

Sonja Rutar

Večjezično učenje in poučevanje kot načelo inkluzivne prakse

Povzetek: Izhodišča večjezičnega učenja in poučevanja so splošne človekove in otrokove pravice. Večjezičnost v prispevku utemeljujemo kot pedagoško načelo zagotavljanja inkluzije, ki ob različnih oblikah in razlogih za dvojezičnost oziroma večjezičnost ohranja otrokov prvi jezik ter vzpostavlja senzibilnost do otrok v procesu učenja drugega jezika. S konceptualizacijo dvojezičnosti/večjezičnosti v vrtcih in šolah želimo opozoriti tudi na zakonitosti in značilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerega so vključeni otroci, katerih prvi jezik v njihovem formalnem vzgojno-izobraževalnem okolju ne predstavlja dominantnega jezika in ki izhajajo pretežno iz socialno deprivilegiranih okolij. Sintezo prispevka zaokrožajo načela načrtovanja večjezičnega poučevanja, ki temeljijo na inkluzivni paradigmi teorije in prakse.

Ključne besede: večjezičnost, opismenjevanje, identiteta, inkluzija, učna uspešnost, različnost

UDK: 37.091.3:376

Znanstveni prispevek

Dr. Sonja Rutar, docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: sonja.rutar@pef.upr.si

Uvod

Pri skrbi za zagotavljanje večjezičnosti v procesu vzgoje in izobraževanja se srečujemo z različnimi izhodišči. Prvo, tradicionalno izhodišče je skrb za ohranjanje maternega jezika na področju narodnostnih manjšin, drugo, vedno pogostejše izhodišče pa je skrb in želja po spoznavanju in razvijanju zmožnosti sporazumevanja v več kot enem jeziku, kar omogoči zmožnost komuniciranja, povezovanja z drugimi ekonomijami, intelektualnimi in ustvarjalnimi prostori, večjo mobilnost ter izmenjavo znanja in povezovanja na vseh področjih družbenega življenja (Lo Bianco 2010). Tretje izhodišče je situacija otroka in družin, pripadnikov drugih jezikovnih skupin, ki niso priznani kot narodnostne manjšine, zato se v vzgojno-izobraževalnem procesu soočajo z učenjem in poučevanjem, ki poteka v zanje drugem in ne prvem jeziku. Problem, ki ga želimo izpostaviti, je situacija otrok in družin, ki prihajajo iz drugih jezikovnih okolij; le-ta se pogosto reflektira v dikciji »neznanje slovenskega jezika«. V prispevku želimo z vidika pedagoškega diskurza, v katerem se predvideva, da so vsi otroci zmožni učenja (Lesar 2007) – zato je treba poiskati le načine, ki bi ustrezali njihovim situacijam in učnim potrebam –, utemeljevati prepogost pojav diskurza deficita, ki ne izhaja iz uvida v tisto, kar otrok že ima, zna, ampak poudarja tisto, česar nima.

Utemeljujemo, da je vključevanje otrok, ki prihajajo iz nedominantnih kultur in šibkih socialno-ekonomskih okolij, bistveno težje in predvsem drugačno kot vključevanje otrok, ki prihajajo iz dominantnih kultur oziroma okolij, kjer govorijo jezik, ki ga otroci in predvsem njihovi starši izbirajo kot drugi jezik, ki bi ga bilo vredno razumeti, govoriti in pisati in s katerim bi otrok pridobil zmožnosti povezovanja, komuniciranja in spoznavanja drugih kultur. Prvi jeziki otrok in njihovih staršev imajo v družbi različne statusne opredelitve in pripoznanja.

Dejstvo je, da se učenje, spoznavanje drugega/tujega jezika in kultur zato, da bomo (še) močnejši, in na drugi strani učenje drugega/tujega jezika zato, da bomo preživeli, bistveno razlikujeta. Zato v prispevku utemeljujemo, da je zagotavljanje večjezičnega učnega okolja in poučevanja (ohranjanja in razvoja otrokovega prvega jezika) v skupinah in razredih, v katere so vključeni otroci, katerih prvi jezik ni slovenski jezik, eno izmed ključnih načel, če želimo, da sta vzgoja in izobraževanje

inkluzivni proces »naslavljanja in odzivanja na raznolike potrebe vseh otrok, mladostnikov in odraslih z naraščajočo participacijo pri učenju, v kulturi, skupnosti, z omejevanjem in odstranjevanjem izključevanj iz izobraževanja [...] ki vključuje spremembe in modifikacije v vsebinah, pristopih, strukturah in strategijah« (Policy Guidelines on Inclusion in Education 2009).

Poudarjamo, da je ravno večjezično poučevanje, ki temelji na pedagoškem diskurzu, tisto izhodišče, ki otrokom, ki v svojem domačem okolju kompetentno vstopajo v jezikovne interakcije z govorom in poslušanjem, lahko tudi že z branjem in pisanjem, v vrtcu in šoli pa se srečujejo z novim, drugim jezikom, omogoča inkluzivni proces in upoštevanje omenjenega načela. Osredotočili se bomo predvsem na poučevanje in učenje otrok predšolskega obdobja in prvih let osnovnošolskega izobraževanja.

Spoznanja in teoretske utemeljitve zakonitosti, povezav in načel izhajajo iz več kot desetletnih izkušenj avtorice pri projektih, ki so imeli namen zagotavljati vključenost in izboljšanje učne uspešnosti romskih otrok (nosilec projektov je bil Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom) (več o tem v Rutar 2013), in pri projektu *Strokovne podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju*, katerega nosilec je bila Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta (Borota idr. 2011).

V vseh omenjenih razvojno-raziskovalnih projektih je bil poudarek na vzpostavljanju socialne kohezivnosti, pri zagotavljanju učne uspešnosti romskih otrok pa tudi na zagotavljanju večjezičnega učnega okolja. Praksa in rezultati raziskav kažejo, da vzgojitelji in učitelji potrebujejo predvsem znanje za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa (Vonta 2006), da jim primanjkuje znanja za zagotavljanje inkluzivnega učenja in poučevanja (Jager 2013) in da tudi sami strokovni delavci vrtcev in šol pripisujejo kakovosti vzgojiteljevega/učiteljevega vzgojno-izobraževalnega dela največji pomen za razvijanje socialne kohezivnosti (Borota in Hozjan 2011). Ker je eden izmed procesnih kazalcev kakovosti zagotavljanja inkluzivnega učenja in poučevanja tudi interakcija učitelja, vzgojitelja z otroki (ISSA 2010), predvidevamo, da je ravno neustrezno pripoznanje otrok v interakcijah ena izmed težav zagotavljanja kakovosti izobraževanja otrok, ki prihajajo iz socialno marginaliziranih okolij. Krek in Vogrinc (2011) sta v raziskavi, ki je vključevala osnovnošolske in srednješolske učitelje, ugotovila, da učitelji predvsem na osnovnošolski ravni izražajo potrebo po dodatnem didaktičnem znanju glede poučevanja učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina.

V prispevku želimo z namenom zagotavljanja učne uspešnosti ne zgolj romskih otrok, ampak vseh otrok, ki prihajajo iz šibkejših socialno-ekonomskih in drugih jezikovnih okolij, zagotavljanje dvojezičnosti/večjezičnosti povezati z inkluzivno prakso kot priložnostjo za vključenost in učno uspešnost otrok, in sicer v povezavi s pozitivnim pripoznanjem s potrditvijo v odnosu (Kroflič 2010) ter v spoštljivem vzajemnem odnosu razvoja osebnih in družbenih identitet.

Politike zagotavljanja večjezičnosti in inkluzije

Slovenski nacionalni program za jezikovno politiko spodbuja skrb za ohranjanje in razvoj slovenskega jezika, podpira večjezičnost, priznava specifične potrebe otrok, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik¹, obenem pa spodbuja rabo, ohranjanje in obnavljanje njihovih jezikov in kulture, saj je v Resoluciji o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018, sprejetem v Državnem zboru RS (2013), zapisano:

»Znanje jezikov je hkrati simbolna in praktična vrednota, ki mora biti dostopna vsakomur ne glede na kulturno, izobrazbeno ali premoženjsko ozadje. Zato Republika Slovenija skrbi za jezikovno izobraževanje vseh svojih državljanov in prebivalcev, pa tudi Slovencev po svetu in tujcev, ki prihajajo v stik s slovenskim jezikovnim prostorom, na več ravneh.

V okviru svojega izobraževalnega sistema skrbi za čim kvalitetnejši pouk slovenščine kot prvega jezika na območju Republike Slovenije ter za čim večjo dostopnost pouka slovenščine za Slovence po svetu. V svojem izobraževalnem sistemu upošteva specifične potrebe tistih otrok in mladih priseljencev, ki jim slovenščina predstavlja drugi ali tuji jezik, skrbi pa tudi za promocijo učenja slovenščine pri odraslih, ki jim slovenščina predstavlja drugi ali tuji jezik, ter za promocijo učenja slovenščine v tujini. Na območjih občin, v katerih živita italijanska ali madžarska narodna skupnost, skrbi za kvalitetno izobraževanje v italijanščini oziroma madžarščini, skrbi za uporabo in razvoj jezika romske skupnosti, prav tako pa priznava vsem drugim jezikom manjšin, priseljskih skupnosti ipd. pravico do rabe, ohranjanja in obnavljanja lastnega jezika in kulture.« (Prav tam, str. 7337)

Svet Evrope v okviru politike in prakse za poučevanje sociokulturne raznolikosti (Arnsen idr. 2009) navaja naslednje dimenzije raznolikosti: kulturno, jezikovno, versko in spolno raznolikost, posebne potrebe in spolno orientacijo. V okviru izobraževanja prepoznava (1) spoštovanje človekovih pravic, (2) pripoznanje in spoštovanje pravic kultur ter (3) inkluzijo kot načela, ki zagotavljajo ohranjanje raznolikosti in sožitje v različnosti. Priporočilo razlaga inkluzijo kot »sistematičen pristop, ki bolj kot da bi služil integriranju marginalnih posameznikov in skupin, išče načine, kako bi lahko bil izobraževalni sistem transformiran, kako bi lahko zagotavljal spremembe in prilagoditve v vsebini, pristopih, strukturi in strategijah, da bi zadovoljil potrebe različnih učencev in zagotovil vsem možnosti za učenje in delo« (prav tam, str. 43).

Povzamemo lahko, da evropska in nacionalna priporočila spodbujajo k vzpostavljanju in ohranjanju večjezičnosti, implementacija dokumentov pa tako na evropski kot tudi na nacionalni ravni na področju izobraževanja omogoča razvoj konceptualnih interpretacij in poudarkov, ki jih bomo v nadaljevanju poskušali opredeliti.

¹ »Drugi jezik (*second language*) je jezik, ki se ga učenec uči v okolju, v katerem je ta jezik sredstvo sporazumevanja in v rabi za jezikovno interakcijo v vsakdanjem življenju«, ni pa njegov materni jezik, torej prvi jezik. »Tuji jezik« (*foreign language*) je »jezik, ki se razlikuje od materne jezika in jezika okolja [...] pri učenju tujega jezika je skoraj edini jezikovni vnos (*input*) tisti, ki ga zagotavlja učitelj ali posneto audio in video gradivo, predvajano med učnim procesom« (Vučo 2012, str. 13–14).

V prispevku želimo dvojezično/večjezično učenje in poučevanje konceptualizirati kot dialoški proces, v katerem se različni jeziki pojavljajo enakovredno v različnih situacijah oblikovanja pomena. Dialoškost se kaže v pozitivnem pripoznanju drugega, odprtosti do različnih pomenov ter v procesu skupnega oblikovanja pomena, v katerem je otrokovo participacijo v procesih učenja in skupnega življenja mogoče zagotoviti izključno z njegovim razumevanjem vsebine, konteksta dogajanja ter s spodbujanjem njegovega izražanja. Že Komensky je v svoji *Veliki didaktiki* iz leta 1632 zapisal, da »je narobe, če v šolah učijo neznanu z neznanim« (Komensky 1995, str. 96).

Kaj je dvojezičnost in kakšni so razlogi zanjo?

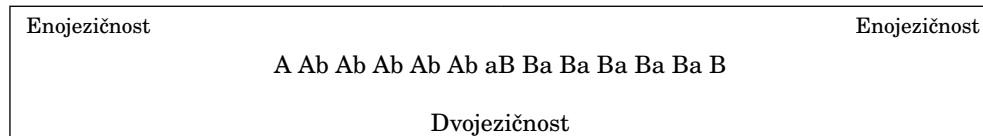
Pri razvoju dvojezičnega in/ali večjezičnega izobraževanja je ključnega pomena izhodiščna definicija dvojezičnega izobraževanja in dvojezičnosti. Dvojezični smo, ko razumemo in smo razumljeni v več kot enem samem jeziku (Siray - Blatchford in Clarke 2010). Vendar pa ima posameznik v različnih jezikih različno razvite sporazumevalne zmožnosti (branja, pisanja, govorjenja in poslušanja).

Otroci v dvojezičnost/večjezičnost vstopajo na različne načine. Tabors (1997) tako govori o simultanem in sekvenčnem učenju dveh jezikov. Za *simultano* učenje dveh jezikov je značilno, da se otroci učijo obeh jezikov istočasno, in sicer zaradi družinske situacije, ko vsak od staršev z njim govori svoj jezik. Pri *sekvenčnem* učenju dveh jezikov pa se otrok začne učiti drugega jezika pozneje kot prvega. V tem primeru imajo otroci že nekaj vedenja o funkciji jezika, zato se z učenjem drugega jezika ne učijo same funkcije jezika, ampak ugotavljajo način pojavljanja drugega jezika in razlike v primerjavi s prvim jezikom.

Določen jezik za posameznega govornika v specifičnem kontekstu predstavlja dominantni jezik, v drugem okolju pa je to morebiti drugi jezik. A dvojezičnost lahko razumemo tudi v obliki spodaj prikazanega kontinuuma (Valdés 2003) in bolj ali manj prevladujoče rabe ter razumevanja različnih jezikov. Otroci večinske kulture v Sloveniji se angleškega in/ali drugih tujih jezikov začnejo učiti že ob rojstvu, in sicer ob gledanju televizije, s pomočjo recepcijskih komunikacijskih sredstev (poslušanja). Izražanje oziroma ekspresivne komunikacijske veščine začnejo razvijati z uporabo v komunikaciji s sovrstniki na spletnih straneh ali v komunikaciji, ko srečajo osebo, ki govori v drugem/tujem jeziku. Učenje drugega in/ali tujega jezika se dejansko začne precej pred formalnim začetkom učenja tujega jezika v šoli. Otroci se v prvem obdobju učenja drugega jezika učijo predvsem s pomočjo receptivne komunikacijske veščine, poslušanjem; govorjenje in pisanje v drugem/tujem jeziku se začne razvijati precej pozneje, in sicer v komunikaciji z ustreznimi govorečimi osebami in priložnostmi za pisno izražanje v tem jeziku. Podobno se romski otroci slovenskega jezika v Sloveniji učijo ob gledanju televizije, poslušanju drugih medijev in ob stiku s slovensko govorečimi osebami, vendar pa so ti otroci v slabšem položaju z vidika pridobivanja predpismenjevalnih zmožnosti v svojem jeziku, ki bi jih lahko ob vstopu v šolo uporabili pri učenju drugega jezika, in sicer zato, ker je zelo malo knjig napisanih v romskem jeziku in malo romskih staršev,

ki dobro berejo in uporabljajo tiskane vire v vsakodnevnem življenju. Romski otroci v svojem jeziku pridobijo manj veščin, potrebnih za učno uspešnost v šolah (znanje o tiskani besedi, veščine, ki so potrebne za začetek pisanja, pisnega izražanja in branja), kot otroci, ki se najprej učijo jezik, za katerega je značilno, da obstaja in se razvija v ustni, pa tudi v najrazličnejših pisnih oblikah v njihovem vsakdanjem okolju (knjige, plakati, časopisi, napisi ...), kar neposredno vpliva na razvoj njihovih predopismenjevalnih zmožnosti. Zato lahko trdimo, da se v otrokovem predšolskem obdobju in na začetku šolanja različne komunikacijske veščine v različnih jezikih in v različnih socialno-ekonomskih okoljih različno razvijajo. Z vidika inkluzivnega pedagoškega diskurza je treba otrokom, ko vstopijo v formalni vzgojno-izobraževalni sistem, omogočiti izražanje tega, kar in na kakršen način so v svojem okolju spoznavali in doživljali, ter jih vključiti v načrtovanje, izvedbo in evalvacijo njihovega učenja.

Stopnja dvojezičnosti oziroma razvitosti zmožnosti poslušanja, branja, govorjenja in pisanja v različnih jezikih je tako odvisna od pogostosti izpostavljenosti interakcijam in od količine le-teh v različnih jezikih. Ključno je tudi, da interakcije potekajo z različnimi viri (govornimi, pisnimi) in osebami, ki določene jezike uporabljajo v najrazličnejše namene, prav tako pa je pomembna možnost same vaje ter uporabe različnih komunikacijskih veščin. Obenem lahko dvojezičnost in stopnjo le-te pri posamezniku razumemo tudi kot kontinuum, v katerem je mogoče razbrati različno stopnjo fluentnosti različnih jezikov, kar ponazarja spodnja slika.



Slika 1: Kontinuum dvojezičnosti, povzeto po Valdés (2003)

Baker (2011) tako pri merjenju dvojezičnosti predlaga samoevalvacijsko skalo, ki jo je razvil za samoevalvacijo pogostosti uporabe različnih jezikov v različne namene. Predlaga, da si za ugotavljanje stopnje dvojezičnosti zastavljamo vprašanja, kot so:

1. v katerem jeziku govorimo z očetom, materjo, brati/sestrami, prijatelji, sošolci, učitelji, sosedi, starimi starši in drugimi sorodniki,
2. v katerem jeziku z nami govorijo oče, mati, brati/sestre, prijatelji, sošolci, učitelji, sosedi, stari starši in drugi sorodniki,
3. kateri jezik uporabljamo, ko govorimo po telefonu in pišemo sporočila, besedila,
4. v katerem jeziku poslušamo glasbo, beremo knjige, nakupujemo, služimo denar, se ukvarjamo s hobijem, športom, beremo časopise na internetu ...

Vsak odgovor na zgoraj zastavljena vprašanja glede rabe jezika v različnih okoliščinah in za različne namene lahko vsebuje pretežno rabo samo enega jezika,

lahko pa tudi dveh ali več. A dejstvo je, da je pogostost rabe jezika ključnega pomena za stopnjo dvojezičnosti oziroma večjezičnosti.

Drugo ključno in že omenjeno izhodišče pri organiziranju dvojezičnega izobraževanja otrok in odraslih je zavedanje, da si dvojezičnosti ne izberemo vedno sami. Frederickson in Cline (2010) navajata nekaj statusno povsem različnih oblik dvojezičnosti, ki jih v nadaljevanju povzemamo. Otroci so lahko dvojezični:

- ker skupaj z visoko izobraženimi starši živijo in so vključeni v šole v drugih državah zato, ker so starši v tem okolju zaposleni, npr. kot diplomati, univerzitetni profesorji,
- ker so se rodili v kulturi, kjer je dvojezičnost del večinske kulture, v kateri starši govorijo jezik, ki ima visok status v družbi, drugi jezik pa je zelo razširjen in govorjen jezik,
- ker sta starša iz različnih jezikovnih okolij,
- ker so starši priseljenci zaradi slabih ekonomskih razmer okolja, iz katerega prihajajo, begunci ali predstavniki manjšinske kulture.

V današnjem času predvsem v dvojezičnih regijah, kjer poteka dvojezično izobraževanje, vedno pogosteje opažamo tudi primere, ko starši svoje otroke vključujejo v dvojezične programe zato, ker želijo, da bi se naučili čim več jezikov, ob dejstvu, da sami niso dvojezični in ne pripadajo narodnostnim manjšinam tega območja.

Vse naštete oblike in razloge za dvojezičnost otrok v vrtcih in šolah lahko razlikujemo predvsem glede na (1) stopnjo svobodne izbire dvojezičnosti, (2) cenjenje in družbeni status otrokovega prvega/prvih jezika/jezikov, (3) družbeni status staršev otrok, nosilcev prvega/prvih jezika/jezikov. Predvidevamo lahko, da so temu ustrezno cenjene in pozitivno oziroma negativno pripoznane otrokove predhodne izkušnje iz različnih kulturnih okolij (ki jih otrok ima možnost izraziti ali pa ne) in so s tem tudi vključene ali morebiti prezrte pri poznejšem načrtovanju učenja v vrtcu in šoli.

Identiteta in pomeni

Otrok v stiku z drugim jezikom in kulturo najprej dobi informacijo o svoji identiteti, njenem pomenu in pomenu tega, kdo je, zato se otroci z učenjem drugega jezika ne učijo samo novih besed, ampak tudi novih pomenov in dobijo informacije o vrednosti pomenov svoje kulture/kultur. Kot pravi Vandebroek (2008), otrok v vrtcu (ali v stiku z drugo kulturo) dobi informacijo o tem, ali je v redu to, kar je, in tudi, kakšno je njegovo mesto na tem svetu.

Načela organizacije in izvedbe dvojezičnega poučevanja kažejo na način pripoznanja različnih kultur, identitet in s tem jezikov, zato dvojezični programi ne smejo biti razumljeni kot začetek asimilacijskega programa (Siray - Blatchford in Clarke 2010), kot nekakšna tranzicija, dokler se otroci ne naučijo dovolj dobro drugega (zaželenega) jezika. Dvojezičnost je treba pojmovati kot prisotnost rabe

dveh jezikov skozi ves čas predšolskega in osnovnošolskega programa, v katerem dvojezično osebje zagotavlja poučevanje jezikov čez cel dan, pri čemer je vsaka oseba nosilka enega jezika. Dvojezični programi tudi spodbujajo rabo jezika, ki ga otrok govori doma, in tako potem otrok začne spoznavati drugi jezik (prav tam). Nadaljevanje rabe domačega jezika otroku omogoči nadaljnji kognitivni razvoj (Wolfe 1993). To je mogoče takrat, ko je program razvojno in kulturno primeren. Zakaj ni vedno tako? Zelo pogosto se otroke, ki ne govorijo jezika, ki se uporablja v šolah, obravnava in z njimi ravna z diskurzivno prakso deficita. Navadno se jim nudi dodatne ure jezika, v katerem poteka pouk, zato se celotne skupnosti, ki govorijo določen jezik, ki ni jezik, v katerem poteka poučevanje, svojega jezika sramujejo (Corson 2010). Ta prizadevanja lahko povežemo z dvema različnima razlogoma. Prvi razlog za organizacijo dodatnih ur jezika, v katerem poteka pouk, izhaja iz spoznanja, da otroci potrebujejo več let učenja jezika, v katerem poteka poučevanje, da postanejo enako kompetentni kot njihovi vrstniki, katerih domači jezik je jezik, v katerem poteka poučevanje (Wolfe 1993). Drugi, verjetnejši razlog pa je nezavedna podreditev režimu resnice (Foucault 1980), ki določa ustreznost praks in pomenov, pritisk socialnega okolja ter prikrite kulturne moči določenega jezika, ki učitelje in vzgojitelje sili k izboru in prevladi dominantnega jezika, starše in otroke pa v izolacijo domačega jezika, ki ga otroci začnejo uporabljati izključno v svojem domačem okolju, kjer se počutijo varno in sprejeto oziroma kjer socialna pričakovanja to narekujejo.

Pomen ohranjanja prvega jezika oziroma jezika domačega okolja

Pri organizaciji dvojezičnega učnega okolja je pomembno zavedanje, da je jezik vezan na *pomene* v določenem okolju, na kar kaže neposredna izkušnja matere, po rodu Indijke, ki je zaradi poroke s svojim možem, po rodu Italijanom, živel v Italiji. Na vprašanje, kako čuti svojo dvojezičnost, je (v osebnem pogovoru z avtorico prispevka) odgovorila: »Obstajajo določeni pomeni, ki jih je mogoče izraziti v italijanskem jeziku, v hindujskem jeziku pa ni besede za to. Še več, to ne obstaja v tem jeziku. In obratno.«

Prisotnost različnih jezikov, ki jih govorijo otroci v vrtcu, tako pomeni prisotnost oziroma razmišljanje o podobnih, enakih in različnih pomenih. Odsotnost in ignoriranje pomenov, ki so značilni za otrokov prvi jezik, otroku sporoča, da njegova kultura v novem okolju ni pomembna in cenjena. I. Siray - Blatchford in P. Clarke (2010) omenjata, da se morajo otroci manjšin v Veliki Britaniji, ZDA, Kanadi in Avstraliji naučiti večinskega jezika (angleščino), če želijo biti deležni vseh učnih priložnosti, kar sami čutijo kot asimilacijski pritisk. Otroci začutijo, da njihov jezik ni cenjen, ker se jih spodbuja in se od njih pričakuje, da govorijo angleški jezik. Avtorici navajata, da zmanjševanje pomena in izguba prvega jezika vodi v (1) izgubo občutka lastne vrednosti, (2) trganje družinskih vezi, stikov s sorodniki, starši, (3) nezmožnost družin, da svoje otroke socializirajo v svojih kulturah, (4) izgubo vrednot, tradicij, prepričanj in družinskih modrosti, (5) izgubo intimnosti, ki izhaja iz interakcij med otroki in družinskimi člani, ter izgubo priložnosti za nadaljevanje kognitivnega razvoja.

Drugi pomemben zagovor ohranjanja prvega jezika je dejstvo, da so otroci kognitivno, jezikovno in emocionalno povezani s svojim prvim jezikom in svojo kulturo, ker se prve učne izkušnje zgodijo v kontekstu kulture in jezika, ki ga otroci govorijo doma (Tabors 1997).

Wolfe (1993) poudarja, da učenje v otrokovem primarnem jeziku (tako poimenuje otrokov prvi jezik) ne upočasni učenja večinskega jezika, in dodaja, da poučevanje, ki v predšolskem obdobju in v prvih razredih osnovne šole poteka v otrokovem primarnem jeziku, zagotavlja razvoj kognitivnih in akademskih veščin, ki napovedujejo poznejši uspeh v večinskem jeziku. Omenja tudi dokaze (Cummins v Wolfe 1993), da veliko otrok, ki govorijo manjšinski jezik, razvije akademski jezik najprej v svojem in pozneje v drugem jeziku (akademski jezik je jezik predmetnih področij; na primer pri matematiki seštevanje, odštevanje, množenje, deljenje). Pri poučevanju romskih otrok v vrtcih in šolah pa se, žal, pogosto dogaja, da v romskem jeziku ni mogoče poiskati ustreznih pojmov in besed, ki bi jih bilo mogoče neposredno prevesti v akademski jezik. Akademski jezik je za romske otroke jezik, ki vsebuje ne samo druge besede, ampak tudi pojme, zato je za vzgojitelje in učitelje izziv otrokom predstaviti pojem, ki obstaja in ga otroci doživljajo, srečujejo v svoji kulturi, vendar z besedo v romskem jeziku ni poimenovan.

Wolfe (1993) tudi razlikuje med jezikom, ki ga otroci uporabljajo v vsakodnevem življenju in pogovoru med igro, ter jezikom, ki je nujen za akademski uspeh v šolah. Otroci, katerih primarni jezik je manjšinski, v dveh letih pridobijo zmožnost tekočega pogovora v večinskem jeziku v igri z otroki, za razumevanje in uporabo akademskega jezika pa potrebujejo dodatnih pet let učenja večinskega jezika za enakovredno in polno vključevanje v učne situacije, kot to zmorejo otroci, katerih primarni jezik je večinski jezik oziroma jezik, v katerem poteka poučevanje, če to ni dvojezično poučevanje. Učenci, ki večinski jezik uspešno uporabljajo v vsakodnevih situacijah, še ne morejo razumeti verbalnih razlag učitelja, niti težkih zgodb, slediti jezikovnim navodilom in razumeti drugih oblik dekontekstualiziranega jezika.

Ko otrok razvije zmožnosti učinkovitega komuniciranja, razmišljanja in učenja, branja, sporočanja, govorjenja in pisanja, kritičnega razmišljanja in reševanja problemov v svojem primarnem jeziku, lahko te veščine uporabi v drugem jeziku. Otrok se v svojem prvem jeziku uči glasovnega sistema, pravil kombiniranja glasov v zloge, besede, komunikacijskih funkcij, pri katerih jezik uporabljamo, in participiranja v pogovoru v skladu z vsemi konvencijami (izmenjava, zamenjava teme, ohranjanje teme pogovora ...). Izhodišče učenja drugega jezika je dejstvo, da so otroci govor že uporabljali v komunikaciji z drugimi in že vedo, kakšno funkcijo ima, zato pri učenju drugega jezika potrebujejo besede, besedni zaklad novega jezika, obenem pa morajo spoznati socialne konvencije uporabe novega jezika, da znanje iz svojih zgodnjih izkušenj prenesejo v drugi jezik. Poleg tega je treba pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju pedagoškega procesa upoštevati, da romski otroci v svojem jeziku nimajo besed, ki bi poimenovala pojme akademskega jezika, zato sta prenos jezikovnih zmožnosti romskih otrok in poimenovanje otrokovih predhodnih izkušenj dodatna pedagoška izziva.

V primerih, ko v skupinah in razredih obstaja velika kulturna različnost, ki predstavlja pojmovno in vsebinsko različnost izkušenj otrok različnih družinskih

okolij, je še posebej pomembno dosledno dvojezično/večjezično poučevanje, ki ne pomeni zgolj prisotnosti dveh ali več jezikov z različnimi besedami, ampak pomeni prisotnost in spoznavanje različnih kultur in pomenov. Enakovredna prisotnost kultur vseh otrok, vključenih v skupino oziroma razred, in njihovih jezikov pomeni cenjenje vseh prisotnih kultur, kar je ključni pogoj za otrokovo samopodobo, oblikovanje identitete, razumevanja tega, kdo sploh je, in njegovo učno uspešnost.

Proces učenja drugega jezika

Omenili smo že, da otrok uporablja in razume pogovorni jezik, ki ga potrebuje v komunikaciji z drugimi otroki in odraslimi, veliko prej kot akademski jezik, ki ga potrebuje pri učenju v razredu, zato zelo zgodaj navidezno deluje, da tekoče govori in razume drugi jezik. Tabors (1997) omenja značilna vedenja otrok v procesu učenja drugega jezika, na katera bi morali biti v procesu otrokovega učenja in poučevanja pozorni:

- otrok se pridruži skupini in se obnaša, kot da razume, kaj se dogaja, čeprav to ni res,
- otrok domneva, da je to, kar ljudje govorijo, neposredno povezano s trenutnim dogajanjem, situacijo,
- otrok z nekaj dobro izbranimi besedami daje občutek, da govori določen jezik,
- otrok išče ponavljajoče se vzorce v jeziku,
- otrok si prizadeva razumeti celotno situacijo, detajle pa pusti za pozneje,
- otrok se zanaša na svoje prijatelje, ki govorijo jezik, da mu bodo pomagali.

Pri načrtovanju dejavnosti za učenje drugega jezika je treba upoštevati, da otrok najboljše sodeluje v zanj smiselnih dejavnostih in vsebinah, pri katerih je zmožen sodelovati skladno s svojim razumevanjem drugega jezika in zmožnostjo izražanja v njem. Učinkovit način ugotavljanja, kaj otrok že ve in je doživel, je sodelovanje z družinami in skupnostjo (Wolfe 1993). Pojavljanje vsebin, ki jih je otrok že spoznal v svojem prvem jeziku, je začetno, inkluzivno izhodišče učenja drugega jezika.

I. Siray - Blatchford in P. Clarke (2010) opozarjata, da pri otroku v začetku učenja drugega jezika lahko nastopi tudi obdobje tišine. Ko otroci utihnijo, se učijo jezika; s poslušanjem si pojasnjujejo, iščejo pomen. V tem obdobju komunicirajo neverbalno in morda odgovarjajo z »da« in »ne«. V tem obdobju je pomembno vključevanje otrok v interakcije z drugimi otroki, odraslimi v manjših in večjih skupinah. Pogosto se otroci v tem obdobju izogibajo interakcij, zato obstaja možnost izolacije, ki jo lahko preprečimo z načrtnim organiziranjem interakcij z drugimi otroki.

Tabors (1997) je prepričan, da se mora otrok za to, da se bo začel učiti drugega jezika, dobro počutiti, zato moramo z učenjem začeti počasi in zagotoviti otrokovo vključenost v dejavnosti in dogodke v skupini. Pri govoru moramo poskrbeti, da ponavljamo fraze, stavke. Pomembno je, da govorimo o stvari, dogodku, ki se

dogaja tukaj in zdaj, kar otroku omogoči kontekst pojasnjevanja besed. Ko otrok začne govoriti, je naloga vzgojitelja, da otrokov govor razširja, dodaja nove besede in pomene ob ponovitvi otrokovih. Otroka je treba spodbujati, da preseže raven neverbalnega komuniciranja, ki je lahko v določenem okolju, ki otroka pozna, zelo uspešno. Od otroka moramo pričakovati verbalne pojasnitve, skladne z njegovimi zmožnostmi.

Zgoraj omenjeni učni pristopi morajo slediti poznavanju stopenj učenja drugega jezika, ki jih navaja Terrell (1981). Otrok na prvi stopnji učenja drugega jezika zelo malo razume in nima razvitih skorajda nobenih jezikovnih zmožnosti v drugem jeziku. Na tej stopnji se osredotoča na poslušanje in iskanje pomena pri otrocih in odraslih. Razumevanje se povečuje s fizičnimi odzivi na aktivnosti in komunikacijske situacije, v katerih sodeluje, vendar mu v teh odzivih še ni treba govoriti. Otrok se ustrezno odzove na določena pričakovanja, ki jih vzgojitelj ali učitelj izrazi, npr. »Obuj si čevlje.«, »Pridi sem.«. Na drugi stopnji otrok že razume nekaj besed in se verbalno odziva s preprostimi enobesednimi povedmi (»da«, »ne«) ter odgovori na vprašanja kdo, kdaj, kje. V tej fazi je pomembno, da spregovori, vzgojitelji/učitelji pa napak ne popravljajo, ampak v odgovoru ustrezno ponovijo oziroma dodajo tudi druge besede. Otrok je še vedno osredotočen na poslušanje – še vedno veliko slišane ne razume. Pomene išče v okolju, zato pomen izgovorjenega, prebranega kontekstualizira s trenutnim dogajanjem in/ali slikovnim ponazorilom. Na tretji stopnji otrok začne povezovati jezik s pomenom. Njegova potreba po komuniciranju ga motivira k uporabi jezika. Uporabljati začne kratke stavke in se vključuje v pogovor. Še vedno pri govoru dela napake, vendar je tudi zdaj ključna vzgojiteljeva/učiteljeva senzibilnost. Napake se v naravni obliki učenja drugega jezika zmanjšajo s prisotnostjo ustreznega govornega modela, ki ga v vrtcu in šoli nudi tudi vzgojitelj/učitelj.

Sklep: načela in cilji dvojezične/večjezične vzgoje in izobraževanja v vrtcu in šoli

Na podlagi teoretičnega utemeljevanja ter ugotavljanja temeljnih zakonitosti, zvez in načel zagotavljanja dvojezičnega poučevanja kot principa inkluzivne prakse izpostavljamo naslednja načela dvojezičnega/večjezičnega učenja in poučevanja:

- dvojezični/večjezični programi naj otrokom omogočajo veliko priložnosti za prosto igro in sodelovanje v načrtovanih in bolj strukturiranih dejavnostih, ki otrokom v interakciji z odraslimi in drugimi otroki pomagajo besede v prvem in drugem jeziku povezovati s pomenom in smislom,
- dvojezični/večjezični programi naj zagotavljajo številne in različne socialne interakcije med otroki in odraslimi, katerih prvi jezik je enak in/ali različen,
- načrtno naj bodo zagotovljene priložnosti, ki otroke *v zanje smiselnih vsebinskih kontekstih* spodbudijo k razvoju in uporabi komunikacijskih veščin prvega/prvih in drugega jezika (govor, pisanje, poslušanje, branje),

- načrtno naj bodo zagotovljene aktivnosti, ki spodbujajo vaje glasovnega zavedanja, kot so: poslušanje glasov, diferenciacija, posnemanje glasov, rime, iskanje glasov; aktivnosti za razvoj besednega zaklada in aktivnosti za razvoj tekočega izražanja, ki vsebujejo pripovedovanje, dokončanje stavkov, zgodb, opisovanje, analogije, pogovore o doživetem v prvem in drugem jeziku,
- v programih naj bodo zaposlene dvojezične osebe po pravilu: ena oseba, en jezik,
- staršem dvojezičnih/večjezičnih otrok je treba nuditi informacije (pisne in/ali ustne) v njihovem domačem jeziku oziroma v jeziku, ki ga razumejo,
- otroke, starše in druge družinske člane iz drugih jezikovnih okolij spodbujamo k participaciji pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji otrokovega učenja v učeči se skupnosti, skrbi zase in za druge člane učeče se skupnosti,
- dvojezično učno okolje (fizično in socialno) ter interakcije odraslih z otroki naj pozitivno pripoznajo in odsevajo (1) vsebine in (2) različne načine pojavljanja ter uporabe komunikacijskih veščin, stile interakcij in spoznavanja, ki jih otrok pozna in uporablja v svojem domačem okolju,
- učno okolje naj nestereotipno odseva raznolikost kultur in izkušenj otrok brez vrednotenja le-teh,
- dvojezični/večjezični strokovni delavci naj kolikor je mogoče govorijo otrokov prvi jezik v rutinskih dejavnostih, pri igri in načrtovanih dejavnostih,
- dvojezično/večjezično učno okolje naj vsebuje napise in tiskane vire v vseh prvih in drugih jezikih vseh otrok, vključenih v skupino/ razred,
- interakcije med otroki in odraslimi naj vsebinsko vključujejo pripovedovanje, pogovarjanje, poslušanje, pridobivanje predbralnih in predpisalnih zmožnosti v otrokovem prvem/prvih in drugem jeziku.

Cilje dvojezičnega/večjezičnega poučevanja (kot priložnosti za participacijo v procesih učenja in življenja) s pozitivnim pripoznanjem s potrditvijo v odnosu (Kroflič 2010a) ter v spoštljivem vzajemnem odnosu razvoja osebnih in družbenih identitet izpeljujemo iz utemeljitve Vigotskega (1986), ki poudarja, »da beseda iz tujega jezika ni takoj v povezavi s konceptom, pač pa se to zgodi skozi pomen, ki je že oblikovan v prvem jeziku« (prav tam, str. 197). Tako pomen kot tudi smisel koncepta že obstaja, vendar pridobi nove vsebine in doživi nova pripoznanja v drugem kontekstu. Vzajemno pripoznanje pomenov in nepredvidljivo pripoznanje, ki se zgodi v odnosu skupnega oblikovanja pomenov, se dogaja z:

- 1) ohranjanjem, razvojem in spreminjanjem kulturnih ter jezikovnih identitet otroka z razvojem in uporabo prvega/prvih in drugega jezika,
- 2) priložnostmi in razvojem zmožnosti razumevanja prvega/prvih in drugega jezika, slišane in prebrane,
- 3) priložnostmi in razvojem predopismenjevalnih zmožnosti ter začetnim opismenjevanjem v otrokovem prvem/prvih in drugem jeziku,
- 4) priložnostmi in razvojem zmožnosti učinkovitega sporočanja, govorjenja in pisanja v prvem/prvih in drugem jeziku,

- 5) socialno transformativno močjo dialoga, z uvidom v različne pomene in smisle vsebin, pa tudi z v pedagoškem diskurzu inkluzivnimi praksami.

Za otrokovo učno uspešnost v šoli je ključen razvoj predopismenjevalnih zmožnosti v predšolskem obdobju; predopismenjevalne zmožnosti, akademske pojme pa mora otrok spoznavati v svojem prvem in drugem jeziku (Temple idr. 2006). Glasovno zavedanje, spoznavanje simbolov in povezovanje le-teh v besede, ki predstavljajo pomene, je za otroka smiselno samo v primeru, ko se spoznavanje simbolnih pomenov, pomembnih za razvoj predopismenjevalnih zmožnosti, zgodi v njegovem prvem jeziku (po Komenskem: *narobe je, če učimo neznano z neznanim*).

Pri projektu *Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti* (2010–2013) (Komac idr. 2010), v okviru katerega je potekalo tudi usposabljanje za organizacijo dvojezičnega učnega okolja (Rutar 2013), smo se pogosto srečevali z izjavami vzgojiteljev in učiteljev, da romski starši in otroci ne govorijo več romsko ter da nimajo želje in potrebe, da bi se v vrtcu in šoli govorilo v tem jeziku. Ta pojav lahko interpretiramo na dva načina. Predvidevamo lahko, da je večinski kulturi »uspelo« asimilirati romske otroke v večinsko družbo. S tem se je zgodilo vse, kar se zgodi ob izgubi primarnega jezika (izguba občutka lastne vrednosti, trganje družinskih vezi, izguba vrednot, tradicij ...). Pojav lahko interpretiramo tudi na drug način, in sicer: izbira uporabe jezika izraža, kateri jezik je bolj cenjen na »jezikovnem trgu«, saj govorniki iščejo simbolični profit in s tem v mislih izbirajo, kateri jezik bodo govorili. Kajti »jezik ni zgolj medij izražanja idej, ampak je tudi medij za izražanje ocen o določenih skupinah, in zato medij za izražanje moči.« (Mayers - Scotton, 2006, str. 114) Obe interpretaciji pojava nas opozarjata na problem dominacije večinske kulture. Kje, kdaj in zakaj bomo uporabljali določen jezik, je zgolj navidezno stvar osebne izbire, kajti izbira uporabe določenega jezika je manifestacija razmerij moči in stalne človekove potrebe po pripoznanju. V interakciji z drugimi spoznaš, kdo si, ob vzajemnem pripoznanju pa postajaš to, kar si. Vzgojno-izobraževalni proces je veliko več kot seštevek sistematično izpeljanih pedagoških postopkov, zato pogoj pedagoškega diskurza inkluzivne prakse dvojezičnega/večjezičnega učenja in poučevanja prepoznavamo v dialogu, ki ga je Freire (1997) pogojeval z ljubeznijo in odprtostjo, kjer ni prostora za manipulacijo in še manj za dominacijo.

Predvidevamo, da je dvojezično/večjezično učno okolje in poučevanje v vrtcih in prvih razredih osnovnih šol edina možna pot pozitivnega pripoznanja pomenov, vsebin in s tem kulture, katere nosilec je tudi jezik. In to ne izključno zato, da bi se otroci v večjezičnem okolju naučili slovenskega jezika in bili uspešni v šoli, ampak zato, da bodo v šoli uspešni, ker bodo v spoštljivem odnosu pozitivno pripoznani. Način pripoznanja jezika/jezikov je eno in drugo: je način doseganja učne (ne) uspešnosti in obenem način vzajemnega pripoznanja, razvoja ter spreminjanja kulturnih identitet posameznikov in skupin.

Literatura in viri

- Arnesen, A. L., Allan, J. in Simonsen, E. (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Borota, B., Cotič, M., Hozjan, D. in Zenja, L. (2011). *Social Cohesion in Education*. Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages.
- Borota, B. in Hozjan, D. (2011). Razumevanje socialne kohezivnosti v praksi. V: B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja (ur.). *Social Cohesion in Education*. Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages, str. 65–78.
- Corson, D. (2010). *Language diversity in education*. New York, London: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power / knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Frederickson, N. in Cline, T. (2010). *Special education, inclusion and diversity*. Berkshire: Open University Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- ISSA, *Competent Teachers of the 21st Century: ISSA definition of Quality Pedagogy*. (2010). Budapest, Amsterdam: ISSA.
- Jager, J. (2013). The Analysis of the Conditions Enabling a Successful Inclusion of Romani Pupils. V: *2013 Conference Proceedings: Hawaii International Conference on Education*. Honolulu: University of Louisville, str. 3578–3585.
- Komac, M. idr. (2010). *Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti: projektna knjiga*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Komensky, J. A. (1995). *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Krek, J. in Vogrinc, J. (2011). Izbrani predlogi sistemskih rešitev v šolskem sistemu z vidika socialne kohezivnosti. V: B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja (ur.). *Social Cohesion in Education*. Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages, str. 79–93.
- Kroflič, R. (2010). Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. V: T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti in različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–67.
- Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 90–109.
- Lo Bianco, J. (2010). Strateški načrt za večjezičnost in večpismenost v Sloveniji. V: J. Lo Bianco idr. (ur.). *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 35–59.
- Myers - Scotton, C. (2006). *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education*. (2009). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (ReNPJP14–18)*. Ljubljana: Uradni list RS, št. 62/2013 z dne 22. 7. 2013. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201362&stevilka=2475> (pridobljeno 4. 3. 2014).

- Rutar, S. (2013). Spodbudno dvojezično učno okolje in učenje drugega jezika. V: T. Vonta (ur.). *Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 237–257.
- Siray - Blatchford, I. in Clarke, P. (2010). *Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years*. Berkshire: Open University Press.
- Tabors, P. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Terrell, T. D. (1981). The natural approach in bilingual education. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, str. 117–146.
- Temple, C., Crawford, A. in Ogle, D. (2006). *Helping Literacy Emerge*. New York: Critical Thinking International.
- Valdés, G. (2003). *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vandenbroeck, M. (2008). The challenge for early childhood education and care. V: L. Brooker in M. Woodhead (ur.). *Developing Positive Identities*. United Kingdom: The Open University, Bernard van Leer Foundation.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.
- Vonta, T. (2006). Za uspešno integracijo romskih otrok v šolo je odlično komaj dovolj dobro. *Šolsko polje*, 17, št. 5/6, str. 3–28.
- Vučo, J. (2012). *O učenju jezikov. Pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete.
- Wolfe, L. (1993). Reaching Potentials Through Bilingual Education. V: S. Bredekamp in T. Rosegrant (ur.). *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, str. 139-143.

