



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Rea Lujčić

**UTJECAJ VIŠEJEZIČNOG PRISTUPA NA
SUDJELOVANJE VIŠEJEZIČNIH UČENIKA
U NASTAVI TREĆEG JEZIKA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Rea Lujić

**UTJECAJ VIŠEJEZIČNOG PRISTUPA NA
SUDJELOVANJE VIŠEJEZIČNIH UČENIKA
U NASTAVI TREĆEG JEZIKA**

DOKTORSKI RAD

Mentor:
dr. sc. Marijana Kresić

Zagreb, 2017.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Rea Lujčić

**IMPACT OF THE MULTILINGUAL
APPROACH ON MULTILINGUAL
LEARNERS' PARTICIPATION IN THE
THIRD LANGUAGE LEARNING**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:
Dr. Marijana Kresić

Zagreb, 2017.

O mentorici

Marijana Kresić rođena je 23. ožujka 1974. u Hannoveru u Njemačkoj. Po završetku gimnazije upisuje studij germanistike i anglistike na Sveučilištu „Leibniz“ u Hannoveru. Prvi državni ispit za profesora njemačkog i engleskog jezika na gimnazijama položila je 1999. godine. Dodatnu kvalifikaciju za podučavanje njemačkog kao stranog jezika stekla je 2000. godine, a 2005. doktorat obranom disertacije na temu „Sprache, Sprechen und Identität“ (*Jezik, govor i identitet*) pri Fakultetu jezičnih i književnih studija u Hannoveru. Od 2000. do 2002. godine koristila je fakultetsku stipendiju za doktorande, a od 2006. do 2007. postdoktorsku stipendiju Sveučilišta za mlade znanstvenice. Od rujna 1995. do lipnja 1996. predavala je njemački jezik na Cardinal Vaughan Memorial School u Londonu. Od 2000. do 2006. godine zaposlena je kao znanstvena novakinja, a od travnja 2006. do kolovoza 2009. kao znanstvena suradnica i zamjenica predstojnice katedre za suvremeni njemački jezik pri Odjelu za germanistiku i primijenjenu lingvistiku Sveučilišta u Hannoveru. Marijana Kresić u Republici je Hrvatskoj 2009. godine izabrana u znanstveno-nastavno zvanje docenta za znanstveno područje humanističkih znanosti, polje filologije, grana opće jezikoslovlje. Od rujna 2009. godine do veljače 2014. radila je kao docentica, a od ožujka 2014. do danas radi kao izvanredna profesorica na Odjelu za lingvistiku Sveučilišta u Zadru. Od listopada 2009. do danas obnašala je funkcije zamjenice pročelnika i pročelnice Odjela za lingvistiku Sveučilišta u Zadru.

Marijana Kresić bila je suradnica na više znanstvenih projekata: Lingvistička analiza pogrešaka i analiza anonimnog autorstva, Identitet kao proces utemeljen na znakovima, Gramatikalizacija i (inter)subjektivizacija, Njemački i hrvatski u dodiru – sociokulturni aspekti i komunikacijske paradigme. Od 2010. do 2013. godine bila je voditeljica projekta Transfer kao strategija u učenju stranih jezika koji je financirala Hrvatska zaklada za znanost (HrZZ). Trenutno je partner na međunarodnom projektu Coordinated Research in the Experimental Morphosyntax of South Slavic Languages (EMSS) koji se provodi u suradnji s University College London.

U razdoblju od 2000. do 2016. Marijana Kresić držala je diplomsku i preddiplomsku nastavu iz više predmeta (Uvod u lingvistiku, Sintaktička analiza, Analiza pogrešaka, Psiholingvistika, Ovladavanje inim jezikom, Leksikologija i leksikografija, Istraživačke metode u lingvistici i dr.) na Sveučilištu u Hannoveru i Sveučilištu u Zadru te kao gostujuća profesorica na više europskih sveučilišta. Objavila je brojne radove u domaćim i inozemnim časopisima i zbornicima radova sa skupova, poglavlja u znanstvenim knjigama te članke u znanstvenim enciklopedijama (<https://bib.irb.hr/lista-radova?autor=324184>). Autorica je jedne monografije, jedne knjige u suautorstvu te urednica jedne knjige i dva broja inozemnih znanstvenih časopisa.

Bila je sudionica i (su)organizatorica mnogih domaćih i inozemnih skupova. Članica je četiri međunarodne i jedne domaće znanstvene udruge.

Zahvala

Zahvaljujem se svojoj obitelji i prijateljima na podršci koju su mi pružali u ovom intenzivnom periodu mog života, blagoj i uvijek pozitivnoj mentorici, prof. dr. sc. Marijani Kresić, na životnim i stručnim savjetima koji su mi olakšali prolaz kroz sve faze istraživanja i pisanja, voditeljici poslijediplomskog studija, prof. dr. sc. Zrinki Jelaski, na predanom vođenju kroz studij, suradljivoj i strpljivoj kolegici, Tei Jahić, koja mi je dozvolila ulazak u njezin razred i bez koje sve ovo ne bi bilo moguće i, naravno, svim svojim bivšim učenicima, kao i studentima, koji su bili i ostali moje trajno nadahnuće.

Sažetak

U radu je istražena veza između sudjelovanja višejezičnih učenika u nastavi trećeg jezika u dvama nastavnim pristupima, jednojezičnom i višejezičnom, učenja trećeg jezika i njihovih identiteta kao učenika trećeg jezika. Za istraživanje je odabran kvalitativni pristup – proučavanje niza slučajeva, a podatci su se prikupljali polustrukturiranim intervjuima i promatranjem videozapisa nastave francuskog jezika. Istraživanje je provedeno tijekom školske godine 2016./2017. u međunarodnom IB MYP programu u Osnovnoj školi Matije Gupca u Zagrebu, i to s osam učenika petog razreda koji pohađaju izbornu nastavu francuskog kao trećeg jezika. Uspoređivalo se sudjelovanje učenika u dvama pristupima – jednojezičnom i višejezičnom. Sudjelovanje je određeno kao iskaz na vlastiti poticaj ili iskaz na poticaj drugog člana razredne zajednice koji može biti povezano ili nepovezano s nastavom trećeg jezika, a koji čine resursi iz učenikova komunikacijskog repertoara. U radu se sudjelovanje smatra oblikom ulaganja u učenje jezika koje dovodi do učenja jezika i doprinosi promjeni učenikova društvenog identiteta (Norton-Peirce, 1995). Jednojezični nastavni pristup učiteljica je ostvarila organizacijom nastavnog sata u cjelini na francuskom jeziku, a višejezični nastavni pristup povezivanjem triju jezika iz učničkih jezičnih biografija: engleski jezik koristio se u uvodnom dijelu nastavnog sata, francuski jezik tijekom sata, a materinski jezik učenika u pisanom obliku na kraju nastavnog sata.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su svi učenici u višejezičnom nastavnom pristupu sudjelovali više, a time i učili više nego u jednojezičnom pristupu. Istraživanjem su se potvrdile i osnovne pretpostavke teorijskog modela predloženog u ovom radu: da je identitet učenika trećeg jezika višestruk, promjenjiv i diskursno određen. S obzirom na odabrani teorijski pristup prema kojem svaki učenik uči jezik jer teži usvajanju simboličke moći, a zatim i pretvorbi te simboličke moći u društvenu moć (Darvin i Norton, 2015), identitet učenika francuskog kao trećeg jezika opisao se kao kombinacija nekih od sljedećih identitetskih položaja: položaja moćnog učenika francuskog jezika, položaja učenika francuskog jezika moćnijeg od drugih, položaja nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika, položaja učenika francuskog jezika željnog moći i položaja učenika francuskog jezika neželjnog moći.

Rad se smatra vrijednim izvornim doprinosom glotodidaktici jer unaprjeđuje područje istraživanja višejezičnog obrazovanja, osobito nastave trećeg jezika i nastave u međunarodnim školama, i područje istraživanja veze između učenja inog jezika i učenikova identiteta. K tomu, u radu je ukazano i na drugačije teorijske pristupe istraživanju i analiziranju inojezičnog

razrednog diskursa što otvara nove mogućnosti za buduća istraživanja učenja i poučavanja inog jezika.

Ključne riječi: identitet inojezičnog učenika, sudjelovanje, nastava francuskog jezika, međunarodna škola, nastava trećeg jezika, višejezični pristup, višejezično obrazovanje.

Abstract

This study examined the relationship between bi/multilingual students' participation in the third language (L3) lessons organized according two different teaching approaches: a monolingual and a multilingual, and students' identities as L3 learners. In this study participation is conceived as a self-initiated utterance, or an utterance initiated by the other(s) in L3 classroom, which might or might not be related to L3 lesson, and making part of students' communicative repertoire. Participation, a key concept of the theoretical framework proposed in this study, is seen as a form of investment in language learning that can lead to language learning and to the change of a students' social identity (Norton-Peirce, 1995). It allows the description of two concurrent, complex and interdependent processes: learning a language and expressing and constructing students' social identity.

The study aimed to examine differences in the forms and the of students' participation in lessons organized according two different teaching approaches: the monolingual approach which implies the organization of the teaching process entirely in the target language (French), and in the multilingual approach, in the EU known as plurilingual didactics (fr. *didactique du plurilinguisme*) (Candelier & Castelotti, 2014), and in the USA as translanguaging (García & Wei, 2014), which was in this study organized according to the "Preview, View, Review teaching technique" (Freeman & Freeman, 2009; Young & Hadaway, 2006): English as the school's medium of instruction, was used at the beginning of a lesson, French was used the rest of the lesson while the students' mother language, in a written form, was used at the end of each lesson.

A qualitative research methodological approach has been adopted because it allows observing the researched phenomena in their natural course, while taking into account a wider socio-cultural and micro-context, which is especially important for any socially oriented second language acquisition research (SLA). In order to collect a large and diverse set of data and to gain a more complete and comprehensive view of the complex phenomenon of identity and language learning, a multiple case study has been chosen. The data were collected through two semi-structured interviews with students and with their French teacher, along with twelve video recordings of French lessons of a total length of approx. 480 minutes. The survey was conducted with eight 5th grade students studying French as L3, during the school year 2016/2017, at Matija Gubec International School in Zagreb.

The results of this research showed that all the students participated more often in lessons organized according to the multilingual teaching approach than in lessons organized according

to the monolingual approach. Considering that more participation related to L3 lessons always mean more learning, it can be concluded that all the students have learned more in a multilingual approach than in a monolingual approach. These results are convergent to the results in the other studies which have also showed advantages of the multilingual approach (see Freeman & Freeman, 2009; Gajo & Monanda, 2000; Mercuri, 2015; Velasco & García, 2014).

The majority of the students in both approaches have most frequently participated in the target language, i.e. French, less in the non-target languages, i.e. English and Croatian, and the least by the translingual utterances. In this study the translingual utterances consisted of symbolically most valued language resources in this particular case, French and English, and rarely Croatian. Participation in the non-target languages or in translingual utterances related to L3 lessons were the forms of participation contributing to the learning of French. Participation non-related to L3 lessons, regardless of the resources, in most of the cases did not contribute to the learning of French. However, such participation has often been very useful. Firstly, as a means for expressing some other aspects of students' multiple and multilingual social identities, which could not have been done in French, because of the limited range of French resources in their communicative repertoire. Besides, such participation forms were used for negotiating their identities or showing resistance to identity positions imposed by other members of the community.

The analysis has also shown considerable variations in the total number of students' participation per lesson. As individual motivators, non-related to the teaching approach, the following factors have emerged: a teacher, other students, the aim of the lesson, a topic, teaching activity and classroom atmosphere. The same factors have shown to be a source of inhibition for participation. For instance, some students participated more often during the lessons which were more challenging, while others participated more often in less challenging lessons. Tiredness and extra school activities have shown to be the main inhibitors non-related to L3 lessons or even to school at all. However, given that these results are based on case studies, these conclusions need to be taken with caution and more thoroughly examined in the following researches.

One of the theoretical contributions of this research is an outline of the participation model which describes the relationship between students' participation, his/her L3 identity and L3 learning. Its design was inspired by the investment model (Darvin & Norton, 2015) and other assumptions on students' identity made by other socially oriented authors in SLA (see Norton-Peirce, 1995; Norton & Toohey, 2002; Pavlenko & Blackledge, 2004). Two main assumptions of the participation model were confirmed in this study: L3 students' identity is multiple, and it

is changeable and discursively shaped. The multiplicity of the students' identity in the L3 classroom is displayed in two ways: by participating in L3 lessons, a student demonstrates his/her affiliation to the different communities non-related to L3 classroom and he/she demonstrates more identity positions arising from L3 learning, sometimes even more than one position in the same utterance. The assumption of changeability of the L3 students' identity and on the role of the discourse in that process is also displayed in two ways. Depending on the number and forms of participation, a student demonstrates a different combination of identity positions during each lesson. Secondly, every participation related to the L3 lessons, regardless of the chosen language resources, implies learning L3 and thus leads to the change of student's L3 identity and hence his/her overall social identity.

Another theoretical contribution of this study is the answer to the question what the L3 students' identity is, that is, which identity positions constitute the L3 students' identity. Given the chosen theoretical approach, according to which every student learns a language in order to acquire the symbolic power, which can be then transformed into social power (Darvin & Norton, 2015), the research has shown that the identity of a third language learner can be described as a combination of some of the following identity positions: the position of a powerful student, the position of a student more powerful than others, the position of a not enough powerful student, the position of a student eager for power and the position of a student non-eager for power.

This study is a valuable contribution to the field of Glotodyactics for more reasons. First of all, this is the first research not only in Croatia, but also in the world, in which the participation of bi/multilingual students in L3 lessons was analysed as a form of investment in L3 student's identity. Furthermore, this is the first research of the classroom discourse in Croatia based on this theoretical approach. The research has certainly contributed to the better understanding of the processes of learning and teaching L3 in the context of the bi/multilingual international school, as the literature in this field is not very exhaustive. It will, possibly and hopefully, intrigue researchers to start researching more on that very intriguing educational field. Moreover, this study has shown that a multilingual approach does not require any organizational changes at the school level. That means that even in linguistically very heterogeneous groups it is very easy to integrate students' mother tongues even if the teacher is not a speaker of these languages. This is important to be stressed because in international schools it is often very difficult to implement students' diverse languages in the school curriculum. Once again, this study confirmed the importance of a teacher. The teacher is the most responsible and the most powerful member of the language classroom, the one who can

create learning opportunities and inspire or discourage students in their persistence in learning and using target language.

In the future, it would be desirable to analyse, from the same theoretical lens, the participation of students of different language biographies in different educational contexts. Moreover, it would be interesting to explore non-verbal forms of student participation in classroom discourse, as well as the ways in which the teacher, by means of nonverbal communication, positions his/her students. It would be particularly challenging to explore students' mental participation in classroom discourse. Finally, the student's non-participation should be studied, as well as the relationship between the students' perception of his/her own agency and his/her real participation or non-participation in the language learning.

Key words: bi/multilingual education; French language learning and teaching; international school; participation; multilingual approach; third language students' social identity; third language

SADRŽAJ

UVOD	1
1. DVOJEZIČNO I VIŠEJEZIČNO OBRAZOVANJE	4
1.1. Određenje dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja	4
1.2. Inačice dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja	6
1.1.1. Odbojno dvojezično i višejezično obrazovanje	7
1.1.2. Dodavajuće dvojezično i višejezično obrazovanje	9
1.3. Međunarodne škole	15
1.3.1. Obilježja međunarodnih škola	15
1.3.2. Jezične politike u međunarodnim školama	16
1.3.3. Međunarodni program u Osnovnoj školi Matije Gupca	17
1.3.4. Jezična politika u međunarodnom programu u Osnovnoj školi Matije Gupca	19
1.4. Nastava trećeg jezika	21
1.4.1. Određenje nastave trećeg jezika i poželjna obilježja nastave trećeg jezika ...	22
1.4.2. Nastava trećeg jezika u međunarodnom programu u Osnovnoj školi Matije Gupca	24
1.5. Zaključak	25
2. VIŠEJEZIČNI NASTAVNI PRISTUP	27
2.1. Određenje višejezičnog nastavnog pristupa	27
2.2. Teorijski okvir višejezičnog nastavnog pristupa	30
2.2.1. Heteroglosno određenje jezika i višejezične kompetencije	30
2.2.1. Psiholingvistički modeli dinamičnog ovladavanja inim jezikom i višejezične proizvodnje	31
2.1. Nastavni postupci u višejezičnom nastavnom pristupu	32
2.2. Opravdanost višejezičnog nastavnog pristupa u nastavi trećeg jezika u međunarodnom programu u Osnovnoj školi Matije Gupca	35
2.3. Zaključak	36
3. IDENTITET INOJEZIČNOG UČENIKA I UČENJE INOG JEZIKA	38
3.1. Višestrukost identiteta inojezičnog učenika	39
3.2. Promjenjivost identiteta inojezičnog učenika	41
3.3. Uloga diskursa u oblikovanju i iskazivanju identiteta inojezičnog učenika ...	42

3.4. Uloga međudjelovanja u oblikovanju i iskazivanju identiteta inojezičnog učenika	44
3.5. Učenje inog jezika iz gledišta društvene paradigme	47
3.6. Identitet, jezik i učenje u International Baccalaureate Middle Years Programme	49
3.7. Učenje inog jezika prema modelu sudjelovanja	49
3.8. Zaključak	53
4. ISTRAŽIVAČKA METODOLOGIJA	55
4.1. Određenje ključnih koncepata rada	55
4.2. Pregled dosadašnjih istraživanja	56
4.3. Metodološki pristup	58
4.4. Etičnost u istraživanju	59
4.5. Istraživački cilj i istraživačka pitanja	60
4.6. Sudionici istraživanja	61
4.7. Istraživački instrumenti	61
4.7.1. Intervju	61
4.7.2. Promatranje	62
4.8. Istraživački postupak	63
5. ISTRAŽIVANJA SLUČAJA	66
5.1. Istraživanje slučaja br. 1 – Sofija	66
5.1.1. Sofijin višejezični i višestruki identitet	66
5.1.2. Sofija – učenica francuskog jezika	68
5.1.3. Sofijino sudjelovanje u nastavi francuskog jezika	69
5.1.3.1. <i>Oblici i čestota Sofijina sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima</i>	<i>69</i>
5.1.3.2. <i>Veza između Sofijina sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njezinih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika</i>	<i>74</i>
5.1.4. Zaključak.....	78
5.2. Istraživanje slučaja br. 2 – Tea	81
5.2.1. Tein višejezični i višestruki identitet	81
5.2.2. Tea – učenica francuskog jezika	83
5.2.3. Teino sudjelovanje u nastavi francuskog jezika	84

5.2.3.1. <i>Oblici i čestota Teina sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima</i>	84
5.2.3.2. <i>Veza između Teina sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njezinih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika</i>	89
5.2.4. Zaključak	92
5.3. Istraživanje slučaja br. 3 – Petar	95
5.3.1. Petrov višejezični i višestruki identitet	95
5.3.2. Petar – učenik francuskog jezika	96
5.3.3. Petrovo sudjelovanje u nastavi francuskog jezika	97
5.3.3.1. <i>Oblici i čestota Petrova sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima</i>	97
5.3.3.2. <i>Veza između Petrova sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njegovih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika</i>	102
5.3.4. Zaključak	106
5.4. Istraživanje slučaja br. 4 – Leo	108
5.4.1. Leov višejezični i višestruki identitet	108
5.4.2. Leo – učenik francuskog jezika	110
5.4.3. Leovo sudjelovanje u nastavi francuskog jezika	111
5.4.3.1. <i>Oblici i čestota Leova sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima</i>	112
5.4.3.2. <i>Veza između Leova sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njegovih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika</i>	118
5.4.4. Zaključak	121
5.5. Istraživanje slučaja br. 5 – Grace	123
5.5.1. Gracein višejezični i višestruki identitet	123
5.5.2. Grace – učenica francuskog jezika	124
5.5.3. Graceino sudjelovanje u nastavi francuskog jezika	126
5.5.3.1. <i>Oblici i čestota Graceina sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima</i>	126
5.5.3.2. <i>Veza između Graceina sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njezinih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika</i>	131
5.5.4. Zaključak	134
5.6. Istraživanje slučaja br. 6 – Cristian	136
5.6.1. Cristianov višejezični i višestruki identitet	136

5.6.2. Cristian – učenik francuskog jezika	137
5.6.3. Cristianovo sudjelovanje u nastavi francuskog jezika	138
5.6.3.1. <i>Oblici i čestota Cristianova sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima ...</i>	138
5.6.3.2. <i>Veza između Cristianova sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njegovih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika</i>	143
5.6.4. Zaključak	146
5.7. Istraživanje slučaja br. 7 – Andrzej	148
5.7.1. Andrzejev višejezični i višestruki identitet	148
5.7.2. Andrzej – učenik francuskog jezika	151
5.7.3. Andrzejovo sudjelovanje u nastavi francuskog jezika	152
5.7.3.1. <i>Oblici i čestota Andrzejeva sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima ...</i>	152
5.7.3.2. <i>Veza između Andrzejeva sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njegovih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika</i>	156
5.7.4. Zaključak	160
5.8. Istraživanje slučaja br. 8 – Galina	162
5.8.1. Galinin višejezični i višestruki identitet	162
5.8.2. Galina – učenica francuskog jezika	163
5.8.3. Galinino sudjelovanje u nastavi francuskog jezika	164
5.8.3.1. <i>Oblici i čestota Galinina sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima</i>	165
5.8.3.2. <i>Veza između Galinina sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njezinih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika</i>	170
5.8.4. Zaključak	173
6. PREDNOSTI I NEDOSTATCI PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA	175
7. TEORIJSKE IMPLIKACIJE PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA	178
8. GLOTODIDAKTIČKE IMPLIKACIJE PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA	184
9. ZAKLJUČAK	186
9.1. Jezici sudjelovanja	186
9.2. Poticaj na sudjelovanje	187

9.3. Sudjelovanje povezano ili nepovezano s nastavom	188
9.4. Sudjelovanje transjezičnim iskazima	189
9.5. Jednojezični i višejezični pristup	189
9.6. Identitet	190
10. LITERATURA	194
PRILOZI	212
ŽIVOTOPIS	235

Popis skraćenica

IB MYP: International Baccalaureate Middle Years Programme

OŠ MG: Osnovna škola Matije Gupca

OVIJ: ovladavanje inim jezikom (znanstvena disciplina)

VP: višejezični nastavni pristup

JP: jednojezični nastavni pristup

UVOD

Migracije su jedan od najistaknutijih globalizacijskih procesa koji na različite načine utječe na sva društva i sve ljude. Neke od njezinih posljedica su povećanje jezične i kulturne raznolikosti svih društava, odnosno povećanje broja višejezičnih i višekulturnih zajednica te smanjena razlučivost društveno osmišljenih granica, osobito jezičnih i državnih. U takvim je uvjetima dvojezično i višejezično obrazovanje postalo uobičajeno iskustvo milijunima učenika diljem svijeta. Međutim, nacionalne i nadnacionalne obrazovne i jezične politike na različite načine odražavaju navedene promjene. Za razliku od, primjerice, politike SAD-a, Europska unija svojom politikom pokazuje da prati društvene promjene i da razumije značaj jezičnog kapitala za pojedince i zajednice. Tako je, primjerice, Europska Komisija 2008. godine usvojila komunikaciju naziva *Višejezičnost: prednost za Europu i zajednička obveza* i razvila strateški okvir naziva *Obrazovanje i osposobljavanje 2020.* kojim se učenje jezika postavilo kao prioritet članica EU. Zbog toga je u EU nastava stranih jezika, jedan od oblika dvojezičnog ili višejezičnog obrazovanja, postalo pravilo, a ne iznimka.

Republika Hrvatska u korak prati navedene promjene. Prema podacima Europskog ureda za statistiku, udio hrvatskih učenika koji uče dva ili više jezika 2014. godine iznosio je 94 %, čime je RH uvelike nadmašila prosjek EU koji iznosi 51 % (EACEA, 2014). To je, između ostalog, rezultat hrvatske obrazovne politike ranog učenja i poučavanja stranih jezika što je pak nastavak uspješnog projekta *Rano učenje stranoga jezika u osnovnoj školi* (Vilke i Vrhovac, 1993; 1995). U RH nisu nezanemarivi ni naponi na području dvojezičnog obrazovanja ranjivih društvenih skupina, osobito pripadnika nacionalnih manjina (vidi Lujić, 2017a).

Utjecaj migracija na obrazovanje razvidan je i u rastu tržišta međunarodnih škola, jednog od oblika dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja. Krajem 60-ih godina prošlog stoljeća postojalo ih je ukupno pedeset (Hayden, 1998), na početku ovog stoljeća otprilike četiri tisuće (Brummitt, 2007), a predviđa se da bi do 2022. godine na svijetu moglo biti gotovo dvanaest tisuća međunarodnih škola (Brummitt i Keeling, 2013).

Međutim, osim tradicionalnih oblika dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja, sve se više istražuju inovativni načini organiziranja nastave koji u obzir uzimaju društvene promjene, društvene potrebe i nove znanstvene spoznaje. EU, primjerice, ulaže u razvoj i implementaciju tzv. pluralističkih pristupa učenju i poučavanju „koji za cilj imaju razvoj višejezične i višekulturne kompetencije, a koji se razlikuju od *pojedinačnih nastavnih pristupa* u kojima nastavni pristup uobziru samo jedan jezik ili jednu kulturu promatranu u izolaciji” (Candelier et al., 2012, str. 6). S druge strane Atlantskog oceana sve više autora istražuje mogućnosti transkomunikacijskog pristupa (engl. *translanguaging*) kojim se podrazumijeva „didaktičko

usmjeravanje složenih i promjenjivih jezičnih djelovanja dvojezičnih govornika” (García i Lin, 2016, str. 117).

Globalizacija je utjecala i na način na koji se određuje identitet, druga tema koja je posljednjih dvadesetak godina postala izuzetno zanimljivom za brojne znanstvene discipline, pa tako i za područje ovladavanja inim jezikom, i to osobito za predstavnike društvene paradigme koji proces učenja inog jezika istražuju više kao društveno-kulturnu aktivnost, a manje kao kognitivni proces internalizacije neutralnih seta pravila, struktura i leksika. Većina teorijskih modela koji identitet inojezičnog učenika opisuju u kontekstu društvene paradigme, bez obzira na to iz kojeg teorijskog pristupa polaze, polaze od pretpostavki da je identitet inojezičnog učenika višestruk, promjenjiv i da se iskazuje jezikom. Iako se pokušalo odgovoriti na pitanje koja je veza između učenja inog jezika i iskazivanja društvenog identiteta inojezičnog učenika (vidi Norton-Peirce, 1995), još je uvijek otvoreno pitanje što je to identitet inojezičnog učenika, koncept o kojem se puno govori, a zapravo malo zna. Naime, razumijevanje identiteta inojezičnog učenika za sve je učitelje važno iz najmanje dva razloga: kako bi mogli razumjeti učenikova djelovanja i kako bi individualizacijom procesa poučavanja mogli poduprijeti različite vidove učenikova identiteta i na taj način potaknuti proces učenja. S obzirom na vezu između jezika i identiteta, kao i utjecaj jezičnih ideologija na način na koji društva i pojedinci doživljavaju jezike, osobito je važno razumjeti identitete dvojezičnih i višejezičnih učenika uključenih u dvojezično i višejezično obrazovanje i načine na koje se oni koriste jezicima u iskazivanju i oblikovanju svojih višestrukih i višejezičnih identiteta.

Ovaj rad sastoji se od teorijskog i istraživačkog dijela. U prvom poglavlju teorijskog dijela rada raspravlja se o dvojezičnom i višejezičnom obrazovanju. Donosi se kratak pregled različitih određenja dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja i predlaže se tipologija dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja. Budući da se istraživački dio rada provodi u nastavi trećeg jezika jedne osnovne međunarodne škole, u tom se poglavlju detaljnije predstavljaju ta dva oblika dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja – međunarodne škole i nastava trećeg jezika. Navode se obilježja međunarodnih škola i raspravlja se o njihovim jezičnim politikama. Određuje se koncept nastave trećeg jezika i ukazuje na neke od načina na koje je spoznaje o ovladavanju trećim jezikom moguće implementirati u nastavu trećeg jezika. U tom se poglavlju usporedno predstavljaju i obilježja programa prema kojem je ustrojena međunarodna škola i nastava trećeg jezika u kojoj se istraživanje provodi. U drugom poglavlju teorijskog dijela rada predstavlja se višejezični nastavni pristup te se usporedbom njegovih načela i načela programa u kojem se istraživanje provodi ukazuje na opravdanost takvog pristupa u kontekstu škole u kojoj se istraživanje provodi. U trećem poglavlju predstavljaju se obilježja identiteta inojezičnog

učenika u kontekstu glotodidaktike i iz gledišta društvene paradigme te se ukazuje na njegovu vezu s učenjem inog jezika. Predlaže se i novi model za opis identiteta inojezičnog učenika i njegove veze s učenjem inog jezika u višejezičnom školskom kontekstu. U istraživačkom dijelu rada predstavlja se istraživačka metodologija te osam istraživanja slučaja u kojima se pokušava istražiti je li predloženi model odgovarajući za opis veze između učenja inog jezika i učenikova identiteta te se pokušava odgovoriti na dva istraživačka pitanja – što se to podrazumijeva pod pojmom *identitet inojezičnog učenika* i utječu li, i ako da kako, jednojezični i višejezični pristup na sudjelovanje višejezičnih učenika u nastavi francuskog kao trećeg jezika, što se smatra načinom iskazivanja i oblikovanja društveno-kulturnog identiteta inojezičnog učenika. U zaključku se sažimaju rezultati svih osam istraživanja slučaja i razmatraju mogućnosti primjene nalaza istraživanja u teorijskom i praktičnom smislu.

1. DVOJEZIČNO I VIŠEJEZIČNO OBRAZOVANJE

Iako točan broj dvojezičnih i višejezičnih govornika u globalnoj populaciji nije poznat, neka istraživanja pokazuju da je na početku ovog stoljeća na svijetu živjelo više od 65 % višejezičnih osoba (De Bot i Kroll, 2002). Teškoće pri utvrđivanju broja dvojezičnih i višejezičnih govornika prvenstveno su metodološke naravi – različiti autori različito određuju koncepte dvojezičnosti i višejezičnosti. Neki od njih dvojezičnošću smatraju ovladanost drugim jezikom kao u izvornih govornika (tzv. maksimalistička odrednica), a drugi minimalnu sposobnost u jednoj od jezičnih djelatnosti u drugom jeziku ili idiomu, npr. dijalektu (tzv. minimalistička odrednica) (vidi Jelaska, 2005).

1.1. Određenje dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja

Kao što, ili pak zato što, ne postoji jedinstvena i općeprihvaćena odrednica dvojezičnosti i višejezičnosti, tako ne postoji ni jedinstvena i općeprihvaćena odrednica dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja. Međutim, odrednice su važne, osobito zbog metodoloških problema koje može uzrokovati izostanak jedinstvene odrednice. Važno je i nazivlje jer najčešće nije ideološki neutralno. Na području dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja odabir naziva i odrednice može ukazivati na društvenu i jezičnu ideologiju pojedinog društva, kao i na društveni status jezika i govornih zajednica u tom društvu (Skutnabb-Kangas i McCarty, 2008). Tako se, primjerice, u SAD-u umjesto naziva *dvojezično obrazovanje* vrlo često koristi naziv *dvostruki jezični program* (engl. *dual language program*) jer se riječ *dvojezično* ne smatra društveno poželjnom (García, 2009).

Pri određivanju dvojezičnog obrazovanja, kao i dvojezičnosti, jedna skupina autora dvojezičnim obrazovanjem smatra svaki obrazovni pristup koji je namijenjen dvojezičnim učenicima bez obzira na obrazovni cilj i položaj materinskog jezika u školskom kurikulumu (tzv. minimalistički pristup), dok druga skupina autora dvojezičnim obrazovanjem smatra samo one programe u kojima se u poučavanju koriste dva jezika i čiji je krajnji cilj jezična komunikacijska kompetencija kao u izvornih govornika (tzv. maksimalistički pristup). Među prvima je García (2009), koja je dvojezično obrazovanje opisala kao „obrazovanje u kojem se koristi više od jednog jezika ili jezičnog varijeteta u bilo kojoj kombinaciji” (str. 42). Iz ovako široko postavljene odrednice proizlazi da je svaka škola dvojezična ili čak višejezična jer je većina učenika uvijek umješna u službenom jeziku, govornom jeziku i dijalektu (vidi Kalogjera, 2009). Među drugima su oni koji dvojezičnim obrazovanjem smatraju samo obrazovne

programe u kojima se jedan ili više nejezičnih predmeta djelomično ili u potpunosti poučava na drugom ili stranom jeziku (npr. Andersson i Boyer, 1978; Cenoz i Genesee, 1998; Gajo, 2006). Genesee (2004) pak smatra da bi se na dvama jezicima trebao poučavati značajan dio školskog kurikulumu, i to najmanje 50 % nejezičnih nastavnih predmeta da bi se obrazovanje moglo odrediti dvojezičnim. Maksimalističkim odrednicama iz dvojezičnog obrazovanja isključena je nastava stranog jezika, ali ne i neki obrazovni programi kojima je cilj odbojna dvojezičnost.

Još je složenije odrediti višejezično obrazovanje. Naime, za višejezičnu osobu često se kaže da je dvojezična jer je „naziv dvojezičnost ili bilingvizam često pokriva znanje i više od jednog jezika, bez obzira na broj” (Jelaska, 2005, str. 47). Stoga neki autori, primjerice García (2009), unatoč tomu što su višejezično ovladavanje i višejezičnost složenije pojavnosti od dvojezičnosti, rabe naziv dvojezično obrazovanje kao pojam nadređen i trojezičnom i višejezičnom obrazovanju. Drugi pak autori, primjerice Brisk, De Jong i Moore (2015), rabe naziv *dvo/višejezično obrazovanje* (engl. *bi/multilingual education*) kako bi ukazali da se pojam odnosi na oba oblika obrazovanja. Dvojezično i višejezično obrazovanje ne povezuje se samo nazivljem, već i odrednicama. Paia, Cummins, Nocus, Salaun i Vernaudon (2015) dvojezično su obrazovanje opisali kao „organizirani i planirani program u kojem se koriste dva (ili više) jezika poučavanja” (str. 146), a Valdés, Poza i Brooks (2015) kao „uporabu dva ili više jezika za poučavanje nejezičnih sadržaja” (str. 56). Neki autori pri određivanju višejezičnog obrazovanja ne primjenjuju uvijek i isključivo kriterij broja jezika, već i ciljeve obrazovnog programa. Cenoz (2009) je, primjerice, višejezično obrazovanje opisala kao „poučavanje više od dva jezika koje je usmjereno razvijanju višejezičnosti i višejezične pismenosti” (str. 32). Za García, Skutnabb-Kangas i Torres-Guzmán (2006) ključno obilježje višejezičnog obrazovanja je „ulaganje napora školske zajednice u prihvaćanje i poticanje jezične raznolikosti i svih oblika pismenosti koje učenici donesu sa sobom u školu” (str. 14). Shohamy (2006) je pak višejezične škole opisala kao „škole u kojima se jezici koriste slobodno i kreativno, daleko iznad jednojezičnih granica, čistoće i točnosti” (str. 7).

Brisk et al. (2015) raspravljaju o obilježjima uspješnog dvo/višejezičnog obrazovanja, obrazovanja koje pridonosi razvoju učenikove umješnosti i pismenosti na dva ili više jezika, koje im omogućuje postizanje školskog uspjeha, koje potiče društveno-kulturnu integraciju i omogućuje prihvaćanje njihova dvo/višejezičnog identiteta. Navode i tri osnovna načela pravednog dvo/višejezičnog obrazovanja koje omogućuje kvalitetno obrazovanje dvo/višejezičnim učenicima koji pohađaju dvo/višejezične programe u kojima se njihovi materinski jezici ne koriste kao jezici poučavanja:

- Načelo prihvaćanja identiteta odnosi se na izbjegavanje stereotipa i poštovanje učeničkih društveno-kulturnih identiteta, ali i na svrsishodno i sustavno poticanje i korištenje svih vidova njihovih identiteta kao resursa za učenje. Za ostvarenje tog načela potrebno je da učitelji poznaju svoje učenike ne samo kao učenike već i kao ljude kako bi u proces učenja i poučavanja mogli uključiti znanja i interese koji proizlaze iz učeničkih iskustava doživljenih kod kuće ili u nekoj drugoj zajednici.
- Načelom dodavanja želi se ukazati da su učenički jezični repertoari prostori za dodavanje, a ne za oduzimanje. Kako bi se to načelo ostvarilo, potrebno je da učitelji namjerno stvaraju prilike za uporabu i razvoj više jezika, zatim da dopuštaju uporabu materinskog jezika i preključivanja te da potiču i strukturiraju transkomunikaciju.
- Načelo strukturiranja za integraciju odnosi se na strukturiranje odnosa moći svih uključenih u obrazovni proces na način da se svim dionicima osigura jednakost u odnosima, primjerice poticanjem suradnje s roditeljima i uključivanjem roditelja u odgojno-obrazovne procese.

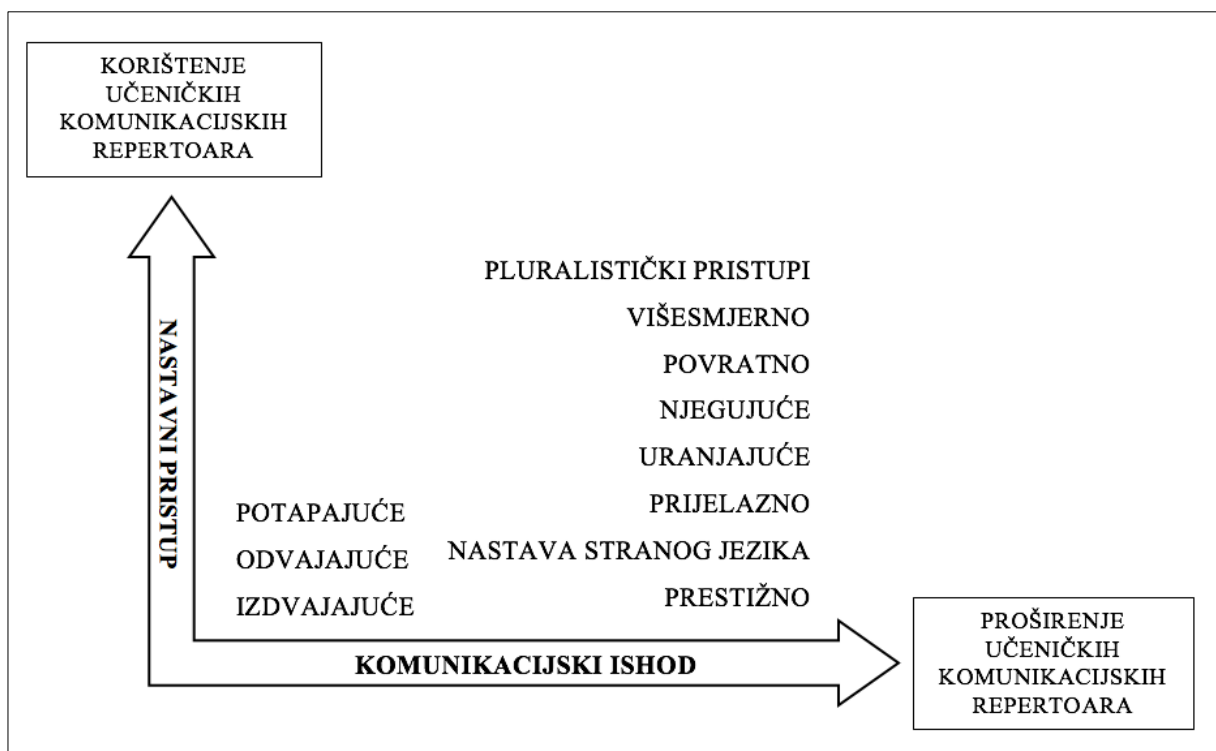
U ovom radu rabi se naziv *dvojezično i višejezično obrazovanje* koji se odnosi na sve obrazovne programe koje pohađaju već dvojezični i/ili višejezični učenici ili učenici koji teže dvojezičnosti ili višejezičnosti, a u kojima se uči i poučava, ili samo uči, na dvama ili više jezicima bez obzira na njihovo mjesto u školskom kurikulumu i odgojno-obrazovni cilj programa. Taj je naziv odabran zato što nije moguće jasno razlikovati dvojezičnost od višejezičnosti ni dvojezično od višejezičnog obrazovanja pa se ovaj naziv ponudio kao krovni za sve obrazovne programe, bez obzira na jezične biografije učenika koji školu pohađaju, mjesto jezika u školskom kurikulumu i odgojno-obrazovni cilj programa. Iako se u radu u pravilu rabi naziv dvojezično i višejezično obrazovanje, poštuje se izbor nazivlja autora na čiji se rad autorica referira.

1.2. Inačice dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja

Načini ostvarivanja dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja izuzetno su brojni i raznoliki jer ovise o mnogo čimbenika, primjerice o statusu prvog, drugog i trećeg jezika u određenoj društvenoj zajednici, cilju obrazovanja, učeničkim svojstvima i obilježjima školskog kurikulumu. Brojni su i raznoliki i pokušaji i načini stvaranja jedinstvene tipologije dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja (vidi Mackey, 1970; Hornberger, 1991; Baker, 2001; 2011; García, 2009). Međutim, sve su tipologije preopćenite i nezadovoljavajuće, a ponekad i opasne jer s obzirom na složenost životnog iskustva dvojezičnih i višejezičnih učenika mogu, kao što ističu Baker i Lewis (2015), zapravo skriti složenost dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja.

Kategorizacije također mogu, suprotno svojoj prvotnoj namjeni, pridonijeti i nastanku terminološke i sadržajne zbrke. Navedeni problem vrlo je jasno vidljiv na području dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja. To je ponajprije tako jer ne postoji univerzalna odrednica dvojezičnosti i višejezičnosti ni dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja. Osim toga, različiti autori primjenjuju različite kriterije ili kombinacije više različitih kriterija za izradu tipologije, a ne koriste se ni istovjetnim nazivljem potrebnim za opis tipologije kao što su oblik, tip, model i program. Međutim, tipologije su važne jer pridonose postizanju konceptualne jasnoće, a time i usporedivosti i boljem razumijevanju rezultata istraživanja s područja dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja (May, 2008).

Upravo se zbog boljeg razumijevanja rezultata ovog istraživanja i njihove usporedivosti s drugim istraživanjima na području dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja, ali i zbog razumijevanja načina na koji autorica ovog rada konceptualizira dvojezično i višejezično obrazovanje, u nastavku predstavlja jedan od mogućih načina kategorizacije dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja. Za njezinu izradu upotrijebljena su dva razlikovna kontinuuma: jezični ishod i nastavni pristup. Nazivi i opisi oblika dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja upotrijebljeni su iz dviju poznatih tipologija, tipologije dvojezičnog obrazovanja Bakera (2011) i tipologije dvojezičnog obrazovanja García (2009) te prošireni pluralističkim pristupima (Candelier et al., 2012) (vidi Slika 1).



Slika 1. Tipologija dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja

1.2.1. Odbojno dvojezično i višejezično obrazovanje

U donjem lijevom dijelu Slike 1 prikazane su tri inačice odbojnog dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja: *potapajuće* (engl. *submersion*; *sink or swim*), *odvajajuće* (engl. *segregationist*) i *izdvajajuće* (engl. *separatist*). Riječ je o obrazovanju namijenjenom članovima manjinske populacije koji žive u društvima u kojima je njihov materinski jezik ili posve isključen iz javnih prostora ili minimalno zastupljen, ili pak većinskoj populaciji nastanjenoj u bivšim kolonijama, koja je prisiljena školovati se na stranom jeziku, jeziku bivšeg kolonizatora, a tipično je i za elitno dvojezično obrazovanje (García et al., 2006). Glavni cilj odbojnog dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja je smanjenje učeničkog komunikacijskog repertoara, tj. „učenje novog, dominantnog ili većinskog jezika nauštrb materinskog jezika koji je zamijenjen ili isključen” (Skutnabb-Kangas i McCarty, 2008, str. 13), a poučavanje se ostvaruje uranjanjem u ciljni jezik, odnosno uporabom samo jednog jezika kao sredstva poučavanja. Baker (2011) takvo obrazovanje naziva jednojezičnim oblicima obrazovanja za dvojezične učenike (engl. *monolingual forms of education for bilinguals*) jer im je dvojezičnost međufaza između jednojezičnosti na materinskom jeziku i jednojezičnosti na većinskom jeziku. García (2009) takvo obrazovanje naziva monoglosnim (engl. *monoglossic*) i odbojnim (engl. *subtractive*) jer se temelji na ideološkoj pretpostavci da jednojezičnost treba biti društvena norma.

Društveni cilj **potapajućeg obrazovanja** je asimilacija, tj. „usklađivanje manjine s dominantnim jezikom i kulturom, često djelovanjem moći, kako bi se nasljedni jezici i kulture zamijenili jezikom i kulturom većinske skupine” (Skutnabb-Kangas i McCarty, 2008, str. 4). Takvo obrazovanje učenicima uzrokuje stres, doprinosi manjku samopouzdanja, razvoju negativnih stavova prema školi i niskoj stopi završnosti školovanja (Baker, 2001). Također doprinosi sramu od materinskih jezika i razvoju vjerovanja da jezik poučavanja ima veću moć od materinskog jezika (Skutnabb-Kangas i McCarty, 2008, str. 13). Osim za učenike, potapajuće obrazovanje ima nepovoljan utjecaj i na društvo jer doprinosi nestajanju znanja, tradicija i vjerskih uvjerenja manjinskih zajednica te odumiranju regionalnih jezika i kultura (Lüdi, 2006). Budući da je naziv potapajuće obrazovanje vrlo živopisna nepovoljna metafora škole, radije se rabi naziv *srednjostrujaštvo* (engl. *mainstreaming*) (Baker, 2011, str. 211).

Postupno potapanje inačica je potapajućeg obrazovanja koja može podrazumijevati dodatnu nastavu materinskog jezika izvan redovite nastave (engl. *submersion with withdrawal classes*; *structured immersion*), dodatnu nastavu većinskog jezika kao stranog jezika izvan redovite nastave ili uključivanje dodatne nastave kulture jezika porijekla (engl. *cultural sensitivity programmes*). Iako takvo obrazovanje ima određene prednosti nad običnim

potapajućim obrazovanjem, ono može doprinijeti i društvenoj izolaciji učenika što u konačnici može rezultirati stigmatizacijom učenika (Hélot i Young, 2006). U Republici Hrvatskoj se prema potapajućem modelu obrazuju učenici pripadnici romske manjine (vidi Lujić, 2017a).

Odvajajuće obrazovanje namijenjeno je pripadnicima jezične manjine, a nastava je, bez mogućnosti izbora, organizirana na manjinskom jeziku. Odvajanjem govornika manjinskog jezika od govornika većinskog jezika država manjinu želi zadržati u potlačenom položaju bez pristupa moćnom jeziku, a time i bez mogućnosti društvenog utjecaja (Skutnabb-Kangas, 1981). Takvo obrazovanje danas je prisutno u samo malom broju zemalja, najčešće u zemljama obilježenim etničkim sukobima, primjerice u Izraelu (vidi Bekerman, 2016).

Izdvajajuće obrazovanje također je namijenjeno pripadnicima jezične manjine koji ga svojevrijem odabiru kako bi se razvijanjem jednojezičnosti na manjinskom jeziku odvojili od većinskog stanovništva i većinske kulture (Baker, 2001). Izdvajajuće obrazovanje u, primjerice, flamanskom dijelu Belgije rezultat je težnje za uvažavanjem flamanskog jezičnog i etničkog identiteta (Paulston, 1988). Izdvajajuće obrazovanje mogu odabrati i predstavnici manjina u Republici Hrvatskoj – riječ je o tzv. Modelu A koji se u potpunosti izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine, uz obvezno učenje hrvatskog jezika.

1.2.2. Dodavajuće dvojezično i višejezično obrazovanje

Na desnom dijelu Slike 1 prikazano je devet oblika *dodavajućeg dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja* (engl. *additive*): *prijelazno* (engl. *transitional*), *uranjajuće* (engl. *immersion*), *njegujuće* (engl. *maintenance*), *prestižno* (engl. *bilingual education in majority languages*), nastava stranog jezika, *povratno* (engl. *recursive*), *višesmjerno* (engl. *poly-directional*; *dual language*; *two-way*), Europske škole i *pluralistički pristupi* (fr. *approches plurielles*; *approches plurielles des langues et des cultures*; *approches plurielles et partielles*). Krovni naziv ovih inačica je dodavajuće dvojezično i višejezično obrazovanje jer je jezični ishod takvog obrazovanja povećanje učeničkog komunikacijskog repertoara, tj. „učenici novi jezik uče kao dodatak materinskom jeziku koji se nastavlja razvijati” (Skutnabb-Kangas i McCarty, 2008, str. 4). Međutim, ovi oblici dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja međusobno se razlikuju s obzirom na nastavni pristup, odnosno zastupljenost učeničkih komunikacijskih repertoara u nastavi i način na koji se oni koriste te odnos jezika koji se koriste za poučavanje.

Prijelazno obrazovanje namijenjeno je pripadnicima jezične manjine, a u njemu se cjelokupna nastava odvija na materinskom jeziku učenika sve dok učenici ne postanu spremni za nastavu na isključivo većinskom jeziku. Tri su osnovne inačice ove vrste dvojezičnog i

višejezičnog obrazovanja: *ranoizlazna* inačica (engl. *early exit*) s maksimalno dvije godine poučavanja na materinskom jeziku, *kasnoizlazna* inačica (engl. *late exit*; *late transition*; *transfer*) u kojem se materinski jezik, uz postupno smanjivanje, koristi sve do 6. razreda te *premosno-prijelazna* inačica (engl. *bridging*) koja podrazumijeva miješanje dvaju jezika uz postepeni prijelaz prema isključivo većinskom jeziku prilikom prijelaza iz jednog obrazovnog ciklusa u drugi. Primjer nigerijskog ranoizlaznog prijelaznog obrazovanja podrazumijeva materinski jezik učenika kao sredstvo poučavanja u prva tri razreda, a zatim uvođenje francuskog kao jezika poučavanja pri čemu materinski jezik ostaje dio programa, ali samo kao poseban predmet (Hovens, 2002).

Uranjajuće obrazovanje razvilo se 60-ih godina prošlog stoljeća na Sveučilištu McGill u Kanadi kako bi se članovima dvojezične kanadske anglo-frankofonske zajednice omogućilo postizanje dodane uravnotežene dvojezičnosti, a danas je prisutno u cijelom svijetu (vidi Baker i Lewis, 2015). S obzirom na učenikovu dob prilikom ulaska u dvojezični program, tri su inačice uranjajućeg obrazovanja: *rano uranjanje* (engl. *early immersion*), *kasnije uranjanje* (engl. *delayed immersion*) i *kasno uranjanje* (engl. *late immersion*). S obzirom na zastupljenost drugog jezika u nastavi, razlikuje se *cjelovito uranjanje* (engl. *total immersion*) u kojoj školovanje započinje sa 100 % zastupljenosti drugog jezika što se postupno smanjuje do 50 %, i *djelomično uranjanje* (engl. *partial immersion*) u kojoj su i prvi i drugi jezik neprestano podjednako zastupljeni. Svim je inačicama uranjajućeg modela zajedničko što uvijek razdvajaju jezike, podupiru razvoj prvog jezika, ne brane korištenje prvog jezika izvan učionice, učitelji su dvojezični, a kulturna razredna obilježja odgovaraju kulturi prvog jezika (Johnson i Swain, 1997). Budući da uranjajući model obogaćuje jezičnim kapitalom već simbolički dobro opremljenu populaciju, Skutnabb-Kangas (2000) uranjajuće obrazovanje smatra elitnim obrazovanjem koje doprinosi pojačavanju društvenih nejednakosti.

Glavna obilježja **njegujućeg obrazovanja** su briga za materinski jezik učenika koji pripadaju jezičnoj manjini, ojačavanje osjećaja identiteta i afirmacija prava određene manjine (Baker, 2001). Dvije su njegove osnovne inačice: *nepomično-njegujuća* (engl. *static maintenance*) i *razvojno-njegujuća* (engl. *developmental maintenance*; *enrichment bilingual*; *one way*). Dok je cilj nepomično-njegujuće inačice očuvanje jezične kompetencije na materinskom jeziku na razini na kojoj je bila prilikom početka školovanja, razvojno-njegujuća inačica doprinosi razvoju jezične kompetencije na materinskom jeziku. Lüdi (2006) smatra da ovakvo obrazovanje prvenstveno odabiru članovi manjinske zajednice čiji jezici nisu ugroženi, već su izgubili svoj prestiž ili žele dobiti na prestižu, a ponekad ih pohađaju i djeca većinskog stanovništva koja žele naučiti manjinski jezik. Na taj se način mogu obrazovati i učenici

pripadnici manjinskih zajednica u RH (vidi Lujić, 2017a).

Međutim, samo je neke od obrazovnih modela koji smjeraju proširenju učeničkih komunikacijskih repertoara i njihovu korištenju u nastavi moguće smjestiti na krajeve obaju kontinuuma. Riječ je o povratnom obrazovanju, višesmjernom obrazovanju, Europskim školama i pluralističkim pristupima. García (2009) takvo obrazovanje smatra heteroglosnim jer je namijenjeno „dinamično dvo/višejezičnim učenicima (engl. *dynamic bilingualism*) čija se dvojezičnost ne razvija linearno već dinamično, a iskazuje nepredvidljivo i multimodalno” (str. 119 – 120). Očito je da je njezino određenje dinamične dvojezičnosti zapravo vrlo slično određenju višejezične kompetencije u Europskoj uniji (vidi Coste, Moore i Zarate, 1997). Flores i Baetens Beardsmore (2015) objašnjavaju da se heteroglosno obrazovanje temelji na pretpostavci da jezici nisu brojivi, odvojivi, ni povezani s državama-nacijama, već da je svako dvojezično i višejezično djelovanje složeno i fluidno. S tom pretpostavkom u vezi u tim se obrazovnim modelima organiziraju i iskustva učenja i poučavanja – povezivanjem jezika, odnosno korištenjem raznolikosti učeničkih komunikacijskih resursa za učenje i poučavanje. Međutim, Flores (2013) upozorava da takve programe trenutno koriste „samo učenici koji pripadaju većinskoj zajednici i govornici prestižnih jezika, zbog čega postoji opasnost da oni postanu sredstvo za proizvodnju nove elitne klase višejezičnih govornika koji će ovladati višestrukim jezičnim kodovima” (str. 516). Navedenu pretpostavku potvrđuje i slučaj iz RH – programi povezanog poučavanja jezičnih i nejezičnih nastavnih predmeta dostupni su samo učenicima elitnih gimnazija u visoko urbanim sredinama (vidi Lujić, 2017a).

Povratno obrazovanje (engl. *recursive*) namijenjeno je povratno dvojezičnim i višejezičnim učenicima, odnosno nasljednim govornicima ili pripadnicima nedominantne jezične skupine koji u jednom periodu života nisu koristili ili učili materinski jezik, za koje nastavak razvoja umješnosti u materinskom jeziku nije samo dodavanje već i obnavljanje i ponovno pokretanje umješnosti u novom-starom jeziku (García, 2009). Jedna od inačica povratnog obrazovanja je *uranjanje u predački jezik* (engl. *immersion revitalization; language nest model; heritage language immersion*), što je namijenjeno učenicima koji su nasljedni govornici starosjedilačkih jezika i koji žive u zajednicama u kojima se govori ugroženi jezik, primjerice na Novom Zelandu (maorski jezik) ili na Havajima (havajski jezik). Učenike se, najčešće u predškolskoj i ranoj školskoj dobi, uranja u predački jezik, i to vrlo često uz pomoć pripadnika starosjedilačkog stanovništva (vidi Grenoble i Whaley, 2006). Druga inačica je *nastava predačkog kao inog jezika* koja može biti namijenjena doseljeničkim nasljednim govornicima i iseljeničkim nasljednim govornicima (vidi Cvikić, Jelaska i Kanajet Šimić, 2010).

Višesmjerno obrazovanje (engl. *poly-directional; dual language; two-way*) počinje se razvijati 60-ih godina prošlog stoljeća u SAD-u kako bi se svim učenicima, bez obzira na to pripadaju li jezičnoj manjini ili većini, omogućio razvoj uravnotežene dvojezičnosti i višekulturne kompetencije (Baker, 2001). Inačice ovog modela međusobno se razlikuju u strukturi učeničke populacije, kao i u položaju jezika u školskom kurikulumu: u nekim školama dva jezika podjednako su zastupljena, u drugima je odnos 90 % : 10 %, a u trećima se zastupljenost jezika mijenja i tijekom školske godine (Flores i Baetens Beardsmore, 2015). No školski kurikulum najčešće je jezično uravnotežen, primjerice nastava iz predmeta jezično-komunikacijskog i umjetničkog područja odvija se na engleskom i španjolskom jeziku, nastava iz predmeta društveno-humanističkog i prirodoslovnog područja na španjolskom, a matematika na engleskom jeziku (Gómez, Freeman i Freeman, 2005). Jezici se mogu pravilno izmjenjivati i na temelju nekih drugih kriterija, primjerice korištenjem jednog jezika parnim datumima, a drugog neparnim (Baker, 2001). Višesmjernom obrazovanju odgovaraju i škole u tradicionalno dvojezičnim odnosno trojezičnim zajednicama kojima je cilj uravnotežena dvojezičnost ili višejezičnost i kulturni pluralizam. Međutim, načini ostvarivanja navedenih ciljeva međusobno se razlikuju. Primjerice, za pogranično rajnsko područje u Njemačkoj tipično *uravnoteženo dvojezično obrazovanje* (fr. *bilinguisme extensive*), čije je glavno obilježje uravnoteženo razdvajanje jezika prema nastavnim predmetima (Schemminger, 2008). I trojezično obrazovanje ostvaruje se na različite načine u više europskih zemalja i regija kao što su Luksemburg, Baskija, Katalonija i Frizija (vidi Bangma, van der Meer i Riemersma, 2011).

Europske škole još su jedan primjer heteroglosnog obrazovanja. Riječ je o školama koje se nalaze na području Europske unije i koje su prvenstveno namijenjene djeci zaposlenih u europskim institucijama. Skutnabb-Kangas i McCarty (2008) opisuju ih kao „posebne EU škole s odjelima za različite jezike u kojima su učenički materinski jezici primarno sredstvo poučavanja” (str. 6). Naime, u tim se školama u nižim razredima osnovne škole nastava izvodi na materinskom jeziku, a strani jezik uvodi se kao predmet, a tek se od trećeg razreda postepeno uvodi nastava na stranom jeziku, i to za manje zahtjevne predmete, poput tjelesnog odgoja ili za vrijeme Europskog sata (engl. *European Hour*) kada se zajedno družu djeca iz svih razrednih odjeljenja. U višim razredima osnovne škole strani se jezik sve više koristi kao sredstvo poučavanja, a izborni strani jezik uvodi se kao dodatni nastavni predmet.

Posljednjih desetak godina u Europi su sve popularniji **pluralistički pristupi** „koji se razlikuju od *pojedinačnih nastavnih pristupa* (istaknuo autor) u kojima nastavni pristup uobziruje samo jedan jezik ili jednu kulturu promatranu u izolaciji” (Candelier et al., 2012, str. 6). Tim se pristupima želi potaknuti razvoj višejezične i višekulturne kompetencije učenika što

je jedan od glavnih obrazovnih ciljeva Europske unije (vidi Beacco i Byram, 2007). Četiri su pluralistička pristupa: *Otvaranje jezicima i kulturama*¹ (fr. *éveil aux langues et cultures*), *Razumijevanje srodnih jezika* (fr. *intercompréhension entre les langues parentes; intercompréhension des langues voisines; didactique des langues voisines*), *Povezivanje jezika u nastavi* (fr. *didactique intégrée des langues*) i *Međukulturni pristupi* (fr. *approches interculturelles*).

Otvaranje jezicima i kulturama u Glosaru pluralističkih pristupa određeno je kao pristup koji smjera istovremenom razvoju stavova (npr. otvorenost, zanimanje), sposobnosti (npr. slušanje, analiza) i znanja o jeziku, jezicima i njihovoj različitosti, i u kojoj se dio nastavnih aktivnosti odvija na jezicima koje škola nema namjeru poučavati. Ciljevi tog pristupa su borba protiv vrijednosne kategorizacije jezika i jezičnih varijeteta (Hélot, 2005) te razvoj tolerancije, višejezičnih identiteta i širenje učeničkih vidika (Young i Hélot, 2003). Tipične nastavne aktivnosti su: izlaganje učenika različitim jezicima i kulturama, poticanje na opažanje, promišljanje i uspoređivanje jezika, ukazivanje na jezičnu moć i na uloge jezika u društvu, otkrivanje i uočavanje jezičnih sličnosti i razlika koje omogućuju razvoj međukulturne svjesnosti, metajezičnih i metakognitivnih vještina (vidi Balsiger, Béatrix Köhler, de Pietro i Perregaux, 2012).

Razumijevanje srodnih jezika je pluralistički pristup usmjeren prema razvijanju jezičnih djelatnosti razumijevanja jezika srodnih jeziku koji učenik već poznaje. Glosar pluralističkih pristupa određuje ga kao nastavni pristup koji smjera razvoju razumijevanja nekog jezika na temelju kognitivno raspoloživog srodnog jezika. Ovaj pristup proizašao je iz sociolingvističkog koncepta *međurazumijevanja* (fr. *intercompréhension*), oblika komunikacije u kojoj se svaki govornik izražava na svom jeziku, a drugi govornici ga razumiju (Doyé, 2005). Njegovo glavno obilježje je organiziranje iskustava učenja i poučavanja razdvajanjem jezičnih djelatnosti i razvijanjem primajućih jezičnih djelatnosti – slušanja i čitanja. Pristup se ostvaruje u dva koraka: učenicima se prvo ukazuje na iskoristive resurse (npr. opća, kulturološka, gramatička znanja), a zatim ih se poučava primjeni strategija uporabe tih resursa (Doyé, 2005). Prvi radovi i projekti usmjereni implementaciji ovog pristupa u školske sustave napravljeni su na području romanskih jezika (vidi Stoye, 2000), a zatim za germanske jezike (vidi Hufeisen i Marx, 2004) i slavenske jezike (vidi Zybatov, 2003). U posljednjih dvadeset godina to je jedan od najpopularnijih višejezičnih obrazovnih koncepata na području Europske unije jer u potpunosti

¹ Na hrvatskim mrežnim stranicama Europskog centra za moderne jezike (<http://carap.ecml.at/CARAPinCroatia>) predložen je naziv *Buđenje svijesti o jezicima*, no u ovom se radu predlaže naziv *Otvaranje jezicima i kulturama* kako bi se pristup razlikovao od koncepta jezične svjesnosti

odgovara vrijednosnim ciljevima ujedinjene Europe koja ne želi prihvatiti dominaciju jednog jezika, već želi sačuvati svoje jezično bogatstvo. Pristup se trenutno ostvaruje u više velikih europskih projekata od kojih je najpoznatiji Miriadi.

Povezivanje jezika u nastavi Candelier et al. (2012) određuju kao „nastavni pristup čiji je cilj učeniku omogućiti uspostavljanje veza između jezika koji se nalaze u školskom kurikulumu” (str. 6). Taj pristup svoje korijene ima u 80-im godinama prošlog stoljeća: nastavu materinskog i stranog jezika povezivao je francuski metodičar Eddy Roulet (1980) čije je djelovanje bila reakcija na prijedlog Simpozija Vijeća Europe iz 1973. (vidi Castellotti, 2001) na kojem se govorilo o važnosti uspostavljanja veze između materinskog jezika i stranog jezika, a koja je bila utemeljena na pretpostavci da će učenik jednostavnije učiti i služiti se jezikom ako je prije toga razumio principe funkcioniranja materinskog jezika. U isto je vrijeme u Walesu Cen Williams u razredna odjeljenja koja su pohađali učenici kojima je velški bio materinski jezik, ali su pohađali jednojezičnu nastavu na engleskom jeziku, uveo nastavni pristup koji se temeljio na povezivanju engleskog i velškog jezika. Nastavni pristup velškog naziva *trawseieithu* ostvarivao se planskom i sustavnom promjenom jezika unutar iste aktivnosti: „jezični unos bio je na prvome jeziku učenika, velškom, a jezični ostvaraj na drugome jeziku, engleskom” (Williams, 1996, str. 64). Naime, Williams je smatrao da učenici novu informaciju moraju u potpunosti razumjeti kako bi je mogli pravilno koristiti. Ciljevi tog nastavnog pristupa bili su: bolje razumijevanje nastavnih sadržaja, razvijanje komunikacijske kompetencije u oba jezika i osnaživanje velškog identiteta učenika. Najpoznatiji i u Europi najrasprostranjeniji način povezivanja jezika u nastavi je *povezano poučavanje sadržaja i jezika* (engl. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*; fr. *EMILE: Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère*), što se u Republici Hrvatskoj naziva nastavom na stranom jeziku (NN, 116/2016). Riječ je o nastavnom pristupu u kojem se drugi jezik istodobno koristi za učenje i poučavanja i jezika i nejezičnog sadržaja (Coyle, Hood i Marsh, 2010). Prema Coyleu (2007), u Europi trenutno postoji 216 različitih programa koji se razlikuju prema ponuđenom jeziku, položaju jezika, zastupljenosti jezika, vremenu uvođenja jezika, početnoj jezičnoj razini i trajanju programa. Kvalitetu takvih programa dokazuju istraživanja koja su pokazala da učenici pozitivno percipiraju takav program, da program ne usporava razvoj pismenosti na materinskom jeziku, ne umanjuje razumijevanje sadržaja nastavnog predmeta niti usporava usvajanje znanja i razvijanje vještina u tom nastavnom predmetu te da doprinosi ovladavanju drugim jezikom (vidi Gajo i Mondada, 2000; Gajo i Serra, 2002; Vrhovac i Hudi, 2007). Iako među autorima postoje određena nesuglasja oko teorijskog određenja koncepta (vidi Gajo, 2001; Coste *et al.*, 2007), program se općenito smatra najboljim načinom održavanja

višejezične politike jer omogućuje istovremeno i čuvanje i razvijanje materinskog i drugog jezika (Baetens Beardsmore, 2002).

Međukulturni pristupi naknadno su pridruženi pluralističkim pristupima kako bi upotpunili sliku višejezične i višekulturne kompetencije koju promovira Vodič za razvoj europskih obrazovnih jezičnih politika (Beacco i Byram, 2007). Glosar pluralističkih pristupa međukulturne pristupe određuje kao pristupe koji smjeraju razvoju sposobnosti nadilaženja ograničenja vlastite vizije svijeta otvarajući se drugim načinima razmišljanja i djelovanja. Riječ je dakle o nastavnim pristupima koji učenicima omogućuju usvajanje međukulturnih znanja i razvijanje međukulturnih vještina i stavova, odnosno razvoj međukulturne komunikacijske kompetencije. Iako se međukulturni pristupi međusobno razlikuju u načinima organiziranja iskustava učenja i poučavanja, ciljevi programa uvijek su isti: učenika opremiti znanjima, vještinama i stavovima koji će mu omogućiti razumijevanje i poštivanje drugih. Međukulturni pristupi dobro su poznati u Republici Hrvatskoj te su imali jasan utjecaj na hrvatsku glotodidaktiku (vidi Bilić-Štefan, 2006; Andracka i Petravić, 2007) i na organiziranje nastave stranih jezika (vidi NPiP, 2006; NOK, 2011).

1.3. Međunarodne škole

Međunarodne škole su inačica *prestižnog obrazovanja* (engl. *prestigious bilingual education; elite bilingual education*). Naziv proizlazi iz dva razloga: jezici koji se uče u takvim školama društveno su poželjni, odnosno prestižni, poput engleskog ili francuskog jezika, i k tomu su namijenjeni dodatnom povećanju osobnog jezičnog i kulturnog kapitala učenika koji već pripadaju moćnoj jezičnoj zajednici (Flores i Baetens Beardsmore, 2015). Međutim, naziv međunarodna škola krovni je naziv za međusobno vrlo različite škole koje nude različite obrazovne programe.

1.3.1. Obilježja međunarodnih škola

Prema Gellar (1981), svaka se škola koja promiče međukulturno razumijevanje i suradnju može nazvati međunarodnom. Hayden i Thompson (2008) pak smatraju da škola mora ispuniti dva uvjeta da bi se zvala međunarodnom: učenici moraju biti međunarodnog porijekla i kurikulum mora biti međunarodni. Međunarodnu školu, prema Carder (2007), čini njezina međunarodna otvorenost, uporaba svjetskog jezika kao jezika poučavanja i pripadnost nekoj od međunarodnih obrazovnih organizacija kao što su The European Council of International

Schools (ECUS), The Council of International Schools (VCIS) ili International Baccalaureate Organization (IBO). Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj je za koncept međunarodnih škola u uporabi naziv *škola koja provodi međunarodni program*. I u ovom radu međunarodna škola određuje se kao škola koja iskustva učenja i poučavanja organizira u skladu s međunarodnim programom ili kurikulumom.

Tipologija međunarodnih škola ovisi o odabranoj metodologiji pojedinog autora. Sears (1998) kao kriterij odabire strukturu učeničke populacije i sve međunarodne škole dijeli u dvije skupine:

- međunarodne škole koje većinom pohađaju djeca lokalnih stanovnika nezadovoljnih državnim školama koji svojoj djeci žele omogućiti stjecanje jezičnog kapitala i više mogućnosti u obrazovanju, a kasnije i na tržištu rada, kao i školski program visoke kvalitete koji završava međunarodno priznatom diplomom
- međunarodne škole u kojima većinu čine djeca migranata, i to vrlo često društveno-ekonomske elite, tzv. globalni nomadi (Sears, 1998) i djeca povratnika.

Canagarajah (2004) smatra da postoje stereotipi o učenicima međunarodnih škola kao o izrazito uspješnim učenicima i članovima privilegirane skupine migranata i nemigranata koji su u posjedu velikog društvenog, materijalnog i simboličkog kapitala. Oni vrlo često jesu materijalno, društveno i obrazovno privilegirani (Hayden i Thompson, 2008), ali to samo posredno može doprinijeti njihovom školskom uspjehu. Naime, učenici međunarodnih škola koji su globalni nomadi vrlo često putuju i mijenjaju mjesta boravka što im omogućuje razvoj jezičnih, komunikacijskih, međukulturnih i društvenih vještina (Sears, 1998), no s druge strane takav životni stil može doprinijeti osjećaju nepripadanja (Hayden, 2006), iskorijenjenosti, stalnog nemira i tuge, nestabilnosti identiteta i izostanku emotivnih veza zbog čestih razdvajanja (Rader i Sittig, 2003).

Matthews (1988) kao kriterij razlikovanja odabire svrhu programa te sve međunarodne škole dijeli u svjetonazorske međunarodne škole, koje promiču određene ideje, kao primjerice United World Colleges, i tržišno orijentirane međunarodne škole, kao što su škole koje nude International Baccalaureate kurikulum.

Za Hayden i Thompson (2013) tri su osnovna tipa međunarodnih škola: tip A – međunarodne škole u tradicionalnom smislu riječi koje su namijene djeci globalnih nomada, tip B – svjetonazorske međunarodne škole koje promiču važnost mira i zajedništva te tip C – međunarodne škole namijenjene lokalnom stanovništvu koje svojoj djeci želi osigurati kvalitetno obrazovanje na engleskom jeziku.

1.3.2. Jezične politike u međunarodnim školama

Istraživanje koje je 2014. godine proveo The International School Consultancy (ISC), međunarodna agencija za istraživanje tržišta na području međunarodnog obrazovanja, pokazalo je da je u 70 % međunarodnih škola isključivo engleski jezik jezik poučavanja.² Tako, primjerice, škole koje djeluju prema kurikulumu International General Certificate of Secondary Education svojim učenicima mogu ponuditi samo engleski jezik kao jezik poučavanja jer je to jedini radni jezik navedene organizacije. S druge strane, škole koje djeluju prema IB kurikulumu mogu ponuditi engleski, francuski ili španjolski jezik kao sredstvo poučavanja jer su to tri radna jezika IB organizacije (vidi IB Language Policy, 2014). Međutim, samo manji dio škola odabire neengleske jezike kao službene školske jezike jer je engleski jezik upravo ono što najviše privlači roditelje i što školama omogućuje rješavanje praktičnih problema uzrokovanih jezičnom raznolikosti učeničkih biografija, poput vanjskog vrednovanja i provedbe završnih ispita (Hayden, 1998). Dominacija jednog jezika jednostavno je rješenje za jezičnu raznolikost koja se doživljava kao praktični problem, a ne kao resurs. Stoga se učenici, bez obzira na umješnost u jeziku poučavanja, u međunarodnim školama najčešće potapaju ili uranjaju u jezik poučavanja.

Materinski jezik učenika u međunarodnim školama, ako to ujedno nije i jezik poučavanja ili jezik lokalne zajednice, često je u potpunosti zanemaren, najčešće zbog praktičnih razloga, a njegovanje materinskog jezika vrlo je često prepušteno roditeljima. Takva školska politika može imati negativne posljedice za kognitivni razvoj djece, njihov školski uspjeh i ovladavanje inim jezicima (vidi Lüdi, 2006), a može utjecati i na jezično nazadovanje u materinskom jeziku.

Jezičnu situaciju još složenijom, kako za učenike tako i za školsku organizaciju, čini školska politika onih međunarodnih škola u kojima su učenici obvezni učiti i jezik lokalne zajednice, pa čak i treći jezik.

1.3.3. Međunarodni program u Osnovnoj školi Matije Gupca

U Osnovnoj školi Matije Gupca (engl. International School Matija Gubec) (dalje: OŠ MG), u kojoj se provodilo ovdje predstavljeno istraživanje, izvode se dva međunarodna programa: International Baccalaureate Primary Years Programme za učenike od 1. do 4. razreda i International Baccalaureate Middle Years Programme (dalje: IB MYP) za učenike od 5. do 8.

² Vidi <http://monitor.icef.com/2014/03/new-data-on-international-schools-suggests-continued-strong-growth-2/>, pristupljeno 20. 12. 2016.

razreda. Programi su namijenjeni djeci diplomata i poslovnih ljudi s boravištem u RH, međutim programe pohađaju i djeca lokalnog stanovništva. Ipak, prema riječima koordinatorice programa, prilikom upisa u školu globalni nomadi uvijek imaju prednost nad lokalnim stanovništvom. U školskoj godini 2016./2017. u IB MYP programu bilo je upisano ukupno 51 dijete globalnih nomada i 14 djece lokalnog stanovništva.

Program se odvija na engleskom jeziku prema međunarodnom IB MYP kurikulumu. Ostvarivanjem IB MYP kurikulumu, kako stoji u priručniku MYP: Od načela do prakse (2014) odgajaju se i obrazuju brižne osobe istraživačkog duha koje doprinose stvaranju boljeg i mirnijeg svijeta. U središtu kurikulumu je učenik, glavni sudionik odgojno-obrazovnog procesa, koji bi pohađanjem IB MYP programa trebao postati:

- znatiželjan i sklon istraživanju i učenju
- kreativan i kritičan mislilac
- samouvjeren komunikator na više jezika
- smion i samostalan u nepoznatim situacijama te hrabar i jasan u zalaganju za stvari u koje vjeruje
- poznavalac tema globalne važnosti
- moralan – iskren, s razvijenim osjećajem za pravdu
- brižan i otvoren prema drugima i
- sposoban za analizu i samovrednovanje.

Kako bi se ostvarili navedeni ciljevi poučavanje u svim IB programima treba se temeljiti na:

- istraživanju, poticanjem znatiželje i poučavanjem načina organiziranog istraživanja
- konceptima, što učenicima omogućuje prijenos znanja u nove kontekste
- kontekstu, što pridonosi smislenosti učenja
- suradnji, poticanjem rada u skupinama i
- individualizaciji.

IB MYP kurikulumom ne propisuju se sadržaji za učenje i poučavanje, već samo opće teme (npr. Identiteti i odnosi) i koncepti (npr. komunikacija) zbog čega je IB MYP kurikulum prilagodljiv nacionalnim nastavnim programima.

Nastavni predmeti organizirani su u osam predmetnih skupina:

- Jezik i književnost – Engleski jezik i književnost i Hrvatski jezik i književnost
- Učenje dodatnog jezika – Njemački jezik, Francuski jezik, Talijanski jezik, Kineski jezik, Latinski i Grčki jezik
- Pojedinci i društva – Povijest, Geografija, Učenje o zemlji domaćina

- Matematika
- Prirodne znanosti – Priroda, Biologija, Kemija, Fizika
- Umjetnost – Glazbena kultura, Dramska kultura, Likovna kultura
- Dizajn – Tehnička i digitalna kultura i dizajn i
- Tjelesna i zdravstvena kultura.

Nastava predmeta Hrvatski jezik i književnost i predmeta Povijest odvija se prema Nacionalnom planu i programu za osnovne škole jer je tako propisano Zakonom o odgoju i obrazovanju (NN, 87/08). Iako sadržaji navedenih dvaju nastavnih predmeta odgovaraju Nastavnom planu i programu za osnovne škole (2001), pristup planiranju i ostvarivanju sadržaja odgovara načelima IB MYP programa.

1.3.4. Jezična politika u međunarodnom programu u Osnovnoj školi Matije Gupca

S obzirom na jezičnu raznolikost učeničke populacije, jezična politika IB MYP programa vrlo je važan dokument koji „prikazuje školsku filozofiju o učenju i poučavanju jezika” (str. 2). U njemu su predstavljeni svi jezici koji se u školi uče i poučavaju, njihova zastupljenost u školskom kurikulumu, oblici dodatne pomoći u učenju jezika, načini njegovanja materinskih jezika učenika te kriteriji prema kojima se učenike raspoređuje u nastavu jezika. Iz toga proizlazi da je ova jezična politika više usmjerena objašnjavanju načina organizacije učenja i poučavanja, a manje propisivanju načina uporabe jezika u školi. O uporabi jezika u školi navodi se samo da je u IB MYP programu samo jedan jezik sredstvo poučavanja – engleski jezik, te da se stoga upis u program ne preporuča učenicima koji ne poznaju osnove engleskog jezika. Međutim, koordinatorica programa kazala je da škola učenike-strance prihvaća bez obzira na razinu njihove umješnosti u engleskom jeziku. Iako je engleski jezik isključivo sredstvo poučavanja, jezičnom politikom nije određeno je li učiteljima i učenicima u razredima, ali i u drugim školskim prostorima, primjerice u školskoj kantini ili na školskim hodnicima, dopuštena uporaba drugih jezika pored engleskog.

U jezičnoj politici detaljno su opisani načini organiziranja učenja i poučavanja jezika, vrste dodatne pomoći u učenju jezika i načini njegovanja materinskih jezika učenika.

Nastavni predmet Engleski jezik i književnost pohađaju izvorni govornici engleskog jezika i svi oni učenici koji su završili petu fazu učenja engleskog jezika (vidi Language Acquisition Guide, 2014), i to dinamikom od 4 školska sata tjedno (4 x 45 min). Jedan dodatni školski sat tjedno organizirana je tzv. razgovorna nastava na engleskom jeziku (engl. English conversation

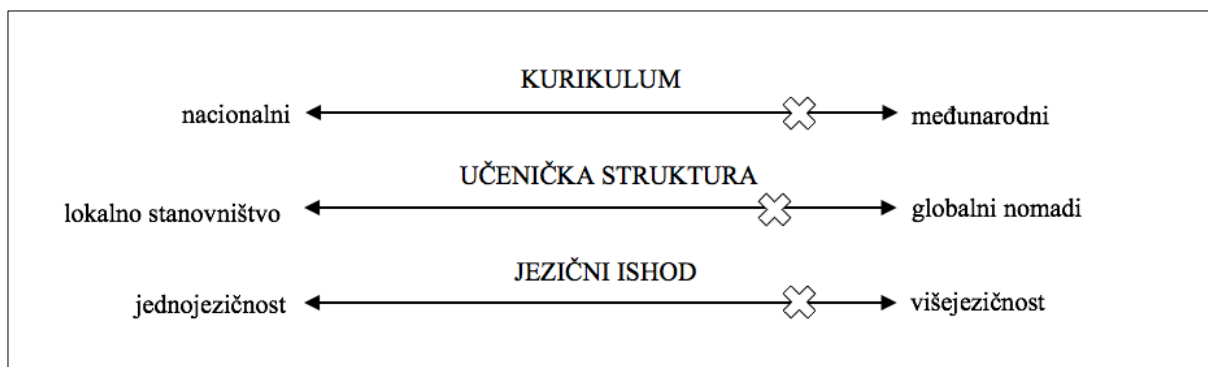
course) s izvornim govornikom engleskog jezika. Svi ostali učenici pohađaju Engleski jezik kao dodatni jezik 4 školska sata tjedno te se nakon izlaska iz pete faze priključuju nastavi Engleskog jezika i književnosti. Za njih je organizirana i dopunska nastava iz engleskog jezika kako bi se što prije mogli priključiti nastavi Engleskog jezika i književnosti. U dokumentu se ne spominje način na koji se ostvaruje prijelaz iz nastave Engleskog kao dodatnog jezika u nastavu Engleskog jezika i književnosti te je li učenicima i nakon prijelaza osigurana neka vrsta pomoći. Koordinatorica programa objasnila je da na kraju školske godine učitelji procjenjuju je li netko od učenika prema svojem napretku spreman prijeći iz nastave Engleskog kao dodatnog jezika u nastavu Engleskog jezika i književnosti. Nakon prijelaza učenici nadoknađuju nastavne sadržaje koje možda nisu usvojili u svom programu te im se nudi dodatna pomoć u sklopu dopunske nastave.

Svi su učenici obvezni učiti hrvatski jezik. Ovisno o predznanju hrvatskog jezika pohađaju nastavu Hrvatskog jezika i književnosti dinamikom od 4 školska sata tjedno (4 x 45 min) ili nastavu Hrvatskog kao dodatnog jezika 2 školska sata tjedno (2 x 45 min). Za učenike koji nemaju predznanje iz hrvatskog jezika organizirana je dodatna nastava iz hrvatskog jezika.

Svi su učenici obvezni učiti i jedan dodatni jezik: njemački, francuski, talijanski, kineski, latinski ili grčki jezik, i to dinamikom od 2 školska sata tjedno (2 x 45 min). Skupine čine učenici koji se nalaze u prvoj i drugoj fazi razvojnog kontinuuma. Iako se to ne navodi u jezičnoj politici, učenici mogu učiti više dodatnih jezika ako žele i ako je to ostvarivo s obzirom na praktična ograničenja, primjerice na školski raspored. Ako se neki učenik nalazi na samom početku prvog kontinuuma iz engleskog jezika, on nije obvezan pohađati nastavu dodatnog jezika, ali je obvezan pohađati dopunsku nastavu iz engleskog jezika.

U OŠ MG ne postoji organizirana nastava materinskih jezika učenika, osim ako je to, naravno, engleski ili hrvatski jezik. Ipak, u dokumentu se navodi da škola podupire učenje materinskog jezika na način da nudi svoje prostore i druge resurse obiteljima i veleposlanstvima koji žele organizirati nastavu materinskog jezika u školi. Osim toga, „škola potiče druge vidove učenja materinskog jezika organizacijom različitih događaja i terenske nastave čime se podupire učenje jezika i međukulturno razumijevanje” (str. 2). Riječ je o etnozbičvanjima, primjerice Danu međunarodne zajednice kada predstavnici različitih nacionalnosti u školi predstavljaju kulturna obilježja države iz koje potječu. U dokumentu se ne navodi je li uporaba materinskog jezika dozvoljena u nastavi te ako jest, potiče li se i na koji način.

U zaključku ovog potpoglavlja predlaže se grafički prikaz osnovnih obilježja međunarodne škole u kojoj se istraživanje provodi temeljem triju kontinuuma (vidi Slika 2).



Slika 2. Prikaz IB MYP u OŠ MG

Prvi kontinuum, koji predstavlja obilježja školskog kurikuluma (nacionalni vs. međunarodni), pokazuje da je IB MYP u OŠ MG gotovo u potpunosti međunarodni jer se nastava svih predmeta, osim Hrvatskog jezika i Povijesti, ostvaruje temeljem IB MYP kurikuluma. Drugi kontinuum, koji predstavlja strukturu učeničke populacije, pokazuje da je broj učenika koji dolaze iz lokalne zajednice i globalnih nomada prilično ujednačen. Međutim, tako je samo na razini škole, a ne na razini razreda. Trećim kontinuumom prikazuje se jezični ishod obrazovanja u IB MYP u OŠ MG. Iako je samo jedan jezik sredstvo poučavanja, a materinski jezici nisu planirani dio školskog kurikuluma, s obzirom na jezičnu raznolikost čitave školske zajednice, kao i na opseg jezika koji čine školski kurikulum, svim je učenicima omogućeno obogaćivanje komunikacijskih repertoara, što znači da se školskom politikom smjera učenička višejezičnost, a ne jednojezičnost. Opisom škole uporabom triju kontinuumata koji predstavljaju temeljna obilježja međunarodnih škola izbjegnuta je isključivost (npr. škola je određena namijenjenom ili samo globalnim nomadima ili samo lokalnom stanovništvu) koja je prisutna kod većine tipologija.

1.4. Nastava trećeg jezika

Nastava trećeg jezika jedna je od inačica nastave stranog jezika, jednog od najrasprostranjenijih inačica dodavajućeg obrazovanja. U europskim nacionalnim obrazovnim sustavima nastava stranog jezika ima vrlo važno mjesto i obvezan je nastavni predmet u svim državama članicama EU, osim u Irskoj i Škotskoj (EACEA, 2012). S druge strane Atlantskog oceana, u SAD-u, nastava stranog jezika je „marginalizirani dodatak elitnom obrazovanju s ciljem povećanja učenikova kognitivnog i društvenog repertoara” (Kinginger, 2004, str. 221) rezerviran za jednojezičnu amerikaniziranu elitu (Judd, 1992).

Brojke pokazuju da učenje trećeg jezika postaje uobičajeno obrazovno iskustvo velikog broja učenika diljem svijeta, i to osobito učenika iz članica EU. Prema podacima Eurostata iz

2014. godine 51 % europskih srednjoškolaca uči dva strana jezika, tj. drugi i treći jezik. RH uvelike nadmašuje taj prosjek: dva strana jezika uči čak 94 % hrvatskih srednjoškolaca. Prema Jessner (2008a), dva glavna razloga zbog kojih je nastava trećeg jezika sve rasprostranjeniji oblik višejezičnog obrazovanja su:

- uvođenje nastave prvog stranog jezika u ranoj dobi što je otvorilo mogućnost uvođenja nastave trećeg jezika u višim razredima osnovne škole ili u srednjoj školi i
- poboljšanje statusa manjinskih jezika što je učenicima omogućilo razvoj osobne dvojezičnosti koja školovanjem u državama kojem je strani jezik obvezan nastavni predmet redovito postaje trojezičnost.

Učenje trećeg jezika česta je pojava u međunarodnim školama u kojima se nastava odvija na nekom od svjetskih jezika, a u kojima djeca kao dodatni jezik uče jezik zajednice i/ili još neki svjetski jezik, zatim u Europskim školama te u školama u višejezičnim zajednicama.

1.4.1. Određenje nastave trećeg jezika i poželjna obilježja nastave trećeg jezika

Ovladavanje trećim jezikom, nastava trećeg jezika i trojezično obrazovanje dijele brojna obilježja i povezani su s ovladavanjem drugim jezikom i dvojezičnošću. U hrvatskoj se terminologiji, kako ističe Medved Krajnović (2010), posebice kod stručnjaka koji se bave hrvatskim kao drugim ili stranim jezikom, uvriježio termin ini jezik za sve pojedinčeve jezike osim prvog usvojenog te termin ini jezik i drugi jezik, kao krovni termini za sve jezike koji se usvajaju nakon što je prvi jezik već usvojen. Ovladavanje trećim jezikom (engl. *third language acquisition*) odnosi se na ovladavanje trećim jezikom, u prirodnom ili školskom okružju, gdje je značenje *trećega* kronološko. Ponekad se koristi i naziv ovladavanje trećim ili dodatnim jezikom (engl. *third or additional language acquisition*) kako bi se ukazalo da se navedeno područje bavim ovladavanjem svih jezika koji se ovladavaju nakon drugog (De Angelis, 2007). Nije u potpunosti jasna ni razlika između ovladavanja trećim ili dodatnim jezikom i trojezičnog ili višejezičnog obrazovanja, međutim najčešće se „naziv nastava trećeg jezika (engl. *third language acquisition in school context*) određuje kao učenje trećeg jezika kao nastavnog predmeta, dok se trojezičnim obrazovanjem (engl. *trilingual education*) smatra uporaba triju jezika za poučavanje” (Cenoz i Jessner, 2009, str. 123). U ovom radu koristit će se uvriježeni naziv nastava trećeg jezika značenja dodatnog jezika jer se istraživanje provodi u nastavi francuskog kao izbornog predmeta koji je učenicima dodatni jezik.

Osobe koje ovladavaju trećim jezikom mogu biti:

- djeca koja od rođenja odrastaju s tri jezika

- od rođenja dvojezična djeca koja treći jezik uče u školi
- dvojezični migranti koji se doseljavaju u novi jezični okoliš i
- jednojezični učenici koji u školi uče dva strana jezika (Jessner, 2008a).

Oni mogu na različite načine, odnosno različitim redoslijedom ovladavati trećim jezikom:

- istovremeno ovladavati trima jezicima
- sljedno ovladavati trima jezicima
- istovremeno ovladavati drugim i trećim jezikom nakon ovladavanja prvog jezika i
- istovremeno ovladavati prvim i drugim jezikom prije ovladavanja trećeg jezika (Cenoz, u Jessner, 2008a)

Unatoč postojanju gore istaknutih terminoloških dvojbi, nitko ne dvoji da ovladavanje trećim jezikom i nastavu trećeg jezika obilježavaju složeniji i raznolikiji procesi od ovladavanja drugim jezikom i nastave drugog jezika te da je planiranje nastave trećeg jezika potrebno temeljiti na spoznajama proizašlima iz rezultata istraživanja sociolingvističkih, psiholingvističkih, lingvističkih i obrazovnih vidova ovladavanja trećim jezikom i višejezičnosti.

Poznavanje uloge tipološke bliskosti jezika (vidi Cenoz, 2001) iz više je razloga važan čimbenik u organiziranju iskustava učenja i poučavanja u nastavi trećim jezikom. Naime, sličnosti i razlike među trima jezicima važan su element koji bi trebao utjecati na izradu nacionalnih i školskih jezičnih politika te bi upravo jezična udaljenost trebala biti čimbenik koji će utjecati na omjer izloženosti učenika različitim jezicima u kurikulumu u smislu intenziteta, ali i optimalne dobi za početak učenja jezika. Poznavanje jezične tipologije učiteljima može ukazati i na primjerene načine poučavanja, a učenicima na načine učenja koji će im učenje učiniti jednostavnijim.

Jezično iskustvo učenika trećeg jezika omogućuje im veći stupanj metajezične svjesnosti koja ima važnu ulogu u olakšavanju ovladavanja jezikom (vidi Jessner, 1999; Klein, 1995). Stoga je u nastavi trećeg jezika učenike potrebno upućivati na analitički pristup učenju jezika aktivacijom već postojećih jezičnih znanja: „Prethodno usvojena jezična znanja u nastavi trećeg jezika ne smiju se smatrati negativnom, interferirajućom i rušilačkom snagom koja usporava proces ovladavanja jezikom već je potrebno ukazati na njihovu korist” (Jessner, 2008a, str. 39). Stoga bi se u nastavi trećeg jezika trebale primjenjivati nastavne tehnike kojima se podiže jezična i međujezična svjesnost, potiču i ojačavaju međujezične veze, povezuju jezici i koriste jezični resursi i međujezični dodiri te ukazuje na strategije koje prijenos znanja i iskustava čine jednostavnijim.

1.4.2. Nastava dodatnog jezika u međunarodnom programu u Osnovnoj školi Matije Gupca

U IB MYP-u u OŠ MG svi učenici pohađaju nastavu dodatnog jezika:³

- jednojezična djeca lokalnog stanovništva koja u školi obvezno uče dva strana jezika, engleski i jedan dodatni jezik
- jednojezični neanglofoni i nekroatofoni migranti, koji obvezno uče engleski i hrvatski jezik te se naknadno uključuju u nastavu dodatnog svjetskog jezika i
- dvojezični anglofoni nekroatofoni migranti kojima hrvatski jezik nije materinski, a dodatno obvezno uče hrvatski i svjetski jezik.

Dio učenika pohađa čak dva dodatna svjetska jezika.

Prije tri godine došlo je do većih promjena, terminoloških i sadržajnih, u IB MYP kurikulumu, pa tako i u kurikulumu dodatnog jezika. Kao prvo, jezik koji nije materinski ni sredstvo poučavanja više se ne naziva Jezikom B već Dodatnim jezikom. Takva promjena najvjerojatnije je iskaz promijenjenog stava prema vrijednosti inih jezika na jezičnom tržištu IB programa, ali i dinamičnosti jezičnih biografija učenika – za globalne nomade jezik B lako može postati jezik A, ali i obrnuto.

Druga promjena jest odabir novog uvodnog citata u Vodiču za učenje dodatnog jezika (2014) kojim se određuje filozofija učenja i poučavanja dodatnog jezika. U uvodnom dijelu Vodiča iz 2006. godine istaknut je citat Johanna Wolfganga von Goethea: „Tko ne zna strane jezike ne zna ni svoj jezik”, a u Vodiču iz 2014. godine citat Sandre Savignon (1983): „Učiti drugi jezik znači preuzeti mjesto u zajednici. To znači prijeći kulturne i jezične granice kako bi se pristupilo drugome. Jezik je mnogo više od sustava koji se treba objasniti. Jezik je naša najvažnija veza sa svijetom oko nas. Jezik je kultura u pokretu. Jezik su ljudi u međudjelovanju.” Odabir aktualnog citata ukazuje da je za IB MYP program učenje jezika društvena djelatnost koja proizlazi iz sudjelovanja u zajednicama djelovanja što upravo i jest jedna od osnovnih pretpostavki modela predloženog u trećem poglavlju ovog rada.

Promijenjen je i način konceptualizacije učeničkog jezičnog razvoja. Dok je prije učenike bilo moguće smjestiti u tri kategorije: temeljni korisnik, samostalni korisnik i napredni korisnik, sada se jezični razvoj smatra dinamičnijim, što je iskazano razvojnim kontinuumom učenja dodatnog jezika u šest faza.

Promijenjene su i kategorije odgojno-obrazovnih ishoda. U Vodiču iz 2006. godine svi ishodi bili su kategorizirani u četiri jezične djelatnosti: čitanje, govorenje, slušanje i pisanje. Ishodi u

³ U ovom potpoglavlju koristi se naziv dodatni jezik jer je to naziv koji se koristi u IB MYP-u.

Vodiču iz 2014. godine odražavaju multimodalne djelatnosti: razumijevanje govorenog i vizualnog teksta, razumijevanje pisanog i vizualnog teksta, komuniciranje kao odgovor na govoreni, pisani i vizualni tekst i uporaba jezika u govorenom i pisanom obliku.

Novi ciljevi učenja i poučavanja dodatnog jezika u IB MYP programu su:

- „doprinijeti razvoju umješnosti u dodatnom jeziku uz istovremenu podršku materinskom jeziku i kulturnom naslijeđu;
- doprinijeti razvoju poštivanja i razumijevanja za različito jezično i kulturno naslijeđe;
- omogućiti razvoj komunikacijskih vještina potrebnih za daljnje učenje jezika, kao i za korištenje jezika za studiranje, rad i slobodno vrijeme u različitim autentičnim okruženjima i za različitu svrhu i publiku;
- omogućiti razvoj vještina višepismenosti uporabom različitih alata za poučavanje, poput multimedije;
- omogućiti vrednovanje različitih literarnih i neliterarnih tekstova i doprinijeti razvoju kritičnih i kreativnih tehnika za razumijevanje i oblikovanje značenja;
- učeniku omogućiti razumijevanje jezika kao instrumenta za mišljenje, izražavanje i učenje drugih nastavnih predmeta i kao alata za razvoj pismenosti;
- učeniku omogućiti razumijevanje naravi jezika i procesa učenja jezika, što uključuje integraciju jezičnih, kulturnih i društvenih sastavnica;
- omogućiti uvid u kulturna obilježja zajednica u kojima se jezik govori;
- osvijestiti i potaknuti razumijevanje gledišta ljudi iz vlastite i drugih kultura s ciljem uključivanja i djelovanja u vlastitoj i drugim zajednicama i
- poticati znatiželju, istraživački duh i cjeloživotno zanimanje i uživanje u učenju jezika”
(Vodič za učenje dodatnog jezika, 2014, str. 6).

Vodič i dalje ne popisuje nastavni sadržaji ni nastavne metode, što je u skladu s otvorenim i konceptualnim kurikulumom kakav IB MYP kurikulum jest, a što omogućuje uključivanje onih sadržaja i osmišljavanje onih nastavnih pristupa koji odgovaraju obilježjima pojedine skupine učenika.

1.5. Zaključak

Namjera ovog poglavlja bila je trojaka. Prvo, ukazalo se da su nazivi dvojezično i višejezično obrazovanje prejednostavni za tako složene pojavnosti te da ni jedan naziv, odrednica ili tipologija dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja nije idealna, već da uvijek proizlazi iz načina

na koji autor konceptualizira dvojezičnost i višejezičnost. U ovom radu toj se pojavnosti pristupilo minimalistički te je odabran naziv dvojezično i višejezično obrazovanje koji se odnosi na sve obrazovne programe koje pohađaju već dvojezični ili višejezični učenici ili učenici koji teže dvojezičnosti i/ili višejezičnosti, a u kojima se uči i poučava, ili samo uči, na dvama ili više jezicima bez obzira na njihovo mjesto u školskom kurikulumu i odgojno-obrazovni cilj programa. Za dva ključna kriterija za razlikovanje dvojezičnih i višejezičnih obrazovnih programa odabrani su jezični ishod obrazovnog programa i nastavni pristup.

Kao drugo, u ovom su se poglavlju nešto detaljnije prikazala dva oblika višejezičnog obrazovanja u kojima se ovo istraživanje provodi – međunarodne škole i nastava trećeg jezika, kao i obilježja međunarodne škole i nastave trećeg jezika u školi kojoj se istraživanje provodi. Naime, dok je istraživaču za kvalitetniju organizaciju istraživanja važno razumjeti mjesto na kojem istraživanje provodi, čitatelju istraživanja važno je razumjeti mjesto istraživanja zbog boljeg razumijevanja rezultata istraživanja i mogućnosti uspoređivanja rezultata.

Treće, ukazalo se da je za učenike dinamičnih i složenih jezičnih biografija, poput onih koji polaze IB MYP u OŠ MG, i to osobito u nastavi trećeg jezika, potrebno i moguće drugačije pristupiti organiziranju procesa učenja i poučavanja od načina koji se uobziru u nastavi drugog jezika, ali i od onoga koji se uobziru u nastavi trećeg jezika koju pohađaju dvojezični učenici u redovitim državnim programima. Stoga se u sljedećem poglavlju predstavljaju obilježja višejezičnog nastavnog pristupa i njemu pripadajući nastavni postupci koji učiteljima omogućuju smislenu korištenje jezičnih znanja i iskustava višejezičnih učenika različitih jezičnih biografija.

2. VIŠEJEZIČNI NASTAVNI PRISTUP

U europske obrazovne sustave posljednjih desetak godina sve češće se implementiraju odgojno-obrazovni programi koje obilježava povezivanje jezika i kultura. Riječ je prije svega o pluralističkim pristupima predstavljenima u prvom poglavlju. Uspješnost pluralističkih pristupa, kao i drugih inicijativa kojima se promiče višejezičnost i višejezično obrazovanje na području EU, proizlazi iz eksplicitne prihvaćenosti potencijala višejezičnosti na društvenoj razini (Jessner, 2008a), što je rezultat osmišljene europske jezične politike kojom se promiče osobna i društvena višejezičnost, ali i zbog rezultata do sad provedenih istraživanja i projekata (vidi potpoglavlje 1.1.3).

I u SAD-u se posljednjih desetak godina, unatoč izostanku sustavne nacionalne potpore, sve više istražuju prednosti transkomunikacijskog nastavnog pristupa kojim bi se poticala dvojezičnost, osobito učenika koji pripadaju hispanofonoj manjini. Unatoč izostanku nacionalne potpore, više je istraživanja pokazalo da taj pristup pozitivno utječe na kognitivne, metakognitivne i afektivne vidove učenja inih jezika (vidi Lujić, 2016).

Budući da je riječ o relativno novim konceptima, navedene sadržajne novosti popratio je porast neprozirnog nazivlja i međusobno različitih odrednica što je dovelo do sadržajne i terminološke zbrke.

2.1. Određenje višejezičnog nastavnog pristupa

Nazivlje koje za označavanje višejezičnog pristupa rabe europski autori razlikuje se od nazivlja koje rabe američki autori. Autori s područja sjeverne Amerike najčešće rabe naziv transkomunikacijski pristup (engl. *translanguaging*) (npr. García, 2009; Hornberger i Link, 2012; Flores i Baetens Beardsmore, 2015), ali i *službena transkomunikacija* (engl. *official translanguaging*) (García i Wei, 2014), *didaktično usmjerena transkomunikacija* (engl. *teacher-directed translanguaging*) (Lewis, Jones i Baker, 2012), *didaktično jezično preključivanje* (engl. *pedagogically based code switching*) (Macaro, 2005; Corcoll-López, 2013) itd.

U frankofonskom dijelu Europe za višejezični pristup u uporabi je sljedeće nazivlje: *višejezična i višekulturna didaktika* (fr. *didactique plurilingue et pluriculturelle*) (Alao, Derivry, Suzuki i Yun-Roger, 2013), *didaktika jezične višestrukosti* (fr. *didactique de la pluralité linguistique*) (Blanchet i Coste, 2010), *višestruki pristup jezicima* (fr. *approche plurielle des langues*) (De Pietro, 2009), *didaktike višejezičnosti* (fr. *didactiques des*

plurilinguismes) (Candelier i Castellotti, 2013), *velika didaktika* (fr. *Didactica Magna*) (Candelier, 2014), *didaktika 21. stoljeća* (fr. *didactique du 21^e siècle*) (Castellotti i Moore, 2008), *preključujuća didaktika* (fr. *didactique de l'alternance*) (Moore, 2001). Međutim, najviše autora rabi naziv *didaktika višejezičnosti* (fr. *didactique du plurilinguisme*) (Candelier i Castellotti, 2013; Gajo, 2006; Troncy, 2014).

Na germanofonskom području najčešće se pojavljuje naziv *didaktika višejezičnosti* (njem. *Mehrsprachigkeitsdidaktik*) (Meißner i Reinfried, 1998; Meißner, 2005), ali i *kurikularna višejezičnost* (njem. *curriculare Mehrsprachigkeit*) (Krumm i Reich, 2011).

U svim je nazivima razvidna pojavnost prefiksa *pluri-*, *mehr-* i *trans-* i termina *didaktika* i *pedagogija*. Prefiksi *pluri-* i *mehr-* već su postali uobičajeni prefiksi kojim se na europskom prostoru opisuje višejezičnost (fr. *plurilingue*; *plurilinguisme*; njem. *Mehrsprachig*; *Mehrsprachigkeit*). Navedeni prefiksi u sebi nose sva značenja koja se pripisuju višejezičnosti: višestrukost, neuravnoteženost, nesavršenost, djelomičnost, dinamičnost, povezanost, promjenjivost (vidi Coste et al., 2009). Prefiks *trans-*, kako su ga objasnile García i Wei (2014), odnosi na tri obilježja dvojezične ili višejezične komunikacije:

- komunikacija preko, između i iznad jezičnih sustava
- promjenjivost i prilagodljivost komunikacije i
- transdisciplinarnost i holističnost koncepta, odnosno neodvojivost dvojezične komunikacije od lingvistike, pedagogije, psihologije, sociologije i filozofije.

Autorice su odabirom tog prefiksa željele ukazati na promjenu u određivanju jezika i obrazovanja koja nadilazi okvire jednojezične ideologije i jednojezičnih obrazovnih sustava.

Budući da je u RH uvriježen prefiks *više-* te da se naziv *didaktika* odnosi na znanost o nastavi, a *pedagogija* na društvenu znanost koja proučava, istražuje i unaprjeđuje odgoj i obrazovanje (Anić, 2003), u ovom kontekstu najprimjerenijim se čini izraz *višejezični nastavni pristup*. Osim toga, u ovom će se istraživanju analizirati samo verbalni aspekt razrednog diskursa.

Koncept višejezične nastave potrebno je i sadržajno pojasniti. Moore (2006) ga opisuje kao „transverzalne načine učenja i poučavanja koji uključuju smislenu i organizirano jezično preključivanje” (str. 209). Za Castellotti i Moore (2008) riječ je o „povezanom i kontekstualiziranom učenju i poučavanju različitosti i heterogenosti” (str. 199), a za Meißnera (2005) to je globalni koncept poučavanja školskih stranih jezika čiji je cilj višejezičnost. Castellotti (2014) smatra potrebnim razlikovati višejezični pristup od pluralističkih pristupa jezicima i kulturama koji doprinose razvoju višejezičnog pristupa jer razvijaju nastavne postupke koji su primjenjivi u različitim obrazovnim kontekstima. Pluralistički pristupi su konkretni obrazovni programi, a višejezični pristup skup načela i načina učenja i poučavanja.

Prema tome, višejezični pristup je nadređeni pojam pluralističkim pristupima. Williams (2002, u Lewis et al. 2012) transkomunikacijski pristup opisuje kao „uporabu jednog jezika kako bi ojačao drugi u svrhu povećanja razumijevanja i povećanja učenikove aktivnosti u obama jezicima” (str. 40), a García (2009) njime podrazumijeva „prihvatanje svih oblika dvo/višejezičnog govora i povezano i smisleno korištenje jezičnih repertoara što učenicima različitih jezičnih biografija omogućuje razvoj višejezičnog umijeća i višejezičnih vrijednosti” (str. 598). Vidljivo je da svi autori, bez obzira na geografsku smještenost, smatraju da višejezični pristup obilježava povezivanje jezika u nastavi čiji je cilj razvoj višejezične komunikacijske kompetencije. Za razliku od jednojezičnog nastavnog pristupa koji se temelji na načelu razdvajanja jezika, višejezični pristup temelji se na ideji da je potrebno „stvarati i usmjeravati višesmjernu međujezične dodire: dodire između prvog i drugog jezika, dodire između učenika i izvornog govornika drugog jezika, dodire između više kultura” (Py, 2007, str. 93), tj. učenicima dozvoliti i potaknuti ih na korištenje njihova cjelokupnog komunikacijskog repertoara. Naime, višejezični pristup ne smjera obrazovanju *idealnog izvornog* govornika inog jezika, već obrazovanju višejezičnog govornika umješnog služiti se jezicima na različitim razinama kako bi zadovoljio svoje komunikacijske potrebe (Coste et al., 2009). Umješan komunikator u višejezičnoj sredini znači biti sposobnim izabrati točno određene resurse iz osobnog multimodalnog repertoara koji će mu određenom u komunikacijskom događaju omogućiti čujnost i vidljivost (vidi poglavlje 3.). Višejezični pristup u ovom se radu određuje kao nastavni pristup koji se uobziruje svrhovitim i strukturiranom uporabom resursa učeničkih komunikacijskih repertoara s ciljem razvijanja višejezične komunikacijske kompetencije.

Ipak, postoji jedna razlika između europskog i američkog koncepta, a to su ciljni korisnici pristupa: anglofonski koncept usmjeren je dvojezičnim učenicima uključenima u dvojezične obrazovne programe, a europski koncept prije svega učenicima koji se školuju u jednojezičnim programima (Candelier i Schröder-Sura, 2015). Naime, dok se transkomunikacijski pristup najčešće ostvaruje u američkim dvojezičnim programima koje pohađaju doseljeni pripadnici jezičnih manjina, često depriviranog društveno-ekonomskog statusa, višejezični pristup se na europskom prostoru često implementira u prestižnim dvojezičnim ili višejezičnim školama koje pohađaju pripadnici jezične većine.

2.2. Teorijski okvir višejezičnog nastavnog pristupa

Višejezični nastavni pristup temelji se na heteroglosnoj paradigmi koja se od monoglosne paradigme razlikuje prvenstveno u načinima određivanja jezika, višejezične kompetencije i procesa ovladavanja jezika.

2.2.1. Heteroglosno određenje jezika i višejezične kompetencije

Iz heteroglosnog teorijskog gledišta (vidi Blackledge i Creese, 2014) jezici se ne smatraju odvojenim i omeđenim entitetima koje je moguće posjedovati, a koji označavaju etnički, kulturni i nacionalni identitet određene skupine ljudi, već kao dinamični i promjenjivi jezični repertoar koji je sačinjen od jezika, dijalekata, pisama, registara i drugih semiotičkih sustava kojima se jezični korisnici koriste kako bi na najbolji mogući način ostvarili svoje komunikacijske ciljeve, ali i iskazali svoje višestruke identitete (npr. Pennycook, 2010; Blommaert i Rampton, 2011; Jørgensen, Karrebæk, Madsen i Møller, 2011). Metafora *jezik-kao-kod* zamijenjena je metaforom *jezik-kao-djelovanje* (De Fina i Perrino, 2013) jer je iz heteroglosnog gledišta jezik puno više od strukture ili biološki predodređene ljudske sposobnosti kako ga je određivao strukturalizam ili kognitivizam. Jezik se smatra društvenim resursom u čijem se središtu nalazi govornik koji značenje oblikuje surađujući u verbalnim međudjelovanjima (vidi Py, 2007), a fonološka, leksička i gramatička forma samo su oblici koji nose značenje i ukazuju na različite vidove društvene povijesti, događaja ili identiteta, bilo pojedinca ili skupine (Bailey, 2012).

Takvo određenje jezika zahtijeva i drugačiji naziv. Canagarajah (2013) ga je imenovao *transjezičnim djelovanjem* (engl. *translingual practices*), Jørgensen (2010) *višejezičnim govorenjem* (engl. *polylingual languaging*), Gutiérrez, Baquedano-López i Tejeda (1999) *hibridnim jezičnim djelovanjem* (engl. *hybrid language practices*). Međutim, najuvrženiji naziv postao je transkomunikacija (García 2009; García i Wei, 2014). Lujčić (2016a) transkomunikaciju određuje kao dinamične, kompleksne, nepredvidljive, kreativne i multimodalne načine komuniciranja višejezičnih govornika koji uključuju različite jezike i/ili jezične varijetete i/ili druge komunikacijske kanale (str. 677). Prema tome, višejezična kompetencija ne smatra se zbrojem više odvojenih kompetencija, već ukupnošću pojedinčevog raspoloživog komunikacijskog repertoara koji je otvoren za integraciju novih resursa odnosno kao nedefinirani, otvoreni i samo djelomično stabilni zbir verbalnih i neverbalnih mikrosustava kojima govornik raspolaže i koje prema potrebi na različite načine aktivira (Lüdi i Py, 2009,

str. 157).

2.2.2. Psiholingvistički modeli dinamičnog ovladavanja inim jezikom i višejezične proizvodnje

Svi psiholingvistički modeli dinamičnog ovladavanja inim jezikom, koji polaze od pretpostavke da ovladavanje jezikom nije linearni proces dodavanja još jednog jezika ($1 + 1 = 2$), već dinamični proces obilježen brojim čimbenicima koji uzrokuje promjene u cjelokupnom višejezičnom sustavu (vidi Hufeisen, 2005) neosporno pridonose znanstvenoj opravdanosti višejezičnog nastavnog pristupa.

Za razumijevanje procesa ovladavanja trećim i svakim sljedećim jezikom osobito je značajan višejezični model dinamičkih sustava ili model dinamičke višejezičnosti (Herdina i Jessner, 2002; Jessner, 2006, 2008b). Prema tom modelu višejezični sustav je nelinearan, promjenjiv tijekom vremena, povratljiv (može rezultirati jezičnim gubitkom), ovisan o okružju u kojem se jezikom ovladava i brojnim drugim čimbenicima, društvenim, psiholingvističkim i individualnim. Herdina i Jessner (2002) model su prikazali sljedećom matematičkom formulom: $JS_1, JS_2, JS_3, JS_n + MD + V \text{ faktor} = VU$.⁴ Jezični sustavi su otvoreni sustavi ovisni o psihološkim i društvenim čimbenicima. Međujezičnim djelovanjem (engl. *crosslinguistic interaction*) smatraju se na svi vidovi međujezičnog utjecaja, kao što su međujezični prijenos, jezično preključivanje i posuđivanje. Višejezičnim faktorom podrazumijevaju se sva obilježja tipična za višejezične sustave, primjerice višejezična, međujezična i metakognitivna svjesnost i višejezične strategije (Cenoz i Jessner, 2009). Višejezična umješnost rezultat je dinamičnog međudjelovanja više psiholingvističkih sustava, međujezičnog djelovanja i višejezičnog faktora.

Dinamički psiholingvistički modeli višejezične proizvodnje opisuju, iz kognitivnog gledišta, načine na koje višejezični govornici iz svog jezičnog repertoara odabiru određeni jezik. Grosjean (2001) kao glavni koncept svog modela ističe *jezični način funkcioniranja* (engl. *language mode*) višejezične osobe koji opisuje kao aktivaciju jezika u određenom trenutku ovisnu u brojnim čimbenicima. Riječ je o navikama jezičnog preključivanja, načinu komuniciranja, prisustvu jednojezičnih govornika, stupnju formalnosti, obliku i sadržaju poruke, kao i društveno-ekonomskom statusu sugovornika. Prema tom modelu, višejezična osoba može, ovisno o društvenom kontekstu, odabrati želi li biti u jednojezičnom, dvojezičnom ili višejezičnom načinu funkcioniranja i u kojem od njih.

⁴ JS – jezični sustav, MD – međujezično djelovanje, V faktor – višejezični faktor, VU – višejezična umješnost

De Bot (2004) pak kao ključni koncept svog modela višejezične proizvodnje navodi tzv. *jezični čvor* (engl. *language node*) koji tijekom višejezične proizvodnje koja se događa u trima skladištima, *predodžbeniku* (engl. *conceptualizer*), *iznalazniku* (engl. *formulator*) i *proizvodniku* (engl. *articulator*), djeluje kao nadzornik. O jezičnom čvoru ovisi odabir i kontrola jezika kojim se govornik želi služiti.

2.3. Nastavni postupci u višejezičnom nastavnom pristupu

Sve monoglosne obrazovne inačice ostvaruju se razdvajanjem jezika, tj. jednojezičnim pristupom. Dvojezični ili višejezični učenici koji se obrazuju u školama organiziranim prema tom osnovnom načelu monoglosnog pristupa, osobito u monoglosnim odbojnim inačicama, osjećaju se „kao da im se šalje poruka da materinski jezik pri ulasku u školu ovjese o školsku kvaku” (Cummins i Early, 2011, str. 27). U višejezičnom nastavnom pristupu jezični purizam se smatra „ne samo pedagoški neefikasnim već i znanstveno neutemeljenim i ideološki opasnim” (Blanchet, 2007, str. 26), a jezični dodiri izvorom kreativnosti i bogaćenja.

Višejezični nastavni pristup ostvaruje se različitim postupcima planiranog i neplaniranog povezivanja jezika koji odražavaju jezične biografije učenika. Prema Duverger (2007), dva su osnovna modela povezivanja jezika u nastavi: *prilagodljivo povezivanje* (engl. *flexible convergence*) i *višestruko povezivanje* (engl. *flexibility multiplicity*).

Prilagodljivo povezivanje odnosi se na povezivanje jezika na makrorazini zbog čega ga Duverger (2007) naziva *makropreključivanjem* (fr. *macro-alternance*), a opisuje kao unaprijed osmišljeno strukturno preključivanje na razini tematskih sadržaja. Takav nastavni pristup tipičan je za povezano poučavanje jezika i sadržaja. U RH se, primjerice, u takvim programima nastavni sadržaji iz svjetske povijesti obavezno izlažu na stranom jeziku, a sadržaji iz nacionalne povijesti na hrvatskom jeziku.

Višestruko povezivanje odnosi se na povezivanje jezika na mikrorazini i mezorazini. Povezivanje na mikrorazini, tzv. *mikropreključivanje* (fr. *micro-alternance*) odnosi se na neplanirano povezivanje jezika, tj. jezična preključivanja učitelja i učenika. Riječ je o kratkim prijelazima s jednog jezika na drugi tijekom jednog nastavnog sata koji se, gotovo u potpunosti, održava na jednom jeziku. U višejezičnom pristupu mikropreključivanje ne smatra se odstupanjem ili nedostatkom, već jednom od *transjezičnih oznaka* (fr. *marques transcodiques*) dvojezičnog govora (fr. *parler bilingue, parler alterne*), funkcionalnim elementom jezičnog repertoara koji ne narušava strukturu iskaza (vidi Pekarek, 1999) i načinom iskazivanja svog društveno-kulturnog identiteta. Velik broj autora slaže se da je mikropreključivanje potrebno

iskoristiti u nastavi kao resurs i alat u usvajanju jezičnih i nejezičnih znanja i razvijanju vještina (vidi Cavalli, 2005; De Mejía; 2002; Duverger, 2007; Fonesca i Gajo, 2014; Moore, 2001) osobito kao metajezični alat u procesu dešifriranja, odnosno oslonac koji omogućuje lakši pristup sustavu jezika cilja (Castelllotti i Moore, 1999). Na važnost mikropreklučivanja u nastavi ukazuje i istraživanje koje su proveli Gajo i Monanda (2000) i koje je pokazalo da već sama činjenica da se učenicima u višejezičnim i višekulturnim razredima dopušta mobilizacija njihovih resursa ili čak potiče na dvojezični ili višejezični govor povećava učenikov osjećaj samopouzdanja i utječe na njegovo češće sudjelovanje.

Za razliku od najčešće spontanog mikropreklučivanja, *mezopreklučivanje* (fr. *méso-alternance*, *alternance séquentielle*) koje Moore (2001) još naziva *promišljenim preključivanjem* (fr. *alternance réfléchie*, *alternance raisonnée*), odnosi se na strukturirane i unaprijed osmišljene načine korištenja cjelokupnog učeničkog jezičnog repertoara. Ono ne mora biti uređeno školskom jezičnom politikom, već ovisi o vještini učitelja da iskoristi jezične resurse učenika. Mezopreklučivanje uobziruje se uporabom dvaju ili više jezika tijekom jedne nastavne jedinice na temelju učiteljeva promišljenog i svjesnog odabira. Time se želi potaknuti proces učenja, primjerice koncentracija, znatiželja, pažnja i zapamćivanje. Duverger (2007) navodi sljedeći primjer mezopreklučivanja: nastavni sat započinje zapisivanjem naslova nastavne jedinice na ploči na dva jezika. Zatim, kako bi učenicima olakšao razumijevanje sadržaja nastavne jedinice, osnovni pojmovi predstavljaju se na njihovu materinskom ili prvom jeziku, a u središnjem dijelu nastavnog sata jezici se izmjenjuju i dovode u međusobni odnos, primjerice uporabom tekstova na prvom i drugom jeziku. Povoljna iskustva s povezivanjem jezika u dvojezičnim razredima mezopreklučivanjem pokazalo je istraživanje Gajo i Steffen (2015) čiji su rezultati pokazali da takav nastavni pristup doprinosi nastanku višejezičnih prostora i razvoju višejezične kompetencije. Različiti su načini na koje učitelji u nastavu mogu implementirati mezopreklučivanja.

Uvod i obrada (engl. *preview and review*) uobziruje se u dva koraka: tema nastavne jedinice uvodi se na jednom jeziku, češće materinskom, a novi sadržaji izlažu se i obrađuju na drugom jeziku (Baker, 2001). Istraživanje koje su Ulanoff i Pucci (1993) provele u dvojezičnim razredima s učenicima engleskog kao drugog jezika pokazalo je da ovaj nastavni postupak doprinosi dugotrajnosti zapamćivanja novog vokabulara.

Uvod, obrada i sažetak (engl. *preview, view, review*) ostvaruje se pak u tri koraka: jedan jezik koristi se kao uvod u nastavnu jedinicu, u središnjem dijelu nastavnog sata učitelj i učenici služe se drugim jezikom, a na kraju se neki od ta dva jezika, ili treći jezik, koristi za sažimanje obrađenih nastavnih sadržaja (García, 2009). Istraživanja pokazuju da ovaj nastavni postupak

učenicima olakšava ostvarivanje međujezičnih prijenosa (vidi Freeman i Freeman, 2009; Young i Hadaway, 2006), pojednostavljuje učenje vokabulara i učenike potiče na veću aktivnost u nastavi (vidi Mercuri, 2015).

Uravnoteženi pristup (engl. *New Concurrent Approach*) pojavljuje se početkom 80-ih godina prošlog stoljeća u SAD-u s namjerom povezivanja jezika kako bi se potaknuo razvoj dvojezičnih učenika i omogućio njihov bolji školski uspjeh (Jacobson, 1982). Riječ je o pristupu koji se ostvaruje uporabom dvaju jezika tijekom jednog nastavnog sata u približno istom omjeru. Kako bi učenici što bolje razumjeli i što jednostavnije usvojili sadržaj nastavne jedinice, učitelj, s obzirom na cilj nastavne aktivnosti i povratnu spregu svojih učenika, pažljivo prelazi s jednog jezika na drugi. Iako su ovom obliku nastavnog preključivanja upućene brojne kritike jer se smatralo da učitelji ne mogu tako vješto kontrolirati uporabu dvaju jezika, Faltis (1989) je opovrgnuo navedene sumnje i ukazao na povoljne stavove učenika i učitelja prema takvom pristupu (Faltis, 2013).

Transkomunikacijski pristup još je jedan način ostvarivanja mezopreključivanja koji se u 80-im godinama prošlog stoljeća u dvojezičnim školama u Walesu ostvarivao planskom i sustavnom promjenom dvaju jezika unutar istog zadatka. Međutim, do danas se određenje koncepta proširilo te se njime smatra višejezični nastavni pristup.

Multimodalni pristup (engl. *co-languaging*) odnosi se na istovremeno predstavljanje jednog nastavnog sadržaja kombiniranjem više jezika i više komunikacijskih kanala (García, 2009). Tako je, primjerice, jedan videouradak u nastavi istovremeno moguće prikazati na jeziku za čujuće i za gluhe ili, uz uporabu podnaslova, istovremeno na dva jezika. Učitelji također mogu nastavne sadržaje izlagati koristeći dvojezične ili višejezične slikokaze ili slikokaze na jednom jeziku koji su popraćeni ilustracijama i fotografijama koje učenicima olakšavaju razumijevanje sadržaja. Zanimljiv primjer multimodalnog pristupa su identitetski tekstovi (vidi Cummins, 2006; Cummins i Early, 2011) koji su osobito pogodni za organiziranje iskustava učenja i poučavanja u razredima koje pohađaju učenici koji pripadaju većem broju jezičnih zajednica. Riječ je o tekstovima u koje učenici ulažu svoj kulturni, jezični i identitetski kapital, a koje zatim dijele s drugima. Na taj način učenici dobivaju pozitivni povratni učinak čime se njihovi identiteti potvrđuju u međudjelovanju što omogućuje osobni razvoj učenika i postizanje optimalnih školskih rezultata.

Međujezično osvještavanje (engl. *cross-linguistic work and awareness*) nastavni je postupak koji uključuje različite nastavne tehnike kojima učitelj ukazuje na međujezične sličnosti kako bi učenicima omogućio razvijanje jezične svjesnosti kao što je uspoređivanje jezika, prevođenje s materinskog jezika na drugi jezik i obrnuto i sl. (García, 2009). Učitelj postavlja skelu (engl.

scaffolding), čiju ulogu igra materinski jezik ili bilo koji drugi jezični sustav koji učenik poznaje (Moore, 2001), kako bi olakšao učenje inog jezika. Castellotti i Moore (2011) navode dva osnovna načina postavljanja skele: *jezična decentracija* (engl. *decentration*), odnosno uporaba onog jezika koji učeniku može olakšati razumijevanje sadržaja, i *jezični obilazak* (engl. *detour*) što podrazumijeva usmjeravanje pažnje učenika prema poznatijem kako bi se olakšao pristup manje poznatom.

2.4. Opravdanost višejezičnog nastavnog pristupa u nastavi trećeg jezika u međunarodnom programu u Osnovnoj školi Matije Gupca

Uvođenje višejezičnog pristupa (dalje: VP) u nastavu trećeg jezika, ali i u nastavu ostalih jezičnih i nejezičnih nastavnih predmeta u IB MYP u OŠ MG čini se poželjnim jer bi omogućilo smisljeno korištenje složenih jezičnih biografija učenika za učenje i poučavanje. Iako je istraživanje provedeno u dvjema međunarodnim školama pokazalo da su učenici načelno zainteresirani za takav pristup (Lujčić, 2017c), osnovni preduvjet za uvođenje VP-a je podudarnost njegovih načela i načina ostvarivanja načelima IB MYP kurikulumu, kurikulumu dodatnog jezika i školskoj jezičnoj politici, odnosno njegova legitimnost, tj. opravdanost. Upotreba VP-a je legitimna u nastavi trećeg jezika u IB MYP u OŠ MG zbog više razloga.

Kao prvo, u Vodiču za organizaciju MYP kurikulumu (2014) između ostalog se navodi da je u središtu IB MYP kurikulumu učenik koji bi, između ostalog, trebao postati samouvjeren komunikator na više jezika te da se poučavanje u svim IB programima treba temeljiti na individualizaciji. Odabirom VP-a učitelj učenicima ukazuje da su svi jezici jednako vrijedni i da za učenje i za komuniciranje može i smije samouvjerenost koristiti sve jezike iz svog komunikacijskog repertoara. Odabirom VP-a učitelj maksimalno individualizira proces učenja i poučavanja jer se prilagođava učeničkim komunikacijskim repertoarima i na taj način im omogućuje iskazivanje višestrukosti i višejezičnosti njihovih identiteta i nadograđivanje novih znanja na već postojeća znanja.

Kao drugo, važnost njegovanja materinskih jezika u IB programima istaknuta je u Vodiču za razvoj školskih jezičnih politika (2014) u kojem se navodi da u svakoj školskoj politici trebaju biti opisani načini na koje škola podupire njegovanje i razvoj materinskih jezika. Iako u školskoj jezičnoj politici IB MYP u OŠ MG nije istaknuta mogućnost uporabe materinskih jezika izravno na nastavi, navedeno je da škola podupire učenje materinskog jezika. Koordinatorica programa poduprla je ideju o VP-u jer odgovara načelima učenja i poučavanja u IB MYP te je kazala da takva mogućnost u školskoj jezičnoj politici nije istaknuta zbog

praktičnih problema – kako implementirati učeničke materinske jezike kad ih je više i kada učitelji u njima nisu umješni.

Kao treće, u Vodiču za organizaciju kurikuluma dodatnog jezika (2014) navodi se da su prva dva cilja poučavanja dodatnog jezika „doprinijeti razvoju umješnosti u dodatnom jeziku uz istovremenu podršku materinskom jeziku i kulturnom nasljeđu” i „doprinijeti razvoju poštivanja i razumijevanja za različito jezično i kulturno naslijeđe”. VP omogućuje ostvarenje oba cilja jer podrazumijeva uključivanje materinskog jezika i ostalih jezika kojima se učenici koriste ili koje poznaju, stvaranje i usmjeravanje višesmjernih međujezičnih dodira, kulturološki prilagođeno okruženje u kojem se sva znanja i iskustva učenika ne ignoriraju ili odbacuju, već smatraju vrijednima te ih učenici koriste u učenju i međudjelovanju.

I kao četvrto, višejezični pristup je u skladu s načinom na koji IB MYP konceptualizira vezu između jezika i identiteta, a što je objašnjeno u IB MYP priručniku (2014). U njemu se navodi da učenicima u nastavi treba dozvoliti jezično preključivanje, kao i omogućiti im potporu u svim jezicima koje poznaje jer je to „ključno za izgrađivanje banke jezičnih resursa ili višejezičnog profila koji osigurava veliki broj mogućnosti za poistovjećivanje i pripadanje lepezi skupina” (str. 26) (vidi poglavlje 3.6.).

2.5. Zaključak

U ovom poglavlju željelo se u smislen odnos staviti rad europskih i američkih autora na jednom od područja dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja i na taj način pokazati da se u ovom trenutku, bez obzira na razlike u nazivlju, višejezični pristup razvija na oba kontinenta: u SAD-u najčešće pod nazivom transkomunikacijskog pristupa, a u Europi pod nazivom višejezični pristup. S obzirom na metodološke probleme koje proizlaze iz neujednačenosti nazivlja i odrednica, a budući da u RH još uvijek nije predložen ni naziv ni odrednica, u ovom se radu odabrao naziv višejezični pristup, a kao odrednica nastavni pristup koji se uobziruje svrhovitim i strukturiranom uporabom resursa učeničkih komunikacijskih repertoara s ciljem razvijanja višejezične komunikacijske kompetencije.

U ovom se poglavlju koncept VP-a željelo poduprijeti i teorijskim spoznajama, odnosno mogućim načinima konceptualiziranja jezika i jezične kompetencije iz aspekta heteroglosne paradigme, kao i suvremenim teorijskim pretpostavkama o dinamičnosti procesa ovladavanja inim jezikom i jezične proizvodnje.

Također se željelo ukazati i na jednostavnost primjene VP-a u nastavi, jezičnih ili nejezičnih predmeta, pa su se ukratko opisali nastavni postupci planiranog povezivanja jezika kojima se

svaki učitelj može poslužiti kako bi za učenje i poučavanje iskoristio jezične biografije učenika, pa čak i onda kada VP nije propisan školskom jezičnom politikom.

Usporedbom načela ključnih dokumenta na temelju kojih se organizira učenje i poučavanje trećih jezika u IB MYP-u i načina na koje se ostvaruje VP opravdala se legitimnost implementacije VP-a u IB MYP što se može smatrati jednom od istraživačevih etičkih dužnosti.

S obzirom na porast broja dvojezičnih i višejezičnih učenika i važnost poštivanja njihovih višestrukih i višejezičnih identiteta, ali i povoljne rezultate do sada provedenih istraživanja u kojima se implementirao VP, čini se da će potreba za VP-om samo rasti. Ono što svakako predstoji je obrazovati sve učitelje, i učitelje jezičnih i učitelje nejezičnih nastavnih predmeta, da budu stručnjaci za dvojezičnost i višejezičnost te da istovremeno znaju kako poučavati sadržaje i prihvaćati i podupirati učeničku dvojezičnost i višejezičnost.

3. IDENTITET INOJEZIČNOG UČENIKA I UČENJE INOG JEZIKA

Sve do 90-ih godina prošlog stoljeća na području ovladavanja inim jezikom (dalje: OVIJ) prevladavale su kognitivno usmjerene teorije koje su tragale za općim istinama o učenju inog jezika (vidi Davis i Skilton-Sylvester, 2004; Firth i Wagner, 1997) koje učenika smatraju „ahistorijskom figurom bez prošlosti koja postoji izvan bilo kakvog društvenog konteksta” (Miller, 2004, str. 292), a njegov identitet „zbirom relativno stabilnih i dugotrajnih obilježja” (Norton i Toohey, 2002, str. 121). Takav, esencijalistički pristup identitetu inojezičnog učenika istraživačima je omogućavao jednostavno objašnjavanje veza između biološki određenih i relativno nepromjenjivih i homogenih vidova identiteta, poput spola i, primjerice, uspjeha u učenju inog jezika ili umješnosti u govoru na inom jeziku (npr. van der Silk, van Hout i Schepans, 2015).

Za inojezičnog učenika tzv. *društveni zaokret* (engl. *social turn*) u OVIJ-u (vidi Block, 2007) bio je izuzetno značajan za promjenu razumijevanja njegova identiteta. Navedenu promjenu Canagarajah (2004) opisuje na sljedeći način:

(...) središte zanimanja premješteno je s apstraktnih gramatičkih sustava i učenika koji su smatrani hrpom psiholoških refleksa na načine na koje učenici pregovaraju svoje položaje u konfliktnim diskursnim zajednicama; nakon što se s nama u OVIJ-u postupalo kao s ne-entitetima i nakon što smo se osjećali ušutkanima, konačno nas se vidi kao složena bića i istraživači s pažnjom oslušuju naš glas. Nakon što nas se teoretiziralo i držalo objektima nametnutih ravnih stereotipnih identiteta, proslavljeni smo i hibridni subjekti koji prkose analizama (str. 266).

Predstavnici društvene paradigme na području OVIJ-a inojezičnog učenika ne smatraju snopom varijabli (Kinginger, 2004, str. 220) i jezičnim proizvođačem, već čovjekom, članom društvenih i povijesnih zajednica, osobom sa svojim potrebama i željama i s višestrukim identitetima koji može ostvariti sebe i svoje interese slobodnim odabirom na području učenja jezika, „što uključuje i izbor na otpor učenju” (Duff, 2012, str. 414). Novom načinu razumijevanja inojezičnog učenika, i to osobito tradicionalno prihvaćene dihotomije motiviran učenik/nemotiviran učenik, pridonijela je Bonny Norton Peirce koja je svojim radom u OVIJ uvela koncept naziva *ulaganje* (engl. *investment*) kojim je ukazala na društveno-povijesno oblikovanu vezu učenika i jezika i njihovu često ambivalentnu želju za učenjem i uvježbavanjem (vidi Norton-Peirce, 1995; Norton, 2013), a čija se teorija smatra ključnom za ovaj rad. Iako su učitelji oduvijek inojezičnim učenicima određivali različite identitetske položaje, primjerice dobrog ili lošeg učenika, identitet inojezičnog učenika tek tada postaje sve

češće spominjani koncept u OVIJ-u (Norton i Toohey, 2011). Predstavnicima društvene paradigme suglasni su da je učenikov identitet višestruk i promjenjiv te da je jezik, ili diskurs, medij njegova oblikovanja i iskazivanja. Oni također polaze od pretpostavke da je identitet društveni konstrukt u čijem oblikovanju sudjeluje i sam pojedinac. „Identitet nastaje u društvu, ali ujedno i oblikuje društvo” (Block, 2006, str. 28), zbog čega vrlo često naziv *identitet* zamjenjuju nazivima *društveni identitet* ili *društveno-kulturni identitet* (Norton, 2006).

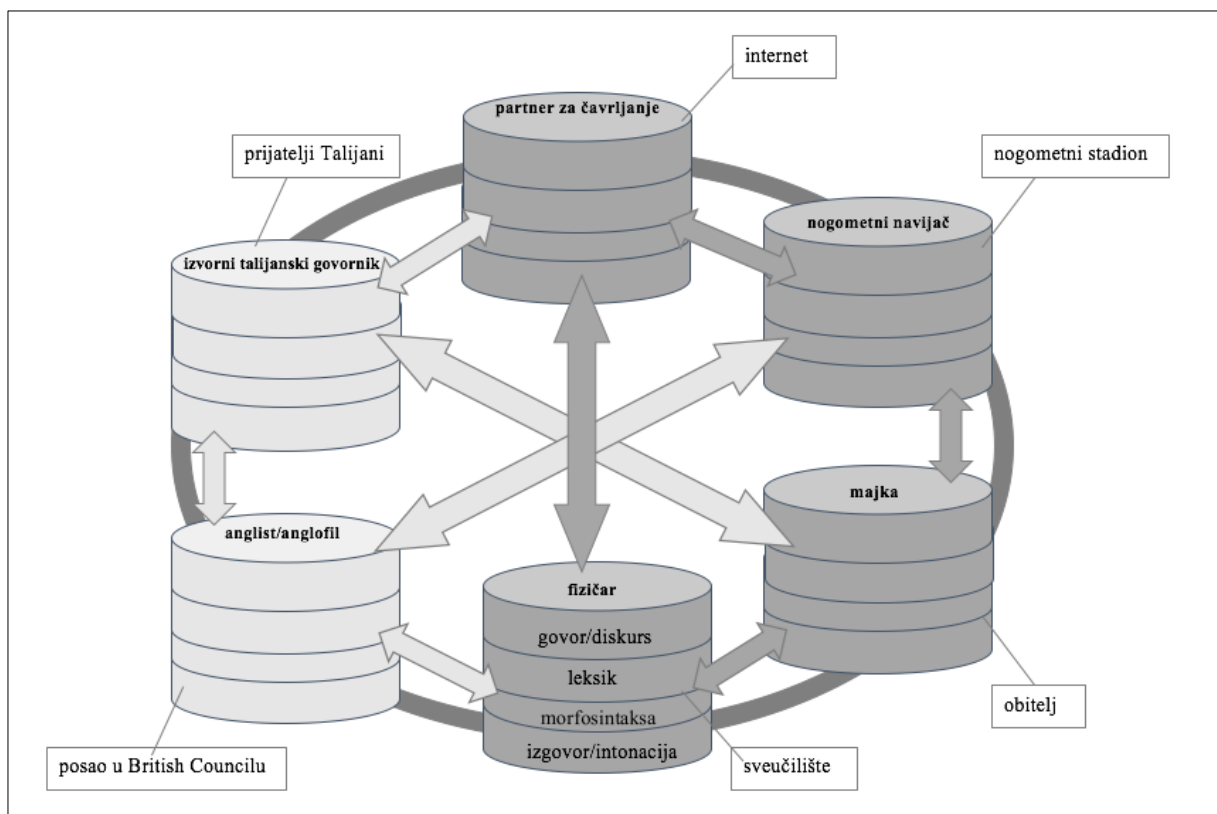
3.1. Višestrukost identiteta inojezičnog učenika

Identitet je višestruk jer se oblikuje na različitim društvenim prostorima prilikom preuzimanja različitih životnih uloga i određivanja položaja i zato što ga oblikuju brojne društveno-kulturne kategorije kao što su rasa, spol, seksualna orijentacija, narodnost, jezik, generacija, religija, društvena klasa, društveni status, geopolitička smještenosti i pripadnost određenim institucijama (Pavlenko i Blackledge, 2004).

Gee (2000) višestrukost identiteta prikazuje modelom *identitetskog seta* (engl. *identity kit*) koji čine četiri povezana vida identiteta: prirodni identitet (engl. *natural*; *N-Identity*), institucionalni identitet (engl. *institutional*; *I-Identity*), dijaloški identitet (engl. *discourse*; *D-Identity*) i interesni identitet (engl. *affinity*; *A-Identity*). Prirodni identitet odnosi se na, primjerice, spol ili rasu. Međutim, iako je biološki predodređen, prirodni identitet postaje identitet tek utjecajem društva. Društvo oblikuje ženski identitet od rođenja, bojom *ženske* odjeće, *ženskim* igračkama, *ženskim* aktivnostima itd. Za učenje inog jezika biološka činjenica da je osoba ženskog spola nije značila ništa dok, temeljem osobnih i društvenih predodžbi, nije stvoreno mišljenje da žene strane jezike uče brže i lakše od muškaraca. Žene se stoga mogu poistovjetiti sa skupinom koja jezike uči brže i lakše i u skladu s tim ponašati ne zato što su genetski predodređene da budu bolje učenice stranog jezika, već jer im je taj položaj društveno određen. Institucionalni identitet odnosi se na, primjerice, identitet inojezičnog učenika. Njega učenikom čine obveze i dužnosti koje proizlaze iz te uloge. Na koji će način osoba ispunjavati obveze koje proizlaze iz njezine uloge ovisi o tome je li institucionalni identitet odabran ili nametnut. Na primjer, identitet inojezičnog učenika može biti odabran – jer učenik želi učiti taj jezik, ili nametnut – jer inojezičnu nastavu pohađa kako bi udovoljio svojim roditeljima. Njegovo će djelovanje u konačnici ovisiti i o razlogu zbog kojeg uči ini jezik. Dijaloški identitet odnosi se na identitete koji proizlaze iz međudjelovanja. Kreativnost ili marljivost nisu svojstva s kojima se pojedinac rađa, ni uloge koje je potrebno ispunjavati u kontekstu neke institucije, već pojedinčeva svojstva mogu postati identiteti, i to tek kroz diskurs. Naime, o sugovorniku

ovisi hoće li kreativnost biti pozitivno vrednovana (npr. učitelj ističe učenikovu kreativnost, zadaje mu zadatke koji zahtijevaju kreativna rješenja) ili negativno vrednovana (npr. učitelj ne prihvaća učenikova kreativna rješenja, učitelj kreativnog učenika smatra napornim) te hoće li navedeno svojstvo postati identitet kreativnog učenika ili identitet napornog učenika. Interesni identitet proizlazi iz zajednica djelovanja kojima osoba pripada i djelovanja tipičnih za tu određenu zajednicu. Jedna osoba istovremeno pripada većem broju zajednica. Učenik francuskog jezika, primjerice, pripada svjetskoj zajednici frankofona koji slušaju francusku glazbu, u kino odlaze gledati francuske filmove i knjige i sudjeluju u različitim aktivnostima koje organizira Francuski institut. Ali taj isti učenik pripada i brojnim drugim interesnim zajednicama, on je vjernik, sportaš i član gradske knjižnice. Prema tome, za Gee (2000) je identitet „određena vrsta osobe u danome kontekstu ili čak različite vrste odjednom” (str. 99).

Kresić (2006) također identitet smatra višestrukim. Prema njezinu modelu višestrukog jezičnog identiteta „nitko ne govori samo *jedan* jezik kao jezik identiteta već *više* jezika koji sačinjavaju naše višejezično i višestruko sebstvo” (Kresić, 2009, str. 52) (vidi Sliku 3).



Slika 3. Model višestrukog jezičnog identiteta, prema Kresić (2006; 2009)

Osoba iz primjera prikazanog na Slici 3 kod kuće govori jezik majke, na sveučilištu fizičarke, na stadionu nogometne navijačice, a na internetu partnerice za čavrljanje. Engleski jezik rabi na radnom mjestu, talijanski jezik s prijateljima. Iskazivanje svakog pojedinog identiteta

omogućuje joj poznavanje leksika, fonologije, morfologije, sintakse i diskurzivnih jezičnih obilježja. Strelicama su predloženi svi načini na koje su parcijalni jezični identiteti međusobno isprepleteni, a krugom osnovni medij ljudskog bivanja – jezik.

Za učitelje i druge obrazovne stručnjake višestrukost kao obilježje identiteta ukazuje na važnost drugačijeg, šireg pogleda na učenike. Marko nije samo učenik francuskog jezika, on je i učenik engleskog jezika, ali također i nečiji brat, stanovnik glavnog hrvatskog grada, pjevač u školskom zboru, volonter u azilu za životinje... Marko također može istovremeno preuzeti, i u različitim okružjima iskazivati, dva proturječna identiteta, primjerice dobrog i motiviranog učenika francuskog jezika, tj. redovito i uspješno ispunjavati svoje školske obveze, kako bi zadovoljio roditeljska očekivanja i očekivanja učiteljice, i položaj učenika neštrebera povremenim upadicama nevezanima za nastavu francuskog jezika kako bi iskazao pripadnost svojoj školskoj klimi. To ga ne čini shizofrenom osobom, već osobom višestrukog identiteta.

3.2. Promjenjivost identiteta inojezičnog učenika

Promjenjivost kao drugo identitetsko obilježje objašnjivo je na dva načina:

- Osoba mijenja svoj identitet s obzirom na prostor i vrijeme, odnosno odabire određene resurse iz svog identitetskog repertoara koji su u skladu sa situacijom u kojoj se nalazi (npr. Blommaert, 2006; Blommaert i Varis, 2011).
 - Identitet osobe mijenja se s obzirom na prolaznost vremena, s tim da je pojedine vidove identiteta teško ili nemoguće promijeniti, primjerice spol ili narodnost (Paia *et al.*, 2015).
- Mogućnost promjene i ulogu jezika u promjeni za inojezičnog učenika Norton i Toohey (2002) objašnjavaju na sljedeći način:

Svako međudjelovanje oblikuje naše razumijevanje svijeta i razumijevanje našeg mjesta u svijetu: svaki put kad inojezični učenik govori, on sa svojim sugovornicima ne samo da razmjenjuje informacije već i neprestano organizira i reorganizira svoj doživljaj sebe i doživljaj svog odnosa s društvom (str. 3).

Načini i mogućnosti promjene identiteta te vidovi identiteta koje osoba oblikuje i iskazuje ovise o okružju, odnosno prevladavajućoj ideologiji prostora na kojem se osoba nalazi, a koji za pojedinu osobu mogu biti prostori različitih mogućnosti ili pak ograničenja, kako za govor tako i za diskursno predstavljanje svog identiteta. Miller (2004) ih uspoređuje sa *zajednicama djelovanja* (engl. *communities of practice*) (vidi Lave i Wenger, 1991) i opisuje na sljedeći način:

To su mjesta na kojima se oblikuje identitet, na kojima se međudjeluje, na kojima se iskazuju

kulture, jezici i identiteti, mjesto na kojem se postaje insajderom ili ostaje autsajder, gdje se govoreni diskurs čuje ili ne čuje, prihvaća ili odbija, i gdje se omogućuje ili sprječava pripadnost zajednici (str. 295).

U razrednoj zajednici djelovanja ideologiju prostora čine opća društvena politika, školska jezična politika i stavovi učitelja. Ako, primjerice, manjinski jezik ne čini dio školske jezične politike, vrlo je vjerojatno da učenik koji je pripadnik manjine u školi neće ni iskazivati ni oblikovati taj svoj vid društveno-kulturnog identiteta. Međutim, ako je stav učitelja da je materinski jezik važan za učenje pripadnika manjinske zajednice, on će, unatoč školskoj jezičnoj politici, pronaći način za njegovu implementaciju u razredni prostor.

3.3. Uloga diskursa u oblikovanju i iskazivanju identiteta inojezičnog učenika

Iako postoje razlike u načinima na koji suvremeni jezikoslovci vide vezu između jezika i identiteta, postoji načelno suglasje da se identitet iskazuje i oblikuje jezikom, odnosno diskursom (npr. Baxter, 2016; de Fina, 2016; Kresić, 2006; Miller, 2004; Romaine, 2011). Neki pak autori (npr. Baxter, 2016; Byrd Clark, 2009; Freeman Field, 2008; Gee, 2000; Miller, 2004; Norton, 2000) u svom radu naziv *jezik* zamjenjuju nazivom *diskurs* kako bi ukazali da je jezik potrebno analizirati kao diskurs, odnosno društveno djelovanje, te da jezik nije neutralan objekt, već da njegovo značenje ovisi o osobi koja ga interpretira. Diskurs se u tom slučaju ne određuje kao jezična cjelina veća od rečenice, već kao način bivanja određenom osobom što je čini prepoznatljivim članom određene zajednice djelovanja. Svaka osoba različitim diskursima, primjerice diskursom učiteljice ili diskursom majke, oblikuje široki raspon identiteta kojima se služi u određenom okružju, primjerice razredu ili mjestu stanovanja. Prema tome, nečiji diskurs čine i njegova nejezična obilježja. Za Gee (2000) je svaki pojedini diskurs „*kombinacija* načina komuniciranja, djelovanja i međudjelovanja, odijevanja, osjećanja, vjerovanja i vrednovanja te korištenja lica, tijela i stvari na određeni način” (str. 109). Iz toga proizlazi da se jezikom, ili diskursom, ne oblikuje jezični identitet, već je jezik, ili diskurs, alat za oblikovanje društveno-kulturnog identiteta: djelovanje u određenoj zajednici omogućuje učenje jezičnog i nejezičnog repertoara tipičnog za tu zajednicu, a i time oblikovanje jednog vida društveno-kulturnog identiteta, proizašlog iz te pojedine zajednice.

Za razumijevanje uloge jezika u oblikovanju i iskazivanju društveno-kulturnog identiteta iz sociolingvističkog gledišta važan je model *identitetskih činova* (engl. *acts of identity*) Brodericka Le Pagea i Tabouret-Kellera (1985) prema kojemu „svaki pojedinac odabire svoje jezično ponašanje kako bi nalikovao drugima iz skupine s kojom se želi poistovjetiti ili kako bi

se razlikovao od onih od kojih se želi razlikovati” (str. 181). Svaki jezični iskaz, pa čak i šutnja, može se objasniti kao iskaz nekog vida identiteta. Tako, primjerice, za predstavnike hispanofonske kulture u SAD-u tzv. španjolski engleski (engl. *spanglish*) nije samo komunikacijska strategija, već i način iskazivanja svoje jezične i kulturne hibridnosti (Romaine, 2011). Prema tom modelu, jezično preključivanje za dvojezične i višejezične učenike može biti identitetski čin kojim iskazuju svoj višestruki identitet, odnosno svoju pripadnost različitim društveno-kulturnim zajednicama.

Prema konstruktivističkim modelima identitet se smatra jezično-diskurzivnim konstruktom. Tako je, primjerice, prema konstruktivističkom modelu višestrukog jezičnog identiteta koji predlaže Kresić (2006, 2009) govor temelj konstruiranja i oblikovanja višejezičnog, višestrukog i promjenjivog sebstva. Za Kresić (2009) „jezik nije samo sredstvo već temeljni medij oblikovanja sebstva” (str. 44), odnosno „opći ili meta medij bivanja, namijenjen razmišljanju i oblikovanju stvarnosti, kao i oblikovanju društvenog i osobnog identiteta koji se izgrađuje u mediju jezika” (str. 55). Inojezičnom učeniku ini jezik ne služi konstruiranju nekog novog identiteta, već pridonosi konstruiranju njegova jedinstvenog, ali višestrukog i višejezičnog identiteta.

Teoretičari društvenog konstruktivizma (npr. Davies i Harré, 1990), kao i konstruktivisti, ističu važnost uloge drugog međudjelujućeg partnera u konstruiranju i iskazivanju identiteta. Za njih je identitet rezultat međudjelovanja, oblikovan i dogovoren u diskursu pri čemu diskurs ima konstitutivnu snagu, ali pojedinac također aktivno doprinosi izgradnji diskursa.

Predstavnici poststrukturalizma (npr. Baxter, 2016; Pavlenko i Blackledge, 2004) pak smatraju da je u procesima oblikovanja i iskazivanja identiteta važno diskursno djelovanje pojedinca, ali i moć koja proizlazi iz ideologije prostora. Jezični resursi su sredstva koja služe oblikovanju, iskazivanju i pregovaranju identiteta, a jezične ideologije i identitet određuju načine na koje će osobe koristiti jezične resurse kako bi ukazale na svoj identitet. Drugim riječima, ako određeni jezik, primjerice materinski, ne postiže visoku cijenu na simboličkom tržištu nastave inog jezika, učenik ga neće koristiti.

Dvojezični i višejezični govornici izborom jezičnih resursa pokazuju drugima *tko su oni, kojim zajednicama djelovanja pripadaju i kojim zajednicama djelovanja žele pripadati*. S druge strane, i njihova odluka o neizboru određenih jezičnih resursa, također pokazuje *kojim zajednicama djelovanja žele pripadati*, kao i njihovu svijest o utjecaju prostora na vrijednost određenih jezičnih resursa (vidi Le Page i Tabouret-Keller, 1985). Drugim riječima, „uporaba jezika u višejezičnim zajednicama nikada nije neutralna” (Freeman Field, 2008, str. 80).

Osnovni načini iskazivanja i pregovaranja identiteta dvojezičnih i višejezičnih govornika su *jezično preključivanje* (engl. *code-switching*) i *jezično umrežavanje* (engl. *code-meshing*). Jezično preključivanje Medved Krajnović (2010) određuje kao „naizmjenično korištenje dvama ili više jezika kod dvojezičnoga ili višejezičnoga govornika” (str. 11). Analizira li se jezično preključivanje u kontekstu poststrukturalizma, može ga se smatrati vidom jezičnog djelovanja kojim se osoba koristi kako bi preuzela položaj moćnijeg sugovornika prilikom pregovaranja identiteta i ostvarila svoje ciljeve. Jezično umrežavanje odnosi se, prema Canagarajah (2009), na „spajanje lokalnih varijeteta sa standardnim pisanim engleskim jezicima s ciljem postepenog obogaćivanja akademskog pisanja i razvoja višejezične kompetencije potrebne za transnacionalne odnose” (str. 1625).

Transkomunikacija je pojam nadređen jezičnom preključivanju i jezičnom umrežavanju, a još obuhvaća i jezičnu igru, izmišljanje novih jezičnih varijeteta i hibridnih izraza te korištenje i drugih komunikacijskih kanala, primjerice neverbalnu komunikaciju. Lujić (2016a) ga određuje kao dinamične, kompleksne, nepredvidljive, kreativne i multimodalne načine komuniciranja višejezičnih govornika koji uključuju različite jezike i/ili jezične varijetete i/ili druge komunikacijske kanale (str. 677).

3.4. Uloga međudjelovanja u oblikovanju i iskazivanju identiteta inojezičnog učenika

Osim što je višestruk, promjenjiv i jezično oblikovan, identitet se smatra djelomično ovisnim i o sugovorniku. Prema Bourdieuovoj teoriji simboličke moći (1977, 1991), koja je obilježila društvenu paradigmu u OVIIJ-u, a osobito model ulaganja, svako međudjelovanje obilježeno je nerazmjerom kapitala odnosno moći kojom sugovornici raspolažu. Konceptom metaforičkog jezičnog tržišta Bourdieu je želio ukazati da je u međudjelovanju uvijek moćnija ona osoba koja raspolaže jezičnim kapitalom društveno poželjnog jezika, tj. da je moćniji onaj sugovornik koji govori jezik koji postiže veću vrijednost na metaforičkom jezičnom tržištu. Prema tome, u školi u kojoj je službeni jezik engleski, a koju pohađaju dvojezični i višejezični učenici, unatoč činjenici što učenik može imati bogatiji jezični repertoar od učitelja, to ne znači da je on u međudjelovanju moćniji sugovornik. Dapače, njegova dvojezičnost ili višejezičnost može se smatrati i potencijalnom smetnjom. Analizira li se raspodjela moći u nastavi inog jezika prema konceptu metaforičkog tržišta, na tom je tržištu najmoćnija osoba učitelj, a najmanje je moćan učenik najoskudnijeg inojezičnog komunikacijskog repertoara.

Međutim, za razliku od Bourdieua koji je smatrao da je pojedincu s manje kapitala zauvijek predodređen manje moćan položaj, poststrukturalisti, u skladu sa svojom pretpostavkom o

promjenjivosti identiteta, smatraju da svaka osoba posjeduje sposobnost djelovanja i mogućnost promjene. Navedeno umijeće u OVIJ-u je poznatije pod anglofonskim nazivom *agency*. Za Duff (2012) to je „sposobnost odlučivanja, preuzimanja kontrole i samoregulacije koja vodi prema osobnoj ili društvenoj promjeni” (str. 417). Muramatsu (2013) ga opisuje kao temeljnu snagu ljudskih bića da djeluju u društvu; osjećaj koji pojedincu omogućuje da zamišlja, izvodi, prihvaća, odbija i pruža otpor (...), osjećaj sposobnosti za preuzimanje odgovornosti za poduzetnost u životu i stvaranje prilika prilika za osobnu promjenu (str. 44). Miller (2012) u svojoj odrednici, opisujući *agency* kao „odnosnu i posredovanu sposobnost djelovanja” (str. 441), naglašava ulogu konteksta, odnosno sugovornika. Budući da ovaj pojam još uvijek nije u uporabi u hrvatskoj stručnoj i znanstvenoj glotodidaktičkoj zajednici,⁵ predlaže se naziv *umijeće djelovanja*.

Kako bi inojezični učenik mogao oblikovati i iskazati svoj identitet, osim što je važno da se smatra umješnim za djelovanje, također je važno da ga sugovornik vidi i čuje,⁶ odnosno da posjeduje dovoljno glasan govor i dovoljno širok raspon diskursa koji drugi govornici mogu jednostavno shvatiti i prihvatiti (Miller, 2004). Prema tome, da bi sugovornik, učitelj ili izvorni govornik, poštovao inojezičnog učenika, učeniku nije dovoljno da rabi gramatički ispravne rečenice i odgovarajući naglasak, već i da pokazuje određeni društveni i kulturni kapital koji će mu omogućiti prihvaćanje u zajednici djelovanja. S tim u vezi Norton i Toohey (2002) kazuju sljedeće: „Kada inojezični učenik međudjeluje s članovima zajednice ciljnoga jezika, on ne traži samo riječi, rečenice i izraze, on se pita može li nametnuti primanje” (str. 115). Postizanje moći u međudjelovanju pritom je najteže učenicima inog jezika koji ne smiju koristiti određene resurse iz njihova jezičnog repertoara, koji su zabranjeni, nepoželjni ili koje drugi ne razumiju, kao i onim učenicima čija se vanjska obilježja razlikuju od obilježja izvornih govornika.

Moć ima vrlo važnu ulogu i u procesima *određivanja položaja* (engl. *positioning*) i *pregovaranja identiteta* (engl. *negotiation of identities*). Davies i Harré (1990) određivanje položaja opisuju kao „proces zajedničkog pričanja priče dvaju sebstava koji se odvija u razgovoru” (str. 48). Zapravo je riječ o četiri istodobna procesa: oba sugovornika određuju svoje položaje i drugome određuju položaj. Inojezični učenik može i ne mora prihvatiti položaj koji mu određuje moćniji sugovornik. Ako mu, primjerice, učitelj odredi položaj *neuspješnog učenika inog jezika*, a učenik ga prihvati, taj položaj postaje samoodređeni što može, primjerice,

⁵ Karlak (2014) je u svojoj doktorskoj disertaciji predložila hrvatsku inačicu 'vršenje radnje'. Međutim, navedeni prijedlog ne smatra se posve odgovarajućim jer implicira performansu, a većina autora koncept određuje kao sposobnost. K tomu, predložena inačica još nije zaživjela.

⁶ Koncepti čujnosti i vidljivosti također su preuzeti iz Bourdieuova djela (1977), tzv. *pravo na govor* (engl. *right to speak*) i *moć nametanja primanja* (engl. *power to impose reception*).

utjecati na smanjenje učenikova sudjelovanja usmjerenog učenju inog jezika. U suprotnom, ako učitelj učeniku odredi položaj *nadarenog učenika inog jezika*, to učenika može potaknuti na dodatno sudjelovanje i više učenja. Ako pak dođe do diskrepancije između samoodređenog i određenog položaja, učenik može sa sugovornikom pokušati i pregovarati svoj identitet (Pavlenko i Blackledge, 2004). Međutim, preduvjet za uspješno pregovaranje je učenikov simbolički kapital – ima li dovoljno resursa za pregovaranje te čuje li ga se i vidi, i umijeće djelovanja. S obzirom na to da se inojezični učenik češće nalazi na manje moćnom položaju, ako dođe do procesa pregovaranja identiteta veća je šansa da će mu se osporiti samoodređeni položaj, osim ako učenik ne odluči pregovarati identitet posredstvom nekog drugog jezika. Prema Pavlenko i Blackledge (2004), četiri su glavna obilježja pregovaranja identiteta u višejezičnim sredinama:

- Jezični i identitetski položaji ograničeni su društveno-povijesnim kontekstom.
- Različiti identitetski položaji povezani su s različitim jezičnim varijetetima koji nemaju jednaku vrijednost na simboličkom tržištu.
- Određeni identitetski položaji mogu se pregovarati dok su drugi položaji ili nametnuti pa se ne mogu pregovarati ili pretpostavljeni pa se o njima ne pregovara.
- Osobe mogu djelovati i u stalnoj su potrazi za novim društvenim i jezičnim resursima koji će im omogućiti otpor nametnutim identitetima i omogućiti oblikovanje novih identiteta.

Za učenike u višejezičnoj školskoj sredini to znači da je školskom jezičnom politikom određena vrijednost njihovih materinskih i inih jezika, baš kao i mogućnost iskazivanja, pregovaranja i oblikovanja identiteta. Budući da „načini na koje učitelji pregovaraju identitete s učenicima mogu imati značajan utjecaj na ulaganje ili povlačenje u nastavi” (Cummins i Early, 2011, str. 24), što se može smatrati ključnom preduvjetom školskog uspjeha u nastavi inog jezika, važno je pronaći načine koji će povećati simboličku moć učenika. Miller (2004) ističe niz preduvjeta koji mogu povećati moć dvojezičnog ili višejezičnog inojezičnog učenika:

- Škola bi svojom jezičnom politikom svim učenicima trebala omogućiti korištenje svih njihovih jezika.
- Školski kurikulum trebao bi odražavati društveni identitet učenika, osobito njihovo jezično i kulturno podrijetlo.
- Prvi jezici učenika trebali bi se koristiti kao resursi za učenje i poučavanje.
- Nastavni pristupi trebali bi uključivati različite jezike.

Razvidno je da navedeni preduvjeti u potpunosti odgovaraju obilježjima i načelima višejezičnog pristupa istaknutima u prethodnom poglavlju.

3.5. Učenje inog jezika iz gledišta društvene paradigme

Na konceptualizaciju procesa učenja inog jezika u društvenoj paradigmi⁷ velik utjecaj je imala društveno-kulturna teorija Lavea i Wengera (1991), tzv. *teorija legitimnog rubnog sudjelovanja* (engl. *legitimate peripheral participation*). Wenger i Wenger-Trayner (2015) učenje opisuju „proces sudjelovanja u zajednici djelovanja, zajednici koju čini skupina osoba koje dijele određeni interes ili strast te u redovitom međudjelovanju uče kako u tome biti što bolji” (str. 1). Kako bi mogli učiti, „učenici trebaju imati pristup širokoj lepezi aktivnosti, drugim članovima zajednice, informacijama, resursima i prilikama za sudjelovanje koje, međutim, oblikuje društvena struktura zajednice djelovanja, odnosno njihovi odnosi moći” (Lave i Wenger, 1991, str. 98). To znači da mogućnosti za učenje ne ovise samo o učenikovim osobnim namjerama i njegovoj motivaciji, već i o namjerama drugih članova zajednice, odnosno položajima koje im oni omogućuju zauzeti. Moćniji članovi zajednice mogu manje moćnim članovima omogućiti pristup učenju osiguranjem dobrih uvjeta za učenje, primjerice brojne mogućnosti za vježbanje i sudjelovanje, ili pak ograničiti sudjelovanje i mogućnosti za učenje.

Jedan od najvažnijih modela učenja inog jezika osmišljenih u okviru društvene paradigme je model ulaganja (vidi Norton Peirce, 1995; Norton 2000, 2013). Dva nova konstrukta koja je Norton predložila u svom radu, ulaganje i učenikov društveni identitet, omogućili su razumijevanje inojezičnog učenika i procesa učenja inog jezika u kontekstu društvenih odnosa moći, a time i drugačiji pristup istraživanju učenja inog jezika i učenikova identiteta. Norton (2013) predlaže sociološki koncept ulaganja kako bi ukazala na složeni odnos između identiteta inojezičnog učenika i njegove predanosti učenju i kako bi nadopunila motivaciju, psihološki koncept, zbog koje se učenika smatralo pojedincem ujednačene i stabilne osobnosti. Naime, sve do pojave koncepta ulaganja razlozi ulaganja ili neulaganja u nastavu inog jezika ili u komunikaciju s pripadnicima nove zajednice tumačili su se individualnim svojstvima učenika, osobito onim afektivnim, primjerice motivacijom ili otvorenošću kao karakternom osobinom, ne uzimajući u obzir da su navedeni čimbenici i društveno oblikovani, odnosno ovisni o društvenoj sredini. Uvođenjem koncepta ulaganja inojezični učenik po prvi je put određen društvenim bićem složenog identiteta na čiju ponekad ambivalentnu želju za učenjem i

⁷ Predstavnici društvene paradigme naziv *usvajanje jezika*, tipičan za kognitivne teorije, zamjenjuju za naziv *učenje jezika* što temelje na uvjerenju da jezikom nije moguće ovladati niti ga je moguće usvojiti jer nije predmet, vještina ili sustav znakova i simbola, niti je učenje jezika samo mentalni proces, već proces utkan u društveno-kulturni kontekst (Davis, 1995).

uvježbavanjem jezika utječe učenikova društveno-povijesna veza s ciljnim jezikom (Norton i Toohey, 2002), tj. odnosi moći u zajednicama djelovanja što učenika može dovesti u neravnopravan položaj i tako doprinijeti ostvarenju neželjenih odgojno-obrazovnih ishoda. Naime, učenik može biti motiviran za učenje inog jezika, no unatoč motivaciji, u učenje inog jezika ne može ulagati zbog, primjerice, manjka novčanih resursa. Isto tako, inojezični učenik može biti otvoren i motiviran za razgovor s izvornim govornikom, no ako izvorni govornik ne pokaže zanimanje za razgovor, učenik svoju želju ne može ostvariti. Oba navedena primjera potkrepljuju njezinu pretpostavku da je „pravo pitanje za OVIJ koliko je učenikovo ulaganje u učenje inog jezika, a ne koliko je učenik motiviran za učenje jezika” (Norton, 2013, str. 352). Ulaganje u ini jezik za učenika uvijek predstavlja i ulaganje u neki vid društvenog identiteta jer se povećanjem kapitala mijenja i njegova mogućnost sudjelovanja u zajednicama, a time i pojedini vidovi njegova društvenog identiteta. Sudjelovanjem u nastavi inog jezika učenik uči ini jezik i ujedno povećava svoju mogućnost daljnjeg sudjelovanja te iskazuje i dodatno oblikuje svoj društveni položaj dobrog učenika inog jezika. Prema tome, ulaganje se može odrediti kao svaki oblik djelovanja učenika inog jezika usmjerenog prema učenju inog jezika, što posredno doprinosi oblikovanju njegova društvenog identiteta.

Modelom ulaganja (engl. *model of investment*) (Darvin i Norton, 2015) pojašnjen je način na koji ideologija utječe na poimanje kapitala koji oblikuje sve društvene procese, pa tako i ulaganje. Kapital je, bio on ekonomski (npr. novčano bogatstvo, nekretnine, pokretnine), kulturni (npr. znanja, obrazovanje) ili društveni (npr. povezanost s mrežama moći), ovisan o vremenu i prostoru, odnosno pripadajućoj ideologiji. To znači da se može smatrati simboličkim tek onda kada je, i ako je, procijenjen vrijednim (Darvin i Norton, 2015). Naime, inojezični učenik u razrednu zajednicu uvijek ulazi s određenim kapitalom, različitim materijalnim resursima, jezičnim vještinama i društvenim mrežama, što mu može poslužiti kao pomoć u učenju. Zauzimanje novog mjesta ne uključuje samo usvajanje novih resursa već i korištenje onih resursa koji učenik posjeduje i njihovu pretvorbu simbolički kapital, odnosno nešto što se smatra vrijednim u novoj sredini. Ta pretvorba uvijek je mjesto borbe jer ono što se na jednom mjestu smatra vrijednim na drugom je bezvrijedno. Stvaranje mogućnosti da ulažu ono što već imaju način je pozitivnog vrednovanja njihova kapitala i potvrda je njihova društvenog identiteta. Tako se, primjerice, višejezičnom učeniku koji pohađa obrazovni program u kojem se ne koriste jezici koje on govori zapravo obezvrjeđuje njegov kulturni kapital. Prema ovom modelu, za pretvorbu učeničke višejezičnosti, oblika kulturnog kapitala, u simbolički kapital potrebno je višejezičnost procijeniti vrijednom i na određenom prostoru, primjerice školi, te djelovanjem, u ovom slučaju školskom politikom ili nastavnim pristupom, iskazati njezinu

vrijednost.

3.6. Jezik i identitet u International Baccalaureate Middle Years Programme

Porast zanimanja za vezu između učenikova identiteta i jezika zbog njihove važnosti za obrazovanje, osobito u dvojezičnim i višejezičnim sredinama, odrazio se i u IB MYP-u. Dok se u IB MYP priručniku iz 2008. godine veza između jezika i identiteta ne spominje, u izdanju iz 2014. godine potpoglavlje poglavlja „Razumjeti IB filozofiju“ naslovljeno je „Jezik i identitet“. U potpoglavlju je opisana povezanost jezika i identiteta i njihova važnost za osobni i akademski uspjeh učenika. Iz teksta proizlazi da se identitet smatra dinamičnim društveno-kulturnim procesom ovisnim o jeziku, a jezik sredstvom iskazivanja pripadnosti grupi, odnosno sredstvom iskazivanja i oblikovanja identiteta. Identitet se određuje „promjenjivim jer ovisi o odnosima koji se neprestano mijenjaju” (2014, str. 26), a jezik „ključem za iskazivanje pripadnosti skupini”, vrlo važnim „za stvaranje povezanosti skupine, uključivanje u skupinu, pregovaranje moći i statusa u odnosima pojedine skupine, za akademski uspjeh i razvijanje sposobnosti kritičkog razmišljanja o svim identitetskim vidovima” (str. 26). Takvo određenje identiteta i viđenje veze između jezika i identiteta upravo je u skladu s pretpostavkama društvene paradigme. U priručniku se nadalje navodi da bi škola učenicima trebala omogućiti učenje materinskog jezika, jezika zemlje u kojoj se školuju, potporu u jeziku koji je sredstvo poučavanja, kao i sve druge jezike koje učenik poznaje, jer je to „ključno za izgrađivanje banke jezičnih resursa ili višejezičnog profila koji osigurava veliki broj mogućnosti za poistovjećivanje i pripadanje lepezi skupina” (str. 26). Ovaj navod u potpunosti je u suglasju s određenjem jezika i višejezične kompetencije iz heteroglosnog gledišta, jednog od polazišnih načela višejezičnog pristupa. U suglasju s načelima višejezičnog pristupa jest i stav prema jezičnom preključivanju i drugim oblicima izražavanja koji ne pripadaju standardnom jeziku. Naime, u priručniku je istaknuto da „takvo jezično ponašanje učenike osnažuje” (str. 26) i da na taj način višejezični učenici iskazuju svoju pripadnost skupini zbog čega ga učitelji ne bi trebali smatrati neprihvatljivim, osim ako je usmjereno namjernom negativnom isključivanju drugih učenika.

3.7. Učenje inog jezika prema modelu sudjelovanja

Složenost identiteta inojezičnih učenika i složenost procesa učenja inog jezika nije jednostavno opisati jednim teorijskim modelom. Naime, oba procesa su istodobna, ovisna o

brojnim individualnim čimbenicima, nastavnim obilježjima, utkana u društvene odnose moći te ujedno i međuovisna. U ovom radu kao teorijski pristup istraživanju procesa učenja inog jezika i iskazivanja i oblikovanja učenikova identiteta prihvaća se društvena paradigma, a polazi se od osnovnih teorijskih pretpostavki modela ulaganja. Međutim, budući da je model ulaganja do sada najčešće istraživao u kontekstu naturalističkog učenja inog jezika, u ovom se radu za opisivanje navedenih procesa predlaže *model sudjelovanja* koji se čini primjerenijim za školski kontekst učenja inog jezika. Dvije su osnovne polazišne pretpostavke:

1. Pretpostavka o višestrukosti učenikova društvenog identiteta

- Učenikov društveni identitet (DI) višestruk je i heterogen jer se oblikuje u više različitih zajednica djelovanja u kojima učenik sudjeluje i u kojima preuzima različite društvene uloge.

Zajednica djelovanja (ZD) podrazumijeva više članova okupljenih u realnom ili virtualnom prostoru koji dijele određenu strast i/ili streme istom cilju. Primjer ZD-a je nastava francuskog jezika. Odnosi u ZD-u uređeni su skupom napisanih i nenapisanih prava i obveza. *Društvena uloga (DU)* podrazumijeva skup prava i obveza koji proizlaze iz uloge koju član zajednice preuzima u zajednici djelovanja.

- Učenikov DI je višestruk i heterogen jer u jednoj DU sudjelovanjem određuje više identitetskih položaja.

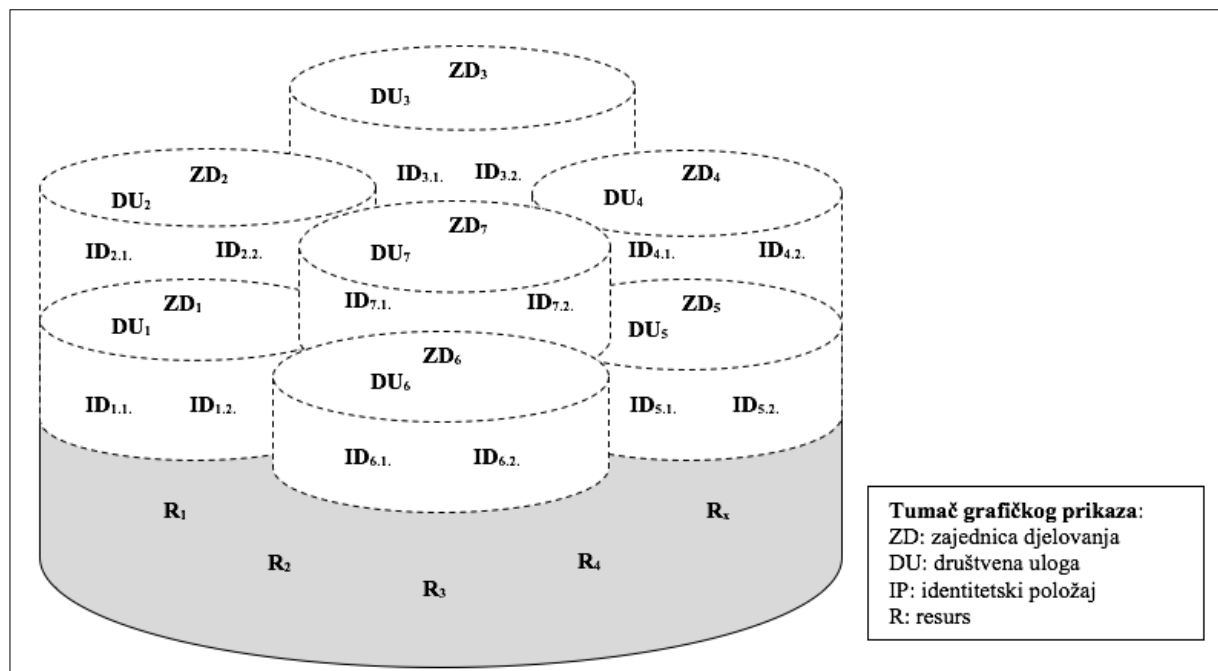
Identitetskim položajima (IP) koje učenik određuje u pojedinoj zajednici on pokazuje kakav je član te zajednice s obzirom na moć kojom raspolaže. Izvor moći u inojezičnoj nastavi je opseg inojezičnih resursa kojima učenik raspolaže u svom komunikacijskom repertoaru.

- *Sudjelovanje (S)* u inojezičnoj nastavi podrazumijeva iskaz na vlastiti poticaj ili iskaz na poticaj drugog člana inojezične nastave koji može biti povezan ili nepovezan s nastavom i koji se ostvaruje posredstvom učenikova komunikacijskog repertoara. Sudjelovanje je jedan od oblika ulaganja koji rezultira oblikovanjem učenikova društvenog identiteta, a najčešće i učenjem inog jezika.
- IP-i mogu biti namjerno samoodređeni (NSIP) – koje si učenik namjerno određuje, i slučajno samoodređeni (SSIP) – koje si učenik nenamjerno određuje. NSIP može biti rezultat refleksivnog identitetskog položaja (RIP) – položaja za koji učenik smatra da mu ga određuje neki drugi član zajednice pa ih zbog toga sebi određuje.
- Jednim sudjelovanjem učenik može odrediti više IP-a, čak i one koje oblikuje u drugim ZD-ima.
- Jednim sudjelovanjem učenik može odrediti i dva suprotstavljena IP-a.

2. Pretpostavka o diskursnoj određenosti i promjenjivosti učenikova društvenog identiteta

- Učenik IP-e određuje, oblikuje i mijenja sudjelovanjem u inojezičnoj nastavi.
- Za iskazivanje IP-a dvojezični ili višejezični inojezični učenik rabi one resurse iz svog komunikacijskog repertoara koji su simbolički vrijedni u zajednici inojezične nastave.
- Učenje inog jezika i promjena IP-a ostvaruju se različitim oblicima sudjelovanja u inojezičnoj nastavi.

Na temelju navedenih pretpostavki na Slici 4 je prikazan višestruki i višejezični identitet inojezičnog učenika.



Slika 4. Višestruki i višejezični identitet inojezičnog učenika prema modelu sudjelovanja

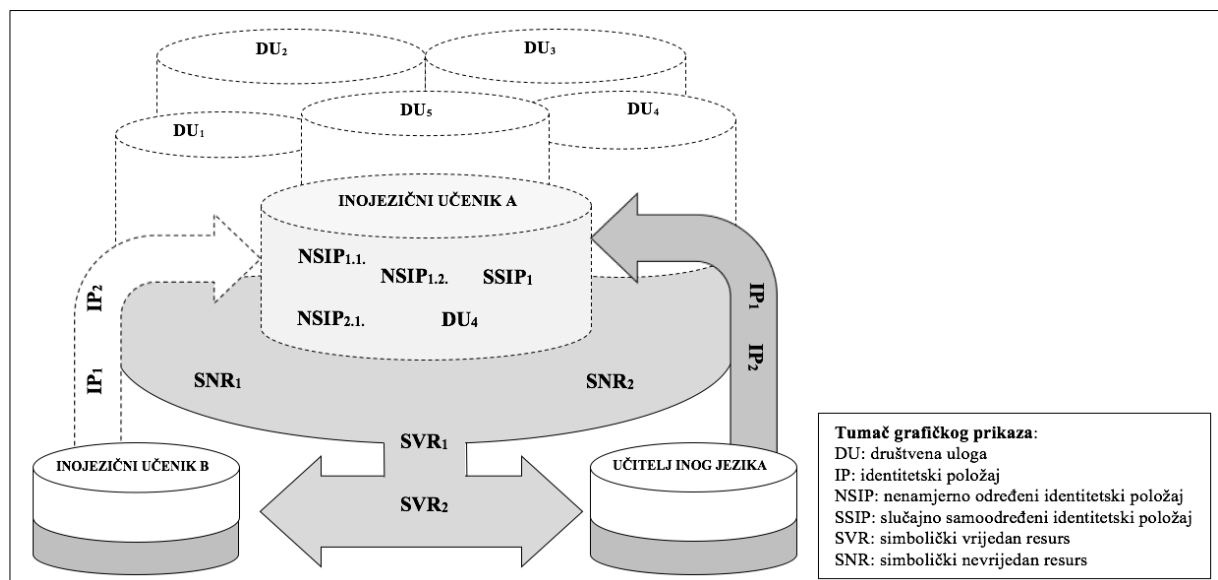
Kao što je vidljivo na Slici 4, učenik je istovremeno član više ZD-a. One su omeđene isprekidanom linijom jer se neke od njih mogu preklapati, tj. isti članovi djeluju u dvjema ili više zajednica. Primjerice, učenici koji pripadaju zajednici nastave francuskog jezika ujedno pripadaju i zajednici škole u kojoj se nastava odvija. Osim toga, učenik može ulogu i položaje tipične za jednu zajednicu određivati i u drugim zajednicama. Primjerice, u obitelji ulogu učenika francuskog jezika može iskazivati pisanjem domaće zadaće iz francuskog jezika, a u zajednici nastave inog jezika učenik može iskazivati ulogu atletičarke.

Na Slici 4 vidljivo je da u svakoj ZD učenik određuje više položaja, one tipične za pojedinu društvenu ulogu u kojoj učenik u tom trenutku djeluje, ali i položaje tipične za uloge u zajednicama u kojima inače djeluje. Primjerice, u obitelji, pored uloge kćeri može određivati i položaj moćne učenice francuskog jezika isticanjem dobre ocjene koju je dobila iz testa iz

francuskog jezika, a u inojezičnoj nastavi položaj uspješne atletičarke. U svakoj zajednici može određivati i suprotstavljene položaje, primjerice položaje štrebera i neštrebera. Inojezična dvojezična ili višejezična učenica svoj položaj *moćne inojezične učenice* može iskazivati jezično pravilnim sudjelovanjem na inom jeziku povezanim s nastavom.

Donji dio Slike 4 prikazuje učenikov heterogeni komunikacijski repertoar koji čine jezični i nejezični resursi, poput leksika, neverbalnih znakova i načina odijevanja, a koji su naučeni u različitim zajednicama djelovanja. Učenik se pridružuje zajednici nastave inog jezika kako bi dodatnim resursima obogatio svoj komunikacijski repertoar. Budući da se simbolički jezični resursi mogu pretvoriti u materijalni ili društveni kapital, za inojezičnog učenika pohađanje nastave inog jezika je čin ulaganja u svoj društveni identitet i u svoju budućnost.

Na Slici 5 prikazan je učenikov višestruki i višejezični identitet, odnos između identitetskih položaja i sudjelovanja.



Slika 5. Prikaz odnosa između učenikova višestrukog identiteta, njegova sudjelovanja u inojezičnoj nastavi i drugih članova zajednice

Na Slici 5. vidljivo je da je identitet inojezičnog učenika rezultat više procesa. Jedan proces odnosi se na učenikovo namjerno određivanje identitetskih položaja tipičnih za inojezičnu nastavu (NSIP_{1.1}; NSIP_{1.2}), kao i uloga (DU₄) i položaja tipičnih za druge zajednice u kojima djeluje (NSIP_{2.1}). Primjerice, učenik A samoinicijativnim ispravljanjem jezično nepravilnog iskaza učenika B sebi određuje položaj inojezičnog učenika moćnijeg od drugog učenika, a njemu položaj nedovoljno moćnog. Drugi proces odnosi se na učenikovo nenamjerno određivanje svojih položaja tipičnih za inojezičnu nastavu (SSIP₁). Primjerice, učenik A pogrešnim odgovorom na učiteljevo pitanje sebi nenamjerno određuje položaj nedovoljno moćnog inojezičnog učenika. Treći proces odnosi se na učiteljevo namjerno određivanje

učenicima identitetskih položaja tipičnih za inojezičnu nastavu (ID₁; ID₂). Primjerice, učitelj postavljanjem pitanja učeniku A za koje procjenjuje da će znati ponuditi točan i jezično pravilan odgovor zapravo učeniku A omogućuje određivanje položaja moćnog inojezičnog učenika. Položaj koji učitelj odredi učeniku može postati i samoodređeni položaj. Ako su učenikovi samoodređeni položaji u diskrepanciji s identitetskim položajem koji mu određuje učitelj ili za koji učenik smatra da mu ga određuje učitelj, tzv. reflektivni identitetski položaj, može doći do pregovaranja identiteta ili pružanja otpora.

Određivanje svakog od identitetskih položaja ostvaruje se sudjelovanjem simbolički vrijednim resursima (SVR). Primjerice, u inojezičnoj nastavi francuskog jezika simbolički najvrjedniji resursi su resursi francuskog jezika. Vrijednost ostalih resursa djelomično je određena ideologijom prostora, odnosno školskom jezičnom politikom, a djelomično komunikacijskim repertoarima drugih članova zajednice.

Svako sudjelovanje u inojezičnoj nastavi ne podrazumijeva i učenje inog jezika. Ono pridonosi učenju inog jezika samo ako je povezano s nastavom i ako se ostvaruje simbolički vrijednim resursima.

3.8. Zaključak

Namjera ovog poglavlja bila je trostruka. Prvo, ukratko su predstavljene dosadašnje spoznaje o identitetu inojezičnog učenika i njegova povezanost s učenjem inog jezika iz gledišta društvene paradigme. Drugo, ukazalo se na važnost koju IB MYP kurikulum odnedavno pripisuje učenikovu identitetu i njegovo viđenje odnosa između jezika i identiteta. Treće, predstavljen je model sudjelovanja koji omogućuje opis veze između identiteta inojezičnog učenika, učenja inog jezika i ostalih članova zajednice u kojoj se jezik uči. Njime se ukazalo na važnost razumijevanja inojezičnog dvojezičnog ili višejezičnog učenika kao osobe s višestrukim, promjenjivim i isprepletenim identitetima, kao i važnost sugovornika, osobito učitelja inog jezika, za sudjelovanje u nastavi. Iako se promjenjivošću kao jednim od svojstava učenikova identiteta istaknulo da su učenici slobodni i sposobni mijenjati položaje koje im nameće društvo ili pojedini sugovornik, model ističe i važnu ulogu sugovornika, i to osobito učitelja, najodgovornije i najmoćnije osobe razredne zajednice, koja svojim osobnim i nastavnim pristupom i nastavnim materijalima oblikuje mogućnosti za učenje i inspirira učenike da ustraju u učenju i uporabi inog jezika. Naime, učitelj uvijek, unatoč ograničenjima koja ponekad nameće nacionalna ili školska politika, ima mogućnost izbora prilikom organizacije iskustava učenja i poučavanja i stvaranja razrednog okružja koje osnažuje.

U prvom, teorijskom dijelu ovog rada predstavljeni su različiti oblici dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja s naglaskom na obilježja međunarodnih škola i nastave trećeg jezika u kojoj se provodi ovo istraživanje. Predstavljena su i obilježja i načini ostvarivanja višejezičnog nastavnog pristupa koji bi zbog svoje prilagodljivosti mogao odgovarati različitim oblicima dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja, pa tako i nastavi trećeg jezika u školi u kojoj se istraživanje provodi. Naime, pokazalo se da su načela navedenog pristupa u suglasju s dokumentima prema kojima se organizira IB MYP u OŠ MG. U teorijskom dijelu rada također je prikazan način na koji predstavnici društvene paradigme razumiju identitet inojezičnog učenika i vezu između identiteta inojezičnog učenika i učenja inog jezika. Također je predložen model za opis složene i višedimenzionalne veze između identiteta inojezičnog učenika i učenja inog jezika u školskom kontekstu koji je utemeljen na modelu ulaganja (Norton, 1995; Darwin i Norton, 2015.)

U sljedećem, istraživačkom dijelu rada pokušavaju se pronaći odgovori na tri pitanja:

- Utječe li, i ako da na koji način, višejezični nastavni pristup na sudjelovanje višejezičnih učenika u nastavi trećeg jezika?
- Je li predstavljeni model sudjelovanja primjenjiv za objašnjenje veze između identiteta inojezičnog učenika i učenja inog jezika?
- Što je to identitet inojezičnog učenika, odnosno koji identitetski položaji čine identitet inojezičnog učenika?

4. ISTRAŽIVAČKA METODOLOGIJA

U uvodnom dijelu ovog poglavlja predstavljaju se odrednice ključnih koncepata iz rada i ukratko se prikazuju rezultati dosadašnjih istraživanja višejezičnog pristupa i ulaganja učenika u kontekstu društvene paradigme. Zatim se opisuje istraživačka metodologija, odnosno metodološki pristup, istraživačka etičnost, istraživački ciljevi, istraživački instrumenti te postupak prikupljanja i analize podataka.

4.1. Određenje ključnih koncepata rada

Budući da je preduvjet izrade empirijskog dijela rada bilo usustavljanje stranog nazivlja i pripadajućeg mu sadržaja, kao i pronalazak odgovarajućeg hrvatskog nazivlja, na samom početku metodološkog poglavlja potrebno je istaknuti odrednice ključnih koncepata iz ovog rada i njihovo hrvatsko nazivlje. Naime, uvidom u istraživanja koja proučavaju višejezični pristup otkrivena je i terminološka i sadržajna zbrka, odnosno nesuglasje autora koji koncept proučavaju, što je između ostalog rezultat nedovoljne upoznatosti međusobnih radova. Uvid u literaturu o međunarodnim školama pokazao je sadržajnu neujednačenost odrednica i u tom složenom i brzo rastućem obrazovnom području. Pokazalo se da su i odrednice dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja i nastave trećeg jezika brojne i raznolike. Utvrđeno je i da ne postoji odgovarajuće hrvatsko nazivlje za neke od modela i inačica dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja, kao ni za koncept višejezičnog nastavnog pristupa i za koncept sudjelovanja. Naime, u Republici Hrvatskoj razmjerno mali broj autora bavi se modelima dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja, višejezični nastavni pristup, odnosno samo pojedini njegovi vidovi, predmet je interesa malog broja hrvatskih autora, a ni koncept ulaganja ni koncept sudjelovanja u kontekstu društvene paradigme do sada nisu bili istraživani na području RH.⁸ Stoga su za potrebe ovog rada u skladu s njegovim teorijskim pretpostavkama ključni pojmovi određeni na sljedeći način:

- Dvojezično i višejezično obrazovanje – obrazovni programi koje pohađaju već dvojezični ili višejezični učenici ili učenici koji teže dvojezičnosti i/ili višejezičnosti, a u kojima se uči i poučava, ili samo uči, na dvama ili više jezicima bez obzira na njihovo mjesto u školskom kurikulumu i odgojno-obrazovni cilj programa.

⁸ Autorica ovog rada predložila je naziv ulaganje (vidi Lujčić, 2017b)

- Međunarodna škola – škola koja iskustva učenja i poučavanja organizira u skladu s međunarodnim kurikulumom.
- Nastava trećeg jezika – nastava u kojoj se treći ili bilo koji sljedeći jezik uči kao posebni nastavni predmet.
- Višejezični nastavni pristup – nastavni pristup koji se uobziruje svrhovitim i strukturiranom uporabom resursa učeničkih komunikacijskih repertoara s ciljem razvijanja višejezične komunikacijske kompetencije.
- Ulaganje – svaki oblik djelovanja inojezičnog učenika usmjeren prema učenju inog jezika, koje pojedinac, s obzirom na kontekst u kojem se nalazi, može poduzeti kako bi učio ini jezik i time posredno pridonio oblikovanju svog društvenog identiteta.
- Sudjelovanje u inojezičnoj nastavi – iskaz na vlastiti poticaj ili iskaz na poticaj drugog člana inojezične nastave koji može biti povezan ili nepovezan s nastavom. U školskom kontekstu sudjelovanje je oblik ulaganja koje može rezultirati učenjem inog jezika i oblikovanjem društvenog učenikova identiteta.

4.2. Pregled dosadašnjih istraživanja

Područjem višejezičnosti, a osobito nastave trećega jezika i trojezične nastave najviše se bave autori iz dvojezičnih i višejezičnih zajednica, primjerice s područja Baskije (npr. Cenoz, 1997; 2009), Katalonije (npr. Muñoz, 2009), Luksemburga (npr. Hoffman, 1998), Belgije (npr. Byram i Leman, 1990) ili Kanade (npr. Genesee, 1998). Posljednja dva desetljeća i u RH raste zanimanje za navedene teme. Tako su, između ostalog, u sklopu Tempus projekta izdane dvije monografije na temu komunikacijske kompetencija u višejezičnoj sredini (Kovačević i Pavličević-Franić, 2002; Pavličević-Franić i Kovačević, 2003), a višejezičnost je bila i tema međunarodnoga znanstvenoga skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku održanoga od 2014. godine u Zagrebu (Udier i Cergol-Kovačević, 2015). U Republici Hrvatskoj različitim vidovima nastave francuskoga kao trećega jezika i razrednim diskursom u nastavi drugog i trećeg jezika bavila se Vrhovac (2001) dok su se psiholingvističkim vidovima ovladavanja trećim jezikom u RH bavile Letica i Mardešić (2007) te Letica-Krevelj (2016).

Iz pregleda radova koji istražuju višejezični pristup razvidno je da najveće zanimanje za konceptom postoji na području SAD-a gdje se imenuje transkomunikacijskim, i to u kontekstu nastave engleskog kao drugog jezika u školama koje pohađaju dvojezični učenici koji su

pripadnici hispanofonske manjine. Razmjerno velik broj istraživanja proveden je i na području Europske unije, gdje se najčešće imenuje pluralističkim pristupom ili pluralističkim pristupima. Na području RH dosad je objavljeno nekoliko radova koji se bave višejezičnim nastavnim pristupom, kao što su radovi Blažević (2003), Vrhovac i Hudi (2007) ili Lujčić (2016b). S druge strane, međukulturnim pristupima u kontekstu pluralističkih pristupa koji su jedan od mogućih vidova primjene višejezičnoga nastavnoga pristupa bavili su se brojni autori s područja RH (vidi Bilić-Štefan, 2006; Andraka i Petravić, 2007).

Istraživanja su pokazala da nastavni sadržaji predstavljeni višejezičnim pristupom pridonose ne samo jednostavnijem i dugotrajnijem pohranjivanju tako predstavljenih pojmova u dugoročno pamćenje već i jednostavnijem pristupu novim semantičkim predodžbama (Beres, 2014). Višejezični pristup povoljno utječe i na metakognitivne vidove učenja, i to osobito na razvoj učeničke metajezične i metakognitivne svjesnosti (Velasco i García, 2014). Rezultati istraživanja koja su provele García i Kano (2014) i Corcoll-López (2013) pokazuju povoljan učinak višejezičnog pristupa i na afektivne vidove učenja inog jezika, kao što je smanjenje intenziteta anksioznosti, povećanje motivacije za sudjelovanje u razrednim aktivnostima te opće poboljšanje razredne atmosfere. Pluralistički pristup Otvaranje jezicima i kulturama, kao jedan od načina ostvarivanja višejezičnog pristupa, doprinosi razvoju različitih vidova učenikove međukulturne kompetencije (Young i Hélot, 2003), a multimodalni pristup, točnije identitetski tekstovi, doprinosi ojačavanju identiteta višejezičnih učenika (Cummins, 2006). U razmjerno malom broju istraživanja autori su se koristili višejezičnom nastavnim tehnikom Uvod, Obrada i Sažetak u kojoj se dva ili čak tri jezika koriste u trima dijelovima nastavnog sata. Istraživanja u kojima se koristila navedena tehnika pokazuju da je učenicima omogućila međujezične prijenose (Young i Hadaway, 2006; Freeman i Freeman, 2009), pojednostavnila učenje vokabulara i učenike potaknula na veću aktivnost u nastavi (Mercuri, 2015).

Uvid u radove koji istražuju koncept ulaganja otkriva da je iskustva učenja i poučavanja stranih jezika potrebno planirati i organizirati u skladu sa složenim identitetima inojezičnih učenika. Istraživanja provedena u neinstitucijskom kontekstu s odraslim useljenicima koji ovladavaju engleskim kao drugim jezikom pokazala su da oblik i čestota sudjelovanja ovise o položaju koji govornici drugog jezika odrede sebi, kao i o položaju koji im odrede njihovi jezično nadmoćniji sugovornici (Norton-Peirce, 1995; Vitanova, 2005). I istraživanja provedena u školskom kontekstu također otkrivaju da na oblik i čestotu sudjelovanja utječe položaj koji si odredi inojezični učenik i položaj koji mu odredi škola ili učitelj. Istraživanje koje su u SAD-u s kineskim imigrantima provele McKay i Wong (1996) pokazalo je da oblik sudjelovanja u nastavi engleskog kao drugog jezika učenika viših razreda osnovne škole ovisio

o modelu dvojezičnog obrazovanja. Istraživanje koje je provela Potowski (2004) u dvostruko uranjajućem višejezičnom programu u SAD-u pokazalo je da je dio učenika na uvođenje španjolskog jezika u višestruka razredna odjeljenja odgovorio sudjelovanjem, a drugi dio nesudjelovanjem ili otporom, a to je ovisilo o spolu, procjeni važnosti španjolskog jezika te slici koju su o njima imali drugi, učitelj, učenici i roditelji. Očito je da su mogući različiti razlozi nesudjelovanja ili otpora. Duff (2008) je kao moguće razloge nesudjelovanja navela učenikov doživljaj da se njegovo sudjelovanje u razrednom diskursu ne cijeni ili pak naklonjenost mentalnom i emocionalnom sudjelovanju, a ne i opazljivim jezičnim sredstvima. Istaknula je i da kod istog učenika oblik i čestota sudjelovanja može ovisiti i o razrednom kontekstu ili vremenu održavanja nastave. Luk Ching Man (2008) je pak kao jedan od razloga pružanja otpora ili nesudjelovanja navela učenikovo kulturno porijeklo. Da međudjelovanje identiteta i drugih svojstava učenika i nastavnog pristupa utječe na sudjelovanje učenika, pokazalo je, između ostalih, istraživanje Nakamura (2005) s odraslim učenicima japanskog kao stranog jezika u Kanadi, istraživanje Lantolf i Genung (2002) s odraslim učenicima kineskog kao stranog jezika u Kini, istraživanje Miller (2009) s odraslim učenicima engleskog kao stranog jezika u Kini i istraživanje Morita (2004) s odraslim predачkim učenicima japanskog u učenju engleskog kao drugog jezika u Kanadi. U Europi i Aziji zanimanje za model ulaganja pojavilo se tek odnedavno (vidi De Costa, 2010; Bemporad i Jeanneret, 2014).

4.3. Metodološki pristup

Za ovo istraživanje odabran je kvalitativni metodološki pristup jer takav pristup omogućuje:

- „temeljiti i detaljni opis promatranoga jezičnog fenomena,
- promatranje predmeta istraživanja u prirodnom tijeku i uključivanje šireg društveno-kulturnog konteksta i mikro-konteksta,
- detaljan opis odnosa unutar pojedinca ili male skupine pojedinaca,
- prikupljanje bogatih podataka i
- predstavljanje nove teorije koja može biti pokušaj neke nove holističke teorije ili pokušaj povezivanja i usuglašavanja postojećih teorija” (Medved Krajnović, 2010, str. 131).

Odabrana je kvalitativna metoda proučavanja niza slučajeva kako bi se mogao prikupiti velik i raznovrstan broj podataka „što može pružiti cjelovitiju i kvalitetniju sliku o složenim pojavama” (Medved-Krajnović, 2010, str. 134) kao što je identitet. Navedene prednosti kvalitativnog istraživanja omogućit će pronalaženje odgovora na istraživačka pitanja. S

obzirom na metodološki pristup i cilj istraživanja, odabrane su dvije kvalitativne metode prikupljanja podataka: polustrukturirani intervju i promatranje na videozapisima.

Premda je metoda kvalitativna, razredni diskurs jednim se dijelom analizira kvantitativno kako bi se izmjerila čestota sudjelovanja u dvama pristupima te kako bi se na temelju tih podataka iz pojedinačnog pokušalo prijeći u opće. Stoga se u istraživanju uspoređuje sudjelovanje učenika inog jezika u dvama nastavnim pristupima. Da bi se podatci mogli mjeriti i uspoređivati, bilo je potrebno operacionalizirati sudjelovanje. Pretpostavljeno je da u kontekstu inojezične nastave francuskog jezika u IB MYP-u u OŠ MG višejezični inojezični učenik može jezično sudjelovati na sljedećih dvanaest načina:

- na francuskom jeziku povezano s nastavom francuskog jezika na poticaj drugog člana zajednice
- na francuskom jeziku povezano s nastavom francuskog jezika na vlastiti poticaj
- na francuskom jeziku nepovezano s nastavom francuskog jezika na vlastiti poticaj
- na francuskom jeziku nepovezano s nastavom francuskog jezika na poticaj drugog člana zajednice
- na neciljnom jeziku (engleskom/hrvatskom) povezano s nastavom francuskog jezika na poticaj drugog člana zajednice
- na neciljnom jeziku (engleskom/hrvatskom) povezano s nastavom francuskog jezika na vlastiti poticaj
- na neciljnom jeziku (engleskom/hrvatskom) nepovezano s nastavom francuskog jezika na poticaj drugog člana zajednice
- na neciljnom jeziku (engleskom/hrvatskom) nepovezano s nastavom francuskog jezika na vlastiti poticaj
- transjezičnim iskazom⁹ povezanim s nastavom francuskog jezika na poticaj drugog člana zajednice
- transjezičnim iskazom povezanim s nastavom francuskog jezika na vlastiti poticaj
- transjezičnim iskazom povezanim s nastavom francuskog jezika na poticaj drugog člana zajednice i
- transjezičnim iskazom povezanim s nastavom francuskog jezika na vlastiti poticaj.

Kako bi se nastavni pristupi mogli usporediti, bilo ih je potrebno osmisliti i jasno odrediti. Jednojezični nastavni pristup u istraživanju učitelj uobziruje stavljanjem težišta na uporabu ciljnog jezika, u ovom slučaju francuskog, i izbjegavanjem uporabe drugih jezika. Učenicima

⁹ Transjezični iskaz u ovom se radu određuje kao iskaz koji je sačinjen od resursa više jezika (op. a.)

u jednojezičnom nastavnom pristupu nije bila zabranjena uporaba drugih do francuskog jezika, odnosno u jednojezičnom pristupu nastava se odvijala onako kako se i inače odvija. Višejezični nastavni pristup u istraživanju uobziruje se nastavnom tehnikom Uvod, Obrada, Sažetak, u kojoj se strukturirano povezuju tri jezika iz učeničkih jezičnih biografija, engleski, francuski i materinski jezik, i to na način da učitelj koristi engleski jezik u uvodnom dijelu nastavnog sata, francuski jezik tijekom sata, a učenike na uporabu materinskog jezika u pisanom obliku potiče na kraju sata.

4.4. Etičnost u istraživanju

Vrlo važan zahtjev svakog istraživanja je etičnost. Princip etičnosti, odnosno istraživačke odgovornosti prema svima posredno ili neposredno uključenima u istraživanje, nikako ne bi trebao biti tek jedan zadatak s popisa koji istraživač odrađuje na početku svog istraživanja, već dimenzija istraživanja koja je utkana u sve etape istraživačkog rada, odnosno koja uključuje sve istraživačeve odluke prije, tijekom i nakon istraživanja (Hultgren, Erling i Chowdhury, 2016). Odgovornost prema svima posredno i neposredno uključenima u kvalitativnom istraživanju znači sljedeće:

- sudionici i istraživač su partneri u istraživanju
- istraživač uvažava želje i potrebe sudionika i osigurava čujnost njihovih glasova
- istraživanje doprinosi promjeni pojedinaca i/ili zajednice u kojoj se provodi i
- istraživač čitatelja upoznaje sa svojim životnim profilom i svim odlukama koje se tiču etičnosti u svim etapama istraživačkog rada.

Cameron, Fraser, Harvey, Rampton i Richardson (1992) takvo istraživanje nazvali su *istraživanjem o, za i sa*, a Hultgren et al. (2016) osnažujućim istraživanjem. Istraživačeva odgovornost iskazana je i odabirom dviju vrsta triangulacije čime se željela postići što veća točnost u donošenju zaključaka. Odabrana je metodološka triangulacija koja podrazumijeva prikupljanje podataka iz više izvora, a koja je osobito važna za sva istraživanja koja se provode u okviru društvene paradigme. Uključena je i triangulacija gledišta koja se odnosi na analizu prikupljenih podataka iz dvaju gledišta, emičkog i etičkog. Budući da istraživači nisu samo skupljači podataka već i aktivni interpretatori prikupljenih podataka koji neizbježno sebe unose u svaki korak istraživačkog procesa, kako bi što bolje razumjeli istraživačevu interpretaciju dobivenih podataka važno je da čitatelji upoznaju istraživačev višestruki i višejezični identitet (vidi Blackledge i Creese, 2016; Giampapa, 2016) (vidi Prilog 1). Moji različiti položaji i djelovanja kao višejezičnog govornika, bivše učiteljice francuskog jezika u međunarodnoj školi

u kojoj se istraživanje provelo, pedagoga, nastavnika sa sveučilišta, istraživača, društveno angažirane osobe bez stalnog prebivališta i pripadnika različitih društvenih mreža utjecali su na načine na koje sam predstavila školu, učiteljicu i učenike te na način na koji sam interpretirala prikupljene podatke. Osim toga, višestruki položaji istraživača utječu i na „način na koji sudionici istraživanja interpretiraju istraživačeve uloge i njegov položaj insajdera, autsajdera, oboje ili niti jednoga” (Creese, Bhatt i Martin, 2009, str. 221). Zbog toga je nužno čitatelje upoznati sa svojom životnom i jezičnom biografijom i odnosima sa svim sudionicima ovog istraživanja.

4.5. Istraživački cilj i istraživačka pitanja

U radu se istražuje utjecaj nastavnog pristupa na sudjelovanje višejezičnih učenika međunarodne škole u nastavi francuskog kao trećeg jezika koji se ne govori u školskom okružju jer još ne postoji istraživanje koje istodobno ispituje složeni međuodnos identiteta inojezičnog učenika, i njegova sudjelovanja kao načina učenja i iskazivanja identiteta, i njihove povezanosti s nastavnim pristupom. Usporedbom oblika i čestote sudjelovanja učenika u dvama različitim nastavnim pristupima želi se otkriti kako dva pristupa utječu na sudjelovanje učenika. Iako se istraživanju pristupilo otvorena uma jer su sve studije slučaja, kako je Platt (1988) kazao, pravi rudnik iznenađenja, glavna tri istraživačka pitanja koja su usmjeravala ovo istraživanje bila su:

- Utječe li, i ako da, na koji način, višejezični nastavni pristup na sudjelovanje višejezičnih učenika u nastavi trećeg jezika?
- Je li predstavljeni model sudjelovanja primjenjiv za objašnjenje veze između identiteta inojezičnog učenika i učenja inog jezika?
- Što je to identitet inojezičnog učenika, odnosno koji identitetski položaji čine identitet inojezičnog učenika?

4.6. Sudionici istraživanja

Istraživanje je provedeno s osam učenika petog razreda IB MYP-a u OŠ MG koji pohađaju izbornu nastavu francuskog jezika. Svi su učenici višejezični i višekulturni i stoga međusobno vrlo različiti s obzirom na pojedinačna svojstva te osobna i obrazovna iskustva: razlikuju se s obzirom na mjesto rođenja i mjesta življenja, kulturološka i jezična obilježja svoje obitelji, obrazovne ustanove koje su pohađali, jezike koje znaju i uče i dr. Zajednička su obilježja svih učenika dva jezika koja uče: engleski jezik koji je službeni jezik škole, pa se na njemu održava

cjelokupna nastava, i francuski jezik kao izborni jezik. Međutim, skupina je vrlo heterogena i prema razini umješnosti u engleskom i francuskom jeziku. Detaljne informacije o sudionicima navode se u drugom dijelu ovog poglavlja, u kojem se predstavljaju pojedine studije slučaja.

4.7. Istraživački instrumenti

4.7.1. Intervju

Intervju je jedna od glavnih metoda prikupljanja kvalitativnih podataka jer se podatci prikupljeni intervjuom tradicionalno smatraju najboljima za razumijevanje sudionika. U ovom istraživanju s učenicima primijenjena su dva polustrukturirana intervjuja, jedan na početku istraživanja i jedan na njegovu kraju, a s učiteljicom jedan polustrukturirani intervju na početku istraživanja. Odabirom polustrukturiranog intervjuja kao istraživačke metode istraživačica je sebi osigurala prilagodljivost u pristupu svakom pojedinom sudioniku s obzirom na njegova svojstva, a sudionicima da govore i o onome što nije nužno predviđeno intervjuom, ali što oni procijene važnim. Istraživačica je cijelo vrijeme bila svjesna određenih zamki intervjuja o kojima govori kao što su selektivnost pamćenja, načini interpretiranja događanja ispitanika, davanje poželjnih odgovora i subjektivnost istraživača pri interpretaciji odgovora (Medved Krajnović, 2010). Istraživačica je bila svjesna i da na odgovore ispitanika uvijek utječe i način na koji sudionici percipiraju voditelja intervjuja jer intervju nije samo osobna ispovijest sudionika, već komunikacijski događaj između dva ili više sugovornika smještenih u određenom jezičnom, socioekonomskom, povijesnom i političkom kontekstu (Duran Eppler i Codo, 2016). Stoga je na istraživačici bila odgovornost da čitatelju ukaže na sve osobne i profesionalne veze sa sudionicima istraživanja.

U intervjuu s učiteljicom francuskog jezika, koji je proveden prije početka glavnog dijela istraživanja (vidi Prilog 5), istraživačica je bolje upoznala njezin jezični profil (vidi Prilog 2) i nastavno iskustvo te je doznala različite podatke o učenicima, primjerice njihove ocjene iz francuskog jezika. Saznala je i koje položaje učiteljica određuje svojim učenicima te koji je njezin doživljaj njihova sudjelovanja.

U prvom intervjuu s učenicima istraživačica se koristila popisom unaprijed pripremljenih pitanja koja su bila odraz njezinih znanstvenoistraživačkih ciljeva koje je prilagođavala s obzirom na odgovore ispitanika (vidi Prilog 6). U drugom intervjuu koristila se popisom unaprijed pripremljenih pitanja koja su izrađena na temelju prethodne analize snimki (vidi Prilog 7). Iako je drugi intervju bio popraćen videoisječcima nastave, pokazalo se da neki

učenici nisu mogli detaljno ili uopće analizirati svoje sudjelovanje na temelju videozapisa, a drugi su zbog srama odbili gledati videozapise.

S koordinatoricom programa nije proveden intervju, već ju je istraživačica povremeno, prema potrebi, tijekom procesa pripreme istraživanja, istraživanja i analize školskih dokumenata i rezultata istraživanja, kontaktirala s konkretnim upitima.

4.7.2. Promatranje

Promatranje je jedna od najčešćih metoda prikupljanja podataka u kvalitativnim istraživanjima. Međutim, navedena metoda primijenjena je kako bi se prikupili kvalitativni, ali i kvantitativni podatci potrebni za analizu razrednog diskursa. Odabrano je promatranje jer su podatci dobiveni iz usmenog međudjelovanja, i to osobito u prirodnim situacijama bez istraživačeve intervencije, najčešće korišteni empirijski materijali za istraživanje odnosa između jezika i identiteta jer istraživačima omogućuju istraživanje identiteta kao društvenog djelovanja (Duran Eppler i Codo, 2016). Istraživačica nije bila neposredni promatrač nastave, već je nastava zabilježena audio-video uređajem te je promatrana i analizirana naknadno, koristeći se videozapisima. Takav pristup odabran je iz više razloga: kako bi se izbjegao utjecaj istraživača na ponašanje ispitanika, kako bi bilo moguće potpunije i pouzdanije analizirati podatke te kako bi se drugim sudionicima istraživanja omogućilo naknadno uključivanje u proces analize. Nastava se pratila, a sudjelovanje kodiralo pomoću obrasca za promatranje sudjelovanja svih učenika na kojem je sudjelovanje bilo operacionalizirano na način istaknut u potpoglavlju 4.3.

4.8. Istraživački postupak

O želji istraživačice da se istraživanje provede u IB MYP-u u OŠ MG i prije početka pisanja sinopsisa bile su obaviještene ravnateljica škole, koordinatorica IB programa, učiteljica francuskog jezika i buduća razrednica. Željelo ih se na vrijeme upoznati s idejom istraživanja i njihovim mogućim obvezama kako bi se dobila njihova načelna suglasnost. Budući da je istraživačica u navedenoj školi bila zaposlena na radnom mjestu učiteljice francuskog jezika u periodu od 2010. do 2014. te da je ostala u bliskom odnosu s kolegama, ravnateljica škole i sve kolegice rado su prihvatile njezinu ideju.

Prije početka istraživanja, u rujnu 2016., ravnateljici i koordinatorici programa uručen je pisani opis istraživanja i sinopsis istraživanja te je zatražena pisana dozvola za provedbom

istraživanja u školi (vidi Prilog 3).

Formulari obaviještenog pristanka za roditelje izrađeni su u dvama inačicama, na engleskom jeziku i na hrvatskom jeziku, kako bi roditelji imali mogućnost odabira jer je engleski službeni jezik škole, a hrvatski jezik materinski jezik većem dijelu roditelja (vidi Prilog 4). Za uručenje obaviještenog pristanka bila je zadužena razrednica koja je uz uručak roditeljima poslala i kratko autoričino pismo.

Polustrukturirani intervju s učiteljicom francuskog jezika, trajanja otprilike sat vremena, proveden je početkom rujna na hrvatskom jeziku. Važno je istaknuti da se istraživačica i učiteljica francuskog jezika poznaju već nekoliko godina te da su i prije profesionalno surađivale, kao i da je učiteljica zaposlena u školi u kojoj je prethodno radila istraživačica.

S koordinatoricom programa i razrednicom dogovoren je termin za prvi intervju s učenicima u listopadu 2016. Svih osam učenika intervjuirano je istog dana tijekom jutra, za vrijeme njihove redovite nastave. Intervjui, prosječnog trajanja 20 minuta, odvijali su se u učionici francuskog jezika. Na početku svakog intervjuja kratko im je predstavljeno istraživanje i istaknuta važnost suradnje i doprinosa sudionika. Predstavljena im je mogućnost izbora engleskog ili hrvatskog jezika za intervju, kao i mogućnost jezičnog preključivanja. Objasnjeno im je da od istraživanja mogu odustati od svakog trenutka. Posebno im je naglašeno da njihovo sudjelovanje ni na koji način neće utjecati na njihovu ocjenu iz francuskog jezika te da će sve što kažu biti zaštićeno. Svi su intervjui zabilježeni u zvučnom formatu.

O istraživanju se osobito detaljno i u više prilika razgovaralo s učiteljicom francuskog jezika. Vodila se briga da se učiteljicu ne preoptereći zadacima, osobito na samom početku nastavne godine. Za potrebe snimanja nastavnog procesa autorica je učiteljici ustupila svoj dlanovnik koji je bio ujedno najkvalitetniji i najpraktičniji uređaj za rukovanje, snimanje i dijeljenje videozapisa.

Glavni dio istraživanja započeo je u studenom (24. 11. 2016.), a završio u ožujku (30. 3. 2017.). Budući da je u jednom tjednu nastava bila organizirana srijedom 7. i 8. sat (13:05 – 14:45), a u drugom utorkom i četvrtom 7. sat (13:05 – 13:55), radi otklanjanja umora kao jednog od mogućih čimbenika razlika u sudjelovanju nastava je snimana samo kada su učenici francuski jezik imali 7. sat. Pristupi su se izmjenjivali svaka tri nastavna sata, započelo se s jednojezičnim pristupom, a završilo se s višejezičnim pristupom.

Učiteljica je jednojezičnu nastavu (6 nastavnih sati) ostvarila koristeći se francuskim jezikom tijekom cijelog nastavnog sata. Drugi jezici koristili su se samo u iznimnim prilikama, kada je, primjerice, bilo razvidno da ne postoji drugi način da učenici nešto razumiju osim uporabom engleskog jezika. Višejezični pristup nastavi (6 nastavnih sati) učiteljica je ostvarila

na sljedeći način: uvodni dio nastavnog sata na engleskom jeziku, glavni dio sata na trećem jeziku, francuskom, te zaključni dio sata na materinskom jeziku svakoga od učenika, i to u obliku kratkog pisanog sažetka nastavne jedinice u kojem su učenici kratko naveli što su naučili tijekom tog sata. Za treći dio višejezičnog pristupa, pisanje sažetaka nastavnih satova na materinskom jeziku, učenicima su pripremljene bilježnice na čijoj se prednjoj stranici nalazio natpis „Mala bilježnica iz francuskog jezika na materinskom jeziku“ i ilustracija višejezičnog govornika u čijoj se pozadini nalazila zastava zemlje iz koje učenik potiče. Natpisi su bili na materinskom jeziku učenika. Učenici čije materinske jezike istraživačica nije razumjela su na kraju istraživanja svoje bilješke preveli na engleski jezik.

Analiza nastavnih satova provodila se kontinuirano, nakon svakog snimljenog sata. S obzirom na cilj istraživanja i način operacionalizacije varijable sudjelovanja, analiza diskursa provela se kodiranjem sudjelovanja svakog učenika kako je opisano u potpoglavlju 4.3.

Drugi intervju s učenicima proveden je u svibnju nakon završetka eksperimentalnog dijela istraživanja. S učenicima se, na temelju provedene analize, razgovaralo o obilježjima njihova sudjelovanja u dvama pristupima, kao i o njihovu viđenju višejezičnog pristupa.

Nakon izrađenih istraživanja slučaja uvid u svaku studiju imala je učiteljica koja je prethodnih godina, u nižim razredima osnovne škole, učenicima bila razredna učiteljica. Njezino izvrsno poznavanje njihovih dinamičnih životnih i jezičnih biografija istraživačici je omogućilo postizanje veće vjerodostojnosti istraživanja slučaja.

Potpoglavlja rada u kojima se predstavljala škola i program svoj su konačni izgled dobila tek nakon što su ga pročitale koordinatorica programa i učiteljica francuskog jezika. I na taj način željelo se pridonijeti većoj točnosti pri donošenju zaključaka.

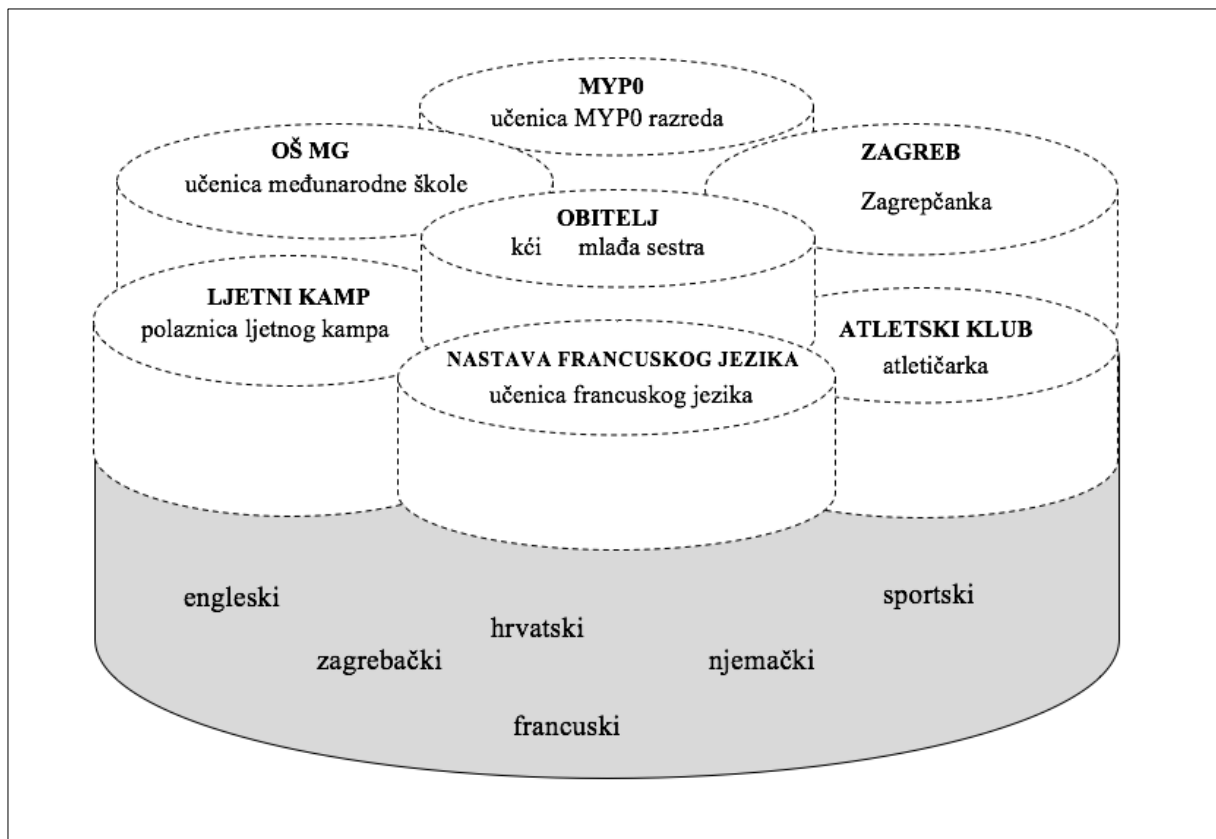
5. ISTRAŽIVANJA SLUČAJA

5.1. Istraživanje slučaja br. 1 – Sofija

5.1.1. Sofijin višejezični i višestruki identitet

Sofija je kći, mlađa sestra, atletičarka, Zagrepčanka, učenica međunarodne škole itd. Ona nije članica međunarodne škole zato što pripada obitelji globalnih nomada, već zato što su njezini roditelji odlučili uložiti svoje materijalne resurse u njezino obrazovanje. Ona će na taj način dobiti vrijedne kulturne resurse, kao što su engleski jezik i IB diploma, što će u budućnosti moći pretvoriti u simbolički kapital jer engleski jezik postiže visoku vrijednost na jezičnom tržištu, a diploma IB škole na obrazovnom tržištu i tržištu rada.

Na Slici 6 prikazan je dio Sofijina višejezičnog i višestrukog društvenog identiteta, odnosno dio zajednica u kojima djeluje, i njezin višejezični komunikacijski repertoar koji joj omogućuje sudjelovanje u tim zajednicama.



Slika 6. Prikaz Sofijina višejezičnog i višestrukog društvenog identiteta

Na gornjem dijelu Slike 6 prikazan je dio zajednica u kojima Sofija djeluje i njezine uloge u tim zajednicama. Sofija u nekim od prikazanih zajednica djeluje s istim članovima, primjerice u nastavi francuskog jezika i u MYP 0 razredu. Neke od uloga iskazuje ne samo u zajednici iz

koje uloga proizlazi već i u drugim zajednicama. Primjerice, uvježbavajući francuski jezik kod kuće, Sofija u obitelji iskazuje svoju ulogu učenice francuskog jezika i k tomu položaj učenice francuskog jezika željne moći, odnosno željne učenja.

U donjem dijelu Slike 6 prikazan je Sofijin višejezični komunikacijski repertoar kojim se služi, prema potrebi i mogućnosti, ali i s obzirom na simboličku vrijednost jezika u određenoj zajednici, kako bi iskazala različite identitetske položaje. Njezin komunikacijski repertoar čine resursi engleskog, hrvatskog, zagrebačkog, varijeteta hrvatskog jezika, francuskog i njemačkog, resursi sportskog registra, ali i drugi resursi tipični za zajednice u kojima djeluje. Hrvatski je njezin materinski jezik kojim sudjeluje u brojnim zajednicama: u obitelji, susjedstvu, plivačkom i atletskom klubu itd. Formalno ga uči tijekom cijelog školovanja. Engleski jezik kontinuirano formalno uči od polaska u dječji vrtić i rabi ga prvenstveno u dvjema zajednicama, u školi i kod kuće, za iskazivanje lepeze uloga i položaja koji čine njezin višestruki identitet: uloge sestre, prijateljice, učenice međunarodne škole itd. Unatoč tomu što je hrvatski njezin materinski jezik i što je znala da je hrvatski materinski jezik istraživačice, Sofija je u oba intervjua odabrala engleski jezik kao sredstvo komuniciranja. Na taj je način pokazala prihvaćanje i poštivanje školske jezične politike prema kojoj je engleski jezik službeni jezik školske komunikacije. U Sofijinu komunikacijskom repertoaru nalaze se i resursi njemačkog jezika koji formalno, ali kod kuće, kontinuirano uči treću godinu.

Sofija je jedina učenica iz ovog istraživanja koja je u intervjuu samoinicijativno ukazala na višejezičnost svog identiteta. Također je kazala da u nekim zajednicama, a najčešće u obitelji, međudjeluje transjezičnim iskazima sačinjenim od resursa engleskog i hrvatskog jezika. To je opisala sljedeći način:

S: Ponekad se samo preključim na engleski kada govorim s nekim na hrvatskom i onda se opet preključim na hrvatski.

Ona je i jedina učenica iz istraživanja koja nije upotrijebila izraz miješati,¹⁰ već preključivati.¹¹ Pokazalo se i da Sofija prema jezičnom preključivanju, odnosno komunikaciji transjezičnim iskazima, ima povoljni stav:

I: Misliš li da je OK tako se preključivati?

S: Da, naravno.

5.1.2. Sofija – učenica francuskog jezika

¹⁰ *To mix* (engl.)

¹¹ *To switch* (engl.)

Francuski je, kronološki, Sofijin treći jezik, a iako to nije utvrđivano u ovom radu, vjerojatno je treći i s obzirom na razinu umještosti. U kontinuitetu ga uči petu godinu u OŠ MG. Prve tri godine učila ga je u Francuskom klubu, kao izvannastavnu aktivnost, vrlo malim intenzitetom, jedan školski sat tjedno. Posljednje dvije godine, otkako pohađa nastavu Francuskog jezika kao izbornog predmeta, u nastavi sudjeluje dva školska sata tjedno po 40 minuta ili jedanput tjedno dva školska sata, u trajanju od 80 minuta. Ona je jedina učenica iz ovog istraživanja koja u francuski jezik dodatno ulaže i izvan nastave – pohađanjem ljetnog frankofonskog kampa te slušanjem francuske glazbe i gledanjem francuskih filmova.

Sofijini pokretači na ulaganje u francuski jezik su povoljni osobni stavovi prema francuskom jeziku i korist jer ga može koristiti u frankofonskim zajednicama u kojima djeluje:

I: Zašto učiš francuski jezik?

S: Pa...zato što mi se sviđa...imam francuske prijatelje i nakon što neko vrijeme učim francuski sada mi je lakše s njima komunicirati... i zato što svako ljeto boravim u francuskom ljetnom kampu.

Iako zaključne ocjene iz Francuskog jezika na kraju 4. razreda i na kraju 1. polugodišta 5. razreda ukazuju na to da je Sofija izvrsna učenica francuskog jezika, Sofija je u intervjuu sebi odredila položaj dobre učenice francuskog jezika i to je potkrijepila sljedećim iskazom:

S: Mislim da sam dobra učenica francuskog jezika, puno učim i zato sam brza.

U intervjuu je kazala da je sigurna da joj i učiteljica određuje položaj zaista dobre učenice:

S: Mislim da misli da sam zaista dobra učenica...vjerojatno bi me opisala kao nekoga tko puno uči.

I bila je u pravu, učiteljica o njoj, kao učenici francuskog jezika, ima vrlo visoko mišljenje:

U: Sofija je primjer izvrsne učenice...svjesna je svoga znanja, odlikašica i *bistrić*. Rado pomaže onomu tko ne zna ili se ne snalazi u zadatku. Smirujuće djeluje na ostale učenike... prava mala oaza znanja. Uredno i na vrijeme ispunjava sve obveze, poštuje me. I surađuje. Iz te je izjave razvidno da joj učiteljica određuje položaj moćne učenice francuskog jezika – *Sofija je primjer izvrsne učenice... svjesna je svoga znanja, odlikašica i bistrić; mala oaza znanja*, zatim položaj učenice francuskog jezika moćnije od drugih – *rado pomaže onomu tko ne zna ili se ne snalazi u zadatku; smirujuće djeluje na ostale učenike*, položaj učenice francuskog jezika željne moći – *uredno i na vrijeme ispunjava sve obveze* i položaj pristojne učenice – *poštuje me; i surađuje*. Analiza Sofijina sudjelovanja pokazat će da su upravo to neki od identitetskih položaja koje ona svojim sudjelovanjem iskazuje u nastavi Francuskog jezika.

5.1.3. Sofijino sudjelovanje u nastavi francuskog jezika

Sofija je prvom intervjuu kazala da je u nastavi francuskog jezika (dalje: nastavi) aktivna te da u nastavi sudjeluje kako bi se javila za riječ, odgovorila na postavljeno pitanje ili pak učiteljici postavila pitanje. Kazala je da sudjeluje i na engleskom jeziku:

S: Da, ponekad sudjelujem na engleskom, kad nešto ne razumijem.

Iz toga se može zaključiti da Sofija na nastavi uvijek sudjeluje povezano s nastavom, na vlastiti poticaj ili na učiteljičin poticaj. Ona za tu nakanu iz svog višejezičnog repertoara odabire one resurse koji joj omogućuju sudjelovanje i određivanje identitetskih položaja: položaja moćnije od drugih sudjelovanjem na vlastiti poticaj – javljanjem za riječ, položaja moćne – odgovaranjem na postavljeno pitanje, i položaja nedovoljno moćne, ali željne moći – postavljanjem dodatnih pitanja.

Učiteljica je kazala i da je Sofija uvijek aktivna, bez obzira na, primjerice, sadržaj nastavnog sata ili umor, čime je ukazala i na dva moguća zapornika na sudjelovanje učenika – nastavnu temu i umor. Posebno je istaknula i njezinu odmjerenu sudjelovanju:

U: Iako zna točan odgovor, Sofija se ne nameće kako ne bi nekome drugome uskratila priliku da pokaže što zna.

Iz toga je moguće zaključiti da Sofija u nastavi ne određuje često položaj moćnije od drugih jer time posredno može drugim učenicima odrediti položaj nedovoljno moćnih.

5.1.3.1. Oblici i čestota Sofijina sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima

Rezultati analize oblika i čestote Sofijina sudjelovanja prikazani su u Tablici 1. U Tablici 1 navedena je srednja vrijednost čestote svih oblika Sofijina sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu te srednje vrijednosti čestote svih oblika sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima. Podatci su objedinjeni u jednoj tablici da bi se imao uvid u cjelokupno Sofijino sudjelovanje u dvama pristupima, kao i u njezino sudjelovanje u odnosu na cijelu skupinu.

Tablica 1. Usporedni prikaz čestote Sofijina sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu s čestotom sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima

OBLIK SUDJELOVANJA	FRANCUSKI JEZIK			ENGLISKI JEZIK						TRANSJEZIČNI ISKAZ			UKUPNO						
	JP		VP	JP		VP		JP		VP	JP		VP		JP		VP		
	UPPN	VPPN	UPPN	UPPN	VPPN	VPNN	VPNN	UPPN	VPPN	VPNN	UPPN	VPPN	VPNN	UPPN	VPPN	VPNN	UPPN	VPPN	VPNN
M	8.83	8.33	8.25	0.5	13.83	0.5	1.25	13.25	0.75	0.166	1.667	0.25	0.75	9.496	23.827	0.5	9.75	26.5	0.75
M _s	9.5	4.54	8.725	6.25	1.413	7.261	1.85	9.225	0.775	0.369	1.457	0.325	1.475	11.282	13.258	0.739	10.9	16.95	0.775
M _Σ	17.16		20.75		14.83		15.25		1		33.823		37						
M _{ΣΣ}	14.04		14.975		9.413		11.85		1.8		25.279		28.625						

TUMAČ TABLICE:

JP: jednojezični pristup

VP: višejezični pristup

UPPN: sudjelovanje na učiteljičin poticaj povezano s nastavom

VPPN: sudjelovanje na vlastiti poticaj povezano s nastavom

VPNN: sudjelovanje na vlastiti poticaj nepovezano s nastavom

M: srednja vrijednost Sofijina sudjelovanja

M_s: srednja vrijednost sudjelovanja skupine

M_Σ: ukupna srednja vrijednost Sofijina sudjelovanja

M_{ΣΣ}: ukupna srednja vrijednost sudjelovanja skupine

Analiza Sofijina sudjelovanja prema odabranim jezičnim resursima pokazala je da je u oba pristupa najčešće sudjelovala na francuskom jeziku: u nastavi organiziranoj prema jednojezičnom pristupu (dalje: JP) prosječno 17.16 puta po satu, a u nastavi organiziranoj prema višejezičnom pristupu (dalje: VP) prosječno 20.75 puta po satu. Za povećanje čestote sudjelovanja na francuskom jeziku u VP-u odgovorna je Sofija jer je učiteljica u VP-u nije češće poticala na sudjelovanje, već je ona sama VP-u češće sudjelovala na vlastiti poticaj. Prema tome, više je učila u VP-u nego u JP-u. Budući da je u oba pristupa na francuskom jeziku sudjelovala češće od skupine, Sofija je u oba pristupa i učila više od drugih učenika.

Osim na francuskom jeziku, Sofija je, baš kao što je istaknula u prvom intervjuu, u nastavi sudjelovala i na engleskom jeziku. U oba je pristupa na engleskom jeziku povezano s nastavom sudjelovala približno jednako često: u JP-u prosječno 14.83 puta po satu, a u VP-u prosječno 15.25 puta po satu. Prema tome, čini se da uvodni dio VP-a, koji se odvijao na engleskom jeziku, nije osobito utjecao na povećanje njezina sudjelovanja na engleskom jeziku. U drugom intervjuu Sofija je podijelila svoje povoljno mišljenje o uvodnom dijelu sata na engleskom jeziku:

I: Što misliš o tome kad bi učiteljica započela sat na engleskom jeziku?

S: Mislim da je to dobro.

I: Zašto?

S: Zato što onako lagano počnemo na engleskom, malo se zezamo i onda prijeđemo na francuski.

Usporedba čestote njezina sudjelovanja na engleskom jeziku u dvama pristupima sa srednjom vrijednošću čestote ukupnog sudjelovanja skupine na inim jezicima u dvama pristupima, engleskom i/ili hrvatskom, pokazala je da je Sofija u oba pristupa na taj način sudjelovala češće od prosjeka. Pritom, kao i ostali učenici iz skupine, u oba je pristupa na engleskom jeziku sudjelovala češće na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj¹² (vidi Tablicu 1). Analiza je pokazala i da je svaki put kada je sudjelovala nepovezano s nastavom, što je u oba pristupa bilo rjeđe od jednog puta na satu, to bilo na engleskom jeziku. Budući da je njezino sudjelovanje na engleskom jeziku gotovo uvijek bilo povezano s nastavom, moguće je zaključiti da je Sofija francuski jezik učila i posredstvom resursa engleskog jezika, a što je i pokazala kvalitativna analiza.

Iako Sofija u prvom intervjuu nije kazala da u nastavi sudjeluje transjezičnim iskazima, analiza je pokazala da je u oba pristupa sudjelovala transjezičnim iskazima povezanim s

¹² Istraživanje je pokazalo da je gotovo uvijek učiteljica bila drugi član zajednice koji potiče na sudjelovanje stoga je „sudjelovanje na poticaj drugog člana zajednice“ zamijenjeno sa „sudjelovanje na učiteljičin poticaj“.

nastavom. Doduše, kao i drugi učenici, prilično rijetko: u JP-u je transjezičnim iskazima sudjelovala prosječno 1.833 puta po satu, a u VP-u prosječno 1 put po satu. Transjezični iskazi kojima je sudjelovala u nastavi činili su francuski i engleski resursi što su ujedno i simbolički najvrjedniji resursi u zajednici nastave francuskog jezika.

Analiza Sofijina sudjelovanja također je pokazala da je u oba pristupa više no dvostruko češće sudjelovala na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj (vidi Tablicu 1). To pokazuje da je Sofija najodgovornija za svoje učenje francuskog jezika. Usporedba njezinih rezultata sa srednjim vrijednostima sudjelovanja na vlastiti poticaj skupine i sudjelovanja skupine na učiteljičin poticaj pokazala je da je Sofija u oba pristupa na vlastiti poticaj sudjelovala češće od prosjeka skupine, kao i da ju je učiteljica u oba pristupa na sudjelovanje poticala približno jednako često kao i druge učenike. Budući da je ukupni broj sudjelovanja u jednom nastavnom satu relativno ograničen,¹³ prije svega vremenom, moguće je pretpostaviti da je Sofijino sudjelovanje na vlastiti poticaj zapravo smanjivalo mogućnosti za sudjelovanje drugih učenika. To ukazuje da učiteljica ipak nije bila u pravu kada je u intervjuu kazala da je Sofija odmjerena u svojim nastupima. Iz toga je moguće pretpostaviti da u inojezičnoj nastavi učenje jednog učenika istovremeno može značiti smanjenu mogućnost učenja drugog učenika. Uz pretpostavku da u nastavi češće sudjeluju oni moćniji, a rjeđe oni manje moćni, također je moguće pretpostaviti da u inojezičnoj nastavi dolazi do obnavljanja moći: moćniji ostaju moćni ili postaju još moćniji, a oni manje moćni ostaju na svojim položajima.

Ukupni rezultati njezina sudjelovanja u dvama pristupima samo potvrđuju pojedinačne rezultate. Iako je u oba pristupa u nastavi zauzimala veći komunikacijski prostor od drugih učenika što joj je omogućilo i više učenja, Sofija je ipak više učila u VP-u u kojem je sudjelovala prosječno 37 puta po satu, dok je u JP-u sudjelovala nešto rjeđe, prosječno 33.83 puta po satu.

Međutim, analiza je također pokazala da je čestota njezina ukupnog sudjelovanja u svakom pojedinom satu uvelike varirala: u JP-u od najmanje ukupno 16 puta, do najviše ukupno 43 puta, a u VP-u od najmanje ukupno 25 puta, do najviše ukupno 43 puta. Važnim se činilo analizirati upravo te satove kako bi se pokušali otkriti njezini individualni pokretači i zapornici na sudjelovanje u nastavi, a koji nisu nužno povezani s nastavnim pristupom. U Tablici 2 prikazano je ukupno Sofijino sudjelovanje u svakom nastavnom satu te ukupno sudjelovanje na vlastiti poticaj (SVP) i na učiteljičin poticaj (SUP) u svakom nastavnom satu. Svjetlije sivom bojom istaknuti su nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovala najrjeđe, a tamnije sivom bojom nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovala najčešće.

¹³ Skupina je u jednom satu najmanje sudjelovala ukupno 160 puta, a najviše 232 puta, prosječno 192.83 puta po satu.

Tablica 2. Ukupno Sofijino sudjelovanje u svakom nastavnom satu

DATUM	NASTAVNI PRISTUP	SUDJELOVANJE		
		SUP	SVP	UKUPNO
24. 11. 2016.	JP	8	28	36
29. 11. 2016.	JP	10	23	33
1. 12. 2016.	JP	14	29	43
19. 1. 2017.	VP	13	26	39
2. 2. 2017.	VP	-	-	-
7. 2. 2017.	VP	10	15	25
21. 2. 2017.	JP	10	25	35
23. 2. 2017.	JP	10	30	40
2. 3. 2017.	JP	5	11	16
21. 3. 2017.	VP	5	38	43
23. 3. 2017.	VP	-	-	-
30. 3. 2017.	VP	11	30	41

U Tablici 2 vidljivo je da je Sofija u JP-u najčešće sudjelovala 1. prosinca 2016., čak 43 puta, a najrjeđe 2. ožujka 2017., samo 16 puta. Analizom njezina sudjelovanja, potkrijepljenom Sofijinim odgovorima u drugom intervjuu, zaključeno je da je više čimbenika nevezanih za nastavni pristup utjecalo na ukupnu čestotu njezina sudjelovanja ta dva sata. Jedan od pokretača svakako je učiteljica – ona je Sofiju u JP-u najviše poticala 1. prosinca, a najmanje 2. ožujka. Drugi pokretač je Tea, njezina prijateljica i učenica pokraj koje sjedi – ona je upravo ta dva sata sudjelovala najrjeđe odnosno najčešće. U drugom intervjuu djelomično je potvrđena je ova pretpostavka:

I: Misliš li da drugi učenici utječu na tvoju aktivnost, na primjer drugi su jako aktivni, pa ćeš i ti biti, ili drugi nisu pa nećeš ni ti?

S: Pa ne baš...

I: A kad je Tea jako aktivna, misliš li da te to potiče da ti budeš aktivnija?

S: Pa da, to je istina...ali i inače smo nas dvije jako aktivne...

Temeljem analize odgojno-obrazovnih ciljeva dvaju navedenih nastavnih satova (vidi Prilog 8), pretpostavljeno je da je njezin drugi pokretač na sudjelovanje izazovnost odgojno-obrazovnog cilja, tj. da više sudjeluje ako je cilj zahtjevniji, a manje ako je cilj jednostavniji. Ona je to potvrdila u drugom intervjuu:

I: Misliš li da na tvoju aktivnost utječe zahtjevnost teme?

S: Pa...uvijek ću biti aktivna, ali bit ću nešto malo više aktivna kad je nešto teže jer je to nešto novo...

U Tablici 2 vidljivo je da je Sofija u VP-u najčešće sudjelovala 21. ožujka 2017., ukupno 43 puta, a najmanje 7. veljače, ukupno 25 puta. Na satu na kojem je najčešće sudjelovala odgojno-

obrazovni cilj bio je učenje novih sadržaja, a na satu na kojem je najmanje sudjelovala ponavljanje naučenih sadržaja čime je potvrđena gornja pretpostavka.

5.1.3.2. Veza između Sofijina sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njezinih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika

Kvalitativna analiza njezina sudjelovanja pokazala je da je u oba pristupa u nastavi iskazivala četiri identitetska položaja proizašla iz zajednice nastave francuskog jezika:

- položaj učenice francuskog jezika moćnije od drugih
- položaj moćne učenice francuskog jezika
- položaj učenice francuskog jezika željne moći i
- položaj nedovoljno moćne učenice francuskog jezika.

U oba pristupa najčešće je određivala položaj učenice francuskog jezika moćnije od drugih (dalje: položaj moćnije). Taj je rezultat u skladu s kvantitativnom analizom koja je ukazala na veliku čestotu njezina sudjelovanja na vlastiti poticaj povezanog s nastavom što se pokazalo oblikom sudjelovanja kojim se najčešće određuje položaj moćnijeg od drugih učenika. Na francuskom jeziku Sofija je taj položaj određivala na različite načine:

- davanjem povratne obavijesti drugim učenicima o točnosti ili netočnosti njihova iskaza
- prevođenjem riječi ili iskaza ostatku skupine
- odgovaranjem na učiteljičina pitanja postavljena cijeloj skupini i
- odgovaranjem na pitanja drugih učenika postavljena učiteljici.

Sljedeća dva primjera pokazuju neke od načina na koje je Sofija određivala svoj položaj moćnije:

U: Qu'est-ce qu'il y a sur la table? / Što je na stolu?

C: Le gâteau. / Torta.

S: Le gâteau d'anniversaire. / Rođendanska torta.

U: Vous avez fini, on continue ? / Završili se, nastavljamo?

S: Oui. / Da.

U prvom primjeru Sofija je samoinicijativno nadopunila iskaz drugog učenika kako bi preciznijim učinila njegov, inače točan odgovor. U drugom primjeru odredila si je položaj toliko moćne da njezin odgovor vrijedi kao odgovor svih učenika iz skupine.

Položaj moćnije na engleskom jeziku također je određivala sudjelovanjem na vlastiti poticaj, i to najčešće:

- prevođenjem ili objašnjavanjem riječi, izraza ili pitanja ostatku skupine ili pojedinom učeniku
- odgovaranjem na pitanje postavljeno cijelom razredu na francuskom jeziku
- potvrđivanjem razumijevanja zadatka ili razredne upute i
- iskazima kojima je željela ukazati na svoju umješnost i brzinu u rješavanju zadataka.

Njezino određivanje položaja moćnije odabirom engleskih resursa ilustrirano je sljedećim primjerima:

S: It's more like curly. / To je više onako kovrčavo.

S: That's verb to be. / To je glagol biti.

S: It's a time table. / To je školski raspored.

S: Oh, I got it! / A, jasno mi je!

S: I have just finished! / Upravo sam završila!

Takvo sudjelovanje ponekad je bilo namjerno upućeno drugim učenicima, a ponekad iz videozapisa nije posve jasno kome je željela pokazati da je nešto razumjela ili da je u nečemu bila umješna – samoj sebi, učiteljici ili drugima.

Ona je jedina učenica iz skupine koja je položaj moćnije određivala i transjezičnim iskazima, kao u sljedećem primjeru:

S: *Teacher, we have already written „ami, amie“.* / *Učiteljice, već smo napisali “prijatelj, prijateljica“.*¹⁴

Važno je istaknuti da je učiteljica samo njoj i Andrzeju potkrjepljivala položaje moćnijih učenika, kao u sljedećem primjeru:

U: Qu'est-ce que c'est „un repas“? / Što je to „obrok“?

S: A meal (tiho za sebe). / Obrok.

U: Sofija, tell them... / Sofija, kaži im...

S: A meal. / Obrok.

¹⁴ U svim transjezičnim iskazima, izvornim i u njihovim prijevodima, različiti jezici istaknuti su sljedećim slovnim obilježjima: francuski jezik – obično, engleski jezik – kurzivno, hrvatski jezik – masno.

Taj primjer, osim što ilustrira način na koji je učiteljica Sofiji određivala položaj moćnije od drugih, također potvrđuje Sofijinu čujnost u nastavi. Za razliku od Lea kojeg učiteljica ponekad ne bi čula kada bi samoinicijativno ponudio točan odgovor na pitanje postavljeno cijeloj skupini, učiteljica je Sofiju uvijek čula, čak i kada je govorila tiho. Analiza Sofijina sudjelovanja pokazala je da ona sebi ponekad određuje, baš kao i Andrzej, položaj toliko moćne, čak i moćnije od same učiteljice. U jednoj situaciji samoinicijativno je na glas komentirala dok je učiteljica na ploči zapisivala riječ „dîner“/“večera“ da je potrebno dodati dijakritički znak na slovo i, kao da je ona nju na to željela podsjetiti:

S: And there is that thing on the „i“. / I ima ona stvarčica na „i“.

Položaj moćne učenice francuskog jezika (dalje: položaj moćne) Sofija je određivala točnim i jezično pravilnim odgovaranjem na francuskom jeziku na njoj postavljena pitanja na francuskom jeziku:

U: Comment ça se dit en français? / Kako se to kaže na francuskom?

S: Avoir. / Imati.

U: Oui, c'est ça, bravo! / Da, to je to, bravo!

U: Qu'est-ce que les français mangent au déjeuner? / Što Francuzi ručaju ?

S: Au déjeuner les français mangent les sandwiches, des salades ou des grillades. / Francuzi ručaju sendviče, salate ili nešto sa žara.

Učiteljica joj je položaj moćne određivala i potkrjepljivala postavljanjem pitanja na francuskom jeziku za koja je procijenila da će biti umješna razumjeti ih i na njih točno i jezično pravilno odgovoriti.

Točnim i jezično pravilnim odgovorima na njoj postavljena pitanja ponekad je u istom iskazu određivala više položaja. U sljedećem primjeru jednim je iskazom odredila položaj moćne – jer je razumjela pitanje postavljeno na francuskom jeziku i na njega umjela na francuskom jeziku točno i jezično pravilno odgovoriti, kao i položaj neljubiteljice Povijesti i Geografije:

U: Pourquoi tu n'aimes pas l'Histoire et la Géo? / Zašto ne voliš Povijest i Geografiju?

S: C'est nul! / To je katastrofa!

Položaj nedovoljno moćne učenice francuskog jezika (dalje: položaj nedovoljno moćne) Sofija je, kao i drugi učenici, na francuskom jeziku određivala nenamjerno iskazima koji su sadržavali jezična odstupanja, kao u sljedećem primjeru:

S: [x]Mardi, j'ai un cours d'Histori / [nedostaje određeni član] Utorkom imam jedan sat Povijesti [pogrešan izgovor].

Ispravljanjem njezina netočnog odgovora učiteljica joj je odredila položaj nedovoljno moćne, ali poticanjem na ispravljanje njezina netočnog odgovora i položaj učenice francuskog jezika željne moći (dalje: položaj željne moći). Prihvaćanjem ispravka Sofija je prihvaćala i određivala sebi položaj željne moći:

U: D'histoire. / Povijesti.

S: ...d'histoire. / ...Povijesti.

Sudjelovanjem na vlastiti poticaj na engleskom jeziku ili transjezičnim iskazima, i to najčešće postavljanjem pitanja, Sofija je učestalo istodobno određivala položaj nedovoljno moćne i željne moći:

S: And how do you say „spending times with his friends“? / I kako se kaže „provoditi vrijeme s prijateljima“?

S: So we look for the questions? / Dakle, mi trebamo pronaći pitanja?

S: Teacher, I don't understand what does this mean... / Učiteljice, ne razumijem što to znači...

S: *So this is „un“, et this is „une“?* / Dakle, ovo je „muški neodređeni član“, a ovo je „ženski neodređeni član“?

S: *Teacher, what is „un verre“?* / Učiteljice, što je „čša“?

Sofija je u nastavi određivala i neke identitetske položaje proizašle iz drugih zajednica djelovanja kojima pripada, i to najčešće na engleskom jeziku povezano s nastavom:

G: Je déteste les Maths! / Mrzim Matematiku!

S: Maths, I love Maths... / Matematika, volim Matematiku...

Očito je da prethodni primjer njezina sudjelovanja nije bio povezanim s nastavom, već je Sofija njime pokazivala da s razumijevanjem prati odvijanje tijeka nastave. Međutim, ona je tim sudjelovanjem željela pokazati da je drugačija od Galine, učenice koja ne voli matematiku, i odrediti si položaj ljubiteljice matematike. U drugom, sličnom primjeru Sofija je na pitanje njoj postavljeno na francuskom odgovorila na engleskom jeziku:

U: Qu'est-ce que tu n'aimes pas à l'école? / Što ne voliš u školi?

S: To study. / Učiti.

Odabirom forme, odnosno jezika, pokazala je pripadnost međunarodnoj školi, iako vjerojatno i nemogućnost da na francuskom jeziku autentično sudjeluje sadržajem položaja učenice

neštreberice. Taj, i drugi namjerom slični iskazi vrlo vjerojatno nisu nepovoljno utjecali na položaje koji joj određuje učiteljica Sofiji, a njoj su omogućili da autentično prikaže tko ona jest – odnosno svoj identitet.

Kao što je već istaknuto, svaki put kada je sudjelovala nepovezano s nastavom, što je u oba pristupa bilo prosječno rjeđe od jednog puta na satu, to je bilo na engleskom jeziku:

S: Teacher, I have Olaf¹⁵ too and it is this big [shows his size by using hands]. / Učiteljice i ja imam Olafa i ovoliki je [rukama pokazuje njegovu veličinu].

Takav oblik sudjelovanja moguće je odrediti nepovoljnim za učenje francuskog jezika.

Iz dva se razloga očekivalo da će Sofija u nastavi sudjelovati na hrvatskom jeziku: kao prvo, Sofija je Zagrepčanka koja nikada nije živjela izvan Zagreba, i kao drugo, hrvatski je njezin materinski jezik, materinski jezik učiteljice, a i svi drugi učenici iz skupine umješni su u hrvatskom jeziku. Međutim, analiza je pokazala da u nastavi ni jednom nije sudjelovala na hrvatskom jeziku. U drugom intervjuu svoje nesudjelovanje na hrvatskom jeziku objasnila je na sljedeći način:

I: Zašto nikad nisi sudjelovala na hrvatskom? To ti je ipak materinski jezik...

S: Mislim...jer je škola na engleskom pa onda...

I: Onda poštuješ pravila?

S: Da!

Za nju njezin materinski jezik u nastavi francuskog jezika nema nikakvu simboličku vrijednost jer je tako određeno školskom jezičnom politikom. Stoga je jedina prigoda u kojoj se legitimno mogla izražavati na hrvatskom jeziku bila pisana aktivnost koja je činila treću fazu VP-a (vidi Prilog 9). U drugom intervjuu objasnila je svoje povoljno mišljenje o ovoj fazi VP-a:

I: A što misliš o maloj bilježnici na hrvatskom?

M: To je isto u redu.

I: Je li ti to bilo korisno?

M: Da, da se možemo prisjetiti što smo radili. Mislim, možemo i u normalnoj bilježnici, ali ovo je skraćena verzija.

5.1.4. Zaključak

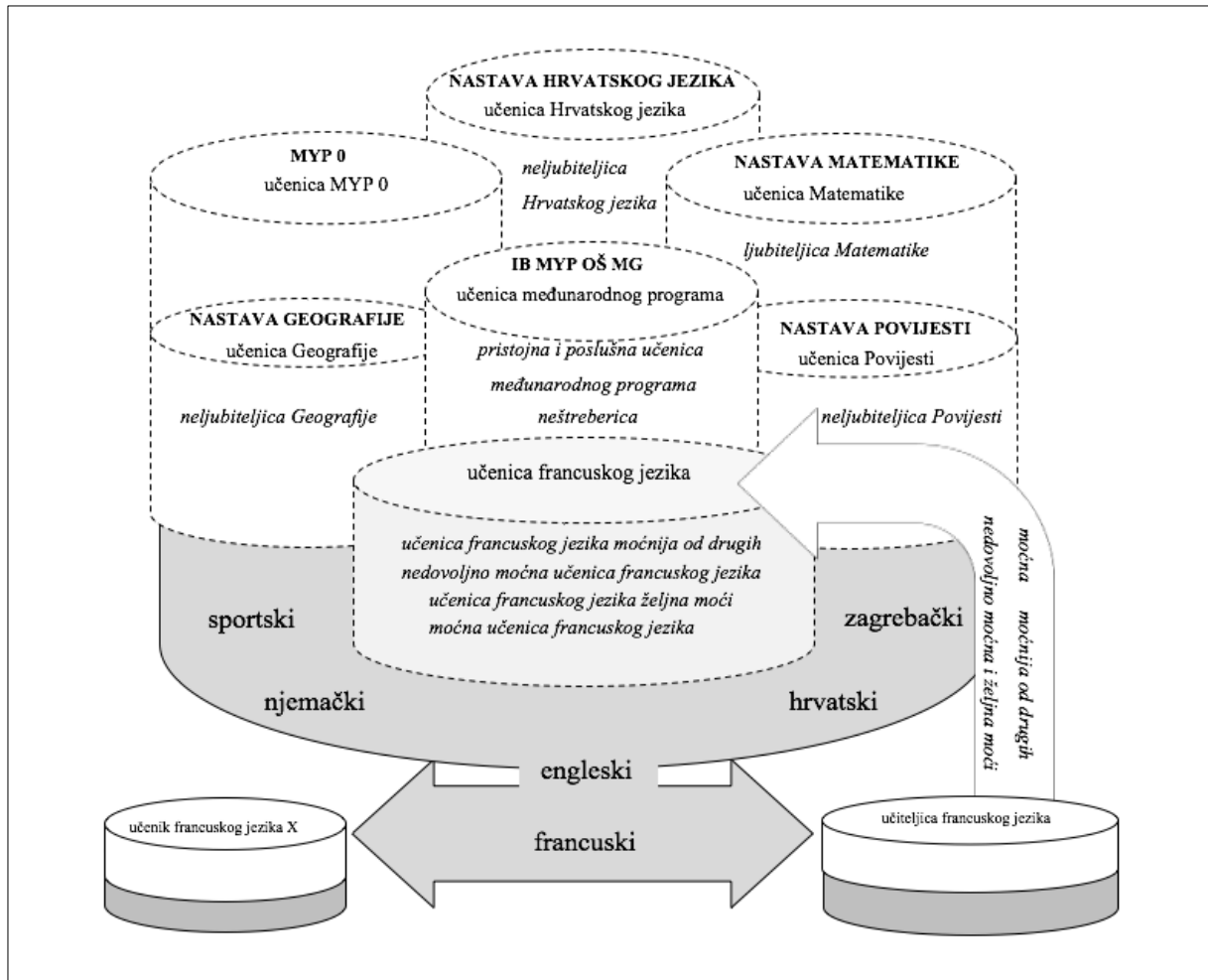
Rezultati kvantitativne analize Sofijina sudjelovanja u dvama pristupima pokazali su da je Sofija u VP-u češće sudjelovala, a budući da je oba pristupa najčešće sudjelovala povezano s

¹⁵ Plišana igračka (op.a.).

nastavom, njezino sudjelovanje je bez obzira na odabir resursa gotovo uvijek najčešće značilo učenje francuskog jezika. Analiza je također pokazala da je, za razliku od većine drugih učenika, u oba pristupa češće sudjelovala na vlastiti poticaj povezano s nastavom i na taj način pokazivala, bez obzira na odabir resursa, svoju želju za učenjem i određivanjem položaja moćnije od drugih. Sudjelovanjem na francuskom jeziku iskazivala je svoju pripadnost zajednici nastave francuskog jezika, prihvaćanje razrednih pravila i želju za učenjem francuskog jezika. Sudjelovanjem na engleskom jeziku uvijek je iskazivala svoju pripadnost zajednici IB MYP-a i istodobno je određivala najmanje dva položaja, od kojih je jedan bio položaj poslušne učenice međunarodne škole koja poštuje školsku jezičnu politiku, a drugi vezan za neku drugu zajednicu, najčešće zajednicu nastave francuskog jezika. Sudjelovanjem transjezičnim iskazima, osim višejezičnosti svog identiteta, uvijek je istodobno iskazivala pripadnost većem broju društvenih zajednica, onim zajednicama u kojima je naučila i u kojima koristi te jezike. Na hrvatskom, materinskom jeziku nije sudjelovala jer ga nije procijenila simbolički vrijednim u nastavi francuskog jezika, stoga je treći dio VP-a bio jedini trenutak u nastavi francuskog jezika u kojoj je uporaba njezina materinskog jezika bila i legitimna i simbolički vrijedna.

Analiza satova u kojima je najčešće sudjelovala, odnosno najrjeđe, potkrijepljena njezinim odgovorima iz drugog intervjua, pokazala je da su, osim VP-a i učiteljice, Sofijini pokretači na sudjelovanje i učenje bili izazovnost odgojno-obrazovnog cilja sata i čestota sudjelovanja druge učenice – Tee.

Na grafičkom prikazu Sofijina višejezičnog i višestrukog identiteta vidljive su zajednice kojima je Sofija u nastavi francuskog jezika iskazivala svoju pripadnost i društvene uloge koje joj pripadaju u tim zajednicama, zatim identitetski položaji koje je određivala u nastavi posredstvom jednog dijela svog komunikacijskog repertoara, a koji čine njezin identitet učenice francuskog jezika, kao i položaji koje joj je određivala učiteljica francuskog jezika (vidi Slika 7).



Slika 7. Sofijin višejezični i višestruki identitet u nastavi francuskog jezika

Na Slici 7 vidljivo je da Sofijin identitet učenice francuskog jezika čini kombinacija četiriju položaja: položaj moćnije od drugih, moćne, nedovoljno moćne i željne moći. U oba je pristupa određivala ista četiri položaja, pri čemu je, bez obzira na odabrane resurse, najistaknutiji bio položaj moćnije od drugih koji je uvijek određivala sudjelovanjem na vlastiti poticaj. Međutim, ona je svaki sat, ovisno o oblicima sudjelovanja, određivala različitu kombinaciju ovih položaja.

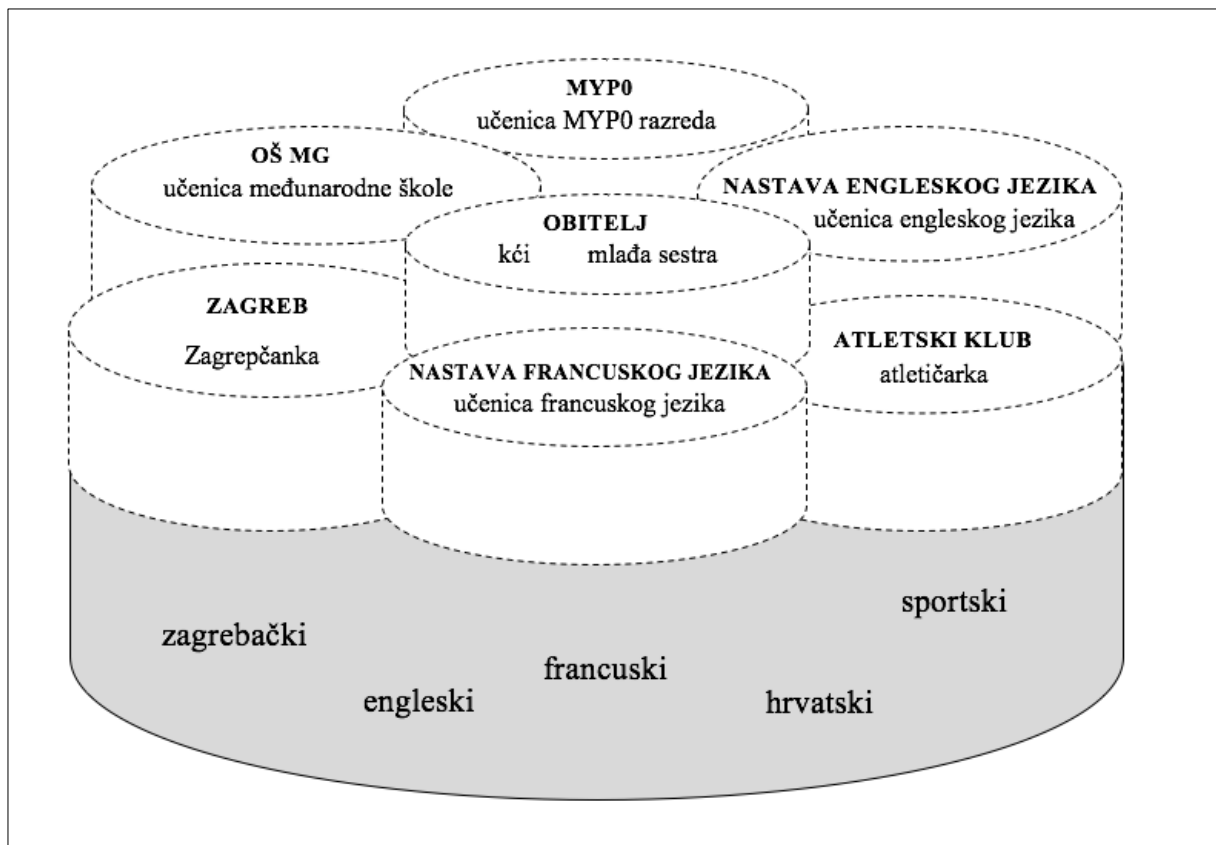
Učiteljica je Sofiji svojim djelovanjem određivala i potkrjepljivala isključivo povoljne identitetske položaje, i to iste one koje je i Sofija određivala svojim sudjelovanjem u nastavi. Na snimkama nije zabilježeno da su ostali učenici iz skupine svojim sudjelovanjem Sofiji određivali neke identitetske položaje vezane za nastavu francuskog jezika. To nije iznenađujuće iz najmanje dva razloga: prvi razlog je metodološke naravi – u radu nije analiziran rad u paru ili skupini tijekom kojeg su učenici izravno jedni drugima oblikom i sadržajem svojeg sudjelovanja mogli određivati položaj, a drugi razlog je ontološke naravi – učenici su u nastavi više usmjereni na sebe, na položaje koji će oni sebi odrediti unutar zajednice. Osim toga, zbog Sofijine moći, odnosno umješnosti u francuskom jeziku, drugi učenici nisu imali mogućnost

ispravljanja njezinih netočnih odgovora ili jezičnih odstupanja pa joj nisu mogli ni odrediti položaj nedovoljno moćne.

5.2. Istraživanje slučaja br. 2 – Tea

5.2.1. Tein višejezični i višestruki identitet

Tea je, baš kao i Sofija, kći, mlađa sestra, atletičarka, Zagrepčanka, učenica međunarodne škole itd. Međutim, Teu drugačijom od Sofije i drugih učenika iz ovog istraživanja čini drugačija kombinacija moći koju posjeduje u tim zajednicama, kao i drugačija kombinacija jezičnih i nejezičnih resursa koji čine njezin višejezični komunikacijski repertoar. Na Slici 8 prikazan je dio Teina višejezičnog i višestrukog društvenog identiteta, odnosno dio zajednica u kojima djeluje, i njezin višejezični komunikacijski repertoar koji joj omogućuje sudjelovanje u tim zajednicama.



Slika 8. Prikaz Teina višestrukog i višejezičnog društvenog identiteta

Na gornjem dijelu prikaza vidljiv je dio zajednica u kojima Tea djeluje i uloge koje joj u tim zajednicama pripadaju, a na donjem dijelu prikaza njezin komunikacijski repertoar koji je sačinjen od resursa hrvatskog, engleskog i francuskog jezika, zagrebačkog dijalekta i sportskog

registra, kao i brojnih drugih resursa naučenih u nekim drugim zajednicama, primjerice, na internetu ili druženjem s pripadnicima njezine generacije, tzv. milenijalcima. Hrvatski je njezin materinski jezik koji formalno uči tijekom cijelog školovanja. U intervjuu je istaknula da u najvećem broju zajednica sudjeluje na hrvatskom jeziku – u međudjelovanju s obitelji i prijateljima, u atletskom klubu itd. U oba intervjua sudjelovala je na hrvatskom jeziku, no odabir resursa prepustila je istraživačici:

T: Meni je svejedno na kojem jeziku, što Vi želite, što je Vama lakše?

Engleski jezik kontinuirano formalno uči od polaska u školu. Ona, kao i nekolicina učenika iz skupine, ne pohađa međunarodnu školu na engleskom jeziku zato što pripada obitelji globalnih nomada, već zato što joj roditelji, pripadnici lokalnog stanovništva, žele osigurati međunarodno obrazovanje i njemu pripadajući kapital – međunarodno valjanu i cijenjenu diplomu i umješnost u engleskom jeziku, što u 21. stoljeću predstavlja simbolički kapital neovisan o prostoru i zajednici. Iako je višejezična, Tea se u prvom intervjuu nije takvom predstavila:

I: Što misliš, jesi li višejezična?

T: Paaa... Možda...

I: Možda?

T: Tri jezika...pa ne baš..

Njezin komunikacijski repertoar jest manji od repertoara drugih učenika iz ovog istraživanja, stoga je moguće da je o svojoj višejezičnosti zapravo zaključivala usporedbom s drugim učenicima iz MYP0 razreda ili OŠ MG. Međutim, do drugog intervjua promijenila je svoje mišljenje:

I: Smatraš li se višejezičnom?

T: Da...

U prvom intervjuu također je kazala da ponekad miješa jezike, i to najčešće u školi s prijateljima ili kod kuće sa sestrom koja je također višejezična i učenica međunarodne škole. Iako je kazala da jezično preključivanje smatra normalnim, iz njezina iskaza proizlazi da to ne radi svjesno i s određenom namjernom, već da je uglavnom riječ o negativnom jezičnom prijenosu:

T: U školi govorim engleski, a doma hrvatski pa mi se pomiješa.

Iz toga je moguće zaključiti da je za nju komuniciranje transjezičnim iskazima više slučajno nego namjerno te da ovisi o svojstvima sugovornika, odnosno je li sugovornik višejezičan, kao i o obilježjima zajednice, odnosno je li u pojedinoj zajednici dopušten takav oblik komunikacije.

5.2.2. Tea – učenica francuskog jezika

Francuski je, kronološki, Tein treći jezik, a iako to nije utvrđivano u ovom radu, vjerojatno je treći i s obzirom na razinu umještosti. U kontinuitetu ga uči petu godinu u OŠ MG. Prve tri godine učila ga je u Francuskom klubu, kao izvannastavnu aktivnost, vrlo malim intenzitetom, jedan školski sat tjedno. Posljednje dvije godine, otkako pohađa nastavu francuskog jezika kao izbornog predmeta, u nastavi sudjeluje dva školska sata tjedno po 40 minuta ili jedanput tjedno dva školska sata, u trajanju od 80 minuta.

Njezini pokretači na ulaganje u francuski jezik su povoljni stavovi o francuskom jeziku i dobro mišljenje o učiteljici francuskog jezika:

I: Zašto si počela učiti francuski jezik?

T: Pa... zvučao mi je lijepo, uvijek sam ga htjela znat, mislila sam da je težak pa sam ja kao htjela to znati, i da je zanimljiv, onda kad sam krenula nije mi bilo teško i onda mi se svidio kao jezik pa sam nastavila.

I: A je li ti se sviđa nastava francuskog?

T: Da... Učiteljica je meni dobra, sviđa mi se. I jezik mi se sviđa... kao naglasci nisu isti kao u hrvatskom i to, i onda mi je to drugačije pa mi se to više sviđa.

I učiteljica je svjesna Teina povoljnog stava prema francuskom jeziku:

U: Uvidjela sam da joj je užitak učiti francuski i služiti se njime, jako je ponosna na samu sebe kada je uspješna u usmenom ili pisanom izražavanju.

Tea, kao i većina drugih učenika iz ovog istraživanja, u francuski jezik ne ulaže izvan nastave. K tomu, ona je jedina učenica koja samostalno nije istaknula korist francuskog jezika za svoju budućnost.

Iako njezine zaključne ocjene iz francuskog jezika na kraju 4. razreda i kraja 1. polugodišta 5. razreda ukazuju na to da je izvrsna učenica, ona sebe osobno ne smatra osobito umješnom i uspješnom učenicom francuskog jezika:

T: Pa... nisam nešto najbolja učenica, da sve znam, ali OK mi ide.

Iako joj nije bilo jednostavno kazati što misli koji položaj joj u nastavi određuje učiteljica, kazala je sljedeće:

T: Misli da sam dobra, ali nekad zaboravljiva...

I: Što zaboraviš, zadaću napisati?

T: Ne, ne, ne, ne.. nego ako smo nešto prošli put učili... ja to zaboravim, te stvari.

Učiteljica francuskog jezika u intervjuu je o Tei kazala sljedeće:

U: Ona je vrlo radišna, znatiželjna, otvorenog uma i srca prema učenju francuskog. I redovito izvršava sve svoje obaveze, za primjer drugima.

Iz učiteljičina odgovora proizlazi da joj učiteljica određuje položaj učenice francuskog jezika željne moći, odnosno učenja francuskog jezika.

5.2.3. Teino sudjelovanje u nastavi francuskog jezika

O svom sudjelovanju u nastavi francuskog jezika Tea je kazala:

I: Jesi li aktivna na nastavi?

T: Pa...da. Volim odgovarati na pitanja...ako znam pogotovo. Ako baš ne znam onda (smijeh).

Iz tog njezina odgovora bilo je moguće pretpostaviti da u nastavi sudjeluje samo povezano s nastavom i češće na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj. Na pitanje o jezicima, drugim od francuskog, kojima se služi u nastavi francuskog jezika kazala je:

T: Pitam na engleskom ako nešto ne razumijem.

Očito je za nju, kao i za druge učenike iz ovog istraživanja, sudjelovanje na službenom jeziku školske komunikacije u nastavi francuskog jezika prvenstveno način učenja francuskog jezika i određivanja identitetskog položaja učenika francuskog jezika željnog moći, ali i način iskazivanja pripadnosti međunarodnoj školi. Učiteljica francuskog jezika u intervjuu je potvrdila da je Tea u nastavi uvijek aktivna.

5.2.3.1. *Oblici i čestota Teina sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima*

Rezultati analize oblika i čestote Teina sudjelovanja prikazani su u Tablici 3. U Tablici 3 navedena je srednja vrijednost čestote svih oblika Teina sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu te srednje vrijednosti čestote svih oblika sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima. Svi relevantni podatci objedinjeni su u jednoj tablici da bi se imao uvid u cjelokupno Teino sudjelovanje u dvama pristupima, kao i u njezino sudjelovanje u odnosu na cijelu skupinu.

Tablica 3. Usporedni prikaz čestote Teina sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu s čestotom sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima

OBLIK SUDJELOVANJA	FRANCUSKI JEZIK			ENGLESKI JEZIK			TRANSJEZIČNI ISKAZ			UKUPNO						
	JP		VP	JP		VP	JP		VP	JP		VP				
	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN				
M	12	4.5	9.6	6.2	2	4.167	1.2	7.6	1	0.666	0.8	1.2	15	9.333	11.6	15.2
Ms	9.5	4.54	8.725	6.25	1.413	7.261	1.85	9.225	0.369	1.457	0.325	1.475	11.282	13.258	10.9	16.95
Ms ₁	16.5		15.8		6.167		8.8		1.666		2		24.33		26.8	
Ms ₂	14.04		14.975		8.674		11.1		1.826		1.8		24.54		27.85	

TUMIČ TABLE:

JP: jednojezični pristup

VP: višejezični pristup

UPPN: sudjelovanje na učiteljičin poticaj povezano s nastavom

VPPN: sudjelovanje na vlastiti poticaj povezano s nastavom

M: srednja vrijednost Teina sudjelovanja

Ms: srednja vrijednost sudjelovanja skupine

Ms₁: ukupna srednja vrijednost Teina sudjelovanja

Ms₂: ukupna srednja vrijednost sudjelovanja skupine

Analiza Teina sudjelovanja prema odabranim jezicima pokazala je da je u oba pristupa najčešće sudjelovala na francuskom jeziku povezano s nastavom, i to približno jednako često: u JP-u prosječno 16.5 puta po satu, a u VP-u prosječno 15.8 puta po satu. U oba je pristupa na francuskom jeziku sudjelovala malo češće od drugih učenika, što znači da je i učila malo više od prosjeka. Nadalje, u oba je pristupa na francuskom jeziku češće sudjelovala na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj, međutim omjer između dva oblika sudjelovanja razlikuje se u JP-u i VP-u: Tea je u VP-u na francuskom jeziku češće sudjelovala na vlastiti poticaj nego u JP-u (vidi Tablicu 3).

Tea je, kao što je i istaknula u prvom intervjuu, u nastavi sudjelovala i na engleskom jeziku. U JP-u je na engleskom jeziku povezano s nastavom sudjelovala prosječno 6.16 puta po satu, a u VP-u nešto češće, 8.8 puta po satu. Prema tome, u VP-u je malo češće sudjelovala na engleskom jeziku. U drugom intervjuu Tea je kazala da ima povoljno mišljenje o takvom uvodu u sat:

I: Što misliš o nastavi koja je započela na engleskom jeziku?

T: To mi je bolje, onak', lakše mi je jer znam o čemu se radi...

Usporedba čestote njezina sudjelovanja na engleskom jeziku u dvama pristupima sa srednjom vrijednošću čestote ukupnog sudjelovanja skupine na neciljnim jezicima u dvama pristupima, engleskom i/ili hrvatskom, pokazala je da je Tea u oba pristupa na taj način sudjelovala rjeđe od prosjeka te da je, kao i ostali učenici iz skupine, u oba pristupa na engleskom jeziku češće sudjelovala na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj (vidi Tablicu 3). Budući da je njezino sudjelovanje na engleskom jeziku uvijek bilo povezano s nastavom, moguće je zaključiti da je Tea francuski jezik učila i posredstvom resursa engleskog jezika. To je uostalom potvrđeno i kvalitativnom analizom njezina sudjelovanja na engleskom jeziku.

Tea je u oba pristupa sudjelovala i transjezičnim iskazima povezanim s nastavom, prilično rijetko, kao uostalom i drugi učenici: u JP-u prosječno 1.666 puta po satu, a u VP-u prosječno 2 puta po satu. Sudjelujući transjezičnim iskazima, Tea je, prema potrebi i mogućnosti, kombinirala dio u zajednici nastave francuskog jezika simbolički vrijednih resursa iz svoga komunikacijskog repertoara – engleskog i francuskog. Budući da je njezino sudjelovanje transjezičnim iskazima također uvijek bilo povezano s nastavom, očito je da je i na taj način Tea učila francuski jezik.

Kvantitativna analiza Teina sudjelovanja također je pokazala da postoji razlika u omjeru između Teina ukupnog sudjelovanja na vlastiti poticaj i njezina sudjelovanja na učiteljičin poticaj: u JP-u je gotovo dvostruko češće sudjelovala na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj, dok je u VP-u češće sudjelovala na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj (vidi

Tablicu 3). Navedena razlika ukazuje da je VP Teu potaknuo na češće sudjelovanje na vlastiti poticaj, tj. na preuzimanje odgovornosti za učenje francuskog jezika. Usporedba njezinih rezultata sa srednjim vrijednostima sudjelovanja na vlastiti poticaj skupine i sudjelovanja skupine na učiteljičin poticaj pokazala je da je Tea u oba pristupa na vlastiti poticaj sudjelovala rjeđe od prosjeka skupine, ali i da ju je učiteljica u oba pristupa poticala češće od prosjeka skupine. Ti rezultati pokazuju da je učiteljica Tei češće nego drugim učenicima stvarala mogućnosti za učenje, odnosno da joj je češće nego drugima određivala položaj moćne i stvarala mogućnost za određivanje položaja moćne učenice francuskog jezika.

Tea, za razliku od većine drugih učenika, ni jednom nije sudjelovala nepovezano s nastavom, što pokazuje njezinu privrženost razrednim pravilima, ali i želju za učenjem francuskog jezika.

Ukupni rezultati njezina sudjelovanja u dvama pristupima pokazuju da je Tea u oba pristupa u nastavi sudjelovala malo rjeđe od prosjeka skupine, kao i da je u VP-u sudjelovala i učila malo više nego u JP-u (vidi Tablicu 3).

Međutim, analiza je također pokazala da je čestota njezina ukupnog sudjelovanja u svakom pojedinom satu uvelike varirala: u JP-u od najmanje ukupno 9 puta, do najviše ukupno 34 puta, a u VP-u od najmanje ukupno 14 puta, do najviše ukupno 54 puta. Važnim se činilo analizirati upravo te satove kako bi se pokušali otkriti njezini individualni pokretači i zapornici na sudjelovanje u nastavi, a koji nisu nužno povezani s nastavnim pristupom. U Tablici 4 prikazano je ukupno Teino sudjelovanje u svakom nastavnom satu te ukupno sudjelovanje na vlastiti poticaj (SVP) i na učiteljičin poticaj (SUP) u svakom nastavnom satu. Svjetlije sivom bojom istaknuti su nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovala najrjeđe, a tamnije sivom bojom nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovala najčešće.

Tablica 4. Ukupno Teino sudjelovanje u svakom nastavnom satu

DATUM	NASTAVNI PRISTUP	SUDJELOVANJE		
		SUP	SVP	UKUPNO
24. 11. 2016.	JP	20	2	22
29. 11. 2016.	JP	13	15	28
1. 12. 2016.	JP	16	18	34
19. 1. 2017.	VP	12	6	18
2. 2. 2017.	VP	8	21	29
7. 2. 2017.	VP	10	9	19
21. 2. 2017.	JP	16	9	25
23. 2. 2017.	JP	17	11	28
2. 3. 2017.	JP	8	1	9
21. 3. 2017.	VP	4	10	14
23. 3. 2017.	VP	24	30	54
30. 3. 2017.	VP	-	-	-

U Tablici 4 vidljivo je da je Tea u JP-u najčešće sudjelovala 1. prosinca 2016., 34 puta, a najrjeđe 2. ožujka 2017., samo 9 puta. Analizom njezina sudjelovanja, potkrijepljenom njezinim odgovorima u drugom intervju, zaključeno je da je više čimbenika nevezanih za nastavni pristup utjecalo na ukupnu čestotu njezina sudjelovanja ta dva sata. Ista dva sata najviše je, odnosno najmanje, sudjelovala i Sofija, njezina prijateljica i razredna kolegica pokraj koje sjedi na nastavi francuskog jezika. Pretpostavku da na čestotu njezina sudjelovanja utječu drugi učenici, osobito Sofija, Tea je potvrdila u drugom intervjuu:

I: Misliš li da te neki učenici potiču na sudjelovanje?

T: Da! Maja...

I: A na francuskom?

T: Sofija.

No nije potvrdila pretpostavku da u nastavi više sudjeluje što je odgojno-obrazovni cilj nastavnog sata složeniji:

I: Što te više potiče na sudjelovanje, kad učite nešto novo ili kad ponavljate?

T: Ono kad ponavljamo.

Prema tome, moguće je zaključiti da je na njezino sudjelovanje više utjecala Sofija nego odgojno-obrazovni cilj. Međutim, u Tablici 4 vidljivo je da je tijekom 6. sata učiteljica Teu najmanje poticala nego u svim drugim satovima u JP-u, što je također utjecalo na ukupnu čestotu njezina sudjelovanja. Prema tome, čini se da učiteljica također njezin pokretač. To je jednostavno objašnjivo – poticanjem na sudjelovanje učiteljica je Tei određivala i potkrjepljivala položaj moćne, što je pak pridonijelo Teinu doživljaju svog identiteta učenice francuskog jezika.

U VP-u je najrjeđe sudjelovala 21. ožujka 2017., ukupno 14 puta, a najviše samo dva dana nakon, 23. ožujka 2017., i to ukupno 54 puta. Na ukupnu čestotu njezina sudjelovanja 21. ožujka 2017. najviše je utjecala učiteljica koja ju je tijekom tog sata primjetno rjeđe nego inače poticala na sudjelovanje, ne zato što ju je smatrala manje moćnom već zbog aktivnosti pisane proizvodnje koja je trajala 12 minuta koja je smanjila ukupnu mogućnost učeničkog usmenog sudjelovanja. Na satu na kojem je najčešće sudjelovala Tea je bila jedna od ukupno samo četiri prisutna učenika te ju je učiteljica zbog manje mogućnosti izbora češće poticala na sudjelovanje. K tomu, tijekom tog sata Tea je na raspolaganju imala veći komunikacijski prostor za sudjelovanje koji je i iskoristila te je češće nego inače sudjelovala na vlastiti poticaj.

5.2.3.2. Veza između Teina sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njezinih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika

Kvalitativna analiza Teina sudjelovanja pokazala je da je Tea u oba pristupa u nastavi određivala četiri identitetska položaja proizašla iz zajednice nastave francuskog jezika:

- položaj učenice francuskog jezika moćnije od drugih
- položaj moćne učenice francuskog jezika
- položaj učenice francuskog jezika željne moći i
- položaj nedovoljno moćne učenice francuskog jezika.

Tea je na francuskom jeziku najčešće određivala položaj moćne učenice. Taj je rezultat u skladu s kvantitativnom analizom koja je pokazala da je Tea najčešće sudjelovala na francuskom jeziku na učiteljičin poticaj povezano s nastavom, a što se pokazalo oblikom sudjelovanja kojim se određuje položaj moćnog učenika. U oba pristupa navedeni je položaj određivala točnim i jezično pravilnim odgovorima na njoj upućena pitanja na francuskom jeziku:

U: Qu'est-ce que tu bois pour le petit déjeuner? / Što piješ za doručak?

T: Je bois de l'eau, un thé ou un jus de fruits. / Pijem vodu, čaj ili voćni sok.

U VP-u je taj položaj određivala i odgovarajući na francuskom jeziku na njoj postavljena pitanja na engleskom jeziku:

U: What can we find at the bottom part of the [eating] pyramid? / Što se nalazi na dnu [prehrambene] piramide?

T: Les céréales. / Žitarice.

Taj joj je položaj određivala i potkrjepljivala učiteljica francuskog jezika postavljajući joj pitanja za koja je procijenila da će Tea na njih odgovoriti jezično pravilno.

Ponekad je istim iskazom, najčešće odgovarajući na njoj postavljena osobna pitanja, osim položaja moćne učenice Tea određivala i još jedan položaj, proizašao iz neke druge zajednice djelovanja. Iz sljedećeg primjera vidljivo je kako je jednim sudjelovanjem istovremeno odredila položaj ljubiteljice nastave engleskog i francuskog jezika i neljubiteljice nastave hrvatskog jezika, povijesti i geografije:

U: Quelles matières scolaires tu aimes et quelles matières tu détestes? / Koje nastavne predmete voliš, a koje mrziš?

T: J'aime l'anglais et le français, je déteste l'histoire, la géo et le croate. / Volim engleski i francuski jezik, mrzim povijest, geografiju i hrvatski jezik.

Neformalnim razgovorom s učiteljima ovih nastavnih predmeta bilo je jednostavno doznati da je učiteljica engleskog jezika smatra vrlo umješnom, a učitelji povijesti, geografije i hrvatskog

jezika manje umješnom. To upućuje na mogućnost da učenici svoje određene stavove temelje na položajima koje zauzimaju u tim zajednicama – što više moći, to povoljniji stav.

Položaj moćnije od drugih na francuskom jeziku najčešće je određivala samoinicijativnim odgovaranjem na učiteljičina pitanja postavljena cijeloj skupini i samoinicijativnim ispravljanjem netočnih ili jezično nepravilnih odgovora drugih učenika:

U: *Quelle date sommes-nous aujourd'hui?* / Koji je današnji datum?¹⁶

T: *C'est le 3 février.* / Danas je 3. veljače.

Na engleskom jeziku je položaj moćnije od drugih određivala samoinicijativnim prevođenjem riječi ili izraza na engleski jezik drugim učenicima:

G: *What does it mean „faire de la voile“?* / Što znači „jedriti“?

T: *It's sailing or something.* / To je jedrenje ili nešto tako.

C: *What's „la pâte“?* / Što je to „tjestenina“?

T: *That's pasta.* / To je tjestenina.

Zabilježen je i jedan transjezični iskaz kojim si je odredila položaj moćnije od druge učenice, ali ujedno i dobre kolegice:

T: *Tu aimes la voile, sailing?* / Voliš jedrenje, *jedrenje?*

Naime, kada je na traženje učiteljice trebala postaviti pitanje drugoj učenici, ona je svoje pitanje na francuskom proširila riječju na engleskom procijenivši da u suprotnom druga učenica neće moći razumjeti postavljeno pitanje.

Položaje nedovoljno moćne i željne moći na francuskom jeziku najčešće je određivala sukcesivno ispravljanjem netočnog ili češće jezično nepravilnog iskaza na učiteljičin poticaj ili poticaj nekog drugog, moćnijeg učenika:

T: *J'aime...*¹⁷ / *Voljim...*

U: *J'aime...* / *Volim...*

T: *J'aime...* / *Volim ...*

Poticanjem Tee na ispravljanje jezičnih odstupanja učiteljica joj je određivala položaje nedovoljno moćne i željne moći. S druge strane, kada je drugi učenik ispravljao njezina jezična odstupanja, njegova namjera mogla je biti omogućiti joj određivanje položaja željne moći, ili pak sebi odrediti položaj moćnijeg od nje.

¹⁶ Pitanje upućeno cijeloj skupini (op. a.).

¹⁷ Nepravilno izgovara riječ: [Emi] umjesto [Em].

Položaje nedovoljno moćne i željne moći na engleskom jeziku ili transjezičnim iskazima Tea je najčešće određivala istodobno, odnosno jednim iskazom, najčešće samoinicijativnim postavljanjem pitanja:

T: How do we say „there is“? / Kako se kaže „ima“?

T: *Teacher, how do you spell „fruits“? / Učiteljice, kako se slovka „voće“?*

T: *Madame, how do you read June? / Gospođo, kako se čita lipanj?*

T: *Teacher, I don't know how to say, „un thé ou le thé“? / Učiteljice, ne znam kako se kaže, „čaj s neodređenim članom ili čaj s određenim članom“?*

T: *Madame, does it „les Maths“ have to be written in capitals? / Gospođo, mora li se „Matematika“ pisati velikim početnim slovom?*

T: *Je mange du sucre but not that much. / Jedem šećer, ali ne previše.*

T: *J'aime, I don't hate school. Je ne déteste pas l'école, but I don't like it. / Volim, ne mrzim školu. Ne mrzim školu, ali ne volim je.*

Iz navedenih primjera transjezičnog sudjelovanja vidljivo je da je Tea maksimalno koristila resurse francuskog jezika iz svog komunikacijskog repertoara, uz nadopunu engleskim resursima kako bi ujedno naučila i točno i istinito sudjelovala. Prema tome, sudjelovanje transjezičnim iskazima za nju nije bilo važno samo za učenje već i za ostvarenje autentičnosti, odnosno potpunije predstavljanje onoga što ona jest. Istu namjeru ostvarivala je i resursima engleskog jezika što je vidljivo u sljedećim trima primjerima:

U: *Pourquoi tu aimes l'anglais? / Zašto voliš Engleski?*

T: *It's fun! / Zabavno je!*

T : *Teacher, you have already asked me, but You didn't ask Sofija. / Mene ste već pitali, ali niste pitali Sofiju.*

C: *J'ai un cours de musique, deux cours de croate, trois cours de maths... / Imam sat Glazbenog, dva sata Hrvatskog, tri sata Matematike...*

U: *Oh, la, la, trois cours de maths le mardi?! / Oh, čak tri sata Matematike utorkom?!*

[...]

T: I think he thinks third hour. / On misli treći sat. / Mislim da on misli na treći sat.

Prvi primjer pokazuje ulogu engleskog jezika kao sredstva za autentično sudjelovanje – Tea je željela odgovoriti na njoj postavljeno pitanje na francuskom jeziku koje je razumjela, a budući da nije bila dovoljno umješna da to autentično učini na francuskom, odgovorila je na engleskom. I drugi primjer ukazuje na tu ulogu engleskog jezika – Tea je u toj situaciji procijenila važnim odrediti si položaj prijateljice i nenametljive i pristojne razredne kolegice i učenice koja drugima želi osigurati mogućnost za sudjelovanje i učenje, a što nije bila umješna napraviti na francuskom jeziku. Treći primjer također ukazuje na važnost mogućnosti uporabe neciljnog jezika u inojezičnoj nastavi – Tea se pokazala posrednicom između učiteljice i drugog učenika između kojih je došlo do nesporazuma zbog međusobnog nerazumijevanja te je tim sudjelovanjem pokazala praćenje tijeka nastave, razumijevanje komunikacijskog problema i moć za njegovo razrješenje, odnosno odredila je svoj položaj dobre razredne kolegice. Na diskrepanciju između autentičnosti i fiktivnosti iskazanog identiteta u nastavi ukazuje i sljedeći primjer:

T: We can invent, don't we? / Možemo izmisliti, zar ne?

Postavivši to pitanje, Tea je pokazala da prihvaća pravila međudjelovanja u inojezičnom razredu u kojem nije važna istinitost iskaza, već njegova točnost, ali je na taj način posredno odredila i položaj nedovoljno moćne da sudjeluje autentično.

Unatoč tomu što Tea u prvom intervjuu nije spomenula da u nastavi sudjeluje na hrvatskom jeziku, ipak se pretpostavljalo da će sudjelovati na hrvatskom jer je to njezin materinski jezik koji ujedno čini komunikacijske repertoare svih članova te zajednice. Međutim, na videozapisima nije zabilježeno ni jedno njezino sudjelovanje na hrvatskom jeziku. Na taj način Tea je pokazala prihvaćanje školske jezične politike, što je i potvrdila u drugom intervjuu:

I: Zašto nikad nisi sudjelovala na hrvatskom?

T: Pa ovo je škola na engleskom...

Stoga je za nju treća faza VP-a bila jedina prigoda u kojoj se legitimno mogla izražavati na hrvatskom jeziku te u kojoj je hrvatski jezik imao simboličku vrijednost (vidi Prilog 9). U drugom intervjuu o ovoj fazi VP-a Tea je iskazala povoljno mišljenje:

T: Pomaže, mogu se sjetiti nekih stvari što smo radili...

5.2.4. Zaključak

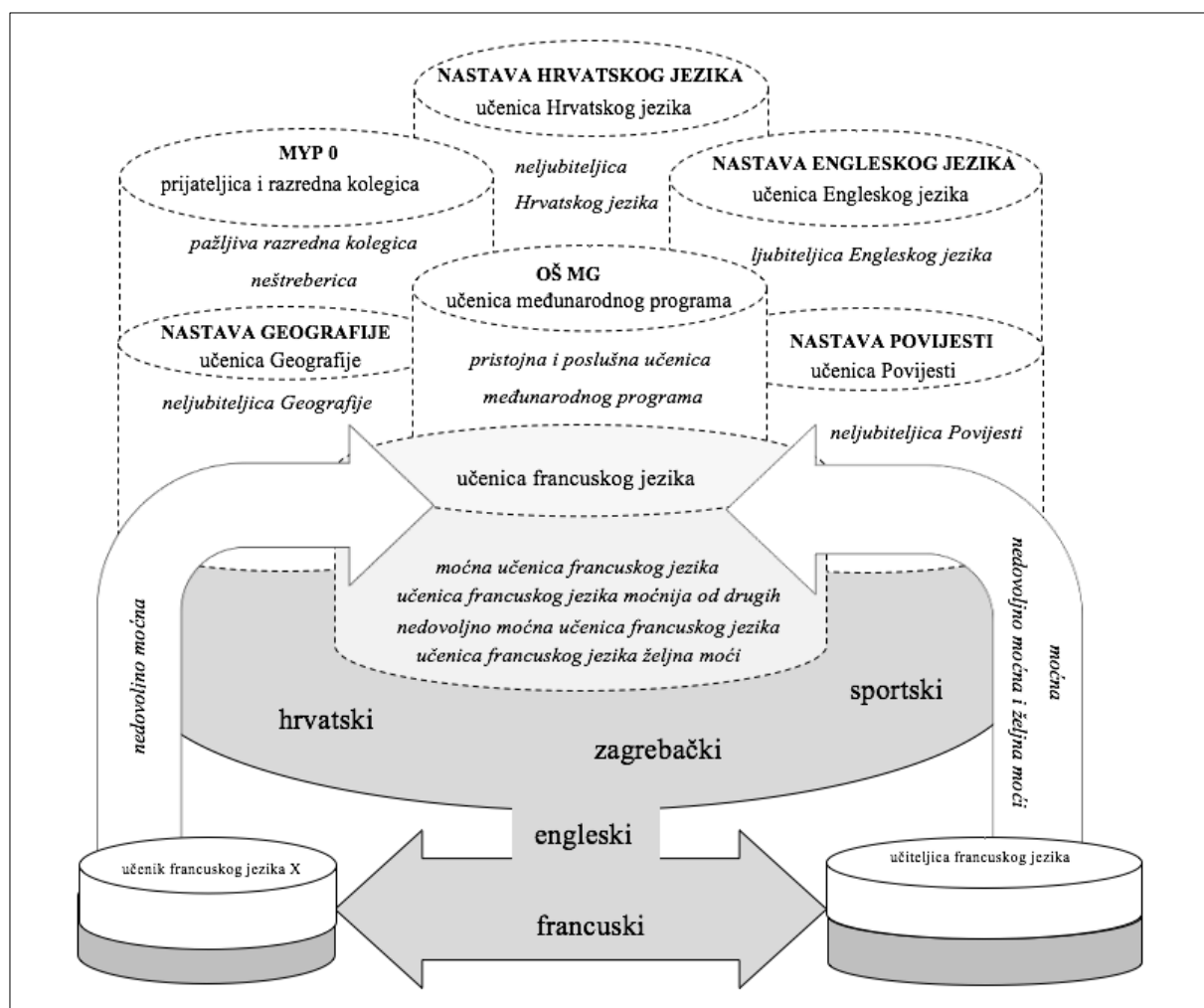
Rezultati kvantitativne analize Teina sudjelovanja u dvama pristupima pokazali su da je Tea u oba pristupa u nastavi zauzimala manji komunikacijski prostor od drugih učenika, ali da je u

VP-u češće sudjelovala, i to osobito na vlastiti poticaj. Povećanje njezina sudjelovanja na vlastiti poticaj značilo je češće preuzimanje odgovornosti za svoje učenje, tj. iskazivanje želje za usvajanjem moći uključivanjem u prostor borbe za učenje francuskog jezika. Budući da je Tea u oba pristupa uvijek sudjelovala povezano s nastavom, njezino sudjelovanje je bez obzira na odabir resursa uvijek značilo i učenje francuskog jezika.

Analiza satova u kojima je sudjelovala najviše, odnosno najmanje, potkrijepljena njezinim odgovorima iz drugog intervjua, pokazala je da su njezini glavni pokretači na sudjelovanje i učenje bile dva moćnija člana zajednice – učiteljica, koja ju je u oba pristupa na sudjelovanje poticala češće nego druge učenike, te Sofija – njezina prijateljica i razredna kolegica koju je i ona svojim sudjelovanjem poticala na češće sudjelovanje.

Sudjelovanjem na francuskom jeziku Tea je, kao i drugi učenici, iskazivala svoju pripadnost zajednici nastave francuskog jezika, prihvaćanje razrednih pravila i želju za učenjem francuskog jezika. Sudjelovanje na engleskom jeziku i sudjelovanje transjezičnim iskazima za Teu se pokazalo izuzetno korisnim, i to ne samo za učenje francuskog jezika već kao i sredstvo za ostvarivanje autentičnosti u sudjelovanju, odnosno iskazivanje većeg dijela svog višestrukog identiteta. Sudjelovanje transjezičnim iskazima ujedno je bio najzorniji odraz višejezičnosti njezina identiteta. Tea nije sudjelovala na hrvatskom, materinskom jeziku jer je poštovala školsku jezičnu politiku kojom je engleski jezik propisan kao službeni jezik komunikacije čime je, kao i Sofija, određivala svoj položaj poslušne učenice međunarodne škole. Stoga je treći dio VP-a bio jedini trenutak u nastavi francuskog jezika u kojoj ga je rabila, a da je to bilo legitimno.

Na grafičkom prikazu Teina višejezičnog i višestrukog identiteta vidljive su zajednice kojima je Tea u nastavi francuskog jezika iskazivala svoju pripadnost i društvene uloge koje joj pripadaju u tim zajednicama, zatim identitetski položaji koje je određivala u nastavi posredstvom jednog dijela svog komunikacijskog repertoara, a koji čine njezin identitet učenice francuskog jezika, kao i položaji koje joj je određivala učiteljica francuskog jezika (vidi Slika 9).



Slika 9. Tein višejezični i višestruki identitet u nastavi francuskog jezika prema modelu sudjelovanja

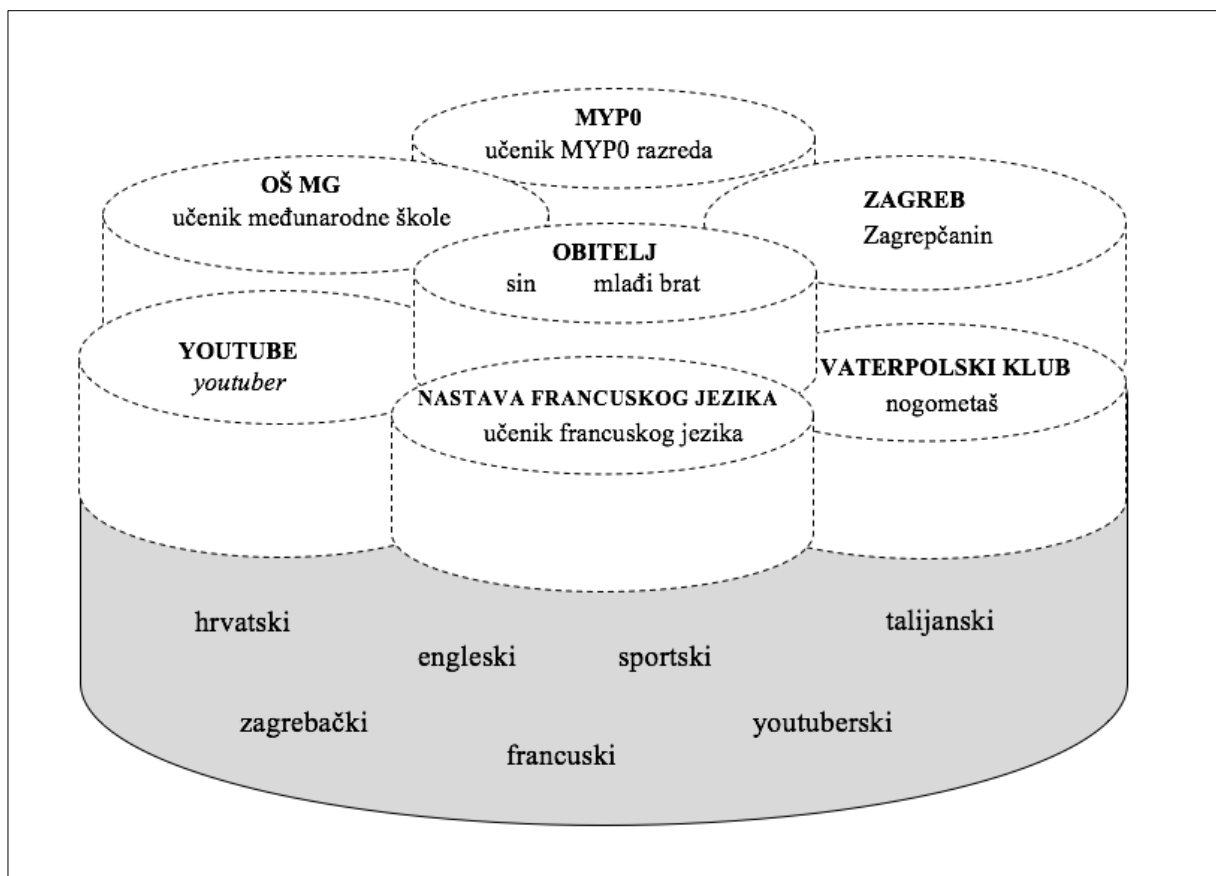
Kao što je vidljivo na Slici 9, Tein identitet učenice francuskog kao trećeg jezika čini kombinacija četiriju položaja: položaj moćnije od drugih, moćne, nedovoljno moćne i željne moći. U oba je pristupa određivala ista četiri položaja, pri čemu je, bez obzira na odabrane resurse, najistaknutiji bio položaj moćne učenice, što je određivala točnim sudjelovanjem na učiteljičin poticaj. Međutim, ona je svaki sat, ovisno o oblicima sudjelovanja, i njihovoj čestoti, određivala različitu kombinaciju ovih položaja.

Slika 9 također prikazuje da je učiteljica Tei svojim djelovanjem određivala i potkrjepljivala iste one položaje koje je i Tea određivala svojim sudjelovanjem u nastavi, a da su joj moćniji učenici iz zajednice, i to najčešće Andrzej, određivali položaj nedovoljno moćne učenice francuskog jezika ispravljanjem njezinih jezičnih odstupanja. Oni to nisu radili s namjerom određivanja njezina položaja, već sa željom određivanja svog položaja moćnijeg od nje.

5.3. Istraživanje slučaja br. 3 – Petar

5.3.1. Petrov višejezični i višestruki identitet

Petar je učenik francuskog jezika, ali on je i puno više od toga. On je stanovnik Zagreba, bivši stanovnik SAD-a, učenik OŠ MG i učenik MYP 0 razreda, *youtuber* koji recenzira videoigrice, vaterpolist itd. Na Slici 10 prikazan je dio njegova višejezičnog i višestrukog društvenog identiteta.



Slika 10. Prikaz Petrova višejezičnog i višestrukog društvenog identiteta

U gornjem dijelu prikaza vidljiv je dio zajednica u kojima djeluje, a u donjem dijelu njegov višejezični komunikacijski repertoar koji mu omogućuje sudjelovanje u tim zajednicama, a koji je sačinjen od različitih komunikacijskih resursa. Hrvatski je Petrov materinski jezik. Rabi ga u obitelji, u nastavi Hrvatskog jezika i književnosti, ali i u brojnim izvanškolskim zajednicama kao što je vaterpolski klub u kojem trenira. Engleski jezik u kontinuitetu formalno uči od polaska u predškolu i rabi ga prvenstveno u školi iskazujući na taj način svoju pripadnost zajednici članova međunarodne škole na engleskom jeziku. Talijanski jezik uči i rabi isključivo u talijanskom sportskom kampu koji ljeti pohađa već nekoliko posljednjih godina. Ni Petar, kao

ni većina drugih učenika iz ovog istraživanja, svoju višejezičnost nije istaknuo kao posebno svojstvo svog identiteta. Međutim, na poticaj istraživačice naveo je da se smatra višejezičnom osobom i taj svoj odgovor potkrijepio je nabrojanjem jezika koje govori. U intervjuu je kazao da ponekad s prijateljima komunicira i transjezičnim iskazima u kojima kombinira resurse engleskog i hrvatskog jezika:

P: Postoje engleske riječi koje ne postoje na hrvatskom pa ih uvijek izgovaram na engleskom.

5.3.2. Petar – učenik francuskog jezika

Francuski je, kronološki, Petrov treći jezik, a iako to nije utvrđivano u ovom radu, vjerojatno je treći i s obzirom na razinu umještosti. U kontinuitetu ga uči petu godinu u OŠ MG. Prve tri godine učio ga je u Francuskom klubu, kao izvannastavnu aktivnost, vrlo malim intenzitetom, jedan školski sat tjedno. Posljednje dvije godine, otkako pohađa nastavu francuskog jezika kao izbornog predmeta, u nastavi sudjeluje dva školska sata tjedno po 40 minuta ili jedanput tjedno dva školska sata, u trajanju od 80 minuta.

Njegov pokretač na ulaganje u francuski jezik je korist koju od francuskog jezika vidi za svoju budućnost:

P: Bit će mi koristan kad odrastem jer ću moći razgovarati s Francuzima i jer će mi koristiti za karijeru.

Njegov drugi pokretač na ulaganje u francuski jezik je njegov povoljan stav o nastavi francuskog jezika:

P: Nastava francuskog je zabavna. Stalno igramo igre.

Iako njegove zaključne ocjene iz francuskog jezika na kraju 4. razreda i 1. polugodišta 5. razreda ukazuju da je vrlo dobar učenik francuskog jezika, on je prilikom određivanja svog položaja u nastavi francuskog jezika govorio s dosta oklijevanja:

P: Što misliš o sebi kao učeniku francuskog jezika?

P:...

P: Smatraš li se dobrim, uspješnim...?

P: ... OK.

P: Samo OK?

P: ... da.

Iako mu nije bilo jednostavno procijeniti ni koji položaj mu određuje učiteljica francuskog jezika, rekao je da misli da ga smatra dobrim učenikom francuskog jezika i to je potkrijepio sljedećim navodom:

P: Imam dobre ocjene iz testova iz francuskog jezika.

Međutim, na temelju intervjua s učiteljicom utvrđeno je da mu ona ne određuje položaj dobrog učenika francuskog jezika, već položaj razrednog zabavljača i položaj nedovoljno dobrog učenika francuskog jezika:

U: Petar uglavnom jer pokušava zabavljati ostale (...) rezultati nisu najbolji.

5.3.3. Petrovo sudjelovanje u nastavi francuskog jezika

Petar u nastavi francuskog jezika sudjeluje odgovaranjem na pitanja koja mu postavi učiteljica ili pak samoinicijativnim postavljanjem pitanja, na francuskom ili na engleskom jeziku:

P: Govorim francuski, ali i engleski kada nešto ne razumijem.

Iz toga je bilo moguće zaključiti da Petar u nastavi sudjeluje samo na francuskom i engleskom jeziku te da je njegovo sudjelovanje na engleskom jeziku uvijek povoljno za učenje francuskog jezika. Međutim, kazao je i da ponekad u nastavi sudjeluje i nepovezano s nastavom. K tomu, pokazao je svijest o utjecaju tog oblika njegova sudjelovanja na položaje koji mu određuje učiteljica, kao i razumijevanje učiteljičine želje da manje sudjeluje na taj način:

P: Vjerojatno bi učiteljica željela da manjem govorim o onome što nema veze s francuskim...

Njegova razmišljanja u suglasju su s učiteljičinim mišljenjem o njegovu sudjelovanju:

P: Stalno pokušava zabaviti ostale što mu onemogućuje praćenje nastave (...). Kada prati tijek nastave, nema nikakvih problema. Rijetko sudjeluje na francuskom, samo kada je prilično siguran da će odgovor biti točan. Zapravo nisam sigurna pohađa li Petar nastavu francuskog jezika iz vlastite želje ili zbog želje roditelja.

5.3.1.1. *Oblici i čestota Petrova sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima*

Rezultati analize oblika i čestote Petrova sudjelovanja prikazani su u Tablici 5 u kojoj je istaknuta srednja vrijednost čestote svih oblika Petrova sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu te srednje vrijednosti čestote svih oblika sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima.

Tablica 5. Usporedni prikaz čestote Petrova sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu s čestotom sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima

OBLIK SUDJELOVANJA	FRANCUSKI JEZIK			NE-CILJNI JEZICI						TRANSJEZIČNI ISKAZ			UKUPNO				
	JP		VP		JP		VP		JP		VP		JP		VP		
	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	
M	7	1.667	7.167	2.833	1.5	5.833	3.833	3.167	9.333	2.5	0.166	2.167	0.5	8.5	13.67	17.33	3
Ms	9.5	4.54	8.725	6.25	1.413	7.261	0.739	1.85	9.225	0.775	0.325	1.475	0.125	12.37	11.801	16.95	0.9
M _Σ	8.667		10		11.166		15		1.833		2.833		26.5		30.83		
M _{sΣ}	14.04		14.975		9.413		11.85		1.826		1.925		24.91		28.75		

TUMAČ TABLICE:

JP: jednojezični pristup

VP: višejezični pristup

UPPN: sudjelovanje na učiteljičin poticaj povezano s nastavom

VPPN: sudjelovanje na vlastiti poticaj povezano s nastavom

VPNN: sudjelovanje na vlastiti poticaj nepovezano s nastavom

M: srednja vrijednost Petrova sudjelovanja

Ms: srednja vrijednost sudjelovanja skupine

M_Σ: ukupna srednja vrijednost Petrova sudjelovanja

M_{sΣ}: ukupna srednja vrijednost sudjelovanja skupine

Za razliku od svih drugih učenika koji su u oba pristupa u nastavi najčešće sudjelovali na francuskom jeziku, analiza Petrova sudjelovanja prema odabranim jezicima pokazala je da je Petar u oba pristupa najčešće sudjelovao na neciljnim jezicima, engleskom i hrvatskom: u JP-u prosječno 11.166 puta po satu, a u VP-u prosječno 15 puta po satu. Navedeni rezultat pokazuje da je u VP-u češće sudjelovao na neciljnim jezicima. U drugom intervjuu je kazao, doduše vrlo šturo, da ima povoljno mišljenje o uvodu u sat na engleskom jeziku:

I: Što misliš o ideji da se uvodni dio sata u kojoj se predstavlja tema govori na engleskom?

P: Mislim da je to dobro...

Petar je u nastavi sudjelovao na hrvatskom jeziku, iako je u prvom intervjuu kazao da se u nastavi francuskog jezika služi samo francuskim i engleskim jezikom, što je potkrijepio sljedećim objašnjenjem:

P: Ovo je međunarodna škola u kojoj se treba govoriti engleski jezik.

Zanimljivo je istaknuti da u drugom intervjuu nije želio priznati da je u nastavi uopće sudjelovao na hrvatskom jeziku, osim kad se obraćao nekim učenicima kojima je odredio položaj „ne tako dobrih u engleskom jeziku“.

Usporedba čestote njegova sudjelovanja na neciljnim jezicima u dvama pristupima sa srednjom vrijednošću čestote ukupnog sudjelovanja skupine na neciljnim jezicima u dvama pristupima pokazala je da je Petar u oba pristupa na taj način sudjelovao češće od prosjeka skupine te da je, kao i ostali učenici iz skupine, u oba pristupa na neciljnim jezicima češće sudjelovao na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj (vidi Tablicu 5). Međutim, dok su drugi učenici sudjelovanjem na neciljnim jezicima najčešće učili francuski jezik, Petar je na neciljnim jezicima nepovezano s nastavom, što nije oblik sudjelovanja povoljan za učenje francuskog jezika, u JP-u sudjelovao prosječno 3.833 po satu, a u VP-u prosječno 2.5 puta po satu.

Petar je u nastavi sudjelovao i na francuskom jeziku: u JP-u prosječno 8.66 puta po satu, a u VP-u nešto češće, prosječno 10 puta po satu. Budući da je njegovo sudjelovanje na francuskom jeziku uvijek bilo povezano s nastavom, Petar je sudjelujući na francuskom jeziku uvijek učio francuski jezik. Međutim, u oba je pristupa na francuskom jeziku sudjelovao rjeđe od drugih učenika, što znači i da je učio manje od prosjeka skupine. Nadalje, Petar je u oba pristupa na francuskom jeziku češće sudjelovao na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj, međutim razlika između dva oblika sudjelovanja veća je u JP-u nego u VP-u. To znači da je Petar, kao i Tea, u VP-u na francuskom jeziku češće sudjelovao na vlastiti poticaj nego u JP-u (vidi Tablicu 5). Budući da su kvalitativne analize pokazale da je sudjelovanje na vlastiti poticaj na francuskom jeziku uvijek iskaz ili želje za učenjem francuskog jezika, odnosno želje za stjecanjem dodatne simboličke moći učenjem inog jezika, ili iskazivanje osobne nadmoći u

zajednici, smanjena učestalost njegova sudjelovanja na vlastiti poticaj na francuskom jeziku može biti pokazatelj neželje za učenjem ili nemogućnosti određivanja položaja moćnijeg od drugih. S obzirom na mjesto francuskog jezika u Petrovoj jezičnoj biografiji i rezultate kvalitativne analize njegova sudjelovanja, vjerojatnije je da je ovaj rezultat pokazatelj njegove neželje za učenjem francuskog jezika. Taj rezultat također pokazuje da je za njegovo učenje francuskog jezika zaslužnija učiteljica nego Petar. Međutim, i ona ga je na sudjelovanje na francuskom jeziku poticala rjeđe no druge učenike i time mu je rjeđe nego ostalim učenicima određivala položaj moćnog učenika, odnosno uskraćivala mu je mogućnost određivanja položaja moćnog učenika.

Petar u prvom intervjuu nije kazao da u nastavi sudjeluje transjezičnim iskazima, no analiza je pokazala da je u oba pristupa sudjelovao kombinirajući dio resursa različitih jezika iz svog komunikacijskog repertoara. U JP-u je transjezičnim iskazima sudjelovao prosječno 1.833 puta po satu, a u VP-u prosječno 2.833 puta po satu. Budući da njegovo sudjelovanje u VP-u transjezičnim iskazima nije uvijek bilo povezano s nastavom, u njegovu slučaju sudjelovanje transjezičnim iskazima nije uvijek ni značilo učenje francuskog jezika.

Analiza Petrova sudjelovanja s obzirom na podrijetlo poticaja pokazala da je u oba pristupa češće sudjelovao na vlastiti poticaj nego na učiteljin poticaj. U JP-u je na poticaj sudjelovao prosječno 8.5 puta po satu, a na vlastiti poticaj 18.003 puta po satu. U VP-u je pak na poticaj sudjelovao prosječno 10 puta po satu, a na vlastiti poticaj 20.33 puta po satu. Međutim, čestota Petrova sudjelovanja na vlastiti poticaj djelomično je rezultat njegovih sudjelovanja nevezanih za nastavu francuskog jezika. Naime, Petar je najčešće od svih učenika sudjelovao nepovezano s nastavom. Osim što takvim sudjelovanjem nije učio, također je omogućavao učiteljici da mu na temelju takvog sudjelovanja odredi nepovoljne položaje, primjerice položaj učenika neželjnog moći, što je uostalom učiteljica i istaknula u intervjuu. Iz toga proizlazi da sudjelovanje na vlastiti poticaj može biti pokazatelj želje učenjem, ali i želje za određivanjem drugih položaja, nevezanih za zajednicu u kojoj se sudjeluje, ili pak način iskazivanja otpora prema zajednici u kojoj osoba sudjeluje. Važno je istaknuti da je Petrovo sudjelovanje nepovezano s nastavom na najmanje dva načina nepovoljno utjecalo i na druge učenike. Kao prvo, neke među njima poticalo je na sudjelovanje nepovezano s nastavom, a kao drugo, s obzirom relativnu ograničenost ukupnog broja sudjelovanja u jednom nastavnom satu, na taj se način posredno smanjila mogućnost svih učenika za sudjelovanje povezano s nastavom, a time i za učenje. U drugom intervjuu Petar nije uspio u potpunosti objasniti zbog čega sudjeluje nepovezano s nastavom, no kazao je da kad se nečega sjeti za vrijeme nastave da to jednostavno poželi podijeliti s drugim učenicima jer bi u suprotnom zaboravio.

Iako ukupni rezultati Petrova sudjelovanja u dvama pristupima pokazuju da je Petar u oba pristupa u nastavi sudjelovao malo češće od prosjeka skupine, kao i da je u VP-u sudjelovao malo više nego u JP-u (vidi Tablicu 5), to nipošto ne znači da je Petar i učio više od ostalih, što će pokazati i kvalitativna analiza njegova sudjelovanja.

Međutim, analiza je također pokazala da je čestota njegova ukupnog sudjelovanja u svakom pojedinom satu uvelike varirala: u JP-u od najmanje ukupno 11 puta, do najviše ukupno 32 puta, a u VP-u od najmanje ukupno 19 puta, do najviše ukupno 41 put. Važnim se činilo analizirati upravo te satove kako bi se pokušali otkriti njegovi individualni pokretači i zapornici na sudjelovanje u nastavi, a koji nisu nužno povezani s nastavnim pristupom. U Tablici 6 prikazano je ukupno Petrovo sudjelovanje u svakom nastavnom satu te ukupno sudjelovanje na vlastiti poticaj (SVP) i na učiteljičin poticaj (SUP) u svakom nastavnom satu. Svjetlije sivom bojom istaknuti su nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovao najrjeđe, a tamnije sivom bojom nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovao najčešće.

Tablica 6. Ukupno Petrovo sudjelovanje u svakom nastavnom satu

DATUM	NASTAVNI PRISTUP	SUDJELOVANJE		
		SUP	SVP	UKUPNO
24. 11. 2016.	JP	12	15	27
29. 11. 2016.	JP	11	6	17
1. 12. 2016.	JP	11	10	21
19. 1. 2017.	VP	12	15	27
2. 2. 2017.	VP	10	18	28
7. 2. 2017.	VP	10	9	19
21. 2. 2017.	JP	6	5	11
23. 2. 2017.	JP	11	21	32
2. 3. 2017.	JP	10	20	30
21. 3. 2017.	VP	6	18	24
23. 3. 2017.	VP	18	23	41
30. 3. 2017.	VP	6	20	26

Petar je JP-u najrjeđe sudjelovao 21. veljače 2017., samo 11 puta, a najčešće 23. veljače 2017., čak 32 puta. Na satu na kojem najrjeđe sudjelovao učiteljica ga je potaknula samo 6 puta. Ona mu na taj način nije omogućivala određivanje položaja moćnog i posredno mu je odredila položaj nedovoljno moćnog koji on nije odlučio pregovarati ili pak nije ni želio pregovarati, već ga je prihvatio. Drugo moguće objašnjenje njegove smanjene učestalosti sudjelovanja jest povećano sudjelovanje drugih učenika, osobito Cristiana i Andrzeja. Naime, iako drugi učenici mogu biti pokretači na sudjelovanje, oni mogu biti i zapornici, osobito ako se drugi učenik ne smatra dovoljno moćnim za pristupanje borbi za sudjelovanje s onim moćnijima. Treće moguće objašnjenje je umor, što je i sam Petar tijekom drugog intervjua istaknuo kao glavni uzrok

njegova smanjenog sudjelovanja. Sat na kojem je najčešće sudjelovao ujedno je i sat na kojem je najčešće sudjelovao na vlastiti poticaj u vezi s nastavom stvarajući si mogućnosti za učenje. U drugom je intervjuu potvrdio da je moguće da je taj sat sudjelovao više jer mu se svidjela i tema sata – škola i školski predmeti i odgojno-obrazovni cilj – iskazivanje stava o školi i školskim predmetima. U intervjuu je također kazao da ga općenito na više sudjelovanja u nastavi potiče pozitivna, odnosno zabavna razredna atmosfera. Pitanje je međutim potiče li ga takva atmosfera na češće sudjelovanje kojemu je cilj učenje francuskog jezika ili pak nešto drugo.

U VP-u je najrjeđe sudjelovao tijekom 7. veljače 2017. sata, 9 puta, a najčešće 23. ožujka 2017., čak 41 put. Smanjena čestota njegova sudjelovanja objašnjiva je umorom. Naime, iz snimke je vidljivo da je Petar, što je i sam potvrdio u drugom intervjuu, tijekom tog sata bio umoran. Na satu na kojem je najčešće sudjelovao bio je jedan od ukupno samo četiri prisutna učenika te ga je učiteljica zbog manje mogućnosti izbora češće poticala na sudjelovanje, a i on je sam iskoristio veći komunikacijski prostor koji je imao na raspolaganju za sudjelovanje. K tomu, na tom satu nisu bili prisutni oni učenici koji inače u nastavi francuskog jezika zauzimaju najveći dio komunikacijskog prostora pa je i zbog toga mogućnost za sudjelovanja prisutnih učenika bila veća.

5.3.2.2. Veza između Petrova sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njegovih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika

Kvalitativna analiza Petrova sudjelovanja na francuskom jeziku pokazala je da je u oba pristupa u nastavi iskazivao pet položaja proizašlih iz zajednice nastave francuskog jezika:

- položaj moćnog učenika francuskog jezika
- položaj nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika
- položaj učenika francuskog jezika nedovoljno željnog moći
- položaj učenika francuskog jezika željnog moći i
- položaj učenika francuskog jezika moćnijeg od drugih.

Petar je oba pristupa na francuskom jeziku najčešće određivao položaj moćnog učenika. Taj je rezultat u skladu s kvantitativnom analizom koja je pokazala da je Petar najčešće sudjelovao na francuskom jeziku na učiteljičin poticaj povezano s nastavom, a što se pokazalo oblikom sudjelovanja kojim se određuje položaj moćnog učenika. Učiteljica je, na temelju svoje procjene da će Petar razumjeti pitanje i na njega točno i jezično pravilno odgovoriti, Petru

određivala položaj moćnog učenika i omogućavala njemu određivanje položaja moćnog učenika:

U: Qu'est-ce Chloé aime? / Što Chloé voli?

P: Chloé aime lire. Chloé aime regarder la télé. / Chloé voli čitati. Chloé voli gledati televiziju.

Odgovaranjem na postavljeno pitanje, ako je bilo osobno, a odgovor autentičan, Petar je istim iskazom uz položaj moćnog učenika određivao i druge položaje, proizašle iz drugih zajednica, kao u sljedećem primjeru u kojem je odredio položaj ljubitelja Tjelesne i zdravstvene kulture:

U: Pourquoi tu aimes l'EPS? / Zašto voliš TZK?

P: J'aime l'EPS parce que c'est amusant. / Volim TZK jer je zabavan.

Položaje nedovoljno moćnog i željnog moći na francuskom jeziku određivao je sukcesivno, i to na dva načina: ispravljanjem točnog ili jezično nepravilnog odgovora na poticaj moćnije osobe ili, kao u sljedećem primjeru, prevođenjem iskaza s engleskog na francuski jezik na učiteljičin poticaj:

P: And that's it! / I to je to!

U: Et c'est ça, répète. / I to je to, ponovi.

P: Et c'est ça. / I to je to.

Na engleskom jeziku i transjezičnim iskazima položaje nedovoljno moćnog i željnog moći ili pak samo željnog moći i sudjelovanja određivao je jednim iskazom, samoinicijativno, najčešće postavljanjem pitanja:

P: What does it mean? / Što to znači?

P: How to write „Art“? / Kako se piše „Likovna kultura“?

P: Teacher, can I read? / Učiteljice, mogu li čitati?

P: *So, teacher, what's „croque-monsieur“? / Dakle, učiteljice, što je to „croque-monsieur“?*

P: *How to say „kaša“? / Kako se kaže „kaša“?*

Iz tih je primjera vidljivo da je Petar pratio odvijanje nastave i da je želio sve razumjeti kako bi mogao nastaviti pratiti nastavu i, eventualno, u njoj sudjelovati. Međutim, takvo sudjelovanje zabilježeno je puno češće kod drugih učenika.

Petar je vrlo rijetko određivao položaj moćnijeg učenika od drugih, ali je najčešće od svih učenika sudjelovanjem na engleskom i hrvatskom jeziku ili transjezičnim iskazima određivao položaj učenika neželjnog moći:

P: I don't know... / Ne znam...

P: Teacher, can we play Bingo? / Učiteljice, možemo li igrati Bingo?

P: Uzet ću mu mobitel!

P: Teacher, moje drugo ime je Nikola. / Učiteljice, moje drugo ime je Nikola.

P: Teacher, di je Štrumpf otiš'o? / Učiteljice, di je Štrumpf otiš'o? [nakon što je sakrio plišanu igračku]

Međutim, kada bi mu učiteljica odredila položaj neželjnog moći pružao je otpor:

U: Petar, arrête de parler! / Petar, prestani pričati.

P: Teacher, I didn't say anything! / Učiteljice, ništa nisam rekao!

U: Petar, tu n'as pas ton devoir? / Petre, ti nemaš zadaću?

P: Zapravo imam dva [dvije domaće zadaće], ovaj tu i ovaj tu gore.

U: Znaš i sam da si jedno napisao prošli sat, a drugo sada...

U: Petar, calme-toi! / Petre, smiri se.

P: I am just giving him a paper... / Samo mu dodajem papir...

U: Tu n'as pas de livre... / Ti nemaš knjigu...

P: No, I have a book. / Ne, imam knjigu.

U: Qu'est-ce que tu manges pour le petit déjeuner? / Što jedeš za doručak?

P: Je mange **kaša**... / Jedem **kašu**...

U: Tu manges **kaša**, mais c'est pour les bébés, non? / Jedeš **kašu**, nije li to za male bebe?

P: Ma nije to ta kaša...

Važno je istaknuti da je na videozapisima bilo vidljivo da je učiteljica u prvoj i drugoj situaciji bila u pravu, a u trećoj, četvrtoj i petoj nije. Stoga je Petar u tim situacijama opravdano pružio

otpor. Prema tome, engleski i hrvatski jezik u njegovu slučaju služili su i za zaštitu od nametnutih identitetskih položaja.

Petar je nerijetko pružao otpor na engleskom jeziku i kada je sudjelovanje bilo povezano s nastavom:

U: Les garçons écoutent de la musique sur Youtube... / Dječaci slušaju glazbu na Youtubeu...

P: No, we watch videos on Youtube ... / Ne, mi gledamo spotove na Youtubeu...

U: So girls do the sport, and boys play on the computer. / Dakle, djevojčice se bave sportom, a dječaci se igraju na računalu.

P: We also play sports. / Mi se također bavimo sportom.

U prvom primjeru iskazao je otpor prema nametnutom položaju *youtubera* koji na Youtubeu sluša glazbu, a u drugom primjeru otpor prema nametnutom položaju nesportaša, odnosno pristaše nezdravog života. U oba primjera zamjenicom „mi“ odredio je pripadnost zajednici – u prvom primjeru jednoj od zajednica *youtubera*, a u drugom pripadnost zajednici dječaka iz MYP0 razreda.

Iako su i drugi učenici u nastavi ukazivali na pripadnost brojnim zajednicama nevezanima za nastavu francuskog jezika, takvo sudjelovanje bilo je najtipičnije upravo za Petra. On je u oba pristupa pripadnost drugim zajednicama iskazivao sudjelovanjem na engleskom jeziku pokazujući istovremeno da prati tijek nastave i da razumije učiteljicu i druge učenike kada govore na francuskom:

P: Teacher, do you know that Čokolino has a lot of sugar. / Učiteljice, znate li da Čokolino sadrži puno šećera.

P: Playing video games is also kind of sport, your brain works. / Igranje videoigrica je također sport, mozak ti radi.

P: How many subscribers does she [Joyce Johnatan – French singer] have? / Koliko ona [Joyce Johnatan – francuska pjevačica] ima pretplatnika?

P: What did you ask, do we like History? I don't like Social studies but I like History. / Što ste pitali, volimo li Povijest? Ja ne volim Društvene znanosti, ali mi se Povijest sviđa.

Navedeni primjeri ilustriraju Petrovo određivanje različitih položaja nevezanih za zajednicu nastave francuskog jezika, poput položaja poznavatelja zdrave prehrane, šaljivca, *youtubera*,

glazbenika i ljubitelja nastave Povijesti. Međutim, on je takvim sudjelovanjem istodobno određivao i položaj nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika koji s navedenim idejama nije umješšan sudjelovati na francuskom jeziku. Iako takvo sudjelovanje nije posve povoljno za učenje francuskog jezika, ono nije ni nepovoljno jer njima učenik pokazuje da pažljivo i s razumijevanjem prati tijek aktivnosti. Osim toga, takvo sudjelovanje učiteljici može ukazati na učenikovu pripadnost drugim zajednicama, što joj može olakšati odabir nastavnih tema i aktivnosti koje mogu učenike potaknuti na češće sudjelovanje. S druge strane, velika čestota takvih oblika sudjelovanja pokazala je da Petar ne mari što si na taj način određuje položaj nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika te da su mu važniji neki drugi identitetski položaji.

Iako je Petar u nastavi sudjelovao na hrvatskom jeziku, i za njega je, s obzirom na školsku jezičnu politiku, samo treća faza VP-a bila prigoda u kojoj se na hrvatskom jeziku mogao legitimno izražavati, odnosno trenutak u kojem je hrvatski jezik u nastavi francuskog jezika imao simboličku vrijednost. Zanimljivo je stoga što je dio njegovih bilješki bio na engleskom, a dio na hrvatskom jeziku (vidi Prilog 9). U drugom intervjuu to je objasnio „zbunjenošću“. O toj fazi VP-a u drugom intervjuu je kazao:

P: Pa to je pozitivno...

Petar svoj odgovor nije mogao detaljnije obrazložiti.

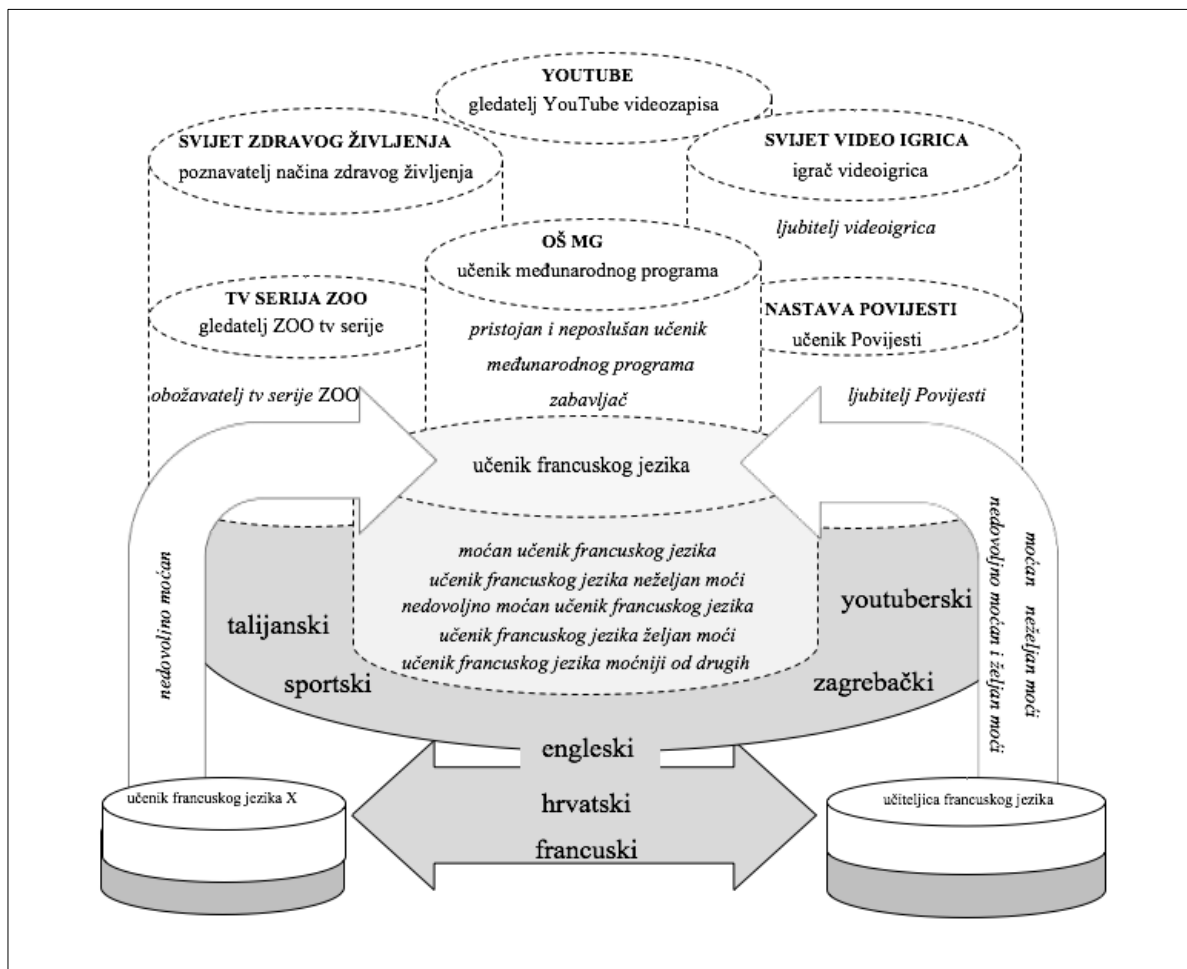
4.6.4. Zaključak

Rezultati kvantitativne analize Petrova sudjelovanja u dvama pristupima pokazali su da je Petar u oba pristupa u nastavi zauzimao manji komunikacijski prostor od drugih učenika, ali da je u VP-u sudjelovao češće. Iako je u oba pristupa češće sudjelovao na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj, to je djelomično rezultat njegovih sudjelovanja nevezanih za nastavu francuskog jezika. Naime, Petar je najčešće od svih učenika sudjelovao nepovezano s nastavom. Prema tome, njegovo sudjelovanje nije uvijek podrazumijevalo i učenje francuskog jezika, osobito kada nije bilo na francuskom jeziku. Takvim sudjelovanjem posredno je nepovoljno utjecao i na druge učenike – smanjenjem komunikacijskog prostora za učenje i poticanjem drugih učenika na sudjelovanje nepovoljno za učenje francuskog jezika. Osim toga, Petar je rjeđe sudjelovao na vlastiti poticaj na francuskom jeziku od ostatka skupine što je drugi pokazatelj njegove neželje za učenjem francuskog jezika. Takvi rezultati u skladu su i s njegovim zaključnim ocjenama iz francuskog jezika, koje su niže od ocjena ostalih učenika iz skupine. Sudjelovanjem na francuskom jeziku Petar je, kao i drugi učenici, iskazivao svoju

pripadnost zajednici nastave francuskog jezika, prihvaćanje razrednih pravila i želju za učenjem francuskog jezika. Sudjelovanjem na engleskom jeziku, osim što je iskazivao pripadnost zajednici međunarodne škole, najčešće je pokazivao praćenje tijeka nastave, kao i svoju pripadnost nekim njemu važnim zajednicama, ali i, za razliku od većine drugih učenika, položaj učenika neželjnog moći. Sudjelovanjem na hrvatskom jeziku najčešće je određivao položaj neželjnog moći. Međutim, hrvatski i engleski jezik omogućili su mu i pružanje otpora nametnutim položajima, što ponekad pokazalo opravdanim, a ponekad ne. Osim što je sudjelovanjem transjezičnim iskazima posredno i nenamjerno određivao svoj višejezični identitet, tim je oblikom sudjelovanja, kada je bilo povezano s nastavom, istodobno određivao položaje nedovoljno moćnog i željnog moći, a kada je bilo nepovezano s nastavom, položaj neželjnog moći.

Analiza satova u kojima je sudjelovao najviše, odnosno najmanje, potkrijepljena njegovim odgovorima iz drugog intervjua, pokazala je da je njegov glavni zapornik na sudjelovanje bio umor, a glavni pokretač tema sata i odgojno-obrazovni cilj sata.

Na Slici 11 prikazan je Petrov višejezični i višestruki identitet u nastavi francuskog jezika prema modelu sudjelovanja.



Slika 11. Petrov višejezični i višestruki identitet u nastavi francuskog jezika prema modelu sudjelovanja

Na grafičkom prikazu Petrova višejezičnog i višestrukog identiteta vidljive su zajednice kojima je Petar u nastavi francuskog jezika iskazivao svoju pripadnost i društvene uloge koje mu pripadaju u tim zajednicama, zatim identitetski položaji koje je određivao u nastavi posredstvom jednog dijela svog komunikacijskog repertoara, a koji čine njegov identitet učenika francuskog jezika, kao i položaji koje mu je određivala učiteljica francuskog jezika. U središnjem dijelu prikazani su identitetski položaji čija kombinacija čini Petrov identitet učenika francuskog kao trećeg jezika, a koje je određivao posredstvom resursa francuskog, engleskog i hrvatskog jezika. U oba je pristupa određivao istih pet položaja, od kojih je jedini nenamjerno određen položaj bio položaj nedovoljno moćnog. Važno je istaknuti i da je Petar, za razliku od drugih učenika, vrlo rijetko određivao položaj moćnijeg od drugih, ali i češće od drugih učenika položaj neželjnog moći.

Na Slici 11 vidljivo je da je učiteljica Petru određivala položaj moćnog učenika, položaj učenika željnog moći i položaj neželjnog moći. Položaj moćnog učenika određivala mu je poticanjem na sudjelovanje na francuskom jeziku povezano s nastavom, a položaj željnog moći poticanjem na ispravljanje netočnih odgovora, jezičnih odstupanja ili poticanjem na prevođenje svojih iskaza s engleskog na francuski jezik. Položaj neželjnog moći određivala mu je opomenama vezanima za ona njegova djelovanja koja je procijenila nepovoljnima za učenje francuskog jezika, primjerice njegovo sudjelovanje nepovezano s nastavom. Ipak, analiza je pokazala da mu je učiteljica ponekad i nepotrebno određivala položaj neželjnoga moći. To se čini osobito opasnim s obzirom na činjenicu da je ona, zbog svoje uloge, ali i mjesta francuskog jezika u njezinu komunikacijskom repertoaru, najmoćnija osoba u toj zajednici koja svojim djelovanjem može pridonositi povoljno, ali i nepovoljno. Drugi učenici Petru su određivali položaj nedovoljno moćnog ispravljanjem njegovih netočnih ili jezično nepravilnih iskaza. Moguće je da oni to nisu radili s namjerom određivanja njegova položaja, već sa željom određivanja svog položaja moćnijeg od njega.

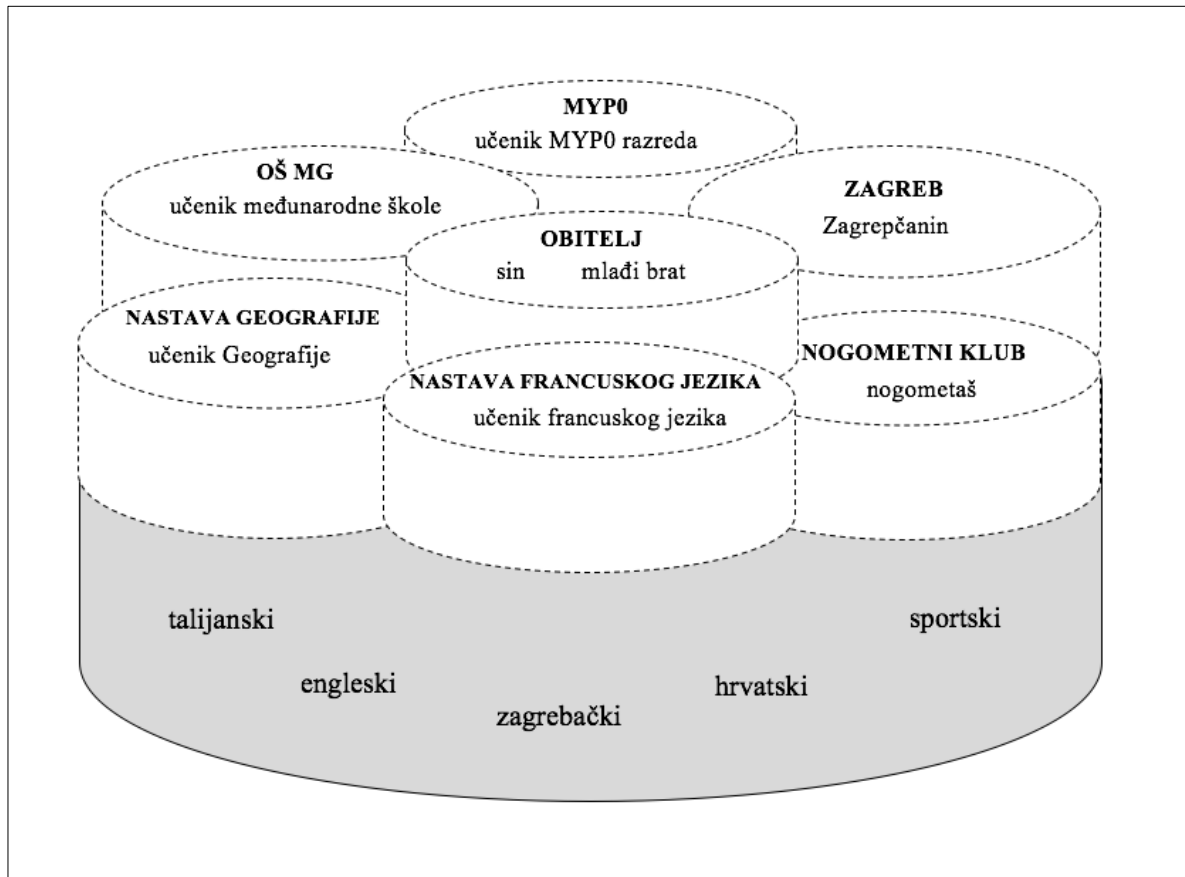
5.4. Istraživanje slučaja br. 4 – Leo

5.4.1. Leov višejezični i višestruki identitet

Od svih društvenih uloga i identitetskih položaja koji čine Leov identitet, a koje on navodi opisujući se u prvom intervjuu, ističe se jedna uloga – uloga nogometaša:

L: Imam 11 godina, igram nogomet, igram nogomet, s prijateljima idem u kino, igramo košarku... i to je to.

Nogomet, naime, određuje njegov društveni identitet od rođenja jer je zbog profesionalne nogometne karijere njegova oca cijelo rano djetinjstvo bio globalni nomad. Međutim, Leo je puno više od nogometaša i bivšeg globalnog nomada. Njegov višejezični i višestruki identitet, koji je prikazan na Slici 12, na različite načine određuju zajednice u kojima je djelovao i one u kojima danas djeluje.



Slika 12. Prikaz Leova višejezičnog i višestrukog društvenog identiteta

Na gornjem dijelu prikaza vidljiv je dio zajednica u kojima Leo djeluje i uloge koje mu u tim zajednicama pripadaju, a u donjem dijelu dio resursa kojima raspolaže, a koji mu služe za sudjelovanje u zajednicama. Resurse koji danas čine njegov višejezični komunikacijski repertoar učio je u različitim sredinama, na različite načine, sa stankama, a danas se njima koristi prema potrebi, ovisno o zajednici, sugovorniku, ali i mogućnosti. Hrvatski jezik uči od rođenja i njime se služi u najvećem broju zajednica – u obitelji, u nogometnom klubu, u gradu, među prijateljima, u nastavi Hrvatskog jezika, pa i s prijateljima i razrednim kolegama u školi, unatoč jezičnoj politici kojom je engleski jezik određen kao jezik školske komunikacije. Talijanski jezik također uči od rođenja jer je rođen u Italiji, međutim oduvijek u neformalnom

kontekstu, a njime se služi samo kod kuće, razgovarajući s dadiljom Talijankom i ponekad s ocem. Engleski jezik formalno i u kontinuitetu uči od upisa u prvi razred OŠ MG i njime se služi u toj zajednici i u svim zajednicama koje čine dio te velike zajednice. Zagrebački dijalekt neformalno uči od preseljenja u Zagreb, a resurse koji čine sportski registar, poput tipičnih nogometnih izraza, od rođenja jer mu je otac profesionalni nogometaš. Iako svi navedeni podatci pokazuju da je Leo višejezični govornik dinamične jezične biografije, sljedeći isječak iz prvog intervjua pokazuje da on sebe baš ne doživljava kao višejezičnog govornika:

I: Bi li rekao za sebe da si višejezičan?

L: ... hm... dobro ajde, engleski, hrvatski...talijanski, francuski i to je to.

I: Pa jesi li onda višejezičan?

L: Da... malo!

Leo je u prvom intervjuu kazao da često, i u različitim zajednicama, sudjeluje transjezičnim iskazima, no uvijek u zajednicama višejezičnih govornika: u školi s prijateljima ili kod kuće s dadiljom. Objasnio je da komunicirajući s dadiljom sudjeluje istodobno s resursima engleskog i talijanskog jezika kako bi joj omogućio sudjelovanje na njezinu materinskom jeziku, ali i kako bi je, kao moćniji sugovornik, poučio engleskom jeziku. Prema tome, za njega je sudjelovanje transjezičnim iskazima način određivanja identitetskih položaja ovisan o sugovorniku, odnosno o prihvatljivosti takvog oblika sudjelovanja.

5.4.2. Leo – učenik francuskog jezika

Za Lea je francuski jezik, kronološki gledano, treći jezik jer ga je počeo učiti nakon engleskog i talijanskog jezika. Počeo ga je učiti u drugoj godini života u francuskom vrtiću u Monacu u prirodnoj sredini među frankofonima. Međutim, nakon preseljenja u RH određeno vrijeme ga nije učio, a onda je nastavio u školi, u prvom razredu, pohađajući izvannastavnu aktivnost Francuski klub, s drugim učenicima koji su svi tada bili početnici. Posljednje dvije godine francuski jezik pohađa kao izborni predmet, i to dinamikom od dva puta tjedno po 40 minuta ili jednom tjedno u trajanju od 80 minuta.

Leo francuski jezik uči iz tri razloga: osiguranja kontinuiteta u učenju francuskog jezika, moguće koristi od francuskog jezika u budućnosti i zbog povoljnog mišljenja o nastavi francuskog jezika:

I: Zašto učiš francuski?

L: Zato što sam već učio francuski jezik, pa zašto sad odustati... I bit će mi korisno kada budem igrao u francuskoj ligi.

I: A voliš li nastavu francuskog jezika?

L: Da, zabavno je, igramo igrice...

Izvrсна zaključna ocjena iz francuskog jezika na kraju 4. razreda, kao i izvršna zaključna ocjena na kraju 1. polugodišta 5. razreda ukazuju da je Leo izvrstan učenik francuskog jezika. Međutim, Leo si ne određuje položaj izvršnog učenika francuskog jezika:

I: Što misliš, kakav si učenik francuskog jezika?

L: Dobro, ja mislim da sam dobar, nisam baš fantastičan...

I: Što ti nedostaje da postaneš fantastičan?

L: Nisam kao drugi ovi...

I: Koji?

L: Ma ovi moji prijatelji... Oni su jako dobri u francuskom.

Očito je da o svojoj neumješnosti zaključuje uspoređujući se s drugima, što potvrđuje pretpostavku da moć nije statična vrijednost, već da ovisi i o drugim članovima zajednice. O položaju za koji smatra da mu određuje učiteljica francuskog jezika kazao je sljedeće:

L: Teacher zna da sam dobar... da mo... da znam iz francuskog nešto, da ovaj...hm... da...hm...samo malo...da...da...ovaj...da sam.. to je to.

Dugo razmišljanje i brojne stanke ukazuju na njegovu nesigurnost pri određivanju tog položaja. No iz odgovora je moguće razlučiti da Leo ne smatra da mu učiteljica određuje položaj osobito moćnog učenika francuskog jezika.

Učiteljica o Leu – učeniku francuskog jezika ima vrlo povoljno mišljenje:

U: Leo je zanimljiv učenik, dobar duh razreda, simpatičnih upadica koje pridonose pozitivnoj razrednoj atmosferi.

Očito je da ne spominje njegovu umješnost u ulozi učenika francuskog jezika, već ga određuje kao učenika zabavljača, u povoljnom smislu riječi.

5.4.3. Leovo sudjelovanje u nastavi francuskog jezika

Leo je u prvom intervjuu kazao da u nastavi francuskog jezika najčešće sudjeluje na francuskom jeziku, i to odgovaranjem na pitanja upućena njemu ili skupini ili samoinicijativnim postavljanjem pitanja na francuskom jeziku. Kazao je da ponekad sudjeluje i na engleskom jeziku – kad nešto ne razumije, učiteljici postavi pitanje na engleskom. Iz toga proizlazi da Leo poštuje školsku jezičnu politiku koja propisuje engleski kao službeni jezik školskog komuniciranja, kao i razrednu jezičnu politiku koja potiče uporabu francuskog jezika, a

odobrava uporabu službenog jezika u slučaju da učenik nešto ne razumije. Iz intervjuja je također bilo moguće zaključiti da na engleskom jeziku Leo ponekad sudjeluje i zbog umora:

L: Ponekad kad mi se ono¹⁸...kad imamo dva lessona¹⁹...kad sam umoran i želim ići doma i u zadnjih 5 minuta teacher mene prozove kao ajde sad ću te nešto pitat ja to odgovorim na engleskom.

Njegovo objašnjenje upućuje da oblik sudjelovanja, odnosno odabrani resurs, može biti i rezultat nekog nejezičnog čimbenika nevezanog za sugovornika ili nastavni pristup. U njegovu slučaju sudjelovanje na engleskom jeziku na nastavi francuskog jezika može jednostavno biti rezultat umora.

Učiteljica je o Leovu sudjelovanju kazala sljedeće:

U: Rijetko riskira u izričaju na francuskom jeziku, javlja se, ali bira kada, odnosno javit će se kada je prilično siguran da će odgovor biti točan. Kada ne zna, povlači se u sebe i izbjegava kontakt sa mnom i s ostalima u razredu.

Ona je međutim svjesna napora o kojem je govorio Leo, a koji on ulaže da bi pohađao nastavu francuskog jezika:

U: Mislim da iskreno voli ići na francuski, no da mu blok-sat bude prenaporan te teško ostaje koncentriran.

5.4.3.1. Oblici i čestota Leova sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima

Rezultati analize oblika i čestote Leova sudjelovanja prikazani su u Tablici 5. U Tablici 5 navedena je srednja vrijednost čestote svih oblika Leova sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu te srednje vrijednosti čestote svih oblika sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima. Svi relevantni podatci objedinjeni su u jednoj tablici da bi se imao uvid u cjelokupno Leovo sudjelovanje u dvama pristupima, kao i u njegovo sudjelovanje u odnosu na cijelu skupinu.

¹⁸ Može se pretpostaviti da je Leo želio reći „kad mi se ono *ne da*“.

¹⁹ Nastavni sat (prev. R. L.).

Tablica 5. Usporedni prikaz čestote Leova sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu s čestotom sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima

OBLIK SUDJELOVANJA	FRANCUSKI JEZIK				NE-CILJNI JEZICI						TRANSJEZIČNI ISKAZ				UKUPNO							
	JP		VP		JP		VP		JP		VP		JP		VP		JP		VP			
	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN
M	8.2	2.8	9	2.2	0.8	4	0.4	1.2	6	1.2	1.2	0.4	0.4	2	0.4	0.4	10.4	8.2	0.4	10.6	10.2	1.6
M _s	9.5	4.54	8.725	6.25	1.413	7.261	0.739	1.85	9.225	0.775	0.325	1.475	11.282	13.258	0.739	10.9	16.95	0.775				
M _Σ	11		11.2		5.2		8.4		1.4		2.8		19		22.4							
M _{sΣ}	14.04		14.975		9.413		11.85		1.925		25.279		27.725									

TUMAČ TABLICE:

JP: jednojezični pristup
 VP: višejezični pristup
 UPPN: sudjelovanje na učiteljičin poticaj povezano s nastavom
 VPPN: sudjelovanje na vlastiti poticaj povezano s nastavom
 VPNN: sudjelovanje na vlastiti poticaj nepovezano s nastavom
 M: srednja vrijednost Leova sudjelovanja
 M_s: srednja vrijednost sudjelovanja skupine
 M_Σ: ukupna srednja vrijednost Leova sudjelovanja
 M_{sΣ}: ukupna srednja vrijednost sudjelovanja skupine

Analiza Leova sudjelovanja prema odabranim jezicima pokazala je da je u oba pristupa najčešće sudjelovao na francuskom jeziku povezano s nastavom, i to približno jednako često u oba pristupa: u JP-u prosječno 11 puta po satu, a u VP-u prosječno 11.2 puta po satu. U oba pristupa na francuskom jeziku sudjelovao je višestruko češće na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj (vidi Tablicu 7). Budući da je kvalitativna analiza oblika sudjelovanja pokazala da je sudjelovanje na vlastiti poticaj na francuskom jeziku uvijek iskaz ili želje za učenjem francuskog jezika, odnosno želje za stjecanjem dodatne simboličke moći učenjem inog jezika ili iskazivanjem osobne nadmoći u zajednici, smanjena čestota sudjelovanja na vlastiti poticaj čini se pokazateljem nemogućnosti određivanja položaja moćnijeg od drugih ili neželje za učenjem. K tomu, Leo je u oba pristupa na francuskom jeziku sudjelovao rjeđe od drugih učenika, što znači da je i učio manje od prosjeka.

Osim na francuskom jeziku, Leo je u nastavi sudjelovao i na neciljnim jezicima. U njegovu slučaju to su bili engleski i hrvatski jezik. Svakim sudjelovanjem na engleskom jeziku Leo je posredno, jezikom, iskazivao svoju pripadnost zajednici učenika i učitelja međunarodnog programa na engleskom jeziku, a svakim svojim sudjelovanjem na hrvatskom jeziku ili zagrebačkom idiomu Leo je iskazivao svoju pripadnost RH, gradu Zagrebu i obitelji, odnosno svim zajednicama u kojima se primarno služi hrvatskim jezikom. Međutim, u prvom intervjuu nije istaknuo da se u nastavi koristi hrvatskim jezikom. Vjerojatno zato što je svjestan da hrvatski jezik, s obzirom na školsku jezičnu politiku, nije jedan od jezika legitimnih za korištenje u nastavi.

U JP-u je neciljnim jezicima povezano s nastavom sudjelovao prosječno 4.8 puta po satu, a u VP-u nešto češće, 7.2 puta po satu. U drugom intervjuu o uvodnom dijelu sata u VP-u Leo je kazao:

L: Dobro mi je to zato što bolje razumijem na engleskom nego na francuskom...malo se zbunim pa ne znam...

Iako je iz njegova odgovora razvidno da mu se svidio taj dio VP-a, moguće je da mu se svidio samo zato što mu je za razumijevanje engleskog jezika potrebno uložiti manje kognitivnog napora nego za razumijevanje francuskog jezika.

Usporedba čestote njegova sudjelovanja na neciljnim jezicima u dvama pristupima sa srednjom vrijednošću čestote ukupnog sudjelovanja skupine na neciljnim jezicima u dvama pristupima pokazala je da je Leo u oba pristupa na taj način sudjelovao rjeđe od prosjeka te da je, kao i ostali učenici iz skupine, u oba pristupa na neciljnim jezicima češće sudjelovao na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj (vidi Tablicu 7). Međutim, njegovo sudjelovanje na neciljnim jezicima nije uvijek bilo povezano s nastavom, što znači da nije uvijek značilo i učenje

francuskog jezika. Ipak, vrlo je rijetko sudjelovao nepovezano s nastavom: u JP-u prosječno 0.4 puta po satu, a u VP-u nešto češće, prosječno 1.2 puta po satu.

Iako u prvom intervjuu nije kazao da u nastavi francuskog jezika sudjeluje transjezičnim iskazima, analiza je pokazala da je u oba pristupa sudjelovao transjezičnim iskazima. Sudjelujući transjezičnim iskazima, Leo je najčešće učio francuski jezik jer je takvo sudjelovanje većinom bilo povezano s nastavom (vidi Tablicu 7).

Kvantitativna analiza Leova sudjelovanja također je pokazala na promjene u razlici između sudjelovanja na učiteljičin poticaj i sudjelovanja na vlastiti poticaj u dvama pristupima. Naime, dok je u JP-u češće sudjelovao na poticaj nego na vlastiti poticaj, omjer između ta dva oblika sudjelovanja u VP-u se ujednačio (vidi Tablicu 7). Iako je razlika mala, ona ipak ukazuje da je VP Lea, kao i ostale učenike, potaknuo na češće sudjelovanje na vlastiti poticaj, tj. na preuzimanje odgovornosti za učenje francuskog jezika. Usporedba ovih rezultata sa srednjim vrijednostima sudjelovanja skupine na vlastiti poticaj i sudjelovanja skupine na učiteljičin poticaj pokazala je da je Leo u oba pristupa prosječno na vlastiti poticaj sudjelovao rjeđe od prosjeka skupine (vidi Tablicu 7). Manja čestota njegova sudjelovanja na vlastiti poticaj može se tumačiti strahom od pogreške ili jezika što u slučaju netočnog ili jezično nepravilnog odgovora u konačnici utječe i na određivanje položaja nedovoljno moćnog učenika. Navedenu pretpostavku potkrjepljuje i učiteljičin komentar da „Leo sudjeluje samo onda kada procijeni da će moći točno sudjelovati“. Prema tome, izbjegavanje sudjelovanja na vlastiti poticaj povezanog s nastavom može biti pokazatelj straha od određivanja položaja nedovoljno moćnog. U drugom intervjuu Leo je potvrdio tu pretpostavku:

I: Primijetila sam da se vrlo rijetko sam javljaš za riječ, što misliš zašto je to tako?

L: Ma ne volim baš to, uvijek smiksam riječi na francuskom... a nije mi to baš drago pa onda radije ne.

I: Je li ne voliš što bi to drugi učenici mogli čuti?

L: Da, da, zato!

I: A učiteljica te prozove samo onda kad zna da ćeš ti to moći savršeno odgovoriti?

L: Da, da, baš to!

Iz toga je moguće zaključiti da je smanjena čestota Leova sudjelovanja na vlastiti poticaj zapravo njegov način očuvanja identitetskog položaja moćnog učenika francuskog jezika.

Ukupni rezultati njegova sudjelovanja u dvama pristupima pokazuju da je Leo povezano s nastavom u VP-u sudjelovao malo češće nego u JP-u, što znači i da je malo više učio, ali i da je u oba pristupa sudjelovao rjeđe od srednje vrijednosti ukupnog sudjelovanja skupine (vidi Tablica 7). Navedena razlika ukazuje na raspodjelu moći u razredu, ali i na način obnavljanja moći u inojezičnoj nastavi. Naime, komunikacijski prostor zauzeli su drugi učenici, moćniji od njega, te su na taj način moćniji postali još moćniji, a oni manje moćni, poput Lea, ostali u položaju manje moćnih.

Međutim, analiza je također pokazala da je čestota njegova ukupnog sudjelovanja u svakom pojedinom satu uvelike varirala: u JP-u od najmanje ukupno 10 puta, do najviše ukupno 27 puta, a u VP-u od najmanje ukupno 9 puta, do najviše ukupno 43 puta. Važnim se činilo analizirati upravo te satove kako bi se pokušali otkriti njegovi individualni pokretači i zapornici na sudjelovanje u nastavi, a koji nisu nužno povezani s nastavnim pristupom. U Tablici 8 prikazano je ukupno Leovo sudjelovanje u svakom nastavnom satu te ukupno sudjelovanje na vlastiti poticaj (SVP) i na učiteljičin poticaj (SUP) u svakom nastavnom satu. Svjetlije sivom bojom istaknuti su nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovao najrjeđe, a tamnije sivom bojom nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovao najčešće.

Tablica 8. Ukupno Leovo sudjelovanje u svakom nastavnom satu

DATUM	NASTAVNI PRISTUP	SUDJELOVANJE		
		SUP	SVP	UKUPNO
24. 11. 2016.	JP	12	6	18
29. 11. 2016.	JP	9	18	27
1. 12. 2016.	JP	7	8	15
19. 1. 2017.	VP	7	4	11
2. 2. 2017.	VP	12	12	24
7. 2. 2017.	VP	14	18	32
21. 2. 2017.	JP	-	-	-
23. 2. 2017.	JP	5	5	10
2. 3. 2017.	JP	12	6	18
21. 3. 2017.	VP	2	7	9
23. 3. 2017.	VP	21	17	38
30. 3. 2017.	VP	-	-	-

U Tablici 8 vidljivo je da je Leo u JP-u najrjeđe sudjelovao na satu 23. veljače 2017., samo 10 puta, a najviše na satu 29. studenog 2016., ukupno 27 puta. Jedan od mogućih razloga smanjene čestote njegova sudjelovanja je razmjerno dugo trajanje aktivnosti pisane proizvodnje što je smanjilo mogućnost učiteljičinih poticaja na sudjelovanje, a o čemu se pokazalo da uvelike ovisi ukupna čestota Leova sudjelovanja. Tijekom tog sata najrjeđe su sudjelovali i Tea,

Petar i Grace, učenici koji su, kao i Leo, povezano s nastavom češće sudjelovali na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj. Jedan od mogućih razloga povećane čestote njegova sudjelovanja jest poznatost sadržaja. Naime, moguće je da se tijekom tog sata Leo smatrao moćnijim nego inače jer su se sadržaji obrađivani tijekom tog sata obrađivali i u prethodnim godinama učenja francuskog jezika, odnosno bili su mu poznati. Leo je pretpostavku da rjeđe sudjeluje u nastavi u kojoj se obrađuju njemu nepoznati sadržaji, odnosno da češće sudjeluje u nastavi u kojoj se obrađuju njemu poznati sadržaji, potvrdio u drugom intervjuu:

I: Što misliš zašto si nekad puno sudjelovao, a nekad malo?

L: Zato što...ovaj... ne znam baš na teška pitanja odgovoriti, a kad je lako onda često sudjelujem.

U VP-u je najrjeđe sudjelovao tijekom 21. ožujka 2017., samo 9 puta. Budući da ga je učiteljica na sudjelovanje tijekom tog sata potaknula tek dva puta, gornja se pretpostavka čini točnom. Međutim, moguće je da su na njegovo rijetko sudjelovanje tijekom tog sata utjecali i neki izvannastavni čimbenici, primjerice umor. Kada je tijekom drugog intervjuja pogledao videoisječak tog sata kao uzrok smanjene čestote sudjelovanja naveo je upravo umor:

L: Ma vidite mi umor u očima...

Međutim, učiteljica je, iako je najmoćnija osoba u toj zajednici, prihvatila njegov položaj nezainteresiranog za nastavu i nije djelovala češćim poticajima što bi ga možda, unatoč umoru, potaknulo na češće sudjelovanje. U VP-u je najčešće sudjelovao 23. ožujka, čak 38 puta. Riječ je o satu na kojem je on bio jedan od ukupno četiri prisutna učenika pa je tijekom tog sata imao mogućnost zauzimanja većeg komunikacijskog prostora, a i učiteljica je imala manje mogućnosti izbora učenika kojeg će potaknuti. No, u Tablici 8 vidljivo je da je na povećanu čestotu njegova sudjelovanja tijekom tog sata više utjecala učiteljica svojim poticajima nego on sâm. U drugom je intervjuu razlike u čestoti svog sudjelovanja objasnio i izvannastavnim čimbenicima:

L: Vjerojatno utječe i loš dan u školi...

I: Što to znači?

L: Da sam dobio lošu ocjenu, da sam tužan...

I: A umor?

L: Da, da! Imamo jako puno satova...i bliži se kraj i onda sam jako jako umoran.

5.4.3.2. Veza između Leova sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njegovih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika

Kvalitativna analiza Leova sudjelovanja u nastavi francuskog jezika pokazala je da je u oba pristupa u nastavi određivao pet identitetskih položaja proizašlih iz zajednice nastave francuskog jezika:

- položaj moćnog učenika francuskog jezika
- položaj nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika
- položaj učenika francuskog jezika željnog moći
- položaj učenika neželjnog moći i
- položaj učenika francuskog jezika moćnijeg od drugih.

U oba pristupa sudjelovanjem na francuskom jeziku Leo je najčešće određivao položaj moćnog učenika, umješnog razumjeti njemu postavljeno pitanje i na njega točno i jezično pravilno odgovoriti. Taj je rezultat u skladu s kvantitativnom analizom koja je pokazala da je Leo najčešće sudjelovao na francuskom jeziku na učiteljičin poticaj povezano s nastavom, a što se pokazalo oblikom sudjelovanja kojim se određuje položaj moćnog učenika.

Položaje nedovoljno moćnog i željnog moći na francuskom jeziku najčešće je određivao sukcesivno ispravljanjem netočnog ili češće jezično nepravilnog iskaza na učiteljičin poticaj ili poticaj nekog drugog, moćnijeg učenika:

U: Qu'est-ce que tu aimes manger? / Što voliš jesti?

L: mhm...pasta. / mhm...tjesteninu.

U: De la pâte. / Tjesteninu.

L: De la pâte. / Tjesteninu.

U ovom primjeru vidljivo je da Leo nije bio dovoljno moćan da na pitanje odgovori na francuskom, ali je razumio pitanje i želio je sudjelovati i pritom biti autentičan pa je posegnuo za engleskim resursom koji mu je to omogućio. Učiteljica mu je zatim odredila položaj nedovoljno moćnog, ali željnog učenja tako da mu je omogućila učenje nove riječi, a on je ponavljajući za učiteljicom riječ na francuskom prihvatio i odredio položaj učenika francuskog jezika željnog moći. U sljedećem primjeru vidljivo je kako je Leo jednim sudjelovanjem na francuskom jeziku istovremeno odredio položaj nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika i položaje ljubitelja sporta i neljubitelja Geografije, dakle dva položaja proizašla iz drugih zajednica u kojima djeluje:

L: Je suis Leo, j'ai 11 ans, j'adore [x] sport, je déteste [x] géo. / Ja sam Leo, imam 11 godina, obožavam [nedostaje određeni član] sport, mrzim [nedostaje određeni član] Geografiju. Kombinaciju istih dvaju položaja određivao je i sudjelovanjem na engleskom jeziku i transjezičnim iskazima:

L: Teacher, how do you say „dog“? / Učiteljice kako se kaže „pas“?

L: *Teacher*, **što znači** „une barbe a papa“? / *Učiteljice*, **što znači** „slatka vuna“?

U: Et toi Leo, qu'est-ce que tu aimes boire? / A ti Leo, što ti voliš piti?

L: I don't know how to say „ice tea“. / Ne znam kako se kaže „ledeni čaj“.

Treći primjer ilustrira važnost koju je Leo pripisivao autentičnom sudjelovanju u nastavi, želju da pokaže tko on zaista jest. Naime, iz tog je primjera razvidno da je Leo razumio pitanje postavljeno na francuskom, ali i da nije bio dovoljno moćan da na njega odgovori na francuskom, pa je zatražio pomoć od učiteljice kako bi nešto naučio i pritom mogao sudjelovati točno i autentično. Važnost autentičnosti u sudjelovanju ilustrira i sljedeći primjer:

U: Leo, qu'est-ce que tu manges? / Leo, što ti jedeš?

L: Je mange... **što najviše ili**? / Jedem... **što najviše ili**?

Leo je u tom iskazu mogao, odabirom linije manjeg otpora, sudjelovati na francuskom jeziku riječima koje poznaje. Primjerice, mogao je ponuditi odgovor pizzu, i to bilo bi jezično točno i prihvatljivo u kontekstu razrednog diskursa. Međutim, za njega je bilo važno sudjelovati istinito, odnosno pokazati tko on zaista jest.

Položaj učenika moćnijeg od drugih na francuskom jeziku određivao je rijetko, ali uvijek sudjelovanjem na vlastiti poticaj, kratko odgovarajući na pitanje koje bi učiteljica uputila cijeloj skupini, primjerice:

U: Et qu'est-ce que vous voyez ici? / Što tu vidite?

L: La table! / Stol!

U: Qu'est-ce qu'il ne faut pas boire? / Što ne treba piti?

L: Il ne faut pas boire du Coca. / Ne treba piti Colu.

Drugi je primjer osobito zanimljiv jer učiteljica nije čula ili nije reagirala na njegov iskaz, iako je bio i točan i jezično ispravan. To ukazuje na mogući problem Leove čujnosti u zajednici nastave francuskog jezika. No budući da on nije ponovio svoj iskaz, odnosno nije inzistirao na svojoj čujnosti, moguće je da mu položaj moćnijeg od drugih nije bio važan ili nije bio toliko važan da ga je želio pregovarati.

Isti je položaj na određivao i na engleskom jeziku, i to češće nego na francuskom, na sljedeća dva načina: samoinicijativnim prevođenjem s francuskog na engleski ili samoinicijativnim pogađanjem značenja riječi koje je učiteljica skupini objašnjavala na francuskom.

Leo je, doduše rijetko, određivao i položaj neželjnog moći, uvijek na neciljnim jezicima, engleskom ili hrvatskom:

L: I don't have teacher [a homework]... / Nemam učiteljice [domaću zadaću]...

L: Moramo li pisati na francuskom ili možemo na engleskom?

Međutim, i Leo je, kao i Petar, ponekad pružao otpor nametnutim položajima. Prvi primjer ilustrira njegovo pružanje otpora učenika neželjnog moći koji mu je odredila učiteljica, a drugi primjer pružanje otpora položaju alergičara koji mu je odredio drugi učenik:

U: Leo, prestani.

L: Nisam ništa napravio, samo sam želio nešto vidjeti.

M: Leo is allergic to milk. / Leo je alergičan na mlijeko.

U: Alors tu ne bois pas du lait? / Dakle, ne piješ mlijeko?

L: Ma nisam više. **Učiteljice, kada sam bio alergičan onda sam pio almond milk.** / Ma nisam više. **Učiteljice, kad sam bio alergičan onda sam pio bademovo mlijeko.**

Leo je ponekad istim sudjelovanjem određivao više položaja, pa čak i suprotstavljenih. Idući primjer ilustrira kako je jednim sudjelovanjem sebi odredio položaj željnog moći – sadržaj sudjelovanja pokazuje da želi sudjelovati, položaj moćnijeg od drugih – iz sadržaja sudjelovanja proizlazi da je uspješniji i brži od drugih učenika, neželjnog moći – mogao je to kazati na francuskom jeziku:

L: Teacher, I am done! / Učiteljice, gotov sam!

Kao i drugi učenici, sudjelovanjem u nastavi na neciljnim jezicima, ukazivao je i na svoju pripadnost drugim zajednicama i svoje položaje u tim zajednicama. U sljedećim dvama primjerima odredio je svoj položaj ljubitelja nogometa i surfanja na internetu te različitost od osoba na čije je iskaze samoinicijativno reagirao:

T: Je n'aime pas le foot. / Ne volim nogomet.

L: Ma kako ne voliš, to je baš kul.

G: Je déteste surfer sur Internet. / Mrzim surfati na Internetu.

L: Ma kako to možeš mrziti!?

Još jedan položaj nepovezan s nastavom francuskog jezika, položaj razrednog zabavljača, na koji je u intervjuu ukazala i učiteljica, odredio je transjezičnim sudjelovanjem:

L: *Teacher*, **zamislite da netko napiše** je désteste le *school!* / *Učiteljice*, **zamislite da netko napiše** mrzim *školu!*

Obrativši se učiteljici na engleskom jeziku i upotrijebivši imenicu *škola* na engleskom jeziku, iskazao je svoju pripadnost zajednici učenika međunarodne škole, iskazavši svoje šaljivo razmišljanje na hrvatskom pripadnost zajednici kroatofonih govornika, a upotrijebivši francuski izraz „je désteste“/„mrzim“ pripadnost zajednici frankofona. Svi gore navedeni primjeri Leova sudjelovanja nisu posve povoljni za učenje francuskog jezika, ali nije ih moguće odrediti ni posve nepovoljnima jer njima učenik pokazuje da pažljivo i s razumijevanjem prati tijek aktivnosti. Osim toga, takvo sudjelovanje učiteljici može ukazati na učenikovu pripadnost drugim zajednicama što joj može olakšati odabir nastavnih tema i aktivnosti koje mogu učenike potaknuti na češće sudjelovanje.

Iako je Leo u nastavi sudjelovao na hrvatskom jeziku, i za njega je, s obzirom na školsku jezičnu politiku, samo treća faza VP-a bila prigoda u kojoj se na hrvatskom jeziku mogao legitimno izražavati, odnosno trenutak u kojem je hrvatski jezik u nastavi francuskog jezika imao simboličku vrijednost (vidi Prilog 9). U drugom intervjuu je kazao, kao i drugi učenici, da mu je ta bilježnica bila korisna:

L: Je, je, bilo mi je korisno, je.

I: Zašto?

L: Pa zato jer se tako sjetim uvijek što smo radili prije, za ponavljanje...

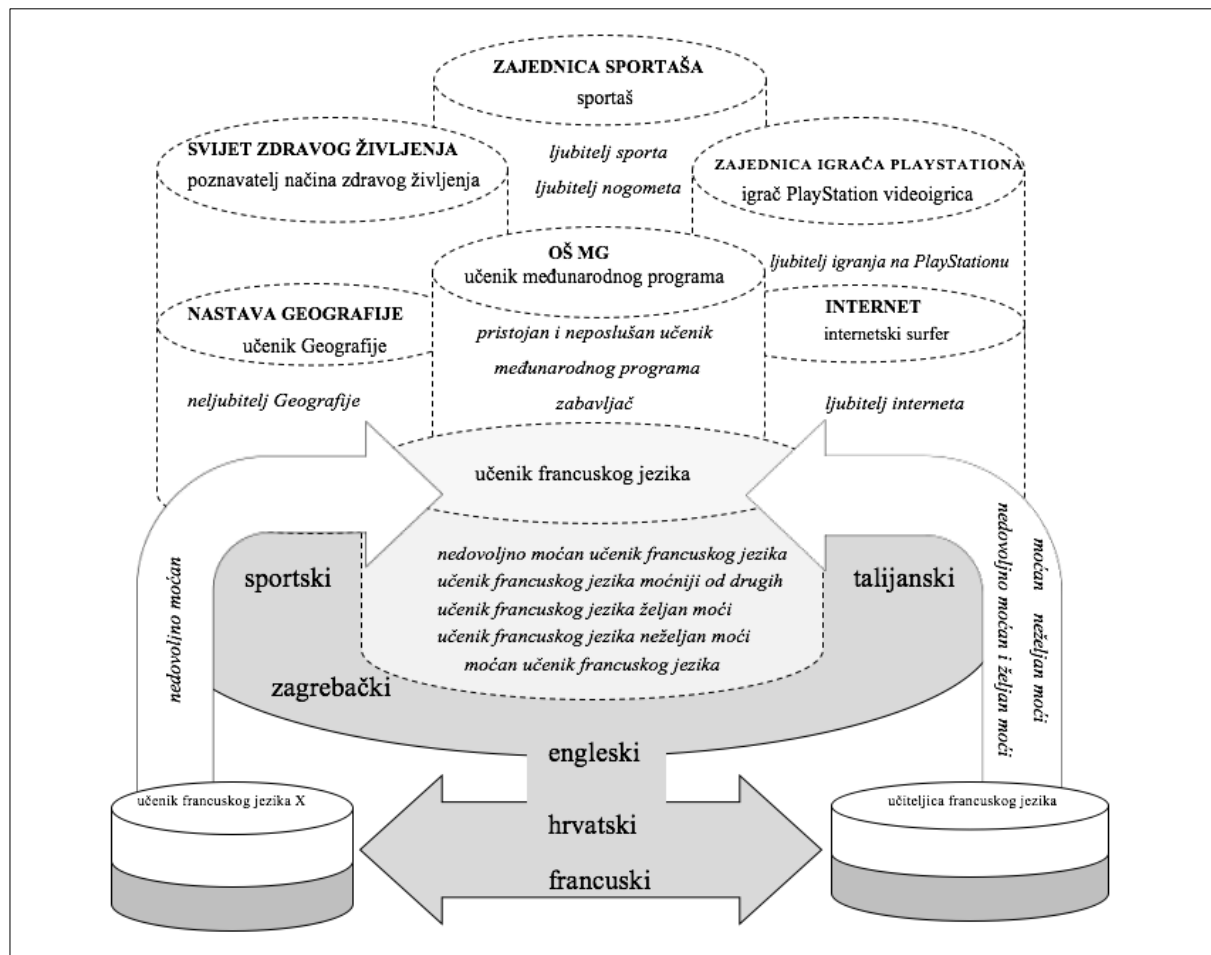
5.4.4. Zaključak

Rezultati kvantitativne analize Leova sudjelovanja u dvama pristupima pokazali su da je Leo u oba pristupa u nastavi zauzimao manji komunikacijski prostor od drugih učenika, ali da je u VP ipak malo češće nego u JP-u sudjelovao povezano s nastavom, a time i učio malo više. Sudjelovanjem na francuskom jeziku Leo je, kao i drugi učenici, iskazivao svoju pripadnost zajednici nastave francuskog jezika, prihvaćanje razrednih pravila i želju za učenjem francuskog jezika. U želji da što autentičnije prikaže svoj višejezični i višestruki društveni identitet služio se svim resursima razumljivim drugim članovima zajednice, a osobito engleskim i hrvatskim jezikom te transjezičnim iskazima.

Analiza satova u kojima je sudjelovao najviše, odnosno najmanje, potkrijepljena njegovim odgovorima iz drugog intervju, pokazala je da je učiteljica bila njegov glavni pokretač na

sudjelovanje, a umor glavni zapornik. Pokazalo se i da je na čestotu njegova sudjelovanja utjecala i zahtjevnost odgojno-obrazovnog cilja.

Na Slici 13 prikazan je Leov višejezični i višestruki identitet u nastavi francuskog jezika prema modelu sudjelovanja.



Slika 13. Leovo sudjelovanje u nastavi francuskog jezika prema modelu sudjelovanja

U središnjem dijelu prikazani su identitetski položaji čija kombinacija čini njegov identitet učenika francuskog jezika, a koje je određivao posredstvom francuskog, engleskog i hrvatskog jezika te zagrebačkog dijalekta. Leo je u oba je pristupa određivao istih pet položaja. Međutim, Leo je, kao i Petar, za razliku od drugih učenika vrlo rijetko određivao položaj moćnijeg od drugih. Na Slici 13 prikazano je da je učiteljica Leu određivala i potkrjepljivala položaj moćnog učenika, položaj nedovoljno moćnog učenika, položaj učenika željnog moći i položaj neželjnog moći. Položaj moćnog učenika određivala mu je poticanjem na sudjelovanje na francuskom jeziku povezano s nastavom, a položaje nedovoljno moćnog i željnog moći poticanjem na ispravljanje netočnih odgovora, jezičnih odstupanja ili poticanjem na prevođenje svojih iskaza s engleskog na francuski jezik. Položaj neželjnog moći određivala mu je opomenama vezanim za ona njegova djelovanja koja je procijenila nepovoljnima za učenje francuskog jezika. Drugi

učenici su svojim sudjelovanjem na dva neposredna načina određivali Leove položaje: ispravljanjem njegovih netočnih ili jezično nepravilnih iskaza određivali su mu položaj nedovoljno moćnog, a poticanjem na djelovanje nepovezano s nastavom položaj zabavljača. No i posredno, smanjivanjem komunikacijskog prostora za njegovo sudjelovanje, moćniji učenici također su mu određivali položaj nedovoljno moćnog.

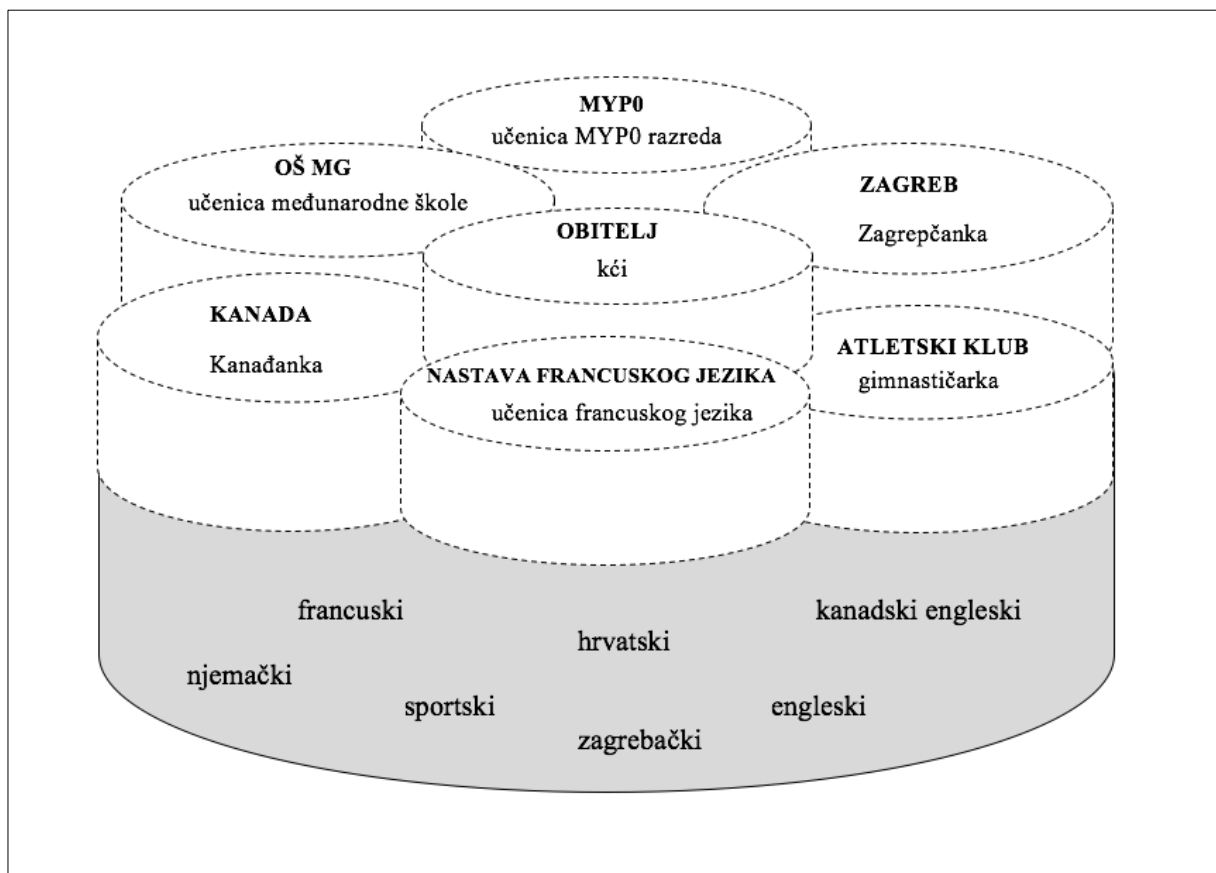
5.5. Istraživanje slučaja br. 5 – Grace

5.5.1. Gracein višejezični i višestruki identitet

Grace se u prvom intervjuu opisala na sljedeći način:

G: Ja sam Grace (smijeh). Kad upoznajem nove ljude vrlo sam stidljiva za razliku od mojih prijatelja koji nisu stidljivi. I u nastavi sam vrlo tiha... mislim da sam dobra učenica... možete vidjeti moje ocjene. Vrlo sam draga prema mojim prijateljima... I ne volim ljude koji nisu dragi prema meni. I one koji ismijavaju moje prijatelje, ni njih ne volim.

Grace je, naravno, više od dobre učenice i dobre prijateljice. Na Slici 14 prikazan je dio njezina višestrukog i višejezičnog društvenog identiteta.



Slika 9. Prikaz Graceina višejezičnog i višestrukog društvenog identiteta

Grace pripada zajednici učenika globalnih nomada. Naime, njezina se obitelj zbog karijere prije šest godina preselila iz Toronta u Zagreb, a iz razgovora s Gracinom razrednicom bilo je moguće zaključiti da tu planiraju i ostati dulje vrijeme. Osim toga, kao što je vidljivo na Slici 9, ona pripada i zajednici Zagrepčana, gimnastičara jednog zagrebačkog atletskog kluba itd. Njezin višejezični komunikacijski repertoar čine resursi engleskog, hrvatskog, francuskog i njemačkog jezika, kanadsko-engleskog i zagrebačkog dijalekta, kao i sportski registar koji uči u atletskom klubu. Engleski je Gracein materinski i prvi jezik. Njime komunicira u obitelji, u Kanadi i u OŠ MG i formalno ga uči od upisa u školu. Ona je jedina učenica iz ovog istraživanja kojoj je službeni jezik programa ujedno i materinski jezik. Hrvatski jezik uči formalno i u kontinuitetu od upisa u školu, prvo kao dodatni jezik, a zatim i kao Hrvatski jezik i književnost. Grace je u intervjuu kazala da na hrvatskom komunicira sa znatno manjim brojem sugovornika:

G: Hrvatski govorim s učiteljicom hrvatskog jezika i ponekad kod kuće kako bi vježbala. I s ljudima koje ne govore engleski, na primjer na gimnastici, treniram gimnastiku.

Iz ovog navoda proizlazi da Grace, kao i drugi učenici iz ovog istraživanja, jezike ne povezuje s nacionalnošću govornika, već sa zajednicama djelovanja. Umjesto predodžbe jezika kao jezičnog koda određene nacije, jezik doživljava kao medij sudjelovanja u različitim zajednicama, s različitim govornicima, ovisno o svojstvima prostora i sugovornika. Grace je njemački jezik u školi počela učiti prije dvije godine i rabi ga samo u nastavi njemačkog jezika. Iako je uvjerenjena u svoju višejezičnost, to nije istaknula kao posebno obilježje svog identiteta, već je o tome govorila tek na poticaj istraživačice:

I: Smatraš li se višejezičnom?

G: Da, učim više jezika, engleski, francuski, hrvatski i njemački.

U intervjuu je također kazala da samo ponekad preključuje jezike:

G: Pomiješaju mi se jezici, hrvatski, njemački, francuski...Želim izgovoriti, na primjer, brojeve na francuskome pa kažem na hrvatskome.

Iz toga proizlazi da njezino jezično preključivanje nije rezultat namjernog korištenja različitih resursa iz njezina višejezičnog komunikacijskog repertoara, već posljedica negativnog jezičnog prijenosa.

5.5.2. Grace – učenica francuskog jezika

Francuski je, kronološki, Gracein treći jezik, a iako to nije utvrđivano u ovom radu, vjerojatno je treći i s obzirom na razinu umješnosti. U kontinuitetu ga uči petu godinu u OŠ MG. Prve tri godine učila ga je u Francuskom klubu, kao izvannastavnu aktivnost, vrlo malim

intenzitetom, jedan školski sat tjedno. Posljednje dvije godine, otkako pohađa nastavu francuskog jezika kao izbornog predmeta, u nastavi sudjeluje dva školska sata tjedno po 40 minuta ili jedanput tjedno dva školska sata, u trajanju od 80 minuta.

Za razliku od drugih učenika iz istraživanja, Grace ima više razloga koji je pokreću na ulaganje u francuski jezik:

G: Prvo zbog mame, drugo zato što ću se preseliti u Kanadu, a u Kanadi je francuski jezik drugi jezik, a treće...zato što je dobro učiti jezike.

Grace na učenje francuskog jezika pokreću i obilježja nastave francuskog jezika:

G: Zabavno je, često se igramo.

I učiteljica smatra da frankofonsko podrijetlo Graceine mame pridonosi njezinu povoljnom stavu prema francuskom jeziku:

U: Da Grace voli francuski proizlazi iz njenog ponašanja u i izvan razreda: prilazi mi, pozdravlja, popriča... Njena mama je Kanađanka, frankofonski govornik.

Njezine zaključne ocjene iz francuskog jezika na kraju 4. razreda i na kraju 1. polugodišta 5. razreda ukazuju da je Grace izvrsna učenica francuskog jezika. Njoj je međutim bilo zahtjevno navesti položaj koji si određuje u nastavi francuskog jezika:

I: Što bi rekla o sebi kao učenici francuskog jezika? Grace kao učenica francuskog jezika...

G: ... (*pauza 10 sekundi*) dobra je.

I: Ok... Zašto to misliš?

G: Zato što sjedi, sluša, piše i tiha je tijekom nastave.

O položaju za koji misli da joj ga određuje učiteljica francuskog jezika kazala je:

G: Možda misli da sam dobra učenica zato što sjedim, ne svađam se, naravno, i također sudjelujem.

Očito je da Grace sudjelovanje u nastavi smatra jednim od oblika djelovanja učenika koji pridonosi položaju koju mu određuju drugi članovi zajednice.

Učiteljica je Grace odredila položaj povučene i marljive učenice francuskog jezika temeljem oblika njezina (ne)sudjelovanja:

U: Grace...povučenog karaktera, nesigurna u svoje znanje, ponekad stječem dojam da ju je strah govoriti da ne pogriješi i da joj onda ne prigovore ostali koji možda znaju bolje u tom trenutku. Radne navike u nje su vrlo razvijene, ne pravi probleme oko zadaća, ispriča se ukoliko je nema na početku sata. Veliki je radnik.

Iz učiteljčina odgovora proizlazi da ona Grace prije svega određuje položaj željne moći, ali i manje moćne od drugih učenika. Zanimljiv je i način na koji je je učiteljica o njoj govorila, u

nepromjenjivim i stabilnim kategorijama kao što su karakter i strah, a ne u odnosu na mogućnosti sudjelovanja koja može biti rezultat postupaka sugovornika, tj. njezinih postupaka.

5.5.3. Graceino sudjelovanje u nastavi francuskog jezika

O svom sudjelovanju u nastavi francuskog jezika Grace je u prvom intervjuu kazala:

G: Sudjelujem! Ja sam samo tiha kad trebam biti tiha, a govorim kad trebam govoriti.

Ponekad samo pitam nekoga nešto ako nisam čula ili razumjela.

Iz ovog njezina iskaza moguće je zaključiti da Grace u nastavi francuskog jezika sudjeluje gotovo isključivo na poticaj moćnijeg sugovornika, kao i da sudjelovanje ne doživljava samo kao govoreni iskaz već i kao mentalno sudjelovanje. Za nju je već sama činjenica da ona prati odvijanje nastavne aktivnosti jedan oblik sudjelovanja.

Na pitanje o jezicima kojima se služi u nastavi francuskog jezika kazala je:

G: Sudjelujem na francuskom. Na engleskom samo ako nešto ne razumijem.

Prema tome, i za nju je, kao i za druge učenike, sudjelovanje na engleskom jeziku uvijek sredstvo učenja francuskog jezika.

I učiteljica je u intervjuu također navela da je Grace aktivna na svakom satu.

5.5.3.1. *Oblici i čestota Graceina sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima*

Rezultati analize oblika i čestote Graceina sudjelovanja prikazani su u Tablici 9. U Tablici 9 navedena je srednja vrijednost čestote svih oblika Graceina sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu te srednje vrijednosti čestote svih oblika sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima. Svi relevantni podatci objedinjeni su u jednoj tablici da bi se imao uvid u cjelokupno Graceino sudjelovanje u dvama pristupima, kao i u njezino sudjelovanje u odnosu na cijelu skupinu.

Tablica 9. Usporedni prikaz čestote Graceina sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu s čestotom sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima

OBLIK SUDJELOVANJA	FRANCUSKI JEZIK			ENGLJSKI JEZIK			TRANSJEZIČNI ISKAZ			UKUPNO				
	JP		VP	JP		VP	JP		VP	JP		VP		
	UPPN	VPPN	UPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN			
M	9.167	1.167	8.2	1	2.333	2	7.6	0.666	0.166	0.2	10.8	3.666	10.4	11
Ms	9.5	4.54	8.725	1.413	7.261	1.85	9.225	0.369	1.457	1.475	11.282	13.258	10.9	16.95
M_Σ	10.334		11.4	3.333		9.6	0.832		0.2	14.466		20.4		
Ms_Σ	14.04		14.975	8.674		11.075	1.826		1.475	24.54		27.85		

TUMAČ TABLICE:
 JP: jednojezični pristup
 VP: višejezični pristup
 UPPN: sudjelovanje na učiteljičin poticaj povezano s nastavom
 VPPN: sudjelovanje na vlastiti poticaj povezano s nastavom
 M: srednja vrijednost Graceina sudjelovanja
 Ms: srednja vrijednost sudjelovanja skupine
 M_Σ: ukupna srednja vrijednost Graceina sudjelovanja
 Ms_Σ: ukupna srednja vrijednost sudjelovanja skupine

Analiza Graceina sudjelovanja prema odabranim jezicima pokazala je da je u oba pristupa najčešće sudjelovala na francuskom jeziku povezano s nastavom, i to približno jednako često: u JP-u prosječno 10.334 puta po satu, a u VP-u prosječno 11.4 puta po satu. U oba je pristupa na francuskom jeziku sudjelovala rjeđe od drugih učenika, što znači da je i učila rjeđe od prosjeka. Iako je u oba pristupa na francuskom jeziku češće sudjelovala na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj, u VP-u je na francuskom jeziku češće sudjelovala na vlastiti poticaj (vidi Tablicu 9), što je moguće odrediti vrlo povoljnim za učenje francuskog jezika.

Osim na francuskom jeziku, Grace je, kao što je i kazala u prvom intervjuu, u nastavi francuskog jezika sudjelovala i na engleskom jeziku. Budući da je Grace jedina od svih učenika iz skupine kojoj je engleski materinski jezik, pretpostavljalo se da će češće od drugih učenika sudjelovati na engleskom jeziku. Međutim, to se nije dogodilo – Grace je u oba pristupa na engleskom jeziku sudjelovala rjeđe od skupine (vidi Tablicu 9). Taj rezultat zapravo odražava njezinu sliku o idealnom učeniku koji radi ono što se od njega traži, a to je, kako je istaknula u prvom intervjuu, da odgovara na učiteljičina pitanja, a ne da sudjeluje bez pitanja, pa makar to bilo i u cilju učenja. Grace je u drugom intervjuu čestotu svog sudjelovanja na engleskom jeziku objasnila na sljedeći način:

G: Pa to je nastava francuskog jezika i na njoj se treba govoriti na francuskom.

I: A što ako znaš odgovor na pitanje na engleskom, ali ne znaš kako to kazati na francuskom, što bi napravila?

G: Pa čekala bih i pokušala se sjetiti na francuskom.

S tim u skladu je i njezino nepovoljno mišljenje o uvodu u sat francuskog jezika na engleskom jeziku:

G: Što misliš o tome kad bi učiteljica započela sat na engleskome jeziku?

I: Mislim da je bolje kad je sve na francuskom jer tako možemo naučiti više francuskog. Ipak, dok je u JP-u na engleskom jeziku sudjelovala prosječno 3.333 puta po satu, u VP-u je sudjelovala prosječno čak 9.6 puta po satu. Budući da je njezino sudjelovanje na engleskom jeziku uvijek bilo povezano s nastavom, a prema tome i povoljno za učenje, navedeno povećanje ukazuje na povoljnu promjenu koju je potaknuo VP.

Iako u prvom intervjuu, kao ni drugi učenici, Grace nije kazala da u nastavi sudjeluje transjezičnim iskazima, analiza je pokazala da je u oba pristupa sudjelovala transjezičnim iskazima povezanim s nastavom, ali vrlo rijetko: u JP-u ukupno pet puta, a u VP-u samo jednom.

Njezino sudjelovanje transjezičnim iskazima nikada nije bilo posljedica negativnog jezičnog prijenosa, kao što je ona istaknula u prvom intervjuu, već su uvijek bili povoljni za učenje francuskog jezika.

Kvantitativna analiza Graceina sudjelovanja također je pokazala da postoji razlika u omjeru između njezina ukupnog sudjelovanja na vlastiti poticaj i njezina sudjelovanja na učiteljičin poticaj u dvama pristupima: u JP-u je prosječno češće sudjelovala na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj, a u VP-u je prosječno malo češće sudjelovala na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj (vidi Tablicu 9). Navedeni rezultati ukazuju da je VP Grace potaknuo na češće sudjelovanje na vlastiti poticaj, a time i na više učenja, tj. da je Grace u VP-u češće nego u JP-u uključivala u komunikacijski prostor borbe i samoinicijativno preuzimala odgovornost za učenje francuskog jezika. Svoju nevoljkost da samoinicijativno sudjeluje Grace je objasnila u drugom intervjuu:

I: Rijetko si sudjelovala na vlastitu inicijativu, zašto?

G: Mislim da je dobro pričekati da ti učiteljica postavi pitanje (...) i da nije lijepo vikati na sav glas...i na taj način prekidati nekog drugog.

I: Dakle, ti ne želiš samoinicijativno sudjelovati da ne bi prekidala druge, zato što to nije pristojno?

G: Da, upravo to.

Čini se da njoj smeta upravo ono što drugi, kako je pokazala kvalitativna analiza, njoj rade – odgovaraju umjesto nje i na taj joj način određuju položaj nedovoljno moćne učenice francuskog jezika.

Grace u oba pristupa nije ni jednom sudjelovala nepovezano s nastavom, što potvrđuje položaj poslušne učenice što joj ga je u intervjuu odredila učiteljica francuskog jezika i njezinu sliku o dobroj učenici koja govori samo onda kada treba govoriti.

Ukupni rezultati njezina sudjelovanja u dvama pristupima pokazuju da je u oba pristupa u nastavi sudjelovala rjeđe od prosjeka skupine, kao i da je u VP-u sudjelovala i učila malo više nego u JP-u (vidi Tablicu 9).

Međutim, analiza je također pokazala da je čestota njezina ukupnog sudjelovanja u svakom pojedinom satu uvelike varirala: u JP-u od najmanje ukupno 9 puta, do najviše ukupno 21 put, a u VP-u od najmanje ukupno 6 puta, do najviše čak ukupno 47 puta. Važnim se činilo analizirati upravo te satove kako bi se pokušali otkriti njezini individualni pokretači i zapornici na sudjelovanje u nastavi. U Tablici 10 prikazano je ukupno Graceino sudjelovanje u svakom nastavnom satu te ukupno sudjelovanje na vlastiti poticaj (SVP) i na učiteljičin poticaj (SUP) u svakom nastavnom satu. Svjetlije sivom bojom istaknuti su nastavni satovi u obama

pristupima u kojima je sudjelovala najrjeđe, a tamnije sivom bojom nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovala najčešće.

Tablica 10. Ukupno Graceino sudjelovanje u svakom nastavnom satu

DATUM	NASTAVNI PRISTUP	SUDJELOVANJE		
		SUP	SVP	UKUPNO
24. 11. 2016.	JP	17	4	21
29. 11. 2016.	JP	12	5	17
1. 12. 2016.	JP	10	2	12
19. 1. 2017.	VP	8	7	15
2. 2. 2017.	VP	5	9	14
7. 2. 2017.	VP	6	-	6
21. 2. 2017.	JP	9	7	16
23. 2. 2017.	JP	8	1	9
2. 3. 2017.	JP	9	3	12
21. 3. 2017.	VP	10	14	24
23. 3. 2017.	VP	22	25	47
30. 3. 2017.	VP	-	-	-

U JP-u je najrjeđe sudjelovala 23. veljače 2017., samo 9 puta. Rezultat nije iznenađujući jer je u JP-u njezino ukupno sudjelovanje najviše određivala učiteljica, a to je bio sat na kojem ju je učiteljica najrjeđe poticala na sudjelovanje. S druge strane, učiteljica ju je najviše poticala na sudjelovanje 24. studenog 2016. što je ujedno i sat na kojem je Grace najviše sudjelovala, ukupno 21 put.

U VP-u je najmanje sudjelovala tijekom 7. veljače 2017., samo 9 puta. Na tom satu na nije zabilježeno ni jedno Graceino sudjelovanje na vlastiti poticaj. Iako je pretpostavka bila da temu i odgojno-obrazovni cilj sata – iskazivanje stava o sportovima, nije doživjela važnim ni osobnim, ona je to opovrgnula u drugom intervjuu. Međutim, nakon što je pogledala nekoliko isječaka videozapisa tog sata komentirala je da je moguće da je bila umorna što je i inače, prema njezinu mišljenju, jedan od čimbenika koji utječu na smanjenje sudjelovanja u nastavi. U VP-u je pak najčešće sudjelovala tijekom 23. ožujka, čak 47 puta. S obzirom na to da je na tom satu bilo prisutno samo četvero učenika, Grace je imala na raspolaganju veći komunikacijski prostor, odnosno veću mogućnost za sudjelovanje na vlastiti poticaj, što je očito i iskoristila jer je tijekom tog sata i najčešće sudjelovala na vlastiti poticaj. Osim toga, zbog manjeg broja učenika i učiteljica ju je češće poticala.

5.5.3.2. Veza između Graceina sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njezinih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika

Kvalitativna analiza Graceina sudjelovanja pokazala je razlike između identitetskih položaja koje je Grace određivala u dvama pristupima. U JP-u je određivala:

- položaj moćne učenice francuskog jezika
- položaj učenice francuskog jezika željne moći i
- položaj nedovoljno moćne učenice francuskog jezika.

U VP-u je osim tih položaja određivala i položaj moćnije od drugih. Rezultat zapravo nije iznenađujući jer je Grace u VP-u češće sudjelovala na vlastiti poticaj što je način određivanja položaja moćnije od drugih.

Grace je u oba pristupa najčešće određivala položaj moćne učenice odgovaranjem na njoj postavljeno pitanje kojim je pokazivala razumijevanje pitanja i umješnost da na postavljeno pitanje odgovori točno i jezično pravilno:

U: Ça va? / Kako si?

G: Comme si, comme ça. / Tako-tako.

Odgovarajući točno i jezično pravilno, ali i istinito, na njoj postavljena osobna pitanja, osim položaja moćne učenice Grace je određivala i druge položaje, proizašle iz nekih drugih zajednice djelovanja kojima pripada:

G: Je suis Grace, j'ai 11 ans, j'aime l'anglais, je détecte la géo et l'histoire, et le croate. / Ja sam Grace, imam 11 godina, volim Engleski jezik, mrzim Geografiju, Povijest i Hrvatski jezik.

Položaje nedovoljno moćne i željne moći na francuskom jeziku najčešće je određivala sukcesivno, i to na dva načina: ispravljanjem jezično nepravilnih oblika na učiteljičin poticaj ili pak prevođenjem, na učiteljičin poticaj, svojih iskaza na engleskom jeziku:

U: Qu'est-ce que tu bois pour le petit déjeuner? / Što piješ za doručak?

G: Tee. / Čaj.

U: En français, s'il te plaît. / Na francuskom, molim te.

G: Le thé. / Čaj.

U: Et pour le diner? / A za večeru?

G: Le lait. / Mlijeko.

U: Le lait ou du lait? / Mlijeko ili mlijeka?

G: Du lait. / Mlijeka.

Iste je položaje na engleskom jeziku i transjezičnim iskazima određivala je istodobno, jednim iskazom:

G: What's that? / Što je to?

G: Teacher, how do you say „cookies“? / Učiteljice, kako se kaže „keksi“?

G: What's „couronne“ ? / Što je „kruna“ ?

G: Teacher, what's the difference between „dessin et art“ ? / Učiteljice, koja je razlika između „crtanja i umjetnosti“ ?

Položaj moćnije od drugih, koji je određivala samo u VP-u, Grace je na francuskom i engleskom jeziku određivala na dva načina: samoinicijativnim odgovaranjem na pitanja upućena cijeloj skupini i samoinicijativnim prevođenjem riječi ili izraza za cijeli razred, primjerice:

U: On dit un fromage ou du fromage. / Kaže li se jedan sir ili sira?

G: Du fromage. / Sira.

Zanimljivo je istaknuti i jednu Graceinu razmjenu s učiteljicom u VP-u u kojoj je Grace bila na položaju moćnije od učiteljice i koja ukazuje na nestalnost moći i njezinu ovisnost o komunikacijskim resursima i obilježjima prostora u kojima se komunikacija odvija:

U: How do you say „začini“? / Kako se kažu „začini“?

G: Spices. / Začini.

U tom je slučaju, budući da se komunikacija, prema učiteljici odluci, odvijala na engleskom jeziku, engleski imao veću simboličku vrijednost od francuskog jezika, a budući da je Grace umješnija od učiteljice u engleskom, ona je posjedovala veću moć od učiteljice. Takve promjene čine se osobito važnima u nastavi u kojoj sudjeluju višejezični učenici jer narušavaju sliku o samo jednom simbolički vrijednom jeziku.

Grace je na engleskom jeziku sudjelovala i kako bi odgovorila na njoj na francuskom jeziku upućena autentična pitanja, što je ilustrirano sljedećim dvama primjerima:

U: Quelle matière scolaire tu n'aimes pas? / Koji školski predmet ne voliš?

G: Geography. / Geografiju.

U: Pourquoi? / Zašto?

G: It's hard. / Zahtjevna je.

U: Tu aimes le fromage? / Voliš sir?

G: So, so. / Tako-tako.

Iz primjera je razvidno je da je Grace na engleskom jeziku odgovarala na pitanja postavljena na francuskom za koja je učiteljica procijenila da bi trebala biti umješna odgovoriti na francuskom. Njezina je pretpostavka bila točna jer je analiza videozapisa pokazala da Grace zna na francuskom kazati „geografija“, „teško je“ i „tako-tako“. Međutim, čini se da je Grace u toj komunikacijskoj situaciji bilo važnije odrediti položaje neljubiteljice nastave geografije i neljubiteljice sira nego položaje moćne učenice francuskog jezika.

Engleski jezik i transjezični iskazi koristili su joj kako bi mogla u nastavi istinito sudjelovati kada to nije mogla na francuskom jeziku, primjerice:

U: Tu manges des fruits? / Jedeš voće?

G: Comme si, comme ça. Teacher, I don't eat so much fruits and vegetables because I have digestion problems when I eat it. / Tako-tako. Učiteljice, ne jedem previše voća i povrća jer mi uzrokuju probavne smetnje.

U : Pourquoi tu détestes la géo? / Zašto mrziš Geografiju?

G: *It's not that I déteste, it's more comme si comme ça.* / Nije da mrzim, više je tako-tako.

U: Pourquoi tu n'aimes pas l'allemand? / Zašto ne voliš njemački?

G: Parce que c'est fatigant *and it's...difficult*, difficile. / Zato što je zamorno *i...teško*, teško. Na taj način uspjela je ostati autentična i sačuvati položaje koje si određuje, poput zagovornice zdrave prehrane, a što ne bi bila mogla na francuskom.

Za razliku od nekih učenika koji su u VP-u na učiteljičin poticaj na engleskom jeziku odgovarali na francuskom jeziku, kao primjerice Tea i Petar, Grace je prihvatila promijenjena pravila igre i učiteljici odgovarala na engleskom jeziku:

U: What do you do in your free time? / Što radiš u slobodno vrijeme?

G: I watch Youtube and sometimes I go out with my friends. / Gledam Youtube i ponekad izlazim s prijateljima.

Budući da je za Grace treća faza VP-a bila samo još jedna prigoda gdje se mogla izražavati na svom materinskom jeziku, pretpostavljalo se da će upravo ona imati najneutralnije mišljenje o nastavi organiziranoj prema VP-u, pa tako i prema trećoj fazi tog pristupa. Međutim, bilježnica joj se svidjela:

I: Što misliš o maloj bilježnici u koju ste bilježili na kraju sata što ste naučili?

G: Da, to je bilo jako korisno jer bi se mogla vratiti i pogledati što smo prije radili.

I: Nije li onda to isto kao i bilježnica francuskog?

G: Nije, ovo je puno praktičnije.

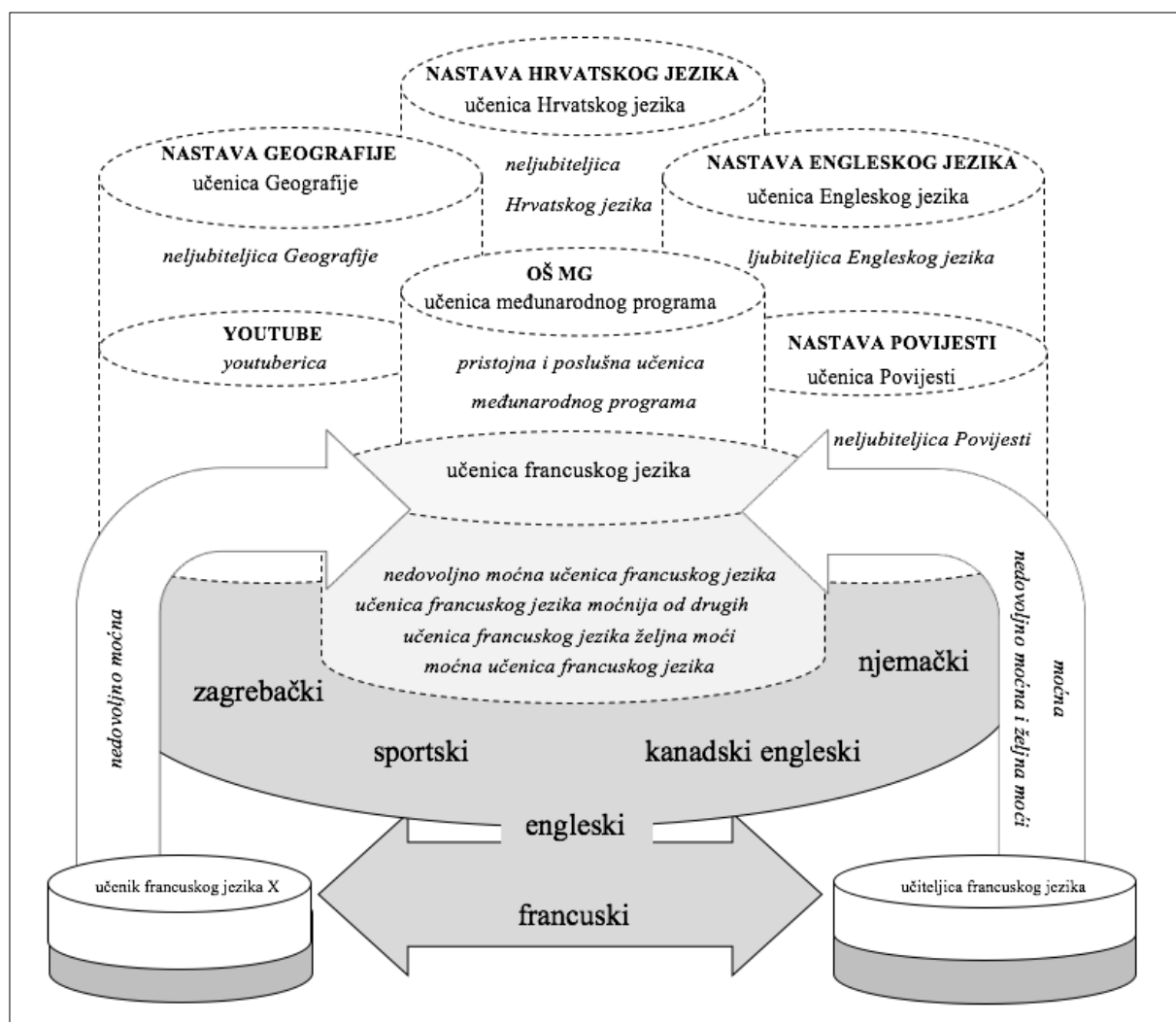
I njezine bilješke, kao i bilješke drugih učenika, odgovaraju odgojno-obrazovnim ciljevima i nastavnim aktivnostima opisanih pet nastavnih sati (vidi Prilog 9).

5.5.3. Zaključak

Rezultati kvantitativne analize Graceina sudjelovanja u dvama pristupima pokazali su da je Grace u oba pristupa u nastavi zauzimala manji komunikacijski prostor od drugih učenika, ali da je u VP-u sudjelovala češće, i to osobito na vlastiti poticaj. Budući da je svako njezino sudjelovanje bilo povezano s nastavom, povećanje čestote sudjelovanja isključivo je povoljno utjecalo na njezino učenje francuskog jezika. Sudjelovanjem na francuskom jeziku Grace je, kao i drugi učenici, iskazivala svoju pripadnost zajednici nastave francuskog jezika, prihvaćanje razrednih pravila i želju za učenjem francuskog jezika. Iako je rijetko sudjelovala na engleskom jeziku i transjezičnim iskazima, takvo sudjelovanje pokazalo se korisnim za učenje francuskog jezika, ali i za autentično iskazivanje različitih vidova njezina višestrukog identiteta.

Analiza satova u kojima je sudjelovala najviše, odnosno najmanje, pokazala je da je njezin glavni pokretač na sudjelovanje i učenje najmoćniji član zajednice – učiteljica, a umor jedan od mogućih zapornika na sudjelovanje.

Na grafičkom prikazu Graceina višejezičnog i višestrukog identiteta vidljive su zajednice kojima je Grace u nastavi francuskog jezika iskazivala svoju pripadnost i društvene uloge koje joj pripadaju u tim zajednicama, zatim identitetski položaji koje je određivala u nastavi posredstvom jednog dijela svog komunikacijskog repertoara, a koji čine njezin identitet učenice francuskog jezika, kao i položaji koje joj je određivala učiteljica francuskog jezika (vidi Slika 14).



Slika 14. Graceino sudjelovanje u nastavi francuskog jezika prema modelu sudjelovanja

Kao što je vidljivo na Slici 14, Gracein identitet učenice francuskog kao trećeg jezika čini kombinacija četiriju položaja: položaj moćnije od drugih, moćne, nedovoljno moćne i željne moći. Međutim, Grace je jedina učenica kojoj je VP utjecao na veću promjenu u identitetskim položajima koje je iskazivala na nastavi. Dok u JP-u nikada nije određivala položaj moćnije od drugih, u VP-u jest.

Na Slici 14 vidljivo je da je učiteljica svojim djelovanjem Grace najčešće određivala položaj moćne učenice francuskog jezika, umješne razumjeti pitanje i na njega točno odgovoriti. Ispravljanjem njezinih jezično nepravilnih odgovora, kojima je Grace određivala položaj nedovoljno moćne, učiteljica joj je određivala položaj nedovoljno moćne, ali željne moći. Položaj nedovoljno moćne određivali su joj i drugi učenici, no oni joj nisu potkrjepljivali i položaj željne učenice, već su na taj način sebi željeli odrediti položaj moćnijeg unutar skupine.

5.6. Istraživanje slučaja br. 6 – Cristian

5.5.1. Cristianov višezječni i višestruki identitet

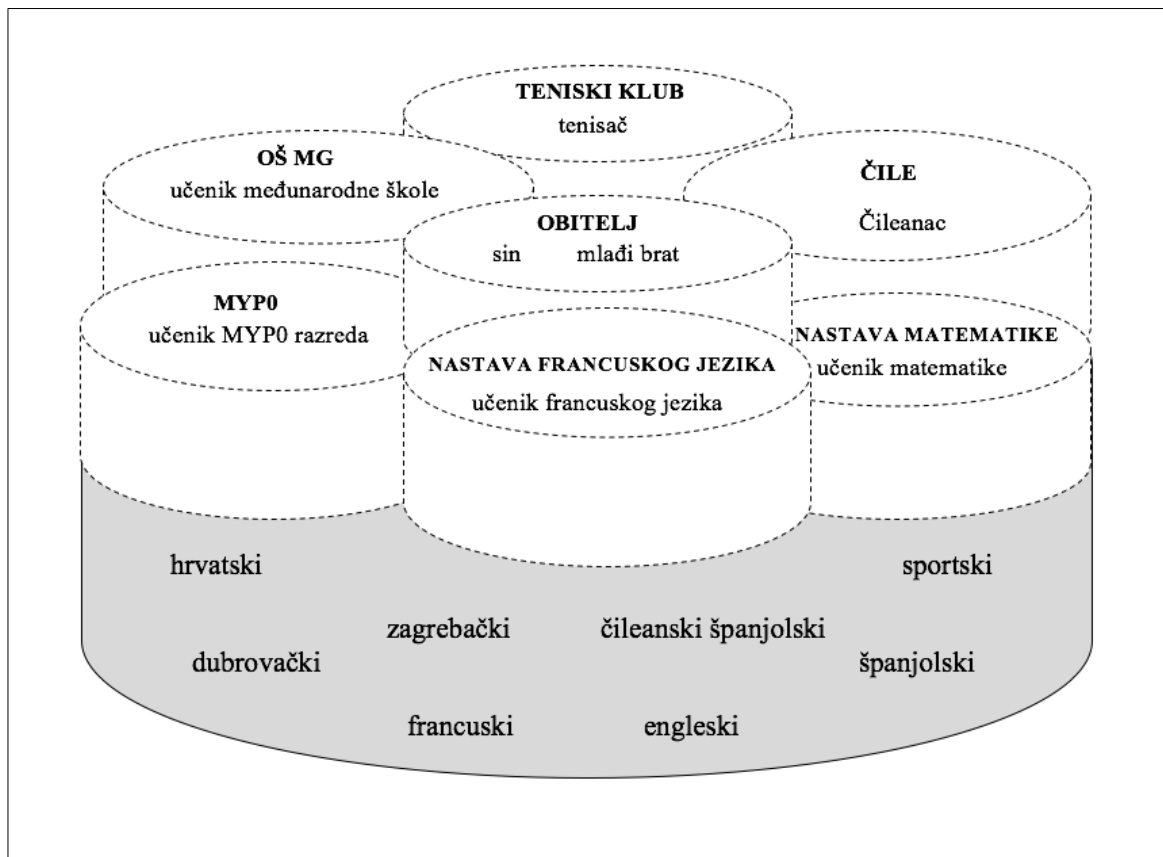
Cristian je učenik vrlo dinamične životne biografije, što je i istaknuo u prvoj rečenici prvog intervjua:

C: Ja sam Cristian. Idem u MYP 0. Rođen sam u Čileu, 29. studenog 2005. Živim u Zagrebu već 9 godina. I u Dubrovniku sam živio jednu godinu.

I: Čime se baviš?

C: Idem u ovu školu... A nakon idem na tenis, parkur i plivanje.

Na Slici 15 prikazan je dio njegova višezječnog i višestrukog društvenog identiteta i veza između njegova višezječnog komunikacijskog repertoara i zajednica u kojima djeluje.



Slika 15. Prikaz Cristianova višezječnog i višestrukog društvenog identiteta

Na Slici 15 prikazano je sedam zajednica u kojima Cristian djeluje i sedam uloga prema kojima u tim zajednicama djeluje, a o kojima je govorio u intervjuu. Također je prikazan njegov višezječni komunikacijski repertoar koji je sačinjen od resursa više jezika, dijalekata i registara. Čileanski španjolski, svoj materinski jezik, Cristian uči od rođenja, no nikada ga nije učio formalno. S roditeljima i s bratom i sestrom isključivo komunicira na materinskom jeziku,

ali samo kada su sami ili kada su okruženi s drugim osobama umješnima u španjolskom ili čileanskom španjolskom. Hrvatski jezik uči u kontinuitetu od dolaska u RH, dakle od svog ranog djetinjstva. Do polaska u školu učio ga je u neformalnom kontekstu u Dubrovniku, a od upisa u školu uči ga formalno kao Hrvatski jezik i književnost. Na hrvatskom komunicira vrlo često i u različitim zajednicama: s bratom i sestrom, s prijateljima iz OŠ MG, u teniskom i plivačkom klubu, kada boravi u Dubrovniku gdje je zaposlen njegov otac itd. Engleski jezik formalno uči od vrtića, a od samog početka školovanja pohađa nastavu Engleskog jezika i književnosti. Koristi ga s učiteljima i prijateljima u OŠ MG i ponekad izvan nje. Iako u intervjuu nije istaknuo da govori dubrovački, kao i da raspolaže resursima posebnih registara, poput sportskog, s obzirom na njegovu pripadnost tim zajednicama jasno je da raspolaže i tim komunikacijskim resursima.

U intervjuu je o jezičnom preključivanju kazao da na taj način komunicira najčešće s prijateljima, u Dubrovniku ili Zagrebu, kombinirajući resurse hrvatskog i engleskog jezika. Iz toga je moguće pretpostaviti da u nastavi ne sudjeluje transjezičnim iskazima.

Iako je višejezičan, o svojoj višejezičnosti u prvom intervjuu nije govorio s velikim samopouzdanjem:

C: Pretpostavljam da jesam višejezičan... Govorim španjolski, hrvatski, engleski i malo francuski.

5.5.2. Cristian – učenik francuskog jezika

Francuski je, kronološki, Cristianov četvrti jezik koji u kontinuitetu uči već petu godinu u OŠ MG. Prve tri godine učio ga je u Francuskom klubu, kao izvannastavnu aktivnost, vrlo malim intenzitetom, jedan školski sat tjedno. Posljednje dvije godine, otkako pohađa nastavu francuskog jezika kao izbornog predmeta, u nastavi sudjeluje dva školska sata tjedno po 40 minuta ili jedanput tjedno dva školska sata, u trajanju od 80 minuta.

Njegovi pokretači na ulaganje u francuski jezik su općenito povoljni stavovi o jezicima, povoljan stav o francuskom jeziku, dobro mišljenje o nastavi francuskog jezika i dobro mišljenje o učiteljici francuskog jezika:

C: Učim francuski jer je zabavan, učiteljica je odlična, volim općenito sve jezike, a posebno francuski.

Zaključne ocjene na kraju 4. razreda i na kraju 1. polugodišta 5. razreda ukazuju da je Cristian izvrstan učenik francuskog jezika. On si je međutim u intervjuu odredio položaj nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika i to je objasnio na sljedeći način:

C: Još ne znam govoriti na francuskom. Kada bih trebao razgovarati s nekim, ne bih razumio pola od toga što bi osoba rekla.

Francuski je posljednji jezik koji je počeo učiti i u kojemu se očito smatra najmanje umješnim. Osim toga, iz njegova je iskaza vidljivo da o svojoj moći u francuskom jeziku zaključuje uspoređujući se s izvornim govornicima francuskog jezika.

Iako mu je bilo jako zahtjevno procijeniti što učiteljica francuskog jezika misli o njemu kao učeniku francuskog jezika, nakon dugog promišljanja izjavio je:

C: Vjerojatno misli da sam OK, ali da bi mogao biti bolji.

Međutim, učiteljica mu je u intervjuu odredila dva položaja: položaj učenika francuskog jezika moćnijeg od drugih učenika i učenika francuskog jezika željnog učenja, odnosno moći:

U: Cristian je iznimno talentiran, razumijevanje francuskoga mu leži bolje no ikom budući da je izvorni govornik španjolskog jezika. I discipliniran na satu, uvijek ima spreman rječnik za upisati novu riječ.

Iz njezina navoda proizlazi da je Cristianov uspjeh u francuskom jeziku kombinacija njegova jezičnog talenta i njegove radne etike, dakle dvaju čimbenika nevezanih za nastavu.

5.6.3. Cristianovo sudjelovanje u nastavi francuskog jezika

O svom sudjelovanju u nastavi francuskog jezika Cristian je kazao:

C: Često sudjelujem, na francuskom. Ponekad na engleskom... kad nešto ne razumijem.

Iz toga je moguće pretpostaviti da Cristian u nastavi najčešće sudjeluje na francuskom jeziku, a kada sudjeluje na engleskom jeziku, to je sudjelovanje na vlastiti poticaj s ciljem učenja francuskog jezika.

Učiteljica je također kazala da je Cristian uvijek aktivan na nastavi, bez obzira na, primjerice, temu nastavnog sata te da često sudjeluje samoinicijativno:

U: On uvijek rado sudjeluje u aktivnostima, bez straha pokušava dati odgovor na francuskom jeziku i uvijek se trudi dati najbrži i najtočniji odgovor na moja pitanja.

Iz tog je navoda moguće zaključiti da u nastavi često određuje položaj moćnijeg od drugih.

5.6.3.1. *Oblici i čestota Cristianova sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima*

Rezultati analize oblika i čestote Cristianova sudjelovanja prikazani su u Tablici 11.

Tablica 11. Oblici i čestota Cristianova sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu i srednje vrijednosti čestote svih oblika sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima

OBLIK SUDJELOVANA	FRANCUSKI JEZIK			ENGLISKI JEZIK			TRANSJEZIČNI ISKAZ			UKUPNO								
	JP		VP	JP		VP	JP		VP	JP		VP						
	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	VPNN					
M	11.33	3.833	7.8	8.2	2	10.5	1.8	12.8	0.6	0.5	1.667	0.2	1.4	13.83	16	9.8	22.4	0.6
Ms	9.5	4.54	8.725	6.25	1.413	7.261	1.85	9.225	0.775	0.369	1.457	0.325	1.475	11.282	13.258	10.9	16.95	0.775
M _Σ	15.163		16		12.5		15.2		2.167		1.6		29.83		32.8			
M _{sΣ}	14.04		14.975		9.413		11.85		1.826		1.8		24.54		28.625			

TUMAČ TABLICE:

JP: jednojezični pristup

VP: višejezični pristup

UPPN: sudjelovanje na učiteljičin poticaj povezano s nastavom

VPPN: sudjelovanje na vlastiti poticaj povezano s nastavom

VPNN: sudjelovanje na vlastiti poticaj nepovezano s nastavom

M: srednja vrijednost Cristianova sudjelovanja

Ms: srednja vrijednost sudjelovanja skupine

M_Σ: ukupna srednja vrijednost Cristianova sudjelovanja

M_{sΣ}: ukupna srednja vrijednost sudjelovanja skupine

Analiza Cristianova sudjelovanja prema odabranim jezicima pokazala je da je u oba pristupa najčešće sudjelovao na francuskom jeziku povezano s nastavom, i to približno jednako često u oba pristupa: u JP-u prosječno 15.6 puta po satu, a u VP-u prosječno 16 puta po satu. U oba je pristupa na francuskom jeziku sudjelovao malo češće od drugih učenika, što znači da je i učio malo više od prosjeka. Dok je u JP-u na francuskom jeziku češće sudjelovao na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj, u VP-u je na francuskom jeziku češće sudjelovao na vlastiti poticaj nego na učiteljičin. Navedena razlika ukazuje na određenu, za učenje francuskog jezika povoljnu promjenu.

Osim na francuskom jeziku, Cristian je, kao što je istaknuo i u prvom intervjuu, u nastavi sudjelovao i na engleskom jeziku. Na taj je način iskazivao svoju pripadnost zajednici učenika i učitelja međunarodnog programa na engleskom jeziku, odnosno prihvaćanje školske jezične politike. Nije sudjelovao na hrvatskom jeziku, iako se to moglo očekivati jer hrvatski jezik kontinuirano uči od rane dobi i njime se služi u brojnim zajednicama, kao i zato što je to učiteljičin materinski jezik, ali i jezik koji čini komunikacijske repertoare svih učenika iz skupine. U drugom intervjuu svoje nesudjelovanje na hrvatskom jeziku objasnio je na sljedeći način:

I: Zašto nikad nisi sudjelovao na hrvatskom jeziku?

C: Ne znam...obično samo s prijateljima govorim na hrvatskom. Mislim da je s učiteljima bolje razgovarati na engleskom.

U JP-u je na engleskom jeziku sudjelovao prosječno 12.5 puta po satu, a u VP-u nešto češće, prosječno 15.2 puta po satu. Međutim, iz drugog intervjuja moguće je zaključiti da Cristian o uvodnom dijelu sata na engleskom jeziku nema posve povoljno mišljenje:

I: Što misliš u uvođenju teme na engleskom jeziku?

C: Zbog toga sve bolje razumijemo, ali sve ide malo sporije.

I: Što to znači?

C: Znači da govorimo na engleskom i onda nećemo imati dovoljno vremena za uvježbavanje francuskog jezika.

Ipak, usporedba čestote njegova sudjelovanja na engleskom jeziku u dvama pristupima sa srednjom vrijednošću čestote ukupnog sudjelovanja skupine na neciljnim jezicima u dvama pristupima, engleskom i/ili hrvatskom, pokazala je da je Cristian u oba pristupa na taj način sudjelovao češće od prosjeka skupine (vidi Tablicu 11). Budući da je njegovo sudjelovanje na engleskom jeziku gotovo uvijek bilo povezano s nastavom, moguće je zaključiti da je Cristian francuski jezik učio i posredstvom resursa engleskog jezika.

Iako u intervjuu nije kazao da u nastavi sudjeluje transjezičnim iskazima, analiza videosnimki pokazala je da je u oba pristupa sudjelovao transjezičnim iskazima, uvijek povezano s nastavom: u JP-u u šest sati ukupno 13 puta, a u VP-u u pet sati ukupno osam puta. Budući da je njegovo sudjelovanje transjezičnim iskazima uvijek bilo povezano s nastavom, očito je da je i na taj način učio francuski jezik.

Kvantitativna analiza Cristianova sudjelovanja također je pokazala da je u oba pristupa češće sudjelovao na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj, no ta je razlika znatnija u VP-u nego u JP-u (vidi Tablicu 11). Navedena promjena pokazatelj je da je VP Cristiana potaknuo na češće sudjelovanje na vlastiti poticaj, odnosno da je Cristian u VP-u češće nego u JP-u samoinicijativno preuzimao odgovornost za učenje. Usporedba čestote njegova sudjelovanja na vlastiti poticaj sa srednjom vrijednošću sudjelovanja na vlastiti poticaj skupine pokazala je da je u oba pristupa na vlastiti poticaj sudjelovao češće od prosjeka skupine i na taj način sebi stvarao mogućnosti za učenje. Međutim, na taj je način istodobno drugim učenicima smanjivao komunikacijski prostor. Usporedba čestote njegova sudjelovanja na učiteljičin poticaj sa srednjom vrijednošću tog oblika sudjelovanja skupine pokazala je da ga je učiteljica u oba pristupa češće no druge učenika poticala na sudjelovanje te mu na taj način omogućila više sudjelovanja i više učenja.

Cristian je vrlo rijetko sudjelovao nepovezano s nastavom: u JP-u ni jednom, a u VP-u samo tri puta, što pokazuje njegovu privrženost razrednim pravilima, ali i želju za učenjem francuskog jezika.

Ukupni rezultati njegova sudjelovanja u dvama pristupima pokazuju da je u oba pristupa u nastavi sudjelovao češće od prosjeka skupine, kao i da je u VP-u sudjelovao i učio više nego u JP-u (vidi Tablicu 11).

Međutim, analiza je također pokazala da je čestota njegova ukupnog sudjelovanja u svakom pojedinom satu uvelike varirala: u JP-u od najmanje ukupno 16 puta, do najviše ukupno 47 puta, a u VP-u od najmanje ukupno 13 puta, do najviše ukupno 55 puta. Važnim se činilo analizirati upravo te satove kako bi se pokušali otkriti Cristianovi mogući pokretači, kao i zapornici, na sudjelovanje u nastavi, a koji nisu nužno povezani s nastavnim pristupom. U Tablici 12 prikazano je ukupno Cristianovo sudjelovanje u svakom nastavnom satu te ukupno sudjelovanje na vlastiti poticaj (SVP) i na učiteljičin poticaj (SUP) u svakom nastavnom satu. Svjetlije sivom bojom istaknuti su nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovao najrjeđe, a tamnije sivom bojom nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovao najčešće.

Tablica 12. Ukupno Cristianovo sudjelovanje u svakom nastavnom satu

DATUM	NASTAVNI PRISTUP	SUDJELOVANJE		
		SUP	SVP	UKUPNO
24. 11. 2016.	JP	12	19	31
29. 11. 2016.	JP	11	10	21
1. 12. 2016.	JP	3	13	16
19. 1. 2017.	VP	11	5	16
2. 2. 2017.	VP	10	19	29
7. 2. 2017.	VP	5	8	13
21. 2. 2017.	JP	27	20	47
23. 2. 2017.	JP	16	25	41
2. 3. 2017.	JP	14	9	23
21. 3. 2017.	VP	9	42	51
23. 3. 2017.	VP	-	-	-
30. 3. 2017.	VP	14	41	55

U Tablici 12 vidljivo je da je u JP-u najrjeđe sudjelovao 1. prosinca 2016., ukupno 16 puta. Tijekom tog sata učiteljica ga je na sudjelovanje potaknula samo 3 puta, najmanje među svim satovima u JP-u. Iz toga je moguće pretpostaviti da učiteljici poticaji na dva načina utječu na ukupnu čestotu njegova sudjelovanja: ne samo da podižu ukupnu čestotu već i njega pokreću na sudjelovanje na vlastiti poticaj povezano s nastavom. Cristian je tu pretpostavku i potvrdio u drugom intervjuu. U JP-u je najčešće sudjelovao tijekom sata 21. veljače 2017., ukupno 47 puta. Čestota njegova sudjelovanja tijekom 4. sata jednim je dijelom objašnjiva učiteljičinim poticajima – ona ga je tijekom tog sata na sudjelovanje potaknula čak 27 puta što je više nego što je ikada u JP-u potaknula bilo kojeg drugog učenika. Drugo objašnjenje je čestota Andrzejeva sudjelovanja tijekom tog sata. Naime, Andrzej, njegov prijatelj i učenik pokraj kojeg sjedi, također je najviše sudjelovao tijekom tog sata, a učiteljica je u prvom intervjuu istaknula da se „njih dvojica uvijek natječu tko će biti aktivniji u nastavi”. Tu je pretpostavku Cristian i potvrdio u drugom intervjuu:

I: Misliš li da te sudjelovanje drugih učenika iz razreda ohrabruje na sudjelovanje ili obeshrabruje?

C: Ohrabruje me.

I: Netko osobito?

C: Da, Andrzej.

Cristian je u VP-u najrjeđe sudjelovao 7. veljače 2017., ukupno 13 puta, a najviše 30. ožujka 2017. Budući da ga je najrjeđe sudjelovao kada ga je učiteljica najmanje poticala, a najviše kada ga je učiteljica najviše poticala, ti rezultati potvrđuju pretpostavku da u njegovu slučaju češći poticaji moćnije osobe u zajednici u konačnici utječu i na njegovo češće sudjelovanje na vlastiti

poticaj, kao i obrnuto. U drugom intervjuu Cristian je također kazao da na njegovo sudjelovanje, osim umora, može utjecati i razredna atmosfera:

I: Što misliš što te općenito može potaknuti da više sudjeluješ?

C: Kad mi je na nastavi zabavno, onda više sudjelujem. Kad je ozbiljno, onda je i dosadno pa manje sudjelujem.

5.6.3.2. Veza između Cristianova sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njegovih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika

Kvalitativna analiza Cristianova sudjelovanja pokazala je da je u oba pristupa u nastavi određivao pet identitetskih položaja proizašlih iz zajednice nastave francuskog jezika:

- položaj učenika francuskog jezika željnog moći
- položaj učenika francuskog jezika moćnijeg od drugih
- položaj moćnog učenika francuskog jezika
- položaj nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika i
- položaj učenika francuskog jezika neželjnog moći.

Točnim i jezično pravilnim odgovaranjem na njemu postavljena pitanja određivao je, na učiteljičin poticaj, položaj moćnog učenika:

U: Cristian, quelle est la date d'aujourd'hui? / Cristian, koji je danas datum?

C: Le 2 mars. / 2. ožujka.

Često je, kao i drugi učenici, jezično točnim i istinitim odgovaranjem na njemu postavljena pitanja osim položajem moćnog učenika određivao i svoje druge položaje, primjerice položaj ljubitelja Tjelesne i zdravstvene kulture:

U: Pourquoi tu aimes l'EPS? / Zašto voliš TZK?

C: J'aime l'EPS parce que c'est amusant. / Volim TZK jer je zabavan.

Ponekad je istim sudjelovanjem istodobno određivao više nego dva položaja:

U: Est-ce que tu aimes l'école? / Voliš li školu?

C: Je déteste. / Mrzim.

Tim odgovorom na pitanje Cristian je ujedno odredio položaj moćnog učenika francuskog jezika – razumio je pitanje i dao jezično pravilan odgovor, a sadržajno položaj neljubitelja škole, neštrebera i jedanaestogodišnjaka za kojega je to stereotipan odgovor na postavljeno pitanje.

Cristian je često određivao i položaj moćnijeg od drugih učenika. Na francuskom jeziku to je radio na tri načina:

- samoinicijativnim odgovaranjem na učiteljičina pitanja upućena cijelom razredu
- ispravljanjem sadržajno netočnih ili jezično nepravilnih odgovora drugih učenika i
- obavještavanjem učiteljice o izvršenosti zadatka kao u sljedećem primjeru:

C : Fini! / Gotov sam!

Isti je položaj na engleskom jeziku određivao na sljedeća tri načina:

- sudjelovanjem na vlastiti poticaj odgovarajući na učiteljičina pitanja upućena cijeloj skupini
- prevodeći odnosno objašnjavajući drugima učiteljičine iskaze i
- usklikima kojima je ukazivao na svoju moć kao u sljedeća dva primjera:

C: I know what does it means! / Znam što to znači!

C: Teacher, it's the easiest thing! / Učiteljice to je najlakše...

Cristian je i tranjezičnim iskazima određivao položaj moćnijeg od drugih, najčešće objašnjavajući drugim učenicima značenje francuskih izraza:

C: Au goûter is „for snack”. / Za užinu znači „za užinu”.

C: *That's* „je n'aime pas. / *To* znači „ne volim”.

Cristian je, kao i ostali učenici, položaj nedovoljno moćnog sebi nenamjerno određivao, i to iskazima koji su sadržavali jezična odstupanja. Ispravljanjem takvih iskaza na učiteljičin poticaj prihvaćao je i određivao položaj željnog moći koji mu je određivala učiteljica:

C: Au déjeuner²⁰... / Za ručak...

U: Za ručak? Za ručak²¹...

C: Au déjeuner... / Za ručak...

U oba je pristupa često, na francuskom i engleskom jeziku, određivao položaj željnog moći usklikima kojima je učiteljici davao do znanja da želi sudjelovati, poput:

C: Moi, moi, moi! / Ja, ja, ja!

C: Teacher, me, me, me! / Učiteljice, ja, ja, ja!

²⁰ Izgovara „r“ na kraju riječi.

²¹ Prvo riječ izgovara netočno kako bi mu ukazala na odstupanje, a zatim modelira točan odgovor.

Isti je položaj na francuskom jeziku određivao samoinicijativnim glasnim ponavljanjem neke riječi ili izraza za učiteljicom. Takav način sudjelovanja zabilježen je samo kod još jednog učenika – Andrzeja.

Položaje nedovoljno moćnog i željnog moći, na engleskom jeziku ili transjezičnim iskazima, određivao je istodobno:

C: How do you say „many”? / Kako se kaže „puno”?

C: It's „curly”? / To znači „kovrčavo“ ?

C: *Teacher what's „prennent”?* / *Učiteljice što znači „uzimaju”?*

C: „Ami”, *is it with e or without?* / „Priatelj”, *to je s e ili bez?*

Jedini nepovoljni položaj u nastavi, položaj neželjnog moći, iskazao je na engleskom jeziku:

C: Teacher, I forgot my notebook, I thought I have it... / Učiteljice, zaboravio sam bilježnicu, mislio sam da je imam...

C: Teacher, I don't have homework... / Učiteljice, nemam zadaću...

Ovi primjeri pokazuju da je Cristian svoj položaj učenika francuskog jezika neželjnog učenja odredio djelovanjem, pa potvrdio sudjelovanjem u kojem je opisao svoj propust pa je prema tome moguće zaključiti da nije samo sudjelovanje ono što utječe na određivanje položaja, već i djelovanje, ali samo ono kojega je druga osoba u međudjelovanju svjesna. Naime, da je učiteljica tog dana zaboravila provjeriti tko je od prisutnih učenika napisao domaću zadaću, propustila bi Cristianu odrediti taj položaj.

Kao i drugim učenicima, sudjelovanje na engleskom jeziku i transjezičnim iskazima Cristianu je služilo da iskaže pripadnost nekim drugim zajednicama, da sudjeluje autentično, ali i da sudjeluje maksimalno koristeći resurse francuskog jezika. Sve to ilustriraju sljedeći primjeri.

C: Andrzej also go on parcours. / Andrzej također ide na parkur.

U: Le sushi est un plat traditionnel de quel pays? / Sushi je tradicionalno jelo koje zemlje?

C: Japan!²² / Japan!

U: Quelle est la date de ton anniversaire? / Koji je datum tvog rođendana?

²² Izgovara kao hibridnu englesko-francusku riječ – [Žapan].

C: La date de mon anniversaire est *yesterday*! / Datum mog rođendana je *jučer*!

U: Qu'est-ce que c'est „un repas”? / Što znači „obrok”?

C: „Un repas” means.... / „Obrok” znači...

U prvom primjeru Cristian je samoinicijativno komentirajući Andrzejev iskaz na engleskom jeziku o načinima na koje provodi slobodno vrijeme pokazao je da je on njegov prijatelj te da i on trenira parkur. Drugi primjer ilustrira njegovu želju da odgovori na pitanje jer je više puta tijekom nastave kazao da voli jesti *sushi*. Iz trećeg i četvrtog primjera vidljiva je njegova želja da na pitanje odgovori na francuskom jeziku, ali kada je shvatio da to neće moći ostvariti u cijelosti, jer nije raspolagao riječima potrebnima za sudjelovanje na francuskom jeziku, nije odustao od sudjelovanja, već je iskaz dovršio engleskim resursima. Međutim, njegovo transjezično sudjelovanje ponekad je bilo i rezultat odabira linije manjeg otpora, kao u sljedećem primjeru, u kojem je na engleskom jeziku kazao ono što je bio umješan kazati na francuskome:

U: Combien de minutes vous avez à votre disposition pour le petit dejeuner? / Koliko minuta imate na raspolaganju za doručak ?

C: Vingt minutes *for the breakfast*. / Dvadeset minuta *za doručak*.

Budući da ni jedan član zajednice nastave francuskog jezika nije umješan u španjolskom jeziku, Cristianov materinski jezik u toj zajednici nema nikakvu simboličku vrijednost. Stoga je za njega jedina prigoda u kojoj se legitimno mogao izražavati na španjolskom bila pisana aktivnost koja je činila treću fazu VP-a. I njegove bilješke, iako šturije od bilješki drugih učenika, odgovaraju odgojno-obrazovnim ciljevima i nastavnim aktivnostima. U drugom intervjuu iskazao je povoljno mišljenje o ovoj fazi VP-a:

C: I: Što misliš o maloj bilježnici u kojoj si na španjolskom bilježio što si naučio tog sata?

C: To je dobro.

I: Zašto?

C: Zato što je to vrijeme za promišljanje, a onda kasnije možeš pogledati što ste prije radili...kao podsjetnik.

5.5.3. Zaključak

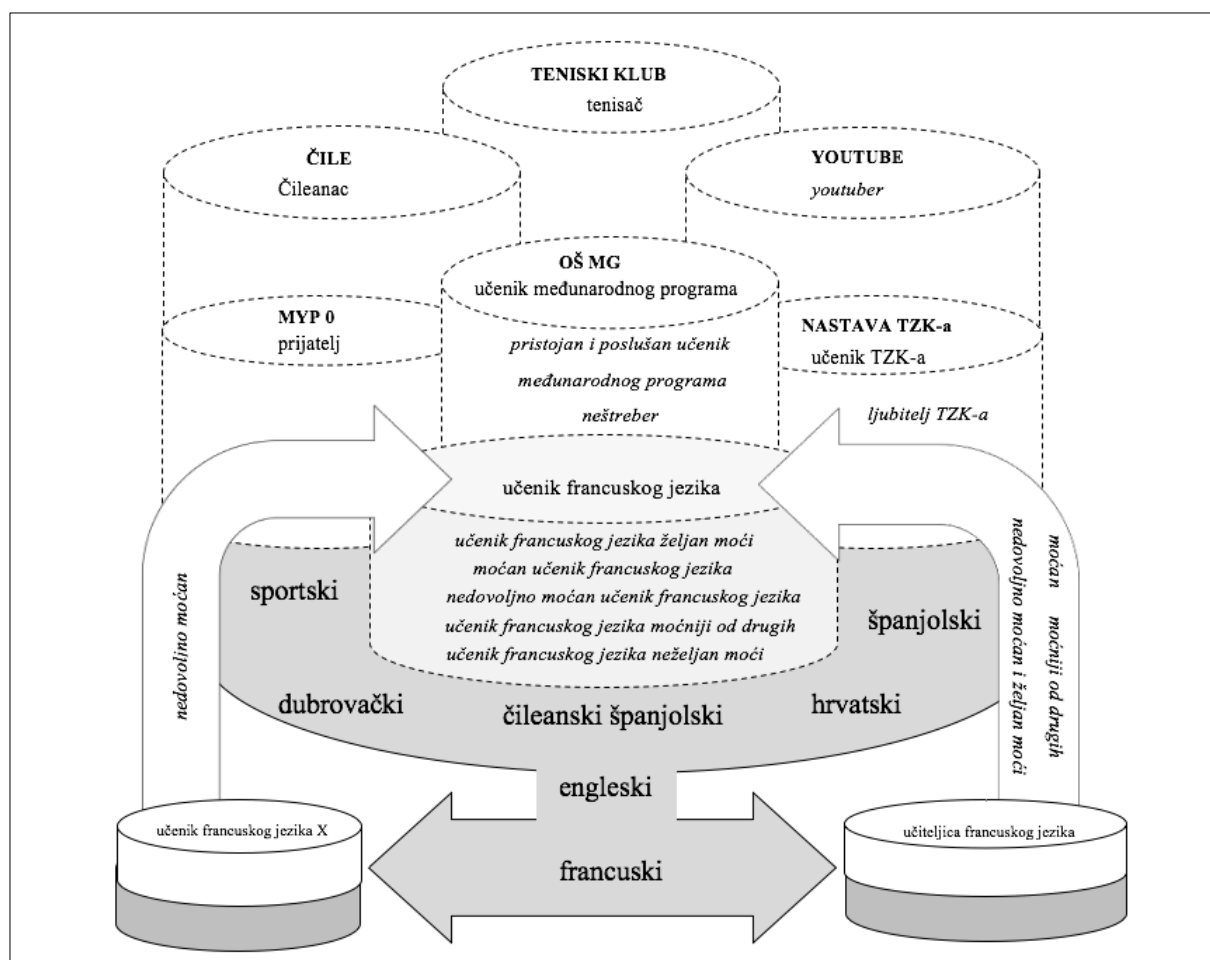
Rezultati kvantitativne analize Cristianova sudjelovanja u dvama pristupima pokazali su da je Cristian u oba pristupa u nastavi zauzimao veći komunikacijski prostor od drugih učenika. Za to je djelomično on odgovoran jer je češće od drugih učenika sudjelovao na vlastiti poticaj,

a djelomično učiteljica, koja ga je češće no druge učenike poticala na sudjelovanje. K tomu, u VP-u češće sudjelovao, osobito na vlastiti poticaj. Budući da je Cristian u oba pristupa gotovo u potpunosti sudjelovao povezano s nastavom, njegovo je sudjelovanje, bez obzira na odabir resursa, gotovo uvijek ujedno značilo i učenje francuskog jezika.

Analiza satova u kojima je Cristian sudjelovao najviše, odnosno najmanje, potkrijepljena njegovim odgovorima iz drugog intervjua, pokazala je da su njegovi glavni pokretači na sudjelovanje i učenje bila dva člana zajednice – učiteljica, koja ga je poticala češće no druge učenike, moguće zbog svog stava o „Cristianovoj talentiranosti“, što je u intervjuu više puta istaknula, i Andrzej – što je češće odnosno rjeđe Andrzej sudjelovao to je češće odnosno rjeđe sudjelovao i Cristian.

Sudjelovanjem na francuskom jeziku Cristian je, kao i drugi učenici, iskazivao svoju pripadnost zajednici nastave francuskog jezika, prihvaćanje razrednih pravila i želju za učenjem francuskog jezika. Sudjelovanjem na engleskom jeziku uvijek je istodobno određivao najmanje dva položaja, od kojih je jedan uvijek posredno bio položaj poslušnog učenika međunarodne škole koji poštuje školsku jezičnu politiku. Sudjelovanjem transjezičnim iskazima, osim višejezičnosti svog identiteta, istodobno je posredno iskazivao pripadnost većem broju društvenih zajednica, onim zajednicama u kojima je naučio i u kojima koristi te jezike. Sudjelovanjem na engleskom jeziku i transjezičnim iskazima Cristian je najčešće učio francuski jezik, ali i otkrivao neke njemu važne vidove njegova višestrukog identiteta. Cristian nije sudjelovao na hrvatskom jeziku jer je poštovao školsku jezičnu politiku kojom je engleski jezik propisan kao službeni jezik komunikacije. Budući da njegov materinski jezik, čileanski španjolski, ne čini komunikacijske repertoare drugih članova zajednice nastave francuskog jezika, treći dio VP-a bio je jedini trenutak u nastavi francuskog jezika u kojem ga je mogao rabiti.

Na grafičkom prikazu Cristianova višejezičnog i višestrukog identiteta vidljive su zajednice kojima je Cristian u nastavi francuskog jezika iskazivao svoju pripadnost i društvene uloge koje mu pripadaju u tim zajednicama, zatim identitetski položaji koje je određivao u nastavi posredstvom jednog dijela svog komunikacijskog repertoara, a koji čine njegov identitet učenika francuskog jezika, kao i položaji koje mu je određivala učiteljica francuskog jezika (vidi Slika 16).



Slika 16. Cristianovo sudjelovanje u nastavi Francuskog jezika prema modelu sudjelovanja

Kao što je vidljivo na Slici 16, Cristianov identitet učenika francuskog kao trećeg jezika čini kombinacija pet položaja: položaj moćnijeg od drugih, moćnog, nedovoljno moćnog, željnog moći i neželjnog moći. U oba je pristupa određivao istih pet položaja čija je zastupljenost varirala iz sata u sat.

Slika 16 također prikazuje da mu je učiteljica određivala položaj moćnog učenika francuskog jezika i položaj nedovoljno moćnog i željnog moći, dok su mu drugi učenici, oni moćniji od njega, najčešće Sofija i Andrzej, ponekad određivali položaj nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika ispravljanjem njegovih jezično nepravilnih odgovora.

5.7. Istraživanje slučaja br. 7 – Andrzej

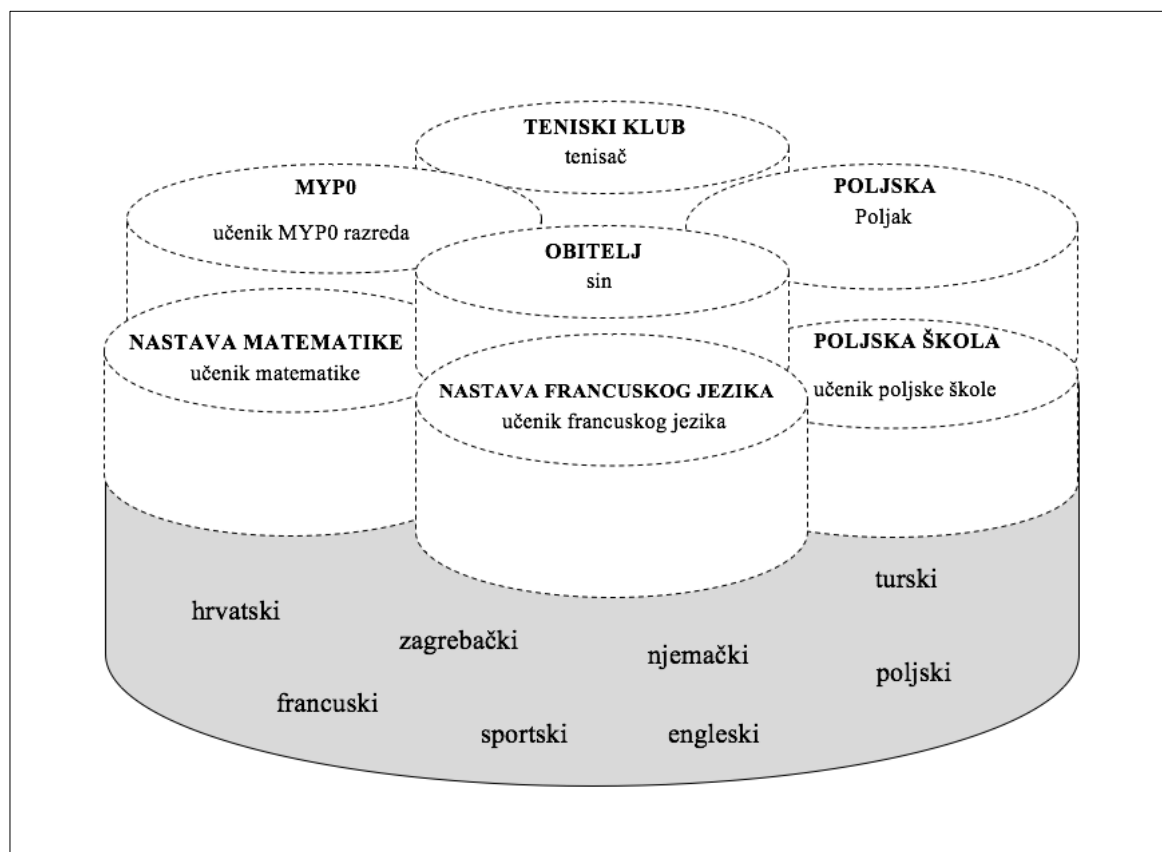
5.7.1. Andrzejev višejezični i višestruki identitet

Andrzej – dinamično višejezični globalni nomad zbog profesionalnih karijera svojih roditelja i migracija koje obilježavaju njihove živote. Međutim, opisujući se u prvom intervjuu,

Andrzej nije istaknuo ta obilježja, već je naveo niz zajednica u kojima djeluje i svoju naklonost prema nekim aktivnostima i školskim predmetima:

A: Imam jedanaest godina. Idem u MYP0. Treniram tenis. Idem na parkur s prijateljima. Volim se baviti sportom. Najdraži predmet u školi mi je Tjelesna i zdravstvena kultura. I Matematika. Volim jezike. I to je sve.

Na Slici 17 prikazan je dio Andrzejeva višejezičnog i višestrukog društvenog identiteta i veza između njegova višejezičnog komunikacijskog repertoara i zajednica u kojima djeluje.



Slika 17. Prikaz Andrzejeva višejezičnog i višestrukog društvenog identiteta

Andrzej – sportaš, prijatelj, učenik MYP 0 razreda, učenik matematike, učenik jezika, to je pet uloga koje je istaknuo u prvom intervjuu, a koje čine njegov višestruki identitet. Istaknuo je upravo te uloge ne samo zato što uživa sudjelovati u tim zajednicama već i zato što ga drugi članovi tih zajednica, osobito oni moćniji, smatraju uspješnim. Do ovih jedinstvenih spoznaja, koja ukazuju na važnost uključenosti i povezanosti istraživača sa zajednicom koju istražuje, istraživačica je došla temeljem neformalnog razgovora s učiteljem Tjelesne i zdravstvene kulture, učiteljicom Matematike i učiteljima jezika iz OŠ MG. Svi su istaknuli da je Andrzej izvrstan učenik koji se trudi i redovito sudjeluje u nastavi. Iako je Andrzej ispustio spomenuti one dijelove svoje biografije koji objašnjavaju njegovu pripadnost međunarodnoj školi, istraživačica je poznavala taj dio njegove biografije jer je bila njegova učiteljica francuskog

jezika u prvom razredu. Andrzej se u RH doselio kada je imao 3 godine. Pohađao je engleski vrtić, a u prvi razred se upisao u OŠ MG. Drugi razred pohađao je u Turskoj, a u trećem razredu se opet vratio u RH i u OŠ MG.

Redoslijed prema kojem je u intervjuu naveo jezike koji čine njegov višjezični komunikacijski repertoar, poljski, engleski, hrvatski, francuski i njemački, odgovara kronološkom redoslijedu učenja jezika. Poljski je Andrzejev materinski jezik koji je od rođenja učio kod kuće, a zatim i formalno u poljskoj školi koju u Zagrebu pohađa subotom. Na poljskom u Zagrebu komunicira s članovima obitelji, u poljskoj školi, ali i s nekim učenicima – Poljacima koji pohađaju OŠ MG. Engleski jezik formalno uči od vrtića i rabi ga u međunarodnoj školi i van nje s prijateljima iz škole. Hrvatski jezik neformalno uči u prirodnom okružju od svoje treće godine, a formalno kao dodatni jezik od upisa u prvi razred. Njime se služi u školi, češće s prijateljima nego s učiteljima, i s drugim stanovnicima grada Zagreba. Hrvatski jezik nije ni učio ni koristio za vrijeme boravka u Turskoj. Njemački jezik učio je kao izborni predmet samo jednu školsku godinu u OŠ MG. Dok je živio u Turskoj, turski jezik nije učio u formalnom kontekstu jer je pohađao međunarodnu školu. Kratki prikaz Andrzejve višjezične biografije ukazuje na njezinu dinamičnost: jezike je učio na različite načine, u različitim kontekstima, započinjao njihovo učenje, zaustavljao se i nastavljao. Opisujući svoja jezična djelovanja, Andrzej u intervjuu nije navodio osobe, ni nacionalnosti govornika s kojima međudjeluje na pojedinom jeziku, već samo zajednice – kuća, škola, grad, nastava – u kojima sudjeluje odabirom određenih resursa iz svog komunikacijskog repertoara. Prema tome, ni on jezike ne poistovjećuje s državama ili nacijama, već sa zajednicama u kojima sudjeluje.

Za razliku od nekih drugih, također višjezičnih učenika iz ovog istraživanja, Andrzej je o svojoj višjezičnosti govorio sa samopouzdanjem:

I: Što misliš o sebi, jesi li višjezičan?

A: Da.

I: Zašto?

A: Zato što govorim puno jezika.

I: Da čujem...

A: Poljski, engleski, hrvatski, malo francuskog. Učio sam i njemački.

U intervjuu je kazao i da se jezično preključuje²³ kada može i kada želi, kao moćniji sugovornik, drugom omogućiti sudjelovanje:

I: Postoje li situacije u kojima miješaš više jezika? Dva ili svih pet?

²³ Istraživačica je u intervjuu koristila izraz jezično miješanje (engl. *language mixing*) kako bi učenicima pojam bio razumljiv.

A: Ponekad, kad smo u školi, i kad netko ne razumije kada govorimo hrvatski onda prijedemo na engleski. Ili kad me mama zamoli da joj prevedem, ja joj prevedem s engleskog na poljski ili s poljskog na engleski.

Iz toga proizlazi da su za Andrzeja transjezični iskazi oblici sudjelovanja u komunikaciji s višejezičnim govornicima koji služe kao pomoć pri učenju i razumijevanju.

5.7.2. Andrzej – učenik francuskog jezika

Francuski je, kronološki, Andrzejev treći jezik. Počeo ga je učiti u prvom razredu OŠ MG u okviru Francuskog kluba, izvannastavne aktivnosti, vrlo slabim intenzitetom, jedanput tjedno u trajanju od 40 minuta. Nastavio ga je formalno učiti u školi dok je živio u Turskoj, pa je opet nastavio kad se vratio u OŠ MG. Posljednje dvije godine, otkako pohađa nastavu Francuskog jezika kao izbornog predmeta, u nastavi sudjeluje dva školska sata tjedno po 40 minuta ili jedanput tjedno dva školska sata, u trajanju od 80 minuta.

Njegovi pokretači na ulaganje u francuski jezik su povoljni stavovi prema francuskom jeziku i prema nastavi francuskog jezika:

I: Što misliš o nastavi francuskoga jezika?

A: Zabavna je, i ne učimo previše, zapravo učimo, ali se i igramo.

Položaj koji si je Andrzej, sa samopouzdanjem u glasu, odredio kao učeniku francuskog jezika, također je povoljan:

I: Što misliš o sebi kao učeniku francuskog jezika?

A: Dobar sam učenik francuskog jezika.

I: Što to znači?

A: Učim francuski...onoliko koliko treba...da budem dobar.

Položaj za koji smatra da mu ga određuje učiteljica francuskog jezika u skladu je s njegovim samoodređenim položajem:

I: A što bi učiteljica francuskog jezika rekla o tebi?

A: Ne znam... Možda da je Andrzej dobar učenik.

Zaključne ocjene na kraju 4. razreda i na kraju 1. polugodišta 5. razreda ukazuju da je Andrzej zapravo izvrstan učenik francuskog jezika. Takav položaj u intervjuu mu je odredila i učiteljica francuskog jezika:

U: Andrzej je iznimno uspješan učenik, ostvaruje sjajne rezultate. Izrazito je komunikativan i suradljiv.

5.7.3. Andrzejovo sudjelovanje u nastavi francuskog jezika

O svom sudjelovanju u nastavi Andrzej je u prvom intervjuu kazao:

I: Jesi li aktivan u nastavi francuskog jezika?

A: Da, aktivan sam, odgovaram na pitanja i postavljam pitanja.

I: A na kojim jezicima?

A: Na francuskom i engleskom?

I: A da li ponekad preključuješ jezike?

A: Da... kada ne znam nešto reći na francuskome jeziku ili kad ne razumijem o čemu učiteljica govori.

Iz toga je moguće zaključiti da Andrzej u nastavi uvijek sudjeluje povezano s nastavom, na vlastiti poticaj i na učiteljičin poticaj, a da je njegovo sudjelovanje, bez obzira na odabrane resurse, uvijek povoljno za učenje francuskog jezika.

I učiteljica je kazala da je Andrzej redovito aktivan, bez obzira na, primjerice, sadržaj nastavnog sata ili umor. No ona je istaknula još nešto što karakterizira njegovo sudjelovanje:

U: Andrzej često želi preduhitriti druge učenike dajući samoinicijativno, bez mog poticaja, točan odgovor na postavljeno pitanje.

Stoga je moguće pretpostaviti da Andrzej češće no drugi učenici u nastavi francuskog određuje položaj učenika francuskog jezika moćnijeg od drugih.

5.7.3.1. Oblici i čestota Andrzejeva sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima

Rezultati analize oblika i čestote Andrzejeva sudjelovanja prikazani su u Tablici 13. U Tablici 13 navedena je srednja vrijednost čestote svih oblika Andrzejeva sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu te srednje vrijednosti čestote svih oblika sudjelovanja prema jeziku i njihova srednja vrijednost te srednje vrijednosti čestote svih oblika sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima.

Tablica 13. Usporedni prikaz čestote Andrzejeva sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu s čestotom sudjelovanja cijele skupine

OBLIK SUDJELOVANJA	FRANCUSKI JEZIK						ENGLJSKI JEZIK						TRANSJEZIČNI ISKAZ		UKUPNO							
	JP		VPPN		VP		JP		VPPN		VP		JP	VP	JP		VP		UPPN	VPNN	UPPN	VPNN
	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPNN	UPPN	VPNN
M	11.6	12.8	10.8	15	1.8	9	0.4	2	9.4	0.8	2	2.8	2	13.4	24.6	0.4	12.8	26.4	0.8			
M _s	9.5	4.54	8.725	6.25	1.413	7.261	0.739	1.85	9.225	0.775	1.475	1.457	1.475	11.28 2	13.258	0.739	10.9	16.95	0.775			
M _Σ	24.4		25.8		11.2		12.2		2.8		2		38.4		40							
M _{sΣ}	14.04		14.975		9.413		11.85		1.457		1.475		25.279		28.625							

Tumač tablice:
 JP: jednojezični pristup
 VP: višejezični pristup
 UPPN: sudjelovanje na učiteljičin poticaj povezano s nastavom
 VPPN: sudjelovanje na vlastiti poticaj povezano s nastavom
 VPNN: sudjelovanje na vlastiti poticaj nepovezano s nastavom
 M: srednja vrijednost Andrzejeva sudjelovanja
 M_s: srednja vrijednost sudjelovanja skupine
 M_Σ: ukupna srednja vrijednost Andrzejeva sudjelovanja
 M_{sΣ}: ukupna srednja vrijednost sudjelovanja skupine

Analiza Andrzejeva sudjelovanja prema odabranim jezičnim resursima pokazala je da je u oba pristupa najčešće sudjelovao na francuskom jeziku: u JP-u prosječno 24.2 puta na sat, a u VP-u prosječno 25.8 puta na sat. On je jedini učenik iz skupine koji je na francuskom jeziku u oba pristupa češće sudjelovao na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj, što ukazuje na njegovu snažnu želju za učenjem francuskog jezika i usvajanjem simboličke moći učenjem inog jezika, ali i na već postojeću moć. Usporedba čestote njegova sudjelovanja na francuskom jeziku sa srednjom vrijednošću sudjelovanja skupine na francuskom jeziku pokazala je da je Andrzej sudjelovao dosta češće od prosjeka skupine što znači i da je prosječno učio više od drugih učenika.

Osim na francuskom jeziku, Andrzej je, kao što je istaknuo i u prvom intervjuu, u nastavi sudjelovao i na engleskom jeziku. U oba je pristupa na engleskom jeziku sudjelovao približno često: u JP-u prosječno 11.2 puta po satu, a u VP-u prosječno 12.2 puta po satu, a od ukupnog sudjelovanja na engleskom jeziku, prosječno je manje od jednog puta po satu sudjelovao nepovezano s nastavom. Rezultat prema tome pokazuje da uvodni dio VP-a, koji se odvijao na engleskom jeziku, nije utjecao na osobito povećanje njegova sudjelovanja na engleskom jeziku. U drugom intervjuu objasnio je svoje povoljno mišljenje o uvodnom dijelu VP-a:

I: Što misliš o ideji da se tema sata uvede na engleskom jeziku?

A: To je dobro...nama je tako lakše razumjeti...

I: A misliš li da je to na neki način utjecalo na tvoje sudjelovanje?

A: Da.

I: Kako?

A: Pa više sam sudjelovao: ako više razumiješ više sudjeluješ i učiš.

Iz njegova odgovora jasno je vidljiv je potencijal engleskog jezika u nastavi francuskog jezika.

Usporedba čestote njegova sudjelovanja na engleskom jeziku u dvama pristupima sa srednjom vrijednošću čestote ukupnog sudjelovanja skupine na neciljnim jezicima u dvama pristupima, engleskim i/ili hrvatskim, pokazala je da je Andrzej u oba pristupa na taj način sudjelovao češće od prosjeka te kao i ostali učenici iz skupine češće na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj (vidi Tablicu 13). Budući da je njegovo sudjelovanje na engleskom jeziku gotovo uvijek bilo povezano s nastavom, moguće je zaključiti da je Andrzej francuski jezik učio i posredstvom resursa engleskog jezika.

Andrzej je u nastavi sudjelovao i transjezičnim iskazima: u JP-u prosječno 2.8 puta po satu, a u VP-u prosječno 2 puta po satu. Budući da je njegovo sudjelovanje transjezičnim iskazima uvijek bilo povezano s nastavom, moguće je zaključiti i da je Andrzej francuski jezik učio i posredstvom transjezičnih iskaza.

Analiza Andrzejewa sudjelovanja s obzirom na izvor poticaja na sudjelovanje pokazala je da je u JP-u gotovo dvostruko češće sudjelovao na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj, a u VP-u i češće nego dvostruko češće (vidi Tablicu 13). Rezultati također pokazuju da je u oba pristupa sudjelovanjem na vlastiti poticaj nadmašio prosjek skupine, kao i da ga je učiteljica poticala češće od prosjeka skupine. Takvi rezultati ukazuju na Andrzejevu želju za učenjem francuskog jezika, odnosno usvajanjem moći, kao i na njegovu ulogu u skupini. Naime, njegovo često sudjelovanje na vlastiti poticaj, što je učiteljica i istaknula u intervjuu, smanjivalo je komunikacijski prostor u kojem mogu sudjelovati ostali učenici, i to osobito oni koji se smatraju manje moćnim učenicima francuskog jezika.

Ukupni rezultati njegova sudjelovanja u dvama pristupima samo potvrđuju pojedinačne rezultate: u oba je pristupa u nastavi zauzimaio veći komunikacijski prostor od drugih učenika što mu je omogućilo i više učenja. Ipak, u VP-u je sudjelovao prosječno malo češće, a time je i više učio u VP-u.

Međutim, analiza je također pokazala da je čestota njegova ukupnog sudjelovanja u svakom pojedinom satu uvelike varirala: u JP-u od najmanje ukupno 24 puta, do najviše ukupno 59 puta, a u VP-u od najmanje ukupno 23 puta, do najviše ukupno 59 puta. Važnim se činilo analizirati upravo te satove kako bi se pokušali otkriti njegovi individualni pokretači i zapornici na sudjelovanje u nastavi, a koji nisu nužno povezani s nastavnim pristupom. U Tablici 14 prikazano je ukupno Andrzejewo sudjelovanje u svakom nastavnom satu te ukupno sudjelovanje na vlastiti poticaj (SVP) i na učiteljičin poticaj (SUP) u svakom nastavnom satu. Svjetlije sivom bojom istaknuti su nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovao najrjeđe, a tamnije sivom bojom nastavni satovi u kojima je sudjelovao najčešće.

Tablica 14. Ukupno Andrzejewo sudjelovanje u svakom nastavnom satu

DATUM	NASTAVNI PRISTUP	SUDJELOVANJE		
		SS	SP	UKUPNO
24. 11. 2016.	JP	12	29	41
29. 11. 2016.	JP	9	17	26
1. 12. 2016.	JP	19	23	42
19. 1. 2017.	VP	18	5	23
2. 2. 2017.	VP	16	23	39
7. 2. 2017.	VP	9	29	38
21. 2. 2017.	JP	16	43	59
23. 2. 2017.	JP	-	-	-
2. 3. 2017.	JP	11	13	24
21. 3. 2017.	VP	8	33	41
23. 3. 2017.	VP	-	-	-
30. 3. 2017.	VP	16	43	59

U JP-u je najčešće sudjelovao tijekom sata 21. veljače 2017., ukupno 59 puta, a u VP-u 30. ožujka 2017. – također ukupno 59 puta. Tijekom ista ta dva sata najviše je sudjelovao i Cristian, a s obzirom na komentar učiteljice da se „njih dvojica uvijek natječu tko će biti aktivniji u nastavi”, čini se mogućim da je upravo to jedan od mogućih razloga čestote njegova sudjelovanja tijekom tog sata, tj. njegov pokretač. Andrzej je to i potvrdio u drugom intervjuu:

I: Misliš li da su drugi učenici utjecali na tvoje sudjelovanje? Ako su drugi bili aktivni je li te to možda ohrabrilo da budeš više aktivan ili te aktivnost drugih potaknula da ne sudjeluješ?

A: Ja želim više sudjelovati kad su i drugi aktivni!

I: Postoji li neki učenik koji te posebno pokreće?

A: Cristian (smijeh).

U JP-u je najrjeđe sudjelovao tijekom sata 2. ožujka 2017., ukupno 24 puta. Jedno od mogućih objašnjenja je za njega nedovoljno izazovan odgojno-obrazovni cilj tog sata – ponavljanje naučenih sadržaja. To objašnjenje Andrzej je i potvrdio u drugom intervjuu:

I: Misliš li da razina složenosti utječe na tvoje sudjelovanje: ako je nešto jako teško da li te to ohrabruje ili obeshrabruje na sudjelovanje?

A: Ako je nešto teško ili novo tad sudjelujem više jer tako mogu više naučiti.

U VP-u je najrjeđe sudjelovao na satu 19. siječnja 2017. – ukupno 23 puta. Iz Tablice 14 primjetno je da je tome pridonijelo rjeđe sudjelovanje na vlastiti poticaj na francuskom jeziku što je vjerojatno objašnjivo odgojno-obrazovnim ciljem i načinom njegova ostvarivanja. Naime, iz snimke je vidljivo da je većina učenika, pa tako i Andrzej, u drugom dijelu sata u kojem je učiteljica frontalnim i izravnim pristupom objašnjavala gramatičke sadržaje, točnije različite vrste pitanja na francuskom, bila nezainteresirana. On je u drugom intervjuu i potvrdio da ga na više sudjelovanja više potiče učenje novog leksika nego gramatike. Osim toga, budući da je učiteljica sadržaj objašnjavala izravnim pristupom, učenici su imali manje mogućnosti za sudjelovanje.

5.7.3.2. Veza između Andrzejeva sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njegovih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika

Kvalitativna analiza Andrzejeva sudjelovanja na nastavi pokazala je da je sudjelovanjem na francuskom jeziku određivao četiri položaja tipična za zajednicu nastave francuskog jezika:

- položaj učenika francuskog jezika moćnijeg od drugih
- položaj učenika francuskog jezika željnog moći
- položaj moćnog učenika francuskog jezika i

- položaj nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika.

U oba je pristupa najčešće određivao položaj moćnijeg od drugih. Na francuskom jeziku taj je položaj određivao na sljedeća tri načina:

- samoinicijativnim odgovorima na pitanja upućena cijelom razredu ili jednom učeniku
- samoinicijativnim ispravljanjem netočnih ili jezično nepravilnih iskaza drugih učenika i
- samoinicijativnim diktiranjem riječi i izraza učiteljici kada ih je zapisivala na ploču.

I na engleskom jeziku taj je položaj određivao na tri načina:

- samoinicijativnim prevođenjem riječi, izraza ili učiteljičinih uputa drugim učenicima
- samoinicijativnim usklikima o izvršenosti zadataka i
- samoinicijativnim upozorenjima učiteljici o njezinim propustima.

Posljednja dva načina određivanja položaja moćnijeg od drugih ilustrirana su sljedećim dvama primjerima:

A: Teacher, I have already done the second one. / Učiteljice, ja sam već riješio drugi.

A: Teacher, you didn't write dancing. / Učiteljice, niste napisali plesanje.

Prvi primjer pokazuje način na koji je Andrzej učiteljici, ali i drugima, pokazivao svoju uspješnost i brzinu, a drugi primjer pokazuje da pažljivo i s razumijevanjem prati odvijanje nastave te da svoju nadmoć želi i pokazati učiteljici i drugim učenicima.

Zabilježeno je da je Andrzej položaj moćnijeg određivao i transjezičnim iskazima. U jednom slučaju drugoj učenici je odgovorio na pitanje koje je ona postavila učiteljici:

T: *Teacher, what's „doudou“?* / *Učiteljice, što je „doudou“?*

A: „Doudou“ *is a favorite toy.* / „Doudou“ *znači omiljena igračka.*

U drugom slučaju učiteljici je ukazao na njezinu omašku prilikom pisanja na ploču, što nije bilo tipično ni za jednog drugog učenika iz skupine:

A: *Teacher, is it „Technologie“²⁴?* / *Učiteljice, je li „Tehologija“?*

Položaj moćnijeg od drugih učiteljica je određivala samo njemu i Sofiji:

T: *What does it mean „sortir avec les amis“?* / *Što znači „izaći s prijateljima“?*

U: Andrzej, *qu'est-ce que ça veut dire „sortir avec les amis“?* / Andrzej, što znači „izaći s prijateljima“?

A: To go out with friends. / Izaći s prijateljima.

²⁴ Nedostaje slovo „n“ u riječi – pravilno je Technologie/Tehnologija (op. a.).

U tom primjeru učiteljica ne odgovara na pitanje koje joj je postavila Tea, već Andrzeju određuje položaj moćnijeg od drugih i istovremeno mu omogućuje da si odredi položaj moćnijeg od drugih.

Položaj moćnog učenika, kao i drugi učenici, određivao je točnim i jezično pravilnim odgovorima na njemu postavljena pitanja. Istinitim odgovaranjem na njemu postavljena osobna pitanja jednim sudjelovanjem često je istovremeno iskazivao više svojih položaja, tipičnih za druge zajednice u kojima djeluje:

A : Je m'appelle Andrzej, j'adore les maths, je déteste l'histoire, la géo et le croate. / Zovem se Andrzej, obožavam Matematiku, mrzim Povijest, Geografiju i Hrvatski jezik.

Ovim sudjelovanjem, osim što je odredio svoj položaj moćnog učenika francuskog jezika, odredio se ljubiteljem Matematike i neljubiteljem Povijesti, Geografije i Hrvatskog jezika.

Dok je, kao i drugi učenici, ispravljanjem odgovora, na vlastiti poticaj ili na učiteljičin poticaj, sukcesivno određivao položaj nedovoljno moćnog i željnog moći, Andrzej je, kao i Cristian, na francuskom jeziku često određivao samo položaj željnog moći tako da je na vlastiti poticaj, za učiteljicom, tiho ponavljao izolirane riječi i izraze na francuskom.

Položaj učenika nedovoljno moćnog i željnog moći na engleskom jeziku i transjezičnim iskazima iskazivao je samoinicijativnim postavljanjem pitanja učiteljici koja su pokazivala praćenje odvijanja tijekom nastavne aktivnosti i želju za sudjelovanjem:

A: Can we use the book? / Možemo li koristiti udžbenik?

A: *What's „goûter”?* / Što je „užina”?

A: *So, we have to write what they like and déteste?* / Dakle, mi trebamo napisati što oni vole i mrze?

U: *Qu'est-ce que tu bois pour le petit déjeuner?* / Što piješ za doručak?

A: *Milkshake avec des fruits.* / Mliječni napitak s voćem.

U: *Comment on appelle une personne qui fait du sport?* / Kako se zove osoba koja se bavi sportom?

A: *Sportiste*, sportive*.* / Sportist, sportistica.

Iz primjera je razvidno da je transjezičnim sudjelovanjem Andrzej maksimalno koristio francuske resurse koje je imao na svom raspolaganju, a engleskima se služio kako bi uspješno iskazao željenu misao ili kako bi mogao sudjelovati istinito. Peti primjer osobito je zanimljiv

jer pokazuje kako je svoju želju za učenjem i sudjelovanjem iskazivao i hibridnim riječima. U tom je primjeru pogađao nepoznatu riječ na francuskom koristeći se dosadašnjim znanjima, prvo iskušavajući nastavak -iste, koji se u francuskom jeziku inače koristi za tvorbu zanimanja, a zatim iskušavajući nastavak -aise, koji se koristi za tvorbu ženskog pridjeva zemljopisnog podrijetla.

Andrzej je u nastavi iskazivao i svoju pripadnost drugim zajednicama, uvijek na engleskom jeziku. U sljedećem primjeru istovremeno je jednim samoinicijativnim komentarom istaknuo svoju pripadnost međunarodnoj školi, MYP 0 i nastavi Hrvatskog B jezika:

A: And teacher, you know which day is the best, when Croatian B students start at 9:30 and have only three lessons. / I učiteljice, znate li koji je dan najbolji, kad učenici Hrvatskog B jezika počinju u 9:30 i imaju samo tri sata.

U drugom primjeru engleski jezik omogućio mu je da si odredi pripadnost Poljskoj, što ne bi bilo moguće da je pitanje bilo na francuskom jer nije dovoljno umještan to kazati na francuskom.

A: When I was in Poland I played a lot of sports...here in Croatia I play on my phone. / Kad sam živio u Poljskoj bavio sam se brojnim sportovima...ovdje u Hrvatskoj igram se ne mobitelu.

Prema tome, engleski mu je jezik u ovoj situaciji omogućio veću autentičnost i iskazivanje pripadnosti drugim zajednicama.

Iako su kvalitativne analize sudjelovanja pokazale da je sudjelovanje nepovezano s nastavom obično nepovoljno za učenje, kao i da njime učenici vrlo često određuju položaj neželjnog moći, sljedeći primjer pokazuje da to ne mora uvijek biti slučaj:

U: Je suis triste... / Tužna sam...²⁵

A: You should be happy... it's a beautiful day! / Trebali biste biti sretni, danas je divan dan! Očito je da u ovom primjeru Andrzej nije sebi odredio položaj neželjnog moći, niti mu je taj položaj odredila učiteljica. Ipak, takvi oblici sudjelovanja smanjivali su mogućnost drugih učenika za sudjelovanje povezano s nastavom ili pak druge učenike poticali na sudjelovanje nepovezano s nastavom što u konačnici može utjecati na stvaranje razredne atmosfere nepovoljne za učenje francuskog jezika.

Za razliku od učenika iz skupine kojima je hrvatski jezik materinski, baš kao i učiteljici, i koji su mogli sudjelovati na tri jezika koje učiteljica razumije, Andrzej nije mogao sudjelovati na svojem materinskom jeziku – poljskom. Prema tome, znanje poljskog jezika u JP-u ni na koji način nije bilo povoljno vrednovano, odnosno nije imalo simbolički značaj. Stoga je za

²⁵ Učiteljica glumi da je tužna nakon što je saznala da većina učenika iz skupine nema pribor potreban za nastavu.

njega treća faza VP-a je bila jedini trenutak u nastavi u kojem je poljski jezik imao određenu simboličku važnost. U drugom intervjuu iskazao je povoljno mišljenje o ovoj fazi VP-a:

I: A što misliš o maloj bilježnici?

A: OK je...možeš se podsjetiti što smo radili...

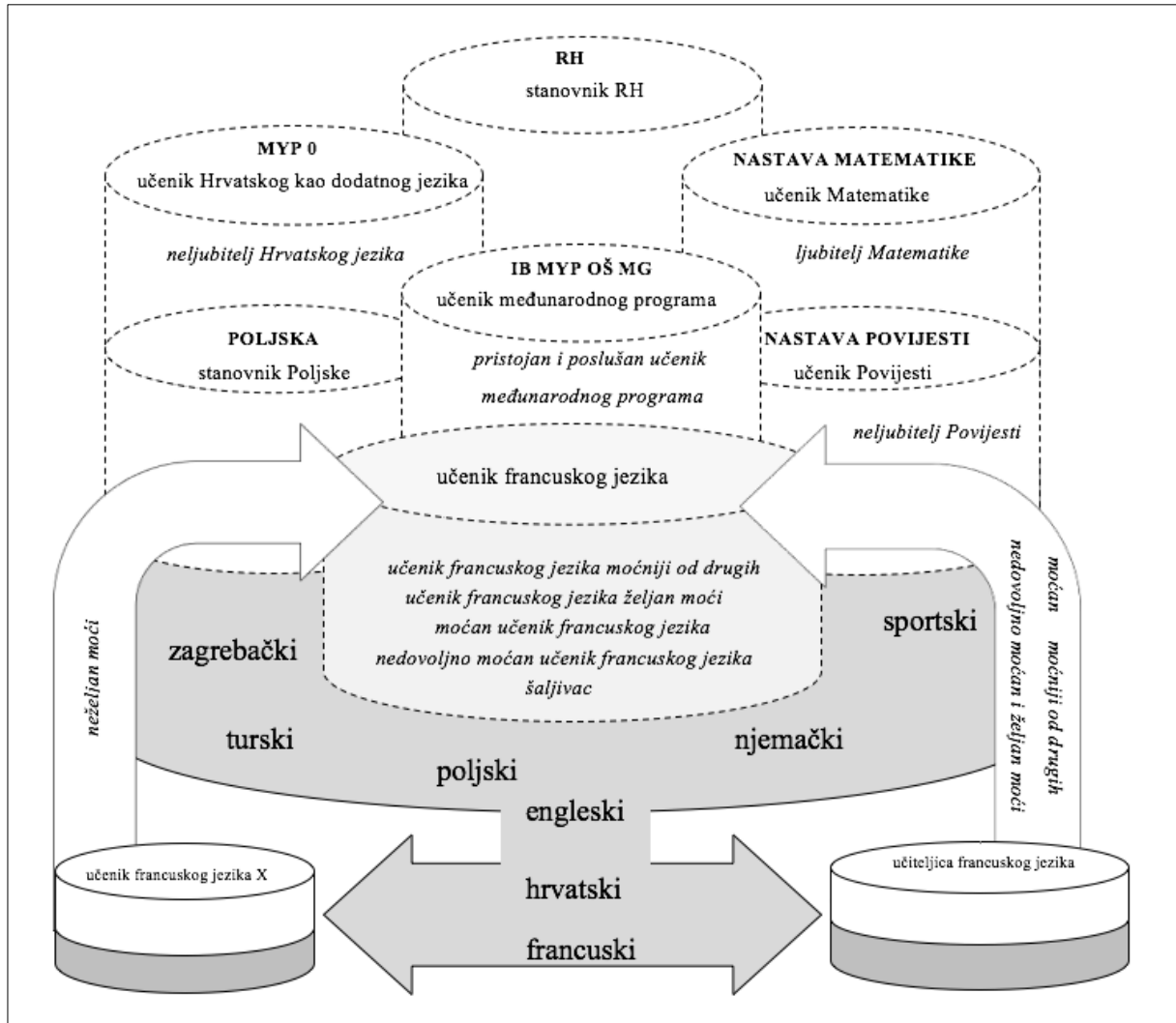
5.7.4. Zaključak

Rezultati kvantitativne analize Andrzejeva sudjelovanja u dvama pristupima pokazali su da je Andrzej u oba pristupa u nastavi svojom odlukom zauzimao veći komunikacijski prostor od drugih učenika te da je u VP-u sudjelovao malo češće nego u JP-u. Budući da je oba pristupa zanemarivo često sudjelovao nepovezano s nastavom, njegovo sudjelovanje gotovo je uvijek, bez obzira na odabrane resurse, ujedno značilo i učenje francuskog jezika. Sudjelovanjem na francuskom jeziku Andrzej je iskazivao svoju pripadnost zajednici nastave francuskog jezika, prihvaćanje razrednih pravila i želju za učenjem francuskog jezika. Važno je istaknuti da se njegovo sudjelovanje na francuskom jeziku u dva vida razlikovalo od sudjelovanja na francuskom jeziku drugih učenika. Kao prvo, jedini je učenik iz skupine koji je u oba pristupa na francuskom jeziku češće sudjelovao na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj. Kao drugo, jedini je učenik koji je određivao svoj položaj moćnijeg od učiteljice, i to na francuskom jeziku. Odabirom engleskog jezika iskazivao je svoju pripadnost zajednici učenika i učitelja međunarodnog programa na engleskom jeziku, odnosno prihvaćanje školske jezične politike. K tomu, sudjelovanje na engleskom jeziku omogućilo mu je, kao i drugim učenicima, iskazivanje većeg dijela svog identiteta, osobito položaja nevezanih za nastavu francuskog jezika, a time i veću autentičnost u sudjelovanju. I njegovo sudjelovanje na engleskom jeziku razlikuje se od sudjelovanja drugih učenika na engleskom jeziku utoliko što je on i na taj način određivao i položaj moćnijeg od učiteljice. Sudjelovanjem transjezičnim iskazima najčešće je iskazivao višejezičnost svog identiteta. Svojim materinskim jezikom Andrzej se na nastavi služio samo u završnoj fazi VP-a jer je poljski jezik jedino tada imao simboličku vrijednost.

Analiza satova u kojima je sudjelovao najviše, odnosno najmanje, potkrijepljena njegovim odgovorima iz drugog intervju, pokazala je da su njegovi glavni pokretači na sudjelovanje i učenje bile dvije osobe iz zajednice, učiteljica – koja ga je poticala češće no druge učenike, i čestota sudjelovanja drugog učenika, Cristiana, te odgojno-obrazovni cilj sata, i to osobito njegova izazovnost.

Na grafičkom prikazu Andrzejeva višejezičnog i višestrukog identiteta vidljive su zajednice kojima je Andrzej u nastavi francuskog jezika iskazivao svoju pripadnost i društvene uloge koje

mu pripadaju u tim zajednicama, zatim identitetski položaji koje je određivao u nastavi posredstvom jednog dijela svog komunikacijskog repertoara, a koji čine njegov identitet učenika francuskog jezika, kao i položaji koje mu je određivala učiteljica francuskog jezika (vidi Slika 18)



Slika 18. Andrzejovo sudjelovanje u nastavi francuskog jezika prema modelu sudjelovanja

Na Slici 18 vidljivo je da Andrzejev identitet učenika francuskog jezika čini kombinacija četiriju položaja: položaj moćnijeg od drugih, moćnog, nedovoljno moćnog i željnog moći. U oba je pristupa određivao ista četiri položaja, pri čemu je, bez obzira na odabrane resurse, najistaknutiji bio položaj moćnijeg od drugih koji je uvijek određivao sudjelovanjem na vlastiti poticaj. Međutim, on je svaki sat, ovisno o oblicima i čestoti sudjelovanja, određivao različitu kombinaciju ovih položaja.

Na Slici 18 također je vidljivo da je učiteljica francuskog jezika Andrzejju određivala i potkrjepljivala položaj moćnog, moćnijeg od drugih te položaje nedovoljno moćnog i željnog moći. Od svih učenika, samo je Petar Andrzejju pokušao odrediti položaj nedovoljno željnog

moći, i to komentarima nevezanima za nastavu, ali on taj položaj nije prihvaćao. Pa čak i kada bi reagirao na njemu upućena Petrova sudjelovanja nevezana za nastavu francuskog jezika, najčešće bi odgovarao šaptanjem ne želeći da mu učiteljica ni drugi članovi zajednice odrede položaj nedovoljno željnog učenja.

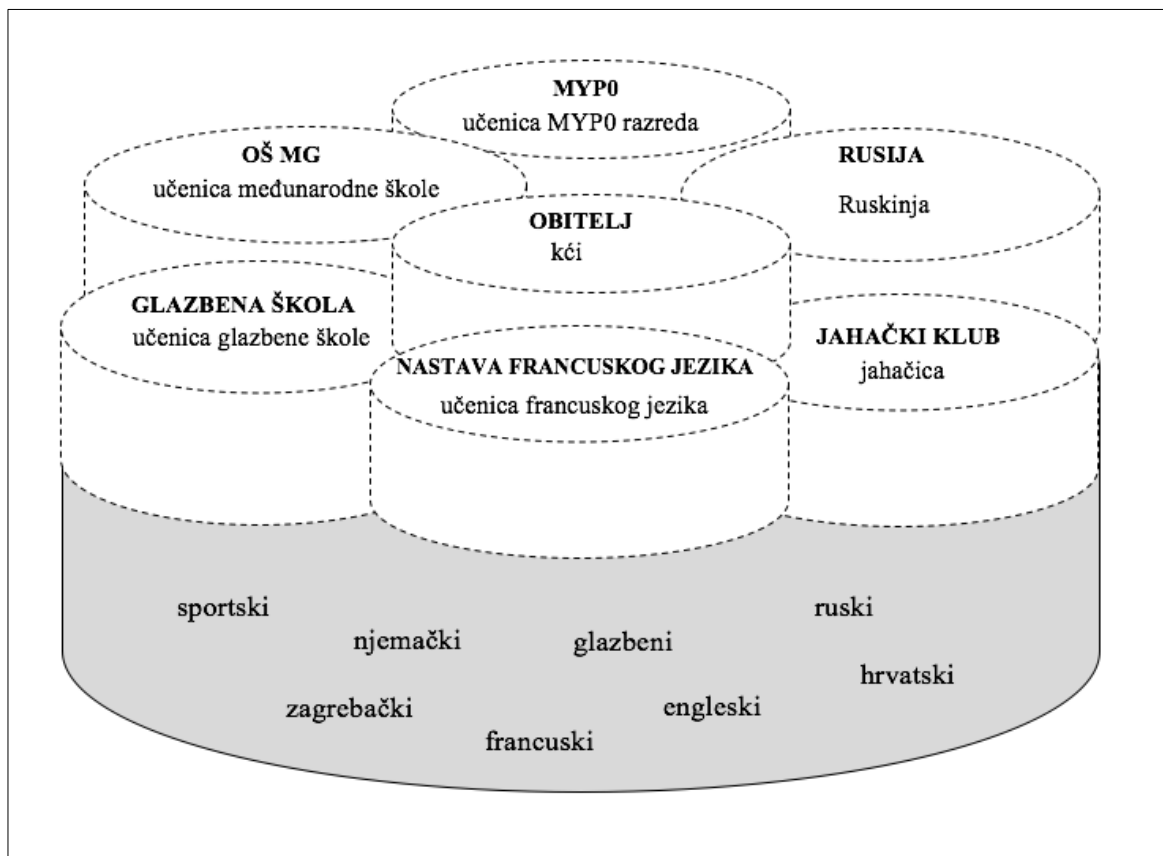
5.8. Istraživanje slučaja br. 8 – Galina

5.8.1. Galinin višejezični i višestruki identitet

Galina je u prvom intervjuu sebe opisala nabrojivši dio zajednica u kojima djeluje, a koje je, vjerojatno, procijenila najvažnijima:

G: Ja sam osoba, djevojčica, dvanaestogodišnjakinja, dolazim iz Rusije... Bavim se jahanjem konja, triatlonom, tenisom, plivanjem, skokovima u vodu, i još pjevam, član sam zbora, pohađam satove *solfeggijs* i sviram klavir.

Na Slici 19 prikazan je dio Galinina višejezičnog i višestrukog društvenog identiteta, odnosno dio zajednica u kojima djeluje, a koje je istaknula u prvom intervjuu, i njezin višejezični komunikacijski repertoar koji joj omogućuje sudjelovanje u tim zajednicama.



Slika 19. Prikaz Galinina višejezičnog i višestrukog društvenog identiteta

Ruski je Galinin materinski jezik koji trenutno uči i formalno, putem Skypea, s učiteljicom iz Rusije. Hrvatski jezik u kontinuitetu uči od dolaska u Hrvatsku, formalno 5 godina, od upisa u 1. razred. Često komunicira na hrvatskom jeziku, u različitim zajednicama: u školi, u obitelji i van škole. U trećem i četvrtom razredu pohađala je program Hrvatskog jezika i književnosti, a od petog razreda hrvatski jezik uči kao dodatni jezik. Izrazila je nezadovoljstvo navedenom promjenom jer se smatra dovoljno umješnom da bi i dalje sudjelovala u programu Hrvatskog jezika i književnosti. Engleski jezik formalno i kontinuirano uči od prvog razreda i njega rabi u školi, s učiteljima i prijateljima. Njemački i francuski jezik uči kao dodatne jezike posljednje dvije godine u OŠ MG. U intervjuu je istaknula da ih je željela i prije početi učiti, no to joj škola nije omogućila jer su smatrali da je prvo potrebno dobro naučiti engleski jezik. Takva odluka bila je u skladu sa školskom jezičnom politikom.

U intervjuu je kazala da se smatra višejezičnom osobom, ali to nije istaknula kao posebno svojstvo svog višestrukog i višejezičnog identiteta, već je o tome govorila tek na upit istraživačice. Pritom je visoku razinu svoje metajezične svjesnosti iskazala dilemom oblikovanom u sljedeće pitanje:

G: Misli li se pod višejezičnošću na mogućnost miješanja više jezika ili na govorenje više od dva jezika?

Kazala je da vrlo često miješa engleski, ruski i hrvatski, a ponekad i njemački i francuski, što je njoj sasvim prirodno, ali s čime se nikako ne slaže njezina majka. Jezično preključivanje za Galinu toliko je prirodno da je i za vrijeme intervjua²⁶ sudjelovala transjezičnim iskazima.

5.8.2. Galina – učenica francuskog jezika

Galina francuski kao treći jezik uči drugu godinu kao izborni predmet dinamikom od dva školska tjedno po 40 minuta ili jedanput tjedno dva školska sata, u trajanju od 80 minuta. Prema tome, ona francuski jezik uči najkraće od svih učenika iz skupine. Osim toga, za razliku od drugih učenika koji su sudjelovali u istraživanju, ona je jedina učenica koju istraživačica nije poznavala jer joj nije bila učiteljica francuskog jezika.

Svoje ulaganje u francuski kao dodatni jezik Galina je prvo objasnila nekim općim, neosobnim pretpostavkama, kojima je zatim dodala objašnjenje *jezika-kao-kapitala* pri čemu je sudjelovanje sada zapravo ulog za jednostavniji pristup frankofonskim zajednicama u budućnosti:

²⁶ Za službeni jezik prvog intervjua odabrala je engleski, a za drugi intervju hrvatski jezik.

G: To je lijep jezik, nije prejednostavan ni prezahtjevan...to je dobro za mene. Želim znati više od samo tri jezika, želim znati više jer će mi to biti korisno kada odrastem.

Kako bi odredila svoj položaj u zajednici nastavi francuskog jezika, Galina se poslužila kreativnim transjezičnim izrazima, tipičnim za višejezične govornike:

G: Mislim da sam naučljiva²⁷ i poučljiva²⁸.

I: Možeš li to malo objasniti?

G: Poučljiva znači da postoje neki učenici francuskog jezika koji nisu naučljivi. Ja sam sposobna čuti što učiteljica od mene traži i spremna to napraviti. I... obično dobivam samo petice iz francuskog.

Odabirom navedenih atributa Galina je pokazala da je svjesna svoje sposobnosti za učenje, ali i odgovornosti za učenje.

Njezin određeni položaj u skladu je s reflektivnim položajem za koji smatra da joj ga određuje učiteljica francuskog jezika:

G: Mislim da misli da sam dosta dobra učenica francuskog jezika.

Njezina pretpostavka pokazala se točnom: učiteljica joj je u intervjuu odredila položaj marljive, motivirane i disciplinirane učenice što se, prema njezinim riječima, pokazuje redovitim pisanjem zadaća i sudjelovanjem u nastavi. Učiteljica je Galininu marljivost i upornost, kao i težnju savršenstvu i želju za natjecanjem u nastavi francuskog jezika, pripisala izvannastavnim čimbenicima, navikama stečenim izvan škole, osobito u sportu. Učiteljica nije istaknula njezinu umješnost u francuskom jeziku, vjerojatno ne želeći je uspoređivati s drugim učenicima koji dulje uče francuski jezik od nje. Međutim, njezinu umješnost u ulozi učenice francuskog jezika potvrđuju brojke: zaključne ocjene iz francuskog jezika na kraju 4. razreda i na kraju 1. polugodišta 5. razreda bile su izvrsne.

5.8.3. Galinino sudjelovanje u nastavi francuskog jezika

Način na koji je Galina u prvom intervjuu govorila o sudjelovanju u nastavi francuskog jezika, i to osobito o ulozi čestote sudjelovanja, ukazuje na njezinu svijest o vezi između sudjelovanja i identitetskih položaja koje učenik želi odrediti:

I: Koliko si aktivna tijekom nastave francuskog jezika? Sudjeluješ li?

G: Neprestano.

I: Baš neprestano?

²⁷ Engl. *learnable*.

²⁸ Engl. *teachable*.

G: Sudjelujem, ali ne baš neprestano, da ne budem previše štreber ali niti previše lijena, već u sredini. Ne znam odgovore na sva pitanja koja učiteljica postavi, ali podignem ruku za sva pitanja na koja znam odgovor.

Ovi navodi pokazuju da ona smatra da je sudjelovanje, u ovom slučaju odgovaranje na učiteljčina pitanja, istovremeno način učenja francuskog jezika, ali i način određivanja identitetskih položaja. Galina želi da je učiteljica i dalje smatra vrlo dobrom učenicom, ali ne želi da je temeljem „prevelike“ čestote sudjelovanja drugi učenici smatraju štrebericom. Iz tog je iskaza također moguće zaključiti da su dva glavna načina na koje ona sudjeluje u nastavi sudjelovanje na vlastiti poticaj povezano s nastavom i sudjelovanje na učiteljičin poticaj povezano s nastavom. Što se tiče resursa koje odabire za sudjelovanje u nastavi francuskog jezika, Galina je kazala:

G: Na engleskom sudjelujem kad ne razumijem nešto na francuskom, pa pitam na engleskom ili kako bih se mogla izraziti kad se ne mogu izraziti na francuskom.

Iz toga proizlazi da Galina u nastavi iz svog višejezičnog repertoara odabire one resurse koji joj omogućuju sudjelovanje, tj. učenje i određivanje identiteta poučljive i naučljive učenice francuskog jezika, ali i kako bi mogla iskazati one vidove svog identiteta koje ne može na francuskom zbog ograničenosti francuskih resursa u njezinu komunikacijskom repertoaru. Prema tome, čini se da je Galinino sudjelovanje na engleskom jeziku u nastavi povoljno i poželjno jer joj omogućuje učenje francuskog jezika i autentičnije prikazivanje svog višestrukog društvenog identiteta. Galinin navod da je sposobna čuti i spremna napraviti ono što učiteljica od nje traži istaknula je i učiteljica opisujući čestotu njezina sudjelovanja:

U: Galina uvijek sudjeluje, bez iznimke. Čak i kada interes za ponuđenu aktivnost izostane, iz poštovanja prema meni, ne radi probleme i ne ometa tijek nastave.

Učiteljica je ovim iskazom zapravo istaknula i da je Galinino sudjelovanje uvijek povezano s nastavom i usmjereno učenju francuskog jezika.

Galina, baš kao i Cristian i Andrzej, jedini su učenici iz istraživanja čiji materinski jezici u zajednici nastave francuskog jezika nemaju nikakvu simboličku vrijednost jer ne čine komunikacijske repertoare drugih članova zajednice i jer se ni školskom jezičnom politikom ni nastavnim pristupom ne potiče njihova uporaba. Stoga ni Galina, baš kao ni Cristian ni Andrzej, u intervjuu nije spomenula svoj materinski jezik kao resurs kojim sudjeluje u nastavi.

5.8.3.1. Oblici i čestota Galinina sudjelovanja u dvama nastavnim pristupima

Rezultati analize oblika i čestote Galinina sudjelovanja prikazani su u Tablici 15.

Tablica 15. Usporedni prikaz čestote Galinina sudjelovanja u jednojezičnom i višejezičnom pristupu s čestotom sudjelovanja cijele skupine u dvama pristupima

OBLIK SUDJELOVANJA	FRANCUSKI JEZIK			ENGLLESKI JEZIK						TRANSJEZIČNI ISKAZ			UKUPNO							
	JP		VP	JP		VP		JP		VP	JP		VP		JP		VP			
	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN	UPPN	VPPN		
M	8.5	2.333	9.2	1.8	1.667	8.167	0.666	1.8	8.6	0.4	0.5	1.667	0.8	1.8	10.667	12.167	0.666	11.8	12.2	0.4
Ms	9.5	4.54	8.725	6.25	1.413	7.261	0.739	1.85	9.225	0.775	0.369	1.457	0.325	1.475	11.282	13.258	0.739	10.9	16.95	0.775
M _Σ	10.833		11	10.5		10.8		2.167		2.6		23.5		24.4						
M _Σ	14.04		14.975	9.413		11.85		1.826		1.8		25.279		28.625						

Tumač tablice:

JP: jednojezični pristup
 VP: višejezični pristup
 UPPN: sudjelovanje na učiteljičin poticaj povezano s nastavom
 VPPN: sudjelovanje na vlastiti poticaj povezano s nastavom
 VPNN: sudjelovanje na vlastiti poticaj nepovezano s nastavom
 M: srednja vrijednost Galinina sudjelovanja
 Ms: srednja vrijednost sudjelovanja skupine
 M_Σ: ukupna srednja vrijednost Galinina sudjelovanja
 M_Σ: ukupna srednja vrijednost sudjelovanja skupine

Analiza Galinina sudjelovanja prema odabranim jezicima pokazala je da je u oba pristupa najčešće sudjelovala na francuskom jeziku povezano s nastavom, i to u oba pristupa približno jednako često: u JP-u prosječno 10.83 puta po satu, a u VP-u prosječno 11 puta po satu. U oba je pristupa na francuskom jeziku sudjelovala rjeđe od drugih učenika, što znači da je i učila manje od prosjeka.

U oba je pristupa na francuskom jeziku višestruko češće sudjelovala na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj, što ukazuje na njezinu nemoć za samoinicijativnu borbu na francuskom jeziku među drugim, moćnijim učenicima te na važnu učiteljičinu ulogu u njezinu sudjelovanju na francuskom jeziku. S obzirom na mjesto francuskog jezika u Galininoj jezičnoj biografiji, taj je rezultat pokazatelj stvarne nemogućnosti određivanja položaja moćnije od drugih učenika iz skupine.

Osim na francuskom jeziku, Galina je, kao što je istaknula i u prvom intervjuu, u nastavi francuskog jezika sudjelovala i na engleskom jeziku. U JP-u je na engleskom jeziku sudjelovala prosječno 9.83 puta po satu, a u VP-u prosječno 10.4 puta po satu. Rezultat pokazuje da uvodni dio VP-a zapravo nije utjecao na povećanje njezina sudjelovanja na engleskom jeziku. Galina je u drugom intervjuu kazala da ima povoljno mišljenje o takvom uvodu u sat:

G: Mislim da je to lakše, zato što francuski imamo samo dva sata tjedno pa onda kad dođemo privikavamo se polako, polako...

I: Misliš li da je to na tebe nekako utjecalo?

G: Da, nekak' mi je bilo lakše, jer bismo se polako priviknuli na francuski jezik nakon što smo stalno govorili engleski.

Iz njezina odgovora proizlazi da je takav uvodni dio sata njoj bio koristan kao prijelaz od isključivog komuniciranja na engleskom jeziku do isključivog, makar s učiteljičine strane, komuniciranja na francuskom jeziku. Usporedba čestote njezina sudjelovanja na engleskom jeziku u dvama pristupima sa srednjom vrijednošću čestote ukupnog sudjelovanja skupine na neciljnim jezicima u dvama pristupima, engleskom i/ili hrvatskom, pokazala je da je Galina u oba pristupa na taj način sudjelovala malo češće od prosjeka te da je, kao i ostali učenici iz skupine, u oba pristupa na engleskom jeziku češće sudjelovala na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj (vidi Tablicu 15). Budući da je njezino sudjelovanje na engleskom jeziku najčešće bilo povezano s nastavom, Galina je francuski jezik najčešće učila i posredstvom resursa engleskog jezika.

Iako to nije istaknula u prvom intervjuu, Galina je u nastavi sudjelovala i transjezičnim iskazima povezanim s nastavom, i to u oba pristupa približno jednako često: u JP-u prosječno 2.167 puta po satu, a u VP-u 2.6 puta po satu. Njezine transjezične iskaze činili su resursi

engleskog, francuskog i hrvatskog jezika, a svako njezino sudjelovanje transjezičnim iskazom bilo je povoljno za učenje francuskog jezika.

Kvantitativna analiza Galinina sudjelovanja s obzirom na porijeklo poticaja pokazala je da je Galina je u oba pristupa češće sudjelovala na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj. Iako svojim sudjelovanjem na vlastiti poticaj nije nadmašila prosjek skupine (vidi Tablicu 15), taj je rezultat svejedno bio iznenađujući s obzirom na to da je Galina posljednja od učenika iz skupine počela učiti francuski jezik. Ipak, kvalitativna analiza njezina sudjelovanja na vlastiti poticaj otkrila je da je na taj način najčešće određivala položaje nedovoljno moćne učenice francuskog jezika i učenice francuskog jezika željne učenja, kao i položaje nevezane za nastavu francuskog jezika na engleskom jeziku. Taj je rezultat iznenađujući i iz jednog drugog aspekta. Naime, bilo je za očekivati da će je učiteljica, zbog toga što je posljednja od svih učenika iz skupine počela učiti francuski jezik, poticati češće nego druge učenike kako bi više učila, ali i kako bi je uključila u prostor komunikacijske borbe s drugim, moćnijim učenicima.

Galina je vrlo rijetko sudjelovala nepovezano s nastavom, u JP-u sveukupno četiri puta, a u VP-u samo dva puta, i to uvijek na engleskom jeziku. Mala čestota njezina sudjelovanja nepovezanog s nastavom pokazatelj je njezine želje za učenjem francuskog jezika i način poštivanja razrednih i školskih pravila.

Ukupni rezultati njezina sudjelovanja u dvama pristupima pokazuju da je Galina u oba pristupa u nastavi sudjelovala malo rjeđe od prosjeka skupine, kao i da je u VP-u sudjelovala i učila malo više nego u JP-u (vidi Tablicu 15).

Međutim, analiza je također pokazala da je čestota njezina ukupnog sudjelovanja u svakom pojedinom satu uvelike varirala: u JP-u od najmanje ukupno 9 puta, do najviše ukupno 34 puta, a u VP-u od najmanje ukupno 14 puta, do najviše ukupno 54 puta. Važnim se činilo analizirati upravo te satove kako bi se pokušali otkriti njezini individualni pokretači i zapornici na sudjelovanje u nastavi, a koji nisu nužno povezani s nastavnim pristupom. U Tablici 16 prikazano je ukupno Galinino sudjelovanje u svakom nastavnom satu te ukupno sudjelovanje na vlastiti poticaj (SVP) i na učiteljičin poticaj (SUP) u svakom nastavnom satu. Svjetlije sivom bojom istaknuti su nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovala najrjeđe, a tamnije sivom bojom nastavni satovi u obama pristupima u kojima je sudjelovala najčešće.

Tablica 16. Ukupno Galinino sudjelovanje u svakom nastavnom satu

DATUM	NASTAVNI PRISTUP	SUDJELOVANJE		
		SUP	SVP	UKUPNO
24. 11. 2016.	JP	7	12	19
29. 11. 2016.	JP	11	10	21
1. 12. 2016.	JP	10	8	18
19. 1. 2017.	VP	12	18	30
2. 2. 2017.	VP	13	12	25
7. 2. 2017.	VP	10	14	24
21. 2. 2017.	JP	11	15	26
23. 2. 2017.	JP	8	15	23
2. 3. 2017.	JP	17	17	34
21. 3. 2017.	VP	4	6	10
23. 3. 2017.	VP	-	-	-
30. 3. 2017.	VP	20	13	32

U JP-u je najčešće sudjelovala na nastavi 2. ožujka 2017., ukupno 34 puta, a u VP-u 30. ožujka 2017., ukupno 32 puta. Više je mogućih objašnjenja: kao prvo, ta dva sata učiteljica ju je poticala više nego inače i na taj joj način određivala položaj moćne učenice francuskog jezika, što je, moguće, Galinu potaknulo i na više samoinicijativnog sudjelovanja. Kao drugo, odgojno-obrazovni cilj tih dvaju satova bilo je ponavljanje naučenih sadržaja. Stoga je moguće da se tijekom tih satova Galina smatrala moćnijom nego inače, što je željela i pokazati. Galina je u drugom intervjuu potvrdila dvije pretpostavke:

I: Misliš li da si aktivnija kad nešto ponavljate ili kad učite nešto novo?

G: Kad ponavljamo!

I: A misliš li da si aktivnija kad te učiteljica potiče, odnosno je li te to potiče da sama budeš još aktivnija?

G: Da.

U JP-u je najrjeđe sudjelovala tijekom 3. sata, ukupno 18 puta. Unutarnastavni čimbenik kojim je moguće objasniti njezinu čestotu sudjelovanja tijekom tog sata jesu nastavne aktivnosti. Naime, na tom je satu bilo više nego inače aktivnosti slušanja s razumijevanjem, što, moguće, Galini predstavlja izazov. U drugom intervjuu je kazala da „ne obožava slušanje na francuskom“ što se može smatrati djelomičnom potvrdom pretpostavke. U VP-u je najrjeđe sudjelovala tijekom 4. sata, samo 10 puta. Primjetno je da ju je na tom satu učiteljica na sudjelovanje potaknula samo 4 puta, dakle najmanje od svih drugih sati u VP-u, što je utjecalo na ukupan broj sudjelovanja, ali vjerojatno i pridonijelo njezinu rjeđem sudjelovanju na vlastiti poticaj. Kao čimbenike za koje smatra da općenito mogu utjecati na povećanje njezina sudjelovanja, Galina je u drugom intervjuu istaknula zanimljivost aktivnosti i temu, a za one

koji mogu utjecati na smanjenje njezina sudjelovanja, navela je umor zbog zahtjevnosti 5. razreda (velik broj nastavnih sati, testovi, projekti, natjecanja) i zbog velikog broja svojih izvannastavnih aktivnosti.

5.8.3.2. Veza između Galinina sudjelovanja, učenja francuskog jezika i njezinih identitetskih položaja u nastavi francuskog kao trećeg jezika

Kvalitativna analiza Galinina sudjelovanja pokazala je da je Galina u oba pristupa u nastavi određivala četiri identitetska položaja proizašla iz zajednice nastave francuskog jezika:

- položaj moćne učenice francuskog jezika
- položaj nedovoljno moćne učenice francuskog jezika
- položaj učenice francuskog jezika željne moći i
- položaj učenice francuskog jezika moćnije od drugih.

U oba pristupa najčešće je određivala položaj moćne učenice odgovarajući na francuskom jeziku točno i jezično pravilno na njoj upućena pitanja, primjerice:

U: *Combien de filles il y a dans ce dialogue?* / Koliko djevojčica sudjeluje u ovom dijalogu?

G: *Trois filles.* / Tri djevojčice.

Kada pitanja nisu bila vezana za tekst, već su bila osobna njima je, osim položaja moćne učenice francuskog jezika, otkrivala i svoju pripadnost drugim zajednicama, primjerice ulogu plesačice:

U: *Qu'est-ce que tu aimes faire?* / Što voliš raditi?

G: *J'aime danser.* / Volim plesati.

Učiteljica joj je taj isti položaj određivala postavljenjem pitanja za koja je procijenila da će Galina biti umješna na njih odgovoriti.

Položaj nedovoljno moćne učenice francuskog jezika i učenice željne moći na francuskom jeziku određivala je sukcesivno ispravljanjem nepravilnih jezičnih oblika ili nepravilnog izgovora, na učiteljičin poticaj ili na poticaj drugih učenika:

U: *Qu'est-ce que tu manges pour le petit déjeuner?* / Što jedeš za doručak?

G: *Un* céréale*²⁹. / Žitaricu.

U: *Un céréale?!?* / Žitaricu?!?

C: *Beaucoup de céréales.* / Puno žitarica.

G: *Beaucoup de céréales.* / Puno žitarica.

U: *Oui, ou des céréales.* / Da, ili žitarice.

²⁹ Netočan izbor francuskog člana (op. a.).

G: Des céréales. / Žitarice.

Položaje nedovoljno moćne učenice francuskog jezika i željne moći na engleskom jeziku i transjezičnim iskazima određivala je istodobno, najčešće samoinicijativnim postavljanjem dodatnih pitanja:

G: Is it male or female? / To je muški ili ženski rod ?

G: Teacher, how do you say „horseback riding”? / Učiteljice, kako se kaže „jahanje”?

G: We write like this, right? / Ovako se piše, je li tako?

G : **Što to znači** „frisé” ? / **Što to znači** „kovrčav”?

G : *What's* „récré”? / *Što je* „odmor”?

G: *Teacher, is* „préfère”, *to prefer?* / *Učiteljice, „svidati se” znači svidati se?*

G: *How should I say, elle a les yeux bleus or just les yeux bleus ?* / Kako bih trebala kazati, ona ima plave oči *ili samo* plave oči?

Položaj moćnije učenice od drugih Galina je odredila svega nekoliko puta, samoinicijativno odgovarajući na pitanja postavljena cijeloj skupini ili objašnjavajući drugima učiteljicine upute:

G: We have to write what we adore or love it. / Moramo napisati što obožavamo i što volimo.

Galina je svoju pripadnost drugim zajednicama, tj. one vidove njezina identiteta koji nisu povezani s nastavom francuskog jezika, najčešće iskazivala posredstvom resursa engleskog jezika jer to, zbog ograničenosti francuskih resursa, nije mogla učiniti na francuskom:

G : She [German teacher] said that people in my country are drinking too much alcohol, and then I said we don't drink that much...she hates foreigners. / Ona [učiteljica Njemačkoga jezika] je rekla da ljudi iz moje zemlje piju previše alkohola, i onda sam ja rekla da ne piju toliko...ona mrzi strance.

G: Teacher I got my first 8 in History! / Učiteljice dobila sam prvu osmicu iz Povijesti!

G: You know teacher what is great...galloping with your horse...I would like to go to the mountains... / Znete učiteljice što je odlično...galopirati sa svojim konjem...Voljela bih otići u planine...

Takva sudjelovanja moguće je odrediti nepovoljnima za učenje francuskog jezika jer ne omogućuju učenje francuskog jezika. Osim toga, takvo sudjelovanje smanjuje ukupan komunikacijski prostor za sudjelovanje drugih učenika koji žele učiti, a i druge učenike potiče na sudjelovanje nepovezano s nastavom. Međutim, takvim sudjelovanjem učenik učiteljici može ukazati na svoj višestruki identitet i na one zajednice i uloge koje su im važne i na taj način učiteljici olakšati odabir nastavnih tema. Osim toga, ako je takvo sudjelovanje povezano s nastavom, njime učenik pokazuje praćenja tijekom aktivnosti i razumijevanja iskaza na francuskom jeziku drugih sudionika međudjelovanja.

I njoj je, kao i drugim učenicima, transjezično sudjelovanje služilo da bude što autentičnija u iskazu. Sljedeća tri primjera pokazuju da je transjezičnim sudjelovanjem pokazivala razumijevanje pitanja, želju za sudjelovanjem na francuskom jeziku, ali i nemoć da u cijelosti sudjeluje na francuskom:

U: Quelle est ta matiere scolaire préférée? / Koji je tvoj omiljeni školski predmet?

G: Le P.E. / [francuski određeni član] TZK.

U: Qu'est-ce que tu adores à l'école? / Što obožavaš u školi?

G: J'adore...*let me check*...l'EPS! / Obožavam...*samo sekundu*...TZK!

U: Qu'est-ce que tu mets dans ton sandwich? / Što staviš u sendvič?

G: *Sometimes* du jambon. *And sometimes* teacher I put in **mikrovalna**. / *Ponekad* šunku. *I ponekad* učiteljice stavim u **mikrovalnu**.

Osobito je zanimljiv treći primjer u kojem nije bilo potrebe za drugim dijelom Galinina odgovora jer je učiteljica samo željela provjeriti točnost uporabe partitivnog člana na francuskom jeziku. Međutim, Galina je pitanje shvatila osobno i zato je smatrala važnim na njega autentično odgovoriti.

Budući da Galina na ruskom, materinskom jeziku nije sudjelovala ni u JP-u ni u VP-u, za nju je jedina prigoda u kojoj se mogla legitimno izražavati na materinskom jeziku bila pisana aktivnost koja je činila treću fazu VP-a. U drugom intervjuu Galina je kazala da joj je bilježnica na materinskom jeziku bila korisna:

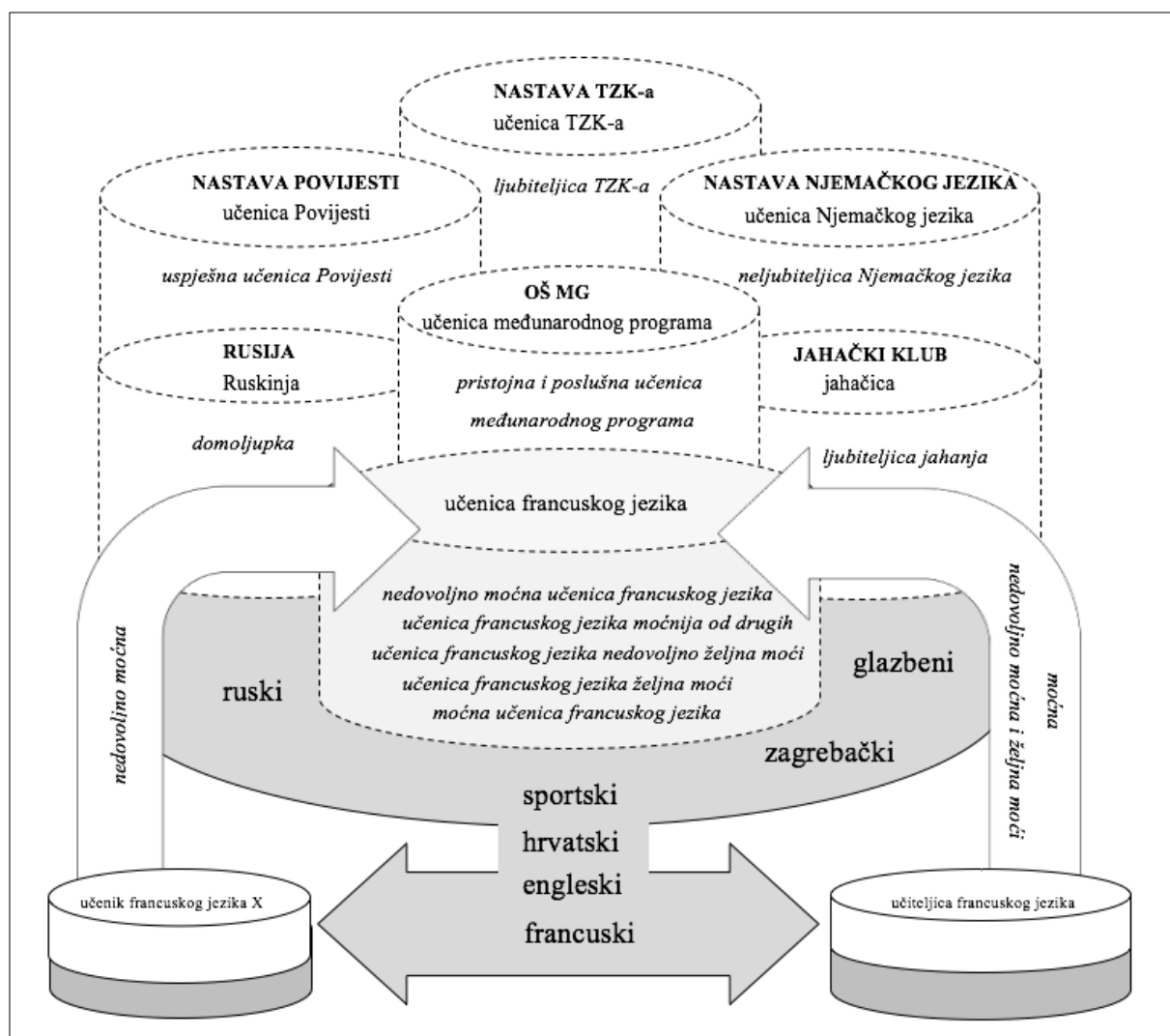
G: Ja mislim da ona pomaže, na primjer ako ste zaboravili nešto što ste radili ona nas podsjeti i onda možemo svima reć' što je bilo prošli sat, što smo radili zadnji put.

5.8.4. Zaključak

Rezultati kvantitativne analize Galinina sudjelovanja u dvama pristupima pokazali su da je Galina u oba pristupa u nastavi sudjelovala rjeđe od drugih učenika, kao i da je češće od drugih učenika sudjelovala na vlastiti poticaj. Takvi rezultati ukazuju na njezinu želju za sudjelovanjem, ali i pokazuju da je u nastavi stjecala manje simboličke moći od drugih učenika, odnosno da je učila manje od drugih učenika. Ispodprosječno sudjelovanje na vlastiti poticaj na francuskom jeziku pak ukazuje na njezinu nemoć za samoinicijativnu borbu na francuskom jeziku među drugim, moćnijim učenicima, što nije iznenađujući rezultat jer ona zaista jest najmanje moćna u ulozi učenice francuskog jezika u zajednici nastave francuskog jezika jer raspolaže najmanjim opsegom resursa francuskog jezika od svih drugih učenika u toj skupini. Iako bi, s obzirom na malu zastupljenost njezina sudjelovanja nevezanog za nastavu, bilo moguće zaključiti da je njezino sudjelovanje bez obzira na odabir resursa najčešće značilo učenje francuskog jezika, to ne bi bilo posve istinito. Naime, Galina je često na engleskom jeziku sudjelovala povezano s nastavom, ali ne u namjeri da uči, već da iskaže neke druge identitetske položaje. Sudjelovanje na engleskom jeziku također joj je omogućilo iskazivanje pripadnosti drugim zajednicama djelovanja, odnosno veći dio onoga što ona jest, a što je procijenila važnim istaknuti u zajednici francuskog jezika. Sudjelovanjem transjezičnim iskazima, osim višejezičnosti svog identiteta, uvijek je istodobno iskazivala pripadnost većem broju društvenih zajednica te želju za učenjem francuskog jezika. Vrlo rijetko je sudjelovala na hrvatskom jeziku zbog malog simboličkog značaja hrvatskog jezika u nastavi francuskog jezika, a svojim materinskim jezikom u nastavi se služila samo u završnoj fazi VP-a jer je jedino tada imao simboličku vrijednost.

Analiza satova u kojima je sudjelovala najviše, odnosno najmanje, potkrijepljena njezinim odgovorima iz drugog intervjua, pokazala je da je njezin glavni pokretač na sudjelovanje i učenje bila učiteljica i jednostavnost odgojno-obrazovnog cilja, a da su zapornici bili umor i zahtjevnost odgojno-obrazovnog cilja.

Na grafičkom prikazu Galinina višejezičnog i višestrukog identiteta vidljive su zajednice kojima je Galina u nastavi francuskog jezika iskazivala svoju pripadnost i društvene uloge koje joj pripadaju u tim zajednicama, zatim identitetski položaji koje je određivala u nastavi posredstvom jednog dijela svog komunikacijskog repertoara, a koji čine njezin identitet učenice francuskog jezika, kao i položaji koje joj je određivala učiteljica francuskog jezika (vidi Sliku 20).



Slika 20. Galinino sudjelovanje u nastavi francuskog jezika prema modelu sudjelovanja

Kao što je vidljivo na Slici 20, Galinin identitet učenice francuskog kao trećeg jezika čini kombinacija četiriju položaja: položaj moćnije od drugih, moćne, nedovoljno moćne i željne moći. U oba je pristupa određivala ista četiri položaja, pri čemu je, bez obzira na odabrane resurse, najistaknutiji bio položaj moćne učenice što je određivala točnim sudjelovanjem na učiteljičin poticaj. Međutim, ona je svaki sat, ovisno o oblicima sudjelovanja i njihovoj čestoti, određivala različitu kombinaciju ovih položaja.

Na Slici 20 također je vidljivo da je učiteljica Galini svojim djelovanjem određivala položaj moćne učenice i položaje nedovoljno moćne i željne učenja. Drugi učenici, oni moćniji od nje, određivali su joj položaj nedovoljno moćne tako da su samoinicijativno ispravljali njezine netočne ili jezično nepravilne odgovore ili pak tako da su odgovarali na njoj upućena pitanja. Takvim djelovanjem oni su istodobno sebi određivali položaj moćnijih od nje.

6. PREDNOSTI I NEDOSTATCI PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA

Glavna prednost provedenog istraživanja su tema i cilj istraživanja. Ovo je prvo istraživanje u Republici Hrvatskoj, ali i u svijetu, u kojem se sudjelovanje višejezičnih učenika analiziralo kao oblik ulaganja u inojezični identitet, odnosno u kojem se istraživala veza između sudjelovanja višejezičnog inojezičnog učenika, njegova inojezičnog identiteta i učenja trećeg jezika u kontekstu međunarodne škole.

Druga prednost ovog istraživanja jest i mjesto istraživanja. Naime, unatoč obimnoj pedagoškoj literaturi o međunarodnim školama, još uvijek nažalost nema dovoljno znanstvenih radova o odgojno-obrazovnim procesima koji se odvijaju unutar zidova međunarodnih škola, osobito onih vezanih za jezična djelovanja učitelja i učenika. Stoga je ovaj rad pridonio i popunjavanju te praznine, a moguće i zainteresirao istraživače za daljnja istraživanja na tim jezično šarolikim i za učitelje vrlo izazovnim obrazovnim područjem.

Prednost provedenog istraživanja je i odabrani teorijski pristup za analizu razrednog diskursa – model ulaganja (Norton, 1995; Darwin i Norton, 2015.). Naime, u RH je, za razliku od istraživanja na globalnoj razini, vrlo malo istraživanja koja se bave analizom inojezičnog razrednog diskursa iz poststrukturalističkog teorijskog pristupa, a još ni jedno istraživanje nije provedeno iz gledišta modela ulaganja.

Nedostatak, a koji ujedno može biti i prednost ovog istraživanja, očituje se u primijenjenoj metodologiji. Naime, rezultati ovog istraživanja nisu reprezentativni, a istraživanje nije moguće replicirati jer nigdje na svijetu ne postoje ni učenici ni uvjeti identični onima u kojima je provedeno ovo istraživanje. S druge strane, budući da je riječ o višestrukome istraživanju slučaja, obimnost prikupljenih omogućila je podataka istraživačici detaljnost u analizi i približavanje stvarnosti u učenju i poučavanju inog jezika s obzirom na proučavani aspekt, makar za onih osam učenika koji su bili predmetom ovog istraživanja.

Veza između istraživačice i mjesta istraživanja te sudionika u istraživanju također se može smatrati nedostatkom i prednošću. S jedne strane, može se propitivati istraživačičina objektivnost u interpretaciji podataka, i to osobito zato što je istraživački pristup kvalitativan. S druge strane, takva situacija može biti vrlo povoljna, i to upravo zato što to jest bilo kvalitativno istraživanje. Kao prvo, zbog bliskog odnosa istraživačice i sudionika istraživanja komunikacija sa svima uključenima u istraživanje bila je brža i jednostavnija, a suradnja srdačnija i kvalitetnija jer je utemeljena na prije uspostavljenom međusobnom povjerenju i poštovanju. Kao drugo, učenici i roditelji istraživačicu su drugačije percipirali – ne samo kao istraživačicu već i kao bivšu učiteljicu francuskog jezika s kojom su i jedni i drugi imali

kvalitetan odnos. Zbog toga su učenici tijekom intervjua bili opušteni i vjerojatno otvoreniji nego što bi bili u razgovoru s nepoznatom osobom.

Jedan od potencijalnih nedostataka ovog istraživanja jest nemogućnost ostvarenja svih ideja osmišljenih u nacrtu istraživanja. Naime, istraživačica je za drugi intervju bila predvidjela i analizu pojedinih dijelova videozapisa s učenicima, no tu ideju nije bilo moguće ostvariti. Naime, neki su učenici zbog nelagode odbili gledati videozapise, a oni koji su pristali zbog protoka vremena nisu mogli objasniti razloge njihova sudjelovanja u prikazanim nastavnim satima. No i da su svi učenici pristali sudjelovati u navedenoj aktivnosti, pa i da su se *sjećali* razloga, uvijek bi se moglo postaviti pitanje kako sudionici istraživanja sebe vide i koliko su zaista svjesni sebe i svojih djelovanja u nastavi.

Važno je istaknuti i da jednojezični pristup i jest i nije bio jednojezičan. Naime, učiteljica se u nastavi organiziranoj prema jednojezičnom pristupu zaista služila gotovo isključivo ciljnim jezikom, francuskim. Međutim, učenici su se u jednojezičnoj nastavi slobodno, prema želji i potrebi, služili i drugim, u toj zajednici simbolički vrijednim komunikacijskim resursima, osobito engleskim, ali i hrvatskim. Iako bi za istraživača bilo zanimljivije analizirati nastavu u kojoj bi učenicima bila zabranjena uporaba bilo kojeg osim ciljnog jezika, takav pristup smatrao bi se škodljivim i neetičnim.

Istraživačica se tijekom istraživanja srela i s određenim tehničkim izazovima. Naime, pri snimanju nastave namjerno se nisu koristili mikrofoni koji su mogli doprinijeti većoj kvaliteti audiozapisa jer se željela osigurati autentičnost razrednog diskursa i minimizirati invazivnost istraživanja. Međutim, zbog toga nije bilo moguće analizirati učenički diskurs tijekom rada u skupini. Stoga bi bilo poželjno da se u nekom drugom sličnom istraživanju za snimanje koristi kvalitetnije tehničko pomagalo koje bi, bez uporabe mikrofona, moglo zabilježiti učenički diskurs tijekom rada u skupini. Zbog istog ograničenja nije bilo moguće analizirati ni međuučenička došaptavanja. S druge strane, moglo bi se postaviti i pitanje etičnosti analiziranja takvih njihovih govornih aktivnosti. Osim toga, postavlja se i pitanje je li sudjelovanje šaptanjem uopće sudjelovanje kojim inojezični učenik određuje svoj položaj u zajednici jer ga ne čuju ostali članovi zajednice te jer namjera govornika nije da njegov iskaz čuju i drugi članovi zajednice.

Iako se u ovom radu analizirao mogući utjecaj nastavnog pristupa, važno je napomenuti da je to samo jedan od mogućih utjecajnih čimbenika na učenje inog jezika. Svaki nastavni sat je jedinstven, a određuju ga, osim nastavnog pristupa, i brojni drugi čimbenici kao što su: nastavna tema, odgojno-obrazovni ciljevi i ishodi, odabrane nastavne metode, nastavni materijali, nastavne aktivnosti, vrijeme održavanja nastave, ali i psihofizičko stanje svih sudionika čiji

uzrok ne treba nužno biti povezan s inojezičnom nastavom, već i za drugu nastavu ili pak izvanškolski život učenika ili učitelja. Vjerojatno ne bi bilo pogrešno pretpostaviti ni da na sudjelovanje nekih učenika utječe i biometereološka prognoza. K tomu, istraživanje se provodilo tijekom pet mjeseci, stoga je kao jedan od mogućih uzroka u promjenama čestote i oblika učenikova sudjelovanja u obzir potrebno uzeti i učenikov napredak u umješnosti u francuskom jeziku.

Unatoč istaknutim nedostacima i tehničkim ograničenjima, ovo istraživanje pridonijelo je boljem razumijevanju veze između učenja trećeg jezika, sudjelovanja višejezičnih učenika, njihovih višestrukih i višejezičnih identiteta, i to osobito njihovih identiteta učenika trećeg jezika. K tomu, zasigurno je istraživačima na području RH ukazalo i na drugačije teorijske pristupe istraživanju i analiziranju inojezičnog razrednog diskursa. U nekom budućem istraživanju bilo bi poželjno iz istog teorijskog aspekta analizirati sudjelovanje učenika u drugačijim kontekstima, i drugačijih jezičnih biografija, osobito učenika koji raspolažu većim opsegom inojezičnih resursa. Također bi bilo poželjno istražiti i neverbalne oblike učeničkog sudjelovanja u razrednom diskursu, ali i načine na koje učitelj sredstvima neverbalne komunikacije učenicima određuje identitetske položaje. Osobito izazovnim, ali i potrebnim, čini se istraživanje učenikova mentalnog sudjelovanja u nastavi za što bi bilo potrebno primijeniti i neke druge instrumente, poput glasnog navođenja misli. Konačno, trebalo bi pokušati istražiti i razloge učenikova nesudjelovanja, baš kao i vezu između sudjelovanja ili nesudjelovanja i učenikova doživljaja vlastite umješnosti za djelovanje.

7. TEORIJSKE IMPLIKACIJE PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA

Već na samom početku pisanja teorijskog dijela rada uvidjelo se da će jedna od teorijskih implikacija ovog rada biti prijedlozi hrvatskog nazivlja za više do sada na hrvatski jezik neprevedenih koncepata s područja glotodidaktike, i to osobito s područja dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja. Naime, pregledom literature utvrđeno je da ne postoji hrvatsko nazivlje³⁰ za više oblika dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja, stoga se predložilo sljedeće nazivlje:

- *Odbojno dvojezično obrazovanje* (engl. *subtractive bilingual education*) – obrazovanje namijenjeno pripadnicima jezičnih manjina čiji je osnovni cilj učenje većinskog jezika nauštrb materinskog jezika.
- *Dvojezično obrazovanje postupnim potapanjem* (engl. *submersion education with withdrawal classes*) – obrazovanje potapanjem u ciljni jezik uz dodatnu nastavu materinskog jezika.
- *Odvajajuće obrazovanje* (engl. *sagregationist education*) – obrazovanje namijenjeno pripadnicima jezičnih manjina u kojem je nastava bez mogućnosti izbora organizirana na manjinskom jeziku kako bi se pripadnici manjine zadržali u podređenom društvenom položaju.
- *Izdvajajuće obrazovanje* (engl. *separatist education*) – obrazovanje koje svojevolumno odabiru pripadnici jezičnih manjina kako bi se razvijanjem jednojezičnosti na manjinskom jeziku odvojili od većinskog stanovništva i većinske kulture.
- *Dodavajuće dvojezično obrazovanje* (engl. *additive bilingual education*) – krovni naziv za sve inačice dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja čiji je jezični ishod povećanje učeničkog komunikacijskog repertoara.
- *Prijelazno dvojezično obrazovanje* (engl. *transitional bilingual education*) – obrazovanje namijenjeno pripadnicima jezičnih manjina u kojem se cjelokupna nastava odvija na materinskom jeziku učenika sve dok ne postanu spremni za nastavu na isključivo većinskom jeziku. *Ranoizlazna* inačica prijelaznog obrazovanja (engl. *early exit*) – maksimalno dvije godine poučavanja na materinskom jeziku. *Kasnoizlazna* inačica prijelaznog obrazovanja (engl. *late exit; late transition; transfer*) – materinski jezik se, uz postupno smanjivanje, koristi sve do viših razreda osnovne škole. *Premosno-prijelazna* inačica prijelaznog

³⁰ Autorica ovog rada već je predložila neke od naziva, vidi Lujić, 2017a.

obrazovanja (engl. *bridging*) – istodobno korištenje dvaju jezika uz postepeni prijelaz prema isključivo većinskom jeziku prilikom prijelaza iz jednog obrazovnog ciklusa u drugi.

- *Nepomično-njegujuće dvojezično obrazovanje* (engl. *static maintenance bilingual education*) – obrazovanje namijenjeno pripadnicima jezičnih manjina čiji je ishod očuvanje komunikacijsko-jezične kompetencije na materinskom jeziku na razini na kojoj je bila prilikom početka školovanja.
- *Razvojno-njegujuće dvojezično obrazovanje* (engl. *developmental maintenance; enrichment bilingual; one way*) – obrazovanje namijenjeno pripadnicima jezičnih manjina koje smjera razvoju komunikacijsko-jezične kompetencije na materinskom jeziku.
- *Višesmjerno dvojezično obrazovanje* (engl. *two-way bilingual education; poly-directional; dual language*) – obrazovanje namijenjeno pripadnicima i jezičnih manjina i jezične većine jezično uravnoteženog školskog kurikulumu.
- *Uravnoteženo dvojezično obrazovanje* (fr. *bilinguisme extensive*) – obrazovanje namijenjeno pripadnicima dvojezične većine jezično uravnoteženog školskog kurikulumu.
- *Povratno dvojezično obrazovanje* (engl. *recursive bilingual education*) – obrazovanje namijenjeno nasljednim govornicima ili pripadnicima nedominantne jezične skupine koji u jednom periodu života nisu koristili ili učili materinski jezik koji obnavljaju umješnost u novom-starom jeziku.

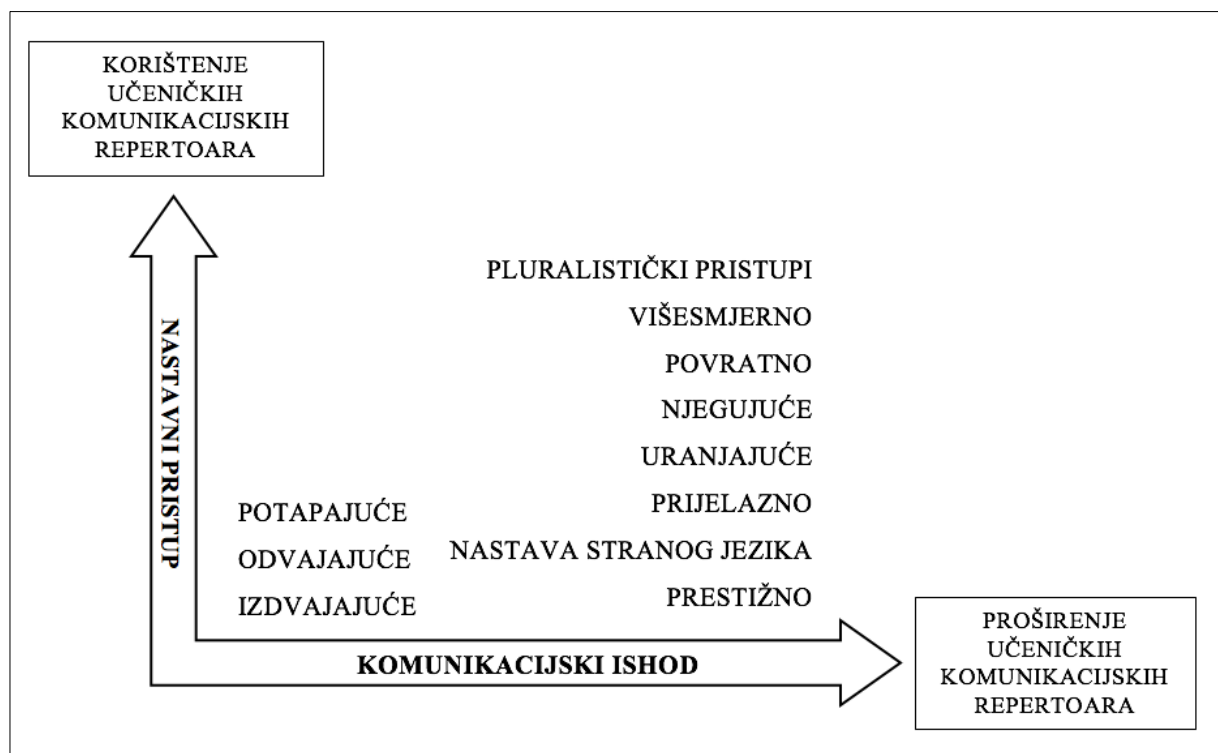
Iako to nije bio primarni cilj ovog rada, tijekom njegove izrade uvidjelo se da će pridonijeti znanstvenoj raspravi o odrednicama triju osnovnih koncepata: dvojezično i višejezično obrazovanje, višejezični pristup i sudjelovanje. Odabrani su maksimalistički, vrlo inkluzivni, i naziv i odrednica dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja: dvojezičnim i višejezičnim obrazovanjem podrazumijevaju se svi obrazovni programi koje pohađaju već dvojezični i/ili višejezični učenici ili učenici koji teže dvojezičnosti i/ili višejezičnosti, a u kojima se uči i poučava, ili samo uči, na dvama ili više jezicima bez obzira na njihovo mjesto u školskom kurikulumu i odgojno-obrazovni cilj programa. Iako se vjerojatno nikada neće postići suglasje oko jedne odrednice dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja jer one odražavaju autorove stavove o dvojezičnosti i višejezičnosti, o njima je važno raspravljati.

Druga odrednica koja je predložena u ovom radu odnosi se na koncept višejezičnog nastavnog pristupa koji se pojavljuje početkom 80-ih godina prošlog stoljeća, a danas se pod različitim nazivljem razvija u različitim dijelovima svijeta. U SAD-u i ostatku anglofonskog svijeta najčešće se rabi naziv „transkomunikacijski pristup“, a na frankofonskom i germanofonskom području „didaktika višejezičnosti“. Unatoč postojanju određenih razlika između dva koncepta,

u oba slučaja je riječ o nastavnom pristupu koji se uobziruje svrhovitim i strukturiranom uporabom resursa učeničkih komunikacijskih repertoara s ciljem razvijanja višejezične komunikacijske kompetencije.

Treća predložena odrednica odnosi se na koncept sudjelovanja koji se odredio kao iskaz na vlastiti poticaj ili iskaz na poticaj drugog člana inojezične nastave koji može biti povezan ili nepovezan s nastavom i koji se ostvaruje posredstvom resursa iz učenikova komunikacijskog repertoara. Sudjelovanje se smatra jednim od oblika ulaganja koje oblikuje učenikov društveni identitet i koje najčešće rezultira učenjem inog jezika.

Iako primarni cilj ovog rada nije bilo predlaganje novog načina kategoriziranja dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja ni načina opisivanja međunarodnih škola, tijekom njegove izrade ukazala se i ta potreba i mogućnost. Predložena je kategorizacija oblika dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja prema dvama razlikovnim kontinuumima: nastavnom pristupu i komunikacijskom ishodu (vidi Slika 21).

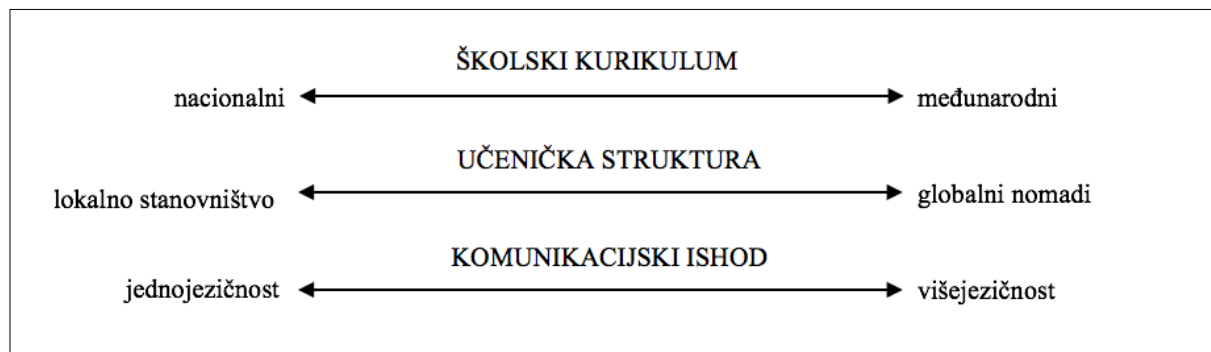


Slika 21. Tipologija dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja

Prvi kontinuum odnosi se na nastavni pristup koji se može ostvarivati nekorištenjem učeničkih komunikacijskih repertoara ili pak korištenjem učeničkih komunikacijskih repertoara, ali u različitom obimu i omjeru. Drugi kontinuum odnosi se na komunikacijski cilj obrazovnog programa koji može biti odbojan, dakle smjerati smanjenju učeničkog komunikacijskog repertoara, ili pak dodavajući koji smjera povećanju učeničkog komunikacijskog repertoara. U donjem lijevom kutu Slike 21 prikazana su tri oblika dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja

koji ne smjeraju povećanju učeničkih repertoara i koji se u nastavi ne služe postojećim učeničkim komunikacijskim repertoarima za učenje i poučavanje: potapajuće, odvajajuće i izdvajajuće obrazovanje. Na desnoj strani Slike 21 prikazani su oblici dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja u kojima se stremi proširenju učeničkih komunikacijskih repertoara i u kojima se, u većoj ili manjoj mjeri, koriste postojeći učenički komunikacijski repertoari. Ovakvom tipologijom izbjegnuto je isključivanje određenih oblika dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja, poput potapajućeg ili nastave stranog jezika, što je bio slučaj u nekim dosadašnjim tipologijama, ali je jasno ukazano na način ostvarivanja pojedinog oblika dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja.

Pregledom postojeće literature s područja međunarodnih škola ustanovljeno je da i tipologije međunarodnih škola, kao i tipologije dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja često obilježava isključivost. Primjerice, neki autori međunarodne škole dijele na škole namijenjene globalnim nomadima i u škole namijenjene lokalnom stanovništvu. Takve isključive tipologije ne čine se odgovarajućima ni dostatnima za opis međunarodnih škola, što je uostalom potvrdio i slučaj škole u kojoj je provedeno istraživanje, a koju pohađaju i djeca globalnih nomada i djeca lokalnog stanovništva. Stoga su kao alat za opis međunarodnih škola u ovom radu predložena tri kontinuuma koji predstavljaju temeljna obilježja međunarodnih škola (vidi Slika 22).



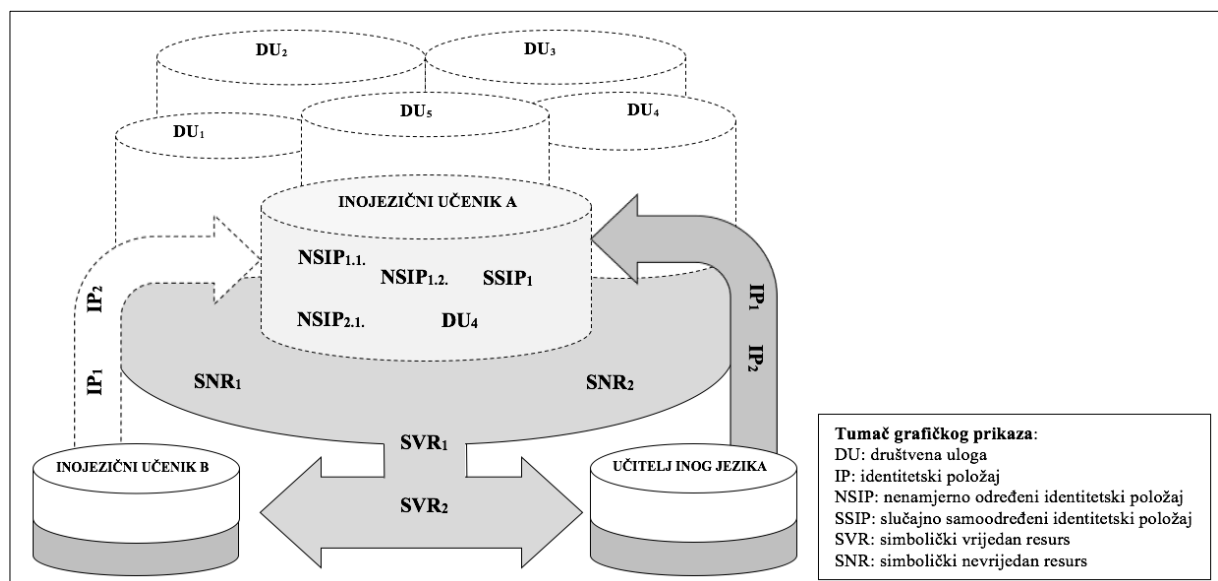
Slika 22. Set kontinuuma za opis međunarodnih škola

Na Slici 22 vidljiva su tri predložena kontinuuma namijenjena opisu međunarodnih škola: školski kurikulum, učenička struktura i komunikacijski ishod nastave.

Jedan od teorijskih doprinosa ovog istraživanja jest prijedlog modela kojim bi se opisala povezanost učenikova sudjelovanja u nastavi, njegova inojezičnog identiteta i učenja inog jezika. Rezultati istraživanja potvrdili su dvije osnovne pretpostavke predloženog modela koje je, dakako, potrebno detaljnije ispitati u okviru budućih istraživanja. Riječ je o pretpostavci o višestrukosti učenikova društvenog identiteta i pretpostavci o diskursnoj određenosti i promjenjivosti učenikova društvenog identiteta. Pretpostavka o višestrukosti učenikova društvenog identiteta u inojezičnoj nastavi ogleda se na dva načina. Kao prvo, učenik u

inojezičnoj nastavi sudjelovanjem iskazuje svoju pripadnost različitim društvenim zajednicama u kojima djeluje. Kao drugo, učenik u inojezičnoj nastavi određuje više identitetskih položaja proizašlih iz društvene uloge inojezičnog učenika, a ponekad i više njih istim sudjelovanjem. Pretpostavka o diskursnoj određenosti i promjenjivosti učenikova društvenog identiteta u inojezičnoj nastavi također se ogleda na dva načina. Kao prvo, svaki učenik na svakom nastavnom satu određuje drugačiju kombinaciju identitetskih položaja, ovisno o čestoti i oblicima sudjelovanja. Kao drugo, svako njegovo sudjelovanje povezano s nastavom, bez obzira na komunikacijski resurs, podrazumijeva učenje inog jezika pa prema tome pridonosi i promjeni učenikova inojezičnog identiteta, a time i njegova cjelokupnog društvenog identiteta. Iako je u opisu teorijskog modela sudjelovanja pretpostavljeno da određeni identitetski položaj može biti rezultat reflektivnog identitetskog položaja – položaja za koji učenik smatra da mu ga određuje neki drugi član zajednice pa ih zbog toga sebi određuje, to u ovom istraživanju nije bilo moguće zaključiti.

Učenikov identitet određen je i obilježjima zajednice u kojoj djeluje i članovima s kojima djeluje. Obilježja zajednice inojezične nastave odnose se prvenstveno na simboličku vrijednost koja se pripisuje komunikacijskim resursima koji čine učeničke repertoare, a koja ovisi u društvenoj ideologiji, školskoj jezičnoj politici, primijenjenom nastavnom pristupu, kao i učiteljevim osobnim stavovima. Određenost identiteta inojezičnog učenika drugim članovima zajednice podrazumijeva njihova djelovanja kojima određuju i potkrjepljuju učenikove identitetske položaje. Isprepletenost procesa prikazana je grafičkim prikazom koji je također predložen u teorijskom dijelu rada, a koji su potvrdili rezultati istraživanja (vidi Slika 23).



Slika 23. Prikaz odnosa između učenikova višestrukog identiteta, njegova sudjelovanja u inojezičnoj nastavi i drugih članova zajednice

Ovim istraživanjem ponudio se i odgovor na pitanje što je to identitet inojezičnog učenika, odnosno koji identitetski položaji čine identitet inojezičnog učenika iz gledišta odabranog teorijskog pristupa prema kojem svaki inojezični učenik uči jezik jer teži usvajanju simboličke moći, a zatim i pretvorbi te simboličke moći u društvenu moć (Darvin i Norton, 2015; Norton-Peirce, 1995; Norton i Toohey, 2002). Pritom se njegovim izvorom moći u inojezičnoj nastavi smatra opseg inojezičnih resursa kojima raspolaže u svom komunikacijskom repertoaru. Istraživanje je pokazalo da je identitet inojezičnog učenika moguće opisati kao kombinaciju nekih od sljedećih identitetskih položaja:

- položaj učenika francuskog jezika moćnijeg od drugih
- položaj učenika francuskog jezika željnog moći
- položaj učenika francuskog jezika neželjnog moći
- položaj moćnog učenika francuskog jezika i
- položaj nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika.

Pokazalo se da, ovisno o oblicima i čestoti sudjelovanja, u svakom nastavnom satu učenik iskazuje drugačije kombinacije ovih položaja, a time i svoj drugačiji inojezični identitet. U okviru budućih istraživanja bilo bi zanimljivo i važno istražiti povezanost kombinacija ovih položaja s umješnošću u jeziku, učenikovim doživljajem umješnosti za djelovanje ili pak načinom na koji zamišlja svoju budućnost. Također bi bilo poželjno na isto istraživačko pitanje – što je to identitet inojezičnog učenika – odgovoriti i iz drugih teorijskih pristupa.

8. GLOTODIDAKTIČKE IMPLIKACIJE

Jedna od osnovnih namjera ovog istraživanja, razvidna iz naslova rada, bila je otkriti moguću vezu između nastavnog pristupa i učenikova sudjelovanja. Naime, prilikom izrade nacрта rada pretpostavljeno je, na temelju prethodnih istraživanja (npr. Cummins, 2006; Gajo i Monanda, 2000; Gajo i Steffen, 2015; Mercuri, 2015), kao i pretpostavki drugih autora o važnosti povezivanja jezika (Candelier i Castelotti, 2014; Duverger, 2007; Jessner, 2008a), da će višjezičnim učenicima više odgovarati višjezični pristup nego jednojezični pristup. Na temelju nalaza istraživanja moguće je zaključiti da je navedena pretpostavka bila točna: svi su učenici češće sudjelovali u višjezičnom pristupu nego u jednojezičnom pristupu. Pritom je bilo primjetno povećanje čestote jednog od oblika sudjelovanja – sudjelovanja na vlastiti poticaj. S obzirom da je analiza pokazala da je više sudjelovanja, ako je povezano s nastavom, uvijek značilo i više učenja, moguće je zaključiti da su svi učenici više učili u višjezičnom pristupu nego u jednojezičnom pristupu. Nadalje, sudjelovanje na vlastiti poticaj, ako je povezano s nastavom, jest djelovanje kojim učenik preuzima odgovornost za svoje učenje, što se također smatra povoljnim za učenje inog jezika. Takvi nalazi potvrđuju prednosti višjezičnog nad jednojezičnim nastavnim pristupom. Međutim, s obzirom na to da je riječ o rezultatima temeljenim na istraživanjima slučaja, navedene zaključke potrebno je prihvatiti s oprezom i detaljnije ispitati u okviru sljedećih istraživanja u kojima bi se trebale istražiti mogućnosti i moguće prednosti primjene različitih načina ostvarivanja višjezičnog nastavnih pristupa koji bi bili primjenjivi u različitim inačicama dvojezičnog i višjezičnog obrazovanja i u različitim društvenim sredinama, a koji bi učenicima omogućili obogaćivanje njihovih komunikacijskih repertoara i iskazivanje njihovih višjezičnih i višestrukih društvenih identiteta.

Ovaj rad je pokazao i da je u nastavu u jezično posve heterogenim skupinama vrlo jednostavno integrirati materinske jezike učenika, pa čak i ako učitelj nije govornik materinskih jezika učenika jer za njegovu primjenu nisu potrebne organizacijske promjene na razini škole, već samo volja učitelja. To je osobito važno jer se u međunarodnim školama, koje pohađaju učenici vrlo dinamičnih jezičnih biografija, teško rješivim problemom smatra implementacija njihovih materinskih jezika u školski kurikulum. Time je ovo istraživanje još jednom potvrdilo važnost učiteljeve uloge u inojezičnoj nastavi. Učitelj je najodgovorniji i najmoćniji član inojezične razredne zajednice koji odabranim nastavnim pristupom, ali i svojim osobnim pristupom, oblikuje mogućnosti za učenje i inspirira učenike u ustrajnosti u učenju i uporabi inog jezika. Unatoč ograničenjima koja ponekad nameće nacionalna ili školska jezična politika, on uvijek ima mogućnost izbora načina organizacije iskustava učenja i poučavanja. Kako bi

mogao osmisliti i u nastavi primijeniti onaj pristup koji bi dvojezičnim ili višejezičnim učenicima osigurao najviše mogućnosti za sudjelovanje i učenje te im na taj način omogućio povećanje moći, učitelj bi trebao poznavati, razumjeti i uvažavati životne priče svojih učenika, njihovo društveno-kulturno podrijetlo i jezične i nejezične resurse kojim raspolažu, zajednice kojima pripadaju izvan inojezične nastave, teme koje ih zanimaju, identitetske položaje koji su im važni, ali i njihove želje i nadanja. Jezične i kulturne resurse učenika trebao bi smatrati poželjnim i korisnim kapitalom, resursima za učenje i poučavanje, a ne ograničavajućim čimbenicima. To je osobito važno u dvojezičnim i višejezičnim obrazovnim sredinama, u kojima se simbolička vrijednost jezika, određena ideologijom šireg društvenog prostora, iskazuje školskom politikom i nastavnim pristupima te učenicima može povećati ili smanjiti mogućnosti sudjelovanja.

Budući da višejezični pristup nadilazi nastavu stranih jezika, on može postati i opće obrazovno načelo organiziranja iskustava učenja i poučavanja i utjecati na ostvarivanje svih predmetnih kurikuluma. Na taj način, osim što se učenicima na konkretan način pokazuje da su svi jezici jednako vrijedni, postupno se i mijenja konačan komunikacijski ishod poučavanja u dvojezičnom i višejezičnom obrazovanju. Umjesto težnje postizanju umješnosti kao u izvornih govornika i naglašavanja superiornosti jedne jezične zajednice, teži se razvijanju višejezične i višekulturne kompetencije (Coste, Moore i Zarate, 1997). Zbog toga je danas, kada je dvojezično i višejezično obrazovanje postalo pravilo, a ne iznimka, važnije no ikada kvalitetno obrazovati učitelje. To znači da bi nastavni ishodi na svim jezičnim diplomskim studijima nastavničkog usmjerenja između ostalih trebali biti i sljedeći:

- razumjeti i kritički vrednovati povezanost između učenikova društvenog identiteta, dvojezičnosti i višejezičnosti te zajednice (društvo, škola, nastava)
- u nastavi primijeniti spoznaje o ovladavanju trećim jezikom u nastavi trećeg jezika
- u nastavi primijeniti nove oblike višejezičnog poučavanja koji odražavaju načelo jezik kao resurs
- u nastavi provoditi akcijska istraživanja.

O izazovima učenja i poučavanja u kontekstu dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja moralo bi se promišljati i na svim nejezičnim diplomskim studijima nastavničkog usmjerenja. S tim u vezi potrebno je citirati Krumma (2005):

Najveća promjena u obrazovnom sustavu bit će obrazovati ne učitelje engleskog ili francuskog jezika već stručnjake za višejezičnost koji poučavaju jedan jezik, ali istovremeno prihvaćaju i podupiru učeničku višejezičnost (str. 35).

9. ZAKLJUČAK

Na temelju provedenog istraživanja došlo se do vrlo zanimljivih spoznaja o vezi između oblika i čestote učenikova sudjelovanja u inojezičnoj nastavi, učenja inog jezika i identiteta inojezičnog učenika, kao i o vezi između nastavnog pristupa i učenikova sudjelovanja u inojezičnoj nastavi. Rezultati istraživanja upućuju na sljedeće zaključke.

Općim pokretačima na ulaganje u nastavu francuskog jezika pokazali su se povoljni stavovi: prema znanju jezika, prema francuskom jeziku (npr. njegova melodioznost), prema obilježjima nastave francuskog jezika (npr. njezin zabavni karakter), o učiteljici francuskog jezika, o važnosti osiguranja kontinuiteta u učenju francuskog jezika, o koristi poznavanja francuskog jezika u sadašnjosti (npr. komunikacija s članovima uže i šire obitelji ili prijateljima koji su frankofoni) i budućnosti (npr. zbog profesionalne karijere) te obiteljske veze sa zajednicom frankofona.

Pokazalo se da je čestota njihova ukupnoga sudjelovanja u svakome pojedinome satu uvelike varirala, bila je ovisna o različitim pojedinčevim pokretačima ili zapornicima neovisnima o nastavnome pristupu. Kao pojedinčevi pokretači pokazali su se sljedeći unutarnastavni čimbenici: učiteljica, učenici, odgojno-obrazovni cilj, nastavna tema, nastavna aktivnost i razredna atmosfera. Isti unutarnastavni čimbenici pokazali su se i zapornicima na sudjelovanje. Primjerice, neke je učenike izazovan odgojno-obrazovni cilj sata poticao na češće sudjelovanje, dok je druge na češće sudjelovanje poticao neizazovan odgojno-obrazovni cilj. Umor i nastavne i izvanškolske obveze pokazale su se glavnim izvannastavnim i izvanškolskim zapornicima.

9.1. Jezici sudjelovanja

Analiza sudjelovanja s obzirom na odabrane jezične resurse pokazala je da je većina učenika u oba pristupa najčešće sudjelovala na francuskom jeziku, rjeđe na neciljnim jezicima, engleskom i hrvatskom, a najrjeđe transjezičnim iskazima. Samo je jedan učenik iz skupine (Petar) u oba pristupa najčešće sudjelovao na neciljnim jezicima.

Neki učenici (npr. Sofija, Tea) u nastavi uopće nisu sudjelovali na hrvatskom jeziku, iako se to od njih očekivalo jer im je hrvatski materinski jezik. Takav njihov odabir rezultat je školske i razredne jezične politike u kojoj hrvatski jezik nema gotovo nikakvu simboličku vrijednost, ili je ona vrlo mala.

Odabirom jezičnih resursa za sudjelovanje učenici su ujedno iskazivali svoju pripadnost određenim zajednicama djelovanja. Sudjelovanjem na francuskome jeziku svi su učenici

iskazivali svoju pripadnost zajednici nastave francuskog jezika. Sudjelovanjem na engleskom jeziku svi su učenici iskazivali svoju pripadnost zajednici IB MYP-a u OŠ MG, a jedna je učenica (Grace) engleskim iskazivala i pripadnost i kanadskoj anglofonskoj zajednici. Sudjelovanjem na hrvatskom jeziku ili zagrebačkom idiomu učenici su iskazivali svoju pripadnost RH i gradu Zagrebu, odnosno svim zajednicama u kojima se poglavito služe hrvatskim jezikom, odnosno zagrebačkim idiomom. Sudjelovanje transjezičnim iskazima za sve je učenike bio najzorniji odraz višejezičnosti i višestrukosti njihova identiteta.

9.2. Poticaj na sudjelovanje

Većina učenika na francuskom je jeziku češće sudjelovala na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj. Samo je jedan učenik iz skupine (Andrzej) u oba pristupa na francuskom jeziku češće sudjelovao na vlastiti poticaj, a to odražava njegovu snažnu želju za učenjem francuskog jezika i usvajanjem simbolične moći učenjem inoga jezika, ali i na već postojeću moć. Učenica koja francuski uči kraće od svih učenika iz skupine (Galina), u oba je pristupa na francuskom jeziku sudjelovala rjeđe od drugih učenika, što znači da je i učila manje od prosjeka. Ona je višestruko češće na francuskom jeziku sudjelovala na učiteljičin poticaj nego na vlastiti poticaj. Takav rezultat odražava nemoć učenika početnika u miješanim skupinama za samoinicijativnu borbu na francuskom jeziku među drugim, moćnijim, učenicima kao i na važnu učiteljičinu ulogu u omogućivanju njihova sudjelovanja i učenja.

Svi su učenici u oba pristupa na neciljnim jezicima, engleskom ili hrvatskom, sudjelovali češće na vlastiti poticaj nego na učiteljičin poticaj, što je pokazatelj učiteljičina nastavnog pristupa, koji obilježava organizacija iskustava i poučavanja na (gotovo isključivo) ciljnom jeziku. Pokazalo se i da sudjelovanje na neciljnim jezicima ima još jednu vrlo važnu funkciju – na taj su način učenici pregovarali identitet odnosno pružali otpor nametnutim identitetskim položajima, i to najčešće položaju neželjnog moći jer nisu bili dovoljno moćni s tom namjerom djelovati na francuskom jeziku.

Istraživanje je pokazalo da postoje velike razlike među učenicima s obzirom na odnos između sudjelovanja na vlastiti ili učiteljičin poticaj. Jedan dio učenika (npr. Sofija, Andrzej, Cristian) češće je sudjelovao na vlastiti nego na učiteljičin poticaj, dok su drugi učenici (npr. Grace, Leo) češće sudjelovali na učiteljičin poticaj. Budući da je ukupni broj sudjelovanja u jednom nastavnom satu ograničen, prije svega vremenom, moguće je zaključiti da je samoinicijativno sudjelovanje jednih učenika istovremeno smanjivalo mogućnosti za sudjelovanje drugih učenika, što je ujedno značilo i smanjenu mogućnost drugih učenika za

učenje. Kako su nastavi češće sudjelovali moćniji učenici, a rjeđe manje moćni učenici, očito u inojezičnoj nastavi dolazi do obnavljanja moći: moćniji ostaju na položaju moćnijih, a manje moćni ostaju na položaju manje moćnih.

Kvalitativna je analiza sudjelovanja na vlastiti poticaj pokazala da je takav oblik sudjelovanja uvijek iskaz želje za učenjem francuskog jezika, odnosno želje za stjecanjem dodatne simboličke moći i za iskazivanjem osobne nadmoći u zajednici inojezične nastave, ali samo kada je povezanim s nastavom, bez obzira na odabrane jezične resurse. S druge strane, smanjena čestota sudjelovanja na vlastiti poticaj čini se pokazateljem neželje za učenjem, pokazateljem nemogućnosti određivanja položaja moćnijeg od drugih ili pokazateljem straha od određivanja položaja nedovoljno moćnoga učenika francuskoga jezika.

Sudjelovanje na vlastiti poticaj nepovezano s nastavom pokazalo se načinom određivanja identitetskih položaja izvan zajednice u kojoj se sudjeluje ili načinom iskazivanja otpora prema zajednici u kojoj se sudjeluje.

9.3. Sudjelovanje povezano ili nepovezano s nastavom

Istraživanje je pokazalo da su neki učenici sudjelovali isključivo povezano s nastavom (npr. Tea), dok su drugi sudjelovali često povezano s nastavom i rijetko nepovezano s nastavom. Učenici su na francuskom jeziku uvijek sudjelovali povezano s nastavom, a neciljnim jezicima povezano i nepovezano s nastavom, i to višestruko češće povezano s nastavom nego nepovezano. Sudjelovanjem neciljnim jezicima povezanim s nastavom učenici su učili francuski jezik i iskazivali svoju privrženost razrednim pravilima i želju za učenjem francuskog jezika, dok ono nepovezano s nastavom nije doprinosilo učenju francuskog te je najčešće, ali ne uvijek, odražavalo ne-želju za učenjem francuskog jezika.

Sudjelovanje neciljnim jezicima nepovezano s nastavom često je bilo korisno kao sredstvo za ostvarivanje autentičnosti, odnosno iskazivanje nekih drugih vidova učenikova višestrukoga i višejezičnoga društvenoga identiteta nepovezanih sa samom nastavom francuskog jezika što nisu mogli učiniti na francuskom zbog ograničenosti francuskih resursa u svojim komunikacijskim repertoarima. Prema tomu, dopuštena uporaba neciljnih jezika u inojezičnoj nastavi čini se osobito važnom za skupine inojezičnih učenika početnika ili pak za skupine koje čine učenici različitih razina poznavanja inoga jezika jer u suprotnome učenici početnici mogu predstaviti samo sužen vid svojega identiteta.

Pokazalo se i da sudjelovanje na neciljnim jezicima ima još jednu vrlo važnu ulogu – na taj su način učenici pregovarali o svojem identitetu, odnosno pružali otpor nametnutim

identitetskim položajima, i to najčešće položaju neželjnoga moći jer nisu bili dovoljno moćni s tom namjerom djelovati na francuskom jeziku.

U analizi se neočekivano pojavila još jedna kategorija sudjelovanja neciljnim jezicima povezana s nastavom: samoinicijativni komentari na francuske iskaze drugih učenika. Njima učenik nije iskazivao želju za učenjem francuskoga jezika niti za učenje francuskoga jezika, već želju za iskazivanjem nekih vidova svojega društvenoga identiteta nevezanih s nastavom francuskoga. Iako takvo sudjelovanje nije posve povoljno za učenje francuskoga jezika, ono se ne može odrediti niti nepovoljnim jer njime učenik pokazuje praćenje tijekom aktivnosti i razumijevanja iskaza na francuskome jeziku drugih sudionika međudjelovanja. Drugim riječima, njime učenik razvija svoju prijamnu jezičnu djelatnost. Osim toga, takvo sudjelovanje učiteljici može pokazati učenikovu pripadnost drugim zajednicama, što joj može olakšati odabir nastavnih tema i aktivnosti koje u konačnici mogu učenike potaknuti na češće sudjelovanje.

9.4. Sudjelovanje transjezičnim iskazima

Svi su učenici u oba pristupa transjezičnim iskazima najčešće sudjelovali povezano s nastavom, što znači da su i na taj način učili francuski jezik. Transjezični iskazi kojima su sudjelovali u nastavi bili su sačinjeni od simbolički najvrjednijih jezičnih resursa u zajednici nastave francuskog jezika, francuskog i engleskog jezika, te rijetko hrvatskog. Sudjelujući transjezičnim iskazima učenici su uvijek pokušavali što je više moguće koristiti resurse francuskog jezika iz svojeg višejezičnog komunikacijskog repertoara, uz nadopunu engleskim ili hrvatskim resursima kako bi njihovo sudjelovanje bilo što istinitije. Prema tomu, sudjelovanje transjezičnim iskazima za njih nije bilo važno samo za učenje francuskog jezika, već i za osiguranje autentičnosti, odnosno potpunije i točnije predstavljanje onoga što oni jesu, tj. njihova društvenoga identiteta. Ipak, transjezično sudjelovanje katkada je bilo i rezultat odabira linije manjega otpora.

9.5. Jednojezični i višejezični pristup

Usporedba ukupne čestote sudjelovanja u dvama pristupima pokazala je da su svi učenici češće sudjelovali u višejezičnom pristupu nego u jednojezičnom. Navedeno povećanje odraz je povećanja čestote njihova sudjelovanja na vlastiti poticaj, odnosno povećanja želje za usvajanjem moći uključivanjem u prostor borbe za učenje francuskoga jezika i pokazatelj spremnosti za preuzimanje odgovornosti za njegovo učenje. Budući da čestota sudjelovanja

nepovezanoga s nastavom nije porasla u višejezičnome pristupu, moguće je zaključiti da su učenici više učili u višejezičnom pristupu nego u jednojezičnom. Osim toga, važno je istaknuti da je uvodni dio višejezičnog pristupa na engleskom jeziku najčešće vrlo malo utjecao ili uopće nije utjecao na povećanje njihova sudjelovanja na engleskome jeziku i transjezičnim iskazima, što dodatno odbacuje moguću bojazan da takav pristup smanjuje čestotu sudjelovanja na ciljnom jeziku, a time i učenja. K tomu većina učenika ima povoljan stav o uvodnom dijelu višejezičnog pristupa jer im je omogućio bolje razumijevanje nastavne teme i lakši prijelaz s anglofonske nastave na frankofonsku. Dvoje učenika nije imalo povoljno mišljenje o uvodnome dijelu višejezičnoga pristupa (Grace i Cristian) i oboje su ponudili isto objašnjenje – više se uči ako se više govori na francuskome jeziku. Svi su učenici imali povoljan stav tiče o završnom dijelu višejezičnog pristupa u kojem je uporaba svih materinskih jezika bila moguća, prihvatljiva i simbolički vrijedna, a u kojem su učenici u bilježnicu na materinskom jeziku zapisivali ono što su naučili toga sata, i to iz jednoga razloga – lakšega prisjećanja obrađenih nastavnih sadržaja.

Višejezični pristup pokazao se korisnim i za ublažavanje predodžbe o francuskom jeziku kao simbolički najmoćnijem jeziku u zajednici nastave francuskog jezika, kao i ublažavanje predodžbe učitelja kao jezično najmoćnije osobe u zajednici. Naime, u uvodnome je dijelu višejezičnog pristupa engleski jezik imao veću simboličku vrijednost od francuskog jezika, a budući da su učenici u engleskom umješniji od učiteljice, oni su u tom trenutku bili jezično moćniji od učiteljice. Prema tomu, višejezični je pristup učenicima pokazao nestalnost moći i njezinu ovisnost o komunikacijskim resursima i obilježjima prostora u kojima se komunicira. Takve se promjene čine osobito važnima u nastavi s višejezičnim učenicima jer narušavaju sliku o samo jednome simbolički vrijednome jeziku u kojoj se učenje jezika ne povezuje s točno određenim i ograničenim državama-nacijama, već u obzir uzima isprepletenost jezika i kultura.

9.6. Identitet

Identitet inojezičnog učenika iz odabranoga teorijskoga gledišta moguće je opisati kao kombinaciju svih ili nekih od sljedećih identitetskih položaja: položaj moćnog učenika francuskog jezika, položaj učenika francuskog jezika moćnijeg od drugih, položaj nedovoljno moćnog učenika francuskog jezika, položaj učenika francuskog jezika željnog moći i položaj učenika francuskog jezika neželjnog moći.

Identitet se pokazao promjenjivim iz dva razloga. Prvo, svaki je učenik svakoga sata, ovisno o oblicima i čestoti pojedinoga oblika sudjelovanja, određivao različitu kombinaciju ovih

položaja. Drugo, sudjelovanjem povezanim s nastavom učio je pa time i mijenjao svoj inojezični i cjelokupni društveni identitet. Dok su svi učenici u oba pristupa određivali kombinacije istih položaja, samo je jedna učenica (Grace) u višejezičnom pristupu određivala jedan položaj više nego u jednojezičnom pristupu – položaj moćnije od drugih.

Položaj moćnog učenika francuskog jezika pokazao se namjerno samoodređenim identitetskim položajem (NSIP). Njega su učenici određivali točnim i jezično pravilnim odgovaranjem na francuskom jeziku na njima postavljena pitanja na francuskom.

Sudjelovanje na vlastiti poticaj povezano s nastavom pokazalo se oblikom sudjelovanja kojim se najčešće određuje položaj moćnijeg učenika od drugih. Taj također namjerno samoodređeni položaj učenici su na francuskome određivali na neke od sljedećih načina:

- davanjem povratne obavijesti drugim učenicima o točnosti ili netočnosti njihova iskaza,
- prevođenjem riječi ili iskaza ostatku skupine,
- odgovaranjem na učiteljičina pitanja postavljena cijeloj skupini,
- odgovaranjem na pitanja drugih učenika postavljena učiteljici,
- obavještavanjem učiteljice o izvršenosti zadatka i
- diktiranjem riječi i izraza učiteljici kada ih je zapisivala na ploču.

Na engleskom su jeziku isti položaj određivali na neke od sljedećih načina:

- prevođenjem ili objašnjavanjem riječi, izraza, uputa ili pitanja ostalima ili pojedinomu učeniku,
- odgovaranjem na učiteljičina pitanja postavljena cijeloj skupini,
- usklikima kojima su ukazivali na svoju umješnost i brzinu u rješavanju zadataka te
- upozorenjima učiteljici o njenim jezičnim propustima.

Transjezičnim iskazima učenici su rijetko određivali položaj moćnijeg od drugih.

Položaj nedovoljno moćnih učenika francuskog jezika pokazao se slučajno samoodređenim identitetskim položajem (SSIP). Njega su učenici nenamjerno određivali na francuskom jeziku iskazima koji su sadržavali jezična ili sadržajna odstupanja.

Prihvatanjem povratne obavijesti o nepravilnosti ili netočnosti njihova iskaza namjerno su sebi određivali identitetski položaj učenika francuskog jezika željnih moći. Za dva učenika (Andrzeja i Cristiana) bilo je tipično da položaj željnih moći na francuskom jeziku određuju i samoinicijativnim glasnim ponavljanjem neke riječi ili izraza za učiteljicom. Položaj nedovoljno željnog moći također su određivali namjerno, samoinicijativnim sudjelovanjem nevezanim s nastavom na neciljnim jezicima, engleskome i hrvatskome, ili transjezičnim iskazima.

Učenici su često istim sudjelovanjem određivali više identitetskih položaja. Položaje nedovoljno moćnih i željnih moći na engleskom jeziku ili transjezičnim iskazima određivali su jednim sudjelovanjem i to samoinicijativnim postavljanjem pitanja. Odgovarajući na postavljena osobna pitanja na francuskome jeziku točno i jezično pravilno, ali i istinito, osim položaja moćnih učenika određivali su i druge položaje, proizašle iz nekih drugih zajednica djelovanja kojima pripadaju.

Učiteljica im je određivala istih pet identitetskih položaja. Položaj moćnih određivala im je postavljanjem pitanja na francuskom jeziku za koja je procijenila da će ih umjeti razumjeti i na njih točno i jezično pravilno odgovoriti. Učiteljica je nekim učenicima (npr. Tei) češće nego drugima određivala položaj moćnih i na taj način stvarala mogućnost za određivanje položaja moćnih. Ispravljanjem njihovih netočnih ili jezično nepravilnih odgovora određivala im je položaj nedovoljno moćnih, a poticanjem na ispravljanje netočnih ili jezično nepravilnih odgovora položaj željnih moći. Položaje moćnijega od drugih odredila je samo dvama učenicima (Sofiji i Andrzeju), i to tako da ih je tražila da umjesto nje nešto objasne drugim učenicima iz skupine. Položaj neželjnih moći učiteljica im je određivala opomenama vezanim za njihova djelovanja koja je procijenila nepovoljnima za učenje francuskoga jezika.

I učenici su sebi međusobno određivali položaje. Ispravljanjem netočnih ili jezično nepravilnih iskaza drugih učenika određivali su im položaje nedovoljno moćnih, a poticanjem na djelovanje nepovezano s nastavom položaje neželjnih moći. Međutim, kada je jedan učenik ispravljao jezična odstupanja drugoga učenika, moguće je da njegova namjera nije bila drugome odrediti položaj nedovoljno moćnog, već sebi odrediti položaj moćnijeg od njega.

Iako to nije bila namjera ovoga istraživanja, nije nevažno spomenuti da je temeljem usporedbe intervjua i rezultata analize razrednoga diskursa zaključeno da identitetski položaj koji osoba misli da određuje u nekoj zajednici nije uvijek u suglasju s onim što ta osoba zaista određuje te da identitetski položaj koji osoba misli da mu drugi član zajednice određuje nije uvijek u suglasju s onim što mu drugi želi odrediti ili što mu drugi određuje. Stoga intervju nije posve pouzdan instrument istraživanja identiteta, što ukazuje na važnost metodološke triangulacije u postizanju što veće točnosti u donošenju zaključaka.

Iako ni to nije bio jedan od ciljeva ovoga istraživanja, u intervjuima se pokazalo da svi učenici iz ovoga istraživanja, umjesto predodžbe jezika kao jezičnoga koda određene nacije, jezik doživljavaju kao medij sudjelovanja u različitim zajednicama, s različitim govornicima, koji odabiru ovisno o svojstvima prostora i sugovornika.

Moguće je zaključiti i da su se rezultati ovog istraživanja pokazali sličnima rezultatima drugih djelomično usporedivih istraživanja. Učenici su u višejezičnom pristupu sudjelovali i

učili više nego u jednojezičnom, što je u skladu s rezultatima drugih istraživanja koji pokazuju povoljne utjecaje višejezičnog pristupa u nastavi koju pohađaju dvojezični ili višejezični učenici (npr. Cummins, 2006; Freeman i Freeman, 2009; Gajo i Monanda, 2000; Mercuri, 2015; Velasco i García, 2014).

Rezultati su u skladu i s rezultatima do sada provedenih istraživanja o učeničkome ulaganju i njegovoj vezi s nastavnim pristupom. Naime, pokazali su da oblik i čestota sudjelovanja ovise o položaju koji govornici drugoga jezika odrede sebi, kao i o položaju koji im odrede njihovi jezično nadmoćniji sugovornici (Norton-Peirce, 1995; Vitanova, 2005), ali i o brojnim drugim čimbenicima, primjerice umoru zbog vremena održavanja nastave (Duff, 2008).

Navedeni zaključci također su potvrdili dvije osnovne pretpostavke predloženog teorijskoga modela: da je identitet inojezičnoga učenika višestruk te da je diskursno određen i promjenjiv, odnosno da je određen sudjelovanjem i u međudjelovanju, što je u skladu su s pretpostavkama drugih autora koji istražuju povezanost identiteta inojezičnoga učenika i učenja inoga jezika s gledišta društvene paradigme (npr. Norton-Peirce, 1995; Norton i Toohey, 2002; Pavlenko i Blackledge, 2004).

10. LITERATURA

Alao, G., Derivry, M., Suzuki, E., i Yun-Roger, S. (2013). *Didactique plurilingue et pluriculturelle*. Paris: Editions des archives contemporaines.

Andersson, T., i Boyer, M. (1978). *Bilingual schooling in the United States*. Austin: National Educational Laboratory.

- Andraka, M., i Petravić A. (2007). Razvoj interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi stranih jezika. U: Đ. Blažeka (ur.), *Dijete i jezik danas* (str. 27 – 48). Čakovec – Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Središte u Čakovcu, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
- Baetens Beardsmore, H. (2002). The significance of CLIL/EMILE. U: J.-M. Dewaele, A. Housen i L. Wei (ur.), *Bilingual Education in the 21st century. A global perspective* (str. 137 – 158). Malden: Wiley-Blackwell.
- Bailey, B. (2012). Heteroglossia. U: M. Martin-Jones, A. Blackledge i A. Creese (ur.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (str. 499 – 507). London: Routledge.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Treće izdanje. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Peto izdanje. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., i Lewis, G. (2015). A Synthesis of Research on Bilingual and Multilingual Education, U: W. Wright, S. Boun i O. García (ur.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (str. 109 – 126). Malden: Wiley Blackwell.
- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., de Pietro, J.-F., i Perregaux, C. (ur.) (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles: De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: L'Harmattan.
- Bangma, I., van der Meer, C., i Riemersma, A. (ur.) (2011). *Trilingual Primary Education in Europe: Some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. Preuzeto s: https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/publications/2011_-_Trilingual_primary_education_in_Europe.pdf (15. 9. 2017.)
- Baxter, J. (2016). Positioning language and identity. U: S. Preece (ur.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (str. 34 – 49). New York: Routledge.
- Beacco, J.-C., i Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Bekerman, Z. (2016). *The promise of Integrated Multicultural and Bilingual Education: Inclusive Palestinian-Arab and Jewish Schools in Israel*. New York: Oxford University Press.

- Bemporad, C., i Jeanneret, T. (2014). *Symposium program for Dialogues autour de la notion d'investissement dans l'appropriation langagière*, Lausanne, Switzerland, May 2014.
- Beres, A. M. (2014). *Examining the pillars of Translanguaging – the importance of language alternation and comprehension-to-production switch in new knowledge acquisition in bilinguals*. Preuzeto s: <http://www.eposters.net/poster/examining-the-pillars-of-translanguaging-the-importance-of-language-alternation-and-comprehension> (16. 6. 2015.)
- Bilić-Štefan, M. (2008). Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi. *Odgojne znanosti*, 10(1), 231 – 240.
- Blackledge, A., i Creese, A. (2016). A linguistic ethnography of identity: adopting a heteroglossic frame. U: S. Preece (ur.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (str. 272 – 288). New York: Routledge.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. U: M. Diaz i P. Blanchet (ur.): *Pluralité linguistique et approches interculturelles* (str. 21 – 27), Synergies Chili, 3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien.
- Blanchet, P., i Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'“interculturalité” : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Blažević, N. (2003). Strategije učenja njemačkoga kao drugoga stranog jezika. U: D. Stolac, Ivanetić, N. i B. Pritchard (ur.): *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici: zbornik radova sa savjetovanja održanog 18. i 19. svibnja 2001. u Opatiji* (str. 69-81). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Block, D. (2006). *Multilingual identities in a global city: London stories*. London: Palgrave.
- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. Bloomsbury Publishing: New York.
- Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity. U: T. Omoniyi i G. White (ur.) *The Sociolinguistics of Identity* (str. 238 – 254). London: Continuum.
- Blommaert, J., i Rampton B. (2011). Language and Superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1 – 22. Preuzeto s: www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1
- Blommaert, J., i Varis, P. (2011). *Enough is enough: The heuristics of authenticity in superdiversity*. Preuzeto s: <https://pdfs.semanticscholar.org/5b71/2d3aeb0e5ce1b780413a3772d0a93137a72c.pdf> (18. 9. 2017.)
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34(1), 17 – 34. Preuzeto s: http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815 (18. 9. 2017.)
- Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions Seuil.

- Brisk, M. E., De Jong, E. J., i Moore, M. C. (2015). Primary School Bilingual Education: Pedagogical Issues and Practices. U: W. E. Wright, S. Boun i O. García (ur.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (str. 319 – 335). Malden: Wiley Blackwell.
- Brummitt, N. (2007). International schools: exponential growth and future implications. *International Schools Journal*, 27(1), 35 – 40.
- Brummitt, N., i Keeling, A. (2013). Charting the Growth of International Schools. U: R. Pearce (ur.), *International Education and Schools: Moving Beyond the first 40 Years* (str. 25 – 36). London: Bloomsbury.
- Byram, M. i Leman, J. (ur.) (1990). *Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byrd-Clark, J. (2009). *Multilingualism, Citizenship, and Identity: Voices of Youth and Symbolic Investments in an Urban, Globalized World*. London: Continuum.
- Cameron, D., Fraser, E., Harvey, P., Rampton, B., i Richardson, K. (1992). Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language. *Language and Communication* 13(2), 81 – 94. doi: 10.1016/0271-5309(93)90001-4
- Canagarajah, S. (2004). Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. U: A. Pavlenko i A. Blackledge (ur.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (str. 219 – 242). Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. (2013). *Literacy as translangual practice: Between communities and classrooms*. New York: Routledge.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., i Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., i Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). U: J. Simonin i S. Wharton (ur.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (str. 293 – 318). Lyon: ENS-LSH éditions.
- Candelier, M. (2014). Impressions d'un parcours plaidoyer en faveur du Grand Continuum et de la Didactica Magna. U: C. Troncy (ur.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (str. 381 – 186). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Candelier, M., i Schröder-Sura, A. (2015). Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives. *Babylonia*, 2, 12 – 19. Preuzeto s:

- http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Baby2_15candelier_schroeder.pdf (14. 4. 2017.)
- CARAP / FREPA: CARAP in Croatia. Preuzeto s: <http://carap.ecml.at/CARAPinCroatia> (20. 12. 2016.)
- CARAP / FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches: *Glossary*. Preuzeto s: <http://carap.ecml.at/Resources/Glossary/tabid/426/language/en-GB/Default.aspx> (20. 12. 2016.)
- Carder, M. (2007). *Bilingualism in international schools: A model for Enriching Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international.
- Castellotti, V., i Moore, D. (ur.) (1999). Alternances de langues et constructions des savoirs. *Cahiers du Français Contemporain*, 5, Plurilinguisme et Apprentissages. Fontenay/St Cloud: ENS Editions.
- Castellotti, V., i Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle? U: P. Blanchet i sur. (ur.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (str. 183 – 203). Paris: AUF/Editions des Archives Contemporaines.
- Castellotti, V., i Moore, D. (2011). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia*, 1, 29 – 33. Preuzeto s: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01316062> (8. 12. 2016.)
- Castellotti, V. (2014). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques. *Glottopol*, 23, 173 – 190. Preuzeto s: http://glottopol.univ-roen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_09castellotti.pdf (8. 12. 2016.)
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE*, 10, 159 – 180.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., i Genesee, F. (1998). Introduction. U: J. Cenoz i F. Genesee (ur.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (str. vii – x). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Cenoz, J., i Jessner, U. (2009). The study of multilingualism in educational contexts. U: L. Aronin i B. Hufeisen (ur.), *The Exploration of Multilingualism* (str. 119 – 135). Amsterdam: John Benjamins.
- Corcoll-López, C. (2013). *Translanguaging in the Additional Language Classroom: Pedagogically Based CodeSwitching in a Primary Education Context* (Neobjavljena doktorska disertacija). Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna: Barcelona.
- Coste, D., Moore, D., i Zarate G. (2009). *Competence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Coyle, D. (2007). CLIL: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543 – 562. doi: 10.2167/beb459.0
- Coyle, D., Hood, P., i Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A., Bhatt, A., i Martin, P. (2009). Multilingual researcher identities: interpreting linguistically and culturally diverse classrooms. U: J. Miller, A. Kostogriz i M. Gearon (ur.) *Culturally and linguistically diverse classrooms: new dilemmas for teachers* (str. 215 – 233). Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. U: O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas i M. E. Torres-Guzmán (ur.) *Imagining multilingual schools. Language in education and globalization* (str. 51 – 68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., i Early, M. (2011). Introduction. U: J. Cummins i M. Early (ur.), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools* (str. 3 – 20). Staffordshire, UK: Trentham.
- Cvikić, L., Jelaska, Z., i Kanajet Šimić, L. (2010). Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenje hrvatskoga jezika. *Časopis za hrvatske studije*, 6, 113 – 127.
- Darvin, R., i Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics, *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36 – 56. doi: 10.1017/S0267190514000191
- Davies, B., i R. Harré (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43 – 63. doi: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- Davis, K. A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, 29(3), 427 – 453. doi: 10.2307/3588070/full

- Davis, K. A., i Skilton-Sylvester, E. (2004). Looking Back, Taking Stock, Moving Forward: Investigating Gender in TESOL. *TESOL Quarterly*, 38(3), 381 – 404. doi: 10.2307/3588346
- De Angelis, G. (2007). *Third Or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bot, K., i Kroll, J. (2002). Psycholinguistics. U: N. Schmidt (ur.), *Introduction to Applied Linguistics* (str. 133 – 149). London: Edward Arnold.
- De Bot, K. (2004). The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control. *The International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17 – 32. doi: 10.1080/14790710408668176
- De Costa, P. I. (2010). Reconceptualizing language, language learning, and the adolescent immigrant language learner in the age of postmodern globalization. *Language and Linguistics Compass*, 4(9), 769 – 781.
- De Fina, A., i Perrino, S. (2013): Transnational identities. *Applied linguistics*, 34(5), 509 – 515. doi: 10.1093/applin/amt024
- De Fina, A. (2016). Linguistic practices and transnational identities. U: S. Preece (ur.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (str. 163 – 178). New York: Routledge.
- De Pietro, J.-F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia*, 4, 54 – 60. Preuzeto s: <https://www.irdp.ch./data/secrue/1024/document/pour-une-approche-plurielle-des-langues-quelles-1024.pdf> (26. 11. 2017.)
- De Mejía, A-M. (2002). *Power, prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DePew, K. E., i Miller-Cochran, S. K. (2010). Social networking in a second language: Engaging multiple literate practices through identity composition. U: M. Cox, J. Jordan, C. Ortmeier-Hooper i G. Shwartz (ur.), *Reinventing identities in second language writing* (str. 273 – 295). Urbana: National Council of Teachers of English.
- Doyé, P. (2005). Intercomprehension: Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Duff, P. (2008). Language socialization, participation and identity: Ethnographic approaches. U: M. Martin-Jones, A-M. de Mejía i N. Hornberger (ur.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 3: Discourse and education* (str. 107 – 119). New York: Springer.
- Duff, P. (2012). Identity, Agency and Second Language Acquisition. U: S. M. Gass i A. Mackey (ur.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (str. 410 – 426). London/New York: Routledge.

- Duran Eppler, E., i Codó, E. (2016). Challenges for language and identity researchers in the collection and transcription of spoken interaction. U S. Preece (ur.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (str. 314 – 319). New York: Routledge.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l’alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81 – 88. Preuzeto s: <https://trema.revues.org/302> (20. 10. 2016.)
- Europska Komisija (2012). *Ključni podaci o poučavanju jezika u školama u Europi: izdanje 2012*. Preuzeto s: eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key.../143HR.pdf (28. 9. 2016.)
- Éveil au langage et l’ouverture à la diversité linguistique*. Preuzeto s: <http://www.elodil.com/index.html> (20. 12. 2016.)
- Faltis, C. J. (1989). Code-switching and bilingual schooling: An examination of Jacobson's new concurrent approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(2), 117 – 127. doi: 10.1080/01434632.1989.9994368
- Faltis, C. J. (2013). Learning to Teach Content Bilingually in a Middle School Bilingual Classroom. *Bilingual Research Journal*, 20(1), 29 – 44. doi: 10.1080/15235882.1996.10668618
- Firth, A. i Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285 – 300. doi: 10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x
- Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47(3), 500 – 520. doi: 10.1002/tesq.114
- Flores, N., i Baetens Beardsmore, H. (2015). Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education. U: W. Wright, S. Boun i O. García (ur.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (str. 205 – 222). Malden: Wiley Blackwell.
- Fonesca, M., i Gajo, L. (2014). Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d’Euromania. *Revista Moara*, 42, 83 – 98.
- Freeman Field, R. (2008). Identity, Community and Power in Bilingual Education. U: J. Cummins (ur.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 5* (str. 77 – 89). New York: Springer.
- Freeman, Y., i Freeman, D. (2009). *Academic language for English language learners and struggling readers: How to help students succeed across content areas*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier, LAL.

- Gajo, L. (2006). D'une société à une éducation plurilingues: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. *Synergie Monde* 1, 62 – 66.
- Gajo, L., i Monanda, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg: Editions universitaires.
- Gajo, L., i Serra, C. (2002). Bilingual Teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics. U: D.W.C So, i G. M. Jones (ur.), *Education and Society in Plurilingual Contexts* (str. 75 – 95). Bruxelles: VUB Brussels University Press.
- Gajo, L., i Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 471–499. doi: 10.3138/cmlr.2740
- García, O., Skutnabb-Kangas, T., i Torres-Guzmán, M. (2006). Weaving Spaces and (De)constructing Ways for Multilingual Schools: The Actual and the Imagined. U: O. García, T. Skutnabb-Kangas i M. Torres-Guzmán (ur.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization* (str. 3 – 49). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- García, O., i Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. U: J. Conteh i G. Meier (ur.), *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- García, O., i Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, Bilingualism, and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- García, O., i Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. U: O. García i A. M. Y. Lin (ur.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5* (str.117 – 130). Dordrecht: Springer.
- Gee, J. (2000). Identity as an Analytical Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99 – 125. doi: 10.3102/0091732X025001099
- Gellar, C. A. (1981). International education: Some thoughts on what it is and what it might be. *International Schools Journal*, 1, 21 – 26. Preuzeto s: <http://www.jstor.org/stable/1050876> (16. 6. 2016.)
- Genesee, F. (1998). A case study of multilingual education in Canada. U: J. Cenoz I F. Genesee (ur.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (str. 243 – 258). Clevedon: Multilingual Matters.

- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. U: T. K. Bhatia i W. Ritchie (ur.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (str. 547 – 576). Malden: Wiley Blackwell.
- Giampapa, F. (2016). The politics of researcher identities: opportunities and challenges in identities research, U S. Preece (ur.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (str. 289 – 304). New York: Routledge.
- Gómez, L., Freeman, D., i Freeman, Y. (2005). Dual Language Education: A Promising 50-50 Model. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 146 – 164. doi: 10.1080/15235882.2005.10162828
- Grenoble, L. A., i Whaley L. J. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. New York: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. U Nicol, J. (ur.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (str. 1 – 22). Oxford: Blackwell.
- Gutiérrez, K., Baquedano-López, P., i Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal* 6(4), 286–303. doi: 10.1080/10749039909524733
- Hayden, M. (1998). International Education in Practice. U: M. Hayden i J. Thompson (ur.), *International Education Principles and Practice* (str. 1 – 8). Routledge Falmer: London i New York.
- Hayden, M. (2006). *Introduction to International Education: International Schools and their Communities*. London: Sage Publications Ltd.
- Hayden, M., i Thompson, J. (2008). *International schools: growth and influence*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. Preuzeto s: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001803/180396e.pdf> (15. 9. 2017.)
- Hayden, M., i Thompson, J. (2013). International Schools: Antecedents, Current Issues and Metaphors for the Future. U: R. Pearce (ur.), *International Education and Schools: Moving Beyond the first 40 Years* (str. 3 – 24). London: Bloomsbury.
- Hélot, C. (2005). Bridging the Gap between Prestigious Bilingualism and the Bilingualism of Minorities: Towards an Integrated Perspective of Multilingualism in the French Education Context. U: M. Ó Laoire (ur.), *Multilingualism in Educational Settings* (str. 15 – 32). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hélot, C., i Young A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. U: García, Ofelia, Skutnabb-Kangas, Tove i

- Torres-Guzmán, María (ur.) *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization* (str. 69 – 90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, P., i Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, C. (1998) Luxembourg and the European schools. U J. Cenoz i F. Genesee (ur.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (str. 143 – 174). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. U: O. García (ur.), *Bilingual Education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman*. Svezak 1 (str. 215 – 234). Philadelphia: John Benjamins.
- Hornberger, N. H., i Link, H. (2012). Translanguaging and Transnational Literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(3), 261 – 278. doi: 10.1080/13670050.2012.658016
- Hovens, M. (2002). Bilingual education in West Africa: Does it work? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5(5), 249 – 266. doi: 10.1080/13670050208667760
- Hudi, A. I., i Vrhovac, Y. (2007). Dvojezična nastava – što o tome misle učenici. *Strani jezici: časopis za unapređenje nastave stranih jezika* 36, 63 – 73.
- Hufeisen, B., i Marx, N. (ur.) (2004). *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich: Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hufeisen, B. (2005). Multilingualism: Linguistic Models and Related Issues. U: B. Hufeisen i R. Fouser (ur.), *Introductory Readings in L3* (str. 31 – 45). Tübingen: Stauffenburg.
- Hultgren, A. K., Erling, E. J., i Chowdhury, Q. H. (2016). Ethics in language and identity research. U: S. Preece (ur.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (str. 257 – 271). New York: Routledge.
- International Baccalaureate Organization. Middle Years Programme. *Language B guide* (2006).
- International Baccalaureate Organization. Primary Years Programme, Middle Years Programme and Diploma Years Programme. *Guidelines for developing a school language policy* (2008).
- International Baccalaureate Organization. Middle Years Programme. *Language Acquisition Guide* (2014).
- International Baccalaureate Organization. *MYP: From principles into practice* (2014).
- International Baccalaureate Organization. *Language policy: Information on the International Baccalaureate's support for languages, language courses and languages of instruction* (2014).

- Jacobson, R. (1982). The implementation of a bilingual instructional model: The new concurrent approach. U: R. Padilla (ur.), *Ethnoperspectives in bilingual education research* (str. 14 – 29). Ypsilanti, MI: Eastern Michigan University.
- Jelaska, Z. (2005). Dvojezičnost i višejezičnost. U: Jelaska, Zrinka (ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 39 – 50). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 3, 201 – 209. doi: 10.1080/09658419908667129
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008a). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching*, 41(1), 15 – 56. doi: 10.1017/S0261444807004739
- Jessner, U. (2008b). A DST-model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Second language development as a dynamic process. Special Issue of Modern Language Journal* 92. doi: 10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x
- Johnson, R. K., i Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Jonietz, P. L., i Harris, D. (1991). *World Yearbook of Education 1991: International Schools and International Education*. New York: Nichols/GP Publishing.
- Jørgensen, J. N. (2010). *Languaging. Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students*. Copenhagen: University of S. Copenhagen, Faculty of Humanities.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., i Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in super-diversity. *Diversities*, 13(2), 23-38.
- Judd, E. (1992). Language-in-education policy and planning. U: R. Kaplan i W. Grabe (ur.), *Introduction to applied linguistics* (str. 169–188). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kalogjera, D. (2009). Iz diglosijske perspektive. U: J. Granić (ur.), *Jezična politika i jezična stvarnost* (str. 551 – 558). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Karлак, M. (2014). *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Sveučilište u Osijeku: Osijek, Republika Hrvatska.
- Kinginger, C. (2004). Alice Doesn't Live Here Anymore: Foreign Language Learning and Identity Reconstruction. U: A. Pavlenko i A. Blackledge (ur.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (str. 219 – 242). Clevedon: Multilingual Matters.

- Klein, E. (1995). Second vs. third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 45(3), 419 – 465. doi: 10.1111/j.1467-1770.1995.tb00448.x
- Kovačević, M. i Pavličević-Franić, D. (ur.) (2002). *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi, putokazi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kresić, M. (2006). *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Iudicium.
- Kresić, M. (2009). Language as the medium of the multifaceted self. U: D. R. Miller i A. Pano (ur.) *La geografia della mediazione linguistico-culturale* (str. 42 – 58). Bologna: Dupress.
- Krumm, H-J. (2005). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. U: B. Hufeisen i Lutjeharms (ur.), *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum* (str. 27–36). Tübingen: Günter Narr.
- Krumm, H.-J., i Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Preuzeto s: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (18. 3. 2017.)
- Lantolf, J. i Genung, P. (2002). “I’d rather switch than fight”: An activity-theoretic study of power, success, and failure in a foreign language classroom. U: C. Kramsch (ur.), *Language acquisition and language socialization* (str. 175 – 196). New York: Continuum.
- Lave, J., i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Page, R. B., i Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Letica Krevelj, S. (2016). Psychotypology and the Activation of Interlingual and Deceptive Cognates from Typologically Unrelated Languages in L3 English Production. U: I. Zovko Dinković i J. Mihaljević Djigunović (ur.), *English Studies from Archives to Prospects: Volume 2 - Linguistics and Applied Linguistics* (str. 254 – 269). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Letica, S. i Mardešić, S. (2007). Cross-linguistic Influences in L2 and L3 Oral Production. U: J. Horvat i M. Nikolov (ur.), *University of Pecs Round Table (UPRT 2007) Empirical studies in English applied linguistics* (str. 307 – 318).
- Lewis, G., Jones, B., i Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7). doi: 10.1080/13803611.2012.718488

- Lüdi, G. (2006). *Položaj materinjeg jezika u školama*. Parlamentarna skupština, Preporuka 1740. Bruxelles: Vijeće Europe.
- Lüdi, G., i Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154 – 167. doi: 10.1080/14790710902846715
- Luk Ching Man, J. (2008). Classroom Discourse and the Construction of Learner and Teacher identities. U: M. Martin-Jones, A-M. de Mejía i N. Hornberger (ur.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 3: Discourse and education* (str. 873 – 886). New York: Springer.
- Lujić, R. (2016a). Što se to(čno) skriva iza koncepata transkomunikacije i transkomunikacijskog nastavnog pristupa? *Jezikoslovlje*, 17(3), 667 – 682.
- Lujić, R. (2016b). Intégration de la didactique intégrée dans l'enseignement des troisièmes langues. U: S. Stanković i N. Vučelj (ur.), *Les Etudes françaises aujourd'hui, Tradition et modernité* (471 – 479). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Lujić, R. (2017a). Dvojezično i višejezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj u svjetlu hrvatske jezične politike i planiranja. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 23(2), 99 – 120. doi: 10.21464/mo44.232.99120
- Lujić, R. (2017b). Ulaganje u ini jezik – jedan od preduvjeta učenja inog jezika i oblikovanja društveno-kulturnog identiteta. *Strani jezici: časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 45 (1), 40 – 53.
- Lujić, R. (2017c). Translanguaging or transgressing language borders to communicate and to learn in international schools. *Palimpsest: international journal for linguistics, literary and cultural research*, 2 (3), 219 – 228.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy. U: E. Llurda (ur.), *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (str. 63 – 84). US: Springer.
- Matija Gubec International School, Zagreb, Croatia. *Language Policy*. Preuzeto s: http://www.os-mgubec.hr/documents_db/MG%20LANGUAGE%20POLICY.pdf (10. 9. 2016.)
- Matthews, M. (1988). *The ethos of international schools*. Oxford: University of Oxford.
- May, S. (2008). Language Education, Pluralism and Citizenship. U: N. Hornberger (ur.), *Encyclopedia of Language and Education, Prvi svezak, Language Policy and Political Issues in Education* (str. 15 – 29). New York: Springer.
- Mackey, W. F. (1970). A Typology of Bilingual Education. *Foreign Language Annals*, 3, 596–606. doi: 10.1111/j.1944-9720.1970.tb01307.x

- McKay, S. L., i Wong, S. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66(3), 577 – 608.
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Leykam International: Zagreb.
- Meißner, F.-J., i Reinfried, M. (ur.) (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2005). Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, 125 – 145.
- Mercuri, S. (2015). Teachers' Understanding of Practice: Planning and Implementing Preview/View/Review in the Dual Language Classroom. U: Yvonne S. Freeman, David E. Freeman (ur.), *Research on Preparing Inservice Teachers to Work Effectively with Emergent Bilinguals* (Advances in Research on Teaching, Volume 24) (str. 81 – 106). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Miller, J. (2004). Identity and Language Use: The Politics of Speaking ESL in Schools. U: A. Pavlenko i A. Blackledge (ur.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (str. 290 – 315). Clevedon: Multilingual Matters.
- Miller, E. R. (2009). Orienting to “being ordinary”: The (re)construction of hegemonic ideologies in interactions among adult immigrant learners of English. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(4), 315 – 344. doi: 10.1080/15427580903337446
- Miller, E. R. (2012). Agency, Language Learning and Multilingual Spaces. *Multilingua*, 31(4), 441 – 468. doi: 10.1515/multi-2012-0020.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: GIPA.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Sv. Nedjelja: Printera Grupa.
- MIRIADI: Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance. Preuzeto s: <https://www.miriadi.net> (20. 12. 2016.)
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? *Études de linguistique appliquée*, 1, 121, 71 – 78. Preuzeto s: <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm> (15. 9. 2017.)

- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573 – 603. doi: 10.2307/3588281
- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. U J. Cenoz i U. Jessner (ur.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (str. 157 – 178). Clevedon: Multilingual Matters.
- Muramatsu, C. (2013). *Portraits of second language learners: agency, identities, and second language learning*. (Neobjavljena doktorska disertacija). University of Iowa: Iowa.
- Nakamura, E. (2005). *Language use in Japanese as a foreign language classroom*. (Neobjavljena magistarska disertacija). University of British Columbia: Vancouver, Kanada.
- New data on international schools suggests continued strong growth*. (2014, March 18). Preuzeto s: <http://monitor.icef.com/2014/03/new-data-on-international-schools-suggests-continued-strong-growth-2/> (12. 8. 2016.)
- Narodne novine (2014). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Preuzeto s: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>
- Narodne novine (2016). *Pravilnik O izvođenju nastave dijela nastavnih predmeta i sadržaja utvrđenih nastavnim planom i programom na nekom od svjetskih jezika u srednjoj školi* (NN116/2016). Preuzeto s: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2016_12_116_2567.html (12. 9. 2016.)
- Norton-Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment and Language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9 – 31. doi: 10.2307/3587803
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education/Longman.
- Norton, B., i Toohey, K. (2002). Identity and language learning. U: R. B. Kaplan (ur.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (str. 115 – 123). New York: Oxford University Press.
- Norton, B., i Toohey, K. (2011). Identity, language learning and, social change. *Language Teaching*, 44(4), 412 – 446. doi: 10.1017/S0261444811000309
- Norton, B. (2006). Identity as a sociocultural construct in second language education. U: K. Cadman i K. O'Regan (ur.), *TESOL in Context [Special Issue]*, 22 – 33. Preuzeto s: <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%202006%20in%20Australia%20TESOL.pdf> (10. 4. 2016.)
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. izd.). Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Official Journal of the EU (2009), *Strategic framework for European cooperation in education and training* (E.T. 2020). Preuzeto s: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) (10. 12. 2016.)
- Official Journal of the EU (2008), *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Preuzeto s: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2008/0566/COM_COM\(2008\)0566_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2008/0566/COM_COM(2008)0566_EN.pdf) (10. 12. 2016.)
- Paia, M., Cummins J., Nocus, I., Salaun, M., i Vernaudon J. (2015). Intersections of Language Ideology, Power, and Identity: Bilingual Education and Indigenous Language Revitalization in French Polynesia. U: W. Wright, S. Boun i O. García (ur.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (str. 145 – 163). Malden: Wiley Blackwell.
- Paulston, C. B. (1988). *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. Connecticut: Greenwood Press.
- Pavlenko, A., i Blackledge, A. (2004). Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. U: A. Pavlenko i A. Blackledge (ur.) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (str. 1 – 33). Bristol: Multilingual Matters.
- Pavličević-Franić, D. i Kovačević, M. (ur.) (2003). Komunikacijska kompetencija u višjezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation: Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Switzerland: Editions Universitaires.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London, UK: Routledge.
- Platt, J. (1988). What can case studies do? U: R. Burgess (ur.). *Studies in Qualitative Methodology* (str. 1 – 23). Stamford: JAI Press.
- Potowski, K. (2004). Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance. *Modern Language Journal*, 88(1), 75 – 101. doi: 10.1111/j.0026-7902.2004.00219.x
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue: un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language contact*, 1(1), 93 – 100. doi: 10.1163/000000007792548369
- Rader, D., i Sittig, L. H. (2003). *New kid in school: Using literature to help children in transition*. New York: Teachers College Press.
- Romaine, S. (2011). Identity and multilingualism. U: K. Potowski i J. Rothman (ur.), *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* (str. 7 – 30). Amsterdam: John Benjamins.

- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes – vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.
- Ruíz, R. (1984). Orientation in Language Planning. *NABE Journal*, 8(2), 15 – 34. doi: 10.1080/08855072.1984.10668464
- Schemminger, G. (2008). Une approche didactique de l'enseignement bilingue: le modèle rhénan. *Synergies Pays Germanophones*, 1, 97 – 111.
- Sears, C. (1998). *Second Language Students in Mainstream Classrooms: A Handbook for Teachers in International Schools Parents' and Teachers' Guides*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shohamy, E. G. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not – the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights?* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T., i McCarty, T. L. (2008). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, And Empirical Foundations. U: N. Hornberger i J. Cummins (ur.), *Encyclopedia of Language and Education, Peti svezak, Bilingual Education* (str. 3 – 17). New York: Springer.
- Stoye, S. (2000). *Eurocomprehension: Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*. Aachen: Shaker.
- Sylvester, B. (2002). The «first» international school. U: M. Hayden, J. Thompson i G. Walker (ur.), *International Education in Practice: Dimensions for Schools and International Schools* (str. 3 – 17). Routledge: London.
- Troncy, C. (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Udier, S. L. i Cergol Kovačević, K. (ur.) (2015). *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja. Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku održanoga od 25. – 27. travnja 2014. godine u Zagrebu*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Ulanoff, S., i Pucci, S. (1993). *Is Concurrent-Translation or Preview-Review More Effective in Promoting Second Language Vocabulary Acquisition?* Rad predstavljen na godišnjem skupu Američke udruge za istraživanje obrazovanja. Preuzeto s: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360831.pdf>

- Valdés, G., Poza, L., i Brooks, M. D. (2015). Language Acquisition in Bilingual Education. U: W. E. Wright, S. Boun i O. García (ur.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (str. 56 – 74). Malden: Wiley Blackwell.
- van Der Silk, F. W. P., van Hout, R. W. N. M., i Schepans, J. J. (2015). The Gender Gap in Second Language Acquisition: Gender Differences in the Acquisition of Dutch among Immigrants from 88 Countries with 49 Mother Tongues. *PLoS ONE* 10(11). doi: 10.1371/journal.pone.0142056
- Velasco, P., i García, O. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 6 – 23. doi: 10.1080/15235882.2014.893270
- Vilke, M., i Vrhovac, Y. (ur.) (1993). *Children and Foreign Languages I*, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vilke, M., i Vrhovac, Y. (ur.) (1995). *Children and Foreign Languages II*, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vitanova, G. (2005). Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. U: J. K. Hall, G. Vitanova i L. Marchenkova (ur.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: New perspectives* (str. 149 – 169). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Wenger, E., i Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*. Preuzeto s: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. U: C. Williams, G. Lewis i C. Baker (ur.), *The language policy: Takings stock* (str. 39 – 78). Llangefni (Wales): CAI.
- Young, A., i Hélot, C. (2003). Language Awareness and / or Language Learning in French Primary Schools today. *Journal of Language Awareness*, 12(3-4), 236 – 246. doi: 10.1080/09658410308667079
- Young, T. A., i Hadaway, N. L. (2006). *Supporting the Literacy Development of English Learners: Increasing Success in All Classrooms*. Newark: International Reading Association.
- Zybatov, L. (2003). EuroComSlav – a road to Slavic languages. *Wiener Slawistischer Almanach*, 52, 281 – 295.

PRILOZI

PRILOG 1.

Jezični profil istraživačice

Od rođenja pa do svoje 18. godine živjela sam u Dubrovniku. S navršениh 18 godina tečno sam govorila dubrovački, dosta dobro hrvatski standardni jezik, dobro engleski jezik, znala sam ponešto francuskog i nešto manje talijanskog jezika. Govorila sam i jezik svih svojih životnih uloga, primjerice kćeri, prijateljice i štreberice. Kad sam se preselila u Zagreb kako bih studirala francuski jezik i pedagogiju, promijenili smo se i ja i moj jezični profil. Osim što sam usavršila svoje znanje francuskog jezika te što je nazadovalo moje znanje engleskog i talijanskog jezika, došlo je do promjena i u odnosu snaga između dubrovačkog i standardnog hrvatskog jezika. Naime, na moj dubrovački govor zagrebački sugovornici reagirali su dvojako, ili ne bi razumjeli što sam rekla ili bi ih oduševio dubrovački naglasak. Te reakcije aktivirale su moj otpor prema dubrovačkom i potaknule me na ulaganje u standardni jezik iz dva razloga: željela sam da me se razumije i nisam željela zvučati kao *drugi*, već kao ravnopravna članica nove društvene zajednice. Osim toga, i više su mi se sviđala ostala obilježja svoje nove zajednice. Za razliku od Dubrovnika, Zagreb je bio urban, liberalan, obrazovan, otvoren i tolerantan. Ipak, u zagrebački nisam željela ulagati jer se nisam osjećala dovoljno Zagrepčankom. Da su moji napori bili jako dobro prihvaćeni bilo je razvidno iz novih reakcija: „uopće se ne čuje da si iz Dubrovnika!“. I kada sam boravila u Dubrovniku odbijala sam govoriti dubrovački, već sam namjerno govorila standardni jezik kako bih bila autsajder. Na taj sam način iskazivala svoju pripadnost novoj zajednici.

Do druge veće promjene mene i mog jezičnog profila došlo je kada sam dobila posao u međunarodnoj školi u Zagrebu. Bila je to škola čiji se program odvijao na engleskom jeziku. S kolegama sam komunicirala na standardnom hrvatskom jeziku, s roditeljima učenika na engleskom ili hrvatskom, s učenicima na engleskom, hrvatskom i francuskom. Puno sam ulagala u engleski jezik, čitajući literaturu na engleskom, komunicirajući na engleskom, a sve kako bih postala ravnopravan član međunarodne anglofone *lingua franca* zajednice. Ipak, osjećala sam se nelagodno kada bih komunicirala na engleskom jeziku, i to osobito s izvornim govornicima hrvatskog jezika pa sam često kršila nepisano „only english“ školsko pravilo i s njima razgovarala na hrvatskom. U toj životnoj fazi moji jezici više nisu bili uredno pospremljeni u odvojene ladice, već su se počeli miješati, a ja sam postala opuštenija prilikom uporabe jezika. Više mi nije bilo strano ni neobično u istoj rečenici koristiti više jezika i različitih gesta, odnosno transkomunicirati. Tomu su osobito pridonijeli učenici koji su transkomunicirali neviđenom lakoćom.

Zatim je došlo do treće veće životne promjene i faze koja je promijenila i mene i moj jezični profil, a koja još uvijek traje. Preselila sam se u Zadar jer sam dobila posao na Sveučilištu u Zadru, na nastavničkom usmjerenju Odsjeka za francuski jezik i književnost. Istovremeno

pohađam poslijediplomski studij u Zagrebu i održavam sve svoje profesionalne i osobne veze sa zagrebačkom zajednicom u kojoj boravim minimalno nekoliko puta mjesečno. Također održavam svoje obiteljske i intimne veze s Dubrovnikom koji posjećujem svaki vikend. Takav način života, ali i prethodno životno iskustvo, omogućio mi je razvoj višejezične kompetencije. Moj govor više ne ovisi toliko o geografskoj lokaciji koliko o sugovorniku: sa Zadranima govorim standardni jer nisam dovoljno Zadranka, ali se vrlo često koristim dalmatinskim izrazima kako bih ukazala na svoje dalmatinsko podrijetlo i iskazala privrženost zadarskoj zajednici; s Dubrovčanima dubrovački kako bi me vidjeli i čuli kao svoju, sa Zagrepčanima standardno uz zagrebačke izraze, sa studentima i bivšim učenicima transkomuniciram. Odabrani medij ovisi, naravno, i o mojoj ulozi i o ulozi sugovornika pojedinog razgovora. Konačno, s navršenih 30 godina naučila sam igrati komunikacijsku igru kako bih bila što bolje prihvaćena, odnosno kako bi me se čulo.

PRILOG 2.

Jezični profil učiteljice francuskog jezika³¹

Učiteljica francuskog jezika od rođenja živi u Zagrebu. Višejezična je govornica. U svakodnevnom životu s obitelji i prijateljima razgovara na standardnom hrvatskom jeziku uz povremenu uporabu nekih izraza tipičnih za kajkavski dijalekt. Engleski jezik učila je za vrijeme cijele osnovne i srednje škole, a koristi ga svakodnevno, u komunikaciji s učenicima, roditeljima učenika i s kolegama, a i za potrebe čitanja stručne literature. Ne govori ga savršeno, ali se jako dobro snalazi u situacijama koje zahtijevaju njegovu uporabu. Francuski jezik učila je pet godina u osnovnoj školi, a zatim u srednjoj školi. Istovremeno je u francuski jezik ulagala i izvan redovite nastave – pohađala je Francusku Alijansu u Zagrebu. Počela ga je učiti zbog obiteljske veze s francuskim jezikom – djed joj je živio u Pikardiji, francuskoj regiji. Zatim je upisala studij francuskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Koristi ga svakodnevno, u nastavi, ali i u slobodno vrijeme kada sluša francusku glazbu i gleda francuske filmove. Više puta je boravila u frankofonskim zemljama. Portugalski jezik učila je samo na fakultetu, na studiju portugalskog jezika i književnosti. Portugalski jezik koristi vrlo rijetko, ali sluša portugalsku glazbu i gleda portugalske filmove.

Po struci je dipl. profesor francuskog jezika i književnosti i portugalskog jezika i književnosti, tj. završila je nastavničko usmjerenje na diplomskim studijima. Prije no što se zaposlila u Osnovnoj školi Matije Gupca u Zagrebu, učiteljica je francuskom jeziku poučavala učenike jedne druge zagrebačke osnovne škole te u nizu zagrebačkih privatnih škola stranih jezika.

Mišljenja je da je inicijalno obrazovanje nije pripremio za rad u višejezičnoj i višekulturnoj sredini. Kolegiji koje je pohađala pripremili su je za rad sa skupinama učenika homogenim po nacionalnostima i razinama znanja pa joj poteškoće predstavljaju otkloni od takve norme. Istaknula je da je snalaženje u višekulturnoj sredini više stvar opće kulture nego metodike. Kao prednosti rada u višejezičnoj školi navela je: izostanak predrasuda, toleranciju, otvorenost učenika i kulturološke zanimljivosti. Takvu školu imenovala je „utopijom u malom“. S druge strane, kao izazove navela je razrednu heterogenost, primjerice različite razine poznavanja jezika i različito porijeklo i intenzitet motivacije učenika, kao i vrijeme održavanja nastave. Naime, svi izborni predmeti, pa tako i francuski jezik, odvijaju se na kraju nastavnog dana, 7., 8., pa čak i 9. sat, kada su učenici već jako umorni.

³¹ Učiteljica je dobila uvid u prvu inačicu svog jezičnog profila kako bi imala priliku utjecati na njegovu završnu inačicu.

Što se tiče važnosti materinskog jezika u školi, učiteljica smatra da je zbog učeničke raznolikosti nastavu materinskog jezika nemoguće uključiti u školski kurikulum, iako bi učenici to vjerojatno željeli, te drži da je dovoljno da materinski jezik uče kod kuće ili u nekim drugim ustanovama što roditelji za njih organiziraju izvan škole. Učiteljica je također rekla da je materinski jezik na satu francuskog jezika dozvoljen, naravno, ako ga ona razumije. Upravo zbog heterogenosti češće poseže, ali umjereno, za engleskim jezikom, i to kako bi dala neka dodatna gramatička pojašnjenja, upute ili u slučaju upravljanja nepredviđenim emotivnim stanjima učenika. Što se tiče jezičnog preključivanja, smatra ga fazom u učenju i načinom na koji učenici govore na satu francuskog jezika iz dva razloga, ako žele nešto iskazati, ali ne ulažu u francuski jezik jer je na engleskom jednostavnije, ili ako nešto zaista nisu sposobni iskazati na francuskom jeziku. U prvom slučaju zahtijeva iskaz na francuskom, a u drugom ukaže na način na koji je iskaz moguće oblikovati na francuskom jeziku. Usporedbom rada u jednojezičnim i višejezičnoj školi zaključila je da postoji dosta razlika, kao što su načini vrednovanja i organizacija programa. Osobito je istaknula razlike u emotivnoj vezanosti učenika iz OŠ MG za učitelje u odnosu na učenike iz drugih škola, tj. da učenici iz OŠ MG traže od učitelja puno više emotivne uključenosti.

PRILOG 3.

Obaviješteni pristanak za ravnateljicu škole

Svrha je ovog dokumenta obavijestiti ravnateljicu osnovne škole Matije Gupca, mr. sc. Ljiljanu Klinger, o doktorskom istraživanju koje bi u školi, s učenicima MYP0 razrednog odjeljenja, na nastavi francuskog jezika provela Rea Lujić, prof.

Naziv istraživanja: Utjecaj višejezičnog pristupa na sudjelovanje višejezičnih učenika u nastavi trećeg jezika

Cilj istraživanja: istražiti kako uvođenje višejezičnog nastavnog pristupa (engleski jezik / francuski jezik / materinski jezik učenika) u nastavu francuskog kao trećeg jezika utječe na sudjelovanje učenika u nastavi

Istraživač: Rea Lujić, doktorandica, poslijediplomski doktorski studij Glotodidaktika, Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (kontakt: rlujic@unizd.hr)

Ostale osobe uključene u istraživanje: Tea Jahić (tjahic@gmail.com)

Informacije o provedbi istraživanja:

- Istraživanje će se provesti u tri faze tijekom listopada, studenoga i početka prosinca 2016. U svakoj će se fazi provesti drugačija vrsta ispitivanja – faza 1) razgovor s učenicima u trajanju od 25 minuta, faza 2) snimanje nastave Francuskog jezika, ukupno 12 nastavnih sati, faza 3) razgovor s učenicima u trajanju od 30 minuta.
- Svaki sudionik može od sudjelovanja odustati u bilo kojemu trenutku.
- Prema prijašnjim iskustvima, provoditelji istraživanja sa sigurnošću mogu tvrditi da ono ne predstavlja sudionicima ni najmanji rizik u smislu npr. psihičke traume, nervoze ili tjelesnog napora. Upravo suprotno, sudionici sličnih istraživanja često su izjavljivali da su uživali u svim fazama istraživanja, čak se i dobro zabavili i ponešto naučili.
- Ni razgovori ni snimke neće imati apsolutno nikakav utjecaj na školsku ocjenu iz Francuskog jezika.

- Razgovori će biti anonimni, a pristup svim prikupljenim podacima imat će isključivo istraživač.
- U slučaju bilo kakvih nedoumica ili pitanja, svaki sudionik (odnosno roditelj ili staratelj u njegovo ime) može pisati odgovornom istraživaču i dobiti od njega odgovor, odnosno razjašnjenje.
- Svaki sudionik bit će nagrađen prigodnim poklončićem po završetku istraživanja.
- Rezultati istraživanja bit će obrađeni do kraja sljedeće godine i nakon toga objavljeni.

Potpisivanjem ovog dokumenta pristajete da Rea Lujčić, prof., provede svoje doktorsko istraživanje u Vašoj školi, s učenicima MYP0 razrednog odjeljenja, na nastavi francuskog jezika.

Mjesto i datum: Zagreb, 19. rujna 2016.

Glavni istraživač (potpis): _____

Ravnatelj (ime pisano tiskanim slovima i potpis): _____

PRILOG 4.

OBAVIJEŠTENI PRISTANAK ZA RODITELJE – inačica na hrvatskom jeziku

OBAVIJEŠTENI PRISTANAK

Svrha je ovog dokumenta obavijestiti sudionike istraživanja i njihove roditelje ili staratelje o cilju istraživanja, osobama koje ga provode, fazama u kojima će provoditelji istraživanja trebati njihovu suradnju kao sudionika, pojedinostima vezanima uz prirodu istraživanja, povjerljivosti podataka i drugim detaljima istraživanja.

Naziv istraživanja: Utjecaj višejezičnog pristupa na sudjelovanje višejezičnih učenika u nastavi trećeg jezika

Cilj istraživanja: istražiti kako uvođenje višejezičnog nastavnog pristupa (engleski jezik / francuski jezik / materinski jezik učenika) u nastavu francuskog kao trećeg jezika utječe na sudjelovanje učenika u nastavi

Istraživač: Rea Lujić, doktorandica, poslijediplomski doktorski studij Glotodidaktika, Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (kontakt: rluji@unizd.hr / tel: +385958882992)

Ostale osobe uključene u istraživanje: Tea Jahić (tjahic@gmail.com)

Potpisivanjem ovog dokumenta pristajete na sudjelovanje u navedenom istraživanju. Prije nego ga potpišete, lijepo Vas molimo da pažljivo pročitate sljedećih nekoliko točaka vezanih uz tijek istraživanja:

- Sudjelovanje u ovom istraživanju vrlo nam je važno, ali svaki sudionik može od sudjelovanja odustati u bilo kojem trenutku.
- Prema prijašnjim iskustvima, provoditelji istraživanja sa sigurnošću mogu tvrditi da ono ne predstavlja sudionicima ni najmanji rizik u smislu npr. psihičke traume, nervoze ili tjelesnog napora. Upravo suprotno, sudionici sličnih istraživanja često su izjavljivali da su uživali u svim fazama istraživanja, čak se i dobro zabavili i ponešto naučili.
- Istraživanje će se provesti u tri faze tijekom studenoga i početka prosinca 2016. te tijekom siječnja, veljače, ožujka i travnja. U svakoj će se fazi provesti drugačija vrsta ispitivanja – faza 1) razgovor s učenicima u trajanju od 25 minuta, faza 2) snimanje nastave francuskog jezika, ukupno 12 nastavnih sati, i faza 3) razgovor s učenicima u trajanju od 30-ak minuta.
- Ni razgovori ni snimke neće imati apsolutno nikakav utjecaj na školsku ocjenu iz Francuskog jezika.
- Intervjui će biti anonimni, a pristup svim prikupljenim podacima imat će isključivo istraživač. Podatci će nakon obrade biti pohranjeni na sigurno mjesto i čuvani u istraživačevoj arhivi.

- U slučaju bilo kakvih nedoumica ili pitanja, svaki sudionik (odnosno roditelj ili staratelj u njegovo ime) može pisati odgovornom istraživaču i dobiti od njega odgovor, odnosno razjašnjenje.
- Svaki sudionik bit će nagrađen prigodnim poklončićem po završetku istraživanja.
- Rezultati istraživanja bit će obrađeni do kraja sljedeće godine i nakon toga objavljeni.

Mjesto i datum: Zagreb, 3. listopada 2016.

Glavni istraživač (potpis): Rea Lujić

Sudionik, roditelj ili staratelj (ime pisano tiskanim slovima i potpis):

PRILOG 5.

Popis pitanja za intervju s učiteljicom francuskog jezika

- Koje jezike/dijalekte govoriš, s kim ih govoriš i kada si ih počela učiti?
- Koliko si ulagala i ulažeš u svoje inojezične vještine? Pod ulaganjem mislim na vrijeme, novac, putovanja, kontakte s izvornim govornicima i sl.
- Kakvo je tvoje profesionalno iskustvo?
- Smatraš li da te tvoje inicijalno obrazovanje pripremi za rad u višejezičnoj i višekulturnoj sredini? Ako nije, koja znanja i vještine su ti nedostajali?
- Što je za tebe višejezično obrazovanje / višejezična škola?
- Što smatraš prednostima i izazovima rada u višejezičnoj i višekulturnoj sredini?
- Jesi li morala nešto promijeniti u svom pristupu nastavi otkad radiš u međunarodnoj školi s obzirom na to da si prethodno bila zaposlena u jednojezičnoj školi? Što i zašto?
- Koje bi mjesto prema tebi trebao imati materinski jezik učenika u međunarodnim i drugim višejezičnim i višekulturnim školama?
- Koje bi mjesto prema tebi trebao imati materinski jezik u nastavi stranog jezika?
- Kakvo je tvoje mišljenje o jezičnom preključivanju učitelja/učenika u nastavi?
- Kojim se ti jezicima koristiš u nastavi francuskog jezika? O čemu to ovisi?

- Koje je tvoje mišljenje o svakom pojedinom učeniku kao učeniku francuskog kao trećeg jezika? Pod tim mislim smatraš li učenika uspješnim, dobrim, marljivim, pričljivim, otvorenim, pristojnim itd.
- Što misliš, kakav je stav svakog pojedinog učenika prema nastavi francuskog jezika? Misliš li da vole nastavu francuskog jezika? Po čemu to zaključuješ? Pružaju li neki učenici otpor? Što misliš zbog čega?
- Koliko svaki pojedini učenik ulaže u nastavu francuskog? Pod tim mislim jesu li aktivni na nastavi. Ulažu li više mentalno nego opažajno (npr. jako slušaju, ali se rijetko javljaju za riječ)? Izvršavaju li redovito svoje nastavne obveze? Trude li se govoriti na francuskom u razredu i na hodnicima?
- Koji je bio školski uspjeh učenika u francuskom jeziku na kraju četvrtog razreda?

PRILOG 6.

Popis pitanja za prvi intervju s učenicima – inačica na hrvatskom jeziku

Želiš li razgovarati na hrvatskom ili engleskom jeziku?

Učenikov višestruki i višejezični društveni identitet

- Tko si ti? Reci mi sve što smatraš važnim.
- Čime se baviš izvan škole? Koje izvannastavne aktivnosti pohađaš?
- Čime bi se želio u životu baviti i gdje bi volio živjeti?
- Misliš li da će ti u tome pomoći međunarodna škola i jezici koje učiš?
- Smatraš li se višejezičnim?
- Koje jezike govoriš? Kako, gdje i kada si ih naučio ili učiš?
- Koji jezik najbolje znaš?
- Na kojim jezicima komuniciraš s učiteljima, roditeljima, prijateljima?
- Miješaš li jezike? Kada i zašto?

Učenik i nastava francuskog jezika

- Zašto učiš francuski jezik?
- Voliš li nastavu francuskog jezika? Zašto?
- Što misliš o sebi kao učeniku francuskog jezika? Smatraš li se dobrim, talentiranim, uspješnim? Zašto?
- Zamisli da pitam učiteljicu francuskog jezika da te opiše, što misliš, što bi rekla? Zašto?
- Koristiš li druge jezike na nastavi francuskog jezika? Zašto?
- Misliš li da bi ti uporaba drugih jezika (osim francuskog) pomogla u učenju na nastavi francuskog jezika? Kako?
- Koliko aktivno sudjeluješ na nastavi francuskog jezika: odgovaraš na pitanja, javljaš se, postavljaš pitanja?
- Koristiš li se francuskim jezikom izvan nastave francuskog, primjerice gledaš filmove, surfaš na internetu, slušaš muziku, učiš francuski jezik izvan škole?

To bi bilo sve, želiš li ti još nešto dodati ili pitati?

PRILOG 7.

Popis pitanja za drugi intervju s učenicima – inačica na hrvatskom jeziku

SOFIJA

- Što misliš o uvodu u sat na engleskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Što misliš o maloj bilježnici na materinskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Nikada nisi sudjelovala na hrvatskom jeziku. Možeš li objasniti zašto?
- Smatraš li da te ostali učenici potiču na sudjelovanje? Primjerice, drugi učenici su jako aktivni, ohrabruje li te to na sudjelovanje ili te obeshrabruje? Smatraš li da postoji neki učenik koji osobito povoljno odnosno nepovoljno utječe na tvoje sudjelovanje?
- Smatraš li da razina složenosti aktivnosti utječe na tvoju aktivnost, odnosno čestotu sudjelovanja? Kako na to utječu aktivnosti koje doživljavaš jednostavnima, odnosno one koje doživljavaš složenima?
- Misliš li da te tema nastavnog sata može ohrabriti na sudjelovanje ili pak obeshrabriti? Zašto?
- Sada ću ti pokazati nekoliko videozapisa i željela bih da mi kažeš, ako se sjećaš, što te potaknulo na sudjelovanje tim satovima. To može biti tema sata ili nešto nepovezano s nastavom francuskog jezika.

TEA

- Što misliš o uvodu u sat na engleskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Što misliš o maloj bilježnici na materinskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Nikada nisi sudjelovala na hrvatskom jeziku. Možeš li objasniti zašto?
- Smatraš li da te ostali učenici potiču na sudjelovanje? Primjerice, drugi učenici su jako aktivni, ohrabruje li te to na sudjelovanje ili te obeshrabruje? Smatraš li da postoji neki učenik koji osobito povoljno odnosno nepovoljno utječe na tvoje sudjelovanje?
- Smatraš li da razina složenosti aktivnosti utječe na tvoju aktivnost, odnosno čestotu sudjelovanja? Kako na to utječu aktivnosti koje doživljavaš jednostavnima, odnosno one koje doživljavaš složenima?

- Sada ću ti pokazati nekoliko videozapisa i željela bih da mi kažeš, ako se sjećaš, što te potaknulo na sudjelovanje tim satovima. To može biti tema sata ili nešto nepovezano s nastavom francuskog jezika.

PETAR

- Što misliš o uvodu u sat na engleskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Što misliš o maloj bilježnici na materinskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Sada ću ti pokazati nekoliko snimki i željela bih da mi kažeš, ako se sjećaš, što te potaknulo na sudjelovanje tim satovima. To može biti tema sata ili nešto nepovezano s nastavom francuskog jezika.
- Češće nego drugi učenici sudjelovao si nepovezano s nastavom francuskog jezika, možeš li objasniti zašto?
- Smatraš li da te ostali učenici potiču na sudjelovanje? Primjerice, drugi učenici su jako aktivni, ohrabruje li te to na sudjelovanje ili te obeshrabruje? Smatraš li da postoji neki učenik koji osobito povoljno odnosno nepovoljno utječe na tvoje sudjelovanje?
- Misliš li da te tema nastavnog sata može ohrabriti na sudjelovanje ili pak obeshrabriti? Zašto?
- Manje od drugih učenika si sudjelovao na francuskom jeziku, a više od drugih učenika na engleskom jeziku, znaš li možda zašto?
- Zašto si neke bilješke u bilježnici zapisao na engleskom, a druge na hrvatskom?
- Sada ću ti pokazati nekoliko videozapisa i željela bih da mi kažeš, ako se sjećaš, što te potaknulo na sudjelovanje tim satovima. To može biti tema sata ili nešto nepovezano s nastavom francuskog jezika.

LEO

- Što misliš o uvodu u sat na engleskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Što misliš o maloj bilježnici na materinskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Zašto vrlo rijetko samoinicijativno sudjeluješ u nastavi? Naime, čini mi se da uvijek čekaš da ti učiteljica postavi pitanje kako bi sudjelovao.

- Misliš li da ti više sam sudjeluješ ako te učiteljica više potiče na sudjelovanje? Zašto?
- Misliš li da te na više sudjelovanja potiču jednostavnije teme i aktivnosti ili one koje su teže i kompleksnije?
- Sada ću ti pokazati nekoliko videozapisa i željela bih da mi kažeš, ako se sjećaš, što te potaknulo na sudjelovanje tim satovima. To može biti tema sata ili nešto nepovezano s nastavom francuskog jezika.

GRACE

- Što misliš o uvodu u sat na engleskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Što misliš o maloj bilježnici na materinskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Zašto vrlo rijetko samoinicijativno sudjeluješ u nastavi? Naime, čini mi se da uvijek čekaš da ti učiteljica postavi pitanje kako bi sudjelovao.
- Misliš li da te tema nastavnog sata može ohrabriti na sudjelovanje ili pak obeshrabriti? Zašto?
- Na engleskom jeziku sudjelovala si rjeđe od drugih učenika. Uzme li se u obzir da je engleski tvoj materinski jezik to je bilo iznenađujuće. Možeš li to možda objasniti?
- Sada ću ti pokazati nekoliko videozapisa i željela bih da mi kažeš, ako se sjećaš, što te potaknulo na sudjelovanje tim satovima. To može biti tema sata ili nešto nepovezano s nastavom francuskog jezika.

CRISTIAN

- Što misliš o uvodu u sat na engleskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Što misliš o maloj bilježnici na materinskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Nikada nisi sudjelovao na hrvatskom jeziku. Možeš li objasniti zašto?
- Smatraš li da te ostali učenici potiču na sudjelovanje? Primjerice, drugi učenici su jako aktivni, ohrabruje li te to na sudjelovanje ili te obeshrabruje? Smatraš li da postoji neki učenik koji osobito povoljno odnosno nepovoljno utječe na tvoje sudjelovanje?

- Sada ću ti pokazati nekoliko videozapisa i željela bih da mi kažeš, ako se sjećaš, što te potaknulo na sudjelovanje tim satovima. To može biti tema sata ili nešto nepovezano s nastavom francuskog jezika.

GALINA

- Što misliš o uvodu u sat na engleskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Što misliš o maloj bilježnici na materinskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Što misliš, zašto rjeđe samoinicijativno sudjeluješ u nastavi nego na učiteljičin poticaj?
- Smatraš li aktivnosti usmenog primanja (slušanja) na francuskom zahtjevnima?
- Misliš li da ti više sam sudjeluješ ako te učiteljica više potiče na sudjelovanje? Zašto?
- Sudjeluješ li radije kada učite nešto novo ili kada ponavljate naučeno gradivo?
- Sada ću ti pokazati nekoliko videozapisa i željela bih da mi kažeš, ako se sjećaš, što te potaknulo na sudjelovanje tim satovima. To može biti tema sata ili nešto nepovezano s nastavom francuskog jezika.

ANDRZEJ

- Što misliš o uvodu u sat na engleskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Što misliš o maloj bilježnici na materinskom jeziku? Smatraš li to povoljnim, nepovoljnim ili nemaš neko osobito mišljenje o tome? Zašto?
- Smatraš li da te ostali učenici potiču na sudjelovanje? Primjerice, drugi učenici su jako aktivni, ohrabruje li te to na sudjelovanje ili te obeshrabruje? Smatraš li da postoji neki učenik koji osobito povoljno odnosno nepovoljno utječe na tvoje sudjelovanje?
- Smatraš li da razina složenosti aktivnosti utječe na tvoju aktivnost odnosno čestotu sudjelovanja? Kako na to utječu aktivnosti koje doživljavaš jednostavnima, odnosno one koje doživljavaš složenima?
- Smatraš li da na tvoju aktivnost utječe cilj sata? Što misliš kako na čestotu tvog sudjelovanja utječe učenje gramatike, a kako učenje vokabulara?
- Sada ću ti pokazati nekoliko videozapisa i željela bih da mi kažeš, ako se sjećaš, što te potaknulo na sudjelovanje tim satovima. To može biti tema sata ili nešto nepovezano s nastavom francuskog jezika.

PRILOG 8.

Kratak opis opažanih nastavnih sati

1. SAT

Datum: 24. studenog 2016.

Nastavna tema: opis osobe

Nastavni pristup: jednojezični

Odgojno-obrazovni cilj: opisati se (kosa, oči, tijelo, karakter, zanimanje)

Nastavne metode: metoda razgovora (frontalni rad), individualni rad

Nastavne aktivnosti: ispunjavanje nastavnog listića, slušanje slušnog zapisa, odgovaranje na pitanja

Osobitosti nastavnog sata: prvi sat – svjesni snimanja nastave

Ukupni broj sudjelovanja: 215

2. SAT

Datum: 29. studenog 2016.

Nastavna tema: Proslava rođendana

Nastavni pristup: jednojezični

Odgojno-obrazovni cilj: pitati i izreći datum rođenja; razumjeti i koristiti leksik vezan za proslavu rođendana

Nastavne metode: metoda razgovora (frontalni rad), individualni rad, rad u skupini, rad u paru

Nastavne aktivnosti: ispunjavanje nastavnog listića, odgovaranje na pitanja, slušanje i gledanje slušno-vizualnog zapisa

Osobitosti nastavnog sata: nije bilo moguće analizirati iskaze prilikom rada u skupini i u paru

Ukupni broj sudjelovanja: 190

3. SAT

Datum: 1. prosinca 2016.

Nastavna tema: Rođendan, II. dio

Nastavni pristup: jednojezični

Odgojno-obrazovni cilj: razumjeti vokabular vezan za proslavu rođendana (pozivnica, poklon, hrana i piće)

Nastavne metode: metoda razgovora (frontalni rad), individualni rad

Nastavne aktivnosti: ispunjavanje nastavnog listića – slušanje s razumijevanjem, slušanje i gledanje slušno-vizualnog zapisa, odgovaranje na pitanja

Osobitosti nastavnog sata: samo je jedan dio učenika čitao svoje domaće zadaće zbog čega je moguća veća razlika u pojedinačnom sudjelovanju učenika

Ukupni broj sudjelovanja: 197

4. SAT

Datum: 19. siječnja 2017.

Nastavna tema: Slobodno vrijeme

Nastavni pristup: višejezični

Odgajno-obrazovni cilj: postaviti i odgovoriti na pitanje o načinu provođenja slobodnog vremena

Nastavne metode: metoda razgovora (frontalni rad), individualni rad, rad u paru

Nastavne aktivnosti: tiho čitanje, čitanje na glas, odgovaranje na pitanja

Osobitosti nastavnog sata:

- moguća razlika u pojedinačnom sudjelovanju učenika jer su svi učenici čitali dijalog iz udžbenika, ali nisu svi čitali jednako duge dijelove teksta
- svi učenici čine se nezainteresiranima za nastavu
- diskrepancija između uvoda u sat u kojem se govorilo o načinima na koji učenici provode slobodno vrijeme i cilja sata
- veći dio sata govorila je učiteljica – objašnjavala je način na koji se u francuskom jeziku pitanja oblikuju intonacijom

Ukupni broj sudjelovanja: 173

5. SAT

Datum: 2. veljače 2017.

Nastavna tema: Slobodno vrijeme

Nastavni pristup: višejezični

Odgajno-obrazovni cilj: kazati što rade u slobodno vrijeme

Nastavne metode: metoda razgovora (frontalni rad), individualni rad

Nastavne aktivnosti: odgovaranje na pitanja, igra pogađanja, slušanje s razumijevanjem i rješavanje nastavnog listića, usmeno izražavanje, prepisivanje s ploče

Osobitosti nastavnog sata:

- Sofija nije prisustvovala nastavi

Ukupni broj sudjelovanja: 187

6. SAT

Datum: 7. veljače 2017.

Nastavna tema: Sportovi

Nastavni pristup: višejezični

Odgojno-obrazovni cilj: iskazati stav (volim/ne volim) i pitati za stav (sportovi)

Nastavne metode: metoda razgovora (frontalni rad), individualni rad, rad u skupinama

Nastavne aktivnosti: ispunjavanje nastavnog listića, čitanje na glas, odgovaranje na pitanja, prepisivanje s ploče

Osobitosti nastavnog sata:

- učenice su na početku sata darovale učiteljicu jer joj je bio rođendan

Broj sudjelovanja: 185

7. SAT

Datum: 21. veljače 2017.

Nastavna tema: Škola (školski predmeti)

Nastavni pristup: jednojezični

Odgojno-obrazovni cilj: iskazati stav o školi i školskim predmetima (obožavam, volim, ne volim, mrzim)

Nastavne metode: metoda razgovora (frontalni rad), individualni rad, rad u skupini

Nastavne aktivnosti: odgovaranje na pitanja, nastavni listić, slušanje s razumijevanjem

Osobitosti nastavnog sata:

- Leo nije prisustvovao nastavi
- zbog tehničkih ograničenja nije bilo moguće analizirati rad u skupini

Broj sudjelovanja: 232

8. SAT

Datum: 23. veljače 2017.

Nastavna tema: Škola (školski raspored)

Nastavni pristup: jednojezični

Odgojno-obrazovni cilj: predstaviti svoj školski raspored sati, uočiti razlike između školskih predmeta u RH i Francuskoj

Nastavne metode: metoda razgovora (frontalni rad), rad u skupini, individualni rad

Nastavne aktivnosti: odgovaranje na pitanja, nastavni listić, prepisivanje s ploče, pismena proizvodnja, glasno čitanje

Osobitosti nastavnog sata:

- Andrzej nije prisustvovao nastavi
- Nije bilo moguće analizirati rad u skupini trajanja cca 4 minute
- 12 minuta zauzela je aktivnost pisane proizvodnje – ispunjavanje školskog rasporeda

Broj sudjelovanja: 160

9. SAT

Datum: 2. ožujka 2017.

Nastavna tema: Škola (nastavni predmeti)

Nastavni pristup: jednojezični

Odgojno-obrazovni cilj: ponoviti usvojena znanja i vještine

Nastavne metode: metoda razgovora (frontalni rad), individualni rad

Nastavne aktivnosti: slušanje slušnog zapisa – rješavanje zadatka, ispunjavanje nastavnog listića, odgovaranje na pitanja

Osobitosti nastavnog sata:

- zbog tehničkih ograničenja nije bilo moguće analizirati Petrovo šaputanje na uho drugom učeniku
- razgovor o filmovima koji je započela Galina poremetio je dinamiku sata jer su svi željeli govoriti o tome, odnosno nepovezano s nastavom

Broj sudjelovanja: 166

10. SAT

Datum: 21. ožujka 2017.

Nastavna tema: Zdrava prehrana

Nastavni pristup: višejezični

Odgojno-obrazovni cilj: ovladati novim leksikom vezanim za zdravu prehranu

Nastavne metode: razgovor (frontalni rad), individualni rad

Nastavne aktivnosti: slušanje i gledanje audio-video zapisa, odgovaranje na pitanja vezana za audio-video tekst i opća pitanja o zdravoj prehrani, crtanje prehrambene piramide i zapisivanje novog leksika

Osobitosti nastavnog sata:

- novi leksik uvodili su usputno crtajući prehrambenu piramidu zbog čega je ta aktivnost bila najduljeg trajanja
- zbog uvođenja novog leksika učenici su češće no inače sudjelovali na engleskom jeziku
- sat je trajao 3 minute kraće nego inače

Broj sudjelovanja: 216

11. SAT

Datum: 23. ožujka 2017.

Nastavna tema: Zdrava prehrana

Nastavni pristup: višejezični

Odgojno-obrazovni cilj: kazati što je zdravo, a što nije i što jedeš i što ne

Nastavne metode: razgovor (frontalni rad), individualni rad

Nastavne aktivnosti: odgovaranje na pitanje, prepisivanje s ploče

Osobitosti nastavnog sat:

- Galina, Mia, Andrzej i Cristian nisu prisustvovali nastavi
- prvih 20 min ponavljali su se sadržaji od prethodnog sata, no nisu svi učenici sudjelovali jednakim obimom
- Tea je na ovom satu preuzela uloge Sofije i Andrzeja – pomaže drugima, ispravlja druge, prevodi za druge itd.

Broj sudjelovanja: 180

12. SAT

Datum: 30. ožujka 2017.

Nastavna tema: Obroci

Nastavni pristup: višejezični

Odgojno-obrazovni cilj: predstaviti tipične obroke u Francuskoj i zemljama njihova porijekla

Nastavne metode: razgovor (frontalni rad), rad u paru

Nastavne aktivnosti: čitanje, prepisivanje s ploče, pisana proizvodnja, usmena proizvodnja

Osobitosti nastavnog sata:

- Grace, Tea i Cristian nisu prisustvovali nastavi

Broj sudjelovanja: 213

PRILOG 9.

Učenički zapisi na materinskim jezicima

SOFIJA

- Danas smo malo ponavljali. Pa smo naučili kako postaviti pitanja na dva načina. (19. 1. 2017.)
- Danas sam ponavljala „j'aime/j'adore...“.³² Najdraži dio mi je bio kad smo jeli čokoladu na početku sata povodom učiteljčinog rođendana. (7. 2. 2017.)
- Danas smo učili piramidu hrane. (21. 3. 2017.)
- Danas smo ponavljali obroke i naučili smo kako Francuzi i kada jedu obroke. Svi smo ispričali što se jede u drugim državama. (30. 3. 2017.)

TEA

- Učili smo kako se pitaju pitanja na dva načina. (19. 1. 2017.)
- Ovaj sat smo učili kako se kažu hobiji i pisali što najviše volimo ili ne volimo. (2. 2. 2017.)
- Ovaj sat smo učili aktivnosti. Svidjelo mi se kad smo govorili koje aktivnosti volimo, a koje ne. (7. 2. 2017.)
- Danas smo radili piramidu hrane. (21. 3. 2017.)
- Ovaj smo sat učili što je zdravo, a što ne. I govorili smo što jedemo za doručak, ručak i večeru. (23. 3. 2017.)

PETAR

- Naučio sam kako napraviti negativnu i pozitivnu upitnu rečenicu. (19. 1. 2017.)
- We learned how to say hobbies on French. / Naučili smo kako reći slobodne aktivnosti na francuskom. (2. 2. 2017.)
- We learned how to say we hate & we love something. / Naučili smo kako reći da nešto mrzimo i volimo. (7. 2. 2017.)
- We learned types of food. / Učili smo vrste hrane. (21. 3. 2017.)
- Učili smo što je zdravo za jest i što nije. (23. 3. 2017.)
- Učili smo o hrani. (30. 3. 2017.)

³² Volim / obožavam.

LEO

- Naučio sam sastaviti upitne rečenice i najbolje mi je bilo kad je učiteljica pitala 'ko najviše voli slušati pjesme ili plesati i pjevati, a svi su rekli slušati osim Marka koji je rekao da voli plesati (19. 1. 2017.)
- Naučio sam kako napraviti negativnu i pozitivnu rečenicu. Naučio sam kako reći neke hobbie (2. 2. 2017.)
- Postavljali smo pitanja na „Est-ce que tu aimes“ jedni drugima. (7. 2. 2017.)
- Danas smo crtali piramidu i u njoj napisali voće, povrće i slatkiše (21. 3. 2017.)
- Učili smo što je zdravo za jest i što nije (23. 3. 2017.)

GRACE

- Danas smo učili o pitanjima i naučili smo kako izgovoriti rečenicu ako je pitanje, a kako ako je izjavna rečenica. Naučili smo kako na francuskom na različite načine reći da ili ne. (19. 1. 2017.)
- Danas smo naučili hobije na francuskom. Dobili smo papir na kojem smo trebali riješiti volimo li ili ne volimo tri stvari. (2. 2. 2017.)
- Danas smo naučili kako kazati koje stvari volimo, a koje mrzimo. Dobili smo nastavni listić na kojem smo trebali odgovoriti o stvarima koje volimo i koje mrzimo. (7. 2. 2017.)
- Danas smo napravili prehrambenu piramidu od onih stvari koje najviše jedemo do onih stvari koje jedemo najmanje. (21. 3. 2017.)
- Danas smo naučili kako se kaže ručak, doručak i užina i u koje vrijeme se jede. (23. 3. 2017.)

CRISTIAN

- Danas su nas poučili kako kazati naravno, nikad itd. (19. 1. 2017.)
- Danas sam učio o hobijima i o drugim stvarima. (2. 2. 2017.)
- Danas su nas poučili o sportovima, onome što volimo i mrzimo (7. 2. 2017.)
- Danas su nas poučili o školskim stvarima i volimo li ih ili ne. (21. 3. 2017.)
- Danas su nas poučili o hrani i o tome što jedemo. (30. 3. 2017.)

ANDRZEJ

- Na satu smo učili o glazbi. Kako imenovati vrste glazbe i kako postaviti pitanje na više načina. (19. 1. 2017.)
- Učili smo o stvarima koje svakodnevno radimo. (2. 2. 2017.)

- Naučili smo kako se kažu sportovi. (7. 2. 2017.)
- Učili smo o hrani i prehrambenoj piramidi. (21. 3. 2017.)
- Naučio sam o hrani koju jedem. (30. 3. 2017.)

GALINA

- Učili smo o tome kako postaviti pitanja i odgovarati na njih. (19. 1. 2017.)
- Danas smo učili o poslu ljudi i svidjelo mi se. (2. 2. 2017.)
- Učili smo o tome što volimo i ne volimo. (7. 2. 2017.)
- Učili smo o zdravoj hrani. (21. 3. 2017.)
- Učili smo o tome u koje vrijeme i što jedu Francuzi. (30. 3. 2017.)

Životopis

Rea Lujčić je rođena 7. travnja 1986. u Dubrovniku gdje je završila osnovnu i srednju školu. Studije francuskog jezika i književnosti i pedagogije upisala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2004., a diplomirala 2008. godine.

Šest godina poučavala je francuski jezik u Francuskoj Alijansi u Zagrebu. Dvije godine radila je kao nastavnica francuskog jezika u V. gimnaziji u Zagrebu, a zatim pet godina kao učiteljica francuskog jezika u međunarodnom programu osnovne škole Matije Gupca u Zagrebu. Od 2014. do 2016. godine bila je zaposlena u Agenciji za odgoj i obrazovanje kao vanjska suradnica za francuski jezik. Od 2014. godine zaposlena je na Odsjeku za francuski jezik i književnost Sveučilišta u Zadru gdje predaje kolegije Proces usvajanja drugog jezika, Razredni diskurs i Hospitacije i praksu. Predavala je i kolegije Metodika nastave francuskoga jezika i Glotodidaktika. Poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu upisala je 2014. godine.

Osnovna područja njezina znanstvenog zanimanja su dvojezičnost i višejezičnost, dvojezično i višejezično obrazovanje, učenje francuskog kao trećeg jezika te učenikov identitet. Do sada je napisala nekoliko znanstvenih i stručnih radova. Sudjelovala je u izradi kurikuluma francuskog jezika u okviru cjelovite kurikularne reforme.

Popis objavljenih djela

Lujčić, R. i Vrhovac, Y. (2012). Elementi kulture u udžbenicima francuskog jezika za niže razrede osnovne škole Un, Deux, Trois...Nous Voilà. *Strani jezici: časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 41(2), 61 – 80.

Lujčić, R. (2016). Definiranje odgovornog jezičnog vrjednovanja. *Strani jezici: časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 4 (43), 287 – 296.

Lujčić, R. (2016). Mogućnosti i ograničenja Autobiografije interkulturalnih susreta u nastavi stranih jezika iz perspektive učitelja francuskoga jezika. *Acta Iadertina*, 12, 33 – 41.

Lujčić, R. (2016). Intégration de la didactique intégrée dans l'enseignement des troisièmes langues. U: S. Stanković i N. Vučelji (ur.), *Les Etudes françaises aujourd'hui, Tradition et modernité* (471 – 479). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.

Lujčić, R. (2016). Što se to(čno) skriva iza koncepta transkomunikacije i transkomunikacijskog nastavnog pristupa?. *Jezikoslovlje*, 17 (3), 667 – 682.

Lujčić, R. (2016.) Dvojezično i višejezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj u svjetlu hrvatske jezične politike i planiranja. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 44, 99 – 120.

- Lujić, R. (2017). Translanguaging or transgressing language borders to communicate and to learn in international schools. *Palimpsest: international journal for linguistics, literary and cultural research*, 2 (3), 219 – 228.
- Lujić, R. (2017). Ulaganje u ini jezik – jedan od preduvjeta učenja inog jezika i oblikovanja društveno-kulturnog identiteta. *Strani jezici: časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 45 (1), 40 – 53.