Višejezičnost i jezični krajolik u obrazovnom sustavu

Leško, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:751819

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-25**

Repository / Repozitorij:

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Čakovec)

PREDMET: Metodika hrvatskoga jezika

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Katarina Leško

TEMA DIPLOMSKOG RADA:
Višejezičnost i jezični krajolik u obrazovnom sustavu

MENTORICA: izv. prof. dr. sc. Tamara Turza-Bogdan

SUMENTORICA: izv. prof. dr. sc. Lidija Cvikić

Čakovec, srpanj 2017.

Sadržaj

SAŽETAK 2
SUMMARY 3
1. Uvod 4
2. Pojam jezičnog krajolika 6
2.1. Jezični krajolik u obrazovnom sustavu 7
2.2. Značenje jezičnog krajolika u školama 8
3. Pojam višejezičnosti 10
3.1 Višejezičnost u obrazovnom sustavu 14
3.2. Višejezičnost u školama na kajkavskom govornom području 17
3.3. Višejezičnost u školama koje pohađaju učenici pripadnici romske nacionalne manjine 19
4. Jezični krajolik i višejezičnost u školama na kajkavskom govornom području 24
5. Usporedba jezičnog krajolika i višejezičnosti 25
6. Obrazovni sustav kao poticaj višejezičnosti 28
7. Istraživanje 30
7.1. Cilj istraživanja 30
7.2. Način istraživanja 31
7.3. Postupak istraživanja 31
7.4. Vremensko trajanje 31
7.5. Prikaz jezičnog krajolika u promatranim školama 32
7.6. Škola 1 32
7.7. Škola 2 38
7.8. Škola 3 39
7.9. Rasprava 46
8. Zaključak 47
LITERATURA 48
KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA 54
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI DIPLOMSKOG RADA 55

SAŽETAK

Ovim diplomskim radom nastoji se doći do saznanja kakav je jezični krajolik u određenim školama i u kojoj se mjeri pojavljuje višejezičnost kroz jezični krajolik u obrazovnom sustavu.

Ono što svakodnevno vidimo u školama − hodnike, dvorane ili učionice, često su ogledala same škole, učenika i učitelja koji u njima rade. Uređuju se plakati, panoi, prezentiraju se učenički radovi i upravo se na taj način stvara jezični krajolik u školi.

Osim jezičnog krajolika, u ovom diplomskom radu prikazat će se horizontalna i vertikalna višejezičnost, u školama kajkavskoga područja, a jedna od njih je i škola koju pohađaju učenici romske nacionalne manjine. Budući da poznavanje drugih jezika iziskuje i upoznavanje nove kulture, dolazi se do novih vrijednosti i na kraju do unapređenja suvremenog društva zbog toga što se više počinju cijeniti obilježja tih kultura, a razvija se i tolerancija prema različitostima što je vrlo bitno u stvaranju višekulturalne okoline.

Kako bi se poticala višejezičnost i raznolikost, svakako je potrebno, preko raznih aktivnosti, uvađati različite jezike u svakodnevni obrazovni sustav. Time učenici mlađe dobi postaju svjesni sličnosti i razlika među sobom te uče cijeniti druge kulture.

U svrhu ovog diplomskog rada provedeno je istraživanje kako bismo na konkretnim primjerima vidjeli na koji način se njeguje u školama na kajkavskom govornom području standardni jezik, narječje ili strani jezik te postoji li i na koji način se prikazuje u školama s romskom nacionalnom manjinom horizontalna višejezičnost prema hrvatskome jeziku. U tri škole prikupljene su fotografije hodnika i učionica na kojima će se vidjeti jezični krajolik. Raspravljat će se i zaključiti o razlikama tih triju škola te općenito o značenju jezičnoga krajolika u obrazovnom sustavu.

Ključne riječi

Jezični krajolik, višejezičnost, škola

SUMMARY (Multilingualism and language landscape in the education system)

The aim of this thesis is to find out what is the linguistic landscape in certain schools and if the multilingualism is used in the education system. What we see every day in schools - the halls or classrooms they are often the mirrors of the school, students and teachers who work in them. The posters, the boards and the pupils' works are presented and in this way the school creates a linguistic landscape.

In addition to linguistic landscape this thesis will show horizontal and vertical multilingualism, which will also be attended by the schools attended by Roma minority students. Since knowledge of other languages also requires a new culture, new values are emerging and, ultimately, the advancement of modern society since the characteristics of these cultures are more and more developed, and tolerance towards diversity is developing, which is very important in creating a multi-cultural environment .

Apart from encourage multilingualism and diversity, it is imperative to take different languages into the everyday education system through various activities. Thus younger students become aware of similarities and differences among themselves and learn to appreciate other cultures.

In order to see in concrete examples whether the standard language, dialect or foreign language in the Kajkavian language is more nurtured, and if there is horizontal multilingualism in the Croatian language in schools with the Roma national minority, and in what way it is shown, for the purpose of this graduate thesis Is a research. In the three schools, photographs of halls, halls and classrooms were collected on which the language landscape will be seen. The differences between these three schools and the meaning of the linguistic landscape in the education system will be discussed and concluded.

Key words

Language landscape, multilingualism, school

1. Uvod

Škola je odgojno-obrazovna ustanova kojoj je, kao što znamo, cilj da djeluje kao zajednica učenika, nastavnika, roditelja i stručnih suradnika i to u svrhu da bi njeni subjekti − učenici stekli znanja, vještine, sposobnosti i navike. Od prvog razreda osnovne škole pa sve do kraja obrazovanja, učenici se susreću s predmetom − Hrvatskim jezikom. Od prvih slova, preko glasova, riječi i rečenica, upoznaju svoj jezik, uče ga zapisivati, slušati i shvaćati. Koriste ga u svakodnevnom životu kroz razgovor, čitajući obogaćuju svoj rječnik, a pišući ga razvijaju maštu i prikazuju stečena znanja o jeziku.

U hrvatskome jeziku razlikujemo različite govore, narječja i varijetete. U Republici Hrvatskoj u službenoj uporabi govori se standardnim hrvatskim jezikom, a s obzirom na narodne govore kojima govore Hrvati postoje tri narječja: štokavsko, kajkavsko i čakavsko. Svako narječje ima svoje dijalekte, govore, idiome i zbog toga možemo govoriti o bogatoj jezičnoj raznolikosti. Osim toga, na području Republike Hrvatske žive građani koji su druge etničke pripadnosti, pa u našoj okolini možemo čuti i susretati se s drugim, mnanjinskim jezicima, a sve to nam ukazuje na postojanje vertikalne i horizontalne višejezičnosti koje će se spominjati i objasniti dalje u radu.

Govoreći o jeziku i govoru, doći ćemo na temu obrazovnog sustava koji je najbitniji čimbenik u razvoju i poticanju jezika kao i jezične raznolikosti. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova prvi je pokazatelj višejezičnosti i jezične raznolikosti. Ono što ovisi o školi jest na koji će način to njegovati, ako se nalazi na području na kojem se govori nekim narječjem ili će u školi prevladavati horizontalna višejezičnost u kojoj je, npr. hrvatski prvi jezik, a engleski, njemački, francuski (…) drugi jezik (Pavličević-Franić, 2005.).

U ovom se radu prikazuje jezični krajolik na odabranim primjerima triju osnovnih škola. Jezični krajolik interpretira se u odnosu na horizontalnu i vertikalnu višejezičnost. U početku rada teorijski se određuju pojmovi jezični krajolik i višejezičnost. Oni se prikazuju u odnosu na obrazovni kontekst. Slijedi istraživanje

na primjerima odabranih škola. Horizontalna i vertikalna višejezičnost promatraju se u školama kajkavskoga govornog područja te u školi koju, uz pripadnike učenika hrvatske nacionalnosti, pohađaju učenici romske nacionalne manjine kojima je materinski jezik rumunjski bajaški. Hrvatski jezik njihov je strani, *ini* jezik te je ova škola primjer proučavanja jezičnoga krajolika u odnosu na horizontalnu višejezičnost prema hrvatskome jeziku.

2. Pojam jezičnog krajolika

Najvažniji pojam ovog rada svakako jest pojam *jezični krajolik*. U engleskom jeziku naziv za jezični krajolik jest *linguistic landscape*, a definira ga se kao jezik okoline, riječi i slike koje su prikazane i izložene u javnim prostorima, a središte su pažnje brzo rastućeg područja (Shohamy i Gorter, 2008.).

Taj pojam predstavlja ukupnost jezičnih znakova na javnom prostoru, odnosno bilo kojem vidljivom mjestu. Obuhvaća sve tragove pisanoga jezika u našoj okolini. Bez obzira gdje se nalazili danas na svijetu, jezik je svuda oko nas. Sastavni je dio reklamnih prostora koji se nalaze u trgovačkim centrima, nalazimo ga na znakovima, na proizvodima, u javnom prijevozu, oglasima, javnim i kulturnim ustanovama i slično. Proučavanje jezičnog krajolika relativno je novo područje koje se temelji na nekoliko disciplina kao što su primijenjena lingvistika, sociolingvistika, antropologija, sociologija, psihologija i kulturna geografija (Ben-Rafael, Shohamy i Barni, 2010.).

Većina proučavanja jezičnog krajolika su društveno-ekonomske prirode tj. nastoje pronaći vezu između upotrebe jezika u dijelovima određenog područja i usporediti ga s općim standardom života na tom području. Jezični krajolik ima važnost u tome što stvara svojevrsnu scenu napravljenu od parkova, zgrada i ulica gdje se odvija društveni javni život. Kao takva, ta scena nosi ključnu sociosimbolnu važnost jer zapravo identificira, a time služi i kao znak društva, zajednice i regije (Ben-Rafael, Shohamy i sur., 2006.).

Jezični krajolik važan je ne samo zbog toga što pruža pozadinu našeg svakodnevnog života, već je važan izvor za učenje jezika. Oblikuje nas da budemo u interakciji kao društvo i daje nam identitet, a najbolje je u tome što je svugdje oko nas, otvoren i dostupan za sve. Isto tako, važno je da se na taj način ostvaruje i jezična pismenost, zamjećuju se razlike od standardnog govora i jezik se predstavlja u novoj, rekli bismo urbanoj dimenziji. Vrlo bitnu ulogu ima u psihološkom smislu, pogotovo zbog toga što spontano usvajamo i zapažamo situacije oko sebe. Takav jezični krajolik ima utjecaj na ljude različitih dobnih skupina, a neki od njih i sami su kreatori takve okoline.

Mogli bismo zaključiti kako je jezični krajolik vrlo zanimljivo i korisno područje za proučavanje, istraživanje i svakodnevno susretanje, jer tvori više dimenzija koje nisu samo jezične naravi, već predstavlja kulturne i socijalne razlike i društvo kao cjelinu (Ben-Rafael, Shohamy i sur., 2006.).

2.1. Jezični krajolik u obrazovnom sustavu

Nakon pojašnjenja pojma jezičnog krajolika, u ovom se radu dalje piše o jezičnom krajoliku unutar obrazovnog sustava, prvenstveno u školi. Kao što se spominjalo, on ima utjecaj na sve dobne skupine, a budući da je proveden unutar školskog sustava i kod djece mlađe školske dobi, bit će prikazano istraživanjem provedenim u tri škole.

Prilikom ulaska u školu, stalno se susrećemo s raznim izvješenim radovima, posterima i plakatima po zidovima hodnika, holova i učionica. Upravo nam je to pokazatelj, odnosno prikaz identiteta pojedine škole − čime se bave nastavnici (izvannastavni i izvanškolski projekti), stručni suradnici i učenici. Radovi koji se izvjese na vidljivim mjestima unutar škole predstavljaju područje na kojem se škola nalazi, oni su kulturni, obrazovni i socijalni odraz učenika i obrazovnog procesa. Što se tiče sadržaja, odnosno tema radova, upadljivost najčešće imaju likovni radovi učenika, no ono što je najzanimljivije jest slučaj da u školi postoje plakati i posteri koji sadrže sliku i tekst, gdje njihov odnos ne mora biti ravnomjeran, već neki kraći tekstualni slogan govori i predstavlja puno više - to je i smisao jezičnog krajolika. Ono što ovu temu čini zanimljivijom jest jezična raznolikost, pa se u različitim školama, ovisno o govornom području, razlikuje jezični krajolik. Postoji mogućnost oblikovanja jezičnog krajolika povodom obilježavanja važnijih dana u školi, blagdana ili praznika, godišnjih doba ili neke nastavne teme, pa šećući školskim hodnicima, učenici na zabavan način pasivno usvajaju činjenice ili se samo prisjećaju vlastitih radova.

Opreka jezičnom krajoliku unutar obrazovnog sustava koja na neki način sprečava kreativnost učenika i stvaranje originalnosti jesu gotove šablone i print posteri koje nalazimo u obliku komercijalnog materijala. Često su to neke reklame koje

najavljuju filmove, kazališne predstave ili glazbenu scenu, a primjereni su učenicima. Unatoč tome što i takva vrsta postera pripada jezičnom krajoliku, samostalni radovi u školi veća su preporuka jer je svrha da budu korisni, odnosno poučni (Ben-Rafael, Shohamy i sur., 2006.).

2.2. Značenje jezičnog krajolika u školama

Pismenost je uvijek bila veza između kulturne i komunikativne prakse koje se razlikuju među pojedincima unutar određenih skupina. No, kako se mijenjaju društvo i tehnologija, mijenja se i pismenost. Budući da je tehnologija povećala intenzitet i složenost pismenosti, dvadeset i prvo stoljeće zahtijeva da pismena osoba posjeduje širok spektar jezičnih sposobnosti i kompetencija. Jezični krajolik općenito odražava jezik u multimodalnom smislu. Tekst se provodi na različite načine − pisani/tiskani, slikovni/vizualni, slušni/govorni i gestikularni, a jezični krajolik može biti, kao što je već i navedeno, višejezični ili proveden na različitim dijalektima (Cenoz i Gorter, 2008.).

Višestruki, multimodalni tekstovi koji postoje u školama imaju veliki potencijal za poticanje i razvoj jezika i pismenosti. Korištenjem jezičnog krajolika kao izvora poučavanja postiže se prepoznavanje društvenog konteksta u učenju i korištenju jezika, a nastavnicima se nude mnoge mogućnosti stvaranja i obogaćivanja iskustvene dimenzije kod učenika. Upravo se to postiže praktičnim radom i nastavom koja zahtijeva samostalniji rad učenika. Ipak su učenici oni koji čine školu i njezin su odraz, pa je tako i jedna od kompetencija koju moraju steći preko nastavnika samostalnost i vještina da ono što uče sažeto prenesu u neki oblik koji će im služiti kao podsjetnik na nastavni sadržaj. Uz to, mora im se razvijati svijest da na taj način njeguju svoj jezik, okolinu u kojoj žive te da uključuju svoju zajednicu, društvo, kulturu i predstavljaju svoju jedinstvenost. Jezični krajolik kao obrazovni alat potiče kod učenika autentičnu pismenost, razvijaju aktivnosti koje se protežu izvan učionica i školskih zidova i tako se povezuje život učenika u školi sa zajednicom. Takva obrada tekstova specifična za zajednicu potiče učenike da razumiju svoj razvoj pismenosti u širem društvenom kontekstu i poticajan je proces za učenike čiji jezik ili narječje najčešće nisu vidljivi u tekstovima u uobičajenoj nastavi. Osim toga,

uporaba natpisa u učionicama i hodnicima škole ima mogućnost povećanja učinkovitost programa usmjerenih na poboljšanje razine pismenosti na nacionalnoj razini. Često se takvi programi ne bave potrebama svih učenika jer su izvori i materijali većinom fokusirani samo na udžbenike koji se koriste u svakodnevnoj nastavi. Budući da jezični krajolik sadrži različite tekstove u različitim formama, proučavanje jezičnih aspekata njihova okruženja učenicima daje priliku da razviju svoje znanje o žanru i prikladnosti uporabe jezika u društvenim područjima djelovanja. Ovisno o vrsti projekata u nastavi, učitelji imaju priliku za poticanje kulture istraživanja i inovativnosti u kontekstu poučavanja gdje se autohtoni jezici natječu s globalnim jezicima kao što je npr. engleski jezik (Curtin, 2009.).

3. Pojam višejezičnosti

U ovome radu najčešće će se spominjati pojam *višejezičnost,* odnosno vertikalna i horizontalna višejezičnost. Prema Banjavčić i Erdeljac (2009.) višejezičnost kao pojavnost na razini pojedinca i društva nije samo zanimljiva lingvistička pojava. Naime, na život pojedinca i zajednice u cjelini utječu brojni sociokulturni čimbenici koji u interakciji s jezičnom kompetencijom izgrađuju identitet govornika. Govorni stil te odraz spolne i socijalne stratifikacije u jezičnim strukturama neki su od bitnih faktora konstrukcije identiteta pojedinca. Pojedinac, dakle, svoj identitet konstruira ovisno o pripadnosti različitim grupama unutar društva. Jedno od značajnih identifikacijskih obilježja je i uspostavljanje identiteta isticanjem pripadnosti određenoj etničkoj skupini. Pritom jezik služi kao sredstvo kojim se konzervira, a istovremeno i izražava vlastito porijeklo i tradicijski obrasci. Još se od povijesti jezik koristi kao oznaka etničkoga ili nacionalnog identiteta. One zajednice koje su se našle pod upravom moćnijih i utjecajnijih zajednica proglašene su manjinama – etničkima, a time često i jezičnima. Iako se danas promicanje manjinskih jezika i višejezičnosti navodi kao jedna od osnovnih pravnih postavki modernih društava, gotovo svaki dan svjedočimo neodgovarajućem tretmanu govornika određenih varijeteta – bilo jezika ili dijalekata. Kako navode Banjavčić i Erdeljac (2009.), u proučavanju višejezičnosti suočavamo se s terminološkim problemom definiranja jezika. Ono što se nalazi u temelju svake klasifikacije, bez obzira na prirodu samog problema, jest stav (najčešće) jedne od skupina u društvu prema nekome konkretnom varijetetu. Drugim riječima, definiranje društva višejezičnim usko je vezano uz pridavanje statusa jezika nekome od postojećih varijeteta. Sociolingvistička istraživanja pokazala su da se jednojezične zajednice pojavljuju zapravo vrlo rijetko, a jednojezične države još su rjeđe.

Višejezičnost se dijeli na vertikalnu i horizontalnu. Prema Pavličević-Franić (2005.), okomita ili vertikalna višejezičnost pritom razumijeva višejezični diskurs u kojem se ostvaruje okomiti prijenos jezičnih jedinica, tj. odnos različitih individualnih organskih idioma i hrvatskoga standardnog jezika unutar sustava istoga materinskoga jezika. Vodoravna ili horizontalna višejezičnost, pak, označava višejezični diskurs koji predstavlja odnos različitih stranih jezičnih sustava u kontaktu. Što se tiče

višejezične komunikacije, Pavličević-Franić (2005.) govori o okomitoj dvojezičnosti pod kojom se smatra više ili manje izražen međuodnos materinskoga (rođenoga, organskoga, okolinskoga, zavičajnoga) govora i standardnoga jezika. Navodi kako hrvatski jezik čine svi njegovi idiome: standard i supstandard, narječja i žargoni. Njihovo je ispreplitanje poznato na svim razinama učenja i usvajanja jezika. Dijete predškolske dobi koje je jednostrano normativno (poznaje samo svoj organski govor), polaskom u odgojno-obrazovnu instituciju postaje ne normativno dvojezična (bilingvalna) ili višejezična (polilingvana) osoba. „To znači da nedovoljno poznaje norme standardnoga jezika pa stoga od njih i odstupa" (Pavličević-Franić, 2005., str. 64).

Materinski jezik definira Jelaska (2005.) kao prvi jezik koji čovjek kao dijete usvaja u emocionalno karakteriziranoj povezanosti djeteta i majke ili eventualno druge bliske osobe. Postoji i termin „prvi jezik" koji je nastao zbog činjenice da uslijed društvenih promjena majke više nisu jedine u ulozi prvobitnoga izvora jezika. Također označava jezik po značenju blizak materinskomu, odnosno to je prvi jezik koji dijete usvaja. Za razliku od materinskoga jezika termin „prvi jezik" ima tek kronološku karakteristiku, npr. dijete je neko vrijeme nakon rođenja bilo izloženo jednom jeziku – prvom jeziku, a onda je, prije nego bi počelo govoriti, duže vremena bilo izloženo nekom drugom jeziku koji na taj način u vrijeme kad dijete počinje govoriti postaje njegov materinski jezik, iako nije i prvi jezik. Prvi jezik tako postaje sekundarni jezik (Jelaska, 2005.). Drugi jezik nije jednoznačno definiran u teoriji u odnosu na strani. Jedna od definicija kaže da je to bilo koji novi jezik kojim osoba ovladava u zajednici gdje se njime služi, od najmanje kao što je obitelj, do najšire kao što je zemlja (Jelaska, 2005.). To je u pravilu jezik koji se usvaja nakon materinskoga u dvojezičnoj ili višejezičnoj sredini. „Prototipni je strani jezik, na što i sam naziv upućuje, jezik strane zemlje. Stoga je strani jezik onaj koji se uči u školi ili na posebnim tečajevima u zemlji u kojoj se njime ne služi" (Jelaska, 2005., str. 29).
Strani se jezik također različito definira. „Nematerinski jezik koji se uči i koristi u odnosu prema govornoj zajednici izvan nacionalnih i teritorijalnih granica naziva se stranim jezikom" (Jelaska, 2005., str. 30).
Sva djeca na svijetu, bez obzira na jezičnu darovitost, mogu posve ovladati svojim (jedinim) materinskim jezikom koji je i glavni jezik sporazumijevanja društva u kojemu žive, ako nisu spriječeni nedostatkom osnovnih sposobnosti (npr. gluhoćom)

ili okolnostima (npr. nedostatkom prilike za razgovor). „Usvojiti jedan jezik znači usvojiti sve njegove razine: značenjsku (semantičku), rječničku (leksičku), izraznu (fonološku), i to u govorenju (fonetika) i pisanju (grafetika), obličnu (morfološku), rečeničnu (sintaktičku), uporabnu (pragmatičku) i društveno − jezičnu (sociolingvističku), i to u osobnomu životu, javnomu, obrazovnomu i poslovnomu" (Jelaska, 2012., str. 67). Na materinskomu jeziku nije potrebno učiti slušati i govoriti, u što je uključeno i razgovaranje, kako bi se postalo izvornim govornikom, nego ga djeca usvajaju na temelju svojih urođenih sposobnosti i jezičnoga iskustva u izravnomu sporazumijevanju. Ako djeca nisu jednojezični govornici, nego dvojezični jer od početka istovremeno usvajaju dva jezika i oba su im jednaka u položaju sredstva sporazumijevanja, ona imaju dva materinska jezika koja su im međusobno sumaterinski jezici.

Usprkos današnjoj sve većoj višejezičnosti, prototipno je dijete jednojezično dijete. Dijete svoj materinski jezik usvaja prije rođenja, tijekom djetinjstva i mladosti (Jelaska, 2009.). Čini to spontano i nesvjesno, što se naziva usvajanjem, a jezik kojemu su djeca pri tomu izložena naziva se u odnosu na njegovo usvajanje jezičnim unosom (Cvikić, 2008.). Od četvrte i pete godine često usvaja i više od jednoga idioma svojega jezika. Naime, tada se u krajevima gdje govornici jednoga jezika govore različitim idiomima samostalno može susretati i s govornicima drugih dijalekata, u parku, u predškolskim ustanovama, a često dotad susreće i standardni jezik, slušajući ga na radiju, gledajući crtane i druge dječje filmove serije, a katkad i u razgovoru s odraslim govornicima drugih zavičajnih idioma. Ako te druge idiome i ne proizvodi, tj. govori, vješto njima vlada i donekle ih razumije. Od početka školovanja djeca dalje usvajaju svoj obiteljski ili zavičajni idiom, ali u školi usvajaju i uče standardni idiom svojega materinskoga jezika. Učenje jezika znači svjesno, namjerno, s vidljivim trudom ovladati jezikom u različitim nastavnim situacijama, uključujući i samoučenje. Kako je školovanje obavezno i jezik se poučava i uči u školi, sva djeca uče više idioma svojega jezika, i to bar jedan govoreni (školski, obrazovni) i pisani (standardni), pa su sva djeca na neki način dvojezična ili višejezična, stručnjaci to nazivaju okomitom dvojezičnošću (Pavličević-Franić 2011.).

Dvojezičnim ili višejezičnim se djetetom u novije doba naziva svako dijete koje bar u nekoj mjeri vlada nekim inim jezikom. Naime, većini dvojezične djece oba jezika nisu uravnotežena, nego je jedan jači, nadmoćniji, a drugi slabiji. Uspjeh u ovladanosti drugim jezikom, uključujući bilo koji jezik koji nije jedini i glavni materinsku jezik ovisi ponajviše o okolnostima kako jezikom ovladavaju i položaju koji svaki od jezika u društvu zauzima (v. Hržica, Padovan, Kovačević 2011.). U uobičajenim okolnostima u navedenim primjerima dvojezične hrvatsko-slovačke, hrvatsko-engleske i hrvatsko- -grčke dvojezičnosti hrvatski će ipak biti nadmoćniji od dva jezika. Bez posebnoga truda jedino engleski ima priliku biti ravnopravan hrvatskomu i to ne u najranijoj dobi, nego kasnije zbog velikoga društvenoga ugleda, sveprisutnosti engleskoga na filmu, u glazbi, informatici, medijima itd. pa je on na neki način drugi jezik u životu mnogih ljudi, posebno u zapadnim zemljama. Za razliku od toga primjer je da će hrvatski jezik slovensko-hrvatskoga djeteta čija je majka Hrvatica, a ono živi u Sloveniji, biti najvjerojatnije podređen slovenskomu (Jelaska, 2009.).

Benjak i Hadži (2005.) pišu kako su u novije vrijeme sve češće u uporabi pojmovi multikulturalizam (suživot više različitih kultura u jednoj sredini, zemlji ili državi), interkulturalizam (jednakopravna razmjena i interakcija među pripadnicima različitih kultura koje dijele isti prostor), interkulturalna komunikacijska kompetencija (sposobnost zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama druge kulture i zemlje na stranom jeziku) i sl. Iako se često susrećemo s tim pojmovima, ne postoji mnogo iskustvenih i teorijskih dostignuća na tom području, a nastavna praksa još uvijek nije istražila i znanstveno osmislila načine provođenja interkulturalizma u nastavi u dovoljnoj mjeri. Spominjanjem pojma višejezičnost i pojma multikulturalizam u ovom radu, zapravo ih se na neki način i povezuje. Uz svaki jezik ili učenje nekog jezika, proučavamo i ulazimo u kulturu jezika i govorenja. Osim toga, određenu zajednicu mogu činiti različiti ljudi koji se međusobno moraju poštivati i uvažavati, a takve je vrijednosti bitno usađivati djeci već u najranijoj dobi, a svakako najveći utjecaj ima nastava. Integracija djece različitih kultura iz različitog govornog područja rezultira uspješnijoj zajednici u budućnosti. Benjak (2005.) navodi da kulturne razlike i njihova uloga u svakodnevnom životu neminovno se odražavaju na ponašanje učenika i učitelja u školi. Oduvijek su postojale situacije u kojima se susreću učitelji i učenici različitih kultura. Ono što svatko od njih donosi sa

sobom u školu su kulturni model zajednica ili shvaćanja „društvene stvarnosti" i odgojne strategije koje oni, njihove obitelji i zajednice koriste u odgojnom nastojanju i to je važan školski činitelj. Dakle, na učenje i postignuće djece manjina utječu složeni društveni, ekonomski, povijesni i kulturni činitelji. Provedena istraživanja ukazuju da podučavanje na materinskom jeziku ima ne samo značajnu ulogu za kognitivni i afektivni razvoj djeteta, već i za kontinuirani proces učenja i usvajanja novih spoznaja. Uporaba materinskog jezika predstavlja značajnu pomoć u stjecanju sigurnosti, samopouzdanja i samopoštovanja kod učenika. Nastavom na materinskom jeziku učeniku se prenosi znatan dio kulturne tradicije njegova društva. Stoga ni jedan jezični kodeks nema tako jaku afektivnu sposobnost kao što je materinski jezik. Gubitak materinskog jezika u korist jezika kulture domaćina može izazvati agresiju ili konflikt kod učenika koji odražava raskol između dvije stvarnosti, dvije kulture, dva kodeksa. Posljedica toga je odbijanje usvajanja jezika dominantne kulture u korist materinskog.

3.1 Višejezičnost u obrazovnom sustavu

Dijete mlađe osnovnoškolske dobi kreće u usvajanje stranoga i standardnoga hrvatskoga jezika s položaja višejezične komunikacije koja se najčešće očituje na četiri razine: razvijeni individualni jezični idiom naučen kod kuće, hrvatski standardni jezik koji se rabi u službenome institucijskome okruženju, a s kojim se dijete prvi put sustavno susreće polaskom u školu, supstandardni podsustavi hrvatskoga jezika, uglavnom narječja, sociolekti i žargonizmi uvjetovani dobnom i skupnom pripadnošću drugih govornika i norme nematerinskoga stranoga jezika (Pavličević-Franić, 2005.).

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske objavilo je 2008. godine *Nacionalni kurikulum za opće obvezno obrazovanje u predškolskom odgoju, osnovnim i srednjim školama.* Tim se dokumentom slijede smjernice Europskog referentnog okvira za jezike i pomiče učenje dvaju stranih jezika u osnovnim i srednjim školama kao obveznih jezika, kao i učenje manjinskih jezika u višejezičnim zajednicama. Obrazovanje na manjinskim jezicima osobito se promiče nakon što je

Republika Hrvatska ratificirala Europsku povelju o regionalnim ili manjinskim jezicima iz 1999. godine (*The European Charter for Regional or Minority Languages*) Vijeća Europe. U Republici Hrvatskoj postoje 22 nacionalne manjine, koje su navedene u Ustavu Republike Hrvatske, a neke od njih su: Srbi, Slovenci, Bošnjaci, Mađari, Talijani, Česi, Židovi, Bugari, Romi, Albanci itd. 2000. godine na snagu je stupio Zakon o obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, prema kojemu u Republici Hrvatskoj postoje dvije skupine manjinskih jezika: teritorijalni jezici, koje govore manjine nastanjene na određenim područjima Republike Hrvatske (srpski, talijanski, mađarski, češki, slovački, rusinski i ukrajinski) i neteritorijalni jezici koje govore manje etničke skupine naseljene u različitim područjima i regijama (hebrejski i romski jezik). U Hrvatskoj postoje tri modela obrazovnih programa na manjinskim jezicima: modeli A, B i C. Prema modelu A, nastava svih predmeta se odvija na manjinskom jeziku. Model B nudi dvojezični program u posebnim razredima za nacionalne manjine: predmeti u okviru prirodnih znanosti podučavaju se na hrvatskom, a oni društvenih znanosti na manjinskom jeziku. Po modelu C svi se predmeti podučavaju na hrvatskom jeziku, dok se manjinski jezik nudi kao izborni predmet, koji je zastupljen u nastavi s 2 do 5 sati tjedno i uključuje podučavanje povijesti, kulture te glazbene i plesne umjetnosti manjinskoga naroda. U Hrvatskoj je najzastupljeniji model A, koji uključuje 9.000 učenika (Kordić, 2013.).

Upravo nam to pokazuje kakav je obrazovni sustav u Hrvatskoj i da je nastavni proces uspješno organiziran za učenike nekih od nacionalnih manjina. Isto tako, pokazatelj je višejezičnosti koja je zastupljena na našim prostorima od davnina, upravo zbog migracija naroda.

Kao što Bošnjak (2012.) govori u svom radu, nastava s inojezičnim govornicima u razredu zahtijeva ne samo veliku angažiranost nastavnika, već i visok stupanj stručnih znanja i vještina, kao i prilagodljivost i suradnju s ostalim predmetnim nastavnicima, stručnim suradnicima, roditeljima. S obzirom na to da se jezično-komunikacijska kompetencija inojezičnih učenika, kao i njihova jezična znanja te poznavanje temeljnih pojmova ostalih dijelova nastavnoga predmeta (jezik, književnost, jezično izražavanje te medijska kultura) i kvalitativno i kvantitativno razlikuju od znanja i sposobnosti ostalih učenika u razredu, zahtjeve nastavnoga plana i programa potrebno je učenicima prilagoditi na poseban način. Osim toga,

budući da učenici dolaze iz različitih obrazovnih sustava, s različitim teorijskim predznanjima, kao i različitim stupnjem ovladanosti hrvatskim jezikom, ne postoji opći način prilagodbe nastavnog plana i programa, već je poštujući temeljna načela, potrebno plan i program prilagoditi svakome pojedinome učeniku. Većina nastavnika koja se u svakodnevnome radu susreće s inojezičnim govornicima tijekom školovanja i stručnoga osposobljavanja za rad u nastavi nije bila upoznata s posebnostima pristupa ovim skupinama učenika, što za nastavnika predstavlja dodatan izazov.

Prema Vodopiji (2006.), dvojezičnost i višejezičnost javljaju se u mnogim obrazovnim sustavima višejezičnih zajednica. Među jezicima koji se uče i održavaju nalaze se i mali jezici, najstariji jezici nekih nacionalnih manjina obuhvaćeni obrazovnim sustavom nekih većih jezičnih i etničkih zajednica. Upravo zato obrazovni sustavi, odnosno nastave mogu pomoći za održavanje malih jezika. Dvojezičnost i višejezičnost za djecu nisu teret, nego bogatstvo, mali jezici riznica su iskustva, znanja i kulture. Višejezičnost uglavnom obilježava manjinske zajednice. Dvojezično dijete može odrastati u obitelji u kojoj su roditelji različite nacionalne i jezične pripadnosti. Bilingvizam i mali jezici predmet su znanstvenog interesa i treba ih u međusobnom suodnosu motriti i u kontekstu obrazovanja. Sam naziv bilingvizam (dvojezičnost) nema jednoznačnu definiciju. Obuhvaća raspon od vladanja dvama jezicima do toga da se dvojezičnom osobom smatra i ona koja se koristi samo jednom od jezičnih vještina u odnosu na drugi jezik. „Tako zapravo dobivamo dvije definicije bilingvizma − maksimalističku (potpuno vladanje jezikom) i minimalističku (djelomično korištenje jedne jezične vještine, a između njih se nalaze različite druge definicije koje se u različitim omjerima približavaju jednoj ili drugoj ekstremnoj definiciji" (Vilke, 1991., str. 121).

3.2. Višejezičnost u školama na kajkavskom govornom području

Vertikalni bilingvizam možemo svakodnevno primijetiti u školama koje se nalaze na kajkavskom govornom području. Djeca predškolske dobi koja svoje vrijeme do školske dobi provode u obitelji i u zajednici u kojoj žive, koriste se svojim izvornim govorom, onako kako to čuju, odnosno odstupaju od govora na hrvatskom standardnom književnom jeziku zbog kajkavskog narječja. Upravo zbog toga, privikavanje na standardni jezik može im biti otežano. Pavličević-Franić (2005.), spominje istraživanje koje je provedeno u zagrebačkim dječjim vrtićima i školama tijekom deset godina. Tokom promatranja, bilježenja, snimanja i analize dječjega govora, uočena je tendencija smanjenja komunikacijskih situacija u kojima se isključivo ostvaruje zagrebačka gradska kajkavština kao dominantan idiom toga područja. Riječ je o više ili manje izraženoj dijalektalnoj osnovici kraja iz kojega potječu roditelji bilingvalnoga djeteta. Dvojezičnost se tijekom vremena polako pretvara u višejezičnost pod utjecajem novoštokavskih govora s osobinama bliskim standardnojezičnima. Zagrebački je govor kajkavski, što je vidljivo na fonetsko-fonološkoj razini, dok se interpolacija i interferencija standardnojezičnih i štokavskih elemenata više osjeća na gramatičkoj i leksičkoj razni. Istraživanje je na kraju pokazalo kako se dominacija kajkavizma znatno smanjuje u korist štokavskog izričaja.

Što se tiče obrazovnog sustava i kajkavskoga narječja, poštujući djetetov govorni osjećaj i naviknutost na određeni jezični sustav, odnosno tretirajući zavičajni govor kao poticaj, a nikako kao pogrešku pri učenju standardnoga jezika, vjerojatno će se uspjeti na kraju institucionalne jezične izobrazbe ostvariti primarna svrha učenja hrvatskoga jezika u sustavu okomite dvojezičnosti - komunikacijsku kompetenciju u oba jezična podsustava, odnosno doseg vertikalno bilingvalne normativne razine. Ono što nam prijeti je da ukoliko se ne riješi problem vertikalnog bilingvizma, koji bi u ranoj dobi usvajanja jezika trebao imati pozitivne konotacije, Pavličević-Franić zaključuje kako proces može završiti u horizontalnome bilingvizmu (usvajanju standardnoga jezika kao stranoga) ili u ne normativnoj polilingvalnosti (nepotpun, nepravilan i za uspješnu komunikaciju nedostatan razvoj svih djetetovih jezičnih idioma).

Blažeka (2006.) govori o tome kako bi u nastavi bilo potrebno prevođenje kajkavskog na standardni jezik. Smatra kako bi se tako riješile mnoge nedoumice koje kajkavski učenici imaju u učenju standardnoga jezika. Takvim bi se načinom poticala vertikalna višejezičnost. Kad bi se to ostvarilo i kajkavskim učenicima bi se olakšalo učenje i popravili bi pogreške koje rade na semantičkoj razini jer im mjesni govor pripada nekom dijalektu koji nije osnovica standardnoga jezika. U nekim školama na kajkavskom govornom području, to se narječje njeguje upravo u obliku jezičnog krajolika, gdje učenici i nastavnici javno izlažu radove na kajkavskom - pjesme, izreke, riječi, tekstove, no na nastavi, pa čak i za vrijeme dok nastava ne traje, taj kajkavski sve manje odjekuje školskim hodnicima. Druge pak škole kajkavsko narječje njeguju u obliku integriranog dana kada se nastava odvija na kajkavskom narječju i učenici pričaju „kao kod kuće".

Turza-Bogdan (2013.) razmatra ulogu škole u razvijanju komunikacijske kompetencije na jezičnome standardu i narječjima. Kako je u prošlosti bio zanemarivan, danas se smatra da idiom s kojim učenik dolazi u školu treba biti njegovan i kao takav sastavni dio nastavnoga programa koji, kao jedan od ishoda učenja hrvatskoga jezika, navodi osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju u svim priopćajnim situacijama.

Hranjec (2004.) govori kako ne unitarizam nego jezična sinteza, plodonosno obogaćuje književnu štokavštinu kajkavštinom i čakavštinom. A u tome glavna uloga pripada školi, odnosno, izobrazbi mladih ljudi. Postavlja temeljno pitanje u kojoj mjeri danas uopće živi „kaj" i ima li uopće elemenata za sintezu te ako živi, kako se spram njega odnose učenici, njihovi odgojitelji i školska, prosvjetna vlast. Hranjec (2004.) tvrdi kako borba za „kaj" započinje, što mnogi zanemaruju, već u predškolskoj dobi, jer je presudno doba čovjekova života u usvajanju govora upravo predškolsko, ono koje se odvija u neposrednoj djetetovoj sredini i u osmišljenoj odgojnoj ustanovi. U pedagoškoj se teoriji ističu upravo ti „sredinski čimbenici" u stvaranju govorne djetetove kulture. Dalje postavlja temeljno problemsko pitanje: Kako dijete usvaja standardni govor u vrtiću ako se u njegovoj obitelji govori dijalektom i koji se i kakvi problemi javljaju pri formiranju govornih djetetovih navika ako je dijete bilingvist? Dijalekt je prvi djetetov govorni sustav i preko njega

ono usvaja elementarne odnose. Dijete je, u pravilu, naviknuto na fonološki, morfološki i sintaktički sustav svoga zavičajnog govora. „Pri susretu s drugim kodom ono, postavljeno u situaciju da uči, obilato interpolira svoj materinski govor, jer se oslanja na prvi i u početku prevladavajući sustav. Dakle, već u vrtiću dijete se susreće s horizontalnim bilingvizmom" (Hranjec, 2004., str. 59).

3.3. Višejezičnost u školama koje pohađaju učenici pripadnici romske nacionalne manjine

„Romi su jedinstvena manjina s populacijom od otprilike 8 milijuna diljem europske regije. Često ih se smatra kriminalcima, društvenim devijantima ili problematičnim ljudima, što je klasifikacija koja u konačnici vodi prema segregaciji i društvenoj depriviranosti" (Jazbec, Čagran, Lipovac Oštir, 2012., str. 23). Opće mišljenje o Romima temelji se na nizu stereotipa kao što su siromaštvo, asocijalnost, nezapošljivost, loše obrazovanje, sklonost društvenim tenzijama i podložnost obrazovnim neuspjesima. Njihove vrijednosti, stil života, principi, njihov jezik, općenito lošiji društveni položaj, te njihova sociokulturna tradicija značajno se razlikuju od onih koje ima većinsko stanovništvo u bilo kojoj europskoj državi. Te iznimno značajne razlike pokretačka su snaga „romskog pitanja" i konflikata koji se javljaju kao njihova posljedica, problema i netolerancije unutar raznih diskursa, posebno onoga koji se tiče područja obrazovanja. Obrazovanje romske djece goruća je tema diljem Europe i smatra se jednim od ciljeva raznih nacionalnih i međunarodnih institucija kao što su Europsko vijeće, Europska unija i mnoge druge (Europska komisija, 2011.).

Jazbec, Čagran i Lipovac navode da je kompetencija u raznim jezicima, posebno u jezično raznolikoj regiji kao što je Europska unija, postala je neophodna jer je ona i oznaka za fleksibilnost, mobilnost i kvalitetu života. Promicanje učenja jezika u najširem smislu riječi, uključujući promicanje i materinskih i stranih jezičnih vještina, kao i vještina u službenom jeziku neke države, postalo je jedan od temeljnih zadataka obrazovanja. Međutim, na njega utječu i razni drugi čimbenici izvan okvira školskoga kurikula (izloženost određenome jeziku putem medija, prijatelji, izvannastavne aktivnosti ili projekti), koji često utječu na uspješno, motivirano

učenje. Romski učenici u Međimurju, na primjer, izloženi su barem trima jezicima (rumunjskom bajaškom, hrvatskom i stranom jeziku npr. engleskom). Romski, jezik Roma, je indoarijanski jezik, kojega mnogi smatraju fenomenom i to je jedini međunarodni jezik koji nije službeno priznat niti u jednoj državi. Uz nedostatak pisane tradicije i standardizirane gramatike i pravopisa, romski je također podijeljen na nekoliko dijalekata. Cvikić (2012.) navodi kako Romi na području Hrvatske govore dvjema skupinama romskih dijalekata/jezika, a to su: romani chib i bajaški. Potrebno je naglasiti kako romski jezici nemaju svoju gramatiku i pravopis i nisu u potpunosti standardizirani. Također, romski jezik nema značajniju pisanu produkciju, već je u većini slučajeva to upravo usmena predaja. „Radosavljević (2007.) navodi kako je jezik Roma Bajaša u biti arhaični rumunjski govor. Rumunjski jezik pripada skupini romanskih jezika. On se, naime, razvio iz latinskoga te je srodan sardskom, talijanskom, retroromanskom, francuskom, španjolskom, katalonskom i portugalskom, ali je u osnovi arhaičan rumunjski jezik“ (Svetec, 2015., str. 26). Sve te karakteristike, koje bi bile pogubne za neke druge jezike, te kulturni kontekst unutar kojega Romi žive, paradoksalno su mu priskrbile iznenađujući stupanj vitalnosti. Za romsku djecu koja su upisana u školu i pretežno govore romski ili jedan od njegovih dijalekata obrazovni proces je očito stran na mnoge načine jer se susreću s novim kodom koji bi trebao oblikovati njihov način razmišljanja (Jazbec, i sur. 2012.). Taj novi kod je zapravo obvezni jezik obrazovanja, a temelji se na određenoj pisanoj i usmenoj tradiciji, rječnicima, gramatici i dr. Nadalje, taj kod također predstavlja i nešto njima sasvim novo, čime jedva mogu vladati ili uopće ne mogu vladati. Uz to, s tim se novim jezikom susreću samo u školi i često su lišeni prilike ili podrške da poboljšaju svoje jezične vještine u interakciji sa svojom zajednicom kod kuće ili sa svojim krugom prijatelja. Neuspjeh romske djece u školi, njihovo nedovoljno znanje jezika na kojemu se izvodi obrazovni proces, jezično uvjetovane apstraktne ideje s kojima se tijekom nastave susreću, česta društvena izolacija, njihovi zadatci kod kuće (rad, briga o braći i sestrama) uzrok su čestom izostajanju s nastave i sve lošijem uspjehu. Romski učenici se također suočavaju s trendovima u stranom jeziku. Prvo, sredstvo obrazovanja se ponajprije temelji na jeziku države, hrvatskome. Nadalje, nastavnici nisu kompetentni služiti se romskim jezikom pa se njime ne mogu koristiti kao osnovom na kojoj mogu poučavati jezik. Također se obrađuje i pretpostavka da se od romskih učenika očekuje da će postići lošije rezultate u nastavi hrvatskoga jezika u usporedbi s ostalim učenicima, jer

položaj romskih učenika odražava visok stupanj asimetričnosti. Bez obzira na to radi li se o romskim ili ne romskim učenicima, hrvatski jezik je sredstvo komunikacije u statistički značajnom većem broju slučajeva nego romski jezik. Ne romski učenici komuniciraju sa svojim prijateljima pretežno na hrvatskome, dok romski učenici komuniciraju sa svojim prijateljima i na hrvatskome i na romskom jeziku. Romski jezik govore isključivo romski učenici. Jazbec, Čagran i Oštir (2012.) ističu da romski i ne romski učenici smatraju engleski jezik „najvažnijim jezikom“ u svojem životu. Osim hrvatskoga jezika engleski je strani jezik koji se najčešće uči osnovnim školama u kojima su upisani romski učenici. Romski učenici u (stranim) jezicima (hrvatski, engleski i njemački) dobivaju znatno lošije ocjene u usporedbi s ne romskih učenicima. U Hrvatskoj bi romski učenici trebali biti sposobni upotrebljavati hrvatski jezik prije upisa u osnovnu školu zbog toga što je posjedovanje jezičnih vještina hrvatskoga jezika preduvjet za uspjeh u školi i izvan škole. Jezične vještine u izvornome jeziku kao ključan preduvjet trebale bi biti dobra osnova za učenike i omogućiti im da uspiju u daljnjem učenju jezika. Romski učenici znaju govoriti romski, a ipak ne mogu graditi svoje daljnje znanje na njemu, jer je romski jezik specifičan i nestandardiziran jezik koji se temelji na usmenoj predaji, jezik u kojemu nastavnici nisu stručni, a ne uči se ni u školi. Štoviše, kurikuli su često opširni i puni apstraktnoga sadržaja, pa obeshrabruju romske učenike, koji su često praktično i pragmatično orijentirani. Neophodno je promijeniti jednojezičnu praksu koja trenutno prevladava u školama tako ta se umanji orijentiranost na jedan jezik za dobrobit svih učenika i njihove višekulturalne kompetencije.

Turza-Bogdan i Ciglar (2011.) u radu *Nastava hrvatskoga jezika u višejezičnoj sredini,* navode ukupna istraživanja koja su se odvijala u Međimurskoj županiji, a predmet istraživanja je bila usvojenost jezika učenika romske nacionalnosti. Pokazalo se da učenici romske nacionalnosti zaostaju u svladavanju jezičnih kompetencija na ne materinskom (hrvatskom) jeziku i to im otežava praćenje nastave, socijalizaciju s ostalim učenicima, a rezultat je često odustajanje od školovanja. Zaostajanje u usvajanju hrvatskoga jezika uvjetovano je jezičnim i nejezičnim čimbenicima koji su međusobno povezani. U radu se promatra taj problem s aspekta učenika, ali uključuje i učitelje razredne nastave te kako oni doživljavaju stanje u školama s učenicima romske nacionalnosti, koja su njihova očekivanja od učenika, kako organiziraju načine poučavanja, samo procjena vlastitih

kompetencija u radu s višejezičnim i jednojezičnim učenicima u istom razredu (horizontalna višejezičnost), stručna pomoć i podrška koje mogu koristiti. Razredni su odjeli u školama koje pohađaju učenici romske nacionalnosti sastavljeni kao odjeli s romskim učenicima i kao odjeli s hrvatskim i romskim učenicima. „Sastavljanje odjela na dvojaki način uvjetovano je kriterijem broja učenika prvih razreda u pojedinim sredinama i podložno je promjenama tijekom školskih godina" (Turza-Bogdan, Ciglar, 2011., str. 4). Usvajanje hrvatskoga jezika kod učenika romske nacionalnosti u Međimurskoj županiji složen je proces. Prema izloženosti jeziku, s obzirom na mjesto stanovanja u seoskim naseljima, govori se o spontanom usvajanju drugoga jezika u primarnoj sredini, ali zbog zatvorenosti zajednice i življenja na rubnim dijelovima, to se usvajanje u predškolskome razdoblju pokazuje nedostatnim i vrlo manjkavim zbog toga što nema značajnije govorne interakcije s govornicima hrvatskoga jezika. Djeca Romi dolaze u osnovnu školu s nedostatnim pragmatičkim znanjem hrvatskoga jezika koje im otežava komunikaciju s okolinom i praćenje nastave. Taj problem bismo mogli povezati s pojmom jezična socijalizacija, a glavna joj je postavka prema (Medved Krajnović, 2010.), da je jezični razvoj i kognitivni i društveni proces te da se jezično i društveno znanje međusobno izgrađuju i nadoknađuju. Zaključno, jezik se stvara i oblikuje kroz kontekst i društvenu interakciju. Osim toga, ovladavanje jezikom počinje u školi kad se formalno uključuje učenje hrvatskoga jezika. Uočila se još jedna specifičnost u usvajanju jezika. Učenici Romi kojima hrvatski nije prvi jezik, u osnovnoj školi počinju s formalnim učenjem hrvatskoga jezika jednako kao i učenici kojima je hrvatski prvi jezik. Pretpostavlja se da su ovladali hrvatskim kao imanentnim jezikom kao i materinski govornici. Dakle, niti prema vrsti okruženja nismo sigurni u koju bismo karakterističnu vrstu okruženja smjestili ovladavanje hrvatskim jezikom (Medved Krajnović, 2010.). Na tom se primjeru pokazalo da je proces usvajanja i učenja jezika u okruženju isprepleten te je vrstu okruženja gotovo nemoguće razlučiti. U Republici Hrvatskoj još ne postoje sustavna istraživanja koja bi nam pokazala stupanj ovladanosti hrvatskim kao stranim jezikom u romskoj populaciji predškolske dobi. Ti podatci bi zasigurno pomogli osmišljavanju strategija i postupaka u usvajanju hrvatskoga jezika na početku školovanja, prilikom dolaska u prvi razred.

Na kraju istraživanja usvojenosti hrvatskoga jezika kod djece romske nacionalnosti na području Međimurske županije, u situaciji učitelja se pokazalo da za njih rad u

romskim i ostalim razrednim odjelima nikako jednak. Postoje problemi u kreiranju nastave zbog različitog stupnja usvojenosti jezik, dok im različite jezične kompetencije nameću pronalaženje i odabir specifičnih nastavnih metoda, odluke o kriterijima ocjenjivanja, traženje prostora unutar zadanog sustava u kojem bi mogli uvažiti te posebnosti. „Razvidno je da jezična kompetencija utječe na organizaciju nastavnog procesa, a učitelji razredne nastave na vrlo različite načine uvažavaju činjenicu da rade s višejezičnim učenicima i razrednim odjelima. To ukazuje na njihovo prepoznavanje i življenje problema koje imaju učenici te potrebu da to uvaže i time pomognu" (Turza-Bogdan, Ciglar, 2011., str. 10). U takvim uvjetima učiteljima je jako teško posvećivati pozornost jezičnom razvoju učenika što je zapravo jedan od ključeva rješavanja problema obrazovanja učenika Roma u Međimurskoj županiji. Iako je nastavni plan i program uglavnom realiziran prema mišljenju učitelja, trebao bi se vjerojatno još podosta doraditi i analizirati kako bi se više dotaknuli okviri ovog problema. U Međimurskoj bi županiji trebalo što ranije djecu uključiti u predškolski program i povećati izloženost hrvatskome jeziku. Bilo bi važno uključivati djecu Rome u program predškolskog odgoja i sadržaje na bajaškom jeziku i one vezane uz život Roma. U školi bi za rješavanje problema obrazovanja Roma u Međimurskoj županiji poučavanje hrvatskoga kao stranoga jezika moralo postati nova paradigma (Turza-Bogdan, Ciglar, 2011.). Za poučavanje hrvatskoga kao stranoga jezika nužne su specifične primjerene kompetencije učitelja koje bi trebalo poučavati i usvajati tijekom školovanja za poziv, ali i u obliku stalnog stručnog usavršavanja. Neka saznanja iz prakse pokazuju da postoji veliki broj učitelja koji vrlo uspješno rade u razrednim odjelima s višejezičnim učenicima i da tu pozitivnu praksu svakako treba puno više koristiti u vidu diseminacije znanja i iskustva. Jednako bi tako bilo važno da sustav, struka, a i šira javnost prepoznaju i uvažavaju rad učitelja koji rade taj posao (Turza-Bogdan, Ciglar, 2011.).

4. Jezični krajolik i višejezičnost u školama na kajkavskom govornom području

U ovom se diplomskom radu protežu dva pojma: jezični krajolik i višejezičnost. Cilj rada je zapravo, nakon objašnjavanja svakog pojma zasebno, povezati ih i provjeriti u odabranim školama koje se nalaze na kajkavskom govornom području pokazuje li se horizontalna i vertikalna višejezičnost u sklopu jezičnog krajolika te kakav je njihov odnos. Ne postoje istraživanja na tu temu u hrvatskim školama. Zanimalo nas je u kojoj mjeri jezični krajolik škola na kajkavskom govornom području reflektira jezike i narječja kojima se govori u jezičnoj zajednici toga područja. Istraživanje jezičnoga krajolika ima cilj proširenja pogleda na znanje o višejezičnosti, fokusirajući se prvenstveno na jezik, hijerarhiju jezika i aspekte pismenosti u proučavanim školama.

Danas, sve većim prevladavanjem vizualnih informacija, postoji više znakova nego ikada prije. Za razliku od prije, očito je da se broj jezičnih znakova nevjerojatno povećavao. Ovo doba vizualnih informacija također se odražava u školskim učionicama, hodnicima i dvoranama gdje se nalaze službene oglasne ploče, dječji radovi, nastavni materijali, obavijesti i oglasi koji ispunjavaju školske zidove. Proučavanje jezičnog krajolika usredotočuje se na analizu pisanih informacija koje su dostupne na jezičnim znakovima na određenom području. Jezični krajolik može pružiti važne uvide i drugačiju perspektivu našeg znanja o jeziku (Gorter, Cenoz, 2007.). Sve što je izloženo u školskim prostorima, a što čini tekst u kombinaciji sa slikom ili fotografijom, čini jezični krajolik. U školama koje se predstavljaju po nečem čime su posebne, zasigurno se nailazi na raznolikost jezičnog krajolika.

5. Usporedba jezičnog krajolika i višejezičnosti

Ono što smo prikazivanjem pojmova *jezični krajolik* i *višejezičnost* primijetili jest da su ta dva pojma različita, no međusobno su povezana. Jezični krajolik može prikazivati višejezičnost, odnosno višejezičnost može činiti i biti dijelom jezičnog krajolika u obrazovnom sustavu. Jezični krajolik zato ima dvije funkcije: informativnu i simboličku funkciju jezičnih znakova.

Informativna funkcija jezičnih znakova ukazuje na granice područja nastanjenih nekom jezičnom skupinom, kao i na dostupnost određenog jezika za komunikaciju na tom području. S druge strane, simbolička funkcija odnosi se na percepciju da članovi jezične skupine imaju vrijednost i status njihovih jezika u odnosu na drugi jezik. Kada je jezik najvažnija dimenzija etničkog identiteta, jezični krajolik postaje najvidljiviji i najizravniji indeks relativne moći i statusa jezičnih zajednica nastanjenih na određenom području (Gorter, Cenoz, 2007.).

Odnos između jezičnog krajolika i višejezičnosti istraživali su u Kanadi Landry i Bourhis (1997.). Njihova studija uključuje kanadske studente i otkrića pokazuju da jezični krajolik izlazi kao neovisni čimbenik u pojedinoj mreži jezičnih kontakata. Oni smatraju da jezični krajolik može biti vrlo važan čimbenik u promicanju uporabe vlastitog jezika i u procesima održavanja jezika i jezičnog pomaka. Važnost jezičnog krajolika u odnosu na različita područja također je istaknuta u drugim istraživanjima provedenim u različitim dijelovima svijeta (Gorter, Cenoz, 2007.). Kod nas takva istraživanja, nažalost, nisu provedena. Različiti čimbenici, uključujući globalizaciju, imigraciju, revitalizaciju manjinskih jezika i turizam pridonijeli su višejezičnosti i multikulturalnosti početkom 21. stoljeća. Etnička, sociokulturna, vjerska i komercijalna raznolikost doprinose kulturnoj raznolikosti i jezičnoj raznolikosti. Studije jezičnog krajolika provedene u različitim okruženjima odražavaju kulturno i jezičnu raznolikost u korištenju različitih jezika pri učenju jezičnih znakova (Gorter, Cenoz, 2007.).

Neke države i regije uključuju znakove kao dio njihove jezične politike. U tim područjima obično postoji dobro razvijena jezična politika za korištenje jezika u medijima ili u obrazovanju. Kao što Landry i Bourhis (1997) ističu, uporaba različitih jezika u jezičnim znakovima u dvojezičnim i višejezičnim zemljama ili regijama može biti od velike simboličke važnosti. Korištenje naziva mjesta na manjinskom jeziku ili dominantnom državnom jeziku bilo je redovito pitanje jezičnog sukoba u nekim područjima (Gorter, Cenoz, 2007.).

Proučavanju jezičnog krajolika može se pristupiti iz različitih perspektiva i povezano je s različitim disciplinama: lingvistikom, sociologijom, sociolingvistikom, ekonomijom, psihologijom i s obrazovanjem. Većina dosadašnjih istraživanja usredotočila se na lingvističke i sociolingvističke aspekte jezičnog krajolika. Na primjer, proučavaju jezični krajolik u kontekstu obrazovanja i gledaju jezični krajolik u okruženju različitih škola i koriste znakove zabilježene kao pedagoški materijal za razvoj jezične svijesti. To je doista vrlo zanimljiva perspektiva u proučavanju jezičnog krajolika i može otvoriti novu liniju istraživanja. (Gorter, Cenoz, 2007.).

Potrebno je više istraživanja o jezičnom krajoliku u obrazovanju jer je jezični krajolik prisutan u školi u svom okruženju. Škole se ne izdvajaju iz okruženja u kojem su smještene, a učenici na ulicama vide jezične znakove, a ti znakovi mogu biti na jeziku (jezicima) na kojima se školuju u školi ili ne. Škole također koriste znakove za oglašavanje ili imenovanje njihovih zgrada, a ti znakovi pridonose toj osobnoj slici. Danas su jezični znakovi unutar škole vrlo česti. Razlike između znakova mogu se primijeniti i na odgojno-obrazovno okruženje. Postoji veća kontrola uporabe jezika u jezičnim znakovima u slučaju radova učenika, gdje oni postavljaju vlastite oglase, obavijesti, plakate i slično.

Na kraju usporedbe dvaju pojmova, zaključujemo kako je taj odnos dvosmjeran. S jedne strane, jezični krajolik odražava relativnu moć i status različitih jezika u određenom sociolingvističkom kontekstu. U tom je smislu proizvod određene situacije i može se smatrati dodatnim izvorom informacija o sociolingvističkom kontekstu. Većina jezika jezične zajednice vjerojatno će se koristiti češće u imenima mjesta ili trgovačkim znakovima, dok manjinski jezik ili jezici neće biti toliko uobičajeni. S druge strane, jezični krajolik doprinosi izgradnji sociolingvističkog

konteksta, jer ljudi obrađuju vizualne informacije koje im dolaze, a jezik na kojem su zapisani znakovi može sigurno utjecati na njihovu percepciju statusa različitih jezika i čak utjecati na vlastito jezično ponašanje. Jezični krajolik ili dijelovi jezičnog krajolika mogu imati utjecaja na uporabu jezika te je proučavanje jezičnog krajolika osobito zanimljivo u dvojezičnim i višejezičnim kontekstima. Jezični krajolik može pružiti informacije o sociolingvističkom kontekstu i korištenju različitih jezika u jezičnim znakovima (Gorter, 2006.).

6. Obrazovni sustav kao poticaj višejezičnosti

Velički (2007) navodi da se privreda u Europi smatra elementom udruživanja, ona briše i granice jezika, međutim, u kulturi i obrazovanju se, upravo suprotno, teži za jezičnom raznolikošću. Budući da se u stalno rastućoj Europskoj uniji radi o mnogostrukim isprepletanjima, čija je posljedica i jezično isprepletanje, upravo na važnosti dobiva jezična politika. Ona se u mnogim zemljama Europe identificira s obrazovnom politikom. „Usklađivanje privrednih i političkih sustava u Europi nužno dovodi i do usklađivanja obrazovnih standarda (što je itekako već vidljivo u visokom školstvu)" (Velički, 2007., str. 99). Međutim, primjećuje se također nastojanje zemalja članica EU da obrazovnu politiku koja se odnosi na predškolsko razdoblje te obavezno školovanje provode samostalno. U vremenu rastuće isprepletenosti privrednih i političkih sustava, i obrazovni sustavi postaju važni čimbenik u nalaženju identiteta stanovnika Europe, a nakon nestanka granica, stanovnici određenih zemalja, osim po jeziku, razlikuju se i po različitom načinu obrazovanja (Velički, 2007.). Upravo tijekom obaveznog školovanja jezična politika, koja, između ostalog, određuje način, redoslijed i intenzitet učenja stranih jezika, priprema buduće građane Europe, kako za kvalitetno poznavanje materinskog jezika, tako i za novu višejezičnost koja u Europi postaje standardom. Što se tiče jezične politike u Hrvatskoj, dobiva se dojam da se ona provodi nedovoljno promišljeno. Upada u oči netransparentnost podataka o omjeru stranih jezika koji se uče. Velički isto tako navodi da ako se zaključak o postotku učenja pojedinih stranih jezika i može donekle izvesti iz podataka o prodaji određenih udžbenika za strane jezike, ostaje upitno koji se jezici, tj. u kojem omjeru, uče u predškolskom razdoblju, a samim time je upitan i broj djece koja pohađaju cjelodnevni ili skraćeni vrtićki program na stranome jeziku. Povezanost između vrtića i škola trebala bi biti mnogo veća, kako bi se omogućio kontinuitet učenja jezika započetog u predškolskom razdoblju i to na razini dotad postignutog. U skladu s tim otvara se pitanje obrazovanja budućih učitelja i profesora određenoga jezika, jer sama nedostupnost kadra potrebnog za provođenje nastave limitira uvođenje određenoga jezika u osnovne škole. „Da se ne bi dogodio neprihvatljivi primat određenog jezika u odnosu prema drugima – u smislu da se samo jedan jezik uči sve više, a drugi se jezici uopće ne uče – valja razmotriti koji će

se jezici i u kojem omjeru učiti" (Velički, 2007., str. 100). Upitan je i redoslijed uvođenja jezika u odgojno-obrazovni sustav, odnosno, odluka o tome s kojim će se stranim jezikom početi. Konkretno se za Hrvatsku zbog njezina položaja kao srednjoeuropske i mediteranske zemlje predlaže da se učenje stranih jezika počne s onim jezicima koji su zbog svoje ekonomske, političke, kulturne i povijesne relevantnosti, kako regionalno, tako i u odnosu prema europskim integracijskim procesima, važni za Hrvatsku, a to su: njemački, francuski, talijanski i španjolski jezik (Velički, 2007.).

Valja istaknuti da prijelaz na višejezičnost ne znači i kraj autohtonog jezika ili jezika manjine (primjećuje se da su u međuvremenu gotovo svi europski govornici manjinskih jezika postali višejezični), već mnogo više upućuje na to da se višejezičnost češće smatra privrednim i poslovnim zahtjevom koji, ako se ispuni, omogućava lakši kontakt i pristup novim poslovnim ponudama uz pomoć kojih će se moći poboljšati životni standard. Višejezični govornik manjinskog jezika odbacuje svoj defenzivan stav prema drugim jezicima, prepoznaje šanse novoga višejezičnog europskog diskursa koji ga više ne sili da prikrije ili čak odbaci svoj identitet kako bi se prilagodio „prestižnijim" jezicima (Velički, 2007.). Poticanje višejezičnosti za zemlje s manjim brojem stanovnika ne znači ni u kom slučaju potiskivanje materinskog jezika, već njegovo priznanje i budući da u ujedinjenoj Europi višejezičnost postaje standard, prestanak davanja prednosti izvornim govornicima jezika zemalja s većim brojem stanovništva. Upravo stoga bi i hrvatska jezična politika trebala biti usustavljena te bi se, počevši od ranog učenja stranih jezika (već u vrtićkoj dobi) te u obaveznom školstvu i dalje, trebalo argumentirano i planski uvoditi učenje određenih stranih jezika, i to ne samo za djecu materijalno bolje stojećih roditelja, već za cjelokupnu predškolsku i školsku populaciju (Velički, 2007.).

7. Istraživanje

Ovaj dio diplomskog rada prikazat će nam istraživanje jezičnog krajolika u kontekstu višejezičnosti u odabranim osnovnim školama. Provedeno je istraživanje u kojem su bile uključene tri škole, a nalaze se na kajkavskom govornom području. Dvije osnovne škole nalaze se u Međimurskoj županiji, a jedna u Krapinsko-zagorskoj županiji. Zbog anonimnosti u provođenju istraživanja, škole će biti označene brojevima. Od tih triju škola promatrana je jedna koju pohađaju učenici romske nacionalnosti. Ova vrsta istraživanja trebalo bi nam prikazati jezični krajolik škola, a budući da se nalazi na području u kojem se govori narječjima ili nekim manjinskim jezikom, bit će nam i svojevrstan pokazatelj horizontalne i vertikalne višejezičnosti u obrazovnom sustavu tih škola.

Posjećivane su tri škole: Škola 1 (Krapinsko-zagorska županija), Škola 2 (Međimurska županija) i Škola 3 (Međimurska županija, pripadnici romske nacionalnosti). Kao što je navedeno, sve se tri škole nalaze na kajkavskom govornom području, a razlikuju se u županijama i po tome što su u jednoj školi učenici romske nacionalnosti. Zadatak koji je bio potreban da bismo došli do nekog zaključka jest fotografiranje hodnika, holova škole i učionica razredne nastave. Sadržaj koji se fotografirao ima svrhu prikaza jezičnog krajolika i horizontalne i vertikalne višejezičnosti u pojedinoj školi.
U raspravi će se vidjeti koji jezici postoje u jezičnom krajoliku te koji od njih prevladava, kakav je odnos horizontalne i vertikalne višejezičnosti i koja je vrsta materijala zastupljena u jezičnom krajoliku.

7.1. Cilj istraživanja

Cilj je ovog istraživanja prikazati prisutnost višejezičnosti u okviru jezičnog krajolika. Zanimala nas je zastupljenost, u jezičnom krajoliku škola u kajkavskome govornom području, vertikalne i horizontalne višejezičnosti, te kako su one zastupljene u osnovnoj školi koju pohađaju i učenici romske nacionalne manjine.

7.2. Način istraživanja

Način istraživanja jest posjećivanje škola tijekom dužeg vremenskog perioda i fotografiranje dijelova škole koji prikazuje jezični krajolik. U Krapinsko-zagorskoj županiji posjećivana je jedna škola u kojoj se promatrao odnos horizontalne i vertikalne višejezičnosti u prikazanom jezičnom krajoliku, kao i u školi u Međimurskoj županiji koja se nalazi u gradu Čakovcu, a u slučaju treće škole na području Međimurske županije u kojoj su osim učenika hrvatske nacionalnosti i učenici romske nacionalnosti, proučavan je jezični krajolik u odnosu na horizontalnu višejezičnost romskog bajaškog prema hrvatskome jeziku.

7.3. Postupak istraživanja

Sadržaj koji se fotografirao su plakati, panoi i svi izloženi materijali u hodnicima škola te fotografije jezičnoga krajolika u jednoj nasumice odabranoj učionici razredne nastave. Tijekom određenog vremenskog perioda posjećivane su škole i fotografiran je navedeni sadržaj. Razlog fotografiranja u školama nije naveden, kako se ne bi utjecalo na namjerno uređivanje jezičnog krajolika od strane djelatnika u školi.

7.4. Vremensko trajanje

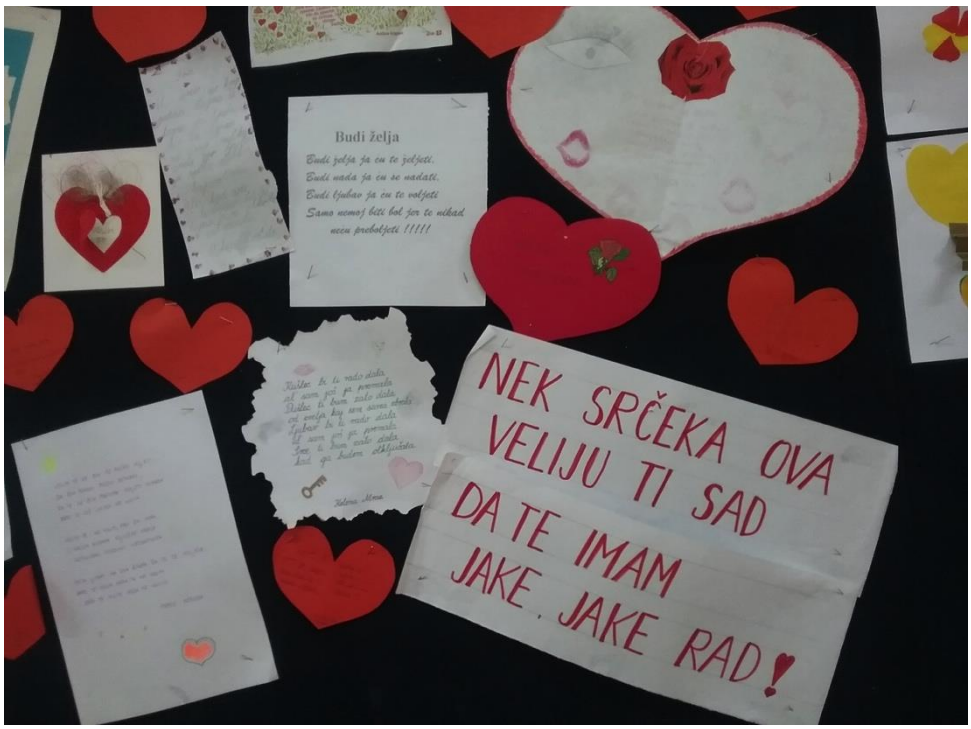
Sve fotografije prikupljene su u razdoblju od veljače do lipnja 2017. godine. Posjećivanje školama organizirano je na svaka dva tjedna zbog uviđanja eventualnih promjena i fotografiranja novih sadržaja.

7.5. Prikaz jezičnog krajolika u promatranim školama
7.6. Škola 1

Istraživanje u ovoj školi provedeno je tako da su fotografirani hodnici škole i učionica razredne nastave. Ono što ćemo vidjeti jest jezični krajolik čija se tema mijenja prema godišnjim dobima ili zbog obilježavanja važnijih datuma i blagdana. Taj prikaz možemo vidjeti brojčano u tablici i na priloženim slikama. U *Tablici 1.* nalazi se brojčani prikaz priloga iz Škole 1 te koliko je priloga na standardnome hrvatskom jeziku, koliko na kajkavskome narječju (vertikalna višejezičnost) te koliko je priloga na stranom jeziku (horizontalna višejezičnost).

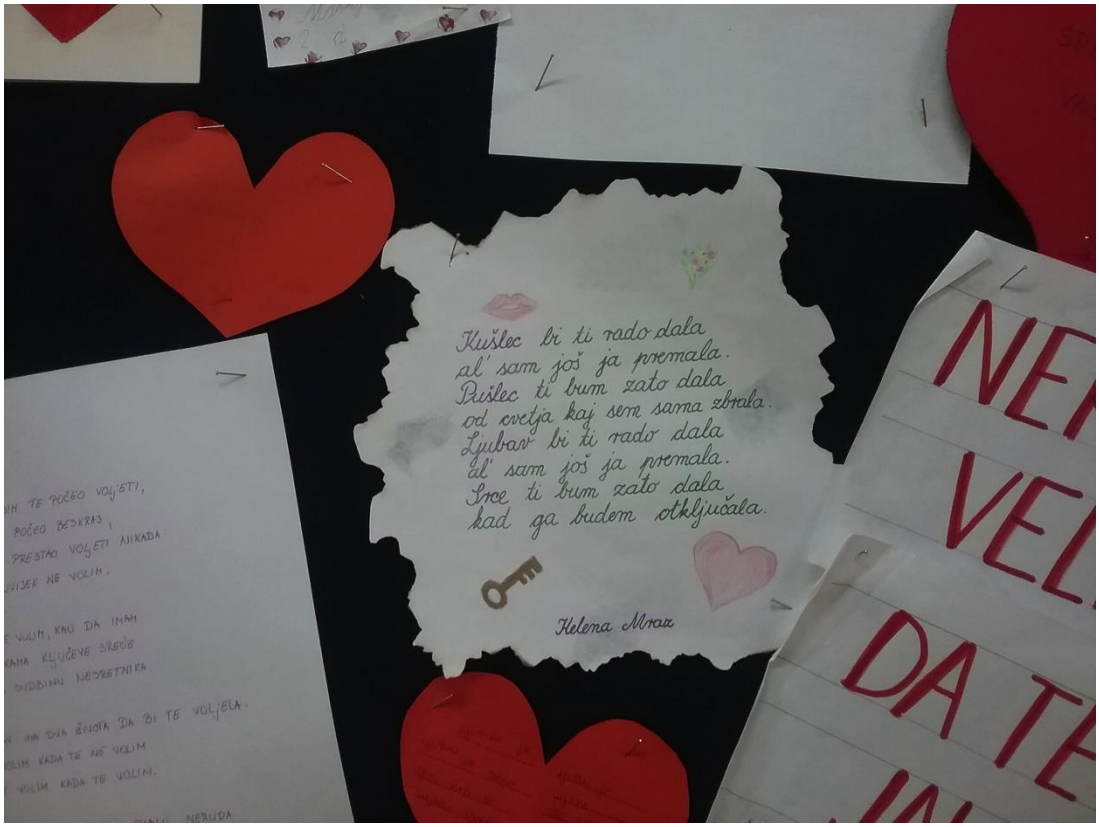
Tablica 1. Brojčani prikaz sadržaja jezičnog krajolika u Školi 1

ŠKOLA	**BROJ PRILOGA**	**STANDARDNI HRVATSKI JEZIK**	**VERTIKALNA VIŠEJEZIČNOST (narječje)**	**HORIZONTALNA VIŠEJEZIČNOST (strani jezik)**
Škola 1	9	4	5	1

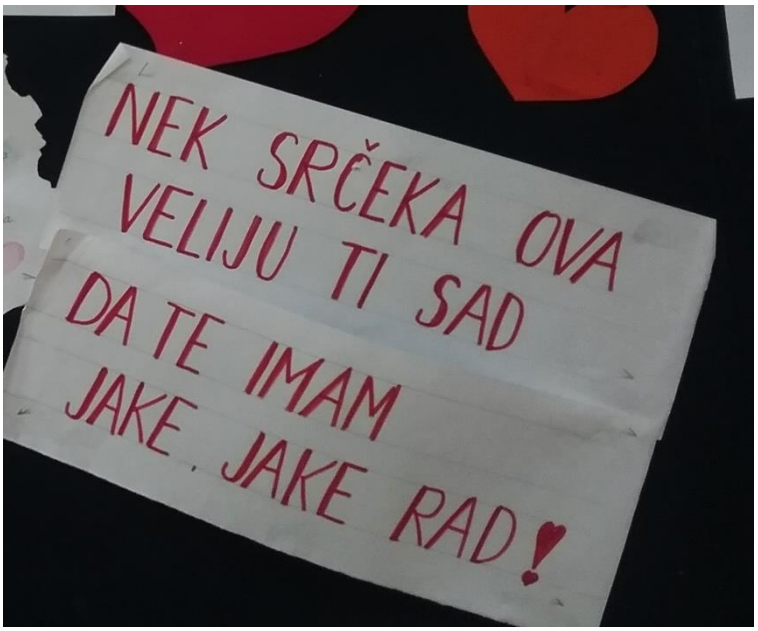


Pano 1. Učionica razredne nastave s uređenim panoom povodom Valentinova

Pano 1. nalazi se u učionici 2. razreda i uređen je povodom Dana zaljubljenih - Valentinova. Oblikovan je tako da se sastoji od učeničkih radova u pisanom obliku i ukrašen simbolima srca, pa tako ima likovne i jezične sastavnice. Pano je oblikovala učiteljica razredne nastave zajedno s učenicima nakon nastave hrvatskoga jezika na kojem su satu, prema navodu učiteljice, učenici sastavljali pjesme i stihove na kajkavskom narječju. Prema tome vidimo utjecaj narječja u toj školi i kako ga se koristi u nastavi, ali i kako se veže uz obilježavanje važnijih datuma.

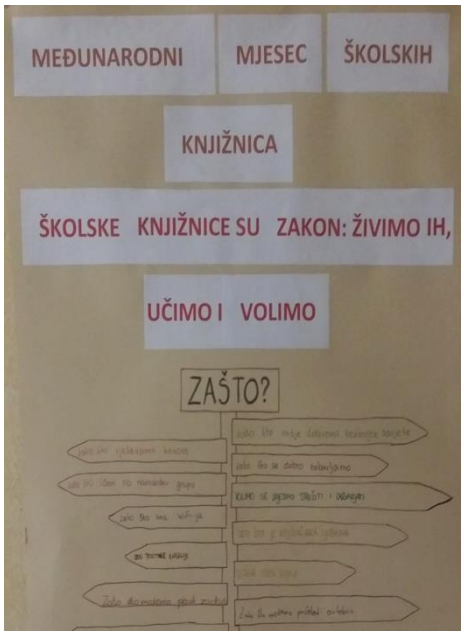


Slika 1. Pjesma na kajkavskom narječju, učenički rad



Slika 2. Stihovi na kajkavskom narječju

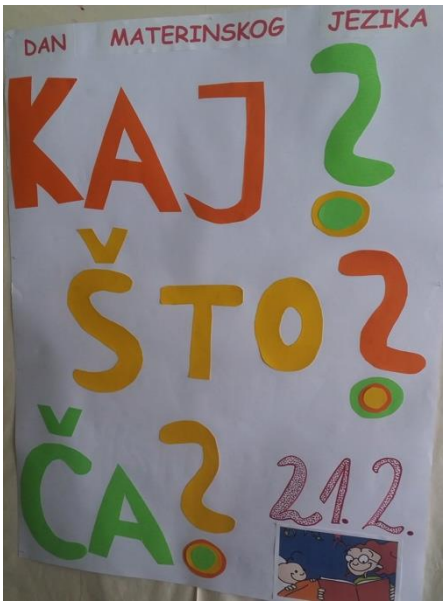
Na Slici 1. i na Slici 2. nalaze se prilozi koji nam pokazuju da su učenici sudjelovali u stvaranju stihova i pjesama na kajkavskom narječju i vrlo su uspješno ispunili zadatak. Iako Blažeka (2004) piše da je učenicima kajkavski lakše govoriti nego zapisivati, na ovom je primjeru vidljivo da je u nastavi hrvatskoga jezika na području kajkavskog govornog područja ipak zastupljeno čitanje i pisanje na kajkavskom narječju. Na taj se način učenici upoznavaju i s kajkavskim riječima koje se slabije ili se uopće više ne koriste u tom narječju te ih uče koristiti u svrhu pisanja i sastavljanja.



Plakat 1. Mjesec školskih knjižnica

Plakat 2. Pozdravljanje u školi

Prikazani plakati (Plakat 1. i Plakat 2.) nalaze se u hodniku škole. Plakat o mjesecu školskih knjižnica izradili su učenici kako bi potaknuli važnost knjižnica, knjiga i čitanja. Plakat o pozdravljanju bio je rezultat toga što su djelatnici škole zajedno s učiteljima primijetili sve češće događanje da ih kod pozdrava učenici ne odzdrave, pa su tim plakatom u hodniku škole željeli napraviti svojevrsni podsjetnik za učenike, a u sklopu pozdravljanja, uključili su i strani jezik.



Plakat 3. Dan materinskog jezika

Slika 3. Natpis na kajkavskom narječju

Plakat 4. Projekt kajkavske poezije

Plakat 5. Plakat na njemačkom jeziku

Kao što se vidi, jezični je krajolik Škole 1 raznovrstan i bez obzira na prigodu, učenici, učitelji i stručni suradnici nastoje da prostori njihove škole budu bogati sadržajem vezanim uz aktualne teme, a nastoje da bude i sadržaja na kajkavskome narječju. Na zidovima hodnika škole nalaze se razni crteži i karikature koje predstavljaju područje na kojem se škola nalazi i kajkavski kraj (Slika 3). Vidimo i da učenici obilježavaju važnije datume vezane uz jezik, a plakat vezan uz Dan materinskog jezika bio je izložen odmah pri ulasku u školu (Plakat 3.).

Iz Škole 1 prikazano je 9 priloga. Od tih 9 priloga u obliku panoa, plakata i slika, sadržaj triju plakata (Plakat 1., Plakat 2. i Plakat 3.) je na standardnom hrvatskom jeziku. Na Slici 1., 2. i 3. prilozi su na kajkavskom narječju, kao i na Panou 1. i Plakatu 4. To je ukupno 5 priloga koje možemo vidjeti u Školi 1 koji prikazuju vertikalnu višejezičnost (kajkavsko narječje). Plakat 5. prikazuje horizontalnu višejezičnost (strani jezik - njemački). Dakle, jezični krajolik u okviru vertikalne višejezičnosti čini više od pola ukupnih radova. Od literarnih vrsta možemo vidjeti pjesme koje su pisali učenici te kraće prozne tekstove i naslove koji opisuju određenu temu.

7.7. Škola 2

U nekim se školama ne posvećuje pažnja unutarnjem uređenju, odnosno uređenju prostora kojima se kreću učenici tijekom svog boravka u školi. To rezultira siromaštvom jezičnog krajolika i teško je uopće naići na bilo kakav sadržaj koji bi bio odrazom rada učenika. Škola 2 u kojoj se promatrao jezični krajolik i višejezičnost, nažalost, imala je najmanje takvih sadržaja ili uopće nije. Zabilježene su samo 3 fotografije, a sadržaj tih fotografija prikazuje događaje u školi, izvannastavne aktivnosti i međimurske običaje. Pano i dva plakata napravljena su od strane učenika. Na plakatima prevladavaju slike, dok je teksta manje, a pisan je standardnim jezikom. Slike na zidovima hodnika škole uokvirene su i rad su nepoznatih autora ili učenika prijašnjih generacija. U holu škole nalaze se tek dva pokretna stalka na kojima su plakati vezani za obilježavanje blagdana.

Tablica 2. Brojčani prikaz sadržaja jezičnog krajolika u Školi 2

ŠKOLA	**BROJ PRILOGA**	**STANDARDNI HRVATSKI JEZIK**	**VERTIKALNA VIŠEJEZIČNOST (narječje)**	**HORIZONTALNA VIŠEJEZIČNOST (strani jezik)**
Škola 2	3	3	0	0

Pano 1. Hol Škole 2, obilježavanje Badnje večeri u Međimurju

Plakat 1. Posjet učenika bolnici

Plakat 2. Običaji u Međimurju

Prikazani Pano 1. i Plakati 1. i 2. jedini su dio jezičnog krajolika. Plakati većinom prikazuju izvannastavne aktivnosti učenika Škole 2 i aktivnosti koje rade na nastavi. I u ovoj školi plakate izrađuju učenici razredne nastave. Pano 1. nalazi se u holu škole, a Plakat 1. i Plakat 2. nalaze se u učionicama razredne nastave. Učitelji razredne nastave više se fokusiraju samo na izlaganje likovnih radova učenika koje svaki tjedan rade na nastavi likovne kulture, a pažnja se ne posvećuje radovima koji uključuju jezik. Kad smo kod jezika, nezastupljenost jezičnog krajolika u količini u kojoj se to očekuje od školskih prostora, rezultat je toga da se višejezičnost ne vidi ni u jednom segmentu niti je prikazana u Školi 2. To nam je pokazatelj da u nekim školama učitelji i djelatnici ne posvećuju pažnju oblikovanju jezičnog krajolika i ne usmjeravaju djecu da budu sudionici u prikazu jezičnog krajolika svoje škole. Tijekom posjeta školi, jezični se krajolik nije mijenjao.

7.8. Škola 3

Škola 3 nalazi se na području Međimurske županije i uz ostale učenike, tu školu polaze i učenici romske nacionalnosti. Zbog toga je poseban cilj istraživanja u ovoj školi bio provjeriti kako je oblikovan jezični krajolik te s obzirom na bajaški

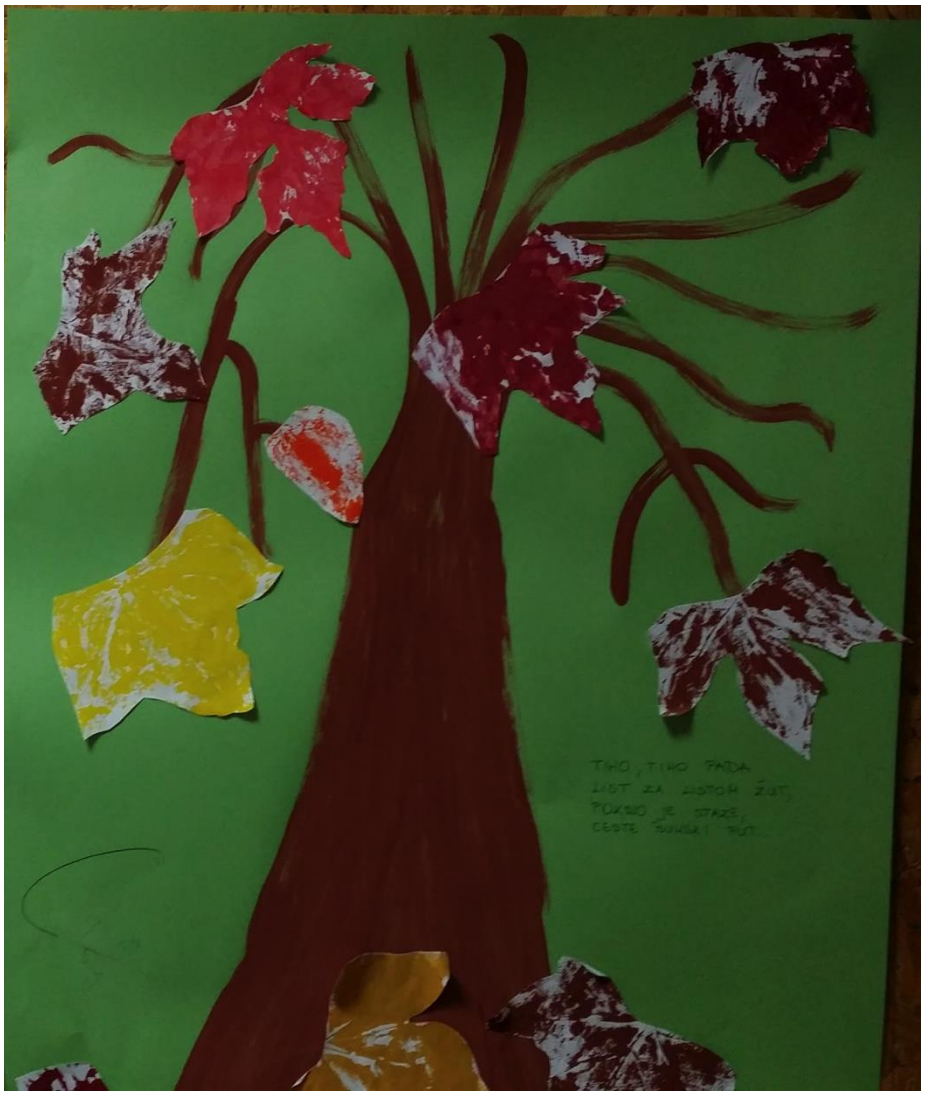
rumunjski jezik koji je učenicima Romima materinski jezik, ustanoviti i horizontalnu višejezičnost prema hrvatskome jeziku koji je tim učenicima drugi jezik. U vremenskom periodu od pet mjeseci, jezični krajolik bio je isti, nije se znatno mijenjao s obzirom na razne prigode, no svakako je bio bogat i raznolik što vidimo po tome da postoji 9 priloga različitog sadržaja *(Tablica 3).*

Tablica 3. Brojčani prikaz sadržaja jezičnog krajolika u Školi 3

ŠKOLA	**BROJ PRILOGA**	**STANDARDNI KNJIŽEVNI JEZIK**	**VERTIKALNA VIŠEJEZIČNOST (narječje)**	**HORIZONTALNA VIŠEJEZIČNOST (strani jezik)**
Škola 1	9	6	2	1

Kroz hodnike škole čuje se razgovor učenika Roma koji međusobno komuniciraju na rumunjskom bajaškom jeziku, a u razgovoru s učiteljima romska djeca komuniciraju na hrvatskom jeziku. Ono što se moglo primijetiti tijekom boravka u toj školi jest odnos romske djece prema učiteljima − u razgovoru često učiteljima odgovore na romskom jeziku čije riječi učitelji razredne nastave slabo razumiju. O tome se već pričalo u ovom diplomskom radu u potpoglavlju 3. 3. u kojem se govorilo o jezičnoj kompetenciji učitelja u radu s romskom djecom. Dio koji me se najviše dojmio u Školi 3 jest svakako dio mog obilaženja škole u kojem sam srela učenike romske nacionalnosti koji su za vrijeme nastave bili na hodniku škole i oslikavali su jedan dio zida tog hodnika i sastavljali pano. Nažalost, taj je projekt bio u izradi pa ga nisam mogla fotografirati, ali nam je to pokazatelj kako djeca Romi u školi u kojoj čine većinu među učenicima koji nisu Romi, aktivno sudjeluju u kreiranju jezičnog krajolika i interijeru škole. U nastavku su priložene fotografije iz Škole 3 na kojima će se vidjeti što su učenici izradili povodom raznih prigoda tijekom školske godine.

Pano 1. Hol škole − pravila ponašanja

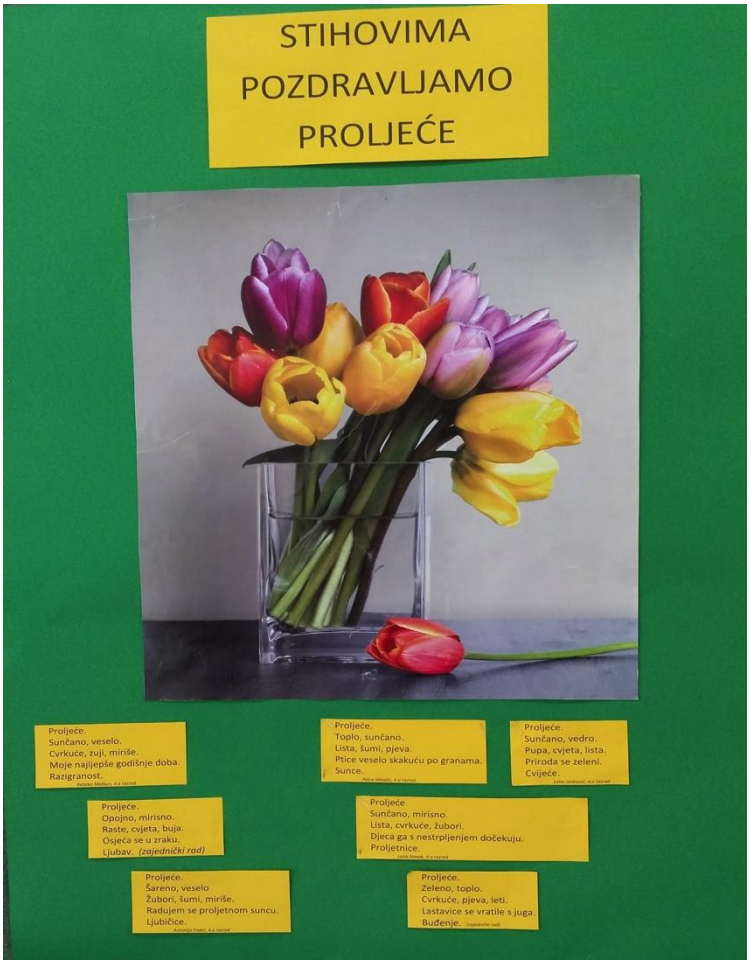


Plakat 1. Likovni i jezični prikaz jeseni na plakatu u hodniku škole

Slika 1. Hol škole − prikaz učeničkih radova

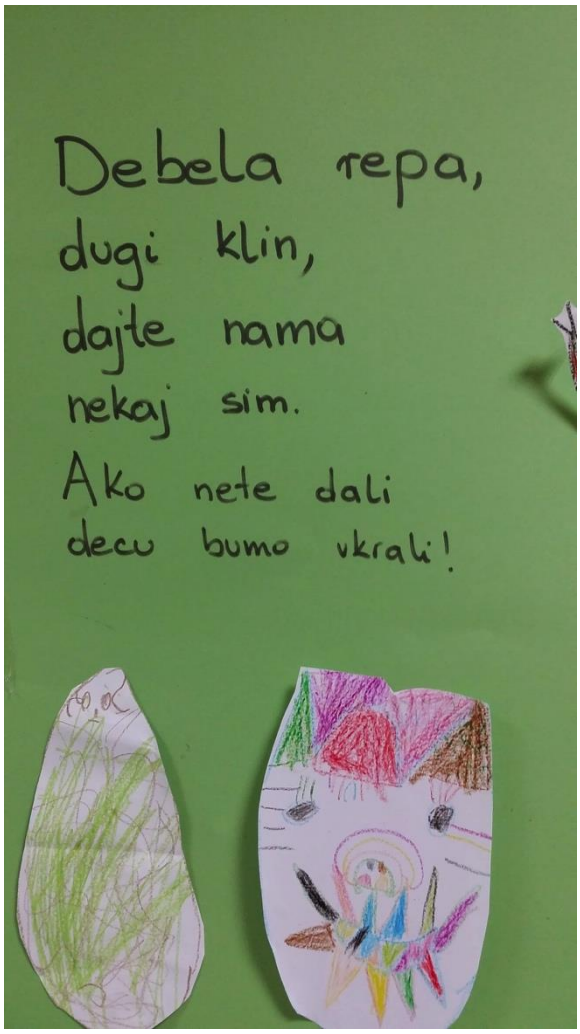
Plakat 2. Plakat za Valentinovo u Školi 3

Pano 2. Učenički radovi povodom obilježavanja blagdana Uskrsa



Plakat 3. Radovi učenika – *Stihovima pozdravimo proljeće*

Plakat 4. Maskenbal



Slika 2. Kajkavska pjesmica za maskenbal

Slika 3. Izraz na romskom jeziku na vratima

Ovi raznovrsni i zanimljivi prilozi prikaz su nam jezičnog krajolika škole. Na Slici 2. je prilog na kajkavskom narječju, pa nam je to pokazatelj vertikalne višejezičnosti u Školi 3. Učenici su ukrasili plakat maskama i dodali pjesmicu koju pjevaju kao maškare. Ono što je vrlo zanimljivo i pohvalno jest da je na gotovo svakome plakatu uz likovni rad neki pismeni − bilo to u obliku stihova i pjesama (Plakat 1., 2. i 3.) ili pisanog teksta koji navodi neke činjenice (Slika 1., Pano 1.). Sve su fotografije snimljene u hodnicima škole i u samom holu škole, tako da je prikaz jezičnog krajolika u Školi 3 najviše izražen. Drugi dio koji nas zanima jest horizontalna višejezičnost, budući da u školi borave učenici Romi. Traženjem romskih obilježja ili tragova rumunjskog bajaškog jezika, jedino što je zabilježeno jest višejezični natpis na vratima školske knjižnice (Slika 3.). Ostali natpisi na romskom jeziku nisu prikazani, vjerojatno zbog toga što učenici izrađuju plakate i radove na nastavi koja se odvija na hrvatskome jeziku, pa je i jezik na tim radovima − hrvatski. Unatoč tome, vidjeli smo da u Školi 3 postoji i nekoliko radova na kajkavskom narječju, stoga možemo zaključiti da je prisutna i vertikalna višejezičnost, no znatno manje u okviru jezičnog krajolika.

7.9. Rasprava

Nakon što smo vidjeli priloge iz triju škola, u ovoj raspravi ćemo usporediti njihov jezični krajolik i zastupljenost kajkavskog narječja, rumunjskog bajaškog, stranog i standardnog jezika u prikazanom jezičnom krajoliku. Promatrane škole - Škola 1, Škola 2 i Škola 3, razlikuju se po svim segmentima.

Tablica 4. Brojčani prikaz priloga u školama

ŠKOLA	**BROJ FOTOGRAFIJA**	**STANDARDNI KNJIŽEVNI JEZIK**	**VERTIKALNA VIŠEJEZIČNOST (narječje)**	**HORIZONTALNA VIŠEJEZIČNOST (strani jezik)**
Škola 1	8	3	4	1
Škola 2	3	3	0	0
Škola 3	8	6	1	1

Prema prikazu u *Tablici 4*, ni jedna škola ne prednjači u horizontalnoj višejezičnosti, makar je ona prisutna u obrazovnom procesu i u nastavi, no u prostorima škole gdje može biti prikazana kao jezični krajolik ne nalazimo je u očekivanoj količini. U usporedbi s ostale dvije škole, Škola 2 svojim je prikazom najmanje odgovorila na problematiku teme ovog diplomskog rada. Jezični je krajolik siromašan i ne prikazuje horizontalnu ni vertikalnu višejezičnost. Škola 1 je u usporedbi sa Školom 2 mnogo bogatija sadržajem na kajkavskome narječju, ali i u ostvarenju jezičnog krajolika, dok Škola 3 prednjači u tom smislu. Ono što bi je činilo još boljom u tom smislu jest prikaz horizontalne višejezičnosti, budući da je u toj školi takva višejezičnost itekako prisutna u odnosu jezika nacionalne manjine i hrvatskoga.

Na kraju možemo zaključiti da bi u slučaju da smo promatrali još škola na kajkavskom govornom području, došli do različitih rezultata, odnosno svaka bi se škola razlikovala na svoj način na koji prikazuje višejezičnost i kako oblikuje jezični krajolik. Ovim istraživanjem dobili smo samo uvid u prisutnost tih pojmova unutar obrazovnog sustava, no potrebno je još mnogo istraživanja kako bi se dostigla razina zastupljenosti tih pojmova u punom smislu. Istraživanje pokazuje da u nekom školama ne postoji osviještenost za jezični krajolik i njegovu vrijednost u odgoju i obrazovanju učenika. No svakako je pohvalno da neke škole rade na tome da jezičnim krajolikom i višejezičnošću prikažu karakteristike područja na kojem djeluju i običaje koje njeguju.

8. Zaključak

Na temelju prikazane literature, na temelju različitih, a i ovog istraživanja, vidi se važnost jezičnog krajolika i višejezičnosti u obrazovnom sustavu. U današnje vrijeme globalizacije te sve veće izloženosti i utjecaju tehnologije i medija na odrasle ljude i djecu, mijenja se okolina u kojoj živimo, a s njome stavovi i uvjerenja.

Jezični krajolik u obliku jezičnih znakova koji nas okružuju, prisutni su svugdje, a u obrazovnom sustavu imaju važnost razvijanja percepcije članova jezičnih skupina te pokazuju vrijednost i status njihovih jezika u odnosu na drugi jezik. Dok horizontalna višejezičnost uzima važnu ulogu u obrazovnom sustavu kroz učenje stranih jezika, ne smije se zanemariti važnost manjinskih jezika i narječja.

Prema svemu što je navedeno i prema provedenom istraživanju, smatram kako su potrebna daljnja istraživanja o ovoj temi, korištenju više uzoraka na više područja te provođenje anketa u određenim školama o stavovima učitelja i učenika o jezičnom krajoliku i višejezičnosti unutar njihove škole. Budući da kod nas još ne postoje sustavna istraživanja o jezičnom krajoliku u obrazovnom sustavu, rezultati bi mogli biti vrlo zanimljivi zbog toga što bi zasigurno pružili novi pogled na zastupljenost jezika i idioma s obzirom na različite govornike.

LITERATURA

1. Benjak, M., Požgaj Hadži, V. (2005). *Bez predrasuda i stereotipa*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

2. Blažeka, Đ. (2006) O kajkavskim leksemima gdje je pri prevođenu na standard na prvi pogled dovoljna samo fonološka i morfološka prilagodba. U: I. Vodopija (Ur.), *Dijete i jezik danas*. (str. 46 – 47). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku

3. Cvikić, L. i Bergovec, M. (2008). CEFRL between L2 Language Learning and Acquisition: an Example of Croatian. U: Z. Urkun (Ur.), The Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL): *Benefits and Limitations* (21–26). Canterbury, Kent: IATEFL.

4. Cvikić, L., Česi, M. i Milović, S. (2012*) Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

5. European Commission (2011). European Union support for Roma communities in Central and Eastern Europe. Brussels, Belgium: *Enlargement Information Unit*

6. Hranjec, S. (2004). Govor đaka kajkavaca. *Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu*

7. Hržica, G., Padovan, N. i Kovačević, M. (2011). Društvenojezični utjecaj na dvojezičnost – hrvatske dvojezične zajednice u Istri i Beču. *Lahor*, 11, 175–196.

8. Jazbec, S., Čagran, B., Lipovac Oštir, A. (2012). Učenje jezika i romski učenici. *Croatian Journal of Education*, Vol:15; No.3/2013, 655-692

9. Jelaska, Z. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

10. Jelaska, Z. (2009). Nastanak osobnoga jezičnoga identiteta. *Lađa*, 2 (4), 9– 20.

11. Kordić, Lj. (2013). Srpski kao manjinski jezik u Republici Hrvatskoj: primjer Slavonije. U L. Sočanac (Ur.), *Lingvistički i pravni aspekti višejezičnosti* (str. 94 – 95). Zagreb: Nakladni zavod Globus.

12. Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti – Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.

13. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.

14. Pavličević-Franić, D. (2011). *JEZIKOPISNICE – Rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnome diskursu*. Zagreb: Alfa.

15. Shohamy, E., Gorter, D., (2008). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, New York: Routledge.

16. Svetec, M. (2015). Hrvatski kao nematerinski jezik romske nacionalne manjine u Međimurskoj županiji. *Diplomski rad*

17. Turza – Bogdan, T. (2013). Kajkavsko narječje u nastavi Hrvatskoga jezika: prilozi za osnovnoškolsku nastavu. Čakovec: *Matica hrvatska – Ogranak Čakovec*. 208 str. ISBN 978-953-6138-47-0

18. Velički, D. (2007). Nova višejezičnost i učenje stranih jezika kao dio jezične politike. *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja,* Vol.14 No.1, 93 - 103

19. Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik.* Zagreb: Školska knjiga.

20. Vodopija, I. (2006). *Dijete i jezik danas,* Osijek: Matica hrvatska.

Mrežne stranice:

1. Banjavčić, M., Erdeljac, V. (2009). *Višejezičnost i identitet*, Monitor ISH; XI/1, 7–34, Preuzeto 1. lipnja 2017. iz mrežnoga odredišta: www.hdpl.hr/upload/fa5ab67266cad2d21d80cd746b1148fdec091a67.pdf

2. Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M.H., Trumper-Hecht, N., (2006). *Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space*: International Journal of Multilingualism, Preuzeto 30. svibnja 2017. iz mrežnoga odredišta: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790710608668383

3. Bošnjak, M. (2012). U razredu s inojezičnim govornicima. U M. Mićanović (Ur.), *Inojezični učenik u nastavi hrvatskoga jezika. Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku* (str. 67 – 68). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, Preuzeto 1. lipnja 2017. iz mrežnoga odredišta: www.azoo.hr/images/izdanja/Inojezicni_ucenik_web.pdf

4. Cenoz, J., Gorter, D., (2008). *The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition*: IRAL, Preuzeto 30. svibnja 2017. iz mrežnoga odredišta: http://www.academia.edu/2122917/Cenoz_J._and_Gorter_D._2008_._The_linguistic_landscape_as_an_additional_source_of_input_in_second_language_acquisition

5. Curtin, M. (2009). *Languages on display: Indexical signs, identities and the linguistic landscape of Taipei*, London, UK: Routledge, Preuzeto 30. svibnja 2017. iz mrežnoga odredišta: http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/bitstream/handle/2139/40060/Linguistic%20Landscape%20Hewitt-Bradshaw.pdf;sequence=1

6. Gorter, D., & Cenoz, J. (2007). Knowledge about language and linguistic landscape. U N.H.Hornberger (Ur.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd revised edition, (pp. 1-13). Berlin: Springer Science. Preuzeto 2. lipnja 2017. iz mrežnoga odredišta: http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-30424-3_160

7. Gorter, D. (2006). *Linguistic Landscape A New Approach to Multilingualism.* Canada: UTP, 5201 Dufferin Street. Preuzeto 4. lipnja 2017. iz mrežnoga odredišta: https://www.mlook.mobi/files/month_1203/10a7fc2bc7d408b92a452c6c0cc08886f43102e4.pdf

8. Shohamy, E., Ben-Rafael, E., Barni, M., (2010). *Linguistic Landscape In The City,* Bristol: Multilingual Matters, Preuzeto 30. svibnja 2017. iz mrežnoga odredišta: http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2010-LL-in-Strasbourg.pdf

9. Turza – Bogdan, T., Ciglar, V. (2011). *Nastava hrvatskoga jezika u višejezičnoj sredini.* Čakovec: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu – odjsjek Čakovec. Preuzeto 2. lipnja 2017. iz mrežnoga odredišta: https://bib.irb.hr/datoteka/579372.Turza-Bogdan_Ciglar_Nastava_hrvatskoga_jezika_u_viejezinoj_sredini.pdf

Popis slika

Škola 1.

Pano 1. Učionica razredne nastave s uređenim panoom povodom Valentinova

Slika 1. Pjesma na kajkavskom narječju, učenički rad

Slika 2. Stihovi na kajkavskom narječju

Plakat 1. Mjesec školskih knjižnica

Plakat 2. Pozdravljanje u školi

Plakat 3. Dan materinskog jezika

Slika 3. Natpis na kajkavskom narječju

Plakat 4. Projekt kajkavske poezije

Plakat 5. Plakat na njemačkom jeziku

Škola 2.

Pano 1. Hol Škole 2 − obilježavanje Badnje večeri u Međimurju

Plakat 1. Posjet učenika bolnici

Plakat 2. Običaji u Međimurju

Škola 3.

Pano 1. Hol škole − pravila ponašanja

Plakat 1. Likovni i jezični prikaz jeseni na plakatu u hodniku škole

Slika 1. Hol škole − prikaz učeničkih radova

Plakat 2. Plakat za Valentinovo u Školi 3

Pano 2. Učenički radovi povodom obilježavanja blagdana Uskrsa

Plakat 3. Radovi učenika − Stihovima pozdravimo proljeće

Plakat 4. Maskenbal − plakat

Slika 2. Kajkavska pjesma za maskenbal

Slika 3. Izraz na romskom jeziku na vratima

Popis tablica

Tablica 1. Brojčani prikaz sadržaja jezičnog krajolika u Školi 1

Tablica 2. Brojčani prikaz sadržaja jezičnog krajolika u Školi 2

Tablica 3. Brojčani prikaz sadržaja jezičnog krajolika u Školi 3

Tablica 4. Brojčani prikaz radova u školama

KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA

Rođena sam 14. travnja 1994. u Zagrebu. Osnovnu školu završila sam u OŠ Ljudevit Gaj u Krapini, nakon koje sam upisala Opću gimnaziju u Srednjoj školi Krapina. Učiteljski fakultet upisala sam 2012. godine na Odsjeku u Čakovcu, modul odgojne znanosti.

U slobodno vrijeme bavim se pjevanjem − sudjelujem na festivalima kao što su Festival kajkavskih popevki u Krapini i Festival Prvi glas Zagorja, na kojem sam odnijela 1. nagradu 2016. godine. Članica sam i Akademskog zbora na Učiteljskom fakultetu − Odsjeku u Čakovcu, a i glavni sam vokal u bendu već sedam godina.

Osim toga, završila sam i 6 razreda za sviranje synthesizera u Umjetničkoj školi Čakovec.

Posjedujem vozačku dozvolu B kategorije.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI DIPLOMSKOG RADA

I Z J A V A

Izjavljujem da sam diplomski rad izradila samostalno, koristeći se vlastitim znanjem i navedenom literaturom.

Zahvaljujem mentorici izv. prof. dr. sc. Tamara Turza - Bogdan i sumentorici izv. prof. dr. sc. Lidija Cvikić za pomoć pri odabiru teme diplomskog rada te za sugestije i primjedbe tijekom njegove izrade.

Potpis pristupnika

_____