

Mihaela Knez

Jezikovna zmožnost učencev priseljencev v osnovni šoli

Povzetek

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

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

Abstract

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

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

1 FORMALNI OKVIR

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

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

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

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

2 SLOVENSKE RAZISKAVE S PODROČJA JEZIKOVNEGA VKLJUČEVANJA UČENCEV PRISELJENCEV

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 PREDSTAVITEV RAZISKAVE IN REZULTATOV

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

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

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

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

7 Predhodno so se ti otroci šolali v svojih državah.

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

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

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

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

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

3.1 Analiza rezultatov nalog za preverjanje slušnega in bralnega razumevanja učencev

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

9 Analiza je dostopna v Knez 2016.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Analiza rezultatov nalog za preverjanje leksikalne in oblikoskladenjske zmožnosti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ksenija v prostem času rada pleše, kolesara in nakupovati.

Ksenija v prostem času rada plesat, kolesari in nakupoi.

Ksenija v prostem času rada plešam, kolesarju in nakupiti.

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

Za ilustracijo navajamo še nekaj primerov napak:

Oblikoskladenjske napake:

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

Leksikalne napake:

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

Pravopisne napake:

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

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

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

3.3 Analiza rezultatov nalog za preverjanje pisne zmožnosti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Besedilo 1

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

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

Besedilo 2

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

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

Besedilo 3

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

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

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

Besedilo 4

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

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

Besedilo 5

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

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

Besedilo 6

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

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

Besedilo 7

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

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

Besedilo 8

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

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

Besedilo 9

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

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

Besedilo 10

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

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

Besedilo 11

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

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

Besedilo 12

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

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

Besedilo 13

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

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

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

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

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

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

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

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

4 SKLEP

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LITERATURA

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

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

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

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