

Jezikovni kontekst

Jezikovni kontekst je v okviru študij pozitivnega razvoja mladih prvič raziskovan kot samostojna kategorija. Večjezičnost je pomemben element multikulturne identitete, ki se pokaže kot relevanten dejavnik pozitivnega razvoja mladih s priseljskim ozadjem.

615

1.0 Uvod

Jezikovni kontekst smo v okviru raziskave opredelili v dveh glavnih smereh:

- a) Vidiki individualne jezikovne rabe in njihova povezanost s koncepti pozitivnega razvoja mladih (tj. z razvojnimi viri in kazalniki pozitivnega razvoja mladih) – predstavljamo jih v pričujočem poglavju.
- b) Jezikovna raba kot sestavni del družbenega okolja in njegovega odnosa – področje je bilo raziskovano v okviru fokusnih skupin, zato je predstavljeno v okviru pripadajočega samostojnega poglavja Kvalitativni del raziskave: analize in ugotovitve fokusnih skupin.

Znotraj širokega področja raziskovanja jezika in številnih možnosti, ki jih ponuja obravnava jezikovnih fenomenov, smo se v luči osredinjenosti raziskave na kontekst migracij omejili na raziskovanje morebitne povezanosti znanja in rabe enega ali več jezikov ter pozitivnega razvoja mladih s priseljskim ozadjem. Zaradi obširnosti osnovne raziskave je bil jezikovni kontekst obravnavan samostojno, in ne denimo v okviru multikulturnosti, ter je posledično predstavljal manjši del v sami raziskavi. Teoretske podlage so vprašanje večjezičnosti tematizirale tako na splošni ravni kot tudi na ravni družbene skupine

učenk_cev in dijakov_inj s priseljskim ozadjem, za katero so značilne posebnosti tako v smislu individualnih kot družbenih vidikov večjezičnosti.

Kljub široki implementaciji modela pozitivnega razvoja mladih v različnih državah in družbenih okoljih (npr. Dimitrova in Wiiium, 2021) ter raziskovanju različnih kontekstov, ki lahko prispevajo k pozitivnemu razvoju mladih (npr. Kozina in Wiiium, 2021), je bil v pričujočem projektu jezik prvič raziskovan kot samostojni kontekst. Relevantnost večjezičnega konteksta je deloma prepoznana znotraj preučevanja pozitivnega razvoja mladih s priseljskim ozadjem kot sestavni del trans-/dvokulturne identitete v procesu integracije (Lerner idr., 2012), a ne kot samostojni koncept ali celo kategorija znotraj modela pozitivnega razvoja mladih, ki bi bila del merjenja.

Konceptualne podlage za raziskovanje v projektu so zato temeljile na spoznanjih interdisciplinarnih raziskav s področja uporabnega jezikoslovja, ki osvetljujejo vlogo in pomen različnih vidikov večjezičnosti tako na ravni posameznika_ce kot družbe.

Z vidika posameznikovega_činega obvladovanja/rabe dveh ali več jezikov ta spoznanja nesporno kažejo prednosti razvijanja individualnega večjezičnega repertoarja na kognitivnem, čustvenem in osebnem razvoju (npr. Barac in Bialystock, 2011; Dewaele in Oudenhoven, 2009; Dewaele in Wei, 2012; Kharkhurin, 2008, 2010).

Z vidika družbene relevantnosti (če se omejimo na šolski kontekst kot izpostavljen vidik v projektu) raziskave poudarjajo, da drugačno pojmovanje in razumevanje večjezičnosti spreminja šolsko okolje, saj pripoznanje vseh v okolju navzočih jezikov kot virov vednosti in komunikacije zagotavlja enakovreden položaj njihovim govorcem_kam. Zlasti zadnje raziskave kažejo na to, da vključevanje pedagoških praks, ki spodbujajo rabo prvega/domačega jezika v različnih edukacijskih kontekstih, ugodno vpliva na učne dosežke učenk_cev (npr. García-Mateus in Palmer, 2017; Granados, idr., 2021; Dockrell idr., 2022). Ker te prakse hkrati mladostnike_ce tudi socialno in čustveno podprejo, le-ti ob zavedanju prednosti kulturne in jezikovne raznolikosti uspešneje razvijejo samopodobo, s čimer okrepijo svojo družbeno vlogo v skupnosti (Rosiers idr., 2018; Strobbe idr., 2017). V tem procesu igra jezikovna kompetenca dvo-/večjezičnih mladostnic_kov pomembno vlogo. Njena temeljna značilnost je, da gre za multikompetenco, ki sestoji iz posameznikovega_činega znanja in izkušenj z različnimi jeziki in kulturami, hkrati pa je tudi univerzalno sredstvo upomenjanja in vzpostavljanja odnosa z drugimi.

Tudi v okviru projekta smo sicer zelo kompleksen fenomen večjezičnosti opredelile v ne ozkem smislu stopnje znanja posameznih jezikov, temveč kot sestavljeno zmožnost posameznikovega_kovega različnega znanja in izkušenj z različnimi jeziki in kulturami. Naše temeljno izhodišče je tako bilo, da je večjezičnost človeku lastna in zgolj zanj značilna lastnost, ki označuje tako zmo-

žnost ljudi, da uporabljajo tri ali več jezikov, kot tudi socialne situacije, v katerih se tovrstna zmožnost udejanja (Aronin, 2019).

Širši kontekst, ki smo ga pri raziskovanju večjezičnosti v projektu prav tako upoštevale, so gotovo svetovne politične razmere ter gospodarski in tehnološki razvoj, ki je v 21. stoletju še posebej spodbudil globalno (transnacionalno) mobilnost. Omenjeni dejavniki postavljajo večjezičnost v ospredje v različnih političnih, družbenih in izobraževalnih kontekstih, a tudi v vsakdanjem življenju posameznika_ce. V primerjavi z vlogo večjezičnih praks v zgodovini je to veliko bolj viden, globalen in raznolik pojav. Kot komunikacijska praksa je razširjena po različnih delih sveta, družbenih razredih, poklicih in sociokulturnih dejavnostih (Comanaru in Dewaele, 2015). Zaradi tehnološkega razvoja tudi ni več omejena le na ustne ali pisne oblike jezikovne rabe, temveč se je razvila v multimodalno prakso, ki se rutinsko odvija na velikih razdaljah in v veliki meri tudi v virtualnem prostoru (Cenoz, 2013).

Kontekst migracij predstavlja enega od posebej aktualnih družbenozgodovinskih makro kontekstov v sodobnih raziskavah večjezičnosti. Slednje preučujejo zlasti različne procese in dejavnike resocializacije priseljenk_cev v novem (tj. gostiteljskem/večinskem) jeziku in kulturi ter kako ti dejavniki in procesi sooblikujejo njihove identitete (Bucholtz in Hall, 2005; Reyes in Vallone, 2007). Pri tem igra jezikovna raba priseljenk_cev ključno vlogo v smislu jezikovnih preferenc v njihovih vsakdanjih interakcijah znotraj gostiteljske/večinsko govoreče skupnosti ter pri izražanju čustev nasploh (Panicacci in Dewaele, 2017).

Potreba po prilagajanju novemu okolju v kombinaciji z izkušnjo izgube in kulturnimi razlikami in soočanje s težavami pri vzpostavljanju socialnih omrežij znotraj lokalne večinske skupnosti in etničnih skupin lahko povzročita drugačno vedenje in čustvene težave, kot sta npr. večja depresija ali anksioznost pri migrantskih otrocih (Diler, Avci in Seydaoglu, 2003), ki se med drugim kaže tudi kot komunikacijska anksioznost in negativen vpliv na razvijanje jezikovne kompetence. Raziskave jezikovne anksioznosti v priseljenškem kontekstu (Sevinç in Dewaele, 2016; Sevinç in Backus, 2017) razkrivajo jezikovno in socialno-čustveno zapletenost, ki sega od problemov identitete priseljenk_cev, ki izvirajo tudi iz jezikovnih težav (nepoznavanje jezika okolja, izguba kompetence v prvem jeziku) in so tesno povezani z jezikovno in družbeno neenakostjo.

Na drugi strani so študije, ki so preučevale vpliv dvokulturne identitete, dvojezičnosti in družbenega konteksta, odkrile ugodne psihološke rezultate dvojezičnosti (Chen, Benet-Martinez in Bond, 2008), ki jo spremlja uspešno vključevanje v okolje, kadar je le-to naklonjeno jezikovni raznolikosti in omogoča svobodno rabo posameznikovega_činega jezikovnega repertoarja (Panicacci, 2019). Slednji kot hibrid različnih jezikov (J1 in JX) in kultur pomaga ohraniti trdno povezavo s kulturnimi koreninami ali razviti novo pripadnost novi kulturi.

Neposredni družbeni kontekst, kamor se vpisujejo rezultati našega raziskovanja, se navezuje na posebnosti vključevanja otrok in mladostnic_kov s priseljskim ozadjem v slovensko izobraževanje, ki ga uokvirjajo splošni odnos do migracij in integracije priseljencev v slovenskem okolju, izobraževalno politični dokumenti (*Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, 2007; Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, 2009, 2012*) ter posebnosti pedagoških praks, ki so jih zaznale raziskave na tem področju. Kljub nekaterim pomembnim premikom na področju zagotavljanja ustrezne podpore za uspešno izobraževanje ter vključitev otrok in mladostnic_kov v družbo (spodbujanje učenja slovenščine kot drugega jezika, individualizirani programi dejavnosti, dveletno prilagoditveno ocenjevalno obdobje; organiziranje medsebojne pomoči, sodelovanje s starši in usposabljanje učiteljev_ic), pa raziskave v razponu zadnjih deset let kažejo, da večjezičnost kot dejstvo slovenskega šolskega prostora še vedno ni pripoznana kot posameznikov_čin potencial in pravica do enakovrednega dostopa do znanja in da zlasti na otroke in mladostnike_ce s priseljskim ozadjem, katerih prvi jezik ni jezik okolja (in učni jezik), primarno ne gledamo kot na večjezične, temveč kot govorce s slabšim znanjem slovenščine (npr. Budinoska 2017; Ermenc, 2010, 2015; Lesar 2020; Knez 2021).

Prav perspektiva v uporabnem jezikoslovju, ki se osredotoča na posameznikovo_čino večjezično zmožnost, ki jo sestavlja repertoar jezikov z različno stopnjo obvladovanja, ter jo razume kot prednost osebnega razvoja in za celotno družbo, je blizu tudi raziskovanju pozitivnega razvoja mladih v povezavi z migracijami in prednosti mladostnic_kov s priseljskim ozadjem (Forman idr., 2009). Ideja o prepoznavanju potenciala priseljencev za pozitivni razvoj namreč lahko tudi dvo-/večjezičnost in dvo-/večkulturnost razume kot vire in podlage za njihov pozitiven prispevek k civilni družbi (Lerner idr., 2012). Te perspektive v slovenskih raziskavah do sedaj niso bile posebej obravnavane.

Če na kratko povzamemo:

- večjezičnost je človeku lasten fenomen, ki je v sodobnem času postal globalna družbena norma;
- večjezičnost je sestavljena zmožnost – multikompetenca, ki združuje tako obvladovanje in rabo več jezikov kot sooblikuje posameznikovo_čino identiteto;
- sodobne raziskave kažejo ugoden vpliv večjezičnosti na kognitivni in čustveni razvoj, odprtost in empatičnost;
- jezikovna raznolikost kot sestavni del evropskih izobraževalnih politik se osredinja na vključevanje večjezičnih pedagoških praks, ki ugodno vplivajo na učne dosežke učenk_cev in dijakov_inj in na razvoj njihove samopodobe;

- poseben pomen ima pripoznavanje vloge večjezičnosti naklonjenega okolja pri izobraževanju učenk_cev in dijakov_inj s priseljenskim ozadjem, kjer je svobodna raba jezikovnega repertoarja prepoznana kot prednost in prispeva k boljšemu vključevanju v družbo.

2.0 Jezikovni kontekst v PYD-SI-MODEL raziskavi: komentar rezultatov merjenj

V projektu smo jezikovni kontekst empirično raziskovale v manjšem obsegu, s poudarkom na večjezični perspektivi, in sicer v smeri iskanja povezanosti pozitivnega razvoja mladih in večjezične zmožnosti, kot jo pri sebi zaznavajo mladostnice_ki. Slednjo smo opredelile kot že zgoraj opisan konstrukt jezikovne multikompetence, ki vključuje govork_ce, njihov jezikovni repertoar in nekoliko tudi socialni kontekst, v katerem to kompetenco uresničujejo.

Ker je bila celotna raziskava zelo obsežna in je vključevala več kontekstov, je bilo v okviru merjenja jezikovnim kategorijam namenjenega manj prostora. Celostni pogled na jezike, ki uteleša teoretično študijo večjezičnosti, tako še ni bil integriran v teorijo, raziskavo in aplikacijo perspektiv pozitivnega razvoja mladih. To bi namreč pomenilo vključitev kompleksne večjezične multikompetence, ki bi natančno razdelala tudi vse tri njene glavne dimenzije: 1.) večjezičnega govorka (tj. uporabo vseh jezikov, ki so posamezniku_ci na voljo kot vir, in z upoštevanjem ravni dinamičnega obvladovanja glede na komunikacijske potrebe), 2.) celoten jezikovni repertoar (tj. zaznavo hibridnosti komunikacije z mehкими mejami med jezikovnimi viri) in 3.) družbeni kontekst (tj. posebnosti interakcije med večjezičnimi govorkami_ci in komunikacijskim kontekstom). Poudariti je treba tudi, da interdisciplinarne študije (npr. Dewaele in Wei, 2012), ki nesporno ugotavljajo prisotnost povezav med večjezičnostjo in psihološkimi spremenljivkami, hkrati eksplicitno povedo, da gre za majhne učinke, zato je večjezičnost in iz nje izhajajoča jezikovna multikompetenca seveda le ena od mnogih fizioloških in okoljskih spremenljivk, ki pomagata oblikovati našo osebnost (Dewaele, 2016).

619

2.1 Oris vprašanj

Vprašanja o rabi jezikov so bila sestavni del uvodnega demografskega dela vprašalnika, medtem ko samostojnih vprašalnikov za ugotavljanje jezikovnih značilnosti nismo oblikovale.

Vprašanja so se navezovala na identifikacijo značilnosti govork_cev in njihovega jezikovnega repertoarja (kateri je njihov materni oz. prvi jezik in katere jezike še govorijo), deloma pa tudi na socialni kontekst, saj so ugotavljala, katere jezike govorijo sodelujoči doma (s starši), katere jezike se učijo v šoli in katere jezike govorijo njihovi starši.

Udeleženk_cev nismo podrobno spraševali o ravni njihovega znanja različnih jezikov (govor/pisanje/branje) ali o pogostosti rabe ter o specifičnih komunikacijskih kontekstih/situacijah uporabe posameznih jezikov.

Vprašalnik tudi ni vseboval vprašanj, povezanih z jeziki in čustvovanjem ali različnih dimenzijah jezikovne tesnobe. To so področja, ki si v prihodnosti vsekar zaslužijo posebno pozornost za natančnejši oris značilnosti govork_cev z večjezično multikompetenco v slovenskem prostoru, saj je raziskav o tem zelo malo (npr. Tibaut in Lipavic Oštir, 2021; Lipavic Oštir in Tibaut, 2020). Natančnejši jezikovni profili, ki bi jih dobili s pomočjo odgovorov na tovrstna vprašanja, bi odstrli drugačno perspektivo na pozitivni razvoj mladih in vzpostavili tudi trdnejšo (teoretično in metodološko) povezavo med jezikovnim kontekstom in modelom pozitivnega razvoja mladih, prav tako bi ponudili dodaten vpogled v že predstavljene rezultate.

Vprašanja tako niso merila dejanske dvo-/večjezične zmožnosti sodelujočih, temveč so bila usmerjena v ugotavljanje razlik znotraj modela pozitivnega razvoja mladih, ki bi se pokazale bodisi pri posameznikih in posameznicah, katerih prvi/domači in učni jezik se razlikujeta, bodisi med tistimi, ki se učijo in govorijo več oz. manj jezikov.

620

2.2 Komentar rezultatov merjenja

Iz rezultatov prvega merjenja se je pokazalo, da je prevladujoči prvi jezik udeleženk_cev slovenščina, ki je hkrati tudi njihov učni jezik in jezik okolja. Število »pravih dvojezičnic_kov« oz. tistih, ki se prepoznavajo kot takšni, je izjemno majhno.

Slovenščina je bila najpogostejši prvi ali materni jezik (okrajšava: J1) ($N = 1804$; 91,3 %), sledijo ji bosanščina ($N = 65$; 3,3 %), srbsčina ($N = 36$; 1,8 %), albanščina ($N = 32$; 1,6 %), makedonščina ($N = 15$; 0,8 %), ruščina ($N = 7$; 0,4 %), hrvaščina ($N = 4$; 0,2 %), angleščina, kitajščina, romščina (vsi trije z $N = 2$; 0,1 %), nemščina, italijanščina, španščina, bolgarščina, portugalsčina, ukrajinščina (vseh šest z $N = 1$; 0,1 %). Majhen delež ($N = 34$) je poročal, da ima dva J1: slovenski ($N = 12$), hrvaški ($N = 6$), angleški, bosanski, srbski (vsi trije z $N = 3$), nemški ($N = 2$), italijanski, makedonski, turški, portugalski, ukrajinski (vseh šest z $N = 1$).

Najpogostejši drugi jezik (v nadaljevanju: J2) je bil angleščina ($N = 1485$; 81,0 %), sledijo slovenščina ($N = 172$; 9,4 %), nemščina ($N = 40$; 2,2 %), hrvaščina ($N = 38$; 2,1 %), srbsčina ($N = 26$; 1,4 %), bosanščina ($N = 17$; 0,9 %), italijanščina ($N = 13$; 0,7 %), španščina ($N = 7$; 0,4 %), francoščina, albanščina (oba z $N = 5$; 0,3 %), makedonščina, ruščina (oba z $N = 4$; 0,2 %), kitajščina, nizozemščina, poljščina, slovaščina (vsi štirje z $N = 1$; 0,1 %).

Podatki o J2 so skladni s programi učenja tujih jezikov v slovenskem izobraževalnem sistemu, ki je sestavljen pretežno iz obveznih in izbirnih predmetov angleščine, nemščine, italijanščine, španščine, francoščine, ruščine. Drugi

izbrani jeziki večinoma predstavljajo domače jezike, pri čemer so bosanščina, srbščina, hrvaščina, albanščina in makedonščina najbolj razširjeni jeziki priseljencev v Sloveniji. V to skupino bi verjetno spadali udeleženci, ki so kot J2 navedli slovenščino. Hkrati bi izpostavile, da je glede na prikazane deleže evidentno, zakaj v nadaljevanju predstavljamo statistično pomembnost zgolj izpostavljenih jezikovnih skupin, saj je v drugih premalo udeležencev za izvedbo testov.

Izpostaviti velja še skupino udeležencev, ki govorijo tri jezike (v nadaljevanju J3). Tam je bil najpogosteje izbrani J3 nemščina ($N = 555$; 50,9 %), sledijo angleščina ($N = 171$; 15,7 %), hrvaščina ($N = 121$; 11,1 %), španščina ($N = 77$; 7,1 %), francoščina ($N = 40$; 3,7 %), srbščina ($N = 28$; 2,6 %), ruščina ($N = 23$; 2,1 %), slovenščina ($N = 21$; 1,9 %), bosanščina ($N = 20$; 1,8 %), italijanščina ($N = 17$; 1,6 %) itd. Pogosta izbira nemščine kot J3 je skladna z dejstvom, da je nemščina najpogosteje izbrana kot drugi tuji jezik v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju v Sloveniji (Eurydice, 2017).

V skupini jezikov, ki se govorijo doma, sta bili poleg slovenščine ($N = 1794$; 90,42 %) najpogostejši angleščina in bosanščina (oba z $N = 85$; 4,74 %), sledili so srbščina ($N = 57$; 3,18 %), albanščina ($N = 35$; 1,95 %), hrvaščina ($N = 33$; 1,84 %), makedonščina ($N = 16$; 0,89 %), ruščina ($N = 10$; 0,56 %) itd.

Če povzamemo jezikovni kontekst demografskega dela vprašalnika: le 13 udeležencev (0,5 %) je poročalo, da govorijo samo en (tj. prvi) jezik, medtem ko kar 1833 (92,4 %) udeležencev govori (tj. uporablja) vsaj en jezik poleg prvega jezika, 1091 (55 %) udeležencev poleg prvega jezika govori še vsaj dva jezika, 367 (18,5 %) udeležencev pa še vsaj tri jezike. Prevladujoče samoznnavanje udeležencev glede rabe jezika/jezikov je torej dvo-/večjezično, pri čemer se več jezikov govori ne samo v izobraževalnih okoljih, temveč tudi doma.

Komentar rezultatov od prvega do četrtega vala meritev smo oblikovale glede na merjene postavke:

2.2.1 Materni jezik udeležencev

Prvo merjenje:

- V rezultatih prvega merjenja največ razlik opazimo med albansko govorečimi in slovensko govorečimi udeleženkami. Slednje večinoma velja tudi za drugo merjenje. Velja spomniti, da je v prvem merjenju vprašalnik izpolnjevalo največ udeležencev, ki so se morda v nadaljevanju naveličali izpolnjevanja vprašalnika.
- V okviru merjenja zunanjih virov le-teh več navajajo udeležence, katerih materni jezik ni slovenščina.

- V okviru merjenja notranjih virov se statistično pomembne razlike pogosto pokažejo pri udeleženkah_cih, katerih materni jezik je bosanščina ali albanščina. Kaže se enak trend kot pri zunanjih virih, saj v večini poročajo o najmanj virih tisti_e udeleženke_ci, katerih materni jezik je slovenščina.
- Le znotraj kazalnikov pozitivnega razvoja mladih mere skrb in na področju anksioznosti (ter dimenzije čustev znotraj anksioznosti) poročajo o njihovi manjši prisotnosti udeleženke_ci, katerih materni jezik je slovenščina.

Drugo merjenje:

- Razlike opazimo pri opolnomočenju, mejah in pričakovanjih ter socialnih spretnostih predvsem med slovensko in albansko govorečimi udeleženkami_ci, pri čemer o več zunanjih in notranjih virih poročajo slednji. Domnevamo lahko, da gre za posebnosti domačega kulturnega okolja. Skladno s procesi akulturacije in resocializacije v novem kulturnem okolju bi lahko rekli, da so si ti udeleženci_ke zaradi življenjskih izkušenj (med drugim tudi s selitvijo v novo okolje) izdelali svoje sisteme notranjih in zunanjih virov, zato posledično poročajo o več tega. Slednje je mogoče podkrepiti tudi z izkazovanjem večje pripadnosti pri albanskih udeleženkah_cih v primerjavi s slovenskimi.
- Pri kazalnikih pozitivnega razvoja mladih je opazna enaka distribucija razlik med skupinami. Največ razlik opazimo med slovenskimi in albanskimi udeleženkami_ci, ob tem se velikokrat pojavita tudi bosanščina in srbščina. Najmanj omenjenih kazalnikov pri večini spremenljivk izkazujejo slovenski udeleženke_ci.

Tretje merjenje:

- V podobni dinamiki se največ razlik izkazuje med bosansko in albansko govorečimi udeleženkami_ci, pri čemer se na novo pojavijo razlike na vprašalnikih o nasilju in viktimizaciji, ki kažejo v smer, da več nasilja, specifično odnosnega nasilja občutijo slovensko govoreči udeleženke_ci.

Skupne ugotovitve:

Ko pogledamo prečni pregled podatkov za razlike med skupinami maternih jezikov učenk_cev in dijakov_inj, lahko opazimo:

- Zunanji in notranji viri se pomaknejo v ozadje že v tretjem merjenju. Pri prvih dveh je pri zunanjih virih skupna spremenljivka meje in prič-

kovanja, pri obeh ju več izkazujejo albansko govoreči udeleženske_ci v primerjavi s slovenskimi.

- Pri notranjih virih se statistična značilnost kaže pri pozitivnih vrednotah in socialnih spretnostih, pri tem je treba izpostaviti, da razlik med skupinami pri obeh v tretjem merjenju ni bilo mogoče opaziti. Razlike se pojavljajo med različno govorečimi, in sicer med slovenskimi, bosanskimi, albanskimi in makedonskimi udeleženkami_ci. Trend povprečij je pri vseh zelo podoben, namreč najmanj o obeh lastnostih poročajo tisti, katerih materni jezik je slovenščina.
- Pri kazalnikih pozitivnega razvoja mladih skozi merjenja vidimo počasno izgubljanje statistične moči med kazalniki, in sicer so v prvem valu pomembni vsi, nato v drugem odpade kompetentnost, v tretjem merjenju sledita samozavest in povezanost. Izpostaviti je smiselno veliko statističnih razlik ravno pri spremenljivki karakter, ki kaže določeno osebnostno lastnost mladih, oblikovano tudi delno z izkušnjami, predvsem pa je pogojen s kulturo, torej z vrednotami, navadami in običaji, ki jih posameznik_ca prejme od staršev oz. iz družinskega okolja. Pri tem vidimo, da so pri slovensko govorečih udeleženkah_cih glede na povprečja oz. izraženo lastnost vrednosti najnižje.
- Na novo se pojavijo razlike v nasilju in odnosnem nasilju, a zgolj v tretjem merjenju. To velja za bosansko in slovensko govoreče udeleženske_ce, pri čemer so slednji zapisali, da izkušajo več nasilja.
- Pri empatiji, anksioznosti, pripadnosti, različnosti in prispevanju v ospredje stopajo zelo različne spremenljivke glede na merjenja. Vzporodnic med podatki vseh treh merjenj ni mogoče prikazati.

623

2.2.2 Tuji jeziki, ki jih govorijo udeleženske_ci¹

Prvo merjenje:

- V prvem merjenju lahko vidimo, da število jezikov, ki jih govorijo udeleženske_ci, najbolj vpliva na spremenljivke oz. stanja merjena z vprašalnikom o nasilju in viktimizaciji.
- Pri notranjih virih je edina spremenljivka, ki je pokazala razlike, zavezanost učenju, pri čemer je največ razlik opaziti med enim in več jezikov. Razmerje povprečij je zelo podobno smiselnemu trendu opravil, in sicer bolj kot so zavezani učenju, več jezikov so zapisali, da govorijo.
- Zelo podobne razlike je opaziti pri karakterju, kjer se vse skupine razlikujejo od udeležencev, ki ne govorijo nobenega tujega jezika. Naj-

¹ Primerjave so bile narejene med učenci_kami, ki so zapisali, da govorijo štiri, tri, dva, en jezik ali nobenega (dodatnega) jezika razen maternega.

višje povprečje pripada tistim, ki govorijo štiri tuje jezike, pri čemer aritmetična sredina pada navzdol proti nobenemu tujemu jeziku.

- Pri nasilju in viktimizaciji je opaziti razlike med štirimi jeziki v primerjavi z drugimi skupinami pri splošni viktimizaciji. Razlike se kažejo tudi pri tistih, ki ne govorijo nobenega tujega jezika, in z drugimi skupinami učenk_cev, ki govorijo več tujih jezikov, pri besedni viktimizaciji. Trend povprečij pri vseh treh pomembnih spremenljivkah je viden (spletno nasilje je tretje) v enako smer, višje povprečje imajo tisti_e, ki govorijo več tujih jezikov, nakar le-to upada do učenk_cev, ki so poročali, da ne govorijo nobenega tujega jezika.

Drugo merjenje:

- Pri pozitivnem razvoju mladih so razlike vidne pri kompetentnosti in dalje pri besedni viktimizaciji, pri obeh med istima skupinama – noben tuj jezik in dva. Pri obeh več tega občutijo tisti_e, ki so zapisali, da govorijo dva tuja jezika.
- Pri empatični skrbi in zavzemanju perspektive vidimo največ razlik med nobenim tujim jezikom in enim, dvema ali štirimi, pri čemer je tukaj opazna inverzija povprečij glede na prej predstavljene rezultate – o največ empatije poročajo tisti_e, ki ne govorijo nobenega tujega jezika.
- Pri dimenzijah anksioznosti, čustva in skrbi so razlike med enim in dvema jezikoma, vendar v isti smeri, in sicer da manj tujih jezikov kot govoriš, o več anksioznosti poročáš. Razloge za nenavadno obrnjeno povprečje pri tem merjenju, ki je v nasprotju tudi z rezultati drugih raziskav o povezanosti med empatičnostjo in posameznikovo_čino jezikovno multikompetenco (oz. znanjem in rabo več jezikov), gre morda iskati tudi v napačnem razumevanju oz. neustreznosti vprašanja, saj se denimo pri vprašanju o učenju tujih jezikov (glej spodaj) pokaže obrnjen rezultat. V slovenskem šolskem okolju je namreč zaradi formalnih programov jezikovnega pouka pomen besedne zveze 'govoriti jezike' tesno povezan z učenjem jezikov in stopnjo obvladovanja jezikov, manj pa s pogostostjo rabe nekega jezika ne glede na to, kako dobro ta jezik obvladamo.

Tretje merjenje:

- V tretjem merjenju izrazito stopi v ospredje problematika, ki je vezana na različne oblike nasilja in viktimizacije. Največ razlik se pojavlja med skupinami, ki ne govorijo nobenega tujega jezika, in tistimi, ki govorijo tri, v še nekaterih kombinacijah omenjenih skupin z enim ali dvema tujima jezikoma. O največ nasilja in viktimizacije poročajo tis-

ti_e, ki govorijo zgolj materni jezik, in tako povprečje pada proti tistim učenkam_cem in dijakom_injam, ki so poročali, da govorijo več tujih jezikov.

- Pri zadnjem sklopu testiranih spremenljivk so razlike vidne le pri pripadnosti, pri čemer o manj slednje poročajo udeleženci_ke, ki ne govorijo nobenega tujega jezika, v primerjavi s tistimi, ki govorijo enega ali dva.

Četrto merjenje:

V četrtem merjenju je opazen velik upad statistične moči pri skoraj vseh merjenih lastnostih, razen pri odnosni viktimizaciji z razliko med enim in tremi tujimi jeziki v smeri višjega povprečja pri enem tujem jeziku.

Skupne ugotovitve:

- Celostni pregled pri udeleženkah_cih, ki so poročali, da govorijo več tujih jezikov, kaže, da zunanji viri niso pomembno stopili v ospredje, prav tako lahko hiter upad v statistični moči opazimo pri notranjih virih in kazalnikih pozitivnega razvoja mladih.
- Največ razlik je opaziti pri spremenljivkah, povezanih z viktimizacijo in nasiljem, kjer je največ razlik med tistimi, ki govorijo zgolj materni jezik, in vsemi skupinami, ki govorijo vsaj en tuj jezik. Povprečja se pri omenjenem sklopu gibljejo v smeri največjega povprečja pri tistih, ki ne govorijo tujega jezika, proti tistim, ki so poročali, da govorijo do štiri.

625

2.2.3 Materni jezik matere

Materni jezik matere:

Prvo merjenje:

- V prvem merjenju se je materni jezik mame izkazal za velik dejavnik v razumevanju različno merjenih spremenljivk, in sicer so se skoraj vse lastnosti pri zunanjih in notranjih virih izkazale za statistično pomembne. Pri le-teh je opaziti skupno razliko, ki se nanaša na to, da je največ razlik med učenkami_ci in dijaki_njami, katerih materni jezik mame je slovenščina, in tistih, katerih materni jezik je albanščina. Vse razlike se gibajo v smeri, da več podpore, mej in pričakovanj, zavezanosti učenju, pozitivnih vrednot, socialnih spretnosti in pozitivne identitete izkazujejo posamezniki_ce, katerih prvi jezik mame je albanski.

- Zelo podobno sliko rezultatov lahko vidimo pri kazalnikih pozitivnega razvoja mladih. Vse spremenljivke so se izkazale za statistično pomembne, pri čemer so le pri treh opazne tudi razlike med skupinami. Te so največkrat med jezikoma slovenščina in albanščina, nekajkrat pa so opazne tudi v razmerju do bosanskega prvega jezika mame. Povprečja so enaka, natančneje o več samozavesti, karakterja in povezanosti poročajo učenke_ci in dijaki_nje, katerih materni jezik mame je albanščina, in tako vse do zadnjega jezika slovenščine.
- Za edino spremenljivko z razlikami med skupinami se je izkazala tista, ki meri dimenzijo anksioznosti – čustva. Pokazale so se razlike med slovenščino in bosanščino. To je prva lastnost, kjer imajo višje povprečje učenke_ci in dijaki_nje, katerih matere kot svoj prvi jezik uporabljajo slovenščino. Slednje morda izkazuje kontrast med tem, da so učenke_ci in dijaki_nje, katerih matere za svoj prvi jezik nimajo slovenščine in imajo priseljsko ozadje, bolje opremljeni z določenimi viri. Na drugi strani bi učenke_ci in dijaki_nje, katerih prvi jezik mater je slovenščina in nimajo priseljskega ozadja, zaradi manjše opremljenosti z določenimi viri lahko izkazovali več čustvene dimenzije anksioznosti.

Drugo, tretje in četrto merjenje:

- V vseh treh točkah merjenja se je za statistično značilno izkazala le pripadnost, ki pa v nobenem izmed le-teh ni pokazala pomembnih razlik med skupinami. Zaradi takšnih rezultatov primerjava merjenj ni mogoča oz. je pripadnost edina skupna točka prečnega pregleda podatkov.

“Drugi” materni jeziki matere:

V raziskavi je veliko učenk_cev in dijakov_inj navedlo, da imajo dvojezične matere. O tem lahko sklepamo na podlagi njihovih odgovorov, saj so v polje maternega oz. prvega jezika zapisali dva jezika, ki ju govorijo njihove matere. Na podlagi zapisa nismo mogle opredeliti prvega in drugega jezika, zato smo se odločile, da jemljemo drugi materni jezik kot samostojno spremenljivko, kar je privedlo do težav s številom udeleženk_cev pri posameznem jeziku. Zaradi velikosti skupin, ki so potrebne za statistično obdelavo, smo lahko primerjale le jezika slovenščina in hrvaščina.

- Če splošne ugotovitve prvega maternega jezika mame primerjamo z rezultati, pridobljenimi pri drugem maternem jeziku mame, lahko opazimo inverzijo statistične moči preverjanih spremenljivk in smeri njihovih povprečij. Natančneje se skozi merjenja statistična moč merjenih lastnosti povečuje. V prvem merjenju ni opaziti pomembnih razlik, v drugem merjenju je ta vezana na konstruktivno rabo časa, sledi

različnost v tretjem merjenju in nazadnje mere, vezane na empatijo, anksioznost, pripadnost, različnost, prispevanje, samozavest, anksioznost, skrb in odločanje. Pri vseh naštetih konceptih je opazen enak trend kot pri prvem maternem jeziku, kar kaže v prid temu, da imajo otroci in mladostniki_ice, katerih mame so dvo-/večjezične ali pa je njihov materni jezik različen od slovenskega, več virov in resursov za pozitivnejši razvoj, medtem ko imajo višje aritmetične sredine pri spremenljivkah, ki lahko kažejo določeno indikacijo težav v čustvovanju in vedenju (anksioznost, dimenzije: skrb, čustva in odločanje), tisti, pri katerih je drugi materni jezik mame slovenščina.

2.2.4 Drugi jeziki, ki jih govori mama

Prvo merjenje:

- Pri številu drugih jezikov, ki jih govorijo matere, je v prvem merjenju razvidno, da se največ statistično značilnih razlik pokaže pri notranjih virih. Te se pojavljajo pri zavezanosti učenju in pozitivnih vrednotah, pri čemer več notranjih virov izkazujejo učenke_ci in dijaki_nje, katerih mame govorijo več jezikov.
- Razlike se kažejo tudi pri karakterju in besedni viktimizaciji, pri čemer so vse razlike opazne med skupinami, katerih matere ne govorijo nobenega tujega jezika, in tistimi, ki govorijo enega ali več jezikov. Od tega več besedne viktimizacije in karakterja izražajo posameznice_ki, katerih matere govorijo enega ali več tujih jezikov v primerjavi s tistimi, ki ne govorijo nobenega.

Drugo merjenje:

- V drugem merjenju opazimo večino razlik na vprašalnikih o nasilju in viktimizaciji, pri čemer se te vežejo na splošno viktimizacijo in specifično le na besedno viktimizacijo. Vse razlike so v smeri učenk_cev in dijakov_inj, katerih matere ne govorijo nobenega drugega jezika, v primerjavi z učenkami_ci in dijaki_njami, katerih matere govorijo vsaj tri tuje jezike. Med njimi o več besedne viktimizacije poročajo udeležence_ci, katerih matere govorijo več jezikov.
- Razlike so vidne tudi pri kompetentnosti in dimenziji anksioznosti: odločanje. Pojavljajo se v enakem vzorcu kot pri viktimizaciji: manj teh lastnosti izražajo tisti, katerih mame govorijo le materni jezik.

Tretje merjenje:

- V tretjem merjenju opisna statistika drugih jezikov, ki jih govorijo matere udeleženk_cev, pokaže na pomembne razlike med skupinami. Pri zunanjih in notranjih virih vidimo največ razlik med udeleženkami_ci, katerih matere govorijo en tuj jezik, in tistimi, ki govorijo štiri. Posamezniki_ce, katerih matere govorijo en tuj jezik, izražajo več mej in pričakovanj, bolj konstruktivno porabljajo čas, imajo več socialnih spretnosti in pozitivnih vrednot.
- Druge razlike so opazne pri spremenljivkah nasilja in viktimizacije, in sicer med skupinami “ne govori nobenega tujega jezika” in “govori dva tuja jezika”. Več viktimizacije in nasilnega vedenja izkušajo posameznice_ki, katerih matere ne govorijo nobenega tujega jezika. V primerjavi s temi rezultati lahko opazimo obratno smer višjega povprečja le pri odnosnem nasilju (tako o več slednjega poročajo tisti, katerih matere govorijo dva tuja jezika). Podobno velja tudi za spremenljivki skrb in pripadnost, a pri slednji so vrednosti obrnjene v prid tistih udeleženk_cev, katerih matere govorijo en tuj jezik.

628

Četrto merjenje:

- V četrtem merjenju se za statistično značilne izkažejo le socialne spretnosti in karakter, katerih več izkazujejo tisti, katerih matere govorijo en tuj jezik v primerjavi s posamezniki_cami, katerih matere govorijo dva tuja jezika.

Skupne ugotovitve:

Pri prečnem pregledu opazimo, da lahko rdečo nit potegnemo skozi besedno viktimizacijo, ki prikazuje razlike med tistimi, katerih mame ne govorijo nobenega tujega jezika, in skupino udeleženk_cev, katerih mame govorijo vsaj en tuj jezik. Pri tem o več viktimizacije poročajo slednji udeleženci_ke. Podobnost med prvim in zadnjim merjenjem vidimo tudi pri karakterju, kjer ga največ izkazujejo tisti, katerih matere govorijo en tuj jezik. Drugih skupnih mer in zaključkov ni moč najti, kar morda kaže v smeri iskanja razlage v epidemiji ali pa nekonsistentnosti oz. manjši pomembnosti nakazovanja razlik med skupinami pri drugih jezikih, ki se jih učijo mame.

2.2.5 Materni jezik očeta

Prvo merjenje:

- Iz podatkov lahko opazimo, da materni jezik očeta pri učenkah_cih in dijakih_njah največ razlik prikazuje pri notranjih in zunanjih virih ter kazalnikih pozitivnega razvoja mladih.
- Pri prvem merjenju virov lahko opazimo, da so pomembne razlike pri vseh merjenih virih, razen pri opolnomočenju. Prav tako lahko opazimo, da do pomembnih razlik prihaja med notranjimi in zunanji viri pri medsebojni primerjavi skupin jezikov, kot so slovenščina in hrvaščina, slovenščina in albanščina, hrvaščina in bosanščina, hrvaščina in albanščina. Večinoma vse lastnosti prikazujejo enak trend, in sicer o večji podpori, mejah in pričakovanjih, konstruktivni rabi časa, zavezanosti učenju, pozitivnih vrednotah, socialnih spretnostih in pozitivni identiteti poročajo tisti udeleženci_ke, katerih očetje kot materni jezik govorijo albanščino, sledijo bosanščina, hrvaščina in nazadnje slovenščina.
- Zelo podobno odražajo tudi odgovori udeleženk_cev pri kazalnikih pozitivnega razvoja mladih, kjer se je vseh pet kazalnikov izkazalo za statistično pomembne, po navadi v parih jezikov, ki jih govorijo očetje učenk_cev in dijakov_inj kot prvi jezik: slovenščina in albanščina, bosanščina in albanščina, hrvaščina in albanščina, srbsščina in albanščina, bosanščina in hrvaščina, hrvaščina in albanščina. Največ kompetentnosti, karakterja, skrbi, samozavesti in povezanosti izkazujejo udeležence_ci, katerih očetje kot prvi jezik govorijo albanščino, sledijo bosanščina, hrvaščina in nazadnje slovenščina.
- Povzamemo lahko, da kažejo spremembe oziroma razlike pri primerjavi različnih vprašalnikov v isto smer maternih jezikov očetov.

629

Drugo merjenje:

- Za drugo merjenje je mogoče oblikovati enake zaključke kot pri prvem merjenju, razlike se namreč pojavljajo med enakimi pari jezikov, prav tako gre do aritmetične sredine v enako smer z najvišje izraženimi lastnostmi podpore, mej in pričakovanj, konstruktivne rabe časa, zavezanosti učenju, pozitivnih vrednot, socialnih spretnosti in pozitivne identitete med posamezniki_cami, katerih očetje govorijo albansko, in tako naprej do najnižje aritmetične sredine pri slovensko govorečih očetih.
- Zelo podobno kot v prvem valu, se tudi odgovori udeleženk_cev v drugem valu pri kazalnikih pozitivnega razvoja mladih, pri vseh kazalnikih, razen kompetentnosti izkažejo za statistično pomembne, po navadi v parih jezikov, ki jih govorijo očetje učenk_cev in dijakov_inj kot

prvi jezik: slovenščina in albanščina, bosanščina in albanščina, hrvaščina in albanščina, srbsščina in albanščina, bosanščina in hrvaščina. O največ kompetentnosti, karakterja, skrbi, samozavesti in povezanosti poročajo udeleženske_ci, katerih očetje kot prvi jezik govorijo albanščino, sledijo bosanščina, hrvaščina in nazadnje slovenščina.

- V drugem merjenju v ospredje stopijo tudi spremenljivke, ki se nanašajo na zavzemanje perspektive, anksioznost, pripadnost, različnost in prispevanje. Tokrat se med razlikami v skupinah pojavi tudi makedonščina (najpogostejši pari so sicer: slovenščina in makedonščina, slovenščina in albanščina, bosanščina in makedonščina, bosanščina in albanščina). Najvišje povprečje pri zavzemanju perspektive, pripadnosti, različnosti in prispevanju dosegajo udeleženske_ci, katerih prvi jezik očetov je makedonščina, sledijo albanščina, bosanščina in nazadnje slovenščina.

Tretje merjenje:

- V tretjem merjenju statistično pomembne razlike kažeta le samozavest in karakter znotraj kazalnikov pozitivnega razvoja mladih. Pri samozavesti so razlike med albanščino in hrvaščino, medtem ko pri karakterju obstajajo razlike med albanščino, bosanščino in slovenščino. Najvišje povprečje imajo tisti, katerih materni oz. prvi jezik očetov je albanščina, sledi bosanščina in nazadnje slovenščina.

Četrto merjenje:

- V četrtem merjenju se kot statistično pomembna med kazalniki pozitivnega razvoja mladih izkazuje le skrb. Razlike se kažejo pri primerjavi makedonščine s slovenščino in hrvaščino, pri čemer več skrbi izkazujejo tisti udeleženci_ke, katerih prvi oz. materni jezik očetov je makedonščina, sledi hrvaščina in nazadnje slovenščina.

Skupne ugotovitve:

- Pri prečnem pregledu pridobljenih ugotovitev lahko zaključimo, da ima materni jezik očeta najverjetneje velik vpliv pri pojasnjevanju količine ali stopnje izraženosti notranjih in zunanjih virov ter kazalnikov, merjenih v okviru pozitivnega razvoja mladih. Pri tem je treba izpostaviti, da so ti rezultati vidni le v prvem in drugem merjenju, medtem ko drugi dve merjenji tega v celoti ne potrjujeta. Slednji kažeta podporo le kazalnikom pozitivnega razvoja mladih, pri čemer niti tukaj kazalniki med merjenima točkama niso enaki. Razlike v povprečjih med vsemi statistično značilnimi spremenljivkami kažejo v isto smer, in sicer po navadi o najvišjih vrednostih poročajo posamezniki_ce, katerih mater-

ni jezik očeta je albanščina, sledijo makedonščina, bosanščina in vedno na zadnjem mestu tisti, katerih materni jezik očetov je slovenščina.

2.2.6 Drugi jeziki, ki jih govori oče

Prvo merjenje:

- Opazne so razlike pri notranjih virih, karakterju, empatiji, dimenziji anksioznosti odločanje, pripadnosti, različnosti in prispevanju. Razlike so vezane na skupino učenk_cev, katerih očetje govorijo le materni jezik, v primerjavi s tistimi, katerih očetje govorijo dva ali štiri tuje jezike. Aritmetične sredine pri vseh omenjenih lastnostih kažejo podobno sliko, in sicer več zavezanosti učenju, pozitivnih vrednot, karakterja, empatične skrbi pa tudi anksioznosti na dimenziji odločanja izražajo otroci večjezičnih očetov.

Drugo merjenje:

- Drugo merjenje kot celota nekoliko izgubi na pomembnosti pojasnjevanja razlik. Natančneje se za statistično značilno izkažejo samozavest, spletno nasilje in zavzemanje perspektive. Pri tem opazimo podoben trend povprečij kot v prvem merjenju, medtem ko se pri tretjem merjenju pomembne razlike izkažejo za ravno obratne, in sicer najboljše zavzemajo perspektivo tisti_e, katerih očetje ne govorijo nobenega tujega jezika, sledijo tisti_e, ki govorijo en tuj jezik, in nazadnje tisti_e, katerih očetje govorijo tri tuje jezike.

631

Tretje merjenje:

- V tretjem merjenju v ospredje stopijo le spremenljivke nasilja in viktimizacije, empatije anksioznosti, pripadnosti. Izkaže se, da se razlike kažejo med konstantnima dvema paroma – 'ne govori nobenega tujega jezika' in 'govori tri tuje jezike' ter 'govori en tuj jezik' v primerjavi z 'govori tri tuje jezike'. Pri tem ni vidnega trenda aritmetičnih sredin, ki bi kazali v prid eni izmed skupin jezikov. Pri razporeditvi aritmetičnih sredin je opazno veliko razlikovanje o tem, kdo ima najvišje ali najnižje povprečje. Pri spletnem nasilju, dimenzijah anksioznosti: čustva, skrbi ter pri pripadnosti višje povprečje dosega skupina udeleženk_cev, katerih očetje ne govorijo nobenega jezika, medtem ko dosega jo pri odnosnem nasilju in empatični skrbi ti posamezniki_ce najnižje povprečje. Pri empatični skrbi pa so to posamezniki_ce, katerih očetje govorijo en tuj jezik.

Četrto merjenje:

- V četrtem merjenju se je za statistično značilno izkazala le telesna viktimizacija pri primerjavi skupin, kjer so posamezniki_ce zapisali, da njihovi očetje govorijo bodisi en tuj jezik bodisi tri. Nadalje se je pri primerjavi aritmetičnih sredin izkazalo, da tisti_e, kateri očetje govorijo en tuj jezik, poročajo o višjem povprečju ali o več telesne viktimizacije.

Skupne ugotovitve:

- Pri prečnem pregledu rezultatov lahko opazimo, da se je v prvem merjenju za število jezikov, ki jih govorijo očetje, največ razlik pokazalo pri notranjih in zunanjih virih ter kazalnikih pozitivnega razvoja mladih. Ta trend se začne obračati že v drugem merjenju, kjer vidimo več razlik pri nasilju in viktimizaciji, ter v tretjem merjenju pri povečanem obsegu pri empatiji, dimenzijah anksioznosti, pripadnosti, različnosti in prispevanju. V četrtem merjenju ta spremenljivka ne razlikuje pomembno med skupinami. Prav tako lahko zapišemo, da je slednje zelo nekonsistentno med merjenji, kar lahko indicira na težave pri merjenju ali pa majhno napovedno ali razlagalno vrednost.

632

2.2.7 Jeziki, ki jih učenke_ci in dijaki_nje govorijo doma

Pri jezikih, ki jih učenke_ci in dijaki_nje govorijo doma, smo spremenljivko zaradi načina kodiranja podatkov oblikovali s pomočjo števila govorjenih jezikov doma in ne jezikovnih skupin, ki jih učenke_ci in dijaki_nje uporabljajo kot domači jezik.

Prvo merjenje:

- V prvem merjenju se je za statistično pomembno izkazala le različnost, natančneje razlika med skupinami, ki govorijo tri jezike v primerjavi s skupino, ki govori enega ali dva jezika. Smer primerjave kaže na višje povprečje pri posameznikah_kih, pri katerih doma govorijo tri različne jezike.

Drugo merjenje:

- V drugem merjenju izstopajo razlike pri nasilju in viktimizaciji, prav tako se kot pomembni izkažejo skoraj vsi štirje zunanji viri, razen konstruktivne rabe časa. Vidimo lahko izoblikovanje dveh skupin, in sicer pri opolnomočenju, podpori, mejah in pričakovanjih ter povezanosti višje povprečje dosegajo posameznice_ki, ki doma govorijo dva tuja jezika, medtem ko je trend obrnjen pri nasilnem vedenju, besednem, odnosnem in spletnem nasilju, spletni viktimizaciji ter pripadnosti – tu dosegajo višji rezultat tisti, ki govorijo le materni jezik.

Tretje merjenje:

- Največ statistično pomembnih razlik je opaziti v tretjem merjenju, pri čemer je treba izpostaviti, da sta se pri vsakem vprašalniku izkazali vsaj dve lastnosti za pomembna pokazatelja sprememb med skupinami. Največ razlik je opaziti v smeri, da posameznice_ki, ki doma govorijo dva jezika, izkazujejo od notranjih virov več pozitivnih vrednot, od kazalnikov pozitivnega razvoja mladih več karakterja in skrbi ter tudi več viktimizacije in odnosne viktimizacije, empatije, anksioznost in prispevanja. Medtem ko je moč opaziti obraten trend, in sicer natančneje več podpore, opolnomočenja, pozitivne identitete, samozavesti in povezanosti izkazujejo posamezniki_ce, ki doma govorijo en jezik.

Četrto merjenje:

- V četrtem merjenju ni pomembnih razlik med merjenimi koncepti glede na en ali dva jezika, ki ga udeleženske_ci govorijo doma.

Skupne ugotovitve:

- Pri prečnem pregledu rezultatov lahko za to, koliko jezikov govorijo udeleženske_ci doma, vidimo nekonsistentnost izpostavljenih spremenljivk. V grobem bi lahko primerjali prvo in četrto merjenje ter drugo in tretje, namreč prvi par si je enak po tem, da se nobena spremenljivka ni izkazala za pomembno, medtem ko se jih je veliko več pri drugem paru. Edino podobnost med drugim in tretjim merjenjem je mogoče opaziti pri zunanjih virih, natančneje pri podpori in opolnomočenju, pri čemer več obeh lastnosti izražajo udeleženske_ci, ki doma govorijo poleg maternega še enega ali več jezikov, torej v skupnostih, za katere bi lahko sklepali, da so večjezične.

2.2.8 Katere druge jezike se učiš?

Prvo merjenje:

- V prvem merjenju lahko opazimo veliko statistično pomembnih razlik, pri čemer je razvidno tudi, da se je za pomembne izkazalo veliko parnih primerjav. Pri zunanjih in notranjih virih sta izpostavljena vira podpora in zavezanost učenju, od tega več podpore čutijo tisti, ki se učijo samo en jezik, medtem ko je smer pri učenju obrnjena – najbolj so slednjemu zavezani tisti_e, ki se učijo dva tuja jezika in nazadnje enega.

- Pri kazalnikih pozitivnega razvoja mladih so razlike opazne pri kompetentnosti in samozavesti, natančneje pri primerjavi skupine, ki se uči en tuj jezik, in tistimi, ki se učijo bodisi dva bodisi štiri.
- Pri obeh je opazno, da najmanj lastnosti (tako kompetentnosti kot tudi samozavesti) izražajo tisti_e, ki se učijo štiri jezike, medtem ko največ omenjenih lastnosti poročajo tisti_e, ki se učijo en tuj jezik.
- Pri nasilju in viktimizaciji so razlike pomembne pri telesnem nasilju in telesni ter spletni viktimizaciji. Največ omenjenih lastnosti občutijo tisti, ki se ne učijo nobenega jezika, sledijo tisti_e z enim, nato z dvema jezikoma in nazadnje skupaj osebe, ki se učijo tri ali štiri tuje jezike, pri čemer sta povprečji slednjih dveh skupin enaki.
- Pri empatiji, anksioznosti, prepoznavanju različnosti in čuječnosti so razlike vidne predvsem med udeleženkami_ci, ki se učijo en jezik, in tistimi, ki se učijo dva ali štiri. Povsod se kaže enak trend povprečij, in sicer poročajo o najvišji izraženi meri omenjenih lastnosti tisti, ki se učijo štiri ali tri tuje jezike, sledijo tisti z dvema in nato posamezniki_ce, ki govorijo samo enega.

634

Drugo merjenje:

- V drugem merjenju lahko razlike opazimo samo pri odnosnem nasilju in anksioznosti, povezani s COVIDOM-19, pri čemer je trend pri nasilju ponovno enak tistemu v prvem merjenju, tj. o več nasilja poročajo tisti, ki se ne učijo tujih jezikov. Največ anksioznosti zaradi COVIDA-19 občutijo tisti, ki se učijo pet tujih jezikov, sledijo tisti_e, ki se učijo dva, in nazadnje tisti_e, ki se poleg maternega jezika učijo še en tuj jezik.

Tretje merjenje:

- V tretjem merjenju je statistična moč spremenljivke zelo podobna tistim v prvem merjenju. Ponovno se pri zunanjih in notranjih virih kot pomembni izkažeta podpora in zavezanost učenju, ki se jima pridruži še pozitivna identiteta. Od tega je največ razlik med 'učim se en tuj jezik' v primerjavi z 'učim se več jezikov'. Smer povprečij je pri podpori in pozitivnih vrednotah enaka, in sicer največ lastnosti izražajo tisti_e, ki se poleg maternega jezika, učijo še en tuj jezik, sledijo tisti_e s dodatnima dvema, tremi in nazadnje s štirimi jeziki. Medtem ko je pri zavezanosti učenju opazimo, da se največ učijo tisti_e, ki se poleg maternega doma učijo še tri tuje jezike, sledijo tisti_e z dodatnima dvema in nazadnje z enim.
- Pri kazalnikih pozitivnega razvoja mladih so rezultati zelo podobni rezultatom prvega merjenja, statistično značilni sta kompetentnost in

samozavest, v parnih primerjavah pa je opaziti trend primerjave med enim jezikom in ostalimi (dva, tri in štiri). O več kompetentnosti in samozavesti poročajo posameznice_ki, ki se učijo en tuj jezik, sledijo tisti z dvema, tremi in nazadnje s štirimi tujimi jeziki.

- Pri nasilju in viktimizaciji so se za statistično pomembne izkazale nasilno vedenje, telesno in odnosno nasilje ter telesna viktimizacija. Pri vseh so parne primerjave podobne (te se kažejo pri primerjavi posameznic_kov, ki se ne učijo nobenega tujega jezika, in tistimi, ki se učijo enega ali več), kar se odraža tudi na aritmetičnih sredinah, in sicer o največ omenjenega vedenja poročajo tisti_e, ki se ne učijo nobenega jezika.
- Pri empatiji, anksioznosti, pripadnosti in različnosti smo razlike opazile pri empatični skrbi, skrbi kot dimenziji anksioznosti, odločanju, prepoznavanju različnosti in anksioznosti. Pri vseh je razvidno podobno, in sicer se največ razlik pokaže med tistimi, ki govorijo le materni jezik, in tistimi, ki se učijo enega ali več le-teh. Povprečja kažejo, da največ empatične skrbi, anksioznosti, pripadnosti, prepoznavanja različnosti in prispevanja občutijo tisti_e, ki se učijo tri tuje jezike, sledijo tisti_e, ki se učijo dva, tisti_e, ki se ne učijo nobenega, nato tisti_e s štirimi in nazadnje tisti_e, ki se poleg maternega jezika učijo še en tuj jezik.

635

Četrto merjenje:

- Glede četrtega merjenja lahko izpostavimo samo dve spremenljivki, in sicer zunanji vir: meje in pričakovanja ter besedno nasilje. Pri obeh se je izkazalo za pomembno parno primerjavo učenje enega in dveh jezikov, pri čemer več besednega nasilja izvajajo udeleženske_ci, ki se učijo dva, hkrati pa ti poročajo o manj mejah in pričakovanjih.

Skupne ugotovitve:

- Pri prečnem pregledu rezultatov lahko opazimo podobnost med prvim in tretjim ter drugim in četrtem merjenjem. Glede na celoten oris vidimo fluktuacije o konsistentnosti statistično pomembnih razlik. Pri primerjavi prvega in tretjega merjenja lahko opazimo, da se spremenljivke med seboj prekrivajo, kar pomeni, da se je določena lastnost, ki se je izkazala za pomembno v prvem merjenju, v enakem trendu prikazala tudi v tretji točki merjenja. Znotraj prvega para lahko opazimo kar nekaj konsistentnosti, in sicer se pokrivajo vse mere na vseh štirih merjenjih.
- Pri tem vidimo trend, da tisti_e, ki se učijo več jezikov, ponavadi poročajo tudi o višje izraženi podpori, zavezanosti učenju, pozitivni identiteti, empatični skrbi, anksioznosti in prepoznavanju različnosti ter

obratno. Medtem ko je ta trend obrnjen pri spremenljivkah nasilja in viktimizacije, kjer o najvišjih povprečjih poročajo udeleženske_ci, ki so poročali, da se ne učijo nobenega drugega dodatnega jezika.² Izpostaviti je mogoče nekoliko več parnih primerjav v tretjem merjenju v primerjavi s prvim.

3.0 Komentar oz. pomanjkljivosti merjenja in rezultatov, ki so relevantni za jezikovni kontekst

Pri merjenju jezikov so se v raziskavi naknadno pokazale nekatere težave. Pomanjkljivosti merjenja jezika lahko razdelimo na več delov, in sicer tiste, vezane na merski pripomoček, tiste, ki so se pojavile med izpolnjevanjem vprašalnika oz. postopkom zbiranja podatkov, in vnašanjem le-teh v baze in njihova statistična obdelava.

636

3.1 Merjenje – jeziki

Merski pripomoček je zasnovan na podlagi odprtih vprašanj, na katerega lahko posameznik_ca odgovori z neomejenim številom jezikov. Slednje predstavlja dobro predispozicijo za poznavanje jezikovnega ozadja osebe, vendar na ta način ne pridobimo informacije o pomembnosti posameznih jezikov. Pri vprašanih, ki se nanašajo na dvojezičnost, bi bilo koristno dobiti vpogled v odnos udeleženk_cev do jezikov, npr. kateri jezik ima nekdo za »pomembnejši« pri učenju ali v nasprotnem primeru, če je nekdo zapisal dva materna jezika, ali gre za prvi ali drugi jezik, pri čemer drugi jezik zaznamuje jezik, s katerim nekdo pride v stik kasneje v svojem življenju, a ta še vedno predstavlja jezik njegovega okolja. Ta pomanjkljivost se zelo izraža tudi pri analizi podatkov, kjer je bila vsaka zapisana možnost obravnavana kot ločena spremenljivka.

Oviro pri merjenju jezikov je predstavljalo tudi vprašanje 'Katere jezike govoriš'. Izkazalo se je, da med udeleženkami_ci lahko obstaja težava pri razumevanju, kaj pomeni 'govoriti' nek jezik, če ni na voljo dodatnega pojasnila.

Težava v pripomočku je tudi soodvisnost vprašanj. Slednje se nanaša na ponovitev izbranega jezika, denimo v primeru, ko je nekdo navedel, da je dvojezičen_na, ali je zapisal isti jezik tudi pod vprašanjem, katere jezike se uči oz. katere jezike govori doma.

Težave pri analizi podatkov kažejo na to, da bi bilo v postopku zbiranja podatkov zlasti pri vprašanih, povezanih z jezikom, dobrodošlo, če bi udeležencem_kam natančneje pojasnili, na kaj morajo biti pozorni pri zapisu odgovo-

2 Tak odgovor je seveda v nasprotju tako s programom v osnovni kot srednji šoli, saj v okviru obeh poteka pouk vsaj enega tujega jezika. Ali se udeleženci_ke tega niso spomnili, ali odgovora niso hoteli navesti, ne moremo vedeti.

rov (npr. vrstni red zapisa; razlika med znanjem in rabo jezikov; razlika med prvim in drugim jezikom itd.).

3.2 Statistična obdelava

Ker smo se odločili za longitudinalno študijo med časom korone, slednje iz statističnega vidika zahteva ponovljene meritve. Te za največjo korektnost testa potrebujejo intervalne spremenljivke, kar zapis jezika ne dopušča (ta je statistično gledano na nominalni ravni). Tako je do določenega odstopanja ali pa statistične napake prišlo zaradi nivoja uporabljenih spremenljivk.

Kot popravek tega, da je udeleženka_ec lahko pri enem vprašanju zabil_a več možnosti, kar je bilo naknadno zabeleženo kot več posameznih enot oz. spremenljivk, smo za potrebe ustreznega statističnega testa in tudi časovne porabe časa takšne podatke spremenile v enotno spremenljivko glede na število jezikov, ki jih udeleženci_ci navajajo. V tem pogledu je gotovo prišlo do izgube pojasnjevalne vrednosti konkretnega jezika v primerjavi zgolj s številom jezikov.

Glede na zgoraj omenjeno je prišlo tudi do izgube podatka o pomembnosti jezikov, vendar je del te ovire zapisan že pod pomenljivosti merskega pripomočka. Zaradi združevanja po številu smo izgubile določene skupine ljudi, ki bi jih v sklopu jezikov morda obdržale in bi tako ponudile dodaten vpogled v razlike med različnimi udeleženci_kami.

Zaradi kodiranja je bilo težko povezati določene skupine ljudi tako, da bi denimo upoštevali mamo in očeta, ker smo določena vprašanja merile brez vnaprejšnjega razumevanja obnašanja statističnih podatkov in informacij. Slednje bi morda bilo mogoče rešiti z dodatnim podvprašanjem na začetnem merskem pripomočku.

4.0 Povzetek – kaj je pokazalo »merjenje jezikov«

Rezultate merjenja jezikovnega konteksta povzemamo strnjeno v štirih kategorijah (tukaj so strnjeno predstavljene ugotovitve spremenljivk, ki merijo materni jezik kot tudi število dodatnih jezikov, ki se jih posamezne osebe učijo): jezik – udeleženci_ke, jezik – mama, jezik – oče, jezik – doma. Znotraj posameznih kategorij, ki v najširšem smislu predstavljajo jezikovni profil sodelujočih in njihovih staršev, se v slovenskem (vzgojno izobraževalnem, pa tudi širšem družbenem) kontekstu pokaže določena povezava med pozitivnim razvojem mladih, kot ga opredeljuje PYD SI-MODEL, in okoliščino, da nekdo govori enega ali več jezikov in kateri jezik ima za svoj prvi jezik. Hkrati se te značilnosti povezujejo tudi z nasiljem in viktimizacijo.

4.1 Jezik – udeleženci_ke

Glede na jezikovni profil učenk_cev in dijakov_inj oz. udeleženk_cev je viden jasen trend, da tujejezični udeleženci_ke (tj. tisti_e, katerih materni jezik ni slovenščina) poročajo o višjih merah zunanjih in notranjih virov v primerjavi s tistimi, katerih materni jezik je slovenščina.

Tudi pri jezikih, ki jih govorijo udeleženke_ci, je moč zaznati podoben oris podatkov. Hkrati udeleženke_ci, ki se učijo več jezikov, poročajo o višje izraženih notranjih in zunanjih virih, empatični skrbi, pripadnosti, čustveni dimenziji anksioznosti in kazalnikih pozitivnega razvoja mladih. Nasilje in viktimizacijo izkuša več tistih udeleženk_cev, ki se učijo le en tuj jezik ali pa govorijo zgolj materni jezik.

4.2 Jezik – mama

Glede poročanja udeleženk_cev o maternem jeziku mame lahko zaključimo, da so vidni podobni trendi kot pri maternemu jeziku učenk_cev. Tujejezične matere so dober vir resursov, da otroci poročajo o več lastnostih, povezanih z notranjimi in zunanjimi viri, kazalniki pozitivnega razvoja mladih in empatije, medtem ko v splošnem udeleženke_ci, katerih materni jezik mame je slovenščina, poročajo o več vedenj nasilja in viktimizacije.

Glede drugih jezikov, ki jih govori mama, ni jasnih trendov, na podlagi katerih bi lahko postavili svoje zaključke.

4.3 Jezik – oče

Materni jezik očeta se je izkazal za eno najpomembnejših spremenljivk pri pojasnjevanju količine ali stopnje izraženosti notranjih in zunanjih virov ter kazalnikov pozitivnega razvoja mladih. Pri tem so razlike v času konsistentne, natančneje, več lastnosti izražajo posameznice_ki, katerih očetje kot materni jezik govorijo albansko. Sledijo vsi ostali jeziki in nazadnje slovenščina kot materni jezik očeta. To kaže na pozitiven razvoj udeleženk_cev v primeru večjezičnosti v družini.

Pri dodatnih jezikih, ki jih govorijo očetje, je videti podoben odraz rezultatov kot pri maternem jeziku. Največ razlik sta pokazala prva dva vprašalnika v prid večjezičnim očetom oz. tistim, ki poleg maternega govorijo več jezikov. Vendar je treba upoštevati določeno mero neenakosti rezultatov med merjenji oz. upad statistične moči v času.

4.4. Jezik – doma

Pri jeziku, ki ga udeleženke_ci govorijo doma, lahko zaključimo, da je največ razlik moč opaziti med drugim in tretjim merjenjem. V tem času je bila epide-

mija COVIDA-19 v polnem razmahu, zato morda ni presenetljivo, da v ospredje kot statistično najpomembnejši stopijo notranji viri (podpora in opolnomočenje). Pri tem več podpore in opolnomočenja izražajo posameznice_ki, ki doma govorijo dva jezika v primerjavi s tistimi, ki so poročali, da uporabljajo zgolj en jezik.

Glede spremenljivke, katere druge jezike se učiš, lahko na podlagi rezultatov še nekoliko z večjo verjetnostjo izpostavimo, da večjezični posameznice_ki izražajo več lastnosti notranjih in zunanjih virov, več kazalnikov pozitivnega razvoja mladih in empatije, medtem ko jezik v primerjavi z vedenji nasilja in viktimizacije predstavlja sestavni del posameznikove_čine identitete, ki deluje protektivno, saj ti udeleženci_ke poročajo o manjši meri izkustev takega obnašanja v primerjavi s tistimi, ki so poročali, da se ne učijo nobenega tujega jezika.

Literatura

- Aronin, L. (2019). Lecture 1: What is Multilingualism? V D. Singleton in L. Aronin (ur.) *Twelve Lectures on Multilingualism*, (str. 3–34). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922074-003>
- Barac, R. in Bialystok, E. (2011). Research timeline: Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44, 36–54.
- Bucholtz, M. in Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7, 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Budinoska, I. (2017). Učitelji o jezikovnih vprašanjih pri vključevanju učencev priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. *Jezik in slovstvo*, 62(1), 46–54. <https://jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2017%7C1%7C45%E2%80%93354>
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18.
- Chen, S. X., Benet-Martínez, V. in Harris Bond, M. (2008). Bicultural identity, bilingualism, and psychological adjustment in multicultural societies: Immigration-based and globalization-based acculturation. *Journal of Personality*, 76(4), 803–838.
- Comanaru, R.-S. in Dewaele J.-M. (2015). A bright future for interdisciplinary multilingualism research. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 404–418. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071016>
- Dewaele, J.-M. (2016). Multi-competence and personality. V V. Cook in L. Wei (ur.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, (str. 403–419). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965.019>

- Dewaele, J.-M. in van Oudenhoven, J. P. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: no gain without pain for Third Culture Kids? *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443–459. <http://dx.doi.org/10.1080/14790710903039906>
- Dewaele, J. in Wei, L. (2012). Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9, 352–366.
- Diler, R.S., Avci, A. in Seydaoglu, G. (2003). Emotional and behavioural problems in migrant children. *Swiss Medical Weekly*, 133, 16–21.
- Dimitrova R. in Wium, N. (ur.) (2021). *Handbook of Positive Youth Development. Advancing Research, Policy, and Practice in Global Contexts*. Springer <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5>
- Dockrell, J.E., Papadopoulos, T.C., Mifsud, C.L. ... Gerdzhikova, N. (2022). Teaching and learning in a multilingual Europe: findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 293–320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://www.eurydice.si/publikacije/Key-Data-on-Teaching-Languages-at-School-in-Europe-2017-EN-Brief.pdf?t=1554834157>
- García-Mateus, S. in D. Palmer. 2017. Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity & Education* 16(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Granados, A., Lorenzo-Espejo, A. in Lorenzo, F. (2022). Evidence for the interdependence hypothesis: a longitudinal study of biliteracy development in a CLIL/bilingual setting. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 3005–3021, <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2001428>
- Kharkhurin, A. V. (2008). The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 225–243.
- Kharkhurin, A. V. (2010). Bilingual verbal and nonverbal creative behavior. *International Journal of Bilingualism*, 14(2), 1–16.
- Knez, M. (2021), Jezikovna zmožnost učencev priseljencev v osnovni šoli. V: M. Bitenc, M. Stabej in A. Žejn (ur.). *Sociolingvistično iskrenje* (str. 79–106). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/259/370/6016-1>
- Kozina, A. in Wium, N. (ur.) (2021). *Positive Youth Development in Contexts*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-341-7>

- erner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P. in Lewin-Bizan, S. (2012). Thriving among immigrant youth: Theoretical and empirical bases of positive development. V A. S. Masten, K. Liebkind in D. J. Hernandez (ur.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 307–323). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094696.016>
- Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti? V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 145–164). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Lipavac Oštir, A. in Tibaut, K. (2020). Raznolikost relacij na jezikovnih repertoarjih petošolcev. *Pedagoška obzorja : časopis za didaktiko in metodiko*, 35(3/4), 38–53.
- Panicacci, A. (2019). Do the languages migrants use in private and emotional domains define their cultural belonging more than the passport they have? *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 87–101. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.01.003>
- Panicacci, A. in Dewaele, J.-M. (2017). 'A Voice from Elsewhere': Acculturation, Personality and Migrants' Self-perceptions Across Languages and Cultures. *International Journal of Multilingualism*, 14(4), 419–436. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1273937>
- Reyes, S. A. in Vallone, T. L. (2007). Toward an expanded understanding of two-way bilingual immersion education: Constructing identity through a critical additive bilingual/bicultural pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 9(3), 3–11. <https://doi.org/10.1080/15210960701443433>
- Rosiers, K., Van Lancker, I. in Delarue, S. (2018). Beyond the traditional scope of translanguaging comparing translanguaging practices in Belgian multilingual and monolingual classroom contexts. *Language & Communication*, 61, 15–28. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.11.003>
- Sevinç, Y. in Backus, A. (2017). Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: a vicious circle? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 706–724. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1306021>
- Sevinç, Y. in Dewaele, J.-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159–179. <https://doi.org/10.1177/0123456789123456>
- Skubic Ermenc, K. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna Pedagogika*, 2, 268–279.
- Skubic Ermenc, K. (2015). Izkušnje učiteljev s poučevanjem dijakov migrantskega ozadja v poklicnem izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 32(3), 7–22. <https://doi.org/10.4312/as.21.3.7-22>

Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2009, 2012). Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije.

Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007). https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjRkqryy7T6AhVyQvEDHTVgCvkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.gov.si%2Fassets%2Fministrstva%2FMIZS%2FDokumenti%2FSektor-za-predsolsko-vzgojo%2FDokumenti-smernice%2FSmernice_za_vkljucevanje_otrok_priseljencev_v_vrtce_in_šole-1.doc&usg=AOvVawokIbY_3A4Ntgwxiy1XuYhj

Strobbe, L., Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., Van Gorp, K., Van den Branden, K. in Van Houtte, M. (2017). How school teams perceive and handle multilingualism: The impact of a school's pupil composition. *Teaching and Teacher Education*, 64, 93–104.

Tibaut, K. in Lipavic Oštir, A. (2021). "Jaz sem 16% Madžar in 50% Slovenec in 80% Anglež": jezikovni portreti petošolcev na narodnostno mešanih območjih. *Revija za elementarno izobraževanje*, 14(2), 217–238. <https://doi.org/10.18690/rei.14.2.217-238.2021>