BY-SA
HTTPS://WWW.DOI.ORG/10.32320/978-961-270-345-5.63-86

Stališče staršev osnovnošolcev do raznojezičnosti
Attitudes of primary school pupils' parents towards plurilingualism

Tina Rozmanič, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Karmen Pižorn, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Janez Vogrinc, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Za sodobno globalizirano družbo so značilne mobilnost in spremembe, pojava, ki neposredno vplivata na širšo jezikovno skupnost. Prebivalci Slovenije in Evrope na splošno potrebujejo raznojezično zmožnost, vendar pa je obširnih empiričnih raziskav v literaturi, še posebej v slovenskem izobraževalnem kontekstu, s tega področja, izjemno malo. Za raziskavo, pri kateri smo se osredotočili na raznojezično zmožnost staršev osnovnošolcev, ki so vključeni v projekt *Jeziki štejejo*, smo se odločili zato, ker je ugotavljanje trenutnega stanja glede stališč, prepričanj in izkušenj na področju raznojezičnosti med udeleženci v slovenskem javnem izobraževalnem sistemu izredno pomembno. Staršem osnovnošolcem namreč lahko zagotovimo ogromno podatkov, virov in podpore na področju raznojezičnosti, vendar je še pomembnejše nasloviti njihova stališča in prepričanja. Če so starši nenaklonjeni raznojezičnosti, jih bomo zelo težko spodbudili k učenju tujih jezikov, lahko pa tudi zmanjšajo pomen znanja tujega jezika in poznavanja različnih kultur pri njihovih otrocih. Ker stališča, prepričanja in izkušnje staršev osnovnošolcev na področju raznojezičnosti še niso bile podrobno in celovito raziskane, se je raziskava osredotočila nanje. Ugotovili smo, da sta približno dve tretjini anketiranih staršev naklonjeni raznojezičnosti. Strinjajo se, da je znanje več jezikov izredno pomembno, da je z učenjem tujih jezikov treba začeti v otroštvu, poleg tega bi tudi sami želeli znati več jezikov in spodbujajo učenje tujih jezikov tudi doma (npr. literatura v tujih jezikih, uporaba digitalnih virov itn.).

Ključne besede: raznojezičnost, starši osnovnošolcev, prepričanja, stališča, podporni dejavniki

Abstract

Modern globalized society is characterized by mobility and change, phenomena that directly affect the wider language community. The inhabitants of Slovenia and Europe in general need multilingual ability, but there is extremely little extensive empirical research present in literature, especially in the Slovenian educational context. We decided on this research, focused on the plurilingual ability of the parents of primary school pupils involved in the project *Languages Matter*, as determining the current situation regarding attitudes, beliefs and experiences in the field of plurilingualism is extremely important among participants in the Slovenian public education system. We can provide parents with a wealth of information, resources and support in the field of plurilingualism, but it is even more important to address their views and beliefs. If parents are averse to plurilingualism, it will be very difficult to encourage them to take a more favourable view of it. As parents' views, beliefs and experiences in the field of plurilingualism have not yet been thoroughly and comprehensively researched, the research will focus on them. We found out that about two-thirds of the parents surveyed favoured plurilingualism. They agree that learning several languages is extremely important, that learning foreign languages should start already in childhood, that they would also like to know more languages themselves, and that they also encourage learning foreign languages at home (e.g., literature in foreign languages, use of digital resources, etc.).

Key words: plurilingualism, parents of primary school pupils, beliefs, attitudes, support factors

1. Teoretični okvir

Za sodobno globalizirano družbo so značilne mobilnost in spremembe, pojava, ki neposredno vplivata na širšo jezikovno skupnost. Prebivalci Slovenije in Evrope na splošno potrebujejo več-/raznojezično zmožnost, vendar pa je obširnih empiričnih raziskav v literaturi, še posebej v slovenskem izobraževalnem kontekstu, s tega področja, izjemno malo. Več-/raznojezično zmožnost je treba vseskozi raziskovati, prav tako pa je treba spremljati različno, velikokrat tudi neustrezno razumevanje jezikovnega učenja, ki več-/raznojezičnosti ne podpira in je med nekaterimi posamezniki trdno ponotranjeno. Za raziskavo, pri kateri smo se osredotočili na raznojezično

zmožnost staršev osnovnošolcev, ki so vključeni v projekt *Jeziki štejejo*, smo se odločili zato, ker je ugotavljanje trenutnega stanja glede stališč, prepričanj in izkušenj na področju raznojezičnosti med udeleženci v slovenskem javnem izobraževalnem sistemu izredno pomembno. Staršem osnovnošolcev namreč lahko zagotovimo ogromno podatkov, virov in podpore na področju raznojezičnosti, vendar je še pomembnejše nasloviti njihova stališča in prepričanja.

Podatke smo pridobili s pomočjo vprašalnika, zbirali pa smo jih v obdobju med septembrom 2019 in decembrom 2020. Vprašalnik je sestavljen iz vprašanj, ki preverjajo demografsko ozadje staršev in trditev o znanju, stališčih in spretnostih, do katerih so se opredelili na petstopenjski Likertovi lestvici. Trditve v vprašalnikih so bile sestavljene na podlagi *Referenčnega okvira za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri – ROPP* (Kač, ur., 2017).

1.1 Razvoj terminologije, povezane z več- in raznojezičnostjo

Zadnja tri desetletja so bila priča obsežnim političnim in ekonomskim spremembam po vsem svetu, kar je pripeljalo do izrazitega povečanja medkulturnega stika. Kot navajata Glaser (2005) in Grosman (2009), je v Evropi več desetletno usmerjanje jezikovne politike pripeljalo do spoznanja, da Evropejci za uspešno delovanje potrebujejo sporazumevalno zmožnost v več jezikih. Usposabljanje vseh ljudi za globalno sodelovanje je tudi cilj Unescove deklaracije o izobraževanju (Unesco, 2003), ki predvideva medkulturno in raznojezično delovanje na vseh ravneh ter znanje jezikov kot bistveno sestavino medkulturne izobrazbe za spodbujanje razumevanja med različnimi skupinami prebivalcev in zagotavljanje spoštovanja njihovih pravic (American Council on the Teaching of Foreign Languages, b. d.; Council of Europe, b. d.; Evropski parlament, b. d.).

Povečana mobilnost in migracije se odražajo v novih konceptih, ki so zajeli kulturno in jezikovno integracijo različnih skupnosti in družb, med drugim preklapljanje med jezikovnimi kodi, oziroma »code-switching« (Canagarajah, 2006), mešanje kodov oziroma »code mixing« (Canagarajah, 2011), prepletanje kodov oziroma »code-meshing« (Canagarajah, 2013) in čezjezičnost oziroma »translanguaging« (García, 2009; García in Otheguy, 2019). Preklapljanje se nanaša na proces izmenjevanja med dvema ali več jeziki ali njihovimi različicami (tudi narečji) med sporazumevanjem. Posameznik izbere vrsto komunikacije glede na to, s kom se sporazumeva, npr. govorci preklapljajo, ker se želijo vklopiti v neko družbeno okolje. Mešanje

kodov obravnava jezike kot del enotnega integriranega sistema in omogoča možnost mešanja oblik komunikacije, npr. uporabo slovnice, intonacije in besedišča enega jezika med sporazumevanjem v drugem jeziku. Prepletanje jezikovnih kodov združuje različne različice jezika (narečja, sleng ipd.), ter s tem pripomore k veljavi vseh jezikov. Čezjezičnost pa obsega celoten jezikovni repertoar govorca, ne glede na spoštovanje družbeno in politično opredeljenih meja nacionalnih in državnih jezikov (Otheguy, García in Reid, 2015), osredinja pa se predvsem na funkcionalno uporabo jezika, tj. kako naj bi te jezike uporabljali za učinkovito komunikacijo in učenje (Piccardo in Galante, 2018). Omenjenim terminom in obenem razvoju koncepta več-/raznojezične zmožnosti pa sta, kot navaja Cook (2016), skupni dve predpostavki: več-/raznojezična zmožnost obsega celoten sistem vseh jezikov posameznika oziroma skupnosti in njihove povezave; več-/raznojezična zmožnost vpliva na celoten um, torej na vse posameznikove jezikovne in kognitivne sisteme, ne glede na jezik.

Spremembe, prisotne vse od začetka 20. stoletja, predvsem globalizacija in razvoj novih tehnologij, so močno povečale stik med jezikovnimi skupnostmi, ki so bile pred tem izolirane. Zmotno razmišljanje o jeziku kot dodatnem, diskretnem sistemu, pri čemer imamo ločene kognitivne predalčke za posamezne jezike z različnimi kompetencami za vsakega, so nadomestile ugotovitve raziskav, da so jeziki nenehno v stiku, da vzajemno vplivajo drug na drugega in jih je mogoče prilagoditi različnim namenom (Makoni in Pennycook, 2007; Canagarajah, 2013). Zato se raziskave na področju več-/raznojezičnosti na začetku niso osredinjale na jezike kot izobraževalno sredstvo, temveč na ljudi, jezikovno politiko in prostor, v katerem so uporabljali različne jezike in besedišča (Canagarajah, 2013). Kot navajajo Ollerhead, Choi in French (2018), je to širjenje novih načinov konceptualizacije jezikovne raznolikosti pripeljalo do razlikovanja med terminoma večjezičnost in raznojezičnost. Medtem ko večjezičnost označuje različne jezike, ki soobstajajo na neki fizični lokaciji oziroma v nekem socialnem kontekstu, med raznojezičnost štejemo primere, ko posameznikovi repertoarji sovpadajo in se razvijajo na različne načine z obzirom na posamezne jezike, narečja in registre. Večjezičnost je torej preučevanje t. i. socialnega stika, raznojezičnost pa omogoča preučevanje posameznikovega repertoarja v različnih jezikih (Moore in Gajo, 2009). Raznojezičnost je bila tako prepoznana kot pomemben okvir za poučevanje jezikov. Canagarajah in Liynage (2012) trdita, da raznojezičnost v nasprotju z večjezičnostjo dopušča interakcijo in vzajemen vpliv jezikov na bolj dinamičen način. Več-

jezičnost jezike ločuje na družbeni in individualni ravni ter teži k ločevanju naprednega obvladovanja vsakega posameznega jezika, ki ga oseba govori. Raznojezičnost pa se po drugi strani osredinja na dejstvo, da se jeziki povezujejo predvsem na osebnostni ravni vsakega posameznika. Poudarja dinamičen proces jezikovnega prevzema in uporabe v nasprotju z obvladanjem posameznega jezika. Prehod iz večjezičnosti k raznojezičnosti torej spodbuja uporabo predhodnega jezikovnega in kulturnega znanja z namenom, da bi se naučili oziroma vsaj spoznali več jezikov in kultur (Conteh in Meier, 2014; May, 2014; Kubota, 2016). Rezultat omenjenega procesa jezikovnega prevzema in uporabe je integriran raznojezični repertoar, na katerega se govorec lahko opre glede na različne potrebe oziroma situacije. V evropskem jezikovnem prostoru raznojezičnost označuje posameznikovo znanje dveh ali več jezikov, večjezičnost pa označuje zemljepisno lokacijo, na kateri različni jeziki soobstajajo. V anglosaškem prostoru raznojezičnost poimenujejo kot posameznikovo ali individualno (ang. *individual multilingualism*), večjezičnost pa kot družbeno (ang. *societal multilingualism*; Ruiz de Zarobe in Ruiz de Zarobe, 2015). Raznojezični posameznik po besedah Rutar Leban idr. (2013) obvlada različne jezike in jezikovne različice na različnih jezikovnih in težavnostnih ravneh glede na pretekle izkušnje. V dokumentu SEJO (2011) pojem raznojezičnost predstavijo kot celoto, sestavljeno iz znanja jezikov in izkušenj, ki jih je pridobil posameznik. Pri tem je pomembno razumeti, da posameznik svojo sporazumevalno zmožnost gradi tako, da svoje izkušnje in znanje dojema kot celoto in ne kot posamezne in enkratne izkušnje. Raznojezična zmožnost tako pomeni posameznikovo zmožnost funkcionalnega sporazumevanja v različnih kulturnih in jezikovnih okoliščinah. V dokumentu SEJO (2011, str. 9) je zapisano: »Politika jezikovnega izobraževanja Sveta Evrope torej temelji na ključnem konceptu raznojezičnosti posameznika (ang. *plurilingualism*), ki jo je treba ločevati od večjezičnosti (ang. *multilingualism*), saj raznojezičnost ‚ni le vsota čimbolj popolne jezikovne zmožnosti v posameznih tujih jezikih, ampak je celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcev posameznih jezikov.‘« Večjezičnost in raznojezičnost sta torej po navedbi Rutar Leban idr. (2013) ključna dejavnika, ki omogočata demokratično državljanstvo in sta v evropskem prostoru ena najpogostejših in najučinkovitejših oblik komunikacije v javni razpravi. Omenjena koncepta v svojem bistvu zastopata vrednote, kot so strpnost, toleranca, sprejemanje različnosti, drugačnosti in sprejemanje manjšin. V tej raziskavi bomo poenoteno uporabljali termin raznojezičnost, saj se bomo osredi-

nili na posameznika (Council of Europe, b. d.; Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, 2011; Fielding, 2015).

1.2 Raznojezična zmožnost staršev osnovnošolcev

Čeprav raznojezičnost ni nov pojem (Glaser, 2005; Cenoz, 2013), je v (med) jezikovnem izobraževanju veljavo pridobil s *Skupnim evropskim okvirom za jezike* (*SEJO*) (ang. *Common European Framework of Reference for languages* (*CEFR*); Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport (2011)) leta 2001 in v dopolnjeni izdaji leta 2018 z dodanimi opisniki za raznojezičnost (Council of Europe, 2001 in 2018). Raznojezično izobraževanje sestavljata dva glavna vidika – izobraževanje za raznojezičnost in izobraževanje skozi raznojezičnost. Razumevanje in doživljanje raznolikosti jezikov in kultur pa je obenem cilj kakovostnega izobraževanja. Udejanjanje raznojezičnega izobraževanja je sestavljeno iz številnih ključnih konceptov, in sicer iz celovitega pogleda na jezike v izobraževanju, jezikovnega repertoarja in različno razvitih zmožnosti; koncepta, da raznojezičnost pomeni normo in je dosegljiva za vse; koristi, ki jih ima raznojezično izobraževanje na kognitivnem in družbenem področju; ter iz koncepta, da raznojezična zmožnost stremi k opolnomočenju vseh učencev ter drugih deležnikov (Evropski center za sodobne jezike, b. d.). Ti koncepti skupaj sestavljajo t. i. teoretični okvir raznojezičnega izobraževanja. Sama raznojezična zmožnost pa je sestavljena iz treh sestavin, tj. iz znanja, stališč in spretnosti, te pa so podrobneje razdelane z opisniki v *Referenčnem okviru za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri – ROPP* (Kač, ur., 2017; ang. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources – FREPA*, 2012).

Na področju raznojezičnosti so že bile podane smernice za razvoj in implementacijo učnega načrta za raznojezično in medkulturno izobraževanje (Beacco idr., 2016), izvedene so bile raziskave o vlogi učitelja in staršev pri učenju tujih jezikov (Desforges in Abouchaar, 2003; Moon, 2006; Hewitt, 2009; Lindgren in Muñoz, 2013), poleg tega pa tudi empirične raziskave kažejo, da razvoj pismenosti v dveh oziroma več jezikih raznojezičnim posameznikom prinaša ne le jezikovne, temveč tudi številne druge prednosti, npr. razvitejše besedišče v maternem jeziku, razvitejše govorne spretnosti v maternem jeziku in vseh drugih jezikih, sposobnost hitrejšega učenja dodatnih novih jezikov itn. (Nikolov in Mihaljević Djigunović, 2006; Pinter, 2006; Nikolov 2009a in 2009b).

Vloga staršev v izobraževanju na splošno je bila do danes zelo obsežno raziskana (Eccles, 1983 idr.; Eccles, 1993; Ule, 2015; Kovač, 2009). Vpletenost staršev se je tako že nekajkrat izkazala za ključno pri uspehu otrok v šoli. Veliko raziskav je namreč pokazalo, da prepričanja staršev močno vplivajo na prepričanja otrok. Med drugim Young (1994), Sung in Padilla (1998), Lindgren in Muñoz (2013), opažajo, da starši s svojim pozitivnim odnosom do tujih jezikov močno vplivajo tudi na željo otrok po znanju več jezikov. Poleg kontekstualnih dejavnikov, raziskave socialno-afektivnih dejavnikov, zlasti motivacije in odnosa učencev, pri zgodnjem učenju tujega jezika, kažejo, da so mlajši učenci bolj motivirani in imajo bolj pozitiven odnos kot njihovi starejši vrstniki, vendar se oba dejavnika s časom zmanjšujeta (npr. Nikolov 1999; Jantscher in Landsiedler 2000; MacIntyre idr. 2002; Mihaljević Djigunović in Lopriore 2011). Raziskava je preučila tudi vlogo staršev in ugotovila, da izobrazba staršev, usposobljenost staršev v tujem jeziku (npr. Chambers 1999; Hewitt 2009), njihova vključenost in odnos do učenja jezikov, priložnosti, ki jih nudijo otroku, da spoznajo jezik z izpostavljenostjo in interakcijo, ter njihova poklicna uporaba tujega jezika, vplivajo na zgodnje učenje tujega jezika (Muñoz in Lindgren 2011; Lindgren in Muñoz 2013). Tudi način, kako starši vzgajajo otroke, je precej pomembnejši kot npr. delo, ki ga opravljajo, njihov dohodek ali izobrazba (Snow, Barnes, Chandler, Goodman in Hemphill 1991; Lindgren in Muñoz 2013). Tudi Desforges in Abouchaar (2003) trdita, da je vpletenost/angažiranost staršev v domačem okolju zelo pomembna, saj otrok tako gradi pozitiven odnos do učenja in razvija težnje po višjih stopnjah izobrazbe.

2. Opredelitev raziskovalnega problema

Za raziskavo smo se odločili, ker je ugotavljanje trenutnega stanja glede stališč, prepričanj in izkušenj na področju raznojezičnosti med udeleženci v slovenskem javnem izobraževalnem sistemu izredno pomembno, če želimo spodbujati in razvijati raznojezično zmožnost vseh osnovnošolcev v času njihovega izobraževanja. Staršem osnovnošolcev namreč lahko zagotovimo ogromno podatkov, virov in podpore na področju raznojezičnosti, vendar je še pomembnejše nasloviti njihova stališča in prepričanja o raznojezičnosti. Če so starši osnovnošolcev nenaklonjeni raznojezičnosti, jih bomo zelo težko spodbudili k učenju tujih jezikov, hkrati pa bodo težko razumeli, zakaj je raznojezičnost pomembna za njihove otroke. Kot je razvidno iz raziskav, imajo stališča staršev izredno močan vpliv na poglede otrok, še posebej pri mlajših učencih. Treba je torej seči do njihovih zakoreninjenih

prepričanj, predsodkov, nevednosti itn. in jih podpreti pri usvajanju bolj odprtega (naklonjenega) pogleda sprejemanju več/raznojezičnosti. Ker stališča, prepričanja in izkušnje staršev osnovnošolcev na področju raznojezičnosti še niso bile podrobno in celovito raziskane v slovenskem izobraževalnem prostoru, se je raziskava osredotočila nanje.

3. Namen in cilji raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšna stališča imajo starši osnovnošolcev do raznojezičnosti ter pridobiti podatke o rabi jezikov. Zanimalo nas je tudi: (1) ali se med moškimi in ženskami pojavljajo statistično pomembne razlike v njihovih stališčih glede raznojezičnosti; (2) ali se med različno starimi starši osnovnošolcev pojavljajo statistično pomembne razlike v njihovih stališčih glede raznojezičnosti in (3) ali se med starši, ki so bili rojeni v Sloveniji in tistimi, ki so bili rojeni izven Slovenije, pojavljajo statistično pomembne razlike v njihovih stališčih glede raznojezičnosti.

Raziskava se je opirala na opisnike raznojezične zmožnosti (ROPP opisniki – referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam, dosegljivi na https://carap.ecml.at/Slovenia/tabid/3022/language/en-GB/Default.aspx). S pomočjo vprašalnika smo analizirali trenutno stanje na področju raznojezičnosti in v nadaljevanju stremeli k izoblikovanju profila starša, ki je najuspešnejši pri ustvarjanju raznojezičnosti naklonjenemu spodbudnemu okolju. Tako izoblikovan profil bo starše pomagal usmerjati v preseganje stališč, ki se tičejo monojezičnosti in monokulturnosti, kar v danem svetu globalizacije ni niti zaželeno niti dobro. Starši, ki bodo stremeli k izoblikovanemu profilu, bodo posledično omogočali tako sebi kot tudi svojim otrokom večje ozaveščanje o raznojezičnosti; okolje, ki sprejema raznojezičnost in raznokulturnost; večjo zmožnost (samo)kritičnosti in uspešnosti v globaliziranem okolju.

3.1 Metodologija

Glavni cilj projekta *Jeziki štejejo* je ugotoviti, kateri dejavniki podpirajo in kateri zavirajo ustvarjanje podpornega učnega okolja za razvoj raznojezičnosti v slovenskem šolskem prostoru. V sklopu projekta želimo na podlagi podatkov ciljnih analiz in ugotovljenih spremenljivk oblikovati smernice, ki bodo pomagale vzpostaviti raznojezičnosti naklonjeno izobraževalno okolje.

Projekt pomaga usmerjati pedagoške delavce in starše učencev v preseganje spoznavanja in podajanja samo ene kulture in enega jezika, saj se je zaradi njihovega intenzivnejšega spopadanja v sodobnem svetu porodila potreba po prisotnosti več-/raznojezičnih in medkulturnih vsebin pri prav vseh predmetnih področjih. Prizadevamo si spodbujati vključevanje več-/raznojezičnih medkulturnih vidikov pri jezikovnih kot tudi nejezikovnih predmetih, saj naj bi to vodilo k ozaveščenemu sprejemanju različnih jezikovnih in kulturnih stvarnosti, da se bodo učenci, dijaki in študenti lažje izognili spodrsljajem v medkulturnem sporazumevanju in razvijali zmožnost kritične kulturne zavesti ter bodo tako spodbujani k nenehnemu raziskovanju spreminjajoče se stvarnosti in se bodo nanjo odzivali brez odvečnih stereotipov in predsodkov.

Projekt namenja posebno pozornost manj razširjenim oziroma v našem izobraževalnem okolju manj poučevanim jezikom, jezikom priseljencev in jezikom, ki jim šolska politika v zadnjih desetletjih ni bila najbolj naklonjena (npr. latinščina, grščina).

Člani projektne skupine *Jeziki štejejo* so številne ustanove, ki tako ali drugače delujejo na področju izobraževanja. V našem primeru raziskava zajema starše otrok, ki obiskujejo 17 osnovnih šol iz različnih koncev Slovenije, ki so vključene v projekt. Prav omenjenim izobraževalnim ustanovam, članicam projekta (in še nekaterim drugim), je bil v sklopu raziskave poslan vprašalnik, namenjen pa je bil staršem učencev od 4. do 9. razreda. Podatke smo zbirali v obdobju med septembrom 2019 in decembrom 2020. Staršem dijakov, ki obiskujejo srednje šole, vključene v projekt *Jeziki štejejo*, vprašalnika nismo poslali, saj so glede na raziskave srednješolci bolj samostojni in starši niso več tako zelo vpleteni v njihovo izobraževanje (npr. Nikolov 1999; Jantscher in Landsiedler 2000; MacIntyre idr. 2002; Mihaljević Djigunović in Lopriore 2011).

3.2 Opis postopka zbiranja podatkov

Vprašalnik so sestavljali trije vsebinski sklopi oziroma deli, in sicer prvi del z demografskimi podatki sodelujočih; drugi del, ki je sodelujoče povpraševal o njihovi rabi jezikov; ter tretji del, v katerem so se sodelujoči opredelili glede svojega znanja, stališč in vrednot o raznojezičnosti. Vprašalnik je zajemal 25 vprašanj, in sicer 13 vprašanj v demografskem delu, 10 vprašanj v delu o rabi jezikov ter 2 vprašanji s 74 trditvami v delu o znanju, stališčih in vrednotah o raznojezičnosti.

3.3 Opis vzorca

Raziskava je zajemala 671 staršev, od tega 506 ženskega spola (75,4 %) in 165 moškega spola (24,6 %). Največ sodelujočih staršev (59,9 %) je bilo starih med 36 in 45 let. Velika večina staršev, ki so sodelovali v raziskavi, je bila rojena v Sloveniji (88,5 %); 8,2 % je bilo rojenih v eni izmed držav nekdanje republike Jugoslavije; 3,3 % pa v drugih državah, npr. v Nemčiji, Franciji, Italiji, Kazahstanu, na Portugalskem, v Rusiji, Švici itn. Glede stopnje izobrazbe je skoraj polovica (47,6 %) staršev navedla, da so dokončali univerzitetni ali visokošolski strokovni študij, nekaj manj (32,3 %) pa jih je navedlo, da so dokončali srednje splošno izobraževanje, gimnazijo ali srednje poklicno izobraževanje. Največji odstotek staršev (41,4 %) deluje na področju družboslovnih, poslovnih in pravnih ved; 25,8 % na področju tehniških in tehnoloških ved; 22,1 % na področju izobraževalnih ved; najmanj (10,6 %) pa jih deluje na področju naravoslovja, matematike in računalništva. Preverili smo tudi, katere jezike so anketirani starši redno govorili doma (do petih let) oziroma v katerem jeziku so se pogovarjali s preostalimi družinskimi člani. Največ jih je govorilo slovensko (83,1 %), sledijo madžarščina (14,1 %), hrvaščina (10,1 %), nemščina (6,5 %), angleščina (5,4 %) in srbščina (5,1 %). Druge jezike (npr. bosanski, arabski, albanski, italijanski, ruski itn.) je govorilo manj kot 5 % staršev. Pri vprašanju o jezikih, ki jih danes redno govorijo doma, je večina staršev označila slovenščino (90,9 %). Naslednji jezik, ki ga redno govorijo doma, je madžarščina (12,6 %), sledijo angleščina (7,6 %), nemščina in hrvaščina (oba 5,2 %). Delež drugih jezikov, ki jih redno govorijo doma, pa je manjši od 5 %.

3.4 Postopek obdelave podatkov

Odgovori anketirancev so bili statistično analizirani na deskriptivnem (izračunane so bile frekvence in odstotki) in inferenčnem nivoju (izračunan je bil hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti oziroma Likelihood ratio, kjer pogoj o teoretičnih frekvencah za hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti ni bil izpolnjen).

4. Rezultati

Najprej predstavljamo nekaj odgovorov na različne trditve, povezane z znanjem, s stališči in z vrednotami o raznojezičnosti. Pri trditvi, da bi se otroci najprej morali dobro naučiti maternega jezika in šele nato tujih jezikov, so bila mnenja precej deljena, saj se je 57,2 % staršev (popolnoma) strinjalo,

25,2 % se jih (sploh) ni strinjalo, 17,6 % pa se jih ni moglo odločiti. Raziskave sicer kažejo, da naj bi bili tisti, ki se od zgodnjega otroštva učijo dva jezika, boljši v maternem jeziku. Predvidevamo, da so ravno zato mnenja staršev deljena. Mnenja so bila precej porazdeljena tudi pri trditvi, da jim je vedno nekoliko neprijetno, ko govorijo v tujem jeziku. S to trditvijo se jih 48,7 % (sploh) ni strinjalo, medtem ko se jih je 36,4 % (popolnoma) strinjalo. Razmerja so bila precej podobna pri trditvi, da jih je vedno strah, da bodo naredili napako, ko govorijo v tujem jeziku, in sicer se jih je 44,1 % (popolnoma) strinjalo, 46,3 % pa se jih (sploh) ni strinjalo. Kar 57,3 % staršev se je (popolnoma) strinjalo s trditvijo, da zaupajo v lastne sposobnosti učenja tujega jezika; 29,9 % pa se jih ni moglo odločiti. Omenjeni rezultat lahko pripisujemo dejstvu, da se je velika večina staršev angleščino začela učiti šele v osnovni šoli ali celo pozneje. Zanimivo bi bilo preveriti tudi, kdaj so se nazadnje učili angleščino (npr. v srednji šoli, na fakulteti itn.) oziroma kako pogosto jo uporabljajo danes (npr. v službi, v zasebnem življenju, doma z otroki itn.).

Precej enotni so bili pri tem, da jih znanje tujih jezikov zelo zanima, saj se jih je kar 70,7 % (popolnoma) strinjalo. S trditvijo ‚Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav' se je 59,2 % anketirancev (popolnoma) strinjalo; 23,6 % pa se glede omenjene trditve ni moglo opredeliti. Z naslednjo trditvijo ‚Znam primerjati lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami' se je prav tako večina (popolnoma) strinjala (61,4 %), 26,1 % pa se jih ponovno ni moglo odločiti. Pri trditvi, da je učenje jezika dolg in naporen proces, so bili starši bolj enotni, saj se jih je kar 57,9 % (popolnoma) strinjalo, precej manjši delež, 21,9 %, pa je bilo tistih, ki se (sploh) niso strinjali. V večini so se (popolnoma) strinjali tudi s trditvijo, da je z učenjem tujega jezika treba začeti zgodaj v otroštvu (68,9 %). Velika večina staršev se je (popolnoma) strinjala, da je bolj kot pravilnost povedanega v tujem jeziku pomembno to, da si sploh upaš govoriti (81,7 %). Precej enotni so bili tudi pri trditvi ‚Učenje tujih jezikov v otroštvu slabo vpliva na znanje maternega jezika', saj se jih kar 80 % ni strinjalo z zapisanim. Pri trditvi ‚Tujega jezika se lahko zelo dobro naučimo samo, če se ga začnemo učiti zgodaj v otroštvu' so bila mnenja bolj deljena, saj se je 26,9 % staršev (popolnoma) strinjalo; 55,6 % pa (sploh) ne. Povsem enotni niso bili niti pri trditvi ‚Če se učimo več tujih jezikov hkrati, bomo težko vsakega posebej dobro obvladali', pri kateri se jih 53,7 % (sploh) ni strinjalo; 28,7 % pa se jih ni moglo odločiti. Zelo podobno je bilo tudi pri trditvi ‚Pomembno je, da šola omogoči tudi učenje katerega izmed klasič-

nih jezikov (npr. latinščino), saj tako učenci dobijo dober vpogled v evropsko kulturno dediščino', pri kateri se jih 37,3 % ni moglo odločiti, 41,6 % pa se jih je (popolnoma) strinjalo. Strinjali so se verjetno predvsem tisti starši, ki so se tudi sami učili klasičnih jezikov oziroma so se med svojim izobraževanjem z njimi vsaj srečali.

Pri naslednji trditvi so bili starši precej bolj enotni, saj se je velika večina (popolnoma) strinjala, in sicer pri ‚V šoli bi se morali učiti vsaj dveh tujih jezikov' (76,5 %). Pri tem je pomembno zavedanje, da se vsakega nadaljnjega tujega jezika učimo lažje, saj se že usvojene jezikovne strategije in strategije učenja tujih jezikov med jeziki prenašajo. Na ravni šole je pomembno zmanjšati jasno mejo med jeziki in se usmeriti v oblikovanje skupnega jezikovnega učnega načrta. Vse to je pomembno, saj je temeljni cilj pouka vsakega tujega jezika ta, da je učenec sposoben navezovati stike v tujem jeziku, pa čeprav le na vstopni ravni.

Kar 84,3 % staršev se (popolnoma) strinja s tem, da bi moralo učenje jezikov potekati na različnih zahtevnostnih ravneh. Pri trditvi ‚Slovenski šolski sistem (pravilniki, zakonodaja) je oblikovan tako, da pri učencih spodbuja večjezičnost in poznavanje različnih kultur' so bili manj enotni, saj se jih je 56,2 % (popolnoma) strinjalo; 34,2 % pa se jih ni moglo odločiti. Velika večina (65,4 %) se (sploh) ni strinjala, da je skrb za učenje tujih jezikov zlasti stvar šole, kar je precej vzpodbudno, saj vemo, kako zelo je pomembo, da se tuje jezike učimo tudi zunaj šolskih prostorov in kontekstov. Kot navajata Epstein in Sheldon (2006), starši potrebujejo nenehne informacije učiteljev, da lahko ostanejo vpleteni v šolanje svojih otrok.

Vzpodbuden je tudi podatek, da velika večina staršev doma spodbuja učenje tujih jezikov (92,9 %). Kar nekaj avtorjev, med drugimi Desforges in Abouchaar (2003), Gardner (1985) in Griffith (1996), poudarjajo, kako pomembna je vpletenost staršev pri uspehu njihovih otrok v šoli na splošno in pri učenju tujih jezikov (Lindgren in Muñoz 2013; Mihaljević in Djigunović 2009; Xuesong 2006). S tem, da imajo doma dovolj literature v tujih jezikih za podporo pri učenju, se je (popolnoma) strinjalo 55,7 % anketirancev, 22,2 % pa se jih ni moglo odločiti. Mnenja so bila spet deljena pri trditvi ‚Učitelji tujih jezikov znajo motivirati mojega otroka za učenje tujih jezikov', pri kateri se je 57,5 % staršev strinjalo, kar 27,6 % pa se jih ni moglo odločiti. Hewitt (2009) poudarja, da starši lahko šele takrat, ko so v nenehnem stiku z otroki, nudijo podporo, kažejo interes za njihov napredek in »nadzorujejo« svojo vpletenost pri tem, kako dobro jim gre v šoli in zunaj nje. Zanimiv je tudi podatek, da niso vsi starši enotni glede učenja tujih jezikov, saj so starši

učencev precej bolj pozitivno naravnani k učenju tujih jezikov in na splošno bolj vpleteni kot pa starši dijakov (Sung in Padilla, 1998).

Pri trditvi ‚Moj otrok se tudi pri drugih predmetih uči tuji jezik' so mnenja spet malenkost deljena, saj se 30,2 % staršev ni moglo odločiti, 40,6 % pa se jih je (popolnoma) strinjalo. Vzpodbuden je tudi podatek, da se velika večina (81,5 %) strinja oziroma popolnoma strinja, da šola, ki jo obiskuje njihov otrok, spodbuja učenje jezikov. Kot navajata Dagarin Fojkar in Pižorn (2014), se je pri raziskavi odnosa staršev do zgodnjega učenja tujih jezikov izkazalo, da bi se otroci radi učili tuje jezike skupaj s starši, zato je treba storiti še več v tej smeri in izobraziti starše, da bodo lahko otrokom pomagali pri učenju tujih jezikov, ne le v zgodnjem otroštvu, temveč tudi pozneje. Za lažjo predstavo smo zgornje rezultate zbrali tudi v tabeli.

Tabela 1: Trditve, ki se nanašajo na različne jezike in učenje jezikov

	se (popolnoma) strinjam (%)	se ne morem odločiti (%)	(sploh) se ne strinjam (%)
Otroci bi se najprej morali dobro naučiti maternega jezika in šele nato tujih jezikov.	57,2	17,6	25,2
Ko govorim v tujem jeziku, mi je vedno nekoliko neprijetno.	36,4	14,2	48,7
Ko govorim v tujem jeziku, me je vedno strah, da bom naredil/-a kakšno napako.	44,1	9,6	46,3
Zaupam v lastne sposobnosti učenja tujega jezika.	57,3	29,9	12,8
Znanje tujih jezikov me zelo zanima.	70,7	15,7	13,6
Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav.	59,2	23,6	17,3
Znam primerjati lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami.	61,4	26,1	12,5
Učenje jezika je dolg in naporen proces.	57,9	20,1	21,9
Z učenjem tujega jezika moramo začeti zgodaj v otroštvu.	68,9	14,4	16,8
Bolj kot pravilnost povedanega v tujem jeziku je pomembno to, da si sploh upaš govoriti.	81,7	11,3	7
Učenje tujih jezikov v otroštvu slabo vpliva na znanje maternega jezika.	7,3	12,7	80

	se (popolnoma) strinjam (%)	se ne morem odločiti (%)	(sploh) se ne strinjam (%)
Tujega jezika se lahko zelo dobro naučimo samo, če se ga začnemo učiti zgodaj v otroštvu.	26,9	17,5	55,6
Če se učimo več tujih jezikov hkrati, bomo težko vsakega posebej dobro obvladali.	17,7	28,7	53,7
Pomembno je, da šola omogoči tudi učenje katerega izmed klasičnih jezikov (npr. latinščino), saj tako učenci dobijo dober vpogled v evropsko kulturno dediščino.	41,6	37,3	21
V šoli bi se morali učiti vsaj dveh tujih jezikov.	76,5	16,3	7,2
Učenje tujih jezikov bi moralo potekati na različnih zahtevnostnih ravneh.	82,2	13,5	4,3
Slovenski šolski sistem (pravilniki, zakonodaja) je oblikovan tako, da spodbuja pri učencih večjezičnost in poznavanje različnih kultur.	56,2	34,2	9,7
Skrb za učenje tujih jezikov je zlasti stvar šole.	16,3	18,2	65,4
Doma spodbujamo učenje tujih jezikov.	92,9	4,7	2,4
Doma imamo dovolj literature v tujih jezikih za podporo pri učenju.	55,7	22,2	22,1
Učitelji tujih jezikov znajo motivirati mojega otroka za učenje tujih jezikov.	57,5	27,6	15
Moj otrok se tudi pri drugih predmetih uči tuji jezik.	40,6	30,2	29,2
Šola, ki jo obiskuje moj otrok, spodbuja učenje jezikov.	81,5	13	5,5

Posamezne odgovore staršev na nekatere trditve smo povezali tudi z njihovimi demografskimi podatki, in sicer glede na spol, starost in kraj rojstva. Razlike med moškimi in ženskami glede tega, da je znanje različnih jezikov pomembno, saj se lahko tako sporazumemo z več ljudmi in se seznanimo z več kulturami, so statistično nepomembne ($2\hat{I} = 3{,}791$, $g = 3$, $p = 0{,}285$), saj se je s trditvijo strinjalo 80 % moških in 76,5 % žensk. Statistično nepomembne so razlike med moškimi in ženskami tudi pri trditvi ‚Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje' ($\chi^2 = 3{,}855$, $g = 4$, $p = 0{,}426$). Da se ne strinjajo oziroma sploh ne strinjajo, je odgovorila večina žensk (87,7 %) in moških (86,1 %). Statistično pomembne pa so npr. razlike

med moškimi in ženskami glede tega, ali jim je, ko govorijo v tujem jeziku, vedno nekoliko neprijetno ($\chi^2 = 23{,}759$, $g = 7$, $p = 0{,}000$). Več žensk (41,9 %) kot moških (21,2 %) se je s trditvijo strinjalo oziroma popolnoma strinjalo. Da se ne strinjajo oziroma sploh ne strinjajo pa je odgovorila večina moških (60,0 %) in 45,4 % žensk. Prav tako so razlike statistično pomembne tudi pri trditvi ‚Ko govorim v tujem jeziku, me je vedno strah, da bom naredil/-a kakšno napako' ($\chi^2 = 25{,}751$, $g = 4$, $p = 0{,}000$). Več žensk (39,5 %) kot moških (27,3 %) se je s trditvijo strinjalo. Da se ne strinjajo oziroma sploh ne strinjajo pa je odgovorilo več moških (59,4 %) kot žensk (41,5 %). Statistično pomembne razlike so se pokazale tudi pri trditvi ‚Lažje se je naučiti tujega jezika, če nam je z njim povezana kultura všeč' ($\chi^2 = 10{,}175$, $g = 4$, $p = 0{,}038$). Strinjalo oziroma popolnoma strinjalo se je več moških (78,8 %) kot žensk (71,2 %). S trditvijo ‚Rad/-a bi znal/-a govoriti več tujih jezikov' ($2\hat{I} = 10{,}643$, $g = 4$, $p = 0{,}031$) se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo več žensk (91,7 %) kot moških (86,1 %). Podobne rezultate smo dobili tudi pri trditvi ‚V šoli bi se morali učiti vsaj dveh tujih jezikov' ($\chi^2 = 11{,}278$, $g = 4$, $p = 0{,}024$), pri kateri se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo več žensk (78,6 %) kot moških (72,2 %). Statistično pomembni razlike so se pokazale tudi pri trditvi ‚Učitelji tujih jezikov znajo motivirati mojega otroka za učenje tujih jezikov' ($\chi^2 = 15{,}369$, $g = 4$, $p = 0{,}004$). S trditvijo se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo več žensk (61,1 %) kot moških (48,5 %). Tudi pri trditvi ‚Ko slišim, da moj otrok govori tuji jezik, sem ponosen', so se pokazale statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 10{,}556$, $g = 3$, $p = 0{,}014$). Strinjalo oziroma popolnoma strinjalo se je tudi v tem primeru več žensk (96,6 %) kot moških (91,5 %). Več moških (46,1 %) kot žensk (39,2 %) se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo s trditvijo ‚Moj otrok se tudi pri drugih predmetih uči tuji jezik' ($\chi^2 = 16{,}530$, $g = 4$, $p = 0{,}002$).

Nekaj statistično pomembnih razlik se je pokazalo tudi pri kraju rojstva. Odgovore smo združili na Slovenijo in vse preostale države (t. j. drugje). Statistično pomembne razlike so se pokazale pri trditvi ‚Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje', s katero se ni oziroma se sploh ni strinjalo kar 88,1 % anketirancev, ki so bili rojeni v Sloveniji ($2\hat{I} = 19{,}286$, $g = 4$, $p = 0{,}001$) ter 80,6 % anketirancev, ki so bili rojeni drugje. Izkazalo se je ($\chi^2 = 10{,}358$, $g = 4$, $p = 0{,}035$), da se za znanje tujih jezikov bolj zanimajo tisti, ki so bili rojeni drugje kot v Sloveniji (84,4 %), kot tisti, ki so bili rojeni v Sloveniji (69,5 %). Statistično pomembne razlike so se pokazale tudi pri trditvi ‚Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav' ($\chi^2 = 13{,}949$, $g = 4$, $p = 0{,}007$). Strinja-

lo oziroma popolnoma strinjalo se je 77,9 % staršev, ki niso bili rojeni v Sloveniji, ter 57,1 % staršev, ki so bili rojeni v Sloveniji. Prav tako se je s trditvijo ‚Tujega jezika se lahko zelo dobro naučimo samo, če se ga začnemo učiti zgodaj v otroštvu' (χ^2 = 14,351, g = 4, p = 0,006) strinjalo več tistih, ki niso bili rojeni v Sloveniji (41,6 %), kot tistih, ki so bili rojeni v Sloveniji (25,5 %). S trditvijo ‚Če se učimo več jezikov hkrati, bomo težko vsakega posebej dobro obvladali' (χ^2 = 11,527, g = 4, p = 0,021) se ni strinjalo oziroma se sploh ni strinjalo več staršev, ki niso bili rojeni v Sloveniji (64,9 %), kot staršev, ki so bili rojeni v Sloveniji (52 %). Tudi s trditvijo ‚Dobro je imeti prijatelje različnih narodnosti' (2Î = 25,873, g = 4, p = 0,000) se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo več tistih, ki niso bili rojeni v Sloveniji (100 %), kot pa tistih, ki so bili rojeni v Sloveniji (84,5 %). Statistično pomembne razlike so se pokazale tudi pri trditvi ‚Znanje tujih jezikov prispeva k razumevanju razlik med posamezniki in njihove drugačnosti' (2Î = 10,871, g = 4, p = 0,028), s katero se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo več staršev, ki niso bili rojeni v Sloveniji (89,6 %), kot staršev, ki so bili rojeni v Sloveniji (74,2 %). Izkazalo se je, da so tujim jezikom in kulturam bolj naklonjeni starši, ki so bili rojeni drugje kot v Sloveniji, kar je smiselno, saj so se preselili v okolje z novim jezikom in kulturo.

Kar nekaj statistično pomembnih podatkov smo dobili tudi s primerjavo starosti anketirancev ter njihovih odgovorov. Anketirane starše smo razdelili v tri skupine, na mlajše od 35 let, stare med 36 in 45 let ter starejše od 46 let. S trditvijo ‚Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje' (χ^2 = 22,684, g = 8, p = 0,004) se ni strinjalo oziroma se sploh ni strinjalo kar 92,4 % staršev starejših od 46 let, 86,8 % starih med 36 in 45 let, ter 75,7 % mlajših od 35 let. Statistično pomembne razlike so se pokazale tudi pri trditvi ‚Znanje angleščine danes popolnoma zadostuje' (χ^2 = 23,217, g = 8, p = 0,003). S trditvijo se ni strinjalo oziroma se sploh ni strinjalo kar 65,5 % starejših od 46 let, 61,9 % starih med 26 in 45 let ter 48,6 % mlajših od 35 let. Tudi pri trditvi ‚Ko govorim v tujem jeziku, mi je vedno nekoliko neprijetno' so se pokazale statistično pomembne razlike. S trditvijo se je strinjalo oziroma popolnoma strinjalo največ (51,4 %) staršev, ki so mlajši od 35 let; 37,3 % staršev, ki so stari med 36 in 45 let, ter najmanj staršev, ki so starejši od 46 let (30,6 %). Izkazalo se je, da so starejši od 46 let bolj naklonjeni jezikom ter bolj samozavestni, ko govorijo v drugem jeziku, kar bi lahko pripisali večletnim izkušnjam. Pokazale so se še nekatere druge statistično pomembne razlike, ki pa jih tokrat v obdelavo podatkov nismo vključili.

5. Diskusija

V diskusiji bomo predstavili nekaj zanimivosti, ki so se pojavile med analizo vprašalnika. Začetek učenja tujih jezikov je bil pri starših večinoma pozneje kot pri otrocih, saj je večina odgovorila, da so se tuje jezike začeli učiti med šolanjem v osnovni šoli (82,8 %). Samo 10,5 % sodelujočih staršev se je tuje jezike začelo učiti v vrtcu; 1,2 % pa šele v srednji šoli. Kar se tiče angleščine, so se je starši v manjšem deležu učili v osnovni šoli. Nabor jezikov, ki so se jih učili v formalnem šolskem okolju, je izredno širok, čeprav so se jih učili v manjših odstotkih. Vprašani so se v največjem deležu v osnovni šoli učili angleščino (69,5 %) in nemščino (69 %), sledijo slovenščina (24,8 %), hrvaščina (27,1 %), srbščina (17,9 %), italijanščina (11,1 %), madžarščina (9,9 %), latinščina (8,2 %), francoščina (6,5 %), bosanščina (2,6 %), ruščina (2 %), španščina (1,6 %), z manj kot 1 % pa so zastopani naslednji jeziki: stara grščina, kitajščina, romunščina, češčina, slovaščina, arabščina, albanščina, nizozemščina, ukrajinščina in japonščina, grščina, makedonščina, švedščina, hetitščina, stara indijščina, esperanto in portugalščina. Podobna slovenska raziskava (Dagarin Fojkar in Pižorn, 2014) je pokazala, da se je večina staršev (70 %) učila enega ali dva tuja jezika, 25 % se je učilo tri tuje jezike, 5 % pa kar štiri ali več. Tudi v tej raziskavi so kot najbolj uporaben jezik označili angleščino (66 %), sledili sta nemščina (14 %) in italijanščina (5 %).

V primerjavi z današnjo situacijo lahko vidimo, da se je manj staršev (kot učencev danes) učilo angleščine kot tujega jezika, saj je v zadnjih par desetletjih angleščina postala *lingua franca* in obenem jezik, ki je nujen za enakopravno delovanje v globalnem svetu. Hkrati lahko spoznamo, da je danes v šolah in po domovih veliko odraslih, ki imajo izkušnje oziroma znanja številnih jezikov na različno visokih ravneh, kar pa najverjetneje ostaja neizkoriščen potencial. Pri otrocih je pri poučevanju prvih in drugih tujih jezikov treba uporabljati pristopa integrirane didaktike in (medsebojnega) razumevanja med sorodnimi jeziki, saj se učijo oziroma uporabljajo več jezikov. Ta pristopa sta morda staršem manj poznana, saj so se med šolanjem z njima najverjetneje srečevali redkeje. Zato je o teh pristopih pomembno ozaveščati tudi druge deležnike, ki niso neposredno vključeni v (tuje-)jezikovni razred.

Kar se tiče učenja jezikov zunaj šolskega konteksta, se približno tretjina staršev ni vključila vanj. Pri vprašanju glede tujih jezikov, vključno s klasičnimi, ki so se jih starši učili zunaj šole (na tečajih, pri bivanju v tujini, sami prek spleta itn.), je 28,3 % sodelujočih oziroma slaba tretjina označila,

da se zunaj šole niso učili nobenega tujega jezika. Medtem ko smo pri vzporedni raziskavi opazili, da je rezultat pri učencih višji, in sicer 40 %. Pri tem je nujno upoštevati, da so učenci precej mlajši od staršev, zato so imeli veliko manj možnosti za učenje izven šole. Izmed staršev, ki so se zunaj šole učili tujih jezikov, je bilo največ odgovorov za angleščino, in sicer (31,8 %), učili pa so se tudi drugih jezikov, kot so na primer nemščina (27,2 %), italijanščina (13,5 %), hrvaščina (8,7 %), španščina (8 %), francoščina (6,5 %), tudi slovenščina (6 %) itn. Ugotovimo lahko, da so jeziki, ki se jih oziroma so se jih učili starši zunaj šolskega prostora, podobni tistim, ki se jih učenci učijo tudi danes. Oboji v največjem številu poročajo o angleščini in sosedskih jezikih, hkrati pa se pojavi tudi velik nabor drugih jezikov. V prihodnosti je treba raziskati, koliko je določena šolska skupnost ozaveščena o jezikih, ki so se jih učili njihovi kolegi oziroma sošolci. Sistematično spodbujanje in informiranje o jezikih, ki jih skupnost pozna/se jih uči/zna, bi lahko navdušilo preostale deležnike za vključevanje v jezikovno učenje, hkrati pa bi jezikovno znanje pridobilo tudi na statusu in dodani vrednosti skupnosti in njenih deležnikov.

V raziskavi se je izkazalo tudi, da dve tretjini staršev ne obiščeta nobenega tujega okolja, da bi se tam izpopolnjevali pri učenju lokalnega jezika. Na vprašanje, ali so anketirani starši kdaj v kateri državi bivali več kot 14 dni skupaj in se tam učili lokalnega jezika, je kar 67,7 % odgovorilo nikalno. Ta podatek kaže, da je učenja jezika v skupnosti, v kateri se jezika učimo skupaj s kulturo in resničnim življenjem, še zelo malo. Glede jezikov so na prvih treh mestih angleščina, nemščina in italijanščina. So pa posamezni odgovori tudi za druge jezike, vse od evropskih do azijskih. Kot vzrok za bivanje v tujini so se najpogosteje pojavljali odgovori, povezani s potovanji oziroma preživljanjem počitnic v določeni državi (13,4 %), kar seveda pomeni, da se je jezikovno učenje odvijalo v neformalnem učnem prostoru. Le 6,9 % sodelujočih je navedlo, da je bilo njihovo bivanje v tujini vezano na obiskovanje jezikovnega tečaja, 7 % pa je navedlo študij oziroma študijsko izmenjavo. Take izkušnje bi bilo treba večkrat predstaviti v šolskih prostorih oziroma prostorih lokalne skupnosti, v šolskih in lokalnih medijih in tako z dobrimi praksami spodbujati mlade, da se tudi sami podajo na to pot. Tako neformalno kot formalno učenje jezika v avtentičnem okolju prinaša določene rezultate. Lahko pa domnevamo, da bodo učenci učinkoviteje usvajali tuji/drugi jezik v avtentičnem okolju, če bodo predhodno usvojili metajezikovne zmožnosti oziroma vsaj delno usvojili raznojezično zmožnost. Hkrati pa je tudi v šolskem prostoru in družbi nasploh po-

membno spodbujati mednarodno mobilnost, saj se osebne izkušnje s tujim jezikom in kulturo najbolj dolgo in trajno beležijo v človeški spomin.

V nadaljevanju so starši morali oceniti svoje znanje jezikov, ki jih uporabljajo, tudi maternega. Po pričakovanjih so najvišje ocenili svoje znanje slovenščine (84,4 %), znanje angleščine je 31,6 % vprašanih ocenilo z oceno 5 in še 31,5 % z oceno 3. Skoraj 21 % pa je takih, ki so svoje znanje angleščine ocenili z oceno nezadostno. Visoki rezultati so na primer tudi pri hrvaščini in srbščini. Vsekakor se je treba zavedati, da niso vsi odrasli ocenili svojega znanja slovenščine kot odličnega, kar pomeni, da se tudi odrasli srečujejo s težavami pismenosti v slovenščini, pa naj gre za odrasle priseljence, odrasle z neidentificiranimi bralno-napisovalnimi težavami, odrasle z nižjo doseženo izobrazbo, pri katerih gre za nizko stopnjo funkcionalne pismenosti itn. Razlogov je lahko veliko, za šolski prostor pa je pomembno, da se zavedamo, da ima šola korekcijsko vlogo, da pri učencih, katerim doma ne morejo nuditi ustrezne jezikovne opore, dovolj hitro zazna težave in ukrepa. Prav tako kot pri učencih bi morali tudi pri starših ugotoviti, kako dobro so razvili metajezikovne zmožnosti in kako znajo prepoznavati podobnosti in razlike med jeziki oziroma ali so usvojili pristop medsebojnega razumevanja sorodnih jezikov.

5.1 Omejitve raziskave in smernice za nadaljnje raziskovanje

Kot že omenjeno, je bila tokrat raziskava omejena na slovenske osnovne šole, ki so vključene v projekt *Jeziki štejejo*. K sodelovanju v omenjenem projektu so se načeloma prijavile šole, ki so raznojezičnosti naklonjene, pretežno zaradi večjega števila otrok tujcev oziroma priseljencev, katerih slovenščina ni materni oziroma prvi jezik. Na podlagi omenjenega lahko sklepamo, da so tudi starši otrok, vključenih v omenjene šole, raznojezičnosti pretežno naklonjeni (na podlagi raziskave približno dve tretjini). Profil starša, ki smo ga dobili, bi bil po vsej verjetnosti precej drugačen, če bi v raziskavo vključili vse slovenske osnovne šole. Po vsej verjetnosti bi bil odstotek staršev naklonjenih raznojezičnosti precej nižji, saj imamo že v našem primeru tretjino staršev, ki raznojezičnosti ni naklonjena.

6. Zaključek

Ugotovili smo, da sta približno dve tretjini anketiranih staršev osnovnošolcev naklonjeni raznojezičnosti. Strinjajo se, da je znanje več jezikov izredno pomembno, da je z učenjem tujih jezikov treba začeti v otroštvu, poleg

tega bi tudi sami želeli znati več jezikov in spodbujajo učenje tujih jezikov tudi doma (npr. literatura v tujih jezikih, uporaba digitalnih virov itn.). Poleg tega v veliki večini spoštujejo tudi jezik vsakega posameznika. Profil starša, ki smo ga dobili na podlagi vprašalnika je torej v veliki meri naklonjen raznojezičnosti. To bi lahko pripisovali dejstvu, da smo pri tokratni raziskavi vključili le starše otrok, ki so vključeni v projekt *Jeziki štejejo*. Sklepamo torej, da so se k sodelovanju prijavile tiste šole, ki so prvenstveno naklonjene raznojezičnosti. Še vedno pa je kar tretjina staršev nenaklonjena raznojezičnosti in bi jih bilo treba usmerjati v preseganje stališč glede monojezičnosti in monokulturnosti, kar je dandanes skrajno nezaželeno. Ker se je izkazalo, da je podpora staršev izjemno pomembna, želimo, da bi tako sebi kot svojim otrokom nudili večje ozaveščanje o raznojezičnosti in raznokulturnosti. Poleg tega bi bilo zanimivo raziskavo opraviti v vseh slovenskih osnovnih šolah, in tako ugotoviti, ali so tudi preostale osnovne šole, ki niso vključene v projekt *Jeziki štejejo*, v tolikšni meri naklonjene raznojezičnosti.

Literatura

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (b. d.). https://www.actfl.org/

Canagarajah, S. (2006). *Towards a writing pedagogy of shuttling between languages: Learning from multilingual writers*. College English, *68*, 589–604.

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Jurnal*, *95*(3), 401–417.

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New Your: Routledge.

Canagarajah, S. in Liynage, I. (2012). Lessons from pre-colonial multilingualism. V M. Martin - Jones, A. Blackledge in A. Creese (ur.), *The Routledge handbook of multilingualism* (str. 49–65). London: Routledge.

Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual review of applied linguistics*, *33*, 3–18.

Chambers, G. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Conteh, J. in Meier, G. (2014). *The multilingual turn in language education: Opportunities and challenges*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. V V. Cook in L. Wei, L. (ur.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence* (str. 1–25). Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg, France: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment, Companion volume with new descriptors*. Strasbourg, France: Coucil of Europe.

Council of Europe. (b.d.). https://www.coe.int/en/web/portal/home

Dagarin Fojkar, M. in Pižorn, K. (2014). *Parents' and Teachers' Attitudes towards Early Foreign Language Learning*. Sarajevo: Linguistics, culture and identity in foreign language education.

Desforges, C. in Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental* support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature *review.* London: Department for Education and Skills.

Eccles [Parsons], J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. in Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. V J. T. Spence (ur.), *Achievement and achievement motives* (str. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. V J. E. Jacobs (ur.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, str. 145–208): Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Epstein, J. L. in Sheldon, S. B. (2006). "Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships." V C. F. Conrad, R. in Serlin (ur.), *SAGE Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry* (str. 117–138). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

European Centre for Modern Languages. (2012). *FREPA: a framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: competences and resources*. Gradec: European Centre for Modern Languages/Council of Europe.

Fielding, R. (2015). Students' use of their plurilingual resources in Australian schools. Language and Education. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2015.1114631?scroll=top&needAccess=true

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Blackwell.

García, O. in Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2019.1598932?utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=International_Journal_of_Bilingual_Education_and_Bilingualism_TrendMD_0

Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.* London: SAGE Publications.

Glaser, E. (2005). Plurilingualism in Europe: More than a means for communication. *Language and intercultural communication*, *5*(3–4), 195–208.

Griffith, J. (1996). Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic Performance. *Journal of Educational Research, 90*(1), 33–41.

Grosman, M. (2009). Večjezičnost kot izziv prihodnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, *40*(2), 22–27.

Hewitt, E. (2009). Are Parents an Effective Resource for Learning English as a Foreign Language? An Empirical Study with Complete Beginner Children. V M. Navarro Coy (ed.), *Practical Approaches to Foreign Language Teaching and Learning.* Bern: Peter Lang.

Jantscher, E. in Landsiedler, I. (2000). Foreign language education at Austrian primary schools: An overview. V M. Nikolov in H. Curtain (ur.), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (str. 13–27). Strassbourg: Council of Europe.

Kač, L. (ur.). (2017). *ROPP – referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf.

Kovač, J. (2009). Pomen vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces šole. *Revija za elementarno izobraževanje 2*(1), 83–90.

Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, (37)4, 474–494.

Lindgren E. in Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism 10*(1), 1–25.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. in Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning 52* (3), 537–564.

Makoni, S. in Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting langauges*. Clevedon: Multilingual Matters.

May, S. (2014), The multilingual turn: Implications for SLA, *TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.

Mihaljević Djigunović, J. (2009). Impact of Learning Conditions on Young FL Learners' Motivation. V Nikolov, M. (ed.), *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes* (str. 75–90). Bristol: Multilingual Matters.

Mihaljević Djigunović, J. in Lopriore, L. (2011). The learner: Do individual differences matter? V J. Enever (ed.), *ELLiE: Early language learning in Europe* (str. 43–60). London: British Council.

Moon, J. (2006). The teacher factor in early foreign language learning programmes: The case of Vietnam. V M. Nikolov (ur.), *The age factor and early language learning* (str. 311–336). Berlin: Mouton de Gruyter.

Moore, D. in Gajo, L. (2009). Introduction-French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualsim*, *6*, 137–153.

Muñoz, C. in Lindgren, E. (2011). Out-of-school factors. V J. Enever (ed.), *ELLiE: Early language learning in Europe* (str. 103–124). London: British Council.

Nikolov, M. (1999). 'Why do you learn English? Because the teacher is short': A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research 3* (1), 33–65.

Nikolov, M. (ur.). (2009a). *Early learning of modern languages: Processes and outcomes*. Clevedon: Multilingual Matters.

Nikolov, M. (ur.). (2009b). *The age factor and early language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Nikolov, M. in Mihaljević Djigunović, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, *26*, 234–260.

Ollerhead, S., Choi, J. in French, M. (2018). Introduction. V J. Choi. in S. Ollerhead (ur.), *Plurilingualism in Teaching and Learning: Complexities Across Contexts*. New York: Routledge.

Otheguy, R., García O. in Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, *6*(3), 281–307.

Piccardo, E. in Galante, A. (2018). Plurilingualism and Agency in Language Education: The Role of Dramatic Action-Oriented Tasks. V J. Choi. in S. Ollerhead (ur), *Plurilingualism in Teaching and Learning: Complexities Across Contexts*. New York: Routledge.

Pinter, A. (2009). Teaching young language learners. Oxford: Oxford University Press.

Ruiz de Zarobe, L. in Ruiz de Zarobe, Y. (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *Internation Journal of Multilingualism*, *12*(4), 393–403.

Rutar Leban, T., Mlekuž, A., Pižorn, K. in Vršnik Perše, T. (2013). *Tuji jeziki v slovenskih osnovnih šolah: rezultati Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah ESLC 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

SEJO, 2011. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf

Snow, C., Barnes, W., Chandler J., Goodman, I. in Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sung, H. in Padilla, A. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of Asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.), 82*(2), 205–216.

Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, *66*(1), 30–45.

Unesco. (2003). *Education in a multilingual world. Education position paper*. Paris: UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728

Xuesong, G. (2006). Strategies used by Chinese parents to support English Language Learning: Voices of 'Elite' University Students. *Regional Language Centre Journal (RELC) 37*(3), 285–298.

Young, A. S. (1994). *Motivational state and process within the socio-linguistic context*. Unpublished PhD thesis. Birmingham: Aston University.