

## RAZVOJ VIŠEJEZIČNE KOMPETENCIJE UČENIKA U OSNOVNOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU IZ PERSPEKTIVE UČITELJA JEZIKA, STRUČNIH SURADNIKA I RAVNATELJA

Željka Knežević, Ana Šenjuga Krleža, Ana Petradić

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu  
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska  
zeljka.knezevic@ufzg.hr; ana.senjuga@ufzg.hr;  
ana.petradic@ufzg.hr

Primljen: 19. 4. 2022.  
Prihvaćen: 28. 11. 2022.

*Važnu osnovu za razvoj višejezične kompetencije učenika pruža koncept cjelovitog jezičnog kurikula koji osigurava uključivanje svih jezičnih znanja učenika u nastavu jezika, stvaranje međujezičnih poveznica te razvoj jezične svjesnosti i svjesnosti o učenju jezika. Čimbenici koji utječu na primjenu ovog koncepta na razini pojedine škole između ostalog su: vođenje škole, suradnja odgojno-obrazovnih djelatnika, odgovarajući nastavni postupci te uvjerenja i stavovi svih članova škole kao obrazovne zajednice. U svrhu utvrđivanja mogućnosti implementacije cjelovitih jezičnih kurikula u školsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj kvalitativnim metodama istraživanja ispitana su uvjerenja učitelja materinskog i stranih jezika, stručnih suradnika i ravnatelja o razvoju višejezične kompetencije učenika. Također su prikupljeni iskazi ispitanika o načinima poticanja višejezičnog obrazovanja u nastavi pojedinog jezičnog predmeta i na razini škole. Analiza podataka pokazuje da među ispitanicima prevladavaju jednojezična uvjerenja o razvoju višejezične kompetencije te da, iako većina ispitanih učitelja navodi da primjenjuje usporedbu jezika u svom poučavanju, gotovo u potpunosti izostaje sustavno povezivanje međujezičnih znanja učenika kao i sustavna suradnja u planiranju i provođenju jezičnog obrazovanja na razini škole.*

**Ključne riječi:** višejezična kompetencija, cjeloviti jezični kurikulum, nastava jezika, odgojno-obrazovni djelatnici, osnovna škola

## Višejezična kompetencija kao obrazovni cilj

Razvoj individualne višejezičnosti učenika jedan je od ključnih obrazovnih ciljeva u europskom obrazovnom prostoru pa tako i u Republici Hrvatskoj. U skladu s tim se u aktualnim nacionalnim obrazovno-političkim dokumentima (usp. npr. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, NN 5/2015; *Okvir Nacionalnog kurikuluma. Prijedlog nakon javne rasprave*, MZO, 2017) kao jedna od temeljnih zadaća obrazovanja ističe osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje i suživot u europskom kontekstu i šire, što uključuje razvoj ključnih kompetencija koje pridonose ostvarenju tog cilja. Jedna od tih kompetencija je *višejezična kompetencija* (usp. npr. *Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, NN 7/2019) koja označava »sposobnost prikladne i učinkovite upotrebe različitih jezika za komunikaciju« (*Prijedlog Preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, Europska komisija, 2018). Kao instrument za osiguravanje razvoja ove kompetencije u sklopu institucionalnog ovladavanja stranim jezicima Vijeće Europe razvilo je *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (ZEROJ) (2005), a 2020. godine objavljen je i *Prateći svezak ZEROJ-a* (*Companion volume*, Council of Europe, 2020). U oba se ova dokumenta ističe da je višejezična kompetencija (u daljnjem tekstu: VK) nestalna, odnosno da se stalno mijenja i da obuhvaća različita jezična znanja i vještine u pojedinim jezicima uključenima u jezični repertoar pojedinca. Nadalje, ona uključuje sposobnost upravljanja jezičnim repertoarom u svrhu učinkovite komunikacije prebacivanjem kodova između jezika, izražavanjem na jednom jeziku i razumijevanjem drugoga, aktiviranjem svog cjelokupnog jezičnog znanja u svrhu razumijevanja pisanog teksta, prepoznavanjem riječi iz zajedničke međunarodne riznice na novi način, uporabom paralingvističkih sredstava te krajnjim pojednostavljanjem vlastite uporabe jezika (usp. ZEROJ, 2005 i Council of Europe, 2020). U skladu s navedenim, VK ne predstavlja zbroj nekoliko jednojezičnih kompetencija (Cenoz i Genesee, 1998; Costeet. *al.*, 2009), nego »sposobnost pojedinca da poveže sva jezična znanja u svom jezičnom repertoaru te primijeni adekvatne strategije u služenju tim znanjima sukladno potrebama određenih komunikacijskih situacija« (Knežević, 2015, 12; usp. i Franceschini, 2011). Napuštanju tradicionalnog shvaćanja višejezičnosti kao zbroja jedno-

jezičnih kompetencija, odnosno poznavanja nekoliko jezika na razini izvornog govornika (usp. Kang, 2013) i okretanju VK kao dinamičnom i kompleksnom konstruktu doprinijele su teorijske rasprave i analize te empirijska istraživanja u području psiholingvistike i glotodidaktike. Iz teorijskih promišljanja (usp. npr. Herdina i Jessner, 2002; Franceschini, 2011; Cummins, 2017) proizlazi da jezici kojima pojedinac ovladava ne predstavljaju strogo odvojene autonomne lingvističke sustave, nego se u procesu usvajanja međusobno isprepliću, dodiruju i nalaze u stalnoj interakciji. Ova teorijska polazišta potvrđuju i empirijska istraživanja višestrukog ovladavanja jezicima (eng. *multiple language acquisition*), i to osobito ona koja se bave ovladavanjem trećim jezikom (L3). Rezultati tih istraživanja pokazuju da učenici koji ovladavaju većim brojem jezika imaju razvijeniju jezičnu svjesnost i svjesnost o učenju jezika (Jessner, 2008; Horvatić Čajko, 2014) koje im omogućuju da uočavaju i stvaraju poveznice među jezicima u svom jezičnom repertoaru i tako svakim daljnjim jezikom ovladavaju na učinkovitiji način (De Angelis i Jessner 2012; Troha *et. al.*, 2020).

## Razvoj višejezične kompetencije u obrazovnoj praksi

Zaokret u poimanju višejezičnosti odnosno shvaćanje VK kao »temeljne ljudske jezične vještine« (Neuner, 2009, 14) posljedično je doveo do tzv. »višejezičnog zaokreta u jezičnom obrazovanju« (eng. *multilingual turn in language education*) (Cummins, 2017, 104). U području školskog jezičnog obrazovanja se tako sve intenzivnije promiče didaktika višejezičnosti (njem. *Mehrsprachigkeitsdidaktik*) odnosno višejezična pedagogija (njem. *Mehrsprachigkeitspädagogik*, eng. *multilingual pedagogy*) koja objedinjuje načela različitih didaktičko-metodičkih konceptata za razvoj VK učenika kao što su npr. međurazumijevanje jezika (eng. *intercomprehension*) ili didaktika i metodika trećih jezika (njem. *Tertiärsprachendidaktik*). Pritom didaktika višejezičnosti nije nova metoda poučavanja, nego produbljivanje pojedinih aspekata komunikacijskog pristupa (Neuner, 2009) koji su transverzalni i koje je moguće implementirati u nastavu svakog jezika. Ona označava nastavni proces u koji se svjesno uključuje sve jezike i jezična iskustva učenika i u kojem se oslanja na njihova prethodna jezična znanja i vještine kako bi se otvorio prostor za što učinkovitije ovladavanje većim brojem

jezika (Haukås, 2016; Bredthauer, 2018; Meißner, 2019). Obrazovni ciljevi didaktike višejezičnosti su poticanje pozitivnog jezičnog transfera te razvoj jezične svjesnosti i svjesnosti o učenju jezika, koji se svi mogu ostvariti međusobnom usporedbom jezika (Bredthauer, 2018; Horvatić Bilić, 2016). Zadaće nastave (stranih) jezika bi u skladu s tim, između ostalog, trebale biti ukazivanje na poveznice među jezicima, uvažavanje različitih individualnih pristupa ovladavanju jezicima kod učenika te pružanje podrške učenicima u aktivaciji već stečenih jezičnih znanja i vještina (Königs, 2019). Isto tako je nužno razvijati i metakognitivne vještine učenika, u nastavu uključivati sve jezike učenika uključujući i njihove materinske jezike, posebice ukoliko se razlikuju od jezika školovanja te stvarati poveznice među jezičnim, ali i nejezičnim predmetima (Linderloos, 2016; Krumm i Reich, 2011).

Da bi ovakvo jezično obrazovanje usmjereno na razvoj VK učenika bilo uspješno, potreban je holistički pedagoški pristup koji omogućuje stvaranje sinergija u učenju i poučavanju jezika. Brojni znanstvenici (usp. npr. Meißner, 2019; Hufeisen, 2019; Gehrmann i Petravić, 2021) stoga zagovaraju koncept cjelovitog jezičnog kurikula (u daljnjem tekstu: CJK) (njem. *Gesamtsprachencurriculum*) (Hufeisen, 2005, 2011) koji s jedne strane predstavlja mogući modalitet organizacije višejezičnog obrazovanja, a s druge strane okvir za međujezično povezivanje (Hufeisen, 2020). Na organizacijskoj razini CJK bi prema Hufeisen (2011) trebao obuhvaćati fleksibilan pristup dodatnoj nastavi jezika školovanja za inojezične učenike, kraće faze intenzivne nastave stranih jezika te nastavak ovladavanja jezicima integriranim poučavanjem jezika i nejezičnih predmeta (eng. CLIL). Kao okvir za međujezično povezivanje, CJK podrazumijeva uključivanje svih jezičnih znanja učenika u nastavnu svakodnevnicu te od svih učitelja jezika iziskuje usklađivanje terminologije vezane uz gramatiku, zajedničko planiranje i posredovanje sadržaja i zajednički razvoj strategija učenja.

Ostvarenje ovakvog pristupa razvoju VK ovisi, kako pokazuje opsežna analiza znanstvene literature koju su s ciljem utvrđivanja faktora povezanih s učinkovitošću višejezičnog obrazovanja proveli Kirss *et. al.* (2021), o čimbenicima na makro (država), mezo (škola) i mikro razini (učitelji i učenici). Prema rezultatima te analize, relevantni faktori za uspješno višejezično obrazovanje na mezo razini, odnosno na razini škole su, uz školski kurikulum i obrazovno-političke smjernice, materijalni resur-

si, vođenje škole, suradnja odgojno-obrazovnih djelatnika, odgovarajući nastavni postupci te školsko ozračje koje čine uvjerenja i stavovi svih članova obrazovne zajednice (Lorenan *et. al.*, 2013, u: Kirss *et. al.*, 2021).

Važnost uvjerenja odgojno-obrazovnih djelatnika za njihovo djelovanje u praksi istaknuto je u brojnim istraživanjima (usp. npr. Gilakjani i Sabouri, 2017; Kaymakamoğlu, 2018; Lundberg, 2019). U skladu s tim su i dosadašnja istraživanja u području višejezičnog obrazovanja primarno bila fokusirana na stavove i uvjerenja učitelja jezika prema višejezičnosti (Mitits, 2018; Portolesi Marti, 2020; Gorter i Arocena, 2020) te na povezanost stavova učitelja s njihovom nastavnom praksom (Bredthaufer i Engfer, 2018; De Angelis, 2011; Haukås, 2016; Heyder i Shädlich, 2014).

Istraživanja koja su se bavila pitanjima stavova i uvjerenja učitelja pokazuju da učitelji višejezičnu kompetenciju najčešće shvaćaju kao poznavanje većeg broja jezika na visokoj razini. Portoles i Marti (2020) ovu pojavu pripisuju sagledavanju višejezičnosti iz jednojezične perspektive te zaključuju da među ispitanicima u njihovom istraživanju prevladavaju jednojezična uvjerenja o višejezičnosti<sup>1</sup>. Razilaženje između stavova i uvjerenja učitelja i njihove nastavne prakse utvrdile su Heyder i Schädlich (2014). Rezultati njihovog istraživanja, provedenog u Donjoj Saskoj, pokazuju da učitelji jezika imaju pozitivne stavove prema jezičnoj refleksiji, usporedbi jezika i jezičnom prijenosu te da pojedini ispitanici spontano uspoređuju jezik koji poučavaju s jezikom školovanja, ali ne i s drugim jezicima koje učenici uče u školi ili s materinskim jezicima učenika koji se razlikuju od jezika školovanja. Na sličan način o nastavi trećeg jezika promišljaju i norveški učitelji jezika (Haukås, 2016). Oni višejezičnost učenika vide kao prednost i u svojoj nastavi potiču učenike na stvaranje poveznica između jezika koji poučavaju i norveškog kao prvog te engleskog kao drugog jezika, ali druge jezike učenika ne uključuju u ove aktivnosti. Stvaranje poveznica među jezicima kojima učenici ovladavaju u školi je, kako zaključuje Haukås (2016), jedina komponenta višejezične pedagogije koju učitelji uključuju u svoju nastavu, jer se s druge strane ne oslanjaju na strategije

<sup>1</sup> Letica Krevelj (2019, 33) argumentira da je i u Hrvatskoj, unatoč »sve razrađenijim akcijskim dokumentima u svrhu promicanja višejezičnosti i međukulturne kompetencije, nastavna praksa pojedinoga jezika još uvijek izrazito jednojezična«.

učenja jezika koje su učenici prethodno razvili te ne surađuju s drugim učiteljima jezika u planiranju procesa učenja i poučavanja jezika.

Nedostatak primjene načela didaktike višejezičnosti u nastavi, unatoč pozitivnim stavovima učitelja jezika prema višejezičnim pristupima obrazovanju, identificirale su i Bredthauer i Engfer (2018) analizom 12 relevantnih studija te problematike provedenih u Njemačkoj, Austriji i Švicarskoj. Mogući uzrok ovakvome stanju autorice ove poredbene studije vide u nedovoljnoj osviještenosti ispitanika o mogućnostima implementacije didaktike višejezičnosti u procese učenja i poučavanja.

### **Istraživanje mogućnosti razvoja i implementacije cjelovitog jezičnog kurikula u osnovnoškolsko obrazovanje**

Iako je uloga učitelja jezika za razvoj VK učenika od neupitne važnosti, uspješnost holističkog pristupa višejezičnom obrazovanju bitno ovisi i o drugim čimbenicima poput suradnje odgojno-obrazovnih djelatnika i vodstva škole (Kirss *et. al.*, 2021). Drugim riječima, ljudski je faktor od posebnog značenja. Iz tog razloga ispitivanje mogućnosti za razvoj i implementaciju CJK u osnovnoškolsko obrazovanje, uz učitelje materinskog i stranih jezika, svakako treba uključivati i ravnatelje i stručne suradnike škola. Ovim su istraživanjem stoga obuhvaćene sve navedene skupine ispitanika. Dizajn istraživanja i dobiveni rezultati prikazuju se u daljnjem tekstu.

#### ***Cilj i istraživačka pitanja***

Cilj istraživanja bio je steći uvid u ključne aspekte višejezičnog obrazovanja na razini škole te na taj način utvrditi postoji li potencijal za razvoj i implementaciju CJK u osnovnoškolsko obrazovanje. Istraženi su sljedeći aspekti na mikro i mezo razini škole: uvjerenja učitelja razredne nastave, hrvatskog, engleskog i njemačkog jezika, stručnih suradnika i ravnatelja o razvoju VK učenika te načini poticanja višejezičnog obrazovanja u nastavi. U skladu s istraživačkim ciljem i teorijskim okvirom rada formulirana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Na koji način ispitanici poimaju VK?

2. Kako učitelji razredne nastave, hrvatskog, engleskog i njemačkog jezika vide proces višestrukog ovladavanja jezicima i kako ga potiču u svojoj nastavnoj praksi?
3. Koje čimbenike ispitanici smatraju relevantnima za razvoj VK?
4. Koji su oblici suradnje učitelja na razini škole koji pridonose razvoju višjejezičnosti?

### *Ispitanici*

U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave, hrvatskog i stranih jezika te stručni suradnici i ravnatelji iz četiri velike osnovne škole u Gradu Zagrebu koje nude obveznu i izbornu nastavu stranih jezika. Radilo se o namjernom uzorku, pri čemu je sa svakom skupinom učitelja prema jeziku koji poučavaju i sa stručnim suradnicima provedena zasebna vođena grupna diskusija (fokus grupa), dok su s ravnateljima škola provedeni polustrukturirani intervjui. U fokus grupi stručnih suradnika sudjelovali su pedagozi, psiholozi, edukacijski rehabilitatori i knjižničari. Ukupan broj ispitanika u istraživanju bio je 36 od čega su 32 osobe bile ženskog, a 4 osobe muškog spola. U Tablici 1 prikazan je broj sudionika u pojedinim fokus grupama i intervjuiima kao i udio ispitanika u svakoj skupini prema spolu te raspon radnog staža.

**Tablica 1.** Pregled sudionika u istraživanju

<b>Fokus grupa</b>	<b>Broj sudionika</b>	<b>Ispitanice (Ž)</b>	<b>Ispitanici (M)</b>	<b>Radni staž</b>
Učitelji/učiteljice razredne nastave	6	6	0	1–35 godina
Učitelji/učiteljice hrvatskog jezika	6	5	1	10–20 godina
Učitelji/učiteljice engleskog jezika	6	6	0	13–35 godina
Učitelji/učiteljice njemačkog jezika	7	7	0	7–28 godina
Stručni suradnici/suradnice	7	7	0	4–39 godina

Intervjui	Broj sudionika	Ispitanice (Ž)	Ispitanici (M)	Ravnateljski staž
Ravnatelji/ ravnateljice	4	1	3	4–19 godina
<b>Ukupno</b>	<b>N=36</b>	<b>N=32</b>	<b>N=4</b>	

### *Postupak istraživanja*

Razgovori s fokus grupama učitelja jezika i stručnih suradnika provedeni su u ožujku 2020., a intervju s ravnateljima u prosincu iste godine. Sudjelovanje u vođenim grupnim diskusijama kao i u intervjuima bilo je dobrovoljno te je svim sudionicima osigurana anonimnost. Svi sudionici bili su unaprijed upoznati s ciljevima i metodama istraživanja. Svaka grupna diskusija trajala je okvirno 90, a intervjui 60 minuta. Na početku fokus grupa kao i na početku intervjuja od sudionika je zatražen pristanak na auditivnu zabilješku razgovora, zatim su pojašnjena pravila sudjelovanja te su najprije, jednako kao i u individualnim intervjuima s ravnateljima, prikupljeni podaci o njihovoj dobi, stažu i obrazovanju. Grupne diskusije i intervjui vođeni su prema unaprijed izrađenim istraživačkim protokolima koji su se temeljili na teorijskim spoznajama prethodno opisanima u radu kao i istraživačkom cilju i istraživačkim pitanjima.

Istraživački protokol za fokus grupe s razrednim i predmetnim učiteljima jezika obuhvaćao je pet područja. Prvo područje odnosilo se na konceptualizaciju višejezičnosti. Ovdje su ispitanicima postavljena pitanja o njihovoj vlastitoj višejezičnosti, o načinu shvaćanja VK te o broju i redoslijedu učenja jezika. S tim povezano, drugo područje obuhvatilo je pitanja o višestrukom ovladavanju jezicima koja su bila usmjerena na iskustva učitelja s međujezičnim utjecajima u učenika u nastavi. Treće je područje propitalo promišljanja učitelja o čimbenicima nužnima za razvoj VK u školskom obrazovanju. Četvrto područje razgovora fokusiralo se na načine međusobne suradnje učitelja jezika te njihove suradnje s drugim kolegama. U završnom dijelu razgovora tematizirana je suradnja s roditeljima odnosno mogućnosti uključivanja roditelja u jezično obrazovanje učenika.



Istraživački protokol za fokus grupe sa stručnim suradnicima i vodič za polustrukturirane intervju s ravnateljima obuhvaćao je četiri područja. Prvo područje bilo je usmjereno na konceptualizaciju višejezičnosti. Drugo područje odnosilo se na organizacijske aspekte razvoja VK u školi i sastojalo se od pitanja vezanih za organizaciju nastave stranih jezika te aktivnosti na razini škole koje potiču razvoj VK. Trećim područjem obuhvaćena su pitanja poticanja učitelja na suradnju, a u četvrtom dijelu raspravljala su se pitanja opremljenosti škole za potrebe nastave jezika.

Kao što je vidljivo iz prikazanog, istraživački protokoli za učitelje te stručne suradnike i ravnatelje nisu se u potpunosti podudarali, ali su obuhvaćali usporediva područja. Naime, kako ravnatelji i stručni suradnici nisu uključeni u neposredan nastavni rad, pitanja u fokus grupama i intervjuima s ovim dijelom ispitanika bila su fokusirana prije svega na organizacijske čimbenike poticanja razvoja VK učenika u školi.

### *Analiza podataka*

Osnova za analizu prikupljenih podataka bili su transkripti audio zapisa razgovora u fokus grupama. Cjelokupni transkripti vođenih grupnih diskusija obuhvaćali su otprilike 45.000, a transkripti intervjuja oko 30.000 znakova. Kao metoda analize korištena je »teorijska tematska analiza« (Braun i Clarke, 2006, 12) koju karakterizira deduktivni pristup u kojem se prikupljeni podaci kodiraju prema određenom istraživačkom pitanju. Pritom su se slijedile faze tematske analize kako ih predlažu Braun i Clarke (2006; usp. i Skoko i Benković, 2009). Istraživački tim se najprije upoznao s podacima temeljem preslušavanja i transkripcije audio zapisa. Zatim su pomoću softvera Nvivo12 za kvalitativnu analizu podataka kodirani pojedini dijelovi transkripta i svrstani u tematske okvire. Nakon zajedničke revizije prethodnog koraka, istraživački tim se usuglasio oko finalnih tematskih područja i kategorija podataka koji su u njih svrstani. S obzirom na deduktivni pristup analizi, tematska područja proizašla iz analize podudaraju se s istraživačkim pitanjima od kojih se pošlo u radu, a odnose se na: načine na koje ispitanici poimaju VK, percepciju ispitanih učitelja o višestrukome ovladavanju jezicima i s time povezanu nastavnu praksu, čimbenike koji su prema mišljenju ispitanika relevantni za razvoj VK te na oblike suradnje među učiteljima.

## Rezultati

Istraživanjem je prikupljena velika količina podataka te bi njihov opširniji prikaz premašio okvire ovoga rada. Stoga je prikaz rezultata primarno fokusiran na one nalaze koji su usko vezani uz istraživačka pitanja.

### Poimanje VK

Sudionici svih grupnih diskusija, kao i svi ravnatelji koji su sudjelovali u istraživanju, ujedinjeni su u stavovima da je poznavanje većeg broja stranih jezika korisno. Ukupno gledano većina ispitanika smatra da je ovladavanje dvama stranim jezicima u obveznom obrazovanju dovoljno te prevladava mišljenje da bi s učenjem stranih jezika trebalo početi što ranije. Pritom većina ispitanika postojeći model obrazovanja u kojem učenici od početka obveznog školovanja započinju s učenjem stranih jezika ocjenjuje prikladnim.

U području poimanja VK prikupljeni iskazi ispitanika analizom su svrstani u tri tematske kategorije: povezanost jezika i kulture, poznavanje većeg broja jezika na višoj razini i sposobnost povezivanja jezičnih znanja koje se u nastavku prikazuju redoslijedom prema učestalosti tematiziranja. U Tablici 2 prikazani su primjeri odgovarajućih izjava ispitanika za svaku od navedenih kategorija.

**Tablica 2.** Tematske kategorije i primjeri poimanja VK

Tematske kategorije	Primjeri
Povezanost jezika i kulture	DTE2: »(...) Pa evo, uz jezik to je sigurno i poznavanje kulture i civilizacijskih nekih elemenata koji nisu jednaki od jedne do druge zemlje, odnosno koje izvorni govornici razlikuju.«

Poznavanje većeg broja jezika na višoj razini	TKNJ: »Kad ste rekli višjejezična kompetencija onda prve dvije osobe koje su mi pale na pamet (...) su Goran Milić i Andrej Plenković. (...) Andrej Plenković (...) u tom parlamentu govori tečno i francuski i njemački i engleski, mislim da i talijanski. (...) Znači ako se govori o nečijim jezičnim kompetencijama da ti stvarno moraš biti, kako bih rekla (...) da stvarno doista barataš i znaš o čemu govoriš i da stojiš da je ta riječ gramatički točna (...).«
Sposobnost povezivanja jezičnih znanja	RP: »(...) višjejezičnu kompetenciju doživljam kao shvaćanje povezanosti jezika. (...). I recimo za mene, višjejezičnu kompetenciju imati znači i prepoznavati riječi u drugim jezicima koje i nisi učio, ali jednostavno shvaćaš da je to korijen riječi ili nešto ono, slično. I to ti pomaže u shvaćanju, recimo, nekih ovih (...) međunarodnih pojmova koji se koriste.«

Sve skupine ispitanika VK dominantno shvaćaju kao povezanost jezika i kulture. Pritom je dio ispitanika izražavao stav da poznavanje većeg broja jezika i kultura koje su s njima povezane omogućava kontakte sa stanovnicima drugih zemalja i upoznavanje njihovog načina življenja. Uvjerenje da je VK poznavanje većeg broja jezika na višoj razini došlo je do izražaja među stručnim suradnicima i u intervjuu s jednim ravnateljem, dok su VK kao sposobnost povezivanja jezičnih znanja okarakterizirale dvije sudionice grupne diskusije učitelja hrvatskog jezika te jedan ravnatelj. Međutim, iako tek neznatan broj ispitanika VK vidi kao sposobnost međujezičnog povezivanja, većina učitelja u svojoj nastavnoj praksi ipak uočava i djelomično potiče stvaranje poveznica među jezicima kojima učenici ovladavaju.

### ***Višestruko ovladavanje jezicima***

Analizom podataka o percepciji procesa višestrukog ovladavanja jezicima dobivenima u fokus grupama učitelja jezika utvrđena su tri tematska područja koja predstavljaju načine na koje učitelji vide procese ovladavanja materinskim i stranim jezicima u osnovnoškolskom obrazovanju. U svojim iskazima ispitanici navode da učenici sami uočavaju poveznice među jezicima koje uče, opisuju načine na koje oni kao učitelji ukazuju na sličnosti među jezicima u nastavi te zamjećuju

miješanje kodova kod učenika (Tablica 3). I ovdje su tematske kategorije poredane prema učestalosti izjava učitelja.

**Tablica 3.** Tematske kategorije i primjeri fokus grupa učitelja vezano za višestruko ovladavanje jezicima

Tematske kategorije	Primjeri
Učiteljsko ukazivanje na poveznice među jezicima	ME2: »Pa ja se često referiram na hrvatski kad radim baš ovako nekakve gramatičke jedinice u višim razredima ono, znači prema onome što je njima poznato onda na tome gradim ono što je nepoznato. Ili kad radimo članove, onda spominjemo kako su članovi u njemačkome, a u engleskom postoji samo jedan, u hrvatskom ih opet nemamo. Dakle, te nekakve komparacije, uvijek nekako spomenem i povežem razne jezike.«
Učeničko povezivanje jezika	TRN: »(...), na obradi teksta iz hrvatskog dođe do neke poznate riječi, joj na engleskom se to kaže tak, e onda se nastavlja već drugi na njemačkom je tak. Jednostavno kroz cijeli sat hrvatskog primjerice oni spominju i engleski i njemački i jedni na druge se nadovezuju. To spontano dolazi.«
Miješanje kodova	DTHR2: »Da, pa ako govorimo da smo mi na nastavi hrvatskog jezika, onda kao negativan pokazatelj je korištenje stranih izraza, riječi najčešće iz engleskoga jezika, dakle sintagme koje nisu u duhu hrvatskog jezika, frazemi, riječi. I tu se mi zapravo i borimo kao profesori hrvatskog, jel' .«

Prema iskazima ispitanika usporedbu među jezicima u svojoj nastavi primjenjuju učitelji svih jezika. Analiza transkripata pokazuje da se te usporedbe najčešće svode na pozivanje na gramatičke strukture kojima su učenici prethodno ovladali na nastavi materinskog ili na nastavi stranog odnosno stranih jezika. Zbog ovladavanja nekim gramatičkim pojavama u nastavi stranog jezika prije nego u nastavi materinskog jezika, pojedini sudionici fokus grupe učitelja hrvatskog jezika izrazili su stav da bi učenici određene jezične pojave trebali prvo usvojiti na nastavi hrvatskog jezika, a tek onda na nastavi drugih jezika. Sličnog su stava i učiteljice engleskog jezika koje također smatraju da bi neke

gramatičke sadržaje učenici najprije trebali usvojiti na nastavi materinskog jezika kako bi postojala metajezična podloga za pojašnjavanje gramatičkih struktura u engleskom jeziku. U grupnoj diskusiji učitelja njemačkog jezika vezano za međujezično povezivanje do izražaja je došlo i promišljanje da učitelji usporedbe među jezicima rade intuitivno te da zapravo nisu poučeni kako to »kvalitetno raditi« (PNJ1):

»Tako da mislim da bi nas možda trebalo malo podučiti kako to bolje prenijeti i povezati kod učenika. Mi nemamo toliko razvijenu svijest. Znamo da postoji da je to u engleskom 'must', a u njemačkom 'müssen', mi to sve naglasimo, ali baš kako ciljano da bi to njima pomoglo zapravo, evo, mislim da mi nismo dovoljno educirani.«

Osim usporedbe gramatičkih struktura, što je najčešća aktivnost međujezičnog povezivanja u nastavi svih jezika, sudionici fokus grupa ističu i da poveznice među jezicima stvaraju u sklopu projektnih ili integriranih dana na razini škole. Ovaj aspekt opširnije je opisan i komentiran u dijelu prikaza rezultata koji se odnosi na čimbenike relevantne za razvoj VK.

Pojedine skupine učitelja u svojoj nastavi zamjećuju učeničko samostalno uočavanje sličnosti među jezicima. Ta se pojava odnosi na spontane učeničke komentare o uočenim poveznicama među jezicima. Na nastavi materinskog jezika u razrednoj nastavi, prema iskazu ispitanica, učenici najčešće spominju kako se neki pojam kaže na engleskom ili njemačkom jeziku, želeći na taj način istaknuti svoj napredak u ovladavanju stranim jezikom. U nastavi njemačkog jezika učenici samostalno uočavaju sličnosti s engleskim jezikom u području vokabulara.

Oslanjanje na znanja iz drugih jezika u ovladavanju stranim jezikom kod inojezičnih učenika, uočili su oni učitelji u čijim školama nastavu pohađaju i učenici kojima hrvatski nije materinski jezik. S tim u vezi jedna ispitanica navodi:

»Ja bih rekla da oni [inojezični učenici op. a.] povezuju dosta jezike i da im čak nekad dobro dođu ti strani jezici u hrvatskome.« (MHR2)

Ipak, iako uočavaju da oslanjanje na znanja stečena u drugim jezicima olakšava proces ovladavanja novim jezikom, učitelji hrvatskog jezika materinske jezike inojezičnih učenika ne uključuju u svoju nastavu:

»On [učenik op. a.] ima tu potrebu uključivanja svog materinskog jezika u naš rad. Ja nemam, ali eto. Ako se ukaže potreba, zašto ne. Ali to prvenstveno dolazi od učenika.« (DTHR1)

Treća kategorija identificirana u iskazima ispitanika vezano za višestruko ovladavanje jezicima je miješanje kodova, pri čemu postoji razlika u poimanju ove pojave među ispitanicima. Dok učitelji hrvatskog jezika miješanje kodova vide kao negativan utjecaj na ovladavanje hrvatskim kao materinskim jezikom (usp. primjer u Tablici 3), pojedine učiteljice njemačkog jezika ovu pojavu smatraju pokazateljem da učenici »razmišljaju i da se trude« te iskazuju svijest o tome da je zadatak učitelja da ta razmišljanja učenika »poslože u prave ladice« (TNJ1).

### **Relevantni čimbenici za razvoj VK**

Nakon pitanja o poimanju VK i o višestrukom ovladavanju jezicima sa sudionicima fokus grupa učitelja hrvatskog i stranih jezika razgovori su usmjereni na njihova promišljanja o preduvjetima koji su važni za razvoj VK u osnovnoškolskom obrazovanju. Stručni suradnici i ravnatelji u ovom dijelu istraživanja upitani su o aktivnostima koje se na razini škole poduzimaju u svrhu poticanja razvoja VK. Iskaze svih skupina sudionika bilo je moguće objediniti u pet kategorija koje u nastavku navodimo prema učestalosti iskaza o danoj tematici. To su motivacija učenika za ovladavanje jezicima, materijalni uvjeti u školi, obrazovno-politički okvir, ostale odgojno-obrazovne aktivnosti te nastavne aktivnosti (usp. Tablicu 4).

**Tablica 4.** Tematske kategorije i primjeri u području čimbenika za razvoj VK

Tematske kategorije	Primjeri
Motivacija učenika	PNJ1: »Ja bih se nadovezala na ovaj potencijal individualni. Ja imam učenike koji imaju strašan potencijal, međutim nemaju motivaciju. Tako da bih ja rekla da je intrinzična motivacija jedan važan faktor.«
Materijalni uvjeti	PRN: »Kvalitetni digitalni sadržaji (...). Tehnika mora biti savršena (...). Profesori jezika idu iz učionice u učionicu, njima doista treba osigurati kabinet.«

Obrazovno-politički okvir	DTRN1: »Ja sam pomislila da bi trebali krenuti od krovnog, znači od tog nastavnog plana i programa kojeg bi trebalo potpuno prilagoditi tome.«
Ostale odgojno-obrazovne aktivnosti	MNJ1: »Da, općenito povezivanje jezika. Mi imamo u principu jednom godišnje minimalno takvu jednu priredbu gdje su svi jezici povezani.«
Nastavne aktivnosti	TNJ1: »CLIL. Povezivanje s drugim predmetima.«

Motivacija učenika kao relevantan preduvjet za razvoj VK u osnovnoškolskom obrazovanju spomenuta je u gotovo svim fokus grupama učitelja. Učiteljice hrvatskog, engleskog i njemačkog jezika intrinzičnu motivaciju učenika smatraju relevantnim preduvjetom za ostvarenje ishoda učenja u sklopu nastave jezika. Među učiteljicama njemačkog jezika se u tom kontekstu kao jedan od bitnih čimbenika spominju i roditelji koji utječu na odabir stranog jezika učenika. Učiteljice njemačkog jezika koji se najčešće uči kao drugi strani jezik, odnosno kao izborni predmet, ističu da učenike na učenje ovog jezika pokušavaju motivirati putovanjima u inozemstvo i uporabom digitalnih medija i alata u nastavi. Nužnost motiviranja učenika i roditelja na odabir pojedinog stranog jezika do izražaja je došla i u razgovorima sa stručnim suradnicima i ravnateljima. S tim u vezi ovaj dio ispitanika navodi da se na razini njihovih škola provode određene aktivnosti kako bi se roditelje i učenike potaknulo da na početku školovanja odaberu njemački jezik kao prvi strani jezik:

»(...) u lipnju imamo roditeljski sastanak na kojem naša ravnateljica s našim Njemicama napravi silnu reklamu, tako da smo (...) od učenika koji su svi zapravo trebali učiti engleski kao prvi (...) zahvaljujući toj reklami, mislim prezentiranju njemačkog jezika dobili smo jedan cijeli razred, koji je sada najveći prvi razred, koji uči njemački kao glavni.« (DTPED)

Aktivnosti u svrhu poticanja učenika na odabir stranog jezika kao izbornog predmeta također se provode gotovo u svim školama koje su sudjelovale u istraživanju. Kako bi se učenike potaknulo da upišu dodatni strani jezik kao izborni predmet, u jednoj školi se npr. nude radionice na njemačkom jeziku u nižim razredima kao senzibilizacija za kasnije učenje tog jezika, dok se u svim ostalim školama na rodi-

teljskim sastancima potiče roditelje da upišu svoje dijete na izbornu nastavu stranog jezika.

Materijalni uvjeti kao relevantan čimbenik za razvoj VK podrazumijevaju opremljenost škole te odgovarajuće didaktične materijale i digitalne sadržaje, pri čemu ravnatelji i stručni suradnici većinom ističu dobru tehničku opremljenost učionica, opskrbljenost školskih knjižnica i nabavu didaktičkih materijala ukoliko učitelji jezika izraze potrebu za njima. S tim u vezi jedan ravnatelj navodi:

»(...) uvijek nađem mogućnost. Ja ne znam, vjerojatno svaki moj učitelj može to potvrditi ili svaka moja učiteljica. Jednostavno nikada nisam odbio ni jedan zahtjev (...). Ako bilo što treba za školu, uvijek smo uspjeli naći rješenja i načina.« (RT)

Što se tiče obrazovno-političkog okvira, učiteljice njemačkog jezika aktualne obrazovno-političke odredbe smatraju nepovoljnima radi statusa drugog stranog jezika kao izbornog predmeta. Učiteljice razredne nastave i hrvatskog jezika smatraju da je na obrazovno-političkoj razini nužno uskladiti jezične predmetne kurikule kako se na nastavi stranih jezika ne bi ovladavalo određenim gramatičkim strukturama prije nego se učenici s njima upoznaju na nastavi materinskog jezika. Obrazovno-političke odrednice spomenute su i u razgovoru s fokus grupom stručnih suradnika te u intervjuima s ravnateljima kada je bilo riječi o aktivnostima na razini škole koje se poduzimaju za pružanje podrške inojezičnim učenicima. Svi ravnatelji su istaknuli da Ministarstvo znatnosti i obrazovanja regulira pitanje dodatne poduke inojezičnih učenika u hrvatskom jeziku te da se takva vrsta nastave ne nudi u svim školama, jer ovisi o broju inojezičnih učenika. Tu činjenicu stručne suradnice identificiraju kao nedostatak sustava:

»Dakle, ta pripremna nastava, ona je 70 sati godišnje, međutim našim roditeljima se nije pokazala prihvatljivom (...). Kad su oni [roditelji op. a.] osvijestili da je to izvan naše škole, oni su rekli mi to ne možemo. Ja to ne mogu, moja žena se ne snalazi, ona ne može ući u tramvaj i ona će se izgubiti, što je realno tim ljudima zaista problem.« (DTPED)

Osim dodatne nastave hrvatskog jezika koja je zakonski regulirana, na razini škola koje su sudjelovale u ovom istraživanju ne postoje druge sustavno organizirane aktivnosti koje bi inojezičnim učenicima olakšale uključivanje u obrazovni sustav. Ovim učenicima se u pojedinih školama omogućuje uključivanje njihovih materinskih jezika u pri-



redbe ili projektne dane. Priredbe i projekti najčešće su spominjane aktivnosti u kategoriji ostalih odgojno-obrazovnih aktivnosti koje učitelji također smatraju jednim od važnih preduvjeta za razvoj VK, a ravnatelj i stručni suradnici ističu kao primarnu aktivnost u njihovim školama koja doprinosi razvoju VK učenika. Tako su prema mišljenjima većine učiteljica jezika projektni dani i priredbe pogodni za razvoj VK, jer se u sklopu njih, kako one tvrde »jezici povezuju«. No, tu se prije svega radi o tome da različite skupine učenika pojedine sadržaje prezentiraju na pojedinom stranom jeziku, a ne o njihovom međusobnom povezivanju. I dok su ostale odgojno-obrazovne aktivnosti često spominjani faktor koji doprinosi razvoju VK, aktivnosti na razini svakodnevne nastave spomenute su samo u fokus grupi učiteljica razredne nastave i učiteljica njemačkog jezika. Pojedine sudionice fokus grupe učiteljica razredne nastave kao jedan od važnih preduvjeta za razvoj VK učenika ističu međupredmetno povezivanje odnosno tematsko povezivanje nastave jezika i nejezičnih predmeta. Nužnost drugačijeg didaktičko-metodičkog pristupa jezičnom obrazovanju spomenula je samo jedna sudionica fokus grupe učiteljica njemačkog jezika koja je kao relevantan čimbenik za razvoj VK istaknula integrirano poučavanje jezika i nejezičnog predmeta (eng. CLIL).

Iako brojni čimbenici koje ispitanici smatraju važnima za razvoj VK učenika iziskuju suradnju učitelja, ona nije niti u jednoj grupnoj diskusiji ili intervjuu spomenuta kao relevantan preduvjet. Međutim, nakon upita o načinima suradnje među učiteljima utvrđeno je da ona postoji na nekoliko razina. U kojim točno područjima i na koji način učitelji međusobno surađuju prikazano je u nastavku.

### ***Suradnja učitelja***

O načinima suradnje učitelja upitani su svi sudionici istraživanja. Analiza transkripata fokus grupa i intervjuova pokazala je tri područja u kojima učitelji u školama koje su sudjelovale u istraživanju surađuju: planiranje i izvođenje nastave, projekti i priredbe u školi. Te su kategorije u Tablici 5 poredane prema učestalosti iskaza o danoj tematici.

**Tablica 5.** Tematske kategorije i primjeri u području suradnje učitelja

Tematske kategorije	Primjeri
Planiranje i izvođenje nastave	PNJ1: »Pa evo mi sad konkretno radimo na CLIL metodi. Znači osmišljam s kolegicom iz vjeronauka i matematike jednu malu bibliju koja bi imala i radne zadatke (...) i sve bi bilo na njemačkom (...).«
Projekti	TKNJ: »(...) to je jedan projekt. Vodim ga ja i kolegica iz njemačkog (...). Znači to dođe otprilike do 50 istih knjiga na različitim jezicima (...). Mi napravimo tako jednu izložbu u prostoru škole.«
Školske priredbe	TE1: »Svake godine slavimo Dan Europe pa je to priredba za strane jezike. Tu mi pokažemo što smo radili cijele godine i onda naša kolegica iz glazbenog pripremi zbor. Uvijek pjevaju nekoliko pjesama (...) na talijanskom su pjevali, i na engleskom i na njemačkom.«

Suradnju u planiranju i izvođenju nastave pojedine učiteljice njemačkog jezika ostvaruju s učiteljima nejezičnih predmeta integriranim poučavanjem jezičnih i predmetnih sadržaja. Učiteljice engleskog jezika ističu da u planiranju i izvođenju nastave najčešće surađuju s kolegicama i kolegama iz jezičnih predmeta i razredne nastave i to u tematskom usklađivanju nastavnih sadržaja. Takav oblik suradnje spominju i učiteljice hrvatskog jezika koje se također u obradi pojedinih tema koordiniraju s učiteljima stranih jezika. To usklađivanje se najčešće odnosi na redoslijed uvođenja nekih gramatičkih struktura ili na potrebu, prije svega, učiteljica engleskog jezika da se neki sadržaji kao što je npr. snalaženje u prometu prvo obrade u razrednoj nastavi u sklopu predmeta Priroda i društvo, a tek onda na njihovoj nastavi:

»Najviše surađujem s učiteljicom razredne nastave. Doduše tako da ja ne obradim semafor prije nje, pa onda imamo ‘red light stop’, jel’ ‘green light go’, jel’ ‘yellow light wait’ i onda se malo šetamo po razredu. Ali mi je lakše ako iz Prirode i društva to kolegica prije obradi.« (ME1)

Suradnja u sklopu projekata na razini škole kao što su međunarodni Erasmus projekti povezuje učitelje jezika i učitelje nejezičnih predmeta, a u pojedinim slučajevima i stručne suradnike. Kao jedan od najčešćih oblika suradnje svih učitelja u školama ističe se priprema i

izvedba školskih priredbi u koje su uključeni i učitelji jezičnih i učitelji nejezičnih predmeta kao i učitelji razredne nastave. Kao što je vidljivo iz prethodnih prikaza rezultata, školske priredbe su prema mišljenju učitelja jezika i jedna od relevantnih odgojno-obrazovnih aktivnosti pogodnih za razvoj VK.

Iskazi ravnatelja i stručnih suradnika pokazuju da je suradnja učitelja u njihovoj autonomiji te da se najčešće temelji na radu u sklopu stručnih aktiva na razini škole i na projektima koje pokrenu pojedine učiteljice koje onda same uključuju druge kolege i kolegice. Isto tako u većini škola ravnatelji ne utječu na suradnju svojih odgojno-obrazovnih djelatnika. Jedan od intervjuiranih ravnatelja to pojašnjava na sljedeći način:

»Pa više je to na njihovoj autonomiji. Tako da jedan dio dogovora je vezan uz, na početku školske godine, od izbora udžbenika do kriterija ocjenjivanja. Pa se tu nastoji postići nekakav zajednički okvir i onda ukoliko se pojave projekti. Ja na to ne utječem baš puno. Ovaj, evo, zavisi gdje se oni usmjere i traže među sobom suradnju, to je najviše na njima.« (RP)

Ovisnost suradnje o motivaciji učitelja i međuljudskih odnosa u kolektivu opisuje i jedna od sudionica fokus grupe učitelja njemačkog jezika:

»Ja mislim da sve kreće od međuljudskih odnosa. Ako su dobri, onda nekako spontano dolaze i prijedlozi za suradnju. Mi smo stvarno, rekla bih, dobar kolektiv koji se druži i van škole i onda obično to sve skupa krene na nečijem rođendanu ili druženju ‘e, mogli bi to i to’ ili na putovanju i onda tako krene, ali zapravo svi surađuju.« (TNJ1)

Stručne suradnice jedne škole navele su da s obzirom na odnose u kolektivu suradnja učitelja u njihovoj školi naprosto nije moguća. Osim nepovoljnih međuljudskih odnosa kao prepreke u suradnji, u pojedinim fokus grupama istaknut je nefleksibilan raspored sati što onemogućuje otvaranje prostora za suradnju te preopterećenost učitelja radom na nastavnim sadržajima pojedinačnih predmeta.

## Rasprava i zaključak

Prikazanim istraživanjem, koje je uključivalo odgojno-obrazovne djelatnike koji imaju utjecaj na razvoj VK učenika, ispitan je potencijal za razvoj i implementaciju CJK u osnovnoškolsko obrazovanje.

Istraživanjem su obuhvaćeni načini poimanja VK, percepcija učitelja i njihova nastavna praksa vezana za višestruko ovladavanje jezicima, čimbenici koji su prema mišljenju ispitanika relevantni za razvoj VK kao i iskazi o međusobnoj suradnji. Analiza podataka ukazuje na nedostatke u svakom od ispitanih područja.

Ispitanici dominantno VK shvaćaju kao povezanost jezika i kulture odnosno smatraju da VK označava poznavanje većeg broja jezika i kultura koje su s njima povezane. Dio ispitanika VK izjednačava s poznavanjem većeg broja jezika na visokoj razini, a samo nekolicina ispitanika VK opisuje kao sposobnost povezivanja jezičnih znanja. Ovi nalazi upućuju na zaključak da se poimanje VK kod većine ispitanika, slično kao i kod ispitanika u prethodnim istraživanjima (Portolesi Marti, 2020), zasniva na jednojezičnim uvjerenjima o višejezičnosti. Takvo poimanje VK ogleda se i u nastavnoj praksi učitelja jezika, čime rezultati ovog istraživanja potvrđuju argument Letice Kregelj (2019) da je nastavna praksa pojedinih jezika u Hrvatskoj jednojezična. Naime, iako većina ispitanih učitelja jezika navodi da kod učenika zamjećuje samostalno uočavanje sličnosti među jezicima te da u svojoj nastavi upućuje na poveznice među jezicima, analiza pokazuje da se tu primarno radi o usporedbama gramatičkih struktura i to najviše, kao i kod učitelja u Norveškoj (Haukås, 2016), između materinskog odnosno jezika školovanja i stranog jezika. Pojedini ispitanici smatraju isto tako da je nužno neke jezične strukture poučavati prvo na nastavi hrvatskog jezika, a tek onda na nastavi stranog jezika kako ne bi došlo do miješanja kodova, što znači da ovladavanje pojedinim jezicima vide kao odvojene procese. Tome u prilog govori i neuključivanje jezika inojezičnih učenika u nastavu što je usporedivo s nalazima istraživanja koje su proveli Heyder i Schädlich (2014) i De Angelis (2011).

Jednojezična uvjerenja o jezičnom obrazovanju dolaze do izražaja i u iskazima ispitanika o preduvjetima nužnima za razvoj VK. U ovom području svi ispitanici VK povezuju sa školskim priredbama i projektnim danima, koje vide i kao jedan od glavnih načina poticanja razvoja te kompetencije na razini škole. Pritom priredbe i projektni dani uključuju različite aktivnosti koje doprinose promociji vrijednosti poznavanja većeg broja jezika, ali nisu usmjerene na međusobno povezivanje jezičnih znanja učenika. Školske manifestacije su također i područje u kojem učitelji najviše međusobno surađuju. Samo u pojedinim slučajje-

vima suradnja se ostvaruje i u okviru planiranja i izvođenja nastave što isključivo ovisi o individualnim inicijativama.

Unatoč utvrđenim nedostacima u svim ispitanim područjima relevantnima za implementaciju CJK u osnovnoškolsko obrazovanje, svakako je nužno istaknuti i pozitivne nalaze koji ukazuju na postojanje moguće podloge za holistički pristup jezičnom obrazovanju u školama koje su sudjelovale u istraživanju. Tako je, usporedivo s rezultatima nekih prethodnih istraživanja (usp. npr. Haukås, 2016; Heyder i Shädlich, 2014; Portoles i Marti, 2020), ustanovljeno da ispitanici imaju pozitivne stavove prema učenju stranih jezika općenito i da poznavanje većeg broja jezika smatraju važnim za učenike. Tome u prilog govore aktivnosti koje se na razini škole poduzimaju kako bi se učenike i roditelje potaknulo na odabir nekih drugih stranih jezika osim engleskog kao prvog stranog jezika te kako bi se osiguralo učenje drugoga stranog jezika kao izbornog predmeta. Osviještenost o važnosti poznavanja stranih jezika u svim školama koje su sudjelovale u istraživanju dolazi do izražaja i u davanju prostora stranim jezicima u priredbama, projektnim danima i sudjelovanjem u međunarodnim projektima vezanima za ovladavanje nekim od stranih jezika. Isto tako prikupljeni podaci pokazuju da učitelji imaju razvijenu svijest o nužnosti usporedbe među jezicima, a pojedini i o nužnosti drugačijih didaktičko-metodičkih pristupa u nastavi te da se suradnja među učiteljima, iako ne sustavno, ipak povremeno ostvaruje.

No da bi CJK u potpunosti mogao zaživjeti u praksi nužno je osvještavanje svih osnovnoškolskih odgojno-obrazovnih djelatnika o mogućnostima i načinima razvoja VK u učenika. Nadalje, svakako je neophodna ciljana edukacija djelatnih učitelja s naglaskom na elemente metodike i didaktike višejezičnosti kao i uvođenje odgovarajućih sadržaja u inicijalno obrazovanje učitelja jezika.

Iako rezultati ovog istraživanja daju značajne uvide u potencijal implementacije holističkog jezičnog obrazovanja u osnovne škole te jasno upućuju na potrebu integracije tematike razvoja VK u obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja jezika, važno je upozoriti na određena ograničenja ovog istraživanja. Veličina uzorka ispitanika, suženost geografskog područja na kojem je provedeno istraživanje te način analize i interpretacije podataka ne omogućuju donošenje dalekosežnijih zaključaka. Za stjecanje pouzdanije slike o mogućnostima razvoja i im-

plementacije CJK u osnovnim školama Republike Hrvatske, trebalo bi svakako provesti dodatna istraživanja i na makro i na mikro razini, a na mezo razini obuhvatiti veći uzorak i kombinirati različite metode prikupljanja i analize podataka.

## Literatura

- Braun, Virginia i Clarke, Victoria (2006), »Using thematic analysis in psychology«, *Qualitative research in Psychology*, 3(2), str. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bredthauer, Stefanie (2018), »Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz«, *DDS - Die Deutsche Schule*, 110(3), str. 275–286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- Cenoz, Jason i Genesee, Fred (1998), »Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education«, u: Cenoz, Jason i Genesee, Fred (ur.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, UK/USA/Canada/Australia/South Africa: Multilingual Matters, str. 16–32.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle i Zarate, Geneviève (2009), *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*, Strasbourg: Council of Europe, Language and Policy Division. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/272353137\\_Plurilingual\\_and\\_Pluricultural\\_Competence\\_Studies\\_Towards\\_a\\_Common\\_European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_for\\_Language\\_Learning\\_and\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/272353137_Plurilingual_and_Pluricultural_Competence_Studies_Towards_a_Common_European_Framework_of_Reference_for_Language_Learning_and_Teaching) [10. 3. 2022.].
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Dostupno na: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [10. 3. 2022.].
- Cummins, Jim (2017), »Teaching for transfer in multilingual school contexts«, u: Garcia, Ofelia; Lin, Angel M. Y. i May, Stephen (ur.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, Cham: Springer, str. 103–115. [http://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_8](http://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_8)
- De Angelis, Gessica (2011), »Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices«, *International Journal of Multilingualism*, 8(3), str. 216–234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- De Angelis, Gessica i Jessner, Ulrike (2012), »Writing across languages in a bilingual context: A dynamic systems theory perspective«, u: Manchón, Rosa (ur.), *L2 writing development. Multiple perspectives*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, str. 4768. <https://doi.org/10.1515/9781934078303.47>
- Europska Komisija COM (2018) 24 final, *Prijedlog Preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Dostupno na: <https://eur-lex>.

- [europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75e-d71a1.0015.02/DOC\\_1&format=PDF](http://europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75e-d71a1.0015.02/DOC_1&format=PDF) [15. 3. 2022.].
- Franceschini, Rita (2011), »Multilingualism and multicompetence: A conceptual view«, *The Modern Language Journal*, 95(iii), str. 344–355. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01202.x>
- Gilakjani, Abbas Pourhosein i Sabouri, Narjes Banou (2017), »Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature«, *English Language Teaching*, 10(4), str. 78–86. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>
- Gorter, Durk i Arocena, Eli (2020), »Teacher's beliefs about multilingualism in a course on translanguaging« *System*, (92), str. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Haukås, Åsta (2016), »Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach«, *International Journal of Multilingualism*, (13)1, str. 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Heyder, Karoline i Schädlich, Birgit (2014), »Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19(1), str. 183–201.
- Horvatić Čajko, Irena (2014), »Developing metalinguistic awareness in L3 German classrooms«, u: Otwinowska, Agnieszka i De Angelis, Gessica (ur.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts. Sociolinguistic and Educational Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, str. 199–215. <https://doi.org/10.21832/9781783091263-012>
- Horvatić Bilić, Irena (2016), »Sprachenübergreifendes L3-Lernen: Ergebnisse eines Experiments«, u: H. Drumbl, R. Gelmi, D. Lévy-Hillerich & M. Nied Curcio (ur.), *Heterogenität in Lernsituationen (IDT 2013, Band 4)*, Bozen: Bozen-Bolzano University Press, str. 255–269.
- Hufeisen, Britta (2005), »Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge« u: Hufeisen, Britta i Lutjeharms, Madeline (ur.), *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, str. 9–18.
- Hufeisen, Britta (2011), »Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell«, u: Baur, Rupprecht i Hufeisen, Britta (ur.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“ – individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, str. 265–282.
- Hufeisen, Britta (2019), »Gesamtsprachencurriculum«, u: Fäcke, Christiane i Meißner, Franz-Joseph (ur.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, str. 84–87.
- Hufeisen, Britta (2020), »Mehrsprachige Lernarrangements«, u: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. i Martinez, Helene (ur.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Hannover: Klett/Kallmeyer, str. 440–443.

- Gehrmann, Siegfried i Petravić, Ana (2021), »Razvoj jezika znanosti i stranih jezika u školama u Europi – Studija o europskim perspektivama i hrvatskoj stvarnosti«, *Filologija*, (77), str. 1–57. <https://dx.doi.org/10.21857/moxpjh7rm>
- Jessner, Ulrike (2008), »Teaching third languages: Findings, trends and challenges«, *Language Teaching*, 1(41), str. 15–56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Kang, Eun Young (2013), »Multilingual competence«, *TESOL & Applied Linguistics*, 13(2), str. 55–56. <https://doi.org/10.7916/salt.v13i2.1334>
- Kaymakamoğlu, Sibel Ersel (2018), »Teachers' beliefs, perceived practice and actual classroom practice in relation to traditional (teacher-centered) and constructivist (learner-centered) teaching (note 1)«, *Journal of Education and Learning*, 7(1), str. 29–37. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n1p29>
- Kirss, Laura; Säälik, Ülle; Leijen, ÄliiPedaste, Margus (2021), »School effectiveness in multilingual education: A review of success factors«, *Educ. Sci.* 11(193), str. 1–30. <https://doi.org/10.3390/educsci11050193>
- Knežević, Željka (2015), *Kompetencije osnovnoškolskih učitelja njemačkog i engleskog jezika za razvoj višejezične i međukulturne kompetencije učenika*, doktorska disertacija, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Königs, Frank G. (2019), »Lehrkompetenz und Förderung von Mehrsprachigkeit«, u: Fäcke, Christiane i Meißner, Franz-Joseph (ur.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, str. 139–143.
- [NN] Narodne novine (2019), *Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 7/2019. Dostupno na: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_141.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html) [10. 3. 2022.].
- Letica Kregelj, Stela (2019), Strani jezik i višejezičnost: stvarnost, spoznaje i preporuke, u: Vrhovac, Yvonne i sur. (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*, Zagreb: Ljevak, str. 26–34.
- Linderoos, Petra (2016), *Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht. Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten*, doktorska disertacija objavljena za javnu raspravu, Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä. Dostupno na: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/48034> [15. 3. 2022.].
- Loreman, Tim; Forlin, Chris i Sharma, Umesh (2014), »Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature«, u: Forlin, Chris i Loreman, Tim (ur.), *Measuring Inclusive Education*, Bingley: Emerald Group Publishing, str. 165–187. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>
- Lundberg, Adrian (2019), »Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research«, *Current Issues in Language Planning*, 20(3), str. 266–283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>



- Meißner, Franz-Joseph (2019), »Mehrsprachigkeitsdidaktik«, u: Fäcke, Christiane i Meißner, Franz-Joseph (ur.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturlitätsdidaktik*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, str. 47–52.
- [MZO] Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2017). *Okvir Nacionalnog kurikuluma. Prijedlog nakon javne rasprave*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf> [10. 3. 2022.].
- [NN] Narodne novine (2015), *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 5/2015. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf> [10. 3. 2022.].
- Neuner, Gerhard (2009), »Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens«, *Babylonia*, 4(09), str. 14–17. Dostupno na: [http://www.babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2009-4/baby4\\_09neuner.pdf](http://www.babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09neuner.pdf) [10. 3. 2022.].
- Portoles, Laura i Marti, Otilia (2020), »Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training«, *International Journal of Multilingualism*, 17(2), str. 248–264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>
- Troha, Jasmina; Petračić, Ana i Šenjug Krleža, Ana (2020), »Multilingual awareness in L3 English and German class in primary school«, *Croatian Journal of Education*, 22(2), str. 451–470. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i2.3588>
- Vijeće Europe (2005), *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*, Zagreb: Školska knjiga.

## DEVELOPMENT OF STUDENTS' MULTILINGUAL COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF LANGUAGE TEACHERS, PROFESSIONAL ASSOCIATES, AND SCHOOL PRINCIPALS

Željka Knežević, Ana Šenjug Krleža, Ana Petračić

*The concept of a comprehensive language curriculum provides an important basis for the development of student's plurilingual competence. It ensures the inclusion of all students' language skills in language education, the creation of cross-linguistic connections, and the development of language awareness and awareness of language learning. Factors that influence the implementation of this concept at the school level are, amongst others: school leadership, collaboration among school staff, appropriate teaching methods, and beliefs and attitudes of all members of the school as an educational community. To determine possibilities for the implementation of comprehensive language curricula in Croatian primary schools, qualitative methods were used to investigate beliefs of language teachers,*

*professional associates, and school principals about the development of students' plurilingual competence, as well as language teachers' teaching practice and the ways plurilingual education is supported at school level. Data analysis shows that the participants mostly have monolingual beliefs when it comes to the development of students' plurilingual competence. Also, although most teachers state that they make comparisons between languages in their teaching, a systematic cross-linguistic comparison and cooperation in the planning and implementation of language education are almost completely absent.*

**Keywords:** *plurilingual competence, comprehensive language curriculum, language teaching, educational staff, primary school*