

# Multilingual Awareness in L3 English and German Class in Primary School

Jasmina Troha<sup>1</sup>, Ana Petravić<sup>2</sup> and Ana Šenjug Krleža<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Primary School of Malešnica, Zagreb

<sup>2</sup>Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

## Abstract

*The paper addresses the development of multilingual awareness of students in the fifth grade of primary school within the following language constellations, L3 German after L2 English and L3 English after L2 German. The research focuses on two issues relating to the students' ability to notice and verbalize cross-linguistic links in L3 – L2 – L1 systems. The research established that participants recognize, to a high degree, cross-lingual connections of the second foreign language (L3) with the first foreign language (L2) and the mother tongue (L1), and that the majority of students are able to verbalize them. What is more, a positive correlation has been established between noticing and explaining cross-lingual connections. The results show that 11-year-old students have the potential to develop elements of cross-linguistic and metalinguistic awareness based on which they can be exposed to systematic input directed towards developing multilingual awareness. Placing that finding in the context of previous research findings about the positive connectedness of the level of language awareness of multilinguals and their language competence, the paper discusses the need for introducing structured development of multilingual awareness into teaching third languages in primary school.*

**Key words:** *cross-linguistic awareness; metalinguistic awareness; primary language education; plurilingual competence; third language acquisition*

## Introduction

Compulsory learning of two foreign languages is widespread within educational systems in Europe, with a pronounced trend of introducing the first foreign language in the initial grades of primary school, followed by a second foreign language only a

few years later (European Commission, 2017). Owing to that, issues of *third language acquisition* (TLA) and *multiple language acquisition* (MLA)<sup>1</sup> are becoming more relevant in psycholinguistics and glottodidactics. Current theoretical and empirical knowledge in that area indicate that the third language (L3) in an individual's language repertoire has a key role in development of multilingualism (Hufeisen, 2001), while the L3 learning process is characterized by essential specificities in comparison to the acquisition of the first (L1) and second language (L2) (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015).

Researchers in the area of TLA and didactics of plurilingualism emphasize that one of the central advantages of L3 students is a more developed *language awareness*, including *language learning awareness* (Jessner, 2008a). Development and application of the two closely related competence elements enable students to learn L3 and any additional language in a more efficient way. What is more, by being aware and creating inter and cross-lingual connections, they strengthen and broaden their proficiency in languages they have already acquired or have previously started acquiring (Jessner, 2008a; Marx & Hufeisen, 2010). Along these lines, over the last few decades, more intense research has been carried out regarding the characteristics and roles of specific language awareness of multilinguals, for which we will use the concept *multilingual awareness* in this paper, alongside the concept introduced by Jessner (Allgäuer-Hackl & Jessner, 2013).

On these grounds, an empirical research was carried out with the aim of revealing specific aspects of multilingual awareness among 11-year-olds in the fifth grade of primary school<sup>2</sup> where consecutive acquisition of languages characteristic for Croatian primary education takes place. More specifically, the two most frequent language constellations, L3 German after L2 English and L3 English after L2 German, among native speakers of the Croatian language (L1)<sup>3</sup>.

The theoretical framework and empirical basis of the paper spring from research in TLA and didactics of plurilingualism with particular emphasis on the multilingual awareness issue explored further in the text. The central part of the paper presents the research results which are discussed in the concluding chapter in the context of institutional learning and teaching third languages.

## Multilingual awareness in TLA and FLT – theoretical and empirical issues

The attempt to determine specific language awareness of multilinguals is a complex endeavor not only because of many dimensions of the issue in question, but because of

---

<sup>1</sup> Although there are certain differences in their focus (cf. De Angelis, 2007, p. 10f.), here, we will use MLA and TLA synonymously.

<sup>2</sup> Primary school in Croatia comprises primary (grades 1 – 4) and lower secondary education (grades 5 – 8).

<sup>3</sup> Having in mind the defined scope of the paper and its focus on establishing the potential of L3 students from the fifth grades for the development of aspects of plurilingual awareness, differences between the two subsets of participants will not be discussed in this paper.

the partially contradictory scientific heritage of more than four decades in the research of language awareness in first, second/foreign (SLA/FLA), and third language acquisition.

From the theoretical perspective of language awareness in multilingual speakers, *metalinguistic awareness* holds the central position. Although SLA/FLA and TLA do not have a unanimous definition of that concept<sup>4</sup>, it can generally be said that it refers to awareness of the language system, language forms and language functions (Bagarić, 2003a, p. 234). Here, we will rely on the understanding of metalinguistic awareness in two prominent theoretical models of TLA, i.e. *MLA – Factor model of multiple language acquisition* (Hufeisen, 2001, 2010) and the *Dynamic model of multilingualism – DMM* (Herdina & Jessner, 2002). According to Hufeisen (2003, p. 8), having developed such metalinguistic awareness means “knowing the structure of language, having the ability to think and discuss, analyse and creatively change one’s language according to those reflections”<sup>5</sup>. In a similar way, Jessner (2006, p. 42) defines metalinguistic awareness as “the ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language and, consequently, to play with or manipulate language.”<sup>6</sup> The central issue in MLA is that metalinguistic awareness is expanded with each new language in the sequence of language learning and therefore its relevance for learning L3 is considered greater than for learning L2 (Hufeisen, 2003, p. 8).

Herdina and Jessner (2002) explain the development of metalinguistic awareness as the interplay of specific skills that multilinguals develop owing to the interaction of a greater number of language systems in their language repertoire. Along with their contribution to the quality of the learning process, such skills foster the development of metalinguistic awareness which is not only more developed in a multilingual system than among monolinguals (Herdina & Jessner, 2002, p. 129), but has a catalytic effect on third language acquisition (Herdina & Jessner, 2002, p.116).<sup>7</sup> Moreover, it is at the same time the result and the precondition for establishing interactions of language systems in a multilingual’s mind: “The heightened level of MLA<sup>8</sup> not only facilitates the interaction within the complex, dynamic systems but makes it possible in the first place” (Török & Jessner, 2017, p. 5). In this context, caution should be taken that the narrow and multidirectional relationship with language learning awareness is not overlooked. Improved metalinguistic awareness can, for instance, help in the targeted selection and use of learning strategies (Hufeisen, 2003, p. 7).

---

<sup>4</sup> On issues regarding the definition of *metalinguistic awareness*, compare De Angelis (2007, p. 122f.) and Rutgers and Evans (2015, p. 2).

<sup>5</sup> The original quote by Hufeisen from 2003 (p. 8): “... über den Bau von Sprache Bescheid zu wissen, darüber reflektieren und sprechen zu können und die eigene Sprache entsprechend dieser Überlegungen analysieren und kreativ verändern können.“

<sup>6</sup>The original definition by Herdina and Jessner from 2002 (p. 62) does not include manipulation of language.

<sup>7</sup>This refers to the key element known as *multilingualism-factor*, a construct comprising a number of characteristics and skills of a multilingual individual which emerges from the dynamic interaction of a student’s inter-languages and language systems (cf. Herdina, Jessner 2002, p. 129; Jessner 2008b, p. 275).

<sup>8</sup>MLA here stands for *metalinguistic awareness*.

In order to reach a particular quality of metalinguistic awareness, we can not rely solely on students' awareness of the language systems and their functioning. It is of crucial importance that students notice and become aware of the relationships between languages they are learning and their interaction in the learning process. The ability to compare languages, transfer knowledge from one language to another, and make inter-lingual connections are the core factors specific for learning a third language in Hufeisen's model (Hufeisen, 2010, p. 204). In such interaction, particularly with factors of cognitive nature such as general language awareness, learning awareness and metalinguistic awareness (Hufeisen, 2010, p. 204), a new quality emerges in the language development of an individual. Therefore, in comparison to learning L1 and L2, the process of acquiring L3 is characterized by greater awareness, cognition and constructivism (Hufeisen, 2001, p. 649).

Based on empirical research, Jessner (2006, 2008b), introduces a comparable cross-linguistic category known as *cross-linguistic awareness* (cf. James, 1996). This is an "awareness (tacit and explicit) of the interaction between languages in a multilingual's mind" (Jessner, 2008b, p. 279)<sup>9</sup>. Defined as such, Jessner's cross-linguistic awareness expands the initial concept of language awareness of multilinguals which was limited to metalinguistic awareness, and in newer works is referred to as multilingual awareness (cf. e.g. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2013). Within that concept, metalinguistic awareness enables students to concentrate on language forms, to direct focus from language forms to language functions and meaning and vice versa, to define words as parts of language and explain their functions (cf. Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015, p. 220). Cross-linguistic awareness, on the other hand, as awareness of interactions between language systems, comprises implicit knowledge of the similarities between languages, explicit awareness of languages and their mutual connections, and various forms of accessing languages present in their own language repertoire as assistance (cf. Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015, p. 221) during language processing and production. Manifestations of the described cross-linguistic awareness at the implicit level imply for example "the use of cognates in the supporter languages" as a form of implicit awareness (Jessner, 2008b, p. 278) at the explicit level, for example, the use of meta-language through which participants insert code-switching. Based on that, Jessner et al. conclude: "Seeking and identifying cross-linguistic equivalents is evidenced by the search for similarities. This cognitive process is one of the most prominent ones within multilingual/metalinguistic thinking going on through L3 processing and production (...)" (Török & Jessner, 2017, p. 4).

The relationship between cross-linguistic awareness and metalinguistic awareness is characterized by constant interaction in which the two forms of awareness intertwine and overlap often making the difference between the two vague. Török and Jessner (2017, p. 4) explain such an interaction in the following way: "(...) metalinguistic awareness

---

<sup>9</sup> Jessner adopts James' (1996) distinction between implicit and explicit forms of dealing with cross-linguistic phenomena, but by consolidating the "tacit" and "explicit" cross-linguistic awareness in a single concept, he distances himself from James (1996) who solely implies the tacit dimension under that concept as opposed to *cross-linguistic intuition* as an implicit dimension.

adds to cross-linguistic awareness in so far as it makes objectification possible.” The final consequence of that is that metalinguistic awareness, as opposed to cross-linguistic awareness, is always explicit, i.e. conscious (*cf.* Schmidt, 2010). When referring to cross-linguistic interaction, metalinguistic awareness functions as a mean of objectification of cross-linguistic awareness, i.e. metalinguistic awareness is the precondition for verbalizing cross-linguistic awareness and for talking about it.

Regarding implicit and explicit cross-linguistic awareness, the problem of possible strict distinction also becomes a relevant issue.<sup>10</sup> Jessner (2008b, p. 279), for example, based on the empirical finding that “(...) use of cognates or search for cross-linguistic similarities” as a compensatory strategy in multilingual production calls into question the conceptualization of the MLA process in contrary categories of explicit and implicit, i.e. conscious and unconscious: “Differentiation and selectivity in multilingual production seem to be governed by different levels of awareness that should clearly lead us to question a bipolar discussion of multilingual phenomena (...)” (Jessner, 2008b, p. 279). One of the possible directions in considering the level of awareness in the area of conscious processing and learning of languages is Schmidt’s (2010) distinction between *noticing* as the lower and *understanding* as the higher level of awareness which is based on the assumption that conscious work with language phenomena is the basic precondition for learning. While noticing is limited to registering individual specific language instances, i.e. language phenomena, understanding implies generalization of the observed instances, i.e. recognition of principles, rules and patterns they are based on (*cf.* Schmidt, 2010). On that ground, Jessner’s cross-linguistic awareness could be envisaged at both levels, while metalinguistic awareness belongs predominantly to the level of understanding.

The described complexity of the constituents of multilingual awareness and differences in the level of awareness that mark them in the process of TLA have direct implications on the methodological aspect of research in that area. Depending on the research focus, various approaches and data collection methods can be applied. For instance, standardized tests were developed for establishing metalinguistic awareness, which measure metalinguistic abilities related to e.g. acceptability, ambiguity, grammatical functions and phonemic segmentations in the mother tongue (*cf.* Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016). The tasks and test sequence are structured in two steps, the first testing the implicit, global linguistic awareness of a language problem, followed by testing of metalinguistic abilities to reflect the same language phenomena (*cf.* Pinto, 2015)<sup>11</sup>. For testing knowledge of language and the application and knowledge of language rules as one of the components of metalinguistic awareness, grammatical judgement tests can be applied (*cf.* Bagarić, 2003b)<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> For more on general issues of demarcation of implicit and explicit knowledge, learning and teaching, see Bagarić, 2005; Schmidt, 2010.

<sup>11</sup> For more on criticism of such tests, see Rutgers & Evans (2015, p. 4)

<sup>12</sup> Such tests ask that participants establish the accuracy of offered examples, to correct grammatical errors and, at the highest level, explain the rule. For more on the limitations of such tests, see Jessner (2008b).

In some research of cross-linguistic awareness, tests of cross-lingual connections with a two-component structure were applied (cf. Horvatić Čajko, 2012). Tasks with closed-ended items directed towards similar and/or contrastive language elements between L1, L2 and L3 firstly test the ability of students to notice cross-linguistic connections, followed by open-ended tasks which aim to establish whether participants understand the rules that the observed phenomena are based on and whether they can verbalize them. Such instruments can test particular aspects of cross-linguistic and metalinguistic awareness. However, the implicit dimension of multilingual awareness is caught only marginally, i.e. at the level of establishing that students who have successfully completed the task, but cannot explain the problem and/or manner of solving the task, do not have the explicit metalinguistic and cross-linguistic knowledge or skills necessary for elaborating their answers. For testing the implicit dimension of multilingual awareness, qualitative methods of introspective and retrospective data collection such as observation journals (Fouser, 2001), think-aloud protocols (cf. Jessner 2008b, Török & Jessner, 2017), interviews (Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016; Kierepka & Krüger, 2007; Rutgers & Evans, 2015) and observation (Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016) are more appropriate.

Current causal-comparative research of multilingual awareness in the context of institutionalized acquisition of the third language established that students who are, in addition to L3 learning, exposed to bilingual or L1 and L2 immersion programs develop more prominent metalinguistic awareness (cf. e.g. Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016; Lasagabaster Herrarte, 1998; Rutgers & Evans, 2015). At the same time, they show greater levels of language competence in L3 (Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016; Lasagabaster Herrarte, 1998) and also in L1 and L2 (Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016). The evaluation study of the project of simultaneous early learning of two or three foreign languages identified the development of rudimentary aspects of multilingual awareness (Kierepka & Krüger, 2007). Although there is evidence that even through parallel learning of three or more languages younger primary school students intuitively become aware of particular cross-linguistic similarities (Kierepka & Krüger, 2007), quasi-experimental research in foreign language teaching confirms the importance of systematic input for encouraging multilingual awareness. Such structural input is positively correlated not only with the development of metalinguistic, cross-linguistic, and language learning awareness of students, but with their communicative language competence (cf. e.g. Allgäuer-Hackl, Jessner & Oberhofer 2013; Bär 2009; Behr 2007; Horvatić Čajko 2012; Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016; Petravić & Horvatić Čajko 2014). Here we caution that a typological proximity of languages that students are learning is particularly important for reaching such a positive correlation (Allgäuer-Hackl, Jessner & Oberhofer, 2013).

With respect to the trend of learning the first and second foreign language at the onset of primary education, there is a growing need for research regarding multilingual awareness of younger-age students. In spite of this, that particular age group has not been extensively researched, as opposed to adults and adolescents. Great challenge lies



in adapting the research methodology to the cognitive and affective abilities of young L3 learners. Therefore, it should be noted that some of the previously mentioned researches were conducted on samples of younger students, between 8 and 11 years of age (Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016; Kierepka & Krüger, 2007), or included them as a subgroup (Lasagabaster Herrarte, 1998). Considering the specific educational contexts of the mentioned research, the question arises about the extent to which those results are transferable to conditions of learning foreign languages in schools in the constellation mother tongue (L1), first (L2) and second (L3) language, in a situation in which the foreign language input is significantly limited in terms of time and content (*cf.* Allgäuer-Hackl, Jessner & Oberhofer, 2013).

Furthermore, we point to empirical findings that show students exposed to traditional foreign language(s) teaching in schools, despite the simultaneous acquisition of languages, retain monolingual habits, i.e. develop isolated language competences (Ender, 2007; Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016; Müller-Lancé, 2003). That finding, in addition to the positive effects of a systematic input for developing multilingual awareness, leads to the conclusion that development and application of multilingual awareness' components are not granted within the process of TLA. Rather, in order to facilitate multilingual awareness, language teaching in institutional environments requires a conceptualization that takes into consideration the potential of the target group and educational context, raises pupils' awareness of language knowledge and cross-linguistic links together with the process and strategies of learning.

Therefore, in developing and introducing appropriate concepts of systematic facilitation of multilingual awareness in specific contexts of TLA, knowledge of the target group's perception of language and language learning characteristics is essential. Empirically grounded knowledge regarding the development of particular constituents of multilingual awareness, e.g. noticing cross-linguistic connections and use of prior knowledge, is particularly relevant when discussing early learning and students who are starting to acquire a third language in the transition between the global and cognitive learning phase, i.e. from implicit to explicit learning. That is the background on which the further presented research in this paper has been conducted.

## **Empirical study on multilingual awareness of young L3 learners of German and English**

### ***Research design and methodology***

The main research aim was to reveal the potential for developing specific components of multilingual awareness among 11-year-olds, fifth grade primary school students. The implemented research focused on L3 for the two most frequent language constellations in the Croatian primary school education which include two typologically similar foreign languages – English as the first (L2) and German as the second foreign language (L3) among native speakers of the Croatian language (L1) and vice versa, German as L2 and English as L3. The research aimed to answer two problem questions:

- 1) To what extent do beginners in the second foreign language (L3) notice cross-lingual connections with the first foreign language (L2) and the mother tongue (L1)?
- 2) To what extent are fifth graders able to verbalize connections between languages?

A specific instrument – *Test of cross-lingual connections between German and English among native Croatian speakers* was developed for the purpose of data collection. Participants' general demographic data were obtained by a supplementary questionnaire. The primary purpose of the *Test of cross-lingual connections* was to establish whether students connect language knowledge in the L1 – L2 – L3 configurations, i.e. the extent to which they are aware of that? The participants were asked to notice cross-lingual connections in the configuration L1 – L2 – L3 and verbalize them.<sup>13</sup> Tasks that encourage awareness of cross-lingual connections (cf. Behr, 2007) and at the same time check students' awareness of those connections were used. The *Test* comprised 4 two-component tasks focusing on lexis. Here we relied on theoretical insights about similarities and differences between languages in the initial phase of learning being more easily noticed at the level of individual lexical elements (cf. Lutjeharms, 1999). Each task was directed towards a specific lexical problem which was tested by means of a closed-ended question followed by open-ended questions. Closed-ended questions aimed to establish the extent to which students notice similar language elements between L1, L2 and L3, i.e. cross-lingual connections. The purpose of open-ended questions was to examine whether the participants are able to verbalize the observed similarities and differences between languages and processes of cross-lingual connections, and the extent to which they are successful in these activities. Both types of questions examined students' cross-linguistic awareness, while open-ended questions also examined metalinguistic awareness with respect to the ability to verbalize the observed cross-lingual connections.

Data processing comprised statistical procedures in quantitative and qualitative analysis. Participants' achievement in solving tasks was quantified through points. Students' elaborations in the open-ended part of each task was subject to content analysis. The descriptive analysis was followed by a correlation analysis with the aim of establishing correlations between results of particular parts of the instrument applied. The SPSS for Windows program was used for the analysis of data.

The research comprised 403 fifth graders, more specifically, 28 fifth grade classes across 16 schools in the area of the City of Zagreb, Zagreb County, and Krapina-Zagorje County. All of the participants stated that Croatian language was their mother tongue (L1). Their first foreign language (L2), which is also an obligatory subject learned from grade one, was English for 53.1 % of the participants and German for 46.9 % participants. All of the research participants learn a second foreign language (L3), which is an elective subject introduced in grade 4. Considering that the research was carried out at the beginning of the school year, i.e. at the beginning of Grade 5, the participants had a four-

---

<sup>13</sup> The instrument is comparable with the instrument developed by Horvatić Čajko (2012) for testing high school populations.



year experience of learning the first foreign language (ca. 280 lessons) and a one-year experience of learning the second foreign language (ca. 70 lessons).

## Results and discussion

The results and interpretation of the research results are structured into three parts. The first part relates to noticing cross-lingual connections, the second part shows results of the students' ability to verbalize the mentioned connections. The third part focuses on the relationship between the first and second group of results.

### Noticing cross-lingual connections

For the purpose of establishing second foreign language beginners' ability to notice cross-lingual connections between L1 – L2 – L3 systems, participants' answers to the first component of the four respective tasks, i.e. closed-ended questions in the *Test of cross-lingual connections* were analyzed. Students were asked to find word pairs and sentence pairs in L2 and L3 and to translate words from L3 into L1. The maximum range of points was 0-32 points (see Figure 1).

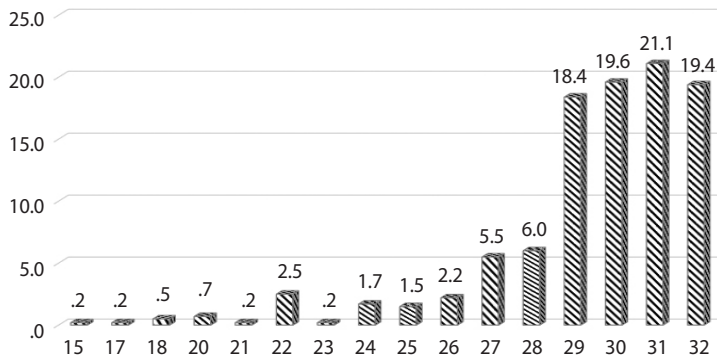


Figure 1. Distribution of participants (%) with respect to the total result achieved on closed-ended questions

On average, students achieved 29.4 points and more than 70 % of the participants fall into the category of high total results – between 29 and 32 points. Such results lead to the conclusion that students notice in the second foreign language (L3) similar and/or different language elements of this language in comparison to the first foreign language (L2) and mother tongue (L1), and that they successfully employ the observed cross-lingual connections when solving tasks. This is confirmed by the fact that the tasks students had to solve comprised language elements such as vocabulary related to naming animals which, according to the current *Teaching Curriculum for Primary School (National Curriculum, 2006)*, they have not yet learned. Therefore, it can be stated that inter-lingual similarities were identified based on previous knowledge from regular teaching of L2 or other knowledge of language, e.g. knowledge of internationalisms.

For a more differentiated insight into the students' achievements on particular tasks, we will present the analysis of results for closed-ended questions in tasks 1 – 4 respectively.

In tasks 1 and 3 students had to find word pairs for L3 and L2 (e.g. *school* – *Schule*; *Katze* – *cat*), and in task 2 matching sentences in L3 and L2 (e.g. *Is this your friend?* / *Ist das dein Freund?*; *Wie heißt du?* / *What is your name?*). The closed-ended part of the last task, task 4, asked of students to translate ten words from the second foreign language (L3) into the mother tongue (L1) (e.g. *Salat*; *uncle*). Students' achievements in these tasks, with respect to the number of achieved points, are shown in Table 1.

Table 1

Distribution of participants (%) with respect to the number of points achieved in the closed-ended questions 1-4

| Ordinal number of task | Points | Percentage of students with respect to the number of points achieved in a particular task |     |     |     |     |      |      |      |      |      |    |
|------------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|----|
|                        |        | 0                                                                                         | 1   | 2   | 3   | 4   | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10 |
| 1.                     | 1.3    | 0.3                                                                                       | 0.3 | 0.5 | 1.9 | 2.4 | 10.2 | 83.2 | -    | -    | -    | -  |
| 2.                     | 0.8    | 0.3                                                                                       | 0   | 0.3 | 2.9 | 0.3 | 95.5 | -    | -    | -    | -    | -  |
| 3.                     | 0      | 0                                                                                         | 0   | 0   | 0   | 0.2 | 0    | 0.8  | 1.9  | 97.1 | -    | -  |
| 4.                     | 1.9    | 0.3                                                                                       | 0.5 | 0.5 | 1.1 | 4.5 | 5.6  | 18.7 | 20.6 | 20.1 | 26.2 | -  |

Note: Maximum number of points: task 1=7, task 2=6, task 3=9, task 4=10.

If we look at the students' results for tasks 1-3, we can see that the participants were highly successful. In task 1, all seven pairs of words were accurately matched by 83.2 % of participants, six pairs of sentences in task 2 were correctly matched by 95.5 % of students, while 97.1 % of students matched all nine pairs of animals in task 3. The students were most successful in both language constellations in matching word pairs such as *basketball* – *Basketball*; *Schule* – *school*; *giraffe* – *Giraffe*; *Tiger* – *tiger*, etc. Considering that those lexical items have a large similarity of graphemic and phonemic elements, such a result is expected.

Such exceptionally good results can be explained in several ways. They can lead to the conclusion that the participants noticed cross-lingual connections between L3 – L2 – L1 systems and solved the task accordingly. Here, we must take into consideration the possible recognition of internationalisms of particular words such as *music* – *Musik*; *Theater* – *theatre*. However, it is possible at the same time that, due to the large orthographic similarity of particular words in L3 and L2, the tasks were too easy and consequently the students achieved such good results. Finally, we cannot disregard the possibility of having background knowledge of particular words in the first three tasks coming from out of school language input through media, for example. The issue of students' background knowledge and results of incidental learning are impossible to entirely exclude in research of this type.

Compared to participants' achievements in the first three tasks, students' scores in task 4 were significantly lower. The assumption was the participants would rely on L2 background knowledge and notice cross-lingual connections between the L2 and L3 system and successfully translate words into their mother tongue. Slightly more than one fourth of the participants (26.2 %) scored the maximum 10 points. Observing the results in total, it is evident that 85.6 % of the students correctly translated between 7 and 10

words, which is a very good result. Still, it is evident that this task was more challenging to students than the previous three tasks. Students of German as L3 most frequently had difficulties with translating words such as *Mund* and *Fuß*, and students with English as L3 had difficulties translating the word *sun*. For students with German language, the explanation can be found in the fact that words not marked by graphemic and phonemic similarity in L3 – L2 – L1 systems (*Mund* – *mouth* – *usta*, *Fuß* – *foot* – *stopalo*) made it difficult for some students to connect them with corresponding L2 and/or L1 words and identify the meaning of the set word, i.e. correctly translate into L1. Among English language students, difficulties in translating the word *sun* can be ascribed to not noticing the graphemic similarity between L1 – L3 systems (*sunce* – *sun*), along with a weaker graphemic similarity between L2 and L3 systems (*Sonne* – *sun*), which made it more difficult to translate the words. Weaker results in this task can also be correlated with the type of task, i.e. its complexity with respect to the required processing. As opposed to the three previous tasks where graphemic representations of words in both languages were offered and were supposed to be matched based on recognition, students here had to recall possible cross-lingual connections independently, which demands activation of a multilingual mental lexicon.

### **Verbalizing cross-lingual connections**

For the purpose of establishing students' ability to verbalize observed cross-lingual connections between L1 – L2 – L3 systems, the second part of each of the four respective tasks on the *Test of cross-lingual connections* was analyzed. More specifically, these refer to the analysis of the open-ended questions. The questions required students to explain how they solved the closed-ended tasks, i.e. what helped them in the solving process. Through content analysis of the students' answers, three major categories were extracted: *absence of feedback*, *negative feedback*, and *positive feedback*. The three mentioned categories can be seen as indications of the level of students' ability to verbalize cross-lingual connections. Tentatively speaking, the lowest level of that ability is demonstrated by students not providing an answer (*absence of feedback*)<sup>14</sup>. This is followed by *negative feedback* (e.g. "nothing helped me", "I did not notice similarities", "I did not notice differences"). The highest level is represented by *positive feedback*. With respect to the diversity of answers regarding the precision in verbalizing the observed phenomena of cross-lingual connections and the complexity of reflection on cross-lingual connections, two sub levels emerged within that category: *imprecise observation of similarities/differences between languages* and *precise observation of similarities/differences*. The first, which is also the lower sublevel, indicates that the participants noticed similarities or differences, but were not able to explain their observation and/or what has helped them solve the task (e.g. "I've noticed similarities between languages", "I've noticed differences between languages", "General knowledge of language helped me"). Within *precise noticing of*

<sup>14</sup> This category should be taken with reservations as there is a possibility that some students, although they had the answer, did not provide the answer for some reason.

*similarities/differences*, where students demonstrate a higher level of positive feedback, further differentiation is observed with respect to the number of language aspects students mentioned in their answers. Verbalization of *one aspect* (simple level) implies answers such as “orthography”, “pronunciation”, and “similarities between words/sentences”. Precise observation of similarities/differences in *two aspects* (complex level) usually refers to the answer “pronunciation and orthography”. Regardless of the differences in the complexity of the students’ answers, both mentioned degrees of precise similarities noticing imply the participants are able to elaborate their answer which leads to the conclusion they possess certain metalinguistic and cross-linguistic knowledge and skills.

For the open-ended questions within the four tasks of the *Test of cross-lingual connections*, students could achieve a maximum of 15 points (Figure 2). On average, students scored 10.6 points. The largest number of participants (71.5 %) scored between 10 and 13 points. Considering that the open-ended questions were more complex and that students were expected to name the observed cross-lingual connections and describe how they solved the task, it can be said that the students were relatively successful. Here, we must take into consideration the fact that the participants are in the transitional phase of learning, from global to cognitive, and that they have not yet acquired specific metalanguage. Because of that, verbalization of the observed language phenomena that helped them solve particular tasks was a rather challenging task for the participants.

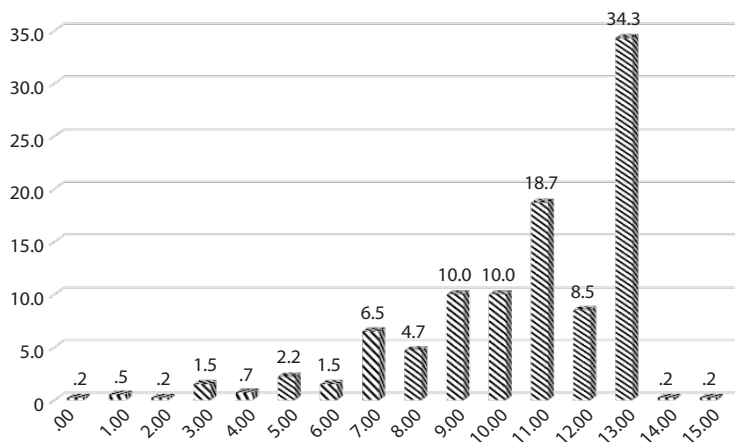


Figure 2. Distribution of participants (%) with respect to the total result achieved on open-ended tasks

If we take a closer look at how students answered each open-ended question (compare Table 2), we can observe interesting tendencies. In the first task which referred to finding English-German, i.e. German-English word pairs, we attempted to establish whether students can elaborate on the way they paired the words. The analysis of students’ answers shows that three groups of statements dominate: general knowledge of language, similarities between languages, and orthography. With respect to the three general categories of answers, we can see that the majority of the students’ answers (89.6 %) fall under the category positive feedback. Although the level of precise noticing of similarities/differences between

languages in one aspect is noticeable, specifically relating to orthography (22.6 %), the results show that the majority of participants (67 %) could not precisely detect which similarities between L1 – L2 – L3 language systems had helped them.

Somewhat similar results are found in the 2<sup>nd</sup> task where students had to answer what had helped them in matching the sentences. Positive feedback is prevalent (83.1 %). The level of precise noticing of similarities/differences was reached by almost half of the participants (46.4 %), of which 44.9 % specify similarities of words or sentences as help in solving the task. On the other hand, a significant percentage of students with absence of feedback was observed (12.2 %), similar to the previous task (10.4 %). However, as opposed to task 1, a certain proportion of negative feedback is observed here (4.7 %).

Table 2

Distribution of participants (%) with respect to the number of points achieved in the open-ended questions of tasks 1-4

|     | Absence of feedback | Negative feedback | Positive feedback             |                                              |                                        |             |               |                               |
|-----|---------------------|-------------------|-------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------|-------------|---------------|-------------------------------|
|     |                     |                   | Unspecified                   |                                              | Explicit                               |             |               |                               |
|     |                     |                   | General knowledge of language | Similarity / dissimilarity between languages | Similarities between words / sentences | Orthography | Pronunciation | Pronunciation and orthography |
| 1.  | 10.4                | 0                 | 23.8                          | 43.2                                         | 0                                      | 22.6        | 0             | 0                             |
| 2.  | 12.2                | 4.7               | 36.7                          | 0                                            | 44.9                                   | 1.5         | 0             | 0                             |
| 3.a | 18.1                | 0                 | 23.3                          | 0                                            | 55.6                                   | 3.0         | 0             | 0                             |
| 3.b | 24.9                | 1.7               | 0                             | 8.5                                          | 0                                      | 48.6        | 8.4           | 7.9                           |
| 3.c | 20.6                | 16.9              | 0                             | 0                                            | 9.0                                    | 49.5        | 2.0           | 2.0                           |
| 4.  | 16.4                | 5.2               | 59.5                          | 0                                            | 18.9                                   | 0           | 0             | 0                             |

The open-ended component of task 3 asked students to answer three questions regarding the manner in which they completed the closed-ended questions relating to naming animals. In the first question (3a), participants were asked to verbalize identified cross-language connections between L3 – L2 – L1, while the other two questions were focused on explaining the cross-lingual connections, i.e. providing specific similarities (3b) and differences (3c). Although the category specified noticing similarities/differences in one aspect as dominant in all three questions (57 %-60.5 %), it is noticeable that when asked a specific question, students are capable of more precise explanations of the observed and state more than one aspect in which the language systems are similar or different. With respect to orthography and/or pronunciation, it is interesting to mention that 19.2 % of the participants explicitly mention the *umlaut* as an occurrence which differentiates a German word from the English one. Thus, it can be concluded that almost a fifth of the participants in the sample find that the occurrence of the *umlaut* in the German language is clearly marked as a characteristic of that language when compared to words in the English and Croatian language. At the same time, when compared to other open-ended questions, this part has the highest proportion of feedback absence (18.1 %-24.9 %). This can be explained in two ways. It is possible that, for some reason, the participants were not willing to voice their observations despite noticing concrete

similarities or differences. On the other hand, it must be kept in mind that students at that age lack the metalinguistic knowledge and sufficient vocabulary which would help them verbalize the observed occurrences.

In the fourth, last task the participants were asked to state what had helped them in translating words from L3 to L1. The students' answers show the prevalence of positive feedback (78.4 %). In translating words from German as (L3) to Croatian (L1) the participants mostly translated the words *winter*, *ball*, *garten*, *salat* and *arm*, which are almost identical in writing and similar in pronunciation to equivalent words in the English language. In terms of translation of words from English as L3 to Croatian (L1), the participants mostly translated words *salad*, *hand*, *winter*, *garden*, *T-shirt* and *uncle*. It can be assumed that knowledge of the first foreign language (L2) and partly knowledge of the mother tongue, e.g. for the word *salat*, i.e. *salad*, helped them in the translations. A significant proportion of absence of feedback (16.4 %) in this section could be ascribed to the result of the previous knowledge of set words which is why the students did not have the need to find cross-linguistic similarities with L1 and L2 for the purpose of solving the task and consequently did not state what had helped them in the translation. Such an interpretation is supported by some negative feedback (e.g. "Nothing helped me", "Nothing, because I already know those words").

Looking at the results of verbalization of cross-lingual connections and overall cross-language connecting, prevalence of the positive reaction at the level of imprecise noticing of similarities/differences is evident with respect to the positive/negative precursor and complexity of students' answers in tasks 1 and 4. On the other hand, in tasks 2 and 3, more than half of the students reached the level of precise noticing of similarities/differences between languages in one aspect. Only a small number of participants (between 2 and 7.9 %) reached the complex level of specifying the noticed similarities/differences in two aspects, thus showing careful thinking in the process of solving the tasks and the ability to describe the observed occurrences. Based on that, it can be concluded that the participants were, for the most part, capable of verbalizing the observed connections between languages although the quality of verbalizations differs substantially, depending on the tested language elements. A large number of the participants' answers can be considered a product of implicit awareness of languages and their connections. However a significant number of students at the same time showed the ability to reflect and offer simple verbalizations of the observed cross-lingual connections. That information points to significant individual differences between the participants with respect to the extent to which they have developed the investigated aspects of multilingual awareness. Furthermore, it shows that, at this age, two different levels of development of aspects of multilingual awareness with respect to lexis are represented.

### ***Relationship between noticing and verbalizing cross-lingual connections***

If we take into consideration the relationship between student achievement in observing cross-linguistic connections in closed-ended tasks and verbalization of



observed language phenomena in answers to open-ended questions, it is evident that the results are somewhat comparable. By categorizing results in both components of test tasks, four levels of achievement were obtained. The percentage of answers at the first level is from 0 to 25, at the second from 26 to 50, at the third from 51 to 75 and at the fourth level from 76 to 100. It is evident that for both of the tested aspects – noticing and verbalization of the observed, only a small number of participants achieved the lowest level (see Figure 3). In noticing cross-lingual connections, over 90 % of the students reached the highest level of achievement. Opposed to that, in verbalizing the observed, the highest, fourth category of achievement was reached by roughly half of that proportion of participants (43.2 %). A comparable number of participants (43.4 %) reach the third category of achievement in verbalizing cross-linguistic connections. Thereupon, the relationship of the proportion of students with high achievement in aspects of noticing and verbalization is almost 2:1 in favor of noticing. This relationship indicates that 11-year-old L3 beginners successfully notice cross-lingual connections between languages they are learning, however, only half of them are capable of their more complete verbalization. Therefore, we can state that almost half of the students in the sample possess predominantly implicit cross-linguistic awareness, i.e. notice particular language occurrences, but their metalinguistic awareness necessary for clarification of the noticed is insufficiently developed. At the same time, a significant proportion of students is capable of verbalizing the noticed cross-lingual connections at the simple level. This indicates that their cross-linguistic awareness implies explicit aspects and that they have developed particular elements of metalinguistic awareness.

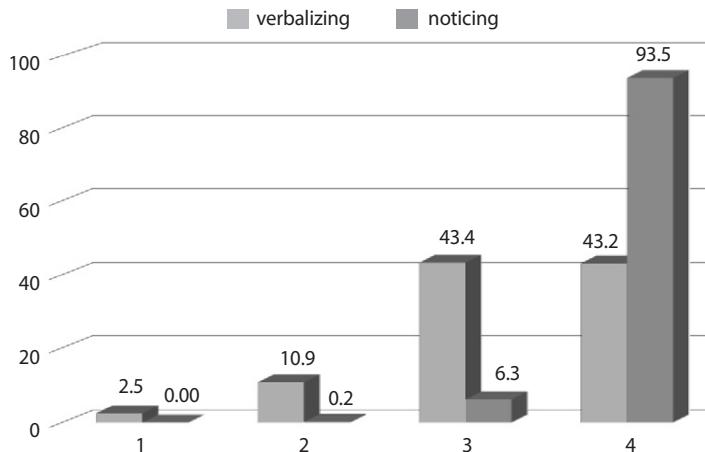


Figure 3. Comparative presentation of students' total results (%) achieved on parts of the Test of cross-linguistic connections referring to noticing and verbalizing cross-linguistic connections

Considering that the data analysis pointed to a degree of comparability of particular results between both tested aspects, we checked for a statistically significant correlation between students' achievement in noticing cross-lingual connections in tasks containing

close-ended items and verbalization of the connections in tasks with open-ended items. Pearson's correlation coefficient confirmed a statistically significant positive correlation between the results in noticing cross-lingual connections and tasks relating to verbalization of the mentioned connections ( $r=0.280$ ). In other words, students who were more successful in tasks relating to cross-lingual connections, i.e. who scored higher in matching words and sentences and translation from one language system into another, have a better developed ability to reflect on cross-linguistic occurrences, i.e. can verbalize the observed similarities and differences more precisely.

## **Conclusion**

In summarizing the research results, we can state that fifth grade students learning a second foreign language (L3) can, to a high degree, notice cross-lingual connections of that language with the first foreign language (L2) and the mother tongue (L1). Furthermore, although they exhibit abilities to reflect on cross-lingual aspects, only a proportion of the participants are capable of verbalizing them, mostly in a simple way. Overall, that can be considered a positive finding which shows students at this age have the potential to develop multilingual awareness. However, there are significant mutual differences in their development of relevant knowledge and skills. Those differences are also evident in the results indicating between 10 % and 25 % of students entirely omitted verbalizing the observed cross-lingual connections, while a significant number (up to 17 %) expressed negative feedback. Both problems can be linked with the lack of metalinguistic knowledge which makes it difficult for participants to explain particular cross-lingual connections. They can also be the result of the students' insufficient awareness of languages learned and possibilities of connecting them for the purpose of improved language acquisition. On the other hand, it is also possible that due to previously having learned the lexis students did not have the need to think about cross-lingual connections and cross-lingual connectivity and therefore did not provide feedback or formulated it in a negative way. Here we point out that students are exposed to foreign language input from the earliest age in everyday life through media, particularly through the use of Internet and that this factor could have a significant influence on the results of verbalizing cross-lingual connections.

Still, regardless of the mentioned limitation, such a large range of research results can be considered very important because it offers a differentiated insight into the potentials of 11-year-olds relating to the development of cross-linguistic and metalinguistic awareness, and provides a basis for two key conclusions:

Students who start learning a second foreign language (L3) in the transitional phase from global to cognitive learning undoubtedly possess the ability for developing various components of multilingual awareness.

Having in mind the positive effects of a systematic development of multilingual awareness on the development of language competence, the research results offer an empirically founded stronghold for improving foreign language teaching in primary school, with emphasis on the development of students' multilingualism.

Relating to the first conclusion, it should be noted that the nature of multilingual awareness among the majority of participants is at the level of implicit awareness of languages and their cross-lingual connections. That finding coincides with results from previous research (cf. Kierepka & Krüger, 2007) which established that younger school-age students intuitively notice cross-lingual connections and that they are capable of verbalizing them to a certain extent. However, having differentiated insight into the characteristics, i.e. level of development of particular components of multilingual awareness of participants of a younger school age, this research provides a deeper understanding of the students' potential for their development and enhancement. In that sense, it is important to emphasize that the findings do not reveal only achievements and limitations of 11-year-olds with respect to the development of components of multilingual awareness but also significant individual differences between students of that age. Here we emphasize that the traditional foreign languages teaching participants are exposed to in our schools is largely directed towards isolated teaching which neither encourages strategies of cross-lingual connections nor systematic development of multilingual awareness.

With respect to the second conclusion, we stress that the evidence of development of particular aspects of multilingual awareness among the participants provide an empirical basis for systematic exposure of students to a specifically adapted input for stimulating cross-linguistic and metalinguistic awareness from an early school age. Innovation of traditional foreign language teaching in the direction of a structured development of students' multilingual awareness is especially relevant with respect to its importance for developing communicative language competence (cf. Allgäuer-Hackl, Jessner & Oberhofer 2013; Bär, 2009; Behr, 2007; Horvatić Čajko 2012; Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016). In that sense, second foreign language teaching (L3) should provide space for the mother tongue (L1) and the first foreign language (L2) and encourage students to use and connect language knowledge which would consequently systematically facilitate the development of aspects of multilingual awareness. Teaching the first foreign language should be closely tied with teaching the mother tongue. Teaching the mother tongue should be open to foreign languages learned and at the same time encourage cross-lingual connections. When referring to the development of students' multilingual awareness, the sequence of learning foreign languages in primary education should also be considered because precisely L2 as the first, and an entirely new language system, has a key role in learning a third language.

The found positive correlation between noticing and the capability to verbalize cross-lingual connections is of particular importance. It confirms the correlation between implicit and explicit cross-linguistic awareness, and consequently the correlation of cross-linguistic awareness with metalinguistic awareness. This finding indicates the mentioned constituents of multilingual awareness are mutually supportive in their development and in order to enrich them foreign language teaching must take on a holistic approach.

## References

- Allgäuer-Hackl, E., & Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In E. Vetter (Eds.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (pp. 111-147). Schneider.
- Allgäuer-Hackl, E., Jessner, U., & Oberhofer, K. (2013). Mehrsprachige Entwicklung. Was sagt die Forschung? In G. Gombos (Eds.), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (pp. 68-87). Klagenfurt et al. Drava.
- Bagarić, V. (2003a). Što je jezična svjesnost? [What is Language Awareness?] *Strani jezici*, 4 (32), 233-242.
- Bagarić, V. (2003b). Implicitno ili eksplicitno učenje i poučavanje stranog jezika? (Implicitno i eksplicitno učenje i poučavanje, jezična svjesnost, jezična kompetencija) [Implicit or explicit learning and teaching of a foreign language? (Implicit or explicit learning and teaching, language awareness, language competence)]. In D. Stolac, N. Ivanetić, & B. Pritschard (Eds.), *Zbornik radova sa savjetovanja održanog 18. i 19. svibnja 2001. u Opatiji – Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici* (pp. 17-28). Zagreb & Rijeka
- Bagarić, V. (2005). Svjesnost i učenje (stranog) jezika. [Awareness and (foreign) language learning]. *Strani jezici*, 34, 7-19.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Intekomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8 bis 10*. Gunter Narr.
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Gunter Narr.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon et al.: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690050>
- Ender, A. (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Schneider.
- European Commission (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Eurydice Report*. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL\\_2017\\_internet.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf) (1.12.2018)
- Fouser, R. J. (2001). To Close for Comfort? Sociolinguistic Transfer from Japanese into Korean as an L3. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives* (pp. 149-169). Clevedon et al.: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-010>
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Horvatić Čajko, I. (2012). *Uloga višejezične kompetencije u učenju i poučavanju drugoga stranoga jezika – njemački jezik kao L3*. (Neobjavljena doktorska disertacija) [The Role of Plurilingual Competence in Learning and Teaching a Second Foreign Language – German as L3] (Unpublished doctoral thesis). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Hufeisen, B. (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H. J. Krumm (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 648-653). De Gruyter.

- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2/3 (8) (2003), 1-13. <https://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/article/view/537/513> (1.12. 2018.)
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200-207.
- James, C. (1996). A Cross-Linguistic Approach to Language Awareness. *Multilingual Matters*, 5, (3&4), 138-148. <https://doi.org/10.1080/09658416.1996.9959903>
- Jessner, U. (2008a). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 1 (41), 15-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Jessner, U. (2008b). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92 (2), 270-283. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>
- Jessner, U. 2006 Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748619139.001.0001>
- Jessner, U., & Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In E. Allgäuer- Hackl, K. Brogan, U. Henning, & B. Hufeisen (Eds.), *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (pp. 209-229). Schneider Verlag Hohengehren.
- Jessner, U., Allgäuer-Hackl, E., & Hofer, B. (2016). Emerging Multilingual Awareness in Educational Contexts: From Theory to Practice. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 72(2), 157-182. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/cmlr.274600>
- Kierepka, A., & Krüger, R. (2007). Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Vision oder Realität. In A. Kierepka, E. Klein, & R. Krüger (Eds.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit* (pp. 113-136). Narr.
- Lasagabaster Herrarte, D. (1998). Metalinguistic Awareness and the Learning of English as an L3. *Atlantis*, 20 (2), 69-79.
- Lutjeharms, M. (1999). Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 20, 7-11.
- Marx, N., & Hufeisen, Britta (2010). *Mehrsprachigkeitskonzepte*. In H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 826-832). De Gruyter Mouton.
- Müller-Lancé, J. (2003). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Stauffenburg.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006) [Teaching Curriculum for Primary School]. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Petravić, A., & Horvatić Čajko, I. (2014). Lernstrategien und -techniken im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts. Eine empirische Studie zu Deutsch als L3 nach Englisch als L2. *Zagreber Germanistische Beiträge. Jahrbuch für Literatur und Sprachwissenschaft*, 23, 105-129. <https://doi.org/10.17234/ZGB.23.6>
- Pinto, M. A. (ed., 2015). *The "MATEL" Project: Research Results*. Sapienza Università Editrice.

- Rutgers, D., & Evans, M. (2015). Bilingual education and L3 learning: metalinguistic advantage or not. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1103698>
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, W. M., Chi, S., Cin, K. N., Istanto, J., Nagami, M., Sew, J. W., Suthiwan, T., & Walker, I. (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010* (pp. 721-737). National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Török, V., & Jessner, U. (2017). Multilingual awareness in L<sub>n</sub> (foreign language) learners' strategies and processing. *Hungarian Journal of Applied Linguistics* 2, pp. 1-18.

---

**Jasmina Troha**

Primary School of Malešnica, Zagreb  
Ante Topića Mimare 36, 10090, Zagreb, Croatia  
[jasmina.troha@gmail.com](mailto:jasmina.troha@gmail.com)

**Ana Petravić**

Faculty of Teacher Education  
University of Zagreb  
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Croatia  
[ana.petravic@ufzg.hr](mailto:ana.petravic@ufzg.hr)

**Ana Šenjug Krleža**

Faculty of Teacher Education  
University of Zagreb  
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Croatia  
[ana.senjug@ufzg.hr](mailto:ana.senjug@ufzg.hr)



# Višejezična svjesnost u ovladavnju trećim jezikom – engleski i njemački kao J3 u osnovnoškolskom obrazovanju

## Sažetak

*U radu se govori o razvoju višejezične svjesnosti u učenika 5. razreda osnovne škole u sklopu jezičnih konstelacija njemački kao J3 nakon engleskog kao J2 i engleski kao J3 nakon njemačkog kao J2. U fokusu empirijskoga istraživanja dva su problemska pitanja usmjerena na sposobnost učenika da uoče i verbaliziraju međujezične poveznice u sustavima J3 – J2 – J1. Utvrđeno je da ispitanici u drugom stranom jeziku (J3) u visokoj mjeri uočavaju međujezične poveznice toga jezika s prvim stranim (J2) i s materinskim jezikom (J1) te da su ih u velikom broju sposobni verbalizirati. Pritom uspješnost u uočavanju i u ekspliciranju međujezičnih poveznica stoje u pozitivnoj korelaciji. Rezultati pokazuju da 11-godišnjaci posjeduju potencijal za razvoj elemenata međujezične i metajezične svjesnosti te da ih se na toj osnovi može izložiti sustavnom unosu usmjerenom na razvoj višejezične svjesnosti. Stavljajući taj nalaz u kontekst spoznaja o pozitivnoj povezanosti razine jezične svjesnosti višejezičnika i njihove jezične kompetencije raspravlja se o potrebi uvođenja strukturiranoga razvoja višejezične svjesnosti u nastavu trećih jezika u osnovnoj školi.*

**Ključne riječi:** *međujezična svjesnost; metajezična svjesnost; osnovnoškolsko jezično obrazovanje; ovladavanje trećim jezikom; višejezična kompetencija*

## Uvod

S obzirom na sve raširenije obvezno učenje dvaju stranih jezika u obrazovnim sustavima europskih zemalja te na sve izraženiji trend uvođenja prvoga stranog jezika u početne razrede primarnoga obrazovanja, a drugoga stranog jezika samo nekoliko godina kasnije (Europska komisija, 2017), *ovladavanje trećim jezikom* i *višestruko ovladavanje jezicima*<sup>1</sup> postaju sve relevantnija psiholingvistička i glotodidaktička problematika. Dosadašnje teorijske i empirijske spoznaje u tom području pokazuju da upravo treći jezik (J3) u

<sup>1</sup> Premda postoje određene razlike u fokusu (usp. De Angelis, 2007, str. 10f.) ovdje ćemo *ovladavanje trećim jezikom* i *višestruko ovladavanje jezicima* rabiti kao sinonime.

individualnom jezičnom repertoaru ima ključnu ulogu za razvoj višejezičnosti učenika (Hufeisen, 2001) te da proces njegova učenja odlikuju bitne specifičnosti u odnosu na ovladavanje prvim (J1) i drugim jezikom (J2) (Jessner i Allgäuer-Hackl, 2015).

Kao jednu od središnjih prednosti učenika J3 istraživači procesa ovladavanja trećim jezikom i glotodidaktičari višejezičnosti ističu razvijeniju *jezičnu svjesnost*, uključujući i *svjesnost o učenju jezika* (Jessner, 2008a). Razvoj i primjena tih dviju usko povezanih kompetencijskih komponenata omogućava učenicima da J3 i svaki daljnji jezik uče na učinkovitiji način, ali i da uviđajući i tvoreći jezične poveznice između dva i/ili više jezika svojega jezičnog repertoara, učvršćuju i proširuju svoje jezično umijeće u jezicima kojima su već ovladali ili su ih prethodno počeli usvajati (Jessner, 2008a; Marx i Hufeisen, 2010). Na tom se tragu posljednjih desetljeća sve intenzivnije istražuju obilježja i uloga specifične jezične svjesnosti višejezičnika za koju ćemo ovdje, usporedno s konceptom koji je uvela Jessner (Allgäuer-Hackl i Jessner, 2013), rabiti i pojam *višejezična svjesnost*.

Polazeći s tih osnova, provedeno je empirijsko istraživanje s ciljem osvjetljavanja specifičnih aspekata višejezične svjesnosti u 11-godišnjaka, učenika 5. razreda osnovne škole<sup>2</sup> u uvjetima konsekutivnoga ovladavanja jezicima karakterističnoga za hrvatsko osnovno školstvo, i to za dvije najčešće jezične konstelacije njemački kao J3 nakon engleskoga kao J2 i engleski kao J3 nakon njemačkoga kao J2 u izvornih govornika hrvatskoga jezika (J1)<sup>3</sup>.

Teorijski okvir i empirijsku podlogu rada tvore spoznaje istraživanja procesa ovladavanja trećim jezikom i didaktike višejezičnosti s naglaskom na problematiku višejezične svjesnosti koja će se prikazati u nastavku. Središnji dio rada čini prikaz rezultata empirijske studije o kojima se potom, u zaključnom poglavlju, raspravlja u kontekstu institucionalnoga učenja i poučavanja trećih jezika.

## **Višejezična svjesnost u ovladavanju trećim jezikom i poučavanju stranoga jezika – teorijski i empirijski aspekti**

Pokušaj određenja specifične jezične svjesnosti višejezičnika složen je poduhvat ne samo zbog brojnih dimenzija samog predmeta interesa, već i zbog djelomično proturječnoga nasljeđa znanstvenoga bavljenja problematikom jezične svjesnosti tijekom posljednja više od četiri desetljeća u istraživanju procesa ovladavanja prvoga, drugoga/stranog i trećega jezika.

U teorijskim sagledavanjima jezične svjesnosti u višejezičnika središnje mjesto zauzima *metajezična svjesnost*. Premda ni u ovladavanju drugoga/ stranoga jezika ni u ovladavanju

<sup>2</sup> Osnovna škola u Hrvatskoj obuhvaća niže razrede organizirane po načelu razredne nastave (1. - 4. razreda) više razrede s predmetnom nastavnom (5. - 8.).

<sup>3</sup> S obzirom da je fokus ovoga rada usmjeren na utvrđivanje potencijala učenika J3 petih razreda osnovne škole za razvoj komponenata višejezične svjesnosti, te imajući u vidu zadani opseg rada, ovdje se neće moći ulaziti u moguće razlike među tim dvjema podskupinama ispitanika.

trećega jezika ne postoji jedinstveno određenje toga koncepta<sup>4</sup>, uopćeno se može reći da se odnosi na svjesnost o jezičnom sustavu, jezičnim oblicima i jezičnim funkcijama (Bagarić, 2003a, str. 234). Ovdje ćemo se osloniti na razumijevanje metajezične svjesnosti u dva prominentna teorijska modela procesa ovladavanja trećim jezikom odnosno višestrukoga ovladavanja jezicima– *Faktorskom modelu višestrukog ovladavanja jezicima* (Hufeisen 2001, 2010) i *Dinamičnom modelu višejezičnosti* (Herdina i Jessner, 2002). Imati razvijenu metajezičnu svjesnost kao takvu, smatra Hufeisen (2003, str. 8 znači „(...) poznavati građu jezika, moći o tome razmišljati i govoriti te moći analizirati i kreativno mijenjati vlastiti jezik u skladu s tim razmišljanjima”. Na usporediv način Jessner (2006, str. 42; prev. aut.<sup>5</sup>) metajezičnu svjesnost određuje kao „sposobnost usmjeravanja pozornosti na jezik kao objekt sam po sebi ili apstraktnog razmišljanja o jeziku te u krajnjoj konzekvenci sposobnost igre ili manipulacije s jezikom.”<sup>6</sup> Za višestruko ovladavanje jezicima od središnje je važnosti da se svakim novim jezikom u slijedu učenja jezika metajezična svjesnost proširuje te se stoga njena relevantnost za učenje J3 smatra većom negoli za učenje J2 (Hufeisen, 2003, str. 8).

Herdina i Jessner (2002) razvoj metajezične svjesnosti objašnjavaju djelovanjem specifičnih vještina koje višejezičnici razvijaju uslijed interakcije većega broja jezičnih sustava u svojem jezičnome repertoaru. Doprinoseći promjeni kvalitete procesa učenja, te vještine ujedno potiču rast metajezične svjesnosti koja je u višejezičnom sustavu ne samo razvijenija negoli u jednojezičnika (Herdina i Jessner, 2002, str. 129), već ima i katalitički učinak na ovladavanje trećim jezikom (Herdina i Jessner, 2002, str. 116).<sup>7</sup> Štoviše, ona je istovremeno i rezultat i preduvjet uspostavljanja interakcija jezičnih sustava u načinu razmišljanja višejezičnika. „Povišen stupanj metajezične svjesnosti ne samo da olakšava međudjelovanje unutar kompleksnog, dinamičnog sustava, već ga prije svega i čini mogućim.” (Török i Jessner, 2017, str. 5). Pritom se ne smije ispustiti iz vida uska i višesmjerna povezanost sa *svjesnošću o učenju jezika*. Unaprijeđena metajezična svjesnost može primjerice pomoći u ciljanom odabiru i uporabi strategija učenja (Hufeisen, 2003, str. 7).

No za postizanje posebne kvalitete metajezične svjesnosti nije dovoljna samo svijest o jezičnim sustavima i njihovom funkcioniranju, već je od presudne važnosti da učenici uoče i osvijeste veze među jezicima kojima ovladavaju i njihovu interakciju u procesu učenja. Sposobnost uspoređivanja jezika, prenošenja znanja iz jednog jezika u drugi te stvaranje jezičnih poveznica među jezicima čini srž čimbenika specifičnoga za učenje

<sup>4</sup> O problematici definiranja *metajezične svjesnosti* usp. De Angelis (2007, str. 122f.) i Rutgers i Evans (2015, str. 2).

<sup>5</sup> Citate s njemačkoga i engleskoga jezika prevele su autorice rada. Za izvorne oblike citata na engleskom jeziku pogledati englesku inačicu rada, a za one na njemačkome bilješke. Izvorni oblik citata Hufeisen (2003, str. 8) glasi: „... über den Bau von Sprache Bescheid zu wissen, darüber reflektieren und sprechen zu können und die eigene Sprache entsprechend dieser Überlegungen analysieren und kreativ verändern können.”

<sup>6</sup> Izvorna definicija Herdine i Jessner iz 2002 (str. 62) ne uključuje manipulaciju jezikom.

<sup>7</sup> Riječ je o ključnom elementu tzv. čimbeniku višejezičnosti, konstruktu sačinjenom od niza osobina i sposobnosti višejezičnoga pojedinca, a koji proizlazi iz dinamične interakcije učenikovih međujezika i jezičnih sustava (usp. Herdina, Jessner 2002, str. 129; Jessner 2008b, str. 275).

trećeg jezika u modelu Hufeisen (2010, str. 204). U njegovoj se interakciji s ostalim čimbenicima višestrukoga ovladavanja jezicima, a pogotovo onima kognitivne naravi poput opće jezične svjesnosti, svjesnosti o učenju te metajezične svjesnosti (Hufeisen, 2010, str. 204) razvija nova kvaliteta u jezičnom razvoju pojedinca. Stoga se u usporedbi s usvajanjem J1 i J2, proces ovladavanja J3 odlikuje većom svjesnošću, kognitivnošću i konstruktivizmom (Hufeisen 2001, str. 649).

Usporedivu međujezičnu kategoriju Jessner (2006, 2008b) uvodi na temelju empirijskih istraživanja kao *međujezičnu svjesnost* (usp. James, 1996). Riječ je o „svjesnosti (implicitnoj i eksplicitnoj) o međudjelovanju jezika u razmišljanju višejezičnika” (Jessner, 2008b, str. 279)<sup>8</sup>. Tako definiranom međujezičnom svjesnošću, Jessner proširuje prvotnu konceptualizaciju jezične svjesnosti višejezičnika ograničenu na metajezičnu svjesnost te je u novijim radovima označava kao *višejezičnu svjesnost* (usp. npr. Allgäuer-Hackl i Jessner, 2013). U sklopu toga koncepta, metajezična svjesnost učenicima omogućava da se koncentriraju na jezične oblike, da pozornost preusmjeravaju s jezičnih oblika na njihovu funkciju i značenje kao i obrnuto, te da određuju riječi kao dijelove jezika i objašnjavaju njihove funkcije (usp. Jessner i Allgäuer-Hackl, 2015, str. 220). Međujezična svjesnost pak kao svijest o interakcijama među jezičnim sustavima obuhvaća implicitno znanje o sličnostima među jezicima i eksplicitnu svijest o jezicima i njihovim međusobnim poveznicama te različite oblike posizanja za jezicima zastupljenima u vlastitom jezičnom repertoaru kao pomoći (usp. Jessner i Allgäuer-Hackl, 2015, str. 221) prilikom jezične obrade i uporabe. Manifestacije tako opisane međujezične svjesnosti na implicitnoj razini obuhvaćaju npr. „uporabu srodnih riječi u potpornim jezicima” kao oblik implicitne svjesnosti (Jessner 2008b, str. 278), a na eksplicitnoj npr. uporabu metajezika kojim ispitanici uvode prebacivanje iz jednoga u drugi jezični kod. Na toj osnovi Jessner i suradnici zaključuju: „Nastojanje da se iznađu međujezični ekvivalenti i njihovo uočavanje razvidni su iz procesa traženja sličnosti. Taj spoznajni proces jedan je od najistaknutijih među procesima višejezičnog/metajezičnog razmišljanja u sklopu obrade i produkcije trećeg jezika (...)” (Török i Jessner, 2017, str. 4).

Odnos međujezične i metajezične svjesnosti odlikuje se neprestanom interakcijom u kojoj se ta dva oblika svjesnosti isprepliću i preklapaju te ih stoga nije uvijek lako razlikovati. Taj dinamičan odnos Török i Jessner (2017, str. 4) pojašnjavaju tako da je „(...) dodatna funkcija koju metajezična svjesnost ima u odnosu na međujezičnu svjesnost (...) omogućavanje objektivizacije”. To u krajnjoj konzekvenci znači da je metajezična svjesnost za razliku od međujezične svjesnosti uvijek eksplicitna, tj. svjesna (usp. Schmidt, 2010) te da je, kada je riječ o međujezičnoj interakciji, u funkciji objektivizacije međujezične svjesnosti, odnosno da je preduvjet za verbalizaciju međujezične svjesnosti i komunikaciju o njoj.

---

<sup>8</sup> Time Jessner preuzima Jamesovu (1996) distinkciju između implicitnoga i eksplicitnoga oblika odnošenja prema međujezičnim pojavama, no objedinjujući implicitnu i eksplicitnu („tacit” i „explicit”) međujezičnu svjesnost u jedinstveni koncept, distancira se od Jamesa (1996) koji pod tim pojmom podrazumijeva isključivo svjesnu dimenziju u opreci s *međujezičnom intuicijom* kao implicitnom dimenzijom.

Glede implicitnosti i eksplicitnosti međujezične svjesnosti također se postavlja pitanje mogućnosti striktnoga razgraničenja.<sup>9</sup> Tako primjerice Jessner (2008b, str. 279) temeljem empirijski utvrđene „(...) uporabe srodnih riječi ili traženja međujezičnih sličnosti” kao kompenzacijske strategije u višejezičnoj produkciji dovodi u pitanje sagledavanje procesa razvoja višejezične svjesnosti u oprečnim kategorijama eksplicitnoga i implicitnoga, odnosno svjesnoga i nesvjesnoga: „Čini se da diferencijacijom i selektivnošću u višejezičnoj produkciji upravljaju različite razine svjesnosti, što bi nas jasno trebalo dovesti do propitkivanja bipolarne rasprave o višejezičnim pojavama (...)” (Jessner, 2008b, str. 279). Kao jedan od mogućih putokaza u sagledavanju razina svjesnosti u području svjesne obrade i učenja jezika čini se korisnom Schmidtova (2010) distinkcija između uočavanja (*noticing*) kao niže i razumijevanja (*understanding*) kao više razine svjesnosti, a koja se temelji na pretpostavci da je svjesno bavljenje jezičnim fenomenima osnovni preduvjet za učenje. Dok se uočavanje ograničava na registriranje pojedinačnih specifičnih jezičnih pojava, razumijevanje uključuje generalizaciju uočenih pojava, tj. uviđanje načela, pravila i uzoraka na kojima se temelje (usp. Schmidt, 2010). Na toj bi se pozadini Jessneričina međujezična svjesnost mogla konceptualizirati na obje razine, dok metajezična svjesnost pripada poglavito razini razumijevanja.

Opisana složenost sastavnica višejezične svjesnosti te razlike u razini svjesnosti koje ih odlikuju u procesu ovladavanja trećim jezikom nužno se odražava na metodološki aspekt istraživanja u tome području. Ovisno o fokusu istraživanja, primjenjuju se različiti pristupi i metode prikupljanja podataka. Tako su primjerice za utvrđivanje metajezične svjesnosti razvijeni standardizirani testovi kojima se na materinskom jeziku ispituju metajezične sposobnosti vezane uz npr. prihvatljivost, nejasnoću/nejednoznačnost, gramatičke funkcije i segmentiranje fonema (usp. Jessner, Allgäuer-Hackl i Hofer, 2016). Zadatci i slijed testiranja strukturirani su u dva koraka, ispitujući prvo na određenom jezičnom problemu implicitnu, globalnu jezičnu svjesnost, te odmah potom metalingvističke sposobnosti refleksije o istim jezičnim pojavama (usp. Pinto, 2015)<sup>10</sup>. Za ispitivanje znanja o jeziku te primjeni i poznavanju jezičnih pravila kao jedne od komponenata metajezične svjesnosti mogu se primijeniti testovi gramatičkoga prosuđivanja (usp. Bagarić, 2003b)<sup>11</sup>.

U nekim istraživanjima međujezične svjesnosti korišteni su testovi međujezičnoga povezivanja (usp. Horvatić Čajko, 2012), također s dvokomponentnom strukturom. Zadacima zatvorenoga tipa usmjerenima na slične i/ili kontrastne jezične elemente u J1, J2 i J3 prvo se ispituje sposobnost uočavanja međujezičnih poveznica te se u nastavku otvorenim zadacima za promišljanje postupka rješavanja zadatka nastoji utvrditi razumiju li ispitanici pravila na kojima se temelje uočene pojave i mogu li ih verbalizirati. Takvim se instrumentima mogu ispitati pojedini aspekti međujezične i metajezične svjesnosti,

<sup>9</sup> O općim pitanjima razgraničenja implicitnoga i eksplicitnoga znanja, učenja i poučavanja usp. npr. Bagarić, 2005; Schmidt, 2010.

<sup>10</sup> O kritici tih testova usp. Rutgers i Evans (2015, str. 4)

<sup>11</sup> Takvi testovi od ispitanika traže da utvrde točnost ponuđenih primjera i isprave gramatičke pogreške, a na najvišoj razini i objasne pravilo. O ograničenjima tih testova usp. Jessner (2008b).

no implicitna se dimenzija višejezične svjesnosti može zahvatiti samo rubno, tj. na razini utvrđivanja da učenici koji su zadatak uspješno riješili, ali nisu u mogućnosti objasniti problem i/ili način rješavanja zadatka, ne raspoložu eksplicitnim metajezničnim i međujezičnim znanjima i vještinama potrebnima za obrazloženje odgovora. Za ispitivanje implicitne dimenzije višejezične svjesnosti svakako su prikladnije kvalitativne metode introspektivnoga i retrospektivnoga prikupljanja podataka kao npr. dnevnicima opažanja (Fouser, 2001), bilježenje razmišljanja naglas (usp. Jessner 2008b; Török i Jessner, 2017), intervjui (Jessner, Allgäuer-Hackl i Hofer, 2016; Kierepka i Krüger, 2007; Rutgers i Evans, 2015) te opservacija (Jessner, Allgäuer-Hackl i Hofer, 2016).

Dosadašnjim kauzalno-komparativnim istraživanjima višejezične svjesnosti u kontekstu institucionaliziranoga ovladavanja trećim jezikom ustanovljeno je da učenici koji su uz nastavu J3 izloženi bilingvalnim ili imerzivnim programima J1 i J2 razvijaju izraženiju metajezničku svjesnost (usp. npr. Jessner, Allgäuer-Hackl i Hofer, 2016; Lasagabaster Herrarte, 1998; Rutgers i Evans, 2015) te da ujedno pokazuju višu razinu jezične kompetencije u J3 (Jessner, Allgäuer-Hackl i Hofer, 2016; Lasagabaster Herrarte, 1998), ali i u J1 i J2 (Jessner, Allgäuer-Hackl i Hofer, 2016). Evaluacijska studija projekta paralelnoga ranog učenja dvaju ili triju stranih jezika identificirala je razvoj rudimentarnih aspekata višejezične svjesnosti (Kierepka i Krüger, 2007). Iako dakle postoje nalazi da i samim usporednim učenjem triju ili više jezika već i učenici mlađe školske dobi intuitivno uviđaju određene međujezične sličnosti (Kierepka i Krüger, 2007), kvaziekperimentalnim je istraživanjima u nastavi stranih jezika potvrđena važnost sustavnoga unosa za poticanje višejezične svjesnosti. Takav je strukturirani unos pozitivno povezan ne samo s razvojem metajezničke i međujezične svjesnosti o učenju jezika, već i s njihovom komunikacijskom jezičnom kompetencijom (usp. npr. Allgäuer-Hackl, Jessner i Oberhofer 2013; Bär 2009; Behr 2007; Horvatić Čajko 2012; Jessner, Allgäuer-Hackl i Hofer, 2016; Petravić i Horvatić Čajko 2014). Pritom valja upozoriti da je za takvu pozitivnu međusobnu povezanost osobito važna i tipološka bliskost jezika kojima učenici ovladavaju (Allgäuer-Hackl, Jessner i Oberhofer, 2013).

Premda, s obzirom na sve raniji početak učenja prvoga i drugoga stranog jezika u redovnom školstvu, raste potreba za uvidom u višejezičnu svjesnost učenika mlađe školske dobi, ta je ciljna skupina za razliku od adolescenata i odraslih manje istražena. Osobiti izazov ovdje svakako predstavlja prilagođavanje metodologije istraživanja kognitivno-afektivnim mogućnostima učenika J3 mlađe školske dobi. Stoga posebno valja istaknuti da su neka od prethodno spomenutih istraživanja provedena upravo na uzorku mlađih učenika između 8 i 11 godina starosti (Jessner, Allgäuer-Hackl i Hofer, 2016; Kierepka i Krüger, 2007) ili ih uključivala kao podskupinu (Lasagabaster Herrarte, 1998). No s obzirom na specifične obrazovne kontekste tih istraživanja, postavlja se pitanje u kojoj su mjeri ti rezultati prenosivi na uvjete školskoga učenja stranih jezika u konsektivnoj konstelaciji materinskoga (J1), prvoga (J2) i drugoga stranog jezika (J3) i u situaciji u kojoj je stranojezični unos vremenski i sadržajno bitno ograničeniji (usp. Allgäuer-Hackl, Jessner i Oberhofer, 2013).

Nadalje, valja upozoriti i na empirijske nalaze da dio učenika u tradicionalnoj školskoj nastavi stranih jezika unatoč usporednome ovladavanju većim brojem jezika zadržava



jednojezični habitus, razvijajući izolirane jezične kompetencije (Ender, 2007; Jessner, Allgäuer-Hackl i Hofer, 2016; Müller-Lancé, 2003). Taj uvid zajedno s pozitivnim učincima sustavnoga unosa za razvoj višejezične svjesnosti upućuje na zaključak da u procesu ovladavanja trećim jezicima razvoj i primjena sastavnica višejezične svjesnosti nisu samo po sebi razumljivi te da je u cilju njihovoga pospješivanja nastavu jezika u institucionalnim okvirima potrebno koncipirati tako da u skladu s potencijalima ciljne skupine i obrazovnim kontekstom u učenika osvještava kako jezična znanja i međujezične veze, tako i proces i strategije učenja.

Stoga je za razvoj i uvođenje odgovarajućih koncepata sustavnoga poticanja višejezične svjesnosti u specifične kontekste ovladavanja trećim jezikom prije svega važno steći uvid u obilježja percipiranja jezika i jezičnoga učenja određene ciljne skupine. Empirijski utemeljena znanja o razvijenosti pojedinih sastavnica višejezične svjesnosti, primjerice uočavanja međujezičnih veza i uporabe prethodnih znanja pogotovo su relevantna kada je riječ o ranom učenju te o učenicima koji trećim jezikom počinju ovladavati u fazi prijelaza s globalnoga na kognitivno, odnosno s implicitnoga na eksplicitno učenje. Upravo je na toj pozadini provedeno istraživanje o kojemu ćemo izvijestiti u nastavku.

## **Empirijsko istraživanje višejezične svjesnosti u učenika mlađe školske dobi – njemački i engleski kao J3**

### **Uzorak i metodologija**

Osnovni cilj istraživanja bio je osvijetliti potencijale za razvoj specifičnih komponenta višejezične svjesnosti u 11-godišnjaka, učenika 5. razreda osnovne škole. Istraživanje je provedeno s težištem na J3 za dvije najčešće jezične konstelacije u hrvatskom osnovnoškolskom obrazovanju koje uključuju dva tipološki bliska strana jezika – engleski kao prvi (J2) i njemački kao drugi strani jezik (J3) u izvornih govornika hrvatskoga jezika (J1) te obrnuti redosljed tih dvaju stranih jezika s njemačkim kao J2 i engleskim kao J3. U središtu istraživačkoga interesa bila su dva problemska pitanja:

- 1) U kojoj mjeri početnici u drugom stranom jeziku (J3) uočavaju međujezične poveznice tog jezika s prvim stranim (J2) i materinskim jezikom (J1)?
- 2) U kojoj su mjeri učenici 5. razreda sposobni verbalizirati te poveznice među jezicima?

Za prikupljanje podataka razvijen je specifičan instrument – *Ispit međujezičnog povezivanja njemačkog i engleskog jezika u izvornih govornika hrvatskoga jezika*. Opći demografski podatci o ispitanicima prikupljeni su popratnim upitnikom. Osnovna je svrha *Ispita međujezičnog povezivanja* bila utvrditi povezuju li učenici jezična znanja među sustavima J1 – J2 – J3 i jesu li, odnosno u kojoj su mjeri toga svjesni. Stoga se od ispitanika tražilo da uoče međujezične poveznice među sustavima J1 – J2 – J3 te da ih verbaliziraju.<sup>12</sup> Korišteni su tipovi zadataka kojima se s jedne strane potiče svijest

<sup>12</sup> Usporediv je instrument za ispitivanje srednjoškolske populacija razvila Horvatić Čajko (2012).

o međujezičnim poveznicama (usp. Behr, 2007), a s druge strane provjerava učenička svjesnost o tim poveznicama. *Ispit* se sastojao od ukupno četiri dvokomponentna zadatka s fokusom na leksik. Pritom se polazilo od teorijskih saznanja da se sličnosti i razlike među jezicima u početnoj fazi učenja najlakše uočavaju na razini pojedinačnih leksičkih elemenata (usp. npr. Lutjeharms, 1999). Svaki zadatak bio je usmjeren na određeni leksički problem koji je ispitivan zadatkom zatvorenoga tipa te odmah u nastavku i pitanjima otvorenoga tipa. Zadacima zatvorenoga tipa nastojalo se utvrditi do koje mjere učenici opažaju slične jezične elemente između J1, J2 i J3, tj. uočavaju međujezične poveznice, a zadacima otvorenoga tipa željelo se ispitati jesu li ispitanici sposobni verbalizirati uočene sličnosti i razlike među jezicima i procese međujezičnoga povezivanja te u kojoj mjeri u tome uspijevaju. Objema vrstama zadataka ispitivana je učenička međujezična svjesnost, a otvorenim pitanjima i metajezična svjesnost s obzirom na sposobnost verbalizacije opaženih međujezičnih poveznica.

Obrada podataka uključila je statističke postupke kvantitativne i kvalitativne analize. Uspješnost ispitanika u rješavanju zadataka kvantificirana je bodovima. Učenička objašnjenja u otvorenom dijelu svakoga zadatka podvrgnuta su analizi sadržaja. Nakon deskriptivne analize podataka provedena je korelacijska analiza s ciljem utvrđivanja poveznica među rezultatima u pojedinim dijelovima primijenjenoga instrumenta. Za obradu podataka korišten je program SPSS for Windows.

Istraživanje je obuhvatilo 403 učenika i učenica 5. razreda osnovne škole iz sveukupno 28 razrednih odjela u 16 škola s područja Grada Zagreba, Zagrebačke županije i Krapinsko-zagorske županije. Svi su ispitanici kao materinski jezik (J1) naveli hrvatski jezik. Kao prvi strani jezik (J2), koji ima status obveznoga predmeta te se uči od 1. razreda, 53,1 % ispitanika učilo je engleski, a 46,9 % njemački jezik. Svi sudionici istraživanja pohađaju nastavu drugog stranog jezika (J3) koji se kao izborni predmet uči od 4. razreda. Budući da je istraživanje provedeno početkom školske godine, tj. na početku 5. razreda, ispitanici su raspolagali četverogodišnjim iskustvom učenja prvoga stranog jezika (oko 280 nastavnih sati) i jednogodišnjim iskustvom učenja drugoga stranog jezika (oko 70 nastavnih sati).

## **Rezultati i diskusija**

Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja raspoređeni su u tri dijela. Prvo slijede rezultati glede uočavanja međujezičnih poveznica, a potom nalazi o učeničkoj sposobnosti verbalizacije tih poveznica. U trećem se dijelu te dvije skupine rezultata sagledavaju u međusobnom odnosu.

### ***Uočavanje međujezičnih poveznica***

S ciljem osvjetljavanja sposobnosti uočavanja međujezičnih poveznica među sustavima J1 – J2 – J3 u početnika u drugom stranom jeziku analizirani su odgovori učenika u prvom dijelu svakog od ukupno četiri dvokomponentna zadatka *Ispita međujezičnog povezivanja*, tj. u zadacima zatvorenoga tipa. Od učenika se tražilo da pronađu parove riječi i rečenica na J2 i na J3 te da riječi iz J3 prevedu na J1. Maksimalan teorijski raspon iznosio je od 0 do 32 boda (usp. grafikon 1).

### Grafikon 1.

Učenici su u prosjeku postigli 29,4 boda, a više od 70 % ispitanika nalazi se u skupini s vrlo visokim ukupnim rezultatom – između 29 i 32 boda. Takvi nas rezultati navode na zaključak da učenici u drugom stranom jeziku (J3) uočavaju slične i/ili različite jezične elemente toga jezika u odnosu na prvi strani (J2) i materinski jezik (J1) te da se uočenim međujezičnim poveznicama vrlo uspješno služe prilikom rješavanja zadataka. Tome u prilog ide i činjenica da se u zadacima pojavljuju i jezični elementi, kao primjerice vokabular vezan uz imenovanje životinja, koji prema aktualnom *Nastavnom planu i programu* (2006) učenici u trenutku rješavanja ispita još nisu učili. Stoga se može tvrditi da su sličnosti među jezicima identificirali na temelju predznanja iz redovne nastave J2 ili nekih drugih jezičnih znanja, poput npr. poznavanja internacionalizama.

Kako bismo dobili diferenciraniju sliku o uspješnosti učenika na pojedinim zadacima, u nastavku ćemo prikazati analizu rezultata zatvorene komponente zadataka 1 – 4. U zadacima 1 i 3 tražilo se pronalaženje parova riječi između J3 i J2 (npr. *school – Schule; Katze – cat*), a u zadatku 2 spajanje rečenica na J3 i na J2 (npr. *Is this your friend? / Ist das dein Freund?; Wie heißt du? / What is your name?*). U zatvorenom dijelu posljednjeg, 4. zadatka učenici su trebali prevesti deset riječi s drugog stranog jezika (J3) na materinski jezik (J1) (npr. *Salat; uncle*). Uspješnost ispitanika s obzirom na broj ostvarenih bodova u ovim zadacima prikazana je u tablici 1.

#### Tablica 1.

Maksimalan broj bodova: zad. 1 = 7, zad. 2 = 6, zad. 3 = 9, zad. 4 = 10.

Pogledamo li rezultate učenika postignute u zadacima 1-3 možemo uočiti da su ispitanici bili iznimno uspješni. Tako je u 1. zadatku svih sedam parova riječi uspješno spojilo 83,2 % ispitanika, svih šest parova rečenica u zadatku 2 točno je povezalo 95,5 % učenika, a čak 97,1 % svih devet parova životinja u 3. zadatku. Učenici su u obje jezične konstelacije bili najuspješniji u povezivanju parova riječi poput *basketball – Basketball; Schule – school; giraffe – Giraffe; Tiger – tiger* i sl. Budući da u tim leksičkim jedinicama postoji značajna sličnost grafemskih i fonemskih elemenata, takav je rezultat očekivan.

Ovakve iznimno dobre rezultate moguće je objasniti na više načina. Oni mogu upućivati na zaključak da su ispitanici uočili međujezične poveznice među sustavima J3 – J2 – J1 i na toj osnovi rješavali zadatke. Ovdje svakako valja uzeti u obzir i moguće prepoznavanje internacionalizama kod pojedinih riječi poput *music – Musik; Theater – theatre*. No isto tako je moguće da su zbog velike ortografske sličnosti pojedinih riječi u J3 i J2, učenicima ovi zadatci bili prelagani te su upravo iz toga razloga ostvarili ovako visok rezultat. I naposljetku, ne može se zanemariti ni mogućnost prethodnoga poznavanja određenih riječi u prva tri zadatka temeljem izvanškolskoga jezičnog unosa primjerice putem medija. Problematiku predznanja učenika i rezultata incidentalnoga učenja kod ovakvog je tipa istraživanja nemoguće u potpunosti isključiti.

U usporedbi s uspjehom ispitanika na prva tri zadatka, u 4. zadatku postignuti značajno niži rezultati. Ovdje se polazilo od pretpostavke da će ispitanici rabeći predznanja

prvoga stranog jezika (J2) uočiti međujezične poveznice među sustavima J2 – J3 i na toj osnovi uspješno prevesti zadane riječi na materinski jezik. Svih 10 bodova postiglo je tek nešto više od četvrtine ispitanika (26,2 %). No sagledavajući rezultate u cjelini, razvidno je da je između 7 i 10 točnih prijevoda napisalo ukupno 85,6 % učenika, što predstavlja vrlo dobar rezultat. Ipak, vidljivo da je ovaj zadatak učenicima bio teži nego prethodna tri zadatka. Učenici njemačkoga kao J3 najčešće su imali poteškoće s prevođenjem riječi poput *Mund* i *Fuß*, a učenici engleskoga kao J3 s prevođenjem riječi *sun*. Moguće je da su ove poteškoće za učenike njemačkoga jezika uzrokovane time što se u navedenim primjerima radi o riječima koje ne odlikuje izražena grafemska ili fonemska sličnost u sustavima J3 – J2 – J1 (*Mund* – *mouth* – *usta*; *Fuß* – *foot* – *stopalo*) što je dijelu učenika onemogućilo da povezivanjem s J2 i/ili J1 uspiju identificirati značenje zadane riječi, tj. uspješno je prevedu na J1. U učenika engleskoga jezika poteškoće s prijevodom riječi *sun* mogle bi se objasniti time da nisu uočili grafemsku sličnost između sustava J1 – J3 (*sunce* – *sun*), ali ujedno i slabijom grafemskom sličnošću u sustavima J2 – J3 (*Sonne* – *sun*) koja im je otežala prevođenje riječi. Slabije rezultate na ovome zadatku svakako valja dovesti u vezu i sa samim tipom zadatka, odnosno njegovom zahtjevnosti s obzirom na procese obrade. Za razliku od prethodna tri zadatka u kojima su grafemski prikazi riječi u oba strana jezika bili ponuđeni i koje je onda temeljem prepoznavanja trebalo povezati, ovdje su se učenici trebali samostalno prisjetiti moguće međujezične poveznice što zahtijeva aktivaciju višejezičnoga mentalnoga leksikona.

### **Verbalizacija međujezičnih poveznica**

U svrhu utvrđivanja učeničke sposobnosti verbalizacije uočenih međujezičnih poveznica među sustavima J1 – J2 – J3 analizirani su odgovori na drugi dio svakoga od četiriju zadataka *Ispita međujezičnog povezivanja*, tj. odgovori na pitanja otvorenoga tipa. Tim se pitanjima od učenika tražilo da objasne na koji su način došli do rješenja zadatka zatvorenoga tipa, odnosno što im je pomoglo u rješavanju. Analizom sadržaja učeničkih odgovora izdvojene su tri osnovne kategorije: *izostanak povratne informacije*, *negativna povratna informacija* i *pozitivna povratna informacija*. Te se tri kategorije načelno mogu promatrati kao indicije o razini sposobnosti učenika da verbaliziraju međujezične poveznice. Uvjetno rečeno, najnižu razinu te sposobnosti učenici pokazuju nenavođenjem bilo kakvog odgovora (*izostanak povratne informacije*)<sup>13</sup>. Zatim slijedi *negativna povratna informacija* (npr. „ništa mi nije pomoglo”, „nisam uočio/uočila sličnosti”, „nisam uočio/uočila razlike”). Najvišu razinu predstavlja *pozitivna povratna informacija*. S obzirom na raznolikost odgovora glede preciznosti verbalizacije uočenoga fenomena međujezičnih poveznica i kompleksnosti refleksije međujezičnoga povezivanja, unutar te kategorije izdvojile su se dvije podrazine: *neprecizirano uočavanje sličnosti/razlika među jezicima* i *precizirano uočavanje sličnosti/razlika*. Prva, a ujedno i niža od te dvije podrazine znači da su ispitanici uočili sličnosti ili razlike, ali nisu u mogućnosti konkretno objasniti što

<sup>13</sup> Ta se kategorija mora uzeti s rezervom jer svakako valja imati na umu i mogućnost da neki učenici premda su imali odgovor, taj odgovor iz nekog razloga nisu naveli.

su uočili i/ili što im je pomoglo u rješavanju zadatka (npr. „uočio/uočila sam sličnosti među jezicima”, „uočio/uočila sam razlike među jezicima”, „pomoglo mi je znanje jezika općenito”). U sklopu *preciziranog uočavanja sličnosti/razlika* kojim učenici iskazuju višu razinu pozitivne povratne informacije utvrđena je dodatna diferencijacija s obzirom na broj jezičnih aspekata koje učenici navode u svojim odgovorima. Verbalizacija *jednog aspekta* (jednostavna razina) uključuje odgovore poput „pravopis”, „izgovor” i „sličnosti među riječima/rečenicama”. Precizirano uočavanje sličnosti/razlika među jezicima u *dva aspekta* (složena razina) najčešće se odnosi na odgovor „izgovor i pravopis”. Bez obzira na razliku u složenosti učeničkih reakcija, oba ova stupnja preciziranoga uočavanja sličnosti podrazumijevaju da su ispitanici u mogućnosti obrazložiti odgovor, što pak navodi na zaključak da raspoložu određenim eksplicitnim metajezničnim i međujezičnim znanjima i vještinama.

U *Ispitu međujezičnog povezivanja* u otvorenim su komponentama četiriju zadataka učenici ukupno gledano mogli ostvariti najviše 15 bodova (grafikon 2). U prosjeku učenici postižu 10,6 bodova. Najveći broj ispitanika (71,5 %) ostvario je između 10 i 13 bodova. S obzirom da su zadatci otvorenoga tipa bili kompleksniji te se od ispitanika očekivalo da imenuju uočene međujezične poveznice i opišu način na koji su riješili zadatak, može se reći da su učenici bili relativno uspješni. Pri tome treba svakako uzeti u obzir i činjenicu da je riječ o ispitanicima koji su u fazi prijelaza s globalnoga na kognitivno učenje te još ne barataju specifičnim metajezikom. Stoga je verbalizacija uočenih jezičnih pojava koje su im pomogle u rješavanju pojedinoga zadatka za njih vrlo zahtjevna zadaća.

#### Grafikon 2.

Pogledamo li kako su učenici odgovarali na svakom pojedinom pitanju otvorenoga tipa (usp. tablicu 2), možemo uočiti zanimljive tendencije. U 1. zadatku koji se odnosio na pronalazak englesko-njemačkih, odnosno njemačko-engleskih parova riječi nastojalo se utvrditi mogu li učenici eksplicirati na koji su način uparili riječi. Analiza učeničkih odgovora pokazuje da dominiraju tri skupine navoda: znanje jezika općenito, sličnost među jezicima i pravopis. Sagledano u odnosu na opće tri kategorije odgovora vidljivo je da najveći broj učeničkih odgovora (89,6 %) spada u kategoriju pozitivne povratne informacije. Premda je zamjetna i razina preciziranoga uočavanja sličnosti/razlika među jezicima u jednom aspektu, ovdje konkretno vezano za pravopis (22,6 %), rezultati pokazuju da najveći broj ispitanika (67 %) nije mogao precizirati koje su im sličnosti među jezičnim sustavima J1 – J2 – J3 pomogle.

Donekle slične rezultate učenici su postigli i u 2. zadatku u kojem su trebali odgovoriti što im je pomoglo u spajanju rečenica. Uočljivo je da prevladava pozitivna povratna informacija (83,1 %). Razinu preciziranoga uočavanja sličnosti/razlika postigla je gotovo polovica učenika (46,4 %), od kojih 44,9 % precizira sličnost među riječima ili rečenicama kao pomoć u rješavanju zadatka. S druge strane, utvrđen je značajan postotak učenika u kojih je izostala povratna informacija (12,2 %), slično kao i u prethodnom zadatku (10,4 %). No ovdje se, za razliku od 1. zadatka, javlja i određen udio negativne povratne informacije (4,7 %).

Tablica 2.

U otvorenoj komponenti 3. zadatka ispitanici su trebali odgovoriti na tri pitanja o načinu rješavanja zatvorenoga dijela zadatka vezanoga uz nazive životinja. Prvim pitanjem (3.a) tražilo se od ispitanika da verbaliziraju identificirane međujezične poveznice između J3 – J2 – J1, a druga dva pitanja bila su namijenjena preciziranju tih međujezičnih poveznica, odnosno konkretiziranju specifičnih sličnosti (3.b) i razlika (3.c). Iako u sva tri pitanja dominira kategorija preciziranoga uočavanja sličnosti/razlika u jednom aspektu (57 % - 60,5 %), zamjetno je da su učenici, kada im se postavi ciljano pitanje, u stanju preciznije eksplicirati uočeno te navesti i više od jednoga aspekta u kojima su jezični sustavi slični odnosno različiti. Zanimljivo je istaknuti da vezano uz pravopis i/ili izgovor čak 19,2 % ispitanika eksplicitno navodi prijeglas kao pojavu kojom se određena njemačka riječ razlikuje od odgovarajuće engleske riječi. Iz toga se može zaključiti da gotovo petina učenika pojavu prijeglasa u njemačkom jeziku jasno uočavaju kao markantnu specifičnost u usporedbi s riječima iz engleskoga i hrvatskoga jezika. No istovremeno je u usporedbi s ostalim pitanjima otvorenoga tipa ovdje utvrđen najveći udio izostanka povratne informacije (18,1 % - 24,9 %). To se može protumačiti dvojako. Moguće je, naime, da ispitanici iz nekog razloga nisu bili voljni iznijeti svoja zapažanja unatoč tome što su uočili konkretne sličnosti odnosno razlike, ali se ne može zanemariti ni činjenica da učenicima te dobi nedostaje metajeziknoga znanja i odgovarajućega vokabulara kojim bi verbalizirali uočeno.

U posljednjem, 4. zadatku učenici su trebali navesti što im je pomoglo pri prevođenju riječi s J3 na J1. I ovdje u učeničkim odgovorima prevladava pozitivna povratna informacija (78,4 %). U prijevodu riječi s njemačkoga kao J3 na hrvatski (J1) ispitanici su uglavnom preveli riječi *Winter, Ball, Garten, Salat* i *Arm*, koje su gotovo identične u pisanju i slične u izgovoru ekvivalentnim engleskim riječima. Što se tiče prijevoda riječi s engleskoga kao J3 na hrvatski (J1), ispitanici su najčešće preveli riječi *salad, hand, winter, garden, T-shirt* i *uncle*. Može se pretpostaviti da im je u prijevodu najvećim dijelom pomoglo znanje prvog stranog jezika (J2), ali djelomično i materinskoga jezika primjerice kod riječi *Salat*, odnosno *salad*. Značajan udio izostanka povratne informacije (16,4 %) ovdje može biti rezultat prethodnoga poznavanja zadanih riječi zbog čega učenici nisu imali potrebe pronalaziti međujezične sličnosti s J1 i J2 u svrhu rješavanja zadatka te posljedično nisu ni navodili što im je pomoglo u prevođenju. Takvoj interpretaciji idu u prilog i neke negativne povratne informacije (npr. „Ništa mi nije pomoglo”, „Ništa, jer već znam te riječi”).

Sagledavajući rezultate verbalizacije međujezičnih poveznica i međujezičnoga povezivanja u cjelini, razvidno je da s obzirom na predznak i složenost učeničkih odgovora u 1. i 4. zadatku dominira pozitivna reakcija na razini nepreciziranoga uočavanja sličnosti/razlika, dok je u 2. i 3. zadatku polovica i više učenika dosegla razinu preciziranoga uočavanja sličnosti / razlika među jezicima u jednom aspektu. Samo vrlo malen broj ispitanika (između 2 i 7,9 %) dosiže složeniju razinu preciziranja uočenih sličnosti/razlika u dva aspekta, čime pokazuju da su pomno razmišljali o postupku rješavanja zadatka te da su to



promišljanje sposobni opisati. Na toj se osnovi može zaključiti da su ispitanici najvećim dijelom sposobni verbalizirati uočene poveznice među jezicima, no da se u kvaliteti te verbalizacije ovisno o ispitivanim jezičnim elementima međusobno bitno razlikuju. U velikog se dijela učenika analizirani odgovori mogu smatrati produktom implicitne svijesti o jezicima i njihovim međusobnim poveznicama. No istovremeno je u značajnoga dijela učenika ustanovljena sposobnost refleksije i jednostavne verbalizacije uočenih međujezičnih poveznica. Taj nas uvid s jedne strane upućuje na značajne individualne razlike među ispitanicima glede razvijenosti ispitivanih aspekata višejezične svjesnosti, a s druge nam strane pokazuje da su u ovoj dobnoj skupini zastupljene dominantno dvije različite razine razvijenosti aspekata višejezične svjesnosti s obzirom na leksik.

### **Odnos uočavanja i verbalizacije međujezičnih poveznica**

Razmotrimo li odnos učeničkih postignuća u uočavanju međujezičnih poveznica u zadacima zatvorenoga tipa i verbalizacije uočenih jezičnih pojava u odgovorima na pitanja otvorenoga tipa, vidljivo je da su rezultati donekle usporedivi. Kategorizacijom rezultata u obje komponente ispitnih zadataka dobivene su četiri razine postignuća. Postotak riješenosti na prvoj razini kreće se od 0 do 25, na drugoj od 26 do 50, na trećoj od 51 do 75, a na četvrtoj razini od 76 do 100. Vidljivo je da je u oba ispitivana aspekta – uočavanje i verbalizacija uočenoga samo malen broj ispitanika postigao najnižu razinu (usp. grafikon 3). U uočavanju međujezičnih poveznica čak preko 90 % učenika postiže najvišu razinu uspješnosti. Nasuprot tome, u verbalizaciji uočenoga najvišu, četvrtu kategoriju uspjeha dosiže tek otprilike polovica toga udjela ispitanika (43,2 %). Usporedivi broj ispitanika (43,4 %) u verbalizaciji međujezičnih poveznica postiže rezultate u trećoj kategoriji uspješnosti. Na toj osnovi upada u oči da odnos udjela učenika s najuspješnijim rezultatima u aspektu uočavanja i u aspektu verbalizacije iznosi gotovo 2 : 1 u korist uočavanja. Taj odnos pokazuje da 11-godišnji početnici u drugom stranom jeziku (J3) uspješno uočavaju međujezične poveznice između jezika koje uče, ali ih je samo otprilike polovica sposobna potpunije verbalizirati. Stoga se može konstatirati da u ispitivanom uzorku gotovo polovica učenika posjeduje pretežito implicitnu međujezičnu svjesnost, tj. da uočavaju pojedine međujezične pojave, ali je njihova metajezična svjesnost nedovoljno razvijena da bi ih mogli eksplicirati. No istovremeno značajan udio učenika uočene međujezične poveznice uspijeva verbalizirati na jednostavnoj razini, pokazujući time da njihova međujezična svjesnost uključuje i eksplicitne aspekte te da su razvili određene elemente metajezične svjesnosti.

Grafikon 3.

S obzirom da je prilikom obrade podataka uočena određena usporedivost pojedinačnih rezultata između oba ispitivana aspekta, provjerili smo postoji li statistički značajna povezanost između uspješnosti ispitanika u opažanju međujezičnih poveznica u zadatkovnim komponentama zatvorenoga tipa i u verbalizaciji tih poveznica u zadatkovnim komponentama otvorenih pitanja. Pearsonov koeficijent korelacije potvrdio je statistički

značajnu pozitivnu povezanost između rezultata postignutih pri rješavanju zadataka uočavanja međujezičnih poveznica i zadataka verbalizacije tih poveznica ( $r = 0,280$ ). Drugim riječima, učenici koji su uspješniji u zadacima međujezičnoga povezivanja, odnosno postižu veći broj bodova prilikom povezivanja riječi i rečenica te prevođenja riječi iz jednoga jezičnog sustava u drugi, imaju razvijeniju sposobnost refleksije o međujezičnim pojavama, tj. preciznije verbaliziraju uočene sličnosti i razlike.

## **Zaključak**

Sažimajući rezultate istraživanja, možemo zaključiti da učenici 5. razreda u drugom stranom jeziku (J3) u visokoj mjeri uočavaju međujezične poveznice toga jezika s prvim stranim (J2) i s materinskim jezikom (J1). Nadalje, premda pokazuju sposobnost refleksije o međujezičnim aspektima, samo je dio ispitanika u stanju precizirati ih, i to poglavito na jednostavan način. To se gledano u cjelini može smatrati pozitivnim nalazom koji pokazuje da učenici ove dobne skupine raspoložu potencijalom za razvoj višejezične svjesnosti, no pritom se međusobno bitno razlikuju u razvijenosti relevantnih znanja i vještina. O tim razlikama svjedoče i podatci da ovisno o zadatku između 10 % i 25 % učenika ni na koji način nije verbaliziralo uočene međujezične poveznice te da ih je značajan broj (do 17 %) iskazalo negativnu povratnu informaciju. Oba se ova problema može povezati s nedostatkom metajezičnoga znanja zbog čega je ispitanicima teško objasniti određene međujezične poveznice te kao rezultat nedovoljne jezične osviještenost o jezicima koje uče i mogućnostima njihova međusobnoga povezivanja u svrhu uspješnijega ovladavanja jezicima. No ne smije se ispustiti iz vida ni mogućnost prethodne usvojenosti ispitivanoga leksika zbog koje učenici nisu imali potrebe razmišljati o međujezičnim poveznicama i međujezičnom povezivanju te stoga nisu ni naveli povratnu informaciju ili su je formulirali na negativan način. Tu svakako valja istaknuti da su učenici od najranije dobi u svakodnevnom životu izloženi stranojezičnom unosu posredovanjem medija, a posebice uporabom interneta te da je taj čimbenik mogao imati značajnijega utjecaja na rezultate verbalizacije međujezičnih poveznica.

No bez obzira na navedeno ograničenje, ovako širok raspon rezultata vrlo je važan jer pruža diferencirani uvid u potencijal 11-godišnjaka za razvoj međujezične i metajezične svjesnosti te nam daju osnovu za dva ključna zaključka:

- 1) Učenici koji počinju ovladavati drugim stranim jezikom (J3) u fazi prijelaza s globalnoga na kognitivno učenje nedvojbeno posjeduju potencijal za razvoj različitih komponenata višejezične svjesnosti.
- 2) Imajući na umu pozitivne učinke sustavnoga razvoja višejezične svjesnosti na razvoj jezične kompetencije, rezultati ovoga istraživanja pružaju empirijski utemeljeno uporište za unapređenje stranojezične nastave u osnovnoj školi s naglaskom na razvoj višejezičnosti učenika.

Vežano uz prvi zaključak valja naglasiti da je priroda višejezične svjesnosti u velikoga dijela ispitanika na razini implicitne svijesti o jezicima i njihovim međujezičnim

poveznicama. Takav nalaz podudara se s rezultatima prethodnih istraživanja (usp. npr. Kierepka i Krüger, 2007) da učenici mlađe školske dobi intuitivno uočavaju međujezične poveznice i da su ih u određenoj mjeri sposobni verbalizirati. No diferenciranim uvidom u obilježja, odnosno razinu razvijenosti pojedinih komponenata višejezične svjesnosti ispitanika mlađe školske dobi ovim je istraživanjem omogućeno dublje razumijevanje učeničkih potencijala za njihov razvoj i nadogradnju. U tom je smislu važno istaknuti da su ovdje utvrđeni ne samo dosezi i ograničenja 11-godišnjaka s obzirom na razvijenost komponenata višejezične svjesnosti, nego i značajne individualne razlike među učenicima te dobi. Pritom valja imati na umu da je tradicionalna školska stranojezična nastava kakvoj su izloženi naši ispitanici velikim dijelom usmjerena na izolirano poučavanje stranih jezika te da u učenika ne potiče strategije međujezičnoga povezivanja niti sustavni razvoj višejezične svjesnosti.

U odnosu na drugi zaključak nužno je istaknuti da uvid u razvijenost pojedinih aspekata višejezične svjesnosti naših ispitanika daje empirijsku osnovu za sustavno izlaganje učenika specifično prilagođenom unosu za poticanje međujezične i metajezične svjesnosti već od mlađe školske dobi. Inoviranje tradicionalne nastave stranih jezika u smjeru strukturiranoga razvoja višejezične svjesnosti učenika osobito je bitno s obzirom na važnost te svjesnosti za razvoj komunikacijske jezične kompetencije (usp. npr. Allgäuer-Hackl, Jessner i Oberhofer 2013; Bär 2009; Behr 2007; Horvatić Čajko 2012; Jessner, Allgäuer-Hackl i Hofer, 2016). U tom bi smislu u nastavi drugoga stranog jezika svakako trebalo dati prostora materinskom (J1) i prvom stranom jeziku (J2) te poticati učenike na uporabu i povezivanje jezičnoga znanja čime bi se sustavno pospješilo razvijanje sastavnica višejezične svjesnosti. Nastava prvoga stranog jezika trebala bi biti usko povezana s nastavom materinskoga jezika, a u nastavi materinskoga jezika trebalo bi razgovarati o stranim jezicima koje učenici uče i poticati ih na međujezično povezivanje. Kada je riječ o razvoju višejezične svjesnosti u učenika, valja također promišljati i o redosljedu učenja stranih jezika u osnovnoškolskom obrazovanju jer upravo J2 kao prvi, posve novi jezični sustav ima ključnu ulogu u učenju trećega jezika.

Osobito važnim nalazom ovoga istraživanja smatramo pozitivnu korelaciju između uočavanja i sposobnosti verbalizacije međujezičnih poveznica. Time je potvrđena povezanost implicitne i eksplicitne međujezične svjesnosti, a u krajnjoj konzekvenci i povezanost međujezične svjesnosti s metajezičnom svjesnošću, što nam pokazuje da se te sastavnice međujezične svjesnosti međusobno podupiru u razvoju te je stoga u nastavi stranoga jezika nužan cjelovit pristup njihovom unaprjeđivanju.