezičnost in šolanje, ki se jih je udeležil samo v letu 1999 (Grčija, Japonska, ZDA) ter določene avtorje prispevkov, s tem pa želi poudariti, kako navzoča je dvojezičnost v šolah po vsem svetu ter »da ne obstaja *najboljša* rešitev, ki bi veljala za vse sociolingvistične kontekste« (prav tam, str. 28).

Dvojezičnost, kot jo poznamo danes, ni enoznačna raziskovalna kategorija. Največji problem je pomanjkanje ustreznih merskih pripomočkov za preverjanje stopnje obvladanja jezika. Tudi če obstajajo testi za preverjanje jezikovnega znanja v maternem jeziku (J1), je uporabnost teh testov pri dvojezičnosti vprašljiva, ker z istim »metrom« merimo enojezične in dvojezične posameznike. Ena od kritik dosedanjega raziskovanja dvojezičnosti je tudi, da so raziskovalci osrednjo pozornost namenili samo podobnostim med enojezičnostjo in dvo- ali večjezičnostjo in ne razlikam. Otroci, ki usvajajo en jezik, se razlikujejo od tistih, ki usvajajo dva jezika; ti se gibljejo v različnih svetovih spoznanj, si pridobivajo izkušnje v dveh jezikovnih okoljih, komunicirajo tako, da izbirajo med različnimi jezikovnimi »orodji« (Bialystok 2001, str. 88) in, to je bistveno, niso »seštevek dveh enojezičnih govorcev« (prav tam).

Tudi dvojezični govorci se med seboj razlikujejo po različnih dejavnikih: sposobnostih, strategijah, podpori okolja itn. Edino, kar »je skupno dvojezičnim otrokom, je dejstvo, da so bili izpostavljeni dvema jezikoma« (Hoff 2005, str. 336).

Razsežnosti dvojezičnosti

Jezikovna razsežnost dvojezičnosti

Dvojezičnost je lahko rezultat izpostavljenosti otroka dvema jezikoma hkrati, ker se starša od njegovega rojstva pogovarjata z njim v različnih jezikih (simultani nastanek dvojezičnosti). Pogosto se otrok z drugim jezikom sreča šele v šoli ali po zamenjavi okolja (npr. migracija družine v novo okolje) in se najprej nauči enega, kasneje, z določenim zamikom, pa drugega jezika (sekvencialni nastanek dvojezičnosti). Toda takšne »čiste« situacije so redke; vsak otrok in odrasli ima svojo zgodovino dvojezičnosti, nastanek dvojezičnosti pa pogosto težko uvrstimo v kategorije.

Usvajanje jezika ima svoj potek in predstavlja nepretrgan niz v razvoju dvojezičnosti od receptivnih sposobnosti (poslušanja in branja) v drugem jeziku do zahtevnejših produktivnih sposobnosti (govorjenja in pisanja). Usvajanje drugega jezika gre skozi začetno obdobje, nadaljuje se z obdobjem določenega ravnovesja med jezikoma, lahko pa se tudi nadaljuje s prevlado drugega jezika nad prvim. Vsakdanje praksa kaže, da se jezika (J1 in J2) uporabljata v različnih življenjskih položajih, npr. dom (J1): šola (J2) ali dom (J1) : služba (J2) ali dom (J2) : okolje (J1).

Razmerje med jezikoma J1 in J2

Dobro usvojen materni jezik predstavlja dobro podlago za usvajanje drugih jezikov. Jezikovne sposobnosti iz prvega jezika se prenašajo na naslednje jezike, kot bi nastala »skupna osnovna kompetenca« (angl. common underlying competence), ki ugodno vpliva na rabo obeh jezikov (Cummins 2006; Baker 2001). Ta predpostavka je stara že nekaj desetletij in je raziskovalno težko preverljiva zaradi pomanjkanja ustreznih merskih pripomočkov za preverjanje stopnje obvladanja (globine) različnih razsežnosti jezika. Praktične izkušnje potrjujejo, da je dobro obvladanje in ohranjanje maternega jezika koristno tudi za učenje drugih jezikov.

Spoznavna razsežnost dvojezičnosti

Strokovnjaki in raziskovalci imajo različna mnenja o vplivu dvojezičnosti na kognitivne procese. Dvojezičnost se razvija v tako različnih situacijah, da je težko oblikovati reprezentativne vzorce za raziskave. Raziskave in praksa le delno razkrivajo povezanost ali vpliv dvojezičnosti na spoznavni razvoj. Cummins (1984) zagovarja »teorijo praga«, ki je nastala na podlagi dolgoletnih izkušenj dela šolskega psihologa z otroki priseljencev, a je bila kasneje potrjena tudi z raziskovalnimi izsledki ob pomoči neverbalnih testov inteligentnosti in testov metalingvističnih sposobnosti (Ricciardelli 1992; Mohatny 1994; Bialystok 1991; Lasagabaster v Cummins 2006).

Teorija praga predpostavlja, da na kontinuumu dvojezičnosti obstajata dve prelomnici (dva praga), ki ločujeta negativni, nevtralni in pozitivni učinek dvojezičnosti na spoznavne procese pri otroku. Pod prvim pragom so otroci, ki obvladajo prvi in drugi jezik (J1 in J2) v manjši meri kot njihovi enojezični vrstniki obvladajo svoj jezik. Govorimo o negativnih učinkih dvojezičnosti, saj dvojezični otrok nima na voljo zadovoljivega »orodja« za uspešno izvajanje spoznavnih procesov v nobenem od jezikov. Med prvim in drugim pragom so otroci, katerih jezikovne sposobnosti v enem od jezikov so primerno razvite, v drugem jeziku pa še ne. Spoznavni procesi potekajo podobno kot pri enojezičnih otrocih in ne moremo govoriti o učinkih dvojezičnosti; ta vpliv je opisan kot nevtralen. Nad drugim pragom so otroci, ki so dosegli uravnoteženo dvojezičnost in se po stopnji obvladanja obeh jezikov lahko primerjajo s svojimi enojezičnimi vrstniki. Ta oblika dvojezičnosti vodi do pozitivnih učinkov dvojezičnosti na spoznavne procese. Pozitivni učinki dvojezičnosti na spoznavne procese se pojasnjujejo na ta način:

1. dvojezičnost pripomore k bogatejšim jezikovnim in nejezikovnim izkustvom. Dvojezični otrok lahko primerja različne jezikovne strukture, pomenska polja posameznih pojmov v obeh jezikih. Ta izkušnja mu lahko pomaga pri spoznavanju pojmov in odnosov med njimi. Ne nazadnje stik z dvema jezikoma pomeni tudi stik z dvema kulturama, to pa tudi pripomore k bogatejšim otrokovim izkušnjam;
2. preklapljanje iz enega jezika v drugega naj bi povečevalo fleksibilnost spoznavnih procesov. Spoznavanje »istega sveta« ob pomoči dveh jezikovnih si-

- stemov naj bi za otroka predstavljalo določen napor, hkrati pa naj bi (povratno) spodbujalo spoznavni razvoj. »Biti dvojezičen je kognitivno bolj naporno, kot biti enojezičen.« (Ben-Zeev 1977, str. 39)
3. Dvojezični otrok z dvojnim orodjem spoznava svet, zato je njegovo spoznavanje bolj objektivno. Npr. dvojezični otrok zelo zgodaj spozna, da za označevanje istega predmeta obstajajo različne besede v različnih jezikih ter da ime predmeta ni tudi »značilnost« predmeta. Ta razlaga je dobila največ potrditev predvsem v raziskavah metalingvističnih sposobnosti (Bialystok 2001).

Psihosocialna in kulturna razsežnost dvojezičnosti

Z razvojem govora otrok usvaja tudi jezik, ki je njegov materni ali prvi jezik. Otrok z obvladovanjem jezika in govora spoznava svet, ki ga obkroža, in oblikuje prve pojme o njem. S poimenovanjem zunanjega sveta se zunanost projicira v otrokov notranji svet kot edini možni svet in spodbuja razvoj njegovega mišljenja, pomnjenja, domišljije in čustvovanja. Od tod izvira močna čustvena navezanost na materni jezik. Z jezikom sta prežeta razumevanje sebe oziroma samopodoba kot tudi lastna socialna vloga v okolju. Z usvajanjem drugega jezika prihaja do prevzemanja novih socialnih vlog v novem okolju in kot posledica do drugačnega doživljanja sebe (nove samopodobe).

Jezik ima pomembno vlogo pri zadovoljevanju čustvenih in socialnih potreb, prepoznavanju in uravnavanju čustev, interakciji z družino, vrstniki in širšim socialnim okoljem. Skupni jezik povezuje določeno socialno skupino in ustvarja občutek bližine, pripadnosti. Stopnja obvladanja jezika nam omogoča ali onemogoča izražanje čustev (Pavlenko 2007).

S spoznavanjem maternega jezika otrok spoznava tudi kulturo, iz katere jezik izhaja. Z usvajanjem drugega jezika se otrok srečuje z drugo kulturo, drugačno tradicijo, običaji in vrednotami. Kako bo otrok sprejemal drugi jezik, je odvisno od različnih dejavnikov, ki so pripeljali do učenja drugega jezika za vsakdanjo rabo.

Učenje drugega jezika je lahko izbira (npr. šolanje v drugem jeziku), ne da bi izgubili prvi jezik (angl. *elective bilingualism*). Dvojezičnost je lahko posledica določenih okoliščin (angl. *circumstantial bilingualism*), to pomeni, da ni izbire in da se je treba drugega jezika naučiti za preživetje. V tem položaju se znajdejo otroci in odrasli, katerih prvi jezik ne zadošča za sporazumevanje v novem okolju za potrebe šolanja, zaposlovanja itn. Vzroki za nastanek dvojezičnosti pomembno vplivajo na to, kako bo posameznik sprejel drugi jezik. Za uspešno usvajanje drugega jezika je sprejemanje drugega jezika pomembna motivacija, ki učenje podkrepi.

Na sprejemanje drugega jezika vpliva tudi položaj jezikov; če sta jezika otrokove družine ter okolja enakovredna in je dvojezičnost v družbi sprejeta, bo otrok svojo dvojezičnost sprejemal kot nekaj vsakdanjega. Če ima materni jezik nižji družbeni status in razkriva otrokov izvor, si otrok dvojezičnost prizadeva prikriti.

V dobi odraščanja (adolescence) se mladostniki med oblikovanjem identitete zavedajo dveh kulturnih vplivov. Rezultat takšnega odraščanja je enkratna kulturna identiteta, ki bo vsebovala prvine obeh kultur. Razvoj »združene« kulturne

identitete ima lahko različno dolgo in naporno pot; odvisna je od razlik med domačo kulturo in kulturo okolja. V okoljih, kjer dvojezičnost ni kazalec nižjega družbenega statusa otrokove ali mladostnikove družine, le-ti zgodaj začutijo dvojezičnost kot prednost, možnost za spoznavanje in primerjanje dveh kultur, razvoj sposobnosti za komunikacijo, sprejemanje drugačnosti. V takšnih okoliščinah oblikovanje lastne identitete ni obremenjeno s prikrivanjem, pritiski ali celo stresom in pripomore h globljemu zavedanju lastne kulture.

Razvojna razsežnost dvojezičnosti

Prehod od enojezičnosti v dvojezičnost je dolga pot, ki je pri vsakem nekoliko drugačna. Pri razvoju dvojezičnosti se uporabljata izraza usvajanje in učenje. Usvajanje jezika pomeni spontano obvladovanje drugega jezika v vsakdanjih jezikovnih interakcijah (govorci, besedilo, mediji) z drugim jezikom. Učenje jezika pa je hoteno pridobivanje jezikovnega znanja v bolj ali manj strukturirani situaciji (formalno izobraževanje, šola ipd.). V vsakdanjem življenju se usvajanje in učenje prepletata in ju ni možno vedno razlikovati.

Razvoj dvojezičnosti je odvisen od različnih dejavnikov: otroka, okolja (družinskega in šolskega) in značilnosti obeh jezikov (J1 in J2).

Značilnosti otroka, ki vplivajo na usvajanje drugega jezika, so: starost, inteligentnost, osebnostne značilnosti in motivacija.

- *Starost*, v kateri se začne usvajanje drugega jezika, je pomembna predvsem za izgovorjavo. Le-ta je povezana s psihomotorično veščino in raziskave (Baker 2001) kažejo, da je izgovorjavo mogoče usvojiti bolje in z manj napora v otroštvu kot v odrasli dobi. Pri drugih področjih jezikovnih sposobnosti je vpliv starosti različen. Npr. predšolski otroci si z maternim jezikom (J1) pomagajo teže, šolarji pa si pri usvajanju drugega jezika (J2) pomagajo z jezikovnim znanjem in poznavanjem pojmov v maternem jeziku. Primerjave skupin otrok, mladostnikov in odraslih, ki so usvajali drugi jezik z enakimi pogoji, so pokazale, da so bili najuspešnejši mladostniki, ki so po starosti vmesna skupina in združujejo prednosti mlajših in starejših (Ellis 1985).
- *Inteligentnost* za razvoj govora in usvajanje jezika ni odločilnega pomena. Z izjemo umsko zelo prizadetih otrok zdravi otroci razvijejo govor in usvojijo en jezik (J1). Določena povezanost med inteligentnostjo in jezikovnimi sposobnostmi se kaže pri zahtevnejših ravneh jezikovnih procesov.
- *Osebnostne značilnosti* in njihov vpliv na usvajanje drugega jezika zaradi pomanjkanja merskih pripomočkov za merjenje jezikovnih sposobnosti in klasifikacije osebnostnih značilnosti niso dovolj raziskane.
- *Motivacija in pozitivna naravnost (stališča)* pospešujeta procese učenja, tako tudi usvajanje drugega jezika. Pri mlajšem otroku, ki še nima razvitih svojih stališč in prepričanj, imajo pomembno vlogo stališča odraslih v njegovem okolju. Motivacija in stališča se spreminjajo pod vplivom novih spoznanj in izkušenj, to pa otežuje preučevanje njihovih vplivov.
- *Značilnosti okolja* ali življenjske razmere vplivajo na usvajanje drugega jezika, in sicer tako, da ga pospešujejo ali zavirajo.

- *Časovna izpostavljenost drugemu jeziku*: daljša izpostavljenost J2 povečuje možnosti za uspešno usvajanje, napredek je največji na začetku učenja jezika. Za doseganje znanja različnih ravni jezika pa je potreben različno dolg čas. Receptivne jezikovne sposobnosti (razumevanje in branje) se razvijejo pred produktivnimi sposobnostmi (govorjenje in pisanje).
- *Družina in njen socialni, kulturni in ekonomski položaj*: na splošno se z boljšim položajem družine povezuje tudi uspešnejše usvajanje drugega jezika. Boljši položaj je povezan z višjo izobrazbo, boljšim materialnim položajem in načinom življenja, ki pripomore k usvojitvi drugega jezika: motivacija in pomoč pri učenju, preživljanje prostega časa, ki povečuje otrokovo razgledanost, stališča in vrednote, ki podpirajo učenje itn. Nasprotno pa neugodni materialni položaj družine, stanovanjska stiska, revščina, pomanjkljiva izobrazba staršev ne pospešujejo otrokovega napredovanja v usvajanju jezika, četudi je želja po izobrazbi in usvajanju jezika navzoča in jo družina doživlja kot izhod iz težavnega položaja.
- *Šola in širše družbeno okolje* s svojimi pričakovanji, stališči in vrednotami lahko delujeta spodbudno na usvajanje drugega jezika; dvojezičnost je prednost, vrednota. V določenih okoljih pa dvojezičnost ni zaželena.

Značilnosti jezikov (J1 in J2)

Podobnosti in razlike med jezikoma oziroma jezikovna razdalja ali bližina vplivata na potek otrokovega usvajanja J2. Jezika lahko pripadata isti jezikovni skupini (slovanski, romanski) in je med njima več podobnosti, to pa ugodno vpliva na razumevanje jezika. Podobnosti pa so lahko svojevrstna ovira npr. pri pravopisu ali drugače, ker omogočajo zamenjave (interference) med J1 in J2. Največkrat je težko ločiti vplive jezikovnih značilnosti od drugih dejavnikov, prav tako ni enotnih kriterijev, ki bi določali, kaj med dvema jezikoma deluje olajševalno in kaj otežuje učenje.

Dvojezičnost in šolanje

Šolanje in opismenjevanje v drugem jeziku (J2), ne glede na to, v katerem obdobju šolanja nastopita, predstavljata za otroka pomembno prelomnico.

Ko namenjamo osrednjo pozornost opismenjevanju in šolanju v drugem jeziku, je treba razlikovati različne ravni ali področja obvladovanja jezika. Cummins (1984; 2006) razlikuje konverzacijsko in akademsko stopnjo obvladovanja jezika. Konverzacijska stopnja jezika (angl. basic interpersonal communicative skills – BICS) je stopnja jezikovnega znanja, ki omogoča sporazumevanje v situacijah, ko h komunikaciji pripomore celoten kontekst, to je dogajanje, okolje in neverbalna komunikacija (kontekstualno nasičena komunikacija). Akademsko stopnja jezika (angl. cognitive academic language proficiency – CALP) pa je stopnja, ki jo je potrebno obvladati za zahtevnejše miselne procese, s katerimi na podlagi reduciranega konteksta dosežemo določena spoznanja (kontekstualno reducirana komunikacija).

V šolskem okolju je primer konverzacijske stopnje obvladanja jezika pogovor med odmori in igro, ko otrok kljub pomanjkljivem poznavanju jezika razbere sporočilo iz celotnega dogajanja. Primer kontekstualno reducirane komunikacije, torej ko je potrebno znanje jezika na akademski stopnji, je razlaga med poukom, navodila za reševanje nalog, ko je sporazumevanje odvisno od poznavanja pomena vsake posamezne besede.

Raziskave (Gandara 1999; Hakuta 2000; Shohami v Cummins 2006, str. 35) ugotavljajo, da je za obvladanje konverzacijske stopnje jezika potrebnih *tri do pet let* šolanja v drugem jeziku (J2), za obvladanje akademske pa veliko več, *štiri do sedem let*, da se dvojezični govorniki izenačijo s svojimi enojezičnimi vrstniki v šoli. Razmeroma velike razlike v času, potrebnem za obvladanje različnih stopenj jezika, avtorji pojasnjujejo v prvi vrsti z dejstvom, da je za doseganje konverzacijske stopnje treba obvladati manjšo količino jezikovnega znanja, saj je del sporočila v neverbalni obliki in okoliščinah komunikacije. Pri akademski stopnji pa gre za zahtevnejše izražanje, redkeje uporabljene in manj znane besede, zapletene slovnične konstrukcije, zahtevnejše vsebine, kot tudi vključevanje pomnjenja in višjih spoznavnih procesov. Drugi razlog pa je ta, da med šolanjem še vedno intenzivno poteka jezikovni razvoj in enojezični vrstniki »ne mirujejo«, temveč v svojem jezikovnem razvoju tudi napredujejo. Dvojezični šolarji pri obvladovanju drugega jezika tekmujejo s »premično tarčo«, tj. jezikovnim razvojem in napredkom enojezičnih vrstnikov. Zato potrebujejo daljši čas.

Podobne opredelitve različnih ravni jezika, ki jih razvijejo dvojezični učenci, so predlagali tudi nekateri drugi raziskovalci: »*jezik igrišča in jezik učilnice*« (Gibbons v Cummins 2006, str. 69). Jezik igrišča je pomemben korak k učenju jezika ter socializaciji in vključevanju otroka v družbo vrstnikov. Ta jezik je drugačen od jezika, ki ga uporabljajo učitelji med poukom v učilnici.

Opismenjevanje in učenje dvojezičnih otrok

Opismenjevanje je ključ do šolanja v določenem jeziku, saj sta večina šolskega dela in pridobivanja znanja povezani s pismenostjo. Za proces opismenjevanja je ključnega pomena, v kakšni meri je otrok usvojil jezik, v katerem se uči branja in pisanja, kakšno je poznavanje glasov in črk oziroma koliko se zaveda glasovnih (fonetičnih) značilnosti jezika, koliko pozna pomenske (semantične) in slovnične (sintaktične) značilnosti. Poleg jezikovnih procesov imajo svojo vlogo tudi nekateri psihosocialni in kulturni dejavniki ter splošna poučenost oziroma znanje, ki ga otrok pridobi do vstopa v šolo.

Opismenjevanje in učenje v jeziku, ki ga otrok še ne obvlada, pomenita, da je otrok postavljen pred dve nalogi hkrati: učenje nove snovi v jeziku, ki ga ne obvlada, in (posredno) učenje jezika. To ni enako kot učenje jezika. Učenje jezika je osredičeno na pridobivanje jezikovnih sposobnosti in naj bi potekalo pred vstopom v šolo, kadar je to možno. Učenje (razumevanje in pomnjenje) nove snovi in seznanjanje z novim jezikom (J2) sta za otroka zelo težavni nalogi, pot do uspeha pa je dolga.

Med dvojezičnimi otroki, ki so otroci priseljencev, je pogost šolski neuspeh. Specifični položaj družine priseljencev: problemi zaposlovanja, bivanja, prilagajanja, pomanjkanje materialnih dobrin so vzrok za skromno pomoč pri šolanju otrok. Baker (2001, str. 296) navaja nekatera prepričanja o šolanju otrok priseljencev, ki so se razširila med učitelji in drugimi strokovnjaki na šoli:

- »neuspeh je posledica dvojezičnosti!« – To ne drži, dobra dvojezičnost je prednost za posameznika, pospešuje fleksibilnost spoznavnih procesov, širi obzorja; če posameznik ne usvoji dveh jezikov v zadostni meri, je treba raziskati vzroke; največkrat otrok ni sam kriv;
- »neuspeh je posledica premajhne izpostavljenosti drugemu (šolskemu) jeziku!« Dejstvo je, da otrok v družini pogosto tudi v soseski govori materni jezik, ker je to naravno zanj. V tem jeziku je »doma«; raba šolskega jezika je zanj naporna, največkrat nima ustreznega besedišča za pogovore z domačimi v drugem (šolskem) jeziku. To bi lahko pomenilo, da se je odpovedal domači kulturi;
- »neuspeh izhaja iz mešanja domače in večinske kulture, otroku bi bilo lažje, če bi se družina asimilirala z okoljem!« – To prepričanje se nanaša ne samo na mešanje jezikov, temveč tudi vrednot in stališč. To je občutljivo vprašanje in predmet individualne odločitve. Navadno sodelovanje s starši iz drugačnega okolja zbliža njihovega otroka in šolo, zato je bolj smiselno »uporabiti različnost« med domačo in šolsko kulturo za razvijanje medsebojnega spoštovanja, razumevanja in strpnosti med kulturami;
- »neuspeh zaradi dvojezičnosti je podoben primanjkljajem na posameznih področjih učenja in otroka je treba obravnavati kot otroka s posebnimi potrebami.« – Pomembno je natančno ugotoviti, kaj je vzrok neuspeha, možno je, da so vzroki zunaj otroka; natančna diagnostika bo usmerila strokovnjake k iskanju ustreznih rešitev.

Dvojezičnost in slovenske šole

V slovenske (osnovne in srednje) šole se poleg otrok s slovenščino kot maternim jezikom vključujejo otroci, ki pripadajo madžarski ali italijanski narodnostni skupnosti, romski otroci in otroci priseljencev (migrantov).

Vsaka od skupin dvojezičnih otrok v slovenskih šolah ima svoje značilnosti in potrebuje ustrezen pristop v procesu šolanja. Prilagajanje šolanja otrokom iz narodnostnih skupnosti ima v Sloveniji daljšo tradicijo, gre za prebivalstvo, ki živi na tem ozemlju daljše zgodovinsko obdobje in je gospodarsko, kulturno in drugače povezano z večinskim narodom. Šolanje romskih otrok prav tako zahteva določene prilagoditve, temu je v zadnjem desetletju posvečene več pozornosti.

Otroci priseljencev (in beguncev) prihajajo v valovih, ki so odvisni od gospodarskih ali političnih sprememb v državi, ki jo migranti zapuščajo, in gospodarskih potreb države gostiteljice. V Sloveniji je bilo več valov priseljencev v sedemdesetih letih (ekonomske migracije), v devetdesetih letih med vojno na tleh nekdanje Jugo-

slavije in zadnji val ob vstopu Slovenije v EU. Za šolski sistem predstavlja prihod otrok priseljencev svojevrstno novost, nepričakovan dogodek. Šolski sistem ni vnaprej pripravljen na vključevanje otrok priseljencev, saj ni možno predvideti ne izvora ne števila teh otrok. Zanje je značilno, da njihov materni jezik (J1) ni slovenščina in da šolanje poteka v slovenskem, to je zanje drugem jeziku (J2). Ključno vprašanje je, ali in v kakšni meri obvladajo slovenščino ob vstopu v šolo?

Raziskava (Knaflič 1996) na populaciji otrok priseljencev iz držav nekdanje Jugoslavije, ki so bili rojeni v Sloveniji in so pred vstopom v šolo obiskovali vrtec, je pokazala, da slovenščino (njihov drugi jezik) obvladajo pomembno manj kot njihovi enojezični vrstniki s slovensko materinščino. Razlike med slovenskimi otroki in otroki priseljencev so bile pomembne že na ravni razumevanja jezika in so se povečevale z večanjem zahtevnosti nalog (jezikovno izražanje, npr. obnova pravljice).

Otroci priseljencev imajo še nekatere druge značilnosti, zaradi katerih se uvrščajo v ranljive (rizične) skupine otrok. Šolanje v jeziku, ki ga otrok še ne obvlada, je dejavnik, ki povečuje tveganje šolskega neuspeha. Življenjske razmere družine (stanovanjske in materialne) so lahko drugi ogrožajoči dejavnik. Ne nazadnje, tudi drugi družinski člani pri vključevanju v novo delovno ali šolsko okolje doživljajo prilagoditvene in druge težave, zaradi katerih težje podpirajo preostale člane družine.

Sklep

Prežetost načina življenja s pismenostjo kaže, da pismenost postaja potreba posameznika in družbe. Ocenjujemo, da je za doseganje ravni pismenosti, ki ustreza potrebam današnjega časa, to je, da je posameznik sposoben usvojiti različne vrste pismenosti, npr. računalniško, pismenosti v tujem jeziku itn., potrebnih 12 let rednega šolanja (Literacy in the Information Age 2000). Poleg pismenosti je dvojezičnost/večjezičnost ena temeljnih spretnosti za 21. stoletje (Memorandum o vseživljenjskem učenju 2000).

Ena najpomembnejših nalog šole je opismenjevanje, a je šola ne more uspešno izvajati, ko otroci ne obvladajo jezika, v katerem poteka opismenjevanje. Med otroki, ki so manj uspešni pri doseganju načrtovanih standardov znanja, so tudi otroci priseljencev. Ključni problem otrok priseljencev je (1) nezadostno obvladanje slovenskega jezika ob vključevanju v šolski sistem oziroma (2) obremenjenost z vzporednim usvajanjem slovenskega jezika in obvladovanjem učne snovi. Obvladanje učnega jezika je za potek šolanja nujno; otroci, ki ne obvladajo učnega jezika, v učnem procesu ne morejo razviti vseh svojih sposobnosti. Šolski neuspeh je eden najbolj ogrožajočih dejavnikov v otrokovem psihosocialnem razvoju.

Za uspešno šolanje otrok priseljencev je treba zagotoviti učenje slovenščine, saj raziskave (Cummins 2006, str. 35) kažejo, da usvajanje jezika ob šolanju, to je med poukom in brez dodatnega učenja jezika, v katerem poteka šolanje traja tri do pet let za obvladanje jezika na stopnji konverzacije in štiri do sedem let za obvladanje jezika na akademski stopnji.

Učitelji v času začetnega izobraževanja za svoj poklic niso pridobili znanj o posebnostih načrtovanja in izvajanja pouka, ki ga obiskujejo dvojezični učenci. Pouk načrtujejo, kot bi bili vsi otroci glede jezikovnih sposobnosti na približno enaki ravni. Zaradi neupoštevanja razlik v jezikovnih sposobnostih otrok so učinki njihovega dela manjši, kot bi lahko bili.

Za bolj učinkovito izobraževalno in vzgojno delo učiteljev kot tudi preostalega osebja v šolah z jezikovno in kulturno raznolikostjo učencev in dijakov bi šolski strokovni delavci potrebovali ustrezno usposabljanje.

V reševanje problema šolanja dvojezičnih otrok v slovenskih šolah je dobro vključiti vse sodelujoče: otroke, starše in učitelje. Vključevanje staršev bi pripomoglo k boljšemu spoznavanju, razumevanju in upoštevanju.

Pričakovanja staršev glede otrokovega napredovanja v šoli bi postala bolj stvarna, saj si starši želijo, da bi bili otroci uspešni, a jim ne znajo ponuditi ustrezne podpore zaradi nepoznavanja jezika, šolskega sistema ali kulturnih razlik.

Naloga držav, ki se srečujejo z otroki priseljencev v svojem šolskem sistemu, pa je, da jim čim prej zagotovijo ustrezne možnosti za šolanje. S tem bo poskrbljeno za boljšo kakovost šolanja za vse otroke, ki so vključeni v izobraževanje.

Literatura in viri

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Barrat Pugh, C., in Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. Buchingham: Open University Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ben-Zeev, S. (1977). Mechanism by which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures. V: Hornby, P. A. (ur.). *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, str. 29–55.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman Inc.
- Cummins, J. (2006). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Ferreiro, E., in Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard: University Press.
- Hoff, E. (2005). *Language Development*. Belmont: Wadsworth.

- Knaflič, L. (1996). Psihološki dejavniki dvojezičnosti v povezavi z učnim uspehom v začetku šolanja. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kucer, S. B. (2009). Dimensions of Literacy. New York: Routledge.
- Literacy in the Information Age. (2000). Paris: OECD.
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent Literacy Skills and Family Literacy. V: Wasik, B. H. (ur.). Handbook of Family Literacy. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). <http://linux.acs.si/memorandum/html/> (5. 3. 2010).
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006). <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf> (12.5.2010).
- Pavlenko, A. (2007). Bilingual Minds: Emotional Experience. Expression and representation. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ricciardelli, L.A. (1992). Bilingualism and Cognitive Development in Relation to Threshold Theory. Journal of Psycholinguistic Research, 21, št. 4.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. <http://bos.zrc-sazu.si/> (17. 2. 2010).
- Skutnabb-Kangas T. (1981). Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Livija KNAFLIČ, Ph.D. (Slovenia)

LITERACY AND BILINGUALISM

Abstract: Literacy and language are tools for learning. Not all children learn to read and write in their mother tongue. There is an estimate, that more than a half of school children around the world are bilingual; bilingualism is becoming frequent in Slovenian schools too. The paper demonstrates dimensions of literacy and bilingualism and their interactions in the process of schooling. Among bilingual children in our schools we have minority (Hungarian, Italian and Roma children) and migrant children, who are a vulnerable group and at risk of school underachievement. Migrant children usually meet the Slovenian language at the beginning of their schooling. At once they have double task: *acquisition of knowledge* in a language they are not proficient in and to *learn the language*. Migrant families are usually busy with economic survival and adaptation to the new environment and they do not know the school system enough to be able to help the child.

Experience shows that the help for migrant children is more effective when all participants: the child, the family and the school, are included. It would be useful for teachers and school staff to receive appropriate training for better organization and effectiveness of school work.

Key words: literacy, bilingualism, migrant children, schooling of migrant children