

## Jezikovna raznolikost s perspektive tretješolcev Language diversity from the perspective of third-grade learners

Silva Bratož, Univerza na Primorskem  
Anja Piriš, Univerza na Primorskem  
Mojca Žefran, Univerza na Primorskem

---

### *Povzetek*

V prispevku predstavljamo raziskavo, v okviru katere smo preučevali, kako učenci tretjega razreda osnovne šole zaznavajo različne jezike. V teoretičnem okviru najprej predstavljamo različne pristope, ki pri poučevanju tujega jezika izpostavljajo jezikovno ozaveščenost in pozitivna stališča do drugih jezikov in kultur. Gre za t. i. pluralistične pristope, kot so teorija jezikovnega ozaveščanja, raznojezično poučevanje in različne pobude pod skupnim imenom »evlang« ali »jezikovno prebujenje«, katerih cilj je spodbujanje ozaveščenosti o jezikovni in kulturni raznolikosti. Nadalje so predstavljene raziskave, ki preučujejo zaznavanje jezikovne raznolikosti, s poudarkom na ugotavljanju zaznavanja in stališč otrok različnih starostnih skupin. V empiričnem delu prispevka predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo ugotavljali, katere jezike anketirani učenci prepoznavajo kot del svojega jezikovnega repertoarja in v katerih situacijah in okoljih se z njimi srečujejo. V raziskavo je bilo vključenih 472 tretješolcev, starih 8/9 let, iz različnih slovenskih osnovnih šol, ki so vključene v projekt *Jeziki štejejo*. Pridobljeni podatki kažejo, da se tretješolci dobro zavedajo jezikovne raznolikosti in da jo doživljajo skozi številne situacije v svojih življenjskih okoljih, od počitnic na morju pa vse do igranja igrice ali gledanja televizijskih oddaj.

Ključne besede: jezikovna raznolikost, raznojezično poučevanje, stališča do jezikov, jezikovno ozaveščanje, zaznavanje jezikov

## *Abstract*

The main aim of the article is to identify third-grade learners' perceptions of language diversity. The theoretical part looks at different language teaching approaches which integrate language awareness and positive attitudes towards other languages and cultures. The so-called pluralistic approaches include, among others, the language awareness theory, plurilingual education and a range of initiatives commonly known as "evlang" or "awakening to languages" aimed at sensitizing learners to linguistic and cultural diversity. In addition, the article presents several studies focused on examining perceptions of language diversity with a special emphasis on studying the perceptions of children of different age groups. The empirical part of the article presents the results of a study aimed at identifying the languages perceived by the respondents as part of their linguistic repertoire and the situations in which the respondents are exposed to different languages. The study is based on a survey which was conducted on a sample of 472 third-grade pupils, aged 8/9, from different primary schools in Slovenia which were involved in the "Languages matter" project. On the basis of the results we have argued that third-grade pupils show a considerable level of language diversity awareness and that they experience language diversity through a variety of situations in different environments, from summer holidays on the sea to playing games or watching TV shows.

Keywords: language diversity, plurilingual education, language attitudes, language awareness, perceptions of languages

## 1. Uvod

Kot drugod v Evropi in svetu so danes učitelji v Sloveniji soočeni z jezikovno in kulturno raznolikimi razredi, kar od njih zahteva tako razumevanje pojava jezikovne in družbeno-kulturne raznolikosti kot dodatne kompetence za učinkovito poučevanje v tovrstnih učnih okoljih (Bagnall, 2005; Byram, 2009; Baloh in Bratož, 2019; Čok, 2021). Preučevanje pomena in vloge jezikovne raznolikosti v kontekstu izobraževanja je moč zaslediti na različnih področjih, kot so večjezičnost, jezikovno ozaveščanje, raznojezično izobraževanje in drugih. Skupno omenjenim področjem in prizadevanjem je zlasti spodbujanje pozitivnih stališč, vendar ne le do določenih jezikov in kultur, temveč do jezikov in kultur na sploh. To je tudi osnovni cilj projekta *Jeziki štejejo* (<https://www.jeziki-stejejo.si/>), katerega namen je prepoznati in promovirati dejavnike, ki prispevajo k ustvarjanju podpornega učnega okolja za razvoj raznojezičnosti in slovenskem šolskem prostoru, in s tem omogočiti ozaveščeno sprejemanje različnih jezikovnih in

kulturnih stvarnosti. Pomemben vidik projekta je tako ugotavljanje stališč različnih skupin (predšolskih otrok, učencev, dijakov, učiteljev in drugih) do drugih jezikov in kultur. V pričujočem članku se osredotočamo zlasti na tretješolce in njihovo zaznavanje jezikovne raznolikosti.

## 2. Vidiki jezikovne raznolikosti

Vprašanje jezikovne raznolikosti v izobraževanju je tesno povezano s »pluralističnimi pristopi k jeziku in kulturam«, t. j. z didaktičnimi pristopi, ki pri tujejezikovnem pouku upoštevajo več različnih jezikov in kultur (Candelier idr., 2017). Med tovrstnimi pristopi, ki se še posebej ukvarjajo z jezikovno raznolikostjo, najdemo t. i. teorijo jezikovnega ozaveščanja. Številni avtorji (Cots, 2008; Finkbeiner in White, 2017; Oliveira in Ançã, 2009) poudarjajo, da igra jezikovno zavedanje pomembno vlogo pri razvoju raznojezične zmožnosti. Ob tem je pomembno poudariti, da je bil prvotni cilj teorije jezikovnega ozaveščanja, katere zametke najdemo v Združenem kraljestvu v 80-ih letih prejšnjega stoletja, predvsem spodbujanje učenja tujega jezika s poudarkom na znanju o jeziku in njegovem delovanju. James in Garrett (1991) sta prepoznala pet domen jezikovnega zavedanja. Kognitivna domena se osredotoča na zgradbo jezika in primerjavo med učenčevim prvim in drugim jezikom. Afektivna domena se navezuje na stališča in čustveni vidik jezikovnega zavedanja, in sicer s ciljem razvijanja strpnosti in pozitivnih stališč do jezikovne in kulturne raznolikosti. Pri socialni domeni je poudarek zlasti na jeziku kot orodju za učinkovito sporazumevanje in interakcijo, medtem ko je domena moči mišljena predvsem v smislu zavedanja, da je jezik lahko sredstvo manipulacije. Domena jezikovne rabe jezikovno zavedanje neposredno povezuje z jezikovnimi zmožnostmi v določenem jeziku.

Kot poudarja Darquennes (2017), lahko danes jezikovno zavedanje razumemo širše, saj se je področje razširilo na preučevanje številnih drugih vidikov jezikovne raznolikosti, kot so večjezičnost, raznojezično izobraževanje, jeziki priseljencev in manjšinski jeziki. Ko danes govorimo o jezikovnem zavedanju in ozaveščanju, imamo torej prej v mislih razumevanje jezika kot družbenega konstrukta in njegove rabe v družbi kot zgolj razumevanje delovanja določenega jezika. Pomemben vidik jezikovnega zavedanja tako vključuje spodbujanje pozitivnih stališč tako do določenih jezikov kot do jezikov na sploh (Little, Leung in Avermaet, 2013, str. 216).

Z uvedbo koncepta raznojezične zmožnosti se perspektiva premakne od razumevanja jezikovne raznolikosti v smislu soobstoja različnih jezi-

kov v določenem prostoru k posamezniku in jezikom, ki jih ima ta na voljo, saj, kot je poudarjeno v Skupnem evropskem jezikovnem okvirju (Svet Evrope, 2011, str. 8), raznojezičnost »ni le vsota čimbolj popolne jezikovne zmožnosti v posameznih tujih jezikih, ampak je celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcev posameznih jezikov.«. V tem smislu je domet pojma raznojezičnosti veliko širši, saj predpostavlja sporazumevalno zmožnost, ki zajema celotno znanje in izkušnje z jeziki, pri čemer se ti medsebojno prepletajo in drug na drugega vplivajo. Zato je raznojezičnost predvsem »*conditio sine qua non* za uspešno sporazumevanje z ljudmi iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij« (prav tam, str. 9).

Kot poudarjata Beacco in Byram (2007, str. 13), je jezikovna raznolikost neposredno povezana s sprejemanjem jezikov drugih ljudi in pa z občutkom radovednosti do teh jezikov. Prav zato avtorja zagovarjata raznojezično izobraževanje, s katerim spodbujamo jezikovne vire in jezikovni potencial učencev. To pa obenem pomeni vključitev maternega jezika učencev, ki ni nujno učni ali uradni jezik okolja. Ob tem je še posebej pomembno poudariti, da samo razvijanje jezikovnih spretnosti ali širjenje posameznikovega jezikovnega repertoarja še ne pomeni, da bodo učenci razvili tudi pozitivna stališča ali radovednost do drugih jezikov in kultur, zato bi morala biti raznojezična zmožnost osnovna sestavina vsakršnega jezikovnega poučevanja (prav tam, str. 68-69). To je tudi osredni cilj dokumenta Sveta Evrope »Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam« (ROPP)<sup>1</sup>, ki pri procesu učenja in poučevanja tujega jezika v evropskem prostoru izpostavlja vlogo in pomen medkulturne sporazumevalne zmožnosti (Svet Evrope, 2012).

Prizadevanja za spodbujanje pozitivnih stališč do tujih jezikov najdemo tudi v pobudi za spodbujanje jezikovne raznolikosti, ki se je razširila v Franciji v 90. letih 20. stoletja pod imenom »evlang« (fr. *Éveil aux langues*) ali »jezikovno prebujanje« (ang. *awakening to languages*), katere cilj je bil zlasti širjenje zavedanja jezikovne raznolikosti v razredu (Candelier in Kervran, 2018; Darquennes, 2017; Finkbeiner in White, 2017; Svalberg, 2007). Pomembno je poudariti, da osnovni namen jezikovnega prebujanja ni bil poučevanje različnih tujih jezikov, temveč učence spodbuditi, da razmišljajo o jeziku kot sistemu, kar se navezuje na različne jezike, vkl-

1 Angleški akronim je FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources), francoski pa CARAP (Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures: Compétences et ressources). (Svet Evrope, 2012).

jučno z učenčevimi maternimi jeziki, manjšinskimi jeziki, znakovnim jezikom idr. Pri poskusu prevoda francoskega oz. angleškega izraza v slovenščino, bi lahko dodali, da ne gre zgolj za prebujanje jezikov<sup>2</sup>, temveč za to, da učenci prek ozaveščanja o jezikovni raznolikosti »sprevidijo« vlogo različnih jezikov v svojem življenju in družbi, v kateri živijo. Ob tem Darquennes (2017, str. 6) navaja, da gre pri pristopu jezikovnega prebujenja predvsem za inkluzivni pristop, pri katerem cilj učenja ni jezik, temveč zavedanje o raznolikosti kot taki, kar je še posebej poudarjeno tudi v ROPP-u (Candelier idr., 2017, str. 15):

Pristop obravnava jezik izobraževanja in vsak drug jezik v procesu učenja. Vendar pa ni omejen na „naučene“ jezike in vključuje vse vrste jezikovnih različic – iz njihovih domov, okolja in celotnega sveta, brez kakršnegakoli izključevanja. Zaradi velikega števila jezikov, ki jih obravnavajo učenci (pogosto več deset jezikov), se lahko zdi jezikovno prebujanje najbolj »skrajna« oblika pluralističnega pristopa.

V Sloveniji smo bili priča diseminaciji pristopa »evlang« v obliki projekta *Ja-Ling Comenius – Janua Linguarum - Vrata v jezike*, v katerega so bile vključene tudi številne druge evropske države (Fidler, 2004, 2006). Osnovni cilj projekta, v okviru katerega so udeleženi učitelji razvili številna raznojezična gradiva, je bil ozavestiti učence prvega in drugega triletja osnovne šole o pomenu večjezičnosti in medkulturnosti.

### 3. Ugotavljanje zaznavanja jezikovne raznolikosti pri otrocih

Raziskave jezikovnega zavedanja in stališč do jezika/ov se v začetku niso posvečale starostni skupini otrok. Veljalo je prepričanje, da se človekova občutljivost za družbene aspekte jezika razvije relativno pozno, šele proti koncu najstništva (Labov, 1966), vendar so kasnejše študije pokazale, da že otroci na predšolski stopnji (3-4 letniki) razlikujejo med maternim in tujim jezikom, pri petih letih prepoznajo različice istega jezika (Mercer, 1975; Rosenthal, 1977), po šestem letu pa so sposobni ločevati med različnimi tujimi jeziki (Mercer, 1975). Te ugotovitve so pomembne, saj velja, da je sposobnost razločevanja med jeziki ali jezikovnimi različicami predpogoj za

2 Angleški izraz "awakening to languages" je v slovenskem prevodu Referenčnega okvira za pluralistične pristope k jezikom in kulturam (Candelier, 2017) preveden kot "jezikovno prebujanje", medtem ko pri Svetina idr. (2016) najdemo dobesedni prevod "prebujenje k jezikom".

oblikovanje jezikovnega zavedanja (Satraki, 2015, str. 54). Kljub tem dognanjem se študije jezikovnih stališč, tudi stališč do večjezičnosti, pretežno posvečajo raziskovanju stališč študentov in odraslih (Djigunović, 2013; Doiz idr., 2014; Lasagabaster idr., 2013), manj dijakov (Garrett, 2010; Huguet, 2006; Ladegaard, 2000), še manj pa otrok (Bokhorst-Heng in Santos CaLeon, 2009; Falomir, 2015; Kissau, 2006; Ladegaard, 1998).

Z uveljavitvijo prej omenjenih didaktičnih pristopov, ki pri tujejezikovnem pouku upoštevajo več različnih jezikov in kultur (teorija jezikovnega ozaveščanja, jezikovno prebujanje idr.), so se nekateri raziskovalci usmerili v preučevanje učinkov teh pristopov na različne skupine otrok, v veliki meri predšolsko (Coelho idr., 2018; Lourenço in Andrade, 2014; Maad, 2016) in osnovnošolsko populacijo (Barrera in Maluf, 2003; Fidler, 2013; Peyer idr., 2020), čeprav, kot ugotavljajo Coelho idr. (2018), je študij o jezikovnem zavedanju otrok še vedno razmeroma malo. Obstoječe raziskave se v večji meri osredotočajo na pozitivne učinke didaktičnih pristopov na sporazumevalno zmožnost otrok v tujem jeziku, torej učenje jezika (Barrera in Maluf, 2003; Coelho idr., 2018; Denham in Lobeck, 2010; Svalberg, 2015), manj pa na vprašanja spodbujanja radovednosti in sprejemanja raznolikosti (Maad, 2016; Peyer idr., 2020), čeprav je pristop jezikovnega prebujenja predvsem inkluzivni pristop, katerega cilj je zavedanje o raznolikosti jezikov in kultur, ne učenje jezika (Darquennes, 2017, str. 6). Učenci naj torej »jezike doživijo, ne se jih učijo« (Maad, 2016, str. 323). Maad (2016), ki je raziskoval vpliv pristopa jezikovnega prebujenja na 5 - 7-letnike v Tuniziji in za ta namen tudi oblikoval in validiral vprašalnik za merjenje odprtosti do jezikovne in kulturne raznolikosti mlajših otrok, poroča, da se je sprejemanje kulturne raznolikosti med otroci izrazito okrepilo, še posebej je bilo visoko med otroci iz urbanih okolij, medtem ko razlik po starosti in spolu niso izmerili. Za razliko od študij Pavlenko in Pillerja (2007) ter Kissaua (2006), ki poročajo, da kažejo deklice bolj pozitivna stališča do večjezičnosti kot dečki.

Spremenil se je tudi pogled na vlogo otrok v raziskovanju, saj so sodobnejše raziskovalne metode začele otroke vključevati kot aktivne udeležence v raziskavah. Vedno bolj se uveljavlja stališče, da je smiselno mnenja otrok pridobivati neposredno od njih samih in ne preko posrednikov, t. j. staršev, učiteljev idr., saj so otroci lahko verodostojen vir podatkov za stvari, ki se nanašajo na njih same (De Leeuw, 2011; Fuchs, 2005; Read in Fine, 2005). Tako pridobimo njihov edinstven pogled na določena vprašanja, ki ne le dopolnjuje pogled odraslega, pač pa mu lahko celo oporeka (Kuchah

in Pinter 2012, str. 284). Pri tem je potrebno upoštevati določene specifične starostne skupine, saj se v smislu kognitivnega razvoja, sporazumevalne in socialne zmožnosti ipd. razlikujejo od ostale populacije, kar zahteva specifičen raziskovalni pristop. Posebno pozornost je potrebno nameniti tako oblikovanju ankete in samih vprašanj ali trditev kot tudi izvedbi anketiranja (Bratož idr., 2019). Eden od ključnih dejavnikov, ki ga moramo pri tem upoštevati, je otrokov kognitivni razvoj (Bell, 2007; Borgers, De Leeuw in Hox, 2000), predvsem zmožnost abstraktnega mišljenja, razumevanje pojmov in logičnih zaporedij ter jezikovni spomin. V vprašalnikih in drugih raziskovalnih inštrumentih za to starostno skupino se moramo izogibati nejasnim in dvoumnim formulacijam, nikalnim in zloženim povedim, zahtevnim izrazom in pojmom, uporabljati pa kratke in preproste povedi, vprašanja z manj možnimi odgovori ali izbiro da/ne (Bell, 2007; De Leeuw, 2011), kar smo upoštevali tudi pri oblikovanju naše ankete. Ker smo se pri pričujoči raziskavi odločili za možnost spletnega anketiranja, bi dodatno težavo lahko predstavljalo rokovanje otrok z računalnikom, vendar raziskave ugotavljajo (Bratož, 2018; Read in Fine, 2005), da so učenci na tej starostni stopnji že razmeroma spretni uporabniki tehnologije, kar omogoča učinkovito spletno anketiranje tudi mlajših respondentov.

#### 4. Raziskava

V okviru projekta »Jeziki štejejo« smo ugotavljali stališča učencev do različnih jezikov. Za ta namen smo oblikovali vprašalnike za različne stopnje učencev, vključno s tretješolci, starimi 8/9 let. Gre za najmlajše učence, pri katerih smo v skladu s priporočili za to starostno skupino uporabili direktno metodo raziskovanja, kar pomeni, da smo jih anketirali brez posrednikov, medtem ko smo stališča mlajših učencev in predšolskih otrok pridobili prek staršev. Cilj vprašalnika je bil preučiti splošna stališča tretješolcev o različnih jezikih in njihovo zaznavanje jezikovne raznolikosti. V pričujočem prispevku se osredotočamo zlasti na to, katere jezike anketirani učenci prepoznavajo kot del svojega jezikovnega repertoarja. To smo ugotavljali z dvema vprašanjema; pri prvem vprašanju so anketiranci izbirali jezike na spustnem seznamu, drugo vprašanje pa je bilo odprtega tipa, anketirance smo povprašali, ali poznajo kakšno zanimivo besedo v tujem jeziku. Njihove odgovore navajamo v poševnem tisku, kot so jih zapisali. Zanimalo nas je še, v katerih situacijah in okoljih se z njimi srečujejo, pri čemer so na danem seznamu izbirali odgovor da/ne. Ugotavljali smo tudi, ali pri tem obstajajo razlike med spoloma.

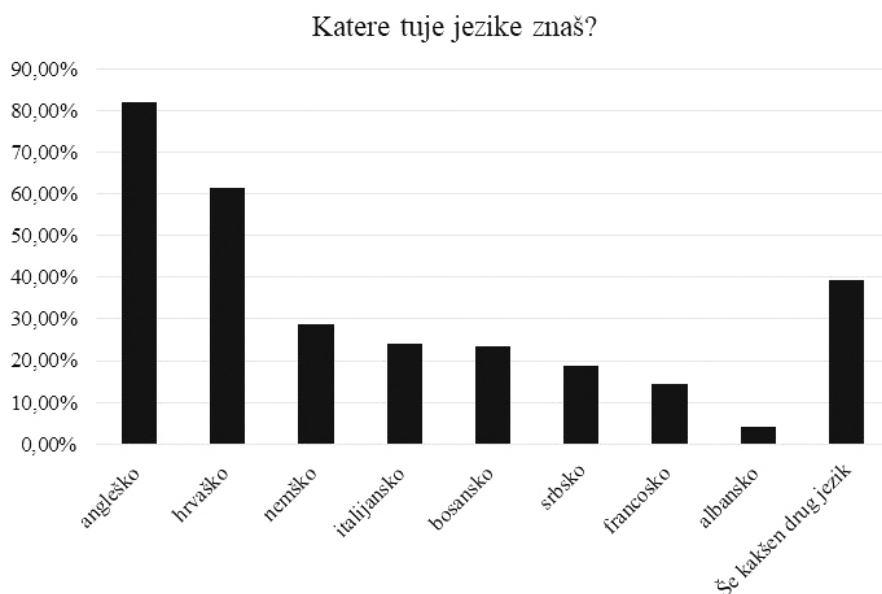
V raziskavo je bilo vključenih 472 tretješolcev iz različnih slovenskih osnovnih šol, ki so vključene v projekt »Jeziki štejejo«, med njimi tudi šole iz dvojezičnih območij iz Obalno kraške in Pomurske regije. Anketiranci so imeli na izbiro reševanje vprašalnika v tiskani ali spletni obliki v spletnem orodju 1KA. Spletni vprašalnik je rešilo 199 učencev, tiskanega pa 273. V skladu s priporočili za izvajanje anket z mlajšimi otroci (Bratož idr., 2019) so anketirancem pri reševanju vprašalnika pomagali učitelji, tako da so skupaj z njimi prebrali posamezna vprašanja.

Pridobljene podatke smo obdelali kvantitativno s pomočjo programa SPSS, pri čemer smo uporabili deskriptivno analizo, za razliko med spoloma pri vprašanju, kje vprašani vidijo ali slišijo tuje jezike, pa smo uporabili Spearmanov koeficient korelacije. Odgovore na odprto vprašanje smo analizirali kvalitativno in rezultate predstavili po sklopih.

#### 4.1 Rezultati raziskave

##### *Kvantitativni del*

Tabela 1: Jeziki, ki jih znajo tretješolci



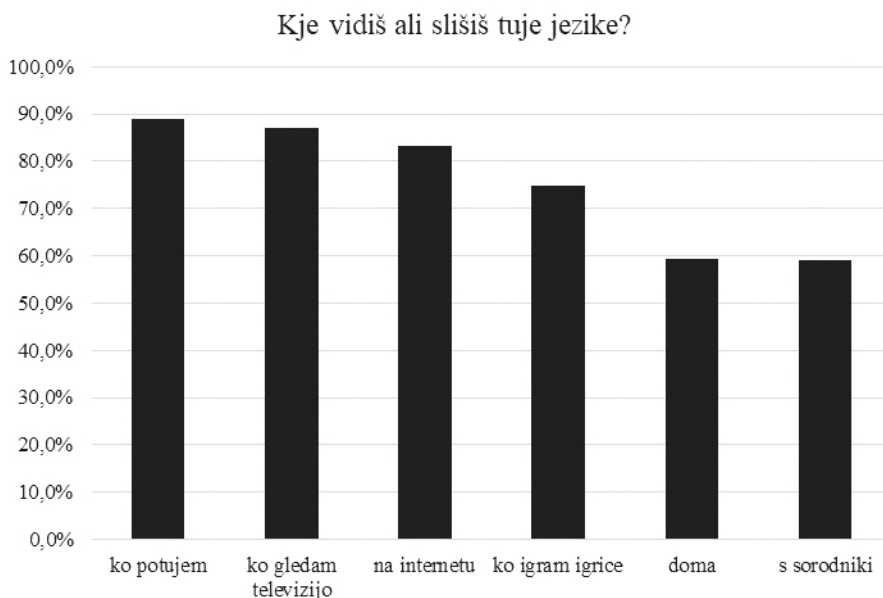
V kvantitativnem delu raziskave smo učence tretjega razreda najprej vprašali, katere tuje jezike znajo. Odločili smo se za rabo izraza ‚tuji jeziki‘, saj



nas je zanimalo, katere jezike otroci prepoznavajo kot tuje, pri pilotiranju vprašalnika pa se je tudi izkazalo, da je to izraz, ki ga učenci najboljše razumejo, medtem ko so drugi izrazi (npr. drugi jeziki) otroke begali. Kot je razvidno iz Tabele 1, sta bila najpogosteje izbrana angleščina (82,0 % vprašanih) in hrvaščina (61,4 % vprašanih), sledijo pa jima nemščina (28,8 %), italijanščina (24,2 %), bosanščina (23,5 %), srbščina (18,9 %), francoščina (14,4 %) in albanščina (4,2 %). Poleg tega je 39,2 % vprašanih napisalo, da znajo še dodatne jezike, najpogosteje so navedli špansko (20 vprašanih), madžarsko (20 vprašanih), turško (8), rusko (7), makedonsko (6), japonsko (5), kitajsko (4), po dva sta napisala črnogorsko in slovaško, po eden pa še tajsko, ukrajinsko, švedsko, indijsko in nizozemsko.

Med odgovori, ki so jih zapisali otroci, so bili tudi *malo angleško in malo nemško, malo angleško in malo slovaško, malo angleško in zelo malo francosko, malo italijanščine in angleščine, malo čisto malo albansko, rusko, malo angleško, ukrajinsko, malo špansko, malo angleško (8x) in malo rusko in kitajsko.*

Tabela 2: Kje se tretješolci srečujejo s tujimi jeziki?



Zanimalo nas je tudi, kje vprašani vidijo oz. slišijo tuje jezike. Pri tem vprašanju so učenci izbirali med ponujenimi odgovori. Kot je razvidno iz

Tabele 2, se največ vprašanih s tujimi jeziki srečuje, ko potujejo (89,0 %), ko gledajo televizijo (86,9 %) in na internetu (83,1 %), prav tako pa je veliko takšnih, ki tuje jezike slišijo oz. vidijo med igranjem igrice (74,8 %), doma (59,0 %) in s sorodniki (59,0 %).

Ugotavljali smo tudi, ali pri vprašanju, kje vidijo ali slišijo tuje jezike, obstajajo morebitne razlike med spoloma. Spearmanov koeficient korelacije nakazuje, da obstajajo šibke statistično pomembne povezave med spolom vprašanih in srečevanjem s tujimi jeziki med igranjem igrice ( $r_s=0,121$ ,  $p=0,012$ ) ter med spolom vprašanih in srečevanjem s tujimi jeziki med potovanjem ( $r_s=-0,123$ ,  $p=0,011$ ). Izkazalo se je, da se med igranjem igrice s tujimi jeziki srečuje 80,8 % vseh fantov in 69,4 % vseh deklet, medtem ko se med potovanji z jeziki srečuje 92,8 % vseh deklet in 85,1 % vseh fantov, kar kaže na to, da se več fantov z jeziki bolj srečuje med igranjem igrice, več deklet pa med potovanji.

### *Kvalitativni del*

Pri vprašanju odprtega tipa smo anketirance povprašali, ali poznajo kakšno zanimivo besedo v tujem jeziku. Analiza odgovorov pokaže, da je velika večina vprašanih (397) podala odgovor tako, da so navedli eno ali več besed v tujem jeziku v obliki tuje besede, 53 vprašanih jih na vprašanje ni odgovorilo, 20 jih je navedlo, da ne poznajo nobene zanimive besede v tujem jeziku, eden je navedel, da še *ne*, eden pa *ja*, *ampak jih ne znam napisati*. Največ navedenih besed je angleških, sledijo nemške, španske in hrvaške, prepoznati pa je moč tudi druge jezike, predvsem italijanščino, madžarščino, francoščino, kitajščino in ruščino, medtem ko je nekaj primerov besed tudi iz drugih jezikov, kot so makedonščina, tajščina, arabščina ipd. Njihovi odgovori se le delno prekrivajo z rezultati iz preglednice 1, iz česar lahko sklepamo, da učenci pri navajanju besed pomislili tudi na jezike, za katere menijo, da jih ne znajo.

Med navedenimi besedami izstopajo pozdravi v vseh jezikih (*hello*, *Guten tag*, *aloha*, *bonjour*, *buenos dias*, *koničiva*, *salajmalejkum*), imena živali, zlasti v angleščini (*cat*, *dog*, *monkey*, *elephant*, *hedghegog*, *horse* ipd.) in izražanje zahvale (*thank you*, *Danke*, *gracias*, *grazie*).

Iz odgovorov anketiranih tretješolcev je moč sklepati, da zanimive besede v tujem jeziku pogosto povezujejo z nečim, kaj jim je v življenju pomembno, npr. priljubljeno glasbeno skupino (*dobiljoza koletiv*) ali igrico (*minecraft*), ki jih prav tako prepoznajo kot tuje besede. Številni primeri pa kažejo, da vprašani tuje besede povezujejo z določeno situacijo oziroma iz-

kušnjo, kar je še posebej razvidno pri navajanju hrvaških besed in izrazov, za katere bi lahko sklepali, da so povezani z izkušnjami otrok na počitnicah, npr.:

*sunce, lopta, fudbal*  
*kako si*  
*šta radiš*  
*može ti platiti jedno pivo*  
*jesi li dobro*  
*mlijeko*  
*četrdivadeset kuna*  
*idemo se igrati z lopto*

Iz ankete je tudi razvidno, da je kar 46 anketiranih tretješolcev pri tem vprašanju navedlo besede iz več kot dveh jezikov, v nekaterih odgovorih je moč prepoznati celo štiri različne jezike:

*gracie, bonjur, danke, godina* (španščina, francoščina, nemščina, hrvaščina)

*alfabeto, šokolade, bonžur, aloha, wi* (italijanščina, nemščina, francoščina, španščina)

*hello, ola, parfabor, no, adios, gutentak, thank you for, uaching* (angleščina, španščina, nemščina)

*hellowin, spasiba, I love you, jedan, dva tri četiri* (angleščina, ruščina, hrvaščina)

Nenazadnje je smiselno omeniti, da so anketirani poskušali podati odgovor, tudi če niso poznali pravilnega zapisa. To lahko prepoznamo v številnih različicah zapisa angleške besede "hello" (*helo, hellov, helov, helou, helov*) in pri številnih drugih navedenih primerih:

*ha varju fajn tenkiv* (ang. How are you? Fine, thank you.)

*činkue* (it. cinque)

*bonžu* (fr. bonjour)

*koniči va, keničiva, konjičiva, koonjičju va, koničiva* (kit. konnichiwa)

*wainahatscman* (nem. Weihnachtsmann)

*gracjas* (šp. gracias)

*barčurno* (it. buon giorno)

*hospidol bolšit* (ang. hospital, bullshit)

Tudi sicer nekaj tretješolcev pri vprašanju, ali poznajo kakšno zanimivo besedo v tujem jeziku, ni navedlo besede ali besedno zveze, temveč frazo, vprašanje oziroma komunikacijski vzorec, na primer:

*Hallo, wie geht es?*  
*como teljamas*  
*šta radiš*  
*hey hau are you*  
*tace di camomomila*

Nekaj vprašanih je v odgovoru dodalo tudi jezik ali pojasnilo, kaj beseda pomeni, npr.:

*svada bi haa: tajščina dober dan*  
*francosko sendviš pomeni sendvič*  
*makedonščina, jok,*  
*come e stas špansko kako se počutiš*  
*muci (krava) po madžarsko*  
*po francosko pomeni wi wi ja*

Zanimiv je tudi primer odgovora *kazen* (izgovorjava za *cousin*), kjer anketirani izpostavlja podobnost med izgovorjavo angleške besede in slovensko besedo z drugim pomenom.

## 5. Razprava in zaključek

Rezultati kvantitativnega dela raziskave kažejo, da med jeziki, za katere so vprašani navedli, da jih znajo, v veliki meri izstopata angleščina in hrvaščina. Za angleščino, ki jo je pri tem vprašanju izbralo prek 80% vprašanih, je podatek pričakovan, saj gre za prvi tuji jezik, ki se ga v obliki obveznega predmeta uči največ učencev v Sloveniji. Ravno zato pa je morda nekoliko presenetljivo število vprašanih, ki so izbrali hrvaščino (prek 60 %), ki se je tretješolci v šoli ne učijo, se pa z njo srečujejo tako v družinskem okolju kot v drugih situacijah, npr. na počitnicah. Iz tega podatka lahko sklepamo, da je izpostavljenost tujim jezikom precejšnja tudi izven šolskega okolja.

Poleg tega je iz odgovorov v kvantitativnem delu razvidno, da se nekateri otroci zavedajo tudi tega, da je raven znanja tujega jezika lahko raz-

lična. Med odgovori je namreč bilo kar nekaj takšnih, ki so vsebovali njihove komentarje o tem, kako dobro znajo določene jezike (*malo čisto malo albansko, malo angleško in zelo malo francosko*). Gre torej tudi za zavedanje tega, da obstaja razlika med različnimi stopnjami znanja jezika. Učenci s pojasnilom o stopnji znanja jezika kažejo zmožnost razmišljanja o jeziku in analiziranja, kar lahko povežemo z metakognicijo oziroma kognitivno domeno jezikovnega zavedanja (Raofi, Chan, Mukundan in Rashid, 2014).

V raziskavi nas je zanimalo tudi, kje vprašani vidijo oz. slišijo tuje jezike izven šolskega okolja. Največ tretješolcev se s tujimi jeziki srečuje na potovanjih in pri gledanju televizije, razmeroma visoke odstotke pa smo zabeležili tudi pri preživljanju časa na internetu in igranju igrice. Skoraj 60 odstotkov vprašanih pa je navedlo, da tuje jezike vidijo ali slišijo tudi doma in s sorodniki. Iz teh podatkov lahko zaključimo, da so učenci tretjih razredov razmeroma visoko izpostavljeni tujim jezikom v različnih situacijah in okoljih. Ugotavljali smo tudi povezavo med spolom vprašanih in med tem, kje se srečujejo s tujimi jeziki. Ugotovili smo, da obstajajo statistično pomembne razlike med spoloma pri igranju igrice in potovanjih. Ob tem moramo poudariti, da gre za šibke razlike, saj so številke pri obeh spolih razmeroma visoke, a rezultati vseeno nakazujejo na trend, da se dečki več ukvarjajo z igranjem igrice kot dekleta in se posledično tam srečujejo tudi s tujimi jeziki, in obratno, da več deklet kot dečkov na potovanjih pride v stik s tujimi jeziki.

Podatki iz kvalitativnega dela kažejo, da je večina anketiranih tretješolcev brez težav navedla eno ali več besed v tujem jeziku, pri čemer jih je nekaj manj kot desetina navedla besede iz kar štirih različnih jezikov. Pri tem je še zlasti pomembno to, da smo jih povprašali o tujih besedah, ki jih ocenjujejo kot zanimive, kar bi lahko povezali z radovednostjo do tujih jezikov. Na osnovi pridobljenih podatkov bi torej lahko sklepali, da kažejo tretješolci visoko stopnjo radovednosti do tujih jezikov, kar lahko povežemo z afektivno domeno jezikovnega zavedanja, ki izpostavlja pozitivna stališča do jezikovne raznolikosti (James in Garrett, 1991).

Rezultati raziskave tudi kažejo, da se nekateri anketirani zavedajo razlik med jeziki, kar dobro ponazarja primer, v katerem anketirani izpostavi glasovno podobnost med slovensko besedo *kazen* in angleško *cousin*. Kar nekaj vprašanih pa je tudi dodalo pojasnilo, kaj beseda pomeni, iz česar bi lahko sklepali, da o jeziku in primerjavi med jeziki aktivno razmišljajo, da jih jeziki zanimajo in v njih vzbujajo radovednost. Nekatere raziskave kažejo, da so otroci, ki so pogosto izpostavljeni drugim jezikom, bolj učinko-

viti pri prepoznavanju in primerjanju pomena besed v primerjavi s tistimi, ki živijo v enojezičnem okolju (Bialystok, 2013). Poleg tega nekateri primeri kažejo tudi zmožnost rabe metajezika, ki ne vključuje zgolj rabe strokovnega izrazoslovja, temveč ga, kot poudarja Berry (2005), lahko razumemo širše kot vsakršno izražanje o jeziku, vključno z neformalnimi komentarji.

Ugotovili smo tudi, da na vprašanje, ali poznajo kakšno zanimivo besedo v tujem jeziku, vprašani niso navajali samo besed temveč tudi fraze in komunikacijske vzorce, kar pomeni, da učenci v tej starostni skupini jezik dojemajo predvsem pomensko, zato se pri odgovoru niso omejili le na posamezne besede kot jezikovne enote, temveč so navajali tudi primere, kjer so poudarili predvsem sporočilno vrednost jezika. Iz tega lahko sklepamo, da otroci v tem starostnem obdobju prepoznavajo vlogo jezika kot orodja za učinkovito sporazumevanje, kar se povezuje s socialno domeno jezikovnega zavedanja (James in Garrett, 1991).

Pri tem je pomembno tudi to, da so številni poskusili podati odgovor, tudi če niso poznali pravilnega zapisa besed, kar pomeni, da se niso obremenjevali s pravilnostjo, če se jim je beseda zdela zanimiva. Iz številnih napačnih zapisov lahko sklepamo, da so se vprašani osredotočili na glasovno podobo bolj kot na pravilen zapis. To lahko povežemo z rezultati raziskave, ki jo navaja Fidler (2006), pri kateri je večina vprašanih učencev navedla, da se jeziki razlikujejo predvsem po izgovorjavi in glasovih. Iz naše raziskave je tudi razvidno, da vprašani niso navajali samo tipičnih besed, ki se jih učijo v šoli (npr. imena živali, pozdravi), marveč tudi besede in izraze, ki so povezani z njihovimi izkušnjami v različnih situacijah. Številni primeri zanimivih besed iz tujih jezikov, ki jih navajajo tretješolci, kažejo na to, da je za zaznavanje jezikovne raznolikosti pri tej starostni skupini pomemben ravno izkušenjski vidik, ki ga Maad (2016) vidi kot ključnega za razvijanje zavedanja o raznolikosti jezikov in kultur. Zaključimo lahko, da tretješolci tuje jezike doživljajo tako skozi šolsko izkušnjo kot skozi številne situacije v svojih življenjskih okoljih, od počitnic na morju pa vse do igranja igrice ali gledanja televizijskih oddaj.

### *Literatura*

- Bagnall, N. F. (2005). Teacher cultural reflection and cultural action learning: Researching a cultural dimension in teacher education. *Ethnography and Education European Review*, 4, 101–116.
- Baloh, B. in Bratož, S. (2019). Refleksija vloge učitelja v čezmejnem prostoru. *Razprave in Gradivo: Revija za Narodnostna Vprašanja*, 83, 5–19.

- Barrera, S.D. in Maluf, M.R. (2003). Consciencia metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental [Metalinguistic awareness and literacy: A study with first grade elementary school children]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491–502.
- Beacco, J. C. in Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of Language Education Policies in Europe Executive Version*. Council of Europe.
- Bell, A. (2007). Designing and testing questionnaires for children. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 461–469.
- Berry, R. (2005). Making the most of metalanguage. *Language awareness*, 14(1), 3–20.
- Bokhorst-Heng, W. D., in Santos Caleon, I. (2009). The language attitudes of bilingual youth in multilingual Singapore. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(3), 235–251.
- Borgers, N., De Leeuw, E. in Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66 (1), 60–75.
- Bialystok, E. (2013). The impact of bilingualism on language and literacy development. V T. K. Bahtia in W. C. Ritchie (ur.), *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Chichester, UK: Blackwell Publishing.
- Bratož, S. (2018). Anketiranje tretješolcev s spletnim vprašalnikom [Conducting Online Surveys with Third Grade Pupils]. V T. Štemberger, S. Čotar Konrad, S. Rutar in A. Žakelj (ur.), *Constructing Innovative Learning Environments* (237–251). Koper: Univerza na Primorskem.
- Bratož, S., Pirih, A. in Štemberger, T. (2019). Identifying children's attitudes towards languages: construction and validation of the LANGattMini Scale. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(2), 1–13.
- Byram, M. (2009). Jezikovno izobraževanje za plurilingvistične in medkulturne učence. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (116–135). Ljubljana: ZRSŠ.
- Candelier, M. in Kervran, M. (2018). 1997–2017: Twenty Years of Innovation and Research about Awakening to Languages-Evlang Heritage. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education (IJBIDE)*, 3(1), 10–21.
- Candelier, M., Camilleri, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Nogueroles, A. in Schröder-Sura, A. (2017). *ROPP – referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TA8NU8OS>

- Coelho, D., Andrade A. I. in Portugal, G. (2018). The 'Awakening to Languages' approach at preschool: developing children's communicative competence. *Language Awareness*, 27(3), 197–221.
- Cots, J. M. (2008). Knowledge about language in the mother tongue and foreign language curricula. *Encyclopedia of language and education*, 6, 15–30.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Čok, L. (ur.) (2021). *Jeziki štejejo. Priročnik dobre prakse*. Koper: Annales ZRS, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Darquennes, J. (2017). Language Awareness and Minority Languages. V J. Cenoz, D. Gorter, in S. May (ur.), *Language Awareness and Multilingualism, Encyclopaedia of Language and Education*, 297–308. Suiza: Springer.
- De Leeuw, E. D. (2011). *Improving Data Quality when Surveying Children and Adolescents: Cognitive and Social Development and its Role in Questionnaire Construction and Pretesting*. [https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/lapset/presentations-of-the-annual-seminar-10-12-may-2011/surveying-children-and-adolescents\\_de-leeuw.pdf](https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/lapset/presentations-of-the-annual-seminar-10-12-may-2011/surveying-children-and-adolescents_de-leeuw.pdf)
- Denham, K. in Lobeck, A. (ur.) (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Djigunović, J. M. (2013). 7 Multilingual attitudes and attitudes to multilingualism in Croatia. *Current Multilingualism: A New Linguistic Dispensation*, 163–186.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. in Sierra, J. M. (2014). Language friction and multilingual policies in higher education: the stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 345–360.
- Falomir, L. P. (2015). *Multilingualism and very young learners: An analysis of pragmatic awareness and language attitudes*. Vol. 12. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Fidler, S. (2004). *Jezikovno in medkulturno ozaveščanje v osnovni šoli. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Fidler, S. (2006). Awakening to languages in primary school. *ELT Journal*, 60(4), 346–354.
- Finkbeiner, C. in White, J. (2017). Language awareness and multilingualism: A historical



- overview. V J. Cenoz, D. Gorter in S. May (ur.), *Language awareness and multilingualism, encyclopedia of language and education*. New York, NY: Springer International Publishing AG.
- Fuchs, M. (2005). Children and adolescents as respondents. Experiments on question order, response order, scale effects and the effect of numeric values associated with response options. *Journal of Official Statistics*, 21(4), 701–725.
- Garret, P. in James, C. (1993). What's language awareness?. *Babel-AFIAL: Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, (2), 109–114.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huguet, A. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect?. *Journal of multilingual and multicultural development*, 27(5), 413–429.
- Kissau, S. (2006). Gender differences in second language motivation: An investigation of micro- and macro-level influences. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 73–96.
- Kuchah, K. in Pinter, A. (2012). Was this an interview? Breaking the power barrier in adult-child interviews in an African context. *Issues in Educational Research*, 22(3), 283–297.
- Little, D., Leung, C. in Van Avermaet, P. (ur.). (2013). *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (Vol. 33). Multilingual matters.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York city*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Ladegaard, H. J. (1998). Boys, girls, language and identity: Language attitudes and linguistic behavior in a rural community in Denmark. *International Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 3–25.
- Ladegaard, H. J. (2000). Language attitudes and sociolinguistic behaviour: Exploring attitude-behaviour relations in language. *Journal of sociolinguistics*, 4 (2), 214–233.
- Lasagabaster, D., Cots, J. in Mancho-Barés, G. (2013). Teaching staff's views about the internationalisation of higher education: the case of two bilingual communities in Spain. *Multilingua-journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*, 32, 751–778.
- Lourenço, M. in Andrade, A. I. (2014). Promoting phonological awareness in pre-primary education: possibilities of the 'awakening to languages' approach. *Language awareness*, 23(4), 304–318.

- Mercer, G. V. (1975). *The Development of Children's Ability to Discriminate between Languages and Varieties of the Same Language*. M.A. diss. Montreal: McGill University.
- Maad, M. R. B. (2016). Awakening young children to foreign languages: openness to diversity highlighted. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 319–336.
- Pavlenko, A. in Piller, I. (2007). Language education and gender. V S. May. (ur.), *The Encyclopedia of Language and Education, Vol. 1: Political Issues*, 57–69. New York: Springer.
- Peyer, E., Barras, M. in Lüthi, G. (2020): Including home languages in the classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1736080>
- Raofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J. in Rashid, S. M. (2014). Metacognition and Second/Foreign Language Learning. *English Language Teaching*, 7(1), 36–49.
- Read, J. in Fine, K. (2005). Using survey methods for design and evaluation in child computer interaction. V *Workshop on Child Computer Interaction: Methodological Research at Interact*. Rome, Italy.
- Rosenthal, M. S. (1977). *The Magic Boxes: Children and Black English*. Arlington: ERIC/CLL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136553.pdf>
- Satraki, M. P. (2015). *The development of children's attitudes towards linguistic variation: a study on a dialect/register continuum*. Doktorska disertacija, Ciperska univerza.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287–308.
- Svalberg, A. (2015). Language Awareness research: where we are now. *Language Awareness*, 25(1), 1–13.
- Svetina, N. P., Brezar, M. S., Perko, G. in Pognan, P. (2016). Ko vsak uporablja svoj lastni jezik in razume svojega sogovorca. *Journal for Foreign Languages*, 8(1), 99–111.