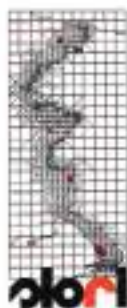


JEZIKOVNA VZGOJA V VRTCU: VIDIKI VZGOJITELJIC

Suzana Pertot



2004

Izdal:
Uredila:
Računalniška obdelava
podatkov:
Lektorica:
Stavek:
Platnica
Tisk:
Naklada:

Jezikovna vzgoja v vrtcu:
vidiki vzgojiteljic
Slovenski raziskovalni inštitut
Suzana Pertot

Norina Bogatec
Lučka Abram
Marta Primožig
Daniel Jarc
Grafica Goriziana – Gorica
300 izvodov

**JEZIKOVNA VZGOJA V VRTCU:
VIDIKI VZGOJITELJIC**

Uredila Suzana Pertot

2004

KAZALO

PREGOVOR KOT IZHODIŠČE Suzana Pertot	7
---	---

DVOJEZIČNI OTROCI V VRTCU MED TEORIJO

IN PRAKSO Suzana Pertot	9
--------------------------------------	---

<i>UVOD</i>	9
-------------------	---

1.0 <i>OTROCIH, KI SE SREČUJEJO Z DVEMA JEZIKOMA</i>	9
--	---

1.1 Splošne značilnosti	9
-------------------------------	---

1.2 Dvojezičnost kot materni jezik	11
--	----

1.3 Različni pomeni otrokovih jezikov	13
---	----

1.4 Govorni razvoj otrok, ki usvajajo drugi jezik po 3. letu	14
--	----

1.5 Jezikovne značilnosti dvojezične govorne produkcije	16
---	----

1.6 Povzetek o mešanju jezikov	18
--------------------------------------	----

2. <i>PRISTOPI IN JEZIKOVNE TEHNIKE V RAZREDU</i>	19
---	----

2.1 Naravni pristop	20
---------------------------	----

2.2 Reaktivni pristopi	21
------------------------------	----

2.3 Dvojezična metodologija	24
-----------------------------------	----

2.4 Skupinsko pogajanje za jezikovni kod	26
--	----

3. <i>ZAHVALA NAMESTO ZAKLJUČKA</i>	27
---	----

ODNOS VZGOJITELJIC DO JEZIKOVNE VZGOJE V TRŽAŠKIH

VRTCIH S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM Martina Pettirosso	31
---	----

1. <i>OPREDELITEV PROBLEMA</i>	31
--------------------------------------	----

2. <i>CILJI RAZISKAVE</i>	32
---------------------------------	----

3. <i>METODOLOGIJA</i>	32
------------------------------	----

3.1 Instrumentarij	32
--------------------------	----

3.1.1 Vprašalnik	32
------------------------	----

3.2 Obdelava podatkov	33
-----------------------------	----

3.3 Subjekti raziskave in način pridobitve podatkov	34
---	----

4. <i>REZULTATI</i>	34
---------------------------	----

4.1 Značilnosti intervjuvank	34
------------------------------------	----

4.2 Podatki o otrocih	36
-----------------------------	----

4.3 Razčlenitev govornih položajev	38
--	----

4.4 Izbor jezika	44
------------------------	----

4.5 (Ne)strinjanje z 8 trditvami	49
--	----

4.6 Povzetek ugotovitev	51
-------------------------------	----

NOVI IZZIVI ZA ZAMEJSKE VRTCE Jelka Morato Vatovec	53
UVOD	53
<i>1. RAZMIŠLJANJE OB IZSLEDKIH OBDELANEGA ANKETNEGA VPRAŠALNIKA</i>	<i>53</i>
<i>2. OBRAVNAVA REZULTATOV</i>	<i>55</i>
2.1 Pedagoško osebje	55
2.2 Jezikovne veščine otrok	59
2.3 Strategije vzgojiteljic	60
2.4 Idealni pristop	64
2.5 Načela	65
3. ZAKLJUČKI	66

PRILOGA

PREDGOVOR KOT IZHODIŠČE

Medtem ko je vrtec v Špetru dvojezičen, so drugi vrtci na ozemlju, kjer živijo Slovenci v Italiji, vrtci s slovenskim učnim jezikom.

V 70. letih so mali uporabniki vrtecev s slovenskim učnim jezikom bolje poznali slovenščino kot italijanščino, a že na koncu 80. let je bila situacija popolnoma drugačna: znanje italijanščine je začelo preseirati večšine v slovenskem jeziku.

Danes je v vrtcih prisotnost italijanščine v komunikaciji med sovrstniki sorazmerna s številom otrok iz neslovenskih družin. Vse več je namreč otrok iz tako imenovanih mešanih zakonov med Slovenci in Italijani ali pripadniki drugih narodnosti. Veliko je tudi otrok iz nekdanjih jugoslovanskih republik. Nekateri so iz povsem italijanskih zakonov. Otroci neslovenskih družin tvorijo skupno kakih 50 % celotne populacije vrtecev. Ob vstopu v slovenski vrtec se otroci po svoji jezikovni kompetenci lahko zelo razlikujejo. Slovenščina in italijanščina se lahko v njihovem izražanju prepletata v različnih oblikah.

Glede na opisano situacijo lahko vrtec s slovenskim učnim jezikom v Italiji opredelimo kot vrtec otrokovega prvega jezika, če je otrok slovenskega maternega jezika. Za otroke, ki slovenščino znajo malo ali nič, bi moral vrtec s slovenskim učnim jezikom predstavljati priložnost "potopitve" v slovenski jezik. Vendar ni povsem tako. Na splošno so mali slovenski govorci dovolj večji italijanščine (narečja in/ali zbornega jezika), da se lahko pogovarjajo v tem jeziku z italijanskimi sovrstniki, če to hočejo. Slovensko govoreči otroci pa ne uporabljajo pogovornega jezika osrednje Slovenije, ampak slovenski kod s primesmi in interferencami iz italijanščine, ki se pojavljajo na vseh jezikovnih ravneh. Jezikovna slika skupine malčkov, ki se prvič znajdejo v vrtcu, zrcali govorne navade njihovih družin in bližnjega okolja. Stopnja poznavanja kodov gre zato od dobrega obvladavanja obeh jezikov do prepletanja in mešanja različnih jezikovnih prvin, ki učinkuje kot neke vrste pidžin. Ker je v zamejskih vrtcih jezikovna situacija razvejana, za malega neslovenskega govorca ne predstavlja priložnosti za učenje slovenščine preko "potopitve" v slovensko jezikovno okolje. Kljub naporom osebja v vrtcu, da bi ustvarili večje možnosti za praktično sporazumevanje v slovenščini, se bolj uporablja italijanščina in dogaja se, da nekateri otroci po treh letih obiskovanja slovenskega vrtca znajo slovensko pasivno, a jezika še niso sposobni uporabljati. V opisanem

položaju se torej v vrtcih postavlja vprašanje o posebnih pristopih do otrok iz neslovensko govorečih družin.

Pričujoča publikacija obravnava prav to vprašanje. Zasnovana je večplastno: obsega prikaz teoretičnih spoznanj, pa tudi podatke o jezikovni vzgoji v vrtcih s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem in pogled na to problematiko iz Slovenije.

Zvezek je namenjen vzgojiteljicam in tistim, ki se ukvarjamo z vrtci s slovenskim učnim jezikom v Italiji. V njem ne najdemo enoumnega odgovora o tem, kateri je najučinkovitejši pristop pri jezikovni vzgoji dvojezičnih otrok, ampak izzive za razmislek, diskusijo in eksperimentiranje.

V članku Suzane Pertot je govor o razvoju dvojezičnih otrok: o simultani in zaporedni dvojezičnosti. Obravnavane so značilnosti otrokove dvojezične produkcije ter strategije podkrepitve dvojezičnega jezikovnega razvoja v dvojezičnih učno-vzgojnih ustanovah in v vrtcih, kjer je v rabi en sam učni jezik. Teoretična spoznanja spremljajo primeri iz opazovanj, izvedenih v vrtcih na Tržaškem in v dvojezičnem vrtcu v Špetru.

V nadaljevanju Martina Pettiroso predstavlja izsledke raziskave *Odnos vzgojiteljic do jezikovne vzgoje v tržaških vrtcih s slovenskim učnim jezikom*. Preko ankete, ki jo je opravila med vzgojiteljicami, je avtorica hotela preveriti njihov pristop do dvojezičnih otrok. Predvsem pa je želela posneti njihova mnenja o vse večji prisotnosti otrok s pomanjkljivim ali ničnim znanjem slovenskega jezika. Preverila je, če in kako vzgojiteljice diferencirajo svoje jezikovno obnašanje, ko delajo z otroki, ki so različno večji slovenskega jezika.

V sklepnem članku Jelka Morato Vatovec diskutira rezultate omenjene ankete in razmišlja o zamejskih vrtcih z vidika strokovnjaka in praktika, ki živi in dela v Sloveniji. Avtorica je mnenja, da opravljajo vzgojiteljice v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji izredno pomembno delo znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema in pri ohranjanju jezikovne in kulturne identitete slovenske narodne skupnosti ob robu slovenskega etničnega prostora. Prav zato si želi, da bi bile v čim večji meri deležne programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja, v katerih bi se usposobile, da bi se na nove razmere odzivale čim bolj strokovno, a hkrati ustrezno dolgoročnim ciljem ohranjanja in razvoja slovenske manjšine v Italiji ter znotraj skupnega evropskega prostora.

Suzana Pertot

DVOJEZIČNI OTROCI V VRTCU MED TEORIJO IN PRAKSO

UVOD

V članku je govor o razvoju dvojezičnih otrok in o strategijah podkrepite njihovega jezikovnega razvoja. Teoretična spoznanja spremljajo primeri iz opazovanj, izvedenih v dveh vrtcih na Tržaškem in v dvojezičnem vrtcu v Špetru.

Primeri in moja razmišljanja v zvezi z zamejsko stvarnostjo so prepoznavni po tem, da so v ležečem tisku. Tekst pa je strukturiran tako, da pri branju lahko izpustimo dele v ležečem tisku, če nas primeri in povezave z zamejstvom ne zanimajo.

1. O OTROCIH, KI SE SREČUJEJO Z DVEMA JEZIKOMA

1.1 Splošne značilnosti

Nekateri otroci se srečujejo z dvema jezikoma kar od rojstva. Od teh usvojijo eni oba koda v družini, drugi pa uporabljajo en jezik doma in se drugega naučijo iz okolja. So pa tudi otroci, ki prvič pridejo v stik z drugim jezikom, ko prestopijo prag jasli, vrtca ali šole.

V vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji se zbirajo prav taki malčki: otroci slovenskih, mešanih in neslovenskih družin. Znanje slovenščine gre lahko v istem razredu od nič navzgor.

Strokovnjaki razlikujejo med otroki, ki se simultano učijo govoriti v dveh jezikih, in tistimi, ki se drugega jezika naučijo, ko je njihov prvi jezik že ustaljen. Glede na to, kaj vse usvoji otrok v prvih treh letih življenja na področju govora, postavljajo strokovnjaki ločnico prav v tretje leto. Če usvajanje drugega jezika poteka v prvih treh letih (ne pa nujno od rojstva), pravimo, da se je otrok oba jezika naučil simultano. Če se otrok nauči drugi jezik po tretjem letu, bomo o njem rekli, da je zaporedni dvojezični govorec.

V vrtcih v zamejstvu lahko uvrstimo med simultane dvojezične govorce otroke, ki doma uporabljajo slovenščino in italijanščino ali kak drug jezik, in tiste, ki živijo v slovensko govoreči družini, italijansko pa se (na)učijo od okolja. Otroci, ki ob vstopu v vrtec ne poznajo

slovenščine, ampak kak drug jezik, in najpogosteje je to italijanščina, bodo postali zaporedni dvojezični govorci, ko se bodo naučili slovensko.

Dalje je treba upoštevati razliko v obsegu časa, v katerem je otrok izpostavljen drugemu jeziku, in številu priložnosti, v katerih lahko jezik uporablja. Nekateri otroci so izpostavljeni obema jezikoma, drugi samo dominantnemu, tretji živijo v okolju, v katerem odrasli govorci uporabljajo mešanico dveh kodov ali samo slovensko ali/in italijansko narečje.

Te kombinacije so prepoznavne tudi med otroki v slovenskih vrtcih v Italiji. Možnih je več kombinacij, ki gredo od enojezičnosti do dvojezičnosti z dvojno diglosijo (tj. dva jezika plus dva dialekta).

Ne nazadnje je važen tudi otrokov značaj oziroma njegova notranja motivacija, da se jezika nauči.

Če križamo obdobje usvajanja drugega jezika s časom "izpostavljenosti" jeziku, številom priložnosti za uporabo jezika in motivacijo, dobimo vsaj štiri skupine (po: Mc Laughlin; Gesi Blanchard; Osani, 1995):

1. Simultana dvojezičnost: mali simultani govorci obvladajo oba jezika, imajo veliko priložnosti, da ju slišijo in govorijo.

Med te uvrščamo npr. otroke, ki uporabljajo primerno svoji starosti tako slovenščino kot italijanščino.

2. Pasivna dvojezičnost otroci, ki so zgodaj izpostavljeni drugemu jeziku, da razumejo, a ga ne govorijo, ker ga nimajo s kom ali ker niso motivirani, v vrtcu pa se ga hitro naučijo.

Med te bi npr. lahko uvrstili otroka iz mešane družine. Oče slovenske narodnosti je malo doma in otrok se z njim malo pogovarja slovensko.

3. Hitra zaporedna dvojezičnost: otroci, ki se učijo drugega jezika, ko je prvi že ustaljen, izrabijo vsako priložnost za uporabo novega jezika in hitro napredujejo.

Primer: Andrea obiskuje vrtec 8 mesecev in 23 dni: "Jaz nisem znal nič, nič po slovensko, ko sem prišel v vrtec (...). In zdaj, jaz kako govorim? Lepo!"

4. Počasna zaporedna dvojezičnost: otroci, ki imajo malo priložnosti, da bi uporabljali drugi jezik (npr. slovenščino), oziroma niso dovolj motivirani, da bi izkoristili dane možnosti. Ti počasi napredujejo.

Primer: Ob isti priložnosti Andrea ovrednoti jezikovno znanje svojega sošolca: "On, Giorgio, ne govori nič po slovensko."

1.2 Dvojezičnost kot materni jezik

Dvo-/večjezičnost kot prvi jezik pripisujemo tistim govorcem, ki so se dveh/več jezikov naučili simultano oziroma od rojstva ali vsekakor pred 3. letom (McLaughlin, 1984, 1985). V to skupino spadajo torej otroci iz dvojezičnih družin, ki uporabljajo doma oba koda staršev, kot tudi otroci enojezičnih staršev, ki živijo v jezikovno drugačnem okolju.

V dvojezičnem okolju poteka razvoj otrokovega govora enako kot v enojezičnem okolju.

V prvem letu življenja otrok beblja. Okoli enega leta izreče prve razumljive besede, proti drugemu letu in tja do tretjega začenja najprej kombinirati dve besedi, katerima dodaja polagoma še druge. Dvojezični otrok kombinira besede iz obeh jezikov. Med tretjim in četrtem letom sestavlja preproste stavke. Ločuje besedišče obeh jezikov, ne pa njunih slovničnih pravil.

V primerjavi z enojezičnima sovrstnikoma, ki govorita vsak po enega od jezikov dvojezičnega otroka, bo slednji učinkoval kot govorno manj razvit. Če enojezični otrok pri tretjem letu pozna okoli 300 besed, bo dvojezični otrok prav tako poznal skupno 300 besed in ne 300 besed enega jezika (*recimo slovenščine*) in še toliko besed drugega jezika (*recimo italijanščine*). Razmerje med jezikoma (*npr. slovenščino in italijanščino*) je lahko različno. Razlike med dvojezičnimi in enojezičnimi otroki pa se v času izravnajo.

Seveda je pri večjezičnih otrocih, podobno kot pri enojezičnih, veliko individualnih razlik v razvoju. Nekateri dvojezični otroci se kaj kmalu izražajo kot enojezični sovrstniki, drugi pa se razvijajo počasneje ali se ne razvijajo enakomerno v obeh jezikih. So pa tudi taki, ki dolgo mešajo oba jezika.

Problem mešanja jezikov je zelo prisoten v strokovni literaturi. Strokovnjaki se ukvarjajo predvsem z vprašanjem, ali gre majhen otrok pri dvojezičnem govornem razvoju skozi fazo, v kateri sta jezikovna sistema spojena (tj. en sam sistem za oba jezika), ali pa od vsega začetka ločuje jezika (tj. dva ločena jezikovna sistema).

Nekateri strokovnjaki so mnenja, da otroci, ki doraščajo v večjezičnem okolju, razlikujejo jezike že v predverbalnem obdobju. Celo v bebljanju naj bi bilo mogoče razločiti glasove posameznega jezika (Poulin-Dubois in Goodz, 2001; Bosch in Sebastián-Gallés, 2001).

Mešanje jezikov pri otroku do treh let starosti je za nekatere pokazatelj pravilnosti teorije, po kateri razpolaga otrok najprej samo z enim sistemom za oba jezika (Volterra in Taeschner, 1978; Redlinger in Park, 1980; Vihman, 1985; Meisel, 1989). Odrasli naj bi mu pomagali razmejiti sistema s tem, da vsak govori z njim en sam jezik, po možnosti svoj materni jezik. Otrok enači jezik z osebo in to mu pomaga pri ustvarjanju dveh jezikovnih sistemov. Ta princip je znan pod imenom "en človek – en jezik".

Po tem načelu naj bi roditelj slovenske narodnosti govoril vedno slovensko. Isto velja tudi za druge odrasle, s katerimi je otrok v stiku. Četudi se mu zdi, da ga otrok ne razume, bi moral vztrajati in uporabljati samo svoj jezik.

Novejše teorije dokazujejo, da otroci pred tretjim letom ne mešajo jezikov, ker sta spojena. (Spojena naj ne bi bila na ravni besedišča, v zelo začetni fazi pa verjetno sledita istim slovničnim pravilom.) Največkrat je mešanje le znak primanjkljaja v besedišču. Ko otroku zmanjka beseda v enem jeziku, jo preprosto nadomesti z enakovredno iz drugega jezika (Quay, 1995; Genesee, 1988).

Včasih se govornica sliši kot en sam jezik, sestavljen iz obeh kodov.

Primer: "Ne hočem, da je Giorgio na divanu, je blizu finestra. Če se apre finestra, dobi mraz."

Jeziku, ki v tem primeru prevladuje, pravimo dominantni jezik. Običajno se prevladovanje enega jezika povezuje z večjim časovnim obsegom, v katerem je mali govorec v stiku z danim jezikom, in z možnostjo urjenja. Novejše raziskave pa vedno bolj izpostavljajo pomen osebnostnih in socio-psiholoških dejavnikov.

Znotraj družinskih sporazumevalnih slogov se ugotavlja predvsem povezava med mešanjem jezikov oziroma prevladovanjem enega jezika nad drugim in komunikacijskimi strategijami staršev (Quay, 2001; Comeau in Genesee, 2001).

Ni dovolj, da vsak izmed staršev in pomembnih odraslih dosledno govori z otrokom v svojem jeziku. Bistveno vlogo igrajo strategije, ki jih predvsem starši uporabljajo kot reakcijo na otrokovo mešanje kodov.

Znotraj večjezičnih družin (kot tudi v drugih družbenih okoljih, npr. v vrtcu) namreč stalno poteka pogajanje o tem, kateri jezik bo prevladal. V pogajanje so vpleteni čisto vsi, tudi otroci. Lanza (1997, 2001) je razvrstila strategije po stopnjah prilagajanja odraslih otrokovemu kodu:

1. Strategija najmanjšega prilagajanja: na najnižji stopnji prilagajanja se odrasli delajo, da ne razumejo otrokovega jezikovno neustreznega sporočila in se nanj ne odzivajo.

Primer: Deklica: "Učiteljica, devo fare pipì!"; Učiteljica: "Prosim?"

2. Strategija postavljanja vprašanj: na tej stopnji gre za postavljanje dane vprašanj. Odrasli v vprašalni obliki ponovijo otrokove besede v ustreznem jeziku in otrok mora potrditi ali zanikati prevod.

Primer: Deklica: "Učiteljica, devo fare pipì!"; Učiteljica: "Te tišči lulat?"

3. Srednja stopnja prilagajanja: predvideva, da odrasli enostavno prevedejo ali povzamejo otrokovo sporočilo, ne da bi zahtevali kako potrdilo.

Primer: Deklica: "Učiteljica, devo fare pipì!"; Učiteljica: "To deklica tišči lulat."

4. Strategija "kar nadaljujmo": prilagajanje se stopnjuje, ko se vsak pogovarja v drugačnem jezikovnem kodu, saj se vsi razumejo.

Primer: Deklica: "Učiteljica, devo fare pipì!"; Učiteljica: "Takoj te pospremim na stranišče!"

5. Strategija preklapljanja: odrasli se popolnoma prilagodijo malemu sogovorniku in prevzamejo kod, ki ga je uporabil otrok.

Primer: Deklica: "Učiteljica, devo fare pipì!"; Učiteljica: "Gremo na pipì!" ali celo: "Andiamo a fare pipì!"

Strategije nižje stopnje prilagajanja dajejo povod za jezikovno pogajanje in so z vidika usvajanja obeh jezikovnih kodov ustrežnejše. Postopne oblike prilagajanja ne odpirajo pogajanja, ampak indirektno posredujejo otroku informacijo, da so v tistem okolju dovoljene jezikovno mešane oblike pogovora.

O tem, kakšno jezikovno vedenje bi izbrale tržaške vzgojiteljice v primeru deklice, ki jo tišči lulat, lahko berete v prispevku na str. 39.

1.3 Različni pomeni otrokovih jezikov

Kot pri odraslem človeku imajo tudi za malega dvojezičnega govorce različni jeziki različne pomeni in različno vrednost.

Za otroke iz jezikovno mešanih družin sta jezika vezana na starša in na identifikacijo z njima.

Primer: Nives: "Tudi meni ne dovoli mama in nisen vzela dol z zida (pajka). Kadar sem bla majhna con mio papà go trovà altri uguali in tudi veliki. In sem najdla dosti, dosti, nell'erba."

Oba jezika se prepletata z afektivnostjo, čeprav se lahko razlikujeta po odtenkih čustvene obarvanosti (Siguan, 1991). Navezanost na jezik okolja je manjša pri dvojezičnih otrocih, ki ga doma ne govorijo. To pa seveda ne pomeni, da ga ne znajo uporabljati.

Večja navezanost na en jezik je lahko odvisna tudi od komunikacijskih veščin soljudi, s katerimi se otrok sporazumeva v danem jeziku (Hoffman in Widdicombe, cit. po: Quai, 2001, 19-21).

Otroci kaj kmalu razumejo, da jeziki niso samo sredstvo komunikacije. Vedo, da delijo s skupino govorcev, ki jih uporabljajo, ugled oziroma pomanjkanje ugleda in da stopnja poznavanja in uporabe jezika označuje stopnjo pripadnosti bolj ali manj ugledni skupini. Zato tudi otroci lahko doživljajo konfliktualno tako jezike kot pripadnost različnim jezikovnim skupinam. Konflikti v zvezi z lojalnostjo do jezika/ov (oz. staršev, ki so nosilci določenega jezika) lahko privedejo do osebnostnih in kognitivnih težav (Siguan, cit.).

Primer: Giorgio, drugo leto v slovenskem vrtcu: "In sloveno è merda, merda, è tutto merda!"

1.4 Govorni razvoj otrok, ki usvajajo drugi jezik po 3. letu

Tabors in Snow (1994) menita, da gre jezikovni razvoj otrok, ki usvajajo drugi jezik po 3. letu, preko naslednjih faz:

1. Otrok uporablja materinščino z vsakomer, tudi s sogovornikom, ki je ne razume.
2. Zaradi frustracije ob pomanjkanju odziva se otrok odpove rabi materinščine. Sledi obdobje molka, v katerem komunicira neverbalno, tiho ponavlja besede, ki jih sliši od drugih, in se igra z novimi glasovi (Saville-Troike, 1987).

Primer: Vanda, italijanskega maternega jezika, en mesec in pol po začetku pouka v vrtcu se igra sama in tiho poje: "Om pom pom, gemo domo; om pom pom, gemo domo."

3. Otrok začne uporabljati novi jezik v enobesednih povedih, katerim nato dodaja druge besede, ki označujejo vsebino, ne pa odnosov. Uporablja polnopomenske besede, ne pa slovničnih besed in

morfemov. Verbalno komunicira kot enojezični otroci v zgodnjih fazah govornega razvoja.

Primer: Odrasli: "Kaj delaš (sama v kopalnici)?"; Federica: "Roke...topla!"; Odrasli: "Ah, vidim, da imaš res umazane roke! Si jih umivaš s toplo vodo?"; Federica: "Ma no, dai, scherzavo, quest'acqua è gelida!"

Otrok uporablja nato tudi stereotipne besedne zveze.

Primer: Učiteljica: "Francesco, danes si malo nagajiv!"; Francesco se smeje: "Si, molto! Ena prava pošast! Ena prava pošast!"

4. Otrok doseže stopnjo produktivne rabe jezika, ko sestavlja kratke povedi s povedkom in osebkom. Te bo nato nadgrajeval in istočasno preizkušal slovnična pravila drugega jezika. Postopno se bo razvijal.

Primer: Maria: "Mama mi je kupila dve čevlje. Dve čevlje?"

Razvoj ne poteka pri vseh enako. Obdobje molka traja npr. pri nekaterih otrocih tudi eno leto ali več, drugi ga takoj premostijo in izrabijo vsako priložnost, da se preizkušajo v novem jeziku. Nekateri otroci so torej bolj, drugi manj motivirani za učenje drugega jezika. Otrokovo motivacijo usmerjajo predvsem starši in družbeno okolje. Tudi ekstrovertiranost oz. zavrtost otroka pomembno vplivata na njegov jezikovni razvoj.

Prehod iz ene faze v naslednjo ni tog. Lahko bi rekli, da gre za kontinuum, po katerem se otrokov razvoj pomika, dokler se ne ustali. V vseh fazah se otrok rešuje iz zadrege s pomočjo jezika, ki ga bolje obvlada. Mešanje kodov je torej del procesa na poti k dvojezičnosti. Ko pa se razvoj ustavi v tej fazi, govorimo o poljezičnosti. V tem primeru otrok nobenega od dveh jezikov ne obvlada dovolj.

Poljezičnost pa je lahko le razvojna faza, ki jo otrok more premostiti. Saj so ugotovili, da traja proces usvajanja drugega jezika pri angleško govorečih otrocih, ki v Kanadi v tretjem letu starosti vstopijo v francoski vzgojno-izobraževalni sistem, od šest do sedem let (Swain, 1986). To in podobna spoznanja zanikajo splošno prepričanje, da otroci usvajajo jezike z lahkoto, če že ne avtomatično. Nov jezik predstavlja za otroka kognitivni in afektivni napor.

Pri usvajanju drugega jezika v predšolski dobi so potrebne tri komponente: družbena, jezikovna in kognitivna (Wong Fillmore, 1991). Potrebno je družbeno okolje, v katerem je zaželen in potrebna uporaba drugega jezika. Učenci, v našem primeru predšolski otroci, potrebujejo

prisotnost sovrstnikov, govorcev jezika, od katerih se bodo učili, kako se jezik uporablja v naravnih situacijah. Jezika se bodo torej učili iz konteksta in interakcije s sovrstniki, ki jim bodo pomagali pri začetnem izražanju. Jezikovni podatki in značilnosti situacije, na katero se vežejo, tvorijo t.i. input, na osnovi katerega poteka učenje novega jezika. Soudeleženi so tudi individualni kognitivni mehanizmi procesiranja tako jezikovnih kot situacijskih prvin in kognitivni stil. Zelo pomembne so tudi značajske značilnosti posameznika.

Koliko bo trajal proces učenja novega jezika in kakšno bo na koncu znanje, je odvisno od vseh treh komponent. Če je v družbenem kontekstu malo govorcev ciljnega jezika (npr. samo učiteljica), bo proces potekal počasneje. Končno znanje, ki ga bo govorac pridobil, pa bo podobno tistemu, ki ga je imel za zgled. To pomeni, da če se predšolski otrok uči novega jezika v kontekstu, kjer je sporazumevalni kod jezikovna mešanica, se bo naučil mešanico in ne standardnega jezika.

Cumminis (1986) ločuje med osnovnimi medosebnimi sporazumevalnimi veščinami, ki so vezane na kontekst, in kognitivnim, akademskim znanjem, ki ni situacijsko pogojeno. S tega vidika lahko rečemo, da je otrok uspešno razvil osnovne medsebojne sporazumevalne veščine, če se je naučil tisti kod, naj bo to tudi mešanica, ki je v rabi v njegovem okolju.

To pa je lahko "šolsko vzeto" povsem neustrezno, ker ne sovпада z večšim sporazumevanjem v standardnem jeziku.

1.5 Jezikovne značilnosti dvojezične govorne produkcije

O medjezikovnih strukturah in pojavih v govoru dvojezičnih otrok je bilo opravljenih veliko raziskav, ki jih zasledimo v jezikoslovni strokovni literaturi (med zadnjimi je izšel Döpke, 2000).

Köppe in Meisel (1995) sta mnenja, da je treba pri ugotavljanju jezikovnih spretnosti malih dvojezičnih govorcev upoštevati tudi njihovo perspektivo. Če v določeni starostni dobi otrok ne sledi pragmatičnim pravilom, po katerih se preklaplja jezik v njegovem okolju, lahko sklepamo, da teh pravil še ni usvojil. Možno pa je tudi, da je razvil svoja pravila, ki ne sovpadajo s splošnimi, in zato uporablja situacijsko neobičajen jezikovni kod. V tem primeru bo sam kaj kmalu vnesel popravek. Te napake opredeljujemo kot razvojne napake, saj gre v bistvu

za poizkuse, iz katerih se otrok uči, kdaj in s kom naj uporabi en jezik in kdaj drugega.

Primer različnega apliciranja usvojenih pragmatičnih pravil – otroci se igrajo trgovino. Peter vstopi v trgovino: "Buon giorno!" Sabina: "Je vrtec. Ne buon giorno, dober dan!"

Strokovnjaki ocenjujejo, da je pri odraslih večjezičnih govornic pojav interference (pri uporabi določenega jezika govorec, zavestno ali nezavestno, vriva besede iz drugega jezikovnega koda oz. sledi njegovim pravilom) pogostejši. Interferenca se lahko pojavlja na različnih jezikovnih ravneh: glasoslovni, besedni, oblikoslovni, skladenjski itd.

Z razliko od odraslih pa otroci v glavnem nepravilno preklaplajo, tj. prehajajo od enega jezika k drugemu, ne da bi bilo to potrebno (npr. ker bi se pojavil govorec drugega jezika). Brez razloga začenjajo stavek v enem jeziku in ga končujejo v drugem.

Primer: Edi: "Vidi! Tukaj so morda i pesci luccio?"

V začetnih fazah, ko simultani dvojezični otrok uporablja samo posamezne besede, je težko oceniti, za kateri pojav gre. Ni dovolj, če rečemo, da otrok meša jezika, najprej moramo ugotoviti, če sledi pragmatičnim pravilom. Šele ko smo to ugotovili, lahko sklepamo, ali gre za preklap.

Primer: Marco: "Pescecane!"

Z jezikovnega vidika sledi proces učenja istim fazam, ki so razpoznavne v govoru simultanih dvojezičnih govorcev, tudi pri zaporednih govornicah.

O mešanju med jezikoma govorimo tako pri simultanih kot pri zaporednih govornicah šele tedaj, ko se pojavi znotraj povedi (Köppe in Meisel, cit.). Na začetku otrok meša besedne vrste (pretežno samostalnike, samostalnike in glagole) in največkrat uporablja v povedi eno samo besedo iz drugega jezika.

Primer: Marco in Loredana se igra. Marco: "Sem un pescecane." Loredana: "Ti si un stupido, ne morski pes! Devi fare la hiša e no la barca!"

Z usvajanjem slovničnih in skladenjskih pravil pa se začenjajo pojavljati preklapljanje v stavku in kasneje interference na vseh ravneh.

*Primer: Enea: "Moja sestra ni več u vrteu, zakaj je umrla."
Raziskovalka: "Tvoja sestra je umrla?" Enea: "Ja, ker je šla pod rjode od bičiklete." Raziskovalka: "Jaz pa sem mislila, da je tvoja sestra letos v osnovni šoli." Enea: "Eeee, ja! Sem scherciral".*

Zamenjava koda je lahko znak vrzeli v znanju na tisti jezikovni ravni, je pa tudi lahko enakovredna stilističnim variantam znotraj istega jezika, kot je tipično za praktičnosporazumevalno raven (Romaine, 1989). Če je napačna oblika v danem okolju uveljavljena, znotraj tistega okolja ne gre za napako.

Primer: Irma: "Sem si dala rossetto, mi stoji lepu?"

Usvajanje več jezikov je torej zapleten proces, pri katerem je soudeležena vrsta spremenljivk. Kot smo videli, se strokovnjaki ukvarjajo s potekom procesa in seveda tudi z rezultatom, tj. s pridobljeno jezikovno veščino. Na vprašanje, kaj pomeni biti jezikovno vešč dveh jezikov ali doseči veščino v drugem jeziku, ni enoumnega odgovora. Za nekatere pomeni obvladati in uporabljati slovnična pravila, za druge uporabljati jezik/a pri reševanju kognitivno zahtevnih nalog. Tretji postavljajo v ospredje komunikacijske spretnosti govorce, medtem ko jim je pravilnost izražanja drugotnega pomena.

Ne glede na to, katerega izmed navedenih vidikov izberemo, moramo upoštevati, da se jezikovna veščina vsekakor ne oblikuje v praznem prostoru in da opredeljevanje znanja prvega jezika v odnosu do drugega ne sme zanemarjati govorne rabe.

Če otrok ustrezno uporablja kod/a, ki je/sta v rabi v njegovem okolju, je vsekakor razvil komunikacijsko veščino v tistem/ih jeziku/ih. Ni pa nujno, da ta sovпада s slovnično veščino, t.i. "pravilnim izražanjem".

1.6 Povzetek o mešanju jezikov

V določeni fazi torej vsi dvojezični otroci vnašajo prvine enega jezika v drugi jezikovni sistem ali preprosto mešajo jezika. To velja tako za simultane kot za zaporedne male dvojezične govorce.

Če sogovornik razume oba jezika, kot se dogaja v dvojezičnih družinah in skupnostih, lahko mešanje postane otrokov sporazumevalni stil, katerega bo težko prerasel, če se tako izražajo tudi drugi v njegovem okolju.

V nekaterih skupnostih dvojezični odrasli namreč v velikem obsegu mešajo jezika. Raziskave so pokazale, da to počenjajo prav vsi, tudi dvojezični govorniki z visoko izobrazbo, ko jim sogovornik in okoliščine to narekujejo oz. dopuščajo. Če je mešanje kodov uveljavljeni komunikacijski stil med govorniki dane skupnosti, je normalno, da tudi otroci tiste skupnosti mešajo jezika, ker posnemajo in prevzemajo govorne navade svojega okolja. V tem primeru mešanje kodov ne predstavlja faze v usvajanju jezikov, ampak kaže na prevzem načina sporazumevanja, ki prevladuje v otrokovem okolju.

Tudi ko bi ne poznali razmer v zamejskih vrtcih, bi na osnovi strokovnih ugotovitev lahko pričakovali, da bo hitrost usvajanja slovenščine pri normalno razvitem triletnem otroku, ki ob vstopu v vrtec ne pozna jezika, sorazmerna s številom slovensko govorečih sovrstnikov. V kolikšni meri se bo njegova slovenščina po treh letih v vrtcu približala standardnemu jeziku, bo odvisno 1. od značilnosti sporazumevalnega stila med sovrstniki (če slovenski govorniki mešajo slovenščino in italijanščino, bo to počel tudi zaporedni govorec) in 2. od jezikovnih strategij vzgojiteljic in drugih odraslih. Iz raziskave Martine Pettiroso, ki je prikazana v naslednjem poglavju, izhaja prav ta slika. Intervjuvane vzgojiteljice ocenjujejo, da je delo težje v sekcijah, kjer je manj slovensko govorečih otrok.

2. PRISTOPI IN JEZIKOVNE TEHNIKE V RAZREDU

Čeprav jezikovne situacije v svetu niso enake, menim, da so pristopi in tehnike, ki so se razvile v deloma drugačnih okoljih, uporabne tudi pri nas. Dajem jih v razmislek in pri tem želim poudariti: 1) da ne gre za recepte in 2) da se marsikaj že uporablja, kot je razvidno iz primerov, ki jih navajam.

V nadaljevanju bom na kratko predstavila važnejše pristope k delu v dvojezičnih učno-vzgojnih ustanovah in pa v vrtcih in šolah, kjer je v rabi en sam učni jezik. Ta je lahko za nekatere otroke materni jezik, za druge pa deloma ali popolnoma tuj.

Govor bo o jezikovnih tehnikah, ki jih lahko uporabimo v vrtcu in kasneje tudi v šoli, da pomagamo dvojezičnemu otroku pri razvoju govora oziroma pri izboljšanju jezikovnega izražanja. Omejila se bom na pristope in tehnike, ne bom pa obravnavala načinov vključevanja le-teh v kurikulum.

Opozarjam pa, da je kurikularno načrtovanje v manjšinskem okolju bistvene važnosti (Cline in Frederickson, 1996; Cumminis, 2000). Ker je tema kompleksna in zajema poleg pedagoških in didaktičnih vprašanj tudi družbenopolitične vidike, žal ne more biti predmet pričujoče obravnave.

2.1 Naravni pristop

Krashen (1981b) razlikuje med usvajanjem in učenjem. Usvajanje določenega jezika poteka preko komunikacije. Jezikovna pravilnost sporočanja ni važna, bistveno je, da sogovornik dojame vsebino sporočila. Učenje pa je zavesten proces in predpostavlja prepoznavanje in popravljanje jezikovnih napak. Preko učenja gradimo in dograjujemo pravilno notranjo predstavo o določenem jezikovnem sistemu. Pri učenju niso v ospredju komunikacijske veščine, ampak poznavanje jezikovnih pravil.

Avtor je mnenja, da je treba najprej razviti način učinkovitega sporazumevanja v drugem jeziku. Ko si govorec pridobi dovolj komunikacijskih izkušenj, začne zavestno razmišljati o uporabi pravih oblik. Učenje drugega jezika je torej najučinkovitejše, če se odvija preko pomembnih interakcij. V prvi fazi je treba dopuščati napake, ker so naravni proizvod procesa usvajanja jezika.

Pri uporabi naravnega pristopa je treba spoštovati nekatera načela:

1. Vzgojiteljica (kasneje učitelj/ica) mora posredovati učencem razumljiv jezikovni material. To ne pomeni, da mora otrok poznati vsako posamezno besedo, mora pa dojeti bistvo sporočila.
2. Sporočilo mora posredovati važne informacije v trenutku, ko jih otrok potrebuje. Komunikacija mora vsebovati sporočilo in obstajati mora potreba po posredovanju sporočila. Sporočila v zvezi z uporabo jezikovnih pravil otroku nič ne pomenijo in mu ne pomagajo uporabiti pravila v komunikaciji.
3. Že prvi dan naj bo v razredu sproščeno vzdušje, da se bo vsak otrok počutil sprejetega ne glede na svoje jezikovne veščine. To je še posebno važno za otroke, ki jezika (*npr. slovenskega*) sploh ne razumejo. Prijetno vzdušje je osnova, na kateri se gradi otrokova motivacija za usvajanje (*npr. slovenskega*) jezika. Tudi jezikovno učenje gre namreč skozi čustveni filter.

4. Otroka ne smemo siliti k uporabi drugega jezika, počakati moramo, da se sam opogumi.

Nekateri strokovnjaki so mnenja (cit. po McLaughlinu, 1986), da je ta pristop učinkovit v začetni fazi, ko otrok pride prvič v stik z drugim jezikom (npr. v prvih mesecih vključevanja italijansko govorečega otroka v slovenski vrtec). Vztrajanje pri tem načinu dela pa ima lahko negativne posledice tako na individualni kot na skupinski ravni. Otrokove nepopravljene napake se lahko spremenijo v jezikovne stereotipe, ki se jih bo le s težavo znebil. Če vzgojiteljica ne popravlja napak, se zna zgoditi, da se v razredu uveljavi neke vrste "medjezik", ki zadošča komunikacijskim potrebam otrok, a ne ustreza pravilom uveljavljenega jezikovnega sistema. Strokovnjaki, ki proučujejo manjšinske jezike, poudarjajo potrebo, da otroci pridobijo poleg sporazumevalne večšine tudi jezikovno znanje, ki je osnova za opismenjevanje v manjšinskem jeziku.

2.2 Reaktivni pristopi

Ko govorcu posredujemo povratno informacijo o jezikovni napaki, se poslužujemo reaktivnega pristopa (Lyster, 1998).

Lyster in Ranta (1997) sta analizirala jezikovno gradivo, ki sta ga posnela med poukom. Odkrila sta šest značilnih načinov popravljanja jezikovnih napak.

1. Eksplicitni popravek: učitelj/ica neposredno popravi napako in posreduje pravilno obliko. S tem pove otroku, a) da je zgrešil, b) kaj je zgrešil, c) kako bi moral reči.

Primer: Situacija: Deklica ima rdečo veko in se praska, vzgojiteljica jo vpraša: "Kaj imaš tu nad očesom?" Deklica odgovori: "Imam spizzo."

Vzgojiteljica: "Oh, to pomeni, da te srbi," ali: "Morala bi reči: me srbi ali pa srbež."

2. Preoblikovanje: učitelj/ica v celoti ali deloma preoblikuje in razširi otrokovo poved, napako nadomesti s pravilno obliko. Z razliko od prejšnjega v tem primeru ni eksplicitne povratne informacije o tem, da je bila storjena napaka. Tudi prevod iz enega jezika v drugi uvrščamo v kategorijo preoblikovanja.

Ista situacija: Deklica ima rdečo veko, vzgojiteljica jo vpraša: "Kaj imaš tu nad očesom?" Deklica odgovori: "Imam spizzo."

Vzgojiteljica: "Imaš izpuščaj na vekli in te srbi."

3. Zahteva po pojasnilu/povpravku: učitelj/ica se dela, da ne razume, ali pa neposredno zahteva popravek. Pri tem lahko prosi otroka, naj ponovi pravilno (*npr. v slovenskem jeziku*), ali pa vplete druge otroke, da sodelujejo pri popravi.

Ista situacija: Deklica ima rdečo veko, vzgojiteljica jo vpraša: "Kaj imaš tu nad očesom?" Deklica odgovori: "Imam spizzo."

Vzgojiteljica: "Kako prosim?" ali "Otroci! Kaj ima Tina nad očesom? Zakaj se praska?"

4. Metajezikovni napotek: učitelj/ica posreduje informacijo o tem, da je v sporočilu jezikovna napaka, a ne pove, kje je napaka, in ne da nobenega napotka v zvezi z ustrezno obliko.

Ista situacija: Deklica ima rdečo veko, vzgojiteljica jo vpraša: "Kaj imaš tu nad očesom?" Deklica odgovori: "Imam spizzo."

Vzgojiteljica: "Ne, je zgrešeno! Kako bi to povedala slovensko?"

5. Izvabljanje: združuje tri tehnike, s katerimi skuša učitelj/ica izvleči iz otrok pravilno obliko.

Ista situacija: Deklica ima rdečo veko, vzgojiteljica jo vpraša: "Kaj imaš tu nad očesom?" Deklica odgovori: "Imam spizzo."

- Učiteljica uporabi neposredno vprašanje:
primer: "Kako pravimo 'me spizza' po slovensko?";
- zahteva, da otrok "zapolni praznino":
primer: "Temu pravimo....";
- prosi otroka, naj preoblikuje poved:
primer: "Povej še enkrat malo drugače!"

6. Ponavljanje: učitelj/ica vnese popravek, ne da bi preoblikoval/a poved.

Primer: Ista situacija: Deklica ima rdečo veko, vzgojiteljica jo vpraša: "Kaj imaš tu nad očesom?" Deklica odgovori: "Imam spizzo."

Vzgojiteljica: "Srbež."

Lyster (cit.) poroča o raziskavah, izvedenih v višjih razredih, iz katerih izstopa, da je preoblikovanje najbolj razširjena oblika povratne informacije. Učitelji/ice najraje preoblikujejo otrokovo poved in ji dajo pravilno obliko. Preoblikovanje in eksplicitni popravki pa sta z vidika učenčevega usvajanja jezika najmanj učinkoviti tehniki, kajti golo ponavljanje ne zahteva veliko kognitivnega napora.

Pomanjkljive so tudi tehnike, ki predvidevajo, da učenec vnese popravek, ne da bi dobil informacijo o napaki. Zahteva po pojasnilu/popravku je uspešna v 20 % primerov, metajezikovni napotki v 26 %, ponavljanje pa vpliva na nadaljnjo uporabo pravilne oblike le v 11 % primerov.

Najučinkovitejša tehnika je izvabljanje, ki v 43 % primerih izzove pri učencih pravilni odgovor.

Uspešna pa je tudi tehnika, ko se vzgojiteljica (kasneje učitelj/ica) načrtno in stalno poslužuje pomoči drugih otrok. Ker se otroci naučijo tistega koda, ki je v njihovem okolju najbolj v rabi, nekateri strokovnjaki (Hirschler, 1994) menijo, da je potrebno pritegniti k sodelovanju male govorce (*slovenskega*) maternega jezika.

Otroke (*pri nas tiste iz slovensko govorečih družin*) je treba navajati, kako se morajo in kako se ne smejo sporazumevati s sovrstniki, ki jezika (*slovenščine*) ne obvladajo, in kako morajo sodelovati pri popravilu.

Govorce (*slovenskega*) maternega jezika naj bi torej uporabljali kot sredstvo in vir znanja. Usvajanje (*slovenskega*) jezika mora postati skupni cilj celotnega razreda in tudi mali govorci (*slovenskega*) maternega jezika morajo prevzeti del odgovornosti pri pomoči sovrstnikom, ki se njihovega jezika komaj začenjajo učiti. Sovrstnike morajo opozarjati in jih jezikovno popravljati.

Otroke je torej treba naučiti, da med sabo uporabljajo reaktivne tehnike. Ko se otroci igrajo v skupinah, je treba paziti, da so v vsaki skupini prisotni govorci maternega jezika in še posebno deklice (*slovenskega*) maternega jezika, kajti dokazano je, da imajo deklice bolj razvite sporazumevalne veščine in so pri poučevanju sovrstnikov uspešnejše.

2.3 Dvojezična metodologija

Opisana pristopa uporabljamo v vrtcih in šolah tipa "full immersion". V dvojezičnih učno-vzgojnih ustanovah (*pri nas vrtec in šola v Špetru*) pa je metodologija na jezikovnem področju nekoliko drugačna. Prikaz, ki sledi, je povzet po Jakobsonu (1989).

Dvojezične učno-vzgojne ustanove se razlikujejo po notranji razporeditvi jezikov. Oba jezika uporabljamo kot učna jezika, vendar ju lahko različno razvrstimo. Lahko ju uporabljamo ločeno ali istočasno.

1) Ločena uporaba jezikov. Kriteriji ločevanja so naslednji:

- vsebina: nekatere vsebine oz. predmete poučujemo v enem jeziku, druge v drugem;
- oseba: en del osebja dosledno uporablja en jezik, drugi pa drugega;
- čas: jezika se uporabljata ločeno vedno v istem časovnem pasu (npr. vedno zjutraj, vedno ob torkih ipd.);
- prostor: jezika uporabljamo v različnih prostorih, ki so vedno isti.

Zagovorniki metodologije ločene uporabe učnih jezikov so mnenja, da le-ta omogoča ponotranjenje dveh ločenih jezikovnih sistemov. Za otroka jezik sovпада z določeno osebo, časovnim obdobjem, krajem in vsebinami. Zato dosledno ločevanje jezikovnih kodov po navedenih kriterijih omejuje medjezikovno mešanje.

Lahko upoštevamo vse navedene kriterije ali samo nekatere izmed njih, lahko pa jih tudi različno kombiniramo.

2) Istočasna uporaba obeh jezikov. Zagovorniki tega načina dela se opirajo na dejstvo, da je za dvojezičnega govorca istočasna uporaba obeh jezikov vsakdanja in povsem normalna oblika sporočanja. Zato menijo, da se jezika smeta uporabljati istočasno tudi v učno-vzgojnem procesu. Jakobson (cit.) ločuje štiri jezikovne tehnike:

- Slučajno preklapljanje. Jezikovno vedenje osebja je podobno tistemu, ki se uveljavlja med dvojezičnimi govorci: osebje preprosto preklaplja, ne da bi sledilo kakemu načelu.
- Prevajanje. Učitelja/ica pove vse dvakrat: prej v enem jeziku in nato še v drugem.

Primer: Učiteljica: "Otroci, v vrsto! Bambini in fila!" ali: "Uganite, kaj vam je prinesla učiteljica X. Indovinate, cosa vi ha portato la maestra X. Kaj je to? Cos'è questo?"

- Napoved in povzetek. Najprej na kratko napovemo vsebino v enem jeziku in jo nato podamo v drugem jezikovnem kodu. Možno pa je tudi, da najprej govorimo v enem jeziku in povedano nato povzamemo v drugem. Vrstni red ni pomemben.

1. primer: Vzgojiteljica A: "Oggi incolleremo i personaggi della storia sulle pagine del libro che stiamo facendo. Quando tutti i personaggi saranno colorati li incolleremo e poi cominceremo a scrivere sotto quello che avete raccontato voi la scorsa settimana." Vzgojiteljica B: "Smo napravili pravljico in sedaj bomo lepili Pustiča, Hudiča in Petelina, potem bomo napisali."

2. primer: Vzgojiteljica A: "Con le mele secche si fa anche il thé." Vzgojiteljica B: "Anita, ki smo jo registrirali, je povedala (v narečju), da se prime jabolko, se popere lepu, lepu in se zreže take fete fine fine. Se zreže na tanko tanko in se da sušit. Potem se jih kuha. Vodo popijemo. Anita je rekla, da enkrat so to pili in je storlo dobrò."

- Načrtno preklapljanje. Gre za izredno strukturiran pristop. Učitelj/ica (ali vzgojiteljica) načrtno preklaplja, ker s tem zasleduje točno določene cilje. Ker je istočasna uporaba obeh jezikov premišljena, je dovoljena le učitelju, otroci se odzivajo v istem jeziku, v katerem jih le-ta nagovori. Sami pa ne smejo prosto preklapljati. Z eksperimentiranjem so ugotovili, da je ta pristop med štirimi najučinkovitejši.

Primer: Vzgojiteljica: "Otroci, se spomnite pajaca?" (pokaže ga) Mitja: "Mitja ni bil! Nisem mogel, sem bil bolan, sem imel kašelj." Vzgojiteljica: "Bogi Mitja! (se ozre po drugih otrocih) Dean, kakšna usta ima pajac?" Dean: "Velika." Vzgojiteljica: "Ja, velika, ampak tudi široko nasmejana. Pomeni, da je vesel, ker se smeje. Dean, perché ride il pagliaccio?" Dean: "Perché è contento." Vzgojiteljica: "Sedaj vam bom razdelila flomastre in vsak bo pobarval svojega pajaca. Pajac se smeje, ker je VESEL!"

Zagovorniki sočasne uporabe jezikov so mnenja, da nudi ta pristop otroku možnost, da bolje in globlje razume, kar se dogaja. Zato se tudi več nauči. Možna pa je tudi kombinacija različnih kriterijev in tehnik.

2.4 Skupinsko pogajanje za jezikovni kod

Ellis (1999, 209-210) je mnenja, da lahko gledamo na poučevanje od zunaj ali od znotraj procesa samega. Pogled od zunaj zajema, kar navadno vključimo v učni načrt, tj. cilje, vsebine, metode itd. Pogled od znotraj pa zahteva obravnavo procesa učenja - poučevanja kot vrsto interakcij med vsemi akterji.

Največji del učenja poteka v družbenem okolju, kjer so dejanja in znanja predmet pogajanja med pripadniki referenčne skupine. Tudi vrtec, šola, posamezni razredi so družbene sredine, kjer učenje poteka preko pogajanja. Pri tem sta prisotni vsaj dve ravni: raven pravil o tem, kako smemo/ne smemo govoriti v razredu, in raven vsebin, o katerih smemo/ne smemo govoriti.

V razredu se dogaja nekaj podobnega kot v družinskem krogu (glej zgornje poglavje o strategijah, ki jih uporabljajo starši). Dokazano je, da so vedno vzgojiteljice oz. učitelj/ce tisti, ki začnejo pogajanja v zvezi z jezikom (August in Hakuta, 1998, 34). Pogajanje je eksplicitno, ko skupaj z otroki postavljamo pravila. Večkrat pa poteka implicitno. To se zgodi, ko učitelj/ica nezavedno odstopi od določenih jezikovnih pravil in s tem implicitno ponovno sede za jezikovno pogajalsko mizo.

Gombos (2001) je mnenja, da je treba v večjezičnem (*in tudi v manjšinskem*) vrtcu v prvi vrsti uzavestiti v vzgojiteljicah njihov način ovrednotenja oz. razvrednotenja manjšinskega jezika. Ta je seveda nezaveden, kajti vsaka vzgojiteljica, ki uporablja manjšinski jezik, ga zavestno želi visoko ovrednotiti, vendar delujejo tudi nanjo družbeni stereotipi o njegovi domnevni manjvrednosti.

Primer 1. – Nekaj minut čez osmo. Deček, ki govori samo italijansko, in njegova mala prijateljica izgineta. Vzgojiteljica, raziskovalka, osebje, vsi ju dolgo iščejo. Ker nekateri otroci šele prihajajo, so vrata odprta, zato jih obide srh, ko pomislijo, da bi lahko otroka bila zunaj. Pomočnica se odpravlja ven, ko ju najdejo skrita v kotu pod mizo v ropotarnici. Otroka se smejeta. Vzgojiteljica, ki ni nikoli izustila niti ene same italijanske besede, je iz sebe in razburjeno najprej oba okrega v slovenščini, nato pa dečka: "Non si fanno questi scherzi. Non devi farlo mai più, mai più! Hai capito?"

Primer 2. – Suplentka po prvi izkušnji: "Sedaj (po nekaj mesecih) sem se privadila, ampak v začetku mi je bilo strašno težko govoriti z otroki samo slovensko in sem govorila tudi italijansko za važne stvari."

Nekateri na začetku prav nič ne znajo in ne razumejo. In karkoli, karkoli sem naredila, se mi je zdelo, da me ne razumejo. In to se mi je zdelo grozno, grozno za njih in grozno zame (...)."

V zgornjih primerih (interpretacija povzeta po Gombosu, cit.) vzgojiteljici menita, da je manjšinski jezik v dani situaciji pretežek za otroka/e in da od njega/njih ne smeta pričakovati preveč. Pri tem ni v ospredju uporaba večinskega jezika namesto manjšinskega, ampak način, kako otroci interpretirajo jezikovno izbiro, "spodrsrljaj" vzgojiteljice. Če otrok dobiva pomembna sporočila v dominantnem jeziku (*italijanščini*), misli, da vse "pomembno" poteka v tem jeziku. To nikakor ne krepi njegove motivacije, da bi govoril manjšinski jezik (*slovensko*). Nasprotno, jezikovno vedenje vzgojiteljice mu daje vedeti, da tudi zanjo pravzaprav ne velja pravilo, da se med sabo sporazumevajo v manjšinskem jeziku (*slovenskem*). To pomeni, da je pri pogajalski mizi še nekaj razpoložljivega manevrskega prostora v zvezi z jezikom, ki ga v razredu smemo/ne smemo uporabljati.

3. ZAHVALA NAMESTO ZAKLJUČKA

Kot povsod v svetu je tudi v zamejstvu vrtec prostor, kjer se na individualni ravni pogajajo otroci, vzgojiteljice, osebje, starši..., vsak s svojo osebnostjo, navadami, znanjem... Na družbeni ravni pa znotraj vrtea prav tako delujejo družbene silnice: kultura, ideologija, politika... Na vprašanje, kateri od navedenih pristopov je najučinkovitejši in katera je najuspešnejša tehnika, ni enumnega odgovora. Izbire se vežejo na poznavanje situacije posameznega vrta, kajti – kot smo videli – se govorno dejanje ne odvija v praznem prostoru. Prav zato menim, da ni moja vloga, da na tem mestu dajem nasvete. Upam pa, da bo pričujoči prikaz lahko osnova za razmislek in nadaljnji študij za tiste, ki se ukvarjamo z vrtem v zamejstvu.

Ob zaključku bi se še rada od srca zahvalila staršem in vzgojiteljicam, ki so mi velikodušno omogočili vpogled v življenje v vrtcu. Še posebno sem hvaležna vzgojiteljicam, ki so me sprejele in dovolile, da sem opazovala dogajanje v razredu. S tem so izkazale trdnost, pogum in odprtost, kajti ni lahko sprejeti, da te pri opravljanju poklica nekdo od zunaj opazuje.

LITERATURA

- AUGUST, Diane; HAKUTA, Kenji (1998): Educating language-minority children. Washington, National Academy Press.
- BOSCH, Laura; SEBASTIÁN-GALLÉS, Núria (2001): Early language differentiation in bilingual infants. V: CENOZ, Jasone; GENESEE, Fred (ured.): Trends in bilingual acquisition. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 71-93.
- CENOZ, Jasone; GENESEE, Fred (ured.): Trends in bilingual acquisition. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- COMEAU, Liane; GENESEE, Fred (2001): Bilingual children's repair strategies during dyadic communication. V: CENOZ, Jasone; GENESEE, Fred (ured.): Trends in bilingual acquisition. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 231-255.
- CLINE, Tony; FREDERICKSON, Norah (ured.) (1996): Curriculum related assesment, Cumminis and bilingual children. Clevedon, Multilingual Matters.
- CUMMINIS, Jim (1986): Language proficiency and academic achievement. V: CUMMINIS, Jim; SWAIN, Merrill (ured.): Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice. London /New York, Longman, 138-161.
- CUMMINIS, Jim (2000): Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, Multilingual Matters.
- DÖPKE, Susanne (2000): Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- ELLIS, Rod (1999): Learning a second language through interaction. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- GENESEE, Fred (1988): Bilingual language development in preschool children. V: BISHOP, Dorothy, MOGFORD, Kay (ured.): Language development in exceptional circumstances. Edinburgh, Churchill Livingstone, 62-79.
- GOMBOS, Georg (2001): The message of code-switching. Trilingual education in a minority context. International conference on third language acquisition and trilingualism. Fryske Akademy.
- HIRSCHLER, Julie A. (1994): Preschool children's help to second language learners. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 14, 227-240.
- JAKOBSON, Rodolfo (1989): Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. V: JAKOBSON, Rodolfo; FALTIS, Christian (ured.): Language distribution issues in bilingual schooling. Clevedon, Multilingual Matters, 3-17.
- KRASHEN, Stephen (1981): Second language acquisition and second language learning. Pergamon, Oxford.
- KÖPPE, Regina; MEISEL, Jürgen M. (1995): Code-switching in bilingual first language acquisition. V: MILROY, Lesley; MUYSKEN, Pieter (ured.): One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge, Cambridge University Press, 267-301.
- LANZA, Elisabeth (1997): Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective. Oxford University Press, Oxford.
- LANZA, Elisabeth (2001): Bilingual first language acquisition: A discourse perspective on language contact in parent-child interaction. V: CENOZ, Jasone;

- GENESEEE, Fred (ured.): Trends in bilingual acquisition. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 201-229.
- LYSTER, Roy (1998): Immersion pedagogy and implications for language teaching. V: CENOZ, Jasone; GENESEEE, Fred (ured.): Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual education. Clevedon, Multilingual Matters, 64-95.
- LYSTER, Roy; RANTA, Leila (1997): Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition* 20, 51-81.
- McLAUGHLIN, Barry (1984): Second language acquisition in childhood. Volume 1: Preschool children. Hillsdale, NY, Lawrence Erlbaum.
- McLAUGHLIN, Barry (1985): Second language acquisition in childhood. Volume 2: Preschool children. Hillsdale, NY, Lawrence Erlbaum.
- McLAUGHLIN, Barry (1986): Multilingual education: Theory East and West. V: SPOLSKY, Bernard (ured.): Language and education in multilingual settings. Clevedon, Multilingual Matters, 32-52.
- McLAUGHLIN, Barry; GESI BLANCHARD, Antoniette; OSANAI (1995): Assessing language development in bilingual preschool children. NCBE Program Information Guide Series, Number 22.
- MEISEL, Jürgen M. (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. V: HYLSTENSTAM, Kenneth; OBLER, Loraine K. (ured.): Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss. Cambridge, Cambridge University Press, 13-40.
- POULIN-DUBOIS, Diane; GOODZ, Naomi (2001): Language differentiation in bilingual infants: Evidence from babbling. V: CENOZ, Jasone; GENESEEE, Fred (ured.): Trends in bilingual acquisition. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 95-105.
- QUAY, Suzanne (1995): The bilingual lexicon: Implications for studies of language choice. *Journal of Child Language* 22: 369-387.
- QUAY, Suzanne (2001): Managing linguistic boundaries in early trilingual development. V: CENOZ, Jasone; GENESEEE, Fred (ured.): Trends in bilingual acquisition. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 149-199.
- REDLINGER, Wendy; PARK, Tschang-Zin (1980): Language mixing in young bilingual children. *Journal of Child Language* 7: 337-352.
- ROMAINE, Suzanne (1989): Bilingualism. Oxford, Oxford University Press.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (1987): Bilingual discourse: The negotiation of meaning without a common code. *Linguistics* 25, 81-106.
- SIGUAN, Miguel (1991): The bilingual child. V: APPEL, Gabriela; DECHERT, Hans W. (ured.): A case for psycholinguistic cases. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 91-109.
- SWAIN, Merrill (1986): Bilingualism without tears. V: CUMMINIS, Jim; SWAIN, Merrill (ured.): Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice. London / New York, Longman, 99-110.
- TABORS, Patton O.; SNOW, Catherine E. (1994): English as a second language in pre-school programs. V: GENESEEE, Fred (ured.): Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community. Cambridge NY, Cambridge University Press, (pp. 103-125).

- TRACY, Rosemarie (2000): Language mixing as a Challenge for Linguistics. V: DÖPKE, Susanne (ured.): Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 11-36.
- VIHMAN, Marilyn (1985): Language differentiation by the bilingual infant. *Journal of Child Language* 12: 297-324.
- VOLTERRA, Virginia; TAESCHNER, Traute (1978): The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5: 311-326.
- WONG FILLMORE, Lily (1991): Second-language learning in children: a model of language learning in social context. V: BIALYSTOK, Ellen (ured.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge NY, Cambridge University Press, 49-69.

ODNOS VZGOJITELJIC DO JEZIKOVNE VZGOJE V TRŽAŠKIH VRTCIH S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM

1. OPREDELITEV PROBLEMA

Splošno je znan pomen prvih let življenja v spoznavnem, socialnem in jezikovnem razvoju otroka. Prav zato je naloga vrtca, da ob družbeni in kulturni integraciji ter spoznavnem in fizičnem razvoju otroka nauči rabe jezika in ga pripravi na pouk branja in pisanja (C. Baker, S. Prys Jones, 1998).

Italijanske vrtce s slovenskim učnim jezikom obiskuje vedno več otrok, ki ne govorijo slovenskega jezika, kajti veliko jih izvira iz mešanih ali iz neslovenskih zakonov (italijanskega, hrvaškega itd.), v katerih se uporablja drugi jezik. V vrtcih s slovenskim učnim jezikom je delež otrok iz neslovenskih družin okrog 50 %. Vrtec obiskujejo otroci z zelo raznovrstnimi jezikovnimi zmožnostmi. Slovenski in italijanski jezik se zato vse bolj prepletata v različnih oblikah – od dobrega poznavanja obeh jezikov do mešanja obeh. Pogosto otrok v svojem govoru uporabi izraz v italijanskem jeziku, saj mu je bolj znan in domač (Bogatec, Bufon, 1996).

Slovenska manjšina se svojega jezika lahko uči samo v šoli, kajti možnosti za uporabo slovenščine izven šole so zelo redke. Prav zato šola s slovenskim učnim jezikom ne sme odstopiti od svoje naloge, torej se ne sme spremeniti v šolo, v kateri bi prevladal italijanski jezik, mora pa se ustrezno odzvati na problematiko - čedalje večje število otrok, ki slovenskega jezika ne obvladajo. Ta raziskava namerava preučiti jezikovno vzgojo v vrtcih, predvsem pa 'jezikovno' obnašanje vzgojiteljic.

2. CILJI RAZISKAVE

Empirična raziskava je umeščena v zgoraj opisani kontekst. Z njo smo želeli:

- razumeti, kakšen je pristop, ki ga vzgojiteljice v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v tržaški pokrajini uporabljajo pri jezikovni vzgoji,
- ugotoviti, kako se vzgojiteljice "jezikovno obnašajo" do dvojezičnih otrok (ki uporabljajo bodisi slovenski bodisi italijanski jezik) ali do enojezičnih (ki govorijo samo italijansko),
- posneti njihova mnenja o vse večji prisotnosti otrok s pomanjkljivim ali ničnim znanjem slovenskega jezika.

3. METODOLOGIJA

3.1 Instrumentarij

3.1.1 Vprašalnik (v prilogi)

Vprašalnik je iz 5 delov. Sestavljen je iz vprašanj odprtega in zaprtega tipa, s katerimi smo želeli zbrati naslednje:

- V 1. delu: družbeno-demografske podatke o vzgojiteljicah: vrtcu, v katerem so zaposlene, oz. kraju, v katerem deluje vrtec, njihovo delovno dobo. Z vprašanji od št. 14 do 20 smo želeli dobiti informacije o delovnih izkušnjah v drugih vrtcih in o poklicni poti.
- V 2. delu: z 11., 12. in 13. vprašanjem smo želeli izvedeti za število otrok, ki obiskujejo vrtec. Otroke smo razdelili v tri starostne razrede (3, 4 in 5 let). V odgovorih na ta vprašanja vzgojiteljice tudi ovrednotijo rabo slovenskega in italijanskega jezika v začetku in ob zaključku šolskega leta 2001/02.
- V 3. delu: od 21. do 33. točke vprašalnika je vzgojiteljicam predstavljenih 13 govornih položajev, ki jih lahko prepoznajo pri svojem vsakodnevnem delu z otroki.

V 10 od 13 opisanih situacij smo želeli predstaviti primere, ko pri otroku pride do jezikovne interference ali preklapljanja znotraj stavka. Zdi se namreč (Mc Clure, 1977), da so za jezik dvojezičnih otrok, mlajših od 9 let, značilne interference, medtem ko je preklapljanje bolj prisotno v govorici odraslih dvojezičnih govorcev.

Intervjuvankam je bila predstavljena dana situacija, nakar smo jih zaprosili, da v seznamu, kjer so ponujene 3 ali 4 možne reakcije hipotetične vzgojiteljice, označijo, kako bi reagirale same, če bi se znašle v podobnem položaju.

Možnosti so:

- a) poseg v pogovor s posrednim popravkom: V primeru, ko je otrok zmožen uporabljati samo nekaj besed, vzgojiteljica – podobno kot starši – ponovi, kar je otrok povedal, a v bolj dodelani obliki (J. Cenoz, F. Genesee, 1998);
 - b) neposredna zahteva po popravku: Vzgojiteljica prosi otroka, da poved pravilno ponovi v slovenskem jeziku, in sicer brez interferenc iz italijanščine, ali pa v pogovor vplete druge otroke, da sodelujejo pri popravku;
 - c) izogibitev popravku: Po teoriji o naravnem pristopu (S. Krashen, Terrell, 1981) se pri jezikovni vzgoji dopuščajo napake, ki so del naravnega procesa pridobivanja/učenja jezika, zato učitelj ne popravlja in nadaljuje pogovor v slovenščini;
 - č) vzgojiteljica ponovi preklapljanje, se torej prilagodi otroku – sogovorniku, pri tem pa ne izkazuje nikakršnega vzgojnega namena.
- V 4. delu: od točke št. 34 do št. 40 so bile vzgojiteljice naprošene, da izberejo najustreznejši pristop k delu z otroki, ki ne obvladajo dobro slovenskega jezika. Ko so si vzgojiteljice izbrale pristop, so se še opredelile, koliko je ta uresničljiv, v kolikšni meri so dosledne pri njegovi uporabi in v kolikšni meri je učinkovit. Kasneje so vzgojiteljice naštele vzroke, ki otežujejo uresničljivost, učinkovitost in doslednost pri uporabi. Imele so tri možnosti:
- a) otroku odgovoriti v jeziku, v katerem je vzgojiteljico nagovoril;
 - b) uporabljati oba jezika, tako da se otrok nauči slovenščine preko znanega jezika;
 - c) otroku govoriti samo v slovenščini.
- V 5. delu: v zadnjem delu vprašalnika je predstavljenih 8 trditev, o katerih je potrebno na številčni lestvici od 1 do 5 označiti stopnjo (ne)strinjanja. Trditve vsebujejo nekatere pomembne vidike za šolo, predvsem za šolo s slovenskim učnim jezikom.

3.2 Obdelava podatkov

Podatki so bili statistično obdelani z računalniškim programom SPSS. Z njim smo frekvenčno razporedili odgovore in križali nekatere spremenljivke (starost vzgojiteljic, izobrazba, število otrok v vrtcu, razlike v rabi slovenščine, "pravilnost" pristopa).

3.3 Subjekti raziskave in način pridobitve podatkov

Intervjuvanih je bilo 53 vzgojiteljic iz 23 vrtcev. Vzgojiteljice enega vrtca v raziskavi niso želele sodelovati. Intervjuji so bili izvedeni junija 2002. V večini v raziskavi sodelujočih vrtcev poučujeta po 2 vzgojiteljici na oddelek.

Da bi se izognili pogojevanju in sodelovanju, so bile vzgojiteljice intervjuvane posamično v vrtcih, kjer so zaposlene.

Vprašanja so bila zastavljena ustno, vprašalnik pa je bil izpolnjen tako, da smo z zapisom sledili njihovim odgovorom. Skoraj vse intervjuvanke so za izpolnitev vprašalnika potrebovale od 30 do 45 minut.

4. REZULTATI

4.1 Značilnosti intervjuvank

Iz odgovorov na vprašanje št. 1, ki sprašuje po letu rojstva, izhaja, da je povprečna starost vzgojiteljic 43 let; najstarejša ima 58 let, najmlajša pa 21.

Zdelo se nam je pomembno, da za nadaljnjo statistično obdelavo podatkov razdelimo vzgojiteljice glede na starost v dve podskupini, in sicer v skupino, mlajšo od 43 let, in v skupino, starejšo od 44 let.

Na 2. vprašanje o poklicu – stopnji izobrazbe so intervjuvanke odgovorile tako: 29 (55 %) vzgojiteljic je zaključilo triletno šolanje, s katerim so se usposobile za poučevanje v vrtcih s slovenskim jezikom¹ in si za to pridobile diplomu, 17 (32 %) jih je diplomiralo na učiteljskišči², 4 (7 %) so zaključile tako tečaj usposabljanja kot tudi učiteljskišče. 3 (6 %) vzgojiteljice so si pridobile univerzitetno diplomu: dve iz pedagogike na ljubljanski univerzi, ena na Fakulteti za književnost in filozofijo Univerze v Vidmu.

Podatki o stopnji pridobljene izobrazbe glede na starost intervjuvank so statistično pomembni. Med mlajšimi jih je največ zaključilo tečaj

¹ Tečaj za pridobitev diplome za usposobitev za poučevanje v vrtcih s slovenskim učnim jezikom se je začel leta 1974 na višji šoli s slovenskim učnim jezikom Anton Martin Slomšek. Leta 1977 so zaključile študij prve vpisane kandidatke, zadnje pa so ga zaključile leta 1991.

² Pedagoški licej je v šolskem letu 1989-1990 nadomestil učiteljskišče.

usposabljanja za poučevanje v vrtcih s slovenskim učnim jezikom, med starejšimi jih je večina zaključila učiteljske.

Odgovori na vprašanje št. 4 o kraju bivanja so bili razvrščeni glede na občino bivanja. Občino Trst smo razdelili na podskupine - mesto Trst, Vzhodni Kras in Zahodni Kras.

21 vzgojiteljic prebiva v tržaški občini, več kot polovica pa v drugih občinah.

Večina intervjuvank (42) prebiva v okolici (Vzhodni in Zahodni Kras občine Trst, druge občine pokrajine), preostalih 11 pa jih stanuje v mestu - v Trstu.

Izmed vseh 53 intervjuvank je 8 neporočenih, 44 poročenih ali živijo v izvenzakonski skupnosti. Med slednjimi jih ima 39 partnerja slovenske narodnosti, 5 pa partnerja italijanske narodnosti.

Največ intervjuvank je za svoje otroke izbralo šolo s slovenskim učnim jezikom (38 od 41), 2 sta izbrali italijansko, ena pa je za enega otroka izbrala šolo s slovenskim učnim jezikom, za drugega pa šolo z italijanskim učnim jezikom.

2 od 3 vzgojiteljic, ki so svoje otroke vpisale v italijansko šolo, imajo partnerja slovenske narodnosti, 3 od 4 vzgojiteljic, ki pa imajo partnerja italijanske narodnosti, so otroka vpisale v šolo s slovenskim učnim jezikom.

Odgovori na vprašanje št. 8 o pogovornem jeziku v družini kažejo, da 48 (90,6 %) vzgojiteljic doma uporablja izključno slovenščino, preostale pa uporabljajo oba jezika.

Vseh 23 vrtcev, ki sem jih obiskala, se nahaja v vseh občinah tržaške pokrajine.

Občino Trst smo razdelili v podskupine, ki zajemajo mesto Trst, Vzhodni Kras in Zahodni Kras.

Večina vzgojiteljic (38 od 53) je zaposlena v vrtcih, ki se nahajajo v okolici Trsta, 15 vzgojiteljic pa dela v mestnih vrtcih.

Za nadaljnjo statistično obdelavo smo vzgojiteljice uvrstili v 3 delovne kategorije: v obdobje, ki obsega od nekaj mesecev do enega leta delovne dobe (15 vzgojiteljic), obdobje, ki traja od enega do 10 let (19 vzgojiteljic), in v tretje obdobje, ki presega 10 let delovne dobe (19 vzgojiteljic).

Na vprašanje št. 14, ali so poučevale tudi v kakem drugem vrtcu, so vse vzgojiteljice razen ene odgovorile, da so krajša ali daljša obdobja

poučevale tudi v drugih krajih, in sicer tako v državnih kot tudi v občinskih vrtcih.

Z vprašanji od št. 15 do 18 smo vzgojiteljice prosili, da naštejejo svoje delovne izkušnje na področju vzgoje. Največ intervjuvank (38) je izjavilo, da so delale samo v vrtcu. 15 vzgojiteljic je odgovorilo, da so imele tudi druge izkušnje na področju vzgoje. 7 jih je bilo zaposlenih v osnovni šoli, 3 v jasli. 5 pa je podalo take odgovore, ki se od drugih in med seboj popolnoma razlikujejo.

Iz odgovorov na 19. vprašanje izhaja, da večina intervjuvank (42) uči več kot 20 let, torej ima 79 % celotnega vzorca za seboj dolgoletne izkušnje.

Kar se tiče poučevanja v vrtcu, v katerem so bile zaposlene v času intervjuja, je izmed 42 vzgojiteljic, ki delajo več kot 20 let, 18 takih, ki so v istem vrtcu zaposlene več kot 10 let, 17 pa jih na istem delovnem mestu dela od 1 leta do 10 let. V času intervjuja je bila delovna doba 7 vzgojiteljic manj kot leto dni.

Izstopa podatek, da je izmed 11 vzgojiteljic, katerih delovna doba obsega od 0 do 10 let, 8 takih, ki delajo v istem vrtcu od 0 do 1 leta.

Iz odgovora na 20. vprašanje o delovnem statusu izhaja, da je največ vzgojiteljic (42) zaposlenih za nedoločen čas, 11 pa jih je bilo imenovanih za določen čas.

4.2 Podatki o otrocih

Z vprašanjem št. 11 smo vzgojiteljice prosili, da otroke, ki jih poučujejo v vrtcu, razvrstijo v starostna obdobja 3, 4 in 5 let.

5 intervjuvank na to vprašanje ni znalo odgovoriti, saj so premalo časa zaposlene v vrtcu.

Zatem smo želeli od vzgojiteljic izvedeti (vprašanji št. 12 in 13) mnenje o tem, kateri/-a je/ta prevladujoč/-a jezikovni/-a kod/-a v dveh ločenih obdobjih šolskega leta: ob začetku in ob zaključku; to je bilo mogoče zato, ker so se intervjuji odvijali meseca junija, ko se je šolsko leto zaključevalo in sta bili na razpolago obe informaciji. Vzgojiteljice so morale določiti rabo slovenščine oziroma italijanščine za vsako starostno obdobje in za vsakega otroka v obeh delih leta. Izbirale so med ponujenimi možnostmi: izključna ali prevladujoča raba slovenskega jezika, enakovredna uporaba obeh jezikovnih kodov ali izključna ali prevladujoča raba italijanščine ali tretjega jezika.

Nekatere suplentke (8 vzgojiteljic od 53) niso znale odgovoriti, zato se odgovori nanašajo na preostalih 45 vzgojiteljic.

Sledila je primerjava položaja z začetka s položajem ob koncu šolskega leta za vsako starostno skupino otrok.

Pri 3-letnih otrocih 42 vzgojiteljic ni opazilo nobene spremembe v rabi slovenščine, preostale 3 pa so opazile povečano rabo slovenščine.

Tudi pri štiriletnih otrocih 42 vzgojiteljic ni opazilo nobene spremembe, preostale 3 pa so opazile povečano rabo slovenščine.

44 intervjuvank ni opazilo nobene spremembe pri uporabi slovenščine pri petletnih otrocih, le 1 beleži povečano rabo ob zaključku šolskega leta, nobena pa upada.

O enakovredni uporabi obeh jezikov pri triletnih otrocih 39 vzgojiteljic meni, da ni bilo nobene spremembe, 5 jih je opazilo dvig uporabe obeh jezikov, 1 vzgojiteljica pa ugotavlja padec.

Primerjava med enakovredno rabo obeh jezikov ob začetku in ob koncu šolskega leta v 37 primerih ne kaže, kar se tiče štiriletnih otrok, nobene razlike, v 5 gre za porast, v 3 pa za upad.

Pri petletnih otrocih se delež enakovredne rabe obeh jezikov po mnenju 40 vzgojiteljic med letom ni spremenil, po mnenju 4 je prišlo do povečane rabe, 1 pa do zmanjšanja.

Primerjava med izključno ali prevladujočo rabo italijanščine pri triletnih ob začetku in ob zaključku šolskega leta v 38 primerih ne kaže sprememb, v 7 primerih gre za upad, v nobenem pa ni porasta.

40 vzgojiteljic ni opazilo nobene spremembe v izključni ali prevladujoči rabi italijanščine pri štiriletnih otrocih, 5 intervjuvank je opazilo upad rabe italijanščine, nobena pa porasta.

Pri petletnih otrocih 40 vzgojiteljic ni zaznalo nobene spremembe v izključni ali prevladujoči rabi italijanščine ob koncu šolskega leta, 4 so opazile manjšo uporabo, 1 pa porast rabe italijanščine.

Torej je glede triletnih otrok stanje tako: za 37 vzgojiteljic ni bilo nobene spremembe v rabi jezikov, 8 jih je opozorilo na spremembe, in sicer na porast uporabe slovenskega jezika med šolskim letom.

Tudi pri štiriletnih otrocih 37 vzgojiteljic ne opaža nobenih sprememb, medtem ko jih 8 opozarja na spremembe, ki nakazujejo povečano rabo slovenščine ob koncu šolskega leta.

Pri petletnih otrocih je razvidno to: 40 vzgojiteljic meni, da ni bilo sprememb v uporabi jezikov, 5 vzgojiteljic pa opozarja na spremembe -

4 na porast rabe slovenskega jezika in 1 na upad rabe slovenskega jezika ob zaključku šolskega leta.

Raba slovenščine pri vseh otrocih: 14 vzgojiteljic opaža porast rabe slovenskega jezika ob zaključku šolskega leta, 31 (69 %) pa ne zaznava nikakršnega povečanja njegove rabe.

4.3 Razčlenitev govornih položajev

Od 21. do 33. točke: Na kratko je opisanih 13 govornih položajev, ki jih je možno zaslediti pri delu z otroki.

13 situacij (od 21. do 33. točke) je opisanih tako, da bi se zdele čim bolj realne. Kot je že bilo natančno predstavljeno v poglavju o uporabljeni metodologiji (str. 33), so vzgojiteljice morale izbirati med tremi ali štirimi možnostmi in izbrati tisto, ki najbolj ustreza njihovem načinu dela.

Mimogrede: pogosto so intervjuvanke potrdile, da nekatere opisane situacije odsevajo primere, ki so jih pri svojem delu zares doživle.

V prvem položaju (21. točka vprašalnika)³ je naveden primer preklapljanja iz slovenščine v italijanščino: v italijanski povedi otrok uporabi slovensko besedo ("*Učiteljica, posso giocare in cucina?*").

31 intervjuvank je izbralo prvo možnost, ko vzgojiteljica ponovi poved, ki jo je povedal otrok, pravilno slovensko ("*Bi se rada igrala kuhinja?*"). 12 se jih je odločilo za možnost, ko vzgojiteljica otroka prosi, da ji poved ponovi v slovenščini ("*Povej, prosim, v slovenščini.*"), in 9 za tretjo, ko vzgojiteljica otroku odgovori, ne da bi mu poved popravljala, in dovoli igranje igre kuhinja ("*Ja, lahko.*"). 1 vzgojiteljica ni odgovorila, ker ni vedela, kaj naj reče.

V naslednjem primeru (točka 23) je opisan primer interference na leksikalni ravni: otrok v slovenski povedi uporabi hrvaški izraz ("*Zakaj je kiša?*").

Tu so podani štirje možni odgovori – možne reakcije na otrokovo vprašanje, saj gre za poseben primer, ko se, ob slovenščini in italijanščini, pojavlja tretji jezik, torej hrvaščina. Odločili smo se, da vključimo tudi govorni položaj, v katerem se pojavlja eden od jezikov narodov bivše Jugoslavije, kajti – pretežno v mestnih vrtcih – so otroci, ki te jezike govorijo doma.

³ Enako sledi.

Več kot polovica (29) intervjuvank je izbralo odgovor, v katerem vzgojiteljica otroku odgovori, ne da bi ga popravila, in mu pojasni, da dežuje, ker je nebo oblačno ("Dežuje, ker je nebo oblačno.").

Vzgojiteljic, ki bi – nasprotno – ponovile isto poved, a bi pri tem uporabile ustrezen izraz v slovenskem jeziku, je 13 od 53 ("Hočeš vedeti, zakaj dežuje?").

6 vzgojiteljic bi ravnalo tako, da bi ohranilo alternativno rabo obeh jezikovnih kodov ("*Kiša pada, ker je nebo polno oblakov.*").

Nazadnje: 5 jih je odgovorilo, da bi si v opisani situaciji najbolj prizadevale spraviti otroke na suho, pri tem bi ignorirale otrokovo vprašanje, saj bi se jim zdelo pomembnejše, da bi otroci vstopili v učilnico in se ne bi zmočili ("*Pohitite, otroci, gremo v razred!*").

Primer, ki je opisan pri točki 24, vsebuje interferenco na leksikalni ravni: v slovenski povedi otrok uporabi italijansko besedo ("*Živim v piazza Perugino.*"). Ta tip interference je zelo pogost, kajti ob običajnem poimenovanju mestnih ulic, trgov ipd. v drugem jeziku od jezika v trenutni rabi se običajno uporablja citatna oblika.

31 vzgojiteljic je izbralo možnost, pri kateri je predvidena ponovitev vsega, kar je otrok izrekel, v zborni slovenščini ("*Ah tako, ti živiš na Trgu Perugino.*").

21 intervjuvank je odgovorilo, da bi v podobni situaciji pritegnile k sodelovanju tudi druge otroke; le-te bi povprašale, kako se besedi "piazza" reče v slovenščini ("*Kdo ve, kako se reče 'piazza' po slovensko?*").

Samo ena vzgojiteljica je izbrala drugo možnost, ko vzgojiteljica ne popravi napake in vpraša drugega otroka, kje stanuje ("*In ti, Marko?*").

V govornem položaju, opisanem v točki 25, gre za leksikalno preklapljanje; otrok tudi to pot v slovenski povedi uporabi italijanski izraz ("*Učiteljica, pipi!*").

Tudi v tej govorni situaciji je največji delež intervjuvank (39) izbralo možnost, v kateri vzgojiteljica ponovi vprašanje v slovenščini ("*Te tišči lulat?*").

10 vzgojiteljic je izbralo možnost, ko vzgojiteljica namerno presliči napako, na otrokovo prošnjo po pomoči pa odgovori z vprašanjem v slovenščini, če želi, da bi šla z njim na stranišče ("*Želiš, da pridem s tabo?*"). 4 vzgojiteljice so odgovorile, da bi v taki situaciji odgovorile na otrokovo prošnjo tako, da bi ohranile rabo obeh kodov ("*Gremo takoj na pipi!*").

Naslednji primer (26. točka) je primer interference na slovnični ravni. Otrok govori slovensko, a ne uporablja slovničnih pravil slovenskega jezika, ampak italijanskega, ko uporabi "Ne hočem!" namesto "Nočem!".

40 vzgojiteljic je izbralo 1. možnost, da otroka nagovori s širitvijo povedi: otroka želi prepričati, naj pokusi špinačo. Otroku postavi vprašanje, obenem pa uporabi pravilno glagolsko obliko ("Nočeš špinače? Dobra je, veš. ").

9 intervjuvank je izbralo 3. možnost, ko otroka ne bi popravile, ampak bi ga v slovenščini spodbudile, naj je. Nekatere so mi povedale, da bi v primeru, ko otrok ne bi hotel jesti določene hrane, predvsem poskrbele, da bi otrok vsaj malo pojedel ("Pojej samo malo. ").

4 vzgojiteljice so izbrale možnost, da ne bi neposredno popravile otroka, ampak bi mu rekle, naj to stori sam ("Kako se reče 'ne hočem' po slovensko? ").

V primeru, opisanem v točki 27, je ponujen nov primer leksikalne interference: otrok ob koncu slovenske povedi izgovori besedo v italijanščini ("Jaz hočem naredit en avto grande! ").

35 vzgojiteljic se je odločilo za posreden popravek in za preoblikovanje vprašanja skladno s pravili slovenščine ("Želiš velik avtomobil? ").

13 pa jih je izbralo prvi način obnašanja, torej neposreden popravek napake s prevodom italijanske besede v slovenščino ("'Grande' se reče 'veliko.' ").

5 intervjuvank je izbralo 3. možnost, ko vzgojiteljica presliši otrokovo napako in pritegne k igri druge otroke ("Kdo bi pomagal Andreju? ").

V naslednji situaciji (točka 29) je podana interferenca iz tržaškega (italijanskega) narečja v slovenščino (bičer = bicchiere; kozarec) ("Mi daš vodo v bicer? ").

Skoraj vse intervjuvanke (51 od 53) so izbrale možnost, da vzgojiteljica otroku postavi vprašanje v slovenščini, ki je skladno s pravili ("Ti nalijem vodo v kozarec? ").

Samo 2 vzgojiteljici sta izbrali možnost, ko vzgojiteljica v pogovor pritegne drugo deklenco in jo prosi, naj popravi otrokovo napako s tem, da mu pove, kako se reče "bičer" v slovenščini ("Vesna, povej mi, prosim, kako se reče 'bicer'. ").

Niti ena ni izbrala možnosti odgovora brez popravkov. ("Takoj? ")

Tudi v primeru, ki sledi (30. točka), je v otrokovi povedi na leksikalni ravni interferenca iz italijanščine v slovenščino ("Moja nona Anna živi v Rimu in tudi moja zia Lidia!").

Skoraj vse vzgojiteljice (razen ene, ki je izbrala možnost, da ne ponovi in ne popravi, ampak da komentira z "Ali res?") so izbrale možnost, ko vzgojiteljica obnovi s popravkom otrokovo trditev v vprašalni obliki, pri tem pa uporabi izraz v slovenščini ("Res, tvoja nona in tvoja teta živita v Rimu?"). Nobena ni izbrala možnosti, ko ne bi popravila napake in bi ponovila interferenčno besedo ("Kje živi tvoja zia Lidia?").

V točki 32 otrok meša rabo italijanske besede "perchè" in rabo slovenske ustreznice. Gre za semantično interferenco: otrok prevaja iz italijanščine in razširi pomen slovenske besede. V italijanščini obstajata namreč dva pomena besede "perchè", ki sta v slovenščini izražena z dvema različnima leksemoma. Zakaj se uporablja v vprašalni obliki, ker pa pri pojasnjevanju ("Tudi jaz hočem mandarin, zakaj so ga dobili vsi!").

24 intervjuvank je izbralo možnost, ko vzgojiteljica pravilno ponovi otrokovo poved, torej ga vpraša, ali želi mandarino, saj so jo dobili vsi ("Želiš mandarino, ker so jo dobili vsi?").

16 vzgojiteljic meni, da je v tem primeru pomembnejše otroka naučiti bontona, zato so izbrale odgovor, v katerem vzgojiteljica ne popravi in ne ponovi besede, ampak otroka spodbudi k lepemu obnašanju ("Vprašaj lepo, prosim!").

13 jih je izbralo možnost, ko bi zadostile otrokovi potrebi, ne da bi ga popravile ("Tukaj je mandarina zate. ").

Tudi v tej situaciji (točka 33) se srečamo z besedo iz narečja, tokrat iz slovenskega; torej gre za interferenco iz slovenskega narečja v knjižni/zborni jezik ("Kje so moji šulni?").

44 intervjuvank je izbralo možnost, ko vzgojiteljica v slovenščini vpraša otroke, kje so Štefanovi čevlji; torej ga posredno popravi ("Kje so Štefanovi čevlji?").

5 se jih je odločilo za možnost, ko vzgojiteljica ničesar ne popravi, ampak odgovori na prošnjo ("Pridem takoj in jih poiščeva skupaj. ").

3 vzgojiteljice so odgovorile, da bi v tem primeru izbrale možnost, da bi vzgojiteljica otroke vprašala, kdo je skrtil čevlje, in to tako, da bi uporabila izraz v narečju, torej bi ohranila preklapljanje. Tudi narečje je treba negovati. Zdi se jim, da ni prav, da bi narečno rabo popravljale in

tako "kaznovale" otroke, ki narečje govoriijo ("Kdo je skrila šulne od Štefana?").

V 22., 28. in 31. točki so predstavljene take situacije, ki od vzgojiteljice ne zahtevajo popravkov, ampak se mora ob njih odločiti, kakšen jezikovni odnos bo vzpostavila in kateri jezik bo izbrala za interakcijo.

V 22. točki so se morale vzgojiteljice odločiti, v katerem jeziku bodo pozdravile na prvi šolski dan tistega od staršev, ki je italijanske narodnosti.

35 vzgojiteljic je povedalo, da bi pozdravile v obeh jezikih. 14 jih je menilo, da je primernejša druga možnost - pozdravile bi samo v slovenščini, 4 pa bi pozdravile samo v italijanščini.

Tudi v 28. točki ni opisana otrokova napaka; tu gre za vzpostavitev stika z otrokom, ki ne zna slovenskega jezika, torej se je treba odločiti, kateri jezik bomo uporabili za to, da bi otroku, ki ne zna slovenskega jezika, razložili, kako se zloži prtiček.

Tu so možni 4 odgovori, saj je v situaciji opisano praktično dejanje. Upoštevano je bilo dejstvo, da bi tudi brez govorjenja, le s kretnjami in mimiko, lahko razložili, kako se prepogne prtiček.

46 vzgojiteljic je izbralo možnost, da bi hkrati s praktičnim prikazom podale razlago v slovenskem jeziku.

5 jih je odgovorilo, da bi dejanje najprej razložile v italijanščini in nato v slovenščini. Samo ena od vzgojiteljic bi uporabila izključno kretnje in mimiko.

Ena ni odgovorila na vprašanje, ker v vrtcu, kjer je zaposlena, ne uporabljajo več prtičkov iz blaga, ampak papirnate, ki jih po uporabi zavržejo.

Nobena vzgojiteljica ne bi razlagala samo v italijanščini.

V situaciji pod točko 31 naj bi otroka naučili novo besedo – žoga.

42 vzgojiteljic je izbralo možnost, da vzgojiteljica vzame žogo, jo pokaže otroku, se poigra z njo in jo poimenuje ("To je žoga. ").

9 intervjuvank je izbralo možnost, ki omogoča uporabo obeh jezikov ("Questa è una palla. To je žoga. "). Samo 2 sta izbrali možnost, ko vzgojiteljica z besedami razloži, kako se reče žogi ("Palla' si dice 'žoga' ").

Govorne situacije so bile zatem razporejene glede na vrsto posega, ki je bil zajet v posameznih odgovorih.

V situacijah, opisanih v točki 21 (igra v kuhinji), 24 (trg), 26 (nočem), 27 (velik avto) in 29 (bičer), so vzgojiteljice morale izbirati med možnostmi:

- a) da nadaljujejo z interakcijo in odstopijo od popravkov;
- b) da opozorijo otroka na napake, a jih popravijo same ali pa zahtevajo, da napake popravijo drugi prisotni otroci;
- c) da naredijo posredno korekturo s parafraziranjem povedi, ki jo je izrekel otrok; poved tako posredno postavijo v pravilno slovnično obliko, pri tem jo razširijo ali jo preoblikujejo v vprašalno obliko.

Vzgojiteljice so se najbolj odločale (71 % odgovorov) za zadnjo možnost. Naslednji po vrsti je bil izbor strategije, ki zahteva neposredni popravek (20 %). Možnost brez popravkov je izbralo le 9 % vzgojiteljic.

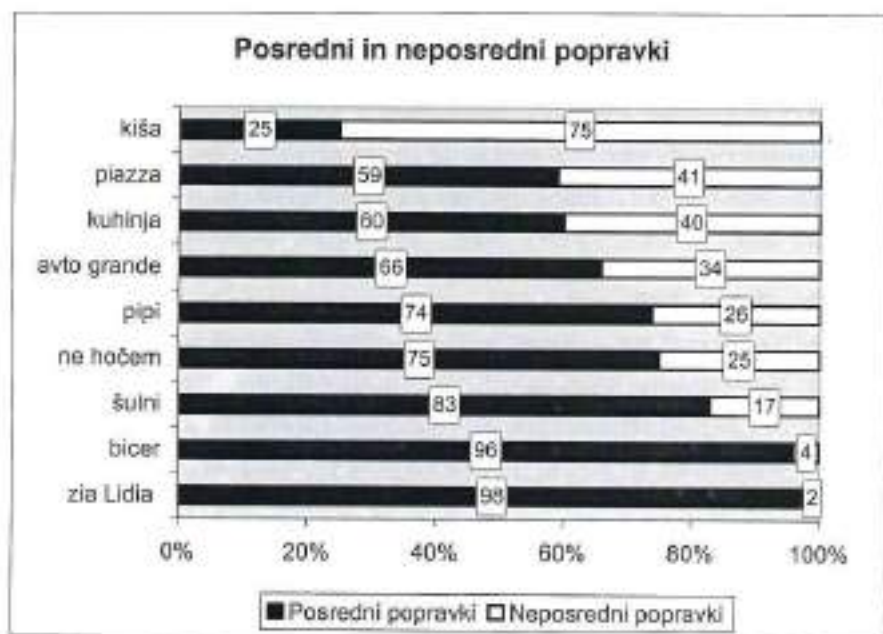
Tudi v situacijah, ki so bile predstavljene v točkah št. 23 (kiša = dež v hrvaščini), 25 (pipi), 26 (teta Lidija) in 33 (šulni = čevlji v slovenskem narečju) smo od vzgojiteljic želeli, da izbirajo med tremi možnostmi:

- a) ničesar ne popravijo;
- b) posredno posežejo v pogovor (kot v zgoraj omenjeni točki c);
- c) najpomembnejše jim je načelo komunikacije z otrokom, zaradi česar z otrokom uporabijo značilno otroško govorico in vzpostavijo intimno vzdušje, a pri tem ohranijo preklapljanje.

Tudi odgovori na te štiri situacije kažejo na dejstvo, da se vzgojiteljice nagibajo k posrednim popravkom (83 % odgovorov). V 11 % se vzgojiteljice niso odločile za popravke, v 6 % pa bi ubrale strategijo, pri kateri bi otrokovo napako ponovile.

Ob teh 9 točkah opazimo (graf št. 1), da je skoraj v vseh situacijah (v 8 od 9) več kot polovica vzgojiteljic izbrala posredni popravek, ki pa se jim zdi manj primeren v situaciji "kiša = dež v hrvaščini".

Graf št.1 – Posredni in neposredni popravki



V točkah 22 (pozdrav), 28 (prtiček) in 31 (žoga) smo od vzgojiteljic zahtevali, da povedo, kateri jezik bi izbrale v opisani situaciji. Slovenščina je bila izbrana v največ primerih (65 % odgovorov), sledi izbor obeh jezikovnih kodov (31 % odgovorov). Zelo pa je omejen izbor italijanščine (4 % odgovorov).

Ugotoviti smo želeli, katere spremenljivke vplivajo na izbiro jezikovnega obnašanja.

Rezultati korelacije starosti vzgojiteljic, izobrazbe, kraja vrtca in jezika, ki ga uporabljajo v šoli prisotni otroci, niso bili statistično pomembni.

4.4 Izbor jezika

V tem delu vprašalnika smo vzgojiteljice spraševali (vprašanje št. 34), naj med možnimi pristopi izberejo najprimernejšega za tiste otroke, ki še ne poznajo slovenskega jezika ali uporabljajo drug jezik.

Vzgojiteljica lahko z otrokom, ki govori drug jezik in ne slovenskega, postopa na tri načine:

- 1) Otroku odgovori v istem jeziku, v katerem jo je nagovoril.
- 2) Z otrokom govori oba jezika, saj meni, da se otrok lahko nauči slovenščine preko jezika, ki ga že pozna.
- 3) Z otrokom govori samo v slovenščini.

Vse intervjuvanke so podale več kot tri predvidene odgovore. Metoda, ki se jim zdi primerna, temelji na enem od prej opisanih pristopov, a s spremembami - inačicami. Predvsem v začetku šolskega leta, v obdobju, ko se otroci prilagajajo življenju v vrtcu in ki traja od 2 do 3 mesecev, se vzgojiteljice nagibajo k uporabi obeh jezikov, kasneje pa preidejo k izključni rabi slovenščine. Nekatere izberejo rabo obeh jezikov tudi iz čustvenih razlogov, saj skušajo otroku na ta način omiliti prehod od doma v šolo in olajšati sprejetje mnogoterih sprememb, ki jih ta čas doživlja.

Veliko pa je vzgojiteljic, ki so izjavile, da uporabljajo samo slovenščino; pomagajo si s kretnjami in mimiko.

Odgovori na 34. vprašanje so nam dali vedeti, da 32 vzgojiteljic (60,4 %) meni, da uporabljajo pravilno metodo, ko govorijo izključno slovenski jezik.

20 vzgojiteljic (37,7 %) je prepričanih, da je najboljša metoda uporaba obeh jezikov, kajti s tem se otrok lažje nauči drugega jezika preko prvega.

Samo ena vzgojiteljica je odgovorila, da z otrokom govori v tistem jeziku, v katerem jo je on nagovoril.

Odločili smo se, da bomo pri nadaljnji statistični obdelavi podatkov upoštevali tri metode, ki prevladujejo ob začetku šolskega leta; k prvi smo prišteli vse odgovore, v katerih so vzgojiteljice izjavile, da z otrokom govorijo v jeziku, s katerim jih je nagovoril. Druga skupina obsega odgovore tistih vzgojiteljic, ki uporabljajo oba jezika (četudi v omejenem časovnem obdobju), tretja, torej zadnja, pa zajema odgovore vzgojiteljic, ki uporabljajo samo slovenščino.

Metode vzgojiteljic smo prikazali glede na število otrok v oddelku.

17 izmed 23 vzgojiteljic, ki delajo v večjih, številčnejših vrtcih, je za ustrezno izbralo metodo, ki predvideva izključno rabo slovenščine. Največ vzgojiteljic (13 od 21), ki so zaposlene v vrtcih, kjer je manj otrok, pa misli, da je ustrezna tista metoda, ki predvideva rabo obeh jezikov. 9 jih ni odgovorilo. Sklepamo torej lahko, da večje število otrok navaja vzgojiteljice k večji izključni rabi slovenskega jezika.

Če primerjamo rabo slovenščine v začetku šolskega leta in rabo na koncu, ugotovimo, da večina vzgojiteljic (11 od 14), ki pri otrocih opaža porast rabe slovenščine ob koncu šolskega leta, meni, da pravilna raba pomeni izključno rabo slovenščine že od začetka šolskega leta. 16 izmed 30 vzgojiteljic pri otrocih ne opaža večje uporabe slovenščine ob koncu šolskega leta in sodi, da ravnajo pravilno, če uporabljajo oba jezika.

Korelacija med starostjo in izobrazbo intervjuvanih vzgojiteljic ni statistično pomembna.

V vprašanju št. 35 smo vzgojiteljice prosili, da ovrednotijo, v kolikšni meri je metoda, ki so jo navedle kot pravilno, uresničljiva: od 0 % do 25 %, od 26 % do 50 %, od 51 % do 75 % in od 76 % do 100 %.

24 vzgojiteljic je odgovorilo, da je metoda, ki so jo navedle kot pravilno, uresničljiva od 76 % do 100 %, 23 intervjuvank je odgovorilo, da je metoda uresničljiva od 76 % do 100 %, za preostalih 6 pa je pravilen pristop uresničljiv med 26 % in 50 %.

Korelacija s številom otrok, ki obiskujejo vrtec, je bila statistično relevantna⁴. 14 od 21 vzgojiteljic, ki delajo v manj številčnih vrtcih, meni, da je pravilen pristop uresničljiv med 76 % in 100 %. 14 od 24 vzgojiteljic iz tistih vrtcev, kjer število otrok narašča, opozarja na manjšo stopnjo uresničljivosti primerne metode (od 51 % do 75 %).

Če si ogledamo rezultate po stopnji uresničljivosti in po metodi, ki se zdi primerna, opazimo, da 20 od 32 vzgojiteljic meni, da pravilna metoda zajema izključno rabo slovenskega jezika in da je ta metoda uresničljiva med 51 % in 75 %. Istočasno pa 15 od 20 vzgojiteljic misli, da je pravilna uporaba obeh jezikov in da je ta metoda uresničljiva od 76 % do 100 %.

Korelacija rezultatov po starosti, izobrazbi in razliki v rabi slovenščine med začetkom in koncem šolskega leta ni bila statistično pomembna.

Vzgojiteljice so navedle (vprašanje št. 36) več kot 30 razlogov, ki otežujejo uresničljivost metode, ki se jim zdi pravilna.

13 vzgojiteljic (25 %) je izjavilo, da nimajo nobene težave pri vpeljavi pristopa, ki se jim zdi pravilen. 40 intervjuvank (75 %) je podalo raznovrstne odgovore glede težav, s katerimi se lahko srečajo; te so bile kasneje razvrščene v 3 skupine:

⁴ Zanesljivost testa je majhna zaradi prevelike razpršenosti podatkov.

- a) težave, ki so povezane z otrokom (značaj, starost, kognitivne sposobnosti, način učenja jezika, čustvovanje, razne druge težave): ob otrokovih težavah vzgojiteljice reagirajo tako, da otrokom skušajo pomagati z govorjenjem v jeziku, ki ga otrok pozna. Po mnenju intervjuvank so problemi zlasti na začetku šolskega leta večji: otroci se morajo postopoma prilagoditi raznovrstnim spremembam, vzgojiteljice jim skušajo to olajšati in jim vse narediti bolj domače, to pa počnejo tudi z izbiro jezika;
- b) težave, povezane z otrokovo družino in njenim poznavanjem slovenskega jezika: po mnenju mnogih vzgojiteljic je spodbujanje otrok k učenju novega jezika zelo pomembno; negotovost staršev in (ne)prepričanost se odražata na otrocih. Težave so večje, če oba starša ne govorita slovensko;
- c) težave zaradi prisotnosti otrok, ki ne govorijo slovensko: vzgojiteljice so mnenja, da so težave večje, če je v skupini veliko otrok, ki ne govorijo slovensko. Vzgojiteljice namreč porabijo veliko več časa za razlago, otroci pa, ki znajo slovensko, uporabljajo italijanščino za sporazumevanje z otroki, ki je ne znajo.

Vzgojiteljice smo prosili (vprašanje št. 37), naj v odstotkih od 0 % do 100 % opredelijo (od 0 % do 25 %, od 26 % do 50 %, od 51 % do 75 % in od 76 % do 100 %), koliko so lahko dosledne pri uporabi metode, ki se jim zdi pravilna.

42 vzgojiteljic (79 %) je odgovorilo, da so dosledne od 76 % do 100 %, preostalih 11 (21 %) pa je reklo, da jim uspeva biti dosledne v deležu od 51 % do 75 %. Nobena vzgojiteljica ni odgovorila, da bi bila dosledna manj kot 50 %.

Korelacija med doslednostjo in starostjo vzgojiteljic, izobrazbo, številom otrok v vrtcu, razliko med uporabo slovenščine v začetku in na koncu šolskega leta ter metodo, ki se jim zdi pravilna, statistično ni pomembna.

Kasneje smo spraševali (št. 38) po vzrokih, ki otežujejo doslednost. Za 75 % vzgojiteljic ni težav v doslednosti. Četrtna intervjuvank meni, da so težave v doslednosti odvisne od:

- a) otrok: od števila otrok v oddelku, od stopnje poznavanja slovenskega jezika, od njihovih čustvenih težav, od nevarnosti nekaterih trenutkov, ko se vzgojiteljica mora izražati v jeziku, ki ga vsi razumejo;

- b) od osebnih problemov: ti so odvisni od utrujenosti vzgojiteljice, od njene daljše odsotnosti iz vrtca in od drugih osebnih razlogov, ki vplivajo na doslednost.

Od vzgojiteljic smo želeli izvedeti (vprašanje št. 39), v kolikšni meri je pravilna metoda učinkovita, in sicer v odstotkih od 0 % do 25 %, od 26 % do 50 %, od 51 % do 75 % in od 76 % do 100 %. Ena vzgojiteljica je rekla, da ni sposobna sama oceniti, ali je uporabljena metoda učinkovita ali ne. Ena ni odgovorila.

34 vzgojiteljic (od 51) je odgovorilo, da je uporabljena metoda učinkovita od 76 % do 100 %. 16 jih je reklo, da je metoda učinkovita od 51 % do 75 %. Le ena vzgojiteljica je izjavila, da je metoda učinkovita od 26 % do 50 %.

Tudi v tem primeru smo skušali razumeti, če statistično pomembne razlike so in katere so.

Korelacija med učinkovitostjo metode, ki se zdi pravilna, in razliko med rabo slovenščine v začetku in na koncu šolskega leta je statistično pomembna (Glej pripombo št. 4!): v vseh primerih, ko se na koncu šolskega leta pri otrocih ugotavlja porast rabe slovenščine, je uporabljena metoda učinkovita od 76 % do 100 %.

Korelacija med starostjo vzgojiteljice, izobrazbo, številom otrok v vrtcu in metodo, ki se jim zdi pravilna, ni statistično pomembna.

Kot pri predhodnih dveh vprašanjih (uresničljivost pristopa, ki se jim zdi pravilen, in doslednost pri uporabi pristopa) so vzgojiteljice tudi pri tem morale opisati težave pri učinkovitosti metode (vprašanje št. 40). Po mnenju 22 intervjuvank (42 %) ni težav. Več kot polovica (58 %) pa jih je odgovorilo, da je učinkovitost odvisna od:

- a) otroka: od ritma njegovega učenja, od značaja;
- b) od družine: od jezika v družinski rabi, od tega, koliko starši spodbujajo učenje novega jezika, od njihove motivacije, od statusa, ki ga pripisujejo slovenskemu jeziku, ali z otroki obiskujejo še druga okolja, kjer se govori slovensko (npr. športna in kulturna društva, poletna središča), če imajo doma slovenske knjige, če gledajo slovenske risanke ...;
- c) od skupine otrok, ki ne govorijo slovensko: ko se otroci igrajo, pogosto govorijo italijansko, saj je to vsem skupni jezik; ko so v vrtcu ob slovenščini in italijanščini prisotni še drugi jeziki, so težave še večje;

- č) od njih samih: od njihovega počutja, od napetosti – niso zmeraj mirne; od načina dela, ki mora biti enak za obe vzgojiteljici, sicer prihaja do nereda; nadalje: zgodi se, da nimajo zmeraj časa, posvetiti se otroku, ki ne govori slovensko.

4.5 (Ne)strinjanje z 8 trditvami

V zadnjem delu vprašalnika (točka 41) smo vzgojiteljicam ponudili 8 trditev in jih zaprosili, naj označijo stopnjo strinjanja s trditvami: združili smo vse odgovore, ki odražajo določeno stopnjo strinjanja na eni strani (torej odgovore "popolnoma se strinjam" in "delno se strinjam"), na drugi strani pa tiste, ki odražajo nestrinjanje ("popolno nestrinjanje" in "delno se ne strinjam")⁵.

30 (57 %) vzgojiteljic soglaša s trditvijo "*Otroci, ki ne poznajo slovenskega jezika, nam povzročajo velike težave*". Preostalih 23 (43 %) pa meni, da nepoznavanje slovenskega jezika ne predstavlja večjih težav pri izvajanju njihovih zadolžitev.

Korelacija med razliko v rabi slovenščine v začetku in ob koncu šolskega leta in med metodo, ki se jim zdi pravilna, je statistično pomembna.

22 od 31 vzgojiteljic, ki so zaposlene v vrtcih, kjer pri otrocih ob zaključku šolskega leta ni bilo zaznati večje rabe slovenščine, soglaša z dejstvom, da otroci, ki ne znajo slovenskega jezika, povzročajo težave. 9 od 14 vzgojiteljic pa, ki – nasprotno – zaznavajo večjo rabo slovenščine ob koncu šolskega leta, se s trditvijo ne strinja.

Glede ustreznosti pristopa ugotavljamo, da se tri četrtine vzgojiteljic (15 od 20) izmed tistih, ki zagovarjajo uporabo obeh jezikov, strinjajo s trditvijo, da otroci, ki ne znajo slovenskega jezika, povzročajo težave.

18 od 32 vzgojiteljic, ki mislijo, da je pravilno uporabljati samo slovenščino, se ne strinja s trditvijo.

Največ vzgojiteljic (49 od 53) je odgovorilo, da soglaša, popolnoma ali delno, s trditvijo "*Pravilno je, da je v vrtec sprejet vsak otrok, ne glede na njegovo znanje jezika*". Samo 4 intervjuvanke so odgovorile, da se s trditvijo ne strinjajo.

Več kot polovica vzgojiteljic (59 %) ne soglaša s trditvijo "*Bolje bi bilo, ko bi italijanske družine vpisovale svoje otroke v italijanske vrtce*".

⁵ "Na to nisem pomislila." - Ta odgovor smo izpustili, ker so ga izbrale samo 3 vzgojiteljice v 3 trditvah.

31 je torej vzgojiteljic, ki menijo, da je prav, da se tudi otroci, ki ne znajo slovenskega jezika, vpisujejo v vrtee s slovenskim učnim jezikom. 22 (41 %) pa jih s tem soglaša.

Največ intervjuvank (49) se strinja s trditvijo *"Otroci, ki ne razumejo slovenskega jezika, zahtevajo veliko dela in energije."* 6 vzgojiteljic s tem ne soglaša.

Korelacija med trditvijo in razporeditvijo po številu otrok, ki obiskujejo vrtec, je statistično pomembna.

V tem primeru z naraščanjem števila otrok v oddelku raste tudi soglašanje s trditvijo, da otroci, ki ne razumejo slovenskega jezika, zahtevajo veliko dela in energije; 23 od 24 vzgojiteljic, ki delajo v številčnejših oddelkih, se strinjajo s trditvijo, nasprotno pa misli 16 od 21 vzgojiteljic, ki delajo v manj številčnih oddelkih.

Največ vzgojiteljic (45 od 43) se strinja s trditvijo *"Poučevanje v vrtcih bi moralo biti tako učinkovito, da bi prepričalo starše za vpis otrok v slovenske osnovne šole"*. 6 intervjuvank ne soglaša s trditvijo, 2 pa sta odgovorili, da si nista nikoli postavljali takih vprašanj.

Največ vzgojiteljic (43 od 53) se ne strinja s trditvijo *"Slovenski vrtci bi morali predvsem misliti v 'dobro' slovenskih otrok in se šele kasneje posvečati ostalim"*. Deset pa jih je mnenja, da bi slovenske otroke morali obravnavati drugače.

Korelacija med trditvijo in številom v vrtcu prisotnih otrok ter med trditvijo in razliko v rabi slovenščine v začetku in ob koncu sta statistično pomembni.

Glede števila otrok v vrtcu se zdi, da večje število otrok povečuje stopnjo nestrinjanja s trditvijo, saj 22 (od 24) vzgojiteljic, ki delajo v številčnejših oddelkih, z njo ne soglaša, nasprotnega mnenja pa je 15 vzgojiteljic (od 21), ki učijo v manj številčnih vrtcih.

Glede razlike v rabi slovenščine med začetkom in koncem šolskega leta vse vzgojiteljice, ki ugotavljajo porast rabe slovenščine ob zaključku šolskega leta, ne soglašajo z navedeno trditvijo. Četrtna vzgojiteljic, ki ne opaža porasta uporabe slovenščine ob zaključku šolskega leta, pa nasprotno meni, da je slovenskim otrokom potrebno posvečati več pozornosti.

Večina vzgojiteljic je odgovorila, da se strinja s trditvijo *"Otrokovo aktivno znanje slovenščine ob zaključku vrtca ne zagotavlja vpisa tega otroka v slovensko osnovno šolo"*. Le 2 od 53 se s tem popolnoma ne strinjata.

Več kot polovica (31 od 53) vzgojiteljic je odgovorila, da ne soglaša s trditvijo "Slovenski vrtci bi morali od staršev zahtevati obvezo, da bodo svoje otroke vpisali v slovensko osnovno šolo". 21 intervjuvank je odgovorilo, da se strinjajo. Ena pa je odgovorila, da na to ni nikoli pomislila.

Povzetek zgornjega je razviden iz grafa št. 2.

Graf št. 2 - Od popolnega soglasja k popolnemu nesoglasju



4.6 Povzetek ugotovitev

32 (60 %) vzgojiteljic meni, da je pravilno uporabljati izključno slovenski jezik.

Uresničljivost, doslednost in učinkovitost izbire izključne rabe slovenskega jezika so po mnenju vzgojiteljic odvisne od osebnih in jezikovnih značilnosti otrok in njihovih družin, od števila otrok v oddelku, ki ne znajo slovensko, in od osebnih problemov samih vzgojiteljic.

Intervjuvane vzgojiteljice zaznavajo povečanje rabe slovenskega jezika ob zaključku šolskega leta pri vseh otrocih, predvsem pa pri najmlajših.

Glede strategij za korekcijo preklapljanj iz nekega jezikovnega koda (italijanščina, hrvaščina, narečje) v smer slovenskega knjižnega oz. zbornega jezika: vzgojiteljice postavljajo v ospredje posredno strategijo, tj. najraje posegajo v pogovor s posrednimi popravki.

Skoraj vse se strinjajo s principom, da mora vrtec s slovenskim učnim jezikom sprejeti vsakega otroka, ne glede na njegovo znanje slovenskega jezika, veliko pa jih soglašajo s trditvijo, da ti otroci povzročajo velike težave in zahtevajo veliko dela in energije.

Kljub temu da se zavedajo, da je izbor šole odvisen izključno od staršev, so skoraj vse intervjuvanke prepričane, da bi se starši, ki bi od šole dobili ponudbo za vpis, v kateri bi bilo zagotovljeno učinkovito poučevanje v šoli s slovenskim učnim jezikom, za vpis v to šolo tudi odločili.

LITERATURA

- BAKER Colin; PRYS JONES Sylvia (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- BOGATEC Norina; BUFON Milan (1996): *Slovenske šole v Tržaški in Goriški pokrajini. Vrtci in osnovne šole*, Trst, SLORI.
- CENOS Jasone; GENESEE Fred (1998): *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- McCLURE Erica (1977): *Aspects of code switching in the discourse of bilingual Mexican-American children*. Cambridge, Bernaek and Newman.
- KRASHEN – TERRELL (1986): V: McLAUGHLIN, Barry: *Multilingual Education: Theory East and West*. V: SPOLSKY, Bernard (ured.): *Language and Education in Multilingual Settings*. Clevedon, UK, Multilingual Matters. Str. 36-39.

NOVI IZZIVI ZA ZAMEJSKE VRTCE

UVOD

Pred seboj imam izsledke raziskave, opravljene junija 2002 na terenu – v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v tržaški pokrajini. Podatki so bili statistično obdelani na Slovenskem raziskovalnem inštitutu v Trstu, pojasnjujejo pa nekatere od problemov, s katerimi se hkrati z drugimi pripadniki slovenske narodne skupnosti v Italiji, zlasti s pedagoškim osebjem, srečujejo tudi vzgojiteljice, ki jih je raziskava zajela. Ti problemi so odraz razmer, v katerih živi slovenska narodna skupnost v Italiji.

Anketirane so bile skoraj vse vzgojiteljice iz vrtecev s slovenskim učnim jezikom v tržaški pokrajini. Gre za vzgojiteljice, ki se prve srečajo z otroki ob njihovi sekundarni socializaciji v maternem jeziku in ki z veliko potrpežljivostjo in vztrajnostjo prenašajo na otroke ljubezen do slovenščine; za vzgojiteljice, ki najmlajši rod učijo slovenščine v času velikih in hitrih družbenih sprememb, nenaklonjenim obstoju slovenske skupnosti v Italiji in obstoju ter razvoju njenega jezika, ki je odrinjen na rob javnega življenja; za vzgojiteljice, ki pogosto delajo v skromnih razmerah in ki nimajo možnosti, da bi se ob delu strokovno bolje usposobile ali dodatno izobraževale.

1. RAZMIŠLJANJE OB IZSLEDKIH OBDELANEGA ANKETNEGA VPRAŠALNIKA

Sprva se vrtec, kasneje pa še osnovna šola soočata s problematiko, s katero se doslej nista v taki meri, saj se je prebila v ospredje v zadnjem desetletju: v vrtcih s slovenskim učnim jezikom je delež otrok iz neslovenskih družin že okrog 50 %. Zmanjšalo se je število otrok iz enojezičnih popolnoma slovenskih družin, povečuje pa se delež otrok iz popolnoma neslovenskih, kar je fenomen, s katerim se še pred dvajsetimi leti manjšinska šola ni srečevala. To ob zmanjševanju rodnosti in posledično manjšem vpisu postaja vrtcem in šolam težko rešljiv problem, s katerim se sicer verjetno srečujejo tudi vočinske šole, vendar je problematika manjšinskih šol zaradi dodatnega faktorja – asimilacije –

večja in bolj očitna. Šolska mreža se namreč zaradi demografskega upada, ki se kaže v večji umrljivosti in manjši rodnosti, izraža tudi v praznjenju razredov, kar vodi tudi v krčenje števila oddelkov in družjenja, zatem pa še ukinjanja vrtcev in šol, torej kmitve slovenske šolske oz. vzgojno-izobraževalne mreže v Italiji.

Zanimivo bi bilo izvedeti za izvor neslovenskih družin, ki se odločajo za vpis svojih otrok v slovenske vrtee. Morda gre za družine t.i. druge generacije, ki imajo eno ali nekaj kolon nazaj vendarle slovenske prednike in so se sedaj zavedele svojih korenin. Morda gre za popolnoma neslovenske družine, tj. za družine priseljencev iz drugih okolij, ki iz različnih razlogov (intelektualni izziv, kultura radovednost, želja po integraciji v slovensko skupnost zaradi istega kraja bivanja, evropska naravnost, kvaliteta pouka v manjših oddelkih, kvaliteta otrokovega življenja zaradi bližine šole ipd.) vpišejo otroka v vrtec, potem pa tudi (ali pa tudi ne) v osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom.

Vzgojiteljice, ki so v tesnem stiku s starši, praviloma zelo podrobno poznajo jezikovni izvor družine in razloge, ki so privedli do vpisa otroka v vrtec s slovenskim učnim jezikom. Zanimivo bi bilo, če bi te podatke, ki so že zbrani, natančneje obdelali. Zanimiva bi bila tudi slika jezikovnega stanja v družinah otrok, ki obiskujejo vrtee s slovenskim učnim jezikom v Italiji; to bi dobili, če bi bili na to temo anketirali tudi starše.

Izvor dvojezične in enojezične slovenske ali neslovenske družine in razlogi za vpis v slovenski vrtec imajo pomembno vlogo pri odločitvi staršev, ali bodo otroka vpisali v osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom, čeprav ima pomembno vlogo tudi kvaliteta dela tako v vrteu kot v osnovni šoli. Prav zavedanju jezikovne problematike, ki odločilno vpliva na ravnanje vzgojiteljic v vrteih s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, je namenjen večji del vprašalnika, ki so ga izpolnjevale. Iz njihovih odgovorov in iz statistične obdelave teh podatkov se lahko izpelje predloge, ki bodo kot smernice služili jezikovni politiki (v smislu jezikovnega načrtovanja) slovenske manjšinske skupnosti v Italiji.

Ker je problematika novejšega datuma, se postavlja vprašanje, ali je pedagoško osebje tudi strokovno pripravljeno na novo situacijo in na nove izzive, ki jih spreminjena narodna struktura otrok, ki vrtec in kasneje šolo obiskujejo, prinaša, a ob hkratnem zavedanju, da ohranjajo položaj in poslanstvo (cilje) manjšinske šole, ki sta predvidena v ustreznih (pred)šolskih zakonodaji. Ali imajo vzgojiteljice ustrezno pedagoško

znanje? Ali dovolj dobro poznajo in prepoznavajo jezikovne procese v širši družbi in v manjšinski skupnosti? Ali se znajo ob bolj ali manj predvideni jezikovni situaciji najprimerneje in najučinkoviteje odzvati? Dobršen del vprašalnika je zato namenjen prav ugotavljanju, kakšna je morebitna reakcija vzgojiteljic v nekaterih tipičnih (in resničnosti zelo podobnim) govornih situacijah in kakšna stališča do svojega hipotetičnega ravnanja zavzemajo (iz česar lahko sklepamo tudi na njihovo ravnanje v realnih situacijah). Izpostavljeno je tudi jezikovno obnašanje ob primerih interference ter stališča vzgojiteljic o spremenjeni jezikovni (in narodni) strukturi všolanih otrok, saj ravno vzgojiteljice opažajo, da se slovenski in italijanski jezik vse bolj prepletata v različnih oblikah in da vrtec obiskujejo tako otroci, ki dobro poznajo in ločujejo oba jezikovna sistema, kot tudi otroci, ki ju mešajo.

2. OBRAVNAVA REZULTATOV

2.1 Pedagoško osebje

Starost: Največ vzgojiteljic, kar 36 od 53, je v razponu desetletja, tj. stare so od 39 do 49 let, kar pomeni, da imajo veliko življenjskih in pedagoških izkušenj, a so že konzervativne; praviloma nimajo več majhnih otrok, ampak že odrasle ali pa (v dvogeneracijski družini ali sploh ne v istem domu) vnuke, do katerih imajo drugačen odnos, kot so ga imele do lastnih otrok. Na življenje ne gledajo več kot na izziv, so se pripravljene izpopolnjevati, a na probleme – tudi jezikovne – gledajo trezno in z nekoliko distance. Najstarejših vzgojiteljic je 8, mlade do 30. leta pa so samo 4, kar predstavlja zelo majhen delež mladega kadra, ki je vir energije in sprememb. Nekoliko starejših, umirjenih, v najustvarjalnejšem obdobju svojega življenja, na podlagi izkušenj pripravljenih eksperimentirati in izboljševati svoje delo, v starosti med 30. in 39. letom pa v celotni obravnavani populaciji tudi ni veliko – le 5.

Strokovna usposobljenost vzgojiteljic je formalno ustrezna in primerna (dobra polovica vzgojiteljic ima opravljen tečaj za vzgojiteljice, skoraj tretjina pa učiteljišče, nekaj oboje), a v spremenjenih razmerah, v katerih so se vzgojiteljice znašle, pomanjkljiva. Sociolingvistični in psiholingvistični pogledi na jezik so javnosti znani zadnjih 20 let, ko je večina teh vzgojiteljic že zaključila redno izobraževanje, dvo- ali večjezičnost in dvo- ali večkulturnost pa so postale predmet raziskav še kasneje. Izsledki raziskav se tudi ne prenašajo dovolj hitro v učno prakso. Ker ni hitrega odziva institucij, ki

spremljajo delo vrtcev in šol, ali ker nadzorna in svetovalna mreža nista vzpostavljeni, sploh ne delujeta ali slabo delujeta (prva bi probleme evidentirala, druga se nanje odzivala z nudenjem pomoči in predvsem s svetovanjem pedagoškemu osebju) ali pa sta glede na potrebe slabo kadrovske "pokriti", je od dobre volje in zavedanja problematike vzgojiteljic v teh vrtcih odvisno, ali se bodo v problematiko poglobljale po lastni želji v svojem prostem času. Novejše vseevropske težnje pri usposabljanju učiteljev gredo v smer jedrnih modelov usposabljanja, s katerimi bi si učitelji pridobili strokovna znanja in operativne sposobnosti, temeljne sestavine svojega poklica. Dobro uravnan kurikulum bi namreč vseboval ustrezne količine vedenja o jeziku in vzgoji, zmožnosti v jeziku, ki se poučuje, ter specialnih didaktičnih znanj. Integrirano usposabljanje bi omogočalo trdno zvezo med strokovno in praktičnooperativno izobrazbo (Schiavi Fachin, 1994).

Načelu vseživljenjskega učenja, ki je načelo za vse poklice, je še zlasti zavezan učitelj/vzgojitelj, saj ravno "učeči se učitelj", ki zna svoje učence kakovostno in zavestno organizirati in uravnati, predstavlja za učence dober model identifikacije (Marentič Požarnik, 2000).

Le 3 vzgojiteljice od 53 imajo univerzitetno izobrazbo (od teh sta si jo 2 pridobili na pedagoški fakulteti, le 1 od teh dveh iz predšolske vzgoje). V Sloveniji se vse več vzgojiteljic s končano srednjo vzgojiteljsko šolo doizobražuje na univerzitetnem nivoju.

Škoda, da vzgojiteljicam z vprašalnikom niso bila zastavljena vprašanja o podiplomskem oz. stalnem strokovnem izpopolnjevanju, ki se ga udeležujejo v skladu s potrebami vrtca, v katerem so zaposlene, ali se ga udeležujejo same iz lastnih potreb (kje, kdaj, čas trajanja, oblika – seminar, delavnica, trening, svetovanje, simpozij, študijske skupine, izmenjave med vrtci ipd.).

Kraj bivanja: 80 % vzgojiteljic prebiva na podeželju, 20 % v mestu Trst; v tržaški občini jih biva 40 %, 60 % pa v drugih občinah. V nekaterih krajih živi večje število vzgojiteljic. Podeželje oz. okolica Trsta s še vedno dokaj strnjeno poselitvijo slovenskega prebivalstva in prisotnostjo ustanov, ki delujejo v slovenskem jeziku, je ohranjevalec in generator slovenstva. Pri podatkih izstopata občini Dolina (kjer stanuje celo 9 vzgojiteljic) in Devin-Nabrežina (kjer prebiva 12).

Ob distribuciji (ne)slovenskega prebivalstva v mestu in na podeželju tržaške občine in tipu poselitve narodnosti (strnjena, razpršena poselitev slovenskega življa) bi bilo za razumevanje jezikovnega vedenja vzgojiteljic pomembno poiskati tudi podatke o njihovi vključenosti v

slovenska kulturna, prosvetna in športna društva, o aktivnem delovanju v njih, o njihovem načinu preživljanja prostega časa in o frekvenci rabe slovenščine izven družine v socialnih stikih.

Šola, ki jo obiskujejo otroci: Ker ne vemo, v katere starostne kategorije se uvrščajo otroci vzgojiteljic, ne moremo z zanesljivostjo trditi, kakšen pomen ima ta podatek za izbiro pogovornega jezika v družini vzgojiteljice in izven nje, torej za jezikovno lojalnost vzgojiteljic. Tudi začetna izbira pogovornega jezika in kasneje morebitno spreminjanje jezikovnega koda družine vzgojiteljic (npr. ob otroku - študentu na visoki šoli, ob zaposlitvi otroka na delovnem mestu v drugem jezikovnem okolju, ob preselitvi odraslega otroka v drugo okolje, ob rojstvu vnukov in skrbi zanje ...) je pomemben pokazatelj lojalnosti te družine.

Narodna pripadnost partnerja: izredno visok odstotek vzgojiteljic (88 %) živi v enojezični družini, kar kaže na še vedno visoko homogenost narodne skupnosti pri tej poklicni kategoriji. Tudi ohranjanje narečja v medsebojni komunikaciji izven družine in kot pogovornega jezika v družini je dejavnik, ki zlasti na podeželju (in morda manj v mestu) iz roda v rod prenaša jezik in kulturo (Fatur, 1990). Za natančnejšo sliko jezikovnega položaja vzgojiteljic bi bil dobrodošel tudi podatek o rabi italijanščine in o razmerju (količinskem in kvalitetskem) do narečja in do italijanskega narečja (t.i. tržaščine): ali gre za diglosijo ali za dvojezičnost.

Pogovorni jezik v družini (tip družine: eno-, dvo- ali večgeneracijska: ohranjanje tradicionalnega narečja, pri mlajših več vdora italijanščine zaradi drugačnega načina življenja). Sicer pa iz odgovorov izvemo, da izključno slovenščino uporablja 90 % družin vzgojiteljic in da je italijanščina manj in bolj prisotna v 5 družinah, od tega dvojezičnost v družinah 3 vzgojiteljic.

Zaradi pomena, ki ga ima v slovenskih družinah na Tržaškem narečje, ki je le ena, in to ne manjvredna socialna zvrst slovenščine, bi bilo koristno pridobiti podatke o rabi te zvrsti pogovornega jezika v družini (in v drugih socialnih stikih izven nje). Velika verjetnost je, da bodo vzgojiteljice, ki v svojih družinah uporabljajo narečje, z otroki v vrtcu kljub težnji po rabi knjižne slovenščine uporabljale in dovoljevale rabo te zvrsti tudi pri sekundarni socializaciji.

Izbir šole za lastne otroke, narodna pripadnost partnerja in pogovorni jezik v družini so pomembni vidiki lojalnosti vzgojiteljice in njene družine. Pri tem jezikovna lojalnost pomeni lastnost govorca nekega

jezika, da ta jezik rabi. V družini in na zunaj se kaže z rabo, meri pa z razlago jezikovne rabe glede na dano priložnost zanjo. Vrtec gradi jezikovno lojalnost skozi spoznavni in čustveni odnos do jezika in naroda. Vzgojiteljica je na svojem delovnem mestu nosilka teh vrednot (Kaučič-Baša, 1994), velika večina intervjuvanih vzgojiteljic pa svojo lojalnost izkazuje tudi v svoji družinah.

Vrtec, v katerem so zaposlene vzgojiteljice - največ vzgojiteljic je zaposlenih v občinah Dolina in Devin-Nabrežina (po 8 oz. po 4 pari); v občini Trst jih je zaposlenih slabih 60 %, v drugih občinah pa dobrih 40 %. V samem mestu Trst jih dela 15 (28,3 %), v okolici oz. na podeželju ali v primestnih naseljih pa 38 (71,7 %). Oris razvoja mreže slovenskih osnovnih šol in vrtcev v Italiji, gibanje vpisov in spremembe med leti 1970 in 1995 so izčrpno primerjalno prikazani v raziskavi Slovenske šole v Tržaški in Goriški pokrajini. V tem obdobju se je vpis otrok v vrtee s slovenskim učnim jezikom zmanjšal v samem mestu Trst za okrog 50 %, v njegovi okolici za 40 %, v preostalih občinah pa za 45 % (Bogatec, Bufon, 1996);

Delovna doba v vrtcu, kjer trenutno poučujejo: vzgojiteljice, ki dalj časa poučujejo v istem vrtcu, bolje poznajo (one s starejšim stalnim stažem celo odlično!) otroke in njihovo jezikovno stvarnost. Ob daljši (celotni) delovni dobi je njihova presoja o otrokovem poznavanju jezika ob začetku in koncu šolskega leta dokaj zanesljiva, čeprav brez pravega anketiranja ali načrtnega opazovanja otrok ob začetku in ob koncu tudi zelo subjektivna. Tudi izkušene vzgojiteljice z delovno dobo nad 20 let v vrtcu trenutne zaposlitve ne delajo dolgo (7 vzgojiteljic šele 1. šolsko leto). Ali gre za krčenje šolske mreže oz. mreže vrtcev ali za druge razloge?

Informacije o delovnih izkušnjah v drugih vrtcih, o skupni delovni dobi in o poklicni poti vzgojiteljic so v pedagoškem procesu pomemben indikator kvalitete dela. Ciklus učiteljeve kariere namreč praviloma poteka tako, da je obdobje od 1 do 3 let delovne dobe začetek kariere, obdobje preživetja in odkrivanja, sledi obdobje stabilizacije od 4 do 6 let delovnih izkušenj, nato obdobje eksperimentiranja oz. aktivizma in samoocenjevanja oz. dvoma vase, ki traja od 7 do 18 let, temu med 19. in 30. letom delovnih izkušenj sledi doba umirjenosti, distance ali konzervativnosti; med 31. in 40. letom sledi ali mirno ali zagrenjeno odmikanje (Trtnik Herlec, Peček, 2001).

Svojo poklicno pot začenja ali se v poklicu ustaljuje manjši delež vzgojiteljic (do 10 let skupne delovne dobe ima samo 10 vzgojiteljic, to

pa zajema nekoliko več kot prvi dve poklicni obdobji - začetek in stabilizacijo kariere, od tega pa so le 4 mlajše od 30 let). Že ob tem podatku se zastavlja zanimivo vprašanje primerjave med starostjo vzgojiteljic in njihovo skupno delovno dobo ter s starostjo ob prvi zaposlitvi, ki bi bila ob rednem šolanju okrog 20 let. Morda bi natančnejši podatki lahko kazali tudi na kvaliteto kadra že ob izbiri in učinkovitosti (trajanju) rednega ali izrednega šolanja, pokazali pa bi tudi primanjkljaje oz. vrzeli, ki bi jih s primerno strategijo na ravni slovenske skupnosti v Italiji lahko zapolnili.

Če bi podatke o številu vzgojiteljic v najaktivnejšem obdobju (od 7 do 18 let delovne dobe) in podatke o številu vzgojiteljic z največ delovne dobe (nad 19 let) primerjali s podatki o strokovnem izpopolnjevanju, bi dobili sliko, ki bi pokazala, kakšen potencial predstavlja ta kader, ki je v neposrednem in nenehnem stiku z otroki in njihovimi starši in v veliki meri vpliva na odločitve staršev za vpis v osnovno šolo.

Največ vzgojiteljic (42) je zaposlenih za nedoločen čas, preostalih 11 pa jih je bilo na delovno mesto sprejetih za določen čas. To pomeni, da ima večina vzgojiteljic stalno službo, torej se manj obremenjujejo z vprašanjem preživetja, zato se lahko bolje posvetijo kvaliteti svojega dela. To pa lahko pomeni tudi nasprotno: ker se ni več potrebno tako dokazovati, delo poteka bolj umirjeno, vzgojiteljice ga opravljajo po svojih izkušnjah in spoznanjih.

2.2 Jezikovne veščine otrok

Najzanimivejši del raziskave je drugi del. Po pomenu izstopajo podatki o rabi slovenskega in italijanskega jezika v začetku in ob zaključku šolskega leta 2001/02. Primerjava med tri-, štiri- in petletniki pokaže na zmanjšano rabo italijanščine zlasti pri triletnih otrocih, na povečanje rabe obeh jezikov in slovenščine pri manjšem številu otrok. Pri dobrih 2/3 otrok (68,9 %) vzgojiteljice opažajo povečano rabo slovenščine, pri slabih tretjini pa ne. Iz podatkov je jasno razvidno, da se ob obiskovanju vrtca v slovenskem jeziku raba slovenščine poveča in da raven poznavanja obeh jezikov ostaja približno enaka. Iz svojih izkušenj vem, da nekateri otroci, ki ne znajo jezika vrtca (ker ga ne govorijo nikjer drugje kot tu), potrebujejo več časa, tudi nekaj mesecev, da začnejo aktivno uporabljati ta jezik. Ves čas pa jezik usvajajo, pridobivajo besedišče in jezikovne strukture. Ob ugodnem čustvenem ozračju, v katerem se počutijo varne, hkrati in vseskozi pa dobivajo tudi

pozitivne signale in spodbudo (tudi iz svoje družine!), nekateri prej, drugi slej spregovorijo - slovenščino začnejo uporabljati tudi aktivno. S takimi otroki je v skupini zelo težko delati, saj se jim skupina prilagaja in nemalokrat sama uporabi njihov jezik, češ da ga oni ne znajo.

Vzgojiteljice, ki že več let delajo v istem vrtcu, morda celo v kraju svojega bivanja ali v njegovi bližini, zelo dobro poznajo jezikovno situacijo otroka in njegove družine. Vseeno pa so odgovarjale bolj "po občutku" kot po objektivnih kriterijih - anketa je bila izvedena ob zaključku šolskega leta s pogledom nazaj (retrospektivno). Bolje bi jo bilo opraviti dvakrat - v začetku (vhodna vrednost) in na koncu šolskega leta. Kar nekaj je tudi vzgojiteljic, ki so imele prekratko delovno dobo v vrtcu, kjer so bile anketirane, torej niso dobro poznale družinske jezikovne situacije otrok, zato je bila njihova ocena stanja zelo približna.

2.3 Strategije vzgojiteljic

Tudi 3. del ankete je zanimiv, saj predstavlja 13 hipotetičnih govornih položajev vzgojiteljic, v katerih bi se lahko znašle tudi same. V seznamu so vzgojiteljice izbirale med 3 ali 4 svojimi najverjetnejšimi reakcijami:

1. Med posegom v pogovor s posrednim popravkom, kadar otrok uporablja le nekaj besed (vzgojiteljica - podobno kot starši - ponovi v bolj dodelani obliki, kar je povedal otrok, a s parafraziranjem otrokove povedi v ustrezni slovnični obliki - z razširitvijo povedi ali predstavitev v vprašalno obliko). Ta možnost sledi prepričanju, da je interes vrtca, pripeljati vse otroke na čim višjo stopnjo jezikovne kompetence tako, da je vzgojiteljica pri učenju slovenščine zahtevna do njenega besedišča, s čimer postavlja temelje za jezikovni razvoj tako v slovenskem kot v italijanskem jeziku (Tuta Ban, 1992).
2. Z neposredno zahtevo po popravku (vzgojiteljica otroka prosi, da poved pravilno in brez interferenc v italijanščini ponovi v slovenskem jeziku, ali pa v pogovor vplete druge otroke, da poved skupaj popravijo). Ta možnost izvira iz teorije, ki pravi, da v občutku, da je neki jezik vreden manj, korenini kompleks manjvrednosti, ki je za jezik usoden, saj niti politični niti ekonomski pritiski in niti mešanje raznorodnega prebivalstva niso nevarni, dokler v pripadnikih manjšine ne zmaga zavest o njihovi družbeni manjvrednosti. Jezik propada, ko se njegove funkcije zmanjšujejo, tj. ko ga ne uporabljamo. Interference naj

ne bi bile vselej le plod nezadostnega znanja, ampak lahko tudi občutka manjvrednosti ali odpora. Odpravljati jih je potrebno kot vse druge napake – vzgojiteljica naj bi razumela, zakaj je prišlo do napake, nakar skuša otroka motivirati, da napako sam popravi in zavestno izbere pravo obliko (Tuta Ban, 1992).

3. Z izognitvijo popravku, saj so napake del naravnega procesa pridobivanja/učenja jezika (Otroci z jezikom v pozitivni čustveni klimi eksperimentirajo, pri tem razumejo smisel komunikacije. Vzgojiteljica jih ne popravlja in nadaljuje pogovor v slovenščini. Vzgojiteljice, ki so izbrale to možnost, se zavedajo, da "napake" niso izključno negativne, niso nekaj, kar je pač "potrebno popraviti", ampak predstavljajo izjemno koristen element, ki ga morejo in morajo izkoristiti v pedagoški praksi. Napake so namreč jasno in nezgrehljivo opozorilo o prisotnosti nepopolno ali napačno organiziranih struktur na nivoju kompetence. Klasične napake v večjih skupinah otrok signalizirajo oblikovanost mešanih struktur, ki se najlaže utrdijo, ker jih sprejme skupina vrstnikov. V situaciji, ko je J2 prisoten kot večinski jezik v spontanem okolju, je nevarnost jezikovnih latovščin še večja (Luccio, 1990).
4. S ponovitvijo interference se vzgojiteljica prilagodi otroku, pri tem pa ne izkazuje nikakršnega vzgojnega namena. S takim jezikovnim obnašanjem vzgojiteljica sledi permisivizmu v jezikovni vzgoji ali pa trenutno v ospredje postavlja nejezikovne cilje – morda potrebo po varnosti in sprejetosti otroka v skupino ali še kaj drugega.

Vzgojiteljica mora tudi v resnični podobni (ali enaki) situaciji vsakokrat izbirati med reakcijo, ki bo kar najbolj ustrezala:

- cilju jezikovne vzgoje, ki teži k ohranjanju slovenskega narečja in učenju ("pravilnega") knjižnega jezika. Cilj je postavljen na trditvi, da je slovenščina zapostavljen jezik, ki se v javnosti malokje uporablja, zato so okrnjene njene družbene funkcije, manjkajoče funkcije pa prevzema večinski jezik in s tem ustvarja vtis, da je polnejši, bogatejši, primernejši za različne družbene položaje. Zato je obseg slovenskega besedišča vse manjši, nastajajoče luknje se polnijo z besedami, izrazi in strukturami večinskega jezika, nazadnje pa italijanščina povsem izrine slovenščino (Tuta Ban, 1992);
- njeni predstavi o jezikovni lojalnosti do slovenščine;

- njenemu zavedanju poslanstva šole narodnosti in manjšinske šole;
- njenemu poznavanju pedagoških načel in psiholoških značilnosti posameznika in posameznika v skupini;
- oblikovanju ugodnega ozračja (klime) v skupini.

Zato pri tem upošteva nekatera izhodišča, ki jih je morebiti spoznala na organiziranih izpopolnjevanjih ali ob branju strokovne literature (mlajše vzgojiteljice v času študija) ali je zanje intuitivno ali po daljšem opazovanju in samovrednotenju lastnega dela ugotovila, da so se v praksi najbolj obnesla in dala najugodnejše rezultate. Naj izpostavim nekaj (tudi izključujočih se) izhodišč nekaterih poznavalcev jezikovne situacije na Tržaškem:

Horvat (1990). Pri proučevanju dilem v zvezi z razvojem otrok v jezikovnem in narodnostno mešanem okolju se vse bolj uveljavljajo interdisciplinarni pristopi, ki segajo od zelo široko zastavljenih antropoloških vidikov pa vse do izvedbenih vprašanj posameznih pedagoških disciplin. Razvoj otrok je lahko enako uspešen ali celo na nekaterih segmentih uspešnejši kot v enojezikovnem okolju, če je ustrezno izbran pedagoški model in če je ustrezno izvedena sama vzgojno-izobraževalna aktivnost. Menimo pa, da te ožje psihološke ugotovitve lahko posplošimo samo v primeru, če upoštevamo širši družbeni kontekst: ali živita obe narodnosti v sožitju, ali sta integrirani v razreševanje skupnih problemov, ali med njima ne prihaja do asimilacijskih pritiskov in ali uspevata obe narodnosti zadržati svojo jezikovno, kulturno in narodnostno identiteto.

Sussi (1992). Italijanski dejavniki so pomemben faktor pri integraciji v širšo družbo, slovenski pa pri ohranjanju in utrjevanju lastne izvorne narodne identitete. Možnost asimilacije, ki je vedno prisotna pri neuravnovešenih družbenih odnosih, se še poveča, če slovenski dejavniki niso dovolj prisotni ali pa jih posameznik postopoma "zamenjuje" z italijanskimi. Med raznimi dejavniki sta izredno pomembna prav družina in šola. To sta dejavnika, ki imata izrazit vpliv na primarno socializacijo, v dobi otroštva in odraščanja, ko se dogradi "prvi svet posameznika" in ko se postavijo temelji narodne ali etnične identitete.

Pertot (1996). Raziskovalci še niso našli končnega odgovora na vprašanje, katera pravila uravnavajo preklapljanje. Prav tako še ne vemo, ali se ta pravila ravnajo po kakih posebnih slovnici ali pa so le rezultat stalne uporabe dveh ločenih jezikovnih sistemov in si ni treba zato

zamišljati nobenega dodatnega mehanizma. Iz rezultatov omenjenih raziskav pa jasno izhaja, da prepoznavanje jezika ob vходу poteka na bolj površinskem nivoju kot obdelava pomena, ki je bolj globinska, pa tudi, da vhodni procesi niso povezani s procesi ob izhodu.

Kodiranje je vedno v tesni zvezi z okoljem, v katerem se odvija. Ob vходу nadzorni mehanizem razbira neverbalne značilnosti okolja in pretresa ves verbalni material, ob izhodu pa določa jezikovno vedenje. Odločanje o izhodnem kodu pa ne predvideva nujno izbire enega samega jezikovnega koda. Če je to v skladu z okoljem, so namreč možni tudi pojavi interference in preklapljanja.

V naravnih okoliščinah preklapljanje ne zahteva dodatnega časa. Prehod iz enega jezika v drugega poteka po določenih pravilih. Odvisno je od pogostnosti uporabe izrazov, od semantične podobnosti besed, od praktičnosporazumevalnih in spoznavnih sposobnosti govorca, od njegovih zaznavnih sposobnosti in od drugih psihosocialnih dejavnikov.

Najnovejše raziskave o organizaciji dvojezičnega spomina se nagibajo k hipotezi, po kateri obstaja razlika med zunanjo in semantično predstavo besed. Zdi se verjetno, da si prevedeni ustrezniki delijo isto semantično predstavo, gotovo pa je njihova zunanja predstava, tj. pisno-glasovna podoba, ločena. Predpostavlja se, da so podatki v spominu zapisani v obširnih, prepletajočih se mrežah, v katerih so pomeni besed vozli. Vsaka beseda v tej semantični mreži je povezana z drugimi. V široko razvejani in prepleteni mreži niso zabeležene črke, zlogi ali besede po svojih zunanjih značilnostih, pač pa pomeni besed oz. njihove semantične predstave.

Tata Ban (1992). Otroci se z italijanščino srečajo še pred vstopom v vrtec. Razmere od staršev in učiteljev zahtevajo dodatni napor, kajti znanje dveh jezikov pelje v smer dvojezičnosti samo, če ostajata oba jezika strogo ločena. Največja ovira za jezikovno kompetenco otrok so slabi govorni modeli odraslih; večinoma iz malomarnosti, deloma pa tudi zaradi neznanja prihaja do mešanja obeh jezikov – do rabe italijanskih besed s slovenskimi obrazili ali do tvorbe stavkov z italijansko strukturo in slovenskimi ali deloma slovenskimi besedami. Take interfevence ustvarjajo zmedo in zapirajo pot napredovanju v enem ali drugem jeziku.

2.4 Idealni pristop

V 4. delu vprašalnika izvemo, kateri je po mnenju vzgojiteljic idealni pristop pri delu z otroki, ki ne obvladajo dobro slovenskega jezika. Z njimi vzgojiteljice ravnajo na tri načine:

1. otroku odgovorijo v istem jeziku, v katerem je vzgojiteljico nagovoril;
2. uporabljajo oba jezika, tako da se otrok nauči slovenščine preko znanega jezika;
3. otroku govorijo samo v slovenščini.

Vzgojiteljice v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji morajo upoštevati tudi italijanščino kot jezik družbenega okolja, ki za slovenskega otroka šolarja nikakor ni tuj jezik:

Če je materinščina jezik primarne socializacije, potem tudi jezik raste, se razvija v vsakodnevnem stiku z jezikom drugih otrok, ..., v modernem svetu pa predvsem prek vpliva javnih občil: tiska, radia, televizije, ...

Prvine jezika okolja vpija spontano, brez načrtnega vplivanja, pride mu v uho in zavest, kar za tuje jezike ne velja. Iz tega dejstva pa za učitelja in vzgojiteljico izhaja vrsta specifičnih didaktičnih nalog, ki jih je mogoče uspešno uresničevati le z upoštevanjem interferenc med obema jezikovnima ustrojema, ki se pojavljajo na vseh jezikovnih ravneh.

Funkcionalna dvojezičnost je danes človekova osebna in družbena vrednota. Pri tem je nujno posebej poudariti pomen in vlogo narečja kot ene od socialnih zvrsti slovenskega jezika. Ker se jezikovna kultura začne oblikovati že v predšolski dobi in čeprav šola teži k obvladovanju knjižnega jezika, otrokovo narečje ni kaj manjvrednega, saj se prav v narečju najbolj ohranja duh jezika kot njegovo bistvo (Fatur, 1992).

Kakovostno je tisto učenje, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira in je vpeto v resnične življenjske okoliščine. Uspešnejše je, če to t.i. aktivno učenje poteka s samostojnim raziskovanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez. Daje trajnejše znanje, uporabno v novih situacijah, in pomaga razumeti samega sebe in svet in tudi pametno posegati v svet.

Kadar se otrok spontano uči, je to učenje učinkovito, saj je vsebina otroku osebno pomembna in vsajena v življenjske okoliščine, živo se je želi naučiti in vedno prosi pomoči druge ljudi. Uspeh otrok ugotavlja po kakovosti naučenih spretnosti, ki jih lahko preveri sam (Marentič Požarnik, 2000).

2.5 Načela

Z odgovori v 5. delu vzgojiteljice izražajo svoj pogled na položaj slovenskih otrok znotraj vrta in odražajo (ne)toleranco do otrok, ki ne obvladajo slovenščine: Ali naj bodo slovenski otroci v ospredju ali naj se vrtci odpirajo tudi dvojezičnim otrokom in otrokom iz enojezičnih italijanskih družin, čeprav ti zahtevajo veliko ukvarjanja in so vir težav?

Z drugim tipom odgovorov pa se dotaknejo vpisovanja v vzgojno-izobraževalne ustanove slovenske skupnosti: Zaradi manjšega števila otrok (nižja rodnost) se vrtci in šole borijo za obstanek. Ker se v zadnjih letih pospešeno trga šolska mreža in zapirajo ali združujejo manjše šole, s čimer je ogrožen tudi poseben položaj šol kot ohranjevalk slovenske kulture in jezika, se zastavlja vprašanje, kako vplivati na starše, da se po vrtcu odločijo tudi za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom. Ob tem je posebej izpostavljeno mnenje o kakovosti (učinkovitosti) dela v vrtcih (in šolah) kot kriteriju, ki vpliva na odločitev za vpis.

Otroku naj bi znanje materinščine oz. slovenščine postalo moralna vrednota. Glavne stopnje konativne taksonomije so: sprejemanje, reagiranje ali ravnanje, usvajanje vrednot, organiziranje vrednot in razvoj celovitega značaja. Modeli spodbujanja moralnega učenja pa so: razjasnjevanje vrednot, razpravljanje o moralnih dilemah, razgovor o nasprotnih stališčih z uporabo kritičnega mišljenja, izkustveno zasnovan pristop in akcijski pristop ali uvajanje v vrednostno pomembne akcije.

Za razvoj stališč je v moralnem razvoju potrebno tako celostno (nebesedno, intuitivno, čutno in čustveno) doživljanje kot tudi razumsko, analitično spoznavanje in sklepanje. Značaj se začne graditi na temeljih čustvene varnosti, nadgrajuje pa se z željo po priznavanju, z racionalno presojo, z uporabo izkušenj v konfliktnih situacijah in nazadnje z zavestnim oblikovanjem etičnih načel (Marentič Požarnik, 2000). Tudi zavesti o pomenu znanja in obvladovanja materinščine.

3. ZAKLJUČKI

Za vsak vrtec in vsako osnovno šolo, še posebej za manjšinsko, je ob nizki rodnosti, višjem družinskem in družbenem standardu, višji izobrazbeni ravni staršev in prebivalstva nasploh dandanes pomemben vsak otrok. Zato je odpiranje vrtcev s slovenskim učnim jezikom navzven, tudi Neslovencem, če se v to šolo iz različnih razlogov želijo vpisati, verjetno edina oz. najracionalnejša izbira, ki vodi v preživetje bodisi vrtca/šole bodisi slovenske skupnosti. Seveda se mora pri tem vrtec oz. šola prilagajati spremenjeni strukturi populacije, ki jo obiskuje (v našem primeru vse večjemu deležu otrok iz dvojezičnih in enojezičnih italijanskih družin).

Z ustreznim dodiplomskim izobraževanjem in kasnejšim izpopolnjevanjem pedagoškega osebja (a tudi s premiki na področju javne, tj. prestižne rabe slovenščine - uresničevanje globalnega zaščitnega zakona!!! -) na temo eno- in dvo-/večjezičnosti in eno- in dvo-/večkulturnosti bodo vzgojitelji(-ce) in učitelji(-ce) ob svoji siceršnji lojalnosti (pripadnost manjšini) dobili tudi strokovna orodja (s področja pedagogike in metodike, iz socio- in predvsem psiholingvistike) za strokovno ustrezno in hitro reagiranje na spremenjene okoliščine, v katerih delujejo.

Na ravni družbenega načrtovnja za razvoj slovenske skupnosti v Italiji velja razmisliti, kaj si zase manjšina želi in kako to želi udejanjati na za obstoj, preživetje in ohranjanje te skupnosti tako temeljnem področju, kot je področje vzgoje in izobraževanja (vrtcev in osnovnih šol). Ob predvidevanju prihodnosti je treba v proces načrtovanja demokratično vključiti vse, ki se jih odločitve o prihodnosti tičejo, ne le ozke elite znanstvenikov (Marentič Požarnik, 2000), torej tudi vzgojiteljice, starše in otroke.

Jezikovna politika v smislu načrtovanja znotraj kulturne politike in znotraj strategij za ohranjanje slovenske narodne skupnosti zato ne more biti prepuščena zgolj popisovanju dejstev na terenu (ki so lahko odraz trdoživosti neke skupnosti, lojalnosti, strategije preživetja ipd.), ampak tudi načrtovanju in zdajšnjemu ukrepanju za prihodnost. In ukrepi na področju vrtcev in šol so investicija v bodočnost!

Za delovanje v tej smeri gre iskati pomoč tudi v teoriji menedžmenta v izobraževanju, ki za novo konceptualizacijo načrtovanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah predvideva operativni načrt (za 1-2 leti), strateški načrt oz. namero (načrtovanje za 3-5 let) in dolgoročni načrt z

vizijo prihodnosti (za 5–15 let). Ali manjšinska skupnost v Italiji načrtuje dolgoročno, srednjeročno in kratkoročno? Ali ima sistem šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji svojo vizijo razvoja šolstva? Ali ima vsaka šola oz. vrtec svoje plane oz. načrte?

Naj kot dolgoletna učiteljica slovenščine na šolah z italijanskim učnim jezikom v Sloveniji, ki podobno problematiko spoznavam in jo spremljam že dobri dve desetletji v zrcalni sliki oz. simetrično na drugi strani meje z drugo manjšino znotraj slovenske večine na koncu postavim še piko na i svojemu razmišljanju:

Prepričana sem, da je odpiranje vsake manjšine novi (tudi drugačni) jezikovni in kulturni stvarnosti nujno, a z jasno strategijo varovanja ciljev slovenskega manjšinskega vrtca in osnovne šole (saj je bilo šolstvo s slovenskim učnim jezikom organizirano ravno zaradi ohranjanja in varovanja manjšine!), v to strategijo pa mora biti aktivno in zavestno vključeno pedagoško osebje.

Vzgojiteljice slovenskih vrtcev v Italiji bi zato morale biti usposobljene, da s čim ustrežnejšimi didaktičnimi prijemi in odzivi zmanjšujejo škodo, ki nastaja zaradi vdora italijanščine tudi v šolsko sfero. Seveda bi morali biti vrtci in šole deležni tako veliko večje finančne podpore s strani države oz. njenih institucij na regionalni in lokalni ravni kot tudi finančne ter moralne podpore matične države: s skrbjo za šolska poslopja in njihovo vzdrževanje, s skrbjo za opremljenost šol z najobičajnejšim in nujnim inventarjem, a tudi s čim sodobnejšimi didaktičnimi pripomočki in s skrbjo za podiplomsko izobraževanje kadrov oz. za njihovo izobraževanje ob delu.

Najbolj pa bi morale nad dogajanjem v manjšinskem šolstvu in spremembami v njem bdeti krovne organizacije slovenske manjšine v Italiji, ki bi izsledke številnih raziskav inštituta SLORI vpele v svojo srednje- in dolgoročno manjšinsko jezikovno in kulturno politiko. Verjamem, da to že počnejo.

LITERATURA

- BOGATEC, Norina; BUFON, Milan (1996): Slovenske šole v Tržaški in Goriški pokrajini, Vrtci in osnovne šole. Trst, SLORI.
- FATUR, Silvo (1989): Dileme slovenske šole v Italiji. V: Primorska srečanja, št.89/90. Str.11-13.
- FATUR, Silvo (1992): Slovenski jezik – gradivo za UN. V: FATUR, Silvo; SOSIČ-ČUK Stanislava (ured.): Slovenski jezik. Trst, IRRSAE FJK. Str. 12 – 18.
- KAUČIČ-BAŠA, Majda (1994): Slovenska šola na Tržaškem. Sociolingvistična presoja. Bilten slavističnega društva Trst-Gorica-Videm.
- KURINČIČ-MIKUŽ, Sonja; SLAMIČ, Pavel (1993): Pravni položaj slovenske narodne manjšine v Italiji 1981 – 1993. V: Razprave in gradivo, št. 28. Str. 180 – 201.
- LUCCIO, Riccardo (1990): Dvojezičnost na razpotju med mentalno obogatitvijo in asimilacijo. V: SIRK, Sonja; SOSIČ, Stanislava (ured.): Vzgoja in izobraževanje v večjezičnem okolju. Trst, IRRSAE FJK. Str. 25-34.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2000): Psihologija učenja in pouka. 1. izdaja. Ljubljana, DZS.
- NEČAK LUK, Albina; JESIH, Boris (ured.) (1998): Medetnični odnosi in etnična identiteta v slovenskem etničnem prostoru. Ljubljana, INV.
- PERTOT, Susanna (1996): J1 proti J2 - iskanje referenčnega modela. Trst, IRRSAE FJK.
- Revija za narodnostna vprašanja: razprave in gradivo. Journal of Ethnic Studies: treatises and documents, 20/1987. Ljubljana, INV.
- RONCELLI-VAUPOT, Silva; TRUNK-ŠIRCA, Nađa (2001): Načrtovanje in odločanje. Ljubljana, Šola za ravnatelje.
- SCHIAVI FACHIN, Silvana (1994): The training of Foreign-Language Teachers in the E.E.C.Countries: a Comparative Analysis. V: ČOK, Lucija (ured.): Učiti drugi/tuji jezik – kje, koga, kako. Ljubljana, Pedagoška fakulteta. Str. 235-251.
- SUSSI, Emidio (1990): Vpliv socializacijskih dejavnikov na etnično identiteto. V: SIRK, Sonja; SOSIČ, Stanislava (ured.): Vzgoja in izobraževanje v večjezičnem okolju. Trst, IRRSAE FJK. Str. 47-53.
- TRTNIK HERLEC, Andreja; PEČEK, Polona (ured.) (2001): Ljudje v organizaciji. Ljubljana, Šola za ravnatelje.
- TUTA BAN, Vera (1992): Kako gojiti besedotvornost otrok in širiti besedni zaklad. V: FATUR, Silvo; SOSIČ-ČUK Stanislava (ured.): Slovenski jezik. Trst, IRRSAE FJK. Str. 68 – 81.

PRILOGA

VPRAŠALNIK

1.) Leto rojstva: _____

2.) Kateri študij ste dokončali?

1	tečaj za vzgojhojiteljice
2	učiteljsišče
3	univerzo

3.) Če ste dokončali univerzitetni študij:

kraj univerze: _____

fakulteta: _____

smer: _____

4.) Kraj bivanja: _____

5.) Narodnost partnerja (za tiste, ki so poročene ali živijo v izvenzakonski skupnosti):

1	slovenska
2	italijanska
3	druga: _____
4	ne vem

6.) Število otrok: _____

7.) Katero šolo so obiskovali, obiskujejo ali bodo obiskovali Vači otroci?

1	slovensko
2	italijansko
3	drugo: _____
4	ne vem

8.) Pogovorni jezik v družini:

1	izključno slovenski
2	predvsem slovenski, pa tudi italijanski
3	slovenski in italijanski v enaki meri
4	predvsem italijanski, pa tudi slovenski
5	izključno italijanski
6	drugo: _____

9.) Kraj vrta, v katerem ste zaposleni: _____

10.) Koliko časa ste zaposleni v tem vrtcu?

1	od 0 do 3 mesece
2	od 3 do 6 mesecev
3	od 7 mesecev do 1 leta
4	od 1 leta do 5 let
5	od 5 do 10 let
6	več kot 10 let
7	več kot 20 let

11.) Število otrok v vrtcu, po starostnih skupinah:

1	3 leta: _____	otrok
2	4 leta: _____	otrok
3	5 let: _____	otrok

12.) Število otrok, ki je ob vpisu znalo:

	3 leta	4 leta	5 let	skupaj
izključno slovensko				
slovensko in italijansko, a bolj slovensko				
oba jezika približno enako				
slovensko in italijansko, a bolj italijansko				
izključno italijansko				
drugo				
skupaj				

13.) Število otrok, ki ob koncu šolskega leta zna:

	3 leta	4 leta	5 let	skupaj
izključno slovensko				
slovensko in italijansko, a bolj slovensko				
oba jezika približno enako				
slovensko in italijansko, a bolj italijansko				
izključno italijansko				
drugo				
skupaj				

14.) Ste bili zaposleni tudi v kakem drugem vrtcu?

1	da
2	ne

15.) Če da, kje? _____

16.) V katerem vrtcu ste začeli poučevati? _____

17.) Ste poučevali še kje drugje razen v vrtcu?

- | | |
|---|----|
| 1 | da |
| 2 | ne |

18.) Če da, kje?

- | | |
|---|-------------------------|
| 1 | v jaslih |
| 2 | v osnovni šoli |
| 3 | v dijaškem domu |
| 4 | drugje (navedite) _____ |

19.) Koliko časa poučujete?

- | | |
|---|------------------------|
| 1 | od 0 do 3 mesece |
| 2 | od 3 do 6 mesecev |
| 3 | od 7 mesecev do 1 leta |
| 4 | od 1 leta do 5 let |
| 5 | od 5 do 10 let |
| 6 | več kot 10 let |
| 7 | več kot 20 let |

20.) Vaš delovni položaj:

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1 | imam imenovanje za določen čas |
| 2 | imam imenovanje za nedoločen čas |

Opisala Vam bom nekaj situacij, ki se lahko pojavijo pri vsakdanjem delu z otroki. Povejte, prosim, kako se Vi obnašate v posameznem primeru.

21.) Alenka, 5 let, oče Slovenec, mati Italijanka, obvlada oba jezika, italijanščino bolje. Otroci se igrajo s kockami in Alenka naveličano vpraša: "Učiteljica, posso giocare in cucina?".

Vzgojiteljica odgovori:

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1 | "Bi se rada igrala kuhinjo?" |
| 2 | "Povej, prosim, v slovenščini." |
| 3 | "Ja, lahko." |

22.) Marco, 4 leta, oba starša Italijana, obvlada samo italijanščino. Prvi dan pouka oče pospremi sina v vrtec, kjer srečata vzgojiteljico, in ta:

- | | |
|---|--|
| 1 | Pozdravi Marca v slovenščini, očeta v italijanščini. |
| 2 | Pozdravi samo v slovenščini. |
| 3 | Pozdravi samo v italijanščini. |

23.) Saša, 4,5 let, oče Italijan, mati Hrvatica, slovenščino obvlada srednje dobro. Otroci se igrajo na dvorišču in nenadoma začne deževati. Saša vpraša: "Zakaj je kiša?"
Vzgojiteljica odgovori:

- | | |
|---|---|
| 1 | "Dežuje, ker je nebo oblačno." |
| 2 | "Hočeš, vedeti, zakaj dežuje?" |
| 3 | "Pohitite otroci, gremo v razred!" |
| 4 | "Kiša pada, ker je nebo polno oblakov." |

24.) Sara, 6 let, oče Italijan, mati Slovenka, slovenščino obvlada dobro. Otroci rišejo hiše in vzgojiteljica jih vpraša, kako se imenuje ulica, kjer živijo. Sara odgovori: "Živim v Piazza Perugino."

Vzgojiteljica pravi:

- | | |
|---|---|
| 1 | "Ah tako, ti živiš na Trgu Perugino." |
| 2 | "In ti Marko?" |
| 3 | "Kdo ve, kako se reče 'piazza' po slovensko?" |

25.) Marta, 3,5 let, oče Slovenec, mati Italijanka, slovenščino obvlada slabo. Marta dvigne roko in zakriči: "Učiteljica, pipi!"

Vzgojiteljica:

- | | |
|---|----------------------------|
| 1 | "Želiš, da pridem s tabo?" |
| 2 | "Gremo takoj na pipi!" |
| 3 | "Te tišči lulat?" |

26.) Mattia, 4 leta, oče Slovenec, mati Italijanka, slovenščino obvlada srednje dobro. Otroci so pri kosilu. Ko Mattia vidi špinačo, reče: "Ne hočem!"

Vzgojiteljica reče:

- | | |
|---|---|
| 1 | "Nočeš špinače? Dobra je, veš?" |
| 2 | "Kako se reče 'ne hočem' po slovensko?" |
| 3 | "Pojej samo malo." |

27.) Andrea, 5,5 let, oba starša Italijana, slovenščino obvlada srednje dobro. Otroci se igrajo z lego kockami in Andrej pravi: "Jaz hočem naredit en auto grande!"

Vzgojiteljica:

- | | |
|---|----------------------------|
| 1 | "'Grande' se reče veliko." |
| 2 | "Želiš velik avtomobil?" |
| 3 | "Kdo bi pomagal Andreju?" |

28.) Kako razložite otroku, ki ne obvlada slovenskega jezika, kako pripravimo prtček?

- | | |
|---|--|
| 1 | Brez besed mu pokažem, kako se to naredi. |
| 2 | Pokažem mu in istočasno v slovenščini obrazložim, kako se to naredi. |
| 3 | Pokažem mu in istočasno razložim postopek, najprej v italijanščini, nato tudi v slovenščini. |
| 4 | Pokažem mu in istočasno razložim v italijanščini, kako se to naredi. |

29.) Marko, 3,5 let, oče Anglež, mati Italijanka, slovenščino slabo obvlada. Otroci so pri kosilu. Marko vpraša učiteljico: "Mi daš vodo v bicer?"

Vzgojiteljica:

- | | |
|---|---|
| 1 | "Ti nalijem vodo v kozarec?" |
| 2 | "Tako!" |
| 3 | "Vesna, povej mu, prosim, kako se reče 'bicer'" |

30.) Jana, 4,5 let, oče Italijan, mati Slovenka, slovenščino obvlada srednje dobro. Otroci govorijo o družini in Jana reče: "Moja nona Anna živi v Rimu in tudi moja zia Lidia!"

Vzgojiteljica:

- | | |
|---|--|
| 1 | "Kje živi tvoja zia Lidia?" |
| 2 | "Res, tvoja nona in tvoja teta živita v Rimu?" |
| 3 | "Res?" |

31.) Daniele, oba starša Italijana, ne obvlada slovenskega jezika. Otroci se igrajo na dvorišču. Kako razložite Danicleju, da se 'žoga' imenuje tako?

- | | |
|---|--|
| 1 | Vzamem žogo, mu jo pokažem, igrava se skupaj in mu pojasnim: "To je žoga." |
| 2 | Vzamem žogo in mu rečem: "Questa è una palla. To je žoga." |
| 3 | Rečem mu: "Palla si dice 'žoga'" |

32.) Janez, 5,5 let, oče Italijan, mati Slovenka, slovenščino obvlada precej dobro. Po kosilu jedo otroci sadje in Janez pravi: "Tudi jaz hočem mandarini, zakaj so ga dobili vsi."

Vzgojiteljica reče:

- | | |
|---|--|
| 1 | "Želiš mandarino, ker so jo dobili vsi." |
| 2 | "Vprašaj lepo, prosim!" |
| 3 | "Tukaj je mandarina zate." |

33.) Štefan, 4,5 let, oba starša Slovenca, slovenščino obvlada dobro. Otroci si obujejo čevlje, ker gredo na dvorišče. Štefan ne najde čevljev in vpraša: "Kje so moji šulni?"

Vzgojiteljica:

- | | |
|---|--|
| 1 | "Kje so Štefanovi čevlji?" |
| 2 | "Pridem takoj in jih poiščeva skupaj." |
| 3 | "Kdo je skrnil šulne od Štefana?" |

34.) Kateri je, po Vašem mnenju, pravilni pristop pri delu z dvojezičnimi otroki:

1	odgovarjati otroku v jeziku, v katerem se on obrne do Vas
2	uporabljati oba jezika, tako da se otrok nauči nove besede s pomočjo jezika, ki ga že obvlada
3	govoriti otroku slovensko, tudi če on še ne obvlada slovenskega jezika

35.) V kolikih primerih (v odstotkih) je po Vaše pravilni pristop tudi izvedljiv:

1	od 0 do 25 %
2	od 26 do 50 %
3	od 51 do 75 %
4	od 76 do 100%

36.) Kateri so razlogi oziroma težave, ki onemogočajo izvedljivost:

37.) V kolikšni meri ste - po Vaši presoji - dosledni pri uporabi pravilne metode dela:

1	od 0 do 25 %
2	od 26 do 50 %
3	od 51 do 75 %
4	od 76 do 100%

38.) Katere težave Vam ne omogočajo doslednosti:

39.) V kolikih primerih (v odstotkih) je metoda dela učinkovita:

1	od 0 do 25 %
2	od 26 do 50 %
3	od 51 do 75 %
4	od 76 do 100%

40.) Kateri so razlogi, ki ne omogočajo učinkovitosti:

41.) V kolikšni meri se strinjate s sledečimi trditvami:

		Popolno- ma se strinjam	Strinjam se deloma	Nisem še razmislila o tem	Deloma se NE strinjam	Nikakor se NE strinjam
1	Otroci, ki ne poznajo slovenskega jezika, nam povzročajo velike težave.	1	2	3	4	5
2	Pravilno je, da je v vrtec sprejet vsak otrok, ne glede na njegovo znanje jezika.	1	2	3	4	5
3	Bolje bi bilo, ko bi italijanske družine vpisovale otroke v italijanske vrtece.	1	2	3	4	5
4	Otroci, ki ne razumejo slovenskega jezika, zahtevajo veliko dela in energije.	1	2	3	4	5
5	Poučevanje v vrtcih bi moralo biti tako učinkovito, da bi prepričalo starše za vpis otrok v slovenske osnovne šole.	1	2	3	4	5
6	Slovenski vrtci bi morali predvsem misliti v 'dobro' slovenskih otrok in se šele kasneje posvečati ostalim.	1	2	3	4	5
7	Otrokovo aktivno znanje slovenščine ob zaključku vrtca ne zagotavlja vpisa tega otroka v slovensko osnovno šolo.	1	2	3	4	5
8	Slovenski vrtci bi morali od staršev zahtevati obvezo, da bodo svoje otroke vpisali v slovensko osnovno šolo.	1	2	3	4	5