

SOCIOLINGVISTIČNO ISKRENJE

UREDNICI IN UREDNIK: MAJA BITENC, MARKO STABEJ IN ANDREJKA ŽEJN



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA

SOCIOLINGVISTIČNO ISKRENJE

Urednici in urednik: Maja Bitenc, Marko Stabej in Andrejka Žejn

Recenzentki celotne monografije: Karmen Kenda-Jež, Albina Nečak Lük

Recenzentke in recenzent prispevkov: Maja Bitenc, Darja Fišer, Nataša Gliha Komac, Monika Kalin Golob, Karmen Kenda-Jež, Albina Nečak Lük, Nataša Pirih Svetina, Marko Stabej, Mojca Stritar Kučuk

Lektorica: Andrejka Žejn

Lektor angleških povzetkov: Neville Hall

Oblikovanje in prelom: Jure Preglau

Slika na naslovnici: Irena Podobnik

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Oddelek za slovenistiko

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2021

Prva izdaja, prvi natis

Naklada: 200 izvodov

Cena: 24,90 EUR



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije v okviru Javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij v letu 2020.

Raziskovalni program št. P6-0215 in projekt št. Z6-9371 je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789610604167

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=46466819
ISBN 978-961-06-0417-4

E-knjiga
COBISS.SI-ID=46411779
ISBN 978-961-06-0416-7 (pdf)

Petri

Kazalo

Uvod.....	7
-----------	---

JEZIKOVNA ZVRSTNOST/VARIANTNOST

Ana Gruden

Pojmovanje socialne zvrstnosti pri govorcih slovenščine in vpliv šolanja	13
--	----

Maja Bitenc

Med realnostjo in samooceno jezikovne rabe	35
--	----

Tina Šlajpah

Sociolingvistična analiza sinhroniziranih animiranih filmov	57
---	----

MEDJEZIKOVNO SPORAZUMEVANJE V ŠOLSLEM OKOLJU

Mihaela Knez

Jezikovna zmožnost učencev priseljencev v osnovni šoli	79
--	----

Alenka Morel

Medjezikovni stiki v slovenskem šolskem okolju	107
--	-----

Marjetka Kulovec

Stališča o tolmačenju v slovenski znakovni jezik v izobraževanju gluhih in naglušnih	123
---	-----

SLOVENŠČINA V ZAMEJSTVU IN PO SVETU

Petra Jerovšek

Stališča dijakov do slovenskih in nemških jezikovnih zvrsti na avstrijskem Koroškem: Raziskava s tehniko prikritih dvojic	149
--	-----

<i>Damjana Kern Andoljšek</i> Ohranjanje identitete s poučevanjem slovenščine med Slovenci v Avstriji	171
<i>Manca Klun</i> Slovenščina in slovenstvo v Braziliji	189
<i>Maša Novak</i> Vzorci preklapljanja v dvojezičnem pogovoru.....	213
<i>Renata Zamida</i> E-knjiga v slovenščini kot priložnost za ohranjanje vitalnosti slovenskega jezika zunaj meja Slovenije	235
JEZIKOVNA POLITIKA IN MEDIJSKI DISKURZ	
<i>Marija Sotnikova Štravs</i> Jezikovna politika v visokem šolstvu na Poljskem, v Sloveniji in Ukrajini	259
<i>Zoran Fijavž, Darja Fišer</i> Citatnost in reprezentacija v spletnem migracijskem diskurzu	279
Imensko kazalo.....	297

Uvod

Monografijo s področja sociolingvistike smo na pobudo Vojka Gorjanca zasnovali ob 90-letnici rojstva zaslužne profesorice Univerze v Ljubljani dr. Brede Pogorelec z željo, da bi bili rezultati nekaterih zanimivih diplomskih in doktorskih raziskav, ki so bile pod mentorstvom profesoričinih učenk in učencev ter njihovih kolegic in kolegov opravljene na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, dostopni tudi širše. Že od prvega srečanja v kavarni Filozofske fakultete poleti 2016, ko smo se o ideji prvič intenzivneje pogovarjali, nas je spremljala slika Irene Podobnik *Žerjavica idej*, ki krasi naslovnico – barvita je, kot je barvita sociolingvistika. Njeno ime je dalo ime tudi tej monografiji – od »žerjavice sociolingvističnih idej« smo preko »iskric sociolingvistike« prišli do »sociolingvističnega iskrenja«.

Iskriva je bila tudi Breda Pogorelec – verjela je v človeško radovednost, v pogovor, v odkrivanje novih stvari in oblikovanje novih pogledov. Od mlajših je zahtevala veliko, bila marsikdaj neizprosno kritična, hkrati pa tudi vesela in navdušena nad svežimi mislimi in novimi odkritji. Pobuda o posredovanju aktualnih strokovnih sociolingvističnih spoznanj širši javnosti in njihovo vgrajevanje v splošno zavest se sklada z vodilom profesorice glede nalog jezikoslovja: da je znanost izhodišče, smoter pa je sporočilo družbi in njenim članom – zato da se družba lahko spreminja na bolje in prenavlja notranja razmerja, da lahko dosega duhovno in kulturno blaginjo.

Sociolingvistika kot razvejana interdisciplinarna veda z različnimi metodološkimi pristopi raziskuje jezik kot družbeni pojav oz. razmerje med jezikom in družbo – tako tudi prispevki v monografiji na različne načine obravnavajo različna vprašanja, relevantna za slovensko jezikovno skupnost in slovensko jezikoslovje. Glede na različen okvir nastanka se raziskave in s tem besedila znatno razlikujejo tudi po temeljitosti in poglobljenosti obravnave izbranega tematskega področja. Časovno smo se okvirno zamejili na raziskave, opravljene v zadnjem desetletju, metodološki pristopi pa vključujejo analizo relevantnih jezikovnopolitičnih dokumentov,

(spletne) anketne vprašalnike, sociolingvistične intervjuje, analizo posnetega pogovora, variantnostno analizo izbranih spremenljivk, tehniko prikritih dvojic za ugotavljanje stališč in korpusno analizo. Tematsko smo prispevke razvrstili v sklope o jezikovni zvrstnosti oz. variantnosti, o medjezikovnem sporazumevanju v šolskem okolju, o slovenščini v zamejstvu in po svetu ter o jezikovni politiki in medijskem diskurzu. Terminologijo za temeljne koncepte smo poenotili, sicer pa so avtorice in avtorji termine vsebinsko opredelili v skladu z izhodiščno literaturo in okvirom svojih raziskav.

V prvem tematskem sklopu o jezikovni zvrstnosti oz. variantnosti Ana Gruden proučuje teorijo socialnih zvrsti v šolski zakonodaji, učnih načrtih in srednješolskih učbenikih ter njeno dojetje pri govorcih slovenščine; prispevek Maje Bitenc se osredotoča na razmerje med dejanskim govornim obnašanjem in samooceno jezikovne rabe, vprašanje pa obravnava v luči študije primerov geografsko mobilnih informantov; Tina Šlajpah pa z analizo izbranih celovečernih animiranih filmov predstavlja problematiko prevajanja različnih jezikovnih zvrsti in glavne značilnosti sinhronizacije kot načina jezikovnega prenosa. V sklopu o medjezikovnem sporazumevanju v šolskem okolju Mihaela Knez piše o jezikovni zmožnosti učencev priseljencev v slovenskih osnovnih šolah, pri čemer predstavlja raziskavo med osnovnošolci priseljenci in podaja predloge za nadaljnje načrtovanje jezikovnega vključevanja otrok priseljencev; Alenka Morel se posveča medjezikovnim stikom priseljenih otrok in njihovih staršev ter pri tem izpostavlja problematično prakso t. i. otroškega tolmačenja; Marjetka Kulovec pa na podlagi raziskave na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana poroča o stališčih in pričakovanih različnih udeležencev o tolmačenju v slovenski znakovni jezik v izobraževanju gluhih in naglušnih. Vprašanja slovenščine pri Slovencih zunaj meja Slovenije se loteva pet prispevkov: Petra Jerovšek je med dijaki na avstrijskem Koroškem izvedla raziskavo s tehniko prikritih dvojic o stališčih do slovenskih in nemških jezikovnih zvrsti; Damjana Kern Andoljšek je z interdisciplinarno zasnovano terensko raziskavo proučevala ohranjanje identitete s poučevanjem slovenščine med Slovenci v Avstriji; Maša Novak je analizirala vzorce preklapljanja v dvojezičnem pogovoru dveh starejših predstavnikov prve generacije izseljencev v kanadskem Torontu; Manca Klun je z anketnim vprašalnikom med slovenskimi izseljenci v brazilski zvezni državi São Paulo raziskovala predvsem odnos izseljencev do slovenščine in slovenstva; Renata Zamida pa se je ukvarjala z e-knjigo v slovenščini kot priložnostjo za ohranjanje vitalnosti jezika zunaj meja Slovenije – pri tem je proučila relevantne jezikovnopolitične dokumente in izpeljala spletno raziskavo bralnih navad in uporabe e-knjige med Slovenci v tujini. V zadnjem razdelku Marija Sotnikova Štravs primerjalno obravnava jezikovno ideologijo in jezikovno politiko na Poljskem, v Sloveniji in Ukrajini s poudarkom na visokem šolstvu; Zoran Fijavž in

Darja Fišer pa podajata korpusno podprt pregled premega govora v slovenskem migracijskem diskurzu v letu 2015.

Zaradi različnih dejavnikov je proces nastajanja monografije trajal več let. Hvaležni smo vsem avtoricam in avtorjem, ki so glede na možnosti aktualizirali svoje raziskovalne rezultate in potrpežljivo vztrajali do konca. Naredili smo, kar je bilo v naši moči, da bi bil rezultat čim boljši, pri celotnem procesu pa smo se tudi sami učili. Predvsem upamo in si želimo, da bo iskrenje te publikacije zanetilo nove plamene – nadaljnje raziskave relevantnih sociolingvističnih vprašanj in da bomo v prihodnosti lahko objavili še kakšno sociolingvistično monografijo, v katero bi vključili tudi avtorje in teme, ki v tej niso zaobjeti. Empirične in sistematične študije sociolingvističnih vprašanj v zvezi s slovenščino v različnih kontekstih so namreč tudi ustrezna podlaga za konstruktivno jezikovno načrtovanje in jezikovno politiko, ne nazadnje pa tudi temelj za boljše in globlje samorazumevanje.

Maja Bitenc, Marko Stabej in Andrejka Žejn

Jezikovna zvrstnost/variantnost

Ana Gruden

Pojmovanje socialne zvrstnosti pri govorcih slovenščine in vpliv šolanja

Povzetek

Teorija socialne zvrstnosti je v slovenskem šolskem sistemu navzoča že od leta 1965, pa vendar nekateri jezikoslovci opažajo, da govorce (javni) govor še vedno bolj presojuje s stališča tradicionalističnega pojmovanja jezika (kaj je prav) kot s stališča zvrstnosti (kaj je primerno). Šolski dokumenti (šolska zakonodaja in učni načrti) kažejo postopno sprejemanje koncepta zvrstnosti, primerjava predstavitev socialne zvrstnosti v srednješolskih učbenikih iz različnih jezikoslovnih obdobji pa potrjuje hipotezo o posebnem statusu knjižnega jezika. Koncept zvrstnosti je glede na opravljeno anketo pri govorcih kljub temu prisoten, ne glede na starost ali izobrazbo.

Ključne besede: teorija socialnih zvrsti, zvrstnost, strukturalizem, tradicionalistično pojmovanje jezika, knjižni jezik

Abstract

Although the theory of social varieties has been present in the Slovenian school system since 1965, some linguists note that (public) speech is still judged in terms of a traditional conception of language (what is right) rather than in terms of varieties (what is appropriate). School documents (school legislation and curricula) show a gradual acceptance of the concept of variety, and a comparison of the theory of social varieties in secondary school textbooks confirms the hypothesis of the superiority of the standard language. According to the research, the concept of variety is nevertheless present in speakers, regardless of their age or education.

Key words: theory of social varieties, variety, structuralism, traditional conception of language, standard language

1 Uvod¹

Jezikovno načrtovanje obsega odnos do jezikovnega repertoarja, ki je na razpolago njenim članom, in ukrepanje določene družbe. V ospredju sta težnja po vplivanju na jezikovne oblike javnega sporazumevanja in vplivanje družbe na oblikovanje zavesti o teh jezikovnih oblikah s ciljem ustvarjati in izpopolnjevati jezik s pomočjo načrtovanja statusa jezika in načrtovanja korpusa (jezikovnega tkiva) (Nečák Lük 1997: 117–118).

Jezikovno načrtovanje v slovenskem prostoru je doživelo korenitejšo spremembo z uvajanjem teorije socialne zvrstnosti. Ta je v slovenski prostor prišla s strukturalizmom, ki se je pri nas začel intenzivneje uveljavljati v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja. Do takrat je bil v veljavi tradicionalistični² jezikoslovni pogled, ki je knjižni jezik pojmoval kot monolitno pojavnost, normo pa je določal na podlagi slovnično popravljenega »dobrega avtorja« (Vidovič Muha 1996: 24). Strukturalizem se je s teorijo zvrstnosti usmeril v raziskovanje jezikovne razplatenosti in primernosti različnih zvrsti glede na posamezne govorne položaje. Do leta 2001 je bil vpeljan v glavne priročnike slovenskega jezika (*SSKJ, Slovenska slovnica, Slovenski pravopis*) ter takoj na začetku sprejet tudi v učne načrte. V šolsko rabo (gimnazije) je bil uveden z učbeniki Jožeta Toporišiča *Slovenski knjižni jezik* 1–4 (1965–1970).

Kljub petdesetletni tradiciji strukturalizma pa nekateri jezikoslovci v praksi zaznavajo, da govorniki jezik še vedno presojujejo bolj s stališča tradicionalnega jezikovnega prepričanja, »kaj je prav«, kot pa s stališča teorije zvrstnosti, »kaj je primernejše«. Kot pravi Stabej, se sodobnejši jezikoslovni pogledi na zvrstno razplatenost normo knjižnega jezika v širši javnosti niso uveljavili kot prevladujoč, funkcionalen pogled na jezik: »Jezik javnih besedil se zato ne presoja glede tega, ali je ta ali oni jezikovni pojav v skladu z normo knjižnega jezika ali ne, temveč kaj je narobe in kaj je prav, kaj je lepo in kaj je grdo, kaj je dovoljeno in kaj prepovedano, celo kaj je slovensko in kaj ne, pri čemer velikokrat ne gre za usklajevanje jezika nekega besedila z normo knjižnega jezika, ampak za usklajevanje jezika z izrazito osebnim, celo čustvenim pogledom na jezik tistega, ki to besedilo pregleduje« (Stabej 2010a: 55).

1 Prispevek je prirejen po diplomski nalogi *Pojmovanje socialne zvrstnosti v slovenskem prostoru s poudarkom na šolstvu*, mentor red. prof. dr. Marko Stabej, somentorica doc. dr. Maja Bitenc z Oddelka za slovenistiko (Gruden 2013).

2 Zaradi pomenske obremenjenosti pojma »tradicionalen« se izogibam izrazom, kot so tradicionalna slovnica, tradicionalno jezikoslovje, ki jih za poimenovanje jezikoslovne smeri, ki je bila v slovenskem prostoru v veljavi pred strukturalizmom, uporabljata Toporišič (1991) in Skubic (2005). Termin tradicionalistično (pojmovanje jezika) povzemam po Vidovič Muha 1994, 1996.

2 TEORIJA SOCIALNE ZVRSTNOSTI NA SLOVENSKEM

2.1 Tradicionalistično jezikoslovje na Slovenskem in zgodovinski oris

Tradicionalistična smer je v slovenskem jezikoslovju prevladovala nekako od druge polovice 18. stoletja, ko začne več skupin izobražencev v skladu z duhom dobe in različnimi preporodnimi težnjami načrtno oblikovati knjižni jezik (Pogorelec 2011: 40–41), do druge polovice 20. stoletja. Po Skubicu (2005) je glavna značilnost tradicionalističnega jezikoslovja ustvarjanje ideje o idealnem jeziku. Vsak poenoten opis jezikovnega sistema je le idealizacija, abstrakcija zelo raznolikih praks, tradicionalistični jezikoslovci pa so svoje jezikoslovne opise predstavljali kot jezik (npr. slovenščino ali angleščino) sam, čeprav je v resnici šlo za slovnico knjižne zvrsti tega jezika. V jeziku so (s pomočjo slovnice) iskali »skriti red«, ki je potem postal predpis za »dobro rabo«. Pogled na jezik (v resnici knjižno zvrst) kot enotni, monolitni pojav je v govorjenem (neknjižnem) jeziku videl odklon; od tod vrednotenje, da ljudje ne znajo govoriti, da kvarijo jezik ipd. Slovenskega tradicionalizma se poleg tega drži še ideologija o čistem in nepokvarjenem (kmečkem) jeziku, ki ji je teoretični temelj postavila slovnica Jerneja Kopitarja (1808). Nastala je iz nasprotovanja takratni kulturni govorici, ki je vsebovala precej kalkov iz nemščine.

Kopitarjevo načelo iskanja izraznega bogastva v »nepokvarjenem kmečkem jeziku« se je izkazalo za zelo učinkovito z vidika ohranitve slovnico-besediščne samosvojesti slovenščine, saj je prekinilo odvisnost od kalkiranih slovnicih in besedotvornih vzorcev. Toda čeprav je bil tak jezik tudi tvorno zelo učinkovit zaradi širokega kroga bralstva, ni bil dovolj »eliten« za meščanstvo, ki je hotelo imeti svojo zvrst kot statusni simbol – Prešeren-Čopov krog je zagovarjal avtonomnost izobraženskega, kultiviranega jezika, Kopitar pa »etnično čistost« jezika (Skubic 2005: 25–28).

Zgodovinske okoliščine na Slovenskem nam do dvajsetih let 20. stoletja kažejo izrazito diglotično razmerje: nižji status je imel slovenski dialekt (pogovorni jezik), višjega pa nemški kulturni jezik (Pogorelec 2011: 396).³ Po marčni revoluciji leta 1848 so se razsvetljske ideje preoblikovale v zahtevo po političnem zaokroženju slovenskih dežel hkrati z zahtevo po enakopravnosti slovenskega in nemškega jezika (Pogorelec 1998: 60). Potreba po elitni govorni slovenščini je prišla še bolj do

3 Udejanjanje načrtovanega statusa slovenskega jezika je v središču slovenskega prostora potekalo do konca 19. stoletja, drugod (Koroška, južna Štajerska) pa do razpada Avstro-Ogrske (1918). Beneška Slovenija je leta 1866 že pripadla Kraljevini Italiji in bila pod njo deležna raznarodovalne politike, podobno se je po letu 1918 godilo slovenski Istri s Primorsko, Slovencem na avstrijskem Koroškem in porabskim Slovencem na Madžarskem (Pogorelec 1998: 60).

izraza, saj je slovenščina začela pridobivati vedno večjo vlogo v javnem življenju in se je vedno bolj funkcijsko razslojevala. Kljub velikim trenjem med jezikoslovci, ki so propagirali nepokvarjen »ljudski jezik«, in meščani, ki so mimo njih iskali svojo govorico, se je po marčni revoluciji nesporno pokazalo, da je za komunikacijsko uresničevanje slovenskega jezika nujna njegova položajska in socialna večfunkcionalnost (Stabej 2010a: 42).

V dvajsetih letih 20. stoletja dobi v Dravski banovini Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev slovenščina status enakopravnega državnega jezika, ki pa je v več-jezikovni državi v rabi ozemeljsko omejen. Po letu 1945 Republika Slovenija v okviru Jugoslavije dobi vrnjeno večino pokrajin s slovenskim prebivalstvom, ki so po prvi svetovni vojni pripadle Italiji, razen Trsta in Gorice z zaledjem.⁴ Slovenščina ponovno pridobi status enega od državnih jezikov povojne socialistične in federativne Jugoslavije (Pogorelec 1998: 60). Zaradi unitaristične težnje države, da bi srbohrvaščina postala vsedržavni jezik, ta čas zaznamuje močno samoohranitveno jezikovnopolitično delovanje; to ohranja nazor o monolitnem knjižnem jeziku vse do šestdesetih let, ko v okviru strukturalističnega razumevanja knjižnega jezika le-ta postane univerzitetni diplomski predmet (konec petdesetih let) in je ustanovljena stolica za sodobni knjižni jezik, stilistiko in zgodovino knjižnega jezika (1969). S tem je strukturalistični jezikoslovni pogled postavljen tudi v širši družbeni prostor. Hkrati so to leta najbolj intenzivnega uvajanja strukturalizma v jezikoslovni in širši znanosti, kar se je v devetdesetih letih odrazilo v spremembi izobraževalnega sistema (Vidovič Muha 1996: 20–24).

2.2 Uvajanje strukturalizma

Kot pravi Vidovič Muha (1996: 29), se je slovenska različica jezikovnih zvrsti v začetku razvijala skozi vsaj načelno nasprotovanje tradicionalistični slovnici. Celovita slovenska zvrstno-slogovna teorija se po njenih besedah uveljavi z dokončnim sprejetjem zasnove *Slovarja slovenskega knjižnega jezika* (1970–1991).

Vendar uveljavljanje koncepta ni potekalo gladko, zlasti zato ne, ker vsi jezikoslovci niso prevzeli istega pojmovanja teorije zvrstnosti. Ta neskladnost se še danes občuti v ključnih jezikovnih priročnikih: slovarju, slovnici in pravopisu. Teorija zvrstnosti, ki je bila široki javnosti najprej predstavljena v učbenikih Jožeta Toporišiča (prvi zasnutki teorije socialnih zvrsti v knjigi *Slovenski knjižni jezik 1* iz leta 1965, standardna predstavitev funkcijske zvrstnosti v knjigi *Slovenski knjižni jezik 3* iz leta 1967), je bila v istem obdobju udejanjena v *SSKJ*-ju, dokončno

4 Avstrijska Koroška je ostala v avstrijski državi, Porabje s slovenskim prebivalstvom pa v mejah Madžarske (Pogorelec 1998: 60).

pa standardizirana v Toporišičevi *Slovenski slovnici* (s predelavami izhaja od leta 1976). V *Slovenski pravopis* je po besedah Andreja Skubica (2005: 43–44) dokončno prišla šele leta 2001, ko so bila skupaj izdana pravila in slovar. Ob primerjavi vseh del se pokaže, da sicer vsa obravnavajo zvrstnost, vendar prikaz le-te ni poenoten. *SSKJ* v osnovi izhaja iz knjižnega jezika, saj gradivo s kvalifikatorji vrednoti glede na knjižni jezik (navsezadnje je to izrecno poudarjeno že v naslovu: *Slovar slovenskega knjižnega jezika*). Za izražanje praškostrukturalnega pojmovanja jezikovnih zvrsti pa po besedah Vidovič Muhe (1996: 32) poskrbijo kvalifikatorji in funkcijskozvrstno uravnotežena dokumentacija. Teorija jezikovne zvrstnosti v *Slovenski slovnici* in *Pravopisu* je podana teoretično in neposredno, vendar deli v razlagi med seboj nista povsem usklajeni, razlikujeta pa se tudi od udejanjene zvrstnosti v *SSKJ*-ju.

V šolski rabi je obveljala členitev Jožeta Toporišiča, tako kot je podana v *Slovenski slovnici* in šolskih učbenikih.

2.3 Slovenska teorija jezikovnih zvrsti in kritični pogledi nanjo

V *Slovenski slovnici* so zvrsti razdeljene na socialne, funkcijske (praktičnosporazumevalna, strokovna, publicistična, umetnostna), prenosniške (govorjena, pisana), časovne ali zgodovinske (sodobna, pretekla) in mernostne (vezana, nevezana) (Toporišič 2000: 13).

Socialne zvrsti imajo dva pola: knjižni jezik (knjižno +) se deli na zborni in splošno- ali knjižnopogovorni, med neknjižne zvrsti (knjižno –) pa spadajo pokrajinski pogovorni jeziki in narečja. Kot modifikacije osnovnih socialnih zvrsti avtor navaja še interesne govorce sleng, žargon in argo.⁵

Kritiki teoriji jezikovne zvrstnosti očitajo predvsem usmerjanje jezikovnega dogajanja v jezikovni skupnosti namesto opisovanja (Stabej 2010a: 198–199) in nered v delitvi (Smole 2004: 322–323). Številne polemike je že v času izida sprožilo kodificiranje pogovornega jezika (prim. Toporišič 1991: 439–470). Nekateri ji očitajo privilegiranost knjižnega jezika (Stabej 2010a: 198), mnenja pa se še vedno krešejo tudi okrog samega poimenovanja (socialne zvrsti).⁶

Pri poimenovanju socialnih zvrsti prihaja do različnega razumevanja med dvema pomenoma besede socialen: nanašajoč se na družbo, družben, in nanašajoč se na gmotni položaj, mesto v družbi (prim. ustrezno geslo v *SSKJ*). Čeprav Toporišič

5 Podrobna razlaga in primerjava predstavitev socialnih zvrsti v slovenskih normativnih priročnikih je v Gruden 2013: 15–17.

6 Pregledno o kritiki socialnih zvrsti in alternativnih predlogih piše Maja Bitenc (2016: 104–109).

izraza »socialen« v resnici nikoli ne razlaga kot socialno pripadnost, ampak mu to pomeni »družben v najširšem pomenu besede« (Toporišič 1991: 422–423), so jezikoslovci do termina kritični, saj naj bi bil »nekoliko zavajajoč« (Skubic 2005: 42). Kržišnik (1998: 55) ugotavlja, da kljub terminologiziranosti v izrazu učinkuje tudi siceršnji leksikalni pomen, o čemer jo v zvezi s socialno zvrstnostjo slovenskega jezika vsako leto znova prepričujejo odgovori mnogih študentov, njena opažanja pa se skladajo tudi z rezultati ankete, ki sem jo med običajnimi govorcami izvedla v okviru raziskave.

Jezikoslovce, zlasti dialektologe, moti privilegiranje knjižnega jezika. Teorija socialne zvrstnosti je narejena s stališča knjižnega jezika in ne »jezika v vseh njegovih pojavnih oblikah, kot so zvrsti definirane, se pravi s stališča slovenskega jezika v celoti« (Smole 2004: 322). V njej prav tako ni ustrezne razvrstitve s stališča (pretežno) govorenega in pisnega jezika – Breda Pogorelec (1998: 59) zato socialne zvrsti pojmuje kot »govorne vrste«, kar pomeni, da jih obravnava z vidika prenosnika in ne družbenosti tako kot Toporišič (o tem še Stabej 2010a; Trobevšek 2009).

Slovenska teorija zvrstnosti »shematično razvršča jezikovne in besedilne oblike, sporazumevalne položaje ipd., pri tem pa ne pojasnjuje resničnega dogajanja v jezikovni skupnosti, temveč ga skuša predvsem usmerjati,« piše Stabej (2010a: 198). Takšno pojmovanje ni v prid spodbujanju prožne jezikovne zmožnosti pri učencih, saj lahko povzroči statično in shematizirano predstavo o jeziku in jih tako ne usposobi za učinkovito sporazumevanje v življenju (Stabej 2010a: 198), kar pa je navsezadnje eden glavnih ciljev (jezikovnega) šolanja.

3 SPREJEMANJE STRUKTURALISTIČNIH POGLEDOV V ŠOLSTVU

Tradicionalistični nazor o monolitnosti knjižnega jezika že v dvajsetih letih 20. stoletja ni več ustrezal ne jezikoslovnim dognanjem ne družbenemu dogajanju, zato je bil prodor strukturalizma v izobraževalni sistem in širšo javnost samo vprašanje časa. Leta 1965 je izšla prva knjiga prihodnje slovenske slovnice avtorja Jožeta Toporišiča – *Slovenski knjižni jezik 1*, ki je vsebovala nove strukturalistične nazore. Še istega leta jo je Republiški sekretariat za šolstvo Slovenije potrdil kot učbenik (Toporišič 1991: 439).

Uveljavljanje knjižnega jezika kot krovne in ključne jezikoslovne panoge v slovenskem univerzitetnem prostoru je bilo povezano tudi z mislijo na izboljšanje šolskih programov slovenščine (Stabej 2010a: 241–242), saj učitelji do mature leta 1995 jezika niso vedno poučevali v predpisanem obsegu in na predvideni način (Trobevšek 2009: 380). Pri tem pa je prišlo do neke vrste nesporazuma –

znanstvena dognanja so v skoraj nespremenjeni obliki prišla v šolske učbenike, obenem pa večina strokovne in širše javnosti ni bila pripravljena sprejeti kakršnih koli novosti (Stabej 2010a: 242). V praksi je to pomenilo, da učitelji novega učbenika z vsemi tovrstnimi strokovnimi novostmi niso hoteli uporabljati (o tem prim. Toporišič 1991; Trobevšek 2009; Stabej 2010b). Nova slovnica je bila poleg tega uvedena precej na hitro in brezkompromisno, kot delo enega samega avtorja.⁷ Na slabo sprejetost slovnice kažejo tudi odzivi strokovne javnosti – ta je po Toporišičevih besedah izid nove slovnice hoté ignorirala (Toporišič 1991: 458–460). Kljub vsemu je danes Toporišičeva *Slovenska slovnica*, izdana na podlagi njegovih šolskih učbenikov, poleg nekaterih slovníc tujih avtorjev, namenjenih predvsem tujcem, edina sodobna referenčna slovnica slovenskega jezika (Stabej 2010b: 49), po kateri se ravna tudi vsi šolski učbeniki.

3.1 Spremembe v jezikovni politiki – spremembe v šolstvu

Šola (v smislu vseh ustanov, katerih naloga je načrtno opismenjevanje in posredovati potrebno znanje knjižnega jezika – od osnovnih šol do univerze) je ena izmed dejavnosti jezikovnega načrtovanja in skrbi za njegovo uspešnost:⁸ posreduje temeljno vedenje o knjižnem jeziku in njegovih komunikacijskih razsežnostih (Pogorelec 1998: 51, 53). Prvine tradicionalističnega oz. strukturalističnega pojmovanja jezika se zato odražajo v šolskih dokumentih: v ta namen sem preučila šolsko zakonodajo, ki navodila v zvezi z jezikom podaja v zelo splošni obliki, nato učne načrte, ki zelo natančno določajo, kaj naj bi se pri urah obravnavalo, nazadnje pa sem pregledala še srednješolske učbenike, ki so se v različnih obdobjih uporabljali v šolah. Pregledano gradivo zajema obdobje od leta 1895 do 2012 in obsega vse dokumente, ki so bili v zvezi s tem na voljo v Slovenskem šolskem muzeju. Sicer obsežna zbirka še vedno ni popolna, nisem pa iskala npr. v Arhivu Republike Slovenije.⁹

Iz preučevanega gradiva lahko izluščimo, da so se smernice poučevanja nekajkrat spremenile. Slovensko jezikoslovje (s poudarkom na teoriji socialnih zvrsti), kakor se odraža v učnih načrtih in šolski/javni rabi, lahko za potrebe te raziskave razvrstimo v tri obdobja:

7 Na pomanjkljivo sodelovanje z drugimi strukturalističnimi jezikoslovci posredno opozarja Dular v kritiki ob izidu *Slovenske slovnice*, ko omenja, da je »škoda, ker je bilo novo poimenovanje [zborni jezik oz. zborna zvrst knjižnega jezika, op. A. G.] vpeljana kar mimogrede, tako rekoč molče, saj ga Slovenci že dolgo časa iščemo; ker ga nismo pravočasno našli, je med drugim prišlo do nepotrebnih nesporazumov ob ocenjevanju *SSKJI* oziroma ob dejstvu, da ta *slovar knjižnega jezika* uporablja poseben slogovni kvalifikator *knjižno*« (Dular 1971: 18) [poudarki so v izvirmiku].

8 Poleg šole k jezikovnemu načrtovanju prispevajo še status jezika, korpus in besedila v soodvisnem delovanju (prim. Pogorelec 1998).

9 Za seznam vseh pregledanih virov glej Gruden 2013.

1. Tradicionalistično jezikoslovje: Zajeto v historični slovnici: knjižni jezik je enačen s slovenskim, je monoliten in en sam, poudarja zgodovinsko slovnico (diahrono preučevanje) in ustvarja ideologijo o čistem in nepokvarjenem ljudskem jeziku ter daje za zgled »dobrega avtorja«. Kot sredstvo doseganja teh ciljev se razmahne purizem. Traja do šestdesetih let 20. stoletja oz. do približno leta 1965, ko izide prvi del Toporišičevega učbenika *Slovenski knjižni jezik*.
2. Strukturalistično jezikoslovje: Uvede teorijo zvrsti in z njo zavedanje o jezikovni raznolikosti tudi na področju knjižnega jezika, še vedno pa knjižni jezik pojmuje kot temelj slovenskega jezika. Uvedba sinhronega pristopa k jeziku sproži močnejši razvoj besediloslovja in sociolingvistike (Stabej 2010a: 242). Traja od leta 1965 do devetdesetih let 20. stoletja – leta 1998 izide prenovljeni učni načrt za gimnazije.
3. Obdobje več jezikoslovnih pogledov (tvorbno-pretvorbne slovnice in pomenskega jezikoslovja, funkcijskega jezikoslovja, pragmatičnega jezikoslovja, sociolingvistike in besediloslovja): Glavni cilj šolanja postane razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Večje zavedanje obstoja različnih zvrsti je vpeljeno z obravnavo neumetnostnega besedila in poudarjenim upoštevanjem okoliščin (prim. Vogel 2003: 19–35). Traja od devetdesetih let 20. stoletja do prvega desetletja 21. stoletja.

3.2 Socialne zvrsti v učnih načrtih

Šolska zakonodaja učni jezik določa zelo splošno, pregledani učni načrti pa ponujajo vpogled tako v zgodovinske okoliščine kot tudi v ožjo jezikovno politiko in njeno izvajanje v različnih obdobjih.

Učni načrti v tradicionalističnem obdobju večinoma poudarjajo, da je treba posebno pozornost nameniti »čistemu in književnemu jeziku« ter vzburjanju smisla za »lep in dober jezik«, čemur naj služi tudi slovnica:

Pri govornim vežbama i kod ostalih predmeta treba obratiti pažnju na čist i književni govor [...] (Programi i metodska uputstva 1936).

Slovniško znanje ne sme biti skupek mrtvih pravil, temveč sredstvo za resnično obvladanje materinega jezika, za lepo, pravilno, smiselno – ustno in pisмено – izražanje misli (Učni načrt 1950; Učni načrt 1951a; Učni načrt 1951b).

Šolanje je usmerjeno k obvladovanju knjižnega jezika. Narečja so največkrat omenjena zgolj kontrastivno z njim in v zvezi z razlikami (težavami), ki govor dijakov ločijo od knjižnega jezika ter v okviru obravnavanja zgodovinskega razvoja jezika:

Potrebno je [...] bez ikakvog potsmeha upozoriti učenike na provincijalizme koje primetimo u njihovom govoru i privikavati ih da govore književnim jezikom. Kod učenika sa sela treba obratiti pažnju na tačnu upotrebu padeža s predlogom, a kod učenika iz varoši na vavarizme (ni mi je poznato, potujem s vozom, idem kod strica, brat od tvog sosedu i dr.) (Programi i metodska uputstva 1936).

Slovnica, slovniške in pravopisne vaje in utrjevanje slovniškega gradiva:

Primeri morajo biti v sodobnem knjižnem jeziku in idejno pravilni. [...] Upoštevati je treba krajevne razmere in vaditi zlasti tista pravila, ki delajo dijakom največ težav (Učni načrt 1948).¹⁰

Tradicionalistično je pojmovanje knjižnega jezika kot pravnega – učitelj naj dijake

ob vsaki priložnosti opozarja na dialektične posebnosti njihovega govora in na ustrezne pravilne knjižne oblike (Učni načrt 1954; prim. tudi Gimnazija – gradivo 1962; Gimnazija – gradivo 1964; Gimnazija – predmetnik 1975).

V učnih načrtih iz let 1951 in 1954 se pojavijo tudi jasna puristična navodila:¹¹

Trebljenje barbarizmov, provincializmov in arhaizmov (Učni načrt 1954).

Vsa leta načrtno odstranjujemo besede in rekla, ki jih Slovenski pravopis prepoveduje oziroma odsvetuje, učenci pa naj si sestavljajo ustrezne slovarčke (Učni načrt 1951a; Učni načrt 1954).

V začetku petdesetih let se v učnem načrtu za peti letnik učiteljsišča pojavi tudi edini odkriti poziv k odpravljanju narečnega govora: v slovenskem seminarju se med drugim obravnava

narečja (poudarek na posebnostih), ki jih prinašajo učenci s svojim govorom v šolo in ki jih mora učitelj odpravljati (Tomšič 1955).

V smislu zvrstnosti ostajajo učni načrti enako tradicionalistični tudi v obdobju, v katerem naj bi se že uveljavil strukturalizem. Naštete so tri zvrsti jezika (knjižni, pogovorni, narečje), strukturalistične prvine pa lahko zasledimo v njihovem umeščanju v družbeni okvir in poudarjeni rabi jezika:

10 Nižja gimnazija je bila ustanovljena po drugi svetovni vojni namesto meščanskih šol in dejansko vključuje otroke od enajstega do štirinajstega leta starosti (današnji 5. do 9. razred). Učne načrte za nižje gimnazije sem uvrstila med učne načrte za srednje šole, ker se v dikciji in načinu obravnave snovi zelo razlikujejo od učnih načrtov za osnovno šolo iz tega časa.

11 Takšen purizem bi lahko uvrstili med prizadevanje za povečevanje jezikovne razdalje napram drugim južnoslovenskim jezikom, o čemer piše Nečak Lük (1997: 126).

Raba jezika v družbenem življenju. Narečje. Pogovorni jezik. Knjižni jezik (Objave Sveta 1962; Gimnazija – gradivo 1962; Gimnazija – gradivo 1964; Gimnazija – predmetnik 1975).¹²

Poudarek je na obvladovanju zbornega govora, novost pa je, da je izhodišče narečje. Slednje je sicer pojmovano kot prehodni element k obvladanju knjižnega jezika, zaradi česar naj bi narečja polagoma izginila:

Pri temah, ko govorimo o slogu, je treba paziti zlasti na to, da bi se učenci izogibali vsakdanjega govornega izražanja in fraz, skratka, da bi se naučili zbornega govora. [...] Še vedno prihajajo z gimnazij in drugih srednjih šol absolventi s slabim znanjem materinščine. To je toliko bolj boleče, ker je prvi namen jezikovnega pouka vendarle usposobiti učenca, da bi v govoru in pisavi obvladal materinščino (Gimnazija – gradivo 1962; Gimnazija – gradivo 1964; Gimnazija – predmetnik 1975).

Narečja: Učenec naj se zave, da slovenski ljudje govorijo različno. Skušaj naj do-
gnati poglobljene posebnosti vsaj tistih narečij, ki so mu bližje, zlasti domačega, in določiti njih razmerje do knjižnega jezika. Učitelj naj črpa narečno gradivo iz tekstov v berilih, iz dialektičnih zbirk, ki so mu pri roki, skušaj naj tudi uporabiti radio in vesele večere (Učni načrt 1955; Gimnazija – gradivo 1962; Gimnazija – gradivo 1964; Gimnazija – predmetnik 1975).

Zgodovina jezika: Knjižni jezik in narečja (sredotežna in sredobežna sila). Obilno gradivo za prikaz glavnih narečij. Lokalizmi in elementi iz narečij v knjižnem jeziku med obema vojnama. Knjižni jezik se čedalje bolj uveljavlja, narečja pešajo (časniki, radio, gledališče, javni nastopi, pomen narodnoosvobodilnega boja in industrializacije v spreminjanju dialektov, ozka povezanost vse dežele s prometnimi sredstvi). Nastanek nekakšne koiné (Gimnazija – gradivo 1962; Gimnazija – gradivo 1964; Gimnazija – predmetnik 1975; prim. tudi Učni načrt 1955).

Prisotna je tudi funkcionalistična obravnava knjižnega jezika:

Pregled današnjega stanja jezika v leposlovju; znanstvena proza in časnikarstvo (Gimnazija – gradivo 1962b; Gimnazija – gradivo 1964; Gimnazija – predmetnik 1975).

V devetdesetih letih je v ospredje postavljena sporazumevalna zmožnost:

Učenci razvijajo zmožnosti za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenščini, zmožnosti za sprejemanje in doživljanje umetnostnih besedil ter za razumevanje in interpretacijo umetnostnih in neumetnostnih besedil (Predmetni izpitni katalog 1993).¹³

12 V zadnjih treh virih se pojavlja enako besedilo.

13 Identično besedilo tudi v *Predmetnih izpitnih katalogih za maturo: Slovenski jezik in književnost* iz let 1996, 1997 in 1998.

Poudarek je na slovenskem knjižnem jeziku:

Spoznavajo zakonitosti in izrazne možnosti slovenskega knjižnega jezika ter razumevajo, razlagajo in vrednotijo književne pojave v njihovi časovni, prostorski in vzročni povezanosti. Sprejemajo slovenski jezik in književnost kot najpomembnejši del svoje kulturne dediščine (Predmetni izpitni katalog 1993).¹⁴

Zvrsti so obravnavane tako, kot so predstavljene v *Slovenski slovnici*:

Funkcionalni cilji: [1. letnik]: Spoznavajo socialne zvrsti in okoliščine njihove rabe. Ugotavljajo posebnosti svojega narečja/pokrajinskega jezika. [2. letnik]: Iz dejanskih posnetkov govornice najstnikov ugotavljajo značilnosti slenga. Spoznavajo socialne podzvrsti in okoliščine za njihovo rabo (Slovenščina: Predmetni katalog 1998).

3.3 Socialne zvrsti v srednješolskih učbenikih

Uvajanje novih jezikoslovnih pogledov v šolstvo razumljivo nekoliko zamuja, saj je treba nove jezikoslovne poglede prilagoditi za šolsko rabo in izobraziti profesorje. Učbeniki so pri tem pomemben pripomoček, saj je brez njih pouk prepuščen »domislicam in iznajdljivosti vsakega profesorja« (Barbarič 1996: 13). Pregledani učbeniki so iz vseh treh obdobj in obsegajo tako učbenike za gimnazije kot za poklicne šole. V njih sem opazovala predstavitev in opis teorije socialnih zvrsti oz. knjižnega jezika in ugotavljala njegovo morebitno privilegiranje.

V pregled sem vključila učbenike¹⁵ iz 1., tradicionalističnega obdobja (Bajec idr. 1956), 2., strukturalističnega obdobja (Toporišič 1965, 1967, 1970, 1974; Remic Jager 1976; Bibič idr. 1979; Glavan idr. 1986; Dular idr. 1991; Toporišič 1994) in iz 3. obdobja več jezikoslovnih pogledov (Križaj Ortar idr. 1999;¹⁶ Gomboc 2001; Debeljak in Jožef Beg 2004).

Pregled učbenikov je pokazal upravičenost kritik, da je shema socialnih zvrsti narejena z vidika knjižnega jezika (prim. Smole 2004), nakazal pa je tudi problematičnost teorije, saj je shema socialnih zvrsti v šolskih učbenikih še vedno predstavljena tako rekoč enako kot v *Slovenskem knjižnem jeziku 4*, interpretacija in razlage posameznih zvrsti pa se od avtorja do avtorja razlikujejo.

14 Identično besedilo tudi v *Predmetnih izpitnih katalogih za maturo: Slovenski jezik in književnost* iz let 1996, 1997 in 1998.

15 Za natančnejši popis glej vire.

16 Kasnejše izdaje: Martina Križaj Ortar, Marja Bešter, Mojca Poznanovič, Mojca Bavdek, Marija Končina, Darinka Ambrož in Stanislava Židan: 2000–2012.

Slovnica štirih (Bajec idr. 1956) izkazuje prestiž knjižnega jezika in predpisuje čiščenje nemških interferenc iz pisnega in govornega (ne samo knjižnega!) jezika:¹⁷

Preprosti ljudje ne govoré knjižne slovenščine, marveč svoje narečje (Bajec idr. 1956: 74).

Vseh [...] besed jezik ni utegnil toliko prebaviti, da bi bile postale vredna in potrebna sestavina. Mnoge med njimi so ostale kar nepredelane, da se rabijo vsevprek kot nepregibni pridevniki in prislovi: *glib, žleht, žiber, fajn, fovš*. To so mlade izposojenke iz nemščine. V narečjih jih je vse polno. Ohranile so germanski obraz, zatorej niso naše in niso dovoljene ne v knjižni ne v vsakdanji rabi (Bajec idr. 1956: 79).

Učbeniki strukturalističnega obdobja shemo socialnih zvrsti predstavljajo linearno. Na obeh polih je trdni jezikovni sistem (knjižni jezik, narečje), vmes pa pogovorni jezik, ki je bližji knjižnemu ali narečnemu. Ostra meja med knjižnim pogovornim, ki spada med knjižne zvrsti, in pokrajinskim pogovornim jezikom, ki spada med neknjižne zvrsti, je postavljena šele v drugem Toporišičevem učbeniku (1966). Učbenik Martine Križaj Ortar idr. (1999) teorijo socialnih zvrsti nekoliko nadgradi, saj uvede novo razdelitev neknjižnih zvrsti na prostorske (pokrajinski pogovorni jeziki in narečja) in interesne govorice (sleng, žargon, argo). Delitev je upoštevana tudi v učbeniku Mateje Gomboc (2001), v učbeniku Dragice Debeljak in Jožice Jožef Beg (2004) pa zopet umanjka.

Socialne zvrsti so predstavljene podobno, interpretirane pa različno. Kot primer podajam pojmovanje knjižnega in/ali zbornega jezika:

Govorno obliko knjižnega jezika imenujemo zborni jezik (Remic Jager 1976).

Knjižni (ali zborni jezik): ima vodilno vlogo, »ker v njem poteka najpomembnejši del ustnega, predvsem pa pisnega sporazumevanja« (Glavan idr. 1986).

Zborni jezik: »najvišja oblika knjižnega jezika, ki upošteva jezikovno normo«, uporablja se v javnem okolju in je pisan in govoren; knjižni pogovorni jezik: »različica knjižnega jezika, pri kateri sporočevalec ne upošteva popolnoma jezikovnih pravil«, uporablja se v nejavnem okolju in je samo govoren (Gomboc 2001).

Poseben status pomembnosti ima knjižni jezik povsod, saj je že shema socialnih zvrsti narejena z vidika knjižnega jezika. Neposredno pa je poudarjena v šestih

17 Po letu 1918 je prišlo do poskusa iztreljenja nemške interference iz vsakdanjega jezika, ki je kljub vsem stopnjam purizma tedaj še zmeraj živila tako v urbanem kakor predvsem v ruralnem okolju. Poseg se je do določene mere posrečil, posebej dokler ga je spremljal identitetni naboj slovenske jezikovne in s tem narodne emancipacije (Pogorelec 2003: 206).

učbenikih od obravnavanih devetih: (pričakovano) v Bajec idr. 1956, v štirih učbenikih iz strukturalističnega obdobja (Remic Jager 1976; Glavan idr. 1986; Dular idr. 1991; Toporišič 1994), najbolj očitno pa v učbeniku tretjega obdobja (Gomboc 2001). Navajam primere:

Knjižni jezik se ne sklada z nobenim narečjem, ne preteklim ne današnjim, vendar je kljub temu živ organizem – višja, prečiščena stopnja ljudskega jezika (Remic Jager 1976: 18).

Posebnosti zlasti nižjih oblik pogovornega jezika so izrazi, ki so bili prevzeti pretežno v govorjene zvrsti (isti izrazi so seveda znani tudi v narečjih). Ti izrazi po večini niso bili sprejeti v besedni zaklad knjižnega (zbornega) jezika. Na primer: *brigati se, posel, važnost, komad, magari ...* namesto zbornega *skrbeti, opravilo, delo, kupčija, pomen, ravno ...* Uporabljajo se v zasebnem okolju (družina, manjše družbe znancev in prijateljev, tudi poklicne skupine). Sicer veljajo taki izrazi za neestetske (Dular idr. 1991: 26).

Vsi Slovenci ne znajo svojega knjižnega jezika enako dobro. Vsi ga razumejo, če ga poslušajo ali berejo, mnogi pa ga slabo govorijo in pišejo. Razvit knjižni jezik je pogoj za gospodarski in kulturni napredek vsakega naroda, zato je nadvse pomembno, da ga čim bolj obvladamo. Tako se bomo Slovenci od Lendave do Pirana, od Jesenic do Črnomlja laže in bolje razumeli, pa tudi natančneje in lepše govorili in pisali (Glavan idr. 1986: 23–24).

Knjižni jezik je najvišja in najbolj uzaveščena zvrst slovenskega jezika (Toporišič 1994: 48).

V govorni različici knjižnega jezika gre za kršitev jezikovne norme, saj je ta oblika jezika posledica nepopolne rabe strogih jezikovnih slovničnih, pravopisnih in pravorečnih pravil (Gomboc 2001: 30).

4 DOJEMANJE JEZIKOVNIH ZVRSTI MED GOVORCI SLOVENŠČINE

Odgovor na vprašanje, kako slovenščino oz. njeno razslojenost dojemajo govorniki slovenskega jezika, sem iskala s pomočjo ankete. Glede na čas šolanja sem anketirance razdelila na tri generacije, in sicer starejšo, srednjo in mlajšo:

- Za najstarejšo sem opredelila tisto, ki je v srednjo šolo hodila takrat, ko teorija jezikovnih zvrsti v šolske učbenike še ni bila uvedena, zato sem predvidevala, da o njej niso slišali še ničesar. To so tisti, ki so rojeni pred letom 1949.
- Srednja generacija po moji definiciji zajema tiste, ki so srednjo šolo obiskovali takrat, ko so bili Toporišičevi učbeniki *Slovenski knjižni jezik* 1–4 uradno v veljavi (1965–1998). Ti so letnik rojstva od 1950 do 1982.

- Mlajša generacija pa je po tej opredelitvi tista, ki je v srednji šoli imela na voljo tudi druge učbenike (1999–2011), prenovljeni šolski sistem ter zato domnevno drugače dojema zvrsti kot predhodne generacije. V to generacijo spadajo govorniki, rojeni med 1983 in 1996.

Pripadnike vsake generacije sem razdelila še glede na vrsto srednje šole, ki so jo obiskovali: gimnazijo in srednjo poklicno šolo. Zaradi različne zahtevnosti in poudarkov šolanja med gimnazijo in srednjo poklicno šolo (gimnazije veljajo za zahtevnejše in naj bi bolj spodbujale razvijanje sporazumevalne zmožnosti) sem v odgovorih ene in druge skupine predvidevala razlike. Ker pa se je izkazalo, da zaradi majhnega števila anketirancev delitev ni relevantna oz. se niso pokazale nobene posebne razlike, to delitev tukaj izpuščam.

Analizirala sem 49 prejetih anket. Največ anketirancev je bilo v mlajši generaciji – 25 (13 moških, 12 žensk). Iz srednje generacije je anketo izpolnilo 14 anketirancev (5 moških, 9 žensk), iz starejše pa 10 (3 moški, 7 žensk).

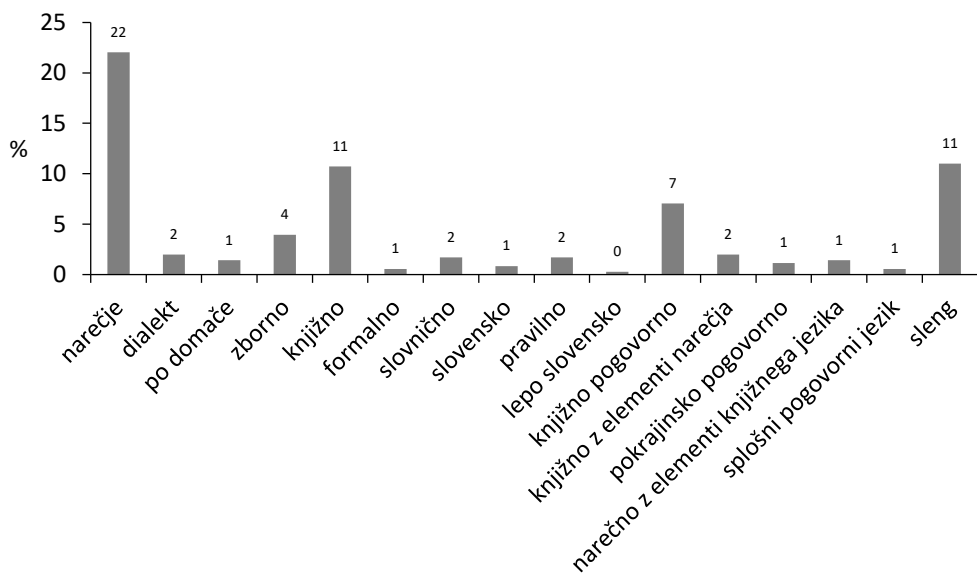
Na zavzetost pri izpolnjevanju anket je precej vplivala težavnost vprašalnika. Ker je bil sestavljen za vse tri generacije, njihovo šolanje pa se je navsezadnje precej razlikovalo, določene generacije (zlasti starejša in mlajša) niso razumele nekaterih vprašanj oz. niso vedele, kaj odgovoriti, in so anketo označile za zahtevno. Za večino je delovala kot šolski test, ki ga morajo pravilno rešiti, saj sem iz odzivov izvedela, da so nekateri rešitve preverjali v pravopisu in učbenikih, skoraj vse pa je zanimalo, »kaj pravzaprav so te socialne zvrsti in kaj bi morali tam napisati«, pri čemer so bili nad mojo razlago zelo presenečeni.

Kljub domnevi, da tudi strukturalizem določa normo knjižnega jezika na podlagi ideologije o lepem in čistem slovenskem jeziku (Stabej 2010a), je dojemanje zvrsti pri govornikih precej bolj prožno. Anketa je pokazala, da bi anketiranci ne glede na starost in to, ali so se o socialnih zvrsteh v šoli učili ali ne, v različnih situacijah uporabili različne zvrsti – ali pa imajo v zvezi s tem vsaj določena pričakovanja. Knjižni jezik ima izrazito prednost le pri zapisanih besedilih (samoumevnost knjižnega jezika v pisnem prenosniku se pri mlajših zmanjšuje) in v okolju, kjer je po mnenju anketirancev knjižni jezik pričakovani in zahtevan (npr. šolsko okolje). V široki rabi so tudi nekatera poimenovanja jezikovnih zvrsti, kakor jih predvideva teorija socialnih zvrsti: narečje, knjižno, sleng in knjižno pogovorno. Govorniki vseh generacij se načeloma zavedajo, da so različne zvrsti primerne za uporabo v različnih okoliščinah, v praksi pa med generacijami prihaja do opaznih razlik.

4.1 Zavedanje zvrstnosti v konkretnih govornih položajih

Po samooceni lastnega govora je spraševalo sledeče vprašanje: *Kako govorite doma oz. s svojimi najbližjimi? Če govorite v narečju, napišite, v katerem.* Pokazalo je, da se proti starejši generaciji povečuje ocena o deležu knjižnosti v domačem okolju. Najmlajša generacija ocenjuje, da doma govorijo v svojem narečju, srednja poleg narečja omenja tudi pogovorni jezik, najstarejša pa svojo govornico v domačem okolju označuje kot jezik, ki je blizu knjižnemu. Visoko stopnjo ocenjene knjižnosti v starejši generaciji lahko povežemo s težnjo učnih načrtov in slovnice iz tradicionalističnega obdobja, ki spodbujajo k uporabi knjižnega jezika tudi v domačem okolju. Pogovorni jezik srednje generacije (sklepamo, da je mišljen jezik, ki je knjižnemu bliže kot narečni) je lahko rezultat jezikovnega prilagajanja zaradi migracij, eden od vzrokov, da mlajša generacija v domačem okolju uporablja narečje, pa zna biti tudi ugled, ki ga je v tem času pridobil narečni govor (prim. odgovore k vprašanju 4).

Odgovori na tretje in četrto vprašanje so potrdili zavedanje govornih položajev in primernost uporabe različnih zvrsti v njih. Govorci bi v različnih situacijah uporabili različne zvrsti ali pa vsaj pričakujejo, da se v določenih govornih položajih uporabi določene zvrsti. Tretje vprašanje je bilo zastavljeno tako, da je za vsak navedeni govorni položaj predvidevalo zvrst, kot je določena s teorijo socialnih zvrsti: *Napišite, kako po vašem mnenju običajno govorijo ljudje v naslednjih situacijah: a) žena s Štajerske, ko govori s svojo sosedo; b) televizijska napovedovalka, ki bere novice; c) politik na novinarski konferenci; d) Koprčan, ki sprašuje za pojasnilo prodajalko v Ljubljani; e) dva Ljubljancana na kavi v kavarni; f) dijaki, ki se pogovarjajo o testu iz biologije.* Odgovori se večinoma ujemajo s tistimi, ki jih predlaga teorija socialnih zvrsti, vendar govorci pogosto uporabljajo opisne izraze in ne (uveljavljenih) terminov (prim. Grafikon 1). Tako napovedovalki v 88 % pripisujejo, da govori knjižno (z izrazi, ki to pomenijo: zborna, formalno, slovnično, pravilno, slovensko) in knjižno pogovorno (10 %), prav tako politiku (knjižno: 51 %, knjižno pogovorno ali pogovorno: 33 %, omenjena sta tudi žargon in knjižno z narečnimi značilnostmi). Izstopa pogosto pripisovanje uporabe narečja – anketiranci menijo, da ga uporabljajo žena s Štajerske (98 %), govorca iz Ljubljane (73 %), Koprčan v Ljubljani (55 %) in dijaki (22 %), ki jim je sicer najpogosteje pripisan sleng (61 %). Največja pestrost izrazov se pojavi pri Koprčanu; poleg narečja mu pripisujejo, da govori pokrajinsko pogovorno (22 %), pojavljajo pa se tudi oznake knjižno pogovorno, ljubljansko, knjižno, brez narečja in splošno pogovorno. Pri Ljubljancanih se poleg narečja omenjajo tudi sleng, pogovorno, knjižno in žargon, pri dijakih pa še žargon, pogovorno in knjižno s slengom.



Grafikon 1: Uporabljeni izrazi in njihova pogostost pri odgovorih na tretje vprašanje

Odgovori na četrto vprašanje (*Ali ste mnenja, da je katera izmed oblik jezika,¹⁸ ki ste jih navedli pri prejšnjem vprašanju, boljša, lepša, pravilnejša in/ali pomembnejša od drugih? Zakaj?*) so kljub nerazumljivosti vprašanja (anketiranci so ga označili za zelo zahtevnega) in zaprti strukturi pokazali, da se govorniki zavedajo primernosti uporabe zvrsti glede na okoliščine. Dobra polovica (57 %) iz vseh generacij jih je namreč napisala, da je »vsaka oblika primerna glede na okoliščine«, kljub temu da vprašanje ni ponujalo prostora za takšen odgovor. Preostali odgovori kažejo, da knjižnega jezika anketiranci prvenstveno ne dojemajo kot najpomembnejšega (tako meni le 20 % anketirancev, več iz srednje in starejše generacije), ampak kvečjemu kot najbolj »pravilnega« (36 %). Status »lepšega« je v odgovorih prevzelo narečje (33 %).

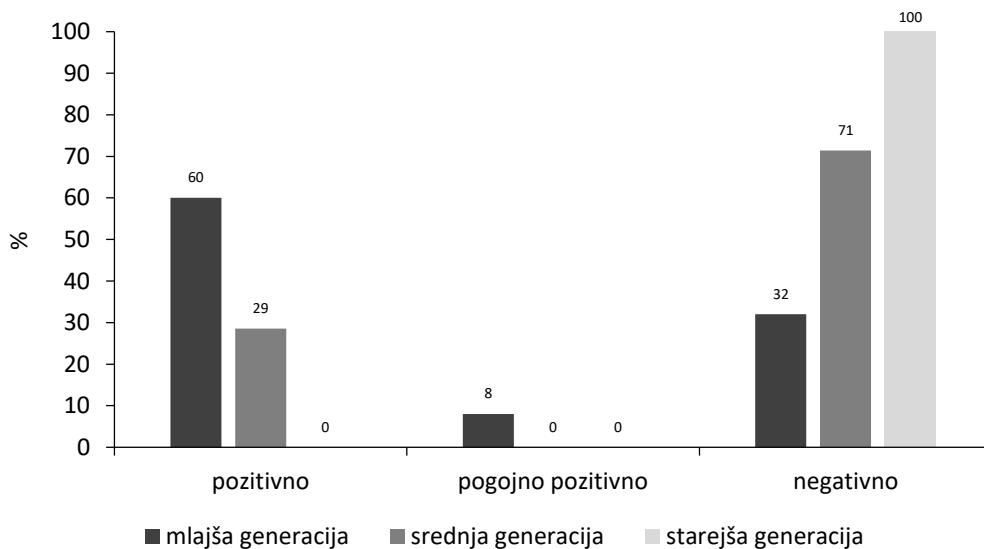
Knjižni jezik ima prednost pri zapisanih besedilih in v okolju, kjer je knjižni jezik po mnenju anketirancev pričakovani in zahtevan (npr. šolsko okolje). Ko otrok v šolskem okolju uporabi v nevtralnem kontekstu zaznamovano besedo, bi situacijo dobrih 80 % anketirancev rešilo tako, da bi ga usmerili v uporabo nevtralnega knjižnega jezika (11. vprašanje: *Predstavljajte si, da ste učitelj/ica v osnovni šoli. Med poukom [...] se z učenci pogovarjate, kako za živali skrbijo pri njih doma. Nek otrok reče: »Naš pes je crknil.« Ali bi ga popravili?*).

18 V anketi, razen pri zadnjem vprašanju, namenoma nismo uporabili termina zvrsti, da smo se izognili napeljevanju na odgovore. Namesto tega smo uporabili izraz »oblike jezika«.

Knjižni jezik govorcei večinoma pričakujejo tudi za zapisani jezik, tudi če je besedilo neformalnega in zasebnega značaja in objavljeno na spletu. V narečju in slengu napisan odstavek z bloga dijakinje je pokazal, da se toleranca uporabe neknjižnih zvrsti v pisnem prenosniku proti starejši generaciji zelo zmanjša (prim. Grafikon 2). Medtem ko je večina mladih besedilo označila za sprejemljivo glede na okoliščine, ga je starejša generacija in večina srednje označila kot popolnoma neprimerne. Argumentacija primernosti oz. neprimernosti besedila je odvisna od tega, katere okoliščine govorec šteje kot relevantne za primernost (prenosnik, mesto objave, starost pisca, vrsta besedila). Mlajša generacija tako upošteva starost piscev, mesto objave, vrsto besedila in manj prenosnik, starejša pa daje velik poudarek pisnemu prenosniku, na katerega so vezana določena jezikovna pravila.

Upam, da se zavedaš, da si moj najljubši stric, pa jih mam kr velik! No, js vem, da sem tvoja najljubša nečakinja, hehe :) Že odkar sem bla mala, si se mi zdel kul, sploh zato, ker zgledaš kot Tom Cruise... :P No, pa s šalo na stran. Nikol, ko sem te kej rabla, nisi odklonil moje prošnje. Nikol nisi reku 'ne' al pa 'ne morem', 'nimam časa'... Pa zmer si mi hotu pomagat oziroma mi še zmer hočeš pomagat, kar se tiče mojih sanj z musko. Se spomneš, kake načrte sma nardila na tisti kavici v Jesenicah? :) Da poznaš enga, ki cd-je pakira... Pa, ko sma sfalila (natančneje, ko sm js sfalila) Radovljico, šla namesto tja, v Jesenice in po tistem groznem vremenu nazaj v Radovljico. Še enkrat sori! :)

(vir: <http://lanafingerprints.blogspot.com/>)



Grafikon 2: Ocenjevanje primernosti jezika spletnega bloga glede na generacijo

4.2 Uporaba terminov/izrazov za socialne zvrsti med govorce

Teorija socialnih zvrsti ponuja obilico terminov, vendar jih je med anketiranci v stalni uporabi samo nekaj, in ti so v vseh generacijah več ali manj enaki. Uporabljeni izrazi in njihova pogostost v odgovorih na tretje vprašanje so prikazani v Grafikonu 1. Govorci za govorne položaje, ki jih predvideva teorija socialnih zvrsti, v največ primerih predvidevajo uporabo narečja in ta termin tudi uporabljajo (22 % vseh odgovorov), sledita izraza knjižno in sleng (oba 11 %), slednji v vseh generacijah, tudi v starejši. Pogosteje je v uporabi tudi izraz knjižno pogovorno (7 %). V vseh generacijah, predvsem pa v srednji in starejši, je v rabi tudi nabor opisnih izrazov za jezik, ki je blizu knjižnemu in knjižnemu pogovornemu (formalno, slovnično, slovensko, pravilno, lepo slovensko) ter sopomenke narečju (dialekt ali po domače), vendar govorimo o zelo majhnih odstotkih (manj kot 4 %). Drugih izrazov govorci bodisi sploh ne uporabljajo bodisi jih uporabljajo samo izjemoma (mestne govorce, pokrajinski pogovorni jezik), spet drugi so odvisni od interpretacije vsakega posameznika (pogovorni jezik, splošni pogovorni jezik).

Odgovori na vprašanje 13 (*Ali ste se pri pouku slovenščine učili o socialnih zvrsteh slovenskega jezika? Kaj so to? Naštejte tiste, ki se jih spomnite.*) potrjujejo kritike nekaterih jezikoslovcev, da je poimenovanje socialne zvrsti neustrezno oz. tudi zavajajoče (prim. Kržišnik 1998; Skubic 2005 idr.). Anketiranci mlajše in srednje generacije, ki so se o teoriji socialnih zvrsti učili v času šolanja (57 % srednje generacije se tega sicer ne spominja), so pod ta termin večinoma uvrstili interesne govorce (sleng, žargon) in izraza prvenstveno niso povezali z delitvijo knjižno – neknjižno. Prvi pomen besede socialen pri govorcih ni »družben v najširšem pomenu besede«, kot ga razlaga Toporišič (1991: 423), ampak »nanašajoč se na gmotni položaj, mesto v družbi« s konotacijo zaznamovanega, posebnega, nevečinskega.

4.3 Izkušnje z govorom v času šolanja anketirancev

Odgovori na vprašanje 9 (*Kako so učitelji od vas pričakovali, da boste govorili npr. pri ustnem spraševanju, pri govornih nastopih? So kdaj popravljali ali komentirali vaš jezik?*) izkazujejo osebne izkušnje, da so anketirance učitelji popravljali, vendar je to glede na odgovore potekalo brez prisile oz. v okviru usvajanja knjižnega jezika. O uporabi svojega jezika (narečja) v šoli večina ni izpostavila nobene posebne izkušnje (vprašanje 10: *Imate kakšno pozitivno/negativno izkušnjo glede uporabe svojega jezika v šoli? Opišite jo.*). Pozitivne izkušnje ima 19 % vseh anketiranih. Nanašajo se na občudovanje in primerjanje različnih narečij med sabo, odkrivanje razlik, smeh na račun različnih govoric, pojavijo pa se tudi pozitivni komentarji o znanju knjižnega jezika, ki so ga anketiranci preko šolanja pridobili in v določeni situaciji

uvideli, da ga obvladajo. 8 % vseh anketirancev je navedlo slabo izkušnjo, ki izhaja iz napetosti med govorčevo (največkrat narečno) govorico in težnjo po izražanju v knjižnem jeziku.

5 SKLEP

Na podlagi raziskave lahko potrdimo, da je koncept zvrstnosti pri anketiranih govorcih prisoten ne glede na starost in čas šolanja. Zavedanja, da se v različnih situacijah uporablja različne zvrsti jezika, tako ne moremo pripisati samo uveljavljanju strukturalističnih pogledov oz. teoriji zvrstnosti, saj bi različne zvrsti uporabili tudi tisti, ki se o teoriji zvrstnosti niso nikdar učili. Anketa je hipotezo, da govorci jezik še vedno presojujejo bolj s stališča tradicionalističnega jezikovnega prepričanja, »kaj je prav« (tj. s stališča knjižnega jezika), kot pa s stališča teorije zvrstnosti, »kaj je primernejše«, ovrgla.

VIRI IN LITERATURA

Literatura

- Barbarič, Nada, 1996: Pouk slovenskega jezika v srednji šoli – stanje, problemi in perspektiva. *Nova revija – Ampak: mesečnik za kulturo* 15/169. 13–14.
- Bitenc, Maja, 2016: *Z jezikom na poti med Idrijskim in Ljubljano*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Dular, Janez, 1971: Nova teoretična izhodišča. Dr. Jože Toporišič: Slovenski knjižni jezik – 4. Delo, 21. 8. 1971. 18.
- Gruden, Ana, 2013: *Pojmovanje socialne zvrstnosti v slovenskem prostoru s poudarkom na šolstvu: Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kržišnik, Erika, 1998: Socialna zvrstnost in frazeologija. V: Erika Kržišnik (ur.): *34. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti. 53–69.
- Nećak Lük, Albina, 1997: Jezikovna identiteta in jezikovno načrtovanje pri Slovencih. V: Dušan Nećak (ur.): *Avstrija, Jugoslavija, Slovenija: Slovenska narodna identiteta skozi čas: Lipica, 29. maj–1. junij 1996 – Österreich, Jugoslawien, Slowenien: Die Slowenische nationale Identität im Wandel: Lipica, 29. Mai–1. Juni 1996*. Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete. 117–132.
- –, 1998: Jezikovno načrtovanje in jezikovna politika pri Slovencih med 1945 in 1995. V: Ada Vidovič Muha (ur.): *Slovenski jezik*. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej. [49]–72.
- Pogorelec, Breda, 2003: Slovenski knjižni jezik – norma in življenje. V: Ada Vidovič Muha (ur.): *Slovenski knjižni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje: ob 450-letnici izida prve slovenske knjige*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete (Obdobja 20). 203–208.

- –, 2011: Ustalitev pisne in knjižne norme slovenskega knjižnega jezika v 19. stoletju. V: Kozma Ahačič (ur.): *Zgodovina slovenskega knjižnega jezika. Jezikoslovni spisi I*. Ljubljana: založba ZRC, ZRC SAZU – Znanstvena založba Filozofske fakultete. 395–397.
- Skubic, Andrej E., 2005: *Obrazi jezika*. Ljubljana: Študentska založba.
- Smole, Vera, 2004: Nekaj resnic in zmot o narečjih v Sloveniji danes. V: Erika Kržišnik (ur.): *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem. Členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete (Obdobja 22). 321–330.
- Stabej, Marko, 2010a: *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- –, 2010b: Slovnica in ideologija. V: Irena Novak Popov (ur.): *Vloge središča: konvergenca regij in kultur. Slovenski slavistični kongres, Ljubljana, 30. 9.–2. 10. 2010*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 45–56.
- Toporišič, Jože, 1991: *Družbenost slovenskega jezika*. Ljubljana: DZS.
- –, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- Trobevšek, Marko, 2009: Pouk materinščine in jezikoslovje. V: Marko Stabej (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 28). 379–384.
- Vidovič Muha, Ada, 1994: Strukturalistične prvine v slovenskem jezikoslovju prve polovice dvajsetega stoletja (s poudarkom na Voduškovi razpravi iz leta 1932). V: Marko Juvan, Tomaž Sajovic (ur.): *Individualni in generacijski ustvarjalni ritmi v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi: ob 10-letnici smrti Marje Boršnikove: Mednarodni simpozij v Ljubljani od 24. do 26. junija 1992 pod vodstvom Toneta Pretnarja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 103–114.
- –, 1996: Razvojne prvine normativnosti slovenskega knjižnega jezika. V: Ada Vidovič Muha (ur.): *Jezik in čas*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 15–40.
- Vogel, Jerica, 2003: Izhodišča sodobnega pouka slovenskega jezika v gimnaziji in novosti pri maturitetnem izpitu. V: Boža Krakar Vogel (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju: Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko – Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 19–35.

Viri

- Bajec, Anton, Rudi Kolarič, Mirko Rupel in Jakob Šolar, 1956: *Slovenska slovnica*. Ljubljana: DZS.
- Bibič, Jožica, Janez Dular, Vena Kušljan, Alenka Okorn, Zinka Zorko, Ivo Zrimšek, Janko Čar, Rafka Kirn in Vera Mrdavšič, 1979: *Slovenski jezik in stilistika (srednje usmerjeno izobraževanje)*. Ljubljana: Univerzum.
- Debeljak, Dragica in Jožica Jožef Beg, 2004: *Slovenski jezik: učbenik za slovenščino v 1. in 2. letniku nižjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.
- Dular, Janez, Rafka Kirn, Marija Kolar, Breda Pogorelec, Ivo Zrimšek in Tine Logar, 1991: *Slovenski jezik I*. Maribor: Obzorja.
- Gimnazija – gradivo, 1962: *Gimnazija – gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta*. Ljubljana. (Izdal Zavod za napredek šolstva LRS. Samo za interno uporabo.)
- Gimnazija – gradivo, 1964: *Gimnazija – gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta*. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS.

- Gimnazija – predmetnik, 1975: *Gimnazija – predmetnik in učni načrti*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Glavan, Mihael, Vera Gregorač in Marija Kolar, 1986: *Slovenski jezik in književnost. Učbenik za 1. in 2. letnik skrajšanih programov*. Maribor: Obzorja.
- Gomboc, Mateja, 2001: *Besede 1. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku triletnih poklicnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Križaj Ortar, Martina, Marja Bešter, Mojca Poznanovič, Mojca Bavdek in Marija Končina, 1999: *Na pragu besedila 1. Učbenik za 1. letnik gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Rokus.
- Predmetni izpitni katalog, 1993: *Predmetni izpitni katalog za maturo: Slovenski jezik in književnost*. Ljubljana: Republiški izpitni center.
- Programi i metodska uputstva, 1936: *Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*. Beograd: Državne štamparije Kraljevine Jugoslavije.
- Remic Jager, Vera, 1976: *Slovenski jezik za poklicne, tehniške in druge šole za gospodarstvo ter družbene službe*. Maribor: Obzorja.
- Slovenščina: Predmetni katalog, 1998: *Slovenščina: Predmetni katalog – učni načrt. Gimnazija*. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2005/programi/gimnazija/gimnazija/3sloven.htm> (dostop 28. 9. 2020)
- Tomšič, Janez, 1955: Šolanje učiteljev po osvoboditvi. V: Milan Vrtačnik, Andrej Šavli (ur.): *Zbornik dokumentiranega gradiva o reformi obvezne šole 1955. 1.* Ljubljana: DZS. 133–140.
- Toporišič, Jože, 1965: *Slovenski knjižni jezik 1*. Maribor: Obzorja.
- –, 1966: *Slovenski knjižni jezik 2*. Maribor: Obzorja.
- –, 1967: *Slovenski knjižni jezik 3*. Maribor: Obzorja.
- –, 1970: *Slovenski knjižni jezik 4*. Maribor: Obzorja.
- –, 1994: *Slovenski jezik in sporočanje 1*. Maribor: Obzorja.
- Učni načrt, 1948: *Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk*. Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LR Slovenije.
- Učni načrt, 1950: *Učni načrt za I. in II. razred gimnazije*. Ljubljana: DZS.
- Učni načrt, 1951a: *Učni načrt za štirirazredno nižjo gimnazijo*. Ljubljana: DZS
- Učni načrt, 1951b: *Učni načrt za delavske gimnazije*. Ljubljana: DZS.
- Učni načrt, 1954: *Učni načrt za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol*. Ljubljana: DZS. (Izdal Svet za prosveto in kulturo LRS.)
- Učni načrt, 1955: *Učni načrt za višje razrede gimnazij in klasičnih gimnazij. Začasni pravilnik o maturi*. Ljubljana: DZS. (Izdal Svet za prosveto in kulturo LRS.)

Maja Bitenc

Med realnostjo in samooceno jezikovne rabe

Povzetek

Prispevek proučuje razmerje med dejanskim govornim obnašanjem in samoocenami jezikovne rabe. Prinaša pregled relevantnih raziskav in spoznanj, obenem pa vprašanje obravnava v luči študije primerov petih geografsko mobilnih informantov. Metodološko se prepletata kvantitativna analiza variantnosti govora ter kvalitativna analiza podatkov iz poglobljenih sociolingvističnih intervjujev in etnografske študije govornega obnašanja preko opazovanja z udeležbo. Osredotoča se na (ne)skladnost dejanske jezikovne rabe informantov z njihovo samooceno jezikovne variantnosti ter na (meta)jezikovno analizo relevantnih tem iz intervjujev.

Ključne besede: govorjena slovenščina, variantnostna analiza, samoocena jezikovne rabe, sociolingvistični intervju, geografsko mobilni informanti

Abstract

The article investigates the relationship between actual speech behaviour and self-assessment of language use. It brings an overview of relevant research and findings as well as dealing with the question in the light of a case study of five geographically mobile informants, in which, methodologically, a quantitative analysis of the informants' language variation is combined with qualitative data from in-depth sociolinguistic interviews and an ethnographic study of speech behaviour through participant observation. The article focuses on the (in)congruence of the informants' actual language use with their self-assessment of language variation, and on a (meta)language analysis of relevant topics from the interviews.

Key words: spoken Slovenian, variation analysis, self-assessment of language use, sociolinguistic interview, geographically mobile informants

1 UVOD

V slovenskem jezikoslovju so pogoste sociolingvistične raziskave, kjer se kompetenca in raba določenega jezika ali jezikovne zvrsti ter jezikovna stališča proučujejo na podlagi samoocen anketirancev (navedene so v nadaljevanju, podroben pregled je v Bitenc 2016: 134–143), pri čemer se zastavlja vprašanje, v kolikšni meri so te samoocene zanesljive in v kolikšni meri ustrezajo dejanskemu govoru obnašanju.

V prispevku najprej predstavimo relevantna spoznanja in raziskave, izpostavimo terminološke dileme, potem pa se vprašanja o razmerju med realnostjo in samooceno jezikovne rabe lotevamo v luči študije primerov, pri kateri se metodološko prepletata kvantitativna analiza variantnosti govora ter kvalitativna analiza podatkov iz poglobljenih sociolingvističnih intervjujev in etnografske študije govornega obnašanja preko opazovanja z udeležbo.¹

Razprava je nastala na podlagi doktorske raziskave *Variantnost govorjene slovenščine pri geografsko mobilnih osebah* (Bitenc 2016a oz. Bitenc 2016b),² v kateri smo obravnavali variantnost govorjenega jezika in družbeni pomen jezikovnih izbir pri petih geografsko mobilnih informantih, ki se dnevno ali tedensko vozijo z Idrijskega v Ljubljano v šolo oz. službo. V prispevku na podlagi variantnostne študije na kratko opišemo njihovo dejansko govorno produkcijo, pri analizi kvalitativnih podatkov iz poglobljenih sociolingvističnih intervjujev pa najprej obravnavamo (ne)skladnost samoocene z ugotovitvami v analizi, nato analiziramo odgovore informantov glede (ne)ozaveščenosti jezikovnega prilagajanja in jezikovnih značilnosti govora, nazadnje pa se posvetimo izrazju, ki ga informanti v intervjujih uporabljajo pri opisovanju jezikovne dinamike. V sklepu so podane ugotovitve in možnosti za nadaljnje tovrstne oz. sorodne raziskave.

2 RELEVANTNE RAZISKAVE IN SPOZNANJA

Samoocena jezikovne rabe je lahko bolj ali manj v skladu z dejansko jezikovno produkcijo. Govorci se pogosto ne zavedajo jezikovnih pojavov in značilnosti svojega govora ter jih niso sposobni opisati. Poleg tega lahko v samoocenah bolj ali manj zavestno precenijo (ali podcenijo) svojo rabo (ne)standardnih variant;

1 Samoocena jezikovne rabe lahko zajame tudi druge lastnosti komunikacijskih dejanj, od ocene posameznih jezikovnih sredstev, ustreznosti glede na diskurz in situacijo, ne nazadnje tudi izbiro jezikov, ne le varietet ipd. Tovrstnih samoocen in njihovega odnosa do realne prakse prispevek zaradi teoretskih in metodoloških omejitev ne obravnava.

2 Mentor red. prof. dr. Marko Stabej z Oddelka za slovenistiko, somentorica dr. Karmen Kenda-Jež z ZRC SAZU.

lahko torej trdijo, da uporabljajo standardne variante tudi v primerih, ko v resnici uporabijo nestandardne oz. obratno. Labov (1966) v New Yorku in Trudgill (1972) v Norwichu sta dokazala, da predvsem moški precenjujejo svojo rabo nestandardnih variant, kar kaže na težnjo k njihovi rabi, saj izražajo pripadnost lokalni skupnosti in predstavljajo znamenje moškosti, moči in neposrednosti, tudi t. i. skriti prestiž. Po drugi strani je Trudgill ugotovil, da v nasprotju z moškimi ženske precenjujejo svojo rabo standardnih oblik, ki so povezane s statusom in (odkritim) prestižem.

Anketiranci se v testni situaciji pogosto odločajo za odgovore, za katere mislijo, da so pravilni, ne za take, ki bi opisali njihovo dejansko rabo, na odgovore pa lahko vplivata tudi vrstni red vprašanj in počutje oz. naravnost pri izpolnjevanju ankete, npr. dolgočasje ali utrujenost (Schilling 2013: 77–78). Pri interpretaciji rezultatov je treba vedno upoštevati, da gre za neposredne metode raziskovanja, pri katerih se ne odražajo prikrita, temveč odkrita stališča, vrednote in prestiž, ki jih imajo govorci ozaveščene in jih v tovrstnih raziskavah izrazijo. Različne stopnje zavedanja (ang. *awareness*), zavesti (ang. *consciousness*) oz. izrazitosti (ang. *salience*)³ govornega obnašanja pri posameznikih in skupinah namreč povzročajo razlike med skritimi oz. prikritimi in odkritimi oz. razvidnimi normami, stališči, vrednotami in prestižem (Kristiansen in Jørgensen 2005: 292–293).

V okviru nemškega raziskovalnega projekta *Sprachverhalten in ländlichen Gemeinden* (Besch 1981, 1983; Niebaum in Macha 2014: 196–199; več o projektu tudi v Bitenc 2016b: 87–92), v katerem so analizirali govor vasi Erftstadt-Erp, so primerjavo med dejanskim govornim obnašanjem in samooceno poskušali pridobiti posredno vsaj za eno od varietet,⁴ in sicer varieteto v pogovoru s prijateljem. Po posnetih pogovorih so intervjuvance vprašali, kako so po lastnem mnenju govorili v pogovoru, nato pa pri sogovorniku preverili, ali se je način govora njegovega proučevanega prijatelja razlikoval od siceršnjega. Če je govorec pri testu odgovoril, da v pogovoru s prijateljki govori v narečju (nem. *Plattdeutsch*), in je njegov prijatelj potrdil, da je v posnetem pogovoru govoril »kot vedno«, so raziskovalci ugotovili, kaj ima govorec za narečje. Za subjektivne ocene govora

3 Izraz *salience* je opredeljen kot »lastnost jezikovnega elementa ali značilnosti, zaradi katere sta ta element ali značilnost perceptivno ali kognitivno izrazita« (Kerswill in Williams 2002: 81). Obstaja več meril za določanje stopnje izrazitosti določenega jezikovnega elementa; izrazite značilnosti določene varietete naj bi bile med prvimi, ki jih njeni govorci opustijo pri usvajanju druge varietete, oz. med prvimi, ki jih pri usvajanju določene varietete prevzamejo (Wilson 2010: 119–120).

4 Za rabo izraza varieteta v pomenu jezikovnega sistema smo se odločili za zapolnitev vrzeli v slovenskem jezikoslovju; obširnejša utemeljitev odločitve, tudi na podlagi uveljavljenosti izraza v drugih jezikih, je v Bitenc 2016b: 114–117. Pojem je dovolj splošen, da ga je mogoče uporabljati v vsaki sociolingvistični raziskavi in za opis raziskovanega govornega repertoarja, hkrati pa dovolj nevtralen, da je neodvisen od sodb (posebno kar se tiče družbene vrednosti in konotacij) in specifičnosti, ki jih prinašata izraza jezik ali dialekt oz. narečje (Berruto 2004: 189–190).

v pogovorih in razpravah z anketiranci se je večkrat izkazalo, da so v nasprotju z objektivnimi ugotovitvami (Klein 1983).⁵

V raziskavi vitalnosti maorskega jezika so zanesljivost in veljavnost različnih instrumentov za samooceno jezikovne zmožnosti testirali tako, da so govorci maorščine z informanti opravili strukturirani intervju in ocenili njihovo zmožnost poslušanja in govora na petstopenjski lestvici. Rezultati so se zadovoljivo ujemali: 15 od 20 sogovorcev je svojo zmožnost govora ocenilo enako kot opazovalci, ostali so se razlikovali za eno oceno. Pri poslušanju je bila v 12 primerih dodeljena enaka ocena, 7 jih je ocenilo svojo zmožnost poslušanja za eno točko, eden pa za dve točki više kot opazovalci (Spolsky 2004: 1090).

Mnoge sociolingvistične raziskave, ki so prinesle izvirne ugotovitve, so združevale več različnih raziskovalnih tehnik, npr. poglobljene intervjuje z obsežnimi raziskavami (Milroy 1980), intervjuje in dodatno usmerjeno izpraševanje (Fasold 1972), vodene poskuse o percepciji in intervjuje s podatki o govorni produkciji (Eckert 2000) ali etnografsko opazovanje z udeležbo in sociolingvistične intervjuje (Eckert 2000, Lou 2010 po Schilling 2013: 126).

3 RAZISKAVE JEZIKOVNE RABE IN JEZIKOVNIH STALIŠČ V SLOVENSKEM JEZIKOSLOVJU

V slovenski jezikovni skupnosti je bilo z anketnimi vprašalniki med številčno in regionalno zelo različnimi skupinami anketirancev opravljenih več raziskav samoocene jezikovne zmožnosti oz. rabe, pogosto v kombinaciji z raziskovanjem jezikovnih stališč. Vera Smole (2004) je izvedla anketo, katere namen je bil med študenti preverjati resnice in zmote o narečjih v Sloveniji v sodobnosti, Simona Pulko in Melita Zemljak Jontes (2009) sta analizirali rabo zemljepisnih varietet slovenskega jezika glede na stopnjo izobraževanja in različne govorne položaje v izobraževalnih ustanovah mariborskega govornega področja⁶ (prim. tudi druge

5 Tako je npr. med intervjujem kmet iz Erpa trdil, da je njegov sosed z njim govoril visoko nemščino, čeprav je že prva analiza pokazala, da je sosedova govorica vsebovala številne regionalizme in bi jo nedvoumno lahko opredelili kot regionalni pogovorni jezik. V drugem primeru pa poslušalec ni opazil razlike med čistim narečjem nekega kmeta in regionalnim pogovornim jezikom nekega v Erpu odraslega prodajalca, ki je bil močno pod vplivom standardnega jezika. Zanj je bilo oboje »narečje« in s tem »slaba nemščina«.

6 Med možnimi odgovori za opis govora v različnih okoliščinah so imeli npr. naslednje izbire: a) krajevni narečni govor (to je tako, kot govorijo sokrajani), b) nadnarečno obliko govora, ki je blizu krajevnemu narečnemu govoru (to je govor, ki vsebuje večinoma narečne besede in besede, ki jih uporabljajo npr. učitelji v šoli), c) nadnarečno obliko govora, ki vsebuje malo narečnih besed in več takih, ki jih uporabljajo na nacionalnem radiu ali televiziji, č) knjižno. Pri Lundbergu (2014) se anketiranci opredeljujejo, ali narečje dobro obvladajo in kaj govorijo običajno; med možnostmi izbire so bili pokrajinski pogovorni jezik (ang. *regional standard*), narečje (ang. *dialect*), knjižni pogovorni jezik (ang. *colloquial standard*).

sorodne študije istih avtoric oz. Zemljak Jontes in Pulko 2019), Simon Šuster (2009) je proučeval jezikovno negotovost na treh mariborskih srednjih šolah, Roman Rozina (1997) pa govorno zavest mladih v Šentvidu pri Stični in okolici. Več anketnih raziskav o samooceni je v skladu z metodološkimi pristopi perceptivne dialektologije v zadnjem desetletju opravil Grant H. Lundberg (npr. 2010, 2014).

Tovrstne študije kažejo na zanimive težnje, bi jih pa bilo smiselno dopolniti s perceptivnimi in variantnostnimi raziskavami, saj npr. podatek iz najobširnejše študije, v kateri je bilo analiziranih 1786 vprašalnikov (Lundberg 2014), da 46 % anketiranih Ljubljancev meni, da se njihovo narečje spreminja v smeri govora osrednje Slovenije, 36 % pa, da se spreminja v smeri pokrajinskega pogovornega jezika, ni zelo tehten, če nimamo nobenega podatka o tem, kaj si pravzaprav anketiranci pod posameznimi opredelitvami predstavljajo, in če posamezne varietete tudi v strokovni literaturi niso zadostno opredeljene in razmejene. Obenem na rezultate v več navedenih raziskavah lahko znatno vpliva, da so bili anketiranci študenti, večinoma slovenistike, večkrat pa odgovore o odnosu do posameznih narečij lahko relativiziramo glede na različne deleže govorcev iz različnih pokrajin.

Z drugačnim pristopom, namreč s poglobljenimi intervjuji, je samooceno jezikovne rabe, medzvrstna razmerja in s tem povezana socialnopsihološka vprašanja pri prebivalcih Bohinja proučevala Tatjana Dolžan (1987), Jožica Škofic (Guzej 1989 in Škofic-Guzej 1994) pa je pri raziskovanju problematike govorjenega jezika združevala analizo dejanske jezikovne rabe s podatki iz intervjujev z informanti. Pri analizi regionalne variantnosti se v drugem primeru zdi metodološko in teoretsko problematično iskanje »napak« in »napačne rabe« glede na »knjižni zborni jezik« (Škofic-Guzej 1994: 575–576), ki »ob znatnih razlikah v narečni podstavi še nič ne pove o načinu prilagajanja novim jezikovnim razmeram« (Kenda-Jež 2004: 271). Podatki iz intervjujev pa kažejo, da so v zavesti prekmurskih govork tri zvrsti slovenskega jezika, ki jih uporabljajo v različnih govornih položajih (narečje, pogovorni jezik in knjižni zborni jezik), v zavesti gorenjskih/mengeških govork pa le dve (domači govor/narečje in knjižni zborni jezik), saj zaradi podobnosti lastnega govora knjižnemu zbornemu oz. središčnemu pogovornemu jeziku ne čutijo potrebe, da bi se prilagajale drugače govorečemu sogovorniku.

Irina Makarova (2004) je jezikovno prilagajanje in variantnost analizirala na primeru sodobne ljubljansčine na podlagi več posnetkov v neformalnem javnem in zasebnem sporočanju (potopisnem predavanju in pogovoru – intervjuju), za potrditev in ponazoritev ugotovitev pa izvedla anketo med študenti slavistike. Pri vsakem govorcju je opisan samo govor v enem položaju, kar ne omogoča študije nara-ve in obsega variantnosti oz. primerjave govora posameznika glede na okoliščine.

Zemljak Jontes in Pulko (2011) sta na podlagi kratkih, branih oz. vnaprej pripravljenih govornih nastopov analizirali govorico mladostnikov v šoli, da bi ugotovili, ali je ta narečna ali nenarečna oz. ali se govorci različnih narečnih govornih področij izbranega vzorca med seboj sporazumevajo z rabo lastnega narečja ali pri tem prestopijo »h knjižni ali drugi normi« (Zemljak Jontes in Pulko 2011: 407). Pri tem se zastavlja vprašanje, ali lahko govorimo o normi, kadar ta ni izrecno postavljena, v zvezi s celotno raziskavo pa se zbuja pomisleki glede spontanosti in avtentičnosti proučevanega govora; manjkajo tudi podatki o stopnji in načinu (ne)prilagajanja teh govorcev v obravnavanih okoliščinah.⁷

4 TERMINOLOŠKE DILEME

Pri empiričnih raziskavah se večkrat kot problem kažejo (pomanjkljiva) opredelitev posameznih jezikovnih zvrsti, nedefinirane meje in neuzaveščenost razmerij med njimi ter iz tega izhajajoče dileme glede terminološkega poimenovanja posameznih jezikovnih varietet. Dejstvo je, da je jasne meje med tesno povezanimi (predvsem med vmesnimi) varietetami težko opredeliti (Lundberg 2010: 58), je pa vendarle pri vsaki študiji treba odgovoriti na vprašanja, kako govoriti o variantnosti/raznolikosti. (Kdaj) gre za različne jezikovne variante, varietete, zvrsti, kode, različice, različke, stile, registre? Kaj je narečje, kaj narečno obarvani govor, kaj mestna govorica, kaj pokrajinski, kaj splošni in kaj knjižni (pogovorni) jezik? Ali lahko variantnost kategoriziramo na ta način ter kako naj definiramo posamezne varietete in izraze same? Kako govoriti o slovenščini, ki je blizu knjižni? Kot o standardnem, knjižnem, nevtraln(ejš)em, splošn(ejš)em jeziku? Ob vprašanju opredelitve varietet so tu torej še dileme o njihovem poimenovanju ter razmerju med poimenovanjem in tem, kar si različni posamezniki predstavljajo pod posamezno oznako.

Na to problematiko opozarja več avtorjev omenjenih študij. Škofic (1991: 117–118) npr. razmišlja o vprašanju, ki se ji je porajalo »ves čas ukvarjanja s slovenskim pogovornim jezikom – in sicer, kdaj je na primer kak idiolekt že pogovorni jezik, to je, ni več narečje in še ni knjižni jezik in obratno – ni več knjižni jezik in še zdaleč tudi ni narečje. Ali za to zadoščajo že posamične interference, na primer iz knjižnega jezika, v narečju?« Na problematičnost poimenovanj za posamezne jezikovne zvrsti oz. varietete pri intervjujih opozarja Dolžan (1987: 9), ki piše, da pri spraševanju anketiranci strokovnih terminov niso razumeli in jih je zato morala razložiti oz. ilustrativno opisati; ob tem so povedali, kako jih poimenujejo oni. Tudi Rozina (1997: 30, 40, 72) izpostavlja težave in omejitve glede terminologije na področju jezikovne

⁷ Za podrobnejši opis raziskav in kritičnih pomislekov v zvezi z metodološkimi pristopi glej 7. poglavje v Bitenc 2016b.

zvrstnosti pri anketnem načinu zbiranja podatkov, predvsem glede izraza ljubljansčina. Kenda-Jež (2002: 66) pa izpostavlja odprto vprašanje »(načina) omejevanja veljavnosti zemljepisnega parametra – kje je mogoče postaviti empirično določljivo mejo med podeželskim (kmečkim) in mestnim (urbanim), med narečjem in ‚mestno govorico‘ (SP I 1990: 132) oz. ruralnim in urbanim narečjem; kolikšen del slovenskega ozemlja je tako še domena tradicionalne dialektologije«.

5 GOVORCI NA POTI MED IDRIJSKIM IN LJUBLJANO

5.1 Variantnostna študija govornega obnašanja

Raziskovalni korpus raziskave, v kateri smo proučevali variantnost govornega jezika pri petih osebah z Idrijskega, ki se dnevno ali tedensko vozijo v Ljubljano v šolo oz. službo, sestavlja izbor izsekov iz celotnega nabora posnetkov (skupno 46 ur, 56 minut in 9 sekund) celodnevne samosnemanja informantov v skupni dolžini 2 uri, 31 minut in 30 sekund; posnetki so bili pridobljeni med letoma 2009 in 2013. Pri izboru so bila upoštevana različna merila, predvsem sogovorniki in tema pogovora, pa tudi čas, kraj in formalnost situacije. Pri odraslih smo večino posnetkov razvrstili v štiri glavne domene,⁸ ki predstavljajo pogovore z lokalnimi bližnjimi, otroki, s sodelavci o vsakdanji oz. strokovni temi.⁹ Pri obeh dijakih smo lahko opredelili primerljivi domeni pogovorov z lokalnimi bližnjimi in učitelji, pri Uli¹⁰ še s sestanovalko in vrstniki od drugod, pri Janu pa s šolskimi vrstniki in vrstniki v glasbeni šoli.

Kot je razvidno s posnetkov¹¹ in iz etnografskega opazovanja z udeležbo, se izhodiščni idiolekti informantov razlikujejo, kar lahko pripišemo dejstvu, da njihovi starši izvirajo

8 Pri določanju domen se naslanjamo na teorijo domen jezikovne rabe, ki jo je na podlagi osnovnega Greenfieldovega modela za analizo diglosije razvil Joshua Fishman. Definirane so kot abstraktni konstrukti, ki jih določajo pripadajoči kraji, odnosi in teme; relevantne in odločilne so pri izbiri jezika oz. jezikovne varietete (Werlen 2004: 335). Na jezikovno rabo v posamezni domeni tako bistveno vplivajo posamezni odnosi in vloge znotraj skupnosti ter kraj pogovora, ki ima lahko velik vpliv na temo pogovora in odnos med sogovorniki (Fishman 1986: 443–444). Teorija se opira na podmeno, da je »izbira jezika v večjezičnih okoljih oz. zvrsti v enojezičnih okoljih povezana z enotami družbene organiziranosti, kakor so družina, prijatelji, sosedstvo, šola, cerkvena skupnost itd. [...] Poimenovali so jih kot domene/področja jezikovnega [govornega, op. M. B.] obnašanja, govorne domene. Jezikovno [Govorno, op. M. B.] obnašanje je po tej teoriji določeno z dokaj trdnim sistemom norm in družbeno kulturnih pričakovanj, ki jih udeleženci sporazumevanja upoštevajo v skladu s svojimi družbenimi vlogami« (Nečak Lük 1998: 79).

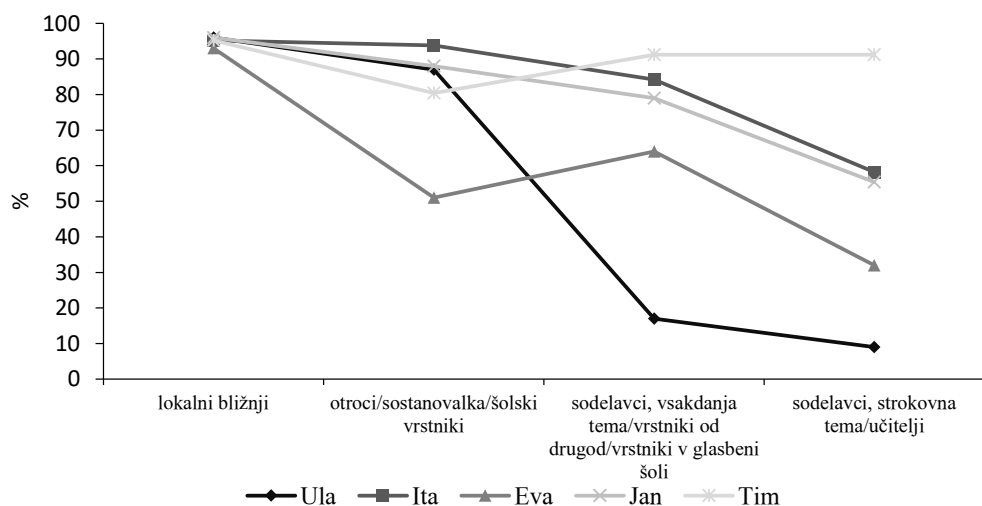
9 V dodatnih dveh domenah (lokalni neznanci in neznanci od drugod) so zaradi majhne količine posnetkov in pojavitev proučevanih variabel rezultati nezanesljivi in nereprezentativni.

10 Imena informantov so v kontekstu raziskave zaradi zagotavljanja anonimnosti in varovanja osebnih podatkov spremenjena.

11 Transkribcije izbranih izsekov in primeri posameznih variabel so na CD-ju v Bitenc 2016a; transkripcijska načela so opredeljena tudi v Bitenc 2016b: 182–184. Transkribcije so bile narejene z vnašalnim sistemom ZRCola (<http://zrcola.zrc-sazu.si>), ki ga je na Znanstvenoraziskovalnem centru SAZU v Ljubljani razvil Peter Weiss.

iz različnih krajev in da so tudi sami živeli v različnih krajih v idrijski regiji (od Kanomlje do Godoviča) – v različnih obdobjih življenja se jih je nekaj preselilo iz enega kraja v drugega. Pri Janu in Timu kljub selitvi iz Idrije v Godovič oz. Spodnjo Idrijo ne opažamo premikov proti črnovrškemu oz. spodnjeidrijskemu govoru, kar lahko pojasnimo tudi s posebnim statusom idrijskega govora kot govora regionalnega središča. Ula je med odraščanjem v Spodnji Kanomlji najverjetneje zaradi očetovega idrijskega porekla in stikov z drugimi Idrijčani kmalu usvojila in prevzela značilnosti idrijskega govora, Ita pa tudi po selitvi iz Spodnje Kanomlje v Idrijo v večji meri ohranja kanomeljski govor. Eva, katere starši izvirajo iz Žirov in okolice, je med socializacijo v širši skupnosti v Idriji, kjer so živeli, od žirovskega govora kmalu prešla k idrijskemu, tako da so pri njej danes prisotne le redke fonološke značilnosti govora njenih staršev. Pri Iti in Evi so tako opazne posamezne značilne kanomeljske oz. žirovske fonološke variante, pri Uli, Janu in Timu pa se pojavlja več značilnih refleksov idrijskega govora.

Čeprav je realna primerjava glede na domene zaradi različnega vsakdana in življenjske dinamike pri posameznih govornikih težavna, lahko na zelo poenostavljenem shematičnem prikazu (Grafikon 1) vidimo zgovorno primerjalno sliko različnosti v strategijah govornega obnašanja posameznih govorcev, ki sloni na opravljeni analizi petih fonoloških variabel, treh samoglasniških in dveh soglasniških – (o), (o:), (e:), (g) in (v).



Grafikon 1: Povprečni delež narečnih variant v govoru posameznih informantov glede na domeno

Izstopa distribucija pri Uli, ki kaže izrazito dvodelnost in dva ločena koda, ki ju uporablja pri lokalnih bližnjih in sostanovalki oz. pri bližnjih od drugod in učiteljih.

Posebna je tudi krivulja pri Evi, ki uporablja narečje pri govoru z lokalnimi bližnjimi in se postopoma, a v precejšnji meri premika proti standardu pri govoru z otroki in službenimi kolegi. Najbolj podobni so deleži narečnih variant v posameznih domenah pri Iti in Janu, ki ohranjata precejšen delež narečnih značilnosti v večini domen, standardu se nekoliko bolj (med 55 in 60 % narečnih variant) približata samo pri govoru s sodelavci o strokovni temi (Ita) oz. z učitelji (Jan). Tim izstopa z visokim deležem narečnih variant tudi pri pogovorih s sodelavci, torej govorci drugih varietet – ta delež (91 % pri pogovorih o vsakdanji in strokovni temi) je pri njem tako rekoč primerljiv z deležem pri lokalnih bližnjih (96 %).

Informante glede na različne strategije govornega obnašanja lahko opredelimo kot različne tipe oz. profile govorcev. S terminologijo iz nemškega raziskovalnega projekta (Niebaum in Macha 2014: 198) bi Ulo, ki ima dva izrazito različna koda oz. varieteti, označili za kodno preklapljevalko (ang. oz. nem. *Code-Switcher*); Tim, ki v vseh domenah ohranja visok delež narečnih variant, je narečni govorec (nem. *Dialektsprecher*); Ito, Evo in Jana pa bi uvrstili med kodne mešalce (ang. oz. nem. *Code-Mixer*), čeprav so med seboj zelo različni – Ita in Jan se z višjim deležem narečnih variant tudi v ljubljanskem okolju v pogovorih s sodelavci nekoliko približujeta tipu narečnega govorca. Pri jezikovnem prilagajanju prihaja tudi do vmesnih oz. medvarietetnih oblik, ki niso niti del standardnega jezika niti del narečja in ki jih lahko interpretiramo kot rezultat številnih strategij kodnega preklapljanja in kodnega mešanja: govorci uporabljajo elemente različnih varietet in tako kažejo na identifikacijo z več varietetami oz. njihovimi govorci hkrati.

5.2 Podatki iz sociolingvističnih intervjujev

Poglobljeni sociolingvistični intervjuji, ki smo jih opravili kot dopolnitev k variantnostni študiji, so se osredotočali predvsem na zaznavo in refleksijo lastnega govornega obnašanja informantov, njihovo osebno zgodovino, izkušnje z jezikovno rabo, jezikovna stališča ter povezavo med jezikom in identiteto.

Intervjuji so bili opravljeni po celodnevem snemanju, informanti so bili vnaprej seznanjeni z okvirnimi temami. Pogovori so bili sproščeni in sorazmerno osebni; seznama vprašanj v izogib občutku formalnosti situacije in z željo po čim večji pristnosti dialoga nisem imela pred sabo. Posnetki so večinoma dolgi od 30 do 45 minut, skupna dolžina posnetkov je 6 ur, 41 minut in 56 sekund. Transkribirani so bili vsi deli pogovorov, ki se nanašajo na teme, relevantne za raziskavo, potem pa za posamezna vprašanja relevantni deli oz. izjave razvrščeni po tematskih sklopih.¹²

12 Natančni podatki o transkripciji in analizi intervjujev so v Bitenc 2016b, transkripcije in navedki iz intervjujev po govorcih in temah pa v Bitenc 2016a.

5.3 Skladnost samoocene z ugotovitvami v analizi pri posameznih govorcih

Analiza (ne)skladnosti med samooceno govora posameznega informanta in ugotovitvami pri analizi posnetkov kaže, da se informanti različno natančno zavedajo značilnosti in variantnosti svojega govora.

Ula ocenjuje, da je njen govor doma *mešanica vsega*,¹³ analiza pa kaže, da se kakšna značilna kanomeljska oz. spodnejidrijska posebnost najde le izjemoma, več pa je idrijskih. Res ima od vseh informantov najbolj *ločene ljudi, s kom kako govori*, saj se njene varietete med seboj razlikujejo najbolj izrazito. Čeprav pravi, da s sostanovalkami govori *idrijsko*, je delež narečnih variant v tej domeni vendarle nekoliko nižji kot pri lokalnih bližnjih (87 % v primerjavi s 96 %); prav tako pri njeni *ljubljanščini oz. pravilni slovenščini* ostaja določen delež narečnih variant (17 % pri vrstnikih od drugod in 9 % pri učiteljih).

Ita meni, da se njen govor ni spremenil, pri analizi posnetkov pa vendarle opazimo nekatere odmike od njene izvirne kanomeljščine. Posebej se ti kažejo pri umično naglašenem *o* in novoakutiranem *o* v zadnjih besednih zlogih, pa tudi pri posameznih leksemih in oblikah. Kot je razvidno iz sledečega izseka, se Ita določenih sprememb lastnega govora ne zaveda: trdi, da uporablja kanomeljska *'yar* in *'dal* in nejeverno sprejme moje komentarje, da so na posnetkih *'yor* in *'dol*:

M: *ka 'ti 'ma:š pa . 'ti 'ma:š 'tud 'tu:*

I: *'yar 'dal*

M: *'ne:*

I: *.. ə . a sɥ 'ekla 'gor 'dol?*

M: *na pos'ne:tkih 'imaš*

I: *a 'ri:s?*

M: *'ful . s'ku:s*

I: (nejeverno) *'kok . 'gor 'dol?*

M: *'gor 'dol*

I: (preizkuša sama pri sebi) *sɥ š'la 'yor . sɥ š'la 'dol .. a 'ri:s za'nim-*

M: *na pos'ne:tkih i'ma:š 'ri:s*

I: *a 'ri:s al'kej . ja mə'yuoče se mi je pa tud'men že'ma: 'kej pər'kra:dɫ 'nuot*

Zaveda se, da včasih pri pogovoru s hčerkami in pri pogovoru z neznanimi ljudmi v službi prilagaja svoj govor, nima pa ozaveščenih prilagoditev pri pogovoru s sodelavci – te obstajajo, posebej pri akanju in v pogovorih o strokovni temi.

13 V besedilu so izjave informantov zapisane v poknjženi obliki v ležečem tisku. Pri navajanju relevantnih izsekov včasih združujem različne dele izjave ali dele različnih izjav (navadno ločeno s podpičjem). Pri navedbah so večkrat spremenjeni zaimki in glagolske oblike (iz prve v tretjo osebo), izpuščena so mašila. Daljše zaokrožene izjave so navedene v celoti, in sicer med narekovaji, prav tako pa v poknjženi obliki in ležečem tisku.

Eva ustrezno ugotavlja, da *čisto dialekta ne zabriše*, da z *ljudmi pa malčk pogleda, ko govori*. Velik poudarek glede prilagajanja v intervjuju pripisuje formalnosti in temi pogovora, ki se pri analizi njenih posnetkov (pri pogovorih s sodelavci) res izkaže za pomemben dejavnik: pri vsakdanji temi je delež narečnih variant glede na strokovno temo enkrat višji (64 oz. 32 %). Čeprav pravi, da pri govoru z otroki *manj pazi* kot pri govoru v službi, z njimi govori manj narečno obarvano kot s sodelavci o vsakdanji temi (51 oz. 64 % narečnih variant), drži pa, da na posnetkih v komunikaciji z otroki večkrat kaj razlaga oz. daje navodila, pri čemer, kot pravi, *avtomatično govori bolj pravilno, bolj premišljeno*. Glede tega je poveden odlomek, v katerem Eva otrokoma pripoveduje o lopovih: najprej pretežno v narečju, po otrokovi prekinitvi pa se nekoliko razburi in razlago ponovi z znatno več standardnimi variantami (v prvi izjavi npr. *paɣ'li:dat*, v drugi *pog'le:dat*, tako tudi *'lopowi – 'loповi*, *'ni:ki – 'ne:kaj*, *u'ri:dnu oɣ'leda – u're:dno og'leda*):

E: *'lopowou pa na 'mu:rš ljet paɣ'li:dat pa 'bu:lš de ix na 'vidiš 'lopowi pa 'niso 'ni:ki a 'wi:š 'kar bi b'lu u'ri:dnu oɣ'leda*

O1: *'ne, za'kaj ix na 'wides*

E: *[os. ime] pošluši 'me de jes 'ni:ki do 'konca po'wi:m 'kaj sɣ [r'ekla]*

O1: *[jes_sɣ p'rej] go'woru*

E: *'nje 'ti si 're:ku de bi 'šou pog'le:dat 'lopowe in 'jes_sɣ za'čē:la 'ti od na'zaj p'ra:vit de 'loповi pa 'niso 'ne:kaj 'kar bi b'lo u're:dno og'leda*

Jan se dobro zaveda svoje govorne variantnosti in nazorno opisuje njeno kompleksnost. Glede na delež narečnih variant pri pogovoru z učitelji v javnosti (52 %) je zelo natančna njegova ugotovitev, da je *res kdaj že na polovici* in da je *ful težko, da bi on čisto zamenjal*. Jan obenem ustrezno ocenjuje, da z vrstniki, s katerimi so si bližje (šolski vrstniki), govori drugače kot z vrstniki, s katerimi se manj družijo (vrstniki v glasbeni šoli): pri slednjih namreč glede na prve uporablja 9 % manj narečnih variant.

Tim trdi, da nikoli ne govori *prav pravilno slovensko*, kar lahko povežemo z visokim deležem narečnih variant v njegovem govoru v vseh okoliščinah. Ustrezna je tudi njegova ocena, da pri pogovoru z otroki, oz. ko otroku *kaj dopoveduje*, govori *bolj pravilno slovensko*, čeprav so narečne variante še vedno prevladujoče. Drži, da se s sodelavci *več ali manj vedno glih trudi*, saj pri posnetih in analiziranih pogovorih v službi ni zaznati odstopanj pri izbranih variablah glede na posamezne sodelavce, število udeležencev ali kraj pogovora (pisarna oz. kavarna). Da se v Ljubljani *mogoče podzavestno trudi malo bolj pravilno govoriti*, potrjuje analiza fonoloških variabel, je pa delež narečnih variant glede na lokalne bližnje nižji le za 4 %. Razlike bi bile opaznejše v besedišču, ki je tudi glede na njegovo mnenje pri njegovem prilagajanju najbolj podvrženo spremembam; za potrditev te

hipoteze bi bila potrebna natančnejša analiza. Tim ustrezno ocenjuje, da nikoli ne reče /g/ (izjema je oponašanje farmacevtskega oglasa) in da tudi drugi glasovi v nedomačem okolju ostajajo narečni. Žal v snemalnem dnevu ni bilo nobenega uradnega sestanka ali pogovora z nadrejenim. Glede na dokaj natančno Timovo samooceno glede drugih položajev lahko predvidevamo, da večjih sprememb vsaj glede fonoloških variabel tudi tam verjetno ne bi bilo, pričakovali pa bi lahko nenarečno besedišče in izogibanje *določenemu naglasu*. V intervjuju na vprašanje, ali v Ljubljani naroči *'kokta* ali *'kokto*, zatrdi, da *'kokta* – in res je že pred tem odgovorom natakariči naročil *'kava*.

5.4 Ozaveščenost prilagajanja

O ozaveščenosti govornega obnašanja pričajo izjave informantov, da se o tem prej niso spraševali in se s tem več kot toliko niso ukvarjali, so pa ob pogovorih z mano začeli bolj razmišljati: v intervjujih so o tem vsi govorili suvereno, brez zadrege, popolnoma jim je bilo jasno, o čem sprašujem (to velja tudi za številne druge, s katerimi sem se doslej o tej tematiki pogovarjala iz osebnega in strokovnega zanimanja).¹⁴ Informanti večinoma povejo, da je njihovo prilagajanje oz. prevzemanje značilnosti drugega govora potekalo oz. poteka *avtomatsko*. Ula pravi, da gre za njen *avtomatski odziv*, da *z ljudmi, ki jih ne pozna, zmeraj govori pravilno slovenščino*. Misli, da *mogoče ima to, da malo sortira ljudi, kam jih dati, in dokler jih ne pozna, je po navadi zmeraj odziv neka pravilna slovenščina*. Pri Iti je razvidno, da spreminjanja svojega govora nima povsem ozaveščenega, saj pravi, da po selitvi v Idrijo ni spremenila svojega govora, češ da *nikoli ni čutila potrebe, da bi se prilagajala, nekemu novemu narečju pa sploh ne*, je pa s posnetkov razvidno, da je prevzela določene značilnosti spodnjeidrijskega in idrijskega govora. Eva v zvezi z govorom z otrokoma komentira, da *funkcionira po difoltu, kakor funkcionira, pač tisto, kakor imaš nekako vrojeno*. Glede jezikovnih izbir poudarja: *»Jaz se nisem odločila za to.«*

Jan pravi, da prilagajanje *deluje po njegovo tako čisto spontano, vsaj on ima občutek, da se s tem ne ukvarja*: *»Pač sem postavljen v neko situacijo, in aha, okej, pač tako moram govoriti in o tem sploh ne razmišljam in tudi ni, da bi me zdaj nekaj ful motilo.«* Z drugimi besedami: *»Mislim, to je zelo zanimiva zadeva, a ne, kako se v hipu, pa ne da bi sploh rekel: Aha, zdaj je pa tam še eden prišel, zdaj on pa tako govori, zdaj moram jaz tako govoriti, zato da me bosta oba razumela.«* Nazorno pojasnjuje:

To po moje je malo čisto vprašanje vsakega človeka, ki si, bom rekel, izdelal nek sistem, po katerem pol deluje. In je to res po moje nezavedno, da se mu izdelal tak

14 Glede preklapljanja bohinjskih govorcev (v pogovorni jezik pri pogovorih z neznanci) Dolžan (1987: 33) piše, da je lahko »zavestno, zdi se pa, da je pogosteje nezavedno, saj marsikdo ne prizna, da je sprva govoril drugače«.

sistem in pol vidi: Aha, zdaj sem v tej situaciji, zdaj bom tako govoril. In to pride pol preko izkušenj, a ne, saj zdaj sem jaz to štiri leta delal recimo, a ne, in se razvije pol nek sistem, nek kalup, a ne, po katerem človek deluje.

Tim misli, da prilagajanje z drugače govorečimi poteka *podzavestno ali rahlo zavestno*, glede govora z otroki pa *bi bolj rekel, da je avtomatsko*:

Ko mu razlagaš, se nekako preklopiš, kot, bom rekel, kot v šoli, ne, ko si prišel k tabli pa si probal slovensko govoriti. [...] Ne da bi prav tisto zavestno: Ja, zdaj pa zato, ker z njim govorim, pa mu bom nekaj razložil, da mu bom pravilno slovensko.

5.5 Jezikovne značilnosti govora

Odgovori na vprašanja o jezikovnih značilnostih lastnega govora kažejo na zelo različno jezik(slo)vno občutljivost oz. ozaveščenost posameznih informantov. Nekateri npr. dokaj natančno opišejo, kaj spreminjajo, ko se primikajo k standardu, drugi skorajda ne imenujejo niti ene jezikovne značilnosti. Eva npr. odkrito prizna: »Ne znam ti pa, ne poznam toliko jezika pa značilnosti jezika, da bi ti vedela to prav razložiti,« in na večkratna vprašanja o tem odgovarja z opisovanjem načina govora (npr. *prav malo skozi nos* pri starejših ženskah), slušnega vtisa (*zavijanje*), večkrat pa tudi opisuje temo ali kontekst pogovora, kjer spreminja svoj govor: *drugačna raven pogovora; doma so tiste običajne teme, ki ne rabijo niti ne toliko premisleka in pol avtomatično spustim tudi te zavore, da je govor bolj v dialektu*. Tudi pri drugih informantih je to vprašanje povzročilo nekaj zadrege in tuhtanja, npr. pri Timu: »Kaj pa spremenim, pa res ne bi vedel, mogoče v celem stavku probam čim več besed pravih slovenskih povedati pa malo manj mogoče zavijati,« in pri Uli: »Ma ne vem, saj niti ne znam povedati.« Ula zase še pravi: »Mislim, da spremenim prav vse. [...] Velikokrat mi je kdo rekel, kot da bi program zamenjala. [...] Redko se mi zgodi, da bi pomešala sploh, da bi z nekom govorila nekaj na pol, to se mi zelo redko zgodi.«

Informanti sicer največkrat izpostavijo pripornik γ in – zanimivo – nekajkrat ob tem omenijo h : Tim npr. poroča, da pri drugih predvsem g in h zbujejo pozornost, Ula pravi, da pri spreminjanju govora *ne uporablja γ -jev ne h -jev*, Jan pa, da so najbolj podvrženi spremembam *oni, kaj so že, ti ver'leni pač g -ji pa h -ji*. Podanih je tudi nekaj konkretnih primerov kot npr.: »*Pomayat pa pomahat, to je tudi blazno zabavno.*« (Jan) Glede g -ja Tim pravi, da ga *težko govori, tudi če se pomatra, se mu zdi, da se prav malo zagolta*. Enkrat je omenjen tudi w , ki ga je pri snemanju telefonske tajnice skupaj z γ -jem Ita *probala eliminirati*.

Več informantov izpostavi samoglasniške variable: v zvezi s spreminjanjem govora *spremembe vokalov* (Jan), *tiste prav ta hude dvoglasnike*, ki jih *proba prevesti v ta*

pravo, in *vokale*, ki bi jih pri javnem govoru *sigurno omilila* (Ita). Kanomeljski dvo-glasnik *uo* v nasprotju z idrijskim dolgim *u*: omenja Ula, ki se ji zdi, da njena stara mama *ful veliko besed drugače obrne* kot ona, *bolj po kanomeljsko*; kot primer poda *ka'nuomlsku* (tako stara mama) v nasprotju s *ka'nu:mlsku* (tako Ula sama). Enkrat je omenjeno akanje, vendar je pojav najprej označen kot *sklanjatve*, v nadaljevanju pa kot *četrti sklon ednine*, ki ga nekdo *še zdaj ne more razumeti* (Jan). Na moje vprašanje, če misli primer kot *'widm 'mama*, Jan pritrdi.

Več komentarjev je deležno besedišče: informanti navajajo, da so pri govornem prilagajanju oz. pri rabi drugih varietet sprememb deležni *kakšni izrazi* (Jan), da ne uporabljajo *narečnih besed* oz. *besed, ki jih pač moj sogovorec ne bi razumel* (Ita), ali da poskušajo *čim več besed pravilnih slovenskih povedati* (Tim).

Informanti izpostavljajo tudi način govora oz. slušni vtis: *bolj zategnemo* (Tim), *to zavijanje* (Eva), ob tem pa še *ene naglase, poudarke* (Ita) ter *kakšen tak em pa a, ki ga recimo lih malo drugače zavijem kot ostali* oz. *kako zvenijo ene besede* (Ula).

Glede sprememb v narečnem govoru zaradi pogostih stikov z drugimi jezikovnimi varietetami imajo različni informanti različna mnenja. Ula, Ita in Jan pravijo, da se njihov narečni govor ni spremenil; Jan utemeljuje: »*To sem tudi jaz se odločil, da tega ne bom spreminjal.*« Tim misli, da se mu je *govor spremenil*: »*Glede na to, koliko sem jaz pač izven Idrije preživel pa pač v kakšnih situacijah sem se nahajal [...]. Sploh če primerjam, saj pravim, z mojimi starši ali pa taki, ki recimo niso šli nikoli ven.*« Izpostavlja, da mu *mogoče skozi bolj ostajajo te bolj pravilne besede*, česar se zaveda tudi Ula: »*Včasih kakšne take, prav one idrijske besede, ki jih pa ne uporabljam tako zelo redko, kakšni frzeklni ali pa kaj takega, se včasih ne morem spomniti, edino to, ker jih že toliko cajta nisem uporabljala.*«

5.6 Vprašanje metajezika

Nomen est omen – način govora o govoru kaže na različno dojetanje in vrednotenje posameznih varietet pri posameznih informantih. Zagotovo je pri interpretaciji govora o govoru treba upoštevati tudi vpliv izrazja, ki sem ga kot oseba, ki intervjuva, uporabljala v vprašanih. Trudila sem se za čim bolj nevtralne izraze za poimenovanje različnih jezikovnih varietet in pojavov, večkrat pa sem uporabila tudi poimenovanja, ki so jih informanti uvedli sami.

Za narečni govor se najpogosteje uporablja izraz *narečje*, ki se v transkripcijah intervjujev pojavi stodevetkrat. Izraz *dialekt* kar osemnajstkrat uporabi Eva, in sicer v različnih besednih zvezah, tudi sinonimno izrazu *govor* (npr. *sem pa imela sodelavca, ki mu je šel pa moj dialekt, moj govor blazno na živce; ata in mama sta drugega dialekta; ne pišem v slengu, dialektu, jaz vedno pišem pravilno slovensko*); pri Iti in

Janu se izraz pojavi po enkrat (Ita: *se tudi ne spomnim, da bi imela s tem kakšne hude težave, s tem prevodom iz dialekta*; Jan: *ljubljski dialekt*). Izraze (*po*) *domače, domači (dialekt)* Eva in Tim uporabita enkrat, Ita dvakrat (na moje vprašanje pojasni, kaj pomeni: *ja, saj veš, po kanomeljsko*).

Narečje je večkrat poimenovano po kraju, kjer se govori. Oznako *idrijsčina* ali govoriti (*po*) *idrijsko* uporabljata predvsem Ula in Tim (Ula *idrijsčino* omeni devetkrat: npr. *jaz ne morem tam lih u idrijsčini tolči, (po) idrijsko* pa kar štiriintri-desetkrat: npr. *ata je govoril čisto idrijsko, totalno, zaprisežen Idrijec; veliko mojih prijateljev reče, da jim je idrijsko narečje ful lepo*; Tim (*po*) *idrijsko* petnajstkrat); pri drugih informantih se poimenovanje pojavlja v glavnem v zvezi *idrijski karakter*, o katerem sprašujem. Eva imenuje *žirovščino* (enkrat), tudi (*po*) *žirovsko* (trikrat, npr. *sem samo skozi vrata prišla pa sem začela žirovsko tolči*), Ula *prfarščino* (dvakrat, npr.: *v šolo sem šla k Fari, je bilo itak vse pač v prfarščini*) in *kanomeljščino* (dvakrat, npr.: *mogoče tudi med sabo nismo govorili tiste ta trde idrijsčine ne kanomeljščine*), pri Iti in Uli zasledimo (*po*) *kanomeljsko* (enkrat oz. štirikrat, npr. Ula: *sem jaz z mamo itak tolkla čisto po kanomeljsko*), Ula pa svoj govor slikovito opiše kot *eno mešanico prav vsega, in idrijsčine in prfarščine in kanomeljščine in krniščine, vsega*.

Pri govoru o standardnem jeziku oz. varieteti, ki jo sami ali drugi uporabljajo v formalnejših situacijah, šolskem oz. ljubljanskem okolju, različni sogovorniki uporabljajo različne izraze, kar je povedno samo na sebi. Pri Iti zasledimo samo izraz *pogovorna slovensčina*, pri Evi pa *lepa, pravilna, pogovorna slovensčina* oz. govoriti *lepše, bolj pravilno*. Za poimenovanje ene od svojih jezikovnih varietet Jan edini uporablja poimenovanje *knjižno (pogovorno)*, Ula pa edina *ljubljsčina* oz. govoriti (*po*) *ljubljsko*¹⁵ (drugi izraz uporabljajo samo pri opisovanju govora Ljubljancev oz. jezikovnih stališč do njega). Pri vseh razen pri Janu je v rabi tudi izraz *pravilen/-ino*.

Natančnejša analiza izrazov kaže, da je izraz *knjižni* oz. *knjižno* največkrat (tudi preden sem ga izrekla sama) uporabil Jan, in sicer štirikrat v zvezi *pogovorni knjižni* za poimenovanje varietete, ki jo sam uporablja v formalnih okoliščinah (npr. *pri nastopu res probam čisto pogovorno knjižno govoriti*), dvakrat pa samo *knjižno* (npr. o govoru doma: *pač ko prideš, ne boš govoril zdaj knjižno slovensko*). Ita in Eva sta izraz uporabili samodejno, vedno pa v zvezi s formalnimi šolskimi situacijami: Ita v zvezi z otroki (*so jih opozorili, da morajo pač uporabljati te*

15 Kot ugotavlja Škofic-Guzej (1994: 573) glede svojih prekmurskih informatork, ki jezik, ki ga uporabljajo v neformalnih okoliščinah v Ljubljani, imenujejo tudi ljubljanski, to ni »ljubljski pogovorni jezik (kot ga govorijo na primer Ljubljanci sami), ampak bolj kot ne različica pogovornega jezika, kot so si ga oblikovale ob približevanju svojega domačega govora slovenskemu knjižnemu zbornemu jeziku oz. (ker živijo v Ljubljani) slovenskemu središčnemu pogovornemu jeziku«.

knjižne besede), Eva kot poimenovanje za varieteto, ki jo je uporabljala pri vodenju šolskih prireditev (*tisto bolj knjižno slo-, bolj pravilno slovensko, no*). Čeprav sem izraz pri Uli v vprašanih sama uporabila nekajkrat, ga ona v odgovorih ni nikoli, prav tako ne Tim.

Najpogosteje se pojavlja izraz *pravilen oz. pravilno*, in sicer predvsem v zvezah *pravilno (slovensko), pravilna slovenščina*, tudi *pravilne besede in pravilna raba*. Največkrat ga uporabita Ula (sedemindvajset pojavitev) in Tim (enaindvajset) (sama sem ga uporabila le nekajkrat, ko sem se v vprašanih sklicevala na njuno imenovanje), nekajkrat se pojavi tudi pri Evi (sedemkrat) in Iti (trikrat). Kot primer navajam Ulin odgovor o pogovoru z neznanimi ljudmi:

Mislim, da je moj avtomatski odziv z ljudmi, ki jih ne poznam, zmeraj pravilna slovenščina. [...] Recimo če v Ljubljani nekoga spoznam na novo, bom zmeraj pač, ne vem, vsaj par prvih besed, bojo zmeraj pravilne.

Navajam Evino oznako, da njeni otroci *pravilno govorijo*, in Itin komentar o pomoči otrokom pri šolskem delu: »*Pa če napiše po domače, mu boš rekel: ‚To se pa tako pravilno napiše.‘*«

V več primerih se kaže, da je *pravilno* sinonimno drugim uporabljenim izrazom, npr. *pogovorni ali knjižni slovenščini* (ko govori o Evi, Ita pravi, da z otroki *uporablja pravilno oz. to pogovorno slovenščino*; pri govoru o rabi knjižne slovenščine pa Eva: *tisto bolj knjižno slo-, bolj pravilno slovensko*), pri Uli pa sta sinonimno rabljena izraza *pravilno in ljubljansko* (npr. »*Kadar sem doma, se mi zdi, da mi je včasih pred našimi malo nerodno z njim [s fantom] govoriti čisto ljubljansko, pa včasih tudi kaj takega rečem, ampak kadar sva pa tako, da kam greva pa to, pa čisto, mislim, čisto pač pravilno.*«).

Izraz *slovensko* v pomenu knjižno oz. standardno zasledimo samo pri Timu, vendar pri njem kar sedemkrat (npr. *v šoli, ko si prišel k tabli, pa si probal slovensko govoriti*).¹⁶

Izraz *ljubljski oz. (po) ljubljansko* najdemo v zvezah *ljubljsko narečje, ljubljanski sleng, ljubljanski dialekt*, tudi *ljubljsščina*. Desetkrat ga uporabi Ula, pri kateri je, kot rečeno, poimenovanje sinonimno poimenovanju *pravilno* in prav tako poimenovanju *pogovorno* ter ga uporablja za poimenovanje varietete, ki jo (je) uporablja(la) sama (npr. *sem toliko posvojila to ljubljansščino v Ljubljani in niti ne uporabljam več toliko neke pogovorne, pogovornega, pod narekovaji ljubljanskega*

16 Prim. prekmurske govorki, ki (ob izrazih pogovorni ali ljubljanski) prav tako uporabljajo izraz slovenski jezik za »izrazni vez, ki jim služi za sporočanje v neuradnih govornih položajih zunaj domačega govornega okolja – na primer v Ljubljani ali kjer koli drugje v govornem stiku z besedniki, ki ne razumejo prekmurskega narečja« (Škofic 1994: 572–573).

slenga), čeprav na nekem mestu glede poimenovanja kaže negotovost: »Tudi na faksu uporabljam pretežno pravilen jezik ali pa bolj nek mogoče ljubljanski sleng, ne vem, kako bi temu rekla.« Pri drugih informantih se poimenovanje *ljubljski/-sko* pojavi redko in izključno pri opisovanju govora drugih (npr. Itine tete, ki po mnogih letih življenja v Ljubljani *toliko po ljubljansko vleče*; Jan pa pravi, da ljudje, ki uporabljajo *ljubljski dialekt*, *blazno radi uporabljajo angleške izraze*) in pri izražanju stališč do tega govora, do katerega večkrat vzpostavljajo distanco (Eva pravi, da tudi v Ljubljani ne govori *po ljubljansko, ker to je ne potegne*). Le Ula torej izraz *ljubljsko* uporablja sinonimno izrazu *pravilno*, pri drugih informantih pa je med njima pomenska razlika (Tim za svojega strica pravi, da zaradi selitve v Ljubljano govori *ne bom rekel ljubljansko, ampak pravilno slovensko*; Eva o svojih varietetah: *tisto bolj knjižno slo-, bolj pravilno slovensko, da bi rekla, da bi pa v Ljubljani začela po ljubljansko vleči, se mi zdi, da pa ne*).

Pri opisu govora zasledimo tudi samostalnike *naglas*, *govorica* in *način govora*. Izraz *naglas*¹⁷ se štirikrat pojavi pri Timu, npr. v govoru o sodelavcih (*govorica jim je zanimiva, moj naglas*) in otrocih (*so že v vrtcu rekli, da moramo lih malo pomerkati, da ima hud naglas*). Samostalnik *govorica* petkrat uporabi Tim (npr. v Gorici *imajo tudi oni specifično govoricico, zato se ni nihče kaj zlo spotikal ob to mojo govoricico*), Eva in Jan pa po enkrat (pri Evi je uporabljen sinonimno govoru: *imam en svoj govor, eno svojo govoricico to pogovorno*). Tim uporabi tudi poimenovanje *način govora oz. govorjenja* (dvakrat); pravi npr., da mu je bil *način govorjenja* dveh Koprčanov *antipatičen*.

Informanti največkrat uporabljajo glagole, kot sta *govoriti oz. uporabljati* določeno varieteto, pri narečju se pojavljajo tudi *tolči* (le pri Uli (štirinajstkrat) in Evi (štirikrat)); Ula npr. pravi, da *večina, ki jih gre v Ljubljano, tolče po idrijsko, ona pa ni tak človek, da bi tolkla lih po svoje*,¹⁸ *vleči* (dvakrat pri Evi in enkrat pri Iti, ki za svojo teto pravi, da *tako po ljubljansko vleče*), pri Iti po enkrat tudi *klamfati* (pravi, da si se *v šoli potrudil, da nisi klamfal čisto te naše narečne razno razne*) in *peti* (pravi, da so ji med drugimi najlepša narečja ob obali, *ker tako pojejo lepo*).¹⁹

Za zamenjavo varietete pri vseh informantih zasledimo izraz *preklopiti oz. preklapljati* (pri Uli in Evi, pri katerih do pojava pogosteje prihaja, šestkrat, pri drugih

17 V slovenskem jezikoslovlju izraz ni ustaljen, se pa v pogovornem jeziku (zdi se, da posebej pri mlajših generacijah) uporablja pod vplivom angleščine, kjer se izraz *accent* povezuje z izgovarjavo (intonacija, fonetične značilnosti ipd.) različnih socialnih in regionalnih varietet (Coupland 2007: 5).

18 Ta izraz za označevanje govora v narečju zasledimo tudi pri komentarjih dijakov glede mojega narečnega nastopa pred razredom (prim. Bitenc 2014b: 326, op. 11).

19 Prim. prekmurske govorce, ki »[i]zražanje v svojem narečju [...] strogo drugače poimenujejo – *gučajo* [oz. *gučijo*, op. M. B.] namreč samo, ko uporabljajo svoj J1« (Škofič-Guzej 1994: 572–573).

po enkrat; Eva pravi, da *kakor je pogovor bolj formalen, avtomatično preklopi*), pri Uli tudi *zamenjati* (o sestri pravi: *fanta ima iz Cerkna in itak ji pač ni treba niti zamenjati narečja*), pri Iti pa *spremeniti se* (v zvezi z Evo pravi: *ona ima drug odnos do tega, nekak se hitro spremeni, se hitreje približa tej pogovorni slovenščini*). Za približevanje drugi varieteti zasledimo izraza *prilagajati se* (Ula trikrat in Eva enkrat) in pri Iti *približati se* (sedemkrat, npr. *se mi zdi, da je del bontona pogovornega, da se jim jaz v tem smislu malo približam*), za ohranjanje narečja *obranjati* (Janu se glede narečja zdi, da je *kar pomembno ga obranjati*), za opuščanje *pustiti* (Ula pravi, da *skozi poslušša, da je čisto pustila narečje*).

6 SKLEPNE UGOTOVITVE

Pri vzporejanju ugotovitev raziskovalnega opazovanja avtentične jezikovne prakse ter samoocen in samorefleksije govornega obnašanja, ki so jih informanti podali v sociolingvističnih intervjujih, se je izkazalo, da se glede jeziko(slo)vne občutljivosti oz. zavesti posamezniki zelo razlikujejo. Nekateri zelo natančno opisujejo dinamiko prilagajanja in notranje procese ob tem, drugi trdijo, da se v določenih situacijah ne prilagajajo, pa se v analizi posnetkov izkaže, da spremembe vendarle so.

Vsi odrasli informanti se zavedajo, da se pri govoru z otroki približujejo standardu, predvsem ko otrokom dajejo navodila ali jim kaj razlagajo, kar potrjuje tudi analiza izbranih variabel. Dejstvo, da se odrasli informanti standardu približajo tudi, kadar otroke oštevajo ali se razburjajo, je v nasprotju s splošno dokazanimi tendencami, da govorci pri čustveno zaznamovanem govoru (npr. v jezi) uporabljajo več nestandardnih elementov (Labov 1972: 86). Ta pojav doslej v slovenski sociolingvistiki še ni bil opažen ali obravnavan, v nasprotju z zgoraj omenjeno splošno težnjo po rabi prestižnejše standardne varietete v pogovoru z otroki pa bi tu lahko prej govorili o stopnjevanju formalnosti govora zaradi ustvarjanja distance med udeležencema pogovora. Podobni primeri so bili v raziskavah mestnega govora Krakova potrjeni za poljščino (Dunaj 1981: 12–13).

Informanti tudi različno natančno opisujejo konkretne jezikovne spremembe. Največkrat izpostavijo pripornik γ in samoglasniške variable (samoglasnike, dvoglasnike), tudi besedišče in način govora oz. slušni vtis. Informanti večinoma menijo, da je njihovo prilagajanje oz. prevzemanje značilnosti drugega govora avtomatsko, spontano oz. kvečjemu rahlo zavestno. Izrazje, ki ga uporabljajo za govor o govoru, kaže na različno dojetje in vrednotenje varietet in govorne dinamike pri posameznih informantih, je pa ob tem treba upoštevati tudi vpliv izrazja v zastavljenih vprašanjih.

Za nadaljnje raziskave so uporabna konkretna spoznanja o izvedbi sociolingvističnih intervjujev. Pri proučevanju govora o govoru so npr. lahko že izrazi v zastavljenih vprašanih znatno vplivali na izrazje, ki so ga v odgovorih uporabljali informanti. Takim izrazom se je najbolje izogibati in zastavljati čim bolj odprta vprašanja. Pri morebitnih nadaljnjih študijah bi bilo smiselno bolj upoštevati tudi konkretna metodološka priporočila s področja diskurzivne oz. konverzacijske analize, pri opazovanju z udeležbo oz. introspekciji pa s področja etnografije komunikacije.

Sodobne sociolingvistične teorije posvečajo enako pozornost govorčevi produkciji in poslušalčevi zaznavi, saj se vedno bolj poudarja, da sociolingvistični pomen soustvarjajo vsi udeleženci pogovora. Sociolingvistične perceptivne študije s koreninami v socialnopsiholoških študijah jezikovnih stališč, sodobnejših psiholingvističnih in fonetičnih študijah ponujajo dragocene informacije o poslušalčevem vrednotenju variant, varietet, jezikov in njihovih govorcev (Campbell-Kibler 2010). Tako bi bili zelo dobrodošli npr. perceptivni testi, pri katerih bi anketiranci opredelili izbrane varietete na posnetkih, saj obstaja dilema glede razmerja med poimenovanjem in tem, kar posamezna oznaka predstavlja. Podatki bi lahko pomembno osvetlili rezultate dosedanjih raziskav o stališčih do posameznih varietet in njihovi rabi. Tudi izkušnje s transkribiranjem pri naši raziskavi so potrdile potrebnost nadaljnjih raziskav percepcije govora oz. posameznih variabel tako pri laičnih osebah kot strokovnjakih, ki zapisujejo besedila za znanstvene namene. Spoznanja tovrstnih raziskav bi bila tudi primerna eksaktna podlaga za konstruktivno jezikovno načrtovanje in jezikovno politiko.

V strokovni literaturi in na znanstvenih srečanjih se večkrat poudarja, da je za proučevanje kompleksnosti nove sociolingvistične realnosti, ki jo v zadnjih desetletjih med drugim zaznamujejo globalizacija, naraščajoča mobilnost in nove tehnologije, ter za napredek sociolingvistične teorije jezikovne variantnosti in jezikovnih sprememb potrebna (boljša) integracija jezikoslovnih, socioloških in socialnopsiholoških pristopov, znotraj teh pa makro- in mikroperspektiv (Kristiansen in Jørgensen 2005: 300; Auer in Hinskens 1996: 23).

Dobrodošle bi bile nadaljnje raziskave z različnimi metodološkimi pristopi – dragoceno je povezovanje kvalitativnih in kvantitativnih rezultatov, saj le na podlagi kvalitativnih izsledkov lahko smiselno načrtujemo kvantitativne raziskave in utemeljeno interpretiramo njihove rezultate. Vsaka metoda pridobivanja podatkov o jeziku v družbenem kontekstu ima namreč svoj namen ter svoje prednosti in omejitve, ki jih lahko presežemo le z drugačnimi raziskovalnimi pristopi v isti skupnosti ali glede istega jezikovnega vprašanja (Schilling 2013: 126–129).

LITERATURA

- Auer, Peter in Frans Hinskens, 1996: The convergence and divergence of dialects in Europe: New and not so new developments in an old area. *Sociolinguistica* 10. 1–30.
- Berruto, Gaetano, 2004: Sprachvarietät – Sprache (Gesamtsprache, historische Sprache) / Linguistic Variety – Language (Whole Language, Historical Language). V: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier in Peter Trudgill (ur.): *Sociolinguistics 1 / Soziolinguistik 1*. Berlin – New York: Walter de Gruyter. 188–195.
- Besch, Werner (ur.), 1981: *Sprachverhalten in ländlichen Gemeinden: Ansätze zur Theorie und Methode: Forschungsbericht Erp-Projekt: Band 1*. Berlin: E. Schmidt.
- (ur.), 1983: *Sprachverhalten in ländlichen Gemeinden: Dialekt und Standardsprache in Sprecherurteil: Forschungsbericht Erp-Projekt: Band 2*. Berlin: E. Schmidt.
- Bitenc, Maja, 2016a: *Variationstnost govorjene slovenščine pri geografsko mobilnih osebah: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- –, 2016b: *Z jezikom na poti med Idrijskim in Ljubljano*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Campbell-Kibler, Kathryn, 2010: Sociolinguistics and Perception. *Language and Linguistics Compass* 4/6. 377–389.
- Dolžan, Tatjana, 1987: *Menjave jezikovnih zvrsti v štirih naseljih v Bobinju (v Bobinjski Bistrici, Srednji vasi, Stari Fužini in na Koprivniku): Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Eckert, Penelope, 2000: *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford – Malden: Blackwell.
- Fasold, Ralph, 1972: *Tense Marking in Black English: A Linguistic and Social Analysis*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Fishman, Joshua A., 1986 [1972]: Domains and the Relationship between Micro- and Macrosociolinguistics. V: John J. Gumperz in Dell Hymes (ur.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Oxford – New York: Basil Blackwell. 435–453.
- Guzej, Jožica, 1989: Vpliv migracij na jezik in govor posameznika. *Jezik in slovnstvo* 35/3. 52–57.
- Kenda-Jež, Karmen, 2002: *Cerkljansko narečje: Teoretični model dialektološkega raziskovanja na zgledu besedišča in glasoslovja: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- –, 2004: Narečje kot jezikovnozvrstna kategorija v sodobnem jezikoslovyju. V: Erika Kržišnik (ur.): *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem. Členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Obdobja 22). 263–276.
- Kerswill, Paul in Angie Williams, 2002: »Salience« as an Explanatory Factor in Language Change: Evidence from Dialect Levelling in Urban England. V: Mari C. Jones in Edith Esch (ur.): *Language Change: The Interplay of Internal, External and Extra-Linguistic Factors*. Berlin: Mouton de Gruyter. 81–110.
- Klein, Eva, 1983: Aufnahmesituation und Sprachlage: Zur Einschätzung des Sprachverhaltens in den Sprachaufnahmen. V: Werner Besch (ur.): *Sprachverhalten in ländlichen Gemeinden: Dialekt und Standardsprache in Sprecherurteil: Forschungsbericht Erp-Projekt 2*. Berlin: E. Schmidt. 200–221.

- Kristiansen, Tore in Jens Norman Jørgensen, 2005: Subjective factors in dialect convergence and divergence. V: Peter Auer, Frans Hinskens in Paul Kerswill (ur.): *Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages*. Cambridge – New York: Cambridge University Press. 287–302.
- Labov, William, 1966: *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Lou, Jia Jackie, 2010: Chinatown Transformed: Ideology, Power and Resources in Narrative Place-Making. *Discourse Studies* 12/5. 625–647.
- Lundberg, Grant H., 2010: Dialect Usage in Slovenia. *Slovene Studies* 32/1–2. 43–66.
- , 2014: Dialect Leveling and Local Identity in Slovenia. V: Jacek Witkoš in Sylwester Jaworski (ur.): *New Insights into Slavic Linguistics*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 241–252.
- Makarova, Irina, 2004: Mehanizem jezikovnega prilagajanja in variantnost sodobne ljubljanske. V: Erika Kržišnik (ur.): *Aktualizacija jezikovnovrstne teorije na Slovenskem: Členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Obdobja 22). 287–296.
- Milroy, Lesley, 1980: *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell.
- Nečak Lük, Albina, 1998: Jezik v etničnih študijah: Nekaj raziskovalnih pristopov in izsledkov iz slovenske izkušnje. V: Inka Štrukelj (ur.): *Jezik za danes in jutri: Zbornik referatov na II. kongresu, Ljubljana, 8.–10. 10. 1998*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije – Inštitut za narodnostna vprašanja. 77–90.
- Niebaum, Hermann in Jürgen Macha, 2014: *Einführung in die Dialektologie des Deutschen. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Pulko, Simona in Melita Zemljak Jontes, 2009: Raba zemljepisnih različkov slovenskega jezika glede na stopnjo izobraževanja in različne govorne položaje. V: Vera Smole (ur.): *Slovenska narečja med sistemom in rabo*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko (Obdobja 26). 353–369.
- Rozina, Roman, 1997: *Govorna zavest mladih v Šentvidu pri Stični in okolici: Diplomaska naloga*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Schilling, Natalie, 2013: *Sociolinguistic Fieldwork*. Cambridge – New York: Cambridge University Press.
- Smole, Vera, 2004: Nekaj resnic in zmot o narečjih v Sloveniji danes. V: Erika Kržišnik (ur.): *Aktualizacija jezikovnovrstne teorije na Slovenskem: Členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Obdobja 22). 321–330.
- Spolsky, Bernard, 2004: Tests / Test. V: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier in Peter Trudgill (ur.): *Sociolinguistics 2 / Soziolinguistik 2*. Berlin – New York: Walter de Gruyter. 1085–1094.
- Škofic, Jožica, 1991: *Problemi slovenskega pogovornega jezika: Magistrsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Škofic-Guzej, Jožica, 1994: O oblikovanju slovenskega pogovarjalnega jezika. *Slavistična revija* 42/4. 571–578.
- Šuster, Simon, 2009: Jezikovna negotovost in jezikovne predstave na primeru mariborščine. V: Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Balažic Bulc in Vojko Gorjanc (ur.): *Med politiko in stvarnostjo: Jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 161–177.

- Trudgill, Peter, 1972: Sex, covert prestige, and linguistic change in urban British English of Norwich. *Language in Society* 1/2. 179–195.
- Werlen, Iwar, 2004: Domäne / Domain. V: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus Mattheier in Peter Trudgill (ur.): *Sociolinguistics / Soziolinguistik* 1/1. Berlin – New York: Walter de Gruyter. 335–340.
- Wilson, James, 2010: *Moravians in Prague: A Sociolinguistic Study of Dialect Contact in the Czech Republic*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zemljak Jontes, Melita in Simona Pulko, 2011: Govorica mladostnikov v šoli – narečna ali nenarečna?. V: Marko Jesenšek (ur.): *Globinska moč besede: red. prof. dr. Martini Orožen ob 80-letnici*. Maribor: Filozofska fakulteta, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti (Zora 80). 407–420.
- –, 2019: Odnos do rabe socialnih zvrsti med mladimi. V: Hotimir Tivadar (ur.): *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 38). 247–254.

Tina Šlajpah

Sociolingvistična analiza sinhroniziranih animiranih filmov

Povzetek

Prispevek predstavi problematiko sinhronizacije kot načina jezikovnega prenosa, s posebnim poudarkom na sinhronizaciji različnih jezikovnih zvrsti. Na podlagi analize izbranih celovečernih animiranih filmov ter informacij, pridobljenih od prevajalcev, igralcev in režiserjev, poskuša določiti splošne značilnosti uporabe narečij v slovenskih sinhroniziranih animiranih filmih. Primerjava izvirne in sinhronizirane različice izbranih filmov pokaže, da večina opazovanih likov, ki v sinhronizirani različici uporablja dialekt, v izvirniku le-tega ne uporablja. Narečja so v slovenski sinhronizaciji uporabljena kot element zabave, pogosto pa njihova uporaba služi tudi za prikaz pestrosti skupine likov.

Ključne besede: sociolingvistika, sinhronizacija, animirani film, narečje

Abstract

The article deals with dubbing as a mode of language transition, with special emphasis on dubbing different language varieties. With an analysis of selected computer-animated films and information gathered from translators, actors and directors, it tries to describe general characteristics of the use of dialects in Slovenian dubbed computer-animated films. A comparison of the original and dubbed variants of selected movies shows that the majority of characters that use a dialect in the dubbed versions do not use one in the original. It is shown that dialects are used as an element of entertainment in the Slovenian dubbed versions, as well as helping to present a variety of different characters.

Key words: sociolinguistics, dubbing, animated movies, dialect

1 UVOD

Od šestdesetih let dalje, ko so se na slovenski televiziji pojavile prve nekajminutne risanke, pa do danes je obseg sinhroniziranega programa močno narasel. V zadnjih desetletjih namreč pomemben del filmske industrije predstavljajo t. i. celovečerni animirani filmi, ki so v osnovi namenjeni otrokom, a vedno bolj oblikovani tako, da zabavajo tudi odrasle. Prav v tem žanru se od devetdesetih let dalje v slovenskih sinhroniziranih različicah pojavljajo narečne jezikovne prvine, ki jih prej v tovrstnih filmskih zvrsteh ni bilo.

Sociolingvistične analize, ki bi v svoje središče postavila uporabo različnih jezikovnih zvrsti pri sinhronizaciji, v našem prostoru še ni zaslediti. Članek, ki je nastal na podlagi avtoričinega diplomskega dela,¹ prinaša poskus tovrstne raziskave, ki se osredotoča predvsem na izbiro narečja znotraj sinhroniziranega prevoda. Analiza pokaže, za katere možnosti prevajanja narečja se prevajalci odločajo, ali se njihova uporaba pojavlja tudi tam, kjer je v izvirnem besedilu ni, in s kakšnim namenom se režiserji za uporabo narečja sploh odločajo.

2 OBLIKOVANJE JEZIKOVNIH STALIŠČ IN ODNOSA DO JEZIKA

Pri ugotavljanju namena uporabe narečja se pojavlja tudi vprašanje (pre)hitre stereotipizacije njegovih govorcev oz. oblikovanja predsodkov. Govorcem narečij se namreč pogosto pripisuje družbeni status ali lastnosti, ki ne temeljijo na objektivnih presojah, temveč izhajajo iz njihove rabe posameznih jezikovnih prvin ali govornih različic (Lengar Verovnik 2019: 229). Jezikovna stališča torej ne kažejo odnosa le do jezika, temveč predvsem do jezikovne skupnosti in govorcev določenega jezika oz. varietete. Oblikujejo ali krepijo se preko jezikovnih ideologij, stereotipov, predsodkov in mitov o jeziku (Bitenc 2016: 59–60). Stereotipizacija poteka tako, da se posamezne oblike vedenja, nagnjenja ali (osebne) značilnosti izolira in izvzame iz konteksta, nato pa se povratno pripišejo vsem posameznikom, ki so povezani z določeno skupino ali kategorijo (Pickering in Lockery 2009: 2–4 po Lengar Verovnik 2019: 230).

Prav odnos do slovenskih družbenih govoric oz. sociolektov (med njimi tudi narečij)² je bil v središču raziskave Andreja E. Skubica. Anketiranci so do narečja izkazali idiličen, a hkrati pokroviteljski odnos. Govorce narečij so vprašani dojemali

1 *Sociolingvistična analiza sinbroniziranih animiranih filmov in risank*, mentor red. prof. dr. Marko Stabej z Oddelka za slovenistiko (Šlajpah 2012).

2 Skubic (2005) jih imenuje obrobnii sociolekti podeželja.

kot simpatične, zabavne, duhovite in razumevajoče. Anketiranci, ki so bili visoko izobraženi govorci, so govorce narečij označili za iskrene in odkrite, kar kaže na posebno izrazito idealizacijo ruralne eksistence. So pa ti isti anketiranci imeli govorce narečja pogosto za omejene. Nižje izobraženi anketiranci so te govorce razmeroma pogosto označili celo za neumne (Skubic 2005: 208–209).

Tudi poskusa s tehniko prikritih dvojic med dijaki idrijske in ljubljanske gimnazije sta pokazala, da anketiranci govorko pri uporabi standardnega oz. knjižnega pogovornega jezika v povprečju vrednotijo višje glede statusnih lastnosti (npr. izobraženosti in inteligentnosti), pri uporabi narečja pa glede solidarnostnih lastnosti (npr. prijateljnosti in prijaznosti) (Bitenc 2014a, 2014b).

Kot omenjeno, specifični odnos do jezikovne varietete lahko vodi do stereotipizacije govorca. Če torej želimo doseči specifični odziv naslovnika, lahko k temu vsaj delno pripomoremo tudi s preoblikovanjem govora (Garrett idr. 2003: 2–7).

3 VLOGA SOCIALNIH ZVRSTI V FILMSKI UMETNOSTI

Jezik igra ključno vlogo pri filmski produkciji, ki želi prikazovati sodobno družbo. Variacije, ki lahko vplivajo na vse jezikovne ravnine od fonetične do skladenjske, leksikalne in pragmatične, ustvarjajo razlike med govorci glede na sociološke kriterije, kot so starost, spol, družbeni razred, regija in narodnost. »Ko slišimo nekoga govoriti, takoj ugibamo o njegovem spolu, stopnji izobrazbe, starosti, poklicu in krajevnem poreklu. Nad vsem tem pa je jezik močan simbol nacionalne in etnične identitete« (Spolsky 1999: 181).

Jezikovne značilnosti imajo tako izjemno vlogo tudi pri ustvarjanju stereotipov, vezanih na določene like. Različne jezikovne varietete, značilne za specifične družbene skupine, namreč kažejo na določene lastnosti in življenjske stile. Avdiovizualni produkti na ta način ne le zabavajo, pač pa posredujejo gledalcu tudi določene družbene vrednote (Chiaro 1998; Di Giovanni 2003 po Bruti 2009; Lippi-Green 1997: 85).

3.1 Vloga narečij

Vloga narečij v filmski umetnosti se bistveno razlikuje od vloge nezaznamovane knjižne različice. Odstop od jezikovne norme bi se sicer lahko pojavil zaradi govorčeve pomanjkljive jezikovne kompetence – v filmski umetnosti pa je stilizacija jezika vedno uporabljena s točno določenim namenom.

V zabavnih (televizijskih) prireditvah so narečni in pokrajinski govori pogosto v vlogi popestritve posameznih delov, torej opravljajo stilno funkcijo (Kalin Golob

2009: 519). Lippi-Green (1997: 81–84) izpostavlja, da so narečne zvrsti uporabljene z namenom hitre označitve likov. Karakterizacija se gradi z ustvarjanjem predsodkov, povezanih s specifično regijo, narodom, raso ali ekonomskim statusom. Jezikovna bližnjica do karakterizacije pomeni, da določenih lastnosti ni treba graditi zgolj z dejanji lika in vizualno podobo ter raziskovanjem njegovega motiva. Druga vloga, ki jo lahko ima narečje, je označevanje kraja dogajanja. V tem primeru nima vloge karakterizacije, ampak le nakazuje krajevno dimenzijo. Lippi-Green poudarja, da bi bilo najbolj koherentno, če bi vsi igralci/like istega okolja uporabljali isto narečje, kar pa se zgodi le redko. Po predvidevanjih do uporabe istega narečja ne prihaja zato, ker niso vsi igralci enako sposobni pri oblikovanju prepričljivih naglasov.

Narečje je pogosto sprejeto bolj pozitivno kot nenarečne različice in tudi to je lahko vzrok za njegovo pogostejše pojavljanje (Bishop idr. 2005: 151). V slovenskem prostoru prepoznava isti fenomen tudi Vera Smole (2009: 561), ki narečnega idiolektu ne vidi zgolj kot sredstvo za izražanje individualnosti, ampak tudi kot »modni element«.³

4 JEZIKOVNI PREVOD V FILMIH

Preden opredelimo dva tipa jezikovnega prenosa (podnaslavljanje in sinhronizacija), moramo izpostaviti značilnosti jezikovnega prevajanja za filmsko industrijo. Jezik je namreč eden temeljnih elementov filmske govornice, kakovosten prevod pa predpogoj in osnova za ustrezen jezikovni prenos.

Vasja Cerar (1995: 56–59) izpostavlja prevajanje za množične medije kot pomemben del sodobne mednarodne kulturne izmenjave. Gledalec, ki ne pripada kulturi, v kateri je film nastal, ne razume vseh znakov, na katerih sloni pomen filma, in tako je izgovorjeno besedilo edini strukturni del filma, ki ga lahko prevedemo, in tako olajšamo recepcijo filma v drugem jezikovnem okolju. Tuji distributerji zato filme za izvoz opremijo z izčrpnim postprodukcijskim gradivom, v katerem so navedene vsebine in dolžine vseh prizorov in snemalnih postopkov ter tudi dialogi z natančnimi referencami, ki se nanašajo na kritična mesta znotraj besedila ali v širšem jezikovnem in družbenem kontekstu.

Besedilo in njegov prevod torej nista le dodatek, ampak oporni steber filmske vsebine. Filmski prevajalec je postavljen v vlogo urednika in prirejevalca, njegova

3 Primer rabe narečja kot privlačnega elementa je bil izkazan tudi na prireditvi Viktorji 2006. Voditeljevo spretno prehanjanje med različnimi narečji je spodbudilo večjo gledanost in s tem omogočilo ekonomski uspeh prireditve (Kalin Golob 2009: 519–525).

dejavnost pa poleg neizogibnih tehničnih postopkov vključuje tudi pomembne vidike lingvistične manipulacije. Prevod je tako do neke mere interpretacija filmske vsebine in neposredno vpliva na strukturo celovitega filmskega besedila.

Pri prevajanju za otroke v osnovi naletimo na iste težave kot pri prevajanju za odrasle, čeprav se pojavljajo tudi nekateri specifični vidiki, ki so posledica razlik v vednosti in izkušnjah ter stopnji čustvene zrelosti odraslih/otroških bralcev/gledalcev. V primerjavi z besedilom za odrasle mora besedilo, namenjeno otrokom, upoštevati, v kolikšni meri lahko njegovi naslovniki še sprejmejo značilnosti tuje kulture in njene specifičnosti (Stolt 1978: 132). Pascua-Febles (2006) poudarja, da bi moral biti diskurz vedno predstavljen kot realističen, verjeten in naraven. Ta načela je težko objektivizirati in nekateri prevajalci se z njimi ne strinjajo povsem.⁴

Omenjena dejstva veljajo načelno za prevajanje literature, a jih lahko vsaj delno prenesemo tudi na prevajanje avdiovizualnih produktov, kot so filmi. Skupaj z računalniškimi igrami, radiem, dramskimi igrami ipd. so za otrokov razvoj zagotovo vsaj tako pomembni kot knjige. Pri prevajanju in sinhronizaciji besedila se prevajalci srečujejo z istimi težavami kot pri prevajanju za druga avdiosredstva (radio, gledališke igre ...). Se pa tu težave še povečajo, npr. zaradi potrebe po štetju zlogov, ki se morajo zaradi ujemanja z videoprikazom po dolžini ujemati z besedilom v izvorniku (O'Connell 2010; Zabukovec 1998: 33–34).

4.1 Dileme prevajanja narečij v filmih

Prevajanje posameznih besed ali besednih zvez, ki so povezane s kulturo izhodiščnega jezika, je pogosto najtežja naloga za prevajalca. Rode (1991: 29–30) poudari, da je raba narečja v katerikoli obliki informacija prve stopnje, kar pomeni, da jo mora prevajalec vsekakor ohraniti. Bralac/gledalec mora začutiti, da je bilo besedilo izvornika napisano drugače, kot zahteva knjižni jezik izvornika. Načinov za doseg tega učinka je več – prevajalec se mora vsakič znova odločati med njimi. Rode ponuja štiri možnosti, ki so v veliki meri prekrivne s tistimi, ki jih navaja Epstein (2006). To so:

- Pravopisna in slovnična standardizacija oz. zanemaritev: Odstranitev dialekta in nadomeščanje s standardnim jezikom. Zanj se prevajalec po navadi odloči v primeru, ko je celotno besedilo izvornika napisano v narečju in je avtor želel neko besedilo povzdigniti na raven knjižnega jezika oz. je poskušal narečje standardizirati.

4 »Filmski junaki se namreč v priredbi slovenskih igralcev vedno bolj spakujejo in uporabljajo nižji pogovorni jezik [...]. Režiserji v želji po barvitosti spodbujajo igralce k pretiravanju, da se otroci potem sprašujejo, zakaj junaki govorijo tako »tuje«. V knjižni obliki [...] bi morali, vsaj po mojem prepričanju, junaki govoriti lepše, čeprav ne papirnato. [...] Ravno sinhronizacije so veliko prispevale k temu, da otroci namesto pouličnega žargona, začinjene-ga s kletvicami, iz ust svojih priljubljenih junakov slišijo tudi lepši jezik« (Zabukovec 1998: 36).

- Odpoved narečju: Umetniški učinek, ki ga je avtor izvirnika želel doseči z rabo narečja, se pri tem doseže z rabo kakšne druge ravni jezika. Dialekt nadomesti npr. s kršenjem pravopisa in slovnice, torej z uporabo pravopisnih in slovničnih napak.
- Kompenzacija: Prevajalec narečje v izvirniku le nakaže. S primerno vključitvijo posameznih prvin izbranega narečja skuša opozoriti bralca, da ima opravka z narečjem tudi v izvirniku.
- Nadomestitev: Izvorni dialekt se nadomesti s katerim izmed dialektov ciljnega jezika, ki je geografsko, družbenoekonomsko ali stereotipizacijsko blizu izvirnemu dialektu. To možnost podrobneje opišimo.

Ena od možnosti za prevajanje narečja je t. i. geografsko prevajanje. Pri tem prevajalskem postopku gre za izbiro ekvivalentne regije v ciljni kulturi in znotraj nje za izbiro enega izmed dialektov. Pri tem morajo prevajalci upoštevati dejstvo, da stereotipi in občutja, pripeti na dialekt izvirnega jezika, niso nujno enaki tistim, ki jih bo vzbudil prevod. Pri družbenoekonomskem prevajanju prevajalec prevede npr. jezikovno različico zgornjega sloja v različico jezika, ki jo uporablja višji sloj v ciljnem jeziku. Izvirni in ciljni dialekt nista nujno geografsko povezana, ampak preprosto predstavljata približno enak socialni in ekonomski razred.

Nobena izmed opisanih možnosti ni edina ustrezna. Pri prevajanju narečja se je treba odločiti predvsem, kakšna je njegova funkcija (Newmark 2000: 302–304), kar seveda ni vedno enostavno določljivo. Vsi jeziki tudi nimajo ekvivalentnih dialektov z enakimi stereotipi. Upoštevati moramo tudi zmožnost naslovnikov ciljnega besedila za prepoznavanje pomenov, ki jih predstavlja določeni dialekt. Vse naštetu ponovno poudari zahtevnost prevajanja narečij.

5 SINHRONIZACIJA KOT JEZIKOVNI PRENOS

Jezikovni prenos je lahko vizualni, kar pomeni, da je besedilo položeno na sliko (podnaslavljanje), ali slušni, pri čemer je izvirni glasovni posnetek zamenjan z novim (sinhronizacija). Obe vrsti prenosa imata svoje prednosti in slabosti. Podnapisi so manj vsiljivi, a je prevod zaradi prostorskih in časovnih omejitev pogosto nepopoln. Sinhronizacija je na neki način popoln prevod, a je zaradi tehnične in umetniške zahtevnosti težko izvedljiva kot ustrezna in zadovoljiva preinterpretacija izvirnika. Precej izstopajoča je pri filmih iz nesorodnih kultur, saj združuje nekaj, kar ni združljivo, domači jezik in eksotiko (Vidrih 1995: 69–70).

Že od samega začetka uporabe sinhronizacije kot načina jezikovnega prenosa je bilo ključno vprašanje stroškov. Z ekonomskega vidika velja, da je postopek

sinhronizacije upravičen le, če lahko film spremlja vsaj 20 milijonov gospodinjstev, torej je bila dražja sinhronizacija ekonomsko upravičena zgolj na velikih, enojezičnih področjih (Luyken 1991: 32). Točne informacije o stroških je skoraj nemogoče dobiti, so pa cene za kinematografsko sinhronizacijo na splošno višje, ker zahtevajo večjo natančnost. Ivarsson (1992: 16) ocenjuje, da je podnaslavljanje od deset- do dvajsetkrat cenejše kot sinhronizacija.

Sinhronizacija je danes znotraj evropskega prostora najpogostejša metoda jezikovnega prenosa v Franciji, Nemčiji, Avstriji, Švici, Italiji in Španiji. Postala je sestavni del njihove nacionalne kulture v petdesetih letih, ko se je začela doba televizije. Vedno bolj je prisotna tudi v vzhodni Evropi na Madžarskem, Slovaškem in Češkem, občasno tudi v državah s tradicijo podnaslavljanja, kot npr. v Sloveniji, vendar predvsem za programe, ki so namenjeni otrokom, mlajšim od sedem let, ki še ne morejo brati podnapisov (Franko 2009: 13).

5.1 Sinhronizacija v Sloveniji

Sinhronizacija kot edini način prevoda za tujejezične igrane ali risane/animirane filme je v Sloveniji po *Zakonu o javni rabi slovenščine*, Ur. l. RS 86/2004, 24. člen, predpisana za predvajanja, ki so namenjena predšolskim otrokom. V preteklih letih je *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011* (Uradni list RS, št. 43/07)⁵ predvidevala tudi poskuse z govorno sinhronizacijo tujih filmov, ki so namenjeni odraslim. Nadaljnji nacionalni programi za jezikovno politiko tovrstnih postopkov eksplicitno niso predvidevali (prim. *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*, Uradni list RS, št. 62/13;⁶ predlog *Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2020–2024*).⁷

Po besedah Andreje Hafner so bile prve sinhronizirane risanke v Sloveniji krajše, 5–10-minutne risanke, kjer ni bilo dialogov, ampak je zgodbe interpretiral samo en glas – pripovedovalec (npr. *Cvetlične zgodbe*, *Mala čebelica*, *Jakec in čarobna lučka*). Prva daljša, polurna sinhronizirana risanka, ki je doživela predvajanje v skoraj vseh svetovnih televizijskih hišah, je bila *Čebelica Maja*, ki so jo v slovenskem studiu Viba film sinhronizirali leta 1977 (Belčič 2010: 17). Kasneje je proces sinhronizacije napredoval tako kvalitativno kot kvantitativno. Danes sinhronizacija v slovenščino poteka predvsem v treh studiih. Sinhronizacija krajših risank se večinoma izvaja na RTV Slovenija in v studiu VPK (Videoprodukcija Kregar), za celovečerne animirane filme pa so se specializirali v Studiu Ritem.

5 <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO50>

6 <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO91#>

7 <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/Slovenski-jezik/NPJP20-24n.docx>

Celotni postopek se začne z izborom glasov, t. i. *voice cast*. Režiser skupaj s producentom izbere posameznike, in sicer po navodilih filmskega studia, ki je sinhronizacijo naročil. Posnetke glasov nato pošljejo naročniku v potrditev, pri čemer velja, da so naročniki zelo strogi. Upoštevajo sicer izbor lokalnega studia, a tudi zavrnitve izbranih sinhronizatorjev niso redkost. Najpomembnejše pri izboru igralca je glasovno ujemanje, a so vedno pogostejše tudi zahteve po znanih imenih, v kolikor je tudi v izvorniku liku posodil glas znani igralec. Tako pogosto pride do sodelovanja z zvezdniki, ki niso šolani igralci, tudi zaradi majhnega nabora igralcev (Crnović 2008: 59–60).

Andreja Hafner, urednica animiranih oddaj za otroke na Televiziji Slovenija, izpostavlja težnjo slovenskega prostora, da igralci ne posnemajo interpretacije lika v izvornem jeziku, temveč vdihnejo liku svoj značaj. Prav to neposnemanje prepozna kot največjo vrednost in kakovost slovenskih interpretacij (Trater 2007). Od sinhronizacije animiranega filma *Garfield* dalje (glas Jurija Zrneca) je tako na primer postala stalna praksa lokalizacija govora. Te lokalne posebnosti besedilu junakov dodajo igralci sami. Sploh zvezdniki imajo za improvizacijo veliko možnosti oz. svobode, bralci manjših vlog pa morajo veliko bolj upoštevati navodila režiserja (Crnović 2008: 60).

Tanja Ribič, sinhronizatorica in režiserka, poudarja, da se v risanko trudijo dati kaj slovenskega, kjer je to mogoče. In o procesu lokalizacije pojasnjuje: »V Sloveniji imajo ljudje raje, da risanka ni preveč lokalno vezana. Če je preveč ljubljanskega dialekta, te Štajerci ne vzamejo takoj za svojega. Hkrati pa je potrebno paziti, da jezik ni preveč sterilen. Treba je najti pravo mero in kompromis, da je jezik doživet in univerzalen« (Ivanc 2011).

6 ANALIZA IZBRANIH ANIMIRANIH FILMOV

V raziskavi smo želeli analizirati rabo narečij v sinhroniziranih animiranih filmih. Zanimalo nas je predvsem, zakaj se ustvarjalci odločajo za rabo narečja ter v kateri fazi celotnega postopka sinhronizacije se odločajo za rabo določene jezikovne zvrsti. V analizo smo vključili pet celovečernih animiranih filmov, ki so nastali v produkciji različnih ameriških filmskih studiev od leta 2006 do leta 2011 in so bili v Sloveniji predvajani tako v podnaslovljeni kot v sinhronizirani različici. Slednja je vedno vsebovala tudi določeno število likov, katerih jezikovna različica je približek enega izmed slovenskih narečij. Ti animirani filmi so: *Garfield 2*, *Madagaskar 2*, *Shrek za vedno*, *Jaz, baraba* in *Avtomobili 2*. Veliko podatkov o postopku prevajanja in sinhronizaciji smo pridobili tudi prek pogovora oz. pisne korespondence s prevajalci, režiserji in igralci, ki so sodelovali pri oblikovanju sinhroniziranih različic analiziranih filmov.

V nadaljevanju so zapisi nekaterih govornih dejanj, ki se pojavijo v izbranih animiranih filmih. Gre za replike likov, ki v vseh diskurzih uporabljajo narečje. Izbrali smo nekaj replik, v katerih so narečni elementi jasno prepoznavni. Osredotočili smo se na tiste like, ki govorijo približek enega izmed slovenskih narečij. Pojavljajo se namreč tudi liki, katerih jezik je v celoti tuji ali pa ima tujo zgolj intonacijo in posamezne elemente. Prav tako nismo upoštevali likov z značilnim idiolektom. Edini analizirani lik z zelo izrazitim naglasom, ki ni slovensko narečje, je Gru (*Jaz, baraba*). Ta primer v analizi navajamo kot primer tovrstnih jezikovnih različic s tujim naglasom.

Pri zapisovanju govora, uporabljenega v izbranih odlomkih, smo sledili načinu transkripcije, ki je bil uporabljen tudi za potrebe slovenskega referenčnega govornega korpusa Gos. Zanj smo se odločili, ker je dobro berljiv (bolj kot npr. računalniški simbolni fonetični zapis) in nam omogoča dovolj natančen prikaz narečnih značilnosti glede na potrebe naše analize. V njej smo namreč ugotavljali zgolj narečno skupino, odločali smo se med dolenjsko, gorenjsko, štajersko, koroško, panonsko, primorsko in rovtarsko.

Garfield 2: animirano-igrana družinska komedija, 2006⁸

Lik: McBunny (zajec)

Jezikovna različica izvirnika:⁹ škotski naglas

Jezikovna različica slovenske sinhronizacije: dolenjska

Izvirnik	Sinhronizacija
<i>Oh, you've got enough space laddie, right between your ears.</i>	<i>Ti maš čist dost placa, fantiček, vejš. Med tvojimi uheljnimi.</i>
<i>What's the word Claudius?</i>	<i>Kuga bo dobrga, Klaudi?</i>
<i>Dardgis is sure to make a move on the cat.</i>	<i>Dardžis ga misli olupt kt pamaranča.</i>

Tabela 1: Primer za lik McBunny (zajec) iz animiranega filma *Garfield 2*

Lik zajca je edina žival filmske animacije *Garfield*, ki ima izrazit regionalni, in sicer škotski, naglas. V slovenski sinhronizirani različici je uporabljeno dolenjsko narečje. Predvidevamo, da je bilo pri liku zajca narečje izbrano zaradi:

8 Izvirnik: *Garfield: A Tale of Two Kitties*, režija Tom Hill, 20th Century Fox; režija slovenske sinhronizacije Jernej Kuntner in Jurij Zrnec, produkcija Studio Ritem.

9 Pri določevanju jezikovne različice v izvirnikih nam je pomagala materna govorka angleščine in študentka lingvistike Sarah Marie Agnes Carter.

- nadomestitve za škotski naglas v izvorniku,
- želje po lokalizaciji v slovensko okolje (kar bi lahko delovalo nekoliko nenavadno, glede na to da je dogajalni prostor okolica Londona),
- težnje po humornem učinku.

Zadnja dva razloga sta verjetna tudi za vse ostale živalske like. Zanimivo je, da živali govorijo povsem različna narečja, kljub temu da bivajo na istem posestvu.

Lik: Christophe (gos)

Jezikovna različica izvornika: standardna angleščina (Velika Britanija)

Jezikovna različica slovenske sinhronizacije: štajerska

Izvirnik	Sinhronizacija
<i>I've got a bad feeling about this.</i>	<i>Ja mam jako slab občutek. Kaj bo pa zaj?</i>
<i>Oh, he's on the catnip again.</i>	<i>Ja mislim, da je poknjen.</i>

Tabela 2: Primer za lik Christophe (gos) iz animiranega filma *Garfield 2*

Lik gosi, ki v izvorniku uporablja standardno angleščino, v slovenski sinhronizirani verziji govori približek štajerskega govora, ki pa je, tudi zaradi manjšega števila replik, težje določljiv in ne tako tipičen kot pri drugih likih. Vzrok za njegovo uporabo je isti kot pri liku zajca.

Madagaskar 2: animirana akcijska pustolovščina, 2008¹⁰

Lik: babica/nana

Jezikovna različica izvornika: angleščina New Yorka z judovskim/nemškim naglasom

Jezikovna različica slovenske sinhronizacije: štajerska oz. panonska

Izvirnik	Sinhronizacija
<i>Brownies Troop 416, Yonkers.</i>	<i>Rod volkulj pri skavutih. Kungota.</i>
<i>You think an old lady can't take of herself'</i> <i>Next time, I won't go so easy on you!</i>	<i>Prokleta mačka. Zaj si moram ftaknit zobe.</i> <i>Naslednjič nem tak nežna s tabo.</i>
<i>What is all this rock'n'roll racket?</i>	<i>Kdo te tute suče toto muziko?</i>

Tabela 3: Primer za lik babica/nana iz animiranega filma *Madagaskar 2*

10 Izvirnik: *Madagascar: Escape 2*, režija Eric Darnell in Tom McGarth, DreamWorks; režija slovenske sinhronizacije Jernej Kuntner, produkcija Studio Ritem.

Jezikovna različica izvornika, ki jo uporablja lik babice/nane, je regionalno zaznamovana, in sicer lahko govorimo o dialektu New Yorka, poleg tega pa je v njej zaznati nekatere prozodične značilnosti, ki so tipične za Američane judovskih korenin (Alter Kocker 2020). V slovenski sinhronizirani različici uporablja lik babice eno od štajerskih/panonskih narečij. Vsi ostali člani skupine, katere del je tudi babica, v slovenski verziji ne uporabljajo nobenega izmed narečij, kljub temu da pri istih likih v izvorniku lahko prepoznamo newyorški naglas. Vzroki za uporabo narečja bi lahko bili:

- nadomestilo za judovski naglas v izvorniku,
- humorni učinek.

Poskus lokalizacije preko narečja je tu nesmiseln. Skupina turistov, ki ji pripada tudi babica, namreč večkrat poudari, da je iz New Yorka. Kljub temu pa v sinhronizirani različici babica pojasni, da pripada skavtskemu rodu iz Kungote, kar sicer deluje smešno, a hkrati nelogično, glede na to da lik prihaja iz New Yorka.

Lik: Moto moto (povodni konj)

Jezikovna različica izvornika: angleščina z afroameriškim naglasom (ZDA)

Jezikovna različica slovenske sinhronizacije: dolensjska

Izvirnik	Sinhronizacija
<i>Goodness, girl ... you huge.</i>	<i>Pr mej špehovk, tu je pa bujnu.</i>
<i>Let's see. Yeah, well, you know ... you chunky.</i>	<i>Ne vajm. Recimu, da si zelu obla.</i>
<i>Yeah, that's right. We don't have to talk no more.</i>	<i>Ja, vajm, ampak kaj čva se zgovarjat.</i>

Tabela 4: Primer za lik Moto moto iz animiranega filma *Madagaskar 2*

Navodila za sinhronizacijo¹¹ predpisujejo upoštevanje dejstva, da lik uporablja jezikovno različico z mnogimi slovničnimi napakami, kar naj bi mu dajalo »populične kvalitete«. Lik v slovenski sinhronizirani različici uporablja izrazito dolensjsko narečje, kot vzrok za njegovo rabo pa lahko predvidevamo težnjo po humornem učinku.

11 Gre za navodila (ang. *performance notes*), ki jih dobi studio, ki animirani film sinhronizira. Vpogled smo dobili v navodila za animirana filma *Madagaskar 2* in *Shrek za vedno*. (Omogočila prevajalka Vesna Žagar.)

Shrek za vedno: animirana pustolovska komedija, 2010¹²

Lik: Private Jammy (grdobec)

Jezikovna različica izvirnika: standardna angleščina (ZDA)

Jezikovna različica slovenske sinhronizacije: dolensjska

Izvirnik	Sinhronizacija
<i>Let's go, greene!</i>	<i>Ale, grema!</i>
<i>Whoa, where'd you get these?</i>	<i>U, kej si jih pa našu?</i>
<i>Anyone who knows Fiona knows this stuff ain't gonna work on her.</i>	<i>Vsak, ki jo vsej mal pazna, ve, d pr njej tu ne bu užgal.</i>

Tabela 5: Primer za lik Private Jammy (grdobec) iz animiranega filma *Shrek za vedno*

Navodila za sinhronizacijo zvoka predpisujejo, da je glas moški (starost od 30 do 40 let), bil naj bi močan, a hkrati vesel in živahen. Govor, uporabljen v izvirniku, regionalno ni zaznamovan. Prav tako ni opaziti večjih odklonov, ki bi nakazovali, da lik pripada določenemu družbenemu razredu. V sinhronizaciji pa je uporabljena izrazita pokrajinska različica – dolensko narečje. Zaradi majhnega števila replik ga sicer ne moremo natančneje opredeliti, zagotovo pa spada v dolensko narečno skupino.

Predvidevamo, da so vzroki za tovrstno sinhronizacijsko strategijo:

- želja po lokalizaciji v slovensko okolje (kar deluje nekoliko nenavadno, glede na to da je okolje, prikazano v filmu, izrazito tuje, eksotično);
- prikaz pestrosti skupnosti grdobcev, ki naj bi bili zbrani z vseh koncev,
- humorni učinek.

Lik: Brogan (grdobec)

Jezikovna različica izvirnika: standardna angleščina (ZDA)

Jezikovna različica slovenske sinhronizacije: koroška

12 Izvirnik: *Shrek forever after*, režija Mike Mitchell, Dreamworks; režija slovenske sinhronizacije Jernej Kuntner, produkcija Studio Ritem.

Izvirnik	Sinhronizacija
<i>Fate has delivered us a comrade-in-arms and for that, we are thankful. Suit him up!</i>	<i>Dubil smo novga bojnga tovarša, kr hvaležn bodmo. Oklep nanj.</i>
<i>Welcome to the resistance. We fight for freedom and ogres everywhere.</i>	<i>Zej s pa med odpornki. Borci za svobodo in vse grdobce sveta!</i>
<i>Here it comes. Look at him. That's quite a friend you've got there. I can see why you haven't eaten him.</i>	<i>Zdle bo. Lejte ga, lejte ga. Tvoj prijatu je pa res od sile. Dobr, da ga nis snedu.</i>

Tabela 6: Primer za lik Brogan (grdobec) iz animiranega filma *Shrek za vedno*

Navodila za sinhronizacijo predpisujejo glas moškega, starega okrog štirideset let. Glas naj bi bil globok in močan. Nakazoval naj bi moškega, ki je vodja. Broganov govor v izvorniku ne izkazuje narečnih posebnosti. V slovenski sinhronizirani različici lahko prepoznamo koroški govor. Vzroka za tako odločitev ne moremo določiti, povod za narečje kot tako pa je verjetno enak kot pri predhodnem liku.

Lik: Pisker oz. Cookies (grdobec)

Jezikovna različica izvornika: angleščina z afroameriškim naglasom (ZDA)

Jezikovna različica slovenske sinhronizacije: štajerska oz. panonska

Izvirnik	Sinhronizacija
<i>Here, now make sure they eat up! You can't end tyranny on an empty stomach! Go on. Go!</i>	<i>Hej, na! Pa fse morajo zmazat. S praznim vampom nena rušiš Tirana. Idi zaj! Poj!</i>
<i>Trust me, Fiona. Y'all gonna be really hungry after this ambush, OK? Go and finish your little speech.</i>	<i>Verjami, Fiona. Pa ja bote po zasedbi fsi lačni ko volki, nee? Zaj pa f miru do konca povej.</i>
<i>Hey, everybody. Who wants dessert?</i>	<i>Čujte fsi. Bi kdo sladico?</i>

Tabela 7: Primer za lik Pisker oz. Cookies (grdobec) iz animiranega filma *Shrek za vedno*

Navodila za sinhronizacijo predpisujejo moški glas z ženskimi ali celo transvestitskimi značilnostmi.¹³ Glas naj bi izkazoval afroameriško melodijo, bil naj bi čustven in materinski. Lik Cookieja v izvorniku izkazuje navedene zahteve, vključno z afroameriškim naglasom. V slovenski različici ga je nadomestilo štajersko narečje, najverjetneje govor Maribora. V nasprotju s prejšnjima primeroma iz filma *Shrek za vedno* je tu prvič narečje v prevedeni verziji nadomestilo dialektalni govor v

13 To navodilo se nanaša tudi na njegov značaj v celoti, ne zgolj na glasovne značilnosti.

izvirniku. V angleški različici je bila tudi s pomočjo govora jasno nakazana povezava med delom, ki ga opravlja lik (kuhar), in njegovim družbenim položajem, medtem ko te povezave v slovenski sinhronizirani verziji ni.

***Jaz, baraba: animirana pustolovska komedija, 2010*¹⁴**

Lik: Gru

Jezikovna različica izvirnika: umetna različica angleščine s prozodičnimi prvina mi vzhodnih Evropejcev

Jezikovna različica slovenske sinhronizacije: umetna različica s posameznimi elementi, značilnimi za priseljence iz nekdanjih republik bivše Jugoslavije

Izvirnik	Sinhronizacija
<i>Now, I realize that you guys probably heard about this other villain who stole the pyramids. Apparently, it's a big deal. People are calling it the crime of the century and stuff like that. But am I upset? No, I am not! A little, but we have had a pretty good year ourselves. (No, no raises! You are not going to get any raises.) What did we do?</i>	<i>Predvidevam, da ste že slišali za kriminalca, ki je ukradel piramide. Baje je to velika stvar. Ljudje pravijo, da je to zločin stoletja. Bła bła. Skratka ... A sem jezen? Ne, nisem! Malo. Ampak, tudi nam letos ni šlo slabo. In vi, fantje, ste vsi bli odlični. (Ne, ni to mišice. Ne dobite trinajste plače. Ne.) Kaj smo dosegli?</i>
<i>Hello, Mom. Sorry, I meant to call, but ...</i>	<i>Halo, mama. Mistil sem te poklicat, ampak ...</i>
<i>Just so you know, mum, I am about to do something that's very big, very important. When you hear about it, you're going to be very proud.</i>	<i>Samo da veš, mama. Načrtujem nekaj zelo velikega. Zelo pomembnega. Ko boš slišala za to, boš zelo ponosna.</i>

Tabela 8: Primer za lik Gru iz animiranega filma *Jaz, baraba*

Jezikovna različica, ki jo uporablja lik Gruja v izvirniku, je bila umetno ustvarjena za potrebe filma. Sinhronizator izvirnika v angleškem jeziku jo je opisal kot »nekaj, kar naj bi spominjalo na Vzhodno Evropo« (NPR Staff 2010). V težnji, da bi jezikovna različica izkazovala zlobo lika, se je zgledoval po madžarsko-romunskem igralcu Beli Lugosiju. Na vzhodnoevropske vplive kaže tudi samo ime lika, ki je kratica za rusko vojaško obveščevalno službo (*Jaz baraba* (2010). Trivia 2020). Tudi v slovenski različici je uporabljena umetna jezikovna zvrst, v kateri pa lahko prepoznamo posamezne elemente, značilne za priseljence iz nekdanjih republik bivše Jugoslavije. Ti so vidni predvsem na glasovni ravni. Vzrok za uporabo tovrstne zvrsti je težnja po nadomestitvi naglasa v izvirniku s primerno jezikovno različico v slovenskem jeziku.

14 Izvirnik: *Despicable me*, režija Pierre Coffin in Chris Renaud, Universal Pictures; režija slovenske sinhronizacije Dafne Jemeršič, produkcija Studio G.

Avtomobili 2: animirana pustolovska komedija, 2011¹⁵

Lik: Dajz oz. Mater

Jezikovna različica izvirnika: angleščina z juga ZDA (npr. Kentucky)

Jezikovna različica slovenske sinhronizacije: dolenska

Izvirnik	Sinhronizacija
<i>Mater – Tow Mater, that’s who – is here to help you. Hey, Otis!</i>	<i>Vaš Dajz vam bo zmerej pomagal. Kuga je, Otis?</i>
<i>These train tracks ain’t been used in years!</i>	<i>Vlak kle že stu lejt ni vozu.</i>
<i>Hey. What you got here that’s free? How about that pistachio ice cream?</i>	<i>Ti, kuga vse tlele mate? Kuga pa tale sladoled od pistacije?</i>

Tabela 9: Primer za lik Dajz oz. Mater iz animiranega filma *Avtomobili 2*

Dajz oz. Mater v izvirniku uporablja regionalno angleščino, značilno za jug Združenih držav Amerike. Ustvarjalci filma so pri določanju narečja, ki naj bi ga uporabljali pri sinhronizacijah, skupaj z lokalnimi studii iskali tisto, ki nakazuje regijo v posamezni državi, kjer naj bi imeli nadpovprečen delež manj izobraženih prebivalcev. Pri tem pa je bilo treba posebno skrb nameniti temu, da pri izbiri narečja ne bi bili v nobenem primeru žaljivi (Daily Mail Reporter 2011). V slovenski sinhronizirani različici je to narečje postala dolenska, natančneje izansko narečje. Odločitev zanj je sprejel sinhronizator sam – Gojmir Lešnjak. Vzrok pa je bil prav v težnji, da bi nadomestili ameriški naglas odročnega ruralnega območja s primerljivim slovenskim narečjem (Ivanc 2011).

Lik: Avtomobil v delavnici

Jezikovna različica izvirnika: angleščina, tipična za Latinoameričane

Jezikovna različica slovenske sinhronizacije: umetna različica s posameznimi elementi, značilnimi za priseljence iz nekdanjih republik bivše Jugoslavije

Izvirnik	Sinhronizacija
<i>Hey, how far did you make it this time, Otis?</i>	<i>Eee, kako daleč si pa prišel, Otis? Ej, dobra, stari.</i>

Tabela 10: Primer za lik Avtomobil v delavnici iz animiranega filma *Avtomobili 2*

15 Izvirnik: *Cars 2*, režija John Lasseter in Brad Lewis; režija slovenske sinhronizacije Tanja Ribič Đurić, produkcija Studio Ritem.

Zaradi majhnega števila replik je jezikovna različica tako v izvorniku kot v sinhronizaciji težje določljiva. Izvirnik bi lahko opisali kot angleščino, tipično za Latino-američane, prevod pa spominja na slovenščino priseljencev iz nekdanje Jugoslavije. Vzrok zanjo je lahko težnja po nadomestitvi socialne zvrsti izvornika z zvrstjo, ki je primerljiva v slovenščini.

6.1 Narečja v slovenski sinhronizaciji izbranih animiranih filmov

Prevajalki Vesna Žagar in Jolanda Blokar, ki sta prevajali tri izmed petih analiziranih filmov, sta pojasnili, da prevajalci narečij ne prevajajo, razen če so za to podane izrecne zahteve. So pa izhodiščna besedila, ki jih dobijo, opremljena z natančnimi referencami, ki se nanašajo na kritična mesta znotraj besedila ali v širšem jezikovnem in družbenem kontekstu.¹⁶

Nadomestitev izvirnega narečja ali pa dodajanje narečnega govora likom, ki ga v izvorniku niso imeli, se zgodi v studiu, odvisna pa je od režiserja in igralcev samih. Režiserjeva odločitev je lahko zgolj stvar trenutnega navdiha in ne sledi nobenim eksplicitnim sociolingvističnim zakonitostim. Poleg tega na izbiro vplivajo še predlogi ustvarjalcev izvorne različice ter sposobnosti in ideje sinhronizatorja samega.¹⁷

6.2 Vzrok in namen uporabe narečij

Uporaba narečja v filmskih izdelkih naj bi omogočila hitro karakterizacijo – tudi prek stereotipov. Tako je npr. eden od sinhroniziranih likov (Dajz v filmu *Avtomobili 2*) v slovenski sinhronizirani različici uporabljal izansko narečje. Postproduksijsko gradivo izvirnega filma je zahtevalo dialekt regije, kjer naj bi imeli nadpovprečen delež manj izobraženih prebivalcev. Rezultat nadomestila ameriškega naglasa odročnega ruralnega območja s primerljivim slovenskim narečjem je komentiral eden od udeležencev sociolingvistične raziskave Maje Bitenc. Na vprašanje, zakaj Dajz v animiranem filmu *Avtomobili* govori dolenjsko, odgovarja: »Ja, ker je bolj tak kmečki videti« (Bitenc 2016: 263). Dolenjščina iz ust prijaznega starodobnika tako utrjuje idealizirano dožemanje narečnega govorca kot pristnega, simpatičnega, družabnega ipd., hkrati pa nižje vrednotenje njegovih intelektualnih sposobnosti in drugih s statusom povezanih lastnosti.

Analiza filmskih odlomkov pokaže, da večina opazovanih likov, ki v sinhronizirani različici uporablja dialekt, v izvorniku le-tega ne uporablja. Režiserji nekaterih

16 Jolanda Blokar in Vesna Žagar v osebni korespondenci, 2012.

17 Jernej Kuntner, Sebastian Cavazza in Špela Kravogel v osebni korespondenci, 2012.

analiziranih animiranih filmov so sami potrdili, da vidijo narečje predvsem kot element, ki zabava, in sicer predvsem odraslo občinstvo. Režiser Jernej Kuntner pravi, da »dialekt film obogati in ga naredi bolj komičnega. Zdi se mi pomembno, da izkoristimo to, da imamo 50 narečij, ki jih nima nobena država, noben jezik« (Grbin 2020).

Drugi izmed vzrokov za uporabo narečij je težnja po lokalizaciji v slovenski prostor. To sicer velikokrat deluje nekoliko nenavadno, glede na to da je okolje, prikazano v filmu, pogosto izrazito tuje, eksotično. Prihaja tudi do vsebinskega neskladja – npr. lik babice iz New Yorka, ki naj bi pripadala skavtskemu rodu iz Kungote.

Tretji vzrok za uporabo narečij je prikaz pestrosti skupine. Izraža se preko različnih jezikovnih različic, ki jih uporabljajo govorci. Prav uporaba najrazličnejših narečij pa lahko pripelje tudi do nelogičnosti, kot na primer, da skupina živali, ki bivajo v istem okolju in na majhnem prostoru, uporablja povsem različne naglasne različice.

Pri izbiri narečja (po zagotovilih režiserjev) pomislek glede vzbujanja stereotipov ali upoštevanje javnega mnenja o bolj ali manj priljubljenih narečjih ne igra nobene vloge, upoštevajo pa načelo, da v sinhronizaciji ne sme prevladovati zgolj eno narečje.

7 SKLEP

Izbrani liki, ki v sinhronizirani različici obravnavanih filmov uporabljajo dialekt, ga v izvorniku uporabljajo le redko. Narečja so v slovenski sinhronizaciji uporabljena kot element zabave, preko njih se dogajanje lokalizira v slovenski prostor, pogosto pa sočasna uporaba več narečij služi tudi za prikaz pestrosti skupine likov. Pri tem se kot problematično kaže utrjevanje stereotipnega vrednotenja glede določenih jezikovnih različic oz. njihovih govorcev. Glede na priljubljenost sinhroniziranih različic animiranih filmov med slovenskimi gledalci so režiserji z ekipo sinhronizatorjev očitno našli način, kako prav z uporabo narečij pritegniti še več občinstva.

LITERATURA

- Alter Kocker, 2020: Alter Kocker. *TVtropes.org*. <https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/AlterKocker> (dostop 19. 9. 2020)
- Belčič, Tinkara, 2010: *Kakovost sinhronizacije in gledanost celovečernih animiranih filmov: Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Bishop, Hywel, Nikolas Coupland in Peter Garrett, 2005: Conceptual accent evaluation: Thirty years of accent prejudice in UK. *Acta Linguistica Hafniensia* 37/1. 131–154.

- Bitenc, Maja, 2014a: Stališča gimnazijcev do slovenskih jezikovnih zvrsti: Raziskava s tehniko prikritih dvojic. *Annales: Anali za istrske in mediteranske študije: Series historia et sociologia* 24/2. 307–318.
- , 2014b: Tehnika prikritih dvojic: Primerjava in kritično ovrednotenje dveh poskusov. *Annales: Anali za istrske in mediteranske študije: Series historia et sociologia* 24/2. 319–330.
- , 2016: *Z jezikom na poti med Idrijskim in Ljubljano*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Bruti, Silvia, 2009: From the US to Rome passing through Paris: Accents and dialects in *The Aristocrats* and its Italian dubbed version. *The Translation of Dialects in Multimedia*. in *TRAlinea: The Translation of Dialects in Multimedia*. http://www.intralinea.org/specials/article/From_the_US_to_Rome_passing_through_Paris (dostop 2. 9. 2020)
- Cerar, Vasja, 1995: Prevod kot del filmskega teksta. V: Majda Stanovnik (ur.): *Prevajanje za kino in RTV: 19. prevajalski zbornik*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev. 56–58.
- Chiaro Nocella, Delia, 1998: Talking Disney: Reflections on What Children Watch. V: Carol Taylor Torsello, Louann Haarman in Laura Gavioli (ur.): *British/American Variation in Language, Theory and Methodology*. Bologna. 97–104.
- Crnović, Deja, 2008: Ko Pixarjeva podgana govori štajersko. *Mladina*, 26. 9. 2008. 58–60.
- Daily Mail Reporter, 2011: How Pixar stopped Cars 2 being lost in translation (they sourced dialects in 44 countries to voice country bumpkin truck Mater). *MailOnline*. 20. 6. 2011. <https://www.dailymail.co.uk/news/article-2016425/Pixar-stopped-Cars-2-lost-translation.html> (dostop 19. 9. 2020)
- Di Giovanni, Elena, 2003: Cultural Otherness and Global Communication in Disney Films at the Turn of the Century. *The Translator* 9/2. 207–224.
- Epstein, Brett Jocelyn, 2006: Translating Dialects. *Brave new World: blog about translation, language, literature*. 19. 8. 2006. <http://brave-new-words.blogspot.com/2006/08/translating-dialects.html> (dostop 19. 9. 2020)
- Franko, Anita, 2009: *Primerjava podnaslovljene in sinhronizirane različice animirane komedije Ice Age 2: The Meltdown (Ledena doba 2: Otoplitev): Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Garrett, Peter, Nikolas Coupland in Angie Williams, 2003: *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. University of Wales Press.
- Grbin, Branka, 2017: Jernej Kuntner: Ljudje že prepoznajo, katerih risank nisem režiral jaz #intervju. *Siol.net*. 22. 1. 2017. <https://siol.net/trendi/film/jernej-kuntner-ljudje-ze-prepoznajo-katerih-risank-nisem-reziral-jaz-433896> (dostop 2. 9. 2020)
- Ivanc, Staš, 2011: Sinhronizacija risank v slovenščino: najbolj higieničen igralski posel. *Delo.si*. 25. 4. 2011. <http://www.delo.si/druzba/panorama/sinhronizacija-risank-v-sloven-cino-najbolj-higienicen-igralski-posel.html> (dostop 2. 9. 2020)
- Ivarsson, Jan, 1992: *Subtitling for the media: A handbook of an art*. Stockholm: Transedit.
- Jaz baraba (2010). Trivia, 2020: Jaz, baraba, <https://www.imdb.com/title/tt1323594/trivia> (dostop 19. 9. 2020)
- Kalin Golob, Monika, 2009: Razpadajoči modeli: Pogovorne zvrsti na javni prireditvi. V: Vera Smole (ur.): *Slovenska narečja med sistemom in rabo*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko (Obdobja 26). 519–525.

- Lengar Verovnik, Tina, 2019: Stereotipne podobe geografskih in družbenih govoric v medijih. V: Hotimir Tivadar (ur.): *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 38). 229–235.
- Lippi-Green, Rosina, 1997: *English with an accent*. New York: Routledge.
- Luyken, Georg-Michael, 1991: *Overcoming language barriers in television: Dubbing and subtitling for the European audience*. Manchester: The European Institute for the Media.
- Newmark, Peter, 2000: *Učbenik prevajanja*. Ljubljana: Krtina.
- NPR Staff, 2010: Steve Carell: Strange Accents And Subtle Departures. *npr.org*, 11. 6. 2010. <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=128413858> (dostop 2. 9. 2020)
- O'Connell, Eithne, 2006: Translating for Children. V: Gillian Lathney (ur.): *The Translation of Children's Literature*. Michigan: Multilingual Matters. 15–25.
- Pascua-Febles, Isabel, 2006: Translating Cultural Reference, The language of Youth People in Literary Texts. V: Jan Van Coillie in Walter P. Verschueren (ur.): *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome Publishing. 111–121.
- Pickering, Michael in Sarah Lockyer, 2009: The ethics and aesthetics of humour and comedy. V: Sarah Lockyer in Michael Pickering (ur.): *Beyond a Joke. The Limits of Humour*. Basingstoke – New York: Palgrave Macmillan. 1–26.
- Rode, Matej, 1991: Narečje kot prevajalski problem. V: Aleš Berger, Jaroslav Skrušny in Irena Trenc-Frelih (ur.): *15. Prevajalski zbornik*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev. 28–31.
- Skubic, Andrej E.: 2005: *Obrazi jezika*. Ljubljana: Študentska založba.
- Smole, Vera, 2009: Pomen in vloga (slovenskih) narečij danes. V: Vera Smole (ur.): *Slovenska narečja med sistemom in rabo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Obdobja 26). 557–563.
- Spolsky, Bernard, 1999: Second-language learning. V: Joshua A. Fishman (ur.): *Handbook of language and ethnic identity*. Oxford: Oxford University Press. 181–192.
- Stolt, Birgit, 1978: How Emil Becomes Michel – on the translation of Children's Books. V: Göte Klingberg, Mary Ørvig in Stuart Amor (ur.): *Children's Books in Translation. The situation and the problems*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Šlajpah, Tina, 2012: *Sociolingvistična analiza sinhroniziranih animiranih filmov in risank: Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Trater, Tina, 2007: Posojanje glasu Maji, Gargamelu, Nodiju: Intervju z Andrejo Hafner. *RTVSLO.si*, 17. 3. 2007. <http://www.rtvsllo.si/intervju/posojanje-glasu-maji-gargamelu-nodiju/68393> (dostop 29. 9. 2020)
- Vidrih, Nives, 1995: Prevajanje za TV – podnapisi ali sinhronizacija. V: Majda Stanovnik (ur.): *Prevajanje za kino in RTV: 19. prevajalski zbornik*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev. 68–69.
- Zabukovec, Dušanka, 1998: Poslušajte, otroci. V: Vasja Cerar (ur.): *Prevajanje otroške in mladinske književnosti: 22. zbornik Društva slovenskih književnih prevajalcev*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev. 33–37.

**Medjezikovno sporazumevanje
v šolskem okolju**

Mihaela Knez

Jezikovna zmožnost učencev priseljencev v osnovni šoli

Povzetek

V članku najprej na kratko predstavljamo formalni okvir, v katerem se v Sloveniji šolajo učenci priseljenci, ter raziskave, ki so bile pri nas izvedene na področju jezikovne zmožnosti v slovenščini pri učencih priseljencih, nato pa podajamo ključne ugotovitve raziskave, v katero smo vključili 114 učencev priseljencev drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, in nekaj predlogov, ki bi bili lahko uporabni pri nadaljnjem načrtovanju jezikovnega vključevanja učencev priseljencev in tudi pri nadaljnjih raziskavah.

Ključne besede: učenci priseljenci, jezikovna zmožnost, jezikovo vključevanje, jezikovno testiranje

Abstract

The article first briefly presents the formal framework in which migrant pupils study in Slovenia as well as research conducted in Slovenia in the field of the language competences of migrant pupils. We also present the key findings of a survey involving 114 pupils from the upper six years of 28 different primary schools who had completed one or two years in Slovenian schools. Finally, we offer some suggestions that could be useful in further planning the language integration of immigrant pupils as well as in further research.

Key words: migrant pupils, linguistic competences, language integration, language testing

1 FORMALNI OKVIR

Vsako leto se v slovenske šole na novo vključi več kot 2000 učencev in dijakov priseljencev, ki so v znanju slovenščine večinoma začetniki. Učenci in dijaki se v šoli znajdejo v zelo zahtevni jezikovni situaciji. Srečujejo se s tremi domenami diskurza (Thürmann idr. 2010: 8–9): z neformalno interakcijo s sošolci, pri kateri ima jezik predvsem funkcijo navezovanja in ohranjanja socialnih stikov in pri kateri se lahko učenci sporazumevajo z vsakdanjimi sporazumevalnimi vzorci; z organizacijskim oz. administrativnim diskurzom, ko se soočajo z branjem (poslušanjem) in razumevanjem urnikov, obvestil, informacij o poteku pouka in drugih šolskih dejavnosti, ocenjevanju, disciplinskih ukrepah; in z akademskim diskurzom, v katerem usvajajo novo znanje. V okviru vseh naštetih domen se srečujejo še z različnimi jeziki, ki so prisotni v šoli – z dominantnim jezikom države, ki je največkrat učni jezik in tudi samostojni učni predmet, tujimi jeziki, po navadi z angleščino kot prvim tujim jezikom in tudi drugim ali tretjim tujim jezikom, s svojim prvim jezikom in potencialno še z drugim jezikom okolja, če je ureditev šole dvojezična.

Če se želijo učenci sporazumevati v šoli, predvsem pa usvajati novo snov pri različnih predmetih, morajo učni jezik obvladati v tolikšni meri, da lahko razumejo učiteljevo razlago, sledijo pogovorom med poukom in se vanje vključujejo, lahko razumejo informacije v učnih gradivih in se iz njih učijo ter tvorijo razumljiva ter skladenjsko in vsebinsko ustrezna besedila (Neumann 1978: 15). Da lahko to dosežejo, morajo obvladati vrsto diskurzivnih funkcij oz. sporazumevalnih vzorcev (Moe idr. 2015: 16).

V evropskih državah so se v zadnjih letih za učence priseljence izoblikovale različne oblike pouka jezika države sprejema. Obstajajo vsaj trije načini vključevanja učencev priseljencev v jezik šolanja (Little 2010: 20): popolni umik učencev iz rednega pouka, delni umik iz rednega pouka in potopitev v redni pouk z dodatno jezikovno podporo – slednji je bil v času naše raziskave značilen tudi za slovenski šolski sistem. V času njene izvedbe (2008–2015) je v slovenskih osnovnih šolah dodatna strokovna pomoč pri učenju slovenščine potekala predvsem v obliki ur, ki jih je v ta namen šolam dodatno plačalo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Do te posebne pomoči pri učenju slovenščine so bili učenci priseljenci upravičeni prvi dve leti šolanja in v skladu s 15. členom *Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013) tudi do prilagoditev pri ocenjevanju, po tem obdobju pa so bili izenačeni s slovenskimi učenci. Dodatno strokovno pomoč pri učenju slovenščine so v celoti vsebinsko in organizacijsko načrtovale in izvajale šole same v skladu s priporočili *Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (prim. Smernice 2012), ki temeljijo na leta 2007 sprejeti *Strategiji vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov*

v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (prim. Strategija 2007). S šolskim letom 2019/2020 pa je stopil v veljavo *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole*, ki v členu 43.c prinaša spremembe pri organizaciji začetnega pouka slovenščine za učence priseljenke. Pomembno novost predstavlja bistveno večji obseg ur pomoči pri učenju slovenščine, kot so ga bili učenci deležni v preteklosti, in tudi možnost sistemizacije (v deležu ali v celoti) posebnega delovnega mesta učitelja za namen izvajanja začetnega pouka slovenščine.¹ Pomemben doprinos k vsebinskemu oblikovanju pouka pomenijo tudi sprejeti učni načrti za začetni pouk slovenščine za učence priseljenke.² Učinke teh sprememb bo smiselno izmeriti v naslednjih letih, naša raziskava³ pa lahko služi kot ena od možnih primerjalnih študij.

2 SLOVENSKE RAZISKAVE S PODROČJA JEZIKOVNEGA VKLJUČEVANJA UČENCEV PRISELJENCEV

V preteklosti je bilo pri nas izvedenih nekaj raziskav, ki so razkrile pomanjkljivosti šolskega sistema na področju vključevanja priseljenke (prim. Nečak Lük idr. 1994; Peček in Lesar 2006; Knez 2008; Medvešek in Bešter 2011; Vižintin 2013), ugotavljanja dejanske jezikovne zmožnosti učencev priseljenke pa so se dotaknile le redke. Raziskava, izvedena v okviru projekta *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* (2013–2015), je na primer pokazala, da »slovenski učitelji relativno slabo poznajo slovensko zakonodajo, dokumente in vsebine, ki obravnavajo področje vključevanja priseljenih učencev v šolo« (Čančar in Drljić 2015: 23), čeprav poučujejo učence priseljenke. 31 % učiteljev npr. ni poznalo ali je zelo slabo poznalo možnosti prilagajanja načinov in rokov ocenjevanja znanja, 54,1 % jih je slabo ali zelo slabo poznalo zakonodajo na tem področju, 42,4 % jih je zelo slabo poznalo *Smernice za vključevanje učencev priseljenke v VIZ*, 4,9 % učiteljev pa jih sploh ni poznalo. Ob vsem tem pa se je izkazalo (Čančar in Drljić 2015: 23), da so navedeni dokumenti bolj znani učiteljem, ki učence priseljenke poučujejo pogosteje. 66 % učiteljev je menilo, da priseljenkim učencem pogosto oz. zelo pogosto nudijo učinkovito podporo, manj kot petina pa je menila, da je bila njihova podpora učinkovita redko ali nikoli. Vprašanja, iz katerih bi več izvedeli

1 Pravilnik sloni na priporočilih *Predloga programa dela z otroki priseljenki za področje predšolske vzgoje, osnovnošolske in srednješolskega izobraževanja* (prim. Rutar idr. 2018).

2 Učne načrte za začetni pouk slovenščine za učence priseljenke je pripravil Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, sprejeti pa so bili 20. februarja 2020.

3 Raziskava je plod večletnega raziskovanja v okviru doktorskega študija in tudi članek temelji na izsledkih doktorske disertacije z naslovom *Jezikovna zmožnost pri otrocih migrantih, vključenih v drugo in tretjo triado slovenskih osnovnih šol*, mentor red. prof. dr. Marko Stabej z Oddelka za slovenistiko (Knez 2016).

tudi o samih vsebinskih prilagoditvah in didaktični izvedbi pouka slovenščine, pa učiteljem niso bila zastavljena. Zanimiv je tudi razmeroma visok delež učiteljev (31,9 %), ki se pri poučevanju učencev priseljencev nikoli ne poslužujejo dodatnega gradiva ali pa to počnejo zelo redko (Čančar in Drljić 2015: 26–28).

Iz raziskave, ki je bila med učitelji učencev priseljencev izvedena v okviru projekta *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v VIZ* (2008–2011), je razvidno, da so učitelji pri oblikovanju individualnih načrtov glavno skrb namenili oblikovanju prilagoditev ocenjevanja predmetov (32 % učiteljev) in standardom znanja (24 %), nato pa ponavljanju, utrjevanju (17 %), dodatnim uram slovenščine (14 %) in drugim dejavnostim, npr. italijanščini, angleščini (12 %). Največ težav pri izvedbi so imeli prav pri ocenjevanju glede na standarde znanja (51 % učiteljev), usvojitvi novih znanj (41 %) ter ponavljanju in utrjevanju (8 %)⁴ (Prelovšek 2010: 35).

V zvezi z dejansko jezikovno pomočjo učiteljev učencem priseljencem so zelo zanimivi izsledki, ki jih je v svoji doktorski disertaciji predstavila Ines Budinoska (2013: 271–272). Njen predmet raziskovanja so bile prilagoditve učiteljev med samim učnim procesom. Izsledki raziskave so pokazali, da se učitelji na deklarativni ravni razmeroma dobro zavedajo potreb učencev priseljencev in njihovih težav ter da imajo pozitivna stališča do vključevanja učencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem in do njihovih jezikov in kultur, vendar pa jim pri pouku razmeroma redko namenjajo pozornost, ki bi jo potrebovali.⁵ Pri tem izpostavlja predvsem odsotnost prilagojene in poenostavljene razlage, ponazarjanja besedišča oz. obravnavane snovi s slikovnim gradivom, prilagajanja tempa govorjenja in rabe enostavnejšega besedišča in slovničnih vzorcev ter jezikovno prilagojenih delovnih listov, kar sodi po našem mnenju med ključne jezikovne prilagoditve, ki bi jih morali biti ob vključitvi v slovensko šolo deležni učenci priseljenci in bi tudi bistveno pripomogli tako k boljšemu jezikovnemu in socialnemu vključevanju kot tudi k učinkovitejšemu učenju učne snovi.

Kot že rečeno, je bilo raziskav s področja usvajanja slovenščine kot drugega jezika šolajočih se otrok v slovenskem prostoru razmeroma malo, večina raziskovalne pozornosti je bila namenjena preučevanju jezikovne in sporazumevalne zmožnosti otrok na dvojezičnih območjih v Sloveniji in zamejstvu (Nečak Lük idr. 1985;

4 Pri tem postavke niso jasno opredeljene. Iz zapisanega predvidevamo, da se ocenjevanje, usvojitve novih znanj, ponavljanje in utrjevanje nanašajo na splošne šolske predmete.

5 S tem v zvezi so zanimive tudi ugotovitve Stanke Lunder Verlič (2014: 120), ki je raziskovala usposobljenost učiteljev za delo v multikulturalnih razredih v ameriški zvezni državi Kansas, kjer ima multikulturalno izobraževanje že dolgo tradicijo. Njeni izsledki kažejo, da kljub dolgoletnemu intenzivnejšemu vključevanju multikulturalnih vsebin v izobraževalne programe za bodoče učitelje in ozaveščanju o pomembnosti njihovega vključevanja v pouk pri dejanski izvedbi pouka ni prišlo do zadovoljivih premikov. Učitelji se pomembnosti vključevanja multikulturalnih vsebin sicer zavedajo, praktično pa jih ne udejanjajo.

Nečak Lük 1995; Pertot 1998; Baloh 2003; Mikolič 2004; Gliha Komac 2008; Mezgec 2012), manj pa jezikovni zmožnosti učencev priseljencev.

Omenimo naj raziskavo, ki jo je v šolskem letu 1993/94 izvedla Livija Knaflič (1998) in v kateri je raziskovala jezikovne sposobnosti otrok, katerih prvi jezik sta bili hrvaščina in srbsščina, ob vstopu v prvi razred osnovne šole.⁶ Ugotovila je, da je pri teh otrocih (v raziskavo je bilo vključenih 95 otrok priseljencev in 34 otrok rojenih govorcev slovenščine) govorni razvoj tako v prvem kot drugem jeziku (slovenščini) nekoliko počasnejši kot pri enojezičnih govorcih, prav tako se je pokazalo, da so jezikovne sposobnosti (zlasti obseg besedišča) teh otrok bolj razvite v njihovem drugem jeziku kot pa v prvem (Knaflič 1998: 69). To je po njenem mnenju posledica obiskovanja vrta in programa priprave na šolo, kjer so bili deležni splošnega poučevanja o predmetih in pojavih. Pokazalo pa se je tudi, da so pri obnovi pravljice, ki je bila tudi del jezikovnega testa, to bolje obnovili v svojem prvem jeziku kljub sicer boljšim dosežkom v slovenskem jeziku, kar po njenem mnenju kaže na to, da je »struktura maternega jezika nekoliko globlje zasidrana pri otrocih priseljencev kot struktura slovenskega jezika« (Knaflič 1998: 70). Ob tem pa je ugotovila, da je zmožnost izražanja teh otrok v obeh jezikih manjša, kot jo izkazujejo enojezični govorniki, kar ima gotovo tudi vpliv na uspešnost njihovega šolanja (Knaflič 1998: 73).

Tjaša Brinovec in Janja Krečan pa sta s pomočjo prirejenega testa nacionalnega preskusa znanja iz slovenščine preverjali razlike v znanju slovenščine med priseljskimi in slovenskimi učenci devetega razreda osnovne šole. V raziskavo sta vključili 103 domače govorce in 31 učencev priseljencev, med njimi je bilo 9 na novo priseljenih učencev, drugi pa so bili že rojeni v Sloveniji. Vsi so pri testu dosegli razmeroma nizek rezultat (nižji kot domači govorniki), pri čemer je bila prva generacija priseljencev še nekoliko slabša (Brinovec in Krečan 2010: 100).

Jezikovno zmožnost učencev priseljencev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) je raziskovala tudi Anja Briški. V raziskavo je vključila 9 učencev, ki so se v Slovenijo preselili iz Bosne in Hercegovine, Črne gore, Hrvaške in Srbije ter so bivali v Sloveniji največ pet let, preverjala pa je njihovo govorno zmožnost. Učenci so bili pri realizaciji nalog večinoma uspešni – težave so se pokazale predvsem pri tekočnosti govora ter izgovarjavi – pri daljšem govorjenju ali bolj podrobnem opisovanju pa so imeli težave z besediščem. Med slovničnimi napakami so bile najpogostejše interference (Briški 2010: 89).

6 Raziskava je potekala v okviru širše akcijske raziskave z naslovom *Večkulturno/večejezično okolje in šola*, v kateri so poleg rezultatov, ki so jih hrvaško in srbsko govoreči otroci priseljenci dosegli pri testu v prvem in drugem jeziku, predstavljena teoretična izhodišča za raziskovanje področja, stališča učiteljev in staršev ter program dela z otroki priseljenci (Nečak Lük idr. 1994).

Ana Kure je v okviru svojega diplomskega dela merila napredek jezikovne zmožnosti 17 učencev priseljencev, ki so se udeležili 30-urnega tečaja slovenščine, ki ga je sama izvedla, in ugotovila, da dodatna pomoč pri učenju slovenščine, četudi se nudi le enkrat na teden, pomembno pripomore k napredku jezikovne zmožnosti. Večji napredek pa se je pokazal pri učencih, katerih prvi jezik ni sodil v skupino južnoslovanskih jezikov, in pri učencih, ki so bili v učenju slovenščine začetniki. Vsi učenci pa so pri pouku kazali veliko pripravljenost za učenje (Kure 2010: 108–109).

3 PREDSTAVITEV RAZISKAVE IN REZULTATOV

Tudi naša raziskava je bila usmerjena v ugotavljanje in opazovanje jezikovne zmožnosti, ki so jo v danem modelu vključevanja dosegali učenci priseljenci, pri čemer pa smo se omejili na učence drugega in tretjega VIO oz. triade, ki so se v slovenskem šolskem sistemu šolali leto ali dve.⁷ Raziskave nismo izvedli longitudinalno, ampak smo hkrati testirali učence, ki so bili v slovensko šolo vključeni prvo oz. drugo leto, in sicer v dveh časovnih obdobjih, junija 2008 in junija 2015. Vključenih je bilo 114 učencev priseljencev iz 28 različnih osnovnih šol.⁸

Učenci priseljenci	2008 1. leto	2008 2. leto	2015 1. leto	2015 2. leto	Skupaj
Drugo VIO	/	16	16	13	45
Tretje VIO	27	15	13	14	69
Skupaj	27	31	29	27	114

Tabela 1: Število učencev priseljencev, vključenih v raziskavo, N = 114

Med učenci drugega VIO je največ učencev kot materni jezik govorilo bosanščino (14), sledile pa so albanščina (11) in makedonščina (10), prvi jezik 3 učencev je bila srbsščina, po 2 učencev kitajščina in ruščina, ostali učenci pa so bili posamezni govornici hrvaščine, španščine in korejščine. Skupaj je bilo torej 30 učencev, katerih materni jezik je bil eden od slovanskih jezikov, in 15 učencev, katerih materni jezik ni del skupine slovanskih jezikov. V tretjem VIO je bilo največ otrok, katerih prvi jezik je bila albanščina (25), sledile pa so jim bosanščina (16), makedonščina (14), srbsščina (7) in hrvaščina (3), posamezni učenci so kot materni jezik govorili kitajščino, mongolščino, ruščino in turščino, skupaj

7 Predhodno so se ti otroci šolali v svojih državah.

8 Razmeroma majhen vzorec predstavlja gotovo eno večjih omejitev raziskave, saj bi bila zanesljivost rezultatov ob večjem številu respondentov večja.

41 učencev z enim od slovanskih jezikov kot maternim jezikom in 28 učencev z neslovanskim maternim jezikom.

Kot primerjalno skupino smo v drugem testiranju (junija 2015) v raziskavo vključili tudi učence in učenke, katerih prvi jezik je bila slovenščina (33 učencev drugega VIO in 28 učencev tretjega VIO). Njihovi rezultati so nam pri analizi in interpretaciji uspešnosti učencev priseljencev služili le kot primer dosežkov, ki jih zmorejo učeči se doseči pri tej starosti, in jih v tej razpravi posebej ne izpostavljamo.⁹

Raziskava je bila zasnovana empirično. V njej smo na podlagi uveljavljenih standardov (Ferbežar 1999; Alderson 2000; Read 2000; Purpura 2004; McKay 2006; Ferbežar 2012) oblikovali ustrezen merski instrument (jezikovni test), s pomočjo katerega smo merili zmožnost slušnega in bralnega razumevanja ter pisanja, s posebnimi nalogami nepovezanih enot pa izolirano tudi leksikalno (obseg aktivnega besedišča) ter oblikoskladenjsko zmožnost.¹⁰ Zanimalo nas je tudi, ali se jezikovna zmožnost učencev priseljencev po prvem in drugem letu šolanja v Sloveniji glede na daljši čas šolanja izboljšuje in ali oz. v kolikšni meri se kažejo razlike med govorcami, katerih prvi jezik je eden od slovanskih jezikov, in tistimi, katerih prvi jezik ni slovanski. Predvidevali smo, da se bo pri učencih, katerih prvi jezik spada v skupino slovanskih jezikov, zaradi sorodnosti jezikov pokazala večja jezikovna zmožnost vsaj na ravni recepcije (Stabej 2004; Balažič Bulc 2004). Z raziskavo smo želeli tudi ugotoviti, ali je po dvoletnem prilagoditvenem obdobju jezikovna zmožnost učencev priseljencev dovolj razvita, da posebne prilagoditve, do katerih so upravičeni prvi dve leti šolanja, niso več potrebne.

Kljub številnim omejitvam in pomanjkljivostim merskega instrumenta, zaradi katerih je pri interpretaciji rezultatov potrebna previdnost, se je pri analizi testnih nalog pokazalo nekaj pomembnih ugotovitev. Zagotovo je ena ključnih ta, da igra prvi jezik učencev priseljencev pomembno vlogo pri učenju slovenščine in da se jezikovna zmožnost slovansko in neslovansko govorečih učencev lahko zelo razlikuje. Skupno navajanje rezultatov torej ne bi odražalo dejanske zmožnosti obeh ciljnih skupin, zato smo se odločili, da jih v naši raziskavi predstavimo za vsako skupino posebej.

3.1 Analiza rezultatov nalog za preverjanje slušnega in bralnega razumevanja učencev

Slušno razumevanje smo preverjali s tremi različnimi besedili oz. nalogami. Prva naloga, s katero smo preverjali razumevanje nekaterih najenostavnejših vsakodnevnih vprašanj (npr. *V katero šolo hodiš? Kaj delaš v prostem času? Kaj ti je v šoli všeč?*

9 Analiza je dostopna v Knez 2016.

10 Z istim instrumentom smo merili tudi jezikovno zmožnost govorcev slovenščine kot prvega jezika.

Katera je tvoja najljubša barva?), ni nobeni skupini učencev predstavljala večjih težav, saj nobena skupina učencev ni dosegla manj kot 77,8 % vseh možnih točk (takšen povprečni rezultat so dosegli učenci iz tretjega VIO z neslovanskim jezikom kot maternim jezikom po enem letu izobraževanja v slovenščini, testirani leta 2015), učenci, ki so se šolali dve leti, pa so v večini primerov nalogo rešili 100-odstotno. Ker smo z nalogo preverjali razumevanje vprašanj, nas je zanimala predvsem pomenska ustreznost odgovorov, torej smo kot ustrezne šteli tudi tiste, pri katerih so se pojavljale slovnične napake (npr. *Meni me je všeč učenec pa učiteljica. / Učitelje in učiteljice. / Mene všeč v šolo je učiteljica.*) ali raba njihovega prvega jezika (*Zlatna*).

Pri drugi nalogi,¹¹ s katero smo s postavkami tipa *Res je / Ni res* preverjali razumevanje šolskih obvestil (obvestila o šolski ekskurziji) oz. razumevanje organizacijskega diskurza, pa so se začele kazati večje razlike v zmožnosti med govorcami slovanskih in govorcami neslovanskih jezikov. Slednji so zlasti po prvem letu šolanja dosegli slabši povprečni rezultat kot njihovi vrstniki, ki kot prvi jezik govorijo enega od slovanskih jezikov, in sicer v povprečju najmanj 40 % (učenci drugega VIO v letu 2015) in največ 73,8 % (učenci tretjega VIO v letu 2008), medtem ko so govornice slovanskih jezikov po prvem letu šolanja v povprečju dosegli najmanj 63,6 % (učenci drugega VIO) in največ 95 % (učenci tretjega VIO) vseh možnih točk. Učenci, ki so imeli za seboj dve leti šolanja v Sloveniji, so bili pri reševanju nalog v povprečju pričakovano nekoliko uspešnejši, v povprečju so dosegli najmanj 68,2 % (govornice slovanskih jezikov iz drugega VIO v letu 2008) in največ 100 % (govornice slovanskih jezikov iz tretjega VIO v letu 2008) vseh možnih točk. Tako govornice neslovanskih kot slovanskih jezikov, ki so se v Sloveniji šolale dve leti, so pri tej nalogi dosegli boljše rezultate kot njihovi priseljeni vrstniki po enem letu šolanja v Sloveniji, izjemo je predstavljala le skupina govorcev slovanskih jezikov po dveh letih šolanja v letu 2015 (v povprečju je dosegla 91,7-odstotni rezultat), ki je v primerjavi s skupino govorcev, ki so se šolale šele eno leto, v letu 2015 dosegla nekoliko slabši rezultat (v povprečju so nalogo rešili 95-odstotno uspešno). Rezultati kažejo tudi na to, da so učenci drugega VIO to nalogo reševali slabše kot njihovi starejši vrstniki, na kar je morda vplival tudi tip naloge,¹² na splošno pa so učenci najslabši rezultat dosegli pri postavki, s katero smo preverjali razumevanje izražanja časa s prislovom,¹³ ki je bolj abstrakten od drugih polnopomenskih besed in zato morda težje razumljiv in zapomnljiv.

11 Naloga za obe skupini ni bila enaka. Za učence drugega VIO smo pripravili nekoliko krajše in skladenjsko manj kompleksno besedilo.

12 Ob obeh besedilih smo oblikovali nalogo izbirnega tipa *Res je / Ni res*, pri reševanju katere se je tudi pri isti starostni skupini rojenih govorcev slovenščine pokazala manjša uspešnost reševanja (v povprečju so dosegli 93,9 % vseh možnih točk), medtem ko so njihovi starejši vrstniki nalogo rešili brez napak.

13 V besedilu je bila informacija izražena z prislovom *običajno* (*V šolo pridite kot običajno.*), v nalogi tipa *Res je / Ni res* pa smo uporabili parafrazirano različico *po navadi* (*V šolo naj pridejo kot po navadi.*).

Tretja naloga je bila za obe starostni skupini učencev različna. Pri učencih drugega VIO smo preverjali razumevanje umetnostnega besedila, in sicer slovenske basni *Zakaj teče pes za zajcem?*, pri učencih tretjega VIO pa razumevanje življenjepisa Janeza Trdine. Razumevanje obeh besedil smo preverjali z nalogo izbirnega tipa – ob ustreznem odgovoru smo navedli tudi dva neustrezna odgovora oz. distraktorja. Še posebej nizke rezultate so pri razumevanju teh dveh besedil dosegli govorci z neslovanskim jezikom kot maternim jezikom, ki so imeli za seboj eno leto šolanja v Sloveniji in smo jih testirali leta 2015 (učenci drugega VIO so nalogo v povprečju rešili 40-odstotno, učenci tretjega VIO pa 33,3-odstotno), medtem ko so bili rezultati govorcev enega od slovanskih jezikov iz drugega VIO tako po enem kot po dveh letih šolanja v Sloveniji precej primerljivi – v povprečju so se gibali od najmanj 78,8 % do največ 83,3 % vseh možnih točk. Pri primerjavi povprečnih rezultatov govorcev slovanskih jezikov pa se je pokazalo, da so učenci po enem letu šolanja v obeh VIO to nalogo reševali celo nekoliko bolje od svojih vrstnikov, ki so se v slovenščini šolali že dve leti. Najnižji povprečni rezultat je v povprečju znašal 53,3 % (po dveh letih šolanja v letu 2008), najvišji pa 76,7 %, (po enem letu šolanja v letu 2015).

Do podobnih ugotovitev smo prišli tudi pri analizi rezultatov nalog, namenjenih preverjanju bralnega razumevanja. Tudi za ta namen smo izbrali tri besedila. Pri razumevanju prvih dveh besedil (intervjuja in pisma bralcev iz mladinske periode), ki sta bili za učence drugega in tretjega VIO isti in sta bili napisani v jeziku vsakdanjega sporazumevanja, so govorci slovanskih jezikov dosegli visok povprečni rezultat že po prvem letu šolanja. Najnižji povprečni rezultat je pri govorcih slovanskih jezikov tretjega VIO znašal 85 % (po prvem letu izobraževanja v Sloveniji, testirani junija 2015), najvišji pa 100 % (po dveh letih izobraževanja, testirani junija 2008). Govorci slovanskih jezikov v drugem VIO so dosegli nekoliko nižji rezultat (v povprečju najmanj 69,7 % in največ 81,8 %). Govorci neslovanskih jezikov, ki smo jih testirali junija 2015, pa so pri teh nalogah dosegli bistveno nižje povprečne rezultate, in sicer v povprečju 14,3 % (tretje VIO pri razumevanju pisma bralcev) in 28,6 % (drugo VIO pri razumevanju pisma bralcev) možnih točk.

Pri razumevanju tretjega besedila, ki je bilo za učence drugega in tretjega VIO različno, vendar sta obe besedili vsebovali tudi elemente strokovnega jezika, pa se je zmanjšala tudi uspešnost govorcev slovanskih jezikov, saj povprečni rezultat nobene od skupin ni presegal 80 % vseh možnih točk (večinoma so se povprečni rezultati gibali okoli 70 %). Govorci neslovanskih jezikov so tudi pri tem besedilu dosegali nižje rezultate, v povprečju najmanj 19 % (tretje VIO po prvem letu izobraževanja v slovenščini, testirani v letu 2015) in največ 76 % (drugo VIO po dveh letih izobraževanja, testirani v letu 2008) možnih točk.

Rezultati naših nalog, s katerimi smo preverjali bralno razumevanje, podobno kot pri slušnem razumevanju kažejo na to, da govorci slovanskih jezikov že po prvem letu šolanja zelo dobro razumejo krajša splošna besedila iz mladinske periodike, nekoliko slabši, vendar še zmeraj dober rezultat pa so dosegli pri razumevanju preprostega in krajšega poljudnoznanstvenega besedila. Hkrati pa se je tako kot pri preverjanju slušnega razumevanja pokazalo, da povprečni rezultati, ki so jih govorci slovanskih jezikov dosegli v drugem letu šolanja, večinoma niso presegli rezultatov govorcev slovanskih jezikov iz prvega leta šolanja, kar po eni strani kaže na velik pozitivni vpliv prvega jezika na zmožnost razumevanja v drugem jeziku, po drugi strani pa tudi na to, da govorci slovanskih jezikov zmožnosti razumevanja besedil v drugem letu šolanja bistveno ne povečajo. Naše opažanje ostaja na ravni domneve, saj bi ga morali potrditi z dodatnim testiranjem, ki bi pri obeh skupinah (po enem in po dveh letih izobraževanja v slovenščini) vključevalo tudi daljša in kompleksnejša besedila in tudi težje naloge, npr. povzemanje, pa tudi večje število respondentov. Rezultati, ki so jih dosegli govorci neslovanskih jezikov, pa tako pri slušnem kot pri bralnem razumevanju zlasti v prvem letu šolanja kažejo na velike omejitve pri razumevanju besedil, po drugem letu šolanja se njihova zmožnost razumevanja besedil izboljša, vendar je še zmeraj omejena. Ždi se, da nizki rezultati, ki so jih pri težjih govorjenih in zapisanih besedilih dosegli govorci neslovanskih jezikov po prvem letu šolanja v slovenščini, sovpadajo z nizkimi dosežki, ki so se pri teh učencih pokazali pri oblikoskladenjskih nalogah (ki jih bomo predstavili v nadaljevanju), kar kaže na to, da je za dobro razumevanje kompleksnejših besedil ob ustrezni leksikalni zmožnosti potrebna tudi določena stopnja oblikoskladenjske zmožnosti.

3.2 Analiza rezultatov nalog za preverjanje leksikalne in oblikoskladenjske zmožnosti

Besedišče ima kot najmočnejši nosilec pomena v procesu učenja jezika ključno vlogo (Kalan Šifrar 2012: 69), zato je pomembno, da učenci usvojijo tako zvočno kot pisno podobo besede. To pomeni, da jo znajo ustrezno izgovoriti in tudi pravilno zapisati. S pomenom nove besede in njeno podobo učenci spoznajo tudi njene slovnične lastnosti (npr. spol samostalnika), zato je zmožnost natančnega zapisovanja besede oz. poznavanje njene pisne podobe in črkovnega sestava pomembna, pisna podoba, s katero učenci še dodatno uzavestijo besedo, pa vpliva tudi na hitrost in uspešnost pomnjenja besedišča ter pisanja nasploh (Zorman 2008: 256). Ob slovničnih lastnostih učenec ob besedilih in primerih rabe spozna tudi pomenska pravila rabe besede (kolokacije, vezavo, denotativni in konotativni pomen), ki se lahko v posameznih jezikih razlikujejo. Poznavanje besedišča in zlasti tudi sposobnost njegove uporabe sta torej sestavljena tako iz leksikalnih kot slovničnih prvin (SEJO 2011: 134). To zmožnost smo merili z nalogami, ki

so od učencev zahtevale popolnoma samostojno produkcijo, torej z nalogami za pisanje. S posebnimi nalogami pa smo preverjali zmožnost poimenovanja (oz. priklica poimenovanja)¹⁴ točno določene predmetnosti brez besedilnega konteksta ter zmožnost rabe izbranih slovničnih vzorcev.

Nalogo, s katero smo preverjali leksikalno in tudi pravopisno zmožnost, je sestavljalo 11 slik, na katerih so bili prikazani predmeti različnih tematskih sklopov (hrana, naravno okolje, poklici, šolske potrebščine, oblačila, živali, prevozna sredstva, pohišstvo, športni rekviziti), ki naj bi jih učeči se v skladu z evropskimi dokumenti za poučevanje tujih jezikov (prim. Pirih Svetina idr. 2004; Ferbežar idr. 2004; prim. tudi *Evropske jezikovne listovnike za otroke in mladostnike*)¹⁵ znali poimenovati na začetnih stopnjah učenja jezika in so relevantni tudi za otroke in mladostnike. Vse izbrane slike prikazujejo samostalnike, kar vsebinsko pomeni določeno omejitev, vendar pa smo se s tem želeli izogniti možnosti več interpretacij, do katerih bi lahko prišlo, če bi slike predstavljale tudi dejavnosti (glagole) in lastnosti (pridevnike). Pri izbiri predmetov oz. njihovih poimenovanj smo upoštevali tudi razlike v pogostosti njihove rabe, izbrali smo nekaj zelo pogostih in nekaj manj pogostih izrazov (prim. tudi podatke, dostopne v korpusu Gigafida),¹⁶ in težavnost pri zapisovanju (npr. zapisovanje soglasniških sklopov, variante glasu *v* v izglasju, glasu *j* na začetku besede).

Analiza te naloge je pokazala, da so bili učenci ob slikah večinoma vsaj delno zmožni priklicati poimenovanja za predstavljene predmete in osebe na slikah, vendar pa so se v njihovem zapisu pogosto pojavljale napake. Učenci drugega VIO so tako po prvem kot po drugem letu šolanja dosegli nekoliko boljši rezultat (govorci neslovanskih jezikov v povprečju najmanj 69,1 % in največ 76,4 %, govorci slovanskih jezikov pa v povprečju najmanj 78,1 % in največ 86 % možnih točk) kot učenci tretjega VIO (govorci neslovanskih jezikov v povprečju najmanj 55,8 % in največ 69,3 %, govorci slovanskih jezikov pa v povprečju najmanj 70 % in največ 80,9 %), kar je morda tudi posledica dejstva, da so se šolali v nižjih razredih, kjer je več možnosti, da je izbrana predmetnost vključena tudi v redni pouk.

Pričakovano so bili nekoliko uspešnejši govorniki slovanskih jezikov, saj so nekatera poimenovanja v slovenščini podobna (*jabolko – jabuka, drevo – drvo*) ali enaka

14 Zmožnost priklica poimenovanja pomeni, da je beseda pri učencu skladiščena v dolgoročnem spominu (Pečjak 2001: 33).

15 Dostopno na: https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/216339/mod_resource/content/0/Evropski_jezikovni_listovnik_za_osnovnosolce_v_starosti_od_11-15_let_-_2._del.pdf.

16 Pri tem smo se opirali na podatke, ki so razvidni iz korpusa Gidafida (prim. Gigafida 2.0): *jabolko* ima kot lema 44.391 pojavitev, *drevo* 84.742, *zajec* 12.810, *stol* 45.225, *poštar* 7.489, *peresnica* 766, *žoga* 91.455, *tovornjak* 44.876, *juba* 49.882, *drsalke* 3.443 (všteto tudi poimenovanje za osebo ženskega spola) in *škornji* 11.042.

(*kamion – kamion*) kot v njihovem prvem jeziku, kar jim omogoča lažji priklic besede, po drugi strani pa predstavlja tudi večjo nevarnost, da razlik v poimenovanju med obema jezikoma ne prepoznajo. Morda so bile prav zato razlike v zmožnosti med govornici slovanskih in govornici neslovanskih jezikov razmeroma majhne: govornici neslovanskih jezikov drugega VIO so v povprečju dosegli najmanj 69,1 % in največ 76,4 %, govornici slovanskih jezikov pa najmanj 78,1 % in največ 86 % možnih točk, govornici neslovanskih jezikov tretjega VIO pa v povprečju najmanj 55,8 % in največ 69,3 %, govornici slovanskih jezikov pa v povprečju najmanj 70 % in največ 80,9 % možnih točk.

Najslabši rezultat so učenci dosegli pri priklicu poimenovanja za *škornje* (v povprečju najmanj 8 % in največ 50 %) in *drsalke* (v povprečju najmanj 21 % in največ 65 %), najboljšega pa pri priklicu poimenovanja za *žogo* (v povprečju najmanj 89 % in največ 100 %) in *stol* (v povprečju najmanj 85 % in največ 100 %). Napake, ki so se pojavljale, so bile pogosto posledica jezikovnega prenosa iz prvega jezika, bodisi kot besede v celoti ali le njenega dela. Besede, ki v celoti niso bile slovenske, so zapisali predvsem učenci, katerih prvi jezik je srbsščina, hrvaščina ali bosanščina (npr. *jabuka, stolica, čizme, supa, zec, klizaljke*), zasledili pa smo tudi delni prenos, npr. napačno izbiro grafema (*zajek, zajez, zajčec, tobornjak*)¹⁷ ali končnice (*škornje, čevle*). Kazal se je tudi vpliv končnic (oz. osnove), kot jih imajo samostalniki v množini (npr. *jabolka, drevesal/drevesol/dreves, zajčki*), in so jih morda učenci v rabi slišali pogosteje. V nekaterih primerih so učenci kot posledico svojih kompenzacijskih strategij ali morda asociacij zapisali nadpomenko (npr. *človek* namesto *poštar, čevljar* namesto *škornji, avto* namesto *tovornjak, hrana* namesto *juha*), drugo besedo iz iste besedne družine (npr. *pošta* namesto *poštar, drsanje, drsališče* namesto *drsalke*) ali sami tvorili smiselno besedno zvezo, s katero bi lahko poimenovali predstavljeni predmet (npr. *rolarji za drsanje* namesto *drsalke*). Pogosto se pojavljajo tudi zapisi, ki kažejo na to, da učenci ne poznajo točnega črkovnega sestava besed, ampak besede zapisujejo po posluhu (*perisnica, puštica, škornlje, tavarnjak, drsalke, pošter*), fonetično (*stou*) oz. kot jih slišijo v govorjeni različici (*zajc*). Iz tega sklepamo, da so se besed naučili predvsem iz rabe v govorjenem jeziku, niso pa se jih učili tudi sistematično zapisovati pri pouku.

Rezultati kažejo na to, da so učenci izbrano besedišče do neke mere usvojili, vendar se pri učencih po dveh letih šolanja v Sloveniji v primerjavi z učenci po prvem letu šolanja v Sloveniji bistveno večja zmožnost – tako zmožnost priklica kot tudi ustreznega zapisa – ni pokazala. S tem se do neke mere potrjujejo priporočila

17 Navedeni primeri odražajo zadrego učencev pri zapisovanju fonemov *c* in *k*, ki se v njihovem prvem jeziku lahko zapisuje drugače, in tudi fonema *v*, ki ga špansko govoreči učenci pogosto slišijo in zapišejo kot *b*. Enkrat smo zasledili tudi napačen zapis dvoustničnega *u* v izglasju, namesto črke *l* je učenec zapisal črko *v* (*stov*).

strokovnjakov, da je treba povečanju obsega besedišča posvečati posebno pozornost (Cameron 2001; Rozman 2010).

Rabo izbranih slovničnih vzorcev smo pri vsaki starostni skupini merili z dvema naloga. Prva naloga je bila za obe skupini različna. Pri učencih drugega VIO smo merili prepoznavanje ustreznih slovničnih struktur oz. izbiro slovnično ustreznih izrazil v danem kontekstu. Pripravili smo nalogo izbirnega tipa, podprto s slikovnim gradivom,¹⁸ ki so jo sestavljale posamezne povedi z eno manjkajočo besedo (npr. *Dojenček joka, ker nima _____*). Učenci so pri dopolnjevanju povedi izbirali med tremi možnostmi (*duda – dude – dudo*). Pri učencih tretjega VIO pa smo preverjali produktivno oblikoskladenjsko zmožnost. Učenci so morali iz besed, podanih v osnovni slovarski obliki (npr. *Ana, ne imeti, domača naloga*), tvoriti smiselne ter slovnično pravilne in logične povedi (*Ana nima domače naloge*). Nalogi torej nista povsem primerljivi, sta pa obe pokazali na nekaj razlik med uspešnostjo prepoznavanja oz. tvorjenja slovničnih vzorcev med posameznimi skupinami učencev.

Zadnja naloga je merila oblikoskladenjsko zmožnost in je bila za obe skupini enaka. Učenci so morali manjkajoča mesta v besedilu dopolniti z ustrežno obliko glagolov in samostalnikov, ki so bili v oklepaju podani v osnovni slovarski obliki. S posameznimi postavkami obeh nalog smo preverjali rabo nekaterih najpogostejših in najosnovnejših slovničnih vzorcev, ki naj bi jih učenci spoznali na začetnih in nižjih nadaljevalnih ravneh učenja jezika,¹⁹ in sicer rabo sklonov v ednini, ujemanje pridevnika in samostalnika, rabo glagolov z enojno in dvojno osnovo v različnih časih (sedanjiku, pretekliku in prihodnjiku), rabo modalnega glagola *morati*, nedoločnika in namenilnika.

Pri analizi rezultatov se je pokazalo, da so tudi pri teh nalogah govorci slovanskih jezikov v povprečju dosegali boljše rezultate kot njihovi vrstniki, katerih materni jezik ni slovanski. Slednji so po prvem letu šolanja izkazali zelo nizko oblikoskladenjsko zmožnost. Učenci drugega VIO so v povprečju nalogi reševali nekoliko slabše kot učenci tretjega VIO, čeprav so izjemoma (pri posameznih postavkah) dosegli tudi boljše rezultate. Njihov povprečni rezultat je bil pri nalogi, pri kateri

18 S pomočjo slikovnega gradiva smo želeli povedi umestiti v smiseln kontekst, kar naj bi bilo učencem, še zlasti najmlajšim, v pomoč pri reševanju naloge.

19 Prim. *Sporazumevalni prag za slovenščino* (Ferbežar idr. 2004) in učbenike Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik na ravneh A1–A2. V naloge tudi niso bili vključeni zaimki, ki jih učenci zaradi njihove abstraktnosti po navadi težje usvojijo, in slovnično zaznamovani samostalniki (npr. množinski samostalniki, samostalniki druge ženske sklanjatve ter druge posebnosti, kot npr. moški samostalniki, ki se končujejo na samoglasnik, samostalniki *dan, mati, bci, gospa, ljudje* ipd.), ampak taki, ki se sklanjajo po osnovnem sklanjativnem vzorcu za moški, ženski in srednji spol. Izjemo je predstavljala le šesta postavka, v katero smo vključili pogost samostalnik moškega spola, ki osnovo podaljšuje z *-j-*.

so morali sami tvoriti ustrezno obliko, v vseh skupinah tudi bistveno nižji, kot so ga dosegli pri nalogi, kjer so morali ustrezni odgovor izbrati med danimi možnostmi. To kaže, da je njihova zmožnost tvorjenja slovničnih vzorcev manjša kot zmožnost njihovega prepoznavanja.

Še posebej izstopa rezultat, ki so ga pri prvi nalogi v povprečju dosegli govorniki neslovanskih jezikov tretjega VIO po prvem letu šolanja v letu 2015, saj v povprečju niso dosegli niti 2 %. Pomembno nižji rezultat se je pokazal pri reševanju vseh postavk. Ker se je podobno nizek rezultat pojavil tudi v drugi nalogi (ter kasneje pri nalogah za pisanje), lahko sklepamo, da tako nizka uspešnost ni bila le naključna, ampak se je pri tej skupini učencev dejansko pokazala nižja oblikoskladenjska zmožnost. Tudi skupina govorcev neslovanskih jezikov tretjega VIO, ki smo jo testirali leta 2008, je v primerjavi s svojimi vrstniki, govorniki slovanskih jezikov (ti so v povprečju dosegli 67,1 %), pri tej nalogi dosegla nižji rezultat (46,4 %).

Težavnost posamezne postavke se je pokazala v številu napak. Najmanj napak smo zasledili pri postavkah, s katerimi smo preverjali rabo samostalnika v tožilniku, ki se je v stavkih pojavljal v vlogi predmeta in prislovnega določila kraja ali časa. Pri rabi drugih sklonov pa so bile napake pogostejše in so se v večjem številu pojavljale tudi pri učencih, ki so se v Sloveniji šolali že dve leti. Učenci so namesto ustreznih rešitev najpogosteje uporabili samostalnik v imenovalniku oz. v slovarski obliki.²⁰

Tudi pri rabi glagolov smo najmanj napak zabeležili v najpreprostejših vzorcih, zelo pogoste pa so bile pri glagolih z dvema osnovama (npr. *peti – pojem, nakupovati – nakupujem, plesati – plešem*) ali pri postavki, s katero smo preverjali rabo glagola *iti* v pretekliku dvojine. Zlasti pri drugi nalogi so se napake pogosteje pojavljale pri reševanju glagolskih postavk. V povprečju je bilo pri vseh glagolih skupaj 19,42 % napak več, kot je bilo skupaj napak pri »neglagolih«, čeprav smo izbrali take, ki se pomensko navezujejo na šolo, prosti čas in osebno identiteto. Da so napake pri tvorbi glagolskih oblik na začetku učenja pogostejše kot pri samostalniku, se je pokazalo že v raziskavi Nataše Pirih Svetina (2005: 79) in se je potrdilo tudi pri analizi rezultatov naših respondentov. Pri vseh glagolskih postavkah smo med napakami zasledili rabo nedoločnika in kratkega nedoločnika, pogosto pa se je pojavljalo tudi tvorjenje osebne glagolske oblike po analogiji z glagoli z enojno osnovo, posledica česar so bili pogosti neuspeli poskusi tvorjenja osebne glagolske oblike. Zanimivo je, da so isti govorniki pri različnih glagolih, ki so si sledili v besedilu in bi jih morali uporabiti v tretji osebi ednine, pogosto mešano uporabili tako ustrezne kot različne napačne oblike, tako da raba nedoločnika oz. kratkega nedoločnika ni bila izključna strategija reševanja glagolov. Navajamo nekaj takih primerov:

20 Pogostost te napake je v svoji raziskavi ugotovila tudi Nataša Pirih Svetina (2005: 106).

Ksenija v prostem času rada pleše, kolesara in nakupovati.

Ksenija v prostem času rada plesat, kolesari in nakupoi.

Ksenija v prostem času rada plešam, kolesarju in nakupiti.

Rešitve učencev tudi kažejo, da se tisti učenci, ki so poskušali neuspešno tvoriti osebno glagolsko obliko ali ustrezno samostalniško končnico, zavedajo, da je pre-gibanje ena tipičnih lastnosti slovenščine.

Za ilustracijo navajamo še nekaj primerov napak:

Oblikoskladenjske napake:

- Raba neustreznega sklona: *Ana nima domača naloga. Prihajata iz Zagorje.*
- Raba nedoločnika namesto osebne glagolske oblike: *Prijateljica stanovati v stolpnica.*
- Raba nedoločnika namesto namenilnika: *Otroci grejo plavati.*
- Nepoznavanje zanikane oblike glagola *imeti*: *Ana domačo nalogo ne ima.*
- Raba neustrezne oblike glagolskega časa: *Sestra in njen fant bosta včeraj šla na zabavo.*
- Raba neustreznega števila: *Otroci gre plavati.*
- Neujemanje osebka in povedka: *Ana ni imel domače naloge.*
- Neujemanje svojilnega zaimka in samostalnika: *Moja sestra in njena fant grejo včeraj na zabavo.*
- Neujemanje pridevnika in samostalnika: *Ana nima domače nalog.*
- Raba v slovenščini neobstoječe oblike:²¹ *Moja prijateljica stanovaja v stolpnici.*
- Neustrezen besedni red: *Včeraj Ana je morala pospravljat sobo.*

Leksikalne napake:

- Raba v slovenščini neobstoječe oblike: *Prijata stanuje v stpnicon.*
- Raba pogovorne oblike besede: *Sestra in njen fant so včeri šli na zabavo.*
- Zamenjava glagola (raba glagola *moči* namesto *marati*): *Lara ne more solata.*

Pravopisne napake:

- Fonetični zapis besede, napaka črkovanja: *Sestra in njena fantje iti učeraj na zabavo.*
- Izpuščanje črk, napaka črkovanja: *Prijatelca stanuje v stolpnicah.*
- Izpuščanje diakritičnih znamenj: *Jan pise.*

21 Neobstoječe besede, ki so nastale zaradi napačnega pregibanja, razumemo kot oblikoskladenjske napake (npr. *Včeta Ano morati pospravljala sobu.*), čeprav bi lahko nekatere, pri katerih je spremenjena tudi osnova, umestili tudi med leksikalne napake (npr. *Učenci jutri pisajo test. Oče prije v nedeljo.*).

Ob koncu analize lahko sklenemo, da je večina oblikoskladenjskih napak pričakovanih in značilnih za usvajanje slovenščine kot drugega jezika (prim. tudi Pirih Svetina 2005: 127–128). Rezultati so tudi potrdili našo domnevo, da je oblikoskladenjska zmožnost učencev priseljencev tako po prvem kot po drugem letu šolanja v Sloveniji večinoma še zelo omejena. To se je pokazalo predvsem pri rabi kompleksnejših struktur. V izogib fosilizaciji napačnih slovničnih vzorcev bi večjajo razvijanju oblikoslovne in skladenjske zmožnosti nameniti več pozornosti.

3.3 Analiza rezultatov nalog za preverjanje pisne zmožnosti

S posebnim sklopom nalog smo preverjali tudi zmožnost tvorjenja zapisanega besedila. Prva naloga je predstavljala igro vlog. Učenci so morali ob sliki, na kateri je bila narisana situacija iz vsakdanjega življenja (v šoli, pri zdravniku, pri prijatelju), smiselno dopolniti dialog. Ena od replik je bila že zapisana (npr. – *Maja, kje si pa bila?* – _____). Nalogo so reševali v pisni obliki, vendar gre pri njej za simulacijo govorne interakcije, ki je sicer v naši raziskavi zaradi zapletenosti izvedbe nismo mogli izvesti. Preverjali smo, ali učenci obvladajo preprosto interakcijo s sogovornikom oz. se znajo sporazumeti pri preprostih in rutinskih opravilih, ki zahtevajo neposredno izmenjavo informacij o znanih in vsakdanjih stvareh, povezanih s šolo in prostim časom (prim. SEJO 2011: 98).²² Naloga je poleg zmožnosti pisne interakcije preverjala tudi bralno razumevanje. Učenci so morali ob reševanju izkazati leksikalno, oblikoskladenjsko, pragmatično (sposobnost odzivanja v dialogu, strukturiranje replik, izbiro relevantnih informacij) in tudi sociolingvistično (razumevanje družbenih konvencij in rabo ustreznih vzorcev, npr. rabo vzorcev za voščilo ob rojstnem dnevu, vljudno opravičilo) zmožnost.

Učenci, še posebej govorniki slovanskih jezikov, so manjkajoče replike v dialogih večinoma pomensko ustrezno dopolnili, kar kaže na to, da lahko razmeroma uspešno sodelujejo v preprosti in predvidljivi interakciji, še zlasti z maternimi govorniki slovenščine, ki jim lahko pomagajo prebroditi morebitne nesporazume. Vendar pa je ob tej ugotovitvi potrebna tudi previdnost. Dialogi v nalogi so bili namreč zelo kratki, dopolniti je bilo treba le eno repliko, zato bi bilo treba za potrditev naše ugotovitve njihovo zmožnost interakcije preveriti tudi z dopolnjevanjem nekoliko daljših dialogov oz. dialogov, pri katerih bi bila dopolnitev učencev odvisna tako

22 Naloga glede na zmožnosti, ki jih morajo pri njej pokazati učenci, v *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* še najbolj ustreza opisnikom za splošno govorno situacijo (prim. SEJO 2011: 98) ter opisnikom, ki opredeljujejo izmenjavo informacij (prim. SEJO 2011: 105) in sodelovanje v intervjuju v vlogi spraševalca ali intervjuvanca (prim. SEJO 2011: 106) na začetni ravni učenja, in sicer tako opisniku na ravni A1 kot opisniku za spodnjo na raven A2. Za natančnejšo določitev produkcije učencev bi morali v nalogo vključiti tudi daljše dialoge, čeprav na razlike v zmožnosti posameznih učencev deloma kaže kompleksnost in slovnična pravilnost replik, ki so jih zapisali učenci. Če bi dialog izvedli v govornjeni obliki, bi imeli tudi večji vpogled v to, kolikšen napor predstavlja učencem tovrstna interakcija.

od predhodnega vprašanja kot od odziva sogovorca in bi bila tako pomensko bolj omejena.²³ Razlike v zmožnosti so se sicer pokazale zlasti pri skupinah, ki so se v Sloveniji šolale eno leto, nizka interakcijska zmožnost pa morda nakazuje tudi njihovo manjšo socialno vključenost v šolsko skupnost.

Kar zadeva jezikovno pravilnost, so bili učenci nekoliko manj uspešni. Poleg leksikalnih, oblikoskladenjskih in pravopisnih napak se v vseh primerih pojavljajo tudi besede, ki so zapisane po govornem jeziku (*Me boli zub. / Vse najboljše za rojsten dan. / Bolan sem grl me boli. / Prijatelj glej kaj sem ti prinesu za darilo.*), na kar je zagotovo vplivala tudi naloga sama. Njena dialoška oblika namreč sama na sebi sproža govorno različico jezika. Vprašanje, ali bi učenci te besede v nedialoškem besedilu zapisali v njihovi knjižni različici, ostaja odprto, kot tudi vprašanje ustreznega besednega reda, ki je prav tako pogosto sledil govornemu jeziku (*Sem ti prinesla un darilo. / Sem spala. / Sem bila pri zdravniku. / Izvoli, sem ti kupila darilo. / Me boli grlo.*).

Z drugo nalogo smo preverjali oblikoskladenjsko in leksikalno zmožnost učencev ter zmožnost bralnega razumevanja in pisanja. V izhodišče naloge je bilo prav tako postavljeno slikovno gradivo. Učenci so morali na podlagi karikature smiselno dokončati podane iztočnice (skladenjske vzorce) glede na pomensko razmerje, ki ga je nakazoval zapisani veznik oz. v enem primeru tudi predlog (npr.: *Na sliki je športnik, ki ...*). Preverjali smo razumevanje razmerij, izraženih z vezniki *ki* (prilastkov odvisnik), *ko* (časovni odvisnik), *če* (pogojni odvisnik), *čepprav* (dopustni odvisnik) in predlogom *v*. Iztočnice so bile oblikovane tako, da so ob ustrezni dopolnitvi tvorile pomensko zaokroženo besedilo – kratko pripoved o osebi na sliki.

Iztočnice je bilo mogoče dopolniti z enostavnimi in kratkimi dopolnitvami, s čimer so se učenci izognili večjemu številu napak, ali pa s kompleksnejšimi dopolnitvami, kar pa je posledično lahko sprožilo tudi več napak. V kolikšni meri so se učenci posluževali strategije izogibanja napakam in v kolikšni meri so poskušali izraziti to, kar so dejansko želeli, je težko presoјati. Zagotovo pa je pri govornicah, ki so v začetnem procesu učenja novega jezika, razkorak med tem, kar bi želeli izraziti (pri tem mislimo tako na način kot na izbor jezikovnih sredstev), in tem, kar zmorejo, velik in so strategije poenostavljanja in izbire besedišča oz. slovničnih vzorcev, ki jih obvladajo ali mislijo, da jih obvladajo, neobhodne.

Analiza testnega gradiva je pokazala, da so bili učenci priseljenci, še zlasti tisti, ki so se v Sloveniji šolali eno leto in njihov prvi jezik ni slovanski, zastavljeno nalogo sposobni rešiti v zelo omejenem obsegu (njihov najnižji povprečni rezultat je znašal komaj 6,7 % vseh možnih točk – po enem letu šolanja v slovenščini

23 Primer takega dialoga bi lahko bil: - *Mojca, a greš danes z mano v kino?* - _____ - *Škoda, pa drugič.*

v letu 2015 – in 51,5 % po dveh letih šolanja v letu 2008). Njihovi vrstniki, govorce slovenskih jezikov, so dosegli nekoliko boljše rezultate, in sicer v povprečju najmanj 48,5 % (po prvem letu šolanja v letu 2015) in 69 % (po dveh letih šolanja v letu 2008) možnih točk. Ob primerjanju uspešnosti pri dopolnjevanju posameznih povedi pa so se nekatere dopolnitve pokazale za težje, večinoma v skladu z našim predvidevanjem.²⁴ Učenci so najuspešnejše dopolnili poved, v kateri oziralni zaimek *ki* uvaja prilastkov odvisnik. Razmeroma uspešni so bili tudi pri dopolnjevanju povedi za predlogom *v*, dopolnjevanju časovnega odvisnika, ki ga je uvajal veznik *ko*, in pogojnega odvisnika, medtem ko so pri dopolnjevanju dopustnega odvisnika, ki ga je uvajal veznik *čeprav*, vse skupine dosegle bistveno nižje rezultate. Dejstvo, da so tako učenci po enem kot po dveh letih šolanja v slovenščini pri tej postavki dosegli nizek rezultat, kaže na njihovo omejeno zmožnost rabe (in najbrž tudi razumevanja) skladijskih vzorcev, ki izražajo kompleksnejše pomenske odnose. Ker so ti sestavni del šolskega diskurza, njihovo razumevanje pa tudi pogoj za razumevanje učne snovi, bi veljalo razvijanju oblikoskladijske zmožnosti učencev tako na začetnih kot na nadaljevalnih stopnjah učenja posvetiti posebno pozornost.

Tretja naloga je bila namenjena samostojnemu tvorjenju zapisanega besedila. Z nalogo smo merili, v kolikšni meri so učenci zmožni opisati dogajanje in predmetnost na sliki, kolikšen obseg besedišča je vključen v besedilo, v kolikšni meri se pojavljajo napake in kakšna je zgradba njihovih besedil v smislu koherence, kohezije in razvijanja teme. Naloga je učencem omogočala, da so predmetnost in dogajanje na sliki le preprosto opisali oz. navedli, kaj vidijo, ali pa ju povezali v smiselno zgodbo.

Tudi pri prostem pisanju so se pokazali podobni rezultati kot pri prejšnjih nalogah, kar je bilo pričakovano, saj se v pisanju odraža tako leksikalna kot oblikoskladijska zmožnost in je v tem smislu to najkompleksnejša dejavnost. Govorci slovenskih jezikov so tudi pri tej nalogi večinoma v povprečju dosegli boljše rezultate od govorcev neslovenskih jezikov, in sicer tako po prvem kot po drugem letu šolanja. Najopaznejša razlika v zmožnosti se je med obema skupinama (govorci slovenskih in neslovenskih jezikov) pokazala po prvem letu šolanja. Govorci neslovenskih jezikov so namreč po enem letu šolanja izkazali zelo omejeno zmožnost pisanja, saj njihov povprečni dosežek v nobenem primeru ni presegel 30 % vseh možnih točk, najslabše pa so se tako kot pri nalogah, s katerimi smo preverjali oblikoskladijsko zmožnost, izkazali govorce neslovenskih jezikov, ki so slovenske šole obiskovali le eno leto in smo jih testirali leta 2015. Dosegli so le 16,7 % možnih točk oz. v povprečju 1,66 točke od skupaj 10 točk.

24 Predvidevali smo, da bo druga postavka – dopolnjevanje povedi za predlogom *v* učencem delala najmanj težav. Tako iztočnica kot dopolnitev sta se nam pomensko in skladijsko zdeli enostavni.

Pri doseganju uspešnosti po posameznih parametrih – vsebini, besedišču, jezikovni pravilnosti in zgradbi²⁵ – so učenci najboljše rezultate v povprečju dosegli pri vsebini, najslabše pa pri jezikovni ustreznosti.

Kako zelo različno stopnjo pisne zmožnosti izkazujejo učenci priseljenci, je razvidno iz spodnjih besedil. Po dolžini oz. obsegu so besedila večinoma ustrezala navodilom (napisati so morali najmanj 6 stavkov), po kompleksnosti (in tudi po številu napak) pa so se med seboj zelo razlikovala, saj so bila nekatera sestavljena iz večstavčnih povedi (prim. besedila 1, 2 in 4) ali pa iz niza (večinoma) enostavnih povedi (prim. besedila 3, 6 in 7). V nekaterih besedilih povedi med seboj niso bile smiselno povezane (prim. besedilo 11). Učenci so večinoma dogajanje na sliki ustrezno umestili, največkrat v uvodnem stavku, izjemoma pa tudi na koncu besedila. Prepoznali so ga kot praznovanje rojstnega dne oz. domačo zabavo s prijatelji. Pri učencih, ki so v besedilih izkazali zelo nizko jezikovno zmožnost, je ta umestitev po navadi umanjala (prim. besedila 5, 11, 12, 13).

Besedilo 1

Za svoj 11. rojstni dan je Maja povabila nekaj prijateljic in prijateljev. Ana, Jan in Kristina so igrali karte. Peter Maji nekaj zaigral. Zelo je bila vesela in je kar naprej ploskala. Tudi Majine sestricne sta se igrali na računalniku, samo Kaja in Aljaž sta bila žalostna. Nihče ni vedel za kaj je šlo.

Učenka tretjega VIO, 12 let, drugo leto šolanja, prvi jezik: albanščina

Besedilo 2

Družina Nikolić je pripravila zabavo. Na zabavo so prišli Marko, Alen, Ana, Jan, Vid, Kaja, Teja, Taja, Ajda. Ko sta Klemnu, ki ima rojstni dan dali darilo sta se lotili zabave. Ana in Marko sta uzela gitaro in Ana je pela Marko pa je igral. Teja, Jan in Vid pa sta uzela igrati karte. Ajda in Kaja pa sta igrala silafone, da bo bolj vesela. Ko je pa Alen zagledal da usi nekaj počnejo se je tudi on lotil jest. Klemen pa ni mogel zdržat to igranje in se je usedel na okno.

Učenka drugega VIO, 10 let, drugo leto šolanja, prvi jezik: srbsčina

Besedilo 3

1. Otrok praznuje rojstni dan. 2. Povabil je svoje prijatelje in prijateljice. 3. Sošolec igra na kitari. 4. Eni sošolki tudi igrajo karte. 5. Na mizi je veliko sladkarij. 6. En od sošolcev je žalosten in sedi na okenski polici. Na mizi so bili piškoti, sadje, torta in sok.

Učenec drugega VIO, 11 let, drugo leto šolanja, prvi jezik: bosanščina

25 Besedila smo ocenili s pomočjo ocenjevalne lestvice Izpitnega centra Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, ki smo jo za ta namen posebej priredili.

Besedilo 4

Ta dogodek opisuje rojstn dan. Otrok je vprašal/a če lahko praznuje rojstn dan doma. Mama se je odločila in rekla da lahko. Otrok se je razveselil in šel/šla v sobo. Jutri je podelila vabila na vse otroke. Ko so prišli se je začela zabava. Dobila je veliko darila. Potem so se igrali jedili torto in zapeli VSE NAJBOLJŠE ZATI IN ŠLI DOMOV. Ko so šli so povedali mamici očki vse kaj so delali.

Učenka drugega VIO, 11 let, drugo leto šolanja, prvi jezik: makedonščina

Besedilo 5

Arki, Rendzesa, pa Mirjeta se igraje, Ally ze sta pred okno. Albani in Albana se Albani se igra z gitarom. Albani že plesa. Mimoza se je sadje in je torto pico in že pije coca cola. Valentina in Jasna govorijo na (nečitljivo) in njenim fantom.

Učenec tretjega VIO, 13 let, drugo leto šolanja, prvi jezik: albanščina

Besedilo 6

Otroci so na zabavo. Igrajo se in jejo. Ena dekllica pa je pri oknu in je žalostna. En otrok in mama so na računalniku. Fant ima gitaro in prikaže dekllici. Punce in fantje se igrajo kart. Na mizi je bila torta, prigrizki in Coca Cola.

Učenec tretjega VIO, 13 let, prvo leto šolanja, prvi jezik: srbsščina

Besedilo 7

Otroci nasliki igrajo. Otroci nasliki gleda čez okno. Otroci nasliki jejo. Otroci nasliki girajo v računalnik. Otroci nasliki igrajo kitaro. Otroci nasliki igrajo karte.

Učenec tretjega VIO, 14 let prvo leto šolanja, prvi jezik: albanščina

Besedilo 8

Danes Rojstni Dan v Toma. Tom priglasi i svojih pijateljje v torek ob šestih zvečer. Prišli sedem prijateljjev od desetih. Tri prijatelja imeli športni tabor. Vse igrali, jeli, plesali. Um pak eden od njih sel zraven okna in gledal i na sonce. To je bil Tom. Vsi prijatelji pozabili pozdravljati njega. Umpak eden razumel to, in rekel ostaljnim . Ko sem rečem tri use začnejo pozdravljati Toma. On rekel tri in vse rekli »Vse najboljše za te, dragi Tom«. Tom postal zelo rad in začel igrati s drugimi.

Učenec tretjega VIO, 13 let, prvo leto šolanja, prvi jezik: ruščina

Besedilo 9

Eno otrok je bila rojstni dan. Pridi veliko prijateljic, tri skupaj igramo, dva skupaj uči glasba, ena jejo, pa še eno z starši skupaj učiš matematiko. Na mizi ima torto, sadje, cocakola, sendvič, sok, čips. Grej še ena otrok pogrej take lepa rožica.

Učenka drugega VIO, 11 let, prvo leto šolanja, prvi jezik: kitajščina

Besedilo 10

Otrok ima rojstni dan. En otrok poje. Tri otroka poje. Tri otroci igrajo karto. Dve otroka poje. Dve otroka se uči. Še ena otroka je slabo.

Učenec drugega VIO, 14 let, drugo leto šolanja, prvi jezik: kitajščina

Besedilo 11

1. ješ banane, cocacola, etc. 2. riše na računalnik 3. delat z karta. 4. Hvala za musiko za moj rojstni dan. 5. Ne vem kaj delat jast. 6. Čaki te pomagat na računalnik.

Učenka tretjega VIO, 14 let, prvo leto šolanja, prvi jezik: albanščina

Besedilo 12

1. Jigraju tud kitaro jejo zabavajo 2. Benjo pige gleda skozi okno 3 Iraj tudi šah. 4 Igrajo kitaro. 5. Hrane in jabok soke. 6. Torta. 7. Rišejo igrajo na računalnik.

Učenec drugega VIO, 11 let, drugo leto šolanja, prvi jezik: albanščina

Besedilo 13

na mizi je hrana tukaj špila kurte oni pa je okna pa i lejem kitara oni gleda na računalniški

Učenec drugega VIO, 11 let, prvo leto šolanja, prvi jezik: albanščina

Tako kot v prejšnjih nalogah so se tudi v teh besedilih pokazale nekatere značilnosti jezikovne rabe, ki so jih učenci prenesli iz svojih prvih jezikov, in sicer tako na ravni besedišča kot na ravni oblikoslovnih in skladenjskih vzorcev (npr. *Ena punca je tužna. / Blaž igra na kitaro in ji poje pesem na Anastasija. Anastasija je odušena na njegovih stihih.*). Kažejo se tudi pogosti prenosi pravil o izgovoru v zapise besed, kar je lahko posledica usvajanja jezika predvsem iz govornjenih situacij (*Dva otroka gledasta nekaj na računalniku.*) ali pa prav tako prenosa iz prvega jezika (npr. zapis *u* namesto *v*: *Ana in Marko sta uzela gitaro. On usakič je tih.*). Omejenost izražanja

se je pokazala tudi v pretiranem ponavljanju istih vzorcev (prim. besedilo 7) ali v napačni rabi slovenskih izrazov (prim. besedilo 2).²⁶

V besedilih so se v različni meri pojavljale tudi napake, ki so bile posledica posploševanja oz. neupoštevanja omejitev pravil ali njihovega nepoznavanja. Nekatere od njih smo zasledili že v nalogah, ki so preverjale oblikoskladenjsko zmožnost.

Pokazalo se je tudi, da se isti slovnični vzorec v besedilu istega učenca pojavlja v pravilni in napačni obliki, kar kaže na to, da je vmesni jezik učencev na tej stopnji še zelo nestabilen sistem (prim. besedili 2 in 10), na veliko neustaljenost kaže v nekaterih besedilih tudi raba glagolskih oblik (prim. besedili 9 in 10).

Na pisno zmožnost v drugem jeziku vpliva tudi zmožnost pisanja v prvem jeziku. Na to kaže zlasti besedilo 8. Vsebina učenčevega besedila namreč v celoti ustreza navodilu, opis dogajanja na sliki je učenec zaokrožil v zgodbo, vendar pa v slovenščini še ni dosegel dovolj visoke jezikovne zmožnosti, da bi ubesedil, kar želi, količina in gostota napak pa sta moteči in ovirata razumevanje.

Med besedili najdemo tudi vsebinsko in slovnično zelo omejena besedila, ki so komaj razumljiva (prim. besedilo 12). Ker so nekaj takih besedil napisali tudi učenci, ki se v Sloveniji šolajo že dve leti, smo pomislili na to, da imajo morda ti učenci tudi omejeno jezikovno zmožnost v svojem jeziku.

4 SKLEP

Učenci priseljenci, ki se v Slovenijo na novo priseljujejo, se v slovenske šole vključujejo večinoma brez predznanja slovenščine. Čeprav je Slovenija že dlje časa država priseljevanja, ki je bilo intenzivno že v časih skupne države Jugoslavije, se je več pozornosti jezikovni integraciji učencev priseljencev namenjal šele v zadnjem desetletju. Deloma je bila to posledica nenehnega prizadevanja Slovencev za uveljavljanje statusa svojega jezika (Stabej 2010: 76–77), deloma pa so na to vplivala tudi nekatera v družbi zakoreninjena prepričanja, da poteka učenje jezikov pri otrocih brez napora in mimogrede²⁷ (Knez 2012: 48).

26 Učenka je glagol *lotiti se* rabila namesto glagola *začeti*, kar kaže na to, da je usvojila tudi nekoliko zahtevnejše besedišče v slovenščini, ki pa ga še ne zna ustrezno rabiti. Glagol *lotiti se* sicer izraža začetek neke dejavnosti, vendar z glagolom *začeti* ni povsem sinonimen. V besedilih smo zasledili še nekaj zamenjav, npr. *Deklica bi rada vse okušala* (namesto *poskusilal/pokusila*). / *En fant in dve punce kartajo, ena punca torto in dve igrajo z računalništvom* (namesto *z računalnikom*). / *Jutri je podelila* (namesto *razdelila*) *vabila na vse otroke*.

27 Odsotnost zavedanja, da tudi otroci priseljenci potrebujejo čas in zagotavljanje pogojev, v katerih se bodo imeli možnost dobro naučiti novega jezika okolja, je bila še posebej opazna pri analizi slovenske zakonodaje in obstoječe prakse ob pripravi *Strategije*. Medtem ko je bila v splošni zakonodaji možnost učenja slovenščine tako za nove ekonomske priseljence in priseljence s slovenskim državljanstvom kot tudi za otroke proslincev za azil in otroke

Čeprav so rezultati projektov s področja vključevanja priseljencev²⁸ pokazali, da je ena ključnih težav pri vključevanju učencev v pouk prav pomanjkljivo znanje slovenščine (Knez 2010: 323–334; Čančar in Drljić 2015: 29–34) in da bi ti potrebovali ustrežnejšo obliko začetnega učenja slovenščine, do večjih sistemskih sprememb na tem področju v času izvedbe raziskave še ni prišlo. Začetni pouk slovenščine kot drugega jezika se je na šolah odvijal predvsem v okviru dodatnih ur (t. i. dodatne strokovne pomoči pri učenju slovenščine), ki jih je v omejenem in zelo različnem obsegu šolam odobrilo pristojno ministrstvo, izvajal pa se je večinoma po eno šolsko uro enkrat ali dvakrat na teden. Raziskava je kljub številnim omejitvam (majhno število respondentov, omejeno število nalog, nepoznavanje jezikovne biografije sodelujočih ipd.) do neke mere potrdila naše domneve, da taka oblika začetnega pouka slovenščine učencev priseljencev ne opolnomoči do te mere, da bi v prvem ali celo drugem letu šolanja lahko aktivno sodelovali pri pouku, še zlasti če gre za govorce neslovanskih jezikov. Še posebej velik primanjkljaj se pri slednjih kaže v njihovi oblikoskladenjski zmožnosti in zmožnosti tvorjenja (zapisanih) besedil. Tudi predvidevanje, da bodo boljše rezultate pri testu dosegli učenci, katerih materni jezik je eden od slovanskih jezikov in so posledično zaradi bližine jezika ob začetku učenja slovenščine v prednosti, se je potrdilo. Kljub temu da govorci slovanskih jezikov že po prvem letu šolanja dosežejo bistveno boljše rezultate od govorcev neslovanskih jezikov, pa rezultati govorcev slovanskih jezikov po dveh letih izobraževanja v slovenskem šolskem sistemu kažejo na to, da se razvoj njihove jezikovne zmožnosti v drugem letu precej upočasni, govorci neslovanskih jezikov pa se jim po zmožnosti približajo.²⁹ Vprašanje, ali gre pri slovansko govorečih učencih v drugem letu šolanja le za začasno upočasnitev razvoja jezikovne zmožnosti v slovenščini, ki je v procesu učenja in usvajanja novega jezika po določenem obdobju tudi pričakovana, ali pa gre za nezadostno pomoč pri učenju slovenščine, je v naši raziskavi zaradi nepoznavanja vseh okoliščin ostalo odprto. Zagotovo pa je primerjava dosežkov

beguncev zagotovljena, je bila ta pravica v šolski zakonodaji, ki je pomenila podlago za financiranje pomoči pri učenju slovenščine, izražena le za priseljence s slovenskim državljanstvom (prim. Strategija 2007). Eden od ciljev *Strategije* je bil tudi krepitev zavedanja, da tujejezični otroci, ki se priseljujejo v Slovenijo ali pa so bili rojeni v Sloveniji in slovenščine niso usvojili v zadostni meri, prav tako kot odrasli pri učenju slovenščine potrebujejo dodatno in dovolj obsežno ter sistematično pomoč pri učenju slovenščine oz. da se je le ob prisotnosti pri rednem pouku ne morejo ustrezno naučiti, saj jezikovne zahteve pouka, namenjenega maternim govorcem, precej presegajo jezikovno zmožnost govorcev slovenščine kot drugega jezika na začetnih stopnjah in so pri njihovem poučevanju potrebni drugačni pristopi.

- 28 Pomanjkljivo znanje slovenščine kot pogoj za uspešno vključevanje otrok priseljencev v VIZ je bilo kot ključni problem izpostavljeno že v *Strategiji* (2007).
- 29 Kljub temu pa tega ne gre pretirano posploševati. Tudi v našem testnem gradivu se je pokazalo, da med učenci vedno obstajajo izjeme. Tako je npr. kar nekaj govorcev, katerih materni jezik se ne uvršča v skupino slovanskih jezikov, pri nalogah doseglo odlične rezultate, prav tako pa so nekateri učenci, katerih materni jezik je slovanski, pri vseh nalogah dosegli zelo slab rezultat.

posameznih učencev pokazala na dejstvo, da je usvajanje in učenje drugega jezika izrazito individualen proces in da se med učenci priseljenci v jezikovni zmožnosti v slovenščini kažejo zelo velike razlike, zato bi veljalo v prihodnje njihovo znanje slovenščine sistematično spremljati z jezikovnimi testi, in sicer tako na začetku izvajanja učne pomoči pri učenju slovenščine kot tudi ob predvidenem zaključku, ko bi se pokazalo, ali učeči se še potrebujejo nadaljnjo posebno pomoč pri učenju slovenščine ali bi jim bilo mogoče učinkovito pomagati v sklopu rednega pouka. Tak način spremljanja jezikovne zmožnosti učencev se je tudi na podlagi izsledkov te raziskave v šolskem letu 2018/2019 v Sloveniji vzpostavil v srednješolskem izobraževanju³⁰ in bi lahko predstavljal izhodiščni model tudi za osnovno šolo. V izhodišče načrtovanja in izvedbe pouka bi bilo namreč treba postaviti učenca samega z vsemi njegovimi zmožnostmi in drugimi življenjskimi okoliščinami in si prizadevati za njegov jezikovni napredek toliko časa, da razvije tolikšno jezikovno zmožnost, da bo zmožel zadostiti vsem jezikovnim zahtevam, s katerimi se srečuje pri pouku, in sicer vsaj na ravni B1 (Moe idr. 2015). To bi za ustaljeno prakso pomoči v šolskem sistemu pri učenju slovenščine kot drugega jezika pomenilo pomemben kvalitativni premik, ki bi ob zagotavljanju usposobljenih učiteljev za poučevanje slovenščine kot drugega jezika in drugih pogojev za učenje gotovo pripomogel k večji jezikovni zmožnosti učencev priseljencev v slovenščini in posledično tudi njihovi večji šolski uspešnosti.

Naša raziskava je bila zasnovana celostno – merili smo zmožnost učencev pri treh jezikovnih dejavnostih (branju, poslušanju in pisanju), s posebnimi nalogami pa tudi zmožnost priklica izbranega besedišča in zmožnost rabe nekaterih oblikoskladenjskih vzorcev. To nam je na neki način dalo celostno informacijo, ki smo jo želeli pridobiti, po drugi strani pa smo zaradi obsežnosti merskega instrumenta morali število nalog

30 Aprila 2018 je bil na podlagi dopolnitev *Zakona o gimnazijah* in *Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju* sprejet *Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah*, ki na področju jezikovnega vključevanja dijakov priseljencev prinaša vrsto sprememb glede obsega in oblike začetnega učenja slovenščine ter preverjanja jezikovnega znanja slovenščine. Poleg bistveno povečanega obsega ur učenja slovenščine (namesto dosedanjih 70 ur predvideva 120 ur, če je v tečaj vključenih od 4 do 6 dijakov, 160 ur za od 7 do 12 dijakov oz. dodatnih 15 ur za vsakega dijaka, če je dijakov več kot 12, oz. 90 ur, če so vključeni manj kot 4 dijaki) in nove – intenzivne – oblike učenja (tečaj slovenščine je treba izpeljati v prvem ocenjevalnem obdobju) *Pravilnik* vključuje tudi sistematično preverjanje (pred)znanja slovenščine kot drugega jezika, ki je usklajeno z opisniki znanja v *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (prim. SEJO 2011). Dijaki priseljenci, ki se prvič vpisujejo v slovensko srednjo šolo, morajo ob vključitvi opravljati jezikovni preizkus na ravni A2 oz. šoli predložiti dokazilo, da v znanju slovenščine dosegajo to raven. Za dijake, ki preizkusa ne opravijo, je intenzivni tečaj slovenščine obvezen. Ti po končanem tečaju ponovno opravljajo preizkus. Če so pri tem neuspešni, jim šola omogoči dodatnih 70 ur učenja slovenščine oz. 35 ur, če so preverjanje opravili pozitivno (prim. Knez 2019). Tako izsledki pričujoče raziskave kot izkušnje, ki smo jih pri delu z učenci in dijaki priseljenci pridobili na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik, so pomenili pomembno oporo pri oblikovanju novih sistemskih rešitev, opredeljenih v srednješolski in osnovnošolski zakonodaji ter v *Predlogu programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. S strani Centra za slovenščino so bili pripravljene tudi učni načrti za začetni pouk slovenščine v prvem, drugem in tretjem VIO in zgoraj omenjeni diagnostični test na ravni A2.

za preverjanje posamezne zmožnosti omejiti. Večje število nalog bi nam omogočilo, da bi dobili globlji vpogled v zmožnost učencev pri posamezni jezikovni dejavnosti, zlasti tudi na višjih zahtevnostnih stopnjah. Natančneje bi bilo smiselno raziskati tako splošno sporazumevalno zmožnost učencev kot tudi zmožnost sporazumevanja v akademskem jeziku, in sicer tudi v povezavi z njihovim prvim jezikom, v raziskave pa bi veljajo vključiti tako učence, ki so v učenju slovenščine začetniki, kot tudi tiste, ki se v Sloveniji šolajo že več let oz. so bili v Sloveniji rojeni. Ker se je v preteklih treh letih tako na osnovnošolskem kot na srednješolskem področju izoblikoval nov, izboljšan sistem pomoči pri začetnem učenju slovenščine, bi bilo nujno sistematično spremljati tudi učinke te oblike.

Sklenemo lahko z ugotovitvijo, da je učenje oz. usvajanje slovenščine kot drugega jezika pri učencih priseljencih v Sloveniji premalo raziskovano področje, zato bi ga veljajo v prihodnje natančneje raziskati. To bi bistveno pripomoglo tako k poznavanju jezikovne zmožnosti učencev, prepoznavanju dejavnikov, ki vplivajo na njen razvoj, kot tudi k razvijanju učinkovitih pristopov pri poučevanju in razvoju področja nasploh.

LITERATURA

- Alderson, Charles J., 2000: *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balažič Bulc, Tatjana, 2004: Jezikovni prenos pri učenju sorodnih jezikov (na primeru slovenščine in srbohrvaščine). *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 77–89.
- Baloh, Barbara, 2003: *Vzorci govornega vedenja pri pripadnikih italijanske narodne skupnosti v slovenski Istri: Magistrsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Brinovec, Tjaša in Janja Krečan, 2010: *Razlike v znanju slovenščine med učenci devetega razreda osnovne šole, ki jim je slovenščina materinščina, in tistimi, ki jim slovenščina ni materinščina: Diplomsko naloga*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Briški, Anja, 2010: *Jezikovna zmožnost v slovenščini kot drugem jeziku v osnovni šoli: Diplomsko naloga*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Budinoska, Ines, 2013: *Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Cameron, Lynne, 2001: *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Čančar, Ivana in Karmen Drljič, 2015: Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja. V: Mojca Madruša Jelen in Ivana Čančar (ur.): *Kazalniki uspešnega vključevanja otrok priseljencev v slovenske šole in izzivi za nadaljnje delo*. Ljubljana: ISA institut. 22–37.
- Ferbežar, Ina, 1999: Merjenje in merljivost v jeziku. (Na stičišču jezikoslovja in psihologije: Nekaj razmislekov). *Slavistična revija* 47/4. 418–436.
- , 2012: *Razumevanje in razumljivost besedil*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Ferbežar, Ina, Mihaela Knez, Andreja Markovič, Mojca Schlamberger Brezar, Nataša Piriš Svetina, Marko Stabej, Hotimir Tivadar in Jana Zemljarič Miklavčič, 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Gigafida 2.0: *Korpus pisne standardne slovenščine*, viri.cjvt.si/gigafida (dostop 6. 10. 2020).
- Gliha Komac, Nataša, 2009: *Slovenščina med jeziki Kanalske doline*. Ljubljana – Ukve – Trst: Fakulteta za družbene vede – Slovensko kulturno središče Planika – SLORI.
- Kalan Šifrar, Marjana, 2012: Poučevanje besedišča z vidika delovanja mentalnega leksikona s primeri iz španskega jezika. *Sodobna pedagogika* 3. 68–83.
- Knaflič, Livija, 1998: Primerjava enojezičnega in dvojezičnega govornega razvoja ob vstopu v šolo. *Uporabno jezikoslovje = Applied Linguistics* 5. 64–73.
- Knez, Mihaela, 2008: Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. V: Milena Ivšek (ur.): *Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 155–163.
- , 2010: Otroci priseljenci v slovenskih šolah – njihovi prvi koraki v slovenščino. V: Irena Novak Popov (ur.): *Vloge središča: konvergenca regij in kultur*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 323–334.
- , 2012: Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo* 57/3–4. 47–62.
- , 2016: *Jezikovna zmožnost pri otrocih migrantih, vključenih v drugo in tretjo triado slovenskih osnovnih šol. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- , 2019: Priseljenci v slovenskih šolah – od prvih korakov do sistemskih rešitev. V: Matej Šekli (ur.): *Slovenski jezik in njegovi sosede*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 438–440.
- Kure, Ana, 2010: *Ocena napredka jezikovne zmožnosti učencev priseljencev po 30-urnem jezikovnem tečaju (sociološki in jezikoslovni vidiki): Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Little, David, 2010: *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg: Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe.
- Lunder Verlič, Stanka, 2014: Vključevanje multikulturnih vsebin ameriških (Zvezna država Kansas) razrednih učiteljev v poučevanje. *Revija za elementarno izobraževanje* 3–4. 106–120.
- McKay, Penny, 2006: *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medvešek, Mojca in Romana Bešter, 2011: Migrantski otroci in učenje slovenščine v slovenskem izobraževalnem sistemu. V: Sonja Novak Lukanovič in Vesna Mikolič (ur.): *Uporabno jezikoslovje: Slovenski jezik v stiku – sodobne usmeritve večjezičnega in manjšinskega izobraževanja*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije. 88–102.
- Mezgec, Maja, 2012: *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Mikolič, Vesna, 2004: *Jezik v zrcalu kultur*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.

- Moe, Eli, Marita Härnälä, Paula Lee Kristmanson, José Pascoal in Meiluté Ramoniené, 2015: *Language skills for successful subject learning: CEFR-linked descriptors for mathematics and history/civics*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Nečak Lük, Albina, 1995: Dvojezičnost ni dvojna enojezičnost. V: Inka Štrukelj (ur.): *Uporabno jezikoslovje. Otrok v svetu dveh jezikov*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije. 8–31.
- Nečak Lük, Albina, Livija Knaflič, Sonja Novak-Lukanovič, Martina Križaj, Andreja Eržen Firšt in Katja Vidmar, 1994: *Večkulturno / večjezično okolje in šola: Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Neumann, Rosemarie, 1978: Zweitspracherwerb und Beschulungsmodell. *Diskussion Deutsch* 11/39.
- Peček, Mojca in Irena Lesar, 2006: *Pravičnost slovenske šole: Mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pečjak, Vid, 2001: *Učenje, spomin, mišljenje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Pertot, Susanna, 1998: Dvojezično procesiranje pri slovenskih srednješolcih v Italiji. Usvajanje in učenje jezika. *Uporabno jezikoslovje = Applied Linguistics* 5. 74–86.
- Pirih Svetina, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Ljubljana: Izolit.
- Pirih Svetina, Nataša, Katarina Rigler Šilc, Marjana Lavrič, Ina Ferbežar in Tanja Jerman, 2004: *Preživetvena raven v slovenščini = Breakthrough level Slovene*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Prelovšek, Lučka, 2010: Raziskava o položaju učencev migrantov in njihovih staršev ter sprejetost s strani sošolcev, njihovih staršev in učiteljev. V: Anton Baloh (ur.): *Usvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule: Zbornik*. Koper/Capodistria: Osnovna šola Koper/Scuola elementare. 20–35.
- Purpura, James E., 2004: *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, John, 2000: *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rozman, Tadeja, 2010: *Vloga enojezičnega razlagalnega slovarja slovenščine pri razvoju jezikovne zmožnosti: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Rutar, Sonja, Mihaela Knez, Katica Pevcec Semec, Mojca Jelen Madruša, Ivana Majcen, Anja Podlesek in Anton Meden, 2018: *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA institut.
- SEJO, 2011: *Skupni evropski jezikovni okvir: Učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Prevod Irena Kovačič; strokovna redakcija slovenske izdaje Ina Ferbežar, Simona Kranjc, Karmen Pižorn, Janez Skela, Marko Stabej in Nataša Detič. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Smernice, 2012: *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtec in šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucavanje_otrok_priseljencev.pdf (dostop 12. 10. 2012)
- Stabej, Marko, 2004: Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovtvo* 49/3–4. 5–16.
- –, 2010: *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.

- Strategija, 2007: *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Ministrstvo za šolstvo in šport. https://www.google.hr/webhp?gfe_rd=cr&ei=7OesV43zHOmk8wf_jJfIBw&gws_rd=ssl#q=Strategija+vklju%C4%8Devanja+otrok+u%C4%8Dencev+in+dijakov+migrantov+v+sistem+vzgoje+in+izobra%C5%BEevanja (dostop 12. 10. 2020)
- Thürmann, Eike, Helmut Vollmer in Irene Pieper, 2010: *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe.
- Vižintin, Marjanca Ajša, 2013: *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zorman, Anja, 2008: Razvijanje osnovne pismenosti v drugem oziroma tujem jeziku. V: Janez Skela (ur.): *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem*. Ljubljana: Tan-gram. 237–259.

Alenka Morel

Medjezikovni stiki v slovenskem šolskem okolju

Povzetek

V prispevku se posvečamo medjezikovnim stikom v šolskem okolju in s tem povezanim izzivom, ki so ob povečanem vključevanju tujgovorečih otrok v slovenski šolski sistem posebej aktualni. Glavna skrb pristojnih je posvečena samemu vključevanju teh otrok v šolski sistem, vprašanje sporazumevanja njih samih in njihovih družin z vrstniki in s strokovnimi delavci pa ni deležno zadostne in sistematične pozornosti. V prispevku posebej problematiziramo t. i. otroško tolmačenje, ko pri vzpostavljanju komunikacije pomagajo (starejši) učenci, pri čemer se pogosto znajdejo v navzkrižju interesov; izpostavljamo tudi negotovost glede ustreznega sprejema sporočila pri medjezikovnem stiku in problematično »reševanje« težav z izogibanjem stikom. Predstavljamo relevantne študije, podajamo pregled trenutnih praks premagovanja jezikovnih ovir in izhodišča za raziskavo o medjezikovnih stikih v šolskem okolju.

Ključne besede: medjezikovni stik, sporazumevanje, priseljeni učenci, šolstvo, skupnostno tolmačenje

Abstract

The article addresses the issue of interlingual contacts in schools and their related challenges, which are particularly current due to the increasing integration of foreign-speaking children into Slovenian schools. The primary concern of the authorities is integration, while the question of communication of the children and their families with their peers and education staff is not subject to sufficient and systematic attention. The article also questions the practice of child language brokering, whereby students help with communication but often encounter a conflict of interests in doing so. We also expose the uncertainty of suitable message reception in interlingual contact and the unsettling way of "solving" problems by avoiding contact. Relevant research and an overview of current

practise in overcoming language barriers are presented together with starting points for research on interlingual communication in schools.

Key words: interlingual contact, communication, immigrant students, schooling, community interpreting

1 UVOD¹

Z naraščajočimi migracijami se v zadnjem času vztrajno povečuje število otrok priseljencev v slovenskem šolskem sistemu. Večina slovenskih šoloobveznih otrok se v času osnovnega šolanja srečuje s priseljenci iz tujine, pri čemer imajo oboji večje ali manjše težave z vzpostavljanjem jezikovnega stika – odvisno od prvega jezika in države izvora priseljencev. A še bolj kot sporazumevanje z vrstniki je za uspešno vključevanje v vzgojo in izobraževanje ključna uspešna vzpostavitev komunikacije med strokovnimi delavci v šolstvu ter priseljenimi starši in otroki priseljencev. Ti so zaradi neznanja jezika pogosto v deprivilegiranim položaju (Gorjanc 2010: 139).

V prispevku nas zato zanimajo medjezikovni oz. medkulturni stiki v šolstvu in izzivi, ki jih ti predstavljajo. Problematizirali bomo prevladujoče prepričanje, da težav zaradi medjezikovnega stika sploh ni oz. da se razrešujejo same od sebe, in prikazali, da je premagovanje jezikovnih preprek bistveno za integracijo otrok priseljencev v šolsko okolje. V luči že opravljenih raziskav medjezikovnega stika v Sloveniji v šolstvu (Čančar in Drljić 2015; Bešter in Medvešek 2010) in v drugih institucionalnih okoljih (Morel 2015) ter v tujini (npr. CLBiS 2014; Wadensjö 1998; Roy 2000) in na podlagi lastnih ugotovitev bomo sklepoma podali predlog za raziskavo, ki bi preučila, kako in zakaj medjezikovni stik vpliva na sporazumevanje v šolskem okolju. Poudariti želimo pomen tolmačevega dela in njegove strokovnosti ter hkrati ozavestiti udeleženo javnost, da je v okviru vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem nujno vzpostaviti uspešno komunikacijo prek tolmačev.

1.1 Vprašanje terminologije

Medjezikovno sporazumevanje v šolskem okolju je predmet različnih disciplin. Osnova za širše razumevanje ozadja so migracijske in pedagoške raziskave v

1 Prispevek je nastal na podlagi doktorske disertacije *Kritična analiza diskurza pri tolmačenju za skupnost v Sloveniji*, ki je nastala pod mentorstvom red. prof. dr. Vojka Gorjanca z Oddelka za prevajalstvo (Morel 2015).

okviru razvijanja medkulturnosti in zagotavljanja enakih možnosti vsem članom družbe ne glede na njihovo jezikovno in kulturno ozadje, podrobneje pa se te tematike lotevajo tolmaške oz. interdisciplinarne študije. Od discipline so odvisne tudi terminologija in ključne besede, po katerih prepoznamo zadevne raziskave. Že poimenovanja za priseljene otroke in njihove starše so namreč v različni literaturi in dokumentih različna. Za otroke, ki so se (večinoma) rodili v drugi državi in imajo lahko v državi gostiteljici različen pravni status, so uporabljeni izrazi *priseljenci otroci/učenci*, *otroci priseljenci*, *tujgovoreči otroci*, *pravkar priseljenci* (prim. Eurydice 2011), v literaturi pa najdemo še besedne zveze: *otroci priseljencev*, *učenci priseljenci*, *učenci tujci* ipd. V prispevku bomo uporabljali besedno zvezo *tujgovoreči učenci*, saj označuje le dejavnik, ki nas dejansko zanima in zares vpliva na sporazumevanje ter zanemarja formalne podatke o selitvi in času bivanja v Sloveniji. Ti so namreč uradno merilo Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport pri dodeljevanju ur dodatne strokovne pomoči za poučevanje slovenščine kot tujega jezika. Termin *učenec priseljenec* označuje poseben status, ki ga ima učenec v šolskem sistemu, zato bomo izraza *otrok priseljenec* in *učenec priseljenec* uporabljali predvsem v povezavi z uradnimi dokumenti in programi Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, kjer imajo v mislih »otroke, ki ne poznajo slovenskega jezika in kulture, ki potrebujejo podporo pri vključevanju v novo okolje in pri uresničevanju potencialov, ki jih prinašajo s seboj« (Jelen Madruša in Majcen 2018: 5).

2 ZAKONSKA IZHODIŠČA INTEGRACIJE PRISELJENCEV V SLOVENSKIH ŠOLAH

Zaradi stalnega pozitivnega selitvenega prirastka tujcev in nedavnih valov priseljencev v Evropo so ti vedno bolj prisotni tudi v slovenski družbi, z njimi pa narašča tudi število tujgovorečih otrok, ki se vključujejo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Naloga šole je, da vsem šolajočim se otrokom ne glede na njihovo jezikovno ozadje omogoči enake možnosti za izobraževanje in pridobivanje znanja.

Pravno to področje ureja *Zakon o osnovni šoli (ZOsn)*, ki v 8. členu otrokom, ki prebivajo v Sloveniji, a slovenščina ni njihov materni jezik, ob vključitvi v osnovno šolo zagotavlja organizirani pouk slovenskega jezika in kulture, v skladu z mednarodnimi pogodbami in s sodelovanjem z državami izvora pa tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture. *Zakon* v 69. členu vsebuje le še določila o napredovanju teh učencev, v *Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, ki spremlja *Zakon*, pa je še nekaj določb o prilagoditvah ocenjevanja med šolskim letom. Učenci priseljencev iz drugih držav so lahko ob

koncu pouka v šolskem letu, v katerem so prvič vključeni v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjeni iz posameznih predmetov in napredujejo v naslednji razred. O napredovanju odloči na predlog razrednika učiteljski zbor (ZOsn, 69. člen, 7. odstavek).

V nadaljevanju nas bo zanimalo, kako se te naloge uresničujejo v praksi in kje raziskave prepoznajo največ težav.

3 VKLJUČEVANJE TUJGOVOREČIH UČENCEV V SLOVENSKI ŠOLSKI SISTEM V PRAKSI

Ob povečanem številu tujgovorečih učencev so se z vključevanjem otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem začele ukvarjati tudi uradne službe. Med prva relevantna uradna poročila sodi analiza evropske mreže Eurydice iz leta 2004 (prenovljeni dokument v izvorniku 2009, prim. Eurydice 2011), v Sloveniji pa ji je sledila *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (prim. Strategija 2007) takratnega Ministrstva za šolstvo in šport. *Strategija* analizira stanje leta 2007, predstavi slovenske in mednarodne dokumente in modele ter predlaga koncept vključevanja s cilji, načeli in posameznimi ukrepi. *Strategija* sicer ne vsebuje smernic glede sodelovanja s starši, zato pa je konkretnije postopke za lažje vključevanje priseljenih otrok v šolski sistem predvidelo poročilo Eurydice (2011), v katerem so poleg učenja izvornega maternega jezika otrok priseljencev podrobno predstavljeni še trije ukrepi za boljše sporazumevanje med šolami in družinami otrok priseljencev.

V Sloveniji je *Strategijo* kmalu nasledil projekt Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule je oprto na konkretne rezultate delovanja šol v slovenski Istri. Ti so predstavljeni v zborniku (Baloh 2010), in sicer z različnih vidikov – od podrobne statistične analize do študij primerov iz prakse.

Obsežno raziskavo o integraciji priseljenih otrok in mladostnikov je leta 2010 v okviru programa POMP v sodelovanju z osnovnimi šolami v Mestni občini Ljubljana izvedlo Mladinsko informativno svetovalno središče Slovenije (MISSS). Podatki in deskriptivna mnenja o vključevanju priseljenih otrok v osnovnošolsko izobraževanje so bili zbirani s ciljem izboljšanja sodelovanja in strokovne pomoči pri načrtovanju dela s priseljenimi otroki in njihovimi družinami (MISSS 2010). Iz pridobljenih podatkov lahko ugotovimo, da si šole in starši želijo več podpore tudi na področju uresničevanja jezikovnih pravic, ki omogočajo normalno delovanje in sodelovanje v izobraževalnem sistemu. Rezultati so pokazali, da se pri

vsakdanjem sporazumevanju z učenci v času pouka v 74 % pojavlja nekaj, v 21 % pa veliko težav, medtem ko o težavah pri sodelovanju s starši poročajo v 55 % odgovorov. Težave zaradi jezikovnih preprek so se pojavile v različnih segmentih: pri pouku slovenskega jezika, v medosebni komunikaciji, pri razumevanju učne snovi in pri urejanju dokumentacije (MISSS 2010: 7). Poročilo navaja tudi izjave učiteljev, ki ponazarjajo njihov vsakdan s priseljenimi otroki, zato navajamo nekaj primerov, povezanih s sporazumevanjem:

Starši ne znajo jezika in je zato sodelovanje šole z njimi onemogočeno oz. otežkočeno.

Ni dodatnih ur za učenje in komunikacijo v slovenskem jeziku.

Najprej potrebujemo prevajalca (da se staršem razloži kaj in kako ter otrokom). Sprva je otrokom res težko, in če jim ne moreš nič razložiti (ker ne razume)!, še težje (MISSS 2010: 12).

Organizirani pouk slovenskega jezika in kulture je na papirju sicer predviden, a odgovori kažejo na to, da bi bil obvezni tečaj slovenščine lahko sistemsko domišljen bolj učinkovito in smotrno.

Težave pri stikih s starši priseljenih učencev in željo po tesnejšem sodelovanju je večkrat izpostavilo tudi končno raziskovalno poročilo (Čančar in Drljić 2015) projekta *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* pod okriljem Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. V okviru projekta je v letih 2013–2015 potekal program *Uspešno vključevanje otrok priseljencev*, eden izmed pomembnejših programov, ki so zaradi vedno pogostejšega uvajanja otrok priseljencev v šole potekali pod okriljem Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ob povečani in bolj sistematični skrbi različnih institucij in projektov. V šolah, ki so bile vključene v projekt, sta potekala prilagojen program učenja slovenščine in drugačen način šolskega dela učencev priseljencev. Poročilo prinaša izkušnje različnih udeležencev iz šol, vključenih v projekt, od šolskih vodstev in svetovalnih služb do učiteljev, učencev in priseljenih družin. Dopolnjuje ga zbornik projekta (Jelen Madruša in Čančar 2015), v katerem so poleg raziskovalnih izsledkov predstavljene izkušnje in dobre prakse.

Vsi uradni dokumenti in poročila vedno znova opisujejo sodelovanje s starši migranti kot ključno težavo (Strategija 2007), pomanjkljivost (Baloh 2010) in velik izziv (Čančar in Drljić 2015: 73). S področja migracijskih študij v analizi štirih sklopov vključevanja priseljenih otrok v slovenski šolski sistem Bešter in Medvešek (2010: 253) ugotavljata celo, da »[t]ako ena kot druga stran pogosto to težavo ‚rešujeta‘ tako, da se stikom izogibata«. Neznanje jezika lahko vodi v nesporazume (Strategija 2007) ali dvome, ali so starši sporočilo sploh sprejeli (Čančar in

Drlić 2015: 80). Za uspešno vzpostavljanje stikov in učinkovito komunikacijo med starši in šolo bi potrebovali več strokovnega in jezikovnega znanja (Strategija 2007; Čančar in Drlić 2015: 78), ustrezno finančno podporo za pomoč pri sporazumevanju (Strategija 2007: 5) in implementacijo obstoječih priporočil (Eurydice 2011). Učenci imajo zaradi nerazumevanja ali slabega razumevanja slovenščine težave pri navezovanju stikov z vrstniki in sledenju pouku (Baloh 2010: 18), sporazumevalne težave priseljskih družin pa se lahko vlečejo tudi več let (Baloh 2010: 36). V vseh dokumentih se kot bistvena in najpogostejša rešitev omenja medvrstniška pomoč (Čančar in Drlić 2015: 72, 73), ki jo nudijo učenci prevajalci (Baloh 2010: 18). Čančar in Drlić (2015: 99) v rezultatih izpostavljata, da je treba dodatno pozornost nameniti ravno sodelovanju med učenci in sodelovanju s starši.

Problematika medjezikovnega sporazumevanja s tujegovorečimi učenci in njihovimi starši se pojavlja tudi v prispevkih avtorjev s področja pedagogike. Glogovčan (2015: 31) medjezikovno sporazumevanje vključi med težavne dele pedagoškega procesa pri delu z učenci priseljenci, pri čemer je za reševanje ključna medvrstniška pomoč (Glogovčan 2015: 82). V zborniku projekta (Jelen Madruša in Čančar 2015) je sodelovanje s (starši) priseljenci predstavljeno kot eden od sedmih dejavnikov modela medkulturne vzgoje in izobraževanja za hitrejše in učinkovitejše vključevanje v šolo (Vižintin 2013). Vižintin (2013) sicer na splošno priporoča pomoč prevajalcev, vrstnikov in prilagajanje trenutnim situacijam. Priporočila za uspešno vključevanje otrok priseljencev v zborniku Jelen Madruša in Čančar (2015) predvidevajo omogočanje dodatne razlage tujegovorečemu učencu, a ob tem ne pomislijo na izvedljivost, če ni nikogar, ki bi otroku razlago lahko posredoval v njemu razumljivem jeziku. Jezikovne prepreke so prepoznane le v zadnji, 12. točki, ki govori o sodelovanju s starši, in v opozorilu, da je manjši interes lahko tudi posledica slabšega znanja slovenščine (Jelen Madruša in Štirn 2015: 149). Vendarle pa različni primeri, npr. negotovost razumevanja kljub uporabi domnevno skupnega tujega jezika (Vižintin 2013: 386) ali prevajanje otrok na sestankih staršev in šolskih delavcev (Glogovčan 2015: 75), kažejo na aktualnost raziskovalnega vprašanja.

Izsledki raziskav stanja v Sloveniji torej kažejo, da je glavna skrb pristojnih posvečena sami integraciji priseljenih otrok v slovenski šolski sistem, medtem ko sporazumevanje² med udeleženiimi strankami v tem procesu ni ustrezno problematizirano in raziskano. Na podlagi virov lahko sklepamo, da se je iz omenjene sporazumevalne nuje v šolskem okolju razvila praksa, da pri vzpostavljanju

2 Po Marc in Torkar-Papež (2006: 11) sta pomena terminov sporazumevanje in komunikacija kljub močno sopsomski rabi delno neprekrivna. Sporazumevanje ima kot cilj vsake komunikacije ožji pomen – »sporazumeti se in doseči uspešnost sporazumevalnega kroga«. Termin komunikacija tu uporabljamo v širšem pomenu v smislu komunikacijskega dejanja kot izmenjave sporočil med pošiljateljem in prejemnikom, ki sočasno ustvarjata ta proces in krožni pretok informacij (Marc in Torkar-Papež 2006: 12–14).

komunikacije pomagajo (starejši) učenci (npr. Čančar in Drljić 2015: 66, 72), in to tako pri pogovorih med šolskimi delavci in drugimi učenci kot pri pogovorih med šolskimi delavci (učitelji) in otrokovimi starši. Pričakuje se, da se bo težava rešila kar sama od sebe, čeprav je uspeh vključevanja odvisen od sodelovanja vseh udeleženih, šolanje otrok pa v veliki meri tudi od sodelovanja staršev, kar pa se ne more zgoditi brez uspešno vzpostavljene komunikacije. V tej komunikaciji pa moramo posebno pozornost posvetiti tujejezičnemu otroku v vlogi medjezičkovnega posrednika.

4 VLOGA TOLMAČA IN PROBLEMATIKA OTROKA KOT MEDJEZIKOVNEGA POSREDNIKA

Za sporazumevanje lahko udeleženca v komunikaciji uporabljata isti ali različen jezikovni kod in tako nastanejo različne kombinacije jezikovnega stika, ali pa imata na voljo le nebesedno komunikacijo. Kljub vzpostavljenemu jezikovnemu stiku pa je lahko sporazumevanje neuspešno zaradi kršenja norm – preprosto zato, ker jih udeleženec ne pozna (Škiljan 1999: 173). Vsak šum v kanalu, tj. odstopanje od pričakovane norme, pa zmanjšuje komunikacijsko učinkovitost sporočila (Škiljan 1999: 185). Če udeleženca v komunikaciji nimata skupnega jezika ali jezikovne različice, se komunikacijska zveza ne more vzpostaviti, tujegovoreča oseba pa pade v podrejeni družbeni položaj, v katerem lahko svoje interese izraža samo prek posrednika, torej prevajalca ali tolmača (Škiljan 1999: 153, 143). Za zagotavljanje enakih možnosti za vse bi morali za sporazumevanje zagotoviti tolmačenje v sklopu jezikovnih pravic kot del temeljnih človekovih pravic (Phillipson idr. 1995: 1–2). Tolmačeva naloga je, da sporočilo prenese iz enega jezika v drugega.

Pri skupnostnem tolmačenju kot premagovanju medjezikovnih preprek v dialoških situacijah pride do izraza interakcijska dimenzija, saj so v tem govornem položaju vsi trije posamezniki, od katerih eden tolmači, del sporazumevalnega procesa in aktivno prispevajo k poteku in izidu dogodka (Roy 2000: 6, 122). Tolmačeva vloga torej presega naloge prevajalca, saj ta s svojimi izjavami (sočasno) tudi koordinira interakcijo (Wadensjö 1998: 105, 109). Iz tega sledi, da je tolmačeva vloga kompleksna in naporna in zahteva posebno šolanje. Zaradi vsakdanjosti medjezikovnega stika okoliščine pogosto zahtevajo posredovanje priložnostnih tolmačev, vendar raziskave kažejo, da se je sodelovanje priložnostnih tolmačev v nekaterih okoljih že izkazalo kot resen problem zaradi razmejitev vlog (Morrel 2015: 139). Po eni strani izravnava asimetrijo družbene moči v korist šibkejšega udeleženca, torej tujegovoreče osebe, saj ji omogočijo dostop do storitve in boljšo informiranost. Po drugi strani dvojezični udeleženec interakcije pogosto

ne loči med mnogimi vlogami, v katerih nastopa, in začne prevzemati vlogo tako strokovnjaka kot tujegovoreče osebe (Hale 2008; Valero-Garcés 2010: 244). Ob neprimernem tolmačenju je lahko tujegovoreča oseba na primer preslišana, izključena iz pogovora in tako v še bolj podrejenem položaju.

Tudi v šolskem okolju poskušajo sporazumevalne izzive pogosto prebroditi s tolmaško pomočjo neusposobljenih oseb, kar ima lahko negativne posledice (npr. Cambridge 1999). Pri medjezikovnem stiku v šolskem okolju kot jezikovni posredniki večkrat delujejo sošolci, saj so v komunikaciji znotraj razreda drugi učenci marsikdaj edini, ki obvladajo materni jezik priseljenega tujegovorečega učenca. V komunikaciji med šolskim osebjem in starši pa vlogo tolmača pogosto prevzamejo otroci, ki so v tujegovoreči priseljeni družini običajno prvi, ki se priučijo jezika novega okolja, in ga govorijo bolje od staršev. Posledice so v tem primeru lahko resnejše, saj otrok za marsikatero situacijo ni čustveno zrel ali pa je posredovanje (npr. pravnih) podatkov zanj preprosto prezahtevno (več v prispevkih Marics 2008 in Rajič 2008). Poleg tega lahko nastopi navzkrižje med interesi staršev in otroka, kadar je otrok predmet pogovora: starši želijo celostno informacijo, otrok pa ima v vlogi tolmača priložnost posegati v vsebino povedanega (Prokopiou idr. 2013: 34).

Otrok v šolskem okolju torej ne nastopa le v vlogi tolmača in ni samo »neprizadeti« tretji udeleženec, ampak ima dvojno vlogo: sočasno je tudi udeležen v pogovoru ali pa vsaj posreduje za enega od primarnih udeležencev, tj. večinoma podpira svojo družino. Zato bi bilo primerneje, če bi za otroka v vlogi tolmača v šolskem okolju namesto izraza tolmač uporabljali izraz otrok medjezikovni posrednik (ang. *child language broker*, CLBiS 2014: 4), vendar se slovensko jezikoslovje ravno zaradi neraziskanosti problematike s tem jezikovnim oz. terminološkim vprašanjem še ni posebej ukvarjalo.

4.1 Relevantne raziskave iz tujine

Raziskave, ki se posebej ukvarjajo z otroki v vlogi tolmača oz. medjezikovnega posrednika, so še vedno obrobne in razmeroma nove (Antonini 2010: 5), čeprav so dvojezični otroci to vlogo verjetno opravljali že od nekdaj (Harris in Sherwood 1978 po Antonini 2010). V tujini so se raziskave medjezikovnega sporazumevanja v šolstvu začele v okoljih z velikimi priseljenjskimi skupnostmi, še posebej v Združenih državah (npr. Tse 1996), kasneje tudi zaradi vladnih navodil ob vključevanju beguncev v šole (BRYCS 2011). Preobrat se je zgodil v devetdesetih letih 20. stoletja, ko so se interdisciplinarne raziskave začele ukvarjati s preučevanjem vpliva te dejavnosti na otrokov razvoj ter z njenimi pozitivnimi in negativnimi učinki (Tse 1996). Primeri zajemajo različna okolja skupnostnega tolmačenja, tj. javnih služb, med njimi tudi jezikovno posredovanje v šolstvu.

V Evropi lahko kot sorodno študijo izpostavimo italijansko raziskavo (Cirillo idr. 2010), saj želi pokazati, da pojav otroškega tolmačenja nima posledic le za otroka, ampak vpliva tudi na sporazumevalni dogodek kot celoto in na vse udeležene (Cirillo idr. 2010: 274). Prav na primere otroškega tolmačenja v šolstvu se osredotoča britanski projekt *Child Language Brokering in School* (CLBiS 2014), in sicer preverja dileme, pristranskost, prednosti in slabosti uporabe otrok v vlogi tolmača oz. medjezikovnega posrednika. Gradivo poudarja posebnosti šolskega okolja, v katerem otrok pri tolmačenju igra dvojno vlogo. Ta raziskovalni projekt je za naše razmere izredno relevanten tako zaradi sorodnih izhodišč kot zaradi izdelanih priporočil o podpori pri medjezikovnem posredovanju v šolskem okolju (Cline idr. 2014).

4.2 Izsledki pilotne raziskave

Za pristnejši vpogled v dejanske razmere v Sloveniji smo pridobili nekaj konkretnih preliminarnih podatkov. Podatke o številu priseljenih učencev so nam posredovali iz treh slovenskih osnovnih šol iz osrednjeslovenske regije,³ v eni izmed njih pa smo naredili nekaj intervjujev z učitelji in od svetovalne službe pridobili podatke glede tujegovorečih učencev in njihovih staršev.

Število priseljenih učencev na omenjenih šolah se v zadnjih petih letih stabilno giblje nekje med 5 in 10 odstotki. Na eni izmed šol opažajo, da se tujci običajno vpisujejo šele konec avgusta in v začetku septembra, na drugi šoli ugotavljajo, da je število v zadnjih letih precej konstantno, vsi učenci pa praviloma tudi ostanejo na šoli, tako da se skupno število priseljenih učencev počasi povečuje, saj se odselijo le posamezne družine. Po drugi strani ti otroci pogosteje od drugih predčasno končajo šolanje oz. dokončajo osnovnošolsko obveznost, potem pa osnovnošolsko izobraževanje nadaljujejo v programu za odrasle.

Povedno je dejstvo, da se ob nenehni rasti števila priseljenih učencev zadrege ob sporazumevanju z učenci in pri stikih s starši povečujejo v tolikšni meri, da se o njih na šolah pogovarjajo in nanje opozarjajo že učitelji sami (predvsem v osnovni šoli na razredni stopnji), npr. na sestankih, ne da bi jih kdo spodbujal k pogovoru na to temo.

V šoli ima največjo vlogo pri sprejemu in spremljanju priseljenih učencev svetovalna služba. Na glavna vprašanja – kako medjezikovni stik vpliva na komunikacijo s starši, kakšne izzive prinaša, kako se jih lotevajo ter kakšno podporo bi potrebovali za uspešnejše in učinkovitejše delo s priseljenimi družinami – smo od izbrane šolske

3 Zaradi zagotavljanja varnosti osebnih podatkov so vsi podatki anonimizirani, šole in osebe niso poimenovane. Zapiske pogovorov hrani avtorica.

svetovalne službe dobili večplasten odgovor. Šolska svetovalna služba ima zelo širok spekter delovanja, zato je delo z otroki in starši, pri katerem je prisoten medjezikovni stik, še toliko zahtevnejše, tako zaradi uvajanja priseljene družine v drugi šolski in kulturni sistem kot zaradi navezovanja stika v več jezikih. Najobsežnejši del tovrstne komunikacije med šolo in priseljeno družino se zgodi ob vpisu, ki poteka v več delih in neredko zahteva povprečno štiri srečanja. Pogosto se v slovenščini lahko sporazumeva le oče, enako pogosto pa z družino pride tretja oseba (sorodnik, prijatelj ali delodajalec), ki pomaga s prevajanjem (prim. Glogovčan 2015: 87). Komunikacija tako običajno poteka v vsaj dveh jezikih: slovenščini in tujem jeziku, ki je lahko bodisi jezik družine bodisi skupni tuji jezik. Velikokrat gre za enega od jezikov nekdanje Jugoslavije – srbohrvaščino oz. njene današnje naslednike (bosanščino, hrvaščino, srbsščino, črnogorščino), ki jih zaradi skupne zgodovine ljudje pogosto še razumejo, jih dojemajo kot manj tuje in si z njimi pomagajo pri premagovanju jezikovnih težav. Zaradi ciljne naravnosti postopka se socialna delavka seveda prilagodi in jezikovno pomaga, vendar želi z uporabo slovenščine družino tudi ozavestiti o realnosti šolskega vsakdana, v katerega se vključuje šoloobvezni otrok.

Prav pri vsakdanjem šolskem delu se v nadaljevanju večkrat pokažejo težave zaradi različnega kulturnega ozadja, navad in posebnosti šolskega okolja. Nekaj primerov za ponazorilo: priseljena družina ni vedela za počitnice in je otroka vseeno poslala v šolo, čeprav je bila zaprta; včasih priseljenci ne poznajo koncepta športnega dne, zato so otroci obuti neprimerno; precej časa traja, preden družina iz drugačnega okolja spozna možnosti in načine komuniciranja s šolo na govorilnih urah in roditeljskih sestankih.

Pri priseljenih starših pogosto posebej omenjamo očete in mame: očetje zaradi daljšega bivanja v Sloveniji večinoma razumejo slovensko in se lažje sporazumevajo, a so hkrati več odsotni in tako niso na voljo za pogovor, mame pa po drugi strani tesno spremljajo otroke, a za pogovor v šoli večkrat nimajo dovolj sporazumevalnih zmožnosti v slovenščini (prim. Glogovčan 2015: 75). Še posebej pri nadaljnji komunikaciji med šolo in priseljenimi starši je včasih bolj kot (ne)razumevanje jezika izziv negotovost, ali so naslovniki razumeli sporočilo (prim. Vižintin 2013: 386), spet drugač pa se zagata lahko pojavi zaradi občutljivosti situacije, ko npr. trinajstletnik tolmači svoji mami na sestanku o bratcu.

Zanimivo je, da se predvsem priseljeni starši z mlajšimi otroki praviloma navedejo na sporazumevanje s svetovalno delavko namesto s posameznimi učitelji, in tako tudi po tri leta ostajajo v rednih stikih s svetovalno delavko namesto npr. z razrednikom, kar je za svetovalno službo lahko velika (časovna) obremenitev, za rednega učitelja pa morda neželena praksa posredništva namesto neposrednega stika s starši.

Če je komunikacija s starši zaželena, pa ni tako nujna kot sporazumevanje s priseljenim učencem, ki je vsak dan prisoten pri pouku, največkrat brez predznanja slovenščine. Priseljenim učencem pri vključevanju v šolo in sporazumevanju praviloma pomagajo drugi učenci iz istega primarnega okolja oz. tisti, ki govorijo njihov materni jezik. Tako postanejo priložnostni tolmači ali učenci prevajalci in pogosto edini, ki omogočajo vzpostavitev komunikacije s priseljenim učencem, najsi bo s šolskimi delavci ali z drugimi učenci (prim. Čančar in Drljić 2015: 72, 73). Kljub temu da je pomoč dvojezičnega učenca dragocena in pogosto nepogrešljiva, pa se pri tem pojavi več dilem, ki smo jih že omenili, od otrokove jezikovne kompetence do psihične obremenitve in dodatne odgovornosti, poleg tega pa se učenec znajde v precepu različnih vlog.

O tej pomoči, predvsem pa o izzivih pri dnevnem spremljanju pouka tujegovorečih učencev je razmišljala učiteljica angleščine, ko se je v enega izmed njenih oddelkov nekaj mesecev po začetku šolskega leta vključila tujegovoreča priseljena deklica:

Sestavljam nov sedežni red. Ta nova, S. – mora sedeti pri E., čeprav bi jo rada presedla kam drugam, saj radi klepetata, čeprav pod pretvezo prevajanja in jima tako pogosto ne morem preveč očitati. Ampak hkrati vem, da E. prevede moja navodila ali razlago, ko je treba, zato vseeno morata sedeti skupaj. [...] Danes razlagam novo snov. Kombiniram angleščino in slovenščino, da bi le vsi čim bolje in lažje razumeli. Ampak za S. ne vem, sploh nimam občutka. Predvidevam, da težko sledi, oba jezika sta ji tuja. Uradno je že res, da naj bi se angleško učila že tri leta, a v praksi je njeno znanje čisto drugačno kot znanje naših učencev po treh letih. Morda sta kriva plahost in sram, ne vem, pa še pomanjkanje volje do učenja. Komaj se zna predstaviti in slabo pozna osnovna pravila sestavljanja povedi ali sedanjika, kaj šele, da bi razumela trenutno snov. Verjetno bi si morala vzeti čas, da ji dodatno razložim, a razred me neusmiljeno žene naprej, vsak zahteva svojo pozornost, ta hitri za dodatne naloge, ta počasni za dodatne razlage, umirjanje klepetulj ... Kje naj ustvarim čas in prostor še za priseljeno deklico, ki potihoma in tako neopazno ždi v svoji klopi?

5 SKLEPI IN NADALJNI (RAZISKOVALNI) IZZIVI

S pregledom dosedanjih raziskav o vključevanju priseljenih učencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem in nekaj izvirnimi izsledki iz slovenske šolske prakse smo pokazali, da medjezikovni stik in sporazumevanje s tujegovorečimi učenci in njihovimi starši v šolskem okolju dejansko predstavljata težavo. Problematika kljub naraščanju števila tujegovorečih otrok v slovenskih šolah ni deležna zadostne pozornosti, o njej se v strokovni javnosti govori zelo malo ali pa le bežno in v luči improviziranih rešitev, vendar bi jo bilo zaradi kompleksnosti in aktualnosti smiselno in potrebno nadalje raziskati.

Izhajamo iz dejstva, da se vključevanje priseljenih oz. tujegovorečih otrok samo z razumevanjem medkulturnosti in izvajanjem integracije brez koncepta učinkovite vzpostavitve uspešne komunikacije, ki bi omogočila tudi medsebojno sporazumevanje in s tem aktivno dvostransko sodelovanje, kaže kot pomanjkljivo. Kot je pokazala preliminarna raziskava, bi bil najprej nujen podrobnejši pregled trenutnega stanja in soočanja z medjezikovnim stikom v šolskem okolju v okviru vključevanja tujegovorečih otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Pri tem bi posebno pozornost namenili načinu vzpostavitve komunikacije, njeni uspešnosti in vzdrževanju ter morebitnim vplivom na potek vključevanja, upoštevali pa bi perspektive različnih udeležencev: šolskih delavcev, priseljenih staršev, priseljenih učencev in priložnostnih tolmačev.

Za raziskavo bi bila zanimiva tudi analiza diskurza medjezikovnega stika v različnih sestavah udeležencev glede na zmožnost njihove medsebojne interakcije. Perspektiva kritične analize diskurza v osnovi pomeni, da želimo zavzeti jasno stališče do teme raziskave ter razumeti in razkriti družbene neenakosti prek razlage družbenega sporazumevanja (van Dijk 2001: 352–353) v medjezikovnem diskurzu. Strukture, strategije in druge značilnosti besedila, govora, verbalne interakcije ali sporazumevalnih dejanj uporabimo za razumevanje in ugotavljanje vloge pri vzpostavljanju, vzdrževanju ali spreminjanju obstoječih razmerij moči med različnimi skupinami v družbi (Fairclough 2001: 138). Zato bi želeli najti odgovore na vprašanja, v kolikšni meri se priseljeni učenci sporazumevajo s šolsko okolico (drugimi učenci, učitelji idr.), kako ta komunikacija poteka, kdo jim pri tem pomaga, in posledično, kako se počutijo v drugem jezikovnem okolju. Predvsem bi bile zgovorne razlike med neposrednim stikom med primarnima udeležencema z (vsaj delno) skupnim jezikom in posrednim stikom prek tretje osebe, ki pa je lahko neuradna ali strokovna (prevajalec/tolmač).

Osrednjo pozornost bi morali nameniti ugotovitvam redkih raziskav, da se problem sporazumevanja pri stikih med šolo in starši migranti »rešuje« z izogibanjem stikov (Bešter in Medvešek 2010: 253) oz. da pri premagovanju jezikovnih ovir večkrat pomagajo otroci. Otrok v vlogi tolmača namreč zbuja dodatne dileme, in sicer so pod vprašaj postavljene otrokova jezikovna in tolmaška kompetenca, psihična obremenitev, dodatna odgovornost in zmožnost vzdrževanja mej v različnih vlogah v sporazumevalnem dogodku. Zato bi bilo treba nujno raziskati dejanski vpliv otroka tolmača na interakcijo udeležencev, ali npr. otrok tolmač res posreduje celotno vsebino ali iz različnih razlogov kaj izpusti, ter kakšne občutke otroku vzbujajo težje teme. Izsledke o tem, na čigavo pobudo, ob katerih priložnostih in kako učenci prevajalci pomagajo s tolmačenjem, v kolikšni meri to dojemajo kot breme ali obveznost ipd., bi lahko kasneje uporabili tudi v praksi.

Rezultati bi bili na voljo za nadaljnje proučevanje različnih strok, pedagoške, prevajalske in komunikološke, ter integracijskih in migracijskih študij, z njimi bi lahko splošno, strokovno in udeleženo javnost ozaveščali o pomenu in vplivu medjezikovnega stika v šolstvu za različne akterje, tako za udeležene iz šolstva kot za tujegovoreče otroke in starše, ki zaradi jezikovnih preprek težje sodelujejo s šolo. Znanje o dobrih praksah pri uspešnem sporazumevanju z medjezikovnim stikom bi postalo osnova za zastavitev usposabljanj za šolske delavce in priložnostne tolmače. Z vsem tem bi lahko izboljšali stanje na področju medjezikovnega sporazumevanja v šolskem okolju, predvsem pa spodbudili razmislek o razvoju sistemskih rešitev za uspešno komunikacijo v šolstvu z dolgoročnimi ukrepi na državni ravni.

LITERATURA

- Antonini, Rachele, 2010: The study of child language brokering: Past, current and emerging research. *mediAzioni* 10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542912.pdf> (dostop 4. 9. 2020)
- Baloh, Anton (ur.), 2010: *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule: Zbornik*. Koper/Capodistria: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria.
- Bešter, Romana in Mojca Medvešek, 2010: Vključevanje migrantskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. V: Mojca Medvešek in Romana Bešter (ur.): *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani?: Integracija državljanov tretjih držav v Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 205–269.
- BRYCS, 2011: *Bridging Refugee Youth & Children's Service. Refugee children in U. S. schools: A toolkit for teachers and school personnel*. Washington, DC: United States Conference of Catholic Bishops. <https://brycs.org/toolkit/refugee-children-in-u-s-schools-a-toolkit-for-teachers-and-school-personnel/> (dostop 4. 9. 2020)
- Cambridge, Jan, 1999: Information Loss in Bilingual Medical Interviews through an Untrained Interpreter. V: Ian Mason (ur.): *Dialogue Interpreting – The Translator* 5/2. 201–219.
- Cirillo, Letizia, Ira Torresi in Cristina Valentini, 2010: Institutional perceptions of Child Language Brokering in Emilia Romagna. *mediAzioni* 10. http://mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/monografia2010CLB/01%20antonini%20pp1_23.pdf (dostop 4. 9. 2020)
- CLBiS, 2014: *Child Language Brokering in School (CLBiS): Final Research Report*. London: Thomas Coram Research Unit, University College London in Nuffield Foundation. http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Child_language_brokering_in_schools_final_research_report.pdf (dostop 4. 9. 2020)
- Cline, Tony, Sarah Crafter in Evangelia Prokopiu, 2014: *Child Interpreting in School: Supporting Good Practice*. London: Thomas Coram Research Unit, University College London in Nuffield Foundation. <http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Child%20Language%20Brokering%20-%20Good%20Practice%20Guide%20-%20June%202014.pdf> (dostop 4. 9. 2020)

- Čančar, Ivana in Karmen Drljić, 2015: *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: ISA institut. http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/kadri/tif/Raziskovalno_poroc_ilo.pdf (dostop 4. 9. 2020)
- Eurydice, 2011: *Integracija otrok priseljencev v šole v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za znanost in šolstvo. http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/Integracija_otrok_priseljencev_v_sole_v_Evropi.pdf (dostop 4. 9. 2020)
- Fairclough, Norman, 2001: *Language and power*. London/New York: Longman.
- Glogovčan, Matejka, 2015: *Uspešno vključevanje učencev priseljencev v osnovno šolo: Magistrsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Gorjanc, Vojko, 2010: Prevajanje in tolmačenje kot človekova pravica ter slovenska jezikovna situacija. V: Vojko Gorjanc in Andreja Žele (ur.): *Izzivi sodobnega jezikoslovja*. Ljubljana: Znanstvena založba FF. 137–148.
- Hale, Sandra Beatriz, 2008: Controversies over the role of the court interpreter. V: Carmen Valero-Garcés in Anne Martin (ur.): *Crossing Borders in Community Interpreting*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. 99–121.
- Jelen Madruša, Mojca in Ivana Čančar (ur.), 2015: *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja: zbornik*. Ljubljana: ISA institut. <http://uvop.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Razvijamo-medkulturnost-kot-novo-obliko-sobivanja-Zbornik.pdf> (dostop 4. 9. 2020)
- Jelen Madruša, Mojca in Ivana Majcen, 2018: Uvod. V: Mojca Jelen Madruša in Ivana Majcen: *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA institut. 4–5. <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf> (dostop 4. 9. 2020)
- Jelen Madruša, Mojca in Mateja Štirn, 2015: Priporočila za uspešno vključevanje otrok priseljencev. V: Mojca Jelen Madruša in Ivana Čančar (ur.): *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja: zbornik*. Ljubljana: ISA institut. 149. <http://uvop.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Razvijamo-medkulturnost-kot-novo-obliko-sobivanja-Zbornik.pdf> (dostop 4. 9. 2020)
- Marc, Darinka in Katarina Torkar-Papež, 2006: *Kultura govorjene in zapisane besede ali Retorika za današnjo rabo*. Ljubljana: DZS.
- Marics, Alexandra, 2008: „Miš fa:him walla e: ?“ Ein diskursanalytischer Beitrag zum Laiendolmetschen. V: Sonja Pöllabauer in Nadja Grbić (ur.): *Kommundolmetschen/Community Interpreting. Probleme – Perspektive – Potenziale. Forschungsbeiträge aus Österreich*. Berlin: Frank & Time. 93–130.
- MISSS, 2010: *Poročilo in evalvacija raziskave o integraciji priseljenih otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Zavod MISSS – Program POMP.
- Morel, Alenka, 2015: *Kritična analiza diskurza pri tolmačenju za skupnost v Sloveniji: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Phillipson, Robert, Mart Rannut in Tove Skutnabb-Kangas, 1995: Introduction. V: Tove Skutnabb-Kangas in Robert Phillipson (ur.): *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter. 1–22.
- Prokopiou, Evangelia, Tony Cline in Sarah Crafter, 2013: Child language brokering in schools: Why does it matter? *Race equality teaching* 31/3. 33–36.

- Rajič, Kristina, 2008: „Die Familienaußenminister“: Kinder als Sprach- und KulturmitlerInnen – eine empirische Erhebung. V: Sonja Pöllabauer in Nadja Grbić (ur.): *Kommunaldolmetschen/Community Interpreting: Probleme – Perspektive – Potenziale: Forschungsbeiträge aus Österreich*. Berlin: Frank & Time. 131–172.
- Roy, Cynthia, 2000: *Interpreting as a Discourse Process*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Strategija, 2007: *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, 2007*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Škiljan, Dubravko, 1999: *Javni jezik: K lingvistiki javne komunikacije*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Tse, Lucy, 1996: Language brokering in linguistic minority communities: The case of Chinese- and Vietnamese-American students. *The bilingual research journal* 20/3–4. 485–498.
- Valero-Garcés, Carmen, 2010: Challenging communication in doctor/non-native patient encounters. Two perspectives, three types of interaction and some proposals. *JoS-Trans* 14. 229–248.
- van Dijk, Teun A., 2001: Critical discourse analysis. V: Deborah Schiffrin, Deborah Tannen in Heidi E. Hamilton (ur.): *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell. 352–371.
- Vižintin, Marjanca Ajša, 2013: *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Wadensjö, Cecilia, 1998: *Interpreting as interaction*. London/New York: Longman.

Marjetka Kulovec

Stališča o tolmačenju v slovenski znakovni jezik v izobraževanju gluhih in naglušnih

Povzetek

Prispevek predstavlja študijo stališč različnih udeležencev glede tolmačenja v šolskem okolju, s katero smo želeli identificirati relevantne dejavnike, ki vplivajo na stopnjo razumevanja in percepcije učne snovi pri gluhih oz. naglušnih učencih in dijakih in na odločitve tolmača znakovnega jezika v izobraževalnem procesu. Študija med drugim razkriva nezadostno stopnjo metalingvistične/jezikovne zavesti gluhih in naglušnih uporabnikov slovenskega znakovnega jezika, ki je bistvena za njihov jezikovni razvoj. Na podlagi ugotovljenih dejavnikov se odpirajo številna še neraziskana vprašanja glede standarda ravnanja in etike tolmačev v učni situaciji.

Ključne besede: gluhi/naglušni učenci in dijaki, šolski tolmač, stališča o tolmačenju v znakovni jezik, slovenski znakovni jezik

Abstract

The paper presents a study of the views of different participants regarding school interpreting. It aims to identify important factors that influence the level of understanding and perception of learning material in deaf students, and in the decision making of a sign language interpreter in an educational context. Among other things, the study reveals an insufficient degree of metalinguistic/linguistic awareness on the part of deaf and hard-of-hearing consumers of Slovenian sign language, which is essential for their linguistic development. Based on the identified factors, many previously unexplored questions arise regarding the standard of conduct and the ethics of interpreters in the learning situation.

Key words: deaf/hard-of-hearing students, school interpreter, attitudes towards sign language interpreting, Slovenian sign language

1 UVOD

Zadnje čase čedalje več gluhih in naglušnih z različnimi ozadji uporablja tolmaške storitve v običajni šoli in tudi v šoli za gluhe (v nadaljevanju: obe obliki šolanja), kjer pouk poteka v nehomogenih razredih. Toda v teh šolah ne dostopajo do informacij v enaki meri kot njihovi slišiči vrstniki v učnem procesu. Pri nas doslej še ni bilo znanstvene raziskave o vidikih tolmačenja v šolskem okolju, zato nas zanima, kateri dejavniki odločilno vplivajo na razumevanje/percepcijo učne snovi preko tolmačenja pri gluhih/naglušnih uporabnikih znakovnega jezika in s tem posledično na odločitve tolmača, s čimer naj bi zagotovil uspešno in učinkovito tolmačenje pri učni uri (Kulovec 2018).

Prispevek sloni na doktorski raziskavi¹ o stališčih in mnenjih vseh akterjev o vidikih tolmačenja v izobraževalnem kontekstu, s katero smo želeli spoznati dejansko uporabo najpogostejših tolmaških strategij v povezavi s spremljevalnimi dejavniki, ki bi lahko vplivali na razumevanje gluhih/naglušnih uporabnikov slovenskega znakovnega jezika in na odločitve tolmača znakovnega jezika v učnem procesu.

S prvo pilotno študijo (Kulovec in Vintar 2016) smo skušali ugotoviti, kateri dejavniki vplivajo na razumevanje učne snovi in preference dijakov glede tolmačenja na srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana. V študiji smo izpostavili dve vprašanji, in sicer kako visoko metalingvistično zavest imajo gluhi in naglušni dijaki glede uporabe jezika v komunikaciji, pa tudi v kolikšni meri ta vpliva na razumevanje vsebine pretolmačenega besedila. Rezultati so pokazali na številne težave pri razumevanju pretolmačene snovi pri teh dijakih, zato so se odpirala vprašanja o morebitnih dejavnikih, ki bi lahko relevantno vplivali na dojetje učne snovi preko tolmačenja v slovenski znakovni jezik. Predpostavljamo, da gluhi in naglušni v učnem procesu preko tolmačenja v znakovni jezik niso deležni celovite informacije oz. je njihovo razumevanje podane snovi iz različnih razlogov bolj ali manj okrnjeno (Kulovec in Vintar 2016: 118).

Glede dejavnikov, ki vplivajo na stopnjo razumevanja/percepcije in posledično na razvoj metalingvistične zavesti pri gluhih/naglušnih uporabnikih slovenskega znakovnega jezika, izhajamo iz treh hipotez, in sicer:

1. Gluhi otroci gluhih staršev bolje dojemajo tolmačenje iz slovenskega jezika v slovenski znakovni jezik kot otroci slišičih staršev ne glede na čas in način učenja slovenskega znakovnega jezika. Obstoječe raziskave (npr. Marschark idr. 2005; Smith 2013) kažejo, da gluhi otroci s slišičimi starši vstopajo v šolo

1 Naslov disertacije *Analiza strategij tolmačenja znakovnega jezika v Sloveniji in njihovega vpliva na razumevanje*, mentorica red. prof. dr. Špela Vintar z Oddelka za prevajalstvo (Kulovec 2018).

jezikovno omejeni v primerjavi z gluhih otroki gluhih staršev. Ti avtorji trdijo, da so jezikovne zmožnosti gluhih otrok ključni dejavniki, ki lahko bistveno vplivajo na uspešnost tolmačenja v razredu. Postavlja se vprašanje, kako gluhi/naglušni učenci in dijaki z različnimi ozadji dojemajo učno snov preko tolmačenja v obeh oblikah šolanja.

2. Vloga tolmača znakovnega jezika v razredu lahko odločilno vpliva na razumevanje vsebine učne snovi gluhih/naglušnih uporabnikov. Kdaj se vloge tolmača in učitelja med seboj prekrivata oz. ločujeta in kakšno odgovornost nosi tolmač pri sprejetju odločitev?
3. Predpostavljamo, da je stopnja razumevanja vsebine pretolmačenega besedila odvisna od uporabe tolmaških strategij oz. načina tolmačenja.

S predstavljenimi hipotezami smo želeli spoznati dejavnike, ki vplivajo na razumevanje in percepcijo pri gluhih/naglušnih uporabnikih v izobraževalnem procesu. Domnevali smo, da si tolmač znakovnega jezika prizadeva ohraniti ravnovesje med jeziki in zagotoviti gluhih/naglušnim otrokom in mladostnikom z različnimi ozadji polno dostopnost do vseh informacij ne glede na obliko šolanja (Kulovec 2018: 3–4).

V prispevku predstavimo stališča in tudi pričakovanja vseh akterjev o vidikih tolmačenja in tolmačih v šolskem okolju, s katerimi želimo identificirati dejavnike, ki vplivajo na razumevanje in percepcijo gluhih/naglušnih otrok in mladostnikov v obeh oblikah šolanja. Obenem želimo s stališči in mnenji razkriti stopnjo metalingvistične/jezikovne zavesti pri gluhih/naglušnih uporabnikih slovenskega znakovnega jezika, ki odločilno vpliva na njihov jezikovni razvoj.

V nadaljevanju na kratko opišemo izobraževanje gluhih in naglušnih, gluhoto in naglušnost, nato slovenski znakovni jezik, slovenščino v kretnjah in šolsko tolmačenje. Sledijo predstavitev izsledkov relevantnih tujih raziskav, opis treh vzorcev udeležencev raziskave, gradiv in raziskovalnih postopkov ter razprava o rezultatih. Iz sklepnih ugotovitev izhajajo predlogi za nadaljnje delo.

2 ORIS IZOBRAŽEVANJA GLUHIH IN NAGLUŠNIH

V treh vzgojno-izobraževalnih institucijah, Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani, Centru za sluh in govor Maribor ter Centru za korekcijo sluha in govora Portorož, se izobražuje manjše število gluhih/naglušnih otrok in mladostnikov, večina te populacije pa se šola v običajnih šolah z ustreznimi prilagoditvami, kar posledično vpliva na velikost slovenske gluhe skupnosti, ki ima svoj jezik, identiteto, kulturo in zgodovino. Vzrok za upadanje števila je predvsem medicinski, kajti v zadnjih

letih se povečuje uporaba polžkovega vsadka pri gluhih otrocih v zgodnjem obdobju njihovega življenja, s čimer se sluh delno rekonstruira in se ti otroci pogosteje vključijo v večinske šole, to pa nikakor ne pomeni, da imajo enakovredne komunikacijske sposobnosti kot slišечи (Kulovec in Vintar 2016: 118). Po drugi strani so razlogi glede odločitve za običajno šolo različni, in sicer mednje sodijo zakonodaja, ki zagotovi osnovne človekove pravice otrokom s posebnimi potrebami pri inkluzivnem² izobraževanju, bližina doma, odločitev staršev, socialna vključenost, boljše izkoriščeni učni potenciali, nediskriminiranost ipd. Manjše število gluhih/naglušnih otrok in mladostnikov, od katerih imajo mnogi znižane učne sposobnosti, se še vedno šola na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, kjer večina spremlja pouk preko šolskega tolmača v kombiniranih razredih skupaj s slišječimi vrstniki.

Po veljavnih smernicah za izvajanje izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami so za potrebe izobraževanja oblikovane naslednje definicije: Gluhi dijak ima najtežjo izgubo sluha, pri kateri ojačitev zvoka ne koristi. Povprečna izguba sluha je 91 decibelov in več. Glede na gluhotu se razlikuje: otroke z najtežjo (91 dB in več) in otroke s popolno izgubo sluha. Naglušni dijak ima povprečno izgubo sluha manj kot 91 decibelov in ima resne težave pri poslušanju govora in pri govorni komunikaciji. Naglušnost pomeni zoženje slušnega polja in otežuje sporazumevanje s pomočjo govora. Glede na naglušnost se razlikuje: otroke z lažjo (26–40 dB), zmerno (41–55 dB), težjo (56–70 dB) in težko (71–90dB) izgubo sluha. Gluhi in naglušni imajo težave na področju razumevanja in uporabe jezika, gradnje besednega zaklada in s tem povezanih jezikovnih funkcij ter sprejemanjem informacij iz okolja. Gluha oseba si besedni zaklad gradi po »umetni poti« – preko odčitavanja z ustnic sogovornika (odgledovanje), pisane besede in kretnje, naglušni pa tudi s pomočjo sluha. Posledica teh dejstev je skromnejši jezikovni in besedni zaklad, ki ga ne smemo primerjati z besednim zakladom polnočutnih vrstnikov. Največja odstopanja od polnočutnih vrstnikov se kažejo v primerih, ko mora mladostnik izraziti svojo domišljijo – npr. pri pisanju esejev (Levec 2020: 12).

Med znakovne jezike po svetu, ki se uporabljajo prek vizualnega kanala, se uvršča tudi slovenski znakovni jezik. Slovenski znakovni jezik se uveljavlja kot jezik skupnosti gluhih in slišječih uporabnikov znakovnega jezika na Slovenskem in je prepoznan kot uradni jezik skupnosti gluhih (Pavlič 2016: 31). Slovenski znakovni jezik je kompleksen in živ jezik z visoko razvitim manualno-vizualnim načinom izražanja in pripada velikemu številu znakovnih jezikov (Bauman idr. 2009; Vrtačič 2014: 12), s katerim se sporazumevajo gluhi uporabniki po vizualni poti

2 Inkluzija (inkluziven) – otrok s posebnimi potrebami obiskuje program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v običajni šoli.

znotraj skupnosti, v kateri živijo. Slovenski znakovni jezik je samostojni jezik, enakovreden drugim svetovnim jezikom. Od slovenščine se razlikuje v vseh temeljnih jezikovnih prvinah, in sicer po fonološko-morfološko-skladenjskih značilnostih, zato se ne uporablja hkrati z govorno slovenščino. Slovenski znakovni jezik uporabljajo odrasli gluhi, slišči otroci gluhih staršev in gluhi otroci, znotraj gluhe skupnosti se nenehno razvija in spreminja, kot vsak govorjeni/nacionalni jezik (Podboršek in Krajnc 2006).

Kultura gluhih je posebna oblika izražanja z uporabo znakovnega jezika. *Konvencija Organizacije Združenih narodov* opredeljuje kulturo gluhih kot svojo kulturo zaradi specifičnosti sporazumevanja in uporabe znakovnega jezika. Cilj je razvoj samobitnosti kulture gluhih, katere osnovna značilnost je znakovni jezik gluhih. Kultura gluhih se razvija tudi v več umetniških smereh, in sicer v gledališki, filmski in likovni ustvarjalnosti (Kultura gluhih 2020).

Poleg pravega znakovnega jezika so se v izobraževanju gluhih razvili še različni znakovni sistemi, ki so povezani z govornim jezikom oz. se uporabljajo kot kombinacija kretenj in govornega jezika. Ta sistem uporabljajo slišči učitelji, starši in drugi, ki se sporazumevajo z gluhi. Na Slovenskem obstajata dva znakovna sistema, in sicer slovenščina v kretnjah (znakovno podprti slovenski jezik, ang. *sign supported speech* ali *signing exact slovene*; Gradišnik 2014) in dobesedno prevajanje iz slovenščine. Slovenščina v kretnjah je kombinacija prvin slovenskega znakovnega jezika in govorne slovenščine, ki se kreta v besednem redu slovenščine, brez označevanja končnic. Lahko se uporablja hkrati z govorno slovenščino in še s prstno abecedo za črkovanje posameznih besed. Slovenščino v kretnjah zelo razširjeno uporabljajo tolmači slovenskega znakovnega jezika, predvsem v javnih situacijah (mediji, različne prireditve in podobno). Dobesednega prevajanja gluhi ne uporabljajo oz. ga uporabljajo zelo redko (Podboršek in Krajnc 2006).

Slovenski znakovni jezik je od leta 2002, ko je bil sprejet *Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika* (Uradni list RS, št. 96/2002), uradno priznan kot samostojni jezik gluhih. Zakon gluhim med drugim zagotavlja pravico do tolmačev slovenskega znakovnega jezika v javnih in zasebnih sferah, kar vključuje tudi izobraževanje v specialni in običajni šoli. Kljub sprejetju *Zakona o uporabi slovenskega znakovnega jezika* je splošna izobrazbena raven večine gluhih v Sloveniji vse prej kot zavirljiva prav zaradi omejitev pri uporabi tolmaških storitev, domnevno pa tudi zaradi njihove slabše jezikovne kompetence tako v slovenskem znakovnem jeziku kot v slovenščini. Izsledki tujih raziskav kažejo, da okrog 90 % gluhih otrok izhaja iz sliščih družin, v takšnih družinah pa se otroci znakovnega jezika ne morejo naučiti od staršev in je njihov jezikovni razvoj zakasnen (prim. Vaccari in Marschark 1997; Smith 2013).

Pred sprejetjem zakonodaje glede uporabe slovenskega znakovnega jezika se je leta 1999 začelo šolsko tolmačenje v slovenski znakovni jezik na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana. Namen tovrstnega tolmačenja v slovenski znakovni jezik je podajanje informacij na dostopnejši način gluhim in naglušnim in je doslej potekalo le v šoli za gluhe in naglušne zaradi različnih okoliščin, kot sta kombinirani razredi gluhih in slišočih otrok ali novi učitelji brez znanja slovenskega znakovnega jezika, ki nadomeščajo sodelavce v daljši odsotnosti (Kulovec in Vintar 2016: 118). Zadnje čase pa se tolmačenje bolj uveljavlja tudi v običajni šoli, ki jo obiskujejo gluhi/naglušni otroci in mladostniki iz različnih krajev v Sloveniji.

Šolski tolmač je usposobljen tolmač za slovenski znakovni jezik s certifikatom nacionalne poklicne kvalifikacije preko Zavoda Združenja tolmačev za slovenski znakovni jezik po pooblastilu Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. Cilj šolskega tolmačenja je bil omogočiti sporazumevanje in produktivno sodelovanje med slišočim učiteljem in gluhih/naglušnimi učenci in dijaki, ki naj bi enakovredno usvojili učno snov v primerjavi s slišočimi vrstniki, povečevali znanje in s tem izboljšali opismenjenost. Tovrstno tolmačenje naj bi spodbujalo razvoj jezikovne kompetence in kulturne identitete pri gluhih in naglušnih uporabnikih v gluhi skupnosti. Tako naj bi dijaki dojemali slovenski znakovni jezik in slovenski jezik kot samostojna in enakovredna jezika v izobraževalnem procesu. Po enoletni uporabi šolskega tolmačenja pri različnih predmetih na srednji šoli so ugotovili naslednje: slišoči pedagogi na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana bolj ali manj uporabljajo slovenski znakovni jezik kot drugi jezik; šolski tolmač omogoča, da gluhi dijaki oba jezika (slovenski jezik in slovenski znakovni jezik) doživljajo kot samostojna in enakovredna jezika; gluhi dijaki z uporabo tolmačenja razvijejo svojo jezikovno zavest in s tem tudi kulturno identiteto gluhe skupnosti, šolski tolmač omogoča bolj tekoče ure (brez zatikanja), večjo zgoščenost informacij in povečan obseg učne snovi, razbremenitev učitelja, večjo razumljivost za gluhe dijake, se pravi, da si pridobijo popolnejšo informacijo, primerljivo s tisto, ki so je deležni slišoči dijaki.

V naslednjem šolskem letu se je šolski tolmač v šoli za gluhe vključil v okvir vsakoletne najave sistemizacije delovnih mest za enega in pol tolmača na šolsko leto, ki jo potrjuje Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije kot financer (Kulovec in Vintar 2016: 121). Šolski tolmač je po nekaj letih dela razširil svojo storitev še na osnovno šolo v Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana zaradi specifičnih potreb gluhih/naglušnih učencev v drugi in tretji triadi devetletne šole, nazadnje pa tudi na osnovno in srednjo stopnjo običajne šole. Poleg tega se šolsko tolmačenje zadnje čase odvija tudi v Centru za sluh in govor Maribor (Kulovec 2018: 35).

3 PREGLED SORODNIH RAZISKAV

Različni avtorji po svetu so se posvetili raziskavam tolmačenja v znakovni jezik predvsem v inkluzivnih skupinah na osnovnošolski in srednješolski, pa tudi univerzitetni ravni izobraževanja gluhih in naglušnih. Izsledki tovrstnih raziskav nam nudijo nekaj pomembnih izhodišč in metodoloških rešitev, s katerimi skušamo razjasniti dejavnike, ki vplivajo na tolmaški proces v izobraževalnem kontekstu.

Jones idr. (1997) so izvedli študijo o načinih tolmačenja, vlogah in nalogah tolmača znakovnega jezika na osnovnošolski in srednješolski stopnji šolanja gluhih/naglušnih otrok in mladostnikov pri inkluziji v treh zveznih državah Združenih držav Amerike. Njihova raziskava je razkrila, da tolmač znakovnega jezika poleg v vlogi tolmača nastopa v več vlogah, in sicer kot tutor, zapisovalec, asistent in »drugi« učitelj. Poleg tega izvaja še druge naloge, ki niso v okviru opisa dela za tolmača znakovnega jezika, kot so urejanje dokumentov, priprava na učno uro, priprava delovnih lističev za gluhe in naglušne uporabnike, skrb za slušne pripomočke ipd., in ki se precej razlikujejo od ene države do druge.

Ernst Thoutenhoofd (2005) se je ukvarjal s študijo tolmačenja v znakovni jezik na podlagi konceptualizacije sociologa Pierra Bourdieuja. Opisoval je problematiko poklicnega statusa in usposabljanja tolmača (zbirka kvalifikacij, kot so standardi strokovnih kompetenc, ki jih potrebuje za delo v šolskem okolju, vedenjski vzorci, kolegialnost, strategije za reševanje nesoglasij, profesionalna etika in ustrezna izobrazba) ter podal kritični pogled na vlogo in znanje profesionalnega tolmača, njegov jezik, sociokulturne razlike, praktične izkušnje, način tolmačenja in etiko. Posvetil se je tudi vprašanjem o statusu jezikovne pravice gluhih otrok, njihovi socialni strukturi (identiteta, kultura gluhih, pripadnost skupnosti gluhih) in uporabe znakovnih sistemov pri tolmačenju v inkluzivnem izobraževanju. Sklenil je s predlogom, da se v nadaljnji raziskavi preučijo koncepti gluhe skupnosti in njene kulture z zbiranjem podatkov o pogojih socialne izključenosti v tovrstnem izobraževanju glede na družbeno strukturo skozi različna časovna obdobja.

Jemina Napier in Meg Rohan (2007) sta s stališči in pričakovanji gluhih uporabnikov in tolmačev glede tolmačenja v znakovni jezik skušali bolj sistematično identificirati dejavnike, ki naj bi vplivali na razumevanje pretolmačenega konteksta v različnih situacijah. Stališča in pričakovanja sta kategorizirali v opisne skupine, kot so izbor tolmača, izkušnje s tolmači, razumevanje tolmača glede na izbor (če gluhi ni sam izbral tolmača, ga razume slabše kot gluhi, ki ga je sam

izbral), akreditacija, profesionalnost³ ali paraprofesionalnost⁴ tolmača, doslednost pri uporabi kretenj, počutje in zadovoljstvo gluhih v tolmaški situaciji ter kakovost tolmačenja (Kulovec in Vintar 2016: 122). Izsledki njune raziskave so razkrili pozitivne in negativne dejavnike. Med pozitivne štejejo ustrezna obleka, ekspresivne veščine (mimika, geste), osebnostne lastnosti (prilagodljiv, prijazen, potrpežljiv in s smislom za humor), sposobnost za delo in dobro poznavanje tolmaške situacije; negativni dejavniki pa so slabo vidne in pomensko spremenjene kretnje, na pogled »grdi prsti«, »živčno« prstno črkovanje, nejasno oz. netekoče tolmačenje, nezmožnost zagotovitve ustreznega prevoda sporočila in prepočasno ali prehitro tolmačenje (Napier in Rohan 2007: 182).

Napier (2011) je nadaljnjo raziskavo stališč in pričakovanj razširila na tri skupine uporabnikov znakovnega jezika, in sicer gluhe in druge slišče uporabnike ter tolmače znakovnega jezika. V analizi je opredelila tematske elemente, in sicer stališče, znanje, razumevanje, potrebo, profesionalnost in jezik, ter vsebinske elemente, ki jih je podrobneje opisovala glede na izražena pričakovanja posamezne skupine uporabnikov znakovnega jezika. Izsledki so pokazali prednosti in pomanjkljivosti storitev tolmačev znakovnega jezika. Za gluhe uporabnike je v odnosu med njimi in tolmačem ključno zaupanje, ki vpliva na razumevanje in počutje. Slišči uporabniki kot prednost omenijo lažjo komunikacijo z gluhi, kot pomanjkljivost pa nakažejo na to, da se morajo najprej navaditi na tolmača, nimajo očesnega stika z gluho osebo in potrebujejo več časa za vzpostavitev stika s tolmačem. Tolmači ocenjujejo svoje delo kot zanimivo in koristno za povezovanje z ljudmi, vendar pri tem nimajo občutka varnosti zaradi nepredvidljivosti, veliko potovanj, stresa, premajhnega razumevanja gluhe skupnosti in dilem glede primerne sloga tolmačenja.

Melissa B. Smith (2013: 5–12) je s poglobljeno analizo tolmačenja v znakovni jezik v treh običajnih osnovnih šolah v Ameriki skušala identificirati dejavnike, ki vplivajo na trenutne odločitve tolmačev v učnem procesu v povezavi z dostopnostjo, kvalifikacijo, vlogo tolmača in jezikovnim razvojem gluhega/naglušnega otroka v izobraževalnem kontekstu. Identificirane dejavnike je razvrščala glede na cilj inkluzije v javni šoli, vpliv tolmačev na šolske izkušnje gluhih otrok, ustreznost priprave in (ne)združljivost glede vloge tolmača in pričakovanj gluhih.

Ameriška raziskovalka Elizabeth A. Winston (1994, 2004 po Smith 2013: 13) je pri analizi interakcije učencev v razredu ugotovila tri potencialno problematične

3 Profesionalni tolmač s kompetencami za tolmačenje na specializiranih posvetih, ki zahtevajo višjo jezikovno kompetenco (Bontempo in Levitzke-Gray 2009: 152).

4 Paraprofesionalni tolmač s kompetencami za tolmačenje v splošnih dialogih (Bontempo in Levitzke-Gray 2009: 152).

dejavnike glede dostopnosti preko tolmačenja, in sicer več kanalov vnosa, čas obdelave in vizualno dostopnost. Več kanalov vnosa pomeni prekrivanje dialoga v razredu (učiteljev diskurz, govor součencev), ki lahko onemogoča gluhim in naglušnim študentom aktivno sodelovanje v razpravah, saj tolmači ne morejo pretolmačiti več govorov hkrati. Časovna obdelava, ki zaostaja, ali pa preklicana izjava ovira gluhe/naglušne učence pri sodelovanju v razpravah preko tolmača, kar pri njih povzroči frustracije. Tolmači namreč ne morejo učinkovito tolmačiti v ciljni jezik, dokler niso pomensko analizirali izvirnega sporočila. Tretja je vizualna dostopnost v razredu, pri čemer se pojavlja precej ovir, ki vizualno blokirajo tolmaški proces, kot so zapisovanje (prepisovanje s table), branje knjige in informacij s table, gledanje filma oz. prezentacije, učiteljevo sočasno pisanje in govor.

Cynthia Roy (Roy in Metzger 2014: 161) se je posvetila izmenjavi replik (ang. *turn-taking*) med profesorjem in študentom v tolmaški interakciji, da bi določila perspektive udeležencev. Izsledila je dve vrsti izmenjav med vpletenimi, in sicer govornik izmenja repliko s tolmačem in slednji izmenja repliko v interakciji z udeležencem, kar pomeni, da ni nevtralni prenašalec sporočil, temveč dejavni udeleženec, ki lahko vpliva na smer in izid dogodka.

Podobno je Melanie Metzger (Roy in Metzger 2014: 161) ugotovila angažiranost tolmačev v interakciji, pri čemer so ustvarili svoje izjave na različne načine, kot so pojasnila, ponovitve, odgovarjanje na vprašanja idr. V tem primeru se je spraševala, ali so tolmači posredovali sporočila ali vodili interakcijo. Podobno glede aktivne vloge tolmača v eni interakciji ugotavlja avtorica Roy, glede tolmačenja govornega jezika pa Celie Wadensjö (1992 po Roy in Metzger 2014: 161); vse to vodi do kompleksnejšega vprašanja o nevtralnosti tolmača. Pokazalo se je, da v primeru tovrstne zadržanosti tolmača lahko pride do nešteti interakcijskih težav.

Christine Monikowski in Elizabeth A. Winston (2003 po Roy in Metzger 2014: 163) sta analizirali prozodične lastnosti pri »prostem« tolmačenju in transliteraciji v ameriški znakovni jezik oz. angleščino. Pri tem sta ugotovili še ekstralingvistične zaustavitve v tolmaškem procesu; tolmači so prenehali s tolmačenjem tako, da so roke sklenili pred spodnjim delom telesa.

Rachel Locker (1990) se je ukvarjala z analizo tolmaških napak in njihovim vplivom na razumevanje ameriških gluhih študentov. Njena študija je odkrila precejšnje število pomenskih napak pri treh od šestih analiziranih tolmačev, avtorica je domnevala, da sta osnovna razloga prenizka izobrazba tolmačev za visokošolske vsebine in nezadostno poznavanje področja.

Angela Stratiy (2005) je opredelila tri vidike odnosa tolmača znakovnega jezika do gluhe skupnosti, in sicer kulturni, jezikovni in tolmaški, ki naj bi bistveno

vplivali na učinkovitost tolmačenja. Opisovala je nekatere komunikacijske kratke stike, do katerih prihaja med gluhi in tolmači. Omenila je tudi pogosto opažen, a zelo neprijeten pojav, ko tolmač gluho osebo podcenjuje in z njo komunicira na neprimerno poenostavljeni stopnji (Kulovec in Vintar 2016: 122), npr. uporablja neustrezno/neprimerno ime v kretnji, neprimerne semantične izbire, oponaša neprimerno vedenje ipd. Avtorica na koncu daje predloge tolmačem za uspešno in učinkovito delo.

Izsledki sorodnih tujih raziskav in domače študije izkažejo, da na uspešnost komunikacije lahko vplivajo različni dejavniki, kot so uporabljeni način in strategije tolmačenja, navajenost ciljne populacije na osebo, ki tolmači, predvsem pa tudi pričakovanja in stališča vseh udeležencev v tolmaški situaciji (Napier in Barker 2004; Napier in Rohan 2007; Napier 2011; Kulovec in Vintar 2016). Predstavljene študije zatorej razkrivajo težave v odnosih med akterji v tolmaškem procesu, kot so slabo poznavanje ali nepoznavanje jezikovno-kulturnega ozadja gluhih uporabnikov znakovnega jezika, neustrezne kompetence tolmača za učinkovito delo na določenih področjih, neusklajenost s pričakovanji in željami gluhih uporabnikov glede tolmačenja in podobno, kar je osnova za našo raziskavo.

4 METODA DELA IN GRADIVO

Z raziskavo stališč in pričakovanj do tolmačenja vseh vpletenih v obeh oblikah šolanja smo želeli spoznati dejavnike, ki vplivajo na stopnjo razumevanja in percepcije gluhih in naglušnih v učnem procesu.

Uvodoma smo navedli pilotno študijo (Kulovec in Vintar 2016), ki je pokazala, da razumevanja učne snovi in percepcije gluhih in naglušnih dijakov zaradi prepletenosti številnih dejavnikov ni bilo mogoče analizirati kvantitativno oz. objektivno. Zato smo raziskavo razširili na stališča in mnenja o vidikih tolmačenja v znakovni jezik v povezavi s pogosto uporabljenimi strategijami tolmačenja ter na vlogo tolmača znakovnega jezika v izobraževalnem kontekstu.

4.1 Vzorec

Vzorec je majhen in nehomogen, saj so udeleženci izbrani naključno in so se prostovoljno javili s podpisom soglasja o sodelovanju v raziskavi, razen tistih, ki so mladoletni in so soglasje v njihovem imenu podpisali starši.

Prvi vzorec zajema osemnajst gluhih oz. naglušnih učencev in dijakov – uporabnikov slovenskega znakovnega jezika. Od teh se sedem učencev šola v drugi in

tretji triadi osnovne šole; sedem dijakov se izobražuje po poklicno-strokovnem srednjem programu na srednji šoli v šoli za gluhe; ostali trije učenci in en dijak pa obiskujejo program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo⁵ v običajni šoli. Obe skupini sta heterogeni po komunikacijskih in jezikovnih sposobnostih, po stopnji izgube sluha in glede na (ne)uporabo različnih oblik slušnih pripomočkov.⁶

Tisti, ki obiskujejo šolo za gluhe od začetka, so se naučili slovenskega znakovnega jezika v neformalni komunikaciji s svojimi vrstniki ter od starejših gluhih/naglušnih otrok in mladostnikov. Ti izhajajo iz podobnih ozadij, razen enega iz družine z gluhihimi starši; ostali imajo sliščeče starše, vsi so se znakovnega jezika pričeli učiti ob prihodu v vrtec oz. osnovno šolo (trije primeri), njihova starost se giblje med 13 in 23 leti.

Trije gluhi/naglušni učenci, ki se šolajo v običajni šoli in so otroci gluhih staršev, živenci v različnih slovenskih regijah, so uporabniki slovenskega znakovnega jezika že od zgodnjega otroštva; en dijak pa je iz družine s slišječimi starši in je spoznal slovenski znakovni jezik šele v vrtcu za gluhe. Njihov starostni razpon je med 9 in 18 leti.

Drugi vzorec sestavlja šest tolmačev slovenskega znakovnega jezika s certifikatom o nacionalni poklicni kvalifikaciji, ki ga je izdal Državni izpitni center v sodelovanju z Združenjem tolmačev za slovenski znakovni jezik. Štirje tolmači izhajajo iz družine z gluhihimi starši, kjer so se naučili slovenskega znakovnega jezika kot materne jezika v zgodnjem obdobju, nekoliko kasneje pa so usvojili govorni jezik, ko so vzpostavili stik s slišječimi vrstniki in odraslimi, dva iz družine s slišječimi starši in sta se naučila slovenskega znakovnega jezika prek tečajev in individualnih pogovorov z gluhihimi posamezniki znotraj skupnosti.

V tretjem vzorcu je sedem učiteljev; trije so poučevali gluhe/naglušne otroke in mladostnike v šoli za gluhe, štirje pa v običajni šoli.

4.2 Gradivo

Na podlagi izsledkov pilotne študije smo gradivo delno spremenili in ga preoblikovali po pristopu mešanih metod (intervju, vprašalnik in poizvedbe). Zbirka podatkov obsega zabeležene tolmaške primere v učni situaciji na videoposnetku v dolžini približno 45 minut, ki smo jih kasneje transkribirali s podnapisi za

5 Gluhi/naglušni učenec ali dijak se šola po programu v običajni šoli, kjer dobiva dodatno strokovno pomoč, ki jo nudi surdopedagog iz šole za gluhe in naglušne.

6 Individualni slušni aparat (enostranski ali obojestranski) in polžkov vsadek (enostranski).

potrebe analize po zvočnem zapisu (učiteljev govor), in vprašalnike polodprtega tipa, ki smo jih uporabili v polstrukturiranih intervjujih (Nunan 1992 po Hale in Napier 2013).

Za intervjuje smo pripravili tri vprašalnike, in sicer vprašalnik o vtisih in stališčih v zvezi z vidiki tolmačenja ter vlogo tolmača v razredu za gluhe/naglušne učence in dijake. Ostala dva vprašalnika s podobnimi vprašanji o vidikih tolmačenja in vlogi tolmača smo namenili tolmačem in učiteljem.

Vprašalnik za gluhe/naglušne učence in dijake smo oblikovali na podlagi sorodnih raziskav (Napier in Rohan 2007) in izsledkov iz pilotne študije (Kulovec in Vintar 2016), vsebuje pa šest glavnih vprašanj s podvprašanji, ki učencu oz. dijaku pomagajo razumeti namen vprašanja:

1. Ali poznaš tolmačenje v slovenski znakovni jezik? Zakaj potrebujemo tolmača slovenskega znakovnega jezika pri pouku?
2. Katero črkovanje uporablja šolski tolmač? (Ta sklop zajema tri podvprašanja glede na način uporabe prstne abecede.)
3. Kaj ti je všeč pri tolmačenju in kaj ne? (To vprašanje vsebuje pet podvprašanj, ki se nanašajo na stališča o tolmačih znakovnega jezika.)
4. Ali/kako ti tolmač pomaga pri šolski nalogi (razlaga neznanih pojmov, besed ali delov povedi oz. besedila)?
5. Koliko razumeš tolmačenje učne snovi?
6. Ali ti je tolmačenje učne snovi v pomoč pri učenju doma?

Učenci in dijaki so ocenili razumevanje učne snovi pri pouku in tolmačenje kot pomoč pri učenju po ocenjevalni lestvici od 1 do 5, pri čemer 5 pomeni najboljše razumevanje.

Za vsako skupino certificiranih tolmačev slovenskega znakovnega jezika posebej smo zasnovali vprašalnik, in sicer je bil en vprašalnik namenjen tolmačem na osnovno- in srednješolski stopnji v šoli za gluhe, drugi pa tolmačem v običajni šoli. Oba vprašalnika sta bila sestavljena iz 15 vprašanj. Oblikovali smo ju na podlagi opazovanja tolmačenja med učno uro, posneto na video, delno smo vključili tudi spoznanja, pridobljena pri intervjujih z uporabniki slovenskega znakovnega jezika. Vprašanja se nanašajo predvsem na načine in strategije tolmačenja, vrste tolmaških situacij, urnik, seznanjenost z vsebino učne snovi, kakovost prenosa informacij pri tolmačenju, vlogo tolmača znakovnega jezika in etiko v šolskem okolju.

Tretjo skupino sestavljajo učitelji v obeh oblikah šolanja, za katere smo pripravili vprašalnik z desetimi vprašanji, tokrat s poudarkom na perspektivi učitelja v zvezi s tolmačenjem v učnem procesu.

5 REZULTATI KVALITATIVNE ANALIZE STALIŠČ O VIDIKIH TOLMAČENJA

S kvalitativno analizo stališč in pričakovanj vseh akterjev o vidikih tolmačenja v obeh oblikah šolanja smo skušali identificirati dejavnike, ki naj bi vplivali na razumevanje in percepcijo gluhih/naglušnih učencev in dijakov, obenem pa naj bi se razkrila njihova stopnja metalingvistične/jezikovne zavesti. Na podlagi vprašalnika polodprtega tipa smo vsakega učenca oz. dijaka in tolmača posebej intervjuvali v slovenskem znakovnem jeziku o njegovih vtisih glede tolmačenja v učnem procesu ter stališčih in pričakovanjih. Njihove pogovore smo snemali na video in jih kasneje obdelali. Učitelji so pa zaradi časovne omejitve odgovarjali na vprašalnik le preko elektronske pošte. Zbrane odgovore vseh udeležencev smo za potrebe analize transkribirali pod vsako vprašanje posameznega vprašalnika posebej.

5.1 Gluhi/naglušni učenci in dijaki

Med intervjuji v šoli za gluhe se je pokazala nizka metalingvistična zavest pri večini dijakov, pa tudi učencev, saj so podali skromne odgovore o vtisih v zvezi s tolmačenjem. Izrazili so zgolj potrebo po tolmaču za spremljanje učiteljevega govora pri učni uri. Sami od sebe niti ne poiščejo poti do tolmača, če bi ga kdaj potrebovali v kakšni drugi situaciji. Niso se jasno opredelili glede svojega razumevanja učne snovi, podane preko tolmačenja, in vloge tolmača v razredu, saj storitev tolmača uporabljajo zgolj v šolskem okolju. Samo en učenec zadnje triade osnovne šole je izrazil pomisleke glede uporabe tolmaških storitev v učnem procesu. Meni, da bi moral vsak učitelj, ki poučuje gluhe/naglušne na osnovni šoli za gluhe, dobro obvladati slovenski znakovni jezik, ker se je nemalokrat znašel v situaciji, ko ga je njegov gluhi sošolec prosil za tolmačenje pri razjasnitvi učne snovi. Vsekakor se strinja s tem, da je tolmačenje potrebno pri učni uri, vendar morajo biti učenci oz. dijaki dovolj jezikovno kompetentni, da lahko spremljajo tolmačenje kjerkoli in kadarkoli. Ta učenec namreč izhaja iz družine z gluхими starši in zagotovo ima izkušnje z uporabo storitev tolmača znakovnega jezika.

Učenci v običajni šoli so svoje vtise o tolmačenju izrazili podobno kot učenec iz šole za gluhe. Tudi ti izhajajo iz družine z gluхими starši, kjer so se prvič srečali s tolmači. Glede razumevanja snovi preko tolmača so se učenci z izjemo dijaka (ta ima slišče starše) jasno opredelili kot dva učenca iz šole za gluhe, saj so sami presojali, kdaj potrebujejo tolmača za razjasnitev njim nerazumljivih delov učne snovi.

Iz teh izsledkov je razvidno, da je večina gluhih in naglušnih učencev z gluхими starši jezikovno bolj kompetentna v znakovnem jeziku kot gluhi otroci s slišječimi starši.

5.2 Tolmači slovenskega znakovnega jezika

Tolmači v obeh oblikah šolanja so sicer večinoma enotni glede tolmačenja v šolskem okolju, se pa razlikujejo v mnenjih glede načina tolmačenja, sodelovanja z učitelji (vprašanje vloge in odgovornosti tolmača v razredu ter pridobivanje gradiva), urnika tolmačenja, stopnje zgoščenosti učne snovi (vprašljiva količina informacij pri prenosu), hitrosti pretoka informacij in tudi discipliniranja v razredu. Pri večini tolmačev ti dejavniki odpirajo številne dileme, saj relevantno vplivajo na razumevanje/percepcijo gluhih/naglušnih učencev in dijakov ter na odnos z vsemi vpletenimi, zlasti v običajni šoli, kar sproža številna vprašanja glede etike tolmačenja in standardov ravnanja v šolskem okolju.

Način tolmačenja je odvisen od potrebe gluhega/naglušnega učenca in dijaka, pa tudi od učitelja. Nekateri učitelji želijo, da bi tolmač pri določenih predmetih snov pretolmačil dobesedno, tj. v slovenščino v kretnji. Toda gluhi/naglušni učenec pogosto potrebuje predvsem dodatne razlage besed s spreminjajočimi se končnicami, ki jim delajo preglavice pri razumevanju vsebine celotnega besedila, za kar je potreben čas za pojasnjevanje. Če se tolmaču zdi, da gluhi/naglušni učenec ali dijak ne razume učne snovi preko tolmačenja v slovenščino v kretnjah dovolj dobro, v trenutku spremeni slog tolmačenja v slovenski znakovni jezik, zato pa mora svojo izbiro pogosto utemeljevati učitelju.

Tolmači v obeh šolah se ves čas ukvarjajo s problemi tolmačenja izrazov in pojmov, za katere kretnje ne obstajajo oz. jih ne poznajo. En tolmač ne more kakovostno tolmačiti učne snovi, ker se mu zdi prezahtevna za gluhega/naglušnega učenca (zgoščenost besedila) in je učitelj morda ne poskuša poenostaviti glede na obseg njegovega besednega zaklada in učne sposobnosti oz. zmožnosti, zato se tolmač velikokrat znajde v časovni stiski zaradi hitrega pretoka informacij (hiter tempo govorjenja učitelja). Vse to pa vpliva na razumevanje vsebine učne snovi. Tolmač gluhega učenca včasih opozori na enakozvočnico kake besede (homonim) ali pa sopomenko (sinonim), saj jih gluhi/naglušni učenec nikoli ne uporablja. Homonimi in sinonimi zato zmedejo učenca, ker ne ve, kdaj jih uporabljati in kdaj ne, zato se tolmač pogovori z učiteljem glede teh izrazov. Kljub vsemu pa se je večina učiteljev v običajni šoli pripravljena prilagoditi gluhim/naglušnim učencem preko sodelovanja s tolmačem.

Kar se tiče sodelovanja z učitelji, so mnenja tolmačev deljena, saj je vloga tolmača odvisna od sodelovanja z učiteljem. Eden od tolmačev v običajni šoli je pričakoval, da bosta z učiteljem enakopravno sodelovala in si izmenjala informacije o učenčevem napredku, vendar se mu zdi, da ga je učitelj odklonil. Drugi tolmač je povedal, da so se nekateri učitelji počutili nelagodno, če je bil pri njihovi uri prisoten

tolmač, misleč, da jih tolmač »nadzira« pri delu z gluhim/naglušnim učencem, naposled so ga le sprejeli kot del šolskega kolektiva.

Pojavlja se vprašanje glede vloge in odgovornosti tolmača v razredu, in sicer kje je meja in v kakšni vlogi nastopa tolmač v učni situaciji, kajti pogosto se dogaja, da učitelj o gluhem učencu ne ve nič, zato se tolmačenju ne prilagaja. Šolski tolmač je v svojem prispevku opozoril na dejansko nalogo tolmača v razredu, in sicer da tolmač ni dolžan razlagati učne snovi, temveč le pretolmači učno snov, ki jo razlaga učitelj (Fifolt 2017: 75). V nekaterih primerih se je dogajalo, da tolmač sploh ni dobil gradiva za pripravo na tolmačenje, saj naj bi po učiteljevem prepričanju poznal kulturo gluhih in naj bi to zadostovalo za posredovanje znanja gluhemu učencu.

Vprašanje je, koliko lahko tolmač posega v učiteljevo delo, če ugotovi, da med tolmačenjem gluhi/naglušni učenec ne more »ujeti« bistva snovi in ne sledi. Ostaja dilema, ali naj učitelja v trenutku nerazumevanja ustavi, ali lahko izpusti vsa mašila, ponavljajoče se besede oz. stavke ali dele besedila v učiteljevem govoru in v tem času razloži pomen izjave ali izraza gluhemu učencu. Tolmač poskuša »ujeti« bistvo v učiteljevem govoru in presoditi, kaj je pomembno in kaj ni. Če mora tolmačiti učiteljeve ponavljajoče se stavke, to na gluhega/naglušnega učenca vpliva obremenjujoče in lahko povzroči, da mu pade koncentracija. Na to, da gluhi/naglušni učenec tolmačenja ne spremlja, naj bi učenca opozoril ne tolmač, ampak učitelj. Po drugi strani pa tudi tolmaču pade koncentracija v primeru, ko učitelj govori prehitro, »skače« in v govorjenju uporablja mašila, kar lahko vpliva na razumevanje/percepcijo gluhega učenca.

Nekateri tolmači v običajni šoli sodelujejo tudi v šolskem timu, kjer si izmenjujejo informacije o otrokovem napredku. Tukaj se pojavlja vprašanje glede zaupnosti podatkov. Seal (1998 po Antia in Kreimeyer 2001: 356) opozarja, da tolmač kot član strokovne skupine izmenjuje informacije o poteku in napredku gluhih otrok z učitelji in drugimi strokovnimi sodelavci, kar lahko vodi v kršitev pravila o zaupnosti, zapisanega v kodeksu etike za tolmače znakovnega jezika (McCreery idr. 1999 po Antia in Kreimeyer 2001), saj je kodeks etike zasnovan le za tolmačenje gluhim odraslim.

Urniki tolmačenja v obeh oblikah šolanja je raznolik in se ne prilagaja vedno potrebam posameznega gluhega/naglušnega učenca in dijaka. V šoli za gluhe je sicer ustaljen, vendar omejen, saj tolmač izvaja storitev po direktivi šolskega vodstva, in sicer največkrat tolmači v razredu z večjim številom gluhih/naglušnih, ne pa ena na ena. V razredih, kjer je med otroki oz. mladostniki z drugimi posebnimi potrebami samo en gluhi/naglušni učenec, pa je ta pogosto prikrajšan za tolmačenje

učne snovi. Brez pomoči tolmača seveda težko sledi učni uri in ne more obdelati učne snovi v celoti.

V dveh običajnih šolah, kjer se šolata gluhi učenec in gluhi dijak, isti tolmač usklajuje urnik tolmačenja ene šole z urnikom druge šole po dogovoru z učiteljem določenega predmeta. Drugi tolmač pa tolmači dvema gluhima učencema na isti šoli in se ves čas sooča s težavo usklajevanja urnika enega učenca z urnikom drugega, saj ne more tolmačiti sočasno.

V običajni šoli poteka »porazdeljena« komunikacija v razredu (več govornikov v učilnici po Schick idr. 2005). Učitelj pri podajanju nove snovi piše na tablo, se pogovarja s sliščimi učenci in jih sprašuje. Ker gluhi učenec v teh pogovorih, ki potekajo dvosmerno in po slušni poti, ne sodeluje in tega ne more vedno spremljati preko tolmačenja, mu zmanjka časa za usvojitev bistva učne snovi. V tem primeru se učenec pogosto posveča prepisovanju in branju informacij s prezentacije, učitelj govori naprej, tolmač pa medtem čaka in opazuje. Smith (2013: 15) to dogajanje opredeljuje kot dejavnike (sklop ovir), ki blokirajo tolmačenje v razredu, zato predlaga zasnovano standardov za tolmačenje v šolskem okolju.

Mnogi avtorji (npr. Jones 1993, 1994; Russell 2008; Schein 1992; Schick idr. 1999; Schick idr. 2006; Stewart in Kluwin 1996; Togioka 1990 po Smith 2013: 16) ugotavljajo precej nejasnosti glede vloge in odgovornosti tolmača ter nepoznavanja vzorcev diskurza in interakcije med učenci v razredu. Po njihovem mnenju so tolmači popolnoma nepripravljeni za tolmačenje v izobraževalnih okoljih, saj so javne šole dolžne zagotoviti samo »kvalificiranega« tolmača brez znanja o standardih in smernicah dela v učnem procesu.

5.3 Učitelji

Odgovori učiteljev glede vloge in dela tolmača znakovnega jezika med šolanjem v segregaciji, tj. v šoli za gluhe, in šolanjem v inkluziji so podobni in skromni, in sicer večina učiteljev bolj ali manj pozna vlogo in delo tolmača znakovnega jezika v učnem procesu. V obeh oblikah šolanja se učitelj in tolmač pogovorita o strategijah tolmačenja, sedežnem redu, pripomočkih, dodatni strokovni pomoči in drugih prilagoditvah v razredu že na začetku šolskega leta in se tudi sprti dogovarjata, odvisno od situacije v šolskem okolju.

V šoli za gluhe se tolmačenje izvaja pri urah splošnih predmetov, predvsem pri slovenščini, tudi pri dopolnilnem pouku po dogovoru, in sicer več ur na teden. V primeru, ko učenci potrebujejo pomoč, jim jo učitelj nudi. Tolmač je prisoten tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja, odvisno od potrebe gluhega učenca in urnika za tolmačenje.

V inkluziji tolmač ne tolmači pri vseh urah, ker ima obveznosti še na drugi šoli, kjer se šola gluhi dijak, zato prilagaja urnik na podlagi sprotnega dogovora z učitelji obeh šol glede potrebe po tolmačenju gluhemu dijaku. Tamkajšnji učitelj meni, da je za tolmačenje pri vseh predmetih vsekakor premalo ur. Glede preverjanja in ocenjevanja znanja se tolmač dogovori z učiteljem in ure skušata skupaj izpeljati tako, da je kar se da najbolje za gluhega učenca. V tem primeru sodeluje še surdopedagog.

V običajni šoli učitelj pove, da je uspešnost tolmačenja odvisna od razpoloženja učenca, zahtevnosti snovi in omejenosti s časom. Ker se dva gluha učenca različnih razredov šolata v isti šoli, tolmač pa je samo eden, je tolmač pri uri prisoten le dvajset minut. Glede razumevanja gluhega/naglušnega učenca učitelj meni, da je odvisno od tega, kako tolmač prenaša informacije. Vprašanje je, kako tolmač pretolmači učno snov oz. koliko jo gluhi učenec lahko dojame in obdela v tako kratkem času. Drugo vprašanje je, koliko učitelj prilagodi učno snov in jo preko tolmačenja posreduje gluhemu učencu.

V primeru organizirane obšolske dejavnosti v šoli, kjer je prisotno večje število gluhih otrok, storitev tolmača naroči organizator oz. učitelj/razrednik po dogovoru. V inkluziji tolmač opravlja storitev in tudi spremlja gluhega/naglušnega učenca oz. dijaka ob dnevih različnih zunajšolskih dejavnosti po dogovoru z učitelji, ki ga predhodno seznanijo s tematskimi dnevi.

Pogoji tolmačenja v obeh oblikah šolanja se razlikujejo, in sicer glede potrebe po storitvah tolmača, časa podajanja s strani učitelja, zahtevnosti učne snovi in drugih dejavnikov, ki vplivajo na tolmačenje v učnem procesu. En učitelj prizna, da je tolmačenje potrebno za razumevanje učne snovi, saj sam nima toliko znanja o slovenskem znakovnem jeziku, da bi zmožl pravilno razložiti vse izraze, ki se pojavljajo v zvezi z učno snovjo. V tem primeru bi potreboval tolmača. Sooča se namreč s težko razločljivimi vsebinami učnih snovi, ki jih gluhi/naglušni učenci ne morejo videti ali otipati, npr. s fizikalnimi pojavi, kot so sila, energija, moč. Po drugi strani je delo tolmača neprecenljivo posebno pri tolmačenju zahtevnejših učnih snovi, ki jih koristijo gluhi/naglušni učenci s šibkejšim besednim zakladom.

V inkluziji se nekateri učitelji znajdejo v časovni stiski, ko v istem razredu poleg gluhih/naglušnih učencev poučujejo še nekatere slišne učence z različnimi porekli in tiste s posebnimi potrebami. Glede odnosa učiteljev do tolmača in gluhih/naglušnih učencev oz. dijakov ter vloge tolmača v inkluziji je tolmač seznanil učitelje s kodeksom etike za tolmače znakovnega jezika že na začetku šolskega leta, tako da vsi učitelji razen redkih izjem z njim sodelujejo brez težav.

Zanimivo je mnenje učiteljev iz šole za gluhe, da na kakovost prenosa bistveno vpliva učiteljev način podajanja snovi. Če pozna strukturo slovenskega znakovnega

jezika, bo lahko podal razlago snovi, ki bo ob prevodu bolj razumljiva, še posebej pri tolmačenju umetnostnih besedil pri slovenščini. Na ta način lahko gluhi/naglušni učenci dobijo jasnejšo predstavo o vsebini besedila. Težave nastanejo, če gluhi/naglušni učenci ne poznajo uradnih kretenj za določene besede, saj imajo nekateri šibek besedni zaklad.

Odgovori učiteljev na vprašanje glede potrebe po storitvi tolmača v različnih šolskih situacijah v obeh oblikah šolanja kažejo, da je tolmač učitelju v veliko pomoč v učnem procesu, posebno pri razjasnitvi težko razložljivih izrazov.

Učitelj iz segregacije opozarja, da so nekateri izrazi in pojmi v slovenskem znakovnem jeziku zelo težko razložljivi in jih ni mogoče jasno pretolmačiti v znakovni jezik, zato se dogovori s tolmačem in poskuša obrazložiti določen izraz s konkretnimi primeri. V inkluziji pa učitelj poskuša rešiti težave z izrazi skupaj s tolmačem z dodatnimi pojasnili in tudi s slikovnim gradivom. Tolmač pa skuša po predhodnem dogovoru z učiteljem gluhemu dijaku obrazložiti strokovne izraze in pojme na poljuden način z besedami, ki jih dijak pozna.

Učitelji v segregaciji menijo, da gluhi/naglušni učenci učno snov usvojijo počasneje, pogosto v manjšem obsegu, kljub prisotnosti tolmača znakovnega jezika. V inkluziji imajo učitelji podobno stališče glede usvojitve učne snovi gluhih/naglušnih učencev. Gluhi učenec ne usvaja snovi v enaki meri in niti ne enako hitro kot njegovi slišči sošolci, temveč bolj usvaja le nekatere snovi, druge pa manj, kljub pomoči tolmača. Prav tako tudi gluhi dijak s skromnejšim besednim zakladom v inkluzivni srednji šoli potrebuje občasno dodatno razlago, drugače pa pri enostavnejši vsebini usvaja snov v enaki meri oz. enako hitro kot slišči vrstniki, le ob prisotnosti tolmača.

Učitelji v obeh oblikah šolanja imajo podobno mnenje glede obogatitve snovi med učno uro, in sicer da je v primeru razlage treba dodajati informacije, ki omogočijo razjasnitev zahtevne snovi pri gluhih/naglušnih učencih oz. dijakih, vendar se razhajajo glede odločitve o obogatitvi skupaj s tolmačem.

Glede razbremenitve učitelja s strani tolmača v obeh šolah nismo opazili bistvenih razlik, in sicer tolmač razbremeni gluhega/naglušnega učenca in učitelja tako, da občasno časovno skrajša obseg učne snovi, pri čemer lahko nekateri učenci ob razlagi tolmača razumejo bistvo hitreje kot brez tolmača.

Večina učiteljev v obeh oblikah šolanja meni, da bi bilo najbolje, da bi bil tolmač znakovnega jezika prisoten pri vseh urah. Enako meni tudi učitelj iz druge šole, in sicer da bi tolmač moral biti prisoten v razredu več ur tedensko, saj opaža, da je delo tolmača še kako pomembno, kajti le z njegovo prisotnostjo lahko gluhi/naglušni učenec usvaja snov v »približno enaki meri« kot njegov slišči vrstnik.

6 SKLEP

Kljub majhnemu vzorcu udeležencev tolmaške situacije v šolskem okolju se pri analizi rezultatov vendarle kažejo številni dejavniki, ki vplivajo na razumevanje pretolmačene vsebine pri gluhih/naglušnih učencih in dijakih ter na njihov odnos do tolmača slovenskega znakovnega jezika. Pri raziskavi stališč in pričakovanj uporabnikov slovenskega znakovnega jezika se razkriva velika razlika med učenci in dijaki. Samo dva učenca iz osnovne šole sta jasno izrazila svoje mnenje in pričakovanje glede tolmačenja, pa tudi dijaki so le malo razmišljali o uporabi tolmaških storitev kot sredstvu za dostopanje do informacij v šolskem okolju (Kulovec in Vintar 2016: 131).

V primerjavi s stališči in pričakovanji uporabnikov smo pri tolmačih ugotovili precej dejavnikov, ki vplivajo na razumevanje učne snovi in počutje uporabnikov v šolskem okolju, pa tudi na sodelovanje z učitelji v tolmaški situaciji. Skupno mnenje tolmačev slovenskega znakovnega jezika je, da je tolmačenje gluhi in tudi naglušni publikli z zelo različnimi sposobnostmi in zmožnostmi zelo težavno, zato je treba spremeniti izobraževalni sistem. Podali so različne predloge in ideje glede izboljšave tolmačenja, predvsem pri sistematičnem učenju znakovnega in slovenskega jezika gluhih otrok že pred vstopom v osnovno šolo, in glede vloge in dodatnega dela tolmačev v izobraževalnih okoljih.

Menijo, da bi tolmač slovenskega znakovnega jezika moral biti pedagoško usposobljen za tolmačenje v šolskem okolju, tako da bi lažje sodeloval z učitelji, in bi moral biti ves čas udeležen v učnem procesu. Tolmač pa naj bi imel še eno pomembno nalogo: iskal in uporabljal naj bi tako imenovane »šolske kretnje«, pa tudi sodeloval pri snemanju gradiva v slovenskem znakovnem jeziku za splošne in strokovne predmete na osnovni in srednji šoli. Posneta gradiva so pomembna, da lahko gluhi/naglušni učenci oz. dijaki večkrat pogledajo npr. videogradiva za določeni predmet, koristna pa so tudi posneta besedila v slovenskem znakovnem jeziku skupaj s slikovnimi aplikacijami, namenjena poklicni maturi.

Na podlagi izjav nekaterih učencev in tolmačev o ravnanju in odnosu tolmačev do gluhih/naglušnih uporabnikov slovenskega znakovnega jezika se odpirajo tudi vprašanja o etiki tolmačenja v znakovni jezik v šolskem okolju, pri čemer bi oblikovali kodeks ravnanja za šolske tolmače v izobraževalnih okoljih različnih stopenj.

Glede etike pri tolmačenju se bolj v običajni šoli kot v šoli za gluhe porajajo številna vprašanja glede izbora strategij in načina tolmačenja, učiteljevega dela ter odnosa tolmača do učencev in dijakov v učni situaciji. V zvezi z omenjenim smo zasledili nekaj primerov, ki se nam zdijo aktualni za etična vprašanja in standarde ravnanja v izobraževalnem kontekstu. Avtorja Schick in Williams (2001 po

Napier 2010) opozarjata, da gluhi otroci niso »miniaturni« odrasli, zato predlagata zasnovo standardov dela za šolske tolmače. Izražata dileme glede metode dela tolmačev v šolskem okolju, kjer se tolmač sooča s številnimi vprašanji glede načina tolmačenja, npr. pri specifičnih izrazih uporablja pogosto prstno črkovanje, s katerim upočasni podajanje, ki ne poteka vzporedno z govorom sogovornika.

V nadaljevanju naše študije se razkriva še nekaj relevantnih dejavnikov, ki vplivajo na razumevanje specifične gluhih in naglušnih v izobraževalnem procesu in ugotovitev možnih vzrokov za njihov neizkoriščen učni potencial. Kljub razkritju dejavnikov so analize pretežno opisne in jih zaradi majhnosti vzorca anketirancev ne moremo statistično obdelovati in jih posploševati na celotno populacijo gluhih in naglušnih v izobraževanju.

V prihodnje bi bilo treba podrobneje raziskati še druge dejavnike, ki vplivajo na dojemanje učne snovi preko tolmačenja v slovenski znakovni jezik, obenem pa v celoten izobraževalni proces gluhih in naglušnih vnesti ustrezno zavest o (med)jezikovni kompetenci, saj ta pri dvojezični populaciji nedvomno vpliva na uspešnost učenja. Poleg tega bi želeli razširiti raziskavo v skupnosti gluhih tudi s sociolingvističnega vidika v smislu širšega družbeno-ekonomskega sistema. Treba je urediti še podzakonske akte v skladu s obstoječo *Konvencijo o pravicah invalidov* (Uradni list RS, št. 37/08, 2008)⁷ glede tolmačenja v znakovni jezik in dvojezičnosti v procesu izobraževanja gluhih, predvsem pa najti način, kako zagotoviti tolmačenje in njegovo financiranje ter dvojezično izobraževanje, ki naj bi bilo omogočeno po enotnih merilih za vse šole in fakultete v Sloveniji (Kulovec 2014).

LITERATURA

- Antia, Shirin D. in Kathryn H. Kreimeyer, 2001: The Role of Interpreters in Inclusive Classrooms. *American Annals of the Deaf* 146/4. 355–365. doi: 10.1353/aad.2012.0142.
- Bauman, Jasmina, Veronika Ciglar, Darja Holec, Matjaž Juhart, Damjana Sekulič Kogovšek, Stane Košir, Marjetka Kulovec, Martina Ozbič, Petra Rezar in Andreja Žele, 2009: *Stanje slovenskega znakovnega jezika: Ekspertiza*. Ljubljana: Zavod Združenje tolmačev za slovenski znakovni jezik.
- Bontempo, Karen in Patricia Levitzke-Gray 2009: Interpreting Down Under: Sign language Interpreter Education and Training in Australia. Jemina Napier (ur.): *International Perspectives on Sign Language Interpreter Education*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 146–170.
- Fifolt, Irena, 2017: Vloga tolmača v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, primer iz prakse. *Cogito: strokovno-informativni bilten* 13. 74–76.

7 http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/invalidi_vzv/konvencija_o_pravicah_invalidov/

- Gradišnik, Aleksandra, 2014: *Glubi in naglušni v postopkih na sodiščih Republike Slovenije: Magistrsko delo*. Ljubljana: Univerza v Mariboru, Fakulteta za varnostne vede.
- Hale, Sandra in Jemina Napier, 2013: *Research Methods in Interpreting: A Practical Resource*. London: Bloomsbury.
- Jones, Bernhardt E., 1993: *Responsibilities of educational sign language interpreters in K–12 public school in Kansas, Missouri, and Nebraska*. Neobjavljena doktorska disertacija. University of Kansas.
- , 1994: Responsibilities of educational sign language interpreters in K–12 public schools in Kansas, Missouri, and Nebraska. V: Winston, Elizabeth. A. (ur.), *Mapping our course: A collaborative venture: Proceedings of the 1994 CIT conference*. Charlotte, NC. Conference of Interpreter Trainers.
- Jones, Bernhardt E., Gary M. Clark in Donald F. Soltz, 1997: Characteristics and Practices of Sign Language Interpreters in Inclusive Education Programs. *Exceptional Children* 63/2. 257–268.
- Kulovec, Marjetka in Špela Vintar, 2016: Percepcija in razumevanje tolmačenja v slovenski znakovni jezik pri gluhih in naglušnih dijakih. *Jezik in slovtvo* 61/2. 117–137, 195.
- Kulovec, Marjetka, 2014: Pomen znakovnega jezika v izobraževanju gluhih. *Iz sveta tišine* XXXV/11–12. 11.
- , 2018: *Analiza strategij tolmačenja znakovnega jezika v Sloveniji in njihovega vpliva na razumevanje: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kultura gluhih, 2020: Kultura gluhih. *Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije* [spletni portal]. <http://zveza-gns.si/posebni-socialni-programi/kultura-gluhih/> (dostop 5. 10. 2020)
- Levec, Alenka, 2020: Gluhi in naglušni dijaki. V: Področna komisija za poklicno in strokovno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: *Navodila za izvajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. 13–16. http://eportal.mss.edu.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Navodila_za_prilagojeno_izvajanje_programa_SS.pdf (dostop 5. 10. 2020)
- Locker, Rachel, 1990: Lexical equivalence in transliterating for deaf students in the university classroom: Two perspectives. *Issues in Applied Linguistics* 1/2. 167–195.
- Marschark, Marc, Patricia Sapere, Carol Convertino in Rosemarie Seewagen, 2005: Access to Postsecondary Education through Sign Language Interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10/1. 38–50. doi: 10.1093/deafed/eni002.
- McCreery, SueAnne, Karen Feldman, Heather Donnel in Kyra Davis, 1999: Ethical educational interpreting: Perspectives of multiple team members. *RID Views* 16/2. 6–7.
- Monikowski, Christine in Elizabeth A. Winston, 2003: Interpreters and interpreter education. V: Mark Marschark in Patricia E. Spencer (ur.): *Oxford handbook of Deaf studies, language, and education* 2. Oxford: Oxford University Press.
- Napier, Jemina in Meg Rohan, 2007: An invitation to dance: Deaf consumers' perceptions of signed language interpreters and interpreting. V: Melanie Metzger in Earl Fleetwood (ur.): *Translation, Sociolinguistic, and Consumer Issues in Interpreting*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 159–203.

- Napier, Jemina in Roz Barker, 2004: Accessing university education: Perceptions, preferences and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 9/2. 228–238.
- Napier, Jemina, 2010: An historical overview of signed language interpreting research: Featuring highlights of personal research. *Cadernos de Tradução* 2/26. 63–97.
- –: “It’s not what they say but the way they say it.” A content analysis of interpreter and consumer perceptions of signed language interpreting in Australia. *International Journal of the Sociology of Language* 207. 59–87.
- Nunan, David, 1992: *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlič, Matic, 2016: *Kako otrok z okvaro sluha usvoji jezik?* Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, Center za razvoj slovenskega znakovnega jezika.
- Podboršek, Ljubica in Katja Krajnc, 2006: *Naučimo se kretati slovenskega znakovnega jezika 1*. Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne.
- Roy, Cynthia in Melanie Metzger, 2014: Researching signed language interpreting research through a sociolinguistic lens. *Translation & Interpreting* 6/1. 158–176. doi: ti.106201.2014.a09.
- Russell, Debra, 2008: *Getting to Skopos in a Mediated Educational Environment: Bridging Research and Practice*. Paper presented at the National Convention of the Conference of Interpreter Trainers. San Juan, Puerto Rico.
- Schein, Jerome D., 1992: *Communication support for deaf elementary and secondary students: Perspectives of deaf students and their parents*. Edmonton: Western Canadian Centre of Studies in Deafness – University of Alberta.
- Schick, Brenda in Kevin Williams, 2001: Evaluating interpreters who work with children. *Odyssey: Directions in Deaf Education* 2/2. 12–14.
- Schick, Brenda, Kevin Williams in Haggai Kupermintz, 2006: Look Who’s Being Left Behind: Educational Interpreters and Access to Education for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11/1–1. 3–20. doi.org/10.1093/deafed/enj007.
- Schick, Brenda, Kevin Williams in Laurie Bolster, 1999: Skill levels of educational interpreters working in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4. 144–155.
- Seal, Brenda C., 1998: *Best practices in educational interpreting*. Needham Heights: Allyn in Bacon.
- Smith, Melissa B., 2013: *More Than Meets the Eye: Revealing the Complexities of an Interpreted Education*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Stewart, David in Thomas Kluwin, 1996: The gap between guidelines, practice, and knowledge in interpreting services for Deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1. 29–39.
- Stratiy, Angela, 2005: Best practices in interpreting: A deaf community perspective. Terry Janzen (ur.): *Topics in Signed Language Interpreting: Theory and practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. 231–250.
- Thoutenhoofd, Ernst, 2005: The Sign Language Interpreter in Inclusive Education. *The Translator* 11/2. 237–258.

- Togioka, Patti, 1990: Looking at educational interpreting theory: Course content and rationale used during a training program for educational interpreters. V: Laurie Swabey (ur.): *The challenge of the 90s: New standards in interpreter education: Proceedings of the eighth national convention*. Pomona, Conference of Interpreter Trainers.
- Vaccari, Cristina in Marc Marschark, 1997: Communication between Parents and Deaf Children: Implications for Social-emotional Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38/7. 793–801.
- Vrtičič, Vlasta, 2014: *Vloga tolmača za slovenski znakovni jezik v procesu visokošolskega izobraževanja gluhih: Diplomsko delo*. Nova Gorica: Fakulteta za uporabne družbene študije.
- Wadensjö, Celia, 1992: *Interpreting as interaction: On dialogue interpreting in immigration hearings and medical examinations: Doktorska disertacija*. Linköping University.
- Winston, Elizabeth A., 1994: An interpreted education: inclusion or exclusion? V: Robert C. Johnson in Oscar P. Cohen (ur.): *Implications and complications for Deaf students of the full inclusion movement*. Washington, DC: Gallaudet Research Institute. 55–62.
- –, 2004: Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. V: Elizabeth A. Winston (ur.): *Educational interpreting: How it can succeed*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 132–167.

Slovenščina v zamejstvu in po svetu

Petra Jerovšek

Stališča dijakov do slovenskih in nemških jezikovnih zvrsti na avstrijskem Koroškem: Raziskava s tehniko prikritih dvojic

Povzetek

Prispevek predstavlja raziskavo, v kateri smo s pomočjo tehnike prikritih dvojic pridobili podatke o jezikovnih stališčih dijakov srednjih šol na avstrijskem Koroškem, na katerih je slovenščina učni jezik ali učni predmet. Rezultati razkrivajo, da dijaki dvojezične govorce vrednotijo drugače, kadar ti zamenjajo jezik oz. jezikovno zvrst. Rezultati so dragoceni predvsem zato, ker razkrivajo stališča mladih, ki pri neposredni metodi raziskovanja navadno ostanejo skrita. Kljub nekaterim metodološkim pomislekom spoznanja osvetljujejo, da na vtis o govorniku delujejo tako nacionalni stereotipi kot stereotipno vrednotenje socialnih zvrsti.

Ključne besede: jezikovna stališča, tehnika prikritih dvojic, koroški Slovenci, manjšinsko šolstvo, dvojezičnost

Abstract

The paper presents an experiment with the matched-guise technique that investigated language attitudes to different varieties of Slovenian and German in the case of students at general and vocational upper secondary schools in Carinthia at which Slovenian is either the language of instruction or a school subject. The results show that students perceive bilingual speakers differently when they change language or language variety. The results have proven valuable because they show students' private attitudes, which are less likely to be elicited in direct research methods. Despite methodological deficiencies, the findings of the matched-guise research show that the respondents' evaluation is affected by national stereotypes and the stereotypical perception of social varieties.

Key words: language attitudes, matched-guise technique, Carinthian Slovenians, minority education, bilingualism

1 UVOD

Drugega ob drugem imamo tu nič manj kot štiri jezike; vsak ima svojo posebno, strogo ločeno funkcijo s tako natančnimi mejami, da je zamena malodane izključena. [...] Stalni kontakt s [...] štirimi jezikovnimi oblikami bistri otroku čut za razločevanje in kaj kmalu zna šolarček brez zmo-te uporabljati tisti jezik, ki ga situacija zahteva. Doma in na vasi govori s Slovenci »po domače«, z duhovnikom govori knjižno slovenščino, kolikor se je je pač v šoli naučil, a izgovor obdrži vso bistveno koroško barvenost; z nemškimi otroki in sosedi se pomenkuje v koroško-nemškem narečju, z učiteljem ali pa še celo s šolskim nadzornikom si prizadeva govoriti čim pravilnejšo knjižno nemščino. Ta jezikovni sistem ima za *horicontalo* [le-žeče postavila P. J.] socialno ločnico, za vertikalo pa nacionalno različnost (Isačenko 1938: 114).

Prehajanje med knjižnim pogovornim jezikom in narečjem v slovenščini ter nemščini je na avstrijskem Koroškem nekaj povsem naravnega, kar je izpostavil že Isačenko v prvi sociolingvistično obarvani razpravi o Slovencih na Koroškem. Mobilnost in digitalizacija sta življenje sodobnih mladih sicer precej spremenili, vendar pa tudi danes »šolarček«, koroški Slovenec, preklaplja med jeziki in zvrstmi glede na govorni položaj. Izbira jezikovne varietete¹ je včasih popolnoma neza-vedna, drugič strateška, pri poslušalcih pa so različne varietete različno sprejete, tudi če tega ne pokažejo očitno. Vlogo pri tem igrajo jezikovna stališča, ki sem se jim poskušala približati z uporabo tehnike prikritih dvojic. Razvita je bila prav na dvojezičnih območjih, kjer je raba določenega jezika pogosto obtežena z vrsto ste-reotipov in jezikovnih ideologij. Na dvojezičnem območju Koroške je bila, kolikor mi je znano, uporabljena prvič.²

2 (JEZIKOVNA) STALIŠČA

V vsakdanjem življenju se na vrsto pojavov odzivamo s stališči; z njimi kot psi-hološkimi konstrukti se ukvarjata tako sociolingvistika kot socialna psihologija. Stališča se razvijajo v procesu socializacije, odvisna pa so od skupinske pripadnosti,

1 Jezikovno varieteto (Soukup 2009: 5, 86) razumem kot nadpomenko, ki zajema tako menjavanje različnih jezi-kov kot jezikovnih zvrsti. Prvotno sem v tem pomenu uporabljala izraz varianta, ki se v slovenski literaturi sicer pogosto rabi za menjavanje le jezikovnih zvrsti (npr. Novak Lukanovič 2003: 8), potem pa sem se za ta prispevek zaradi utemeljenih terminoloških pomislekov (prim. Bitenc 2016: 114–117) in usklajevanja terminologije v celo-tni monografiji odločila za uporabo izraza varieteta.

2 Raziskavo, na podlagi katere je nastal članek, sem opravila za diplomsko nalogo *Jezikovna stališča mladih do slo-venščine in nemščine na avstrijskem Koroškem* pod mentorstvom red. prof. dr. Marka Stabeja in somentorice doc. dr. Maje Bitenc (Jerovšek 2014).

informacij, znanja in osebnostnih značilnosti (Ule 2009: 124–138). Ker jih ne moremo opazovati neposredno, raziskovalci poudarjajo tako kognitivne kot vedenjske vidike stališč (Oppenheim 1982; Allport 1935, 1954; Perloff 2008 po Garrett 2010: 19). Kot univerzalna se izkaže Sarnoffova (1970: 279 po Garrett 2010: 20) definicija, ki stališča opiše kot »nagnjenja k naklonjeni ali nenaklonjeni reakciji do vrste predmetov«. Predvidevanje, da bomo ravnali v skladu s svojimi kognitivnimi in čustvenimi sodbami, je sicer problematično, saj delovanje ni vedno v skladu s stališči (Garrett 2010: 22, 24–29).

Jezikovna stališča in družbeno-kulturne norme, s katerimi so povezana, so del naše komunikacijske kompetence. Tako predvidevamo odzivanje drugih na našo rabo jezika, obenem pa tudi sami reagiramo na druge govorce (Hymes 1971 po Garrett 2010: 21–22). Jezikovna stališča so torej vsa stališča, ki so usmerjena k jeziku kot referentu (Fasold 1984 po Soukup 2009: 85). Kako so jezikovne skupnosti socialno razslojene in kako na njih vpliva prestiž oz. stigma, ki so jo govorce pripisali določenim jezikovnim prvinam, je ugotavljal že Labov (1966 po Garrett 2010: 19). Stališča so pogosto povezana s pripadnostjo določeni socialni skupini ter izvirajo iz stereotipov in odnosov med njimi (Garrett 2010: 7, 33). Sogovornu se prilagajamo bodisi iz lastnega prepričanja bodisi zato, ker vemo, da drugi to od nas pričakujejo, s čimer se ukvarja teorija komunikacijskega prilagajanja (Giles in Bourhis 1976; Novak Lukanovič 2003: 39, 44–57). Sonja Novak Lukanovič (2003: 66) poudarja, da je jezikovna izbira značilna tako za eno- kot za večjezična okolja, obenem pa izpostavlja Bourhisove ugotovitve, da moramo za razumevanje stališč, ki so z njo povezana, vključevati razumevanje o jezikovnih in zgodovinskopolitičnih značilnostih okolja, statusu jezika, različnih spremenljivkah, ki oblikujejo stališče do jezika, in rabi jezika v okolju na institucionalni in individualni ravni.

Pri oblikovanju jezikovnih stališč je ključna vloga različnih jezikov v šolskem sistemu, ki vzpostavi tudi pomembno razlikovanje med nestandardno in standardno varieteto jezika (Day 1982 po Garrett 2010: 22).³

3 Izraz standardni jezik ima dva pomena: »(1) jezik določene kakovosti, ki jo je treba doseči (standard kot merilo), ter (2) najbolj običajna, splošno uveljavljena različica jezika (standard kot običajnost). V prvem pomenu [...] je ta izraz najbližje v slovenščini uveljavljenemu izrazu knjižni jezik« (Crowley 1989: 91–92 po Skubic 2003: 210). Na Slovenskem je uveljavljena teorija zvrstnosti (Toporišič 2004: 11–35), ki ji v prispevku sicer sledim, je pa bila v preteklosti že kritizirana (Stabej 2010: 198). Kjer uporabljam termin standardni jezik, ga razumem kot sopomenko za knjižni jezik. Ideologija standardnega jezika narekuje splošno mnenje o tem, katere oblike so pravilne in katere napačne, to pa je ojačano s strani avtoritete (Preston 1996 po Garrett 2010: 7). Standardni jeziki so kodificirani v slovarjih in slovnica; standardnim varietetam je dodeljena legitimnost nad nestandardnimi alternativami, govorce pa težijo k temu, da pripišejo prestiž tistim jezikovnim varietetam, ki naj bi jih uporabljali višji socialni razredi (Garrett 2010: 7; Skubic 2003).

2.1 Glavni pristopi k študiju jezikovnih stališč

Raziskovalci so razvili dva temeljna pristopa k raziskovanju jezikovnih stališč: pri neposredni (direktni) metodi ljudi preprosto povprašamo po njihovi jezikovni oceni. Gre torej za očitno izvabljanje stališč. Problematično je, ker ljudje pogosto ne povedo tistega, kar resnično mislijo, včasih pa se določenih stališč sploh ne zavedajo (Garrett 2010: 37–39). Podzavestne in skrite vrednote pa bomo bolj verjetno dosegli s posredno (indirektno) metodo (Garrett 2010: 43), ki preučuje jezikovna stališča z domiselnimi eksperimenti, ne da bi se sodelujoči tega procesa zelo zavedali (Fasold 1984: 147).

2.2 Tehnika prikritih dvojic

Najpogosteje rabljena posredna metoda je tehnika prikritih dvojic, ki so jo v dvojezičnem Quebecu razvili Lambert in sodelavci (1967). V njeni izvirni verziji⁴ večjezični govorci na posnetkih govorijo isto besedilo v različnih dvojicah (jezikovnih varietetah, ki jih želimo testirati). Posnetke nato ocenijo informatorji, ki naj se ne bi zavedali, da govorec vsakokrat ostaja isti. Iz tega sledi, da razlike v dobljenih rezultatih (npr. o govorcevi »inteligentnosti« ali »iskrenosti«) lahko povežemo z določeno jezikovno varieteto (Soukup 2009: 86).

Svoje odzive informatorji navadno označijo na lestvicah semantičnega diferenciala (Osgood idr. 1957 po Bitenc 2014a: 308–309; Garrett 2010: 55), na katerih s križcem označijo stopnjo določene lastnosti, ki bi jo prisodili govorceu. Primer:

KANDIDAT 1								
	7	6	5	4	3	2	1	
inteligenten								neinteligenten

Tabela 1: Lestvica semantičnega diferenciala

4 Deležna je bila nekaterih prenovitev. Pri metodi verbalnih dvojic vsako varieteto govori drug govorec, kar se pogosto izkaže za bolj naravno (Soukup 2009), metoda odprtih dvojic pa identitete večjezičnih govorcev sploh ne prikriva (Soukup 2013).

3 ZASNOVA RAZISKAVE

Raziskavo z uporabo tehnike prikritih dvojic sem načrtovala po zgledu raziskav Maje Bitenc (2009, 2014a, 2014b)⁵ v času, ko sem na avstrijskem Koroškem službovala kot asistentka za slovenščino na Višji šoli za gospodarske poklice v Šentpetru pri Šentjakobu v Rožu. Zaradi koroškim Slovincem (zgodovinsko) nenaklonjenih okoliščin (Zupančič 2007) sem predvidevala, da ob menjavanju jezikov in zvrsti čutijo različne pritiske iz dvokulturnega okolja (Lambert 1967). Na slovenskih oz. dvojezičnih šolah na Koroškem sta dvojezičnost in multikulturalnost sicer vrednoti, zato sem pričakovala, da bodo stališča dijakov povezana s tovrstno vzgojo; obenem pa me je zanimalo, kako nanje vpliva opažanje, da identitetnih vprašanj v primerjavi s preteklostjo mladi ne postavljajo več v ospredje in se oddaljujejo tudi od političnih nesoglasij med narodnima skupnostma ter znotraj manjšine (Vavti 2012).

Predpostavljala sem, da bodo stališča mladih odvisna od njihove etnične pripadnosti, družinske vzgoje in stopnje povezanosti z manjšino. Koroškim Slovincem se na zamejskih šolah namreč pridružuje vse več dijakov, ki se slovenščine šele začnajo učiti oz. je njihovo znanje pomanjkljivo;⁶ pa tudi dijakov iz Slovenije, ki se z nemščino kot učnim jezikom in obenem jezikom okolja srečajo prvič. Po ugotovitvah Zupančiča (2007: 161), Kern (2009) in Feinig (2009) to spreminja tudi jezikovni pouk na Koroškem.

3.1 Vzorec informatorjev

Informatorje sem zajela izmed dijakov višjih letnikov vseh treh osrednjih višjih (v Sloveniji imenovanih srednjih) šol na avstrijskem Koroškem, na katerih je slovenščina učni jezik: Zvezne gimnazije in Zvezne realne gimnazije za Slovence v Celovcu, Dvojezične zvezne trgovske akademije v Celovcu in Višje šole za gospodarske poklice Šentpeter. Vključila sem tudi šole, ki slovenščino ponujajo le kot učni predmet: Zvezno izobraževalno ustanovo za otroške vzgojiteljice v Celovcu (*BAKIP, Bundes-Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik*), Zvezno gimnazijo in Zvezno realno gimnazijo Alpe-Jadran v Velikovcu ter Zvezno trgovsko akademijo v Velikovcu.⁷

5 Raziskovalka je tehniko v slovenskem sociolingvističnem prostoru uporabila prvič. Njene raziskave in naša prva seminarska raziskava, *Stališča do »slovenščina«* prek tehnike prikritih dvojic (Ipavec idr. 2010), so preverjale stališča dijakov različnih srednjih šol do slovenskih jezikovnih zvrsti. Eksperimente, ki so mi bili v pomoč, obširno opisujeta tudi Garrett (2010) in Soukup (2009).

6 Motivacija za učenje slovenščine je pogosto povezana z iskanjem izgubljenih korenin, zgolj ekonomskimi prednostmi in v primeru priseljencev s področja nekdanje Jugoslavije s sorodnostjo slovenščine z njihovo materinščino.

7 Ravnateljem, profesorjem slovenščine in asistentkam za slovenščino na sodelujočih šolah, ki so mi omogočili izvedbo raziskave med dijaki, se iskreno zahvaljujem.

Raziskava je potekala konec šolskega leta 2013. Dijakov je bilo skupaj 156, za potrebe analize rezultatov pa smo jih na podlagi jezikovnih zmožnosti⁸ razvrstili v tri skupine:

1. Slovensko govoreči dijaki iz Avstrije (62 dijakov): Obravnavam jih kot dvojezične koroške Slovence, čeprav se glede narodne pripadnosti niso vsi opredelili tako.⁹ Vsaj z enim od staršev ali s starimi starši se (vsaj deloma) pogovarjajo v slovenščini. Nemščina je zanje drugi jezik ali jezik okolja, v primerih mešanih družin pa tudi prvi jezik. Ker pa jih nemščina v veliki meri obkroža v vsakdanjem življenju, postaja vse pogostejše pogovorno sredstvo tudi med prijatelji, ki sicer v družini govorijo slovensko. Ta pojav se širi celo pri komunikaciji z brati in sestrami (Vavti 2012). Ta skupina dijakov ima torej prednost pri razumevanju obeh jezikov, prav tako pa večinoma dobro pozna (in govori) avstrijska koroška narečja.
2. Dijaki iz Slovenije (44 dijakov): Doma govorijo slovensko ali so se kot priseljenci v Slovenijo¹⁰ šolali v slovenskih osnovnih šolah, nemščine pa so se v veliki meri začeli učiti šele ob začetku šolanja v Avstriji.¹¹ Avstrijska koroška narečja ti dijaki poznajo le iz stikov z okoljem, so pa pogosto govorci drugih slovenskih narečij. Tako nobena od slišanih varietet, ki jih obravnavamo v prispevku, ni njihova lastna.
3. Nemško govoreči dijaki iz Avstrije (50 dijakov): Ti se v družini pogovarjajo nemško ali so kot priseljenci v Avstrijo¹² obiskovali avstrijske vrtece in osnovne šole. Nemščina je tako njihov prvi jezik ali v primeru priseljencev jezik okolja, ki ga večinoma obvladajo na nivoju naravnega govorca, so pa tudi govorci

8 Razvrstila sem jih na podlagi jezikovnega znanja in ne narodne pripadnosti. To se je za mojo raziskavo izkazalo kot učinkovito, zavedam pa se, da so tovrstne posplošitve problematične. V primeru, da sem zagrešila kakšno napako, se iskreno opravičujem.

9 Želela sem, da se opredelijo s svojimi besedami: koroški Slovenec (31 dijakov), Avstrijec/koroški Slovenec (5 dijakov), Avstrijec (14 dijakov). Nekateri posebej poudarjajo zmožnost govorjenja slovenščine. Odgovori izražajo tudi negotovost: »Ne vem, sem koroška Slovenka in Avstrijka«, drugi izpostavljajo ponos: »Ponosna sem biti koroška Slovenka (Avstrijka).« Brez odgovora je bilo 7 vprašalnikov. Identitete mladih na Koroškem sicer obširno obravnava Štefka Vavti (2012).

10 Opredeljujejo se z različnimi narodnimi identitetami: Slovenec (27 dijakov); med drugimi odgovori (13 dijakov) so priseljenci iz nekdanjih jugoslovanskih republik; dijaki z dvojno narodno pripadnostjo; tisti, ki namesto narodne identitete poudarjajo jezik; slovensko govoreči dijaki iz Italije; nekdo poudarja lokalno pripadnost Gorenjski. Brez odgovora so bili štirje vprašalniki.

11 V skupino sem uvrstila tudi nekaj dvojezičnih dijakov iz Italije, tržaških Slovencev, vendar oznako skupine poenostavljam.

12 Navajajo narodne pripadnosti: Avstrijec (17 dijakov); Korošec (6 dijakov); Avstrijec/Korošec (2 dijaka). Med drugimi odgovori (8 dijakov) so priseljenci iz drugih držav (3 dijaki), mešano identiteto navajata 2 dijaka, eden pa »multikulturno/avstrijsko narodnost«. Nekdo je poudaril svoje znanje slovenščine. Brez odgovora je bilo 17 vprašalnikov. Delež praznih odgovorov je morda v skladu z opažanji, da mladih identiteta vprašanja pogosto ne zanimajo (Vavti 2012).

narečja. Nekateri so se slovenščine učili že v vrtcu, ljudski ali glavni šoli, svoje znanje ob vpisu v srednjo (višjo) šolo pa ocenjujejo kot začetniško ali nadaljevalno. Nekaj dijakov je po ljudski šoli prekinilo s poukom slovenščine, saj ga v glavni šoli niso obiskovali.¹³

Populaciji anketirancev sem priredila izbor govorcev, ki so v eksperimentu uporabili različne zvrsti slovenščine in nemščine: želela sem zajeti tako koroške govorce kot govorce, ki živijo v Sloveniji. Pri Slovencih v Avstriji se je namreč razvijal vzporedni jezikovni standard, ki ni nujno enak osrednjeslovenskemu knjižnojezikovnemu standardu (Štupica 2009: 22).¹⁴ Pri tem za laičnega poslušalca izstopata besedišče in značilni, tudi stereotipni, koroški jezičkov *r*.

Po zgledu klasične metode prikritih dvojic sem izbrala dvojezične govorce: dva koroška Slovenca, žensko in moškega,¹⁵ ter Slovenko iz Ljubljane, ki je odraščala in se šolala na Dunaju.¹⁶

Koroška govorca sta posnela po štiri posnetke: (koroško) knjižno pogovorno slovenščino (koroško standardno slovenščino),¹⁷ knjižno pogovorno nemščino (standardno avstrijsko nemščino),¹⁸ slovensko koroško narečje in nemško koroško narečje.

Govorka iz Slovenije je posnela knjižno pogovorno slovenščino (standardno slovenščino), ljubljanski pogovorni jezik in avstrijsko (dunajsko) pogovorno

13 Problem pomanjkanja kontinuitete pouka slovenščine izpostavlja tudi Tanja Feinig (2008: 88).

14 »Manjšinsko standardno varianto« v kodifikaciji variantnosti slovenskega jezika Stabej (2010: 190) pogrša: »V SSKJ bomo zaman iskali oznako [...] »pri Slovencih v Avstriji« [...] taka variantnost je bila nekaj časa nevarna s stališča narodnostne politike, nato pa moteča z ideološkega stališča.«

15 Prihajala sta iz Sel in iz Roža. Vpliv lokalnega narečja, spola in tudi dinamičnosti na ocenjevanje sem zaslutila, ko sem ju analizirala kot posameznika.

16 Ker so nekateri testni poslušalci ugotovili, da ista oseba govori večkrat, sem po dvema posnetkoma vsakega govorca za odtenek spremenila frekvenco glasu. Ker nekateri raziskovalci zagovarjajo tudi tehniko verbalnih dvojic (Soukup 2009, prim. tudi op. 4), sem predvidevala, da to ne bo preveč vplivalo na rezultate. Ljudje, ki so govorca poznali, so ju prepoznali v vseh štirih varietetah.

17 Zanimive so ugotovitve, da govorniki težav v komunikaciji, do katerih prihaja zaradi različnih dialektov, ne rešujejo več z rabo nemškega jezika, temveč s slovenščino. V mlajših družinah in bolj urbanem okolju starši z otroki ne govorijo več večinoma v narečju, temveč v slovenskem knjižnem pogovornem jeziku, kar gre pripisati tudi višji izobrazbi (Reiterer idr. 2004 po Ovsenik 2010: 50). Povečale so se tudi migracije znotraj območja slovenske skupnosti [tudi iz Slovenije, op. P.J.], ki prinašajo svoje krajevne govore (Schellander 2012: 29). Kljub temu pa med mladimi dvojezičnimi govorniki opazam, da se nemščina za poimenovanje njihovega sveta mnogokrat izkaže kot dostopnejša.

18 Avstrijci so namreč, kot piše Soukup (2009: 29), socializirani v dveh sistemih: *Hochsprache* (standardni jezik) in *Dialekt* (narečje). Poleg tega je kakršenkoli standard za izgovorjavo v Avstriji, ki temelji na rabi, soočen z regionalnimi standardi. Regionalna mestna središča namreč vplivajo na svoje lokalno obrobje kot zgled za standardno izgovorjavo. Kar se smatra kot standard npr. v Innsbrucku, verjetno ne bo tako pojmovano tudi na Dunaju. Standardni dunajski govor naj bi imel vsaj nekaj veljave kot nadregionalna norma (Moosmüller 1991 po Soukup 2009: 39).

nemščino.¹⁹ Zaradi težje primerljivosti s koroškima govorcema sem jo pri statistični analizi izločila in stališč do njenih zvrsti v prispevku ne obravnavam.

3.2 Eksperiment z uporabo tehnike prikritih dvojic in vprašalnik

Posnetke sem uvrstila v fiktivni kontekst kontaktne oddaje na radiu Agora, koroškem večjezičnem radiu, ki velik del programa oddaja tudi v slovenščini. Novinar naj bi naključne sogovornike spraševal, kako skuhajo nedeljsko kosilo (vedno z istimi jedmi).²⁰ Informatorje sem nato prosila, naj govorce ocenijo na lestvici semantičnega diferenciala. Kot zgled za seznam lastnosti so mi služile raziskave Maje Bitenc (2009, 2014a, 2014b), deloma pa sem jih določila ob poslušanju posnetkov. Razdelila sem jih na statusne (inteligenten, izobražen, uspešen, ambiciozen, ima vodstvene sposobnosti, bogat) in lastnosti socialne privlačnosti (pristen, sproščen, prijazen, dostopen, družaben, vreden zaupanja in všečen), posebej pa sem obravnavala oceno samozavesti.

Sledil je vprašalnik o jezikovnih stališčih, s katerim sem želela osvetliti rabo jezika na dvojezičnem Koroškem, dojemanje standardnega jezika in narečij, jezikovne navade in identitetne značilnosti mladih.²¹

4 ANALIZA IZBRANIH REZULTATOV EKSPERIMENTA PRIKRITIH DVOJIC IN DISKUSIJA

Pričujoči prispevek je v primerjavi z diplomsko nalogo nadgrajen z izračunom statistične pomembnosti razlik med povprečji ocen, ki so jih posamezne skupine

19 Zaradi obilice posnetkov in s tem zelo dolge raziskave sem presodila, da pri njej snemanje knjižne pogovorne nemščine izpustim, kar se je izkazalo za pomanjkljivost. Obenem je pri razumevanju oznak jezikovnih zvrsti treba upoštevati, da le-te niso povsem enoznačne in da posamezne zvrsti v strokovni literaturi niso natančno opisane in razmejene. V prispevku sledim teoriji zvrstnosti, ki je v slovenskem jezikoslovju v veljavi. Kjer uporabljam termin standardni jezik, ga razumem kot sopomenko za knjižni jezik (prim. op. 3). Izraz standardni jezik za varieteto, h kateri se informanti v komunikaciji s sogovornici iz osrednje (in drugih delov) Slovenije premikajo na kontinuumu od narečja, uporablja tudi Bitenc (2016: 12–13) v raziskavi o variantnosti govorne slovenščine pri geografsko mobilnih osebah. Izpostavlja, da gre za »splošnejši, nevtralniji pogovorni jezik oz. njegovo osrednjeslovensko varianto«. Podobno kot v Avstriji tudi v slovenskem prostoru »v različnih predelih [...] govornji knjižni oz. knjižni pogovorni jezik variira in [...] je ta, ki je opisan v normativnih priročnikih, prostorsko omejen na osrednjo Slovenijo. Upoštevati je treba tudi dejstvo, da pri jezikovnem prilagajanju ne gre toliko za prilagajanje dejanskemu govoru sogovorcev, ampak bolj za poskus prilagajanja jezika bolj ali manj stereotipiziranim značilnostim jezika skupine, ki ji nekdo želi pripadati ali ji biti podoben [...]. Pri tem lahko pride do pojava različnih vmesnih oblik [...].«

20 Kuhanje sem uporabila že pri seminarski raziskavi; tema mora namreč biti ideološko nevtralna, obenem pa primerna za vse jezikovne zvrsti (Garrett 2010: 57–59).

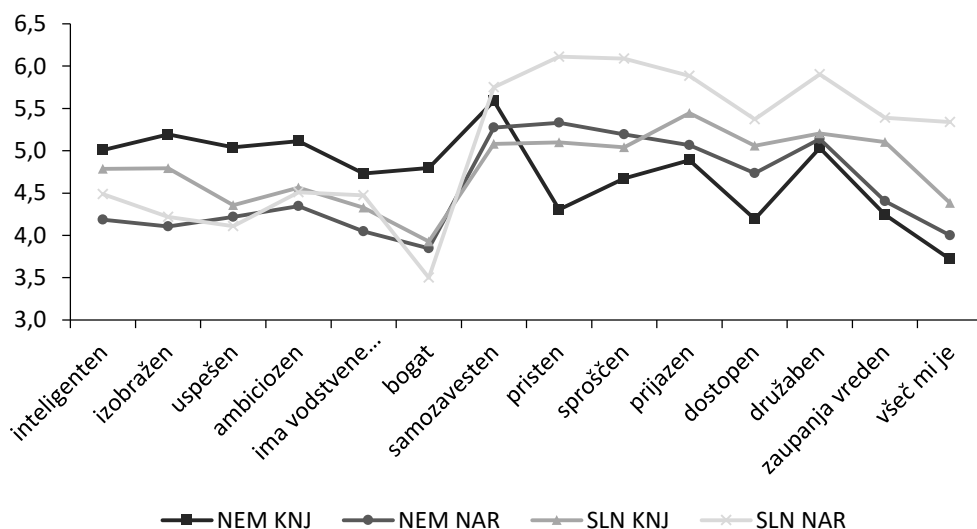
21 Del vprašanj sem prevzela od vprašalnika Damjane Kern (2006), za zgled pa mi je bil tudi spletni vprašalnik Mercedes Durham o jezikovnih stališčih mladih na Shetlandskih otokih (dostop 2013, potem je bil s spleta žal umaknjen).

informatorjev pripisale koroškima Slovincema. Izračuni obravnavajo rezultate obeh – to omogoča analizo jezikovnih stališč do posameznih jezikovnih varietet ne glede na to, kdo je govoril.²²

Pred predstavitvijo rezultatov bi rada izpostavila, da gre pri raziskavi za relativno majhen vzorec anketirancev (iz vsake skupine), zato izsledkov ne moremo posploševati.

Zaradi lažjega prikaza so zvrsti v grafikonih in tabelah označene s kraticami. V tabeli navajam absolutne razlike med povprečji ocen različnih jezikovnih varietet.

4.1 Slovensko govoreči dijaki iz Avstrije



Grafikon 1: Povprečja ocen slovensko govorečih dijakov iz Avstrije

22 Podatki so bili statistično obdelani v statističnem programu R. Uporabljen je linearni mešani model, kjer kot fiksna faktorja nastopata narodnost dijaka in jezikovna varieteta, naključna vpliva pa sta govorci in dijak. Med faktorjema je v analizi variance pri vseh lastnostih statistično značilna interakcija. V analizi primerjav (kontrastov) med obravnavanji so p-vrednosti zaradi večkratnega testiranja hipotez prilagojene z multivariantno t-porazdelitvijo. Na ta način se uravnava napaka prve vrste v okviru tveganja 5 %. Večje število zvezdic ob razlikah ocen med posameznimi varietetami označuje močnejšo, krogec pa mejno statistično pomembnost: oznaka *** za p-vrednosti nad 0,1 %; ** nad 1 %; * nad 5 % in ° nad 10 %.

	NEM KNJ - NEM NAR	NEM KNJ - SLN KNJ	NEM KNJ - SLN NAR	NEM NAR - SLN KNJ	NEM NAR - SLN NAR	SLN KNJ - SLN NAR
Inteligenten	0,8 ***	0,2	0,5 *	0,6 **	0,3	0,3
Izobražen	1,1 ***	0,4	1,0 ***	0,7 ***	0,1	0,6 *
Uspešen	0,8 ***	0,7 ***	0,9 ***	0,1	0,1	0,2
Ambiciozen	0,8 ***	0,5 *	0,6 *	0,2	0,2	0,1
Ima vodstvene sposobnosti	0,7 *	0,4	0,3	0,3	0,4	0,1
Bogat	0,9 ***	0,9 ***	1,3 ***	0,1	0,3	0,4
Samozavesten	0,3	0,5 °	0,2	0,2	0,5	0,7 **
Pristen	1,0 ***	0,8 ***	1,8 ***	0,2	0,8 ***	1,0 ***
Sproščen	0,5	0,4	1,4 ***	0,2	0,9 ***	1,0 ***
Prijazen	0,2	0,6 *	1,0 ***	0,4	0,8 ***	0,4
Dostopen	0,5 °	0,9 ***	1,2 ***	0,3	0,6 *	0,3
Družaben	0,1	0,2	0,9 ***	0,1	0,8 ***	0,7 **
Zaupanja vreden	0,2	0,9 ***	1,1 ***	0,7 **	1,0 ***	0,3
Všech mi je	0,3	0,7 *	1,6 ***	0,4	1,3 ***	1,0 ***

*** p-vrednost nad 0,1 %; ** nad 1 %; * nad 5 % in ° nad 10 % (prim. op. 22)

Tabela 2: Razlike med ocenami jezikovnih varietet (slovensko govoreči dijaki iz Avstrije)

Najvišje ocene pri statusnih lastnostih so ti dijaki prisodili nemškemu standardnemu jeziku, kar pričakovano potrjuje povezovanje govorcev standardnega jezika z višjim statusom (Bitenc 2009, 2014a, 2014b). Pričakovali bi, da bo slovenski standardni jezik odigral podobno vlogo. Nemškemu sicer sledi pri inteligentnosti (v povprečju je bil ocenjen za 0,2 ocene nižje kot nemščina), izobraženosti (0,4 nižje glede na nemščino) in vodstvenih sposobnostih (0,4); vendar se pri uspešnosti (0,7), ambicioznosti (0,5) in bogastvu (0,9) ocene med obema standardnima jezikoma statistično pomembno razlikujejo. Največja razlika se pokaže pri bogastvu; govorec standardne nemščine je bil statistično pomembno ocenjen kot najbogatejši (med 0,9 in 1,3 ocene razlike od ostalih treh varietet). Ocene obeh narečnih govorov so tu pričakovano nižje, nekoliko pa ponovno preseneti ocena slovenskega standardnega jezika. Danes so koroški Slovenci namreč gospodarsko integrirani, intelektualizirani in prostorsko razpršeni (Zupančič 2007: 141), standardno slovenščino pa je moč pogosto slišati tudi v uradnih govornih položajih. Kljub temu lahko zaslutimo nacionalni stereotip, ki je tudi zgodovinsko pogojen; Slovenec je revnejši, kmet s podeželja. Slovenska narodna skupnost je bila namreč na avstrijskem južnem Koroškem po prvi svetovni vojni večinsko prebivalstvo po vaseh, ne pa tudi po mestih (Zupančič 2007: 142).

Obe narečji sta pri statusnih lastnostih ocenjeni nižje od standardnega jezika, kar je v skladu s stereotipnim vrednotenjem narečnih govorcev (Soukup 2009: 41;

Bitenc 2014b). To je očitno v primerjavi z nemškim standardnim jezikom, standardna slovenščina pa je precej enakovredna obema narečjema. Nemško narečje statistično pomembno prehitava le pri izobraženosti (0,6) in inteligentnosti (0,7), slovensko pa le pri izobraženosti (0,6), torej je celo s strani koroških Slovencev vrednotena nižje. Nemškemu narečju raziskovalci v Avstriji (Soukup 2009) sicer priznavajo sprejemljivost tudi v bolj formalnih govornih položajih. Čeprav standardna, je slovenščina v dvojezičnem okolju vseeno posebnost, v primerjavi s standardnim jezikom iz Slovenije pa zaznamovana. Da »[g]re pri težnji, da govorci nestandardne varietete sprejmejo in se strinjajo z nenaklonjenimi stereotipi glede lastnega govora, za enega najbolj grenkih vidikov pri jezikovnih stališčih« (Edwards 2009: 89–93 po Bitenc 2014a: 311), potrjuje tudi Bitenc v raziskavi o stališčih gimnazijcev do slovenskih jezikovnih zvrsti.

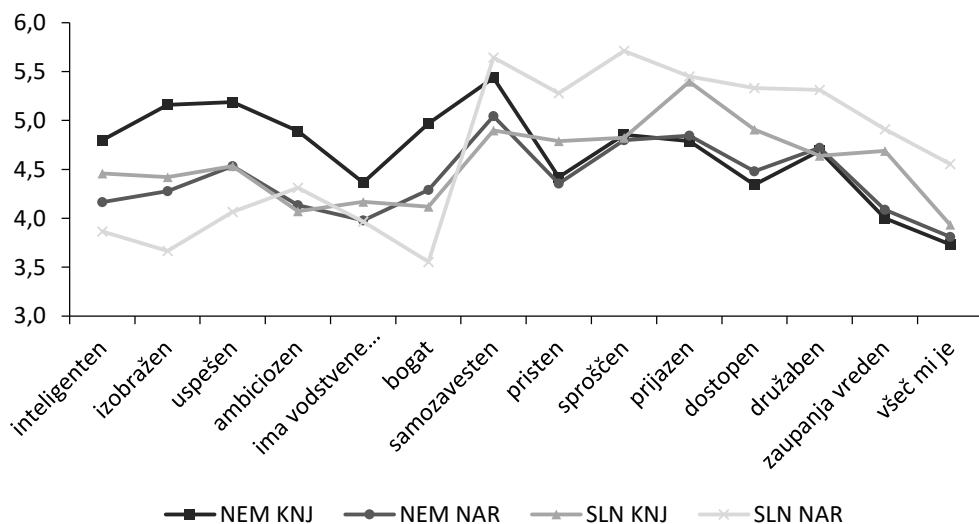
Ocene samozavesti po mojem mnenju ne moremo uvrstiti niti med statusne lastnosti niti med lastnosti socialne privlačnosti. Vse krivulje ocen zvrsti se tu opazno dvignejo, med njimi pa večinoma ni statistično pomembnih razlik (razen med ocenama slovenskega narečja in slovenskega (koroškega) standardnega jezika, kjer je 0,7 ocene razlike). Narečni govorec v slovenščini je koroške Slovence z izbiro te zvrsti morda nekoliko presenetil v pozitivnem smislu; samozavestno je uporabil njim domačo neknižno zvrst v javnem govornem položaju, zato so ga ocenili najvišje. Podobne ocene vseh jezikovnih varietet pa sicer dajejo slutiti, da nanje vpliva tudi splošni vtis o suverenosti in dinamičnosti, ki ga je govorec pustil ne glede na uporabljeno varieteto.

Statusno najvišje ocenjeni nemški standardni jezik je pri lastnostih socialne privlačnosti ocenjen najnižje, slovensko koroško narečje pa je tu doseglo najvišje ocene – med njima so statistično pomembne razlike: pristen (1,8); sproščen (1,4); prijazen (1,0); dostopen (1,2); družaben (0,9); vreden zaupanja (1,1); všečen (1,6 ocene). Tudi nemško koroško narečje je statistično pomembno nižje ocenjeno od slovenskega koroškega narečja (pri vseh lastnostih med 0,6 in 1,3 ocene razlike). Socialno je torej najbolj privlačna govorica njihove družine in domačega okolja, kar potrjuje hipotezo, da so narečni govorci predvsem pri lastnostih socialne všečnosti ocenjeni višje, sploh pa so dijaki znotraj te kategorije naklonjeni narečju, ki jim predstavlja predmet lokalne pripadnosti in osebne identitete (Bitenc 2014b).

Tudi slovenski (koroški) standardni jezik na neki način sledi zgornjemu opažanju; pri socialni privlačnosti je statistično pomembno prehitel nemški standardni jezik kar pri petih ocenah – pristnost (0,8); prijaznost (0,6); dostopnost (0,9); zaupanja vrednost (0,9) in splošna všečnost (0,7 ocene). Iz tega sklepamo, da predstavlja slovenščina tudi v standardni varieteti dvojezičnim koroškim Slovencem pomemben predmet identifikacije. Predvidevamo lahko, da jo v neformalnih pogovorih pogosto uporabljajo tudi s sošolci, ki prihajajo iz Slovenije in koroškega narečja ne obvladajo.

Slovenski standardni jezik in nemško narečje sta pri lastnostih socialne všečnosti večinoma ocenjena brez statistično pomembnih razlik (razen pri vrednosti zaupanja z 0,7 ocene razlike v prid slovenskemu standardnemu jeziku). Nemško narečje je v neformalnih govornih položajih sicer običajna izbira koroških Slovencev, saj ga uporabljajo tako v (mešanih) družinah kot v komunikaciji s sošolci iz lokalnega okolja, ki slovenščine ne razumejo. V odgovorih zasledimo tako pozitiven kot odklonilen odnos do njega; pri tem velja izpostaviti negativno asociacijo na »koroško politiko«.²³

4.2 Dijaki iz Slovenije



Grafikon 2: Povprečja ocen dijakov iz Slovenije

	NEM KNJ - NEM NAR	NEM KNJ - SLN KNJ	NEM KNJ - SLN NAR	NEM NAR - SLN KNJ	NEM NAR - SLN NAR	SLN KNJ - SLN NAR
Inteligenten	0,6 *	0,3	0,9 ***	0,3	0,3	0,6 *
Izobražen	0,9 ***	0,7 **	1,5 ***	0,1	0,6 *	0,8 **
Uspešen	0,7 **	0,7 **	1,1 ***	0,0	0,5	0,5
Ambiciozen	0,8 **	0,8 **	0,6 °	0,1	0,2	0,2
Ima vodstvene sposobnosti	0,4	0,2	0,4	0,2	0,0	0,2
Bogat	0,7 **	0,9 ***	1,4 ***	0,2	0,7 ***	0,6 *

23 »Slovensko narečje mi je všeč. Nemško narečje pa me spominja na koroško politiko in mi zato ni tko všeč.«

Samozavesten	0,4	0,5	0,2	0,1	0,6 °	0,7 **
Pristen	0,1	0,4	0,9 **	0,4	0,9 ***	0,5
Sproščen	0,1	0,0	0,9 **	0,0	0,9 ***	0,9 **
Prijazen	0,1	0,6 °	0,7 *	0,6	0,6 °	0,1
Dostopen	0,1	0,6	1,0 ***	0,4	0,9 **	0,4
Družaben	0,0	0,1	0,6 °	0,1	0,6 °	0,7 *
Zaupanja vreden	0,1	0,7 *	0,9 ***	0,6 °	0,8 **	0,2
Všeč mi je	0,1	0,2	0,8 *	0,1	0,7 *	0,6

*** p-vrednost nad 0,1 %, ** nad 1 %, * nad 5 % in ° nad 10 % (prim. op. 22)

Tabela 3: Razlike med ocenami jezikovnih varietet (dijaki iz Slovenije)

Med statusnimi lastnostmi so dijaki iz Slovenije najvišje ocenili standardno nemščino (do ostalih treh zvrsti se kažejo statistično pomembne razlike pri vseh lastnostih, razen pri oceni vodstvenih sposobnosti; v razmerju do slovenskega standardnega jezika pa tudi pri oceni inteligentnosti z 0,3 ocene razlike). Tudi dijaki iz Slovenije slovenski (koroški) standardni jezik povezujejo z nižjim statusom od nemškega. To nas privede do domneve, da so njihova stališča povezana z močno prisotnim stereotipom o uspešnosti severnih sosedov, ki ga lahko zaslutimo v Sloveniji.

Dijaki med statusnimi lastnostmi najnižje ocenjujejo slovensko narečje, kar je v skladu s stereotipnim povezovanjem narečne govornice z nižjim statusom. V primerjavi s slovenskim (koroškim) standardnim jezikom je statistično nižje ocenjeno pri inteligentnosti (0,6 ocene), izobraženosti (0,8 ocene) in bogastvu (0,6 ocene).

Nemško narečje je bilo od slovenskega statistično pomembno višje ocenjeno pri izobraženosti (0,6) in bogastvu (0,7 ocene). Slovensko narečje torej nekoliko preseneti z ocenami uspešnosti, ambicioznosti in vodstvenih sposobnosti, saj tu niti do slovenskega standardnega jezika niti do nemškega narečja ni statistično pomembnih razlik.

Dijaki iz Slovenije so slovenski (koroški) standardni jezik in nemško narečje pri statusnih lastnostih vrednotili precej enakovredno (brez statistično pomembnih razlik pri vseh lastnostih). To je v nasprotju z običajnim povezovanjem standardnega jezika z višjim statusom, razlog pa morda lahko najdemo tudi v posmehljivem odnosu do posebnosti zamejskega standarda v primerjavi s standardom iz Slovenije.

Pri oceni samozavesti se vse krivulje dvignejo, k čemur bi lahko pripomogel tudi splošni vtis o govorcih ne glede na zvrst. Najvišje je ocenjeno slovensko narečje (s statistično pomembno razliko 0,7 ocene do slovenskega standardnega jezika in mejno 0,6 do nemškega narečja). Sledi mu nemški knjižni jezik. Visoko oceno slovenskega narečja bi lahko povezali s tem, da dijaki iz Slovenije cenijo »pogum« govorca,

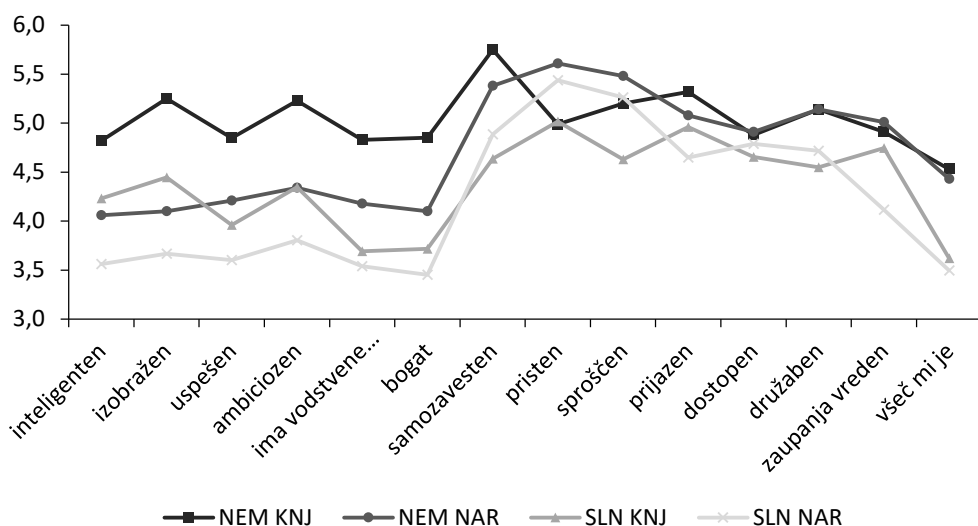
ki na radiu spregovori v tako izrazitem narečju. Ta izbira zanje namreč ni običajna,²⁴ so se pa nanjo odzvali pozitivno, kar potrjuje tudi ocena splošne všečnosti.

Slovensko narečje je pri vseh lastnostih socialne všečnosti ocenjeno visoko; glede na obe nemški zvrsti se kažejo statistično pomembne (ali mejno pomembne) razlike pri vseh lastnostih. Slovensko narečje je zanje nekaj posebnega in glede na komentarje deluje privlačno, zato ga sprejemajo z naklonjenostjo. Obe nemški zvrsti sta glede socialne privlačnosti ocenjeni skorajda identično (pri vseh lastnostih z največ 0,1 ocene razlike).

Slovenskemu narečju slovenski standardni jezik očitno sledi pri prijaznosti (v povprečju ocenjen za 0,1 ocene nižje kot narečje) in pri vrednosti zaupanja (0,2 nižje glede na narečje), drugje pa je dosegel nekoliko nižje ocene, ki se sicer statistično pomembno razlikujejo le pri sproščenosti (0,9) in družabnosti (0,7). To sta tudi oceni, kjer je slovenski standardni jezik ocenjen skoraj identično kot nemški zvrsti (z 0,0 oz. 0,1 ocene razlike).

Ocena splošne všečnosti uvršča slovenski koroški standardni jezik za 0,6 ocene nižje od slovenskega narečja, torej bližje nemškima zvrstema.

4.3 Nemško govoreči dijaki iz Avstrije



Grafikon 3: Povprečja ocen nemško govorečih dijakov iz Avstrije

24 To omenjajo v komentarjih.

	NEM KNJ - NEM NAR	NEM KNJ - SLN KNJ	NEM KNJ - SLN NAR	NEM NAR - SLN KNJ	NEM NAR - SLN NAR	SLN KNJ - SLN NAR
Intelligenten	0,8 ***	0,6 *	1,3 ***	0,2	0,5 °	0,7 **
Izobražen	1,2 ***	0,8 ***	1,6 ***	0,3	0,4	0,8 ***
Uspešen	0,6 **	0,9 ***	1,2 ***	0,2	0,6 *	0,4
Ambiciozen	0,9 ***	0,9 ***	1,4 ***	0,0	0,5	0,5
Ima vodstvene sposobnosti	0,7	1,1 ***	1,3 ***	0,5	0,6	0,2
Bogat	0,7 ***	1,1 ***	1,4 ***	0,4	0,6 **	0,3
Samozavesten	0,4	1,1 ***	0,9 ***	0,7 **	0,5	0,3
Pristen	0,6 °	0,0	0,4	0,6	0,2	0,4
Sproščen	0,3	0,6	0,1	0,8 **	0,2	0,6 °
Prijazen	0,2	0,4	0,7 *	0,1	0,4	0,3
Dostopen	0,0	0,2	0,1	0,3	0,1	0,1
Družaben	0,0	0,6 °	0,4	0,6 °	0,4	0,2
Zaupanja vreden	0,1	0,2	0,8 **	0,3	0,9 ***	0,6 *
Všech mi je	0,1	0,9 **	1,0 ***	0,8 *	0,9 **	0,1

*** p-vrednost nad 0,1 %; ** nad 1 %; * nad 5 % in ° nad 10 % (prim. op. 22)

Tabela 4: Razlike med ocenami jezikovnih varietet (nemško govoreči dijaki iz Avstrije)

Na lestvici statusnih lastnosti so nemško govoreči dijaki iz Avstrije najvišje ocenili standardno nemščino, ki se pri vseh ocenah statistično pomembno razlikuje od ostalih treh zvrsti (to ne velja le za 0,7 ocene slabše ocenjeno nemško narečje pri oceni vodstvenih sposobnosti).

Slovenskemu standardnemu jeziku so ti dijaki še bolj enotno od koroških Slovencev in dijakov iz Slovenije dodelili nižji status od nemškega standardnega jezika, kar ponovno kaže na nacionalni stereotip – inteligen ten (0,6); izobražen (0,8); uspešen (0,9); ambiciozen (0,9); ima vodstvene sposobnosti (1,1); bogat (1,1 ocene razlike).

Če so koroški Slovenci slovenski standardni jezik pri inteligentnosti, izobraženosti in vodstvenih sposobnostih ocenili pomembno višje od nemškega narečja, pa pri nemško govorečih ni tako; med njihovimi ocenami slovenskega standardnega jezika in nemškega narečja namreč ni statistično pomembnih razlik pri nobeni izmed statusnih lastnosti. Visoke ocene nemškega narečja bi lahko povezali z njegovo sprejemljivostjo v formalnih govornih položajih, kar mu pripisujejo tudi drugi raziskovalci (Soukup 2009),²⁵ obenem pa ponovno zaslutimo nacionalni stereotip, ki slovensko govoreče statusno ocenjuje nižje.

25 Tudi avstrijski dijaki v odgovorih na anketna vprašanja omenjajo, da se standardna nemščina »na Koroškem redko sliši«.

K podobnemu sklepanju nas napelje ocena bogastva: ta kaže, da so govorniki tako v standardni nemščini (med ocenami te zvrsti in ocenami vseh ostalih zvrsti se kažejo statistično pomembne razlike) kot v nemškem narečju (od slovenskega narečja se statistično pomembno razlikuje za 0,6 ocene; razlika med nemškim narečjem in slovenskim standardnim jezikom pa ni statistično pomembna) ocenjeni višje od slovenskih govorcev.

Pogled na grafikone kaže, da so nemško govoreči dijaki slovensko narečje pri statusnih lastnostih ocenili najnižje. Statistično pomembne razlike v primerjavi z nemškim narečjem se kažejo pri inteligentnosti (mejno; 0,5), uspešnosti (0,6) in bogastvu (0,6). Statistično pomembna je tudi razlika med ocenama inteligentnosti (0,7) in izobraženosti (0,8) govornika slovenskega standardnega jezika in govornika slovenskega narečja. Predvidevamo lahko, da je ta zvrst nemško govorečim dijakom najmanj poznana oz. razumljiva, saj se z njo srečajo redkeje.

Pri oceni samozavesti se vse krivulje dvignejo, obe nemški zvrsti pa statistično pomembno prednjačita.

Ocene socialne vsečnosti pri nemško govorečih dijakih ne kažejo tako očitne naklonjenosti narečju, ki jim je blizu, kot se je to pokazalo pri slovensko govorečih skupinah dijakov. Nemško narečje dosega najvišje ocene glede na ostale zvrsti pri pristnosti in sproščenosti, sicer pa mu nemški standardni jezik sledi; mejno statistično pomembno se razlikujeta le pri pristnosti (za 0,6 ocene). Vse ostale ocene so si zelo podobne v prid eni ali drugi zvrsti (sproščenost 0,3; prijaznost 0,2 ocene razlike; pri dostopnosti in družabnosti sta ocenjeni enaki; vrednost zaupanja 0,1 in splošna vsečnost 0,1 ocene razlike).

Narečna govornica se je nemško govorečim dijakom zdelo bolj pristna od standardnih govorov, saj obe narečji pri tej oceni prehitevata enako ocenjeni standardni zvrsti v slovenščini in nemščini (nemško narečje standardni jezik prehiteva za 0,6; slovensko narečje pa za 0,4 ocene).

Narečni govorici so dijaki glede na standardni jezik deloma pripisali višje ocene tudi pri sproščenosti – nemško narečje je od nemškega standardnega jezika sicer ocenjeno le za 0,3 ocene višje, se pa statistično pomembno razlikuje od najnižje ocenjenega slovenskega standardnega jezika za 0,8 ocene. Slovensko narečje je od slovenskega standardnega jezika ocenjeno za 0,6 ocene višje, kar je mejno statistično pomembno. Nemški standardni jezik je sicer dosegel zelo podobno oceno kot slovensko narečje (le za 0,1 ocene razlike), kar je presenetljivo, saj je narečni govor običajno povezan z večjo sproščenostjo.

Posebej presenetljivo ocene prijaznosti; nemško govoreči dijaki so slovensko narečje ocenili kot najmanj prijazno, najvišje pa se je uvrstila standardna nemščina (med

njima je statistično pomembna razlika 0,6 ocene), kar je v nasprotju s stereotipnim povezovanjem narečja s prijaznostjo govorca.

Pri ocenah dostopnosti ni statistično pomembnih razlik, nekoliko večje se pokažejo pri oceni družabnosti. Kot mejno statistično pomembna se kaže razlika med najvišje (enako) ocenjenima nemškima zvrstema in najnižje ocenjenim slovenskim standardnim jezikom (0,6 ocene), medtem ko razlika med nemškima zvrstema in slovenskim narečjem ni statistično pomembna (0,4 ocene).

Pri vrednosti zaupanja sta najvišje ocenjeni obe nemški zvrsti (z 0,1 ocene razlike), sledi jima slovenski standardni jezik, med njimi ni statistično pomembnih razlik. Drugače je s slovenskim narečjem, ki je glede na nemški zvrsti statistično pomembno nižje ocenjeno (0,8 oz. 0,9 ocene). Tudi med slovenskim (koroškim) standardnim jezikom in slovenskim narečjem obstaja statistično pomembna razlika (0,6 ocene).

Zadnja ocena, ocena splošne všečnosti, nesporno kaže na večjo naklonjenost nemško govorečih dijakov do nemških jezikovnih zvrsti: tako med nemškim standardnim jezikom in nemškim narečjem kot med slovenskim standardnim jezikom in slovenskim narečjem je le 0,1 ocene razlike v prid standardnemu jeziku, nemški varieteti pa sta (okrog 1 ocene) statistično pomembno višje ocenjeni od slovenskih.

5 ODNOS DO NAREČJA IN STANDARDNEGA JEZIKA V ODGOVORIH NA ANKETNA VPRAŠANJA

Kvantitativne rezultate eksperimenta s tehniko prikritih dvojic ilustrirajo še odgovori dijakov na anketna vprašanja odprtega tipa.

Narečje je označeno izrazito pozitivno: »simpatično«, »sproščeno«, »prijazno«, »pristno«, »ful super« ipd. Ko slišijo narečje, se dijaki počutijo »prijetno«, »dobro«, »doma«, spominja jih na družino. Izpostavljajo tudi samozavest govorcev, ki se narečja ne sramujejo. Narečja imajo »radi«, jih »privlačijo« in so za njih pogosto »zanimiva«, ker so »nekaj posebnega«. Na drugi strani imajo nekateri do njih odklonilen odnos, pri čemer ima nerazumevanje ključno vlogo, negativna stališča pa so povezana predvsem z neinteligentnostjo, nezmožnostjo govorjenja v knjižnem jeziku, neobčutljivostjo do negovorcev narečja ter prepričanjem, da ta zvrst »ni lepa«. Pojavijo se asociacije na kmečko življenje, neizobraženost in posmeh.

Dijaki standardni jezik povezujejo z »izobraženostjo«, »inteligentnostjo«, »lepoto« ter »splošno razumljivostjo«, »prefinjenostjo«, »uspehom«, »bogastvom«, »resnostjo«, »samozavestjo«, »uradnostjo«. Označujejo ga kot »gojeno, negovano, skrbno

govorjenje«, govorec pa izpade »pripravljen« na govorni nastop. Na drugi strani se negativne sodbe stopnjujejo v vtis »izumetničenosti«, »ošabnosti«, »prisiljenosti«, »narejenosti«, »nedomačnosti«, »tujosti«, »vzvišenosti«, »domišljavosti«, »samovšečnosti« in celo »sterilnosti«. Standardni jezik je povezan tudi z »resnostjo«, »monotonostjo«, »strogostjo«, »zategnjenostjo«, »dolgočasnostjo« in »hladnostjo«, dijake spomni na uradnike, šolo, učitelje in »težko slovnico«. V neformalnih položajih se jim standardni jezik zdi »smešen«, »nenavaden« in »prisiljen«, še posebej, če se človek »trudi govoriti knjižno«, kar lahko povežemo z željo po prestižu (Lahov 1978: 126 po Skubic 2003: 216).

6 SKLEP IN KRITIČNO OVREDNOTENJE RAZISKAVE

Rezultati eksperimenta z uporabo tehnike prikritih dvojic kažejo na večjo kompleksnost stališč kot le odgovori na anketna vprašanja o stališčih; zaslutimo namreč tako stereotipno vrednotenje standardnega jezika kot narečja, pa tudi nacionalne stereotype.

Pričakovanje, da bodo dijaki standardni jezik povezovali z višjim statusom, se izrazito potrdi pri ocenah nemškega standardnega jezika, ki ga tako vrednotijo vse tri skupine dijakov: slovensko govoreči dijaki iz Avstrije, dijaki iz Slovenije in nemško govoreči dijaki iz Avstrije. Na drugi strani pa preseneča, da slovenski standardni jezik sledi temu trendu le pri nekaterih lastnostih, sicer pa ga dijaki glede statusa ocenjujejo precej podobno kot nemško narečje. To lahko kaže na sprejemljivost slednjega tudi v javnih govornih položajih, pa tudi na stereotipni, neenak položaj med obema jezikoma, ki govori v prid nemščini.

Ocene narečja v obeh jezikih so povezane z nižjim vrednotenjem glede statusnih lastnosti. Slovensko narečje glede statusa sicer najnižje ocenjujejo nemško govoreči dijaki iz Avstrije.

Glede socialne privlačnosti slovensko narečje izrazito najvišje od vseh skupin uvrščajo slovensko govoreči dijaki iz Avstrije, ki so najnižje ocenili nemški standardni jezik. To ponovno potrdi hipotezo, da so narečni govorniki predvsem pri lastnostih socialne privlačnosti ocenjeni višje, sploh pa so dijaki znotraj te kategorije naklonjeni domačemu narečju. To se ujema z raziskavami Maje Bitenc (2014b) o jezikovnih stališčih.

Tudi dijaki iz Slovenije kot visoko socialno privlačno ocenjujejo slovensko narečje, kar pripisujemo slovenski narodni pripadnosti, pozitivnim stikom iz okolja in vplivu vzgoje na slovenskih ustanovah v Avstriji. Obe skupini dijakov glede socialne privlačnosti sicer kažeta tudi naklonjenost slovenskemu standardnemu jeziku, vendar ocene niso tako enotne.

Povprečja ocen nemško govorečih dijakov iz Avstrije kažejo bolj kompleksno sliko jezikovnih stališč, ki ne sledi vedno pričakovanjem. Gibanje ocen socialne privlačnosti sicer nakazuje, da sta nemški zvrsti ocenjeni nekoliko višje od slovenskih, vendar pa to ni vedno statistično pomembno. Izrazito je le višje vrednotenje obeh nemških zvrsti glede splošne všečnosti.

Kvantitativno analizo rezultatov eksperimenta z uporabo tehnike prikritih dvojic, ki prinaša deloma neenotne rezultate, dragoceno dopolnjujejo odgovori dijakov na anketna vprašanja odprtega tipa. Ti potrjujejo zavestno povezovanje standardnega jezika z višjim ekonomskim in izobrazbenim statusom, obenem pa negativne konotacije pri lastnostih socialne privlačnosti. Na drugi strani narečne govorce dijaki dojemajo kot statusno manj uspešne, vendar bolj socialno privlačne.

Dijaki v odgovorih izražajo pozitiven odnos do dvojezičnosti. Pri tem izstopajo slovensko govoreči dijaki iz Avstrije, ki jim slovenščina predstavlja pomemben temelj identifikacije. Izražajo ponos, da pripadajo slovenski skupnosti – ugotovitve se ujemajo z raziskavo Štefke Vavti (2012), ki to še posebej ugotavlja za mlade, ki so še v procesu šolanja na eni izmed manjšinskih šol.

Pri raziskovanju so se sicer izkazale nekatere pomanjkljivosti, o katerih pišejo že drugi raziskovalci (Fasold 1984: 153–155; Garrett 2010: 57–59). Zaradi velikega števila posnetkov motivacija poslušalcev med eksperimentom pade; to morda vpliva na ocene zadnjih slišanih varietet. Ena izmed kritik metode izpostavlja, da je ocenjevanje na podlagi slišane za poslušalce nekoliko nenaravno. Poleg tega mladi priznavajo, da radio Agora poslušajo zelo redko, torej so postavljeni v hipotetično situacijo, njihova stališča pa bi se v dejanski situaciji morda spremenila. Bolj primerno bi bilo govorce umestiti v kontekst, ki je bližje mladim. Na stališča je vplivalo tudi dejstvo, da smo posnetke umestili v javni govorni položaj; približno polovica dijakov je izrazila, da neknjižne zvrsti niso primerne za pogovorno oddajo na radiu.²⁶

Za govorce je bilo snemanje treh oz. štirih jezikovnih varietet besedila o isti temi zahtevno, saj so morali zveneti čim bolj naravno. Ob tem seveda niso mogli v veliki meri spreminjati svoje osebnosti, razpoloženja in glasu. Temu bi se lahko izognili z uporabo metode verbalnih dvojic ali celo metode odprtih dvojic.

Pomembno je tudi vprašanje, na kaj točno se pri ocenjevanju osredotočijo poslušalci, ko se soočijo z manj znano ali celo nerazumljivo jezikovno varieteto. Videti je namreč, da takrat preprosto prepíšejo ocene podobno zvenceh varietet (Preston

26 To je lahko posledica šolske obravnave jezikovne zvrstnosti, deloma pa tudi ideologije standardnega jezika. Ker je šlo za lokalni radio, pa je na drugi strani precej dijakov naklonjenih tudi neknjižnim zvrstem v programu.

1989 in Williams idr. 1999 po Soukup 2009: 56) ali pa govorca sodijo po glasu (Garrett 2010: 25).

Vse to so upravičene kritike, zato raziskovalci priporočajo preučevanje stališč z več kot eno metodo (Garrett 2010: 59; Bitenc 2014b: 328), kljub temu pa tehniki prikritih dvojic še vedno pripisujejo pomemben prispevek pri odstiranju jezikovnih stališč.

Spoznanja o jezikovnih razmerjih med kulturami so nujno potrebna za preseganje stereotipov in razvoj odprtosti do drugih brez občutkov ogroženosti lastne kulture (Grosman 2010: 94–95). Ker so tista stališča, ki jih usvojimo že zgodaj v življenju, po navadi bolj dolgotrajna (Sears 1983 po Garrett 2010: 29), si želimo, da bi vzgoji mladih v tem duhu posvetile pozornost tako družine, šole kot deželna in državna politika na avstrijskem Koroškem.

LITERATURA

- Allport, Gordon W., 1935: Attitudes. V: Carl Murchison (ur.): *A Handbook of Social Psychology II*. Worcester, Mass.: Clark University Press. 798–844.
- Bitenc, Maja, 2009: Jezik za katedrom: pogledi dijakov na narečje oziroma knjižni pogovorni jezik. V: Marko Stabej (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 28). 75–81.
- –, 2014a: Stališča gimnazijcev do slovenskih jezikovnih zvrsti: Raziskava s tehniko prikritih dvojic. *Annales. Series historia et sociologia* 24/2. 307–318.
- –, 2014b: Tehnika prikritih dvojic: Primerjava in kritično ovrednotenje dveh poskusov. *Annales. Series historia et sociologia* 24/2. 319–330.
- –, 2016: *Z jezikom na poti med Idrijskim in Ljubljano*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Crowley, Tony, 1989: *The Politics of Discourse: The Standard Language Question in British Cultural Debates*. London: Macmillan.
- Day, Richard R., 1982: Children's attitudes towards language. V: Ellen Bouchard Ryan in Howard Giles (ur.): *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold. 116–131.
- Edwards, John, 2009: *Language and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Fasold, Ralph, 1984: *The sociolinguistic of Society*. Oxford: Basil Blackwell Inc. 147–179.
- Feinig, Tatjana, 2008: *Slovenščina v šoli: zgodovina pouka slovenščine na Koroškem/ Slowenisch in der Schule: die Geschichte des Slowenischunterrichts in Kärnten*. Celovec/Klagenfurt: Drava, Strokovno pedagoško združenje.
- Garrett, Peter, 2010: *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, Howard in Richard Y. Bourhis, 1976: Methodological Issues in Dialect Perception: Some Social Psychological Perspectives. *Anthropological Linguistics* 18/7. 294–304.
- Grosman, Meta, 2010: Medkulturna razsežnost jezikovnih rab za večjezičnost. V: Milena Ivšek (ur.): *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 78–105.

- Ipavec, Irena, Nina Nagode in Petra Rajk, 2010: *Stališča do »slovenščin« prek tehnike prikritih dvojic: seminarska naloga pri Izbirnem diplomskem seminarju iz jezika*. Mentor Marko Stabej, somentorica Maja Bitenc. [Neobjavljeno gradivo, dostopno pri avtorici.]
- Isačenko, Aleksander V., 1938: O večjezičnosti. *Slovenski jezik* 1. 113–118.
- Jerovšek, Petra, 2014: *Jezikovna stališča mladih do slovenščine in nemščine na avstrijskem Koroškem: Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kern, Damjana, 2009: Slovenski jezik v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v manjšinskem prostoru. V: Marko Stabej (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. (Obdobja 28). 171–196.
- Lambert, Wallace E., 1967: A Social Psychology of Bilingualism. *Journal of social issues* XXIII/2. 91–109.
- Novak Lukanovič, Sonja, 2003: *Jezikovno prilagajanje na narodnostno mešanih območjih Slovenije: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Oppenheim, Bram, 1982: An exercise in attitude measurement. V: Glynis M. Breakwell, Hugh Foot in Robin Gilmour (ur.): *Social Psychology: A Practical Manual*. Basingstoke: Macmillan. 38–56.
- Osgood, Charles Egerton, George J. Suci in Percy H. Tannenbaum, 1957: *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Ovsenik, Darja, 2010: *Geografska in sociolingvistična analiza identitete koroških Slovencev. Primer Dvojezične trgovske akademije v Celovcu: Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Perloff, Richard M., 2008: *The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the 21st Century*. New York: Erlbaum.
- Preston, Dennis R., 1989: *Perceptual Dialectology: Nonlinguists' Views of Areal Linguistics*. Dordrecht: Foris.
- Reiterer, Albert F., Franz Sturm, Hellwig Valentin, Karl Anderwald in Maria Novak Trampusch, 2004: Koroška. V: Sonja Novak Lukanovič (ur.): *Manjšine in čezmejno sodelovanje v prostoru Alpe-Jadran: Verzija v slovenskem jeziku*. Trento: Delovna skupnost Alpe-Jadran. 229–261.
- Sarnoff, Irving, 1970: Social Attitudes and the Resolution of Motivational Conflict. V: Marie Jahoda in Neil Warren (ur.): *Attitudes*. Harmondsworth: Penguin. 279–284.
- Schellander, Anton, 2012: Ohranjanje in spreminjanje slovenskih narečnih govorov na avstrijskem Koroškem. *Povzetki / 2. slovenski dialektološki posvet (SDP 2)*, 29.–30. 11. 2012, *Prešernova dvorana SAZU, Novi trg 4, Ljubljana*. Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, ZRC SAZU. 29.
- Sears, David, 1983: The Persistence of Early Political Predispositions: The Roles of Attitude Object and Life Stage. *Review of personality and social psychology* 4. 79–116.
- Skubic, Andrej E., 2003: Mesto standardnega jezika v jezikovnem repertoarju posameznika. V: Ada Vidovič Muha (ur.): *Slovenski knjižni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete (Obdobja 20). 209–226.
- Soukup, Barbara, 2009: *Dialect use as interaction strategy: A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria*. Vienna: Braumuller.
- –, 2013: 'Matched guise technique' vs. 'Open guise technique' in the elicitation of language attitudes: *Insights from a comparative study*. http://homepage.univie.ac.at/barbara.soukup/ExAPP2%20paper_Soukup_postconf.pdf (dostop 26. 9. 2020)

- Stabej, Marko, 2010: *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Štupica, Eva, 2009: *Razlike med slovenščino manjšine na avstrijskem Koroškem in slovenščino v Sloveniji: Analiza tednika Novice: Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Toporišič, Jože, 2004: *Slovenska slovnica*. 4. prenovljena in razširjena izdaja. Maribor: Obzorja.
- Ule, Mirjana, 2009: *Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Vavti, Štefka, 2012: »*Včasih ti zmanjka besed ...*«. *Etnične identifikacije pri mladih Slovenkah in Slovencih na dvojezičnem avstrijskem Koroškem*. Celovec – Dunaj: Drava.
- Williams, Angie, Peter Garrett in Nikolas Coupland, 1999: Dialect recognition. V: Dennis R. Preston (ur.): *Handbook of Perceptual Dialectology I*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. 345–358.
- Zupančič, Jernej, 2007: Sodobni socialni in etnični procesi med koroškimi Slovenci. *Razprave in gradivo* 53/54. 140–164.

Damjana Kern Andoljšek

Ohranjanje identitete s poučevanjem slovenščine med Slovenci v Avstriji

Povzetek

Prispevek v kontekstu avstrijskega slovenstva osvetljuje vlogo, ki naj bi jo pri ohranjanju slovenskega jezika in identitete imelo učenje slovenščine v manjšinskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah ter oddelkih dopolnilnega pouka slovenščine. Raziskava se je skozi ločene obravnave podrobneje posvetila štirim območjem, kjer v Avstriji živijo slovenske skupnosti in je organiziran pouk slovenščine: Koroški, Štajerski, Predarlški in Dunaju. Na avstrijskem Koroškem učenje slovenščine poteka v sklopu razvejanega in dobro organiziranega manjšinskega šolskega sistema, na avstrijskem Štajerskem je pouk slovenščine organiziran kot prostovoljni oz. izbirni predmet, na Predarlškem in Dunaju pa učenje slovenščine že več desetletij poteka v obliki dopolnilnega pouka.

Ključne besede: učenje slovenščine, ohranjanje identitete, Slovenci v Avstriji, manjšinska šola, dopolnilni pouk slovenščine

Abstract

The paper presents the role that learning Slovenian in the educational institutions of the Slovenian minority in Austria has in preserving the students' Slovenian identity. The research deals with four separate areas inhabited by Slovenian communities in Austria where the Slovenian language is taught: Carinthia, Styria, Vorarlberg and Vienna. In Carinthia, Slovenian is taught within a well-organised network of the minority's school system; in Styria, Slovenian is an option, while in Vorarlberg and Vienna, Slovenian has been taught for several decades in supplementary school lessons.

Key words: learning Slovenian, preserving identity, Slovenians in Austria, minority school, supplementary lessons of Slovenian language and culture

1 UVOD

Skozi zgodovino se je v Avstriji oblikovalo več stičnih slovensko-nemških jezikovnih območij: poleg obeh avtohtonih slovenskih narodnih skupnosti na Koroškem in Štajerskem namreč v Avstriji stalno ali začasno prebivajo Slovenci, ki so se v različnih zgodovinskih obdobjih iz različnih socialnih nagibov naseljevali zlasti na Dunaju, v Gradcu in drugih večjih avstrijskih mestih, prisotne pa so tudi skupine slovenskih sezonskih delavcev ter tedenskih in dnevnih migrantov. Njihova skupna značilnost je, da so po večini zelo dobro integrirani v večinsko avstrijsko družbo ter predstavljajo njen lojalni in ustvarjalni del, ob tem pa na različne načine živijo tudi svoje slovenstvo. Čeprav jih povezuje skupni etnični izvor, pa med njimi prihaja do precejšnjih razlik v narodnostnem samoopredeljevanju, znanju, rabi, interesu za učenje slovenskega jezika, sodelovanju v slovenskih organizacijah, ohranjanju slovenskih običajev in drugih pojavnih oblik slovenstva. V geografsko, zgodovinsko, družbenopolitično in sociolingvistično specifičnih okoliščinah, v kakršnih živijo, predstavljajo možnosti za učenje slovenskega jezika v okviru (manjšinske) šole med pripadniki avtohtone manjšine na Koroškem in Štajerskem oz. dopolnilnega pouka med izseljenci na Predarlskem in Dunaju pomemben dejavnik ohranjanja jezikovnih in identitetnih značilnosti, zagotavljanja socialnega in demografskega razvoja slovenske manjšinske skupnosti ter medgeneracijskega prenašanja njene dediščine.

2 PREDSTAVITEV TEORETIČNEGA IN METODOLOŠKEGA OKVIRA RAZISKAVE

V letih od 2012 do 2015 je bila med Slovenci v Avstriji izvedena interdisciplinarno zasnovana terenska raziskava z naslovom *Ohranjanje identitete s poučevanjem slovenščine med Slovenci v Avstriji*.¹ Vsebinska izhodišča raziskave so bila postavljena na teoretičnih postavkah socialno- in političnogeografskega ter sociolingvističnega proučevanja etničnih manjšin. Glavne hipoteze so bile: a) slovenski jezik je pri Slovencih v Avstriji vsaj na zunaj glavni razpoznavni znak, preko katerega se manifestira pripadnost posameznika slovenstvu in tudi slovenski skupnosti, ter b) možnosti za učenje slovenskega jezika v okviru (manjšinske) šole med pripadniki avtohtone manjšine na Koroškem in Štajerskem oz. dopolnilnega pouka med izseljenci na Predarlskem in Dunaju predstavljajo pomemben

1 Prispevek prikazuje glavne izsledke doktorskega dela *Ohranjanje identitete s poučevanjem slovenščine med Slovenci v Avstriji*, ki je nastalo na Oddelku za geografijo pod mentorstvom izr. prof. dr. Jerneja Zupančiča in somentorstvom red. prof. dr. Marka Stabeja z Oddelka za slovenistiko (Kern 2016).

dejavnik izpopolnjevanja v znanju slovenščine ter razvoja in zadržanja slovenske identitete. Eden od osrednjih namenov raziskave je bil ugotoviti, kako se proces učenja slovenščine odraža na narodnostni pripadnosti ter na doživljanju slovenstva v okoljih, kjer živijo Slovenci v Avstriji. Avstrija se je za tovrstno raziskovanje zdela primerna po eni strani zaradi obsega, raznolikosti, trajanja in zgodovinske zakoreninjenosti slovenstva, po drugi strani pa tudi zaradi tradicije in raznovrstnih oblik učenja slovenščine na tem prostoru. Izkazalo pa se je, da različne kategorije slovenskega etničnega telesa v Avstriji² živijo precej različne slovenske realnosti ter da so oblike, intenzivnost in status pouka slovenščine v okoljih, kjer ta sploh obstaja, med seboj preveč neprimerljive, da bi lahko na slovensko prisotnost v Avstriji gledali kot na celoto. Zato je bila raziskava izvedena ločeno za štiri poselitvena območja, kjer v Avstriji živijo slovenske skupnosti in je organiziran pouk slovenščine: za avstrijsko Koroško, kjer učenje slovenščine poteka v sklopu razvejanega in dobro organiziranega manjšinskega šolskega sistema, za avstrijsko Štajersko, kjer je pouk slovenščine organiziran kot prostovoljni oz. izbirni predmet, ter za Predarlško in Dunaj, kjer učenje slovenščine že več desetletij poteka v obliki dopolnilnega pouka.

Na osnovi obsežnega terenskega dela, ki je vključevalo elemente kvantitativnega (večplastne anketne raziskave) in kvalitativnega pristopa (akcijsko raziskovanje z udeležbo, razgovori, polstrukturirani intervjuji), so nastale štiri samostojne raziskave. V pričujočem prispevku so predstavljeni zgolj nekateri izsledki, ki kažejo na to, kako se vpliv učenja slovenščine zarisuje skozi identitetna vprašanja oz. v kolikšni meri različne oblike učenja slovenščine pripomorejo k ohranjanju slovenskega jezika ter razvoju in zadržanju slovenske identitete. Predstavljeni so ločeno po območjih, in sicer tako, kot je raziskava potekala. Ob tem so natančneje podane tudi osnovne informacije o raziskovalnih vprašanjih, metodologiji zbiranja podatkov, vzorčni populaciji itd.

3 IZSLEDKI RAZISKAVE O IDENTITETI IN UČENJU SLOVENSKEGA JEZIKA MED SLOVENCİ V AVSTRIJI

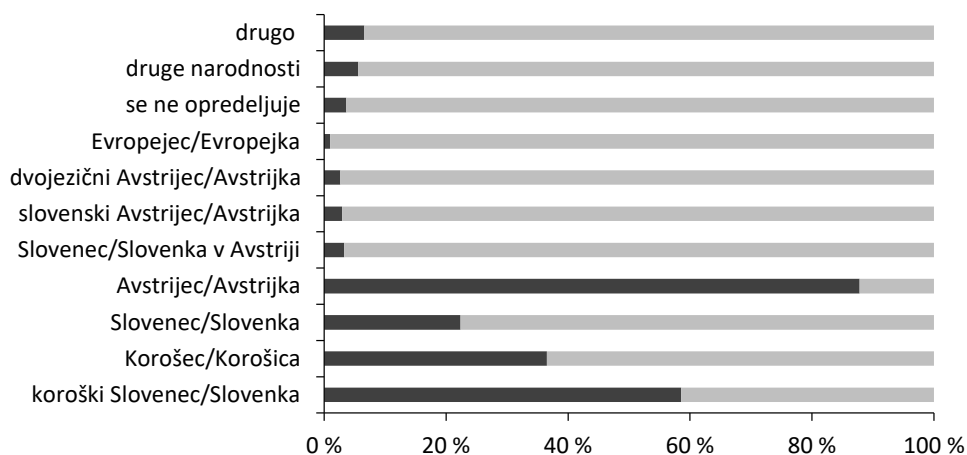
3.1 Avstrijska Koroška

Raziskava med Slovenci na avstrijskem Koroškem je namenjala pozornost vidiku, ki bi bil zajet v vprašanju: V kolikšni meri manjšinska šola na avstrijskem Koroškem prispeva k ohranjanju slovenskega jezika in identitete?, zato je bil

2 Pri tem imamo v mislih: avtohtoni narodni manjšini na Koroškem in Štajerskem, izseljence iz avtohtonega manjšinskega ozemlja oz. iz matične Slovenije, zdomce, sezonske delavce in čezmejne dnevne migrante.

vano vključen predvsem tisti krog ljudi, ki jih povezuje izkušnja učenja in/ali poučevanja slovenskega jezika v okviru manjšinskega šolanja. Vzorec je zajemal tri vzorčne skupine: 55 učiteljic in učiteljev ter 14 asistentk in asistentov za slovenščino, ki poučujejo/so poučevali na kateri od šolskih stopenj znotraj avstrijskega šolskega sistema na koroških izobraževalnih inštitucijah, 271 oseb, ki imajo vsaj na kateri od šolskih stopenj izkušnjo učenja slovenščine v okviru avstrijskega šolskega sistema, ter 133 dijakov višjih letnikov, ki so se v letu raziskave šolali na Zvezni gimnaziji in Zvezni realni gimnaziji za Slovence v Celovcu, na Zvezni dvojezični trgovski akademiji v Celovcu, na Višji šoli za gospodarske poklice v Šentpetru, na Zvezni trgovski akademiji Velikovec ter na Gimnaziji Alpe-Jadran Velikovec.

Potrnilo se je, da ima slovenska identiteta pri pripadnikih slovenske manjšine na avstrijskem Koroškem temelje v dvojezični socializaciji, ki pri njih navadno poteka dvotirno (prim. Zavratnik Zimic 1998; Vavti 2012). Od zgodnjega otroštva naprej sprejemajo tako vsebine manjšinske identitete kot tudi elemente večinskega naroda. Odprtost v dva svetova se pri sodelujočih v raziskavi večinoma kaže v večplastnem narodnostnem samoopredeljevanju oz. v hkratnem opredeljevanju za več identitet. Največkrat gre za vzporednost med avstrijsko, koroško, koroško-slovensko in slovensko identiteto. Prihaja do dvojnosti »Slovenec – Avstrijec«, pri čemer do enega in drugega opredeljevanja prihaja iz različnih subjektivno-objektivnih vzgibov. Za »Avstrijce« se opredeljujejo zaradi državljanske lojalnosti in zaradi vključenosti v avstrijsko družbo, za »Slovence« pa se opredeljujejo bolj zaradi čustvene navezanosti ter jezikovne in kulturne pripadnosti.

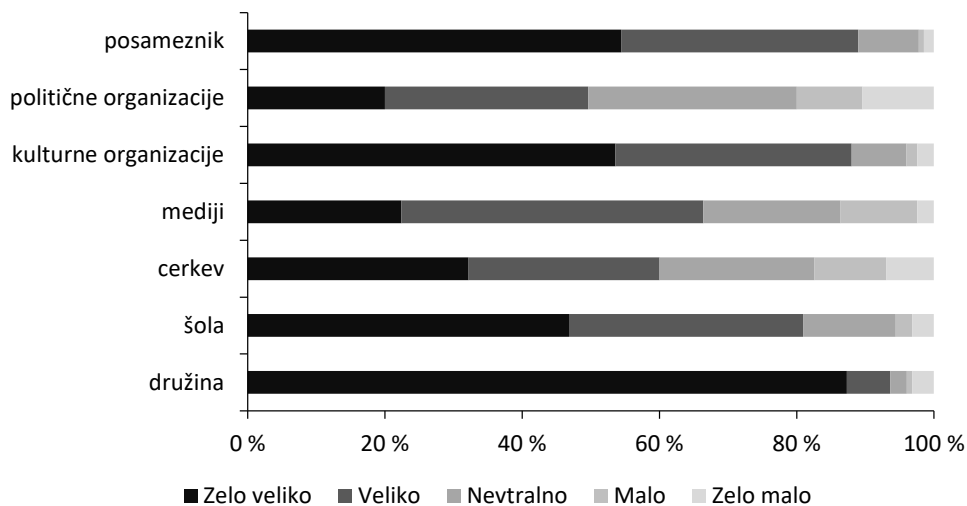


Grafikon 1: Narodnostno samoopredeljevanje anketirancev (možnih je bilo več opredelitev)
Vir: Ankete in intervjuji, marec 2014–december 2015, N = 404

Narejena je bila tudi primerjava identitetnega samoopredeljevanja ter rabe slovenskega jezika na avstrijskem Koroškem (prim. Nećak Lük 2002). Proučevane so bile naslednje razsežnosti etnične identitete: narodnostno samoopredeljevanje ter socio-lingvistični kazalniki etnične identitete (pogovorni jezik v družini, medgeneracijski prenos jezika, samoocena jezikovne zmožnosti v obeh jezikih, raba in uravnoteženost rabe slovenščine in nemščine v različnih govornih položajih ...). Pokazalo se je, da slovenski jezik ni edini identifikator slovenske identitete na avstrijskem Koroškem, je pa vsaj na zunaj glavni razpoznavni znak, preko katerega se manifestira etnična pripadnost posameznika in tudi manjšinske skupnosti. Značilnost vključenih v raziskavo je bila, da pri njih jezikovno opredeljevanje pomeni tudi opredeljevanje v etničnem smislu. Slovenska identiteta je pri tistih, ki se v kakršnem koli deležu deklarirajo za Slovence, naslonjena na jezik, čeprav v smislu dnevne rabe ne sovpada vedno z izraženim slovenstvom, zlasti ne pri mlajši generaciji. Na Koroškem v javnem sporazumevanju prevladuje nemščina. Slovenščina je bolj ali manj situacijsko omejena in zreducirana na svet zasebnosti. Umika se tudi iz pogovorne prakse v družinah, med sorodniki in prijatelji. Prag javnosti prestopa bolj ali manj skozi delovanje slovenskih organizacij in društev manjšinskih struktur, kjer slovenščina praviloma nima konkurence s strani nemščine, sicer pa samoumevne prisotnosti slovenščine v javnosti ni. Slovenski knjižni jezik se uporablja v šoli ali pri društvenih dejavnostih, v domačem okolju pa se govori narečje. Višjo raven znanja slovenščine pri vseh sporazumevalnih zmožnostih pričakovano dosega tisti, ki so iz slovenskih družin. Vsi tisti, ki slovensko materinščino prinesejo od doma, so dvojezični.

Naslednji poudarek raziskave je bil na ugotavljanju, kakšno vlogo ima v procesu izoblikovanja etnične identitete na avstrijskem Koroškem manjšinska šola kot prostor formalne socializacije, zlasti v primerjavi z družino kot glavnim prizoriščem primarne socializacije.³ Čeprav so se okoliščine jezikovnega usvajanja in posredovanja jezikov v družinskem krogu bistveno spremenile, medgeneracijski prenos jezika ter jezikovna praksa v družini po mnenju sodelujočih v raziskavi ostaja najpomembnejši element za razvoj in ohranitev slovenske identitete. Sledi vloga posameznika ter kulturnih organizacij; manjšinski šoli v procesu izoblikovanja etnične identitete zlasti v primerjavi z družino kot temeljnim agensom primarne socializacije pripisujejo dosti manjši, še vedno pa ne zanemarljiv pomen. Prevladujoče mnenje je, da šola ni primarno odgovorna za ohranjanje slovenskega jezika in slovenske identitete, ampak jo razumejo kot nekakšno dopolnitev prizadevanjem, ki jih v ohranjanje jezika in identitete vlaga družina. Manjšo vlogo pripisujejo še medijem, cerkvi in političnim organizacijam.

3 Sodelujoči v raziskavi so po pomembnosti za razvoj in ohranitev slovenske identitete vrednotili vloge družine, šole, cerkve, manjšinskih organizacij itd.



Grafikon 2: Vloga socializacijskih dejavnikov pri oblikovanju slovenske etnične identitete
Vir: Ankete in intervjuji z učitelji in jezikovnimi asistenti, šolsko leto 2014/2015 in 2015/16, N = 270, ter Ankete in intervjuji, marec 2014–december 2015, N = 270

Ker je učenje slovenskega jezika na koroških šolah del splošne avstrijske izobraževalne ponudbe, že dolgo ni ekskluzivna ponudba za tiste, ki se deklarirajo za pripadnike slovenske narodne skupnosti. Trenutna praksa sloni na prostovoljni odločitvi staršev, ki svojega otroka (ne) prijavijo k dvojezičnemu pouku. Število vpisanih k dvojezičnemu pouku v zadnjih letih narašča:⁴ k dvojezičnemu osnovnemu pouku je prijavljena kar četrтина otrok, ki živijo na naselitvenem ozemlju manjšine. Jezikovna struktura vpisanih je precej raznolika, zato je zagotavljanje kakovostnega pouka slovenščine kot prvega in drugega oz. tujega jezika eden velikih izzivov manjšinskih šol. Ob vstopu v šolo je največ takih, ki ne znajo slovensko, sledijo jim tisti, ki bolje obvladajo nemščino kot slovenščino. Uravnoreženo dvojezičnih otrok je malo, najmanj pa je takih, ki slovenščino obvladajo bolj kot nemščino (prim. Wakounig 2002; Busch 2013).

Analiza motivov za vpis na koroške manjšinske šole je pokazala, da znanje slovensčine na Koroškem nima zgolj narodnopovezovalne funkcije, ampak tudi

4 V šolskem letu 2015/16, ko je bila izvedena raziskava, se je na Koroškem slovenščine učilo skupno 4.052 učencev. Prijave k dvojezičnemu pouku so bile možne na 63 ljudskih šolah ter na dveh šolah v Celovcu. Skupaj je torej dvojezični pouk potekal na 65 ljudskih šolah, k pouku slovenščine je bilo prijavljenih 2.245 otrok. Na prvi sekundarni stopnji je bilo k pouku slovenščine vpisanih skupno 821 otrok, od tega se jih je 308 učilo slovenščine na novih srednjih šolah, 373 na nižji stopnji Slovenske gimnazije, 140 pa na nižjih stopnjah poklicnih šol. Na drugi sekundarni stopnji se je v taki ali drugačni obliki slovenščine učilo 986 dijakov, od tega 202 na Zvezni gimnaziji in Zvezni realni gimnaziji za Slovence, 216 na Zvezni dvojezični trgovski akademiji, 147 pa na Višji šoli za gospodarske poklice v Šentpetru. Poleg tega se je slovenščine na tej stopnji učilo še 373 dijakov na splošnoizobraževalnih višjih šolah ter na 48 poklicnoizobraževalnih višjih šolah.

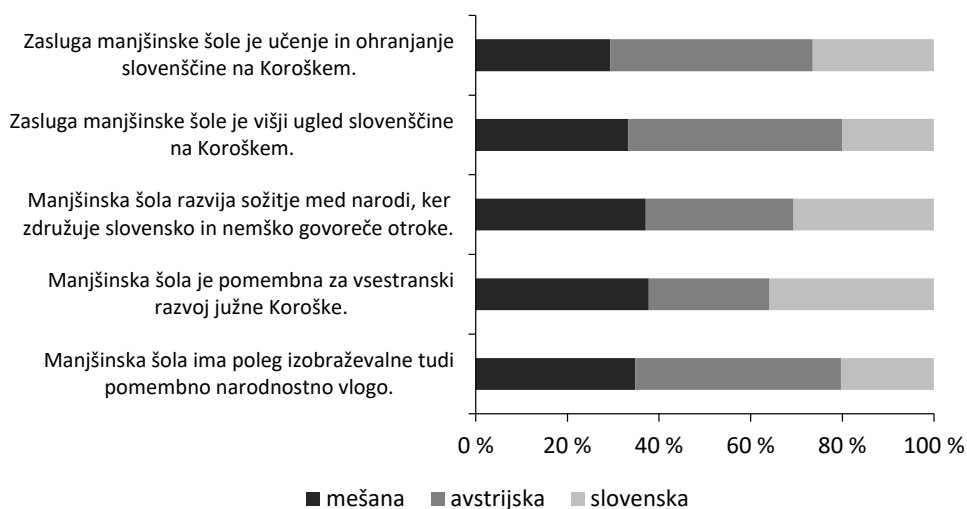
ekonomsko. V grobem sta se v raziskavi namreč izluščili dve glavni skupini razlogov. Na eni strani gre za učenje jezika zaradi emocionalnih razlogov (slovenski jezik je njihov materni jezik oz. jezik prednikov in jim pomeni identifikacijsko sredstvo, preko njega želijo ohranjati slovensko identiteto, negovati družinski jezik ...), na drugi strani pa prebivalstvo južne Koroške slovenski jezik vedno bolj dojema kot komunikacijsko sredstvo, pomembno v povezovalnem in tudi ekonomskem smislu. V domačem alpsko-jadranskem gospodarskem prostoru se namreč zaradi vzdrževanja dobrih medsosedskih odnosov ter uveljavljanja v vse več poklicih pojavlja potreba tudi po znanju slovenščine. Slovenščina na Koroškem je presegla vlogo narodnostnega simbola in se razvila v pomemben poslovni jezik. Z zanimanjem za jezik se povečuje tudi zanimanje za slovensko kulturo, kar običajno pozitivno vpliva na odnose med večinsko in manjšinsko narodno skupnostjo.

Ključne ugotovitve glede dojemanja vloge manjšinske šole⁵ sodelujočih v raziskavi kažejo, da se anketirani iz slovenskih ter tudi iz mešanih družin v veliki meri strinjajo z vsemi trditvami, ki manjšinski šoli dajejo predznak etničnosti (trditve glede narodnostne vloge in glede ohranjanja jezika kot konstitutivnega elementa identitete). Manjšinski šoli tako pripisujejo zasluge za to, da ima slovenščina na Koroškem višji ugled, da se preko nje ohranja slovenščina na Koroškem, da ima manjšinska šola poleg izobraževalne tudi pomembno narodnostno vlogo. Pri anketiranih iz avstrijskih družin gre pri trditvah, ki se dotikajo etničnih momentov šole, odgovor pričakovano v smer nevtralne države. S trditvama, ki manjšinsko šolo opredeljujeta kot vsekoroško oz. regionalno ponudbo (prispevek k sožitju in vsestranskemu razvoju južne Koroške), pa so vsi respondenti pokazali popolno ali pretežno mero strinjanja.

Ker je bilo z metodo anketiranja stališča sodelujočih mogoče preučiti le pogojno, je bila interpretacija dopolnjena tudi s pomočjo mnenj, pridobljenih s kvalitativno raziskovalno metodo. Pokazalo se je, da narodnostno vlogo šole večina dojema bolj na ravni skupnosti kot na ravni posameznika. Šola je v splošnem dojeta kot tista inštitucija, ki poleg splošnega in strokovnega znanja zagotavlja socialni in demografski razvoj naroda. Ko gre za vprašanje maloštevilne skupnosti, kot je slovenska

5 Stališča do različnih vlog manjšinske šole so sodelujoči v anketi izrazili tako, da so se opredelili do petih trditvev: a) Manjšinska šola ima poleg izobraževalne tudi pomembno narodnostno vlogo. b) Manjšinska šola je pomembna za vsestranski razvoj južne Koroške. c) Manjšinska šola razvija sožitje med narodi, ker združuje slovensko in nemško govoreče otroke. č) Zasluga manjšinske šole je učenje in ohranjanje slovenščine na Koroškem. d) Zasluga manjšinske šole je višji ugled slovenščine na Koroškem. Anketirani so na petstopenjski skali označevali, v kolikšni meri se strinjajo s trditvijo. Opredeljevali so se od »popolnoma se strinjam« (1) do »sploh se ne strinjam« (5). Izračunana je bila aritmetična sredina, ki kaže, v kolikšni meri se anketirani s trditvijo strinjajo oz. ne strinjajo. Na Grafikonu 3 nižja aritmetična sredina pomeni večje strinjanje s trditvijo, večja aritmetična sredina pa manjše strinjanje.

na Koroškem, pa je vloga šole še toliko bistvenejša. Mnogi so celo prepričani, da se brez šole slovenščina na Koroškem ne bi ohranila. Manjšinsko šolo (pri tem imajo sogovorniki v mislih slovensko gimnazijo in obe dvojezični srednji šoli) vidijo kot nekakšen center manjšinskega življenja, kjer se združuje mladina, ki pripada slovenski skupnosti ali simpatizira z njo. Mladi v družbi podobno mislečih sovrstnikov pridobivajo samozavest za pokončno narodnostno držo v smislu doslednejše rabe jezika in delovanja za razvoj narodne skupnosti. Šola je prostor, kjer je slovenščina (čeprav je »dostikrat razmerje z močnejšo nemščino neizenačeno«) samoumevna, kjer se mladi izobražujejo, sočasno pa ne izgubijo stika z manjšino in slovenščino.



Grafikon 3: Stališča respondentov glede vloge manjšinske šole

Vir: Ankete in intervjuji z učitelji in jezikovnimi asistenti, šolsko leto 2014/2015 in 2015/16, N = 270, ter Ankete in intervjuji, marec 2014–december 2015, N = 270

V povezavi z učenjem slovenskega jezika na šolah respondenti izpostavljajo na eni strani jezikovno-pedagoški vidik (poleg učenja slovenskega jezika v družinskem okolju je pomembno, da se otroci jezika učijo tudi v šolah), na drugi strani pa sociološki vidik (s slovenščino v osnovnih in višjih šolah stopa jezik tudi v javnost in s tem pridobiva na ugledu). V povezavi s prvim vidikom šolo vidijo predvsem kot institucijo, ki naj poskrbi, da bodo otroci presegli zgolj narečno obvladovanje jezika ter se dobro naučili tudi knjižni jezik. Po zaslugi manjšinskih izobraževalnih dejavnosti je na Koroškem vedno več ljudi, ki aktivno obvladajo knjižni jezik, po drugi strani pa je res tudi to, da primanjkuje govornih položajev, kjer bi se knjižni jezik lahko uporabljalo. V okviru sociološkega vidika pa kot veliko zaslugo manjšinske šole izpostavljajo dejstvo, da se preko institucionaliziranega

učanja slovenščini dviga ugled tako v zavesti tistih, ki se je učijo, kot tudi v širši javnosti. Ohranitev jezika manjšine je namreč lahko še uspešnejša v družbenem okolju, v katerem vlada pozitiven odnos oz. »pozitivna diskriminacija« do tega jezika. Pomemben vidik delovanja manjšinskega šolstva je tudi to, da gre za udeležanje v ustavnih in pravnih določilih zagotovljene pravice slovenski narodni manjšini do lastnega šolstva. Manjšinske šole so s svojim dvojezičnim konceptom, ki je regionalno (in ne izključno manjšinsko) usmerjen, vedno bolj prepoznane tudi med večinskim prebivalstvom južne Koroške, kar je pomemben prispevek k preseganju etničnih pregrad. Posledica tega je zблиževanje in večja odprtost do slovenske manjšine, v nekaterih primerih pa tudi priznavanje slovenščine kot drugega deželnega jezika. V delovanju in odprtosti manjšinskih šol tudi za tiste, ki niso del manjšinske skupnosti, sodelujoči v raziskavi vidijo premik k strpnosti in povezovanju med večinskim in manjšinskim prebivalstvom oz. med nemško in slovensko govorečimi. Vsesplošno korist manjšinske šole za južnokoroški prostor prepoznavajo bolj ali manj v usmerjenosti šol v večjezikovno izobraževanje, kar je eno od gibal uspešnega gospodarskega sodelovanja regije tako s Slovenijo kot tudi z ostalimi državami alpsko-jadranskega območja.

3.2 Avstrijska Štajerska

Na območju avstrijske zvezne dežele Štajerske je prisotnih več skupin Slovencev. Prvi med njimi so štajerski Slovenci, slovenska narodna manjšina, ki avtohtono živi na treh med seboj ločenih območjih.⁶ Gradec s širšo okolico, ki ni integralni del avtohtonega slovenskega poselitvenega prostora, pa že tradicionalno privablja Slovence tako iz matične Slovenije kot iz avstrijske Koroške, med njimi je zlasti v zadnjih letih veliko število ekonomskih migrantov ter precejšnje število slovenskih in koroškoslovenskih študentov, ki študirajo na graški univerzi. Nekateri prihajajo za omejen čas, drugi za stalno, vse več je takih, ki zaradi dela migrirajo na dnevni ravni, vzroka za to pa sta predvsem šolanje in delo na avstrijski strani (prim. Zupančič 1999).

Med pripadniki manjšine, ki jih je številčno malo in so poseljeni razdrobljeno, poleg tega pa so bili dolgo časa brez lastne povezovalne organizacije, se ni izoblikoval intenzivnejši čut pripadnosti manjšinski skupnosti. Danes so organizirani v okviru enega samega društva, imenovanega Kulturno društvo člen 7 za Slovence

6 Na vzhodu, severno od Radgone v t. i. Radgonskem kotu (Radkersburger Ecke), štajerski Slovenci živijo v petih vaseh: Gorica/Goritz, Dedonci/Dedenitz, Potrna/Laafeld, Zenkovci/Zelting in Žetinci/Sicheldorf ter v regionalnem središču Radgona/Radkersburg. Drugo poselitveno območje je v občinah južno od kraja Špilje/Spielfeld, in sicer v naseljih Lučane/Leutschah, Gradišče/Schlosberg, Veliki Boč/Grosswalzu, Klanci/Glanz. Tretje območje, kjer avtohtono živijo Slovenci na avstrijskem Štajerskem, pa je ob koroško-štajerski deželni meji pri Sobotah/Soboth, zlasti v naseljih Mlake/Laaken in Radvanje/Rotwein (prim. Klemenčič 2006).

na avstrijskem Štajerskem. Delovanje Kulturnega društva člen 7 za usodo te male narodnostne skupnosti, ki jo je doletelo desetletja trajajoče zanikanje uradne deželne in zvezne politike, pomeni velik preobrat. Ko se je že skoraj zdelo, da bodo izginili iz javnega dojemanja in da na območju njihove poselitve ne bo več mogoče slišati slovenskega jezika, se je skupini, ki je nastala bolj ali manj samoiniciativno, posrečil premik, ki je viden na mnogih področjih: v letih od ustanovitve do danes se povečuje zavedanje in samodojemanje slovenskega dela večplastne identitete, povečalo se je število tistih, ki so se pri ljudskem popisu opredelili za slovensko govoreče, v zadnjih letih je povečano zanimanje za učenje slovenščine, svoje mesto so dobili tudi na televizijskih in radijskih programih in podobno (prim. Klemenčič 2006; Valentinčič 2012; Haberl-Zemljč 2012).

Po zaslugi Kulturnega društva člen 7 ter zavzetih posameznikov od leta 1995 obstaja možnost obiskovanja pouka v slovenskem jeziku ali vsaj za slovenščino kot prostovoljni predmet. Najdaljšo tradicijo izvajanja pouka slovenskega jezika imajo šole v Arnežu/Arnfels (od 1989/90), v Radgoni/Radkersburg (od 1994/95) ter v Ivniku/Eibiswald (od 1995/96).

Raziskava o značilnostih in vlogi učenja slovenščine na avstrijskem Štajerskem je bila izvedena v šolskem letu 2015/16, ko so 404 šolarke in šolarji obiskovali pouk slovenščine, ki je potekal na ljudskih, novih srednjih šolah⁷ ter v treh višjih poklicnih šolah: od Ivnika/Eibiswald, do Cmureka/Mureck in Radgone/Radkersburg ter do Vrbne/Feldbach, kraja Bruck an der Mur in Gradca. Pouk slovenščine je bil organiziran kot prostovoljni predmet, potekal je po dve uri tedensko v popoldanskem času, le nekatere šole so ponujale slovenščino kot izbirni predmet, ki je bil vključen v redni urnik in ocenjen. V Gradcu je bil organiziran tudi pouk slovenščine za učence s slovenščino kot materinščino.⁸

V raziskavo so bila vključena doživljanja, opažanja in mnenja vseh osmih učiteljev in učiteljev, ki so v tem šolskem letu poučevali v šolah na avstrijskem Štajerskem. Gre za izkušene pedagoge, vsaj trije izmed učiteljev so tudi tisti, ki so na šolah, kjer delujejo, orali ledino in so zaslužni tudi za vzpostavitev ter okrepitev pouka slovenščine. Pokazalo se je, da je za učence, ki obiskujejo pouk slovenščine, značilna izredno velika jezikovna, starostna in motivacijska raznolikost. Predvsem različna jezikovna izhodišča učencev učitelju predstavljajo velik izziv. Največkrat

7 Po končani štiriletni ljudski šoli se učenci v Avstriji lahko vpišejo na t. i. glavno oz. novo srednjo šolo ali na nižjo stopnjo gimnazije. Prve nove srednje šole so uvedli leta 2012, do šolskega leta 2015/16 so vse glavne šole prešle v novo srednje šole.

8 Poleg pouka v okviru redne šolske ponudbe se je bilo mogoče slovenščine na Štajerskem učiti tudi na različnih tečajih, ki so bili organizirani v mestih Leoben in Bruck an der Mur na severu ter v mestih Gradec, Lebring, Ernovž/Ehrenhausen, Lipnica/Leibnitz in Potrna/Laafeld na vzhodu.

ni možnosti, da bi skupine oblikovali na podlagi predznanja. Učitelj se mora zato poslužiti notranje diferenciacije in individualizacije pouka. Kjer pa je vpisanih več, se izoblikujeta kvečjemu dve skupini. Eno sestavljajo učenci, ki jim je slovenščina tuji jezik, ki se ga bodo začeli učiti od začetka, drugo pa tisti, ki jim je slovenščina prvi jezik. Ta skupina kljub vsemu ostane heterogena, saj so vanjo uvrščeni tako učenci, ki obvladajo predvsem pogovorni jezik in/ali eno od slovenskih narečij (največkrat gre za govorce koroških ali tudi prekmurskih narečij), kot tudi taki, ki dokaj dobro obvladajo tudi knjižno slovenščino.

Motivi, ki vodijo starše, da svoje otroke prijavljajo k pouku slovenščine, so povezani s prepričanjem, da znanje jezika ob meji otroku lahko v poklicnem in privatnem življenju samo koristi, olajšuje navezovanje in vzdrževanje stikov s slovensko govorečimi sorodniki in prijatelji ter drugimi, ki govorijo slovensko. Redkeje je interes za učenje vzpostavljen zaradi slovenskega družinskega ozadja. Z ureditvijo pouka slovenščine v okviru avstrijskega izobraževalnega sistema slovenščina pridobiva višji status, vendar pa je ponudba še vedno precej omejena, učne razmere pa so take, da ne zagotavljajo zadostne izobrazbe v slovenščini. Velik problem pouka slovenščine na Štajerskem je tudi ta, da jezik nima kontinuitete v šolskih ustanovah. Učitelji, vključeni v raziskavo, opazajo, da starši, ki svoje otroke vpisujejo k pouku slovenščine, v prvi vrsti vidijo korist v učenju jezika sosednje države, manj pomembno je dejstvo, da je slovenščina tudi avtohtoni jezik tega območja. Pomemben prispevek pouka slovenščine na avstrijskem Štajerskem pa je premik v glavah ljudi, ki je povezan tudi s povečanim zavedanjem in samodojemanjem slovenskega dela identitete.

3.3 Predarlsko

Slovenci na Predarlskem predstavljajo manjšo diasporo, katere jedro sestavljajo predstavniki generacije, ki je v približno istem obdobju (v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja) iz ekonomskih razlogov odhajala na začasno delo v tujino.⁹ Dotok delavcev je po nekaj letih usahnil, v naslednjih desetletjih so se mnogi vrnil nazaj v Slovenijo, drugi pa so se na Predarlskem ustalili in si tam ustvarili družine. V zadnjem času prihaja do pospešenega slabljenja (predvsem zaradi staranja in vračanja prve generacije nazaj v Slovenijo) ter drobljenja (zaradi številnih mešanih zakonov) skupnosti. Potomci prve generacije postopoma izgubljajo stik s slovenstvom; največkrat so se popolnoma integrirali v predarlsko okolje in večinsko družbo.

⁹ Po podatkih deželne vlade na Predarlskem naj bi imelo leta 2015 na Predarlskem stalno bivališče 639, začasno pa 89 Slovencev oz. oseb s slovenskim potnim listom, skupaj torej 728. Po neuradnih podatkih naj bi bilo Slovencev leta 2015 okrog 2.000 ali več.

V letih po naselitvi na Predarlško se je v skupnosti razvilo živahno društveno življenje, kjer so se odvijala predvsem priložnostna družabna srečanja, preko društev so Slovenci navezovali in ohranjali stike z rojaki, organizirali kulturne, športne in druge prireditve, pogosto regionalno obarvane. Predvsem po zaslugi zanesenjaških posameznikov tri društva¹⁰ živijo še danes, se pa čuti zamiranje in upadanje tako članstva kot tudi obiska na prireditvah (prim. Felbar 2006).

V okviru raziskave *Identiteta in učenje slovenskega jezika med Slovenci na Predarlškem* so bili opravljeni intervjuji s predstavniki prve generacije izseljencev ter s starši otrok, ki so leta 2012 obiskovali dopolnilni pouk. Poleg tega sta bili intervjuvani tudi učiteljici, ki sta v tem obdobju poučevali slovenščino, ter posamezni predstavniki društev in nekaterih inštitucij. V ločeno spletno raziskavo so bili vključeni tudi predstavniki sodobne slovenske diaspore. Skupaj je bilo v raziskavo vključenih 64 ljudi. Analiza raziskave je pokazala, da jedro tradicionalne slovenske skupnosti na Predarlškem danes sestavljajo predstavniki prve in druge generacije – torej tisti, ki so prišli v drugi polovici šestdesetih in v sedemdesetih letih, ter njihovi potomci, počasi pa se množi tudi že tretja generacija. Pri prvi generaciji Slovencev se čuti zelo močno povezanost s Slovenijo, slovenskim jezikom in slovenstvom nasploh, ob tem pa nikakor ne tajijo tudi tistega koščka sebe, ki so ga izoblikovali zaradi življenja v Avstriji. Večinoma so ponosni, da živijo v Avstriji, ki jo doživljajo kot urejeno, demokratično državo, ki omogoča visok življenjski standard ter visoko raven socialne in pravne varnosti. Njihovo identiteto bi lahko opredelili kot spremenljivo. Po večini se identificirajo s Slovenijo, ki ji dodajo tudi avstrijski del sebe. Pripadnost izrazijo na dva načina: »Sem Slovenec/Slovenka v Avstriji« ali »Sem avstrijski Slovenec/avstrijska Slovenka«. Pogosta so tudi občutja nekakšne vmesne identitete: »Nekaj vmes, bi rekel. Nisem niti Slovenec niti Avstrijec. Razdvojen ...«

Druga in kasnejše generacije se v glavnem zavedajo tega, od kod izhajajo, na svojo slovensko identiteto pa čutijo manjšo navezanost kot njihovi starši. V številnih segmentih se precej močneje identificirajo z Avstrijo, kjer so odrasli. Njihovo pripadnost bi najbolje povzeli s: »Sem Slovenec/Slovenka in Avstrijec/Avstrijka« ali »Sem Avstrijec/Avstrijka slovenskih staršev«. Pripadniki te generacije po večini niso imeli druge možnosti, kakor da so si ustvarili družino z neslovenskim partnerjem. V mnogih primerih tudi zaradi tega njihovo doživljanje slovenske identitete ni več vezano na slovenščino, se pa trudijo ohranjati nekatere slovenske običaje, ki so jih ohranjali tudi v mladosti v izvorni družini. Napor, ki ga vlagajo v ohranjanje slovenske identitete, se od družine do družine ter od posameznika do posameznika razlikuje. Prevladujejo taki, ki svoje slovenstvo doživljajo predvsem na simbolni ravni;

10 Slovensko planinsko društvo, Slovensko kulturno društvo Mura in Slovenska folklorna skupina Lipa.

npr. ob praznovanjih ohranjajo slovenske navade, verske pobožnosti, kulinariko, poslušajo in pojejo slovensko glasbo, berejo slovenske knjige, imajo odnos do slovenskih simbolov (zastava, himna ...), etnografije (slike Bleda, Triglava, Brezij ...), navijajo za slovenske športnike, spremljajo slovenske medije.

Migracije na Predarlško, ki smo jim priča danes, so veliko bolj individualne. V tujino odhaja mnogo posameznikov – predvsem mladih, ki so jih privabile boljše možnosti za pridobivanje življenjskih izkušenj, zaposlitev, zaslužek, za bolj kakovostno življenje nasploh. Sodobni izseljenci so individualisti in ne čutijo potrebe po osebnih stikih ali druženju na podlagi etnične pripadnosti, zato živijo bolj ali manj izolirani od slovenske skupnosti. Prihaja tudi do pojavov nepoznavanja, ignorance, ne vključevanja in odklonilnega odnosa do t. i. tradicionalne slovenske skupnosti na Predarlškem. Izseljenci iz sodobnejšega časa slovenstva sicer niso povsem zavrgli, čeprav se je Slovenija mnogim precej zamerila in so se ravno zato umaknili v tujino. Gre za ambiciozne, izobražene mlade, ki so bili večinoma že vnaprej dogovorjeni za službo, nekaj pa je tudi takih, ki so odšli brez vnaprejšnje gotovosti glede zaposlitve, ampak so bili prepričani, da imajo v tujini boljše ekonomske in zaposlitvene možnosti kot doma. Večina jih je delo našla na Predarlškem, nekateri pa tudi v bližnjem Liechtensteinu ali v Švici. Sodobna informacijska in komunikacijska sredstva poenostavljajo vzdrževanje stikov z domovino ter jim omogočajo hitrejšo in manj naporno prilagajanje novemu okolju.

Dopolnilni pouk slovenščine ima na Predarlškem že več kot štiridesetletno tradicijo.¹¹ Število vpisanih iz leta v leto niha.¹² Starostni razpon je velik: od predšolskih otrok do odraslih. Med udeleženci so predstavniki prve kot tudi druge in tretje generacije. Najbolj zvesti udeleženci v zadnjih letih so potomci, sorodniki in bližnji znanci tistih, ki so tudi že sicer aktivni v slovenskih društvih, vpisujejo pa se tudi otroci iz novopriseljenih družin in partnerji iz mešanih družin.

Razlogi za vpis k dopolnilnemu pouku slovenščine, ki jih navajajo intervjuvanci, so raznorodni: tisti, ki jim je slovenščina prvi jezik (priseljenci v novejšem obdobju) želijo obdržati »kondicijo« jezika, saj bi nekoč radi nadaljevali šolanje v Sloveniji; tisti, pri katerih je slovenščina drugi jezik v družini (druga oz. tretja generacija), želijo uravnotežiti znanje obeh jezikov v družini; za tretjo skupino pa slovenščina predstavlja jezik sorodnikov v Sloveniji, zato se je želijo naučiti, da bodo lahko komunicirali z njimi. V tej skupini so tudi partnerji Slovencev iz mešanih zakonov, ki se želijo naučiti jezika otrok in partnerja. Interes za vpis otrok

11 Slovenski pouk na Predarlškem ima začetke v novembru leta 1973, ko so šolske oblasti odobrile, da je pouk maminščine otrok zdomcev lahko potekal na javnih šolah. Istega leta je na Predarlško prišel stalni duhovnik Janez Žagar. Pouk za slovenske otroke je izvajal kar on, in sicer prvo leto v treh krajih, na treh šolah.

12 V šolskem letu 2015/2016 je dopolnilni pouk obiskovalo 19 oseb.

k dopolnilnemu pouku slovenščine je največkrat gesta izkazovanja pripadnosti, spoštovanja in odprtosti do jezika in kulture prednikov. Starši vidijo v možnosti organiziranega učenja slovenščine pomemben prispevek k ozaveščanju otrok o pripadnosti slovenskemu narodu in slovenski kulturi, možnost učenja in druženja s sovrstniki s slovenskim poreklom, pa tudi spodbudo za nadaljnje učenje in ohranjanje stika z jezikom, kulturo in domovino. Dostikrat imajo ključno vlogo pri odločitvi za dopolnilni pouk stari starši, ki si želijo, da bi se njihov jezik ohranil tudi v naslednjih rodovih.

3.4 Dunaj

Dunaj je že od druge polovice 14. stoletja eno od osrednjih zbirališč slovenske ustvarjalne in podjetniške energije in priljubljen selitveni cilj zlasti zaradi študija in zaposlitvenih možnosti. Sem so se v različnih obdobjih priseljevali tako Slovenci iz matične Slovenije kot tudi štajerski in koroški Slovenci. Slovenci na Dunaju danes¹³ tvorijo raznovrstno velemestno izseljensko skupnost, ki jo sestavljajo različne skupine Slovencev: a) Asimilirani Slovenci, ki so se v kozmopolitskem mestu stopili z večinsko družbo. b) Okrog sto posameznikov in njihovih družin, ki na Dunaju živijo že več desetletij in svojo pripadnost slovenstvu izkazujejo preko medsebojnih druženj ter obiskovanj kulturnih, cerkvenih in družabnih dejavnosti, ki jih pripravljajo tradicionalna povezovalna središča Slovencev na Dunaju: Slovenski pastoralni center, Slovenski kulturni center Korotan ali slovensko veleposlaništvo na Dunaju. c) Številčno vse močnejša skupina Slovencev na Dunaju so »začasni« priseljenci, ki prihajajo v zadnjih letih predvsem zaradi študija ali zaposlitve. V tej skupini je največ študirajoče mladine in mladih družin, ki so se preselile najpogosteje zato, ker je vsaj eden od partnerjev na Dunaju dobil službo. Večina novodobnih priseljencev je z življenjem v avstrijskem velemestu nadpovprečno zadovoljna, zato jih veliko ostane tudi za stalno. Na selitve na Dunaj je vplivala kombinacija različnih dejavnikov: ekonomskih, socialnih, političnih, osebnih ... Najpogostejši razlogi so bili: študij, zaposlitev, odhod skupaj s partnerjem. Namera o vrnitvi v izvorna okolja je pri Slovencih iz Slovenije povezana z dolžino bivanja na Dunaju; večina tistih, ki so prišli pred letom 2001, se je na Dunaju že ustalila, si ustvarila družine, socialne stike in podobno in se niti ne nameravajo vrniti. č) Veliko skupino Slovencev na Dunaju predstavljajo koroški Slovenci, ki jih že tradicionalno združujejo dejavnosti Kluba slovenskih študentk in študentov na Dunaju, ki je pomemben prostor ohranjanja slovenskega jezika in identitete med koroškimi Slovenkami

13 Po podatkih popisa prebivalstva je leta 2001 na Dunaju živel okoli 3.300 Slovencev. Po neuradnih ocenah pa naj bi bilo Slovencev na Dunaju med 4.000 in 5.000.

in Slovenci na Dunaju. Selitev na Dunaj praviloma ne pomeni pretrganih vezi s Koroško, saj se mnogi mladi v času študija družijo v prijateljskih krogih, ki so jih sklenili med šolanjem na Slovenski gimnaziji v Celovcu (prim. Zupančič 1999; Stergar 1994).

Centri slovenstva, ki so se oblikovali predvsem v drugi polovici 20. stoletja (Slovenski pastoralni center in Korotan) so v sodobnem času zgubili vlogo vsesplošnih povezovalcev in glavnih nosilcev slovenske identitete na Dunaju. Vedno manj je takih, ki tem oblikam povezovanja ostajajo zvesti. Priložnost za ohranjanje slovenskega jezika in slovenstva nasploh bi bilo tudi druženje in sodelovanje med koroškimi Slovenci in Slovenci iz Slovenije, vendar so stiki med obema skupinama razmeroma šibki. Zlasti sodobna imigracija pa je v združevanje Slovencev na Dunaju vnesla novo dimenzijo, saj je poskrbela, da je združevanje Slovencev na Dunaju doživelo premik iz tradicionalnih v sodobne načine povezovanja. Vedno bolj živo je virtualno povezovanje preko socialnih omrežij in spletnih skupnosti, ki v zadnjem času predstavljajo najbolj relevantno zbirno mesto dunajskih Slovencev. Z novim valom priseljevanja v zadnjih letih in naraščanjem števila mladih družin z otroki so se razcvetele tudi raznovrstne povezovalne iniciative.

V anketni raziskavi o *Identiteti in učenju slovenskega jezika med Slovenci na Dunaju* je sodelovalo 117 ljudi. Vzorec je zajemal prvo generacijo izseljencev, priseljenih na Dunaj iz različnih delov Slovenije v obdobju od 1985 do 2015, ter 25 koroških Slovencev, ki so na Dunaj prišli večinoma zaradi študija. Več kot 80 % je bilo oseb iz slovenskih družin, ki jim je slovenščina materni jezik. Med sodelujočimi so prevladovali študenti in izobraženci iz starostne skupine od 21 do 40 let. Pokazalo se je, da je značilnost identitetnega samoopredeljevanja sodelujočih sočasno pojavljanje več identitetnih opredelitev. Slovenska in avstrijska plat identitete se med seboj prepletata oz. sta v nekakšnem hierarhičnem odnosu. Pri Slovencih iz Slovenije je ta hierarhija večinoma v korist slovenski identiteti. Pri koroških Slovencih slovenska plat prevlada, kadar narodnostni opredelitvi dodajo atribut regionalne pripadnosti (»koroški Slovenec«), sicer pa gredo opredelitve v prid avstrijski identiteti. Med anketiranimi je večina takih, ki želijo slovenstvo prenesti na naslednje rodove, podobno velik je odstotek takih, ki redno vzdržujejo stike z izvornim krajem, vzpodbudno velik je tudi delež tistih, ki ohranjajo slovenski jezik v družinah ter pri druženju v slovenskih krogih. Žal pa (z izjemo koroških Slovencev, zajetih v vzorec) ni pa bilo zaznati večje angažiranosti za aktivno sooblikovanje ali obiskovanje dejavnosti slovenskih organizacij. Morda se bo situacija spremenila, če bo na novo nastajajočim iniciativam, ki so trenutno v domeni nekaterih izjemno aktivnih posameznikov, uspelo privabiti širši krog ljudi.

Učenje slovenščine za odrasle na Dunaju ponujajo različne ustanove. Možno je učenje na Univerzi (v okviru katedre za slavistiko), na Ljudski univerzi (za nižje nivoje znanja), na nekaterih jezikovnih šolah, veliko pa je povpraševanja tudi po zasebnih urah slovenščine. Tečaj slovenščine redno organizira tudi Klub slovenskih študentk in študentov. Posebna povezovalna točka Slovencev na Dunaju je dopolnilni pouk slovenskega jezika in kulture, ki že tradicionalno poteka v organizaciji Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, ki pouk tudi financira, in je zato za udeležence brezplačen.¹⁴ Namen pouka je predvsem ohranjanje slovenskega jezika in identitete v tujem okolju, hkrati pa pomeni tudi odlično priložnost za druženje otrok in njihovih staršev ter odraslih udeležencev pouka. Udeleženci pouka so otroci različnih generacij Slovencev iz Slovenije, nekaj pa je tudi takih s koroškimi koreninami. Večina otrok prihaja iz mešanih družin. Med glavnimi motivi za vpis k dopolnilnemu pouku slovenščine so: učenje jezika od začetka ali izpopolnjevanje že pridobljenega znanja, ohranjanje jezika prednikov, druženje z otroki, ki jih povezuje jezik, slovenstvo. V manjšem deležu k dopolnilnemu pouku slovenščine prihajajo otroci iz družin, ki se želijo vrniti v Slovenijo in bi se potem radi vključili v redni šolski sistem. Tisti, ki so imeli izkušnjo z dopolnilnim poukom slovenščine, kot njegovo najpomembnejšo vlogo prepoznava pridobivanje jezikovnega znanja, ustvarjanje prijateljskih vezi med sošolci in navduševanje za rabo slovenščine nasploh.

4 SKLEP

V geografsko, zgodovinsko in sociolingvistično zaznamovanih razmerah, ki so značilne za okolja, kjer v Avstriji živijo Slovenci, učenje in poučevanje slovenskega jezika presega splošni izobraževalni pomen. Poleg pridobivanja, razvijanja in ohranjanja (knjižne) slovenščine namreč (manjšinske) šole in oddelki dopolnilnega pouka predstavljajo okolje, kjer naj bi se vsaj deloma tudi ohranjala slovenska identiteta. Vloga družine pri tem še vedno ostaja ključna. Med drugim tudi zato, ker se spreminjajo motivi, ki narekujejo vpis k pouku slovenskega jezika. Zlasti v manjšinskem prostoru zanimanje za učenje slovenščine ni več pogojeno zgolj z narodnostno-identitetnimi vzgibi, ampak v času odprtega evropskega prostora in povečane prostorske mobilnosti v ospredje vedno bolj prihaja pragmatično gledanje, da je znanje dodatnega jezika osebna obogatitev oz. splošna dobrina, ki za posameznika pomeni tudi konkurenčno prednost pri

14 V šolskem letu 2015/16 je dopolnilni pouk slovenščine obiskovalo 48 otrok, od tega je 20 predšolskih in 28 šooloobveznih. 39 (od 48) otrok je bilo iz mešanih družin. Na Dunaju je bilo rojenih 36 (od 48) otrok, ostali so bili rojeni v Sloveniji. Koroške korenine je imelo 15 staršev.

zaposlovanju. Temu trendu se šole s svojimi izobraževalnimi programi sicer po-
spešeno prilagajajo, velik izziv pa ostaja jezikovna in pedagoška usposobljenost
učiteljskega kadra za spopadanje z zapleteno situacijo različnega obvladanja in
odnosa do slovenskega jezika.

LITERATURA

- Busch, Brigitta, 2013: *Schulsprachen: Sprachen in und um und durch die Schule*. Innsbruck: Studienverlag.
- Felbar, Štefan, 2006: Slovenci na Predarlškem. V: *Signal: das Magazin der Sloweninnen und Slowenen in der Steiermark / Znak: revija Slovenk in Slovencev na avstrijskem Štajerskem*. Winter/zima 2006/2007. Gradec – Potrna: Artikel VII-Kulturverein für Steiermark – Kulturno društvo Člen 7 za avstrijsko Štajersko. 185–189.
- Haberl-Zemljič, Andrea, 2012: *Pustiti jezik v vasi. Ohranjanje in opuščanje slovenskega jezika v Radgonskem kotu*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Kern, Damjana, 2016: *Ohranjanje identitete s poučevanjem slovenščine med Slovenci v Avstriji: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Klemenčič, Matjaž, 2006: *Prizadevanja koroških Slovencev za narodnostni obstoj po drugi svetovni vojni*. Celovec: Mohorjeva založba.
- Nečak Lük, Albina, 2002: Sociolingvistična podoba Železne Kaple-Bele. V: Albina Nečak Lük, Boris Jesih in Vladimir Wakounig (ur.): *Medetnični odnosi v slovenskem etničnem prostoru. 3, Občina Železna Kapla - Bela/Eisenkappel - Vellach*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 55–76.
- Stergar, Janez, 1994: Koroški Slovenci na Dunaju po letu 1918. V: Darja Mihelič (ur.): *Dunaj in Slovenci*. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije – ZRC SAZU. 99–104.
- Valentinčič, Dejan, 2012: *Primerjava pravnih zaščit in organiziranosti slovenskih manjšin v sosednjih državah: Magistrsko delo*. Nova Gorica: Evropska pravna fakulteta v Novi Gorici.
- Vavti, Štefka, 2012: »Včasih ti zmanjka besed ---«: *Etnične identifikacije pri mladih Slovenkah in Slovencih na dvojezičnem avstrijskem Koroškem*. Celovec – Dunaj: Drava.
- Wakounig, Vladimir, 2002: Manjšinsko šolstvo v zrcalu občinskega prebivalstva: Trendi – vprašanja – perspektive. V: Albina Nečak Lük, Boris Jesih in Vladimir Wakounig (ur.): *Medetnični odnosi v slovenskem etničnem prostoru. 3, Občina Železna Kapla - Bela/Eisenkappel - Vellach*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 77–104.
- Zavratnik Zimic, Simona, 1998: Pogovori s koroškimi Slovenci: o etnični identiteti, slovenščini, dvojezični vzgoji in samopodobi. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 39/2. 70.
- Zupančič, Jernej, 1999: *Slovenci v Avstriji. The Slovenes in Austria*. Ljubljana: Inštitut za geografijo.

Manca Klun

Slovenščina in slovenstvo v Braziliji

Povzetek

Prispevek se ukvarja s slovensko skupnostjo v Braziliji. Uvodoma sta predstavljena pojma, ki določata (slovensko) izseljensko skupnost: posebna (etnična) identiteta, določena tako z državo izvora kot z državo prihoda, ter jezik kot posrednik med posameznikom in družbo in kot dejavnik identifikacije ter hkrati sredstvo komunikacije. Predstavljeni so tudi zgodovina izseljevanja in izseljenska društva vključno z današnjim. Osrednji del prispevka je namenjen raziskavi, ki je bila izvedena z anketnim vprašalnikom v brazilskem São Paulu. Raziskava osvetli okoliščine migracije, odnos izseljencev in njihovih potomcev do slovenščine ter hkrati odnos med slovenščino in portugalščino, nazadnje pa tudi odnos izseljenske skupnosti do slovenstva.

Ključne besede: izseljenska skupnost, identiteta, slovenstvo, slovenščina, Brazilija

Abstract

The article deals with the Slovenian community in Brazil. At the outset, it presents two concepts that determine the (Slovenian) emigrant community: a special (ethnic) identity, determined by the country of origin as well as the country of arrival; and language as an intermediary between the individual and society, and as a factor of identification while being a means of communication. The article also presents the history of immigration and introduces emigrant societies, including the current one. The central part of the article is devoted to a study that was conducted through a questionnaire. The study highlights the circumstances of migration, the attitude of emigrants and their descendants to the Slovenian language, and the relationship between the Portuguese language and Slovenian. Finally, it reveals the emigrant community's attitude towards Slovenianness.

Key words: emigrant community, identity, Slovenianness, Slovenian language, Brazil

1 IDENTITETA IN JEZIK

Pri identiteti gre za pomensko zelo razvejan pojem, ločimo pa lahko osebno in skupinsko ter etnično in nacionalno identiteto. Osebno identiteto sestavljata avtoidentifikacija (identiteta, ki si jo posameznik pripiše sam) in identifikacija, ki je posamezniku določena s strani družbe (Južnič 1993: 11–12). Pri skupinski identiteti gre za skupinsko pripadnost: »družba ponuja zagotovljenost identitete posamezniku, vendar sprejemanje take zagotovljenosti zahteva zavezanost, občutenje ne le pravic, marveč tudi dolžnosti do skupnosti« (Južnič 1993: 141). Posameznik tako svojo pripadnost določeni skupinski identiteti izraža z življenjskim stilom, upoštevanjem navad, uporabo jezika, ki je v neki skupnosti v rabi, pozna in spoštuje kolektivni spomin ipd. (Južnič 1993: 141). Vse to posameznik tudi sam prenaša naprej in s tem zagotavlja njeno kontinuiteto (Žigon 1998: 17). Vsebina skupinske pripadnosti je torej odvisna od interakcije med posameznikom in družbo.

Ena od skupinskih identitet je etnična identiteta, ki je »dodeljena z rojstvom v določeni etnični skupini ali skupnosti«, ki se zaveda »svojega obstoja in obstajanja« (Južnič 1993: 268). Pojem etnije je tako vezan na štiri kontinuitete: bivalno/teritorialno, biološko-genetično, jezikovno in politično, pri čemer včasih lahko katera od njih umanjka (Južnič 1993: 268). Po Južniču (1993: 280) ima središčni pomen v oblikovanju etnije jezik, še posebno, če se močno razlikuje od sosednjih populacij, kar povzroči, da »med sosednjimi jeziki ni prave komunikacijske prehodnosti« in jezik postane ločnica med različno govorečimi. Ima tudi »izrazito vlogo v identifikacijskem smislu« – »ljudje, ki govorijo isti jezik, so ne glede na močne medsebojne razlike izjemno čustveno povezani« (Južnič 1993: 280). Jezikovna skupnost pa ni le pogoj oblikovanja etnije, lahko je tudi njena posledica (Južnič 1987: 225), kot se to kaže pri prebivalcih Združenih držav Amerike [in Brazilije, op. M. K.], ki so se »izoblikovali iz priseljencev različne in mnogotere etnične provenience, tako da so sprejeli angleščino [oz. portugalsčino, op. M. K.]. [...] Angleščina je bila ‚pristopnica‘ k skupni pripadnosti« (Južnič 1987: 226).

Jezik pa ni le sredstvo za vpenjanje v neko skupnost, ampak tudi intimno določa vsakega posameznika – jezik, ki ga uporabljamo, oblikuje pomemben del našega občutka o tem, kdo smo, z njim svojo identiteto razvijamo in ohranjamo, predstavljamo svoje bistvo in način, na katerega hočemo biti sprejeti (Edwards 2009; Ule 2009b: 107 po Bitenc 2016: 67). Na razmerje med jezikom in identiteto posameznika vplivajo tudi družbene spremembe – namesto ostrih in celostnih družbenih delitev se uveljavlja mreža razlik, ki jih ne moremo homogenizirati v enostavne bipolarne delitve ali hierarhije (Ule 2009a: 418–421 po Bitenc 2016: 71), to pa povzroča spremembe tudi v subjektivnih strukturah, v zgradbi bistva in identitetah posameznika, kar Ule (2009a: 49 po Bitenc 2016: 71) označi s pojmi

decentrirani subjekt, pluralno sebstvo, zbrkljana identiteta. Nobena izmed tradicionalnih kategorij samoidentifikacije, kot so spol, nacionalnost, religija, rasa, nima več privilegiranega položaja, posameznik samopodobo prilagaja družbenim razmeram (Ule 2009a: 490–491 po Bitenc 2016: 71).

Na posebno identiteto slovenskih izseljencev in njihovih potomcev se lahko naveže pojem skrpana identiteta (ang. *patchwork identity*), pri kateri so možnosti identificiranja z nečim tako številčne, da postopno postane posameznikova identiteta delna in razkropljena (Čebulj Sajko 1999: 58). Identiteta v interakciji se glede na okoliščine spreminja in oblikuje iz trenutka v trenutek, gre za »začasne vloge« (Bucholtz in Hall 2005: 591). Pri tem je relevanten tudi pojem »premikajoča (se) identiteta«, pri kateri se posameznik lahko istoveti z različnimi skupinami in v njih zavzema različne položaje oz. igra različne vloge, torej je lahko nosilec več skupinskih pripadnosti, med katerimi prihaja do situacijskega uravnovešanja (Lukšič-Hacin 1999: 43). Dodajamo še pojem »multietnična identiteta«, ki je v veljavi v multikulturnih družbah, kjer se postopoma brišejo etnične, kulturne, verske in druge meje. Tam »postaja multietnična identiteta edini možni način sožitja in preživetja« (Čebulj Sajko 1999: 59).

Sodobne raziskave tudi jezik razumejo kot »dinamično, spremenljivo strukturo, ki se razpira zunanjim vplivom in prilagaja komunikacijskim potrebam sodobnega človeka znotraj vse kompleksnejših kulturnih in družbenih kontekstov« (Grgič 2016: 19) in ni več vrednota le zato, ker »je nosilec tradicije, pripadnosti in zgodovine, ampak (tudi) zato, ker nastopa kot generator ekonomsko merljivih vrednosti – dobička«. Obe predstavi o vrednosti jezika pri analiziranih skupnostih govorcev soobstajata in tvorita nove kompleksne diskurze oz. definicije njegove vrednosti (Grgič 2016: 20).

Jezik ima v življenju posameznika (in določene skupine ljudi) torej več vlog. Je dejavnik identifikacije, ki izraža posameznikovo osebno, kulturno, etnično, socialno in vsakršno drugo identiteto (Šabec 2002: 7), in sredstvo komunikacije, »medsebojnega sporazumevanja in vplivanja« (Gomez Mikolič 2000: 180). Na jezik je torej treba gledati kot na »temeljno bivanjsko določilnico« posameznika in tudi kot na »temeljno družbotvorno gibalno« (Stabej 2001: 20).

2 SLOVENSKA IZSELJENSKA SKUPNOST V BRAZILIJU

2.1 Slovenski izseljenci in njihovi potomci do leta 1991: imigracijski tokovi

Izseljevanje večjih skupin Slovencev se začne konec sedemdesetih let 19. stoletja zaradi ekonomskih razlogov, predvsem iz Beneške Slovenije in Goriških brd, pa tudi iz Kranjske in Štajerske. Točnega števila slovenskih izseljencev prvega vala ni mogoče

podati, saj so Slovence, ki so migrirali v Brazilijo, popisali tudi kot italijanske ali avstrijske državljane, pogosto pa so tudi nedosledno zapisovali slovenske priimke in poitalijančili osebna imena. Po raziskavi Andreje Šimenc se je takrat v Brazilijo izselilo približno 2000 Slovencev. To so bile večinoma razširjene družine, po poklicu so bili večinoma kmetovalci (Šimenc 2002: 41–44) in so prišli »na delo na kavne plantaže v južni del Brazilije« (Šimenc 2002: 99). Ta val je bil tudi najštevilčnejši.

Med drugim izselitvenim valom, ki je potekal med obema vojnoma, so se Slovenci izseljevali precej manj. Izselila se »je manjša skupina primorskih političnih izseljencev in nekaj ekonomskih izseljencev iz Dravske banovine zlasti v mesto São Paulo«. Večina moških političnih emigrantov se je zaposlila v gradbeništvu, ženske pa so bile predvsem gospodinje (Šimenc 2002: 68).

V tretjem izselitvenem valu, po drugi svetovni vojni, se je nekaj več kot 100 Slovencev izselilo predvsem zaradi političnih razlogov (Šimenc 2002: 99). Naselili so se v večjih brazilskih mestih, predvsem v zvezni državi São Paulo, pa tudi v Zveznih državah Minas Gerais, Paraná in Rio de Janeiro. Zaposlili so se različno, »od univerzitetnega profesorja, strokovnega sodelavca, do industrijskega delavca« (Šimenc 2002: 77). »Zaradi pomanjkljivih in nedoslednih avstro-ogrskih, italijanskih in jugoslovanskih statističnih virov izseljevanja na eni strani in brazilskih statistik priseljevanja na drugi ne moremo natančneje določiti obsega slovenskih selitvenih tokov v Brazilijo« (Šimenc 2002: 99).

Glede na dane podatke bi torej lahko število Slovencev, ki so se izselili v Brazilijo, postavili med 2000 in 3000.

2.2 Društva do leta 1991

Ohranjanje in razvoj slovenske skupnosti v Braziliji sta zavirala predvsem majhno število slovenskih izseljencev in njihova razkropljena poselitev po Braziliji. To je oteževalo tudi ustanavljanje in ohranjanje slovenskih izseljenskih društev. Majhno število slovenskih izseljencev je določalo tudi sodelovanje (npr. skupno najemanje prostorov društev) z izseljenci drugih narodov. Društva so ponujala pomoč v primeru težav, razvedrilo, druženje z »rojaki« in tečaje slovenščine. Slovenska društva je zaznamovala tudi ideološka razcepljenost, ki še v tujini ni dovoljevala, da bi se Slovenci združili.

»Slovenski izseljenci v Braziliji pred prvo svetovno vojno niso ustanovili samostojne imigrantske institucije« (Šimenc 2002: 64). Za prvo slovensko društvo velja društvo ORNUS – Ovekovečiti rojstvo novega udruženja Slovenov (Žigon 1998: 86), »ki so ga ustanovili primorski politični emigranti leta 1928« (Šimenc 2002: 99). Po letu 1930 so organizirali celo redni šolski tečaj slovenščine za otroke društvenih članov.

Leta 1943 so sezidali kulturni dom, društvo pa se je preimenovalo v Slovensko kulturno društvo Naš dom oz. Sociedade Slovena de Cultura Noso Lar. Ustanovili so mladinsko sekcijo, tamburaški orkester, dramski odsek in organizirali športne aktivnosti. V sodelovanju z drugimi izseljenskim društvi jugoslovanskih narodov je društvo ustanovilo tudi Jugoslovanski odbor za pomoč vojnim žrtvam. Leta 1948 se je društvo spet preimenovalo, in sicer v Sociedade Beneficiante e Recreativa Bertio-ga (Dobrodelno in zabavno društvo Bertio-ga). Po petdesetih letih od ustanovitve pa je društveno življenje zaradi redčenja prve generacije slovenskih izseljencev počasi zamrlo in Naš dom so zaprli (Šimenc 2002: 70–72).

Ornusovi nasprotniki so leta 1929 ustanovili društvo Pevski zbor Primorje, ki se je kmalu preimenovalo v Slovensko izobraževalno društvo Primorje. Društvo je leta 1930 skupaj s Čehi najelo nove prostore, imelo je svoj zbor, žensko gimnastično sekcijo in knjižnico s slovenskimi knjigami (Žigon 1998: 86), organizirali so kulturne prireditve, koncerte, plese, izlete, skrbeli pa so tudi za obveščanje širše javnosti o lastni dejavnosti (v časopisih *Jugosloven u Braziliji*, *Folha da Manhã*, *Ruska Gazeta v Braziliji*, v argentinskem *Slovenskem tedniku*, clevelandski *Ameriški domovini* ...). Vendar so skoraj od ustanovitve dalje imeli težave z narodnostno orientacijo društva. Na začetku so bili jasno primorski Slovenci, z upadanjem članstva in krizo financiranja pa so postajali čedalje bolj jugoslovanski (več neslovenskih članov). Leta 1932 so se imenovali že Jugoslovensko kulturno društvo Primorje v S. Paulu.

Leta 1931 je bilo ustanovljeno Jugoslovensko podporno udruženje za pomoč članom v času gospodarske krize. Ker tedanja Kraljevina Jugoslavija v Braziliji ni imela konzularnega predstavnika, je društvo med drugim nabavljalo potne liste in izdajalo pooblastila (Šimenc 2002: 73), sestavljali pa so ga večinoma Hrvati, banatski Židje in Nemci, Slovenci in nekaj Srbov. Društvo je leta 1936 razpadlo zaradi notranjih razprtij in domnevne korupcije. Franc Paternost je leta 1937 ustanovil društvo Jugoslovensko podporno udruženje 2, a je že po letu dni razpadlo zaradi premajhnega števila članov, novih brazilskih predpisov o izseljenskih društvih in dolga društva ustanovitelju Paternostu (Žigon 1998: 87).

Večina slovenskih društev v Braziliji je torej pred tretjim izselitvenim valom že propadla. Ostalo je društvo Bertio-ga, ki novih slovenskih emigrantov ni sprejelo zaradi drugačnih političnih nazorov. Povojni izseljenci svojega društva niso ustanovili, srečevali so se na neformalnih srečanjih. Zahajati so začeli tudi v SAIUG (Sociedade Amigos da Iugoslavia) oz. v Društvo prijateljev Jugoslavije, kjer so prirejali proslave ob dnevu Jugoslavije, za božič in novo leto.

Novo možnost za srečanja Slovencev sta predstavljali cerkev in maša v slovenskem jeziku. Prva maša v slovenskem jeziku je bila leta 1957 v cerkvi presvetega rešnjega

telesa v São Paulu, vodil jo je duhovnik Luiz Ilc. Pozneje ga je nasledil duhovnik Ludovik Cegler. Maša v slovenščini je bila enkrat na mesec. V cerkvi so se srečevali tudi ob praznovanju miklavža in za materinski dan (Neznani avtor 1997: 20). Leta 1997, ko je nastal citirani članek, so praznovali 40 let od prve maše v slovenskem jeziku. Danes v São Paulu ni več slovenskih duhovnikov in tudi ne maše v slovenščini. Kar je ostalo, so cerkvene pesmi v slovenščini, ki spremljajo obred v portugalsščini po prireditvah slovenskega društva.

2.3 Slovenski izseljenci in njihovi potomci od leta 1991

V letu osamosvojitve Slovenije so slovenski povojni izseljenci ustanovili svoje prvo formalno društvo, Zvezo Slovencev v Braziliji, z namenom vključitve večjega števila vseh slovenskih izseljencev in njihovih potomcev ter daljše ohranitve slovenstva (Ovca idr. 1992), korespondenčni seznam pa šteje 161 imen, pod katerimi se včasih skrivajo cele družine. Glavne dejavnosti društva so bile sprejemanje gostov iz Slovenije in pomoč pri iskanju prenočišč, organizaciji dejavnosti in podobno (Žigon 1998: 87). Andrej Kranjc je leta 1995 izdal portugalsko-slovenski slovar, nato pa leta 1998 še slovensko-portugalskega. Nekaj let so izdajali tudi glasilo *Novice pod lipo*, za katerega je v glavnem skrbel Peter Slavec. Kot piše Šimenc (2000: 82), so v glasilu v slovenščini in portugalsščini poročali o svojih dejavnostih, članih in zlasti o dogodkih v Sloveniji.

Vsa leta do osamosvojitve Slovenije, ko je ta začela z delnim financiranjem slovenskih izseljenskih skupnosti, so za financiranje dejavnosti slovenske skupnosti v Braziliji skrbeli premožnejši člani s prostovoljnimi prispevki. Šele mlajša generacija predsedniškega zbora skuša v financiranje društva vključiti vse člane. Društvo je v preteklosti, kljub formalizaciji, še vedno delovalo dokaj zasebno. To je v intervjuju, opravljenem za diplomsko nalogo, potrdila tudi Elizabete Cuička, ena od članic društva in udeleženka tečaja slovenščine: »Enkrat sva z mamo šli na božično zabavo, ampak se nisva počutili, da bi prišli ponovno. Mislim, da je skupina bolj zaprta, osebe se dlje časa poznajo.«

Večje, javne prireditve s kosilom ali večerjo s tipično slovensko hrano in petjem slovenskih pesmi so organizirali trikrat letno, ob slovenskem dnevu državnosti, za miklavževanje in ob prazniku mladih. Leta 2010 so za dan državnosti ob kosilu v sodelovanju z učenci tečajev slovenščine ponudili tudi kulturni in izobraževalni program. Na prireditve je prišlo od ustanovitve društva največje število slovenskih izseljencev, njihovih potomcev, partnerjev in prijateljev, to je 130. Prireditve so se udeležili tudi predstavniki drugih izselitvenih valov.

Simone Hlebanja, aktivna članica društva, ki se slovenščine uči, ker je žena potomca slovenskega izseljenca, je v intervjuju, ki sem ga opravila za raziskavo, prireditve komentirala z besedami:

Imeli smo pravo slovensko prireditvev. Ne samo zaradi hrane ali pesmi, ampak smo se o državi začeli učiti. Ljudje ... Oni ne vedo, kaj je slovensko ... Oni samo pridejo in jejo slovensko tipično hrano. To je edina stvar, katero so navajeni dobiti na slovenskih prireditvah, in zdaj z zadnjo se je popolnoma spremenilo. Mislim, da so bili vsi bolj zainteresirani, za vse stvari.

Društvo ponuja tudi tečaj slovenščine, in sicer v São Paulu in Riu de Janeiru. Vodita ga dva učitelja, ki sta naravna govorca slovenščine. Organizirani sta dve skupini – začetna in nadaljevalna. Tisti, ki živijo predaleč, da bi se lahko udeležili tečaja, se lahko slovenščine učijo preko spleta s pomočjo istih učiteljev.

Slovenci v Braziliji imajo tudi uradno spletno stran (www.eslovenia.org.br) in blog (www.eslovenosnobrasil.wordpress.com), ki sta namenjena informiranju o dogajanju v slovenski skupnosti. Nudita tudi povezave do spletnih strani s podatki o Sloveniji. Omogočata večjo povezanost med člani društva, hkrati pa nudita drugim možnost, da s Slovenci v Braziliji vzpostavijo stik. Svetovni splet (npr. Facebook) pa ponuja tudi druge možnosti vzpostavljanja in ohranjanja stikov: »Ja, mislim, da je bil splet velika pomoč pri iskanju. Enkrat sem začel razmišljati, če bi na spletu lahko našel tudi druge Paternoste, in začel sem govoriti z njimi.«¹

Za pridobivanje informacij uradno skrbita slovenska častna konzulata, eden v São Paulu in drugi v Belo Horizonteju (zvezna država Minas Gerais). Od marca 2010 pa je tudi slovensko veleposlaništvo v glavnem mestu Brazilije, v Brasílii.

3 RAZISKAVA O OHRANJENOSTI SLOVENŠČINE IN SLOVENSTVA

3.1 Metoda zbiranja gradiva

Za boljši vpogled v slovensko skupnost v Braziliji je bila v okviru štirimesečnega študijskega obiska v São Paulu v Braziliji od marca do junija 2010 in priprave diplomske naloge (Klun 2010)² opravljena raziskava, v kateri sem intervjuvala nekatere člane društva in zbirala podatke z anketnim vprašalnikom. Pri oblikovanju vprašalnika in analizi podatkov so mi bile v pomoč podobne raziskave, predvsem raziskava Nade Šabec (1995) o Slovencih v ZDA, Tine Špelko in Janje Ban (2005, 2006) o slovenski jezikovni skupnosti v Argentini ter Maje Bitenc (2006) o slovenščini in njenem poučevanju pri slovenskih zdomcih v Baden-Württembergu. Anketni vprašalnik je bil anonimen, anketiranci so bili seznanjeni z namenom

1 Intervju, opravljen za potrebe te raziskave s Fernandom Paternostom, enim od mlajših članov društva, ki skrbi za prisotnost Slovencev v Braziliji na spletu.

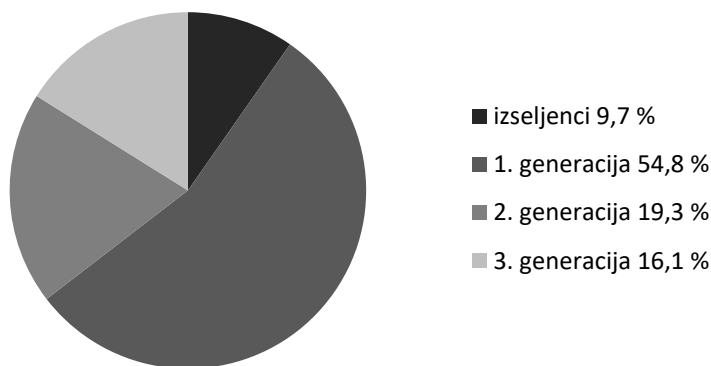
2 Diplomsko delo *Slovenščina in slovenstvo v Braziliji* je nastalo pod mentorstvom red. prof. dr. Marka Stabeja z Oddelka za slovenistiko.

izpolnjevanja. Zasnovan je bil dvojezično (slovensko-portugalsko), skupno je obsegal 23 vprašanj večinoma zaprtega tipa, razdeljen je bil na tri dele: prvi del je vseboval vprašanja glede izselitve slovenskih izseljencev v Brazilijo, drugi del je bil namenjen vprašanjem o znanju in rabi obeh jezikov predstavnikov skupnosti, tretji del pa se je osredotočil na to, kako člani društva in njihove družine ohranjajo slovenstvo.³ Vprašalnik je bil razdeljen med člane društva s pomočjo kontaktnega seznama njegovih članov, in sicer osebno ali elektronsko. Izpolnilo ga je 62 oseb.

3.2 Analiza in poskus interpretacije podatkov

3.2.1 Preselitev slovenskih izseljencev v Brazilijo

S pomočjo prvih dveh vprašanj (*Kdaj in kje ste se rodili?* ter *Za katero narodnost bi se opredelili?*) sem določila osnovne demografske podatke vprašanih. Uvrstila sem jih v starostne skupine in generacije (te tudi s pomočjo tretjega vprašanja), kot je prikazano na Grafikonu 1. Za izseljence sem štela tiste, ki so se rodili v Sloveniji in so prišli v Brazilijo po 16. letu starosti. Tiste, ki so se rodili v Sloveniji in so prišli v Brazilijo pred 16. letom starosti, sem uvrstila v skupino prve generacije potomcev, predvsem zaradi nekončanega procesa sekundarne socializacije. Tako je bilo med anketiranimi 6 izseljencev (9,7 %), 34 predstavnikov prve generacije potomcev (drugega in tretjega izselitvenega vala) – 54,8 %, 12 predstavnikov druge generacije potomcev (prvega, drugega in tretjega vala) – 19,3 %, in 10 potomcev tretje generacije potomcev (prvega in drugega vala) – 16,1 %.

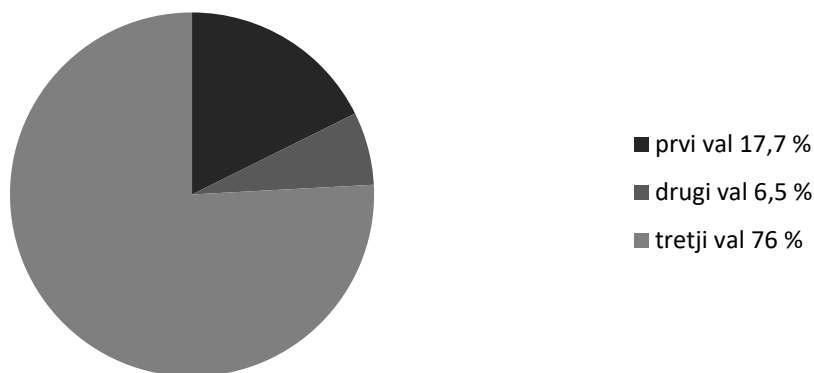


Grafikon 1: Delež anketiranih po generacijah

3 Pojem slovenstvo razumem v skladu s splošno definicijo etnogeneze kot »prepleta jezika, religije, kulture in geografije, iz katerega se v interakciji z drugimi skupnostmi in zgodovinskimi okoliščinami izostrijo konture etnije« (Toplak 2014: 14).

Večina vprašanih (50 oseb oz. 80,2 %) se je opredelila za slovensko-brazilsko narodnost, samo za slovensko 6 vprašanih (9,7 %), samo za brazilsko 4 (6,5 %), za kategorijo »drugo« pa sta se odločila 2 vprašana (3,2 %). Prvi je navedel brazilsko-nemško-slovensko narodnost, drugi pa brazilsko-nemško.

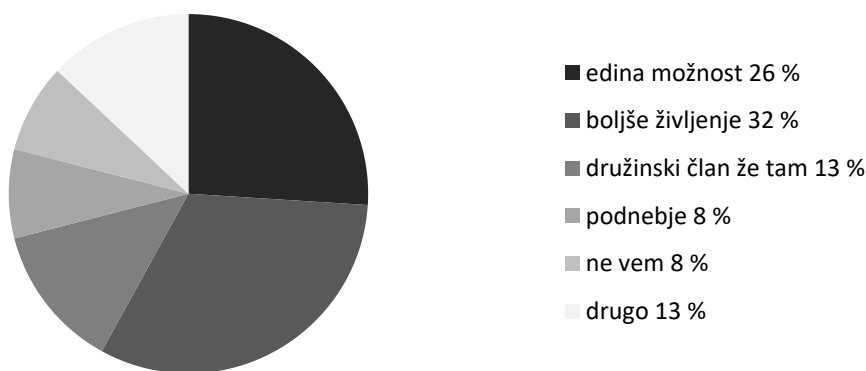
Kot kaže Grafikon 2, se je največ Slovencev, ki so izpolnjevali ta vprašalnik – 47 (76 %), izselilo po drugi svetovni vojni, vendar v to skupino spadajo poleg vojnih beguncev tudi tisti, ki so v Brazilijo prišli pozneje in zaradi drugih vzrokov (ti predstavljajo tretji val izseljevanja). Nato sledijo tisti iz prvega izselitvenega vala (Slovenci, ki so se izselili pred prvo svetovno vojno) – 11 (17,7 %), in potem še tisti, ki so se izselili med obema vojnama – 4 (6,5 %), torej predstavniki drugega izselitvenega vala. Takšna zastopanost je odraz dejanskega stanja – pripadniki prvega in drugega vala so zaradi časovne oddaljenosti izselitve in pomanjkanja kontinuitete ohranjanja slovenstva in slovenščine težje dosegljivi ali celo nedosegljivi. Višji odstotek zastopanosti prvega vala pa lahko pripišemo dejstvu, da se jih je takrat preselilo največ.



Grafikon 2: Obdobja izselitve v Brazilijo

Pri vprašanju *Zakaj ste se vi ali vaši predniki preselili v Brazilijo?* je skoraj polovica vprašanih – 30 (48 %), navedla politični vzrok, 16 (25,8 %) jih je obkrožilo ekonomski vzrok, 16 anketiranih (25,8 %) pa drugo (npr. mladostniški zanos, poroka, splet okoliščin, poslovna priložnost ...). Politični vzrok je najpogostejši zato, ker največ anketiranih pripada tretjemu izselitvenemu valu, ki je bil po večini begunski, bodisi zaradi komunizma bodisi zaradi nacizma. Nekateri so opredelili oba vzroka (politični in ekonomski); med temi izstopajo izseljenci iz obdobja med obema vojnama, ki so se večinoma izseljevali iz okupiranih delov Primorske (torej tudi beg pred fašizmom).

Razlogi, zakaj so slovenski izseljenci za državo izselitve izbrali Brazilijo, so različni. Veliko jih je odgovorilo, da so jo izbrali zaradi boljšega življenja – 20 (32 %). Večina tistih, ki so zbežali po drugi svetovni vojni, je odgovorila, da družina ni imela izbire, saj jih je organizacija za begunce določila za Brazilijo, in da je v tistem času samo še Brazilija sprejemala cele družine (ostale države samo moške) – 16 (26 %), 8 (13 %) jih je tja odšlo, ker je tam že bil kdo od sorodnikov, 5 (8 %) jih je navedlo ugodnejše podnebje, 5 (8 %) jih odgovora ni navedlo. V kategoriji »drugo« (8 anketirancev oz. 13 %) pa se razkrivajo npr. pomota pri vkrcanju na ladjo, predčasno izkrcanje z ladje zaradi bolezni enega izmed članov družine, po določilih jezuitskega reda, ki mu je pripadal, ljubezen ...



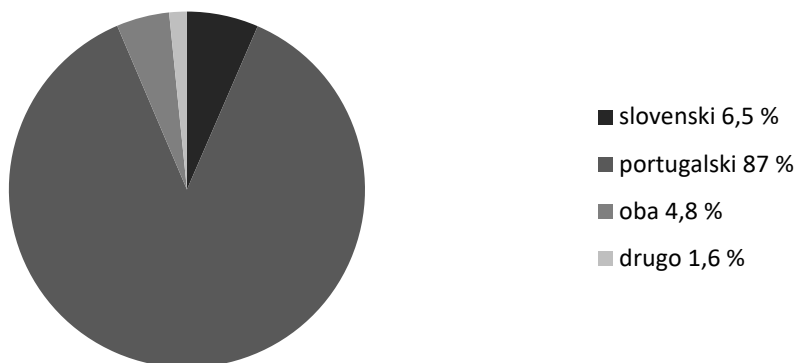
Grafikon 3: Razlogi za izbiro Brazilije

3.2.2 Znanje in raba slovenščine in portugalsčine pri predstavnikih skupnosti

V tem delu sem želela izvedeti več o jezikovni situaciji slovenskih izseljencev in njihovih potomcev. Zanimalo me je, koliko se je slovenščina ohranila in v kolikšni meri jo je izpodrinila portugalsčina. Želela sem izvedeti, katerega od obeh jezikov znajo bolje (prvi jezik glede na znanje, prim. Grafikon 4) in katerega jezika so se naučili najprej (prvi jezik glede na časovno zaporedje usvajanja, prim. Grafikon 5). Zanimala me je tudi samoocena znanja obeh jezikov.

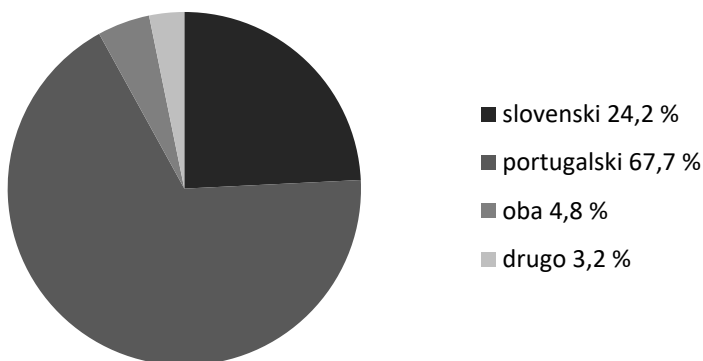
Dejansko stanje je tako, da je slovenščina skorajda povsem izginila, tudi pri zadržanju, ko starši svojim otrokom jezika niso posredovali. Vzroki so različni, npr. mešani zakoni z Brazilci oz. Brazilkami, odsotnost slovenskih očetov zaradi dela, nizko število Slovencev, vsakodnevni pritiski portugalsčine itd. Pokazalo se je, da slovensko znajo le redki. Večina anketiranih (54 oz. kar 87 %) je odgovorila, da je jezik, ki ga najbolj zna, portugalsčina, le 4 (6,5 %) so obkročili slovenščino, 3

(4,8 %) so obkrožili oba, ena oseba (1,6 %) pa je pod kategorijo »drugo« navedla, da najbolj zna portugalsko in angleško.



Grafikon 4: Prvi jezik glede na znanje

Na vprašanje *Kateri jezik je za vas prvi, ker ste se ga najprej naučili?* jih je največ (42 vprašanih oz. 67,7 %) odgovorilo, da so se najprej naučili portugalsčine. 15 oseb (24,2 %) slovenščine, 3 (4,85 %) pa oba jezika hkrati. V kategoriji »drugo« (dve osebi oz. 3,2 %) sta zastopana anketiranec, ki se je najprej naučil nemščine in potem portugalsčine, in oseba, ki se je slovenščine naučila skupaj s francoščino (gre za izseljenko, ki je prva leta po vojni odraščala v Franciji).



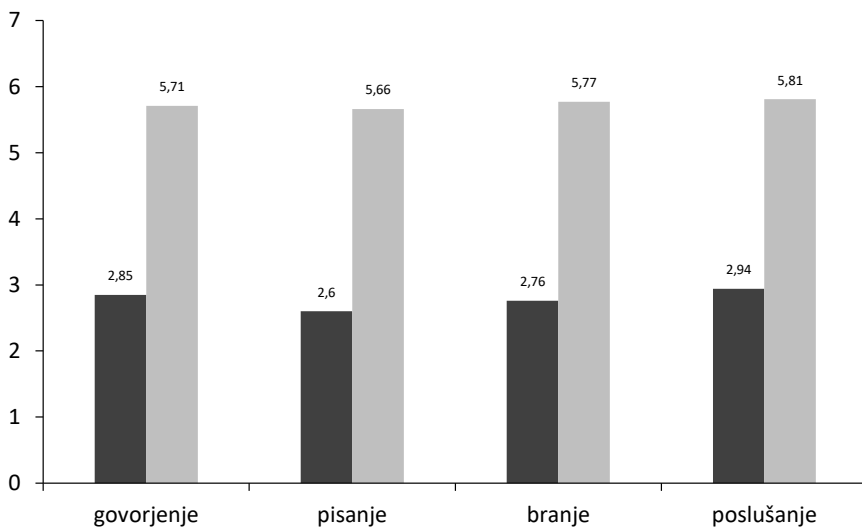
Grafikon 5: Prvi jezik glede na časovno zaporedje usvajanja

Tistih, ki so se najprej naučili slovensko, je zelo malo – 15 od 62 anketiranih. To so tisti, ki so se izselili iz Slovenije (izseljenci), in nekateri potomci prve generacije, ki so s svojimi starši v otroštvu še govorili slovensko, saj sta bila oba starša Slovenca. Ti so se portugalsčine naučili po prihodu v Brazilijo (33 vprašanih oz. 53 %), ali ko

so začeli s šolanjem (25 vprašanih oz. 40 %). Ena oseba (7 %) je napisala, da se je portugalsščine naučila doma in v okolici doma kot otrok. Za nekatere otroke je bil začetek šolanja v portugalsščini velik šok. Spet drugi (tisti, ki so se izselili v Brazilijo kot najstniki ali odrasli) pravijo, da jim portugalsščina ni predstavljala večjih težav.

Vprašanje *Kdaj in kje ste se naučili slovensko, če ste se najprej naučili portugalsko?* predvideva, da jih vsaj večina zna slovensko, vendar se je izkazalo, da temu ni tako. Zato sem k obstoječim kategorijam dodala tudi kategorijo »ne znam«. Največ (29 oz. 47 %) je takih, ki so se slovenščine šele začeli učiti; 15 vprašanih (24 %) slovensko ne zna; 8 anketiranih (14 %) se je slovenščine učilo v preteklosti na priložnostnih tečajih slovenščine, ki jih je organizirala slovenska skupnost, 4 (7 %) so se slovenščine v otroštvu naučili doma; 4 (7 %) v Sloveniji. Učenje jezika traja oz. je trajalo različno dolgo, od enega meseca do nekaj let.

Na vprašanje *Kako bi ocenili svoje znanje slovensčine in portugalsčine?* sem dobila odgovore, ki glede na predhodne rezultate niso presenetljivi (predstavljeni so v Grafikonu 6). Večina vprašanih je zelo samozavestna glede znanja portugalsčine v vseh sporazumevalnih dejavnostih (skoraj vsi vprašani so svoje znanje portugalsčine označili kot odlično). Le redkim pa se zdi (vsaj) dobro tudi njihovo znanje slovenščine. Povprečne vrednosti znanja slovenščine vseh dejavnosti so pod vrednostjo 3, ki označuje »slabo«. Najvišjo povprečno vrednost (2,94) je dosegla receptivna dejavnost – poslušanje, malo nižja pa je vrednost produktivne dejavnosti govorjenja (2,85). Veliko jih je tudi takih, ki slovensko sploh ne znajo ali so se šele začeli učiti.

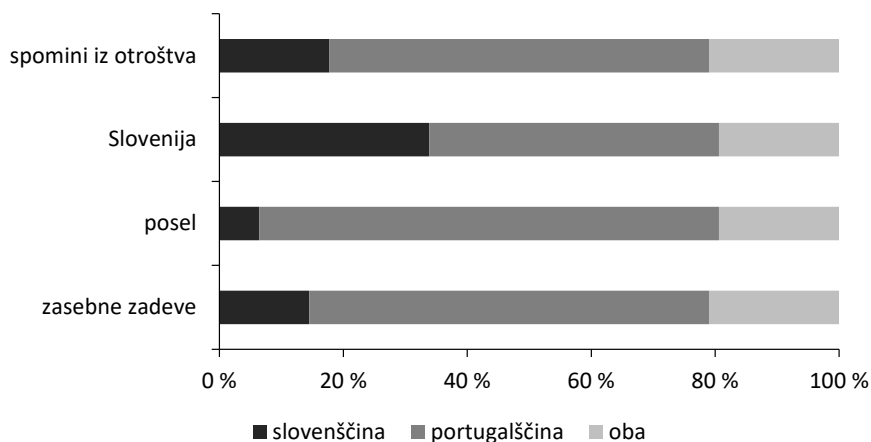


Legenda: 6 – odlično, 5 – dobro, 4 – zadovoljivo, 3 – slabo, 2 – zelo slabo, 1 – ne znam

Grafikon 6: Samoocena znanja slovensčine in portugalsčine

V odgovorih na vprašanja glede rabe portugalsčine in slovenščine so anketirani večkrat izbrali portugalsčino (prim. Grafikon 7). Tako bi v pogovoru z osebo, ki zna oba jezika, o zasebnih zadevah, poslu, Sloveniji in spominih iz otroštva večina izbrala portugalsčino, in sicer največ pri kategoriji »posel« – 46 vprašanih (74 %). Pri isti kategoriji pa preseneča relativno visok delež tistih, ki bi uporabili oba jezika (12 oseb oz. 19,4 %), najverjetneje z mislijo na poslovno povezovanje in sodelovanje s Slovenijo. Najnižji odstotek doseže portugalsčina pri kategoriji »Slovenija« (29 oseb oz. 46,7 %), slovenščina pa tu najvišjega (21 oseb oz. 34 %). V pogovoru o zasebnih zadevah in spominih iz otroštva bi večina – 37 (več kot 60 %) izbrala portugalsčino. Gre za to, da večina anketiranih ne zna dovolj dobro slovensko, tako da je vseeno, če sogovorec govori slovensko. Je pa nekaj anketiranih zapisalo, da če bi znali slovensko, bi bili odgovori drugačni. Eden od njih je napisal:

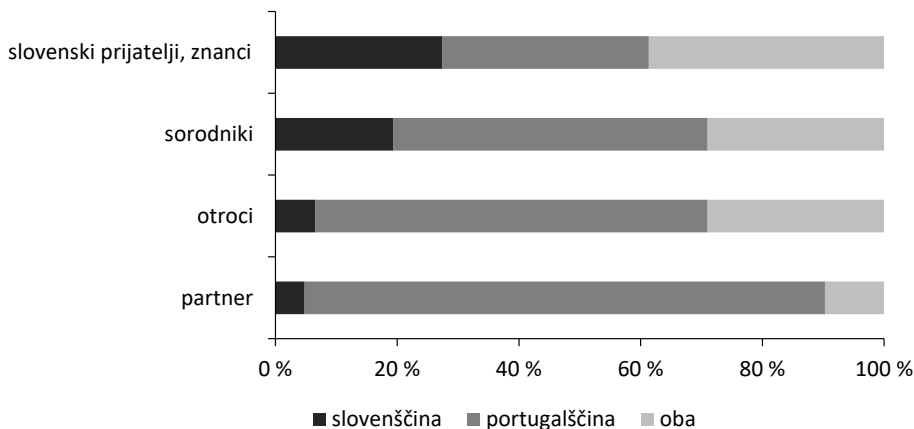
Če bi imel dovolj znanja, bi poskusil po slovensko: prvič, ker bi bila to možnost, da izboljšam svoje znanje jezika, drugič bi to pomenilo vljudno gesto, še posebno, če bi bil sogovorec slovenskega porekla, in tretjič zaradi nečimrnosti, saj ne bi nihče razumel.



Grafikon 7: Izbira jezika glede na temo v pogovoru z osebo, ki zna oba jezika

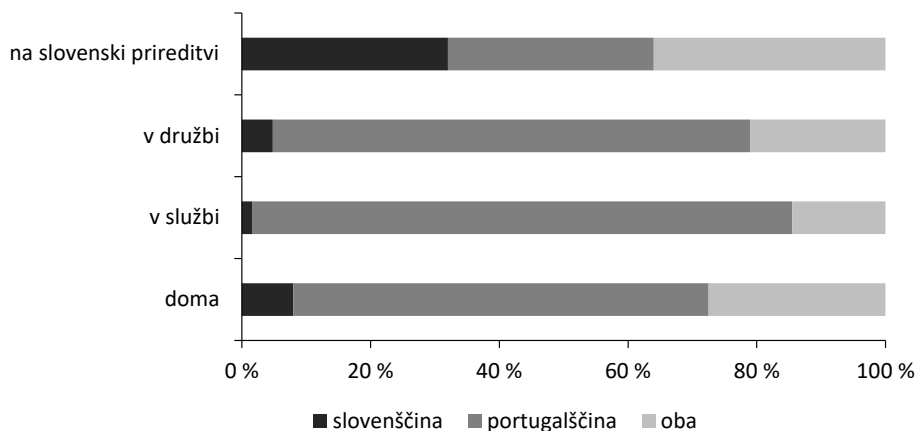
Kot je razvidno iz Grafikona 8, je tudi v pogovoru s partnerjem, otroki, sorodniki ter slovenskimi prijatelji in znanci portugalsčina v prednosti, posebno pri ožjih družinskih članih – partnerju in otrocih. S partnerjem bi večina (53 oz. 85,5 %) komunicirala v portugalsčini. Z otroki bi jih malo manj komuniciralo izključno v portugalsčini (40 oz. 65 %), več kot s partnerjem bi jih z otroki komuniciralo v obeh jezikih (18 oz. 29 %). Pri kategorijah »sorodniki«

ter »slovenski prijatelji in znanci« se je odstotek slovenščine povečal, najbolj pri kategoriji »slovenski prijatelji in znanci« (17 oz. 27,4 %), kjer je tudi odstotek portugalščine najnižji (21 oz. 34 %). Tudi pri tem vprašanju moramo upoštevati, da jih je veliko izpolnilo, kot če bi slovensko dejansko (dovolj) znali. Zanimivo je, da se odstotek slovenščine poveča ob kategorijah, ki neposredno omenijo slovensko. Iz najožjega kroga družine, kjer bi bila po pričakovanjih uporaba slovenščine pogostejša, pa je slovenščina skoraj izginila. To lahko razlagamo tudi s tem, da gre za mlajše generacije potomcev Slovencev, ki se po večini slovenščine niso nikoli naučili.



Grafikon 8: Izbira jezika glede na sogovorca

Portugalščina prevladuje tudi pri vsakodnevni uporabi (doma, v službi, v družbi, na prireditvi slovenskega društva), kar prikazuje Grafikon 9. Najvišji odstotek portugalščine je pri kategoriji »služba« (52 vprašanih oz. 84 %), kar je razumljivo, saj delo v Braziliji načeloma ne ponuja možnosti uporabe slovenščine. 9 anketiranih (14,5 %) bi v službi uporabilo oba jezika, ali zaradi sodelovanja med državama ali pa zaradi želje, da bi slovenščino uporabljali tudi tam. Visok odstotek dosega portugalščina tudi v družbi (46 oseb oz. 74 %). Delež uporabe portugalščine doma je, verjetno na račun otrok, nižji (40 anketiranih oz. 64 %), doma bi oba jezika uporabilo 17 vprašanih (27,5 %), samo slovenščino pa 5. Zelo uravnotežena izbira vseh treh ponujenih možnosti se kaže pri zadnji kategoriji – na prireditvi slovenskega društva. Slovenščino bi se potrudilo uporabiti 20 anketiranih (32 %), portugalščino bi še vedno uporabilo 20 vprašanih (32 %), oba jezika pa bi uporabilo 22 anketirancev (36 %).

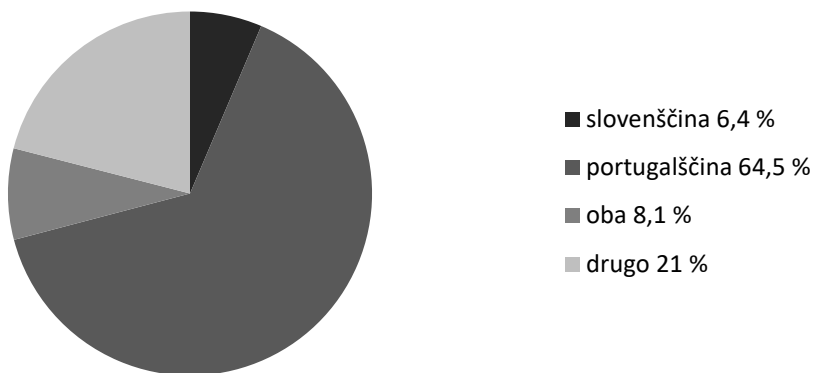


Grafikon 9: Izbira jezika glede na kraj oz. okoliščine

3.2.2 Ohranjanje slovenstva in slovenskega jezika med izseljenci v Braziliji

Odgovori na vprašanje *Kateri jezik je za vas pomembnejši (slovenščina, portugalščina, drugo) in zakaj?* podajo posredno informacijo o ohranjanju slovenščine v Braziliji (prim. Grafikon 10). Portugalščina se zdi pomembnejša več kot polovici vprašanih – 40 (64,5 %). Nekaterim je pomembnejša iz racionalnih, »preživetvenih« razlogov, za druge pa ima tudi pomembno čustveno vlogo. Relativno visok je odstotek tistih, ki se niso opredelili ne za slovenščino ne za portugalščino – 13 anketirancev oz. 21 % (kategorija »drugo«). Kot najpomembnejši jezik so nekateri (5 anketiranih) navedli angleščino, z razlago, da je svetovni jezik. Navedli so tudi različne kombinacije vseh treh jezikov (»vsak naučen jezik je koristen« ali »portugalščina, ker tukaj živim, angleščina zaradi posla, slovenščina zaradi družine«) ali kombinacijo slovenščine in angleščine (»tradicija in svetovna potreba«) ali kombinacijo portugalščine in angleščine.

Manjše število se je odločilo za kombinacijo slovenščine in portugalščine – 5 anketiranih (8,1 %). Napisali so, da je portugalščina njihov materni jezik, slovenščina pa se jim zdi pomembna za ohranjanje tradicije, in tudi da portugalščino uporabljajo dnevno, slovenščina pa jim predstavlja materni jezik. Še manjše število vprašanih je odgovorilo, da je najpomembnejši jezik zanje slovenščina – 4 (6,4 %). Najpomembnejši je zato, ker predstavlja korenine in ker je materni jezik.



Grafikon 10: Pomembnejši jezik

Kot razlago, zakaj jim je najpomembnejša portugalščina, so najpogosteje navedli, da jo uporabljajo vsakodnevno in da živijo, delajo ter imajo družino in prijatelje v Braziliji (24 oseb oz. 60 %). Za 6 vprašanih (15 %) je najpomembnejša, ker je jezik države, v kateri so se rodili. 5 (12,5 %) jih je navedlo, da je portugalščina njihov materni jezik. Nekateri so odgovor na to vprašanje utemeljili nekoliko nenavadno: »ker je portugalščina svetovno pomembnejša od slovenščine«, »ker se govori na vseh celinah in je eden izmed svetovno najbolj govorenih jezikov«. Ti odgovori zagotovo skrivajo tudi nekaj močnega brazilskega patriotizma. Eni osebi je portugalščina pomembnejša zato, ker je profesorica portugalščine, drugi pa zato, ker je jezik države, ki jih je kot begunce sprejela (tudi pri nekaterih ostalih odgovorih je včasih začutili nekakšno zamero ali odpor do domovine prednikov). Zanimiv se mi je zdel odgovor, da se osebi zdi portugalščina pomembnejša zato, ker se je v njej oblikovala. Odgovor »drugo« je izbralo 5 oseb (12,5 %).

Skoraj vsi (57 oseb oz. 92 %) so odgovorili, da se jim zdi pomembno ohraniti slovenski jezik. Le 3 (4,8 %) so odgovorili, da se jim to ne zdi pomembno, 2 (3,2 %) pa sta odgovorila z »ne vem«. Odgovori na to vprašanje očitno odkrivajo tudi potrebo po ohranjanju slovenščine, predvsem z jezikovnimi tečaji, saj je razkorak med znanjem slovenščine in željo po ohranjanju slovenščine zelo velik.

Večina želi z ohranjanjem slovenščine ohraniti tudi tradicijo in običaje oz. poreklo. Nekaterim je slovenščina pomembna, ker predstavlja jezik države, od koder je prišla njihova družina. Nekateri imajo v Sloveniji sorodnike in bi radi z njimi govorili slovensko ter ohranili stike, drugim je slovenščina materni jezik in so bili z njo vzgojeni. Redke skrbi za slovenščino tudi v širšem smislu: »ohraniti jezik v času globalizacije« ali »da bi se ohranila močna slovenska kultura v Braziliji«. Le eden, ki se mu je zdelo, da mu ni treba ohraniti slovenščine, je svoj odgovor utemeljil: »Ni del moje realnosti.«

Večini vprašanih (49 oseb oz. 79 %) se zdi pomembno, da slovenščino ohranijo tudi njihovi otroci, medtem ko se 11 (18 %) to ne zdi pomembno, 2 (3,2 %) pa se nista znala odločiti. Pri utemeljevanju, zakaj se jim zdi pomembno, da njihovi otroci ohranijo slovenski jezik, je večina navedla iste razloge – ohraniti kulturo in običaje, oz. da ne bi izgubili stika s slovenskimi predniki. Nekaj manj jih je kot razlog navedlo ohranjanje stikov s sorodniki v Sloveniji. Kar 6 jih je navedlo, da je lahko znanje slovenščine koristno za prihodnost. Tisti, ki se jim zdi, da ni pomembno, da njihovi otroci ohranijo slovenski jezik, so odločitev znova obrazložili s tem, da slovenščina ni del njihove realnosti, nekaj pa jih je navedlo, da bi raje, da se njihovi otroci naučijo angleščine.

Z naslednjim sklopom vprašanj sem želela izvedeti, kako pogosto in kje se anketiranci družijo s Slovenci in potomci Slovencev v Braziliji, ali imajo stike s Slovenijo in ali sledijo slovenskim medijem ter berejo slovenske knjige. Polovica vprašanih (31) se s slovenskimi prijatelji oz. sorodniki v Braziliji srečuje pogosto. Nekaj manj kot polovica (30 oseb oz. 48,4 %) vprašanih je navedla, da slovenske prijatelje in sorodnike srečuje redko. To so tisti, ki živijo oddaljeno od svoje družine ali od slovenskega društva v São Paulu, oz. mladi, ki so še za stopnjo bolj vključeni v brazilsko družbo in se dejavnosti slovenskega društva ne udeležujejo. Ena oseba (1,6 %) se s slovenskimi prijatelji oz. sorodniki ne srečuje.

Več kot polovica (36 oseb oz. 58 %) se s slovenskimi prijatelji oz. sorodniki srečuje v društvu, kar do neke mere dokazuje »javni« značaj slovenstva v Braziliji. Slovenstvo je bilo iz zasebne sfere skorajda izbrisano, ohranja se ga s pomočjo društva, tam imajo potomci Slovencev priložnost biti res (oz. čutiti se) potomci Slovencev. 18 vprašanih (29 %) je odgovorilo, da se s slovenskimi prijatelji oz. sorodniki srečujejo tako doma kot v društvu. 5 (8 %) se jih s slovenskimi prijatelji oz. sorodniki srečuje npr. pri sorodnikih v drugi zvezni državi, v Sloveniji ali Braziliji, ko jih pridejo obiskat. Le 3 osebe (4,8 %) se s slovenskimi prijatelji oz. sorodniki srečujejo zgolj doma.

Precej potomcev Slovencev je s sorodniki (prijatelji) v Sloveniji izgubilo stik, 25 vprašanih (40,3 %) nima nikakršnega stika. Občasne stike ima 23 vprašanih (37 %). To si lahko razlagamo s tem, da je od izselitve že predolgo in da veliko ljudi pozna le najbližje sorodnike. Nekateri izseljenci, ki so prišli z izkušnjo vojne, pa so preteklost želeli pustiti za sabo in so pretrgali stike (če ne lastnih, pa stike svojih otrok). Tako jih ima le manj kot četrtina, 14 oseb (22,6 %), pogoste stike. Vzdrževanje teh stikov pa olajšujejo elektronska pošta in spletna družbena omrežja.

Vprašanje *Ali sledite slovenskim medijem in berete slovenske knjige?* predpostavlja, da zna večina dovolj slovensko, da bi lahko sledila slovenskim medijem in brala

slovenske knjige. Izkazalo se je ravno nasprotno, saj večina ne zna dovolj dobro slovensko. Tisti, ki spremljajo slovensko dogajanje in ne znajo (dovolj) slovensko, ga spremljajo s pomočjo novic v angleščini ali portugalsčini. 29 vprašanih (47 %) je odgovorilo, da nikoli ne spremljajo slovenskih medijev in ne berejo slovenskih knjig. Več kot polovica vprašanih spremlja slovenske medije – 33 oseb (53 %). 25 anketirancev (40 %) je odgovorilo, da slovenske medije spremljajo občasno, 8 vprašanih (13 %) pa slovenskim medijem sledi pogosto.

Večina vprašanih je v stiku s Slovenijo in slovenščino preko spleta. Precej jih je navedlo spletne strani časopisov *Delo* in *Dnevnik*, nekateri so navedli slovenske spletne strani s turistično ponudbo, kot sta <http://www.slovenia.si> in <http://www.ljubljana.si>. Nekaj vprašanih posluša slovenski spletni radio. Tisti, ki za stik s slovenščino in slovenstvom spleta ne uporabljajo, so navedli revijo *Moja Slovenija*, nekatere knjige (npr. *Pod svobodnim soncem* in *Deseti brat*) in slovensko glasbo na zgoščenkah. Nekateri pa so želeli poudariti, da so v stiku s slovenstvom tudi preko (redkih) prevodov – knjige Slavoj Žižka ali *Poesia jugoslava contemporanea*.

Sodelovati v slovenskem društvu v Braziliji pomeni obiskovati tečaj slovenščine, peti pri pevskem zboru ali udeležiti se prireditve dvakrat do trikrat na leto v São Paulu. Natanko polovica vprašanih (31 oseb) je odgovorila, da v slovenskem društvu sodeluje (torej se redno udeležujejo ene ali dveh izmed zgoraj naštetih aktivnosti), 21 vprašanih (34 %) je odgovorilo, da sodelujejo občasno (verjetno obiščejo le prireditve), 10 (16 %) jih v slovenskem društvu ne sodeluje (ali živijo predaleč ali pa jih slovenstvo ne zanima, veliko pa je tudi takih, ki sicer niso vključeni v to raziskavo, ki niso člani društva in sploh ne vedo, da kaj takega obstaja).

Tečaj slovenščine obiskuje ali je obiskovalo več kot polovica vprašanih – 33 oseb (53 %), ostali vprašani, 29 oseb (47 %), pa ne. Rezultat je takšen tudi zato, ker sem vprašalnike razdelila tudi med učence obeh tečajev (učenci so izpolnili 25 od skupno 62 vprašalnikov, to je 40 %). 8 vprašanih (13 %) se je tečaja udeležilo v preteklosti.

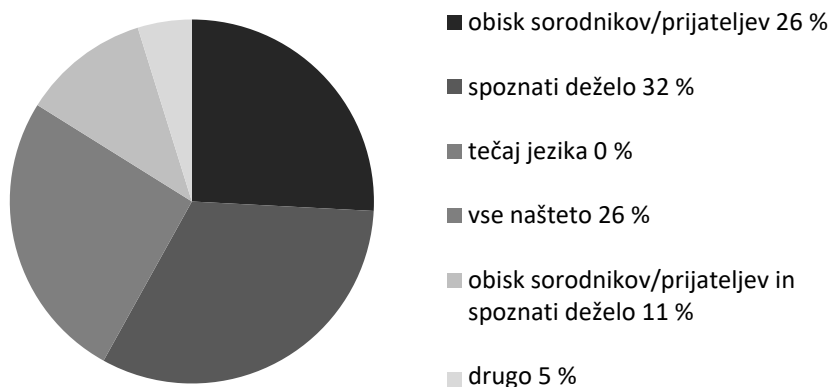
12 oseb (41 %) je kot razlog, da se slovenščine ne učijo, navedlo pomanjkanje časa. Nekaj manj vprašanih, 8 oseb (28 %), živi predaleč, 7 vprašanih (24 %) slovensko že zna, dveh (7 %) pa učenje slovenščine ne zanima.

Glede na to, da skoraj polovica vprašanih nima stikov s sorodniki ali prijatelji v Sloveniji in da je slovenstvo v Braziliji slabše ohranjeno, ne preseneča število tistih, ki Slovenije (še) niso obiskali – 30 vprašanih (48,4 %). V preteklosti, pred osamosvojitvijo Slovenije in predvsem za izseljence po drugi svetovni vojni, je bil verjetni razlog, da so se obisku Slovenije izognili, tudi komunistična politična ureditev.

Kot razloga verjetno štejeta tudi ekonomsko stanje in visoke cene letalskih kart in izletov v Evropo (bolj v preteklosti). Šteje pa tudi oddaljenost, saj Slovenijo in Brazilijo loči več tisoč kilometrov. 18 oseb (skoraj 30 %) pa je Slovenijo že obiskalo, 14 vprašanih (22,6 %) je Slovenijo obiskalo večkrat.

Odgovori anketirancev na vprašanje, ali nameravajo (spet) obiskati Slovenijo, kažejo, da so precej naklonjeni ohranjanju slovenstva v Braziliji, saj je delež tistih, ki nameravajo (spet) obiskati Slovenijo, zelo visok – 55 anketirancev (89 %). Preostali so odgovorili, da bodo Slovenijo mogoče (spet) obiskali – 7 oseb (11 %). Nihče ni odgovoril, da Slovenije ne namerava obiskati. Naj poudarim nekatere spremembe v svetovnem dogajanju, ki so privedle do tega rezultata: samostojnost Slovenije – Slovenija kot samostojna država pomeni močnejši dejavnik tvorbe slovenske identitete izseljencev in potomcev – ter njena vključenost v Evropsko unijo, ki sta ji prinesla višji status; poudarjena ideja večkulturnosti; svetovni splet, ki ponuja brezplačne in dosegljive informacije; cenejši letalski prevozi in izleti, ki so dostopnejši širšemu krogu ljudi ...

Največ vprašanih, 20 (32 %), bi Slovenijo želelo obiskati, da bi spoznali deželo prednikov. Malo manj, 16 (26 %), bi jih rado obiskalo sorodnike in prijatelje, enak odstotek pa bi oboje združil in dodal tudi jezikovni tečaj. 7 anketiranih (11 %) bi obiskalo Slovenijo, da bi spoznali deželo prednikov ter srečali sorodnike in prijatelje. Najmanj (3 vprašani oz. 5 %) je tistih, ki bi Slovenijo obiskali zaradi drugih razlogov, npr. zaradi nadaljevanja šolanja oz. posla.



Grafikon 11: Razlogi za obisk Slovenije

V Slovenijo se ne namerava preseliti 37 vprašanih (60 %), nekaj manj vprašanih, 34 (38,7 %), pa bi se mogoče preselilo nazaj. Samo ena oseba (1,6 %) je odgovorila, da se bo (po upokojitvi) preselila v Slovenijo. Nekaj je tudi takih, ki razmišljajo, da bi v Sloveniji preživeli le krajše časovno obdobje, mogoče študij. Enega izmed

razlogov za takšen rezultat lahko vidimo tudi v tem, da gre za razmeroma dobro situirane osebe, ki so zadovoljne s svojim življenjskim položajem.

4 SKLEP

Na podlagi rezultatov anketnega vprašalnika smo prišli do nekaterih ugotovitev. Anketirani so večinoma potomci Slovencev, ki jim starši večinoma niso prenesli slovenske kulture, še manj pa slovenščine, zato sta slovenstvo in slovenščina v Braziliji slabo ohranjena. Glede na rezultate vprašalnika se večina vprašanih še vedno delno čuti Slovence, saj so svojo narodnostno identiteto označili kot slovensko-brazilsko. Verjetno bi bilo točneje, če bi jih označili za Brazilce z delno slovenskimi koreninami. Tako ne preseneča, da večina ne razmišlja o priselitvi (nazaj) v Slovenijo, bi jo pa skoraj vsi obiskali in izvedeli več o domovini svojih prednikov.

Slovenščina je v Braziliji slabo ohranjena. Za večino anketiranih je portugalščina prvi jezik, ker ga najbolj znajo in ker so se ga najprej naučili. Večina vprašanih je prišla v stik s slovenščino pozneje, in sicer na tečajih slovenščine, saj je doma v otroštvu (skorajda) niso slišali. Tako ne preseneča, da je za večino vprašanih pomembnejši jezik portugalščina, vsaj kar se tiče vsakodnevne uporabe. Velika večina glede na samooceno znanja slovenščine in portugalščine bolje obvlada portugalščino, medtem ko le redki znajo dobro slovensko, večina zna le nekaj slovenskih besed in fraz. Neznanje slovenščine seveda pogojuje »odločitve« glede uporabe jezika v določenih situacijah in z določenimi ljudmi. Ker večina ne zna (dovolj dobro) slovensko, v svojem življenju kjerkoli in s komerkoli uporablja portugalščino. Nekaterim ostane le želja, da bi lahko komunicirali tudi v slovenščini, predvsem tam, kjer bi imeli za to več možnosti, to je na prireditvah slovenskega društva ali s slovenskimi prijatelji in znanci oz. o temah, ki se tičejo Slovenije in slovenstva. Uporaba slovenščine doma ali s slovenskimi sorodniki pa ni tako samoumevna, kot bi se mogoče zdelo.

V nasprotju z dejanskim stanjem (torej skoraj nična uporaba slovenščine) pa je prepričanje, da je slovenščino treba ohranjati in prenašati iz generacije v generacijo. Tu se večini zdi pomembno ohraniti slovenščino, saj jim predstavlja vez s predniki. V tem prepričanju lahko vidimo simbolno vrednost slovenščine za potomce Slovencev. Glede na odgovore se polovica Slovencev in potomcev Slovencev pogosto srečuje z drugimi Slovenci in potomci Slovencev v Braziliji, seveda pa ta podatek ni popolnoma zanesljiv. Baza anketiranih zajema tiste, ki so mi bili dosegljivi. To so tisti, ki bolj ali manj sodelujejo v slovenskem društvu. Tisti, ki v društvo niso včlanjeni, so za raziskavo nedostopni. Tako da bi bilo realneje pričakovati, da so na splošno stiki (vseh, ne le anketiranih) slovenskih izseljencev in njihovih potomcev

s slovenstvom precej redkejši ali pa jih sploh ni. Jasnejšo predstavo o stikih izseljencev in njihovih potomcev s slovenstvom nam daje tudi podatek, da ima le nekaj več kot polovica vprašanih stike s Slovenci v Sloveniji, prav tako pa tudi podatek, da je le polovica vprašanih že obiskala Slovenijo – treba je opozoriti, da gre za skupino ljudi, ki je večinoma relativno aktivna v društvu in se relativno močno zanima za slovenstvo. Da pa predvsem potomci Slovencev kažejo zanimanje za slovenstvo, priča tudi podatek o namenu obiska Slovenije: skoraj vsi vprašani imajo v načrtu obiskati Slovenijo. Glede na bazo vprašanih si lahko razlagamo tudi rezultat, da polovica anketiranih sodeluje v slovenskem društvu in obiskuje tečaj slovenščine. Približno polovica vprašanih tudi tako ali drugače spremlja slovenske medije, precej manj pa jih bere slovenske knjige. Glede na to, da slovenščine večina ne zna dovolj dobro, da bi lahko razumeli novice spletnih časopisov, si pomagajo drugače – s spletnimi stranmi v angleščini (in redkimi v portugalsščini), kjer sledijo dogajanju, povezanim s slovenstvom.

Glede na rezultate raziskave lahko torej povzamemo, da je dejansko stanje slovenstva in slovenščine v Braziliji v primerjavi s stanjem v slovenskih skupnostih v Argentini (kot ga predstavita Špelko in Ban 2006) in Združenih državah Amerike (kot ga predstavi Šabec 2019) slabo. To stanje pogojuje več dejavnikov, po mojem mnenju pa sta najodločilnejša majhnost slovenske izseljenske skupnosti (zadnji val migracije v Brazilijo je npr. štel le okrog 100 ljudi, medtem ko je v Argentino po vojni prišlo 5300 posameznikov, ki so se jim pozneje pridružile še družine) in razpršena poselitev slovenskih izseljencev v Braziliji (strnjena naselitev povojnih slovenskih izseljencev, kot jo poznamo iz Buenos Airesa in Clevelanda, za São Paulo ni značilna). Dejavnikov, ki so pripomogli k temu, da se je integracija slovenskih izseljencev in njihovih potomcev v večinsko družbo zgodila prej, je več: ker se je v Brazilijo preselilo manj Slovencev, ki niso živeli strnjeno, je bilo porok med njimi bistveno manj, kot jih poznamo v slovenskih skupnostih v Argentini in Združenih državah Amerike. Ker je v Braziliji Slovencev malo, so tudi možnosti za rabo slovenščine manjše in je ta večinoma neuporabna oz. nima nobene praktične vrednosti. Šabec (2019: 29) navaja, da je bila v preteklosti (pred letom 1960) v Ameriki [pa tudi v Braziliji, op. M. K.] prisotna tudi stigma naglasa, ko se starši s svojimi otroki niso več pogovarjali v slovenščini, da bi jim olajšali vključitev v prevladujočo kulturo. Odločilno je tudi pomanjkanje ustreznih struktur, ki bi podpirale ohranjanje slovenščine in slovenstva, npr. večje število slovenskih društev, ki bi se, kot npr. v Argentini in Združenih državah Amerike, aktivno ukvarjala z raznovrstnimi dejavnostmi. Društva so se v zgodovini slovenske izseljenske skupnosti v Braziliji sicer ustanavljala, vendar je bil vzrok predvsem druženje manjših skupin slovenskih izseljencev, lajšanje domotožja oz. medsebojna pomoč v primeru težav, le v manjši meri pa tudi misel na ohranjanje slovenstva oz. na njegovo

prenašanje na mlajše generacije. Vsak izselitveni val Slovencev v Braziliji je slovenstvo in slovenščino do neke mere skušal ohraniti, vendar so se ob tem pojavljale težave pri prevzemanju društev ob menjavi generacij, pa tudi druge vrste težav, npr. finančne. K ohranjanju slovenstva in slovenščine zagotovo niso pripomogle niti razprtije med posameznimi skupinami slovenskih izseljencev, ki so prišli v Brazilijo v različnih obdobjih, tudi tu (podobno kot v Argentini in Združenih državah Amerike) so bili namreč ideološki razlogi tisti, ki so preprečevali druženje in ustvarjanje ter širjenje prostora za slovenstvo in slovenščino ter posledično njuno ohranjanje. Ne nazadnje na današnje stanje slovenske skupnosti v Braziliji vpliva tudi dejstvo, da je od prvega in hkrati najboljšežnejšega vala migracij v Brazilijo s konca sedemdesetih let 19. stoletja minilo že precej časa, torej gre zdaj že za tretjo oz. četrto generacijo potomcev, rojenih v Braziliji. Kot je znano, z vsako novo generacijo potomcev vez z matico oslabi – tako v Argentini, še bolj pa v Združenih državah Amerike in Braziliji.

Z zadnjimi generacijami je slovenskim skupnostim v Braziliji, Argentini in Združenih državah Amerike skupno to, da je jezik čedalje manj osrednji del etnične identitete in je njegova vrednost predvsem simbolna. Zavest o pripadnosti slovenski skupnosti se ohranja večinoma skozi elemente kulture, kot so običaji, glasba, vera in kuhinja. Šabec (2019: 37) doda, da je slovenstvo obravnavano kot pozitiven dodatek k ameriški identiteti, kar bi lahko trdili tudi za potomce Slovencev v Braziliji.

Res je, da sta v Braziliji slovenščina in slovenstvo slabo ohranjena, vendar v skupnosti obstaja želja po izboljšanju stanja. To se kaže predvsem v želji po tečajih slovenščine in po vsaj osnovnem znanju slovenščine ter želji po obisku Slovenije, saj gre pri tem tudi za odkrivanje (dela) posameznikove lastne identitete, ki ni bila (v celoti) predstavljena v času odraščanja, ampak šele kasneje, v odrasli dobi s pomočjo društva, ki združuje potomce Slovencev v Braziliji.

LITERATURA

- Bitenc, Maja, 2006: Slovenščina in njeno poučevanje pri slovenskih zdomcih: Raziskava med učenci dopolnilnega pouka slovenskega jezika in kulture v Baden-Württembergu. *Jezik in slovstvo* 3/4. 55–69.
- –, 2016: *Z jezikom na poti med Idrijskim in Ljubljano*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Bucholtz, Mary in Kira Hall, 2005: Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7. 585–614.
- Čebulj Sajko, Breda, 1999: Ethnic identity of the first postwar generation of Australian Slovenes. *Dve domovini / Two homelands* 10. 47–59.

- Edwards, John, 2009: *Language and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Gomezel Mikolič, Vesna, 2000: Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovestvo* 45/5. 173–183.
- Grgič, Matejka, 2016: *Jezik: sistem, sredstvo in simbol: Identiteta in ideologija med Slovenci v Italiji*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- Južnič, Stane, 1987: *Antropologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- –, 1993: *Identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Klun, Manca, 2010: *Slovenščina in slovenstvo v Braziliji: Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Lukšič-Hacin, Marina, 1999: *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Neznani avtor, 1997: Primeira missa para os Eslovenos em São Paulo completa 40 anos. *O São Paulo*. 16. 7. 1997. 20.
- Ovca, Vladimir in drugi, 1992: *Estatuto social (Statut Zveze Slovencev Brazilije)*. [Neobjavljeno.]
- Stabej, Marko, 2001: Spod materinega krila v lastne hlače. V: Milena Ivšek (ur.): *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 20–31.
- Šabec, Nada, 1995: *Half pa pu: The language of Slovene Americans*. Ljubljana: ŠKUC.
- –, 2002: Usoda slovenskega jezika med Slovenci po svetu. V: Boža Krakar Vogel (ur.): *Ustvarjalnost Slovencev po svetu: Zbornik predavanj*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 7–20.
- –, 2019: Immigrant Experience through the Prism of Bilingualism and Biculturalism: The Case of Slovene Americans and Canadians. V: Ada Gruntar Jermol, Mojca Schlamberger Brezar, Vlasta Kučič (ur.): *Translation and / und migration, Prevajanje in migracije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 24–38.
- Šimenc, Andreja, 2002: *Izseljevanje Slovencev v Brazilijo in njihova integracija na primeru slovenske skupnosti v zvezni državi São Paulo: Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Špelko, Tina in Janja Ban, 2005: *Slovenska jezikovna skupnost Argentini: (socio)lingvistična analiza: Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- –, 2006: Slovenska jezikovna skupnost v Argentini. *Jezik in slovestvo* 51/3. 71–84.
- Toplak, Cirila, 2014: *Kdo smo mi brez drugih? Slovenstvo*. Ljubljana: Založba FDV.
- Ule, Mirjana, 2009a: *Socialna psihologija: Analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- –, 2009b: *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Žigon, Zvone, 1998: *Otroci dveh domovin*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Maša Novak

Vzorci preklapljanja v dvojezičnem pogovoru

Povzetek

V prispevku je analiziran pogovor z dvojezičnima govorcema s poudarkom na kodnem preklapljanju, značilnem jezikovnem pojavu v spontanem govoru dvojezičnih govorcev, ki so zaradi tujejezičnega okolja pod močnim jezikovnim vplivom drugega jezika. Analiza pogovora temelji na teoretičnih predpostavkah, ki kodno preklapljanje delijo na nadpovedno in povedno. Pristop k analizi teh dveh zvrsti temelji na dveh modelih analize, funkcionalnem in strukturalnem, ki se v posameznih kategorijah podrobneje posvečata različnim jezikovnim in zunajjezikovnim dejavnikom.

Ključne besede: dvojezičnost, jeziki v stiku, kodno preklapljanje, nadpovedno kodno preklapljanje, povedno kodno preklapljanje

Abstract

The article analyses a recorded conversational interview conducted with two bilingual speakers, with special emphasis on conversational code switching. Code switching is a distinctive phenomenon in the language of bilingual speakers, who are strongly influenced by a foreign-speaking living environment. The analysis of the recorded interview is based on theoretical categories that divide code switching into the sub-categories of intersentential and intrasentential code switching. Both forms of code switching undergo different models of analytic evaluation, the functional approach and the structural approach. Within both models of research and sub-categories, the collected samples are further divided into different parts of speech and evaluated with regard to differing and similar characteristics of the analysed languages in contact. Analytical findings are summarised according to their occurrence, category and sub-category.

Key words: bilingualism, languages in contact, code switching, intersentential code switching, intrasentential code switching

1 UVOD

Slovenci v izseljenstvu predstavljajo izjemno zanimiv in obsežen izziv z vidika jezikoslovja. Dvojezičnost slovenskih izseljencev, ki so jo le-ti prisiljeni razviti, ko se soočijo z življenjem v tujejezičnem okolju, je v velikem obsegu, čeprav nikakor izčrpno, obravnavana tako v člankih in prispevkih na konferencah kot tudi v znanstvenih monografijah (Paternost 1981; Šabec 1995, 1998; Nečak Lük in Štrukelj 1984).

Pozimi leta 2007 sem ob obisku znancev v Torontu v Kanadi posnela pogovor v dveh delih s starejšima pripadnikoma prve generacije izseljencev. Zaradi dolgoletnega bivanja v Kanadi in neizogibnega stika z angleško govorečim okoljem sem v njuni govorici videla priložnost za jezikoslovno obravnavo z vidika dvojezičnosti ter analize diskurza, s posebnim poudarkom na kodnem preklapljanju v spontanem pogovoru. V prispevku, ki je nastal na podlagi diplomske naloge *Vzorci preklapljanja v dvojezičnem pogovoru* (Novak 2012),¹ sta predstavljena povzetek teoretičnih predpostavk in kratek pregled izsledkov analize pogovora.

Prispevek v prvem delu obravnava problematiko dvojezičnosti in kodnega preklapljanja na splošno, pri čemer izpostavlja predvsem tiste točke, ki se neposredno nanašajo na analizo pogovora in so v njej tudi uporabljene. Drugi del zajema analizo pogovora ter nekatere dejavnike oz. kategorije, ki oblikujejo reprezentativni vzorec glede na najpogostejše primere, v katerih je prihajalo do preklapljanja med J1 (maternim jezikom, tj. slovenščino) in J2 (drugim jezikom, tj. angleščino) govorcev.

2 SPLOŠNO O KODNEM PREKLAPLJANJU

Kodno preklapljanje lahko opredelimo kot izmenjujočo rabo dveh ali več jezikovnih sistemov, ki jih govorec uporablja v govoru oz. pogovoru (Šabec 1990). Analiza govora s poudarkom na kodnem preklapljanju se torej ne osredotoča le na posamezne izreke in replike, temveč na širše enote pogovora, v katerih opazuje pojave na različnih jezikovnih ravninah, ki so lastne jezikoma v stiku. Znanstvene analize zagovarjajo številne pristope k vrednotenju, ki se med seboj razlikujejo zlasti po začetnem stališču do kodnega preklapljanja ter upoštevanju posameznih jezikovnih in zunajjezikovnih vplivov, ki zaznamujejo preklap koda. Za potrebe prispevka je bil uporabljen model, ki ga uvaja monografija Nade Šabec *Half pa pu* (1995).

1 Mentorica red. prof. dr. Albina Nečak Lük z Oddelka za primerjalno in splošno jezikoslovje.

3 VRSTE KODNEGA PREKLAPLJANJA

Pri analizi kodnega preklapljanja je ob jasno začrtani opredelitvi najpomembnejše izbrati vrsto in obseg jezikovnega pojava, ki bo predmet analize. V teoriji je določenih več vrst kodnega preklapljanja, najpogosteje pa sta obravnavani dve, in sicer povedno (ang. *intrasentential*) in nadpovedno (ang. *intersentential*) kodno preklapljanje (Šabec 1995: 28), ki se med seboj razlikujeta predvsem po mestu oz. trenutku v govoru, v katerem pride do preklopa koda. Nekoliko manj obravnavano je preklapljanje členkov in/ali drugih nenaglašanih besed (ang. *tag switching*), ki se na govorni ravni pojavlja predvsem (vendar ne izključno) ob koncu izreka. Preklapljanje členkov ob koncu izmenjave zaznamuje konec izreka posameznega govorca, daje sogovorniku znak, da prične z repliko, ali služi zgolj kot mašilo. Ta pojav je še zlasti pogost v splošnem pogovornem jeziku ali slengu. Nekateri raziskovalci pojmujejo preklapljanje členkov kot samostojno kategorijo kodnega preklapljanja (Poplack 1980), vendar pa lahko preklapljanje členkov glede na mesto preklopa koda obravnavamo kot podvrsto povednega preklapljanja (Šabec 1995: 186). Slednjemu stališču sledimo tudi v prispevku.

Kot primer nadpovednega preklapljanja² lahko podamo pogovor, v katerem sodelujejo trije govorci (Jane in Laura sta ameriški Slovenki, N. je Slovenka). Nadpovedno preklapljanje se pojavi pri govorki Jane, ki na mestu prehoda, kljub temu da je pri prejšnji izmenjavi uporabila slovenščino, preklopi v angleščino. Nadpovedno preklapljanje se od ostalih oblik razlikuje predvsem po dolžini, saj lahko obsega daljši del govora, tj. več kot le eno poved, pojavi pa se lahko tudi pri različnih izmenjavah, kot je razvidno iz spodnjega primera, kjer se nadpovedno kodno preklapljanje ne pojavi v razmerju izmenjava – replika, temveč je zamaknjeno v vrstnem redu:

Jane: So bli s Koroške.

N: Ja, mogoče so namenoma ...

Laura: Nisi njih prašala, kaj je pravilnu.

Jane: *Well, sometimes there'll be that it has to rhyme with the word before.*

Naslednji primer iz analiziranega pogovora prikazuje kodno preklapljanje na povedni ravni, tj. znotraj posamezne povedi, in ne presega meja posamezne povedi v izmenjavi. Govorec V. prične izmenjavo v angleščini z *aj tink det* (ang. *I think that*), sledi prekop v slovenščino, kasneje pride na povedni ravni še do dveh primerov kodnega preklapljanja: *Midl Ist* (ang. *Middle East*) in *bulšit* (ang. *bullshit*). Kot je razvidno iz primera, se povedno kodno preklapljanje pojavlja izključno v mejah

2 Primer nadpovednega preklapljanja je povzet po Šabec 1995: 167.

posamezne povedi, preklop koda pa lahko zadeva bodisi posamezne besede bodisi celotne fraze ali kolokacije, skratka poljubne kombinacije znotraj posamezne povedi (Šabec 1995: 28):

V: *aj tink deŕ³* da on za diamante za diamante koko se je vejdló to se je prej vedlo samo tam da *Midl Ist* pa tam da majo diamante pa *bulšit* =

K: = o pa lepo govori ne p-preklinjat

M: ha ha ha

R: nema veze

V sledečem primeru iz analiziranega pogovora pa govorec V. s preklpom koda ob koncu izreka naznani sogovorki M., da potrebuje pomoč pri nadaljevanju izmenjave oz. pri iskanju pravilne besede. *Z ju ju nou* (ang. *you you know*) V. izraža iztočnico v izmenjavi, ki jo še dodatno zaznamuje s kodnim preklapljanjem. Gre za primer preklapljanja členkov in/ali drugih nenaglašanih besed:

V: vš kk se reče tsto *ju ju nou*

M: ko motel

4 RAZLIKOVANJE MED KODNIM PREKLAPLJANJEM IN SPOSOJANJEM

Preklop koda zagotovo ni edina jezikovna posebnost dvojezičnih govorcev. Izmed jezikovnih pojavov, ki so posledica jezikov v stiku, je kodnemu preklapljanju najbližja, in s tem tudi najbolj pogosta, uporaba sposojenk. Sposojenke so besede, ki izvirajo iz jezikovnega sistema J2, so torej del tujega besedišča, vendar jih dvojezični govorcevi prevzamejo v J1 in jih tudi uporabljajo kot del jezikovnega sistema J1. Razlika med sposojenko in preklpom koda se kaže zlasti v tem, da sposojenka prevzame glasoslovne in oblikoslovno-skladenjske lastnosti (z vidika umestitve v poved) jezikovnega sistema J1 in s tem postane del tega sistema, čeprav izvira iz J2. Pri sposojenkah prehaja izrek v drugi jezikovni sistem s pomočjo kategorij, ki so lastne J1. Pri kodnem preklapljanju, bodisi povednem bodisi nadpovednem, pa se jezikovne lastnosti izreka ne spremenijo, ampak se le menja jezikovni sistem, pri čemer izrek ohrani jezikovne lastnosti sistema, katerega del je.

Sposojanje je značilno tudi za enojezične govorce, vendar so pri dvojezičnih govorceh lahko motivi za sposojanje drugačni, še zlasti pri starejših generacijah izseljencev, ki so se ob migracijah z nekaterimi življenjskimi okoliščinami v novi domovini srečali prvič. Dodatni motiv za sposojanje izrazov iz J2 pri dvojezičnih govorceh je močan vpliv J2 na J1. Pod vplivom angleščine pogosto pride do nadomeščanja

3 Vse izmenjave so zapisane tako, kot so bile izgovorjene.

slovenske besede v besedišču dvojezičnega govorca, zato govorec tudi pri uporabi J1 uporablja izraz, ki je lasten J2, vendar je v J1 prevzet z glasoslovno in oblikoslovno prilagoditvijo. V primeru slovenskega in angleškega jezikovnega sistema lahko ugotovimo, da se kodno preklapljanje od sposojanja razlikuje v tem, da so sposojenke podvržene oblikoslovni prilagoditvi, s čimer angleška beseda preide v slovenski jezikovni sistem (Šabec 1995: 28). Ta jezikovni pojav seveda ni omejen na slovenščino in angleščino, saj na splošno pri jezikih v stiku govorce pogosto uporabljajo izraze iz J2 tako na ravni kodnega preklapljanja kot na ravni sposojanja (Mulai in Kek 1984).

Sposojanje lahko poteka⁴ tudi na oblikoslovni ravni. Pri pojavu oblikoslovnega prilagajanja leksikalna baza v J2 prevzame ustrezne končnice (na besedotvorni ravni pa tudi obrazila) iz jezikovnega sistema J1 in s tem ustvari besedo, ki izvira iz angleščine, vendar je prilagojena in prevzeta v slovenščino. Oblikoslovno prilagajanje zadeva tako samostalnike kot tudi glagole in pridevnike. Kot primer navajamo oblikoslovne prilagoditve samostalnika z obrazilom -u (mestnik ednine):

K: //sn pogledla// na *stritkaru* pa sn se zgubila (ang. *streetcar*, tramvaj)

Ali primer oblikoslovne prilagoditve glagola s končnicama -ajo za 3. osebo množine (in slovensko besedotvorno predpono za-) in -l, ki označuje 3. osebo ednine:

V: da *zarentajo* tti le *rentau* tti dnar tti ženi ko-ko je on (ang. *to rent*, dati v najem)

5 VRSTE ANALITIČNIH PRISTOPOV H KODNEMU PREKLAPLJANJU

Pri analizi dvojezičnega pogovora s poudarkom na kodnem preklapljanju je za učinkovito in koherentno obdelavo izsledkov treba upoštevati tako jezikovne kot zunajjezikovne dejavnike. V literaturi se številni pristopi k analizi govora osredotočajo na različne vidike, ki vplivajo na govorce in s tem na njihove izreke. Strogo jezikoslovna analiza govora bi zanemarila številne pomembne zunanje dejavnike, ki govorce nezavedno vzpodbudijo k uporabi določenih jezikovnih pojavov, kar bi osiromašilo kakovost analize. Vendar tudi zunajjezikovnim dejavnikom ne gre pripisovati prevelike vloge, saj lahko le-ti raziskovalca speljejo na tanek led že pred poglobljeno analizo pogovora. Za potrebe prispevka sta bila tako izbrana modela, ki obravnavata tako jezikovne kot tudi zunajjezikovne dejavnike (Šabec 1995: 30).

4 Izraz poteka je uporabljen, ker sposojanje ni hipni pojav, temveč ga lahko označimo kot proces prilagajanja besede jezikovnemu sistemu J1 (Šabec 1995: 157).

5.1 Funkcionalni pristop

Funkcionalni pristop h kodnemu preklapljanju zagovarja zlasti obravnavo zunaj-jezikovnih dejavnikov, ki zavedno ali nezavedno vplivajo na govorca in s tem povzročijo menjavo koda. Gre torej za »vpliv nejezikovnih, družbenih in psiholoških dejavnikov na preučevani pojav (predvsem vpliv okolja, v katerem se je odvijal pogovor, tem[o] pogovora in udeleženc[e] v pogovoru)« (Šabec 1995: 292), na podlagi katerih lahko razločimo motive, ki so govorca vzpodbudili h kodnemu preklapljanju bodisi na povedni bodisi na nadpovedni ravni. Funkcionalna analiza predpostavlja, da je kodno preklapljanje povzročil znani ali neznan zunanji dejavnik, zaradi katerega govorec ne želi nadaljevati izreka v jeziku, v katerem je govoril do trenutka, ko je ta dejavnik nastopil. Ti dejavniki so lahko zelo različni, saj variirajo od strahu do želje po večji formalnosti, ki naznanja večjo distanco in spoštljivost do sogovorca, lahko pa delujejo ravno nasprotno, zaradi želje govorca, da se z menjavo koda približa sogovorniku.⁵ Prednosti funkcionalne analize se vsekakor kažejo v večjem številu razlogov in kriterijev, na katere se lahko opre analiza govora pri ugotavljanju govornikovih motivov za menjavo koda. Pomembno vlogo pri iskanju odgovorov na vprašanje, zakaj se kodno preklapljanje pojavi v točno določenem trenutku in ne morda na kakšnem drugem mestu v pogovoru, imata okolje in sproščenost oz. formalnost pogovora (npr. pogovoru se pridruži oseba, ki je socialno močnejša/šibkejša od govorca ali ne obvlada enega izmed jezikov, ki dvojezičnemu govorniku ne povzročata težav). Vendar skriva funkcionalna analiza tudi nekatere pasti, npr. možnost prenatrženega določanja dejavnikov, ki vplivajo na pojav kodnega preklapljanja.

Posamezne raziskave odstopajo od klasičnega funkcionalnega pristopa in zagovarjajo sovisnost kodnega preklapljanja od sogovorca in sogovornikovih preferenc, še posebej kadar sta oba govornika dvojezična oz. nista nenaklonjena kodnemu preklapljanju ter obvladata oba jezika v stiku. Wei (1999) navaja, da do kodnega preklapljanja v pogovoru pri dvojezičnih govornikih ne prihaja zaradi zunanje, neotipljive vrednosti posameznega jezika, temveč zaradi pogovora samega, v katerem govorec s preklapljanjem svojim sogovornikom sporoča, kako naj le-ti razumejo in sprejmejo njegov izrek. Dvojezični govorec s preklopom koda tako naznani, bodisi kako naj se sogovorec odzove, tj. naj tudi on preklopi kod, bodisi je za sporočilnost izreka pomembno, da pride do preklapljanja, saj lahko le drugi jezik pravilno izrazi pravi pomen sporočila.

Ob analizi govora s poudarkom na kodnem preklapljanju je torej pomembno, da se zunanji dejavniki obravnavajo zgolj kot okvir in ne kot sklop izključnih in

5 *Interpersonal accommodation theory* ali teorija medosebne prilagajanja (Giles in Smith 1979).

neizpodbitnih razlogov, ki privedejo do kodnega preklapljanja. Zunajjezikovni dejavniki nedvomno vplivajo tako na izbiro jezika kot tudi na izbiro znotraj jezika (npr. zborni jezik, splošni pogovorni jezik, sleng), vendar je za poglobljeno jezikoslovno analizo treba upoštevati tudi jezikovne dejavnike oz. jeziku lastna slovnična pravila in zakonitosti.

5.2 Strukturalni pristop

Strukturalni pristop k proučevanju kodnega preklapljanja v nasprotju s funkcionalnim ne upošteva zunajjezikovnih dejavnikov, temveč poskuša najti odgovore na vprašanja, ki jih zastavljajo razlike med jezikovnima sistemoma jezikov v stiku. Največjo pozornost namenja strukturnim vidikom posameznega jezika ter podobnostim in razlikam med jezikoma, ki pri dvojezičnem pogovoru vplivajo na preklapljanje koda oz. zaznamujejo posamezne izreke na glasoslovni, oblikoslovni, besedotvorni ali skladenjski ravni.

Teorija (Poplack in Sankoff 1984) navaja številne oblike omejevanja kodnega preklapljanja in zagovarja, da obstajajo strukturne omejitve kodnega preklapljanja, ki so skladenjsko opredeljene. Ob upoštevanju skladenjskih zakonitosti posameznega jezikovnega sistema se na določenih mestih v povedi kodno preklapljanje ne pojavlja. Vendar skladenjske omejitve niso splošno sprejet in priznan pojav, kar dokazuje tudi obsežna literatura, ki zavrača izsledke omenjenih raziskav (prim. Clyne 1987). Utopično bi bilo pričakovati, da je mogoče opredeliti univerzalne in vsesplošne omejitve kodnega preklapljanja, saj bi bil vzorec, ki bi ga bilo treba obravnavati, da bi lahko govorili o vsaj reprezentativnih omejitvah, enostavno prevelik, prav tako pa je težavno posploševanje razlik med poljubnima jezikoma tudi na druge jezike v stiku. Četudi bi bilo takšne univerzalne omejitve mogoče določiti, to ne bi prineslo kakšnih pragmatičnih izsledkov, saj je za govorce, pri katerih se kodno preklapljanje pojavlja, najpomembnejša sporočilnost in ne zavedanje, da na določenem mestu ostaja omejitev preklopa koda.

Ugotovimo lahko, da se kodno preklapljanje lahko pojavi na kateremkoli mestu v povedi, dokler preklop koda in uporaba besede iz J2 ne zmotita sestave povedi in ne okrnita sporočilnosti (Šabec 1995: 256). Dvojezični govorci imajo dostop do dveh različnih jezikovnih sistemov, ki jih ob upoštevanju poznavanja jezikovnih zakonitosti obeh jezikov lahko poljubno uporabljajo in menjavajo. Do menjav in prekopov najpogosteje prihaja nezavedno, z željo po čim večji sporočilnosti, vendar je treba upoštevati, da govorci ob podajanju sporočila ne razmišljajo v slovničnih okvirjih, kar se kaže v številnih odstopanjih od slovničnih zakonitosti obeh jezikov na različnih jezikovnih ravneh.

6 RAZLOGI ZA KODNO PREKLAPLJANJE PRI DVOJEZIČNIH GOVORCIH

Ob predpostavki, da imajo dvojezični govorniki dostop do dveh različnih jezikovnih sistemov, se poraja vprašanje, iz katerega razloga in s katerim namenom v pogovoru uporabljajo kodno preklapljanje. Ključno vlogo pri govorniku odločitvi o tem, kateri jezik bo uporabil v dani situaciji, imata okolje, v katerem poteka pogovor, ter govornikovo doživetje sogovornika in govorne situacije (Šabec 1988). Primarni motivi za preklap koda so torej posledica zunajjezikovnih dejavnikov, ki jih upošteva funkcionalni pristop. Odločitev, čeprav ta poteka na nižje zavedni ravni (ne pa na popolnoma nezavedni ravni, saj govornik še vedno sprejme odločitev o uporabi jezika in/ali preklapu koda), usmerjata dva cilja: približevanje sogovorniku z uporabo jezika, ki ga uporablja, ter oddaljevanje od sogovornika z uporabo jezika, ki je drugačen od tistega, ki ga uporablja. Približevanje sogovorniku se najpogosteje dogaja pri sproščnem, neformalnem pogovoru, oddaljevanje pa je značilno za pogovore v bolj formalni govorni situaciji. Dvojezični govornik lahko s preklapom koda izraža svojo naklonjenost ali nenaklonjenost sogovorniku (Giles in Smith 1979), v skladu s teorijo medosebnega prilagajanja.

Sekundarni motivi za kodno preklapljanje smiselno dopolnjujejo primarne motive v kombinaciji s kategorijami strukturalnega pristopa. Šabec (1988) med sekundarne motive za kodno preklapljanje prišteva:

- lažji in hitrejši dostop do posamezne besede v enem izmed obeh jezikov v stiku,
- začasen izpad ustrezne besede iz spomina,
- pogosto uporabljane fraze, ki so prešle v navado (npr. *a razumeš*),
- ustvarjanje komičnega učinka,
- želja po izključitvi tretje osebe iz pogovora (nasprotni učinek medosebnega prilagajanja).

7 ANALIZA DVOJEZIČNEGA POGOVORA

Analiza temelji na modelu, ki ga je predstavila Šabec (1995), vendar z nekaterimi prilagoditvami. Funkcionalni pristop k analizi kodnega preklapljanja predstavljajo podatki o govorniku, ki so sodelovali v pogovoru, njihovih socialnih ozadijih ter prostoru, kraju in obliki pogovora. Strukturalni pristop se osredotoča na jezikovne prvine in zakonitosti ter ugotavlja jezikovne kategorije, pri katerih najpogosteje prihaja do preklopa koda. Analiza dvojezičnega pogovora temelji na obravnavi skladenjskih zakonitosti, s poudarkom na posameznih besednih vrstah na povedni

in nadpovedni ravni kodnega preklapljanja. Pri navajanju vplivov angleškega jezika na slovenski jezik smo se omejili na oblikoslovno-skladenjsko ravnino, kjer so vplivi na povedni ravni najbolj razvidni. Smiselno je pričakovati, da se pri dvojezičnih govornicah kažejo sorodni vplivi na oblikoslovje in skladnjo, česar pa ni mogoče trditi tudi za vplive na posamezne besede, saj je povedno kodno preklapljanje, ki vključuje le posamezno besedo v povedi, lahko rezultat različnih dejavnikov, ki so lastni vsakemu dvojezičnemu govorniku posebej.

7.1 Funkcionalna analiza

Izbira oblike pogovora odločilno vpliva na uporabnost izsledkov analize govora. V primeru, da se govorniki zavedajo svoje vloge in pomembnosti pogovora, ki bo posnet s pomočjo avdiovizualnih pripomočkov in kasneje analiziran ter ovrednoten, lahko prihaja do nespontanosti, samopopravkov in zavestnega truda govorcev, željo po čim bolj pravilni uporabi jezika, kar pa ne izraža realne slike vsakodnevne govora. Pri snemanju pogovora sem zato stremela k čim večji spontanosti in sproščenosti, da bi govornica lahko nemoteno uporabljala jezik, ki ga uporabljata v vsakdanjem življenju, z vsemi posebnostmi in jezikovnimi pojavi (Šabec 1995: 56).

Enourni pogovor je bil posnet decembra 2007 ob obisku znancev v Torontu v Kanadi s pomočjo prenosnega diktafona. Potekal je v obliki vsakdanjega, sproščenega pogovora, kakršni so bili v času bivanja v Kanadi pogosti in vsakodnevni. Avtorica sem v pogovoru sodelovala zgolj kot povezovalka, z občasnimi vprašanji, ki naj bi govornico spodbudila k čim bolj spontanemu govoru. V teoriji se pojavljajo različne metode, ki naj bi govornico spodbudile oz. ga napeljale k uporabi jezika, ki bi pripomogel k čim večji uporabi jezikovnih posebnosti in jezikovnih pojavov, ki so ugodni za analizo, kot npr. izzvano kodno preklapljanje, kjer izpraševalec izzove preklap koda s tem, da se tudi sam zateče h kodnemu preklapljanju (Šabec 1988), vendar pri pogovoru takšne metode niso bile uporabljene, saj bi zmanjšale spontanost uporabe jezika. V primerih, ko tudi na strani avtorice prihaja do preklopa koda, gre za pritrjevanje in odziv na izrek govornice in je torej uporabljeno zgolj kot konverzijska metoda. Na srečo govornica nista skoparila z anekdotami in sta rade volje opisovala dogodke, ki sta jih doživela pri iskanju boljšega življenja v izseljenstvu. Čeprav sta bila pred začetkom pogovora opozorjena na dejstvo, da bo njun pogovor sneman za potrebe analize, se v pogovoru na to nista pretirano ozirala. Snemanje pogovora ni vplivalo na njuno sproščenost, s tem pa so bile ohranjene tudi vse jezikovne posebnosti, ki sta jih uporabljala tudi sicer v pogovorih, ki niso bili snemani.

V nadaljevanju navajam osebna imena, datum in kraj rojstva, stopnjo dokončane izobrazbe, sektor oz. naravo zaposlitve v času statusa aktivnega prebivalca ter

status trenutne zaposlitve vseh govorcev, ki so sodelovali v pogovoru. Pri prvih dveh osebah dodatno navajam leto emigracije in razloge za emigracijo.

Valentin (V.), moškega spola

- Rojen 12. 12. 1935, Mislinja (Koroška);
- leto emigracije: 1953;
- razlog za emigracijo: politični razlogi;
- dokončana stopnja izobrazbe: srednja tehnična šola, poklic laboratorijski tehnik;
- večino dela opravljal v primarnem in sekundarnem sektorju (voznik tovornjaka);
- v času pogovora upokojen.

Karlina (K.), ženskega spola

- Rojena 13. 5. 1937, Suhor (Dolenjska);
- leto emigracije: 1961;
- razlog za emigracijo: iskanje boljše prihodnosti;
- dokončana stopnja izobrazbe: osnovna šola;
- večino dela opravljala v primarnem sektorju (tj. fizično delo v tovarni za predelovanje mesa);
- v času pogovora upokojena.

Maša (M.), ženskega spola (avtorica)

- Rojena 18. 4. 1984, Maribor;
- živi v Sloveniji;
- dokončana stopnja izobrazbe (v času pogovora): srednja šola;
- v času pogovora študentka.

Rok (R.), moškega spola (pomočnik)

- Rojen 18. 1. 1985, Maribor;
- živi v Sloveniji;
- dokončana stopnja izobrazbe (v času pogovora): srednja šola;
- v času pogovora študent.

Pogovor je bil posnet v dveh delih, in sicer je prvi del pogovora potekal pri govoricah doma, drugi del pa je prav tako potekal v domačem okolju, v hiši sina govorca V. Dejavnik okolja je pripomogel k sproščenosti govorcev, saj domače okolje od njiju ni zahtevalo prilagoditve govora (npr. odsotnost uporabe formalnega jezika, težnje po zborni izreki), s čimer so bili ohranjeni vsi jezikovni pojavi, ki so zanimivi za analizo.

Govorca sta kljub selitvi v Kanado ohranila slovensko narečje, ki sta ga govorila v svoji primarni družini. Treba je omeniti, da sta govorca, vsaj v času po upokožitvi, večino časa preživela v okolju, kjer je bil stik z angleščino manjši kot v času, ko sta bila še zaposlena. Govorca sta živela v zunajzakonski skupnosti v istem domu, kjer sta pretežno govorila v slovenščini. Stik z angleščino je torej omejen na območje zunaj doma, zadovoljevanje vsakodnevnih življenjskih potreb, kot npr. nakupovanje ter druženje s sinom V., ki ima kanadsko partnerko. Zanimivo je bilo opazovati, kako so potekali pogovori v družbi te kanadske partnerke, saj je pogosto prihajalo do nadpovednega kodnega preklapljanja, odvisno od naslovnika v pogovoru. V primeru, da je bila naslovnica kanadska partnerka, sta govorca uporabljala angleščino, ob menjavi naslovnika na npr. avtorico pa je prihajalo do nadpovednega kodnega preklapljanja in menjave v slovenščino, kar potrjuje že omenjeno teorijo medosebnega prilagajanja. Teorijo potrjuje tudi dejstvo, da sta v omenjenih primerih govorca tudi med seboj pogosto uporabljala angleščino, z namenom vključiti v pogovor tudi sogovorca, ki ne razume slovenščine.

V obdobju med drugo svetovno vojno in sedemdesetimi leti prejšnjega stoletja je v Kanadi obstajala precejšnja potreba po delovni sili, predvsem v primarnem in sekundarnem sektorju, kar je ob olajšanih pogojih pridobitve državljanstva ali delovne vize povzročilo množične selitve. Pred selitvijo v Kanado nihče izmed govorcev ni imel predhodnega znanja angleščine, zato sta se ob iskanju zaposlitve in prilagajanju na novo življenjsko okolje soočala s številnimi ovirami. Odsotnost predhodnega znanja angleščine se kaže tudi v sedanjem znanju angleščine govorcev, ki sta se bila prisiljena jezika naučiti zgolj s poslušanjem drugih govorcev. Zaradi nesistematičnega usvajanja jezika iz okolja oz. pomanjkanja pedagoško vodenega učenja jezika v sklopu formalno organiziranega šolskega ali drugega izobraževalnega programa je znanje angleščine obeh govorcev precej nepopolno, kar je razvidno iz glasoslovnih napak pri izgovarjanju angleških besed, nekoliko manj pa pri skladenjskih zakonitostih, saj oba govorca angleške povedi tvorita precej pravilno, pogosto pa je vpliv angleške skladnje zaznati tudi pri tvorjenju povedi v slovenščini. Kot zanimivost naj navedem še izredno pomanjkljivo znanje angleškega besedotvorja in pravopisa, kar sem opazila ob odprtju steklenice jabolčnega kisa z nalepko *appel vinigar* (ang. *apple vinegar*, jabolčni kis). Takšne pravopisne napake pa niso presenetljive, če vzamemo v ozir

dejstvo, da noben izmed govorcev ni bil vključen v organizirano ali sistematično učenje angleškega jezika.

Na pojav kodnega preklapljanja lahko odločilno vplivajo tudi razlogi za izseljenstvo. Pri izseljencih se pogosto dogaja, da stanje v prejšnji domovini še vedno dojemajo kot nespremenjeno. Predstavljajo si, da v državi, ki so jo zapustili, še vedno obstajajo družbenopolitični, kulturni in drugi dejavniki, zaradi katerih so bili prisiljeni zapustiti domovino. Odklonilen odnos do razmer v domovini pogosto vodi tudi do odklonilnega odnosa do materne jezika, kar zmanjša njegovo rabo in posledično pomeni premik k J2, z manjšo frekvenco kodnega preklapljanja v pogovoru. V. je Slovenijo obiskal le enkrat po selitvi v Kanado, in sicer leta 2008, torej po posnetem pogovoru. Družbenopolitično stanje in razvoj Slovenije, ki ni zaostajala za Kanado in razvitimi zahodnoevropskimi državami, sta bila V. torej popolnoma neznana, kar je v času obiska vodilo v številne komične razprave o tem, ali tudi v Sloveniji prodajajo čokoladice Snickers ter ali sta tudi v Sloveniji na voljo elektrika in internet. Ne glede na politično in socialno motivirane razloge za selitev v Kanado pa pri govoricah ni bilo opaziti odklonilnega odnosa do slovenskega jezika in uporabe kodnega preklapljanja. Kodno preklapljanje v pogovoru je bilo zgolj posledica dolgoletnega življenja v angleško govorečem okolju in posledično dolgotrajnega vpliva J2 na J1 ter na določenih mestih posledica dolgoletne rabe ustreznih v angleščini.

Zanemarljiva ni tudi starost govorcev, saj je treba upoštevati tudi nekoliko slabši spomin, ki pogosto pripelje do analiziranih jezikovnih pojavov.

7.2 Strukturalna analiza

Po pričakovanjih je v dvojezičnem pogovoru najpogosteje prihajalo do kodnega preklapljanja na povedni ravni, vključno s preklapljanjem členkov in/ali drugih nenaglašanih besed. Preklapljanje je največkrat zadevalo samostalnike ali samostalniške besedne zveze, pridevnike in glagole. Največkrat se pojavlja povedno kodno preklapljanje, ki ne presega posameznega leksema, redkeje se pojavljajo preklopi koda, ki obsegajo daljše enote. V redkih primerih se pojavi tudi nadpovedno preklapljanje, vendar le v situacijah, kjer govorec nakazuje oz. oponaša izrek govorca, ki ga opisuje v anekdoti, ali pri opisovanju situacije, ki se je pripetila zunaj posnetega pogovora.

Pri analizi količinsko še posebej izstopajo primeri sposojanja z glasoslovno in oblikoslovno prilagoditvijo angleških besed, kar glede na že omenjeno pogostost pojava sposojanja tudi pri enojezičnih govoricah ne preseneča. Dodatni razlog za visoko frekvenco sposojenk je tudi že omenjena odsotnost formalne jezikovne izobrazbe

govorcev. Pri sistematičnem učenju jezika je velik poudarek na pravopisu in pravilni izgovorjavi besed v tujem jeziku. Pravilna izgovorjava in poglobljeno znanje tujega jezika se odražata v večji frekvenci kodnega preklapljanja in (praviloma) manjši frekvenci sposojanja. Zaradi večje preglednosti bodo sposojenke obravnavane ločeno od preklpov koda. Pri analizi so vsakič navedeni izreki, kot so slišni s posnetka, skupaj s pravilnim zapisom tako slovenskih kot angleških besed.

7.2.1 Povedno kodno preklapljanje

V številnih primerih kodnega preklapljanja se pojavljajo nepravilnosti pri angleški izgovorjavi bodisi na ravni kakovosti in dolžine samoglasnikov bodisi pri izgovarjanju pripornikov, ki so v angleškem glasoslovnem sistemu tihi, česar slovenski glasoslovni sistem ne pozna (npr. ang. *gnome*, skrat; izgovorjava: /noum/). Napake so pogoste tudi pri izgovorjavi angleških dentalnih pripornikov (npr. ang. *breathe*, dihati; izgovorjava /bri:θ/), ki jih v slovenščini prav tako ni. Vendar takšnih pojavov ne gre uvrščati med sposojenke, saj glasoslovna prilagoditev ni posledica prevzemanja leksema v drugi jezikovni sistem, temveč posledica nepravilnega usvajanja angleških glasoslovnih zakonitosti zaradi odsotnosti sistematičnega učenja. Takšni primeri so zato obravnavani kot preklp koda.

Samostalnik in števnik

- K: pol je biu pa *aj tink rikota* malo al je biu pa
[Pol je bil pa *I think ricotta* malo ali je bil pa ...]
M: ja saj je biu *rikota* rekla je ja men se zdi da je rekla da //je dala *rikoto* not//
[Ja, saj je bil *ricotta*. Rekla je ja, meni se zdi, da je rekla, da je dala *ricotto* not.]
K: //rikota s *saurkrim*//
[*Ricotta* s *sour cream*.]
- V: *aj tink det* da on za diamante za diamante koko se je vejdl to se je prej vedlo samo tam da *Mid Ist* pa tam da majo diamante pa *bulšit*
[*I think that*, da on, za diamante, za diamante, koliko se je vedelo. To se je prej vedelo samo tam, da *Middle East* pa tam, da imajo diamante pa *bullshit*.]
- V: ni sme u nikamer vuon zato ko on je biu *risk sekjuriti risk* vejš a glavo *brejn*
[Ni smel nikamor ven, zato, ko on je bil *risk, security risk*, veš, a glavo, *brain*.]
- V: pa da Kristus je biu prije tristo let prej se je rodio u Egiptu pa je hodo po vuodi pa je mau tte *mas* pa ttga hudiča
[Pa, da Kristus je bil pred, tristo let prej se je rodil v Egiptu, pa je hodil po vodi pa je mel tote *mass* pa totega hudiča.]

- V: pač pa taki ko pokažeš glej pa to ... in baje ej tti so u biznisu lej *najntin trdi fajf*
[Pač pa taki, ko pokažeš, glej pa to. In baje, ej, toti so u biznisu, glej, *nineteen thirty five.*]
- V: je pršu je meu *doktor digri* o m-mineralu
[Je prišel, je imel *doctor's degree* o mineralu.]
- V: on je po ceumu svetu vedau tak ko da bi *dikseneri* da otpreš list od *dikse-neri* tk je povedeu
[On je po celem svetu vedel, tako kot da bi *dictionary*, da odpreš list od *dictionary*, tako je povedal.]

Pri samostalnikih in števnikih se preklomp koda pojavlja kot posledica treh motivov oz. dejavnikov:

- govorec se ne spomni ustrezne besede v slovenščini,
- govorec preklopi kod zaradi večjega učinka/poudarka,
- hitrejši in lažji dostop do besede v angleščini (posledica dolgoletnega vpliva J2 na J1).

Daleč največji delež kodnega preklapljanja je posledica dolgoletnega vpliva angleško govorečega okolja. Nemogoče je ugotoviti, katere izraze je govorec poznal oz. jih ni poznal še pred prihodom v Kanado, vendar so bili izrazi, ki se nanašajo na delovno okolje in posel na splošno, zagotovo priučeni šele v angleško govorečem okolju. Posledica tega je izključna uporaba angleščine v povezavi s temami, s katerimi se je govorec ukvarjal šele v izseljenstvu.

Pridevnik in prislov

- V: na na točno mo vam zaj povedau kk je blo js sn pač to in js sn biu eno takrat če si ti znau govorit ingležsko ti si biu *samting speš!*
[Na, na, točno bom vam zdaj povedal, kako je bilo. Jaz sem pač to in jaz sem bil eno; takrat, če si ti znal govoriti angleško, ti si bil *something special.*]
- V: ko je pa osmi je pa nazaj pršu je biu spet *brouk* ni meu nč več a je pa svojmu sinu ...
[Ko je pa osmi, je pa nazaj prišel, je bil spet *broke*. Ni imel nič več, a je pa svojemu sinu ...]
- V: tolko možnosti vejš samo ko si *anikspirijens* pa nimaš nikoga veš
[Toliko možnosti, veš, samo, ko si *unexperienced* pa nimaš nikogar, veš.]

- V: za hec tkle nardim vš tak neke nardim a vidiš *krejzi* a ga vidiš kak neumni ...
[Za hec takole naredim, veš, tako nekaj naredim, a vidiš, *crazy*, a ga vidiš, kako neumni ...]
- V: in zaj tti ko so inženiri pa fsi notabl so pa bli Nemci
[In zdaj, toti, ko so inženirji pa vsi *notable*, so pa bili Nemci.]

Pri pridevnikih in prislovih je frekvenca preklopa koda v govoru veliko manjša kot pri samostalnikih in števnikih. Razlog za to delno leži v dejstvu, da se v angleščini atributivna raba pridevnika razlikuje od primerljive rabe pridevnika v slovenščini, kjer se pridevnik s samostalnikom ujema v sklonu, spolu in številu. Razlike med rabo pridevnikov v slovenščini in angleščini vplivajo na manjšo frekvenco kodnega preklapljanja pri pridevnikih v vlogi prilastka, saj se s tem zmanjša sporočilnost izreka, ki je osnovni cilj vsakega govorca.

Glagol

V nasprotju s pričakovanji se preklop koda pri glagolih pojavlja relativno redko. Razloge je treba iskati v razlikovanju med sposojanjem in kodnim preklapljanjem, saj je bila večina glagolov iz J2, ki so uporabljeni v pogovoru, podvržena oblikoslovni prilagoditvi z uporabo slovenskih spregatvenih končnic in je s tem prešla v jezikovni sistem J1. Preklop koda pri glagolih se najpogosteje pojavlja v kombinaciji osebek – povedek ali povedek – predmet, kjer do preklopa koda prihaja pri obeh stavčnih členih v kombinaciji. Daljše kombinacije so vključene v nadpovedno kodno preklapljanje.

- V: *aj tink det* da on za diamante za diamante kako se je vejdlo ...
[*I think that*, da on, za diamante, za diamante, koliko se je vedelo ...]
- V: država jim pa pravi pol pa jim kir neke jim dajo tsto in tsto *dazn vuork* zato Amerika tak *vuork* ko ko maš ti prevatni biznis
[Država jim pa pravi, pol pa jim kir, nekaj jim dajo tisto in tisto *doesn't work*. Zato Amerika tak *work*, ko, ko imaš ti privatni biznis.]
- V: in pol bom reko da lažeš če ne či ni tak *šejk hend* istina *sit dawn*
[In pol bom rekel, da lažeš, če ne, če ni tako. *Shake hand*, istina, *sit down*.]
- V: tam pas biu kaj js vem dolar v Sloveniji pa pet dolarjev *aj do nou* je par pasov si kupo to je fse
[Tam pas bil, kaj jaz vem, dolar, v Sloveniji pa pet dolarjev. *I don't know*, je par pasov si kupil, to je vse.]

7.2.2 *Drugi primeri povednega kodnega preklapljanja*

V to kategorijo so uvrščeni vsi primeri preklopa koda, ki jih ni mogoče uvrstiti med posamezne besedne vrste. Večinoma gre za fraze ali sklope z visoko frekvenco, ki bi jih lahko opredelili kot kodno preklapljanje členkov in/ali drugih nena-glašanih besed ali kot standardne konverzacijske elemente, ki nimajo sporočilne vrednosti. Njihova frekvenca v pogovoru je zelo velika, predstavljeni so le nekateri reprezentativni primeri.

- V: vejš tkle ko bi skor ko plastika čist tak plastičn *ju nou*
[Veš, takle, ko bi, skoraj kot plastika. Čisto tak, plastičen, *you know*.]
- V: tak ko motel neki ja *or nat* in js sn tste diamante notr u omaro dau par dni poznej ...
[Tako, kot motel neki, ja, *or not*, in jaz sem tiste diamante notri v omaro dal. Par dni pozneje ...]
- V: *ol rajt* al tak je js pa mam strašno vlko željo ...
[*All right*, ali tako je, jaz pa imam strašno veliko željo ...]

7.2.3 *Nadpovedno kodno preklapljanje*

Za nadpovedno kodno preklapljanje so značilne daljše menjave koda, ki se pojavijo v izreku, v repliki ali v navezovanju na prejšnji izrek. Pogosto obsegajo samo posamezno poved v izreku enega govorca, s katero želi govorec nakazati spremembo v govorni situaciji, ponazoriti govor ali situacijo, ki jo opisuje, ali doseči večji učinek izreka. V analiziranem pogovoru sta zastopana predvsem motiva doseganja večjega učinka in ponazarjanje govora osebe, ki nastopa v anekdoti.

- K: *dont dont vori dont vori tu mač* bomo že potli nekaj zrihtali tak da ko tega ne bo šlo
[*Don't worry, dont worry too much*. Bomo že potlej nekaj zrihtali, tako, da ko tega ne bo šlo.]
- V: js sn reku *luk aj giv ju* ... js ti dam pet taužn dolarjev
[Jaz sem rekel, *look I give you*. Jaz ti dam pet tavnih dolarjev.]
- V: drugokrat pridem je reku *ju nou aj giv ju a gud advajs bat maj olso disapir*
[Drugokrat pridem, je rekel, *you know, I give you a good advice, but my also disappear*.]
- V: razumeš o *ju ju jur lajk lajk a gad ju nou*
[Razumeš. *Oh, you, you, you're like a god, you know*.]

- K: zakaj ga pa pusla
[Zakaj ga pa pustila?]
V: da taka dobričina
[Da taka dobričina.]
K: *uaj ši liv him*
[*Why she leave him?*]

7.2.4 Sposojanje

Sposojanje in kodni preklap se v pogovoru pojavljata iz sorodnih razlogov, zato ju je smiselno obravnavati skupaj. Kodno preklapljanje bi zlahka nadomestilo sposojanje v pogovoru, vendar se zaradi pomanjkljivega znanja govornici zatekajo k prilagajanju besed in s tem k prevzemanju v jezikovni sistem J1. Pred začetkom analize smo predvideli približno enako frekvenco kodnega preklapljanja in sposojanja, vendar se je izkazalo, da je delež sposojenk v pogovoru znatno manjši kot delež preklapov koda, vsaj glede na stroge jezikoslovne ločnice med obema pojavoma.

Prilagajanje in prevzemanje besed iz J2 v J1 lahko poteka na glasoslovni in/ali oblikoslovni ravni. V analizi so posebej obravnavane le oblikoslovne prilagoditve, saj govornici ne sledita glasoslovnim zakonitostim angleškega jezika. Oblikoslovno prilagajanje je izraženo z dodajanjem končnic, ki zaznamujejo slovnične lastnosti (spol, sklon, število) J1, besedam J2 (Šabec 1995: 158). Primeri sposojanja so vzeti iz analiziranega pogovora, s pravilno zapisanimi angleškimi besedami v kurzivi ter slovenskimi prevodi v oklepaju.

Samostalniki

- V: ona je prva bla ko je investirala ko je rekla okej js bom kupla *šere* (*share*: delež, delnica) od ttga kaj je že
- V: Toronto mesto gor ko si do *for ou uan* (*four oh one*: avtocesta 401) pršo po *jong stritu* (*Yonge Street*: ulica Yonge)
- V: al pa kakiga *Čajnimna* (*Chinaman*: ironično: Kitajec) mogoče našo kirga
- V: ja san vidau dvataužnt petsto *čanelou* (*channel*: program, kanal) pa sta onadva govorla da naj js fse skup prnesem pa naj js tu sne meu pet ttih *diši* (*dish*: satelitski krožnik)
- V: ja a one pa iiiiii aaaau muuuu ha ha ha mislim *geščere* (*gesture*: kretnja)

Glagoli

- V: da zarentajo (*to rent*: dati v najem, posoditi) tti le rentau tti dnar tti ženi ko-ko je on
- V: pa nimaš nikoga več ko bi te gajdau (*to guide*: voditi) pa to
- K: tut ranat (*to run*: teči) ha ha ha
- V: bom probou skonektat (*to connect*: povezati (se)) *ju nou*
- V: pole sma se pa menla sn reko da če bi on in on ko sn mu founau (*to phone*: klicati) madona za dva tri dni sn dobo

7.2.5 Oblikoslovno-skladenjski in semantični vplivi angleščine na slovenščino

Vpliv angleščine na slovenščino se kaže tudi v neujemanju v spolu, sklonu in številu, kar pa bi lahko bilo v določenih primerih tudi posledica narečja govorcev, vendar se nedvomno kaže velika podobnost med povedjo, tvorjeno v angleščini, ter izreki govorcev. V spodnjih primerih so s krepko pisavo označena oblikoslovna neskladja, v oklepajih pa so navedeni (prosti) angleški prevodi, ki ponazarjajo vpliv angleškega oblikoslovja.

V angleščini se oblika kazalnega zaimka tisti -a, -o (ang. *that*) ob zanikanem glagolu ne spremeni:

- K: ja ... pa malo sen tistiga slatkiga sen muogla probat in **to** probat ne bi smela
[*Yes, I tried some of that sweet, I had to and I shouldn't have tried **that**.*]

V angleščini ni ujemanja med kazalnim zaimkom, pridevnikom v vlogi prilastka in samostalnikom. V sledečem primeru se *takle vlk* (angl. *that big*) nanaša na di-amante, zato bi pričakovali zvezo v rodilniku ali tožilniku, ne pa v imenovalniku:

- V: js sn našo enih par diamantov **takle vlk takle vlk** [Pokaže pest.]
[*I found a couple of diamonds **that big, that big**.*]

V angleščini za pridevnike v vlogi prilastka ni ujemanja s samostalnikom, zato je oblika za oba spola enaka (angl. *Canadian man, Canadian woman*), kar vpliva tudi na obliko v slovenščini:

- V: **kanadski** ženska je lasnik
[*A **Canadian** woman is the owner.*]

Med glagolom in samostalniško besedno zvezo pod vplivom angleščine ni ujemanja v spolu:

- K: učasih je **blo** to teška muka
[*Back in the day it **was** a struggle.*]

Neujemanje med obliko glagola in kazalnim zaimkom ter samostalnikom:

- K: *no* .. zato kr je tam **tisto mrežo** ti ne smeš (tam blizu prit)
[*No, because **there is that fence**, you can't come close.*]

Ni ujemanja med kazalnim zaimkom in samostalnikom, kar je posledica govorcevega nepoznavanja slovenske besede. Pogosto je takšna situacija motiv za preklompoda, v tem primeru pa govorec sicer uporabi besedo v J1, vendar je ta pod vplivom J2 (ang. *minerals*, primerjaj obliko za imenovalnik množine v slovenščini: minerali), posledica česar je neujemanje:

- V: to so eni najbolj sposobni ljudi najbolj šolani ljudi na svetu mislim tehnološko in tut **za tto minerali**
[*Those are some of the most capable, most educated people in the world, in a technological sense and **for those minerals** too.*]

Prevzemanje skladenjskih zakonitosti angleškega jezika je neposredna posledica prilagajanja in poenostavljanja rabe obrazil (Šabec 1995: 212). Ugotovimo lahko, da je vpliv angleške skladnje viden predvsem v besednem vrstnem redu, ki se pogosto približuje skladenjskim zakonitostim angleškega jezika. Pri vrstnem redu v povedi se pri dvojezičnih govornikih najpogosteje kaže vpliv angleških skladenjskih zakonitosti zaradi kalkiranja iz J2 v J1. Pogosta je raba zaimkov na mestih v povedi, kjer se v slovenskem jeziku ne pojavljajo oz. je njihova raba odvečna. Razloga za to sta zlasti dolgoletno življenje govorcev v angleško govorečem okolju ter nepoznavanje skladenjskih zakonitosti slovenskega jezika, ki jih govorca nadomeščata z angleškimi skladenjskimi vzorci.

Primeri za rabo osebnih zaimkov pod vplivom angleščine in ne v skladu z rabo v slovenskem jeziku so v analiziranem pogovoru precej številni, tu navajamo le nekaj reprezentativnih. Vsem je skupno, da se osebni zaimki pojavljajo na mestih v povedi, kjer so v slovenščini odvečni, saj je oseba, v nasprotju z angleščino, izražena že z ustreznimi glagolskimi oblikami.

- K: to je **ona** fse zmejšala pol je pa v *šerm* dala
[***She** mixed everything together and put it in a mushroom cap.*]
- K: to **mi** moremo navit moreš navijat navijat moreš
[***We** have to wind it, you have to wind it.*]
- V: pou ti je neki u sradini ko morš **ti** bit sam svoj *disajder* kak boš boljše živou
[*Half of it is somewhere inbetween, where **you** have to be your own decider on how to lead a better life.*]

Vplivi na ravni semantike

V angleščini ima beseda *there* pomena »tam« in »tja«, kar je vplivalo na pomen krajjevnega prislova *tam* (»tja«) v slovenščini:

- K: vrni mi ključ grem jas damu nesem to **tam** pol je treba pa malo soli prnest
[*Give me back the key, I'm going home. I'll take those **there**, then we have to bring some salt.*]

V govoru v slovenskem jeziku govorca pogosto večkrat uporabljata predloge in predložne zveze na način, ki je značilen za angleški jezikovni sistem.⁶ Angleška beseda *for* ima poleg pomena »za« tudi pomen »ker«, govorec je v slovenščini uporabil pomen, ki se v slovenskem jeziku ne pojavlja:

- V: **za** ko začneš huodit ko začneš otrok ko začneš huodit ni važno samo da hodiš nego moreš malo
[*For when you start walking as a child, when you start walking, it's not only important to walk, but also a little.*]

Kalkiranje oz. dobesedni prevod:

- V: to je tsto sej je ruski narod dober js sn **vzeu** ruski js to vem
[*That's it. The Russian people are good though, I **took** Russian, I know that.*]

8 SKLEP

Analiza pogovora se osredotoča zlasti na posamezne primere kodnega preklapljanja, ki reprezentativno prikazujejo angleške jezikovne vplive. Ob upoštevanju omejitev funkcionalne analize lahko ugotovimo, da zunajjezikovni dejavniki, med njimi socialno ozadje in izobrazba govorcev, nikakor niso zanemarljivi, saj predstavljajo jezikovni okvir, ki sta ga dvojezična govorca zapolnila po svojih najboljših močeh in na podlagi svojih zmožnosti ter možnosti, ki so se jima ponujale po selitvi v novo domovino. Predpostavimo lahko, da bi se govorca z višjo izobrazbo in boljšim znanjem angleškega jezika že pred selitvijo lažje prilagodila jeziku novega okolja. Kodno preklapljanje je namreč pogosto metoda zagotavljanja večje sporočilnosti, ki bi se ob boljšem (sistematično pridobljenem) znanju angleškega jezika v pogovoru pojavljala s (še) manjšo frekvenco. To seveda ne pomeni, da se kodno preklapljanje pojavlja le v govoru manj izobraženih govorcev, vendar raziskave kažejo, da so govorcev z višjo izobrazbo manj naklonjeni preklpom koda in se pojavu tudi bolj izogibajo (Šabec 1995: 240).

6 Napačna raba predlogov je pogost pojav pri tudi pri maternih govorcih slovenskega jezika, ki v angleščini uporabljajo predloge in predložne zveze, ki so lastni slovenskemu jezikovnemu sistemu (Sicherl 1998).

Funkcionalna analiza pogovora se je torej izkazala za primeren način določanja ozadja govorcev in motivov, ki so ju v analiziranih primerih pripeljali do preklopa koda. Govorca prihajata iz različnih socialnih okolij in sta bila deležna različne (formalne) izobrazbe, vendar je pri obeh opazna odsotnost sistematičnega učenja angleškega jezika. Govorca sta se angleškega jezika učila iz neformalnih virov, skupaj z vsemi odstopanji od (knjižne) norme. Okolje, v katerem sta delala, je jezikovne napake seveda dopuščalo, saj sta večino življenja preživela in delala v okolju, v katerem so bili drugi emigranti s primerljivo stopnjo znanja angleškega jezika.

V pogovoru prevladuje povedna oblika kodnega preklapljanja, medtem ko je frekvenca nadpovednega kodnega preklapljanja skoraj zanemarljiva, kar kaže, da sta govorca skoraj v celoti ohranila stik s slovenskim jezikom in se zato ne zateketa k nadpovednemu kodnemu preklapljanju z namenom ohranjanja in nadaljevanja pogovora. Frekvenca besednih vrst, ki so podvržene preklopu koda, je močno na strani polnopomenskih besednih vrst, še zlasti samostalnikov, nekoliko manj pa pridevnikov in glagolov.

Četudi zgolj na podlagi analize posnetega pogovora še ni mogoče z gotovostjo skleniti, da sta govorca, čeprav sta večino življenja preživela in delala v angleško govorečem okolju, še vedno primarno govorca slovenščine in šele nato angleščine, pa na tovrsten sklep izrazito napotujejo številna druga dejstva. Uporabo slovenščine v posnetem pogovoru so resda narekemale okoliščine pogovora (tj. sodelujoči so bili govorce slovenščine kot maternega jezika), vendar pa sta govorca v vsakodnevnom življenju redno izkazovala, da je prav slovenščina še vedno njun J1 celo v situacijah, kjer so v pogovoru sodelovali pretežno ali izključno govorce angleščine kot J1, npr. v primerih, kjer se v pogovoru, ki je potekal v angleščini, nista mogla spomniti angleškega izraza, sta pogosto uporabila slovensko ustreznico in nato s kretnjami sogovornicu poskušala opisati izraz v angleščini.

LITERATURA

- Clyne, Michael, 1987: Constraints on code-switching: How universal are they? *Linguistics* 25/4. 739–764.
- Giles, Howard in Philip Smith, 1979: Accommodation theory: optimal levels of convergence. V: Howard Giles in Robert N. St. Clair (ur.): *Language and social psychology*. Baltimore: University Park Press. 45–65.
- Mulai, Juliška in Blaž Kek, 1984: *Analiza jedne govorne situacije u dvojezičnoj sredini*. V: Albina Nećak Lük in Inka Štrukelj (ur.): *Dvojezičnost – individualne in družbene razsežnosti*. Prispevki konferenec »Dvojezičnost – individualne in družbene razsežnosti«, Ljubljana, 13.–15. sept. 1984. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije. 253–257.

- Nečak Lük, Albina in Inka Štrukelj (ur.), 1984: *Dvojezičnost, individualne in družbene razsežnosti: Prispevki konference »Dvojezičnost – individualne in družbene razsežnosti«, Ljubljana, 13.–15. sept. 1984*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.
- Novak, Maša, 2012: *Vzorci preklapljanja v dvojezičnem pogovoru: Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Paternost, Joseph, 1981: *Sociolinguistic Aspects of Slovenes in Pennsylvania*. V: Roland Sussex (ur.): *The Slavic languages in emigrant communities. International Review of Slavic Linguistics* 6/1–3. 97–120.
- Poplack, Shana in David Sankoff, 1984: Borrowing: The synchrony of integration. *Linguistics* 22. 99–135.
- Poplack, Shana, 1980: »Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español«: Toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18/7–8. 581–618.
- Sicherl, Eva, 1998: Interferenca pri rabi angleških predlogov na osnovi testiranj pri študentih anglistike. V: Inka Štrukelj (ur.): *Jezik za danes in jutri: Zbornik referatov na II. kongresu, Ljubljana, 8.–10. 10. 1998*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, Inštitut za narodnostna vprašanja. 356–368.
- Šabec, Nada, 1988: Functional and structural constraints on Slovene-English code switching. *Slovene studies* 10/1. 71–80.
- –, 1990: *Slovene-English code switching in two Cleveland communities*. V: Rudolf Filipović in Maja Bratanić (ur.): *Languages in Contact: Proceedings of the Symposium of the 12th International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences*. Zagreb: Institute of linguistics, Faculty of Philosophy, University of Zagreb. 132–142.
- –, 1995: *Half pa pu: The Language of Slovene Americans*. Ljubljana: ŠKUC.
- –, 1998: Vprašanje jezikovne rabe in jezikovnih odnosov v dvojezičnem okolju. V: Inka Štrukelj (ur.): *Jezik za danes in jutri: Zbornik referatov na II. kongresu, Ljubljana, 8.–10. 10. 1998*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije. 146–153.
- Wei, Li, 1999: The 'Why' and 'How' Questions in the Analysis of Conversational Code-Switching. V: Peter Auer (ur.): *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. Abingdon: Routledge. 156–179.

Renata Zamida

E-knjiga v slovenščini kot priložnost za ohranjanje vitalnosti slovenskega jezika zunaj meja Slovenije

Povzetek

Za slovensko govorno skupnost zunaj Slovenije je možnost dostopa do knjig v slovenščini eden od najpomembnejših načinov ohranjanja sporazumevalne zmožnosti v slovenščini. E-knjiga v slovenščini v smislu podpore razvoju bralne pismenosti ter bralne kulture pri uporabnikih zunaj matičnega jezikovnega okolja se v visoko digitaliziranem svetu kaže kot logično nadaljevanje jezikovnonačrtovalnih ukrepov Slovenije. V prispevku med drugim preverjamo, ali so v tujini e-knjige v slovenščini dostopne hitreje in enostavneje (oddaljen dostop po načelu kjerkoli in kadarkoli) kot tiskane knjige v slovenščini. Smiselno je, da matična država dostopnost knjig (na različnih nosilcih) spodbuja, spodbujevalni ukrepi pa so lahko učinkoviti le, če je ciljna skupina o njih ustrezno obveščena. Kljub številnim kakovostnim jezikovnopolitičnim aktivnostim na tem področju bi veljalo ta vidik v jezikovnopolitičnih dokumentih bolj poudariti in se posvetiti učinkovitemu osveščanju in promociji.

Ključne besede: jezikovna politika, etnolingvistična vitalnost, bralna pismenost, zdomci, izseljenci, e-knjiga

Abstract

For Slovenian language speakers outside Slovenia, access to books in Slovenian is one of the most important ways of preserving their communicative ability in Slovenian. In our highly digitalised world, e-books in Slovenian appear to be a logical continuation of the language planning measures pursued by Slovenia, in the sense of supporting the reading culture (and literacy) of users outside the main linguistic setting. In the present paper, we

investigate whether e-books in Slovenian are actually more accessible abroad than printed books (remote access based on the principle of anywhere-anytime). It would make sense for the mother country to encourage access to books (in various formats), thus addressing the development of reading culture with the linguistic diaspora. However, measures that encourage access to books in Slovenian can only be effective when the target group is appropriately informed and when access is suitably promoted. Despite numerous language policy efforts in this field, this aspect ought to be better emphasised in (future) documents.

Key words: language policy, ethnolinguistic vitality, reading literacy, language diaspora, e-book

1 UVOD

Podatki kažejo, da se je v tujini dostopnost knjig v slovenskem jeziku v zadnjih letih močno povečala, zahvaljujoč zagonu produkcije e-knjig v slovenščini in kanalom, ki jih distribuirajo, med katerimi nekateri predstavljajo primer evropske dobre prakse.¹ Zato nas v prispevku zanima, kako do knjig v slovenščini dostopajo bralci knjig v slovenščini, ki bivajo v tujini, ter koliko in na kakšen način berejo. Na osnovi izsledkov raziskave o njihovih bralnih navadah in stališčih želimo odgovoriti na vprašanje, kaj e-knjiga v slovenščini pomeni v smislu podpore razvoju bralcev (občinstva) zunaj matičnega jezikovnega okolja in ali lahko spodbujanje branja v stimulativnem digitalnem okolju² z dovolj širokim naborom e-knjig v slovenščini pripomore k ohranjanju, celo večanju vitalnosti slovenskega jezika zunaj Slovenije.

Pri tem se dotikamo tudi jezikovnega načrtovanja, torej slovenske jezikovne politike in njene (ne)opredeljenosti do tega vprašanja. Hkrati se osredotočamo na kulturni vidik poglobljenega branja,³ ki presega izobraževalni vidik bralne pismenosti.

1 Izpostavljamo dva osrednja, platformo Biblos (www.biblos.si) zasebnega zavoda Beletrina, ki prvenstveno omogoča oddaljeno izposajo e-knjig prek članstva v slovenskih splošnih knjižnicah, pa tudi nakup e-knjig, in knjigarno e-Emka (www.e-emka.si) Mladinske knjige, čeprav je v zadnjih letih vzniknilo še nekaj manjših splošnih in specializiranih zasebnih ponudnikov. Kot primer dobre prakse čezmejnega prehajanja knjig v digitalnem okolju velja omeniti Italijansko digitalno knjižnico, ki združuje hrvaško, slovensko in italijansko knjižnico v medknjižnično izposajo e-gradiva za italijansko manjšino na področju slovenske in hrvaške Istre, preko platforme Media-LibraryOnline (<http://capodistria.medialibrary.it/>, <http://www.editlibri.hr/134-biblioteche-senza-frontiere>). Leta 2020 se je sprostil tudi globalni kanal, ki je bil doslej za (e-)knjige v slovenščini zaprt – to je Amazon, kar je pomembno tudi zaradi dejstva, da je kindle najbolj razširjen e-bralnik na svetu.

2 Sem spadajo tudi avtorskoppravno urejene čezmejne storitve pri posredovanju knjig v slovenščini in (čezmejna) elektronska izposoja v javnih knjižnicah.

3 Za pričujoči prispevek so strokovna mnenja o tem, da je e-branje manj poglobljeno kot branje tiskanih knjig, nerelevantna.

Preverili bomo, kakšno je stališče aktualnih kulturnopolitičnih dokumentov, konkretno *Predloga Resolucije o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2020–2024* (gl. Predlog ReNPJP20–24 2019), ki je pripravljen in medresorsko usklajen ter februarja 2020 poslan na Vlado RS. Zanima nas namreč, 1) ali (in kako) je e-knjiga vključena v slovensko jezikovno politiko; 2) ali (digitalno) dostopnost knjig v slovenščini jezikovna politika razume kot jezikovnačrtovalni ukrep; in 3) kakšno vlogo bi lahko imela e-knjiga v slovenščini pri prihodnjih jezikovnapolitičnih in jezikovnačrtovalnih dejanjih.

Prav za slovenske jezikovne skupnosti, ki živijo zunaj meja Slovenije, je namreč e-knjiga lahko pomemben medij v podporo vitalnosti slovenskega jezika v teh okolišjih. Trdimo lahko, da slovenska jezikovna politika vitalnost slovenščine podpira in v ta namen izvaja (medresorsko naravnana) jezikovnačrtovalna dejanja, ki se razkrivajo tudi skozi strategije in aktivnosti v jezikovnačrtovalnih dokumentih, kot je *Predlog Resolucije NPJP 2020–2024*.

2 AKTUALNA JEZIKOVNA POLITIKA V SLOVENIJI GLEDE DOSTOPA DO KNJIG V SLOVENŠČINI PRI ZDOMCIH IN IZSELJENCIH

V nadaljevanju nas bo zanimala opredelitev aktualne jezikovne politike v Sloveniji v razmerju do zdomcev in izseljencev ter njihovega dostopa do knjig v slovenščini kot načina za ohranjanje in poglobljanje bralne pismenosti,⁴ sporazumevalne zmožnosti in s tem vitalnosti jezika.

Splošno stališče slovenske jezikovne politike je, da je vitalnost slovenščine stabilna,⁵ in to vitalnost država podpira skozi različna jezikovnapolitična in jezikovnačrtovalna dejanja. Ministrstvo za kulturo izvaja različne (tudi finančne) ukrepe za promocijo slovenščine, za uresničevanje ukrepov iz *Resolucije NPJP* ter za digitalizacijo na področju jezika. Urad Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu prav tako na letni ravni izvaja razpise za programe in projekte, namenjene področju, ki ga pokriva, in tudi te lahko štejemo med jezikovnačrtovalna dejanja. Vseeno pa vsaj na prvi pogled ne odkrijemo veliko konkretnih jezikovnačrtovalnih dejanj, ki bi bila usmerjena bralnokulturno oz. bralnospodbujevalno, kot na primer večanje dostopnosti književnih del v slovenščini, spodbujanje branja in

4 Za namene prispevka bralne pismenosti ne razumemo zgolj v ozkem, izobraževanem smislu. Osredotočamo se na kulturni vidik t. i. poglobljenega branja v smislu poročila Evropske unije o promociji branja v digitalnem okolju, ki ga je delovna skupina strokovnjakov držav članic Evropske unije v okviru odprte metode usklajevanja predstavila aprila 2016 (gl. Promoting Reading 2016).

5 V zvezi s tem napotujemo tudi na Plahuta Simčič 2014.

bralnih navad, ko gre za zdomce, izseljence in tudi zamejce.

Zato nas konkretno zanima, kakšna, če sploh, so jezikovnonačrtovalna dejanja na področju knjige, poglobljenega branja in bralne kulture, predvsem s stališča omogočanja največje možne dostopnosti knjig v slovenščini za zunaj Slovenije živeče bralce v slovenščini, in kako snovalci in izvajalci jezikovne politike v Sloveniji gledajo na prebiranje književnih del v slovenščini: ali ga zaznavajo kot dejanje, ki ohranja ali morda celo povečuje vitalnost slovenščine? V ta namen bomo analizirali ključni slovenski dokument o jezikovni politiki, *Predlog Resolucije 2020–2024*, ter predstavili tudi relevantno stališče Evropske unije.

Pri obravnavi zavestno ne bomo razlikovali med slovenskimi zamejci,⁶ izseljenci in zdomci, čeprav je treba poudariti, da ravno slednji (govorci slovenščine kot prvega jezika, ki odhajajo v tujino zaradi službe) sestavljajo največji delež vzorca v predstavljeni raziskavi.

2.1 *Predlog Resolucije NPJP 2020–2024: Odnos do (e-)knjige in branja v slovenščini*

Predlog Resolucije NPJP 2020–2024 se (povsem) osredotoča na področji jezikovnega izobraževanja in jezikovne opremljenosti, kar sta podobno kot v prejšnji *Resoluciji NPJP 2014–2018* (prim. ReNPJP14–18 2013) osrednji vsebinski točki celotnega dokumenta.

V poglavju *Okvir nacionalnega programa za jezikovno politiko* dokument govori o razvojno naravnani jezikovni politiki, ki »se zaveda posebne odgovornosti, ki jo ima do Slovenk in Slovencev zunaj mej Republike Slovenije [...]. Deluje v smeri spodbujanja učenja in rabe slovenskega jezika na vseh ravneh ter za vse ciljne skupine« (Predlog ReNPJP20–24 2019: 9).

Pri nadaljnji obravnavi jezikovnega izobraževanja se v ločenem poglavju posebej dotakne razmer zunaj Republike Slovenije; v podpoglavjih *Slovenske skupnosti v sosednjih državah* ter *Zdomstvo in izseljenstvo*. Glede zdomstva tako navaja, da mora slovenska jezikovna politika »zdomkam in zdomcem ter izseljenkam in izseljencem, še posebej pa otrokom, zagotoviti možnost širjenja ali izpopolnjevanja jezikovne zmožnosti v slovenščini« (Predlog ReNPJP20–24 2019: 20), in kot cilj navaja »širjenje ali izpopolnjevanje jezikovne zmožnosti v slovenščini kot prvem jeziku za zdomske in izseljenške otroke in mladostnike«, med ukrepe za doseg tega cilja pa

6 V interpretaciji raziskave, ki sledi v nadaljevanju besedila, se osredotočamo na odgovore Slovencev po svetu in ob tem odgovore respondentov iz slovenskega zamejstva (ki predstavljajo 4,4 % celotnega vzorca) iz metodoloških razlogov puščamo ob strani.

uvršča »izdelavo e-gradiv za samostojno učenje slovenščine, vzpostavitev sistema za preverjanje in certificiranje znanja slovenščine, prizadevanje za oblikovanje slovenske jezikovne sekcije v Evropskih šolah ter ohranjanje obstoječih in vpeljava dodatnih ukrepov, ki krepijo jezikovno zmožnost; poletne šole/tabori v RS za zdomske in izseljenske otroke govorce slovenščine kot prvega jezika, organiziranje kulturnih prireditev, izmenjav itd.« (Predlog ReNPJP20–24 2019: 21).

Skrb za branje knjig v slovenščini in njihova dostopnost ni eksplicirana, kakor ni bila že v predhodni *Resoluciji NPJP 2014–2018*, in je tudi za najmlajše »zdomce« prepuščena staršem, čeprav bi bilo k prvemu ukrepu – izdelavi e-gradiv za samostojno učenje – zagotovo smiselno pridati tudi spodbujanje izdajanja e-knjig za otroke in mladostnike in ukrepe za večanje dostopa do le-teh.

Ugotavljamo, da *Predlog Resolucije NPJP 2020–2024* v podpoglavju *Slovenščina kot prvi jezik*, podpoglavje *V Republiki Sloveniji*, kot cilje pouka slovenščine navaja »izboljšanje jezikovne samozavesti« in spodbuja k »čim boljši povezanosti književnega in jezikovnega dela pouka slovenščine« (Predlog ReNPJP20–24 2019: 15), kar naj bi rezultiralo v jezikovno kompetentnih osebah z visokim jezikovno-izraznim potencialom. Zato bi bilo smotrno, da pri ločeno obravnavani ciljni skupini zdomcev in njihovih otrok, za katere dokument predvideva, da se bodo slej ko prej (morda še v obdobju primarnega ali sekundarnega izobraževanja) vrnili v matično državo, posebej opredeli nujnost in možnost (torej dostopnost) spremljanja aktualne knjižne produkcije v slovenščini, vključno z dostopnostjo predvidenega šolskega branja. Dostop do slednjega je že od 2018 v celoti zagotovljen v digitalnem okolju v obliki e-knjig.⁷

V *Predlogu Resolucije NPJP 2020–2024* so v podpoglavjih, namenjenih zamejstvu in zdomstvu ter izseljenstvu, navedeni številni eksplicitni ukrepi in kazalniki za dosego opredeljenega cilja jezikovne politike, vključno s štipendijami za bivanje in izobraževanje v Sloveniji, pripravo učbenikov v slovenščini (e-gradiva v tem segmentu niso izrecno navedena), podpiranjem tiska in medijev v zamejstvu in vzpodbujanjem kulturnih povezav z narodno matico. Ponovno pa ni omenjeno (čeprav bi lahko morda rekli, da je implicitno vsebovano v večini ukrepov in kazalnikov) branje književnih del v slovenščini in širok dostop do njih ter razvijanje bralne kulture v slovenščini za vse živeče zunaj Slovenije. Ravno zato je e-knjiga v digitalni dobi logična, poceni in enostavna možnost za branje v slovenščini in s tem logičen, poceni in enostaven ukrep smotrne jezikovne politike.

V podpoglavju *Digitalizacija Predlog Resolucije NPJP 2020–2024*, enako kot predhodna *Resolucija NPJP 2014–2018*, glede jezikovnih opisov, virov, priročnikov ipd.

7 Npr. <http://www.biblos.si/lib/category/domaca-branja>.

navaja, naj bi sčasoma »vsa besedilna ali druga gradiva, ki predstavljajo kulturno in znanstveno dediščino, postala (prosto) dostopna v digitalni obliki. Prosta dostopnost takšnih jezikovnih virov spodbuja njihovo uporabo na digitalnih medijih« (Predlog ReNPJP20–24 2019: 48).

Poleg spodbujanja digitalizacije jezikovnih virov, ki predstavljajo kulturno dediščino, novi *Predlog Resolucije NPJP 2020–2024* v podpoglavju *Digitalizacija* predvidi tudi novi cilj, ki v *Resoluciji NPJP 2014–2018* ni bil zapisan – povečana produkcija in dostopnost e-knjig v slovenščini (Predlog ReNPJP20–24 2019: 49). Ukrepi predvidevajo finančno podpiranje izdajanja e-knjig⁸ za širšo publiko v slovenščini, bodisi izvirno slovenskih knjig bodisi prevodov, ter nadaljnje vključevanje e-knjig v ponudbo knjižnic, kot učinek pa je poleg večje dostopnosti poudarjeno tudi večanje jezikovne zmožnosti v slovenščini.

Sklenem lahko torej, da *Resolucija NPJP* kot krovni dokument slovenske jezikovne politike ne v preteklem (2014–2018) ne v aktualnem (2020–2024) obdobju v nobeni točki izrecno ne omenja (pomena) dostopnosti knjig v slovenščini za zdomce, izseljence in zamejce. Prav tako ne omenja bralnih navad in bralne motivacije kot dejavnikov za dvig bralne pismenosti pri živcih zunaj Slovenije in tudi ne predvideva konkretnih ukrepov na tem področju. *Predlog Resolucije NPJP 2020–2024* sicer prvič omenja prirast e-knjig v slovenščini in njihovo dostopnost (v podpoglavju, ki obravnava korpus), a ne prepozna eksplicitne prednosti e-knjig pri dostopu do knjig v slovenščini iz tujine in branja knjig v slovenščini kot dejavnika, ki lahko pripomore k ohranjanju sporazumevalne zmožnosti in jezikovne samozavesti govorcev slovenščine, ki bivajo zunaj matične države, in s tem k ohranjanju vitalnosti jezika (kar bi lahko bilo izraženo najmanj v podpoglavju o izobraževanju). K temu je Služba za slovenski jezik Ministrstva za kulturo kot koordinator nove *Resolucije NPJP 2020–2024* v pisnem pojasnilu avtorici sicer dodala: »[D]ostop do knjig v slovenščini za zunaj mej Slovenije živeče Slovence in ne nazadnje tudi matične bralce (slovenščina kot drugi jezik) je seveda zelo pomemben in ima pozitiven vpliv na ohranjanje vitalnosti slovenščine. Dostop do knjig v pripravljene resoluciji sicer ni eksplicitno poudarjen, toda Ministrstvo za kulturo to dejavnost podpira tako načelno kot praktično.«⁹ A vendarle bi bila dobra eksplikacija tega, saj bi do izraza prišla tudi potreba po osveščanju in informiranju glede kanalov dostopa, s čimer imajo zunaj meja živeči uporabniki slovenščine največ težav, kot kažejo tudi izsledki v nadaljevanju predstavljene raziskave.

8 Tovrstne finančne spodbude sicer v okviru vsakoletnih javnih razpisov že od leta 2013 izvaja Javna agencija za knjigo (www.jakrs.si/javni-razpisi-in-pozivi/).

9 Po elektronski pošti dne 3. 2. 2020.

3 IZSLEDKI DELOVNE SKUPINE STROKOVNJAKOV DRŽAV ČLANIC EVROPSKE UNIJE PRI PROJEKTU *SPODBUJANJE BRANJA V DIGITALNEM OKOLJU* IN PRILOŽNOSTI ZA SLOVENSKO JEZIKOVNO POLITIKO NA TEM PODROČJU

V skladu z delovnim načrtom za kulturo 2015–2018 so bili strokovnjaki držav članic Evropske unije (sodelovalo je 23 držav članic, tudi Slovenija)¹⁰ pooblaščen, da pripravijo načrt s študijami primerov o spodbujanju branja v digitalnem okolju (s podporo dostopu in razvoju občinstva), s poudarkom na praksah izdajanja dovoljenj, čezmejnih storitvah in elektronski izposoji v javnih knjižnicah.

Delovna skupina je branje izpostavila kot orodje za širjenje znanja ter večanje ustvarjalnosti in ozaveščenosti o evropski identiteti ob upoštevanju različnih zahtev, ki veljajo za elektronske in tiskane knjige. Tematika je zelo aktualna in pomembna za razvoj politike na državni ravni in na ravni Evropske unije, pa tudi v globalnem smislu, in v glavnem zajema naslednja področja: digitalizacija literarne dediščine, ustvarjanje platform za elektronsko izposajo, spodbujanje branja, cenovna politika in subvencije, avtorske pravice in zakonodaja o pravicah posojanja (Promoting Reading 2016: 7–13).

Obravnava digitalnega okolja se osredotoča tako na digitalne vsebine besedilne/pripovedne narave kot na digitalne kanale, prek katerih spodbuja branje. Dostop so obravnavali na dva načina: dostop do česa (leposlovje in neleposlovje) in dostop za koga. Slednje je ključno tudi za pričujoči prispevek, kajti ugotovitve vodijo v smeri, da je smotrno branje e-knjig intenzivneje spodbujati predvsem pri specifičnih ranljivih ciljnih skupinah, za katere e-branje prinaša bistveno več prednosti kot možnih slabosti; vključno z zdomci in izseljenci.

Dokument ugotavlja tudi, da čezmejne storitve elektronskega branja ponujajo jasne prednosti za povezane jezikovne skupnosti (italijanska digitalna knjižnica kot študija primera v Sloveniji, na Hrvaškem in v Italiji)¹¹ in za jezikovne diaspore (portal ELLU v Estoniji, ki zagotavlja globalen dostop do estonske literature). Slovenski primer dobre prakse, ki deluje po istem principu, je portal Biblos, ki prav tako zagotavlja globalen dostop do e-knjig v slovenščini.

10 Slovenski član skupine je bil Marjan Gujtman z Ministrstva za kulturo Republike Slovenije, Direktorat za kulturno dediščino, Sektor za arhive, muzeje in knjižnice.

11 Pred dvema letoma vzpostavljeni projekt z imenom Knjižnice brez meja/Biblioteche senza frontiere/Knjižnice bez granica preko italijanskega spletnega portala MediaLibraryOnline združuje naslednjih 5 knjižnic: iz Slovenije Osrednjo knjižnico Srečka Vilharja Koper, iz Hrvaške knjižnico Pulj, Umag in Poreč ter iz Italije Tržaško nacionalno in študijsko knjižnico.

Ker je ključni vidik e-knjig tudi njihova izposoja v javnih knjižnicah (glej tudi naslednje poglavje), se dokument bežno dotakne tudi modelov elektronske izposoje v javnih knjižnicah, ki se v Evropi zelo razlikujejo glede na specifične okoliščine v državi, vključno s političnimi načeli (npr. javno ali zasebno lastništvo), kulturnimi normami in vrednotami (npr. sprejemljivost članarin) in ekonomskimi determinantami (npr. velikost jezikovne skupnosti, konkurenčnost državnega knjižnega trga). Dokument ugotavlja, da v Evropi ni »tipičnega« modela elektronske izposoje, za več informacij glede specifik izposoje e-knjig v javnih knjižnicah po Evropi pa napotujemo še na raziskavo, ki sta jo leta 2013 izvedli nizozemska knjižnica Stichting Bibliotheek.nl in belgijska platforma za digitalno branje Bibnet in predstavlja deset evropskih primerov javne e-knjižnične izposoje, med njimi tudi slovenskega, Biblos (Mount 2014).

Dokument sklene, da je glede na stagnacijo tržnih deležev za elektronske knjige na velikih trgih, kot so Združene države Amerike in Združeno kraljestvo, pričakovati, da bosta branje s papirja in digitalno branje šla z roko v roki, bralci pa bodo v največji meri izkoriščali prednosti obojega. Študije primerov medtem kažejo, da lahko digitalno okolje razširi in poglobi bralne spretnosti in prakse posameznikov in predvsem specifičnih ciljnih skupin, kar velja tudi za ciljne skupine, relevantne za naš prispevek. Dokument ponuja naslednji konkretni priporočili za nacionalne vlade, Evropsko unijo in zainteresirane (panoga, stroka ...) na za nas relevantnem področju: 1) spodbujati branje v obeh oblikah s posebnim poudarkom na povečevanju motivacije za branje; 2) pospeševati čezmejne storitve, na primer s sredstvi Evropske unije za skupne projekte.

4 E-KNJIGA V SLOVENŠČINI: STANJE, PRILOŽNOSTI IN IZZIVI ZA UPORABNIKE ZUNAJ MEJA SLOVENIJE

E-knjiga se je v preteklih letih uveljavila kot nov medij branja in prevzema vse pomembnejšo vsakdanjo vlogo; danes bi jo težko še zmeraj imenovali »digitalna inovacija«, saj je praktično že globalno trdno zasidrana v zavesti uporabnikov spleta in bralcev, ob boku svoje tradicionalne, tiskane različice. E-knjiga predstavlja številne prednosti za uporabnike, med katerimi gre kot ključne izpostaviti naslednje:

- takojšen dostop (po načelu kadarkoli);
- oddaljen dostop (po načelu kjerkoli);
- (običajno) nižje cene e-knjig kot tiskanih knjig;
- omogočajo enostavno prilagoditev velikosti besedila (prednost za slabovidne);
- vsebina se lahko dopolnjuje z multimedijo;

- lahko olajšajo določene procese poglobljenega branja (neposreden dostop do spletnih sklicev, linkov, prevodov; skratka vidiki izjemne hipertekstualnosti, ki jo nudijo e-knjige, so pri marsikaterem raziskovalcu prepoznane kot njene ključne prednosti) (prim. npr. Strehovec 2014).

Hkrati pa so prepoznavne tudi prednosti ponudbe oz. dostopa do e-knjig in drugih digitaliziranih vsebin ter možnosti, ki jih te ponujajo za knjižnice, izobraževalne ustanove, izvajalce in snovalce politik za promocijo branja, kulturne institucije, spletne platforme ipd.:

- ohranjanje uporabnikov, ki so visoko digitalno pismeni;
- doseganje novih ciljnih skupin (npr. registrirani uporabniki iz tujine);
- ponujanje novih storitev (izposoja e-knjig, digitaliziranih zvočnih knjig ipd.);
- ponujajo nove možnosti za motivacije za branje (bolj privlačne za določene ciljne skupine).

25 % anketirancev v leta 2019 izvedeni nacionalni raziskavi o branju in nakupovanju knjig se je izreklo (tudi) za e-bralce (Rupar idr. 2019). Ponudniki e-knjig so tudi ugotovili, da nakup ni zmeraj prednostna izbira bralcev in da ti določenih e-knjig sploh nočejo za vse večne čase hraniti na svojih napravah, temveč jim zadoštuje začasni dostop. Trend se je bliskovito razširil s komercialnimi izposojevalci e-knjig, kjer si uporabnik knjigo izposodi za določeno finančno nadomestilo. In ta trend izposoje e-knjig se je kmalu preselil tudi v javne knjižnice po svetu, kjer so e-knjige danes del samoumevne ponudbe in povpraševanje po njih strmo raste.

Svojim članom jih od leta 2013 izposojajo tudi slovenske splošne knjižnice. Možnost izposoje e-knjig predstavlja nov mejnik v ponudbi storitev slovenskih knjižnic in izboljšano uporabniško izkušnjo. Ta možnost se je tudi na pobudo knjižnic realizirala v obliki platforme Biblos (Zamida 2016a: 7).

Biblos tako na neki način prevzema mesto nacionalne platforme za distribucijo e-knjig, s tem ko je postal posredniški sistem med založniki in ponudniki e-knjig v slovenskem prostoru na eni strani in knjižnicami ter končnimi uporabniki na drugi:

Pri izposoji e-knjige v knjižnici s stališča uporabnika poteka nekakšna kopija postopkov v analognem svetu, le da ni več potreben sprehod do knjižnice, temveč je storitev prek internetnega vmesnika mogoče uporabiti kjerkoli in kadarkoli bodisi z dopusta v tujini bodisi sredi noči (Zamida 2016a: 8).

Ter:

Nezanemarljiva prednost oddaljene izposoje e-knjig je torej tudi ta, da je izposoja neodvisna od delovnega časa knjižnice in lokacije člana, kar pomeni,

da lahko uporabnik izposoja vrši tudi sredi noči ali na dopustu. Ravno dostop s počitnic je po statističnih podatkih Biblosa najpogostejši dostop do e-knjig na Biblosu iz tujine (Zamida 2016a: 9).

Z letom 2014 se je začel intenzivnejši prirast e-knjig v slovenščini, k čemur je pripomoglo tudi subvencioniranje pretvorb v format ePub s strani Javne agencije za knjigo. Danes tako beležimo čez 3.500 naslovov e-knjig v slovenščini (slovenskih avtorjev in prevodov), kar predstavlja dovolj pester in privlačen nabor za pridobivanje in ohranjanje potencialnih uporabnikov (portal ima po podatkih iz leta 2019 okoli 19.000 uporabnikov). Biblos je leta 2019 zabeležil skoraj 100.000 izposoj (še leta 2015 nekaj manj kot 30.000).¹²

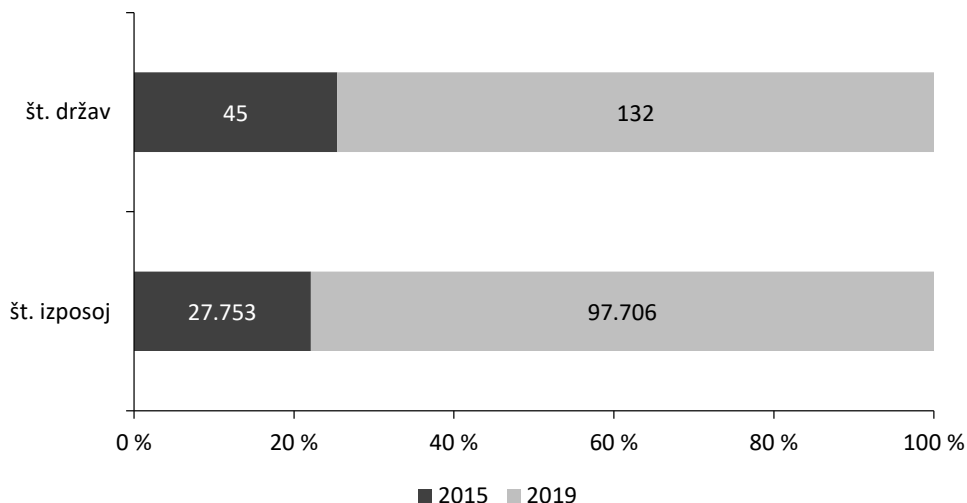
4.1 Prednosti dostopa do e-knjig v slovenščini za uporabnike zunaj meja Slovenije

E-branje in e-izposoja že po svoji imanentni logiki presegata nacionalne meje. Zato je te storitve potrebno in smiselno omogočiti tudi govornim skupnostim zunaj nacionalnih držav, pa tudi znotraj države je ponudba e-knjig v materinščini pomembna v luči vseprisotne in vedno bolj univerzalne bralne zmožnosti v angleščini.¹³

Biblos kot globalni servis za prodajo in izposajo e-knjig v slovenščini ima izmerljiv pozitivni vpliv na dostop do knjig v slovenščini za jezikovno diasporo, saj z oddaljenim dostopom omogoča stik s slovensko knjigo in slovenskim jezikom tudi vsem (stalno ali začasno) zunaj meja Slovenije živečim in s tem predstavlja dragoceno povezavo Slovencev po svetu z matično državo in aktualno knjižno produkcijo. Biblos je imel že v svoji preizkusni fazi (prva polovica leta 2013) 25 % uporabnikov iz tujine (izmed tedaj 6.500 registriranih uporabnikov), v letu 2019 pa je bilo registriranih uporabnikov iz tujine nekaj čez 15 %, torej okoli 15.000 (sem nismo prišteli porasta »dopustniških« izposoj iz tujine v času poletnih mesecev), iz 132 različnih držav, ki si e-knjige v enaki meri izposojajo in kupujejo. Spodnji grafikon nudi vpogled v rast izposoj in število držav, od koder si uporabniki preko platforme Biblos izposojajo knjige.

12 Vse statistične podatke v zvezi s platformo Biblos sem pridobila od Beletrine, Zavoda za založniško dejavnost; posredoval Marko Hercog, 2016, 2020.

13 Vdor literature v angleščini pomembno vpliva na založniške aktivnosti zlasti na manjših trgih, kar beležimo tudi v Sloveniji; dodaten učinek je opazen na trgih z lokaliziranimi platformami globalnih ponudnikov (Amazon). V zvezi s to problematiko napotujemo na nacionalno raziskavo v Rupar idr. 2019: 110; Zamida 2013: 33; Zamida 2015.



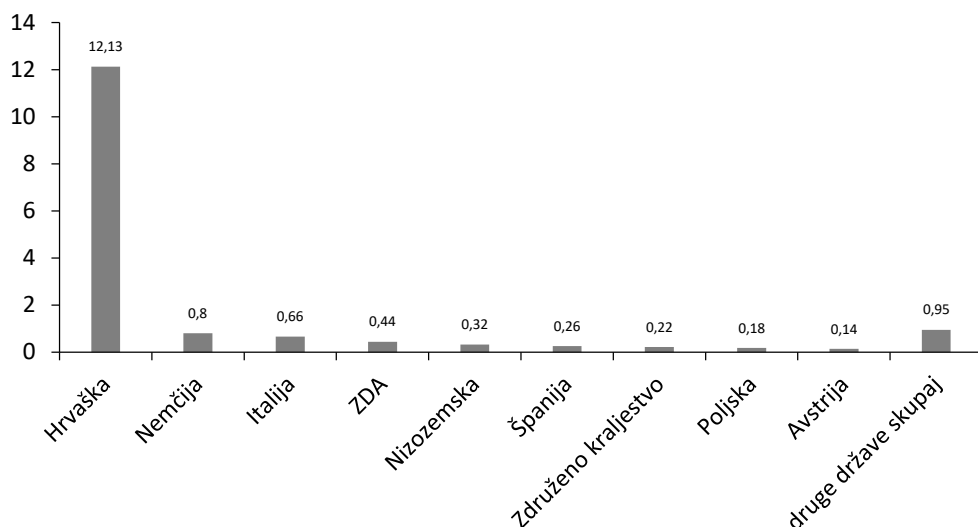
Grafikon 1: Število izposoj in število držav, iz katerih so izposoje opravljene, za leti 2015 in 2019

Prav zaradi povpraševanj zunaj meja Slovenije živečih uporabnikov je Mestna knjižnica Ljubljana kot prva že leta 2015 omogočila oddaljeni vpis članov in s tem uporabo storitev servisa Biblos uporabnikom v tujini, ki se v Slovenijo ne vračajo (pogosto). Storitve oddaljenega vpisa so medtem omogočile tudi druge knjižnice. Spodnja tabela prikazuje, iz katerih držav je bilo v letu 2019 opravljenih največ izposoj preko Biblosa, pri čemer je zanimivo, da je v primerjavi z letom 2015 na petem mestu Nizozemska izpodrinila Avstrijo, na prvih štirih mestih pa sprememb ni. Urad Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu sicer ocenjuje, da živi zunaj Slovenije okoli 597.500 posameznikov slovenskega rodu. Največ jih je v Združenih državah Amerike, okoli 200.000, v Italiji okoli 80.000, v Nemčiji jih je 45.000. Iz Grafikona 2 je razvidno, da je dostopanje do e-knjig v slovenščini preko Biblosa prav v teh državah največje, poleg Hrvaške, ki je na prvem mestu – a to lahko pripišemo dejstvu, da lastniki in upravitelji Biblosa posebej intenzivno sodelujejo z nekaterimi knjižnicami v hrvaški Istri (izrazito Pulj).

Možnost izposoje e-knjig v slovenščini v povečanem obsegu zadnji dve leti uporabljajo tudi učitelji slovenskega jezika in študenti slovenščine na univerzah v tujini.¹⁴ Vzpostavitev knjižnice slovenskih knjig in njeno sprotno dopolnjeva-

14 Podatek je bil pridobljen na podlagi rezultatov spletnega vprašalnika, ki ga je leta 2015 učiteljem slovenskega jezika na univerzah v tujini, napotenih preko Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, posredovala Beletrina. Vir: Beletrina, Zavod za založniško dejavnost; posredoval Marko Hercog, 2016.

nje z aktualno knjižno produkcijo je namreč tudi znotraj slavističnih oddelkov tujih univerz predraga in ni pogosta praksa, učitelji slovenskega jezika pa se v glavnem zanašajo na podarjene knjige založnikov. Biblos jim medtem omogoča stalen dotok literature v slovenskem jeziku brez stroškov dostave na različne konce sveta.



Grafikon 2: Izposoja e-knjig v slovenščini po državah

Zdi se torej, da so e-knjige v slovenščini dostopne hitreje in enostavneje kot fizične knjige, da jih Slovenci zunaj meja Slovenije pogrešajo (a če jih ni, se navadijo tudi na kaj drugega) in da se jim zdi branje v slovenščini pomembno za ohranjanje visoke ravni jezikovne samozavesti. Ali so te posplošitve potrjene tudi z odgovori na anketni vprašalnik, bomo preverili v nadaljevanju. Vsekakor pa se glede na število zunaj Slovenije živčih Slovencev, ki se je v zadnjih letih tudi na račun odliva mladih ponovno povečalo, postavlja vprašanje, ali niso potrebni dodatni oz. novi jezikovnonačrtovalni ukrepi, ki bi s sodobnimi prijemi, ki presegajo zgolj jezikovno izobraževanje (pa tudi zgolj vprašanje korpusa), krepili oz. ohranjali vitalnost slovenščine pri govorcih zunaj matične države. Vsiljuje se tudi vprašanje, ali slovenska jezikovna politika nemara potrebuje dve vrsti jezikovnega načrtovanja, ki bi se v svojih ukrepih razlikovalo glede na status jezikovne suverenosti znotraj Slovenije na eni strani in status jezikovne podrejenosti, kjer je slovenščina omejena na notranjo, družinsko komunikacijo in izpostavljena konkurenčnim drugim jezikom, na drugi.

5 RAZISKAVA BRALNIH NAVAD IN UPORABE E-KNJIGE MED UPORABNIKI SLOVENŠČINE ZUNAJ MEJA SLOVENIJE

Prispevek temelji na diplomskem delu *E-knjiga v slovenščini kot priložnost za ohranjanje vitalnosti slovenskega jezika zunaj meja Slovenije* (Zamida 2016b),¹⁵ v katerem je avtorica obravnavala prisotnost, dostopnost in razširjenost e-knjige v slovenščini med slovenskimi zdomci in izseljenci. Vprašalnik je bil zasnovan kot spletna anketa, ki je pri geografsko razpršenem vzorcu tudi najbolj primerna metoda. Zanimalo nas je predvsem, ali vprašani branje knjig povezujejo z ohranjanjem sporazumevalnih zmožnosti v slovenščini, kako intenzivni bralci in nakupovalci knjig so, koliko so seznanjeni z branjem v digitalnem okolju in dostopom do e-knjig in ali se jim zdi, da so jim bolj dostopne e-knjige ali fizične knjige v slovenščini. Zanimalo nas je tudi, kako ocenjujejo svoje jezikovne zmožnosti in ali menijo, da so se te po odhodu v tujino poslabšale, ter kako najpogosteje vzdržujejo stike s slovenščino. Posredno pa še, kakšen je njihov odnos do Slovenije in slovenščine, ali se želijo/nameravajo v Slovenijo vrniti in ali menijo, da bi morala matična država prevzeti intenzivnejšo vlogo pri zagotavljanju dostopa do slovenske kulture, konkretnije knjig v slovenščini.

Povezava na spletni vprašalnik je bila naslovljena na izbrana izseljenska društva (tudi ob pomoči Urada za Slovence v zamejstvu in po svetu), na Facebook skupine Slovenci v Belgiji, Slovenci v Londonu, Slovenci v Berlinu in Slovenci na Švedskem, na učitelje slovenskega jezika na univerzah po svetu, ob pomoči Ministrstva za zunanje zadeve na v tujini živčeče diplomate, uradnike in druge zaposlene na predstavništvi v tujini ter na razširjeno mrežo poklicnih in zasebnih kontaktov avtorice prispevka.

Anketirana populacija	21–85 let
Način anketiranja	Spletni vprašalnik
Velikost vzorca	n = 316 ¹⁶
Dolžina vprašalnika	10 minut
Reprezentativnost	Spol, starost, država bivanja, država izvora, starost ob odhodu v tujino, čas bivanja v tujini
Čas izvedbe	24. 6. 2016–6. 7. 2016

Tabela 1: Lastnosti ankete in ključne značilnosti vzorca

15 Mentorica red. prof. dr. Albina Nečak Lük z Oddelka za primerjalno in splošno jezikoslovje.

16 14 anketirancev (4,4 % vzorca) je bilo zamejskih Slovencev. V interpretaciji jih zaradi majhnega deleža in omejene dolžine prispevka ne obravnavamo posebej, kar bi bilo potrebno, saj so za zamejske anketirance zaradi specifičnosti njihove situacije nekatere definicije (npr. tujina) in formulacije vprašanj problematične.

V nadaljevanju podajamo nekaj izbranih, za naslovno temo najbolj povednih izsledkov.

5.1 Načini vzdrževanja stikov s slovenščino

Pri vprašanju *Kako ohranjate stik s slovenščino?* so lahko vprašani obkrožili več odgovorov hkrati med možnostmi: pogovarjanje v slovenščini, branje knjig v slovenščini, vzdrževanje socialnih stikov v slovenščini, spremljanje slovenskih medijev, gledanje slovenskih filmov, drugo. Največ jih stik s slovenščino ohranja s pomočjo socialnih stikov s slovensko govorečimi prijatelji in sorodniki na daljavo in s pogovarjanjem v slovenščini. Temu sledi branje knjig v slovenščini, kar prakticira slabih 66 % vprašanih. Dobrih 50 % jih spremlja slovenske medije, 20 % jih gleda tudi slovenske filme. Tisti, ki so obkrožili »drugo«, so v glavnem dopisali variacije že naštetih načinov ohranjanja stikov s slovenščino. Branje se je torej uvrstilo na drugo mesto, takoj za neposredno komunikacijo oz. ohranjanje socialnih stikov.

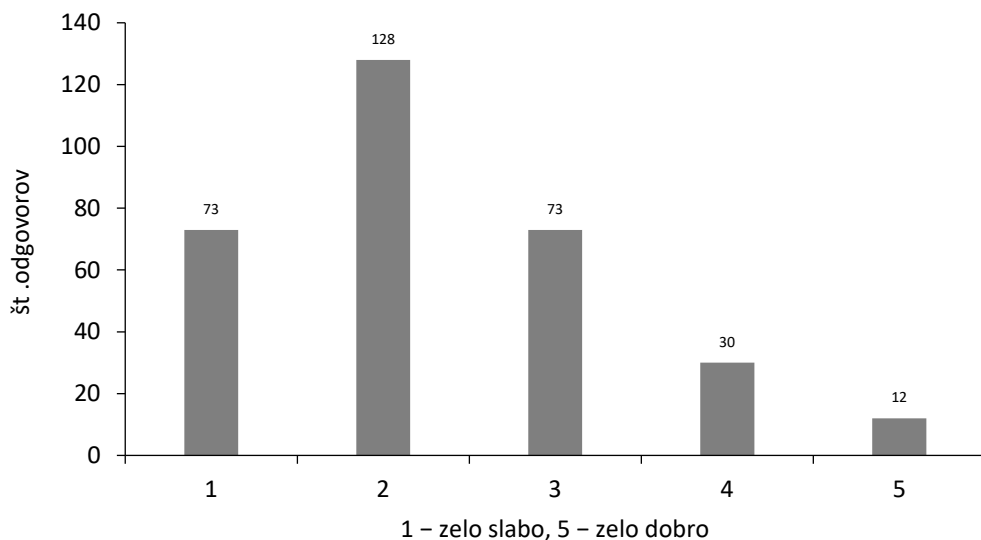
Pri ohranjanju socialnih stikov s sorodniki, prijatelji ipd. močno prevladujejo sodobni načini komunikacije, predvsem spletne aplikacije in aplikacije za pametne telefone, ki so se razmahnile v zadnjih letih (Viber, WhatsApp, Messenger, Snapchat ipd.), pa tudi socialna omrežja, največ Facebook. Naštete komunikacijske kanale prednostno uporablja dobrih 80 % vprašanih. Predvsem telefon, pa tudi klasična elektronska pošta in celo Skype so v upadu. Iz tega sklepamo, da so sodelujoči v raziskavi digitalno dobro pismeni in se samozavestno gibljejo v digitalnem okolju. Zato je vprašanje, kako pri vprašanih kotirata e-knjiga in branje v digitalnem okolju, še bolj zanimivo.

5.2 Bralne navade anketirancev in uporaba e-knjig

Najobsežnejši sklop vprašanj se navezuje na odnos do (e-)knjig in na bralne navade vprašanih, pri čemer nas je posebej zanimal odnos do branja v slovenščini in ocena dostopnosti knjig v slovenščini, v nadaljevanju pa stopnja uporabe e-knjig.

Zanimivo opažanje je, da se praktično vsi vprašani strinjajo, da branje knjig ohranja vitalnost njihove sporazumevalne zmožnosti v slovenščini. Na vprašanje, ali se strinjajo s trditvijo, da branje knjig v slovenščini ohranja ali izboljšuje njihovo znanje slovenščine, je namreč pritrdilno odgovorilo kar 96,8 % vseh vprašanih.

Vprašani so dostopnost slovenskih knjig v tujini ocenili na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni zelo slabo, 2 dokaj slabo, 3 še kar dobro, 4 dobro in 5 zelo dobro. Dobrih 40 % vseh anketirancev meni, da imajo v tujini dokaj slab dostop do knjig v slovenščini, le slabi 4 % pa menijo, da je dostop zelo dober (Grafikon 3).



Grafikon 3: Ocena dostopnosti knjig v slovenščini

V nadaljevanju so se vprašani z da ali ne opredeljevali do trditve, da bi prebrali več knjig v slovenščini, če bi jim bile te bolj dostopne, pri čemer se dobrih 70 % vprašanih s trditvijo strinja.

Spraševali smo tudi, ali menijo, da bi moralo biti zagotavljanje dostopnosti knjig v slovenščini tudi zunaj meja Slovenije del skrbi Republike Slovenije za slovenski jezik oz. del nacionalne jezikovne politike. Kar 90 % vseh vprašanih se je opredelilo, da bi morala skrb za izboljššan dostop do knjig zunaj Slovenije v večji meri prevzeti matična država.

Iz tega lahko sklepamo, da sta za govorce slovenščine zunaj meja Slovenije branje knjig v slovenščini in dostop do njih v tesni korelaciji in da bi bilo v načrtovanje jezikovne politike smiselno vključiti ukrepe, katerih cilj bi bil izboljšanje dostopnosti knjig v slovenščini. Pri tem je ključno predvsem obveščanje o možnih kanalih dostopa za vse zunaj meja Slovenije živeče bralce v slovenščini. Če je obveščanje oz. osveščanje slovenske diaspore v največji meri skrb Urada Republike Slovenije za Slovence po svetu in v zamejstvu, lahko ugotovimo, da Urad na svojem nedavno prenovljenem portalu Moja Slovenija (www.Slovenci.si), ki naj bi deloval kot enotna informacijska vstopna točka za Slovence v zamejstvu in po svetu, slabo ali sploh ne opozarja na ponudbo in izposajo (tudi oddaljeno) e-knjig v slovenščini.

Glede najpogostejših načinov dostopanja do knjig v slovenščini so se vprašani največkrat izrekli, da jih kupujejo, ko so v Sloveniji, ali pa jih prejmejo po pošti

(bodisi od družine oz. prijateljev bodisi z naročili prek spletnih knjigarn). Slabih 20 % (58) anketirancev je tudi e-bralcev, 10 % (31) vseh vprašanih si lahko knjige v slovenščini izposoja v knjižnicah, dobrih 7 % vprašanih pa je pod možnost »drugo« odgovorilo, da knjig v slovenščini ne berejo oz. do njih ne dostopajo niti ne posedujejo knjig v slovenščini. Od teh jih je 5 (oz. 23 %) izrecno zapisalo, da knjige berejo v drugih jezikih, ostale lahko štejemo med nebralce.

5.3 Stališča glede e-knjig in branja v digitalnem okolju

Vprašani so odgovorili tudi na sklop vprašanj, vezanih na e-knjige in na branje v digitalnem okolju. Ne glede na to, da se je za e-bralce izreklo le 20 % vprašanih, so na prva tri vprašanja, vezana na e-knjigo, odgovarjali vsi. Prvo vprašanje se navezuje na seznanjenost z dostopom do e-knjig v slovenščini, ki so jo vprašani ocenjevali z oceno od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni sploh nisem seznanjen, 2 slabo sem seznanjen, 3 deloma sem seznanjen, 4 še kar dobro sem seznanjen in 5 popolnoma sem seznanjen.

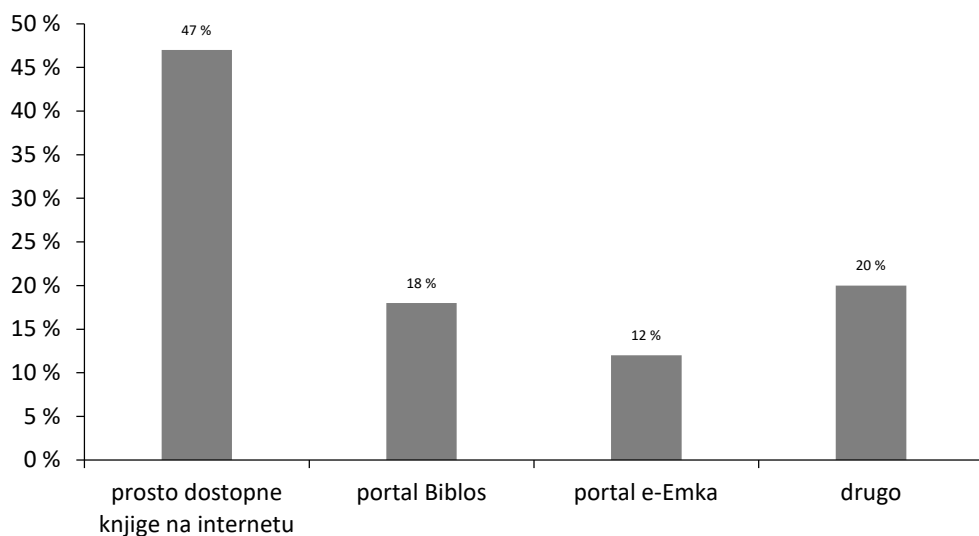
Pri tem je postalo jasno, da so Slovenci, ki živijo zunaj meja Slovenije, z možnostmi dostopa do e-knjig v slovenščini slabo seznanjeni ali sploh niso seznanjeni. Seštevek teh dveh ocen glede dostopnosti e-knjig predstavlja skoraj 65 % vseh vprašanih, pri čemer jih dobra polovica meni, da je v tujini načeloma laže dostopati do e-knjig v slovenščini kot do tiskanih knjig v slovenščini.

Približno 80 % vprašanih tudi ne ve, da se lahko v slovenske splošne knjižnice vpišejo oddaljeno in si na ta način izposojajo e-knjige v slovenščini, in prav toliko bi jih tako storitev tudi želelo uporabljati.

Naslednji sklop odgovorov je filtriran le na tiste, ki so se izrekli tudi za e-bralce (približno četrtnina anketirancev), saj so relevantni le njihovi odgovori. Pri tem so se pokazale naslednje značilnosti: tisti, ki berejo e-knjige v slovenščini, najpogosteje najdejo prosto dostopne naslove na internetu (47 %), 18 % jih uporablja servis za prodajo in izposajo Biblos, 12 % e-knjigarno e-Emka, približno 20 % anketirancev pa je odgovorilo, da e-knjig ne berejo v slovenščini, temveč v drugih jezikih, in/ali da kot kanale dostopa do e-knjig uporabljajo Amazon, Kobo, iStore itd. (Grafikon 4).

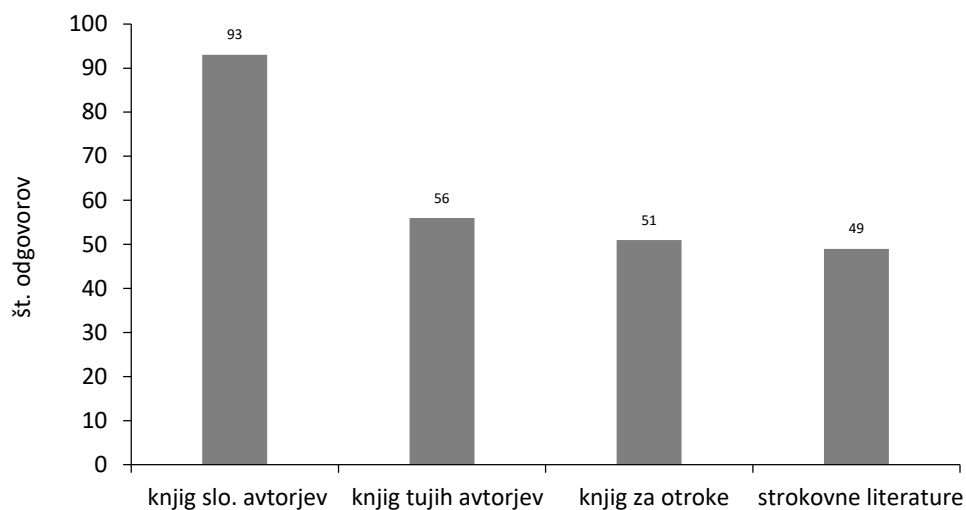
Izbor e-knjig v slovenščini se skoraj polovici vprašanih (45 %) ne zdi dovolj velik, 32 % uporabnikom pa se izbor zdi ustrezen.¹⁷ 23 % uporabnikov slovenskih e-knjižnih portalov ne pozna dovolj dobro, da bi lahko ocenili knjižno ponudbo. Približno enako je tudi razmerje med tistimi, ki se jim e-knjige v slovenščini zdijo drage, in tistimi, ki menijo, da je njihova cena primerna; da so poceni, ne meni nihče.

17 V času izvedbe raziskave (leta 2016) je bila ponudba e-knjig v slovenščini vsaj za tretjino manjša, kot je v času priprave tega prispevka (leta 2020).



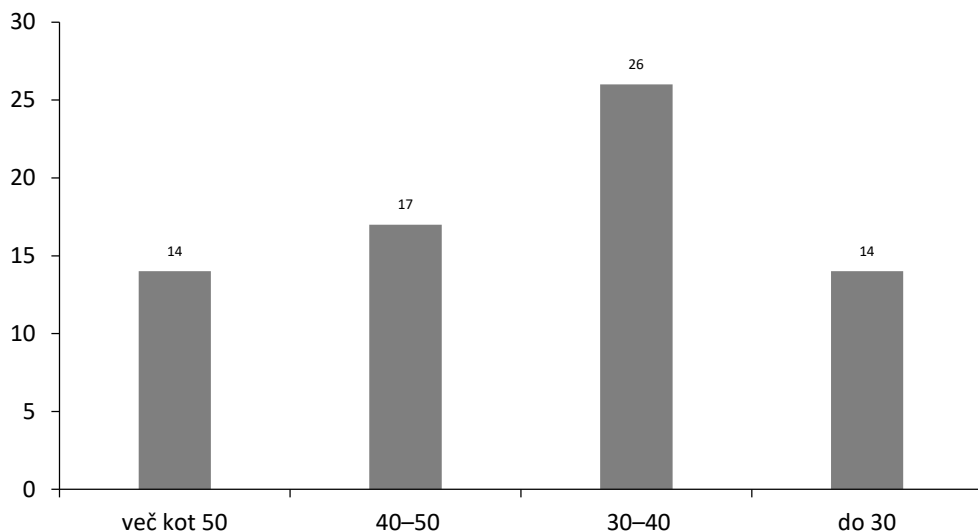
Grafikon 4: Poti do e-knjig

Na vprašanje, katerih knjig bi si v ponudbi obeh portalov želeli več, skoraj 40 % anketirancev odgovarja, da knjig slovenskih avtorjev (Grafikon 5). Ostali odgovori so v približno enaki meri porazdeljeni med želje po večji zastopanosti v slovenščino prevedenih tujih avtorjev, otroških knjig in strokovne literature.



Grafikon 5: Zaželena vrsta raznolikosti v ponudbi e-knjig v slovenščini

V nadaljevanju so predstavljene še nekatere soodvisnosti med nizi podatkov. Grafikon 6 tako prikazuje razmerje med starostjo in e-branjem.



Grafikon 6: Razmerje med starostjo in e-branjem

Največ e-bralcev je v starostni skupini 30–40 let, sledi skupina 40–50 let, medtem ko sta starostni skupini do 30 let in več kot 50 let izenačeni. Ta podatek je skladen s številnimi tujimi raziskavami o e-branju, ki navajajo, da je največ e-bralcev v starostni skupini med 30 in 50 let, in to dejstvo najpogosteje povezujejo s prihrankom (oz. učinkovitejšo izrabo) časa in prostora. Razmerje med spoloma pri e-branju je pri obravnavanem vzorcu zelo uravnoteženo, z rahlo prednostjo žensk.

Pokaže se še ena podobnost s slovenskim vzorcem v nacionalni raziskavi Knjiga in bralci VI (Rupar idr. 2019) – namreč da so najbolj intenzivni bralci fizičnih knjig v slovenščini (taki, ki kupijo in preberejo več kot 10 knjig letno) tudi najbolj intenzivni e-bralci v slovenščini. Tako je v našem vzorcu med tistimi 56 anketiranci, ki letno preberejo več kot 10 knjig v slovenščini, skoraj 70 % takih, ki preberejo tudi več kot 10 e-knjig v slovenščini.

Nadalje tudi 80 % intenzivnih bralcev v slovenščini (torej tistih anketirancev, ki preberejo več kot 10 knjig letno) meni, da bi moralo biti zagotavljanje dostopnosti knjig v slovenščini tudi zunaj meja Slovenije skrb Republike Slovenije oz. del nacionalne politike, kar hkrati meni tudi dobrih 60 % tistih, ki preberejo manj kot 5 knjig v slovenščini letno.

Obstaja pa tudi pomembna povezava med sporazumevalno zmožnostjo v slovenščini in intenzivnostjo branja v slovenščini. Tisti anketiranci, ki so izjavili, da se je njihovo znanje slovenščine nekoliko ali močno poslabšalo, so hkrati tisti, ki preberejo najmanj knjig v slovenščini (manj kot 5 na leto) – takih je 66 %. Hkrati je med anketiranci, ki so intenzivni bralci v slovenščini (preberejo več kot 10 knjig na leto), takih, ki so izjavili, da se je njihovo znanje slovenščine močno poslabšalo, le 30 %, torej za polovico manj.

Podatki pa so pokazali tudi, da vprašani, ki v tujini bivajo več kot 20 let ali vse življenje, v slovenščini berejo manj (tako tiskane kot e-knjige) kot tisti, ki so v tujini manj časa. Le 10 % tistih, ki v tujini bivajo že več kot 20 let, namreč prebere več kot 10 knjig v slovenščini letno, medtem ko je med anketiranci, ki v tujini živijo manj kot 20 let, kar 45 % takih, ki preberejo več kot 10 knjig v slovenščini letno.

Opravljena raziskava je torej potrdila osnovno podmeno, namreč da v tujini živeči Slovenci branje v slovenščini kot enega izmed načinov za ohranjanje stikov s slovenščino in za ohranjanje svoje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini vrednotijo visoko ter da bi brali več, če bi jim bile knjige v slovenščini lažje dostopne. Pri tem jasno izraženih preferenc e-knjigam kot mediju, ki je enostavneje dostopen od fizičnih knjig, ni zaznati, a to lahko povežemo tudi z dejstvom, da je ciljna skupina relativno slabo seznanjena z možnostmi dostopa do e-knjig (v slovenščini).

6 SKLEP

Za konec se vrnimo k osrednjemu slovenskemu jezikovnopolitičnemu dokumentu – *Resoluciji NPJP 2020–2024* oz. njegovemu medresorsko usklajenemu predlogu. Čeprav lahko zatrdimo, da so vsi ukrepi in iz njih izhajajoče aktivnosti relevantni in nujni za ciljno skupino in odnos njenih članov do slovenskega jezika, za njihovo sporazumevalno zmožnost in motivacijo, pogrešamo več aktivnosti na področju promocije branja, ki bi bile osredotočene na odrasle bralce in tudi na skupino nebralcev v slovenščini (iz empiričnih podatkov je razvidno, da je nebralcev v slovenščini približno 7 % vprašanih).

Sicer je spodbudno, da je predviden ukrep financiranja izdaje e-knjig v slovenščini in vključevanje le-teh v knjižnice, kar je osnova za spodbujanje rabe slovenščine zunaj Slovenije, a ustvarjanje korpusa e-gradiv samo po sebi še ne prinese večje dostopnosti. Korpus (knjig in e-knjig v slovenščini), ki ga ranljiva skupina (zdomcevi in izseljencevi) ne najde in ne pozna in za katerega ne ve, kje in kako do njega dostopati, ne pripomore veliko k uresničitvi v *Predlogu Resolucije NPJP 2020–2024* zastavljenih ciljev.

Podobno velja za aktivnosti Urada za Slovence v zamejstvu in po svetu. Urad verjetno pravilno ugotavlja (oz. trdi), da vsak projekt, ki ga podprejo, služi (tudi) namenu ohranjanja, širjenja, izboljševanja in utrjevanja slovenskega jezika, slovenske kulture ter slovenske identitete. Če pogledamo konkretne dejavnosti za poglobljanje bralne kulture in bralne pismenosti pri ciljni skupini, mednje sodi kontinuirana podpora društvu Bralna značka, ki »stotinam slovenskih otrok v zamejstvu in po svetu omogoča večji stik s slovenskim (pisanim) jezikom in s tem posredno prispeva tudi k večjemu ugledu slovenskega jezika« (Poročilo o uspešnosti 2016: 77). Več ciljnih aktivnosti bi kazalo usmeriti v seznanjanje ciljne skupine z možnostmi dostopa do knjig v slovenščini, saj je osveščenost, kot pričajo tudi izsledki predstavljene raziskave, zelo slaba. Pri tem bi bilo zagotovo smiselno izkoristiti vse bolj digitalno povezani svet, kjer tudi fizična oddaljenost ni več razlog za nebranje v slovenščini. Ciljno podarjanje knjig v slovenščini bi bilo treba preseči tako, da bi zunaj meja Slovenije živčim bralcem v slovenščini ponudili možnost lastnega izbora, kar lahko pozitivno vpliva na motivacijo za branje, s sodobnimi potmi do knjižnih vsebin.

Portal Moja Slovenija kot osrednja platforma Urada Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu, kjer naj bi Slovenci po svetu prihajali v stik s koristnimi informacijami, za zdaj le v razdelku »uporabne povezave« vsebuje omembo slovenskih spletnih portalov, ki nudijo oddaljeni dostop do e-knjig v slovenščini, možnosti oddaljenega vpisa v slovenske knjižnice pa ne omenja. E-revija *Moja Slovenija* (<https://issuu.com/moja-slovenija>), ki je začela izhajati leta 2015 (v slovenščini in angleščini), branja knjig, e-knjig v slovenščini in dostopnosti knjig v slovenščini vsebinsko ne omenja v nobeni od pregledanih revij letnikov 2018 in 2019.

Ker na več mestih poudarjamo pomen seznanjenosti in promocijskih dejavnosti, vezanih na dostopnost knjige in e-knjige v slovenščini pri zdomcih in izseljencih (pa tudi zamejcih), menimo, da bi konkretni ukrepi in aktivnosti na tem področju lahko dodatno pripomogli k uresničevanju ciljev *Resolucije NPJP*. Še več, tovrstno širjenje občinstva bi lahko, tudi glede na izsledke pričujoče empirične raziskave, v prihodnje ključno prispevalo k ohranjanju vitalnosti slovenščine pri zdomcih, izseljencih in zamejcih in morda tudi zmanjšalo število nebralcev v slovenščini med njimi.

Videti je sicer, da sta branje in bralna kultura nekaj, kar vsi obravnavani jezikovnopolitični dokumenti razumejo kot imanentni del jezikovne kompetence oz. sporazumevalne zmožnosti v slovenščini. Vendar je stališče, da je branje knjig v slovenščini pri zdomcih in izseljencih samo po sebi umevno, lahko dolgoročno škodljivo za vitalnost jezika pri tej skupini. Tako kot bralne navade z različnimi

ukrepi in aktivnostmi za različne naslovnike – od šolarjev in mladostnikov do starostnikov in nebralcev, v zadnjem času pa celo za specializirane ciljne skupine, kot so fantje med 15. in 18. letom – razvijamo in spodbujamo v Sloveniji, bi morali bralno kulturno zavestno, s ciljnimi ukrepi, razvijati tudi med uporabniki, živečimi zunaj meja Slovenije. Večanje dostopnosti knjig v slovenščini in osveščanje omenjene skupine uporabnikov o tej dostopnosti je le prvi korak, e-knjiga kot sodoben in široko dostopen medij na tem področju pa rešitev, ki za pripravljavce in izvajalce jezikovnonačrtovalnih ukrepov v luči načrtovanja in nastajanja številnih e-učnih pripomočkov (torej zadeva tako korpus kot izobraževanje) nikakor ni revolucionarna ideja, temveč rešitev na dlani.

LITERATURA

- Mount, Dan, 2014: *A Review of Public Library E-Lending Models*. <http://www.lmba.lt/sites/default/files/Rapporten-Public-Library-e-Lending-Models.pdf> (dostop 29. 9. 2020)
- Plahuta Simčič, Valentina, 2014: Simona Bergoč: »Slovenščina spada med jezike z veliko govorcii«. *Delo* 21. februar. <https://www.delo.si/adijo-tovarna/simona-bergoc-slovenscina-spada-med-jezike-z-veliko-govorci.html> (dostop 29. 9. 2020)
- Poročilo o uspešnosti, 2016: *Poročilo o uspešnosti izvajanja Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2014–2018, Akcijskega načrta za jezikovno izobraževanje in Akcijskega načrta za jezikovno opremljenost za leto 2015*. <http://www.jezikovna-politika.si/wp-content/uploads/2016/10/Porocilo-NPJP-AN15.pdf> (dostop 29. 9. 2020)
- Predlog ReNPJP20–24, 2019: *Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2020–2024 (ReNPJP20–24): Usklajen predlog*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/Slovenski-jezik/NPJP20-24n.docx> (dostop 5. 5. 2020)
- Promoting Reading, 2016: *Promoting Reading in the Digital Environment. Report of the working group of EU member states' experts on promoting reading in the digital environment under the open method of coordination*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://bookshop.europa.eu/en/promoting-reading-in-the-digital-environment-pbNC0116151/> (dostop 29. 9. 2020)
- ReNPJP14–18, 2013: *Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (ReNPJP14–18)*. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO91> (dostop 29. 9. 2020)
- Rupar, Patricia, Andrej Blatnik, Miha Kovač in Samo Rugelj, 2019: *Knjiga in bralci VI, bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. Ljubljana: UMco. https://www.jakrs.si/fileadmin/datoteke/Nova_spletna_stran/Novice_in_dogodki/Knjiga_in_bralci_VI_raziskava_lowres.pdf (dostop 29. 9. 2020)
- Strehovec, Janez, 2014: E-Literature, New Media Art, and E-Literary Criticism. *Comparative Literature and Culture* 16/5. <http://dx.doi.org/10.7771/1481-4374.2486>
- Zamida, Renata, 2013: Naj slovenske avtorje elektronsko beremo kar v angleščini? *Bukla* 89/90. http://www.bukla.si/?action=clanki&limit=30&article_id=2257 (dostop 29. 9. 2020)

- -, 2015: The E-Book Market: How English is Displacing Smaller Languages. *elit Literaturhaus Europa*. <http://www.literaturhauseuropa.eu/en/observatory/blog/the-e-book-market-how-english-is-displacing-smaller-languages> (dostop 29. 9. 2020)
- -, 2016a: Biblos, slovenski servis za oddaljeno izposajo e-knjig. *Šolska knjižnica* 25/1-2. 5-14.
- -, 2016b: *E-knjiga v slovenščini kot priložnost za ohranjanje vitalnosti jezika zunaj meja Slovenije: Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Jezikovna politika in medijski diskurz

Marija Sotnikova Štravs

Jezikovna politika v visokem šolstvu na Poljskem, v Sloveniji in Ukrajini

Povzetek

Družbeno-politični dogodki, ki so konec osemdesetih in na začetku devetdesetih let 20. stoletja pretresli ves slovanski svet, so bistveno vplivali na spremembo jezikovnih situacij. Članek prinaša primerjalno analizo izbranih vidikov jezikovne politike v visokem šolstvu na Poljskem, v Sloveniji in Ukrajini z upoštevanjem zgodovinske dinamike jezikovnih situacij, trenutne jezikovne zakonodaje, ideološkega konteksta in smernic jezikovne politike v treh slovanskih državah, kjer imamo opravka s precej strogo in eksplicitno nacionalno jezikovnopolično zakonodajo. Vprašanje jezika visokega šolstva je vpeto v nacionalno jezikovno politiko, določajo ga pravne norme drugih področij, vse omenjeno ima tudi mednarodno razsežnost. Kljub temu pa so na ravni posameznih univerz prisotne različne variante ureditve.

Ključne besede: jezikovna politika, jezikovna politika v visokem šolstvu, jezikovne ideologije, Poljska, Slovenija, Ukrajina

Abstract

The socio-political events that shook the entire Slavic world in the late 1980s and early 1990s significantly influenced the change in linguistic situations. The present paper provides an analysis of selected aspects of the linguistic and ethnic situation as well as language policy, with an emphasis on the higher education context in Poland, Slovenia and Ukraine. It takes into consideration the historical dynamics of language representation, current language legislation, current trends, the ideological context, and language policy guidelines in three Slavic countries, where we deal with quite strict and explicit national language policy legislation. The question of the language of higher education is integrated into national language policy, but is also determined by the legal norms of other areas and

has an international dimension. Nevertheless, different variants of regulation are present on the level of individual universities.

Key words: language policy, language policy in higher education, language ideologies, Poland, Slovenia, Ukraine

1 UVOD

Vprašanje jezika visokega šolstva je po eni strani vpeto v nacionalno jezikovno politiko, po drugi strani v nacionalno politiko visokega šolstva, izobraževalno in raziskovalno politiko, posledično pa ga določajo pravne norme drugih področij (Kalin Golob idr. 2014: 209).

Družbeno-politični dogodki, ki so konec osemdesetih in na začetku devetdesetih let 20. stoletja pretresli ves slovanski svet, so bistveno vplivali na spremembo jezikovne situacije. Nastanek novih nacionalnih držav je povzročil izgubo vloge t. i. državnih jezikov v okviru nekdanjih večnacionalnih držav (Sovjetska zveza, Jugoslavija) in spremembo statusa nacionalnih jezikov oz. njihov prehod med državne jezike. Posledica tovrstnih premikov je pogojevala spremembo razumevanja vloge standardnih jezikov (Vidovič Muha 2013: 71), kar velja tudi za visoko šolstvo.

Področje visokega šolstva je zgodovinsko zaznamovano z napetostmi med dvema poloma, ki bi ju lahko opredelili kot »internacionalna« in »nacionalna« usmeritev. Prvo zaznamuje uporaba mednarodnega jezika (*lingua franca*), druga pa je povezana s krepitvijo položaja nacionalnih jezikov in z njihovim akademskim razvojem (*lingua academica*). Izbira mednarodnega jezika je nedvomno povezana z mednarodno usmeritvijo. Danes se na tem področju dogajajo drastične spremembe. V zadnjih desetletjih je svoj položaj na področju postnacionalnega visokega šolstva utrdila angleščina, drugi jeziki pa so svoj položaj utrdili ali izgubili.

Thomas Ricento (v Liddicoat 2013) poudarja, da jezikovna politika v takšni ali drugačni obliki obstaja na vseh družbenih področjih, na področju izobraževanja pa vpliva na največ pripadnikov družbe. Včasih je eksplicitno izražena v uradnih dokumentih, sicer pa je pogosto navzoča implicitno, v obliki predpostavk ter praks na področju rabe in učenja jezika v izobraževalnih kontekstih. Jezikovna politika je artikulacija prepričanj družbe glede vrednosti jezikov in njihove rabe.

Elana Shohamy (2006: 76) poudarja, da je jezikovna politika v izobraževanju eden od mehanizmov, ki se uporabljajo za spreminjanje ideologij v prakse in obratno. V večini držav s centraliziranimi izobraževalnimi sistemi o jezikovni politiki v izobraževanju odločajo centralne oblasti. V vseh teh situacijah izobraževalni sistem služi kot mehanizem za uresničevanje nacionalnih agend na področju jezikovne politike.

Univerze so razvile specifično jezikovno okolje in lastne rešitve na področju jezikovnega upravljanja in jezikovne politike kot odziv na specifične sociolingvistične izzive. Nastale so kot institucije z določeno stopnjo avtonomije, kjer včasih pravila, ki jih morajo upoštevati druga področja, ne veljajo.

V 19. in 20. stoletju so univerze postale pomemben del nacionalnih gibanj. Tam, kjer nacionalni projekti niso imeli univerzalne podpore oz. so narodnostne manjšine podpirale alternativne agende, so se politična gibanja borila tudi za zastopnost lastnih jezikov v visokem šolstvu. V očeh evropskih državnih skupnosti je visoko šolstvo postalo znak jezikovne dovršenosti in nenadomestljiva institucija. Ob najmanjši možnosti za ogroženost nacionalnih poslanstev se odpirajo javne razprave. S tega stališča je jezikovna politika v visokem šolstvu globoko pogojena z nacionalnimi agendami. Večja kot je zaznana grožnja, bolj prepričljiva je potreba po predpisovanju.

Jezikovne skupnosti se danes nedvomno soočajo z izzivi globalizacije, ki med drugim vključujejo različne oblike internacionalizacije, poblagovljenja izobraževanja in privatizacije področja visokega šolstva. Univerze tekmujejo pri pridobivanju mednarodnih virov. Ti novi izzivi vplivajo na jezikovno politiko in preoblikujejo stare paradigme, ki so služile nacionalnim agendam, v zapletene celote, ki predvidevajo sočasno doseganje nacionalnih in mednarodnih ciljev. Potreba po soočenju tako s starimi kot z novimi izzivi morda vodi v eksperimentiranje in številne primere neskladja med visokim šolstvom in nacionalno jezikovno politiko. Tako nastajajo vrzeli in nasprotja med nacionalnimi in mednarodnimi agendami, ponujene rešitve pa ne vodijo zmeraj k splošnemu zadovoljstvu (Vila in Bretxa 2015).

V članku, ki temelji na avtoričini doktorski disertaciji z naslovom *Jezikovna politika v visokem šolstvu na Poljskem, v Sloveniji in Ukrajini* (Sotnikova Štravs 2019),¹ primerjalno opazujemo jezikovno politiko s poudarkom na jezikovni politiki v visokem šolstvu v treh izbranih slovanskih državah: na Poljskem, v Sloveniji in Ukrajini.

1 Disertacija je nastala pod mentorstvom izr. prof. dr. Marie Wtorkowske z Oddelka za slavistiko in somentorstvom red. prof. dr. Marka Stabeja z Oddelka za slovenistiko.

2 PREGLED JEZIKOVNOLITICNE SITUACIJE NA POLJSKEM, V SLOVENIJI IN UKRAJINI: ZGODOVINSKA DINAMIKA, FORMALNOPRAVNA UREDITEV, TEŽNJE, SMERNICE IN IDEOLOGIJE

2.1 Poljska

Za začetek poljske državnosti velja leto 966, ko je vladar Mieško I. prevzel krščansko vero. Za odločilno obdobje, v katerem se je država konsolidirala, pa velja vladavina Boleslava Hrabrega, ki je leta 1025 postal poljski kralj. V jeziku to obdobje zaznamuje razvijanje nadnarečne jezikovne norme, osnove enotnega poljskega knjižnega jezika. Šlo je za naravni večstoletni razvoj, ki je temeljil na sintezi narečij. Proces je doživel vrhunec v 15. stoletju z velikim razmahom literarne dejavnosti in nastankom večjega obsega knjižne produkcije v poljskem jeziku.

Poljski knjižni jezik se je izoblikoval v času vladavine poljske dinastije Piastov. V času poljske širitve na vzhod v 14. in 15. stoletju je bila standardna poljščina že tako izoblikovana, da vpliv narečij ni bil več izrazit. Poljščina je dokaj zgodaj postala element poljske narodne zavesti. Pred oblikovanjem knjižnega jezika je bila v pisni in uradni rabi predvsem latinščina, ki je bila *de facto* uradni jezik poljske države. Poljščina je prodrla v javno življenje šele v 16. stoletju.

Sledila je kriza 17. stoletja, ki jo zaznamujeta zmanjševanje obsega pisne produkcije v poljščini in vrnitev latinščine v uradno rabo. To obdobje zaznamuje tudi nastanek t. i. makaronščine, poljsko-latinske mešanice. Ob latinščini jezik vladajočega sloja postane tudi francoščina.

Poljščina doživi ponovni razcvet v drugi polovici 18. stoletja, ki ga zaznamuje tudi rast narodne zavesti. V tem obdobju se je izoblikovala novodobna poljska nacija, poljščina pa je dosegla vrhunec razvoja, tako na področju korpusa kot tudi na področju statusa.

Za Poljsko v obdobju pred delitvami in likvidacijo države je tako bila značilna razvojna shema *država* → *narod* → *jezik*. Delitve so povzročile evolucijo pojmovanja poljskosti: od političnega (istovetenja z neobstoječo državo) do etničnega (istovetenja z jezikom, kulturo, religijo, folkloro itd.).

Po prvi svetovni vojni je Poljakom uspelo oblikovati in obraniti neodvisno državo in tako se je sklenilo zaporedje *država* → *narod* in *narod* → *država*. Pridobljena država pa ni bila enaka izgubljeni: tretjino prebivalstva nove države so sestavljale manjšine, veliko Poljakov pa je ostalo v zamejstvu. Država je postala subjekt narodne in jezikovne politike in tako se je začel novi krog, *država* → *narod in jezik*. Cilj te politike je bila zaščita lastnega naroda, jezika in kulture ter asimilacija manjšin.

Po drugi svetovni vojni so se odvile pomembne geopolitične spremembe, Poljska je dobila nove meje in novo jezikovno in etnično situacijo, zaradi česar se je znašla zelo blizu koncepta *ena država – en narod – en jezik*.

V povojnih letih, v obdobju Ljudske republike Poljske (1944–1989), je v primerjavi s predvojno Poljsko prišlo do geografskih pa tudi zelo izrazitih družbenih sprememb, kar je omogočilo nove ugodnejše pogoje za razvoj in funkcioniranje poljščine (Lubaš 2009: 446). Leta 1956 so oblasti formalno priznale obstoj ukrajinske, beloruske, litovske in judovske manjšine ter dovolile ustanavljanje manjšinskih organizacij (te je nadzirala država) in rabo jezikov teh manjšin v šolstvu in medijih. Kljub temu je Poljska ostala narodnostno in jezikovno homogena (Szul 2009: 259).

Po političnih spremembah leta 1989 se je spremenil položaj poljskega jezika. V novem tisočletju je spletna komunikacija močno vplivala na rabo nestandardnih variant jezika. Devetdeseta leta sta zaznamovala močan vpliv pogovorne poljščine, ki je ogrožala stabilnost standardnega jezika in komunikacijskega sistema, ter izrazit pritisk angleščine, kar je pripeljalo do sprejetja *Zakona o poljskem jeziku* (z dne 7. oktobra 1999), ki naj bi zaščitil poljski jezik pred omenjenimi spremembami (Lubaš 2009: 448–449).

Sodobna etnično-jezikovna situacija na Poljskem se spreminja tudi zaradi posledic globalizacije in pritoka migrantov iz najrazličnejših držav. Po podatkih popisa prebivalstva iz leta 2011 je na Poljskem živelo 38.512.000 ljudi. 94,83 % celotnega prebivalstva se je etnično opredelilo za Poljake, približno 2,26 % vseh je navedlo poljsko in nepoljsko opcijo hkrati (kar je povezano z vzponom regionalnih identitet), za pripadnike drugih narodov se je opredelilo 1,55 % celotnega prebivalstva. 1,35 % prebivalcev se ni etnično opredelilo.

Poljščina ima v skladu s 27. členom poljske ustave status edinega uradnega jezika. Devet skupnosti ima v skladu z *Zakonom o narodnih in etničnih manjšinah* z dne 6. februarja 2005 status narodnih manjšin: beloruska, češka, litovska, nemška, armenska, ruska, slovaška, ukrajinska in judovska. Pogoje za priznanje statusa etnične manjšine na Poljskem izpolnjujejo štiri skupnosti: karaimska, lemkovska, romska in tatarska. Kašubščina ima status regionalnega jezika.

Krovni zakon na področju jezikovne politike je že omenjeni *Zakon o poljskem jeziku* z dne 7. oktobra 1999. V preambuli zakona je zapisano, da poljski parlament ob sprejemu zakona izhaja iz dejstva, da je poljščina bistveni element nacionalne identitete, kulturna dobrina, ki je bila skozi zgodovino ogrožena. Poljščina tako potrebuje zaščito ob globalizacijskih izzivih, poljska kultura je del evropske kulturne dediščine, njen razvoj in ohranjanje pa sta možna le ob ohranjanju jezika, kar je dolžnost vseh javnih organov in institucij ter vseh poljskih državljanov.

2.2 Slovenija

Genezo slovenskega naroda bi lahko po Szul (2009: 96) uvrstili v shemo *jezik* → *narod* → *država*. Za slovenski jezik je značilno, da je bil skozi zgodovino najbolj izrazit simbol slovenske skupnosti in najpomembnejši konstitutivni element slovenskega naroda. S Trubarjem in protestantskimi pisci so bili položeni temelji naddeželnemu knjižnemu jeziku in skupnemu imenu Slovenci. V 16. stoletju je vloga naddeželnega povezovalca pripadla slovenski jezikovni identiteti ter politični tvorbi Notranji Avstriji, ki pa je vzporedno z zmago deželno knežjega absolutizma obdržala predvsem upravno-povezovalno vlogo.

Poleg skupnega slovenskega imena (Slovenci, Sloveni), ki sicer ni povsod pomenilo istega, so med prebivalstvom živele deželne in pokrajinske samoidentifikacije. Ob nastopu novodobnega nacionalizma so Slovenci kot glavni integrativni kriterij uveljavili jezik ter na njem utemeljevali svojo narodno bit. Pokrajinsko razcepljenost knjižnega jezika so od druge polovice 18. stoletja premagovale težnje po enotnosti, težnja po preseganju razdeljenosti na zgodovinske dežele in dokončni strnitvi pod skupnim imenom Slovenci pa je v kulturi opaznejša od konca 18. stoletja.

Predmarčna doba je v ozkih krogih narodnega izobraženstva rodila pojem Slovenija, prvič uporabljen v javnosti leta 1844. Marčna revolucija 1848 je razglasila program *Zedinjene Slovenije* z zahtevo po enotnem upravno-političnem telesu znotraj monarhije in enakopravnem položaju slovenskega jezika. Leta 1849 so bili Slovenci ustavno priznani kot ena od narodnosti monarhije in tako sta se emancipacijski boj in proces zorenja v moderen narod šele začela (Dolinar idr. 2011: 110–111).

V letu 1848 so bili na osnovi preteklega postavljeni temelji novega šolskega sistema, ki je vplival na dvig pismenosti in kulturne ravni prebivalstva. Na gimnazijah je bila lahko kot drugi deželni jezik uvedena tudi slovenščina. Hiter dvig pismenosti je vplival na razvoj kulturnih ustanov, ob nemških kulturnih ustanovah so nastajale tudi slovenske. Ob zaostrenih mednacionalnih odnosih na prehodu v 20. stoletje se je občinstvo že začelo deliti na bolj slovensko in bolj nemško.

Slovenci so Habsburško monarhijo zapustili z lepo kulturno popotnico. Razvito ljudsko šolstvo je zagotovilo visoko stopnjo pismenosti, pouk na večini ozemlja je potekal v slovenščini. Srednje šolstvo je bilo dvojezično ali popolnoma nemško ali italijansko, popolnoma slovenske so bile le redke šole in oddelki.

Usoda propadajoče Avstrije na koncu prve svetovne vojne je bila negotova, zato je postalo za Slovence vse bolj aktualno združevanje z drugimi južnoslovanskimi

narodi v novi južnoslovanski državi. Kljub težavam zaradi unitaristične politike so številni Slovenci vstop v novo južnoslovansko državo ocenjevali kot velik nardoemancipacijski korak (Dolinar idr. 2011: 143–145).

Leta 1918 so se Slovenci pridružili Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev, ki je leta 1929 dobila ime Kraljevina Jugoslavija. Kraljevino Jugoslavijo je leta 1945 nasledila Federativna ljudska republika Jugoslavija, ki je obstajala do leta 1963. V nadaljevanju je nastala Socialistična federativna republika Jugoslavija (SFRJ), ki je obstajala vse do leta 1992. V začetnem obdobju obstoja SFRJ je bilo v ustavi zapisano, da je »*službeni jezik kraljevine [...] srpsko-hrvatsko-slovenački*« (3. člen) (Lubaš 2009: 428).

Uradna jezikovna politika SFRJ je predvidevala enakost vseh narodnih (ne manjšinskih) jezikov na vseh ravneh rabe (z izjemo vojske v določenem obdobju), se pravi poleg srbohrvaščine tudi slovenščine in makedonščine. Vendar status slovenščine v federativni Jugoslaviji v praksi ni bil enak statusu jezika z največ govorcev, tj. srbohrvaščine. Ta neenakost se je izražala v pritiskih s strani Beograda, z odstranitvijo slovenščine iz vojske, ideologizacijo jezika, vplivom srbskih in hrvaških medijev (radia in televizije), v šolskih učbenikih in z vpeljavo učenja srbohrvaščine v šoli. Sicer ni šlo za pravni ali politični pritisk, bolj za pritisk na področju rabe, ki je značilen za večjezične in večnacionalne države z dominantnim jezikom oz. jezikom, ki ima največ govorcev (Lubaš 2009: 431–432).

Jugoslavija je razpadla na začetku devetdesetih let, kar so zaznamovali številni konflikti – najprej politični, v nadaljevanju pa tudi oboroženi. Zaradi nastanka novih neodvisnih držav na območju nekdanje Jugoslavije ter novih narodnih in hkrati v večini primerov tudi državnih jezikov se je spremenil položaj slovenskega in makedonskega jezika, ki sta postala nacionalna in večinska jezika v svojih neodvisnih državah (Lubaš 2009: 163–166). Leta 1991 so Slovenci dobili lastno državo in slovenščina je prvič v zgodovini postala državni in uradni jezik samostojne in neodvisne Slovenije. V občinah, v katerih živita italijanska ali madžarska narodna skupnost, sta uradna jezika tudi italijanščina ali madžarščina (11. člen *Ustave RS*).

Po končnih podatkih popisa 2002 je v Sloveniji živel 1.964.036 prebivalcev. Za Slovence se jih je opredelilo 83,06 %. Za 6,4 % prebivalstva je podatek neznan (na vprašanje o narodnosti so odgovorili z »neznano«), narodnostno neopredeljenih jih je bilo 1,13 %, na vprašanje ni želelo odgovoriti 2,47 % prebivalstva. Druga največja etnična skupnost so Srbi (1,98 % celotnega prebivalstva), sledijo Hrvati (1,81 %), Bošnjaki (1,09 % oseb) in Muslimani (0,53 % prebivalstva), Madžari (0,39 % prebivalstva), 0,31 % ljudi se je opredelilo za Albance, 0,20 % za Makedonce, 0,17 % za Rome, 0,14 % za Črnogorce in 0,11 % za Italijane.

Največ prebivalcev Slovenije je leta 2002 kot materni jezik navedlo slovenščino (87,7 % prebivalstva). Med popisnimi podatki najdemo tudi podatek o 31.329 govorcih srbsčine, 36.265 govorcih srbohrvaščine, 31.499 govorcih bosanščine in 54.070 govorcih hrvaščine. Poleg tega najdemo tudi podatke o 3.762 govorcih italijanščine, 7.713 govorcih madžarščine, 1.177 govorcih albanščine, 3.834 govorcih romščine, 1.628 govorcih nemščine in 4.760 govorcih makedonščine.

2.3 Ukrajina

Zaradi razgibanega jezikovnopolitičnega dogajanja bomo ukrajinsko situacijo obravnavali bolj podrobno. Ukrajinska situacija se je po Szul (2009: 117) razvijala po modelu *jezik* → *narod* → *država*. Deli današnjega ukrajinskega ozemlja so bili skozi zgodovino pod oblastjo različnih držav, kar je pustilo pečat na regionalni, jezikovni, verski itd. identiteti njenih prebivalcev (Stepanenko 2003: 109–110). Roman Szul (2009: 110–111) izpostavlja dve usmeritvi, ki zaznamujeta oblikovanje ukrajinske narodne zavesti: protipoljsko in protirusko oz. protimoskovsko, prvo bi lahko definirali kot etnično-družbeno, drugo pa kot politično ureditveno.

Leta 1654 se je velik del ukrajinskega ozemlja priključil Ruskemu imperiju, ki je izvajal asimilacijsko politiko (Szul 2009: 110–111). V 18. stoletju je ukrajinsčino iz uradne rabe izrinila ruščina, kar je povzročilo oženje ukrajinskega kulturnega okolja in socialne baze ukrajinskega jezika ter prekinitev kontinuitete s prejšnjo tradicijo.

Del ukrajinskega ozemlja se je v sredini 14. stoletja znašel pod poljsko oblastjo, na teh območjih je poljščina v 17. stoletju postala edini uradni jezik. Protipoljsko usmeritev v razvoju ukrajinske narodne zavesti bi lahko označili za etnično-družbeno. Dejavniki, ki so zaznamovali nastanek ukrajinske narodne zavesti v 19. stoletju, so družbene, verske, jezikovne in zgodovinske narave. Jezik ni bil edini ali odločilni dejavnik, postal pa je katalizator in simbol (Szul 2009: 112).

Intenzivno oblikovanje ukrajinskega knjižnega jezika sodi v konec 19. oz. začetek 20. stoletja. V začetku 20. stoletja je bila ukrajinska narodna zavest tako močna, da je po prvi svetovni vojni pripeljala do nastanka ukrajinskih držav (Szul 2009: 114): Ukrajinske ljudske republike oz. UNR (1917–1921), ki je bila prva ukrajinska nacionalna država s prestolnico v Kijevu, in Zahodnoukrajinske ljudske republike oz. ZUNR (1918–1919) s prestolnico v Lvovu, ki je *de facto* nastala po razpadu Avstro-Ogrske. 22. januarja 1919 sta se obe republikli združili.

Leta 1922 se je Ukrajina pridružila novonastali Sovjetski zvezi. Politika Sovjetske zveze na področju jezika je bila v različnih obdobjih zelo spremenljiva. V dvajsetih letih 20. stoletja je potekala sovjetska ukrajinizacija, razširila so se področja rabe

ukrajinskega jezika, vendar je ukrajinizacija trajala prekratek čas, da bi se razmahnila in pripeljala do temeljitejših sprememb (Bojko 2006: 364–366).

Po letu 1933 nastopi deukrajinizacija, čeprav uradne prepovedi rabe ni bilo. Za petdeseta in šestdeseta leta je značilna odsotnost usmerjane jezikovno-kulturne politike, sedemdeseta leta so bila obdobje pospešene rusifikacije. Situacija se je spremenila po letu 1985, ko je oživelo ukrajinsko narodno gibanje, katerega prvi glavni cilj je bila obramba ukrajinskega jezika (Masenko 2004: 82). Larysa Masenko (2008: 23–25) ocenjuje, da je bila asimilacijska politika sovjetskih oblasti zelo uspešna. Gre predvsem za narodnostno in jezikovno raznarodovanje, pogojeno z rusifikacijsko politiko.

V preteklosti je bilo značilno tudi naraščanje števila mestnega prebivalstva na račun vaškega, kar je vplivalo tudi na asimetrično dvojezičnost. Ta je bila obvezna za Ukrajince, ne pa za Ruse oz. pripadnike drugih narodov. Tik pred razpadom Sovjetske zveze je v celotnem komunikacijskem sistemu Ukrajine prevladovala ruščina. *Zakon o jezikih USSR* (1989) je opredelil ruski jezik kot jezik medetničnega sporazumevanja ter predpisal obvezno učenje ruščine v šoli in ni omejeval pridobivanja nadaljnje izobrazbe v ruskem jeziku. Zakon ni predpisoval izbire jezikov zasebne in neuradne komunikacije in je imel dokaj splošen značaj (manifestiranje narodne in jezikovne zavesti).

Ukrajina se je kot nova geopolitična danost pojavila na zemljevidu Evrope 24. avgusta 1991. Osamosvojitve Ukrajine leta 1991 in sprememba statusa ukrajinskega jezika sta zagotovili nove pogoje za razvoj in funkcioniranje jezika. Iz sovjetskega obdobja je Ukrajina podedovala delitev prebivalstva glede na jezik in posebno pogovorno obliko, mešanico med ukrajinsščino in ruščino, t. i. suržik, idiom, ki se je izoblikoval pod močnim interferenčnim vplivom ruskega jezika (Masenko 2004: 82).

Ukrajinsščina je postala simbol ukrajinske državnosti in edini državni jezik, ki so ga oblasti v velikem obsegu skušale uvajati tudi v izobraževanje. Vendar so ta prodor zavirale težke politične in gospodarske razmere, zaradi česar je bil v nekaterih regijah, zlasti na jugu in vzhodu, ukrajinski jezik izrinjen iz javnega življenja (Szul 2009: 115–116).

Državni status ukrajinskega jezika danes določa predvsem 10. člen ustave. Ta zagotavlja državni status ukrajinsščine, njen vsestranski razvoj in funkcioniranje na vseh področjih družbenega življenja ter opredeljuje zagotavljanje svobodnega razvoja, rabe in zaščite »ruščine in drugih manjšinskih jezikov«.

Po podatkih zadnjega popisa prebivalstva (2001) je v Ukrajini živel 48.457.000 ljudi, ukrajinsščina je materni jezik 67,5 % državljanov Ukrajine, skoraj tretjini

prebivalstva (29,6 %) je materni jezik ruščina, 2,9 % prebivalstva je kot materne jezike navedlo različne druge jezike. Sodobno jezikovno situacijo v Ukrajini zaznamuje konflikt med dvema knjižnima jezikoma, ruščino in ukrajinščino, ki se jima v vzhodnih, južnih in deloma centralnih regijah pridružuje še suržik (Masenko 2004: 82). Značilno je tudi razhajanje med etničnimi in jezikovnimi opredelitvami (to velja predvsem za rusko govoreče etnične Ukrajince). Zgodovinske okoliščine, jezikovna politika Sovjetske zveze in asimilacija velikega dela ukrajinskega prebivalstva so namreč povzročili oslabitev etnične samopodobe Ukrajincev in izrivanje ukrajinskega jezika v nekaterih regijah (vzhodnih in južnih, deloma centralnih), predvsem v velikih industrijskih središčih. Vse to danes ovira oblikovanje skupne identitete.

Jezikovna politika v Ukrajini temelji na predpostavki o ogroženosti ukrajinskega jezika, ukrepi države pa so usmerjeni predvsem v njegovo zaščito in uveljavljanje na vseh področjih rabe.

Uradna razlaga ukrajinskega ustavnega sodišča glede določb 10. člena ukrajinske ustave o rabi državnega jezika v upravi in šolstvu iz decembra 1999 v 3. točki opredeljuje državni jezik Ukrajine kot »jezik, ki ima status obveznega sredstva sporazumevanja na vseh področjih javnega življenja«. Preambula ustave vključuje pojem državnega jezika v širši okvir ustavne ureditve države. Ustavno sodišče poudarja, da ustava predpisuje obvezno javno rabo državnega jezika (tj. ukrajinščine), drugi jeziki pa se lahko rabijo ob državnem v predpisanem obsegu.

Zakon o načelih državne jezikovne politike z dne 3. julija 2012, ki je stopil v veljavo 10. avgusta 2012 in ki se mu v ukrajinskem pravnem in medijskem diskurzu pogosto reče »Zakon Kolesničenka-Kivalova« ali kar »jezikovni zakon«, v Ukrajini velja za kontroverznega tako zaradi vsebine kot tudi zaradi okoliščin uveljavitve, saj je njegov sprejem sprožil val protestov (Myttsi 2010). Zakon je formalno ohranil obstoječi položaj ukrajinskega jezika in bistveno razširil rabo regionalnih jezikov na območjih z vsaj desetodstotnim deležem manjšinskega prebivalstva, v posebnih primerih se je ta desetodstotna klavzula tudi opuščala. Zakon formalno velja za 18 manjšinskih jezikov: ruščino, beloruščino, bolgarščino, armenščino, gagavščino, jidiš, krimsko tatarščino, moldavijščino, nemščino, sodobno grščino, poljščino, romščino, romunščino, slovaščino, madžarščino, rusinščino, karajimščino in krimčakščino. Temeljal naj bi na določilih *Evropske listine o regionalnih ali manjšinskih jezikih*, a vsebuje številna odstopanja v smislu terminologije oz. interpretacij. Pomembno vprašanje je bilo tudi, v skladu s čim bo potekalo ugotavljanje deleža manjšinskega prebivalstva, saj je bil zadnji popis prebivalstva leta 2001, istovetenje etničnih in jezikovnih opredelitev pa je lahko v ukrajinski situaciji precej problematično.

Težave so nastajale tudi zaradi upoštevanja desetodstotne klavzule na ravni večjih administrativnih enot, kot so regije, zaradi razlik pri jezikovni rabi med mestnim in vaškim prebivalstvom.

V praksi se je izkazalo, da je zakon zaščitil skoraj izključno ruski jezik. Pripadnikom drugih manjšin, razen Madžarov, ni uspelo prebroditi administrativnih ovir pri uveljavljanju lastnega jezika v skladu s tem zakonom. Proukrajinske sile so ga označile za izrazito protiukrajinskega (Markovskij 2016).

23. februarja 2014 je ukrajinski parlament na pobudo poslanca Vjačeslava Kyrilenka s 232 glasovi (od 450) ukinil zgoraj omenjeni *Zakon o načelih državne jezikovne politike*. To je povzročilo negativen odziv prebivalcev Krima ter nekaterih vzhodnih in južnih regij Ukrajine. 26. februarja je vršilec dolžnosti predsednika Ukrajine in začasni vodja parlamenta Oleksandr Turčynov vložil veto na ta predlog, ki so ga izglasovali poslanci, a je bilo prepozno, da bi lahko ustavili nadaljnji razvoj dogodkov. Ruski in svetovni mediji so hitro razpihnili novico, o vetu in razveljavitvi izglasovanega predloga se ni kaj dosti govorilo, obveljalo je splošno prepričanje, da je Ukrajina »ukinila in prepovedala ruščino«, kar pa ne drži, saj je zakon ostal v veljavi vse do januarja 2018.

To obdobje v Ukrajini zaznamuje tudi val »jezikovnega aktivizma«.² Aktivisti so vzeli vajeti na področju zagotavljanja javne rabe ukrajiniščine v svoje roke, tako so, med drugim, prijavi več kršitev v zvezi javno rabo ukrajiniščine s strani domačih in mednarodnih podjetij ter vložili več tožb zoper ministra za notranje zadeve Ukrajine Arsena Avakova zaradi kršenja določil o javni rabi ukrajiniščine (Kozachenko 2019).

17. novembra 2016 je ukrajinsko ustavno sodišče sprožilo postopek ugotavljanja ustavnosti zgoraj omenjenega Zakona Kolesničenko-Kivalova (Zavada 2016), 28. februarja 2018 pa je potrdilo neustavnost zakona in ga razveljavilo. V nadaljevanju je ukrajinski parlament dobil v obravnavo tri predloge novega jezikovnega zakona. Predlog zakona št. 5670-d *O zagotavljanju delovanja ukrajiniščine kot državnega jezika*³ je ukrajinski parlament sprejel v sklopu prve obravnave dne 4. oktobra 2018. 25. aprila 2019 je ukrajinski parlament sprejel nov zakon, 15. maja 2019 ga je podpisal odhajajoči predsednik Petro Porošenko, zakon je stopil v veljavo julija 2019. Predmet zakona je državni jezik Ukrajine, tj. ukrajiniščina. Drugi jeziki, vključno z ruščino, niso nikjer omenjeni in niso predmet tega zakona. Zakon ne ureja področja zasebne komunikacije, predpisuje pa zagotavljanje javnih storitev v državnem jeziku.

2 <https://www.facebook.com/groups/i.tak.pymut/>

3 <http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc34?id=8&pf3511=61994&pf35401=426208>

Ukrajina ima veliko zakonodajnih instrumentov za formalnopravno urejanje jezikovnopoličnega področja. Večina teh dokumentov eksplicitno ureja področje statusa jezikov. Dejansko uveljavljanje državnega statusa ukrajinskega jezika na vseh področjih rabe pa ostaja eno najbolj perečih in bolečih vprašanj jezikovne politike v Ukrajini. V zvezi z jezikovnopolično situacijo v Ukrajini se tako porodi vprašanje, ali je odsotnost aktivne politike prav tako politika, saj veliko določil obstaja samo na papirju.

3 JEZIKOVNA POLITIKA V VISOKEM ŠOLSTVU

Področje jezikovne politike je, ob upoštevanju značilnosti jezikovne situacije, v vsaki od treh držav urejeno dokaj eksplicitno, tako na ustavni ravni kot tudi na ravni različnih področnih zakonov. Jezikovnopolična vprašanja so prav tako predmet obravnave v okviru različnih strategij, resolucij in podobnih dokumentov. Zanimalo nas bo, ali lahko govorimo o nacionalni jezikovni politiki na področju visokega šolstva v vsaki od obravnavanih držav, ali je to področje urejeno eksplicitno (na nacionalni ravni in na ravni posameznih univerz), do katere stopnje lahko univerze odločajo o lastni jezikovni politiki in ali imajo različne univerze različno jezikovno politiko (Ylönen 2015: 66–76). Prisotnost nacionalne jezikovne politike v visokem šolstvu bomo skušali ugotoviti s pomočjo analize ustreznih formalnopravnih določil, ki veljajo v visokem šolstvu, dejansko jezikovno rabo pa na primerih ponudbe posameznih univerz (Kalin Golob idr. 2014: 25).

Zaradi velikega števila univerz na Poljskem in v Ukrajini so v analizo za ti dve državi vključene le posamezne univerze.

3.1 Poljska

Na Poljskem danes v 19 mestih deluje 42 javnih univerz in 2 univerzi, ki nimata javnega značaja. Za Poljsko smo upoštevali položaj na 18 javnih klasičnih univerzah, razporejenih po vsej Poljski, ki delujejo v skladu z zakonom o visokem šolstvu.⁴ *Zakon o poljskem jeziku* predpisuje, da je poljščina jezik izobraževanja, preverjanja znanja in jezik zaključnih znanstvenih del, razen zakonsko določenih izjem. To so izobraževalne in raziskovalne aktivnosti na ustanovah, ki dejavnosti izvajajo večjezično oz. v tujem jeziku (Kalin Golob idr. 2014: 102).

4 Vključene so bile sledeče univerze: Univerza v Varšavi, Jagelonska univerza, Univerza Adama Mickiewicza v Poznaju, Univerza Marie Skłodowske-Curie v Lublinu, Univerza v Lodžu, Univerza v Wrocławu, Univerza Nikolaja Kopernika v Torunju, Šlezijaska univerza v Katovicah, Univerza v Gdansk, Univerza v Szczecinu, Univerza v Opolu, Univerza v Białystoku, Univerza v Olsztynu, Univerza Kardinala Stefana Wyszyńskiego v Varšavi, Univerza v Rzeszowu, Univerza v Zieloni Góri, Univerza Kazimira Velikega v Bydgoszczu, Univerza Jana Kochanowskega v Kielcach.

20. julija 2018 je Poljska sprejela nov *Zakon o visokem šolstvu in znanosti*, ki je stopil v veljavo 1. oktobra 2018. V 79. členu je navedeno, da lahko izobraževalna ustanova zaračunava plačilo za izvajanje programov v tujih jezikih (tudi za domače študente) in redni študij tujcev v poljskem jeziku. V 324. členu je nato naveden podroben opis, katere kategorije tujcev ne plačujejo šolnine, zanimiv je zlasti podatek, da so šolnine oproščeni tujci, ki so opravili državni izpit iz znanja poljskega jezika najmanj na ravni C1.

Eno najbolj aktualnih vprašanj, povezanih s področjem jezikovne politike v visokem šolstvu, je internacionalizacija. Leta 2015 je bil podpisan poseben program internacionalizacije,⁵ ki vsebuje celovito vizijo razvoja internacionalizacije poljske znanosti in poljskih univerz. Eden glavnih ciljev je pritegnitev večjega števila tujih študentov in tujih znanstvenikov.

Statuti obravnavanih univerz večinoma (razen nekaj izjem) ne vsebujejo nobenih posebnih določil o uradnem jeziku, vse univerze pa tako ali drugače ponujajo programe v angleškem jeziku, nekatere univerze ponujajo tudi programe v drugih jezikih, med katerimi so francoščina, ruščina in nemščina. Vse univerze imajo, poleg poljščine, spletno stran tudi v angleščini, nekatere univerze nudijo tudi druge jezikovne različice svojih spletnih strani (med katerimi so najpogosteje zastopane ruska, kitajska in ukrajinska).⁶ Domači študentje lahko študirajo v poljščini ali v tujih jezikih glede na ponudbo vsake posamezne univerze.

Vse obravnavane univerze zahtevajo za vpis tujcev v redne programe v poljskem jeziku določeno stopnjo znanja poljščine, najbolj pogoste so tri opcije: državni certifikat iz znanja poljskega jezika (nacionalna zakonodaja ne predpisuje konkretnega nivoja, posamezne univerze prav tako nimajo poenotenih zahtev na tem področju), opravljen enoletni pripravljalni tečaj v okviru ustanov, ki jih določa seznam poljskega Ministrstva za znanost in visoko šolstvo,⁷ ali v okviru pripravljalnih tečajev, ki jih posamezne univerze izvajajo interno. Ustanove, ki tovrstnih tečajev ne nudijo, omogočajo možnost vpisa ob predložitvi potrdila o opravljenem pripravljalnem tečaju, ki ga je izdala ustanova s seznama Ministrstva. Drugi opciji sta potrdilo univerze o ustreznem znanju poljščine in razgovor s komisijo za vpis. Vse obravnavane poljske univerze nudijo tečaje poljščine za tujce, ki se vpisujejo v redne programe ali se udeležujejo študijskih izmenjav.

5 Program je bil na spletu še dostopen decembra 2018 (<http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo-program-umiedzynarodowienia-szkolnictwa-wyzszego.html>), kasneje je bil umaknjen v arhiv, kamor je mogoče dostopati le z geslom.

6 Na tem področju posebej izstopa Univerza v Lodžu, ki nudi največ jezikovnih različic svoje spletne strani.

7 Dostopen na: <http://www.go-poland.pl/pl/szlifuj-polski>.

Za vse, ki nameravajo študirati na Poljskem, izbrane poljske univerze ponujajo enoletne pripravljalne tečaje. Nekateri centri, ki nudijo tovrstne tečaje, lahko po koncu tečajev napotijo tujce na študij na različnih poljskih univerzah, druge univerze organizirajo tečaje za tujce za lastne potrebe.

Ugotavljamo, da ima Poljska eksplicitno jezikovno zakonodajo na državni ravni, ki ureja predvsem status uradnega jezika (poljščine), jezikov manjšin in regionalnega jezika (kašubščine), potreba po internacionalizaciji pa narekuje rabo angleščine. Vse obravnavane poljske univerze izvajajo programe v tujih jezikih, vpisujejo tuje študente in gostijo tuje študente v okviru študijskih izmenjav.

3.2 Slovenija

V Sloveniji so tri javne državne univerze: Univerza v Ljubljani (ustanovljena leta 1919, združuje 26 članic, od tega 23 fakultet in 3 umetnostne akademije), Univerza v Mariboru (ustanovljena leta 1975, združuje 17 fakultet) in Univerza na Primorskem (ustanovljena leta 2003, združuje 9 članic, od tega 6 fakultet, 2 raziskovalna zavoda in 1 drug zavod). Vse so predmet obravnave v razpravi.

Jezikovna ureditev visokega šolstva v Sloveniji izhaja iz več predpisov različnih ravni (Kalin Golob idr. 2014: 117). Na nacionalni ravni so to predvsem 11. člen *Ustave Republike Slovenije*, ki določa, da je uradni jezik v Republiki Sloveniji slovenščina, razen na območjih, kjer živita italijanska ali madžarska narodna skupnost, kjer sta uradna jezika tudi italijanščina ali madžarščina. Sledi *Zakon o javni rabi slovenščine*, ki v 12. členu določa, da vzgoja in izobraževanje od predšolske stopnje do univerze potekata v slovenščini, raba tujih jezikov je dovoljena skladno s področnimi predpisi (Kalin Golob idr. 2014: 117). V 8. členu *Zakona o visokem šolstvu* je zapisano, da je učni jezik slovenščina in da lahko visokošolski zavod izvaja študijske programe ali njihove dele v tujem jeziku pod pogoji, določenimi s statutom. Visokošolski zavodi skrbijo za razvoj slovenščine kot strokovnega oz. znanstvenega jezika (Kalin Golob idr. 2014: 118).

Uveljavljanje slovenščine kot edinega učnega jezika (Kalin Golob idr. 2014: 16) v slovenski šolski sistem je, zgodovinsko gledano, temeljito zaznamovalo slovensko jezikovno situacijo. Po drugi strani pa so zaradi različnih razlogov že vsaj poldrugo desetletje prisotni tudi zelo močni pritiski, da bi se ta izrecna zakonska predpisana umaknila ali vsaj dopuščala več izjem. To se posebej izrazito dogaja na področju visokega šolstva.

Vse obravnavane slovenske univerze izvajajo programe, poleg v zakonsko predpisani slovenščini, tudi v angleškem jeziku. Spletne strani so v slovenskem in angleškem jeziku. Ob zakonodaji rabo učnega jezika določajo tudi statuti univerz.

Iz dostopnih dokumentov in javnih razprav moremo ugotoviti, da nastaja med zakonodajo, ki omejuje izvajanje predmetov in programov v tujem jeziku (in statuti univerz, ki to zakonodajo večidel prepisujejo), ter strategijo države in univerz glede razvoja visokega šolstva vedno večji prepad (Kalin Golob idr. 2014: 143).

Statuti slovenskih univerz vsebujejo določila o učnem jeziku, ki sicer večinoma povzemajo določila *Zakona o visokem šolstvu*. O študiju v tujem jeziku na Univerzi v Ljubljani sprejme sklep senat članice, ki mora pri tem upoštevati znanje študentov in predavatelja. Univerza na Primorskem poudarja skrb za razvoj slovenščine kot strokovnega oz. znanstvenega jezika (Kalin Golob idr. 2014: 130). Univerza v Mariboru dodaja novo kategorijo programov zunaj nacionalnega programa visokega šolstva in nekoliko razširjajoče tolmači vključenost tujih profesorjev in študentov (Accetto 2010: 27 po Kalin Golob idr. 2014: 129). O izvajanju študijskih programov ali njegovih delov v tujem jeziku sklepa senat članice, ki izvaja študijski program.

Na Univerzi v Ljubljani je obvezen izpit na ravni B2 za vpis v nekatere prvostopenjske in enovite magistrske programe. Obstajajo kategorije, ki so oproščene opravljanja izpita. Na Univerzi v Mariboru se večinoma zahteva znanje slovenščine na ravni od A1 do B2 (glede na program), razen medicinske fakultete (C2). Posamezni visokošolski zavodi Univerze v Mariboru zahtevajo opravljen izpit iz slovenskega jezika kot pogoj za vpis v prvi letnik ali najkasneje do vpisa v drugi letnik. Na Univerzi na Primorskem je izpit iz znanja slovenščine treba opraviti pred vpisom v prvi letnik za visokošolski strokovni študijski program prve stopnje Zdravstvena nega na Fakulteti za vede o zdravju. Za ostale dodiplomske študijske programe je treba izpit iz znanja slovenščine na osnovni ravni opraviti praviloma do začetka študijskega leta, v katerem se kandidati prvič vpišejo na študijski program.

Univerza v Ljubljani in Univerza na Primorskem nudita tujim študentom program Leto plus za omogočanje intenzivnega učenja slovenščine za lažje opravljanje študijskih obveznosti v slovenščini in lažje vključevanje v slovensko okolje. Za vpis v program mora tujec že biti vpisan v program na univerzi. Leto plus ni namenjeno tujim študentom, ki se vpisujejo v programe, za katere se zahteva znanje slovenščine na ravni B2, in tudi ne študentom na izmenjavi (Erasmus+ ipd.).

Slovenska jezikovna situacija v visokem šolstvu je primerljiva z drugimi situacijami evropskih jezikov: razpetost med željo po internacionalizaciji, pridobivanju tujih študentov, uvrščanju na mednarodne univerzitetne lestvice kakovosti in na drugi strani upoštevanjem pomena nacionalnega jezika tudi v univerzitetnem poučevanju (Kalin Golob idr. 2014: 150).

3.3 Ukrajina

V analizo smo vključili podatke za 10 ukrajinskih univerz.⁸ Ukrajina ima dokaj razvejano zakonodajo na področju izobraževanja. Med pravne akte, ki so relevantni za pričujočo razpravo, spadajo predvsem ustava z dne 28. junija 1996,⁹ *Zakon Ukrajine o izobraževanju* z dne 5. septembra 2017 (v 7. členu je zapisano, da je jezik izobraževanja na vseh ravneh na vseh državnih in javnih izobraževalnih ustanovah ukrajiniščina),¹⁰ *Zakon Ukrajine o visokem šolstvu* z dne 1. julija 2014¹¹ ter drugi pravni akti in mednarodne pogodbe, ki jih je država ratificirala.

Tudi ukrajinsko visoko šolstvo v zadnjem času sledi mednarodnim smernicam na področju internacionalizacije, kar se da razbrati iz številnih dokumentov, vključno z novim zakonom o visokem šolstvu iz leta 2014. Zastopnica ministra za izobraževanje in znanost Ukrajine Inna Sovsun je poudarila tri temeljne prednosti internacionalizacije: oblikovanje sistema visokega šolstva, ki bo integriran v evropski sistem visokega šolstva in raziskovalni prostor, zagotavljanje konkurenčnosti ukrajinskih univerz in krepitev potenciala ukrajinskega visokega šolstva (Internacionalizacija 2015).

Po drugi strani pa eno najbolj perečih vprašanj ukrajinskega visokega šolstva in stalnica jezikovnopoličnih razprav ostaja zastopanost ruščine. Zlasti pereče je kršenje pravic domačih študentov, ki morajo velikokrat, kljub eksplicitnim zakonodajnim določilom, ki predpisujejo obvezno rabo ukrajiniščine, poslušati predmete v ruskem jeziku. Eden najbolj odmevnih primerov je bil primer kijevske študentke Svitlane Bilous, ki je zahtevala izpis iz študija zaradi kršenja pravice do izobraževanja v državnem jeziku in vložila pritožbo zoper univerzo (Studentka zalyšyla 2017).

Velja izpostaviti tudi situacijo tujih študentov. Teh je v Ukrajini (skupaj) več kot 75.000, prihajajo iz več kot 150 držav (MON 2019). Ravno tuji študentje se pogosto poslužujejo izobraževalne ponudbe v ruskem jeziku.

Pripadnikom narodnih manjšin je v zgoraj omenjenem 7. členu zakona o izobraževanju zagotovljena pravica do izobraževanja v ustreznem manjšinskem jeziku,

8 Vključene so bile sledeče: Kijevska nacionalna univerza Tarasa Ševčenka, Harkovska nacionalna univerza V. N. Karazina, Lvovska nacionalna univerza Ivana Franka, Nacionalna univerza »Kijevo-Mohyljanska akademija«, Dniprovska nacionalna univerza Oles'a Hončarja, Odeška nacionalna univerza I. I. Mečnikova, Sumska državna univerza, Černivecka nacionalna univerza Jurija Fed'kovyča, Donecka nacionalna univerza Vasy'l'a Stusa, Užgorodska nacionalna univerza.

9 Prim. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр>.

10 Prim. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

11 Prim. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

ob državnem jeziku Ukrajine, na predšolski in osnovnošolski ravni. Ta pravica se uresničuje v sklopu posebnih razredov (skupin), kjer se pouk izvaja v ustreznem manjšinskem jeziku in se ne nanaša na razrede (skupine) z ukrajinskim učnim jezikom. 4. točka 7. člena vsebuje določilo o tem, da lahko izobraževalne ustanove, v skladu z izobraževalnim programom, izvajajo enega ali več predmetov v več jezikih: ukrajinščini, angleščini, drugih uradnih jezikih Evropske unije; 5. točka zagotavlja možnosti (na zahtevo) za učenje jezika avtohtonega naroda ali manjšinskega jezika v obliki posebnega predmeta, 7. točka pa opredeljuje, da posebnosti rabe jezikov na določenih stopnjah izobraževanja »določajo zakoni«.

Za izboljšanje mednarodne akademske mobilnosti ima izobraževalna ustanova na področju visokega šolstva pravico, da izvaja del predmetov v angleščini ali drugih tujih jezikih, vendar mora zagotoviti poznavanje predmeta tudi v ukrajinskem jeziku. Za izvajanje posameznih predmetov v tujih jezikih se ustanovijo posebne skupine za tuje državljane ali osebe brez državljanstva, ki se želijo izobraževati na stroške fizičnih ali pravnih oseb, ali pa se izdelajo individualni programi. Ob tem morajo izobraževalne ustanove zagotoviti tudi učenje državnega jezika kot posebnega predmeta. Tuje jezike, v katerih se poučuje posamezne predmete, določajo posamezne visokošolske ustanove.

Visokošolski zavodi ali njihove strukturne enote, ki so jih na ozemlju Ukrajine ustanovile tuje države, in visokošolski zavodi v zasebni lasti imajo pravico do izbire učnega jezika, morajo pa zagotoviti tudi učenje ukrajinskega jezika kot posebnega predmeta.

Vse obravnavane ukrajinske univerze nudijo možnost izmenjav v okviru mednarodnega sodelovanja (programi mobilnosti, mednarodni sporazumi ipd.) oz. študija za tujce, ki lahko študirajo tako v ukrajinščini kot tudi v angleščini oz. ruščini (v skladu s ponudbo vsake posamezne univerze).

Večina obravnavanih ukrajinskih univerz nudi pripravljalne tečaje za pripravo tujcev na študij v Ukrajini; certifikat, ki ga pridobijo po opravljenem tečaju, velja v celotni Ukrajini in omogoča vpis na druge univerze v Ukrajini ob izpolnjevanju drugih predpisanih pogojev. Pripravljalni tečaji večinoma trajajo eno študijsko leto (10 koledarskih mesecev), nekatere univerze nudijo tudi krajše oz. daljše (do leta in pol) variante.

Od leta 2020 dalje bodo vsi tuji študentje v Ukrajini opravljali izpit iz znanja učnega jezika po prvem letniku študija, brez opravljenega izpita se v drugi letnik ne bodo mogli vpisati. Tuji študentje, ki se izobražujejo v angleščini in so opravili mednarodni izpit iz znanja angleščine najmanj na ravni B1, izpita iz angleščine ne bodo ponovno opravljali (Liliya Hrynevych 2019).

Ugotovili smo, da ima Ukrajina eksplicitno jezikovno zakonodajo na državni ravni. Domači študentje se morajo izobraževati v državnem jeziku (ukrajinščini), kljub temu vprašanje dejanskega jezika izvedbe programov ostaja eno najbolj perečih vprašanj ukrajinske jezikovne politike v visokem šolstvu. Vse obravnavane ukrajinske univerze nudijo programe v angleškem jeziku, skoraj polovica obravnavanih univerz ob programih v angleškem jeziku nudi tudi programe v ruskem jeziku.

4 SKLEPNE UGOTOVITVE

Iz pregleda zgodovinske dinamike jezikovne situacije v Ukrajini, Sloveniji in na Poljskem smo ugotovili, da zaradi dolge tradicije državnosti in drugačnega razvoja izstopa predvsem poljski primer. Med državami smo prepoznali tudi več skupnih točk, v primeru Slovenije in Ukrajine zlasti v smislu razvojne poti in relacij med jezikom, narodom in državo. Podobnosti lahko odkrijemo tudi v ideološkem kontekstu in smernicah jezikovne politike, na primer glede ideološkega poudarjanja ogroženosti, kar je eksplicitno razvidno iz formalnopравnih določil. V tem smislu še posebej izstopajo ukrajinski pravni akti.

V visokem šolstvu na Poljskem, v Sloveniji in Ukrajini imamo opravka s precej strogo in eksplicitno nacionalno jezikovnopolitično zakonodajo, ki predpisuje obvezno rabo uradnega oz. državnega jezika, z določenimi predpisanimi izjemami. Univerze sledijo smernicam nacionalne jezikovne politike in nacionalne jezikovne politike v visokem šolstvu, njihovi statuti vsebujejo vsaj splošno določilo o tem, da njihovo delovanje poteka v skladu z ustreznimi nacionalnimi oz. področnimi zakoni. Pri slovenskih in nekaterih ukrajinskih univerzah zasledimo tudi v statutih univerz eksplicitno navajanje učnega jezika (slovenščine oz. ukrajinščine).

Strateški cilji univerz obenem kažejo veliko usmerjenost v internacionalizacijo in željo po pritegnitvi večjega števila tujih študentov in profsorskega kadra. Na ravni posameznih univerz so sicer prisotne različne ureditve, vendar vse univerze izvajajo programe v tujih jezikih, vpisujejo tuje študente in gostijo tuje študente v okviru študijskih izmenjav, mednarodnih sporazumov itd. Razlike lahko ugotavljamo na primer v ponudbi izobraževanja v tujih jezikih tako za domače kot tudi za tuje študente; Ukrajina na primer omogoča tujcem študijske programe in pripravljalne tečaje tudi v ruščini.

Jezikovna politika v visokem šolstvu v treh državah tako ostaja razpeta med nacionalno in mednarodno agendo.

LITERATURA

- Accetto, Matej, 2010: Nacionalni jeziki, visoko šolstvo in mobilnost v pravu EU. V: Marjeta Humar in Mojca Žagar Karer (ur.): *Nacionalni jeziki v visokem šolstvu / National languages in higher education*. Ljubljana : Založba ZRC, ZRC SAZU. 23–35.
- Besters Dilger, Juliane, 2001: Ukrajinski in ruski jezik v Ukrajini po desetih letih neodvisnosti. *Slavistična revija* 49/4. 315–325.
- Bojko, Oleksandr Dmytrovyč, 2006: *Istorija Ukrajiny*. Kijev: Akademvydav.
- Dolinar, France M., Aleš Gabrič, Boris Golec, Miha Kosi, Tomaž Nabergoj in Mateja Rihtaršič, 2011: *Slovenski zgodovinski atlas*. Ljubljana: Nova revija.
- Internacionalizacija, 2015: Internacionalizacija ukrajinskoji vyščoji osvity. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrajiny*, 16. 9. 2015. <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/09/16/internacionalizacziya-ukrayinskoyi-vishhoyi-osviti/> (dostop 6. 10. 2020)
- Kalin Golob, Monika, Marko Stabej, Mojca Stritar Kučuk, Gaja Červ in Samo Koprivnik, 2014: *Jezikovna politika in jeziki visokega šolstva v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Kozačenko, Olena, 2019: Okružnyj adminsud Kyjeva rozhljane vidpovidnist Avakova posadi očilnyka MVS. *Babelj*, 11. 3. 2019. <https://thebabel.com.ua/news/26963-okruzhnyj-adminsud-kiyeva-vidkriv-provadžhennya-shchodo-nevidpovidnosti-avakova-zaymaniy-posadi/> (dostop 6. 10. 2020)
- Liddicoat, Anthony J., 2013: *Language-in-education Policies: The Discursive Construction of Intercultural Relations*. Bristol – Toronto: Buffalo – Multilingual Matters.
- Liliya Hrynevych, 2019: Liliya Hrynevych: Z 2020 roku vsi inozemni studenty pislya 1 kursu budut zdavaty ZNO z movy navčannja, 2019-ho – pilot. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrajiny*, 26. 3. 2019. <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-z-2020-roku-vsi-inozemni-studenti-pislya-1-kursu-budut-zdavati-zno-z-movi-navchannya-2019-go-pilot> (dostop 6. 10. 2020)
- Lubaś, Władysław, 2009: *Polityka językowa. Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej.
- Markovskij, Volodymyr Jaroslavovyč, 2016: Vysnovok šchodo nevidpovidnosti Konstytuciji Ukrajiny položenj Zakonu Ukrajiny «Pro zasady deržavnoji movnoji polityky». *Portal movnoji polityky*, 14. 3. 2016. <http://language-policy.info/2016/03/vysnovok-schodo-nevidpovidnosti-konstytutsiji-ukrajiny-polozhen-zakonu-ukrajiny-pro-zasady-derzhavnoji-movnoji-polityky/> (dostop 6. 10. 2020)
- Masenko, Larysa, 2004: *Mova i suspil'stvo: Postkolonialnyj vymir*. Kyjiv: Vyd. dim »Akademija«, Vseukr. t-vo »Prosvita« im. Tarasa Ševčenka.
- –, 2008: *(U)movna (U)krajina*. Kyjiv: Tempora.
- MON, 2019: MON posylyt vymohy do firm-poserednykiv. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrajiny*, 26. 3. 2019. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-posilit-vimogi-do-firm-poserednikiv-yaki-spivpracyuyut-z-ukrayinskimi-vishami-dlya-zaluchennya-inozemnih-studentiv-na-navchannya-liliya-grinevich> (dostop 6. 10. 2020)
- Myttsi, 2010: Myttsi ne dostukalysja do Lytvyna. *UNLAN*, 29. 10. 2010. <https://www.uni-an.ua/society/406766-mittsi-ne-dostukalysya-do-litvina.html> (dostop 4. 10. 2020)

- Shohamy, Elana, 2006: *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York – London: Routledge.
- Sotnikova Štravs, Marija, 2019: *Jezikovna politika v visokem šolstvu na Poljskem, v Sloveniji in Ukrajini: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Stepanenko, Viktor, 2003: Identities and Language Politics in Ukraine: The Challenges of Nation-State Building. V: Farimah Daftary in François Grin (ur.): *Nation-Building, Ethnicity and Language Politics in Transition Countries*. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Institute. 107–135.
- Studentka zalyšyla, 2017: Studentka zalyšyla navčannja v universyteti čerez rosijsku movu vykladannja. *Portal movnoji polityky*, 31. 1. 2017. <http://language-policy.info/2017/01/studentka-zalyshyla-navchannya-v-universyteti-cherez-rosijsku-movu-vykladannya/> (dostop 6. 10. 2020)
- Szul, Roman, 2009: *Język – naród – państwo: Język jako zjawisko polityczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vidovič Muha, Ada, 2013: *Moč in nemoč knjižnega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Vila, F. Xavier in Vanessa Bretxa, 2015: *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-Sized Languages*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.
- Ylönen, Sabine, 2015: The Position of Swedish as well as other languages in Finland. Xavier F. Vila in Vanessa Bretxa: *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-Sized Languages*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters. 66–76.
- Zavada, Kateryna, 2016: KSU vzjavsja rozhlyadaty skasuvannja skandalnoho movnoho zakonu Kivalova-Kolisničenka. *Portal movnoji polityky*, 14. 11. 2016. <http://language-policy.info/2016/11/ksu-vzyavsya-rozhlyadaty-skasuvannya-skandalnoho-movnoho-zakonu-kivalova-kolisnichenka/> (dostop 6. 10. 2020)

Zoran Fijavž, Darja Fišer

Citatnost in reprezentacija v spletnem migracijskem diskurzu

Povzetek

Preko izhodišč jezikovne performativnosti in mediatizacije v prispevku analiziramo vire citatov v slovenskem medijskem diskurzu leta 2015 ob povečanem prihodu beguncev, ki so glede na raziskave migracijskega diskurza poglavitno nastopali kot varnostna grožnja. V korpusu slovenskih spletnih novic o migracijah smo ročno označili odseke med navednicami, jim pripisali vire in te organizirali v tipologijo. Večina citatov je izhajala iz manjšega števila virov, ki so bili pretežno politični predstavniki, medtem ko so bili begunci sami, predmet razprave, zelo redko vir citatov. Njihova pričevanja so zgoščena v enem članku, ki je nastal v sodelovanju z nevladno organizacijo.

Ključne besede: kritična analiza diskurza, korpusno jezikoslovje, analiza citiranosti, migracije, begunci

Abstract

Employing the lens of linguistic performativity and mediatisation, the article analyses the citation sources in Slovenian media discourse from 2015 on the increased arrival of refugees, who were primarily cast as a security threat according to previous research. Text segments between quotation marks were extracted from a Slovenian online news corpus on migration and their sources were manually attributed and summarised in a typology. The majority of the citations originated from a small number of sources (mainly political representatives), while refugees, the subject under discussion, were very rarely the source of citations. Their testimonies are condensed in a single article, written through a collaboration with a non-governmental organisation.

Key words: critical discourse analysis, corpus linguistics, citation analysis, migration, refugees

1 UVOD

Povečane migracije skozi in v Evropo ter sočasne politične dinamike so tematizirane v okviru diskurzivnih in medijskih obravnav (med drugimi Tumas 2017; Pajnik 2016; Krzyzanowski idr. 2018), pogosto skozi prizmo mediatizacije migracij in z izsledki, da je medijsko poročanje v preučevanem času bolj kot mehanizem javne razprave odigralo vlogo reprodukcije dominantnih diskurzov. K tej literaturi s pričujočo raziskavo dodajamo empirično korpusno analizo virov citatov spletnih novic o migracijah, objavljenih med avgustom in decembrom 2015 na portalu MMC RTV Slovenija.¹

V prispevku najprej povzamemo relevantne pojme s področja jezikovne performativnosti, kritične analize (medijskega) diskurza, korpusnih pristopov, vloge citiranja v jeziku in prejšnjih raziskav o migracijskem diskurzu v Sloveniji. Nato opišemo namenski korpus novic o migracijah, pristop k identifikaciji citatov in njihovih virov ter na njihovi podlagi zgrajeno tipologijo virov. Predstavimo rezultate o pogostosti citiranja posameznih virov in kategorij virov ter analiziramo razlike v rabi najpogostejših samostalnikov glede na kategorije virov. V sklepu razpravljamo o rezultatih, metodoloških pristopih in možnih prihodnjih raziskavah.

2 O PRESEKU CITIRANJA, DISKURZA IN KORPUSOV

V tem razdelku povzamemo teorije jezikovne performativnosti, ki ta članek motivirajo, ter pojasnimo izbiro korpusnega pristopa h kritični analizi diskurza in pojmovanje citiranja, ki ga uporabljamo v empiričnem delu. Navežemo se tudi na prejšnje raziskave o migracijskem diskurzu v Sloveniji, iz katerih izhaja tudi glavno vprašanje naše raziskave: čigave izjave so bile v času povečanega prihoda beguncev leta 2015 pri medijskem poročanju o migracijah v ospredju?

Austin (1980) v prvih formulacijah teorije govornih dejanj opredeljuje, kako jezik opravlja dejanja in pri tem razlikuje med konstativnimi in performativnim izrekami. Medtem ko naj bi prve svet opisovale in jim je mogoče pripisati resničnostno vrednost, je druge mogoče oceniti samo glede na (ne)uspeh dejanj, ki jih izvajajo (obljuba je tako lahko uspešna ali ne, ne pa resnična ali ne). V nadaljnji analizi Austin (1980) to vzpostavljeno dvojnost relativizira in performativnost obravnava kot splošno lastnost jezika, saj je tudi konstativne izreke mogoče pojmovati kot

1 Migracijski korpus spletnih novic, uporabljen v tem prispevku, je nastal v okviru diplomske naloge *Korpusno podprta analiza metafor vodnega toka v slovenskem migracijskem diskurzu v letu 2015* pod mentorstvom izr. prof. dr. Darje Fišer z Oddelka za prevajalstvo (Fijavž 2017).

eliptično performativne: izreka o obstoju stvari v svetu je dejanje pritrditve temu, na kar se nanaša.

S posplošitvijo performativnosti na celotni jezik postane ključno vprašanje njegova konvencionalnost, saj je ta nujna za uspeh performativnih izrek. Za uspešno sklenitev zakonske zveze ali ceremonialno poimenovanje ladje morajo biti izpolnjeni določeni pogoji, da govorno dejanje uspe. Pri tem Austin razlikuje med performativnimi govornimi dejanji in neresnimi izrekami,² kot so besede igralca na odru, ki jih opiše kot posnemanje performativov (Austin 1980). To razlikovanje kritizira Derrida (2000): posnemanje (oziroma citatnost) je izhodiščna lastnost jezika, saj so vse razumljive izreke izpeljane in citatne, torej je razlikovanje med manj in bolj resnimi oblikami jezika vprašljivo. Splošna ponovljivost in citatnost sta za Derridaja pogoja za konvencije, ki jih govorna dejanja predpostavljajo, ta vidik pa prav tako predstavlja izziv za pojmovanje avtonomnega govornika jezika, saj konvencije same omejujejo razpon možnih govornih dejanj. Jezik se v določenem smislu nahaja onstran suverenega in avtonomnega govornika.

Jezikovna performativnost in splošna ponovljivost jezika igrata pomembno vlogo pri teoriji Judith Butler (1999, 1993) o performativnosti spola in, kot predlaga v drugih delih (Butler 1996), tudi drugih identitetnih kategorij. Poleg tega privzame tudi foucaultovske poglede glede normalizirajoče moči diskurza, disciplinarnih (napram neposredno nasilnim) aparatov in moči-znanja³ (Foucault 1998). S tega vidika so subjekti učinki diskurzivnih praks (ki jih seveda izvajajo tudi sami). Butler (1999, 1993) spol obravnava kot (po)ustvaritev diskurzivnih odnosov in ne kot ontološko danost: zdravniška oznanitev spola ob rojstvu sama temelji na ustaljenem pojmovanju razmerja med biološkimi znaki in družbenimi spolnimi kategorijami v zdravstvenem diskurzu, torej je vprašljivo, kaj točno bi spol bil onkraj diskurza, ki ga opredeljuje. Butler spol pojmuje kot utelešeno in neprekinjeno prakso posnemanja in reartikulacije napram spolnim konvencijam, ki so v osnovi izpolnjive samo začasno preko svoje izvedbe. Spol je tako domena performativnosti, ki ustvarja to, kar poimenuje in naslavlja, vendar z ozirom na spolne konvencije (katerih kršitve so prav tako možne zgolj s sklicem na konvencije). Ehlers (2012) na podoben način proučuje performativnost rasnih identitetnih kategorij v ZDA preko analize prepovedi »rasnega mešanja« (ang. *miscegenation*) in rasnih znanj, vzpostavljenih za preverjanje rasnih kategorij in izvajanje rasne discipline. Nadalje

2 Ta dikcija temelji na izvorni ubeseditvi, s katero Austin (1980) razlikuje med »normalno« rabo in literarno rabo jezika. Za obširnejšo razpravo glej Loxley (2007: 13–18).

3 Moč-znanje (fr. *le savoir-pouvoir*) je pojem iz dela Foucaulta (1998), ki opisuje vzajemno povezavo med močjo in znanjem: slednje je temelj moči oz. se lahko preko sistemov znanja sploh izvaja, hkrati pa moč usmerja oblikovanje in reprodukcijo znanja. Za izčrpnjšo analizo moči-znanja in rasnih kategorij glej Ehlers (2012: 32–50).

so nekatere osebe rasne kategorije prehajale (ang. *passing*), torej jim je bil glede na kontekst prehodno pripisan status belopoltnih oseb (in z njim povezane prednosti). Prehajajoče osebe izzivajo predpostavke, da so rasne kategorije ontološka danost, in predlagajo rasno performativnost, ki pa ni omejena zgolj na vizualno barvo kože (negotovost katere kot izhodišče rasnih znanj se razkrije v primeru prehajajočih oseb), pač pa jo bolje opiše primerjava s slogovnimi postopki (načinom oblačenja, prstočasnimi zanimanji, vpetostjo v skupnost, kulinaričnimi navadami, stiliziranjem telesa), ki se interpretirajo skozi hegemonске norme o črnsčnosti. Rasne kategorije tako niso dane, pač pa vpeljane preko početja, za kar Ehlers uporablja pojem rasalizacije (za dodatna pojmovanja glej tudi Omi in Winant 2014; Powell 2012; Gans 2016).

Pojmovanje identitetnih kategorij kot v osnovi (jezikovno) performativnih je prav tako predpostavka pristopov kritične analize diskurza (KAD). Van Dijk (2001: 353) jo definira kot disciplino, ki preučuje vpliv skupin z večjo družbeno močjo na javni diskurz in posledice tega na pojmovanje in odnos do šibkejših družbenih skupin. V KAD ni enotnega pojmovanja diskurza, širše gledano pa gre za nabor pomenov, metafor, reprezentacij, slik, zgodb in izjav, ki skupaj tvorijo določeno predstavo o osebi, predmetu ali dogodku (Baker 2006: 4), pri čemer se diskurzi lahko tudi naturalizirajo: ustalijo do mere, da so dojeti kot samoumevni (Fairclough 2010: 129). Znotraj aplikativno usmerjene KAD so pogosto analizirana tudi medijska besedila in medijsko poročanje. Fairclough (1995: 57–59) za KAD v medijih predlaga tri stopnje analize: stopnja sociokulturnih praks zajema ekonomske in politične dejavnike medijev, stopnja diskurzivnih praks zajema procese ustvarjanja in sprejemanja besedil, besedilna stopnja pa zajema analizo jezikoslovnih kategorij, kot so besedišče, semantika in ortografski ter fonetični sistem. Možni metodološki pomislek pri KAD je, da pogosto na podlagi nejasnih kriterijev zajema zgolj manjše število besedil (Fairclough 1995: 57–59). Te omejitve je deloma mogoče preseči z uporabo korpusnega pristopa, ki je v grobem računalniško podprta empirična analiza večjih količin avtentičnih besedil, ki uporablja (ali vsaj omogoča) tako kvalitativne kot kvantitativne pristope (Biber idr. 1998: 5–9). Korpusni pristopi omogočajo analizo večjega števila besedil in tako lahko pri KAD zmanjšajo pristranskost raziskovalcev (Baker 2006: 10–12).

V pričujočem prispevku smo korpusni pristop uporabili za analizo citatov v medijskem diskurzu, pri čemer je pomembna tudi sama opredelitev citata. Iz perspektive medbesedilnosti (Bakhtin 1986) je citiranje prisotno v samem ustroju jezika: vsak avtor je pri ustvarjanju besedil soodvisen od ustvarjanja drugih in citate prevzema ter sočasno predeluje. V širšem smislu citiranja, torej od kriptičnih literarnih aluzij v romanih pa do vestnih dobesečnih navedkov v novicah, citat izvorno besedilo nujno poustvarja v novem kontekstu, saj bi popolnoma zvesta kopija

izničila namen citiranja (Sternberg 1982: 108). Tesno povezavo med citiranjem in povzemanjem ter (ustvarjalnim) poustvarjanjem je prav tako mogoče razumeti kot pragmatično sodelovalno z vidika maksime kvantitete (Grice 1975): sogovorniki ali bralci besedila pogosto ne pričakujejo zveste kopije, pač pa del ali bistvo izvirnika glede na komunikacijsko situacijo. Fairclough (1992) razlikuje med konstitutivno in manifestno medbesedilnostjo: prva se nanaša na konfiguracijo uporabljenih diskurzivnih konvencij, druga pa je vključevanje enega besedila v drugega, pri čemer so možne različne stopnje zlitosti citatov in novega besedila (na primer glede na rabo navednic). V medijskih besedilih je citiranje mogoče razumeti v ožjem smislu manifestne medbesedilnosti z namenom povzemanja daljših izjav in (s stališča poročevalca) poustvarjanja mnenja vira (Short 1988), prikazovanja dokazov (Hill in Irvine 1993) in vzpostavljanja navidezne objektivnosti avtorja besedila (Holt 1996) ali odgovornosti govorcev prvotnih besedil, na primer s citiranjem njihovih preteklih izjav in obljub (Buttny 1993).

V preliminarni analizi citatov za našo raziskavo se je kot pomembno izkazalo pojmovanje manifestne medbesedilnosti, ki predvideva različne stopnje zlitosti vira in novega besedila (Fairclough 1992), saj so se v novinarskih besedilih pojavljale oblike citiranja, ki jih konvencionalni dihotomni kategoriji premege in odvisnega govora ne zajameta popolnoma. Izraz *citata* bomo v preostanku članka uporabljali za večino besedil v navednicah (glej razdelek 3.3), kar se razlikuje od nekaterih aplikativnih raziskav, temelječih na velikem podatkovju (na primer Leskovec idr. 2009), saj smo pri relativno manjšem naboru besedil imeli možnost vključiti tudi manj tipične oblike citiranja (kar bi bilo pri zbirkah velikosti, primernih za strojno učenje, zelo časovno zamudno).

Ta prispevek uporablja korpusno KAD za analizo citiranja (in strukture virov) v novicah v slovenščini na temo migracij in se tako navezuje na prejšnje podobne raziskave. V obsežni analizi medijskega diskurza 965 novic Slovenske tiskovne agencije Tumas (2017) na področju migracij identificira tri prevladujoče ožje diskurze o upravljanju, kriminalnosti in vojni. Prihod ljudi je bil opredeljen predvsem kot težko logistično breme za Slovenijo, kar je narekovalo učinkovito upravljanje in ohranjanje nadzora. Pri tem so bili nosilci bremena izključno slovenski državljani ali vladne agencije: breme, ki so ga za prihajajoče predstavljali uradni politični odzivi (ali odsotnost le-teh), je bilo pri tem v ozadju. Diskurz upravljanja je bil prav tako razviden iz skoraj knjigovodskih poročil o vsakodnevem gibanju števila ljudi v zanje predvidenih institucijah (npr. aktualno število oseb na mejnem prehodu ali v sprejemnih centrih), iz uvrščanja oseb na manj ali bolj zaželeno kategorije in iz izenačevanja prihoda beguncev z uničujočimi naravnimi silami, kot so poplave ali valovi. Tumas opazuje tudi diskurz kriminalnosti, razviden iz kriminološke in detektivske terminologije, iz posplošitev iz izrednih dogodkov na splošno nepripravljenost beguncev za

sodelovanje z oblastmi in iz obsodb nelegalnih migracij, kljub temu da v navedenem obdobju v mnogih primerih popolnoma zakonitih oz. z zakonom predvidenih poti za begunce ni bilo (Kogovšek Šalomon 2016). Diskurz vojne je bil prisoten v uporabi vojaške terminologije (npr. hitre intervencije, konvoji beguncev, ustvarjanje miru, navezovanje na teroristični napad v Parizu istega leta) kot tudi v samem pojmovanju prihoda beguncev kot zunanje sile, ki bi brez vojaških protiukrepev ogrozila varnost državljanov, pri čemer ta grožnja ni bila natančneje opredeljena. Tovrstna prisotnost nevarnosti je prav tako bila predpostavljena v odgovorih na odklonilna stališča o dodatnih vojaških pooblastilih: te so vladni predstavniki ovrednotili kot uveljavljanje parcialnih, nepatriotskih in ideoloških interesov na račun varnosti, človekovih pravic in državne blaginje brez pojasnil, zakaj iz ohranjanja le-teh izhaja nujnost po militarizaciji migracijske politike.

Pajnik (2016) v analizi migracijskega diskurza med avgustom in decembrom 2015 izpostavlja več vzporednic med jezikom medijev in političnih predstavnikov: poimenovanja *begunec* in *migrant* ali *potencialni terorist* so se pri nanašanju na praktično iste osebe izmenjevala glede na željeni komunikacijski učinek, migracije so bile metaforično primerjane z naravnimi katastrofami in bodeča žica na slovensko-hrvaški meji poimenovana z evfemizmi (*»tehnične ovire z namenom usmerjanja beguncev«*). Tovrstna prepustnost med političnim in novinarskim diskurzom je postavljena v okvir mediatizacije družbe (Mazzoleni in Schulz 1999), pri čemer medijski prostor prej (ali hkrati) kot gonilna sila javne razprave deluje kot prostor za prikaz moči dominantnih skupin in posledično premika druge javnosti v vlogo prejemnikov diskurza političnih institucij ter oži predstave o politiki izključno na strankarsko politiko. Pajnik (2016) piše tudi o »šibkih« in »močnih« javnostih (nevladne organizacije, intelektualci, aktivisti napram policiji, vojski in vladi) in medijih kot ojačevalcih diskurza »močnih javnosti«, kar je ravno pojav, ki ga v tem članku poskušamo natančneje zajeti.

3 ANALIZA VIROV CITATOV V MIGRACIJSKEM DISKURZU

V tem razdelku predstavimo metodološki okvir za analizo virov izjav v migracijskem diskurzu. Opredelimo uporabljeni pristop za gradnjo korpusa novic na temo migracij in opišemo njegove lastnosti, nato pa predstavimo pristop za zbiranje citatov iz novic in klasifikacijo virov citatov.

3.1 Izdelava migracijskega korpusa

Časovni okvir za analizo smo izbrali v skladu s časovnico povečanega prihoda beguncev v Slovenijo od avgusta do decembra 2015 (Pajnik 2016: 65). Analizirali

smo novinarske članke, objavljene na spletnem portalu MMC RTV Slovenija v rubriki *Slovenija*. Za ta novičarski portal smo se odločili zato, ker gre za javni medij z velikim dometom in ker smo predpostavili, da je (v primerjavi z drugimi novičarskimi portali) relativno ideološko in regionalno nevtralen.

V arhivu portala v rubriki *Slovenija* smo ročno pregledali in zbrali vse članke iz omenjenega obdobja, povezane s takratnimi migracijami iz Bližnjega vzhoda. Pri tem smo izločili vse članke, ki se omenjene teme v letu 2015 dotikajo le posredno, in vse intervjuje, ki se žanrsko povsem razlikujejo od novic.

Iz gradiva za analizo smo zaradi lažjega pretvarjanja besedil v obliko, primerno za korpusno analizo, izključili slikovne vsebine, povezave na druge novice na portalu, obvestila uredništva, imena novinarjev in podnaslove člankov, ki so se pogosto ponovili tako v podnaslovu kot v besedilu novice. Izbrana besedila smo pretvorili v .txt-datoteke in jih uvozili v prosto dostopni konkordančnik Antconc (Anthony 2014). Korpus ni bil dodatno oblikoskladenjsko označen.

3.2 Opis migracijskega korpusa

Po izločitvenem postopku je za analizo ostalo 215 člankov s spletnega portala MMC RTV Slovenija. Podatki o številu člankov v migracijskem korpusu po posameznih mesecih so zajeti v Tabeli 1.

Mesec	Št. člankov	Delež člankov (%)	Št. pojavnic ⁴	Delež pojavnic (%)
Avgust	8	4	4.971	3,99
September	58	26	38.901	31,22
Oktober	63	30	37.836	30,36
November	59	27	31.361	25,17
December	27	13	11.543	9,26
Skupno	215	100	124.612	100

Tabela 1: Število člankov in pojavnic v migracijskem korpusu po mesecih

Povprečni obseg članka je 360 besed, razpon dolžine člankov pa med 86 in 1998 besedami, kar je bilo pričakovano zaradi različnih žanrov besedil, zajetih v korpusu.

V migracijskem korpusu smo najprej preverili, ali besedila odsevajo dejanske dogodke v izbranem obdobju. Pričakovati je bilo, da se je raba besed za opisovanje

4 Število pojavnic je bilo izračunano po predelavi v obliko, primerno za korpusno analizo, zato se lahko minimalno razlikuje od dejanskega števila.

mejnih prepek v mesecu novembru povečala, saj jih je Slovenija takrat začela postavljati na slovensko-hrvaški meji, zato smo analizirali pogostost ustreznih pojavnic. Najprej smo v migracijskem korpusu izvedli konkordančno iskanje besede *postaviti* in zadetke eno mesto desno od iskane besede uredili po abecedi ter izpisali vse besede, ki označujejo prepreke na meji. Nato smo za vsako od najdenih besed znova izvedli konkordančno iskanje in prešteli frekvenco pojavitev, pri čemer smo izločili pojavitve z drugačnim pomenom iskanih besed (npr. *finančna sredstva*). Iz Tabele 2 je razvidno, da relativne frekvence iskanih besed po mesecih naraščajo skladno s časovnico postavljanja mejnih ovir.

Beseda	Avgust	September	Oktober	November	December
ovira	0	1	13	36	15
pregrada	0	3	1	1	2
(tehnična) sredstva	0	0	0	10	0
ograja	4	24	58	124	121
žica	0	24	1	21	49
Skupno	4	52	73	192	187
Št. vseh pojavnic v mesecu	4.971	38.901	37.836	31.361	11.543
Relativna frekvenca na 1000 pojavnic	0,8	1,3	1,9	6,1	16,2

Tabela 2: Pregled frekvence izrazov *prepreke na meji* po mesecih v migracijskem korpusu

3.3 Proces identifikacije citatov in njihovih virov

V migracijskem korpusu smo z regularnimi izrazi izluščili besedilo, ki se je v člankih pojavljalo med navednicami, in ročno popravili redke tehnične napake. Pri prvem zajemu smo upoštevali vse zadetke, ne glede na dolžino ali druge lastnosti, in sicer iz dveh razlogov. Citiranje govora se je pojavljalo zunaj premega govora v različnih oblikah: od distanciranja, navajanja terminologije, eliptičnega opuščanja spremnega stavka pri že znanem govorniku, pa do odvisnega govora z nekaterimi deli med navednicami. Navednice so večinoma označevale medbesedilni stik novic z viri, ki pa so bili zelo raznoliki; od tvitov, pisnih izjav za javnost, državnih dokumentov, izjav s tiskovnih konferenc, pa do napisov s transparentov in skandiranih protestnih sloganov. 38 od skupno izluščenih 809 zadetkov smo izključili, saj so bili citati brez jasno razpoznavnega vira, enobesedni citati ali odseki med navednicami, krajši od desetih znakov. Nato smo pri vseh izluščenih citatih ročno označili vir izjave kot bodisi imensko poimenovani (npr. Miro Cerar), individualno brezimenski (npr. *po besedah tiskovnega predstavnika*

»načrtujejo nove ukrepe«) ali kolektivni (npr. »Iščemo rešitve,« so povedali na policiji). Poleg tega smo označili tudi organizacije in institucije, povezane s podanimi izjavami. Nato smo glede na vse afiliacije virov citatov ustvarili tipologijo virov v migracijskem diskurzu.

3.4 Uporabljena tipologija virov

Tipologijo, predstavljeno v tem razdelku, smo razvili v več iteracijah kodiranja oznak za vire. Pri kategorijah nismo upoštevali države izvora govorca (npr. razlikovanje med izjavami slovenskih in nemških političnih predstavnikov), saj se je pri pregledu gradiva izkazalo, da so viri skoraj izključno slovenske organizacije ali njihovi predstavniki. V primerih, ko bi vir lahko uvrstili v več kategorij (politični predstavniki, ki so hkrati univerzitetni profesorji), smo dokončno oznako določili na podlagi širšega konteksta besedila (npr. kako so bili karakterizirani drugi viri v besedilu).

Končno tipologijo sestavlja osem kategorij:

- politični predstavniki: predstavniki političnih strank, sekretarji ministrstev in ministri, lokalni politični predstavniki, predsedniki držav;
- policija in varnost: policija, vojska in civilna zaščita;⁵
- akademske/strokovne institucije: viri, v sobesedilu prepoznani kot strokovni (navajanje akademskih nazivov ali preteklih funkcij);
- humanitarne in nevladne organizacije: organizacije, ki so v preučevanem času nudile neposredno humanitarno pomoč neodvisno od državnih služb ali izvajale zagovorniške aktivnosti (npr. spremljanje pogojev v sprejemnih centrih);
- verski predstavniki: pretežno predstavniki katoliške cerkve in redkeje tudi islamske skupnosti;
- (širša) civilna družba: raznovrstne samonikle ali neformalizirane skupine (npr. antirasistična fronta), posamezni protestniki, protestniška besedila (npr. protestni slogani), mednarodni in od humanitarnih organizacij neodvisni prostovoljci;
- begunci: vse osebe, za katere je bilo v novicah navedeno, da so v preučevanem času imele ali iskale status mednarodne zaščite;
- drugo: viri z manjšim številom izjav, ki jih ni bilo mogoče uvrstiti v druge kategorije, primeri citatov z viri iz več kategorij (npr. skupna izjava političnega predstavnika in humanitarne organizacije).

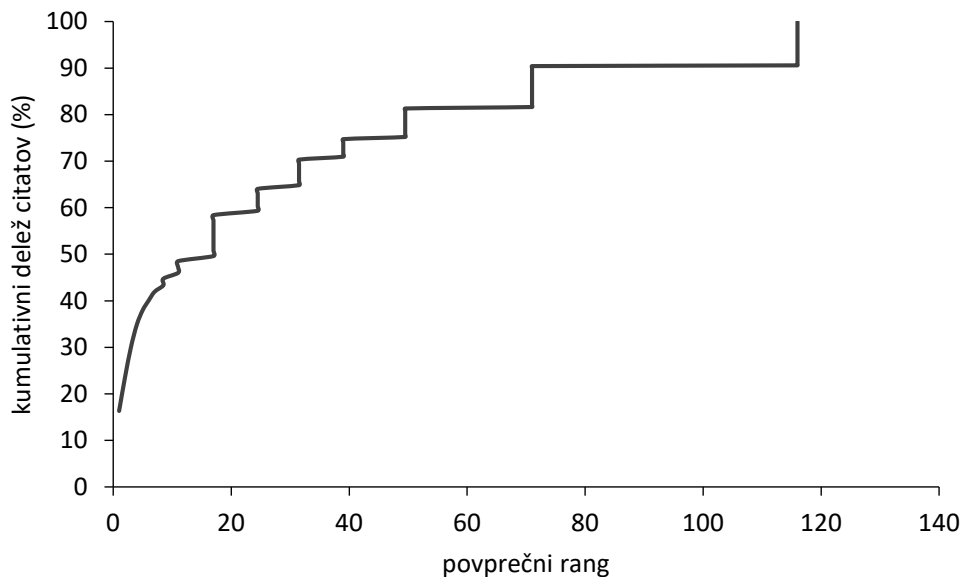
5 Civilna zaščita je del organiziranega sistema zaščite proti naravnim in drugim katastrofam. Je del Uprave RS za zaščito in reševanje pod pristojnostjo Ministrstva za obrambo, zaradi česar smo jo tudi uvrstili v kategorijo *policija in varnost*.

4 REZULTATI

Za vse vire smo izračunali število citatov in skupno dolžino citatov (število znakov v citatu brez navednic). Analizo smo naredili ločeno za poimenovane posamezne vire in vire po tipologiji.

4.1 Rezultati analize poimenovanih posameznih virov

V analizo poimenovanih posameznih virov smo vključili 637 citatov, izključili pa 115 citatov v imenu organizacij in 19 citatov neimenovanih predstavnikov organizacij. Vire smo ovrednotili glede na skupno število citatov in glede na skupno dolžino citatov. Kot je razvidno iz Grafikona 1, je večina citatov izhajala iz manjšega števila virov. Rezultati iz Tabele 3 kažejo, da je deset virov z največjim številom citatov (izmed 145 vseh poimenovanih individualnih virov) predstavljalo 44 % vseh citatov. Tudi znotraj desetih najbolj citiranih virov so bile velike razlike: deseti najpogosteje citirani vir (Iztok Prezelj) je imel približno desetkrat nižje število citatov kot najpogosteje citirani vir (Miro Cerar).



Grafikon 1: Kumulativni delež citatov glede na povprečni rang vira

Analizo smo ponovili s podatki o dolžinah citatov kot alternativno mero citiranosti in dobili zelo podobne rezultate: deset virov (od 145) z največjo skupno dolžino citatov je predstavljalo 55 % znakov v vseh citatih, deseti izmed njih (Iztok Prezelj) pa je imel približno petkrat nižjo število citiranih znakov kot prvi

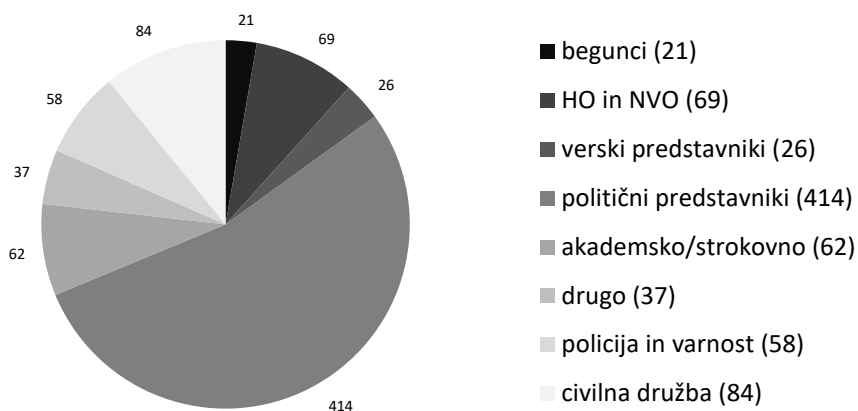
(Miro Cerar). Pri tem je v sedmih od desetih virov šlo za politične predstavnike, ki so torej v migracijskem diskurzu znotraj analiziranega medija in obdobja med viri prevladovali.

Vir citatov	Število citatov	% citatov	Dolžina citatov (v znakih)	% vseh znakov v citatih
Miro Cerar	104	16	10.856	12
Boštjan Šefic	46	7	6.253	7
Vesna Györkös Žnidar	41	6	5.086	6
Karel Erjavec	32	5	3.495	4
Borut Pahor	20	3	3.702	4
Janez Janša	13	2	1.815	2
Stanislav Zore	12	2	1.172	1
Iztok Prezelj	9	1	1.807	2
Branko Grims	9	1	639	1
Jure Poglajen	8	1	2.287	3
Skupno	294	44	37.112	42

Tabela 3: Število in skupna dolžina citatov v migracijskem korpusu za poimenovane individualne vire

4.2 Rezultati analize glede na kategorijo vira

Podobno analizo kot v prejšnjem odseku smo ponovili za vse vire glede na njihovo kategorizacijo in tokrat vključili vse vire oz. jih uvrstili v kategorijo *drugo*, če tipologiji niso ustrezali (glej Tabela 4 in Grafikon 2).



Grafikon 2: Porazporeditev deležev citatov v migracijskem korpusu glede na tipologijo virov: s kraticama HVO oz. NVO poimenujemo humanitarne oz. nevladne organizacije

Kategorija *politični predstavniki* predstavlja 54 % (od 771) vseh citatov, po skupni dolžini citatov pa 48 % vseh citatnih znakov. Med merama števila citatov in skupne dolžine citatov se je v rezultatih vidna razlika pojavila samo pri kategorijah *civilna družba* in *akademsko/strokovno*: prva je imela večje število citatov, vendar manjšo skupno dolžino citatov (vključevala je tudi zelo kratka besedila, kot so protestni slogani), druga pa manjše število daljših citatov (kar je pričakovano pri daljših argumentativnih citatih). Ne glede na uporabljeno citatno mero pa je bil delež v kategoriji *begunec* dokaj zanemarljiv pri 3 %. Vseh tovrstnih 21 citatov izhaja iz istega članka iz septembra 2015, ki je nastal v sodelovanju novinarjev in Humanitarne organizacije UP pri obisku italijanskega begunskega taborišča v Gorici,⁶ kjer so begunci pripovedovali o stanju v taborišču, svoji preteklosti in načrtih za prihodnost.

Vir citatov	Št. citatov	% citatov	Št. znakov v citatih	% vseh znakov v citatih
Politični predstavniki	414	54	52.530	48
Civilna družba	84	11	9.217	9
Humanitarne in druge organizacije	69	9	11.866	10
Akademsko/strokovno	62	8	14.202	13
Policija in varnost	58	8	9.511	9
Drugo	37	4	5.551	5
Verski predstavniki	26	3	2.906	3
Begunci	21	3	2.703	3
Skupno	771	100	108.486	100

Tabela 4: Število citatov v migracijskem korpusu po kategorijah

4.3 Primerjava najpogostejših samostalnikov po kategorijah

Nabore citatov iz različnih kategorij virov smo uporabili tudi kot podkorpuse za korpusno analizo. Kategoriji *verski predstavniki* in *begunci* sta vsebovali preizkorno število pojavnice za pomenljivo korpusno analizo – orodje SketchEngine (Kilgarriff idr. 2014) zanju ni sestavilo seznama najpogostejših samostalnikov. Zato smo primerjali rabo zgolj devetih najpogostejših samostalnikov iz vsake izmed preostalih petih kategorij. V vseh izmed njih se je pojavljal samostalnik *človek*, vendar konkordance kažejo na različne primere rabe. V kategoriji *akademsko/*

6 Naslov članka *Foto: Pri beguncih v Gorici: »V Afganistanu bi me čakala gotova smrt, zato sem ušel*«, 9. 9. 2015, dostopno na <https://www.rtvsllo.si/svet/foto-pri-beguncih-v-gorici-v-afganistanu-bi-me-cakala-gotova-smrt-zato-sem-usel/373557> (dostop 4. 4. 2020).

strokovno je govora o ljudeh, ki si želijo ustvariti novo življenje, v kategoriji *policija in varnost* pa prednjačijo teme nadzora (nenadzorovana skupina ljudi, popis ljudi, logistične kapacitete za sprejem ljudi). Vsi ostali najpogostejši samostalniki so se po kategorijah razlikovali, v Tabeli 5 pa prikazujemo, katere kategorije so imele skupne najpogostejše samostalnike.⁷ Opazni sta deloma konkurenčni poimenovanji za ljudi na poti, pri čemer se je *migrant* kot pogost samostalnik pojavljal v kategorijah *politični predstavniki* in *policija in varnost*, v drugih treh kategorijah pa se je med najpogostejšimi samostalniki pojavljal izključno samostalnik *begunec*.

	P/V	PP	H/NVO	CD
PP	Slovenija, meja, migrant			
H/NVO	Slovenija	Slovenija, begunec		
CD	policist, meja	meja, begunec, država	begunec	
A/S		begunec, država	begunec	begunec, država

Tabela 5: Primerjava najpogostejših devetih samostalnikov preko kategorij virov

V Tabeli 6 so prikazani najpogostejši samostalniki, ki so se pojavili izključno na enem izmed seznamov pogostih samostalnikov za vsako kategorijo. Pri *humanitarnih in nevladnih organizacijah* izstopata samostalnika *dan* in *mesto*, večinoma v kontekstu opisov kapacitet in logistike humanitarnih organizacij (*»čakajo na večerjo, ki je za mnoge edini topli obrok v dnevu«*), podobno vlogo imata tudi samostalnika *stvar* in *čas* pod *civilno družbo* (v to kategorijo smo vključili tudi neodvisne mednarodne prostovoljce, ki so prav tako opravljali humanitarno delo zunaj organizacij). Pri kategoriji *politični predstavniki* je *Hrvaška* omenjena v kontekstu odnosov med državama in pričakovanih ali preteklih dejanj hrvaških oblasti. Podobno vlogo igra *Nemčija* v kategoriji *akademsko/strokovno*. Slednjo kategorijo prav tako zaznamujeta samostalnika *življenje* in *pravica* v navezavi na človekove pravice beguncev kot tudi *islam* in *Evropa* v tematski sopojavnosti kot del argumentacijskih besedil.

⁷ Za nazornejšo predstavitev rezultatov smo za kategorije virov uporabili kratice: policija in varnost: P/V; politični predstavniki: PP; nevladne, humanitarne organizacije: H/NVO; civilna družba: CD; akademsko/strokovno: A/S.

Kategorija	Samostalniki
Policija in varnost	tujec, center, policija, postopek
Politični predstavniki	Hrvaška, ukrep, kriza
Nevladne in humanitarne organizacije	pomoč, otrok, dan, prostovoljec, mesto
Civilna družba	žica, politika, stvar, čas
Akademsko/strokovno	islam, pravica, Evropa, primer, življenje, Nemčija

Tabela 6: Pogosti samostalniki, ki so se pojavljali zgolj pri eni kategoriji

5 SKLEP

V prispevku smo v korpusu spletnih novic MMC RTV Slovenija analizirali vire citatov v novicah na temo migracije v času povečanega prihoda in prehoda beguncev leta 2015. Predpostavljali smo jezikovno performativnost, torej da medijski jezik sveta ne samo odseva, pač pa ga tudi sooblikuje. Iz dela Tumas (2017) je razvidno, da so bile migracije diskurzivno opredeljene predvsem kot vprašanje o varnosti državljanov in države, Pajnik (2016) pa dodaja opažanja o mediatizirani politiki in vzporednicah med jezikom medijev in politikov. Slednja smo poskušali empirično natančneje opredeliti preko analize citiranja izjav v novicah.

Rezultati kažejo, da večina citatov izhaja iz relativno majhnega števila virov: izmed vseh poimenovanih individualnih virov je deset najpogosteje citiranih virov predstavljalo 44 % vseh citatov, deset virov z največjo skupno dolžino citatov je predstavljalo 55 % vseh znakov v citatih, velike razlike pa so se pojavljale tudi znotraj prvih desetih najpogosteje citiranih virov ne glede na uporabljeno mero citiranja. Politični predstavniki so prevladovali tako med najbolj citiranimi poimenovanimi individualnimi viri kot tudi po uporabi tipologije za kategorizacijo virov, saj je bilo 54 % vseh citatov (ali 48 % vseh znakov v citatih) uvrščenih v kategorijo *politični predstavniki*. Nadalje smo ugotovili, da so bili begunci vir citatov v zgolj 3 % oz. 21 od 771 analiziranih primerov in da so vsi citati izhajali iz istega članka, ki je nastal v sodelovanju medijev z organizacijo, aktivno na področju zagovorništva kot tudi humanitarne pomoči beguncem (organiziran je bil skupni obisk begunskega centra v Gorici).

S tega vidika je možno pritrditi tezi, načrtani v Pajnik (2016), da je analizirana medijska produkcija (med drugim) najmočneje reproducirala dominantne diskurze o migracijah kot pretežno varnostni grožnji. Hkrati pa lahko z rezultati navedeno tezo razširimo in ponudimo hipotezo, da relativno nizka citiranost virov, ki niso politični predstavniki, ni svojevrstna anomalija, pač pa izhaja iz osnovne

novinarske prakse iskanja virov, ki so za predvideno javnost kredibilni, relevantni, že uveljavljeni (npr. preko opravljanja politične funkcije) in odzivni ter dostopni. Relativno nizko pojavnosti beguncev, ki bi samostojno podajali izjave, bi lahko pojasnilo več vidikov: na primeru društva UP je bil vstop v medijski prostor odvisen od že organizirane in vzpostavljene skupnosti in zaveznikov, obstajajo zapisi (Ladić in Vučko 2016) o prepovedi vstopa novinarjev do uradnih prostorov, kjer so se zadrževali begunci (pri čemer ne navajata podrobnosti te omejitve), poročanje bi lahko oteževale medkulturno-jezikovne ovire, morda pa korpus primerov begunskih pričevanj tudi ni zajel zaradi izbranega načina zajema besedil. Vsi ti vidiki in splošno ravnovesje dejavnikov bi lahko bili predmet prihodnjih raziskav. K ugotovitvam iz Pajnik (2016) pa lahko na podlagi rezultatov k tezi o medijski reprodukciji dominantnih diskurzov pristopimo tudi z vidika odsotnosti: begunci so bili hkrati predmet v središču političnih razprav, a se v njih praktično niso pojavljali kot viri izjav, torej so bili v močno asimetričnem diskurzivnem položaju. Analizirani javni medij je tako bil domena jezikovne performativnosti, ki soustvarja znanje o beguncih (vključno s polemikami o širini pojmovanja begunstva in pričakovanem vedenju beguncev), vendar se begunci v tem diskurzivnem procesu kot samostojni vir izjav praktično niso pojavljali.

Metodološke novosti raziskava ponuja s pojmovanjem citata kot enote, ki presega strožje definicije premege govora, ki se je izkazalo za zanimivo in uporabno za nadaljnje raziskave citiranja v medijih, saj je tovrstne citate dokaj preprosto izluščiti iz besedil z rabo regularnih izrazov, zajamejo pa raznovrstnejši nabor virov, kot bi jih preko strožjega kriterija pravil premege govora. Citati so med drugim izhajali iz tvitov, obvestil za javnost, zvočnih posnetkov, delov iz pogovorov z novinarji, spletnih strani, uradnih dokumentov in sloganov na protestnih transparentih ali pri skandiranju. Raznoliki viri izvornih besedil prav tako nakazujejo, da bi bolj ali manj zahtevno pojmovanje citata lahko vplivalo na zaznavanje prisotnosti akterjev v analiziranih člankih – v primeru, da bi na primer članek citiral napise s protestnih transparentov, vendar pa ne izjav protestnikov.

Hkrati pa so rezultati te raziskave omejeni na analizirano tematsko področje migracij in na analizirani viri novic. Pogosto citiranje političnih predstavnikov bi tako lahko bila splošna lastnost medijskih besedil ali posebna lastnost javnih medijev. V prihodnjih raziskavah bi bilo zato smiselno razširiti nabor analiziranih medijskih virov in tem, kar bi omogočalo zaznavanje odstopanj v praksah citiranja glede na posamezne teme ali medijske vire. Prihodnje raziskave medijskih virov bi prav tako lahko natančneje opredelile razmerja med različnimi oblikami citiranja (vključno z odvisnim govorom), njihove ožje funkcije in njihovo tipično sopojavljanje ali sosledje glede na razvoj novinarskih besedil. Možna bi bila tudi obsežnejša raba orodij za obdelavo naravnega jezika (na primer za prepoznavanje poimenovanih

entitet in avtomatskega ali vsaj strojno podprtega pripisovanja virov citatov), kar bi analizo pospešilo in omogočilo obdelavo obsežnejših podatkovnih zbirk.

ZAHVALA

Raziskava je bila financirana v okviru projektov ARRS »Viri, metode in orodja za razumevanje, prepoznavanje in razvrščanje različnih oblik družbeno nesprejemljivega diskurza v informacijski družbi« (J7-8280, 2017–2020) in »Jezikovna krajina sovražnega govora na družbenih omrežjih« (N6-0099, 2019–2023) ter raziskovalnega programa ARRS št. P6-0215.

LITERATURA

- Anthony, Laurence, 2014: *AntConc 3.4.4* [programska oprema]. Tokio: Waseda University.
- Austin, John Langshaw, 1980: *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, Paul, 2006: *Using corpora in discourse analysis*. London, New York: Continuum.
- Bakhtin, Mikhail, 1986: *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Biber, Douglas, Susan Conrad in Randi Reppen, 1998: *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, Judith, 1993: *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge.
- –, 1996: *Excitable speech*. New York: Routledge.
- –, 1999: *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Buttny, Richard, 1993: *Social Accountability in Communication*. London: Sage.
- Derrida, Jacques, 2000: *Limited, Inc*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ehlers, Nadine, 2012: *Racial Imperatives: Discipline, Performativity, and Struggles against Subjection*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fairclough, Norman, 1992: Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education* 4/3–4. 269–293. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(92\)90004-g](https://doi.org/10.1016/0898-5898(92)90004-g)
- –, 1995: *Media Discourse*. London, New York: E. Arnold.
- –, 2010: *Critical Discourse Analysis, The Critical Study of Language*. Edinburgh: Pearson.
- Fijavž, Zoran, 2017: *Korpusno podprta analiza metafor vodnega toka v slovenskem migracijskem diskurzu v letu 2015: Diplomaska seminarska naloga*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Foucault, Michel, 1998: *The History of Sexuality, Volume One: The Will to Knowledge*. London: Penguin.
- Gans, Herbert, 2016: Racialization and racialization research. *Ethnic And Racial Studies* 40/3. 341–352. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1238497>
- Grice, Paul, 1975: Logic and conversation. V: Peter Cole in Jerry Morgan (ur.): *Syntax and semantics*. New York: Academic Press. 41–58.

- Hill, Jane in Judith Irvine, 1993: *Responsibility and evidence in oral discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holt, Elizabeth, 1996: Reporting on Talk: The Use of Direct Reported Speech in Conversation. *Research On Language & Social Interaction* 29/3. 219–245. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2903_2
- Kilgarriff, Adam, Vít Baisa, Jan Bušta, Miloš Jakubiček, Vojtěch Kovář, Jan Michelfeit, Pavel Rychlý in Vít Suchomel, 2014: The Sketch Engine: Ten Years on. *Lexicography ASIALEX* 1. 7–36. <https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9>
- Kogovšek Šalomon, Neža, 2016: Legal Implications of the “Humanitarian Corridor”. V: Neža Kogovšek Šalomon in Veronika Bajt (ur.): *RAZOR-WIRED, Reflections on Migration Movements through Slovenia in 2015*. Ljubljana: Mirovni inštitut. 39–49. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1537.7040>
- Krzyżanowski, Michał, Anna Triandafyllidou in Ruth Wodak, 2018: The Mediatization and the Politicization of the “Refugee Crisis” in Europe. *Journal of Immigrant & Refugee Studies* 16/1–2. 1–14. <http://doi.org/10.1080/15562948.2017.1353189>
- Ladić, Maja in Katarina Vučko, 2016: Slovenia’s Response to Increased Arrivals of Refugees: We Don’t Want Them, But We Also Don’t Understand Why They Don’t Want to Stay. V: Neža Kogovšek Šalomon in Veronika Bajt (ur.): *RAZOR-WIRED, Reflections on Migration Movements through Slovenia in 2015*. Ljubljana: Mirovni inštitut. 14–29. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1537.7040>
- Leskovec, Jure, Lars Backstrom in Jon Kleinberg, 2009: Meme-tracking and the dynamics of the news cycle. *Proceedings Of The 15Th ACM SIGKDD International Conference On Knowledge Discovery And Data Mining*. 497–506. <http://doi.org/10.1145/1557019.1557077>
- Loxley, James, 2007. *Performativity*. New York: Routledge.
- Mazzoleni, Gianpietro in Winfried Schulz, 1999: »Mediatization« of Politics: A Challenge for Democracy? *Political Communication* 16/3. 247–262. <https://doi.org/10.1080/105846099198613>
- Omi, Michael in Howard Winant, 2014: *Racial Formation in the United States*. New York: Routledge.
- Pajnik, Mojca, 2016: Migration in the Mirror of Mediatized Anti-politics. V: Neža Kogovšek Šalomon in Veronika Bajt (ur.): *RAZOR-WIRED, Reflections on Migration Movements through Slovenia in 2015*. Ljubljana: Mirovni inštitut. 62–70. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1537.7040>
- Powell, John, 2012: *Racing to Justice*. Bloomington: Indiana University Press.
- Short, Michael, 1988: *Speech presentation, the novel and the press*. V: Willie van Peer (ur.): *The Taming of the Text: Explorations in Language, Literature and Culture*. London: Routledge. 61–81. <https://doi.org/10.1017/S0047404500017413>
- Sternberg, Meir, 1982: Proteus in Quotation-Land: Mimesis and the Forms of Reported Discourse. *Poetics Today* 3/2. 107–156. <https://doi.org/10.2307/1772069>
- van Dijk, Teun, 2001: Multidisciplinary CDA: A Plea for Diversity. V: Ruth Wodak in Michael Meyer (ur.): *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage. 95–120.
- Tumas, Jenny Lauren, 2017: *Zapori in meja: Foucaultova heterotopija v kontekstu dveh narodnostnih kriz = Prisons and the Border: Foucault’s Heterotopia in the Context of Two National Crises: Magistrsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

O avtoricah in avtorju



Ana Gruden je po končani osnovni šoli in škofijski gimnaziji v Vipavi študirala slovenistiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani in en semester posvetila spoznavanju študija slovenskega jezika na univerzi v Padovi. Več let je nabirala izkušnje kot dopisna novinarka pri časopisih, zadnjih nekaj let pa se kot jezikoslovka intenzivneje ukvarja z lektoriranjem. Z družino živi in dela na Gorenjskem.



Maja Bitenc je raziskovalka in docentka na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Med študijem slovenščine in angleščine na Filozofski fakulteti je en semester preživela na Univerzi v Tübingenu. Njeno slovenistično diplomsko delo o slovenščini v Nemčiji je bilo nagrajeno s Prešernovo nagrado Filozofske fakultete in nagrado Urada Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu. Po delovnih izkušnjah v medijih in šolstvu se je kot mlada raziskovalka posvetila sociolingvistiki in prejela priznanje Filozofske fakultete za najboljšo doktorsko disertacijo. Z raziskavami raznolikosti govornih slovenščine, jezikovnih stališč ter povezave med jezikom in identiteto nadaljuje v okviru podoktorskega projekta.



Tina Šlajpah je po izobrazbi profesorica geografije in slovenščine. Po koncu študija na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani je začela poučevati na Gimnaziji Želimlje. Četudi vse od začetka deluje kot učiteljica geografije in se strokovno izpopolnjuje predvsem na tem področju, je slovenščina ostala njeno priljubljeno predmetno področje. Z veseljem vpleta vedenje o jeziku in sociolingvistiki tudi v pouk geografije.



Mihaela Knez je zaposlena na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer vodi program Slovenščina za otroke in mladostnike. Raziskovalno in strokovno se ukvarja s področjem usvajanja in učenja slovenščine kot drugega jezika. Je soavtorica *Sporazumevalnega praga za slovenščino* ter več učbenikov in priročnikov za poučevanje slovenščine kot drugega jezika za otroke, mladostnike in odrasle. Sodeluje tudi v različnih nacionalnih komisijah in pri pripravi nacionalnih dokumentov s področja načrtovanja jezikovnega izobraževanja. Leta 2016 je za svoje strokovno delo prejela priznanje Filozofske fakultete.



Alenka Morel, profesorica angleščine in nemščine in magistrica tolmačenja, je na Oddelku za prevajalstvo Filozofske fakultete sprva raziskovala tolmačenje v zdravstvu, v doktorski disertaciji pa kritično analizirala diskurz v skupnostnem tolmačenju. Več let je poučevala v osnovni šoli, od koder izvira njen interes za problematiko tolmačenja v šolskem prostoru in realen vpogled vanjo. Pred kratkim je kateder zamenjala za zaslon in se podala v bolj prevajalske vode.



Marjetka Kulovec je končala študij na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, smer Defektologija za osebe z motnjami sluha, in se zaposlila na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, kjer dela kot učiteljica slovenskega znakovnega jezika na osnovni in srednji šoli še danes. Je avtorica številnih člankov o gluhoti in naglušnosti ter znakovnem jeziku. Med letoma 2011 in 2014 je kot raziskovalka sodelovala v projektu Korpus slovenskega znakovnega jezika na Filozofski fakulteti v Ljubljani.



Petra Jerovšek je študirala slovenščino in španščino na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, študijsko leto pa preživela na Univerzi v Leonu v Španiji. Več let je opravljala delo jezikovne asistentke za slovenščino na dvojezični Višji šoli za gospodarske poklice Št. Peter na avstrijskem Koroškem. Njeno slovenistično diplomsko delo je bilo nagrajeno s fakultetno Prešernovo nagrado in nagrado Urada Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu. Zaposlena je bila kot učiteljica slovenščine in španščine na Osnovni šoli Škofja Loka – Mesto. *Njena življenjska pot se je po težki bolezni sklenila v času zorenja te monografije, ki ji je na poseben način tudi posvečena.*



Damjana Kern Andoljšek je leta 2006 končala dvopredmetni študij slovenistike in geografije, doktorirala pa je leta 2016. Od leta 2007 je zaposlena na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno in strokovno se ukvarja s področjem jezikovnega načrtovanja, jezikov v stiku, ohranjanja slovenskega jezika in identitete ter učenja in poučevanja slovenščine v zamejstvu in izseljenstvu. Je soavtorica več učbenikov, priročnikov in drugih gradiv za poučevanje slovenščine kot drugega jezika.



Manca Klun je na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani diplomirala iz slovenščine in primerjalne književnosti. Kot profesorica slovenščine je bila nekaj let zaposlena v srednji šoli, kjer je med drugim delala z dijaki tujci in sodelovala v projektih Evropske unije, ki spodbujajo mednarodno mobilnost v šolstvu. Zadnja leta živi v Berlinu, kjer se je najprej ukvarjala s socialnimi omrežji, zdaj pa dela z begunsko mladino.



Maša Novak je univerzitetna diplomirana splošna jezikoslovka. Že pred koncem študija na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani je začela delati v javnem zavodu Maribor 2012 – Evropska prestolnica kulture, po koncu tega projekta pa je svojo poklicno pot nadaljevala v kulturi. Trenutno je zaposlena kot vodja splošnih zadev v Kulturno-prireditvenem centru Narodni dom Maribor. Najraje se posveča neformalnim oblikam raziskav jezikov in kultur na številnih potovanjih po svetu.



Renata Zamida je diplomirala iz novinarstva na Fakulteti za družbene vede ter iz splošnega jezikoslovja in filozofije na Filozofski fakulteti, oboje na Univerzi v Ljubljani. Že več kot 15 let je dejavna v slovenskem založništvu. Deset let je sodelovala z založbo Beletrina, med drugim je razvijala dejavnost e-založništva. Od 2018 do 2020 je bila direktorica Javne agencije za knjigo RS, na kateri je bila že od leta 2016 zaposlena kot odgovorna za pripravo projekta Slovenija, častna gostja knjižnega sejma v Frankfurtu.



Marija Štravs se je rodila v Luganski regiji v Ukrajini in se po srednji šoli leta 2003 preselila v Slovenijo, kjer je leta 2012 diplomirala iz slovenistike in polonistike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Leta 2019 je končala doktorski študij 3. stopnje (slavistični študiji). Njeni raziskovalni interesi vključujejo jezikovno politiko, zgodovino, slovanske jezike, keltske jezike, varstvo manjšin, jezikovno zakonodajo itd. Večino časa posveča prevajanju.



Zoran Fijavž je diplomirani medjezikovni posrednik Oddelka za prevajalstvo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in trenutno opravlja magistrski študij kognitivne znanosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Med njegova zanimanja sodijo področja na preseku jezika, tehnologije, kognicije in družbenih vprašanj s poudarkom na proučevanju diskurza preko korpusnih in jezikovnotehnoških pristopov.



Darja Fišer je izredna profesorica na Oddelku za prevajalstvo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani ter znanstvena sodelavka na Odseku za tehnologije znanja na Institutu »Jožef Stefan« v Ljubljani. Poučuje predmete, vezane na korpusno jezikoslovje in jezikovne tehnologije. Raziskovalno se trenutno ukvarja predvsem z računalniško posredovano komunikacijo in leksikalno semantiko z uporabo korpusnega jezikoslovja in procesiranja naravnega jezika. Je tudi namestnica izvršne direktorice pri evropski raziskovalni infrastrukturi za jezikovne vire in tehnologije CLARIN ter članica upravnega odbora Zveze za logiko, jezik in informatiko FoLLI.

Imensko kazalo

A

Accetto, Matej 273
 Alderson, Charles J. 85
 Allport, Gordon W. 151
 Ambrož, Darinka 23
 Anthony, Laurence 285
 Antia, Shirin D. 137
 Antonini, Rachele 114
 Auer, Peter 53
 Austin, John Langshaw 280–281
 Avakov, Arsen 269

B

Bahtin, Mihail 282
 Bajec, Anton 23–25
 Baker, Paul 282
 Bakhtin, Mikhail → glej Bahtin, Mihail
 Balazić Bulc, Tatjana 85
 Baloh, Anton 110–112
 Baloh, Barbara 83
 Ban, Janja 195, 209
 Barbarič, Nada 23
 Barker, Roz 132
 Bauman, Jasmina 126
 Bavdek, Mojca 23
 Beg, Jožef 23
 Belčič, Tinkara 63
 Berruto, Gaetano 37
 Besch, Werner 37
 Bešter, Marja 23, 81, 108, 111, 118
 Biber, Douglas 282
 Bibič, Jožica 23
 Bilous, Svitlana 274
 Bishop, Hywel 60

Bitenc, Maja 8–9, 17, 35–37, 40–41, 43,
 51, 58–59, 72, 150, 152–153, 156,
 158–159, 166, 168, 190–191, 195, 297
 Blokar, Jolanda 71
 Bojko, Oleksandr Dmytrovyč 267
 Bontempo, Karen 130
 Bourdieu, Pierre 129
 Bourhis, Richard Y. 151
 Bretxa, Vanessa 261
 Brinovec, Tjaša 83
 Briški, Anja 83
 Bruti, Silvia 59
 Bucholtz, Mary 191
 Budinoska, Ines 82
 Busch, Brigitta 176
 Butler, Judith 281
 Buttny, Richard 283

C

Cambridge, Jan 114
 Cameron, Lynne 91
 Campbell-Kibler, Kathryn 53
 Carter, Sarah Marie Agnes 65
 Cavazza, Sebastian 72
 Cegler, Ludovik 194
 Cerar, Miro 286, 288–289
 Cerar, Vasja 60
 Chiaro, Nocella 59
 Cirillo, Letizia 115
 Cline, Tony 115
 Clyne, Michael 219
 Coffin, Pierre 70
 Coupland, Nikolas 51
 Crnović, Deja 64

Crowley, Tony 151
 Cuiipka, Elizabete 194

Č

Čančar, Ivana 81–82, 101, 108, 111–113,
 117
 Čebulj Sajko, Breda 191
 Čop, Matija 15

D

Darnell, Eric 66
 Day, Richard R. 151
 Debeljak, Dragica 23–24
 Derrida, Jacques 281
 Di Giovanni, Elena 59
 Dolinar, France M. 264–265
 Dolžan, Tatjana 39–40, 46
 Drljić, Karmen 81–82, 101, 108, 111–113,
 117
 Dular, Janez 19, 23, 25
 Durham, Mercedes 156

E

Eckert, Penelope 38
 Edwards, John 159, 190
 Ehlers, Nadine 281–282
 Epstein, Brett Jocelyn 61

F

Fairclough, Norman 118, 282–283
 Fasold, Ralph 38, 151–152, 167
 Feinig, Tatjana 153, 155
 Felbar, Štefan 182
 Ferbežar, Ina 85, 89, 91
 Fifolt, Irena 137
 Fijavž, Zoran 8, 279–280, 301
 Fishman, Joshua 41
 Fišer, Darja 9, 279–280, 301
 Foucault, Michel 281
 Franko, Anita 63

G

Gans, Herbert 282
 Garrett, Peter 59, 151–153, 156, 167–168
 Giles, Howard 151
 Glavan, Mihael 23–25

Gliha Komac, Nataša 83
 Glogovčan, Matejka 112, 116
 Gomboc, Mateja 23–25
 Gomezel Mikolič, Vesna → glej Mikolič,
 Vesna
 Gorjanc, Vojko 7, 108
 Gradišnik, Aleksandra 127
 Grbin, Branka 73
 Grgič, Matejka 191
 Grice, Paul 283
 Grosman, Meta 168
 Gruden, Ana 8, 13–14, 17, 19, 297
 Gujtman, Marjan 241
 Guzej, Jožica → glej Škofic, Jožica

H

Haberl-Zemljič, Andrea 180
 Hafner, Andreja 63–64
 Hale, Sandra 114, 134
 Hall, Kira 191
 Harris, Brian 114
 Hercog, Marko 244–245
 Hill, Jane 283
 Hill, Tom 65
 Hinskens, Frans 53
 Hlebanja, Simone 194
 Holt, Elizabeth 283
 Hrabri, Boleslav 262
 Hrynevych, Liliya 275
 Hymes, Dell 151

I

Ilc, Luiz 194
 Ipavec, Irena 153
 Irvine, Judith 283
 Isačenko, Aleksander V. 150
 Ivanc, Staš 64, 71
 Ivarsson, Jan 63

J

Jelen Madruša, Mojca 109, 111–112
 Jemeršič, Dafne 70
 Jerovšek, Petra 8, 149–150, 299
 Jones, Bernhardt E. 129, 138
 Jørgensen, Norman 37, 53
 Južnič, Stane 190

K

- Kalan Šifrar, Marjana 88
 Kalin Golob, Monika 59–60, 260, 270,
 272–273
 Kek, Blaž 217
 Kenda-Jež, Karmen 36, 39, 41
 Kern Andoljšek, Damjana 8, 171, 299
 Kerswil, Paul 37
 Kilgarrif, Adam 290
 Klein, Eva 38
 Klemenčič, Matjaž 179–180
 Klun, Manca 8, 189, 195, 300
 Kluwin, Thomas 138
 Knaflič, Livija 83
 Knez, Mihaela 8, 79, 81, 85, 100–102, 298
 Kogovšek Šalomon, Neža 284
 Končina, Marija 23
 Kopitar, Jernej 15
 Kozačenko, Olena 269
 Krajnc, Katja 127
 Krakar Vogel, Boža 20
 Kranjc, Andrej 194
 Kravogel, Špela 72
 Krečan, Janja 83
 Kreimeyer, Kathryn H. 137
 Kristiansen, Tore 37, 53
 Križaj Ortar, Martina 23–24
 Krzyżanowski, Michal 280
 Kržišnik, Erika 18, 30
 Kulovec, Marjetka 8, 123–126, 128, 130,
 132, 134, 141–142, 299
 Kuntner, Jernej 65–66, 68, 72–73
 Kure, Ana 84
 Kyrilenko, Vjačeslav 269

L

- Labov, William 37, 52, 151, 166
 Ladić, Maja 293
 Lambert, Wallace E. 152–153
 Lasseter, John 71
 Lengar Verovnik, Tina 58
 Lesar, Irena 81
 Leskovec, Jure 283
 Lešnjak, Gojmir 71
 Levec, Alenka 126
 Levitzke-Gray, Patricia 130

- Lewis, Brad 71
 Liddicoat, Anthony J. 260
 Lippi-Green, Rosina 59–60
 Little, David 80
 Locker, Rachel 131
 Lou, Jia Jackie 38
 Loxley, James 281
 Lubaš, Władysław 263, 265
 Lukšič-Hacin, Marina 191
 Lundberg, Grant H. 38–40
 Lunder Verlič, Stanka 82
 Luyken, Georg-Michael 63

M

- Macha, Jürgen 37, 43
 Majcen, Ivana 109
 Makarova, Irina 39
 Marc, Darinka 112
 Marics, Alexandra 114
 Markovskij, Volodymyr Jaroslavovyč 269
 Marschark, Marc 124, 127
 Masenko, Larysa 267–268
 Mazzoleni, Gianpietro 284
 McCreery, SueAnne 137
 McGarth, Tom 66
 McKay, Penny 85
 Medvešek, Mojca 81, 108, 111, 118
 Metzger, Melanie 131
 Mezgec, Maja 83
 Mieško I, vladar 262
 Mikolič, Vesna 83, 191
 Milroy, Lesley 38
 Mitchell, Mike 68
 Moe, Eli 80, 102
 Monikowski, Christine 131
 Moosmüller, Sylvia 155
 Morel, Alenka 8, 107–108, 113, 298
 Mount, Dan 242
 Mulai, Juliška 217
- N**
- Napier, Jemina 129–130, 132, 134, 142
 Nečak Lük, Albina 14, 21, 41, 81–83, 175,
 214, 247
 Neumann, Rosemarie 80
 Newmark, Peter 62

Niebaum, Hermann 37, 43
 Novak Lukanovič, Sonja 150–151
 Novak, Maša 8, 213–214, 300
 Nunan, David 134

O

O'Connell, Eithne 61
 Omi, Michael 282
 Oppenheim, Bram 151
 Osgood, Charles Egerton 152
 Ovca, Vladimir 194
 Ovsenik, Darja 155

P

Pajnik, Mojca 280, 284, 292–293
 Pascua-Febles, Isabel 61
 Paternost, Franc 193, 195, 214
 Pavlič, Matic 126
 Peček, Mojca 81
 Pečjak, Vid 89
 Perloff, Richard M. 151
 Pertot, Susanna 83
 Phillipson, Robert 113
 Pickering, Michael 58
 Pirih Svetina, Nataša 89, 92, 94
 Plahuta Simčič, Valentina 237
 Podboršek, Ljubica 127
 Podobnik, Irena 7
 Pogorelec, Breda 7, 15–16, 18–19, 24
 Poplack, Shana 215, 219
 Porošenko, Petro 269
 Powell, John 282
 Poznanovič, Mojca 23
 Prelovšek, Lučka 82
 Preston, Dennis R. 151, 167
 Prešeren, France 15
 Prezelj, Iztok 288–289
 Prokopiou, Evangelia 114
 Pulko, Simona 38–40
 Purpura, James E. 85

R

Rajič, Kristina 114
 Read, John 85
 Reiterer, Albert F. 155
 Remic Jager, Vera 23–25

Renaud, Chris 70
 Ribič Đurić, Tanja → glej Ribič, Tanja
 Ribič, Tanja 64, 71
 Rode, Matej 61
 Rohan, Meg 129–130, 132, 134
 Roy, Cynthia 113, 131
 Rozina, Roman 39–40
 Rozman, Tadeja 91
 Rupar, Patricia 243–244, 252
 Russel, Debra 138
 Rutar, Sonja 81

S

Sankof, David 219
 Sarnoff, Irving 151
 Schein, Jerome D. 138
 Schick, Brenda 138, 141
 Schilling, Natalie 37–38, 53
 Schulz, Winfried 284
 Seal, Brenda C. 137
 Sears, David 168
 Sherwood, Bianca 114
 Shohamy, Elana 261
 Sicherl, Eva 232
 Skubic, Andrej E. 14–15, 17–18, 30,
 58–69, 151, 166
 Slavec, Peter 194
 Smith, Melissa B. 124, 127, 130, 138
 Smith, Philip 218, 220
 Smole, Vera 17–18, 23, 38, 60
 Sotnikova Štravs, Marija 8, 259, 261, 301
 Soukup, Barbara 150–153, 155, 158–159,
 163, 168
 Sovsun, Inna 274
 Spolsky, Bernard 38, 59
 Stabej, Marko 9, 14, 16–20, 26, 36, 58, 81,
 85, 100, 150–151, 155, 172, 191, 195,
 261
 Stepanenko, Viktor 266
 Stergar, Janez 185
 Sternberg, Meir 283
 Stewart, David 138
 Stolt, Birgit 61
 Stratiy, Angela 131
 Strehovec, Janez 243
 Szul, Roman 263–264, 266–267

Š

- Šabec, Nada 191, 195, 209–210, 214–221, 229, 231–232
 Šimenc, Andreja 192–194
 Škiljan, Dubravko 113
 Škofic, Jožica 39–40, 49, 51
 Škofic-Guzej, Jožica → glej Škofic, Jožica
 Šlajpah, Tina 8, 57–58, 298
 Špelko, Tina 195, 209
 Štirn, Mateja 112
 Štrukelj, Inka 214
 Štupica, Eva 155
 Šuster, Simon 39

T

- Thoutenhoofd, Ernst 129
 Thürmann, Eike 80
 Tomšič, Janez 21
 Toplak, Cirila 196
 Toporišič, Jože 14, 16–20, 23–25, 30, 151
 Torkar-Papež, Katarina 112
 Trater, Tina 64
 Trobevšek, Marko 18–19
 Trubar, Primož 264
 Trudgill, Peter 37
 Tse, Lucy 114
 Tumas, Jenny Lauren 280, 283, 292
 Turčynov, Oleksandr 269

U

- Ule, Mirjana 151, 190–191

V

- Vaccari, Cristina 127
 Valentinčič, Dejan 180
 Valero-Garcés, Carmen 114
 van Dijk, Teun 118, 282
 Vavti, Štefka 153–154, 167, 174
 Vidovič Muha, Ada 14, 16, 260
 Vidrih, Nives 62
 Vila, F. Xavier 261
 Vintar, Špela 124, 126, 128, 130, 132, 134, 141
 Vižintin, Marjanca Ajša 81, 112, 116
 Vrtačič, Vlasta 126
 Vučko, Katarina 293

W

- Wadensjö, Cecilia 108, 113, 131
 Wakounig, Vladimir 176
 Wei, Li 218
 Weiss, Peter 41
 Werlen, Iwar 41
 Williams, Angie 37, 141, 168
 Wilson, James 37
 Winant, Howard 282
 Winston, Elizabeth A. 130–131
 Wtorkowska, Maria 261

Y

- Ylönen, Sabine 270

Z

- Zabukovec, Dušanka 61
 Zamida, Renata 8, 235, 243–244, 247, 300
 Zavada, Kateryna 269
 Zavratnik Zimic, Simona 174
 Zemljak Jontes, Melita 38–40
 Zorman, Anja 88
 Zrnec, Jurij 64–65
 Zupančič, Jernej 153, 158, 172, 179, 185

Ž

- Žagar, Janez 183
 Žagar, Vesna 67, 72
 Žejn, Andrejka 9
 Židan, Stanislava 23
 Žigon, Zvone 190, 192–194
 Žižek, Slavoj 206

