

ULAGANJE U INI JEZIK – JEDAN OD PREDUVJETA UČENJA INOG JEZIKA I OBLIKOVANJA DRUŠTVENO-KULTURNOG IDENTITETA

Rea Lujić*
Sveučilište u Zadru

Ovim se radom predstavlja koncept *ulaganja u ini jezik* (engl. *investment*) koji je sredinom 90-ih godina prošloga stoljeća na područje primijenjenog jezikoslovlja uvela Bonny Norton-Pierce. Prikazuju se oni elementi teorije kulturne proizvodnje (Bourdieu, 1977; 1991) i poststrukturalističkog feminizma (Weedon, 1987) kojima su se autori poslužili za tumačenje ulaganja (Darvin i Norton, 2015; Norton-Pierce, 1995). U radu se ulaganje određuje kao svaki oblik djelovanja učenika inoga jezika koji učenik poduzima kako bi učio ini jezik, a koji ovisi o njegovoj želji za ulaganjem i mogućnosti ulaganja, ovisnoj o njegovu sugovorniku. Oblici ulaganja, baš kao i neulaganje, primjerice, otpor ili nesudjelovanje, ovise o učenikovu višestrukom, promjenjivom i diskursno oblikovanom društveno-kulturnom identitetu te, osim na učenje inog jezika, utječu i na oblikovanje njegova identiteta. U radu se također predstavljaju različiti oblici ulaganja potkrijepljeni primjerima učenja inih jezika iz istraživanja provedenih u različitim kontekstima i razmatraju moguće implikacije ulaganja u nastavu inih jezika.

Ključne riječi: identitet učenika inog jezika, ulaganje u ini jezik

1. UVOD

Sredinom 90-ih godina prošloga stoljeća korpus pojmova jezikoslovne discipline koja izučava procese ovladavanja inim jezikom proširuje se dvama novima: *društvenim identitetom učenika inog jezika* (engl. *social identity*) i *ulaganjem* (engl. *investment*). Oba pojma predlaže Bonny Norton-Pierce u radu naslovljenome "Social Identity, Investment and Language Learning" (1995) i

* rlujić@unizd.hr

time stvara temelje za *model ulaganja* (engl. *model of investment*) koji će točno dvadeset godina kasnije, proširenog konceptom *zamišljenih zajednica* (engl. *imagined communities*), predložiti u suautorstvu s Ronom Darwinom (Darvin i Norton, 2015).

Novi pristup tumačenju procesa učenja inoga jezika i u tom procesu uloge društveno-kulturnog identiteta učenika inog jezika istraživačima je omogućio bolje razumijevanje postupanja učenika inog jezika u kontekstu društvenih odnosa moći jer je uputio na društveno-povijesno oblikovanu vezu učenika i jezika i njihovu često ambivalentnu želju za učenjem i uvježbavanjem. Koncept ulaganja inspirirao je brojne stručnjake i potaknuo ih na drukčiji pristup istraživanju učenja i identiteta učenika inog jezika. Predstavnici tzv. društvene paradigme (Block, 2003), unatoč i dalje prevladavajućim kognitivnim pristupima istraživanja procesa učenja inog jezika, učenika ne poimaju, kako je to Kinginger (2004) kazala, *snopom varijabla* (engl. *bunch of variables*), već osobom višestrukog i promjenjivog identiteta određenog njezinim željama i mogućnostima. Zbog toga identitet učenika inog jezika postaje često zastupljena tema na području istraživanja učenja inog jezika, a poststrukturalizam, teorijski okvir unutar kojeg i nastaje koncept ulaganja, prevladavajući pristup istraživanju veze između identiteta¹ i učenja i poučavanja inog jezika.

2. IZRAZ INVESTMENT I NJEGOVA HRVATSKA INAČICA – ULAGANJE

Zbog neobičnosti naziva koncepta u kontekstu istraživanja učenja inog jezika, a s obzirom na to da unutar hrvatske glotodidaktičke zajednice još nije ponuđena hrvatska inačica engleskoga pojma, na početku ovoga rada želi se predložiti odgovarajući hrvatski naziv. Predlaže se izraz *ulaganje* iz sljedećih razloga:

- i) u Rječniku stranih riječi navode se dvije odrednice izraza investicija; prva je “ulaganje novca u neki posao” ekonomske leksikografske odrednice, a druga je prenesenoga značenja - “ulaganje osobnog vremena, truda ili ugleda da bi se ostvario neki osobni ili opći cilj” (Anić i Goldstein, 2007). Na Hrvatskome jezičnome portalu naveden je sljedeći primjer odrednice prenesenoga značenja - “učenje jezika je najbolja investicija”;
- ii) prema mrežnome rječniku Cambridge University Pressa, anglofonski izraz *investment* odnosi se na “čin ulaganja novca, truda, vremena i dr.

¹ U ovom radu upotrebljavat će se dva naziva: identitet i identitetski položaj. Identitetski položaj određuje se kao položaj koji pojedinac iskazuje u određenom društvenom kontekstu, primjerice, položaj učenika inog jezika. Identitet se u radu određuje kao ukupnost identitetskih položaja jedne osobe.

u nešto s ciljem ostvarivanja dobiti ili određene prednosti”² iz čega je vidljiva podudarnost semantičkog sadržaja riječi *investment* i investicija, odnosno ulaganje;

- iii) unatoč tome što je u sjevernoameričkom kontekstu ulaganje sve češći sinonim za predanost učenju jezika (Kramsch, 2013), važnim se smatra odabir izraza iz ekonomskog semantičkog polja jer je autorica koncepta izborom naziva željela upozoriti na ekonomski potencijal jezika, jezik-kao-kapital.

3. MODEL ULAGANJA – PATCHWORK TEORIJE KULTURNE PROIZVODNJE I POSTSTRUKTURALISTIČKOG FEMINIZMA

Koncept ulaganja (Norton-Pierce, 1995), a zatim i model ulaganja (Darvin i Norton, 2015), nastao je metodom *patchworka*, tj. sastavljanjem jednog djela od, autorima odgovarajućih ideja, dviju dijelom kontradiktornih teorija – teorije kulturne proizvodnje Pierrea Bourdieua (1977; 1991) i poststrukturalističkog feminizma Chris Weedon (1987). Autori su se za potrebe tumačenja ulaganja poslužili konceptima moći i kapitala kako ih određuje Bourdieu (1991) i konceptom identiteta kako ga određuje Weedon (1987). Preuzevši pretpostavku da je identitet promjenjiv i oblikovan u diskursu - “subjektivitet se preoblikuje svaki put kad mislimo ili kad govorimo” (Weedon, 1987: 33), odbačena je Bourdieuova (1991) pretpostavka o njegovoj nepromjenjivosti. Ovaj model se, stoga, može okarakterizirati poststrukturalističkim ne samo zbog načina na koji određuje identitet i učenje inog jezika nego i zbog načina njegova nastanka.

Model ulaganja polazi od pretpostavke da je učenje inog jezika rezultat međudjelovanja učenika inoga jezika i jezično nadmoćnijeg sugovornika. Međutim, kako bi do međudjelovanja došlo, prvo je nužno da učenik poželi uložiti svoja opća i jezična znanja i vještine u komunikaciju s jezično nadmoćnijim sugovornikom. Kako je Norton kazala, “učenici ulažu zato što se nadaju da će im se ulaganje dobro vratiti, tj. da će im omogućiti pristup dotad nedostižnim resursima” (2000: 10). Zbog toga ulaganju u simboličke, materijalne ili druge resurse uvijek mora prethoditi analiza moguće dobiti (Duff, 2012). Bitna odlika međudjelovanja učenika inoga jezika i jezično nadmoćnijeg sugovornika jest nejednakost u posjedu moći. Pritom je moćniji onaj sugovornik koji govori jezik čija vrijednost postiže veću cijenu na metaforičkom jezičnom tržištu. Ulaganje je, dakle, djelovanje učenika inog jezika usmjereno povećanju moći. U kontekstu teorije kulturne proizvodnje

² U izvorniku: “the act of putting money, effort, time, etc. into something to make a profit or get an advantage”, mrežni rječnik Cambridge University Press, prev. R. L.

moć se može odrediti kao simbolički kapital čija se vrijednost mjeri s obzirom na vrijednost koju materijalni kapital, primjerice nekretnine i novčano bogatstvo, i kulturni kapital, znanja i vještine, imaju u određenom kontekstu. Jezični repertoar, koji čini dio pojedinčeva kulturnog kapitala, simboličkim kapitalom postaje samo utoliko ukoliko posjeduje određenu vrijednost u određenom prostoru, odnosno tržištu. Ideja tržišta, pa tako i jezičnoga, prisutna je u cjelokupnom Bourdieuovu djelu. Bourdieu je o jezičnome diskursu govorio kao o “simboličkoj imovini čija vrijednost ovisi o tržištu na kojem je ponuđena” (1977: 651). Prema toj ideji dodanu vrijednost imaju oni oblici jezika koje prevladavajuća ideologija određenoga metaforičkog tržišta smatra pravima. Do pretvorbe ekonomskoga, kulturnoga ili društvenog kapitala u simbolički kapital dolazi samo u kontekstu u kojem sugovornik materijalni, kulturni ili društveni kapital procijeni vrijednim (Darvin i Norton, 2015). Tako, primjerice, u službenom diskursu u Republici Hrvatskoj najveću simboličku vrijednost ima standardni idiom. U kontekstu nastave inog jezika moguće je navesti sljedeći primjer. Učenik uči francuski jezik kao treći jezik u nekoj hrvatskoj školi. Hrvatski jezik je njegov prvi jezik, a engleski drugi jezik. U nastavi francuskoga jezika učitelj ne povezuje nove jezične sadržaje s onima koje učenik već poznaje na engleskome, tj. ne iskorištava učenikov jezični kapital. U tome slučaju, u razrednom prostoru u kojem se uči francuski jezik, umješnost u hrvatskome i engleskome jeziku ne smatra se simboličkom imovinom, odnosno jezični kapital nema simboličku vrijednost.

Drugi važan preduvjet ulaganja, osim želje za ulaganjem, jest mogućnost ulaganja. To znači da jezično nadmoćniji sugovornik učeniku inoga jezika ulaganje treba omogućiti. Omogućiti mu ulaganje znači čuti ga i vidjeti jer, kako su naveli Norton i Toohey, “kada učenik inog jezika međudjeluje s članovima zajednice ciljnoga jezika, on ne traži samo riječi, rečenice i izraze, on se pita ima li moć nametanja primanja” (2002: 115). Porijeklo ideje čujnosti su Bourdieuovi (1977) koncepti *pravo na govor* (engl. *right to speak*) i *moć nametanja primanja* (engl. *power to impose reception*) kojima je autor želio istaknuti da govornik ne želi samo da ga sugovornik razumije, već želi i da mu vjeruje i da ga poštuje. Učenik inog jezika manje je čujan i vidljiv upravo zbog nejednakosti posjeda moći dvaju sugovornika, u ovom slučaju opsega simboličkog jezičnoga kapitala. Međutim, za razliku od Bourdieuove pretpostavke da je pojedincu s manje kapitala zauvijek predodređen manje moćan položaj te da se međudjelovanjem identitet može obnoviti, ne i promijeniti, većina autora koji identitet analiziraju iz poststrukturalističkog ili konstruktivističkog gledišta smatra da je identitet promjenjiv (vidi de Mejía,

2004; Miller, 2004; Weedon, 1987) te da je jezik, ili diskurs, osnovni medij promjene identiteta (vidi Baxter, 2016; de Fina, 2016; Kresić, 2006).

Svako međudjelovanje oblikuje naše razumijevanje svijeta i razumijevanje našeg mjesta u svijetu: svaki put kada učenik inoga jezika govori, on sa svojim sugovornicima ne samo da razmjenjuje informacije već i neprestano organizira i reorganizira svoj doživljaj sebe i doživljaj svoga odnosa s društvom. (Norton i Toohey, 2002: 3)

S tim u vezi moguće je zaključiti da je prema modelu ulaganja međudjelovanje učenika inoga jezika i njegova jezično nadmoćnijega sugovornika istovremeno prostor učenja jezika i prostor moguće promjene identitetskih položaja, a time, u konačnici, i cjelokupnoga učenikova društveno-kulturnog identiteta. Nepristajanjem uz Bourdieuov defetizam i naglašavanjem uloge diskursa u promjeni identiteta učenika inoga jezika model ulaganja pokazuje se usklađenim s temeljnim demokratskim vrijednostima – svaki pojedinac ima otvorenu mogućnost za ostvarivanje pozitivne promjene, a odgojno-obrazovni sustav prostor za pedagoško djelovanje.

4. ULAGANJE – UČENIKOVO DJELOVANJE SMJEŠTENO U PROCJEPU ŽELJA, NADANJA I MOGUĆNOSTI

Koncept ulaganja Norton-Pierce predlaže kao društvenu dopunu motivaciji, psihološkom konstrukturu kako bi upozorila na “složen odnos između moći, identiteta i učenja jezika” (1995: 17), odnosno kako bi objasnila da (ne)ulaganje u učenje inog jezika, osobito sudjelovanjem u komunikaciji s jezično nadmoćnijim sugovornikom, nije uvijek moguće tumačiti (ne)motivacijom, već i nejednakim odnosima moći među sugovornicima.

Navedeni koncept ilustrirat će primjer Martine, jedne od pet žena na temelju čijih je osobnih narativa Norton-Pierce (1995; 2013) koncept i predložila. Martina je bila ekonomska imigrantica čehoslovačkog podrijetla. U Kanadu je s mužem i malodobnom djecom stigla 1989. u potrazi za boljom budućnosti. Ulaganje u engleski jezik, koji nije govorila, za nju je predstavljalo ulaganje u važan simbolički kapital. Samo joj je engleski jezik mogao osigurati bolji posao što je bio preduvjet bolje materijalne skrbi za obitelj. Martina je, prema tome, bila ekstrinzično motivirana za učenje engleskoga jezika. K tome je redovito pohađala i tečaj engleskoga kao inoga jezika za strance. Može se reći da je Martina odgovarala profilu dobre učenice inoga jezika. Unatoč tome nije ulagala u jezik koliko je željela. Njeno ulaganje bilo je smješteno u procjepu između njene želje, nadanja i mogućnosti. Naime, razlog zbog kojeg

nije mogla ulagati koliko je željela nije bio strah od jezika ili zatvorenost kao osobna odlika, već nemogućnost – ni poslodavac, ni kolege niti stranke s njom nisu željeli komunicirati više no što je to bilo nužno jer su joj svi određivali isključivo položaj imigrantice.

Moje iskustvo s mladim Kanađanima bilo je vrlo loše, možda nisam imala sreće. (...) Vrlo često sam radila s dvije sestre, Jennifer (12 godina) i Vicky (15 godina) i pomoćnikom voditelja koji je bio za blagajnom. Ove dvije djevojke su obožavale razgovarati, ali ne sa mnom. Iako sam bila jako zauzeta, razgovarale su s mlađim klijentima, smijali se i ponekad gledali prema meni. Nisam znala smiju li mi se ili ne (Norton-Pierce, 1995: 22).

Martina također objašnjava da joj nije bilo ugodno govoriti niti onda kada bi dobila priliku za komunikaciju s izvornim govornicima.

Osjećala sam se nelagodno kada bih govorila engleski jezik u skupini ljudi kojima je engleski bio materinski jezik jer su oni govorili fluentno, bez ikakvih problema, a ja sam se osjećala manje vrijednom (Norton-Pierce, 1995: 21).

Prema tome, Martinino neulaganje bilo je, među ostalim, rezultat nejednakosti u posjedu simboličke moći između nje i njenih sugovornika. Međutim, pritisnuta snažnom životnom potrebom i, kako je Norton-Pierce kazala, “željom za usvajanjem šireg raspona simboličkih i materijalnih resursa, koji će povećati vrijednost njezina kulturnog kapitala” (1995: 17), Martina, u konačnici, pruža otpor prema pripisanom joj identitetskom položaju imigrantice ulaganjem dodatnih napora u jezik i međudjelovanje s nadmoćnijim govornicima. O danu kada je nametnula svoju čujnost i vidljivost, govori na sljedeći način:

Nakon završetka tečaja engleskog jezika, kada smo se preselili i kada su me naši najmodavci pokušali uvjeriti da trebamo platiti najam za cijelu godinu, uzrujala sam se, razgovarala s njim preko telefona dulje od sat vremena i uopće nisam razmišljala o jezičnim pravilima. Znala sam da ne smijem odustati. Moja djeca su bila vrlo iznenađena kad su me čula (Norton-Pierce, 1995: 22).

Na temelju Martinina slučaja, ali i slučaja drugih četiriju žena iz svojega istraživanja, Norton je zaključila kako je “pravo pitanje koliko je učenikovo

ulaganje u učenje inog jezika, a ne koliko je učenik motiviran za učenje jezika” (2013: 352).

Koncept ulaganja istraživačima je omogućio ne samo da na drukčiji način tumače čimbenike koji utječu na učenje inog jezika nego i da učenika inog jezika prvi put razumiju kao društveno biće višestrukog identiteta na čiju, ponekad ambivalentnu, želju za učenjem i uvježbavanjem jezika utječu i odnosi moći u zajednicama djelovanja (Darvin i Norton, 2015). Naime, ulaganje u jezik uvijek je ujedno i ulaganje u društveno-kulturni identitet s obzirom na to da bogaćenjem svoga jezičnoga kapitala učenik inog jezika utječe na promjenu pojedinih identitetskih položaja, primjerice onih koje može iskazati samo posredstvom inoga jezika, ali i svoga društveno-kulturnoga identiteta u cjelini. Prema tome, ulaganje je moguće odrediti kao svaki oblik djelovanja učenika inoga jezika usmjerenog 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 svoga društveno-kulturnog identiteta. Međutim, sudjelovanje u usmenoj komunikaciji s jezično nadmoćnijim govornicima samo je jedan od oblika ulaganja. Neki od drugih mogućih oblika ulaganja su i, primjerice, ulaganje vremena i novca u tečajeve stranih jezika te u putovanja u zemlje u kojima se ini jezik govori.

Za razliku od ulaganja, djelovanja usmjerenog učenju inoga jezika i promjeni, neulaganje, bilo da je riječ o *nesudjelovanju u komunikaciji* (engl. *non participation*) ili *aktivnome otporu* (engl. *resistance*) (vidi Muramatsu, 2013; Sacklin, 2015), je djelovanje usmjereno očuvanju društveno-kulturnog identiteta. Izborom nesudjelovanja ili otpora odabirom jezika koji u određenom kontekstu ne posjeduje simboličku vrijednost, pojedinac iskazuje privrženost nekom identitetskom položaju koji čini dio njegova društveno-kulturnog identiteta, a koji nema simboličku vrijednost u određenom kontekstu. Ibrahim (1999) navodi primjer aktivnog otpora skupine afričke frankofonske mladeži u kanadskoj zajednici koja aktivnim i namjernim ulaganjem u diskurs razumljiv samo pripadnicima njihove zajednice zapravo pokušava sačuvati svoj afrički društveno-kulturni identitet, tj. identitetski položaj koji ih čini drukčijima od drugih članova kanadskoga društva koji pripadaju *mainstream* kulturi. Neulaganje u nastavi inog jezika može imati brojne uzroke. Učenici ponekad ne sudjeluju u nastavnim aktivnostima iz pukog razloga što to nije u skladu s ponašanjem u njihovoj kulturi (Luk Ching Man, 2008). Duff (2008) navodi sljedeća dva moguća razloga nesudjelovanja: učenikov doživljaj da se njegovo sudjelovanje u razrednom diskursu ne cijeni te naklonjenost mentalnom i emocionalnom sudjelovanju, a ne i opažljivim jezičnim sredstvima. Duff (2008) također ističe da kod istog učenika oblik i

čestotnost sudjelovanja može ovisiti i o razrednom kontekstu ili vremenu održavanja nastave. Tu pretpostavku potvrđuju i sljedeća istraživanja. Istraživanje koje je provela Potowski (2004) u *dvosmjernim* (engl. *double immersion*) dvojezičnim programima u SAD-u u kojima se zajedno školuju učenici govornici dominantnog i nedominantnog jezika pokazalo je da različiti učenici ne moraju istovjetno reagirati na istovjetnu školsku jezičnu politiku - na uvođenje španjolskoga jezika u višetnicke razredne odjele jedan dio učenika reagirao je ulaganjem u jezik, a drugi dio neulaganjem - nesudjelovanjem ili otporom. U drugom istraživanju, koje su proveli McKay i Wong (1996), ispostavilo se da su učenici, kineski imigranti, koji su nastavu pohađali u dvojezičnom programu ulagali u učenje engleskoga jezika i time, posredno, u identitetski položaj uspješnih učenika, a učenici koji su u istoj školi pohađali jednojezičnu nastavu prema kineskome obrazovnom modelu ulagali su u identitetski položaj *solidarnog razrednog kolege*, ali nisu ulagali u učenje engleskoga jezika. Istraživanja su pokazala i to da identitetski položaj koji učitelj odredi učeniku inoga jezika, osobito ako je u diskrepanciji s položajem koji učenik sebi određuje, učenike može potaknuti ili na ulaganje ili na neulaganje. U istraživanju Vitanove (2005) učitelj je, zbog ograničena jezičnog kapitala svojih učenika, učenicima-imigrantima početno odredio položaj *inojezično nekompetentnih govornika* što je njih potaknulo na djelovanje u vidu intenzivnije komunikacije s izvornim govornicima i posljedično omogućilo i učenje inog jezika i promjenu određenoga identitetskog položaja. U drugom istraživanju, koje je provela Miller (2009), učiteljica engleskoga kao inog jezika svim je učenicama odredila položaj *stereotipne žene* te im je prema tome i odabirala nastavne tekstove što je jednu učenicu potaknulo da odustane od učenja jezika jer se među njenim samoodređenim položajima nije nalazio onaj *stereotipne žene* s obzirom na to da je bila na visokom vojnom položaju.

Iz spomenutih istraživanja proizlazi da identitetski položaj koji škola ili učitelj odrede učeniku svojom jezičnom politikom, nastavnim pristupom ili nastavnim materijalima ima izravan utjecaj na oblik njegova ulaganja u jezik i u identitetski položaj učenika inog jezika, a zatim i na promjene u cjelokupnom identitetu. Neulaganje, nesudjelovanjem ili otporom, ne mora nužno imati negativne implikacije za društveno-kulturni identitet pojedinca, međutim, u školskome kontekstu može biti čimbenik njegova slabijeg školskog uspjeha (Cummins, 2000).

5. PRIMJENJIVOST MODELA ULAGANJA U NASTAVI INIH JEZIKA

Tumačenje procesa učenja inoga jezika prema modelu ulaganja učiteljima omogućuje nov način promišljanja o svojim učenicima i nov način promišljanja

o procesu organiziranja iskustava učenja i poučavanja. Naime, modelom se upućuje na to da je preduvjet razumijevanja oblika ulaganja učenika inoga jezika u učenje inog jezika poznavanje učenikova višestrukoga društveno-kulturnoga identiteta. Poznavati učenikov društveno-kulturni identitet znači razumjeti da je sačinjen od brojnih identitetskih položaja proizašlih iz različitih zajednica djelovanja, od kojih je nastava inog jezika samo jedna zajednica, a položaj učenika inog jezika samo jedan od učenikovih položaja. To također znači osvijestiti mogućnost da je položaj koji učeniku određuje učitelj u diskrepanciji s učenikovim samoodređenim položajem, što može utjecati na učenikovo neulaganje. Navedeno saznanje učitelje može potaknuti na razmišljanje o identitetskim položajima koje određuju svojim učenicima. Naime, bez obzira na to razmišljaju li učitelji ili ne o identitetima svojih učenika, već sama činjenica da o njima razmišljaju kao učenicima te da im, svjesno ili nesvjesno, određuju neki položaj, primjerice položaj dobrog učenika, utječe na oblikovanje njihovih identitetskih položaja (Norton, 2000). To je važno osvijestiti jer položaj koji učitelj odredi učenicima može ograničiti ili proširiti mogućnosti učenika za sudjelovanje, a time i učenje. Model tumači i druge moguće uzroke diskrepancije između pokretača koji učenika potiču na učenje jezika i ulaganja u učenje inoga jezika. Istraživanja su uputila na različita porijekla navedenoga jaza: nastavni pristup (McKay i Wong, 1996), školsku jezičnu politiku (Potowski, 2004), diskrepanciju između određenoga i samoodređenog položaja (Baynham i Simpson, 2010; Miller, 2009), umješnost u inome jeziku drugih učenika iz razrednog odjela (Duff, 2002; Vitanova, 2005), diskrepanciju između samoodređenoga identitetskog položaja i načina na koji taj svoj položaj mogu iskazati u procesu učenja inog jezika (Ivanic, 1998), nemogućnost kapitaliziranja uloženog vremena i truda (Norton, 2000) i dr. Samo onaj učitelj koji poznaje svoje učenike kao ljude može djelovati u smjeru smanjivanja navedenoga jaza. Poznavati ih kao ljude znači čuti ih, poznavati njihove životne priče, njihovo podrijetlo i jezične biografije, zajednice djelovanja kojima pripadaju izvan nastave inoga jezika i diskurse koje iskazuju, teme koje ih zanimaju, vidove identiteta koji su im važni, njihove želje i nadanja. Poznavanje učenika i osvještavanje svoje uloge u oblikovanju učenikova identiteta učitelju omogućuje osmišljavanje primjerenog nastavnog pristupa kojim se učenicima pruža najviše mogućnosti za sudjelovanje i međudjelovanje. Budući da je u kontekstu nastave inog jezika učitelj onaj (jezično) nadmoćniji sugovornik, on je ujedno najodgovornija osoba koja svojim osobnim i nastavnim pristupom treba stvoriti mogućnosti za učenje svih učenika i inspirirati sve učenike u ustrajnosti pri učenju i uporabi inoga jezika. Kako bi učionica postala prostor potencijalne pozitivne

promjene, a nastava služila u svrhu cjelovitog razvoja učenika, učitelji bi trebali razumjeti i uvažavati identitete koje učenici donose sa sobom kao pojedinci i kao članovi različitih zajednica i birati primjerene pristupe poučavanja koji ne ovise samo o nastavnim ciljevima, kognitivnim obilježjima i potrebama učenika, već i o njihovim višestrukim identitetima, imajući u vidu da “svaki odabir učitelja, veliki ili mali, implicitni ili eksplicitni, može činiti i čini veliku razliku u životima njihovih učenika” (Cummins i sur., 2011: 153).

6. ZAKLJUČAK

Model ulaganja istraživačima je omogućio još jedan, konceptualno drukčiji, način tumačenja procesa učenja inoga jezika. Pridonio je razvoju društvene paradigme na području istraživanja učenja inog jezika koje od početaka obilježavaju kognitivne teorije. Uputio je na nužnost istraživanja odnosa cjelokupnoga učenikova društveno-kulturnog identiteta i učenja inog jezika, a ne samo pojedinih vidova identiteta, k tome onih nepromjenjivih ili teže promjenjivih, kao što su spol ili nacionalnost. To je i prvi model koji je omogućio tumačenje procesa učenja inog jezika s poststrukturalističkog gledišta. Upozoravanjem na važnost uloge ideologije na prostoru na kojem se jezik uči i govori, razvidne u, primjerice, školskoj jezičnoj politici ili odabranom nastavnom pristupu i nastavnim materijalima, te na ulogu nejednakosti u posjedu moći među sugovornicima, model je omogućio razumijevanje razloga diskrepancije između motivacije i uspješnosti u učenju inog jezika. Nije nevažno da ovaj model, za razliku od kognitivnih teorija koje objašnjavaju procese učenja inoga jezika, nije ideološki neutralan. Istraživač koji odabire model ulaganja kao teorijski okvir svoga istraživanja svojim izborom naglašava važnost koju pripisuje postizanju jednakosti među pripadnicima svih društvenih skupina te iskazuje osobitu senzibilnost prema društveno nemoćnijim skupinama kao što su žene, imigranti i siromašni. Zbog toga je model ulaganja moguće odrediti kao *demokracijski* model.

Još su dva dokaza koja upućuju na važnost koncepta ulaganja. Kao prvo, konstrukt ulaganje, predložen još 1995., nakon dvadeset godina istraživanja postao je teorijski model (Darvin i Norton, 2015). Istraživanja prve generacije istraživača, o razlozima i načinima učenikova ulaganja u učenje jezika i načinima na koje učenikov višestruki identitet utječe na sudjelovanje u aktivnostima učenja inog jezika, provodila su se u kontekstu neformalnog učenja inog jezika (vidi Kinginger, 2004; Norton-Pierce, 1995) i u kontekstu nastave inoga jezika (vidi McKay i Wong, 1996; Pittaway, 2004; Potowski, 2004; Skilton-Sylvester, 2002) na području sjeverne Amerike. U međuvremenu su proširene teme istraživanja: istražuje se i povezanost ulaganja, identiteta i

zamišljenih zajednica i njihova veza s digitalnim tehnologijama (Early i Norton, 2014) te načini ulaganja učitelja inoga jezika u identitet učenika (Reeves, 2009) ili pak svoj identitet (Sanchez Silva, 2013). Osim toga, o važnosti modela svjedoči i pojava zanimanja za model u Aziji (vidi Arkoudis i Davidson, 2008; De Costa, 2010) i Europi (vidi Bemporad i Jeanneret, 2014). De Costa i Norton (2016) smatraju da je sada potrebno istražiti i ulaganje na postkolonijalnim područjima, vezu ulaganja i digitalne tehnologije, pisane tekstove, nasljedne govornike i identitete učenika koji studiraju u inozemstvu. No, i dalje su potrebna istraživanja primjenjivosti modela ulaganja u različitim društvenim kontekstima s različitim učenicima što bi, donekle, moglo omogućiti usporedbu rezultata kvalitativnih istraživanja. S obzirom na ulogu učitelja, jezično nadmoćnijeg sugovornika u nastavi inog jezika, osobito važnima čine se istraživanja njegove uloge u poticanju učenika na ulaganje i istraživanja učiteljeva doživljaja načina na koji razredna djelovanja učitelja utječu na učenikovo ulaganje. Eksperimentalne studije slučaja čine se osobito pogodnima za istraživanje utjecaja koje određene razredne promjene mogu imati na učenikovo ulaganje.

Unatoč navedenim povoljnim odlikama modela treba istaknuti i one nepovoljne. Kao prvo, model je sve ključne koncepte preuzeo iz područja sociologije. Stoga postoji mogućnost da oni jezikoslovci koji istražuju koncept, a koji nedovoljno dobro razumiju njegova teorijska ishodišta, pridonesu nastanku sadržajne zbrke. Zbrci, osobito terminološkoj, može pridonijeti i neproziran naziv i izostanak jedne odrednice koja bi omogućila operacionalizaciju konstrukta.

Budući da na području RH model još nije potaknuo zanimanje zajednice primijenjenih jezikoslovaca, ovim je radom predložen hrvatski naziv ulaganje. Unatoč nepotpunoj prozirnosti naziva u kontekstu učenja inog jezika, prijedlog se čini dovoljno dobrim jer odgovara semantičkom sadržaju anglofonske inačice. Osim toga, taj je naziv u skladu s diskursom teorije kulturne proizvodnje kojom se inspirirala autorica koncepta ulaganja i autori modela ulaganja. Ovim se radom također predlaže odrednica navedenog koncepta što se čini važnim za buduća istraživanja. Ulaganje se određuje kao svaki oblik djelovanja učenika inoga jezika usmjerenog 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 svoga društveno-kulturnog identiteta.

LITERATURA

- Anić, V. i Goldstein, I. (2007) *Rječnik stranih riječi*. Novi Liber: Zagreb.
- Arkoudis, S. i Davison, C. (2008) Chinese students: Perspectives on their social, cognitive, and linguistic investment in English medium interaction. *Journal of Asian Pacific Communication* 18 (1), 3-8.
- Baynham, M. i Simpson, J. (2010) Onwards and upwards: Space, placement, and liminality in adult ESOL classes. *TESOL Quarterly* 44, 420-440.
- Baxter, J. (2016) Positioning language and identity. U Preece, S. (ur.) *The Routledge Handbook of Language and Identity*. New York: Routledge, 34-49.
- Bemporad, C. i Jeanneret, T. (2014) *Symposium program for Dialogues autour de la notion d'investissement dans l'appropriation langagiere*, Lausanne, Switzerland, May 2014.
- Block, D. (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Bourdieu, P. (1977) The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information* 16 (6), 645-668.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual children at the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., Early, M., Leoni, L. i Stille, S. (2011) It really comes down to the teachers, I think': Pedagogies of choice in multilingual classrooms. U Cummins, J. i Early, M. (ur.) *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Staffordshire, UK: Trentham, 153-164.
- Darvin, R. i Norton, B. (2015) Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 36-56.
- 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 Costa, P. i Norton, B. (2016) Identity in language learning and teaching: Research agendas for the future. U Preece, S. (ur.) *The Routledge Handbook of Language and Identity*. New York: Routledge, 586-601.
- De Fina, A. (2016) Linguistic practices and transnational identities. U Preece, S. (ur.) *The Routledge Handbook of Language and Identity*. New York: Routledge, 163-178.
- De Mejía, A-M. (2002) *Power, prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Duff, P. (2002) Pop culture and ESL students: Intertextuality, identity, and participation in classroom discussions. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 45, 482-487.
- Duff, P. (2008) Language socialization, participation and identity: Ethnographic approaches. U Martin-Jones, M., de Mejía, A-M. i Hornberger, N. (ur.) *Encyclopedia of language and education, Vol. 3: Discourse and education*. New York: Springer, 107-119.
- Duff, P. (2012) Identity, Agency and Second Language Acquisition. U Gass, S. M. i Mackey, A. (ur.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge, 410-426.
- Early, M. i Norton, B. (2014) Revisiting English as medium of instruction in rural African classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35 (7), 1-18.
- Ibrahim, A. (1999) Becoming Black: Rap and hip-hop, race, gender, identity and the politics of ESL learning. *TESOL Quarterly* 33 (3), 349-369.
- Ivanic, R. (1998) *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kinginger, C. (2004) Alice Doesn't Live Here Anymore: Foreign Language Learning and Identity Reconstruction. U Pavlenko, A. i Blackledge, A. (ur.) *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 219-242.
- Kramsch, C. J. (2013) Afterword. U Norton, B. (ur.) *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. izdanje) Bristol, UK: Multilingual Matters, 192-201.

- Kresić, M. (2006) *Sprache, Sprechen und Identität: Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Iudicium.
- Luk Ching Man, J. (2008) Classroom Discourse and the Construction of Learner and Teacher identities. U Jones, M. Martin, de Mejía, A-M. i Hornberger, N. (ur.) *Encyclopedia of language and education, Vol. 3: Discourse and education*. New York: Springer, 873-886.
- 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.
- Miller, J. (2004) Identity and Language Use: The Politics of Speaking ESL in Schools. U Pavlenko, A. i Blackledge, A. (ur.) *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 290-315.
- 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.
- Muramatsu, C. (2013) Portraits of second language learners: agency, identities, and second language learning. (Doktorska disertacija). University of Iowa: Iowa.
<http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4926&context=etd> (14.12.2016.)
- Norton-Pierce, B. (1995) Social Identity, Investment and Language learning, *TESOL Quarterly* 29 (1), 9-31.
- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education/Longman.
- Norton, B. (2006) Identity as a sociocultural construct in second language education. U Cadman, K. i O'Regan, K. (ur.) *TESOL in Context* [Posebni broj], 22-33.
- Norton, B. (2013) *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. izdanje). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B. i Toohey, K. (2002) Identity and language learning. U Kaplan, R. B. (ur.) *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 115-123.
- Pittaway, D. (2004) Investment and second language acquisition. *Critical Inquiry in Language Studies* 4 (1), 203-218.
- 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.
- Reeves, J. (2009) Teacher Investment in Learner Identity. *Teaching and Teacher Education* 25, 34-41.
- Sacklin, J. M. (2015) Identity and Investment in the Community ESL Classroom. (Magistarski rad). Portland State University:Portland.
http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3328&context=open_access_etds (17.11. 2016.)
- Sanches Silva, J. F. (2013) *The construction of English teacher identity in Brazil: A study in Mato Grosso do Sul* (Doktorska disertacija). Federal University of Santa Catarina: Trindade, Brazil.
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105151> (30.11. 2016.)
- Skilton-Sylvester, E. (2002) Should I stay or should I go? Investigating Cambodian women's participation and investment in adult ESL programs. *Adult education quarterly* 53 (1), 9-26.
- Vitanova, G. (2005) Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. U Hall, J. K., Vitanova, G. i Marchenkova. L. (ur.) *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 149-169.
- Weedon, C. (1987) *Feminist practice and poststructuralist theory*. London: Blackwell.

<http://hjp.znanje.hr> (31.1.2017.)

<http://dictionary.cambridge.org> (31.1.2017.)

INVESTMENT IN A SECOND LANGUAGE – A PREREQUISITE FOR LEARNING A SECOND LANGUAGE AND SHAPING A SOCIOCULTURAL IDENTITY

This paper presents the concept of *investment*, which was introduced in the mid-nineties to the field of second language learning by Bonny Norton-Pierce. The first part of the paper presents the elements of the theory of cultural production (Bourdieu, 1977; 1991) and poststructuralist feminism (Weedon, 1987) which were used by the creators of the concept (Darvin & Norton, 2015; Norton-Pierce, 1995). This paper defines investment as any activity undertaken by a language learner aiming to learn a second language, and which depends both on his or her wish to invest and a possibility to invest, depending on his or her interlocutor. Any form of investment, and non-investment for that matter, such as resistance or non-participation, depends on learners' multiple, changeable and discourse-shaped socio-cultural identities and it affects both language learning and learners' identities. This paper presents different forms of learners' investment, and the reasons lying behind it, supported by examples from the research undertaken in different learning contexts. Possible implications of the model for second language teaching are presented at the end of the paper.

Key words: second language learners' identity, investment